

MORAVSKÉ ZEMSKÉ MUZEUM

Muzejní edukátor

Studijní materiál

Kolektiv autorů

Příloha žádosti o akreditaci rekvalifikačního programu
směřujícího k profesní kvalifikaci

OBSAH

Vysvětlivky	2
Předmluva	3
1. Orientace v aktuálním muzejně edukačním dění v domácím i zahraničním prostředí.....	5
2. Edukační koncepce a strategie muzea v kontextu současné muzejní pedagogiky	62
3. Komponenty muzejní edukace – cíle, obsahy, metody, formy, prostředky.....	115
4. Tvorba, realizace a evaluace edukačního programu	174
5. Orientace v pedagogicko-psychologických pojmech vztahujících se k muzejní edukační činnosti.....	192
6. Uplatňování profesionálního jednání a komunikace v muzejní edukační činnosti.....	226
7. Prezentace muzejní edukační činnosti	259
8. Zajištění bezpečnosti návštěvníků muzejní edukace	290

VYSVĚTLIVKY K IKONÁM



CÍLE

Najdete na začátku každé kapitoly, poskytuje základní vhled do dané problematiky. V cíli najdete, co po prostudování dané kapitoly budete schopni prezentovat, charakterizovat a popsat.



PRŮVODCE STUDIEM

Prostřednictvím průvodce studiem k vám promlouvá autor textu. V průběhu četby vás upozorňuje na důležité informace, nabízí metodickou pomoc.



SHRNUTÍ

Ve shrnutí zjistíte, co je pokládáno za důležité, zopakujete si klíčové body probíraného učiva. Shrnutí vám poskytuje rychlou korekci, zda jste vysvětlovanou látku správně pochopili.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Najdete na konci každé kapitoly, prověřují, do jaké míry jste porozuměli textu, zapamatovali si důležité informace a zda je dokážete aplikovat při řešení problémů. Odpovědi najdete skryté přímo v textu.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Najdete je na konci kapitoly. Jedná se o klíčová slova kapitoly, která byste měli být schopni vysvětlit.



PŘÍKLAD

Příklad objasňuje probírané učivo, případně propojuje získané znalosti s ukázkou praktické aplikace.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Upozorňuje na podstatné části textu.

PŘEDMLUVA

Tomáš Drobný

Předkládané studijní texty odpovídají kvalifikačnímu standardu profese Muzejního edukátora, které vyplývají z Národní soustavy kvalifikací. Podlé té odborná způsobilost muzejního edukátora vychází z následujících okruhů:

1. Odborná orientace v aktuálním muzejně edukačním dění v domácím i zahraničním prostředí
2. Stanovení edukační koncepce a strategie muzea
3. Orientace v pedagogicko-psychologických pojmech vztahujícím se k muzejní edukační činnosti
4. Stanovení cílů muzejní edukace
5. Navržení a zpracování edukačního programu muzea
6. Výběr a použití vhodných didaktických metod a forem muzejní edukace
7. Prezentace muzejní edukační činnosti
8. Uplatňování profesionálního jednání a komunikace v muzejní edukační činnosti

(Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1123-Muzejni_edukator/kvalifikacni-standard, [cit. 30. 5. 2017])

Těmto okruhům odborné způsobilosti odpovídají stanovená kritéria hodnocení, která studijní materiál zohledňuje ve snaze obsáhnout všechna definovaná kritéria. Po nastudování materiálu by tak měl být čtenář schopen orientovat se v dané problematice a spolu s tím po absolvování rekvalifikačního kurzu prokázat pro danou profesi potřebné znalosti a dovednosti.

Studijní text je rozdělen do osmi studijních kapitol, na jejichž napsání se podíleli odborníci daného oboru a které jsou v rámci celého textu doplněny předmluvou, seznamem pramenů a literatury a závěrečným shrnutím. Jednotlivé kapitoly studijního materiálu svým obsahem postihují všechny požadované části odborné způsobilosti profese muzejního edukátora a tvoří tak vhodný podklad studované problematiky.

Po předmluvě následuje první kapitola autorky Veroniky Kolaříkové, která nabízí vhled do orientace v aktuálním muzejně edukačním dění v domácím i zahraničním prostředí. V první části se kapitola zabývá popisem vývoje muzejnictví v České republice v kontextu světové muzejní kultury. Dále následuje uvedení přehledu nejvýznamnějších muzeí v České republice a ve světě a charakteristika nejvýznamnějších muzeí Jihomoravského kraje. Nakonec se kapitola věnuje objasnění významu ochrany kulturního dědictví a roli paměťových institucí v českém prostředí. Kapitola tak odpovídá požadované odborné způsobilosti muzejního edukátora, která nese název „Odborná orientace v aktuálním muzejně edukačním dění v domácím i zahraničním prostředí“. Na kapitolu pak navazují další témata spadající do dané kategorie odborné způsobilosti, kterými jsou současné muzejně edukační trendy v České republice a ve světě a vysvětlení postavení muzejní edukace v rámci prezentační role muzeí a galerií. Tyto body zájmu jsou součástí druhé kapitoly.

Druhá kapitola se věnuje edukační koncepci muzea v kontextu současné muzejní pedagogiky a její autorkou je Petra Šobáňová. Kapitola se zabývá postavením muzejní edukace v rámci prezentační role muzeí a galerií; edukačními možnostmi muzea; současnými muzejně edukačními trendy v České republice a ve světě a nakonec návrhem edukační koncepce a strategie muzea.

Třetí kapitola se zabývá komponenty muzejní edukace – jejími cíli, obsahy, metodami, formami a prostředky. Autorkou kapitoly je Petra Šobáňová, která je také autorkou kapitoly čtvrté. Čtvrtá kapitola se zabývá tvorbou, realizací a evaluací edukačního programu.

Pátá kapitola nabízí vhled do orientace v pedagogicko-psychologických pojmech vztahujících se k muzejně edukační činnosti. Šestá kapitola řeší uplatňování profesionálního jednání a komunikace v muzejně edukační činnosti. Jejich autorkou je Lucie Jagošová

Sedmá kapitola autorky Moniky Mažárové se zabývá prezentací muzejně edukační činnosti. Osmá kapitola autorky Jany Vlčkové řeší zajištění bezpečnosti návštěvníků muzejní edukace.

1. ORIENTACE V AKTUÁLNÍM MUZEJNĚ EDUKAČNÍM DĚNÍ V DOMÁCÍM I ZAHRANIČNÍM PROSTŘEDÍ

Veronika Kolaříková

1) Vývoj muzejnictví v České republice v kontextu světové muzejní kultury



CÍLE

Cílem kapitoly je poskytnout základní vhled do problematiky vzniku a rozvoje muzejního fenoménu a s ním pojícího se vzniku muzeí, jejichž podoba se v průběhu historie měnila. Součástí popisu historického vývoje muzejní instituce bude i nastínění současné podoby moderního muzea a jeho (nejen vzdělávací) role ve společnosti.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- Prezentovat základní poznatky týkající se vzniku a vývoje muzejní instituce v jednotlivých historických obdobích.
- Charakterizovat proměnu muzejního fenoménu a cílů muzejní práce.
- Popsat vznik jednotlivých typů muzeí a charakterizovat jejich roli ve společnosti.
- Popsat edukační roli muzea a nastínit vývoj muzejní edukace.



PRŮVODCE STUDIEM

Úvodní kapitola vás seznámí se vznikem a vývojem muzejního fenoménu, jehož kořeny leží ve sběratelství. Seznámíte se s klasickými museiony, které byly neobyčejnými vzdělávacími institucemi starověkého Řecka. Poté budete provedeni problematikou rozvoje a proměny muzejního fenoménu od středověku až po současné 21. století. Důraz přitom bude věnován tomu, jak se proměňovala muzejní činnost a jakou roli v něm hrála edukační vize.

Muzejní fenomén má mnohaletou tradici a jako důležitou součást společnosti a její kultury ho můžeme najít v mnoha dobách i oblastech. Jeho kořeny jsou ve sběratelství, které dle Holmana (2010) vychází „ze staré potřeby lidstva shromažďovat předměty za účelem přežití,“ která se zachovala v modifikované podobě zábavy a vzdělávání až do současnosti. Podoba sbírání, uchovávání i prezentace sbírkových předmětů se ale v jednotlivých etapách měnila a vyvíjela, stejně jako se vyvíjela i samotná instituce muzea. Vznik muzea jako specifické instituce odvíjející se od muzejní práce se datuje do 18. století. Již mnohem dříve ale můžeme najít zaujetí lidí orientujících se na sbírkotvornou činnost. Pojem muzea a jeho předobraz spadá až do období antiky. Právě ve starověkém Řecku totiž vznikají tzv. museiony, chrámy múz od nichž svůj název převzalo novověké muzeum. Také starobylé státy jakými byly např. Egypt, Mezopotámie a Čína se mohly pyšnit rozsáhlými sbírkami významných předmětů. Sbíráni se zde věnovali především panovníci, nobilita a kněží. Jejich sbírky měly často botanický a zoologický charakter (Holman, 2014, s. 11).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Sbírkotvorná aktivita ve starověkém Řecku dalekosáhle překračovala pouhý sběratelský záměr. Výrazně se totiž orientovala na funkci vzdělávací. Antický pojem museion byl označením pro sídlo múz, a jako takový byl neodmyslitelně spjat nejprve s hudbou a tancem. Postupně se stal místem koncentrujícím všechna odvětví umění a vědy (Jůva, 2009, s. 4). Antická museia fungovala jako „komplexní vědecké, výzkumné a vzdělávací instituce“ (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 14), jako kulturní a intelektuální centra skládající se nejen ze sbírek předmětů uměleckých, přírodovědných a kulturně-historických, ale také z knihoven, rozlehlých zahrad, parků, kabinetů naturálií a divokých zvířat, neobvyklá nebyla ani přítomnost hvězdárny a přednáškových sálů apod. (srov. Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010; Šobáňová, 2012, s. 55-59).

Nejvýznamnější museion byl vybudován na přelomu 4. a 3. tisíciletí př. n. l. v Alexandrii, z níž se vládcové pokoušeli učinit duchovní centrum celého Středomoří. Snahou tehdejších učenců bylo uchovávat vědění a šířit vzdělání, proto docházelo k opisování cenných spisů i ke spolupráci s učenými ze

vzdálených zemí. Toto velkolepé a nejen na péči o minulost, ale také na vzdělávání zaměřené pojetí muzeí ale zaniklo spolu s úpadkem antického světa a samotný pojem se znovu objevil až v renesanci.

Ve **středověku** se sběratelství proměnilo vlivem rozšiřujícího se **křesťanství** a dominantou sbírek se stala náboženská témata. Mezi významné sběratele doby tak patřili nejen panovníci, šlechta a nejbohatší měšťané, ale také církevní instituce. Nejstarší církevní sbírkou u nás je sbírka u katedrály sv. Víta v Praze, za jejíhož zakladatele je považován kníže Václav (Holman, 2014, s. 12). Významným sběratelem byl také **Karel IV.**, který se soustředil především na sbírání náboženských relikvií, dále knih, mincí a medailí, obrazů, soch, drahých kamenů a kuriozit. Vzhledem ke svému obsahovému zaměření se tak sbírky tohoto významného panovníka staly symbolem nejen jeho bohatství a vzdělanosti, ale také zbožnosti a pohledu na svět. Sbírký přitom měly také vzdělávací význam, neboť relikvie zprostředkovávaly lidem příběhy světců a zároveň se podílely na výchově ke kulturním tradicím (Drobný, 2016, s. 43). Sběratelské úsilí Karla IV. zároveň dokládá, že i na našem území mělo sběratelství dlouholetou tradici. Byť tato sbírka svou povahou význam dosavadních sbírek dalekosáhle překračuje (k významu a povaze sbírky více in Drobný, 2016).

Od 14. až do 17. století se povaha sběratelství měnila. Lidé se více než dříve začali zajímat o svět kolem sebe, který se stal přístupnějším díky rozvoji cestování, vědy i díky poznatkům z objevených plaveb.

!

DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Začaly vznikat tzv. kabinety, jak se tehdejší sbírkám říkalo, které byly zprvu obecného charakteru a až později se začaly více specializovat podle vědních oborů, ke kterým jednotlivé sbírky náležely. Setkat bychom se tak mohli např. s kabinety naturálií, geografickými sbírkami, pokladnicemi umění či kabinety kuriozit, sbírkami mincí, zbrojnicemi, anatomickými sbírkami apod. Sbírký byly ale obvykle určeny jen pro soukromé účely, s čímž se pojí fakt, že docházelo k rozvoji hlavně šlechtických kabinetních sbírek. Jejich cíle pak byly spíše symbolické, než estetické a vzdělávací, neboť kabinety měly prezentovat sociální postavení šlechty.

kabinety

Významnou sbírkotvornou základnu určenou pohledům elit v této době reprezentoval palác Medicejů ve Florencii. Na sběratelské činnosti se hojně podíleli také Habsburkové v čele s Rudolfem II. nebo Ferdinandem II. Mezi významné osobnosti doby patří také **Samuel Quiccheberg**, který v roce 1565 vydal příručku nazvanou *Nápisy nejvyššího divadla*, ve které diskutoval mimo jiné i vzdělávací roli muzea. Quiccheberg prosazoval myšlenku muzea jako otevřeného vzdělávacího centra, které může v ideálním případě obohacovat znalosti širokého spektra všech zájemců o poznání. (srov. Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010; Holman, 2014)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

K otevření se muzeí pro širší veřejnost došlo až s postupnou demokratizací muzeí od druhé poloviny 17. století. V roce 1683 bylo v Oxfordu vybudováno univerzitní Ashmolean museum, které se stalo prvním muzeem dnešního typu (Holman, 2014, s. 14). Výraznější rozvoj muzeí ale můžeme zaznamenat spíše až ve století osmnáctém. V něm osvícenská vize rozumu do centra zájmu sběratelství postavila službu vědě a poznání a tedy i vzdělávání širokých vrstev obyvatelstva, nejen šlechty. Nově se proto začal klást důraz na přístupnost sbírek, který se zvětšil ještě více na konci osmnáctého století v době po Velké francouzské revoluci. Od té doby započala éra masového zakládání muzeí v moderním slova smyslu. Dokladem toho je vznik celé řady světově známých muzeí jakými jsou např. British museum v Londýně (1753), Ermitáž v Petrohradě (1764), Prado v Madridu (1785), Louvre v Paříži (1793) nebo Joanneum v Rakousku (1811).

Ve vývoji muzejnictví přitom nezaostávaly ani české země. V nich bylo v roce 1814 založeno nejstarší české muzeum – Slezské zemské muzeum v Opavě. To vzniklo v místním gymnáziu jako školní muzeum a v centru jeho pozornosti byla příroda a kultura tehdejšího rakouského Slezska. Sbírkový muzeum pak brzy překročily hranici školního muzea a muzeum se stalo muzeem vlastivědným. V roce 1817 bylo otevřené druhé muzeum na našem území: Moravské zemské muzeum v Brně (původně na počest císaře Františka I. nesoucí název Františkovo muzeum) věnující se především vlastivědným, přírodním a technickým sbírkám. Roku 1818 bylo díky iniciativě vlastenecké zemské šlechty založeno Národní

muzeum v Praze, které bylo výrazně sponzorováno právě sbírkovými dary českých aristokratů (srov. Jůva, 2004, s. 74; Holman, 2010, s. 58-60).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

univerzitní muzea

Významnou roli v budování muzejního fenoménu v 18. století sehrála také univerzitní muzea. Ta vznikala především ve Spojených státech amerických. Např. významné univerzitní muzeum při Harvardské univerzitě orientované na podporu **odborného vzdělání vzniklo v roce 1750. Fakt, že školní muzea** vznikala v tu dobu mnohem více v Americe, než Evropě, nebyl náhodný. V Americe byla totiž muzejní kultura výrazněji než v tehdejší Evropě zaměřena na vzdělávací funkci. V Evropě stál v centru pozornosti spíše samotný sbírkový předmět, v Americe to byl návštěvník a jeho vzdělávací proces.

Z Ameriky pak mnohá evropská muzea v rámci rozvoje svých edukačních aktivit čerpala inspiraci (srov. Šobánková, 2012; Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010). Univerzitní sbírky se staly základními stavebními kameny západních muzeí, české země nevyjímaje. U nás „první veřejně přístupné sbírky byly na Univerzitě Karlově a to již v druhé polovině 18. století, tedy řadu let před vznikem Zemských muzeí, či muzea Národního“ (Mendelovo muzeum, dostupné z: <http://collections.muni.cz/cs/o-sbirkach>, cit. 8. 4. 2017).

Od **19. století** dle Holmana (2014, s. 14) hovoříme o **éře muzeí**. Zároveň jde o období, kdy se konstituovala **muzeologie** jako samostatná vědecká disciplína.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

vznik národních a regionálních

Povaha muzeí se v období vzrůstající modernity proměnila a jejich doménou se stala orientace na národní identitu. Mnohá muzea se stala místy spojenými s národní ideologií. Muzea jako společenské instituce totiž nejsou vůči ideologiím imunní. V době světových válek se pak často v muzeích dostávaly do popředí cíle ideologií totalitních a muzea byla prostorem jejich prezentace a s nimi spojené výchovy. V modernitě rozšiřující se nacionalismus jako forma politické i skupinové identity se přitom podepsal na povaze muzeí několika způsoby. Národnostní hnutí iniciovala vznik řady národních i

regionálních muzeí, která se zaměřovala nejen na budování národního obrazu, ale také na posilování národního citění a vzdělávání.

Rozvíjela se tak nejen muzea přírodovědná a technická, ale také muzea kulturně-historická, etnografická, etnologická a archeologická. Největší rozmach přitom zaznamenala **muzea regionální**. Ve svém vývoji ale nezaostávala ani muzea umění. Významnou událostí a celospolečenským fenoménem se staly **první světové výstavy**. Ty odstartovala první světová výstava v Londýně v roce 1851. Započetí rozmachu světových výstav přitom úzce souviselo právě s formováním se národních států, jejichž národní kulturu i technické a vědecké vymoženosti měly výstavy světa prezentovat (srov. Šobánková, 2012; Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010).

Pro dnešní moderní muzeum je podstatné, že **v 19. století došlo k dalšímu růstu vzdělávací funkce muzea.**



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Na konci století se pomalu začala objevovat systematická muzejně pedagogická práce. Významným milníkem byl rok 1880, od kterého Louvre nabízí „patrně jako první muzeum stálou muzejně pedagogickou službu“ (Jůva, 2014, s. 8).

V roce 1903 pak v Mnichově vzniklo jedno z prvních muzeí s primárně muzejně pedagogickým záměrem – Německé muzeum mistrovských děl přírodovědy a techniky. Na jeho vzdělávací koncepci se významně podílel Georg Kerschensteiner, který prosazoval myšlenku spjatosti obsahu muzejních sbírek se školním učivem (Jůva, 2014, s. 8).

Rozvoj muzeí byl dominantní hlavně v Anglii a německy mluvících zemích, tedy v západní Evropě a také v USA. Zde také roku **1899** vzniklo první dětské muzeum na světě – **Brooklinské dětské muzeum**. To vycházelo z americké tradice školních muzeí, kterých v roce 1879 bylo již 79. Jejich sbírky sloužily především školním účelům a stejně tak i první dětské muzeum bylo úzce navázáno na školy, které programů muzea začaly pravidelně využívat.

Brooklinské dětské muzeum



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Dětské muzeum bylo tedy primárně určeno ke vzdělávání dětských návštěvníků, jejich poučení i potěše. Orientace na dětské návštěvníky byla přitom novinkou, do té doby byla muzea určena především dospělým návštěvníkům. Iniciátorem vzniku dětského muzea sídlícího v New Yorku byl William Henry Goodyer a jeho idea dětského muzea se rychle rozšířila po celé Americe (Jůva, 2004, s. 33-34). V Evropě pak došlo k rozvoji dětských muzeí až od 70. let 20. století a na jejich rozvoji se podílela hlavně tradiční muzea sídlící ve významných evropských metropolích. Jejich rozvoj souvisel s novou orientací muzeí na své návštěvníky a jejich cílem bylo přiblížit společenský život, svět umění, vědy i techniky dětem a mládeži. První tři dětská muzea shodně vznikla v Německé spolkové republice, konkrétně roku 1970 v Berlíně, 1972 ve Frankfurtu nad Mohanem a 1975 v Karlsruhe (Jůva, 2004, s. 39).

„V současnosti na světě působí přes 500 dětských muzeí, z toho více než 300 v USA“ (Jůva, 2014, s. 10). První české dětské muzeum vzniklo v roce 1992 při Moravském zemském muzeu v Brně. Původně bylo Dětské muzeum umístěno v malých prostorech v „tzv. spodním sále přízemí tehdy nově zrekonstruovaného Dietrichsteinského paláce na Zelném trhu“ (Jůva, 2004, s. 87), později bylo přesunuto do prostorů prvního patra Paláce šlechticů. Od roku 1996 pak Dětské muzeum působilo na obou těchto místech.

Mimo dětská muzea se na konci 19. století rozvíjí i další typy muzeí. Například **muzea v přírodě**, která uchovávají památky přímo v místě jejich původního výskytu, si získala velkou oblibu. „Prvním muzeem tohoto typu byl stockholmský Skansen založený v roce 1891 švédským etnografem Arthurem Hazeliem“ (Holman, 2014, s. 19). V českých zemích byl pak první skansen (Valašské muzeum v přírodě) založen v Rožnově pod Radhoštěm v roce 1925. Lidé se v tu dobu zajímali o regionální dějiny a zvyky. Ve druhé polovině 19. století se proto hojně rozvíjela muzea řemeslná, vlastivědná a uměleckoprůmyslová, jejichž cílem bylo prezentovat národ a region s jejich typickou kulturou, řemeslem a architekturou. Celkem v tu dobu vzniklo na 49 především vlastivědně a regionálně založených muzeí a muzejních spolků. Uskutečnila se také řada významných výstav, mezi které patřila především jubilejní zemská výstava konající se v roce 1891 v Praze a

muzea v přírodě

Národopisná výstava československá z roku 1895 (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 54).

vliv druhé světové války

První polovina 20. století byla výrazně ovlivněna **druhou světovou válkou**, která se podepsala také na chodu muzeí. Mnohé sbírky utrpěly škody či úplné zničení vlivem válečných zásahů. Především po roce 1940 docházelo ke zhoršování situace muzeí a to i na našem území. České popisky v expozicích byly nahrazeny popisky česko-německými a nakonec německo-českými a pořádaly se mnohé propagační výstavy. Prostory muzeí byly často zabírány pro jiné účely nebo využívány pro oficiální nacistické akce, části sbírek byly zabavovány a odváženy do Německa a nad muzei byl ustaven dozor zvláštního říšského pověřence (Špét, 2004, s. 118-119). Po válce, v roce 1948 byla muzea v Československu postátněna a dostala se pod vedení orgánů státní správy. Obdobně jako za války i za okupace se v muzeích projevoval vliv ideologií a vznikala tak muzea Klementa Gottwalda či V. I. Lenina, která měla prezentovat a podporovat tehdejší politické a společenské vize. V tomto období ale vzniklo také Státní židovské muzeum a další významná muzea (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 55).

vznik Mezinárodní rady muzeí ICOM

V zahraničí se v poválečné éře pro budoucí vývoj muzeí stalo významnou událostí **založení Mezinárodní rady muzeí ICOM** (International Council of Museums) v roce **1946** se sídlem ve Francii. Mezinárodní rada muzeí ICOM „je mezinárodní profesní nevládní organizace se statutem konzultanta UNESCO“ (<http://network.icom.museum/icom-czech/icom/co-je-icom>, cit. 19. 4. 2017). Cílem organizace, která k roku 2013 sdružovala 32 969 členů z 20 000 muzeí z celkem 137 států a oblastí, je přispívat k rozvoji muzeí a jejich sbírek, k rozvoji muzeologie a muzejní pedagogiky, podporovat muzejní pracovníky při jejich vědecké práci a prezentační činnosti (tamtéž).

muzejní pedagogika

Založení ICOMu přispělo také k **budování pozice muzejní pedagogiky**. Pojem muzejní pedagogika se začal užívat ve 30. let 20. století v Německu pro „označení vzdělávacích a výchovných aktivit v muzeu“ (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 38).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Samotná muzejní pedagogika jako svébytná vědecká disciplína se ustavila v druhé polovině 20. století. K institucionalizaci muzejní pedagogiky v Evropě docházelo především ve Spolkové republice Německo. Významným představitelem té doby byl Peter Leo Kolb, který se věnoval pedagogickému potenciálu dětských muzeí. Roku 1981 k vymezení muzejní pedagogiky, jako svébytné vědecké disciplíny, přispělo vydání Příručky muzejní pedagogiky autorů Klause Weschenfeldera a Wolfganga Zachariase. Ti muzejní pedagogiku chápali jako součást kulturní pedagogiky a definovali ji jako výchovu „k muzeu, v muzeu, muzeem a z muzea vycházející“ (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 43).

Mezinárodní výbor pro
vzdělávání a kulturní
činnost - CECA

Vznik muzejně pedagogických pracovišť přispěl k rozvoji muzejně pedagogické teorie i praxe. Muzejní pedagogové a další muzejní profesionálové jsou dnes sdružováni v mezinárodní komisi **CECA – Mezinárodní výbor pro vzdělávání a kulturní činnost** (International Committee for Education and Cultural Action). CECA je jedním z nejstarších i největších mezinárodních výborů společnosti ICOM, jehož cílem je mezinárodní výměna informací a myšlenek vztahujících se k muzejní edukaci. CECA usiluje o rozvoj muzejní edukace a spolupráci profesionálů, podporuje vědecký výzkum, zavádí vysoké profesionální standardy, podporuje úsilí ICOMu o zlepšení edukačních a kulturních vztahů muzejního světa s veřejností apod. (network.icom.museum/ceca, cit 31. 5. 2017). Kromě ICOMu se o to, že se pojem muzejní pedagogika začal běžně používat, zasadila i Švýcarská celostátní Muzejně pedagogická společnost, která vznikla v roce 1988.

zákon č. 54/1959 Sb., o
muzeích a galeriích

Ve druhé polovině 20. století docházelo také k profesionalizaci českého muzejnictví, a to i díky tomu, že byl roku **1959** přijat **zákon č. 54/1959 Sb., o muzeích a galeriích**. S jeho pomocí muzea postupně získala právní subjektivitu a určité ekonomické jistoty (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 56). V muzeích čím dál častěji pracovali vysokoškolsky vzdělaní odborníci a sbírkové fondy se rozrůstaly. Přesto se české muzejnictví vyvíjelo izolovaně od světových vlivů a k jeho většímu progresu došlo až po roce 1989, kdy se muzea začala postupně adaptovat na společenské a politické změny. Mnohá muzea se začala rekonstruovat, ale státní dotace již přestávaly stačit a vlastní příjmy muzeí byly jen nízké (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 57). Muzea se proto musela nově pokusit začlenit se do světa tržní ekonomiky ve snaze získat nové

finanční prostředky. Ty dnes mohou muzea získávat také v rámci strukturálních fondů Evropské unie.

ekomuzea

Dvacáté století lze vnímat jako etapu dále se vyvíjející a posilující vzdělávací funkce muzeí. Původně nahodilě provozované edukační aktivity muzea se ve 20. století staly profesionalizovanou aktivitou. Do popředí se dostala myšlenka, že muzeum má být místem komunikujícím se svými návštěvníky, které se je snaží potěšit i kultivovat. Muzeum už nemělo být pouhým uzavřeným a odcizeným místem konzervace sbírek a vědeckých poznatků. Od druhé poloviny 20. století se rozšířilo spektrum muzejně-didaktických prostředků a došlo ke zřizování speciálních muzejně-pedagogických oddělení (srov. Šobánková, 2012; Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010). Zároveň vznikala pro návštěvníky atraktivní muzea nového typu. Např. **ekomuzea** se začala rozvíjet v 60. letech 20. století. „Cílem ekomuzeí je uchovat tradiční zvyky v určitém místě, tradiční výrobní postupy a i podobu daných míst“ (Holman, 2014, s. 20). Ekomuzea jsou spjata s environmentálními myšlenkami a propojují v sobě vzájemný vztah mezi lidskou společností (její kulturou a sociální stránkou) a přírodou, ze které člověk přirozeně pochází. Větší důraz než na popis místa pak ekomuzea kladou na s nimi spojený prožitek vycházející z autenticity místa a jeho symbolického významu, jenž je spojen s lokálními obyvateli, jejich zvyky, historií a sdílenou skupinovou identitou (Davis, 2011). Ve 20. století začal vzrůstat zájem lidí také o historická místa (hrady, zámky apod.) a památníky. Rozvíjela se tzv. **memoriální muzea**. Pro příklad uveďme memoriální muzeum v USA věnující se vzpomínce holokaustu (United States Holocaust Memorial Museum), které bylo založeno v roce 1980.

memoriální muzea



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Vlivem rozrůstající se globalizace v 21. století dochází k proměně života lidí a jejich identit a nevyhnutelně tak i k proměně muzeí, která jsou dnes vystavena požadavku reagovat na transformující se identity. Globalizace ovlivňuje nejen to, jak lidé žijí, ale také to, jak nahlíží na své životy, svou kulturu, zemi a historii. Masová média, různorodé toky informací a cestovatelské zážitky ovlivňují ale nejen interpretace identity lidí a kultury, ale také to, co lidé od

dialog v muzeu

kultury a kulturních institucí očekávají (Van den Bosch, 2005). Dnes se proto klade velký důraz na dialog návštěvníků muzea a jeho pracovníků. Ten se v ideálním případě projevuje především v tom, že jsou muzejní expozice pro návštěvníky podnětné, motivují je k přemýšlení a vyvozování vlastních závěrů, spíše než jen k pasivnímu přijímání informací a vnímání objektivně daných fakt (Hein, 2006).

Mimoto bývají v některých případech dokonce samotní návštěvníci přizváni k tomu, aby se sami podíleli na vzniku expozice, jejíž výpověď se jich osobně dotýká. Muzea jsou totiž stále více orientována na obyvatele místních komunit, jejich životy a kulturní zázemí (Witcomb, 2006). Rozvíjí se **vize fungování muzea jako komunitního centra**. „Aktuální trendy se snaží co nejvíce zapojit do činnosti komunity, ve které muzeum působí. Lidé se podílejí na akcích, které se nekonají jen v muzeu, ale i ve veřejném prostoru v obci“ (Holman, 2014, s. 20). Příklad snahy muzea fungovat jako komunitní centrum v českém prostředí pak nabízí např. Muzeum romské kultury v Brně, které se na životě členů místní romské komunity podílí nejen v rámci své stále expozice a prostřednictvím nejrůznějších akcí muzea, ale také projektem doučování, jehož služby muzeum už řadu let bezplatně provozuje.

Mimo vliv na rozvoj bohatých muzejních narativů týkajících se převážně proměny sociálních a kulturních identit a kolem nich se rozprostírající dialog návštěvníků s sebou přinesla globalizace se svou proměnou ekonomické sféry i **změnu financování muzeí**. Pokleslo financování muzeí z veřejného sektoru, což s sebou přineslo určitou míru autonomie muzeí a zároveň nutnost muzeí spolupracovat s podnikatelským sektorem. Roste cestovní ruch, muzea se rozvíjejí a intenzivně budují své sociální sítě včetně spolupráce s jinými muzei i dalšími subjekty. Muzea se snaží nejen zlepšovat svou činnost, ale především přilákat širší spektrum návštěvníků. Vytváří proto širokou nabídku služeb ve snaze získat návštěvníky různých zájmů, identit a původů (včetně původu třídního). Projevuje se snaha o demokratizaci muzejní kultury, tedy o to, aby návštěvnickou základnu muzeí a galerií netvořila pouze elita společnosti. Muzea se také snaží vycházet vstříc požadavkům multikulturní společnosti, pro kterou je typická kulturní diverzita (Van den Bosch, 2005). Jako taková pak jsou dnes muzea součástí neziskového sektoru, do kterého se

aktivita a prožitek v muzeu

zapojují také instituce občanské společnosti (včetně dobrovolníků), které spolu se zdroji získanými od státního sektoru, zisky muzea a prostředky získanými ze soukromého sektoru (dárci, sponzoři) přispívají k chodu muzeí (Lord, Lord, 2010, s. 72-74).

Jednadvacáté století dále klade **důraz na aktivitu a prožitek návštěvníka**. Rozvíjí se proto interaktivita expozic. Ta je návštěvníky oceňována a tak se stává nejen vyhledávanou součástí muzejního zážitku, ale také zdrojem úspěšného marketingu, který se snaží přilákat návštěvníky. Primárně by ale pozornost muzea o interaktivní prvky měla vycházet z potřeb návštěvníků a sbírek, nikoli pouze z potenciálních zisků (Witcomb, 2006). V muzeích vzrůstá využívání technologických prvků a vznikají také virtuální muzea a sbírky jsou dostupné díky internetu široké veřejnosti.

Bilbao efekt

Doba globalizace s sebou přinesla i další v muzejní kultuře objevující se trendy a fenomény. Jedním z nich je tzv. **Bilbao efekt**. Bilbao efekt je představou, že muzea mohou každoročně přilákat milióny návštěvníků, a to i v případě, že se nacházejí ve starých původně industriálních městech, kde před jejich vznikem nebyl rozvinut cestovní ruch ani instituce pojící se s vysokou kulturou. Vznik fenoménu se pojí s rokem 1997, kdy bylo otevřeno muzeum ve španělském městě Bilbao (Guggenheim Museum Bilbao). Guggenheimovo muzeum se se svou pozoruhodnou futuristickou stavbou stalo ústředním bodem kulturní proměny města, které se od původní spjatosti s těžkým průmyslem rozhodlo orientovat více na služby, nové technologie a kulturu. Tato změna měla městu přinést rozvoj cestovního ruchu a s ním spojenou prosperitu a regeneraci města. To se také povedlo. Investice do výstavby muzea se městu relativně rychle vrátila a muzeum se stalo důležitou složkou ekonomické prosperity dané oblasti. Mnohá další města se proto tímto projektem začala inspirovat ve snaze dosáhnout obdobné ekonomické prosperity a strukturální proměny. Jen málo z dalších projektů ale bylo tak úspěšných, jako ten v Bilbao. Jiná muzea nedosahovala tak velkého návštěvnického zájmu a s ním spojené prosperity. Představa o úspěšnosti projektu v Bilbao totiž chybně vycházela z předpokladu, že pro dosažení ekonomického úspěchu stačí, když se ve městě otevře jakékoli muzeum, které lidi zaujme svou výraznou postmoderní architekturou a které díky ní automaticky přiláká turisty. Další projekty mylně

předpokládaly, že to co fungovalo v Bilbao, bude fungovat všude a že každé město je schopné vybudovat si turistický ruch založený na umění, aniž by s tímto druhem turismu mělo nějaké předchozí zkušenosti. Obdobné projekty nebraly v úvahu geografická a další specifika města Bilbao a jeho široké sociální sítě založené na propojenosti ekonomických, kulturních a politických institucí i jeho dosavadních zkušeností a schopností pojících se s turistickým ruchem v regionu. Všechny tyto faktory totiž měly vliv na úspěšnost projektu a jejich absence ovlivnila případnou neúspěšnost projektů obdobných. (Franklin, 2016)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Edukační funkce muzea je dnes neméně důležitá než dříve. Dokonce se edukační role muzea začíná vnímat jako zcela samozřejmá součást muzejní práce a stále více než dříve se dotýká také práce kurátorů. Díky této změně hovoříme o tzv. edukačním obratu, který popisuje fakt, že se kurátoři stále více zapojují do realizace edukačních aktivit muzea.

Pojem se poprvé objevil na konci 20. století a spojen byl především s muzei umění. Popisoval prostupující důraz kladený na edukační rovinu aktivit konajících se v muzeu a s ní pojící se aktivizaci návštěvníků, dále na použití nových způsobů prezentace, která nemá být direktivní a v neposlední řadě na demokratizaci přístupu k poznatkům i jejich získávání a výzkum. Pro výstavy se začaly používat nové prostory (např. přílehlé ulice a další lokality) a do popředí se dostalo téma vzájemné diskuze mezi publikem, umělci a celou veřejností. (Lázár: tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/#_ftn3, cit. 31. 5. 2017)

Fenomén edukačního obratu ovlivnil také **rozvíjející se profesi muzejního pedagoga**. Právě ten by měl (ve spolupráci s kurátorem) v muzeu a jeho prostorech zajistit efektivní edukační aktivity a procesy, vytvářet edukační programy pro školy apod. Při přípravě a realizaci edukačního programu přitom musí brát ohled na individuální a věkové zvláštnosti návštěvníků. Těm přizpůsobuje s ohledem na konkrétní expozici v edukaci používané metody a formy edukace. Ohled by přitom měl brát také na vstupní znalosti návštěvníků a na

edukační obrat

profese muzejního pedagoga

obecné i dílčí vzdělávací cíle, které mohou souviset např. se školním učivem (Tomešková, 2013).

Σ

SHRNUTÍ

Z původní lidské potřeby shromažďovat objekty se postupně vyvinulo sběratelství a rozvinula se muzejní činnost. Tyto sbírky ale nabývaly jinou podobu a plnily jiné funkce, než dnes. Dřívější sbírky sloužily nejen ke vzdělávání, ale především k demonstraci vlastního postavení šlechty, panovníka, nebo církve. K postupnému otevření se muzeí širší veřejnosti začalo zvolna docházet až koncem 17. století a výrazněji pak ve století osmnáctém, v němž vznikla celá řada známých světových muzeí. Od 19. století pak můžeme hovořit o éře muzeí, o rozvoji národních muzeí i o růstu vzdělávací funkce muzeí. Ta se zrcadlila nejen v univerzitních muzeích, ale také ve vzniku dětských muzeí i v následném procesu budování muzejní pedagogiky, která se začíná rozvíjet ve 20. století. Edukační role muzea pak zůstává významnou až do dnešních dní a vedle důrazu na aktivitu a prožitek návštěvníka tvoří jednu z klíčových vizí moderního muzea.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Popište, jak se historicky vyvíjela a formovala instituce muzea.
2. Specifikujte, kdy vznikla muzea v dnešním slova smyslu a upřesněte, čím se tato muzejní etapa odlišuje od předcházející „sběratelské“ etapy?
3. Popište, jak by mělo vypadat současné moderní muzeum a zamyslete se nad tím, čím se jeho práce liší od dřívější podoby muzejní činnosti.
4. Vysvětlete, jak se formovala národní muzea a jaká byla jejich role v moderní společnosti.
5. Popište, jakou roli v rozvoji edukační funkce muzea sehrála tzv. univerzitní muzea.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Sběratelství, museion, Samuel Quiccheberg, univerzitní muzea, národní muzea, regionální muzea, dětské muzeum, muzea

v přírodě, ekomuzea, memoriální muzea, muzeologie, muzejní pedagogika, Mezinárodní rada muzeí ICOM, CECA – Mezinárodní výbor pro vzdělávání a kulturní činnost, Bilbao efekt.

Seznam použitých zdrojů a literatury

CECA – Mezinárodní výbor pro vzdělávání a kulturní činnost – webové stránky mezinárodního výboru dostupné z: <http://network.icom.museum/ceca> [cit. 31. 5. 2017].

DAVIS, Peter. 2011. *Ecomuseums: A Sense of Place*. London: Continuum International Publishing Group. ISBN: 9781847062574.

DROBNÝ, Tomáš. 2016. Sbírký relikvií nástrojem reprezentace ideje státnosti Karla IV. *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 2016 (1), s. 41–52. ISSN 1339-2204.

FRANKLIN, Adrian. 2016. Journeys to the Guggenheim Museum Bilbao: Towards a revised Bilbao Effect. *Annals of Tourism Research*, 59 (2016), 79–92.

HEIN, George, E. 2006. Museum Education. In S. Macdonald, *A Companion to Museum Studies* (s. 340–352). Malden, MA: Blackwell Publishing. ISBN: 978-1-4051-0839-3.

HOLMAN, Pavel. 2014. Úvod do muzeologie. In J. Dolák, P. Holman, L. Jagošová, V. Jůva, L. Mrázová, M. Šerák, P. Šobáňová, *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* (s. 11–23). Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-7028-441-4.

HOLMAN, Pavel. 2010. Dějiny sběratelství a muzejnictví. In M. Buriánková, A. Komárková, F. Šebek (ed.), *Úvod do muzejní praxe* (s. 21–68). Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky. ISBN 978-80-86611-40-2

ICOM – webové stránky Mezinárodní rady muzeí dostupné z: <http://network.icom.museum/icom-czech/icom/co-je-icom/>, [cit. 19. 4. 2017].

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. 2010. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.

JŮVA, Vladimír. 2014. Základy obecné pedagogiky, vývoj muzejní edukace. In J. Dolák, P. Holman, L. Jagošová, V. Jůva, L. Mrázová, M. Šerák, P. Šobánková, *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* (s. 7–10). Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-86611-40-2.

JŮVA, Vladimír. 2009. Vznik a rozvoj muzejní pedagogiky. *Muzeum*, 47 (2), 3–24. ISSN 1803-0386.

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

Lázár, Eszter. *Educational turn. Curatorial Dictionary*. Dostupné z: http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/#_ftn3 [cit. 31. 5. 2017].

LORD, Barry, LORD, Gail, Dexter. 2010. *Artists, Patrons, and the Public: Why Culture Changes*. United Kingdom: AltaMira Press. ISBN: 9780759118485

Mendelovo muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://collections.muni.cz/cs/o-sbirkach>, [cit. 8. 4. 2017].

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠPĚT, Jiří. 2004. *Přehled vývoje českého muzejnictví I. (do roku 1945)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3206-5

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. 2013. Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem... Muzejně pedagogická studie. *Muzeum*, 51 (2), s. 24–37.

VAN DEN BOSCH, Annette. 2005. Museums Constructing a Public Culture in the Global Age. *Third Text*, 19 (1), s. 81–89.

WITCOMB, Andrea. 2006. Interactivity: Thinking Beyond. In S. Macdonald, *A Companion to Museum Studies* (s. 354–361). Malden, MA: Blackwell Publishing. ISBN: 9781405108393.

2) Přehled nejvýznamnějších muzeí v České republice a ve světě



CÍLE

Cílem kapitoly je představit nejvýznamnější česká a světová muzea. Kapitola stručně popíše jejich vznik, vývoj i současné poslání a náplň.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- Vyjmenovat a popsat nejvýznamnější muzea České republiky.
- Vyjmenovat a popsat nejvýznamnější muzea světa.
- Říct, které české muzeum je nejstarší.
- Říct, která česká muzejní instituce je největší.



PRŮVODCE STUDIEM

V první části vám kapitola představí nejvýznamnější muzea v České republice, nastíní jejich vznik a zaměření. Seznámení budete s muzei v Praze, Brně, Olomouci i dalších českých městech. V druhé části se kapitola bude věnovat popisu nejvýznamnějších muzeí světa, jejichž vznik a náplň stručně charakterizuje. Pozornost bude věnována muzeím v Rakousku, Německu, Francii, Velké Británii, Španělsku, Nizozemsku, Itálii, Rusku, USA a Africe.

1. Nejvýznamnější muzea v České republice

V České republice bylo v roce 2016 celkem 488 muzeí, galerií a památníků. Největší procento z nich (79 %) je spravováno státem nebo veřejnou správou. Zbývajících 21 % připadá na muzea fyzických a právnických osob, spolků, církví, různých sdružení, veřejných vysokých škol a obecně prospěšných společností. V témže roce mohli návštěvníci navštívit celkem 2 132 expozic a 4 096 výstav. Počet návštěvníků za rok 2016 dosáhl výše 13 070 tis. Struktura návštěvníků se přitom proměnila. Vzrostl počet cizinců, stoupl počet návštěvníků za

plné vstupné a také za rodinné vstupné. Proměnil se také charakter některých muzeí a častěji než v letech předchozích, prováděla muzea speciální doprovodné programy k výstavám a expozicím. Pěti nejnavštěvovanějšími muzei byly Muzeum hlavního města Prahy, Židovské muzeum v Praze, Vojenský historický ústav Praha, Valašské muzeum v přírodě Rožnov pod Radhoštěm a Národní muzeum Praha. (NIPOS, 2017, s. 6–9)

Národní muzeum

Národní muzeum

Národní muzeum se nachází v Praze a je největším muzeem České republiky. Založeno bylo v roce 1818 za účasti zemské šlechty v čele s hrabětem Kašparem Maria Sternbergem. Mnozí příslušníci šlechty darovali muzeu rozsáhlé soukromé sbírky především přírodovědného charakteru a zasloužili se také o ustavení Společnosti vlasteneckého muzea v Čechách. Ta vznikla v roce 1820 a až do roku 1934 byla majitelkou a správkyň sbírek. Od roku 1949 jsou sbírky ve vlastnictví státu. Další významnou osobností spjatou s muzeem je historik a představitel českého národního hnutí František Palacký. Ten byl iniciátorem vzniku Časopisu Národního muzea, který byl prvním českým vědeckým časopisem vydávaným od roku 1827. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 53)

V průběhu existence muzea se proměňoval oficiální název muzea. Dnes o něm hovoříme jako o muzeu národním, ale v době svého vzniku se jednalo o muzeum zemské. Na jeho počátku nebyla ani tak dominantní národní ideologie a snaha o rozvoj českého jazyka, ale spíše zájem budovat vědeckou a prosperující instituci věnující se vědě, umění a řemeslu. Původním oficiálním názvem muzea proto nebylo muzeum národní, nýbrž šlo o Vlastenské muzeum v Čechách. Pojem „vlastenský“ přitom neznamena totéž co „vlastenecký“. Nenaznačuje patriotický a často angažovaný až buditecký vztah k vlasti, nýbrž obecně označuje věci pojící se k vlasti. Modernější obdobou pojmu by mohl být výraz „vlastivědný“, který odpovídá také charakteru tehdejších sbírek. Přes několikerou změnu názvu se od roku 1919 ustálilo pojmenování Národní museum. V roce 1939 v kontextu působení nacismu ve společnosti byl ale tento název označen za nevhodný a muzeu se začalo říkat Zemské muzeum, či v

později upřednostňované němčině Landesmuseum. Po osvobození v květnu 1945 se muzeum vrátilo k předchozímu pojmenování Národní museum. Současné pojmenování „Národní muzeum“ se pak kontinuálně používá od roku 1990. (Sklenář, 2014)

Současná činnost muzea je orientována na oblast sbírkotvornou, vědeckou, osvětovou a metodickou. Mimo práci na stálé expozici a přechodných výstavách muzeum vydává periodické i neperiodické publikace, věnuje se edukační činnosti, pořádá přednášky a rozmanité kulturní programy. Muzeum je tvořeno pěti odbornými ústavy (Přírodovědecké muzeum, Historické muzeum, Knihovna Národního muzea, Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur, Muzeum české hudby) a dvěma provozně-technickými útvary (Ekonomicko-provozní útvar, Odbor pro centrální sbírkotvornou a výstavní činnost). Mimoto jsou pod správou muzea historický knižní fond, zámecké knihovny, odborná veřejná knihovna a specializovaný archiv. Sbírkový muzea jsou orientovány především přírodovědně a dějepisně. Nalézt zde můžeme sbírky věnující se nejen české prehistorii a historii, etnografii, antropologii, geologii, botaniky, zoologii a dalším, ale také archeologii, numismatice, muzikologii, knihovědě, dějinám divadla či sportu, pravěku a starověku Předního východu a Afriky a asijským kulturám. (www.nm.cz, cit. 19. 4. 2017)

Národní galerie

Národní galerie

Národní galerie jakožto muzeum výtvarného umění byla zákonem zřízena v roce 1949. Historie této instituce ale sahá až k roku 1796, ve kterém vznikla Společnost vlasteneckých přátel umění. Cílem zakladatelů této společnosti bylo zlepšit umělecký vkus veřejnosti. Za tímto účelem společnost založila Akademii umění a veřejně přístupnou Obrazárnu. A právě ta se stala předchůdkyní Národní galerie. V roce 1918 se Obrazárna stala ústřední uměleckou sbírkou nového státu. O její proměnu v relativně moderní a odborně spravovanou galerii se zasloužil její tehdejší správce Vincenc Kramář. Dnes je Národní galerie především výzkumnou organizací, která provádí základní i aplikovaný výzkum. Vědecká zjištění pak galerie prezentuje široké veřejnosti nejen za pomoci vědeckých publikací a

výukových programů, ale také prostřednictvím výstav. V expozicích galerie dnes nalezneme díla malířská, sochařská a grafická, sbírky z oblasti tzv. nových médií, a to jak z českého, tak zahraničního prostředí. Umělecká díla ve stálých expozicích jsou přitom věnována široké historické epoše od doby antiky po současnost. Od roku 2001 v Národní galerii funguje metodické centrum specializované na sbírky výtvarného umění. (srov. Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 54; www.ngprague.cz, cit. 19. 4. 2017)

Národní technické muzeum

Národní technické
muzeum

Národní technické muzeum bylo založeno v Praze v roce 1908 jako původně spolkové muzeum z iniciativy profesorů české vysoké školy technické v Praze. Sídlem muzea se stal Schwarzenberský palác, který otevřel své dveře návštěvníkům v roce 1910. Významným tématem mezi jednotlivými expozicemi bylo cukrovarnictví a právě model cukrovaru na zpracování řepy v měřítku 1:10 se stal základem technických sbírek muzea s inventárním číslem 1. Tvůrcem expozice věnující se problematice výroby cukru byl K. C. Neumann, který hrál významnou roli při konstituování se muzea a jeho expozic. Neumann byl členem odborné Cukrovarnické skupiny, jejíž členové hojně sponzorovali muzeum. Později bylo muzeum přesunuto do nové budovy na Letné, kde muzeum sídlí dodnes. (Hozák, 2010)

V současnosti v muzeu nalezneme rozsáhlé sbírky dokumentující vývoj celé řady technických a přírodovědných oborů a průmyslu v České republice. Součástí muzea je také archiv a knihovna. Kromě stálých expozic a přechodných výstav muzeum nabízí také interaktivní vzdělávací programy připravované oddělením muzejní pedagogiky (www.ntm.cz, cit. 19. 4. 2017). Mimoto muzeum spravuje Centrum stavitelského dědictví Plasy, které zprostředkovává expozici stavitelství v areálu národní kulturní památky Klášter Plasy v západních Čechách. Areál propojuje expozici s dílnami tradičních stavebních řemesel a je zaměřen nejen na edukaci, ale také na prožitek a praktickou zkušenost návštěvníka. Samotný areál s pivovarem a hospodářským dvorem byl za podpory Strukturálních fondů EU zrekonstruován v průběhu let 2009 až 2015. Vizí rekonstrukce bylo uchovat autenticitu místa a historický ráz budov. (muzeum-plasy.cz, cit. 31. 5. 2017)

Muzeum hlavního města Prahy

První snahy vybudovat muzeum a shromáždit v něm významné historické předměty sahají do roku 1877. Iniciátory byli Antonín Zeithammer, Štěpán Berger a Břetislav Jelínek, kteří chtěli zamezit velkovývozu českých starožitností do ciziny, které podle nich bylo naopak lepší shromáždit v pro tyto účely vybudovaném muzeu. Pražské městské muzeum se pak ustavilo v roce 1881 v čele se stálým Komitétem. V roce 1882 se muzeum usídlilo v prostorech Kavárenského pavilonu. Veřejnosti bylo muzeum otevřeno v roce 1883. Postupem času se muzeu podařilo prosadit myšlenku výstavby nové muzejní budovy, která by potřebám muzea a sbírek lépe vyhovovala. Expozice v nové budově byla veřejnosti zpřístupněna v roce 1990 a dodnes tvoří hlavní budovu muzea. Kromě ní muzeum spravuje také renesanční stavbu Podskalské celnice na Výtoni, zámecký areál Ctěnice, Pražské věže (Petřínská rozhledna, Zrcadlové bludiště na Petříně, Prašná brána, Malostranská mostecká věž, Staroměstská mostecká věž, Svatomikulášská městská zvonice, Novomlýnská vodárenská věž), Dům u zlatého prstenu a Architektonický trojúhelník tvořený Müllerovou vilou, Rothmayerovou vilou, Studijním a dokumentačním centrem Norbertov. (www.muzeumprahy.cz, cit. 11. 5. 2017)

Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze

Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze bylo založeno roku 1885 Pražskou obchodní a živnostenskou komorou. V roce 1900 byla slavnostně otevřena nová budova muzea, kterou navrhl Josef Schulz. Během druhé světové války byla budova zabrána pro válečné účely a sbírky muzea byly uschovány mimo Prahu. Po válce správu muzea převzal stát. Dnes je součástí muzea veřejná odborná knihovna a muzeum spravuje také zámek Kamenice nad Lipou. Kromě správy a prezentace uměleckých sbírek provádí muzeum výzkum v oblasti dějin českého a zahraničního užitého umění, designu, knižní kultury, fotografie a oděvní tvorby. (www.upm.cz, cit. 11. 5. 2017)

Židovské muzeum

Židovské muzeum v Praze patří k nejnavštěvovanějším muzeím u nás. Založeno bylo v roce 1906 a první expozici mohli návštěvníci spatřit v roce 1909. V čele spolku, který muzeum vedl, stáli středoškolský profesor S. H. Lieben a magistrátní rada A. Stein. V době vzniku Československé republiky muzeum zaznamenalo stagnaci, neboť se na jeho chodu podepsaly roztržky, ke kterým docházelo v pražské židovské obci mezi německy a česky hovořícími židy. Muzejní spolek obnovil činnost až v roce 1921. V roce 1939 byla ale jeho činnost ukončena a sbírky muzea přešly pod pražskou židovskou obec. Roku 1950 se muzeum dostalo pod správu státu. V roce 1961 se muzeum stalo zařízením magistrátu Hlavního města Prahy a postupně nastalo období jeho rozkvětu. Otevřeny byly nové expozice a muzeum získalo věhlas i v zahraničí. Od roku 1994 muzeum funguje jako zájmové sdružení právnických osob a od té doby je muzeum nestátní institucí. (Dolák, 2013)

Dnes se muzeum věnuje především prezentaci židovské historie, kultury a tradic, a to včetně připomínky válečných hrůz. Pod správu muzea spadá Pinkasova synagoga, která je druhou nejstarší dochovanou synagogou v Praze vystavěnou v roce 1535, dále Maiselova synagoga, která byla postavena v letech 1590-92. Španělská synagoga, která je díky výstavbě v roce 1868 nejmladší synagogou pražského Židovského Města a Klausova synagoga, která je zdejší největší synagogou. Kromě synagog má muzeum ve správě Starý židovský hřbitov z 15. století a k němu příslušející obřadní síň. V roce 2001 byla otevřena Galerie Roberta Guttmanna, která díky svému optimálnímu zázemí může být použita i pro prezentaci nejcitlivějších materiálů, jakými může být pergamen, staré tisky, nebo sbírka historického textilu). (www.jewishmuseum.cz, cit. 11. 5. 2017)

Slezské zemské muzeum v Opavě

Slezské zemské muzeum je nejstarším českým muzeem. Založeno bylo v roce 1814 v Opavě jako gymnaziální muzeum, tedy muzeum sloužící školním účelům. Muzeum mělo vzdělávat v oblasti přírody, umění a řemesel. Jeho sbírky byly na vysoké úrovni a tak si muzea všiml i císař František I. při jeho návštěvě města. To v roce 1818 přispělo k úřednímu uznání do té doby ryze soukromého muzea. Správa

muzea ale stále zůstávala na bedrech gymnázia (Špét, 2004, s. 17). V roce 1903 přišel prezident obchodní a živnostenské komory s požadavkem sloučení muzea uměleckoprůmyslového a gymnazijního s knihovnou. Od roku 1921 získalo muzeum zemský status a jeho správcem se stala Zemská správní komise pro Slezsko. V roce 1895 byla slavnostně otevřena nová budova muzea, ve které sídlí muzeum dodnes. Muzeum bylo původně muzeem uměleckoprůmyslového typu. Na konci 19. století se ale do popředí začala dostávat idea vlastivědného zemského muzea a muzeum získalo název Slezské zemské muzeum. V roce 1949 přešlo muzeum pod novým názvem Slezské muzeum v Opavě pod správu státu.(Šopák, 2012)

Pod správu muzeu dnes kromě Historické výstavní budovy patří také Památník Petra Bezruče, který byl spolu se srubem Petra Bezruče na Ostravici otevřen v roce 1967. Dále Národní památník II. světové války v Hrabyni, Arboretum Nový Dvůr a Areál československého opevnění. Od roku 2012 je v muzeu k vidění stálá expozice Slezsko, která se snaží návštěvníkům zprostředkovat kulturněhistorické a přírodní fenomény regionu. Expozice se skládá ze čtyř obsahových celků, kterými jsou Příroda Slezska, Křídla myšlenek, Encyklopedie Slezska a Historie Slezska. (www.szm.cz, cit. 17. 5. 2017)

Moravské zemské muzeum

Moravské zemské
muzeum

Moravské zemské muzeum v Brně bylo založeno v roce 1817 jako druhé muzeum na našem území. Na jeho založení se podíleli přední moravští osvícenci Christian Carl André, hrabě Josef Auersperg, gubernátor Antonín Bedřich Mitrovský a hrabě Hugo-František Salm-Reifferscheidt. Muzeum vzniklo jako vědecká instituce, která měla podle Andrého nejen vědecký, ale také prezentační, vzdělávací i popularizační potenciál (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010). Původně bylo muzeum na počest císaře pojmenováno Františkovo a mělo se stát centrem vědecké a regionální práce na Moravě i ve Slezsku. Sbírkový muzea proto byly už od počátku tematicky rozsáhlé a nalézt v nich bylo možné předměty historické, umělecké, přírodopisné, sbírky týkající se vědeckých disciplín jakými jsou fyzika, chemie, přírodopis, zájem byl směřován také k zemědělství, statistice, lidovým zvykům, řemeslům a krojům apod. Spíše než cíle vzdělávací

muzeum upřednostňovalo cíle výzkumné a sběratelské. Tím se muzeum lišilo od opavského muzea. Navíc, na rozdíl od toho opavského, bylo brněnské muzeum už od svého počátku uznáno za muzeum zemské. (Špět, 2004, s. 17-18)

Dnes je muzeum druhou největší českou muzejní institucí. Nejstarší součástí muzea je Biskupský dvůr, kde se dnes nachází zoologická expozice Fauna Moravy. Hlavní expozice muzea je orientována do Dietrichsteinského paláce, který je ve stávající podobě zpřístupněn od roku 1991. Dnes se zde nachází expozice Pravěk Moravy, Velká Morava, Morava ve středověku, mineralogicko-petrografická expozice Svět nerostů a paleontologická expozice Zaniklý život na Moravě. Nová stálá expozice Středoevropská křižovatka: Morava ve 20. století mapuje novodobé dějiny a reflektuje zásadní události. Muzeum dále spravuje Palác šlechticů, Památník Leoše Janáčka, Mendelianum, Dům Jiřího Gruši a Pávilon Anthropolos. Pod muzeum spadají také tři mimobrněnské objekty, kterými jsou Starý zámek v Jevišovicích, zámek v Budišově a Památník Bible králické. (www.mzm.cz, cit. 11. 5. 2017)

Moravská galerie v Brně

Moravská galerie v Brně je dnes druhým největším muzeem umění v České republice. Galerie vznikla roku 1961 sloučením Obrazárny Moravského zemského muzea a Moravského uměleckoprůmyslového muzea. Zřizovatelem galerie je Ministerstvo kultury České republiky. Fond galerie tvoří především sbírky volného i užitého umění. Mimoto galerie spravuje několik objektů, kterými jsou Pražákův palác, Místodržitelský palác, Uměleckoprůmyslové muzeum, Jurkovičova vila a Rodný dům Josefa Hoffmana v Brtnici, který je společným pracovištěm galerie a Rakouského muzea užitého umění ve Vídni - MAK(Mikulášková, 20013). Zajímavým faktem je, že od roku 2013 zavedla galerie volný vstup do stálých expozic, konkrétně do expozice moderního umění v Pražákově paláci, do expozice starého umění v Místodržitelském paláci a do expozice užitého umění v budově Uměleckoprůmyslového muzea. Moravská galerie se tímto počinem stala prvním veřejným muzeem umění v České republice, které trvale zrušilo vstupné do stálých expozic a následovala tak vzor některých zahraničních institucí.

Moravská galerie v
Brně

Muzeum města Brna

Muzeum města
Brna

Zřizovatelem muzea je statutární město Brno. Historie muzea sahá do roku 1900, kdy bylo o zřízení muzea rozhodnuto obecní radou zemského hlavního města Brna. Veřejnosti bylo muzeum otevřeno v roce 1904 a původně sídlilo v prostorech dnešní Nové radnice. Odtud se muzeum několikrát stěhovalo a v době světových válek zažívalo stagnaci. Svého času bylo také muzeum sloučeno s městským archivem. Obě instituce se pak osamostatnily v roce 1948. Zlomovou událostí byl přesun muzea do prostor hradu Špilberku, který se uskutečnil v roce 1960. Dnes je muzeum vědeckou a kulturně vzdělávací institucí pečující o kulturní dědictví města Brna včetně národní kulturní památky hrad a pevnost Špilberk. Sbírkou muzea jsou obsáhlé. Najít zde můžeme archeologické sbírky z období od starší doby kamenné až po novověk a sbírky vztahující se k dějinám architektury, které spadají do období od 12. století až po současnost. Kromě hradu Špilberk, který tvoří hlavní budovu muzea, je ve správě instituce také Měniňská brána a vila Tugendhat. Vila Tugendhat je památkou světového kulturního dědictví UNESCO. Výstavba vily probíhala v letech 1929 až 1930 a jejím architektem byl Ludwig Mies van der Rohe. (srov. Zřizovací listina Muzeum města Brna; www.spilberk.cz, cit. 11. 5. 2017; www.tugendhat.eu, cit. 11. 5. 2017)

Technické muzeum v Brně

Technické muzeum
v Brně

Jako samostatná instituce funguje Technické muzeum v Brně od roku 1961. Historie muzea je ale mnohem delší. V roce 1924 vrcholily snahy o zřízení technického muzea, které přirozeně vyplývaly z potřeb proměňující se moderní společnosti, která byla čím dál tím více orientována na průmysl a obchod. Brněnský odbor Spolku československých inženýrů založil přípravný výbor pro zřízení technického muzea na Moravě, jejich snahy ale zůstaly bez výsledné odezvy. Předchůdcem dnešního muzea se tak stal až Archiv pro dějiny průmyslu, obchodu a technické práce, založený v roce 1936. V roce 1951 se stal archiv pobočkou Národního technického muzea v Praze, a to až do svého osamostatnění v roce 1961. V tomto desetiletém období archiv začal pomalu budovat vlastní sbírkový fond. Od roku 2003 muzeum sídlí v bývalé

továrně Tesla v Králově poli. Dnes je muzeum řízeno Ministerstvem kultury České republiky a do jeho správy náleží šest technických památek. Jsou jimi Stará huť u Adamova s expozicí železářství, Barokní kovárna v Těšanech s expozicí kovářství a kolářství, Větrný mlýn v Kuželově s expozicí větrného mlynářství, Vodní mlýn ve Slupi s expozicí mlynářské techniky, Areál československého opevnění v Šatově a Šlakhamr v Hamrech nad Sázavou. Součástí muzea je také knihovna. (www.technicalmuseum.cz, cit. 11. 5. 2017)

Muzeum umění Olomouc

Muzeum umění Olomouc bylo původně jako Galerie umění založeno v roce 1951. Ještě dříve, v roce 1879 ale v Olomouci vzniklo Olomoucké historické muzeum, které se soustředilo především na kolekci starého umění, postupně doplňovanou také současnou tvorbou. Pravidelná výstavní činnost zde byla provozována od roku 1900 Společností přátel umění v Olomouci, která vznikla v témže roce. Výrazným milníkem byl rok 1924, ve kterém došlo ke sloučení do té doby tří samostatně fungujících muzejních institucí (Olomoucké historické muzeum, Vlastenecký spolek muzejní v Olomouci a Přírodovědné muzeum arcivévody Josefa Ferdinanda). Nově vzniklé Muzeum hlavního města Olomouce se v roce 1951 změnilo na Vlastivědné muzeum Olomouc a v jeho rámci byla založena Galerie výtvarného umění v Olomouci. Pro tu se stal významným rok 1989, kdy pro své prostory získala rozsáhlý objekt v centru města, ve kterém byly vybudovány nejen výstavní prostory, ale také prostory pro krátkodobé výstavy, přednášky a koncerty i edukační programy, knihovna, kavárna, depozitáře a pracovny. V roce 1993 byly otevřeny první výstavní sály a změnil se také název galerie na Muzeum umění Olomouc. Dnes muzeum pečuje o státní, soukromé a církevní sbírkové fondy, které jsou úzce spjaty s mnohaletou historií zde sídlícího biskupství. Roku 2006 bylo veřejnosti zpřístupněno Arcidiecézní muzeum Olomouc, které vzniklo pod vedením Muzea umění v roce 1998 jako první muzeum České republiky věnující se duchovní kultuře. V současnosti je zřizovatelem Muzea umění Ministerstvo kultury České republiky a činnost muzea je rozprostřena do tří budov, kterými jsou Muzeum moderního umění, Arcidiecézní muzeum Olomouc a Arcidiecézní muzeum Kroměříž. (srov. Zatloukal, 2014; www.muo.cz, cit. 18. 4. 2017)

Muzeum východních Čech v Hradci Králové

Muzeum
východních Čech
v Hradci Králové

Muzeum vzniklo v roce 1880, kdy byl městským zastupitelstvem schválen návrh a přijaty stanovy muzea. Sbírkový muzea byly zprvu tvořeny cennými starožitnými předměty, které vlastnilo město a mezi které patřily např. gotické lžičky, nástroje z královéhradecké mučírny a sbírka vzácných hudebních rukopisů. Návštěvníkům byly sbírky zpřístupněny od roku 1885. Mimo sbírkotvornou činnost se muzeum záhy podílelo také na archeologickém výzkumu regionu. V roce 1896 se instituce rozdělila na Městské historické muzeum a Průmyslové muzeum pro severovýchodní část Království českého. Mezi léty 1909-1912 byla vystavěna nová muzejní budova navržená architektem Janem Kotěrou, která je dnes národní kulturní památkou. V roce 1959 byla všechna místní muzea sloučena do jediného krajského muzea, které od roku 1991 nese současný název. Dnes muzeum funguje jako příspěvková organizace kraje a jeho součástí je Památník bitvy 1866 na Chlumu. (www.muzeumhk.cz, cit. 11. 5. 2017)

Západočeské muzeum v Plzni

Západočeské
muzeum v Plzni

Muzeum bylo založeno v roce 1878 jako Obecní muzeum pro město Plzeň a západní Čechy. V roce 1888 došlo k rozdělení muzea na Městské historické muzeum a Západočeské uměleckoprůmyslové muzeum. V roce 1913 byla návštěvníkům otevřena nová muzejní budova vystavěná podle návrhu architekta Josefa Škropila. Do budovy se přesunuly sbírky obou muzeí. V roce 1918 bylo v Plzni otevřeno městské Národopisné muzeum. V roce 1948 byla muzea sloučena do jediného celku pod názvem Západočeské muzeum v Plzni. Dnes pod správou muzea patří Hlavní budova muzea, Národopisné muzeum Plzeňska, Muzeum loutek, Muzeum církevního umění plzeňské diecéze, Muzeum Dr. Bohuslava Horáka v Rokycanech, Výstavní síň Knihova ulice, Pamětní síň Jindřicha Mošny a Vodní hamr Dobřív. (www.zcm.cz, cit. 11. 5. 2017)

Galerie Středočeského kraje (GASK)

Galerie
Středočeského
kraje

Galerie Středočeského kraje sídlí v Kutné Hoře a je institucí zaměřenou na výtvarné umění 20. a 21. století. Historie vzniku galerie spadá do roku 1963, kdy instituce vznikla jako regionální galerie Středočeského kraje. Současný název nese galerie od roku 2009, kdy se přesunula do zrekonstruovaných prostor Jezuitské koleje. Zřizovatelem galerie je Středočeský kraj. Součástí nabídky galerie jsou stálá expozice i přechodné výstavy zaměřené na moderní výtvarné umění. (www.gask.cz, cit. 11. 5. 2017)

2. Nejvýznamnější muzea ve světě

Mezi evropské země s největším počtem muzeí patří Německo (odhadem 3 200 muzeí), Velká Británie (2 200), Itálie (1 800) a Francie (1 200). Jejich muzea také patří k těm nejstarším a tak i k těm, které stály u zrodu formování se veřejného muzejnictví. British Museum v Londýně se veřejnosti otevřelo roku 1753, francouzské královské sbírky v Louvru v roce 1773 a císařská galerie ve Vídni byla otevřena v roce 1781. (Dvořák a kol., 2014, s. 209-2011)

• Rakousko

Kunsthistorisches Museum Wien (Uměleckohistorické muzeum ve Vídni)

Kunsthistorisches
Museum Wien

Kunsthistorisches Museum sídlí ve Vídni a jeho rozsáhlé umělecké, antické, egyptsko-orientální a mincovní sbírky, sbírka historických hudebních nástrojů, sbírka zbraní a brnění a císařský kabinet pokladů jsou rozmístěny do několika budov. Pod správou muzea je také obrazárna, umělecká sbírka Kunstammer, knihovna, Muzeum císařských kočárů, Divadelní muzeum, Efezské muzeum, Muzeum světa ve Vídni, Theseův chrám a sbírky na zámku Ambras v Innsbrucku. Historie muzea sahá až do 14. století, kdy začal rozšiřovat získanou sbírku středověkých uměleckých děl císař Maxmilián I. Spolu se sbírkou brnění, pláten a kuriozit nechal Ferdinand II. v roce 1567 převézt sbírky do zámku Ambras. Časem byla sbírka prodána císaři Rudolfovi II. V roce 1656 byla sbírka vlastněná císařem Leopoldem I., který se přestěhoval do Vídně a v galerii v Hofburgu vystavil svou sbírku. V 18. století se galerie sloučila s dalšími sbírkami a své sídlo našla ve

Stallburgu. Císař Josef II. nechal následně převézt obrazy do zámku Belvedere a v roce 1781 sbírku zpřístupnil veřejnosti. Sbírkou už tak nebyly pouhým symbolem císařské moci a prestiže, ale postupně nabyly také vzdělávací rozměr. Samotné muzeum bylo vybudováno císařem Františkem Josefem I. ve druhé polovině 19. století. Muzejní budova byla postavena mezi léty 1871 až 1891 podle plánů Gottfrieda Sempera a Carla von Hasenauera a patří k nejvýznamnějším muzejním budovám devatenáctého století. Veřejnosti bylo muzeum otevřeno v roce 1891. Základ muzejní sbírky tehdy tvořily především císařské sbírky a předměty pocházející ze sběratelského úsilí Habsburské monarchie. (srov. Caminová, 2007, s. 88-91; www.khm.at, cit. 18. 5. 2017)

Naturhistorisches Museum Wien (Přírodovědné muzeum ve Vídni)

Naturhistorisches Museum je dnes největším rakouským muzeem. Otevřeno bylo v roce 1889. Jeho historie ale sahá dál. V roce 1750 si pořídil císař František I. Štěpán Lotrinský sbírku přírodnin, která se stala základem dnešního muzea. Sbírkou obsahovala asi 30 000 objektů, včetně vzácných fosilií, slimáků, slávek a korálů, stejně jako cenných minerálů a drahých kamenů. Kromě sbírky založil František I. zoologickou a botanickou zahradu a uspořádal první zámořskou vědeckou expedici. Po jeho smrti jeho manželka Marie Terezie darovala sbírku státu a zpřístupnila ji široké veřejnosti. Dnes je muzeum jedním z největších rakouských neuniverzitních výzkumných center. Vědci se zde věnují např. analýze DNA, nebo výzkumu meteoritů.(www.nhm-wien.ac.at, cit. 17. 5. 2017)

Naturhistorisches
Museum Wien

- **Německo**

Pergamonmuseum (Pergamonské muzeum v Berlíně)

Pergamonské muzeum je významné díky své sbírce starověkého umění. Muzeum je součástí skupiny berlínských státních muzeí. Jeho sbírky byly dříve rozděleny mezi tři nezávislá, ale navzájem propojená muzea (Staré muzeum založené v roce 1830, Nové muzeum vystavěné v letech 1843-1855 a Muzeum Pergamon specializující se na řeckou a

Pergamonmuseum

římskou architekturu a vystavující známý pergamonský mramorový Diův oltář). Pergamonské muzeum bylo už od svého počátku zaměřeno na vzdělávání a jeho cílem je prohlubovat znalosti návštěvníků týkající se starověkých civilizací. (Caminová, 2007, s. 71-73)

Židovské muzeum

Jüdisches Museum
Berlin

Židovské muzeum nacházející se v Berlíně bylo postaveno v letech 1993 až 1999. Veřejnosti bylo otevřeno v roce 2001. Budova muzea je sama o sobě monumentem. Navržena byla jako velká hranatá socha připomínající tvar blesku. Ten má být symbolem nového rozložení Davidovy hvězdy a zároveň i spjatosti Židů s holokaustem, který sjednotil všechny Židy světa, ač sám byl tržnou ránou jejich historie. Autorem projektu je polský architekt Daniel Libeskind, který kladl důraz na emocionální stránku stavby. Samotná expozice se věnuje nejen genocidě, ale také prastaré židovské kultuře, tradicím a zvykům. (Caminová, 2007, s. 74-77)

Alte a Neue Pinakothek v Mnichově (Stará a Nová Pinakotéka)

Alte und Neue
Pinakothek

Stará Pinakotéka je galerií umění, která zahrnuje díla od středověku až po 18. století. V současné době je ale muzeum kvůli elektronické renovaci dočasně uzavřeno. Galerie Nová Pinakotéka pak zahrnuje díla 19. a 20. století a jeho expozice se nese v heslu „Od Goyi k Picassovi“. Galerie byla založena v polovině 19. století králem Ludvíkem I. Bavorským a stala se prvním veřejným evropským muzeem umění. Během druhé světové války bylo muzeum zničeno. Jeho nová budova byla otevřena v roce 1981. (www.pinakothek.de, cit. 17. 5. 2017)

Zwinger v Drážďanech

Dresdner Zwinger

Drážďanský Zwinger je komplexem barokních budov a zahrad, jejichž iniciátorem byl saský kurfiřt a polský král August Silný. Zwinger byl otevřený v roce 1719, celková výstavba byla ale ukončena až v roce 1728. Během druhé světové války byl areál téměř zničen, a proto bylo nutné provést jeho rekonstrukci. Součástí komplexu je Semperova galerie, kde se spolu s

galeriemi ve Zwingeru dnes nachází sbírka porcelánu, matematicko-fyzikální salon a obrazárna starých mistrů. (www.der-dresdner-zwinger.de, cit. 17. 5. 2017)

- **Francie**

Louvre

Louvre je dnes jedním z největších muzeí světa, které bývá pro své obrovské sbírky často nazýváno „muzeem muzeí“. Veřejnosti bylo veřejné muzeum v Louvru otevřeno v roce 1793. Muzeum se stalo symbolem vítězství revoluce a právě i díky tomu se formovalo jako místo vzdělávání. V průběhu své existence muzeum několikrát změnilo název. V roce 1803 se např. jmenovalo Musée Napoléon. Sám Napoleon přitom podporoval zvětšování muzea co do jeho velikosti i počtu sbírek. Součástí muzea se přitom stávaly i válečné kořisti. Mnoho z nich bylo ale následně za vlády Bourbonů vráceno původním majitelům. V roce 1871 bylo muzeum postihnuto požárem. Do roku 1882 pak bylo muzeum v rekonstrukci. Ve 20. století bylo muzeum rekonstruováno a u jeho vchodu přibyla dnes známá skleněná pyramida. Pro veřejnost byl celý Louvre otevřen v roce 1997. Dnes v něm návštěvníci obdivují umělecká díla a archeologické exponáty z celé historie lidstva, včetně sbírek starověkého Egypta. Pro turisty jedním z nejzajímavějších obrazů je Mona Lisa z díla Leonarda da Vinci.(Caminová, 2007, s. 92-100)

Musée du Louvre

Centre Pompidou

Pompidouovo kulturní centrum leží v Paříži a své jméno nese po francouzském prezidentovi Georgovi Pompidouovi, který v roce 1969 přišel s myšlenkou vybudování muzea věnovaného modernímu umění, pro které nebylo v ostatních muzeích dostatek místa. Budova muzea ocelové konstrukce byla postavena v letech 1971 až 1978. Slavnostně byla otevřena v roce 1977. Součástí muzea je Knihovna a informační středisko, Národní muzeum moderního umění, Centrum pro průmyslový design, nakladatelství, dílna pro děti a sál Cinémathèque, kde se nejen promítají filmy, ale také konají konference i jiné akce. (Caminová, 2007, s. 102-107)

Centre national d'art
et de culture
Georges-Pompidou

Musée d'Orsay

Musée d'Orsay

Toto muzeum sídlící v Paříži je ojedinělé v tom, že se nachází v prostorech bývalého nádraží. Pro návštěvníky je tak muzeum zajímavé nejen vystavenými uměleckými díly, které se dominantně nesou v duchu impresionismu, ale také architekturou (Markert, 2008, s. 35). Orsayské muzeum bylo otevřeno v roce 1986 a najít zde můžeme díla od Moneta, Renoira, Degase a dalších světově známých umělců (Caminová, 2007, s. 117).

- **Velká Británie**

British Museum

British Museum

Britské muzeum je největším muzeem Velké Británie. Muzeum ročně navštíví přes šest miliónů návštěvníků, kteří zde obdivují především národní archeologickou a etnografickou sbírku. Muzeum je tzv. živým muzeem, které neustále obměňuje své exponáty, přehodnocuje současné expozice a pořizuje nové muzeálie. U vzniku muzea stál lékař a vášnivý sběratel Hans Sloan. Právě jeho sbírka se po jeho smrti stala základem londýnského muzea, které bylo zřízeno roku 1753 a veřejnosti se otevřelo v roce 1759. Od té doby se muzeum a jeho sbírky stále rozrůstaly. Významnou součástí muzea tvoří kolekce egyptských historických památek, řecké a římské památky i západoasijské oddělení muzea a další významné sbírky také umělecké povahy. (Nicholson, 2004, s. 122-126)

National Gallery

National Gallery

Národní galerie sídlí v Londýně a její historie sahá do roku 1824. V tomto roce na popud Jiřího IV. uvolnila vláda finanční prostředky na zřízení národní galerie. První obrazy z kolekce Národní Galerie pocházejí od sběratele Johna Julia Angersteina. V roce 1838 se sbírky muzea přemístily do pro účely muzea nově vystavené budovy na Trafalgarské náměstí. Prostory zde byly ale nedostačující a tak se časem postavila nová výstavní budova v Millbanku, která byla otevřena v roce 1897. Do Millbanku byla přemístěna většina anglických děl (vybraná díla zůstala v prostorech na Trafalgarském náměstí) a galerie se postupem času stala známou pod názvem Tate

Gallery. V roce 1955 se Tate Gallery osamostatnila od národní galerie a stala se samostatnou institucí. Dnešní národní galerie sídlí na Trafalgarském náměstí a její sbírky seznamují návštěvníky s dějinami evropského malířství od 13. do 19. století. Ze světově proslulých kousků galerie vlastní např. Slunečnice Vincenta van Gogha z roku 1888. (srov. Nicholson, 2004, s. 98-102; www.nationalgallery.org.uk, cit. 17. 5. 2017)

Tate Modern

Tate Modern

Galerie Tate Modern je proslulá sbírkou světového moderního umění, která patří mezi čtyři nejvýznamnější světové sbírky moderního umění vůbec (dalšími třemi jsou galerie MoMa a muzeum Solomona R. Guggenheima v New Yorku, Národní muzeum moderního umění v Paříži). K vidění jsou zde díla Salvadora Dalího, Pabla Picassa, Andyho Warhola a dalších světových mistrů. V nových prostorech bývalé elektrárny sira Gilese Gilberta Scotta byla galerie otevřena v roce 2000. Sbírkou moderního světového umění ale galerie opatruje a vytváří už od roku 1916. Nejprve galerie sídlila na Millbank. Původní sály ale přestaly vzhledem k rozšiřující se sbírce dostačovat. Současné umístění je pak vyhledávané návštěvníky, neboť nabízí výhled na Londýn. Samotná stavba také iniciovala stavbu nového mostu přes řeku Temži. (Nicholson, 2004, s. 216-2017)

- **Španělsko**

Museo del Prado

Museo del Prado

Muzeum leží v Madridu a jeho historie spadá do roku 1775, kdy tehdejší král Karel III. započal přípravu výstavby muzea přírodních věd. Pro stavbu byl vybrán areál přiléhající k paláci Buen Retiro v podobě „louky“ (prado), odtud pak název muzea. Dokončení stavby se uskutečnilo v roce 1819. Za dob napoleonských válek ale budova sloužila jako kasárna a po válkách byla rozebírána lidmi pro kámen, který byl využíván k opravě válkou poničených domů. Později se objevila myšlenka vytvořit muzeum konkurující Louvru. Královské sbírky tak byly umístěny do Josefinského muzea a následně byly přemístěny do původní Villaneuvovy budovy přestavěné na Královské muzeum malby a sochařství. To bylo otevřeno v

roce 1819. V roce 1868 bylo muzeum zestátněno a získalo svůj současný název. Kromě královských sbírek je v muzeu k vidění ale i mnoho dalších významných uměleckých děl. (Caminová, 2007, s. 51-53)

Guggenheim Museum Bilbao

Guggenheim Museum
Bilbao

Bilbao je přístavní město v Baskicku, ve kterém se nachází známé muzeum umění, které dalo vzniknout pojmu „bilbao efekt“. Muzeum spravuje Nadace Solomona R. Guggenheima, která má ve správě také muzeum v New Yorku, Benátkách a Abu Dhabi. Všechna muzea se orientují na prezentaci moderního a současného umění. Muzeum v Bilbao bylo otevřeno v roce 1977. Jeho budova s konstrukcí z titanu, skla a vápence byla navržena Frankem Gehrym a stala se fenoménem své doby. (www.guggenheim.org, cit. 17. 5. 2017)

- **Nizozemsko**

Rijksmuseum Amsterdam (Královské muzeum)

Rijksmuseum
Amsterdam

Královské muzeum v Amsterdamu je největším muzeem v Nizozemí. Orientováno je na uměleckou sbírku holandských mistrů. Původně sídlilo muzeum v Haagu, kde bylo otevřeno pro veřejnost v roce 1800 pod názvem Národní umělecká galerie. V roce 1805 se stalo Nizozemsko součástí Napoleonovy říše a Ludvík Bonaparte se rozhodl posílit status Amsterdamu jako sídelního města a proto jej začal modernizovat a mimo jiné v něm vybudoval také muzeum, které se původně nacházelo v budově radnice a do kterého byly přesunuty sbírky z Haagu. Tím vzniklo amsterodamské Královské muzeum. Své současné sídlo v nově vystavěné budově získalo muzeum v roce 1885. Z nejslavnějších autorů je zde dnes k nalezení několik děl od Rembrandta či Rubense a dalších zvučných jmen. (Caminová, 2007, s. 66-69)

- **Itálie**

Vatikánská muzea

Vatikánská muzea se nacházejí v Římě a jsou známa nejen svými sbírkami, ale také svými renesančními stavbami, na

jejichž výzdobě se podílel např. Michelangelo. Historie vatikánských muzeí sahá až do roku 1503, kdy papež Julius II. vystavil sbírku antických soch na tzv. Nádvoří soch paláce Belveder. Vatikán se postupně stával kulturním centrem a tak vybudoval dodnes existující Vatikánskou apoštolskou bibliotéku. V roce 1771 bylo otevřeno Pio-klementinské muzeum, které založil Klement XIV. V roce 1816 založil papež Pius VI. první sbírku obrazů, která se následně stala vatikánskou pinakotékou. Další tři vatikánská muzea (Etruské muzeum otevřené v roce 1837, Egyptské muzeum otevřené v roce 1839, Světské gregoriánské muzeum založené v roce 1844) založil papež Řehoř XVI. (Caminová, 2007, s. 180-185)

Uffizi

Galleria degli Uffizi

Galerie Uffizi se nachází ve Florencii. Umístil umělecké sbírky do nově vystavěného paláce ve Florencii, jehož výstavba započala v roce 1560, navrhl toskánský velkovévoda Cosimo I. Medicejský. Postupem času docházelo k rozšiřování galerie, jíž bylo původně určeno jen jedno patro nad patrem vládní kanceláře (uffizi). Pro veřejnost byla galerie otevřena až v roce 1769 velkovévodou Petrem Leopoldem Habsburským. V 19. století byla budova přebudována na obrazárnu. V roce 1993 byla část budovy poškozena bombovým útokem. Ta i s jejími exponáty byla následně zrestaurována. Dnes se v galerii nacházejí umělecká díla z doby od středověku po první polovinu 18. století. (Caminová, 2007, s. 172-178)

MAXXI – Museo nazionale delle arti del XXI secolo

Museo nazionale delle arti del XXI secolo

Národní muzeum umění 21. století se nachází v Římě. Zřízeno bylo jako laboratoř kulturních experimentů a inovací. Jeho součástí jsou nejen sbírky, ale také vzdělávací projekty, konference, přehlídky, workshopy, projekce a výstavy. Muzeum se stalo partnerem Google Cultural Institute a tak návštěvníkům nabízí virtuální prohlídku, díky které je možné prozkoumat 55 děl. (www.maxxi.art, cit. 15. 7. 2017)

- **Rusko**

Ermitáž

Ermitáž

Ermitáž je státní muzeum sídlící v Petrohradě, které bylo založeno v roce 1764, kdy císařovna Kateřina Veliká získala sbírku prací berlínského obchodníka Johanna Ernsta Gotzkowského. Název muzea pochází z francouzštiny a jeho překlad znamená „místo samoty“. Dnes je muzeum komplexem složeným ze Zimního paláce, Malé poustevny, Velké (Staré) poustevny, Nové poustevny a divadla. Jeho sbírka je složena především z uměleckých děl, ale také archeologických předmětů a numismatických sbírek. (srov. Piotrovsky, 2005; www.hermitagemuseum.org, cit. 17. 5. 2017)

- USA

MoMA – Museum of Modern Art (Muzeum moderního umění)

Museum of Modern Art

Toto muzeum moderního umění sídlí v New Yorku. Založeno bylo v roce 1929 třemi ženami, kterými byly Lillie P. Blissová, Mary Quinnová a Abby Aldrichová. Během své existence měnilo muzeum několikrát své sídlo a postupně rozšiřovalo své sbírky, kam přibyl např. Picassův obraz Avignonské slečny. V roce 2004 byla otevřena nově vystavená budova muzea, kterou navrhl Josio Tanaguči. Muzeum má rozsáhlé výstavní prostory, knihovnu, archiv, posluchárnu, učitelskou dílnu a učebny, studovnu a výzkumné centrum. (Caminová, 2007, s. 260-266)

Guggenheimovo muzeum

The Solomon R. Guggenheim Museum

Jedná se o jedno z nejvýznamnějších světových muzeí moderního a současného umění sídlící v New Yorku. Muzeum Solomona R. Guggenheima je pojmenováno po svém zakladateli, který se věnoval sbírání uměleckých děl. Jeho sbírka byla poprvé veřejně vystavena v roce 1930 a spolu s ní se postupně zrodila myšlenka vytvoření stálé expozice. Pro tu byla nakonec vystavěna nová muzejní budova, která byla dokončena a pro veřejnost otevřena v roce 1959, až deset let po smrti Guggenheima. Muzeum mělo několik významných ředitelů, ze kterých je třeba upozornit na Thomase M. Messera a Thomase Krense, kteří položili základy dnešní mezinárodní sítě Guggenheimových muzeí moderního umění. Jednotlivá muzea se kromě New Yorku nacházejí v Bilbau, Benátkách a Abu Dhabi. (Caminová, 2007, s. 268-271)

- **Afrika**

Egyptské muzeum v Káhiře

Egyptské muzeum v
Káhiře

Muzeum zrcadlí touhu po uchování národního uměleckého dědictví země, které bylo drancováno především za napoleonských válek a v době francouzského a britského kolonialismu. Iniciátorem založení muzea byl francouzský archeolog Auguste Mariette, který v Egyptě řídil několik vykopávek, o jejichž následný průzkum a dokumentaci se snažil. V přístavu Bulaq na břehu Nilu pak bylo v bývalé budově depa zřízeno v roce 1858 první muzeum. Později se muzeum přesunulo do nově vystavené budovy, která byla návštěvníkům zpřístupněna v roce 1902. (Caminová, 2007, s. 215-217)

Σ

SHRnutí

Významná česká muzea najdeme v Praze, Brně, Olomouci i dalších městech. Nejstarším českým muzeem je přitom Slezské zemské muzeum v Opavě, které bylo založeno v roce 1814. Po něm následovalo v roce 1817 Moravské zemské muzeum v Brně, které je dnes druhou největší českou muzejní institucí. Tou největší je Národní muzeum v Praze, které bylo založeno roku 1818.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Řekněte, které české muzeum je nejstarší a popište jeho činnost.
2. Řekněte, které české muzeum je největší a popište jeho činnost.
3. Vyjmenujte některá další česká muzea a definujte obor jejich zájmu.
4. Vyjmenujte a popište některá významná muzea světa.
5. Vzpomeňte si, ve kterém z uvedených muzeí jste byli, a svou zkušenost z muzea představte.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Národní muzeum, Národní galerie, Národní technické muzeum, Muzeum hlavního města Prahy, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, Židovské muzeum, Slezské zemské muzeum v Opavě, Moravské zemské muzeum, Moravská galerie v Brně, Muzeum města Brna, Technické muzeum v Brně, muzeum umění Olomouc, Muzeum východních Čech v Hradci Králové, Západočeské muzeum v Plzni, GASK, Naturhistorisches Museum, Pergamonmuseum, Židovské muzeum, Alte a Neue Pinakothek v Mnichově, Zwinger v Drážďanech, Louvre, Centre Pompidou, Musée d'Orsay, British Museum, National Gallery, Tate Modern, Museo del Prado, Guggenheim Museum Bilbao, Rijksmuseum Amsterdam, Vatikánská muzea, Uffizi, MAXXI, Ermitáž, MoMA, Guggenheimovo muzeum, Egyptské muzeum v Káhiře.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Alte a Neue Pinakothek v Mnichově – webové stránky muzea dostupné z: <https://www.pinakothek.de> [cit. 17. 5. 2017].

CAMINOVÁ, Giulia. (2007). *Slavná muzea světa*. Praha: Slovart. 978-80-7209-944-3

Centrum stavitelského dědictví Plasy – webové stránky muzea dostupné z: <http://muzeum-plasy.cz> [cit. 31. 5. 2017].

DOLÁK, Jan. (2013). Magda Veselská Židovské muzeum v Praze jako Archa paměti. *Museologica Brunensia*, 2 (3), s. 43–44.

DVOŘÁK, Tomáš. a kol. (2014). *Úvod do studia dějepisu: 1. díl*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7012-7

Ermitáž – webové stránky muzea dostupné z: <https://www.hermitagemuseum.org> [cit. 17. 5. 2017].

Galerie Středočeského kraje – webové stránky galerie dostupné z: <http://www.gask.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Guggenheim Museum Bilbao – webové stránky muzea dostupné z: <https://www.guggenheim.org> [cit. 17. 5. 2017].

HOZÁK, Jan. 2010. Cukrovarnictví a Národní technické muzeum v Praze. *Listy cukrovarnické a řepařské*, 126 (9–10), s. 278–179.

Jagošová, L., Vl. Jůva a L. Mrázová, L. 2010. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.

Kunsthistorisches Museum – webové stránky muzea dostupné z: <https://www.khm.at> [cit. 18. 5. 2017].

MARKERT, Barbara. 2008. *Francie: doporučené tipy*. Ostfildern: Marco Polo.

MAXXI – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.maxxi.art> [cit. 17. 5. 2017].

MIKULÁŠKOVÁ, Monika. 2013. Po stopách moderny s Moravskou galerií v Brně. *Museologica Brunensia*, 2 (2), s. 54–57.

Moravské zemské muzeum – webové stránky muzea dostupné z: www.mzm.cz, [cit. 11. 5. 2017].

Muzeum města Brna – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.spilberk.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Muzeum hlavního města Prahy – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.muzeumprahy.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Muzeum umění Olomouc – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.muou.cz/o-muzeu/> [cit. 18. 4. 2017].

Muzeum východních Čech v Hradci Králové – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.muzeumhk.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Národní galerie – webové stránky galerie dostupné z: <http://www.ngprague.cz/historie> [cit. 19. 4. 2017].

National Gallery – webové stránky galerie dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk> [cit. 17. 5. 2017].

Národní muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.nm.cz/Historie-NM/Instituce/> [cit. 19. 4. 2017].

Národní technické muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.ntm.cz/muzeum> [cit. 19. 4. 2017].

NICHOLSON, Louise. 2004. *Londýn: Velký průvodce National Geographic*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-1274-8

NIPOS. 2017. *Kultura české republiky v číslech: vybrané údaje ze statistických šetření*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.

PIOTROVSKY, Mikhail. 2005. *The Hermitage: A Stroll Around the Halls and Galleries*. St. Petersburg: Ivan Fiodorov Art Publishers. ISBN 10: 5938930502.

Přírodovědné muzeum ve Vídni – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.nhm-wien.ac.at> [cit. 17. 5. 2017].

Slezské zemské muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.szm.cz/> [cit. 17. 5. 2017].

SKLENÁŘ, Karel. 2014. Od Vlastenského k Národnímu: odraz dějin v názvu našeho největšího muzea. *Muzeum*, 52 (1), s. 36–41.

ŠOPÁK, P. (2012). Proměny výstavní budovy Slezského zemského muzea. *Muzeum*, 50 (1), s. 10–20.

ŠPÉT, J. (2004). *Přehled vývoje českého muzejnictví I. (do roku 1945)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-210-3206-5

Technické muzeum v Brně – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.technicalmuseum.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Uměleckoprůmyslové museum v Praze – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.upm.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Vila Tugendhat – webové stránky památky dostupné z: <http://www.tugendhat.eu> [cit. 11. 5. 2017].

Západočeské muzeum v Plzni – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.zcm.cz> [cit. 11. 5. 2017].

Zatloukal, P. (2014). Muzeum umění Olomouc: O muzeu umění, sbírání a vystavování výtvarného umění na Olomoucku. *Muzeum*, 52 (2), s. 35–42.

Zřizovací listina Muzeum města Brna. Dostupné z: http://www.spilberk.cz/wp-content/uploads/Zrizovaci_listina_MuMB.pdf [31. 5. 2017].

Zwinger v Drážďanech – webové stránky komplexu dostupné z: www.der-dresdner-zwinger.de [cit. 17. 5. 2017].

Židovské muzeum – webové stránky muzea dostupné z:
<http://www.jewishmuseum.cz/> [cit. 11. 5. 2017].

3) Nejvýznamnější muzea v Jihomoravském kraji



CÍLE

Cílem kapitoly je představit muzea Jihomoravského kraje, jejichž výčet není vyčerpán v předešlé kapitole představeným Moravským zemským muzeem, Moravskou galerií, Technickým muzeem v Brně ani Muzeem města Brna. V Jihomoravském kraji se nacházejí další významná muzea, která následující část textu představí. Jsou jimi Muzeum Brněnska, Mendelovo muzeum, Muzeum romské kultury, Regionální muzeum v Mikulově, Jihomoravské muzeum ve Znojmě a Masarykovo muzeum v Hodoníně.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- Vyjmenovat a popsat významná muzea Jihomoravského kraje.
- Představit si, jakou roli v edukační realitě může sehrávat expozice věnující se v české republice menšinovým kulturám (Muzeum romské kultury).



PRŮVODCE STUDIEM

V následujícím textu získáte základní informace o Muzeu Brněnska, o Mendelově muzeu, o Muzeu romské kultury, o Regionálním muzeu v Mikulově, o Jihomoravském muzeu ve Znojmě a o Masarykově muzeu v Hodoníně. Získáte základní vhled o historii a práci těchto institucí.

Muzeum Brněnska

Muzeum Brněnska je regionálním muzeem sídlícím v klášteře cisterciáček Porta coeli v Předklášteří, které vzniklo v 60. letech 20. století. Muzeum spravuje několik poboček, kterými jsou Podhorácké muzeum v Předklášteří založené v roce 1929, Muzeum ve Šlapanicích založené v roce 1934, Památník Mohyla míru, který byl dostavěn těsně před vypuknutím I. světové války na místě bojiště bitvy u Slavkova, Muzeum v Ivančicích otevřené v roce 1894, Památník písemnictví na

Moravě sídlící v Rajhradě (2005) a Löw-Beerova vila v Brně (2015), která je nejmladší pobočkou muzea a kterou dříve obývala významná brněnská židovská rodina velkopřemyslníků a obchodníků s textilem. (www.muzeumbrnenska.cz, cit. 31. 5. 2017)

Mendelovo muzeum

Mendelovo muzeum

Mendelovo muzeum je od roku 2007 pracovištěm Masarykovy univerzity a jedná se o první celouniverzitní muzeum u nás. Samotné muzeum vzniklo v roce 2002 a od roku 2016 je v muzeu k vidění nová stálá expozice s názvem: Gregor Johann Mendel - příběh skromného génia. Muzeum je prvním muzeem genetiky na světě. (srov. mendelmuseum.muni.cz, cit. 31. 5. 2017; Laudátová, Dostál, 2012)

Muzeum romské kultury

Muzeumromské
kultury

Jak už samotný název muzea naznačuje, Muzeum romské kultury je zaměřeno na prezentaci romské kultury a romské historie. Samo muzeum v rámci své výroční zprávy za rok 2014 (s. 4) říká, že je: „Prostorem pro setkávání kultur. Uchováváme doklady romské historie jako součást evropského dědictví. Vychováváme mladou generaci k toleranci a interkulturnímu myšlení. Přispíváme k boji proti xenofobii a rasismu. Otevíráme cestu ke kořenům romské identity. To vše děláme pro vzájemné porozumění. Pro dialog kultur. Pro nás.“ Muzeum je ve své činnosti zaměřeno na širokou veřejnost, kam spadají běžní návštěvníci muzea a spolu s nimi i školní návštěvy zaměřené především na rozvoj multikulturní výchovy. Edukační cíl muzea potvrzuje článek 4 ze zřizovací listiny muzea, který říká, že „organizace působí jako centrum multikulturní výchovy, spolupracuje se školami všech úrovní a typů a dalšími vzdělávacími institucemi, přispívá k boji proti rasismu a xenofobii.“ Toto edukační poslání muzea se pak snaží naplňovat lektorské oddělení muzea, které ve svém portfoliu (s. 1) udává, že „hlavním posláním muzea je přiblížit romskou komunitu veřejnosti. Jedním z prostředků, jak toho dosáhnout, je práce s dětmi a mládeží.“ Edukační činnost muzea je tak zaměřena především na žáky základních a středních škol, pro které muzeum vytváří nabídku vzdělávacích programů. Základnu edukačních aktivit muzea tvoří stálá

expoze, která je zaměřena na historii a kulturu Romů. Seznámit se v ní můžeme s původem Romů, jejich kočovným životem, jazykem, putováním po světě, způsobem obživy i rodinným životem, který je zachycován na několika po sobě následujících historických obdobích. Výraznou součástí expoze je také problematika romského holocaustu. V neposlední řadě jsou návštěvníci seznámeni s významnými romskými umělci a jejich díly. Mimo prezentační činnost a edukaci v prostředí expoze muzeum nabízí projekt Doučování a Dětský muzejní klub, oba určené dětem ze sociálně vyloučených lokalit v okolí muzea.

Regionální muzeum v Mikulově

Regionální muzeum
v Mikulově

Regionální muzeum v Mikulově dnes spravuje celou řadu objektů. Jsou jimi zámek Mikulov (jehož expoze se mimo jiné věnují historii vinařství), Synagoga v Mikulově, Dolní Věstonice, Památník bratří Mrštíků v Divákách, kongresové centrum a Archeopark Pavlov který se stal Stavbou roku 2016. V témže roce byl Archeopark po dlouhých přípravách také slavnostně otevřen veřejnosti, které představuje expoziční věnovanou tématu paleolitu a světově unikátním nalezištím u Pavlova a Dolních Věstonic. Historie samotného muzea sahá do roku 1913, v němž bylo muzeum založeno. V Mikulovském zámku začalo muzeum sídlit ale až po jeho celkové rekonstrukci v roce 1959. (www.rmm.cz, cit. 17. 5. 2017)

Jihomoravské muzeum ve Znojmě

Jihomoravské
muzeum ve Znojmě

Muzeum vzniklo v roce 1878 a patří tak k jednomu z nejstarších muzeí na Jižní Moravě. Roku 1920 získalo muzeum do správy Znojemský hrad, ve kterém byly jeho sbírky v tu dobu již deset let umístěny. Z muzea zaměřeného původně na historii města Znojma se postupně stalo muzeum orientující se na celý region, což se odrazilo také ve změně názvu muzea v roce 1931 na Jihomoravské krajské muzeum. Vědecká činnost muzea se už dlouhá léta zaměřuje na výzkum a dokumentaci živé i neživé přírody regionu, součástí činnosti muzea je archeologická památková péče. Kromě uměleckých a historických sbírek muzeum provozuje knihovnu a spravuje nejen Dům umění a Znojemský hrad, ale také Minoritský klášter, rotundu Sv. Kateřiny, zříceninu hradu Cornštejn a

památník Prokopa Diviše v Příměticích.
(www.muzeumznojmo.cz, cit. 17. 5. 2017)

Masarykovo muzeum v Hodoníně

Masarykovo
muzeum v Hodoníně

Historie muzea sahá do konce 19. století. V roce 1892 se v Hodoníně uskutečnila Jubilejní národopisná, umělecká a hospodářská výstava a v roce 1903 začala aktivně působit Společnost Slovenského muzea v Hodoníně. Za doby první světové války byla ale její činnost utlumena a k výraznější muzejní činnosti začalo docházet až v období Československé republiky. V roce 1923 přijal Spolek Masarykova muzea nové stanovy, které rozšířily činnost muzea o propagaci života a díla T. G. Masaryka, který se v Hodoníně narodil a který zůstává dominantní postavou muzea dodnes. Současná expozice muzea se věnuje celému jeho životu a část expozice je věnována také historii města. Mimo hlavní výstavní budovu spravuje muzeum také Vlastivědné muzeum v Kyjově, Městské muzeum ve Veselí nad Moravou a Slovanské hradiště v Mikulčicích. (www.masaryk.info, cit. 17. 5. 2017)

Σ

SHRnutí

Kapitola představila důležitá muzea jihomoravského kraje, kterými jsou Muzeum Brněnska, Mendelovo muzeum, Muzeum romské kultury, Regionální muzeum v Mikulově, Jihomoravské muzeum ve Znojmě a Masarykovo muzeum v Hodoníně.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Řekněte, které muzeum je pracovištěm Masarykovy univerzity.
2. Popište vize a činnost Muzea romské kultury.
3. Řekněte, které muzeum je spjato s osobností českého prezidenta.
4. Vyhledejte informace o vámi zvoleném muzejním objektu, který je významný pro expozici vámi vybraného muzea z Jihomoravského kraje.

5. Řekněte, které muzeum Jihomoravského kraje spravuje Archeopark a charakterizujte jeho činnost.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Muzeum Brněnska, Mendelovo muzeum, Muzeum romské kultury, Regionální muzeum v Mikulově, Jihomoravské muzeum ve Znojmě, Masarykovo muzeum v Hodoníně.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Jihomoravské muzeum ve Znojmě – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.muzeumznojmo.cz> [cit. 17. 5. 2017].

Laudátová, H., Dostál, O. (2012). Gregor Johann Mendel – životní osudy a jeho působení na Moravě. *Živa*, 2012 (6), s. 266–268.

Masarykovo muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.masaryk.info> [cit. 17. 5. 2017].

Mendelovo muzeum – webové stránky muzea dostupné z: <http://mendelmuseum.muni.cz> [cit. 31. 5. 2017].

Muzeum Brněnska – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.muzeumbrnenska.cz> [cit. 31. 5. 2017].

Portfolio lektorského oddělení Muzea romské kultury.

Regionální muzeum v Mikulově – webové stránky muzea dostupné z: <http://www.rmm.cz> [cit. 17. 5. 2017].

Výroční zpráva Muzea romské kultury za rok 2014. Dostupné z: <http://www.rommuz.cz/vyrocnizprava> [cit. 17. 5. 2017].

Zřizovací listina Muzea romské kultury ze dne 20. 12. 2012. Dostupné z: <http://www.rommuz.cz/wp-content/uploads/2016/04/platna-zriz.listina.pdf>

4) Význam ochrany kulturního dědictví a role paměťových institucí v českém prostředí



CÍLE

Cílem kapitoly je nastínit problematiku památkové péče, její role a vývoje. Součástí kapitoly tak bude představení významných institucí podílejících se na ochraně památek i popis zákonů, které se v České republice tomuto tématu věnují. Představeny budou také významné pojmy, které se s danou problematikou pojí a popsána bude role muzea a jeho angažovanost v muzealizačním procesu.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- Vysvětlit pojmy památka a kulturní dědictví.
- Nastínit vznik a vývoj památkové péče.
- Představit základní instituce podílející se na památkové péči.
- Vysvětlit, proč a jak se muzeum podílí na muzealizačním procesu.



PRŮVODCE STUDIEM

Text vás seznámí s problematikou památkové péče, která se v průběhu let postupně formovala a vyvíjela. Dozvíte se, kdy byly založeny první památkové instituce. Představen bude vývoj plošné ochrany sídel a do něj zasahující proces modernismu. Dočtete se o základních dokumentech souvisejících s památkovou péčí i o institucích (včetně muzeí), které se na ní podílejí.

památky

Původní význam pojmu **památky** zní, že se jedná o „dílo lidské ruky, které bylo vytvořeno s cílem zachovat ve vědomí dalších generací stále živé a přítomné jednotlivé lidské skutky či osudy“ (Riegl, 2003, s. 9). Jako památky tak byla vnímána především výtvarná a písemná díla.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Dnes máme památkami na mysli ty výtvoř, o které je žádoucí pečovat kvůli jejich specifické hodnotě. Obvykle se přitom jedná o lidské výtvoř, které jsou nositeli památkových hodnot, které je pro společnost žádoucí uchovávat a proto se objevuje aktivní snaha zabránit jejich vymizení. Obecně se pak za památky považují díla s historickou a uměleckou hodnotou. Historickou hodnotou se myslí jedinečnost a neopakovatelnost dřívějších událostí a jevů, které jsou součástí významných etap vývojového procesu předcházejícímu dnešním dnům. Každá historická památka je pak také památkou uměleckou, protože obě složky se v památkách navzájem prolínají, a proto je podle Riegela (2003, s. 11) lepší hovořit obecně o památkách umělecko-historických. Mimo svou historickou a uměleckou hodnotu pak památka obsahuje ještě tzv. cenu stáří, která dokládá existenci objektu v čase, poukazuje na jeho dějinnost (Horák, Nejedlý, 2013 s. 12-13).

kulturní dědictví

Památky bývají často ne úplně přesně nazývány kulturním dědictvím, přičemž rozeznáváme **hmotné a nehmotné kulturní dědictví**. Nehmotným kulturním dědictvím mohou být např. lidové zvyky a rituály. Hmotné kulturní dědictví je pak prezentováno právě památkami. Ne každá památka je ale uznána za památku státem. Pokud je památka státem uznána, nese zákonný status **kulturní památky**. Dle zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči za kulturní památky ministerstvo kultury České republiky prohlašuje nemovité a movité věci, které „jsou významnými doklady historického vývoje, životního způsobu a prostředí společnosti od nejstarších dob do současnosti, jako projevy tvůrčích schopností a práce člověka z nejrůznějších oborů lidské činnosti, pro jejich hodnoty revoluční, historické, umělecké, vědecké a technické“ a dále ty, které „mají přímý vztah k významným osobnostem a historickým událostem.“ Kulturními památkami jsou tedy objekty zapsané v Ústředním seznamu kulturních památek.

památková péče

Nejcennější kulturní památky nesou označení národní kulturní památky a o jejich statutu rozhoduje vláda České republiky. „Speciální kategorii představují památky (lokality) světového kulturního a přírodního dědictví, chráněné podle Úmluvy o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví z roku 1972. Jde o památky vnímané jako nejcennější a výjimečné v celosvětovém srovnání“ (Horáček, 2015, s. 76).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

O ochranu památek a uchovávání památkových hodnot a jejich prezentaci se stará památková péče. Mezi prostředky památkové péče, které se obecně snaží o zachování autenticity objektu, patří konzervace, restaurování, rekonstrukce i šíření odborné a obecné osvěty o památkách. Památková péče je přitom směřována jak ke kulturním, tak k přírodním památkám. Pokud se kulturní památka dostane pod správu muzea, stává se z ní sbírkový předmět. (srov. Horáček, 2015, s. 12-18; Horák, Nejedlý, 2013 s. 11-14)

Ochrana památek nebyla v historii lidstva samozřejmostí. Stejně jako muzejní instituce i ona sama se vyvíjela. Její kořeny jsou přitom podobné kořenům sběratelství a muzejnictví a vycházejí z lidské potřeby uchovávat hodnotné památkové objekty. Tato potřeba původně vyvěrala z úcty k předkům, se kterou se pojila snaha uchovávat upomínkové předměty, nebo jim vystavět honosné hrobky či památníky v případě, že se jednalo o významné osobnosti dané epochy. Jako památná byla vnímaná také místa spojená s nějakou významnou historickou událostí, nebo náboženského charakteru. Objekty tak nebyly uchovávány a chráněny pouze jednotlivci, ale často se v péči o ně zapojovalo i více lidí. Jedním z nejstarších evropských pokusů o státem garantovanou plošnou památkovou péči byla snaha germánského krále Theodoricha pečovat o dávné římské stavby (rok 500), které byly do té doby běžně obyvateli města rozebírány jako zdroj nového stavebního materiálu. Podle Theodoricha ale měly být tyto budovy uchovány jako znak slávy císařství. Moderní úvahy o uchovávání památek jsou spojeny s obdobím Velké francouzské revoluce, za níž docházelo k ničení velkého množství památek. Některé z nich byly proto převáženy do nově zřizovaných muzeí. Společnost spolu s tím začínala zvažovat nejen metody péče o sbírkové předměty, ale také možnosti financování těchto institucí. Klíčovou roli přitom přebíral stát, kterému byla přisuzována morální povinnost k převzetí odpovědnosti za památky. (Horáček, 2015, s. 29-39)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

První památkové instituce se budovaly v 19. století. V roce 1830 byla ve Francii založena Generální inspekce historických

památek. Od roku 1834 byl jejím hlavním inspektorem Prosper Mérimée, díky kterému byl v roce 1840 vydán první seznam památek. „V Řecku schválili roku 1834 první zákon na ochranu památek. V rakouské monarchii bylo v roce 1850 vydáno císařské rozhodnutí, kterým byly dány stavební památky pod ochranu ministerstva obchodu, průmyslu a veřejných prací. Zároveň byla zřízena Centrální komise pro výzkum a zachování stavitelských památek“ (Horáček, 2015, s. 39-40). Zájem monarchie se přitom obracel především k opravě historických staveb, zámků a hradů, které nejenže připomínaly dynastickou historii, ale měly také podpořit budování národního cítění a také mohly do daných oblastí přilákat turisty.

Pozornost proto byla věnována především velkým památkám, péče o ty malé byla často přehlížena. Zároveň se začaly objevovat první spory o to, zda se má památka restaurovat či konzervovat, což je ostatně součástí diskuze památkové péče dodnes.

V 19. století se postupně začala objevovat první snaha o plošnou ochranu sídel, kterou podporoval král Ludvík I. Bavorský. Ten byl totiž přesvědčený, že je důležité chránit charakteristický ráz města. V jeho případě šlo o město Norimberk, které mělo samo o sobě být vlasteneckým památníkem, a proto král prosazoval jeho starobylý vzhled a tedy i architekturu města. V druhé polovině 19. století tuto myšlenku začalo přejímat mnoho měst ve snaze přilákat turisty a s nimi pojící se zisky. V praxi ale většina měst svou dosavadní podobu vlivem společenských proměn pozměnila a stará zástavba byla často vlivem rozrůstající se industrializace a urbanizace nahrazena zástavbou novou (stavba kanalizace, bourání hradeb, výstavba v centru města apod.). S novou podobou moderního města ale přestávali být lidé postupně spokojeni a tak se zrodila reformní hnutí, jejichž činnost ovlivnila také samotnou památkovou péči, která si více začala všímat ceny stáří památek. Postupně se začala objevovat myšlenka, že nejen stát, ale také samotní občané mají být zapojeni do památkové péče, respektive mají ji podporovat prostřednictvím vlastního uctivého zacházení s památkami. V roce 1900 v Praze vzniklo dodnes činné občanské sdružení Klub za starou Prahu, které se věnuje péči o památky. Německou obdobou pak bylo hnutí za ochranu domoviny v čele s Paulem Schultze-Naumburgem. Do ochrany památek se

postupně začaly zapojovat také turistické spolky, které se staraly především o památky přírodní.

Proti ochránářským snahám se ale v 19. století postavil proud modernistů, kteří prosazovali myšlenku (nejen) vizuálně se lišící současnosti od minulosti, sdíleli vizi o vrcholovosti současné tvorby a prosazovali myšlenku, která hlásala, že stará města mají být zbourána a nahrazena novou, velkokapacitní zástavbou. Vztah představitelů modernismu k památkám byl tedy neohleduplný (Horáček, 2015, s. 43-55).

Modernismus se plně prosadil v období po druhé světové válce, během které došlo k velkým ztrátám nejen na lidských životech, ale také památkách. Nová výstavba pak nebrala na tu starou ohledy a nejednou došlo vlivem nešetrné výstavby ke zničení dalších hodnotných památek, k poškození krajiny a k výstavbě rozlehlých panelových sídlišť. Dnes se tak můžeme setkat s pojmem „bruselizace“, který odkazuje k proměně historického centra města ve staveniště kancelářských věžáků. (Horáček, 2015, s. 60-61)

Významným pro památkovou péči se stal rok **1964** a v něm Mezinárodním kongresem architektů a techniků historických památek v Benátkách schválená **Mezinárodní charta o zachování a restaurování památek a sídel, tzv. Benátská charta**. „Jde o zásadní dokument popisující v několika bodech ideu zacházení s historickým stavebním fondem. Dodnes se na něj odvolávají architekti a restaurátoři, třebaže byl doplněn desítkami dalších dílčích památkářských chart, úmluv a prohlášení“ (Horáček, 2015, s. 61-62). Charta klade důraz na brání ohledu na tradiční prostředí památek, které je žádoucí zachovat. V případě oprav památek se však zároveň očekávalo, že nové prvky ponесou znaky moderní doby a tedy budou odlišné od původních částí. O rok později pak z podnětu benátského kongresu vznikla Mezinárodní rada pro památky a sídla (ICOMOS) a stala se vedle Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) klíčovou mezinárodní organizací koordinující péči o kulturní dědictví.

UNESCO je Organizací Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (v originále the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), která vznikla v roce 1945. Cílem organizace bylo podpořit vzájemné poznání a spolupráci členských států, mezi kterými bylo od počátku i tehdejší Československo, a to vše ve snaze podporování myšlenek i

Benátská charta

UNESCO

praxe mezinárodního míru. Z tematického hlediska působí UNESCO v sektoru vzdělání, vědy (přírodní i sociální), kultury, komunikace a informací. Do působnosti sektoru kultury pak spadá téma světového dědictví. V oblasti kultury a kulturního dědictví UNESCO přijalo několik významných dokumentů. Mezi nejdůležitější patří Úmluva na ochranu kulturních statků za ozbrojeného konfliktu (Haag, 14. 5. 1954) – tzv. **Haagská úmluva**; Druhý protokol k Haagské úmluvě na ochranu kulturních statků za ozbrojeného konfliktu z roku 1954 (Haag, 26. 3. 1999); Úmluva o opatřeních k zákazu a zamezení nedovoleného dovozu, vývozu a převodu vlastnictví kulturních statků (Paříž, 14. 11. 1970); Úmluva o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví (Paříž, 16. 11. 1972); Úmluva o ochraně archeologického dědictví Evropy – tzv. Maltská úmluva (Valetta, 1992); Úmluva o ochraně kulturního dědictví pod vodou (Paříž, 2. 11. 2001); Úmluva o zachování nemateriálního kulturního dědictví (Paříž, 17. 10. 2003); Úmluva o ochraně a zdůrazňování diverzity kulturních projevů (Paříž, 20. 10. 2005). (Kučová, 2009, s. 11-26)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

ICOM

ICOMOS

V roce 1946 vznikla z iniciativy Chaucey J. Hamlina a Georgess Sallese jako mezinárodní profesní nevládní organizace se statutem konzultanta UNESCO Mezinárodní rada muzeí ICOM. K jejím cílům od počátku patřilo naplňování programů UNESCO v oblasti rozvoje muzeí, muzeologie a muzejní pedagogiky (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 46). V roce 1965 vznikla Mezinárodní rada památek a sídel ICOMOS, která je dnes hlavním poradcem UNESCO ve věcech ochrany kulturního dědictví, jejímž posláním je rozvíjet teorii a metodologii památkové péče. (Národní památkový ústav, 2007)

Ani **na našem území** zájem o památkovou péči nezaostával, ačkoli v éře socialismu památková péče ustupovala do pozadí. „V roce 1956 československý parlament přijal zákon č. 40/1956 o státní ochraně přírody. V roce 1958 přijal parlament zákon č. 22/1958 o kulturních památkách. Státní ochrana památek byla institucionálně propojena s ochranou přírody“ (Horáček, 2015, s. 65). Zároveň ale v roce 1956 vydala vláda výnos o demolcích opuštěného nemovitého majetku a v průběhu následujících asi pěti let došlo k zániku několika pohraničních obcí, zničení mnoha kostelů i hradů a zámků,

Zákon 20/1987
Sb., o státní
památkové péči

jejichž vybavení bylo z velké části rozprodáno a rozkradeno. V současné době se u nás památková práce řídí **zákonem 20/1987 Sb., o státní památkové péči**, ve znění pozdějších předpisů. Garantem státní památkové péče je Ministerstvo kultury České republiky. Památkovou péčí má na starosti odborná organizace – Národní památkový ústav. Ten „se stará o evidenci, dokumentaci, výzkum a prezentaci památek a poskytuje poradenství vlastníkům památek a orgánům s rozhodovací pravomocí. Těmi jsou vedle ministerstva kultury odbory památkové péče vybraných obecních úřadů a krajských úřadů“ (Horáček, 2015, s. 71). O kulturní památky jsou přitom dle zákona povinni pečovat jejich vlastníci a to na vlastní náklady. Stát jim však může zprostředkovat finanční výpomoc, nebo nabídnout odborné poradenství.

Zákon č. 183/2006
Sb. o územním
plánování a
stavebním řádu

Zákon 71/1994
Sb., o prodeji a
vývozu předmětů
kulturní hodnoty

Dalšími významnými zákony jsou **zákon č.183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (stavební zákon)**, dále je to **zákon 71/1994 Sb., o prodeji a vývozu předmětů kulturní hodnoty** a další. V neposlední řadě se Česká republika řídí také mezinárodními dokumenty, mezi které patří především úmluva UNESCO zvaná Úmluva o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví, na jejímž základě se vytváří seznam světového dědictví, do kterého jsou zapisovány památky s mimořádnými univerzálními hodnotami (více informací k jednotlivým zákonům a mezinárodním dokumentům je k dispozici např. na webových stránkách Národního památkového ústavu: www.npu.cz). Památkami přitom nemusí být pouze osamocené objekty, ale také památky typické svou prostorovostí. Těmi mohou být památkové rezervace, památkové zóny a ochranná pásma. Národní památkový ústav (www.npu.cz/cs/npu-a-pamatkova-pece/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/pamatkove-chronena-uzemi, cit. 17. 5. 2017) definuje památkové rezervace jako „nejcennější uceleně dochovaná území s řadou kulturních památek, která u nás můžeme najít. Mají nenarušenou urbanistickou strukturu, tedy kompaktní historický půdorys a zástavbu v původních objemech a tvarech včetně dochovaných fasád většiny historických staveb. Důležitou součástí jsou jejich veřejná prostranství a výtvarné doplňky, zachované historické zahrady a parky, drobná architektura a inventář apod.“ Památkové rezervace mohou být městské, vesnické, archeologické nebo jiné. Památkové zóny mívají dle Národního památkového ústavu (tamtéž) „většinou dobře dochovaný půdorys a obvykle i hmotovou skladbu zástavby, ovšem jejich

architektonický obraz nemusí být tak ucelený, jako je tomu v rezervacích. Stojí v nich totiž méně kulturních památek a některé části zóny mohly být v minulosti narušeny nějakým rozsáhlejším rušivým zásahem.“ Památkové zóny u nás nalezneme městské, vesnické a krajinné. Nakonec ochranné pásmo památkově chráněného území „slouží k ochraně vnějšího obrazu památkové rezervace či památkové zóny, pro zajištění urbanistické a architektonické kvality jejich bezprostředního okolí nebo i pro uchování pohledových vztahů chráněného území k širšímu okolí. Proto památkáři regulují na území ochranného pásma také stavební činnost a další zásahy tak, aby nebyly porušeny nebo ohroženy například panoramatické a dálkové pohledy na památkovou rezervaci či památkovou zónu“ (tamtéž).

Na ochraně kulturního dědictví se podílí celá řada institucí, kterými jsou např. knihovny, archivy a muzea. Muzeum není totéž, co je knihovna nebo archiv. „Na rozdíl od archivů a knihoven, které se primárně koncentrují na sběr a uchovávání věcí, jež v zásadě nesou zprostředkovanou informaci o určitém jevu či události (například memoáry popisující momenty první světové války), jsou muzea vyhrazena v první řadě předmětům autentickým, majícím charakter přímého svědectví onoho jevu nebo události (zbraň z doby první světové války se přímo „účastnila“ bojů). Jinými slovy: jsou-li archivy a knihovny plně rozumově abstraktních „mentefaktů“ (děl lidské mysli), mají muzea zájem hlavně o smyslově konkrétní artefakty, naturfakty a ekofakty“ (Dvořák, a kol., 2014, s. 209). **Artefaktem** se rozumí „muzejní sbírkový předmět, který je výtvořem člověka, hmotným výsledkem lidské práce a tvorby (Šobánková, 2012b, s. 13).“ Artefaktem tak mohou být historické předměty a umělecká díla. Konkrétním příkladem může být vystavený obraz nebo v muzeu uložený porcelánový set, nábytek nebo mince. **Naturfakt** je jakýkoliv výtvoř přírody, který je „dokladem přírody a přírodních jevů, jejich jednotlivých prvků a jejich vývoje (Šobánková, 2012b, s. 13).“ Jde tedy o různé přírodní rarity, jako např. kosterní pozůstatky, zkameněliny, lastury, rostliny apod. **Ekofakt** je archeologickým přírodním pramenem nebo artefaktem, který byl nezáměrně ovlivněn působením člověka. Příkladem může být kulturní krajina nebo geologické podloží (Neústupný, 2007, s. 29-42).

artefakt

naturfakt

ekofakt

muzeum

Muzeum je tedy „instituce věnující se sbírání, uchovávání a vystavování určitých hmotných dokladů lidské kultury a

přírody (Šobánková, 2012b, s. 11).“ V České republice je dle Jagošové, Jůvy a Mrázové (2010, s. 70), kteří citují Zákon č. 122/2000 Sb. o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů, muzeum definováno jako „zařízení, které získává, shromažďuje, trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává přírodniny a lidské výtvořy, umožňuje jejich veřejné užívání, zkoumá prostředí, z něhož jsou tyto přírodniny nebo lidské výtvořy získávány, a poskytuje služby výchovné a vzdělávací pro studijní a vědecké účely. Galerie je muzeum specializované na sbírky výtvarného umění.“

muzeálie

Činnost muzea se soustřeďuje na muzealizaci skutečnosti, která vede ke vzniku muzejních sbírek. Sběrka je souborem předmětů, které k sobě „patří“, muzeálií. Muzeálie jsou sbírkovými objekty muzea, představujícími jednotlivé muzealizované prvky skutečnosti (Šobánková, 2012b, s. 12). Muzeálie je obvykle objektem hmotné povahy obdařeným specifickou obsahovou stránkou pojící se s pamětí lidstva a jeho kulturou (Šobánková, 2012a, s. 25-26). Jak říká Stránský (in Šobánková, 2012a, s. 28): „Muzeálie jsou doklady o vývoji přírodního prostředí a lidské společnosti, jsou přímým svědectvím o dějích minulých i současných.“ Podoba muzeálií může být různá, jako taková je ale muzeálie vždy nositelem muzeality, tj. určité kvality spjaté s autentičností daného předmětu a s ní pojící se kulturní hodnoty. Muzealita v sobě obsahuje dokumentační charakter, neboť vypovídá o autentických objektech a událostech, jejichž historickou a kulturní hodnotu reprezentuje a dokládá (Šobánková, 2012a, s. 28-31). Muzeálií ale není jakýkoli historický nebo starožitný předmět. Muzeálie vzniká prostřednictvím muzealizačního procesu, ve kterém „jsou ze skutečnosti vyjímány určité prvky, jež dokumentují a autenticky dokládají podobu a stav lidské kultury v určitém časovém období“ (Šobánková, 2012b, s. 12). Díky tomu se muzealizace podílí na zachování i na rozvoji lidské kultury.

muzealita

muzealizační proces

Σ

SHRNUTÍ

Ochrana významných památek nebyla vždy samozřejmostí a tak tato činnost prošla dlouhodobým procesem vývoje. První památkové instituce se začaly budovat v 19. století a pozornost památkářů se začala postupně obracet nejen k opravě hradů a zámků, ale i dalších architektonicky významných staveb a sídel. Významným mezníkem pro památkovou péči byl vznik

mezinárodní rady pro památky a sídla (ICOMOS) A Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Nevýznamnou není ani Mezinárodní rada muzeí ICOM.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Popište vznik a vývoj procesu ochrany památek.
2. Vysvětlete pojmy muzealita, muzeálie a muzealizační proces.
3. Vysvětlete, co znamenají pojmy UNESCO a ICOM.
4. Řekněte, které zákony se v České republice věnují problematice památkové péče.
5. Najděte seznam českých kulturních památek a některé z nich představte.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Památky, kulturní dědictví, památková péče, Benátská charta, UNESCO, Haagská úmluva, ICOM, ICOMOS, artefakt, naturfakt, ekofakt, muzeálie, muzealita, muzealizační proces.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Dvořák, T. a kol. (2014). *Úvod do studia dějepisu: 1. díl*. Brno: Masarykova univerzita.

Horáček, M. (2015). *Úvod do památkové péče*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Horák, P., Nejedlý, V. (2013). *Základní pojmy v péči o kulturní dědictví*. Pardubice: Tiskařské středisko Univerzity Pardubice.

Jagošová, L., Jůva, V., Mrázová, L. (2010). *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido.

Kučová, V. (2009). *Světové kulturní a přírodní dědictví UNESCO*. Praha: Národní památkový ústav, ústřední pracoviště.

Národní památkový ústav. (2007). *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*. Praha: Národní památkový ústav, ústřední pracoviště.

Národní památkový ústav – webové stránky organizace dostupné z: <https://www.npu.cz> [cit. 17. 5. 2017].

Neústupný, E. (2007). *Metoda archeologie*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Riegl, A. (2003). *Moderní památková péče*. Praha: Národní památkový ústav, ústřední pracoviště.

Šobáňová, P. (2012a). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci.

Šobáňová, P. (2012b). *Muzejní edukace*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci.

Zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči. Dostupný z: <https://www.npu.cz/portal/npu-a-pamatkova-pece/pamatky-a-pamatkova-pece/pravni-predpisy-a-mezinarodni-dokumenty/text-zakona-o-pamatkove-peci.pdf> [cit. 31. 5. 2017].

2. EDUKAČNÍ KONCEPCE A STRATEGIE MUZEA V KONTEXTU SOUČASNÉ MUZEJNÍ PEDAGOGIKY

Petra Šobáňová

ÚVODEM



PRŮVODCE STUDIEM

Vážení studenti, v našem studijním textu se budeme pojmově pohybovat mezi dvěma oblastmi lidského poznání: muzeologickou a pedagogickou. Hned v úvodu proto nabízíme vymezení základního pole našeho zájmu a tradičních pojmů obou oborů. Věřím, že vám jejich nastínění usnadní studium celého textu.

muzeum

Muzeum jako současný projev širšího muzejního fenoménu je zcela jedinečným místem kulturotvorné **interakce mezi člověkem a muzeálií**. Z muzeologického hlediska je muzeum především místem institucionalizovaného muzealizačního procesu a zároveň formou, která vzniká na jeho základě. Pohlížíme-li na muzeum z pohledu návštěvníka, pak je místem, kde se lze bavit a potěšit, ale i vzdělávat a poučit; je tedy místem interpretačních, komunikačních, gnostických či učebních procesů. Muzeum hraje nezanedbatelnou roli jako činitel socializace a enkulturace člověka.

výchova

V našem studijním materiálu budeme často používat pojmy jako *výchova*, *vzdělávání* nebo *edukace*. Pro jejich základní ukotvení lze vyjít z Průchy (2000, s. 14) který definuje výchovu jako „činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“, jenž se zkoumá v jiných vědách.“ Na rozdíl od socializace je však výchova „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“. (Tamtéž) Výchova je tedy v nejšířším slova smyslu záměrným utvářením, formováním, kultivací osobnosti. Jde o „veškeré cílevědomé působení na

vzdělávání

edukace

člověka, při kterém dochází k jeho kultivaci“. (Grecmanová et al., 1997, s. 74)

Výchovu lze teoreticky vymezit i jinými způsoby. Lze např. hovořit o výchově jako formování jiné než racionální složky vědomí, tedy o výchově v užším slova smyslu, kterou rozumíme „vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků“ (Grecmanová et al., 1997, s. 65) a která spolu se vzděláváním (zaměřeným pak v tomto pojetí na rozvoj intelektových schopností) je součástí výchovy v širším slova smyslu. Toto pojetí se objevovalo již v antice a podle této tradice lze vzdělávání (*eruditio*) vztahovat na formování intelektu člověka a výchovu (*educatio*) na rozvoj mravnosti, disciplíny, civilizovanosti. (Tamtéž) *Eruditio*, tedy vzdělávání, a *educatio*, tedy výchova v užším slova smyslu, jsou pak součástmi celkového výchovného procesu.

muzeum jako
výchovná instituce

Již toto základní vymezení jednoznačně ukazuje, že je muzeum ve své podstatě výchovnou institucí. Vždyť vyjádření velmi podobná těm, jež nacházíme v definicích výchovy, lze najít v definicích funkcí muzea, kdy se neopomíjí jeho role při předávání a rozvíjení kultury (intencionalita jeho působení je zjevná). I kdyby muzea zůstala pouze u klasických forem prezentace jakožto jedné z trojice svých základních činností (vedle selekce a teaurace) a i kdyby se nevěnovala organizaci dalších edukačních aktivit s výstavami spojených, i pak jsou ve své bázi výchovnými institucemi, protože záměrně působí na své návštěvníky a celou společnost a – vedle jiných institucí – vyvíjejí činnost, která zajišťuje mezigenerační předávání duchovních statků.

1) Postavení muzejní edukace v rámci prezentační role muzeí a galerií



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- objasnit postavení muzejní edukace v rámci prezentační činnosti muzeí a galerií,
- definovat muzejní prezentaci a vyjmenovat její základní formy,
- specifikovat muzejní edukaci jako integrální součást prezentačních snah muzea,
- uvést muzealizaci do vztahu k muzejní edukaci,
- vysvětlit postavení muzeálií v procesu výchovy,
- obhájit výchovnou orientaci muzea.

muzejní prezentace Muzejní prezentace (jedna z klíčových oblastí zájmu oboru muzeologie) se v současnosti realizuje v těchto základních formách:

- prezentační formy
- ostenze
- prostřednictvím různých **klasických prezentačních forem**, nejčastěji v podobě expozic či výstav a dalších alternativních prezentací, resp. ostenzí, tedy způsobem lidského dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím ukazování originálů věcí a jevů (ke klasickým formám přidružujeme ještě další klasické formy, jako např. odborné a popularizující publikace muzea aj.);
 - prostřednictvím **alternativních prezentačních forem** založených na digitálních technologiích a médiích¹;
 - prostřednictvím přímo či nepřímo facilitovaných **edukačních (resp. edukativních) procesů**, které významně napomáhají účinku klasické muzejní prezentace a doplňují ji o účinnější komunikační a poznávací kanál; zvyšují efektivitu zpřístupňování prezentovaných předmětů a skutečností návštěvníkům.

Muzejní edukaci tedy chápeme jako integrální součást prezentačních snah muzea, nikoliv jako něco doplňkového, něco, co je navíc a nad rámec stěžejních úkolů muzea.

¹Originální muzejní předmět, báze muzejní prezentace, je zde nahrazen svým digitálním substitutem.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Výchovná orientace by měla dodat skutečný smysl všem procesům, jež v muzeu probíhají, tedy selekci, tezauraci a prezentaci. Výchova v nejobecnějším slova smyslu je totiž předáváním, šířením a znovubudováním kultury – již předměty shromážděné v muzeu sice dokumentují, ale bez toho, aby se staly součástí poznávacích, resp. výchovných procesů, se na jejím předávání a rozvoji ve skutečnosti podílet nemohou.

muzealizace
v lidské kultuře

Prostřednictvím muzealizace je lidská kultura fixována v hmotných tezaurech, aby však mohla být zachována ve vědomí lidí a tak dále rozvíjena, nastupuje výchova, prostřednictvím které je lidská kultura fixována ve vědomí jejích živých nositelů a předávána nositelům dalším, jejichž vědomí se stává jakýmsi nehmotným, omezenou dobu trvajícím, ale živým tezaurem. Teprve prostřednictvím výchovy – za účinné pomoci všech dostupných prostředků, tedy i muzejních sbírek – je lidská kultura zachována a dále rozvíjena.

výchova v lidské
kultuře

Muzeálie jsou v procesu výchovy zcela jedinečným a nevyčerpatelným prostředkem, a to zejména proto, že nesou řadu společenských hodnot, které se u jedince prostřednictvím „výchovy muzeálií“ zvnitřňují.

muzealita předmětů

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

muzeum jako
výchovná instituce

Muzeum je nepochybně výchovnou institucí – vždyť veškeré muzejní činnosti svým dílem a možnostmi přispívají k předávání a rozvoji kultury, resp. celé civilizace, což je také nejširším úkolem výchovy. Obecné cíle muzea jsou shodné s cíli výchovy. Předávání kultury se v muzeu uskutečňuje prostřednictvím muzeálií, ale v posledku se realizuje až živými lidmi, kteří v muzeu do interakce s muzeáliemi vstupují a dále

pak žijí a působí ve společnosti. Je nesporné, že teprve v okamžiku, kdy návštěvník vstoupí do muzea, naplňuje se smysl této instituce. Potenciál muzea se však skutečně realizuje tehdy, když návštěva muzea, setkání s muzeálií přispěje k plnohodnotnému a svobodnému rozvoji a obohacení tohoto jedince jako individuality i součásti společnosti, což se neděje při pouhém povrchním zhlédnutí expozice, nýbrž během hlubších a soustředěnějších poznávacích a interpretačních procesů v muzeu, realizovaných typicky během edukace.

Skrze návštěvníky, odnášející si z muzea novou zkušenost, zážitek, poznatky, ujasnění postojů, hlubší pochopení společenských a přírodních jevů atd., tedy skrze návštěvníky vystavené výchovnému působení muzeálií a proměněné stykem s nimi – nabývá pak muzeum a jeho činnost hlubokého smyslu i pro zbytek společnosti. Ačkoliv by muzeum mělo usilovat o oslovení co nejvíce návštěvníků, nelze jeho smysl v žádném případě zpochybňovat statistikou, která často ukazuje, že muzeem se nechá přímo ovlivňovat jen nízké procento populace. Stejně důležitý je také nepřímý vliv muzea, protože jako příslovečný kvas má sílu proměňovat celou společnost a její kolektivní vědomí i paměť.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, nemáme dostatek prostoru pro to zabývat se hlouběji dobově podmíněnými proměnami chápání edukační role muzea, zájemci je však mohou najít např. v níže uvedených publikacích.

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

Kolektiv autorů. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4.



SHRnutí

Edukační potenciál prezentace považujeme za integrální, imanentní rys muzejní prezentace. Široký výchovný smysl chápeme jako sjednocující cíl všech základních muzejních aktivit, jimiž jsou vytváření sbírek, jejich uchovávání a vědecké zpracování. Vždyť selekce, tezaurace i prezentace muzeálií jsou nepochybně konány právě s cílem záměrně působit na společnost, kultivovat ji a dosáhnout jistého efektu v jejím vědomí. Toto působení je dokonce samotným smyslem těchto institucí, vždyť pouhé shromažďování muzeálií a jejich ochrana je bez výhledu na jejich výchovné, kultivační či kulturotvorné působení zcela neúčelné. Prezentace vždy slouží ke zprostředkování nějakého dosaženého poznání a společenské zkušenosti, a nemůže proto spočívat v pouhém ukazování muzeálií, nýbrž spíše v předávání nového vědění a hodnot s muzeáliemi spojených. Muzejní prezentace tak má nepochybně výchovný smysl. Rozvoj lidského poznání, kultivace člověka a snaha vyvolat změny ve vědomí jednotlivců i společnosti jako celku – tedy výchova v nejširším slova smyslu – stojí v základu veškerého úsilí muzea a jeho pracovníků.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Jak definujeme muzejní prezentaci?

Vyjmenujte její základní formy.

Pokuste se vlastními slovy objasnit postavení muzejní edukace v rámci prezentační činnosti muzeí a galerií.

Proč chápe muzejní pedagogika muzejní edukaci jako integrální součást prezentačních snah muzea?

Jak byste vymezili muzealizaci ve vztahu k muzejní edukaci?

Vysvětlete postavení muzeálií v procesu výchovy.

Pokuste se vlastními argumenty obhájit, že výchova a vzdělávání patří k základním úkolům muzea.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

muzejní prezentace, prezentační formy, ostenze, muzealizace, výchova, muzealita

2) Edukační možnosti muzea



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- definovat muzejní edukaci a rozumět její roli v širokém kontextu,
- popsat muzejní edukaci jako komplexní proces tvořený komponentami,
- vysvětlit edukační možnosti muzea v kontextu různých typů vzdělávání,
- uvést muzejní edukaci do vztahu k celoživotnímu učení,
- popsat možnosti muzea v rámci formálního vzdělávání,
- vysvětlit možnosti muzea v rámci neformálního vzdělávání,
- popsat vlastními slovy potenciál muzea v informálním učení jedince,
- provést rozbor edukačních možností muzea plynoucích z jeho specifik,
- detailně vysvětlit edukační možnosti muzea ve vztahu ke škole a ke vzdělávacím oblastem a oborům podle RVP,
- popsat možnosti muzea jako partnera školy a zdůvodnit, za jakých okolností lze spolupráci úspěšně rozvinout,
- rozlišit edukační možnosti muzea z hlediska obsahu vzdělávání – ve vztahu k druhům muzeí,
- popsat a komplexně nahlížet obsah edukace.



PRŮVODCE STUDIEM

Vážení studenti, nenechte se odradit větším rozsahem této kapitoly. Její obsah je klíčový, protože objasňuje široké možnosti muzea ve všech typech vzdělávání a zvláště se věnuje vztahu muzea a školy. Obsah je přehledně strukturován, snadno se v něm zorientujete!

výchovné působení muzea na veřejnost

V souvislosti s muzeem lze hovořit o výchově (v nejširším slova smyslu), ale i o vzdělávání, resp. edukaci. V prvním případě máme přitom na mysli veškeré výchovné působení muzea na veřejnost. Jde jednak o základní, tradiční vytváření podmínek pro rozvoj jedince i společnosti jako celku, spočívající ve zpřístupňování muzejních sbírek. Jde většinou jen o minimálně či nepřímo facilitované působení muzea skrze účinnost muzeálií samotných, celků muzejních expozic, výstav,

doprovodných publikací atd. Do této široce pojaté výchovy ovšem patří rovněž rozvíjející se a stále důležitější působení přímo facilitované, cílevědomé a organizované, tedy edukace ve smyslu vzdělávání.

muzejní edukace

Hovoříme pak o muzejní edukaci, náležející do celkového výchovného působení muzea – a máme přitom na mysli procesy, při nichž muzeum plánovitě, záměrně a prostřednictvím pověřeného facilitátora, nejlépe profesionálního muzejního pedagoga, působí na návštěvníky s obecným cílem jejich všestranné humanizace a kultivace (podle Grecmanové et al., 1997, s. 65) a s konkretizovanými cíli specifickými, jež se různí podle výchovných záměrů muzea a podle povahy jeho sbírkových fondů. Toto edukační působení přitom rozvíjí všechny složky osobnosti jedince; není pouze osvojováním znalostí, nýbrž zaměřuje se také na rozvoj jeho postojů, schopností, dovedností atd. Muzejní edukace je komplexním procesem, který má své cíle, obsah, etapy, probíhá podle pedagogických zásad a s užitím vhodných metod, forem a didaktických prostředků.

edukační možnosti muzea

Na edukační možnosti muzea lze nahlížet z různých hledisek:

- a) v kontextu různých typů vzdělávání tvořících komplex celoživotního učení a vzdělávání,
- b) na základě specifik paměťových institucí, jejichž sbírky zakládají významné a nezaměnitelné edukační možnosti pro veřejnost,
- c) z hlediska vztahu ke škole, kde jsou edukační možnosti muzeí nedocenitelné,
- d) nebo z hlediska obsahu vzdělávání, jež muzeum může veřejnosti nabízet.

V dalších pasážích budou v naznačeném pořadí objasněna všechna zmíněná hlediska.

a) Edukační možnosti muzea v kontextu různých typů vzdělávání

typy vzdělávání

V souvislosti se vzděláváním se dnes používají různé přívlastky (např. formální, neformální, informální), jež poukazují na různé typy vzdělávání tvořící dohromady komplex celoživotního vzdělávání. Jsou odrazem dnešního přesvědčení, že škola není

jediným relevantním činitelem vzdělávacího systému, a že naopak je pouhým článkem pestrého řetězce vzdělávacích příležitostí, jež se dnešnímu člověku nabízejí. Mezi tyto články samozřejmě patří i muzeum.

Celoživotní učení a jeho etapy

celoživotní učení

Celoživotní učení se člení do dvou základních etap – počátečního a dalšího vzdělávání. Platformou celoživotního učení je počáteční vzdělávání, které obvykle absolvujeme již během mládí ve školských zařízeních. Další vzdělávání pak navazuje na dosažené stupně počátečního vzdělávání. Celoživotní učení je – v ideálním pojetí – považováno za nepřetržitý proces, za stálou připravenost člověka učit se. (Strategie celoživotního učení ČR, 2008) Celoživotní učení zahrnuje několik typů: formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení.

Muzeum a formální vzdělávání

formální vzdělávání

Formální vzdělávání probíhá typicky v klasických vzdělávacích institucích a vede k získání všeobecně uznávaných certifikátů a kvalifikací. Muzea u nás prozatím za součást formálního vzdělávacího systému nepovažujeme, některé muzejní aktivity se však mohou formalizovat např. prostřednictvím ministerských akreditací. Výsledky takových vzdělávacích aktivit vedených odbornými lektory jsou pak dále uznávány a leží tak z našeho pohledu na pomezí formálního a neformálního vzdělávání, zvláště probíhají-li ve spolupráci se školami. V rámci takových vzdělávacích aktivit pak mohou muzea figurovat velmi úspěšně a děje se tak již i u nás.

Muzeum a neformální vzdělávání

neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání přitom může být uskutečňováno kdekoli a mohou je nabízet různé subjekty. Tradičně sem patří organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také různá krátkodobá školení a přednášky. (Strategie celoživotního učení ČR, 2008) Samozřejmě sem svým dílem přispívají i muzea, která svou nabídkou do neformálního vzdělávání mohou zasahovat velmi výrazně, a to zcela podle svých možností. Příkladem těchto aktivit mohou být všechny organizované doprovodné akce muzea, jako jsou muzejní noci s připravenými aktivitami, nejrůznější komentované prohlídky, animační programy pro veřejnost, dílny v muzeu, příměstské

tábory realizované ve spolupráci s muzeem, zájmové kroužky při muzeu atd. Tyto aktivity jsou velmi časté a zvláště dětské publikum je vděčně přijímá. Často jsou podobné programy zaměřeny také na rodiny s dětmi nebo seniory.

Muzeum a informální učení jedince

informální učení

Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního lidského života. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není informální učení učení záměrným. (Průvodce dalším vzděláváním, 2009) V běžných životních situacích se člověk totiž učí zcela přirozeně a samovolně a během samotného učení si tohoto procesu a jeho efektu v podobě nových vědomostí a dovedností nemusí být ani vědom. Nepochybně lze ke vzdělávacím podnětům řadit i činnost a působení muzeí. Vyplývá to ze samotného charakteru muzea, které se navenek projevuje pořádáním výstav a vystavováním exponátů, jež ze své podstaty nesou určité informace a jsou zdrojem vědění. Poznání získané v muzeu může později motivujícím způsobem vstupovat do celého průběhu života návštěvníka, stává se podnětem k dalšímu vzdělávání, vzbuzuje vlastní podstatu člověka a přivádí ho k poznání sebe sama. Není tedy sporu o to, že role muzea v procesu informálního učení může být velká.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, nyní jste schopni nahlížet možnosti muzea ve všech typech učení a vzdělávání, jak se o nich v současné vzdělanostní společnosti hovoří. Dále následuje výklad věnovaný edukačním možnostem muzea, jež plynou z jeho sbírek a dalších specifik, které muzeum odlišují od jiných vzdělávacích prostředí a organizací.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

b) Edukační možnosti muzea plynoucí z jeho specifik

sbírky jako báze muzejní edukace

Samotnou bází muzeí a tím nejcennějším, co nabízejí, jsou zajisté muzejní sbírky. Sbírkové předměty jako autentičtí nositelé řady kulturních hodnot jsou nenahraditelným zdrojem specifického poznání a obohacení jedinců přicházejících do muzea, a to v nejrůznějších tematických oblastech podle typu

muzea a jeho sbírek. Muzeálie jsou v procesu výchovy zcela jedinečným a nevyčerpatelným prostředkem, a to zejména proto, že nesou řadu společenských hodnot, které se u jedince prostřednictvím „výchovy muzeálií“ zvnitřňují.

přímá smyslová
zkušenost
návštěvníků

Oproti edukaci školní má muzejní edukace další nespornou výhodu plynoucí z faktu existence muzejních sbírek a jejich vystavování: může pracovat nejen s pojmy a verbálními schémata, ale také s přímou smyslovou zkušeností návštěvníků. Nejnovější pedagogické poznatky i obyčejná zkušenost laických návštěvníků však ukazují, že chce-li muzeum opravdu zprostředkovávat poznání, nemůže nadále zůstat u pouhého *ukazování* předmětů jako vrcholu své „zprostředkující“ aktivity. Jedině kombinace poznávání smyslového s poznáváním pojmovým, racionálním může vést k výsledkům. Na osvojování vědění je třeba pohlížet z hlediska jeho komplexnosti, tedy nikoliv např. jako na pouhou recepci muzejních předmětů.

smyslové
a pojmové
poznávání

konstruování
nového vědění
v muzeu

Osvojování nového vědění v muzeu nejenže nespočívá v pouhé recepci vizuálních podnětů, ale dokonce ani ne v recepci pojmů, kterými muzeum doprovází exponáty např. na popiskách, informačních panelech apod. I tyto pojmy návštěvník musí včlenit do struktur svého dosavadního vědění, pokud se nechceme spokojit s pouhou reprodukcí těchto pojmů či informací bez jejich hlubšího pochopení (Skalková, 2007). Tento poznatek je pro muzejní edukaci zásadní: v praxi znamená požadavek, aby muzeum co nejvíce respektovalo – nejlépe právě rozličnými podobami muzejní edukace – specifika svých návštěvníků či návštěvnických skupin a své výchovné snahy nesměřovalo pouze k jakémusi univerzálnímu typu návštěvníka, který ve skutečnosti neexistuje. Dnes – oproti minulosti – panuje přesvědčení, že muzeum může účinně oslovit všechny cílové skupiny – od nejmladších dětí nebo laiků až po specialisty. Je jen potřeba zvolit správnou metodu a formu a obsah vhodně redukovat či transformovat. To je také doménou muzejní pedagogiky a částí pracovní náplně muzejního pedagoga.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, nyní jste schopni specifikovat edukační možnosti muzea plynoucí z jeho specifík a jste schopni vysvětlit, jakým způsobem se konstruuje nové vědění v muzeu: ruku v ruce díky

smyslovému a pojmovému poznávání a podle specifík konkrétního návštěvníka. Následuje výklad věnovaný spolupráci muzea a školy a možnostem muzea ovlivnit podobu formálního vzdělávání.

c) Edukační možnosti muzea ve vztahu ke škole

muzeum a formální vzdělávání

Uvažujeme-li o edukačních možnostech muzea ve vztahu ke škole (resp. k formálnímu vzdělávacímu sektoru), pak máme na mysli zejména participaci muzea – prostřednictvím edukačních programů, expozic, výstav a různých dalších muzejních produktů – na školní edukaci, jež je určována cíli výchovy a vzdělávání fixovanými ve státním a školním kurikulu. Jedná se tedy o spojení edukačních aktivit v muzeu s kurikulem, resp. o přímou návaznost edukace v muzeu na osnovy školních vzdělávacích oborů.

Vzdělávání se neodehrává pouze ve škole!

Připomeňme, že vzdělávání již dávno není pouze doménou školy a že se mu mohou věnovat mnohé další instituce. Školu si spojujeme s tzv. vzděláváním formálním (viz příslušná část tohoto vzdělávacího materiálu) a již bylo zdůrazněno, že ve všech typech vzdělávání – včetně toho formálního – má nebo může mít muzeum své pevné místo.

muzeum a jeho možnosti

Učitelé v muzeu spatřují vítaného partnera, participujícího na výchově a vzdělávání jejich žáků; návaznost edukačních aktivit muzea na kurikulum škola přirozeně vítá, neznamena to však, že by muzeum mělo suplovat školu a zapomínat na svá specifika. Muzejní edukace by se měla od té školní odlišovat a být pro účastníky jiným, zcela novým typem zkušenosti, která vyvěrá jak z přímého setkání se sbírkami, tak ze samotného místa, kde jsou sbírky uloženy. Návštěvník by měl na své úrovni dostat příležitost pochopit, v čem spočívá kulturní jedinečnost vystavených věcí a jejich společensko-historická hodnota. Při plánování edukačních programů, jimiž chceme oslovit školy, však stojí učivo a plnění cílů kurikula na důležitém místě. Je to proto, že učitel se svými žáky do muzea půjde právě tehdy, když mu muzeum nabídne programy navazující přímo na učivo daného oboru. Takto také učitel lépe obhájí své návštěvy muzea před vedením i rodiči žáků (návštěvy muzeí jsou pro učitele dosud zdrojem organizačních a jiných problémů); návštěvy muzea nebudou pak považovány za pouhou „zábavu“, nýbrž za integrální součást vzdělávacího

procesu, navíc podchycenou osnovami, kam lze návštěvu konkrétního muzea přímo zařadit.

vzdělávací oblasti
a muzeum

Následující tabulka nabízí přehled vzdělávacích oblastí, tak jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, k nimž jsou rámcově přiřazeny nejčastější typy muzeí, jejichž sbírky s danou vzdělávací oblastí souvisejí. (Rámcové vzdělávací programy pro jiné typy vzdělávání mohou mít jednotlivé oblasti formulovány odlišně, viz webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání <http://www.nuv.cz/t/rvp>.)

vzdělávací oblasti
podle RVP ZV ve
vztahu k typům
muzeí

Vzdělávací oblasti a vzdělávací obory RVP ZV	Typy muzeí, jejichž sbírkové fondy korespondují s danými vzdělávacími oblastmi základního vzdělávání
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)	muzea umělecká muzea etnografická a folklorní muzea historická muzea společenských věd a sociálních služeb
Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)	muzea vědy a techniky
Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)	muzea vědy a techniky
Člověk a jeho svět	muzea historická muzea společenských věd a sociálních služeb muzea etnografická a folklorní muzea umělecká muzea přírodních dějin muzea vědy a techniky muzea zemědělská a produktů země
Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)	muzea společenských věd a sociálních služeb muzea historická muzea etnografická a folklorní

	muzea umělecká muzea vědy a techniky muzea zemědělská a produktů země
Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)	muzea přírodních dějin muzea vědy a techniky muzea zemědělská a produktů země
Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)	muzea umělecká muzea historická muzea etnografická a folklorní muzea společenských věd a sociálních služeb
Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)	muzea vědy a techniky
Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)	muzea historická muzea vědy a techniky muzea zemědělská a produktů země muzea umělecká muzea etnografická a folklorní muzea obchodu a spoju

jedinečnost muzea Pro školu je lákavé zejména to, že se v muzeu žáci mohou setkat přímo s vystavenými objekty, že vystavený sbírkový předmět je originálem, nikoliv replikou, modelem, reprodukcí – i když také ony se na výstavách objevují jako doplňující prvek usnadňující učení návštěvníků a pochopení významu exponátů. O autentický a originální předmět jde však při muzejní edukaci především, jeho využitím je edukace v muzeu jedinečná.

očekávání učitelů Na základě výzkumu provedeného mezi učiteli a studenty učitelství lze formulovat očekávání učitelů směrem k muzeu. Chce-li být muzeum při oslovování učitelů úspěšné, je vhodné se s těmito očekáváními seznámit a podle možností dané instituce na ně reagovat.

Jaké muzeum si přejí učitelé? Jaké muzeum si pro sebe a své žáky učitelé přejí? Muzeum jako vítaný partner školy:

- si je vědomo svého edukačního potenciálu a naplňuje ho mnoha nejrůznějšími formami;

Jaké muzeum si
přejí učitelé?

nabízí podle vlastní edukační koncepce kvalitní a profesionálně vedené edukační programy, zvláště animace; nabízí expozice a výstavy, které jsou nápadité, zajímavé, interaktivní, umožňují „sáhnout si“, zapojují kromě zraku také další smysly;

- kromě výstav připravuje také doprovodné akce, během nichž jsou návštěvníci motivováni praktickými tvůrčími činnostmi, mohou se dotýkat buď exponátů, nebo alespoň modelů a replik, setkávají se s umělci či tvůrci expozic;
- naplňuje koncept „přátelského muzea“, takže je orientováno na návštěvníka a panuje v něm příznivé sociální klima;
- spolupracuje se školou při přípravě programů a expozic, tak aby vhodně navazovaly na kurikulum;
- připravuje také expozice přímo pro dětského návštěvníka, nebo alespoň zohledňuje jeho zvláštnosti a potřeby, dětem a dětské kultuře věnuje zvláštní pozornost;
- je aktivní ve své snaze oslovit návštěvníky, dává o sobě vědět, informuje o své činnosti a nabídce;
- zvažuje pečlivě otázku vstupného, aby se nestalo pro školní skupiny překážkou;
- podporuje interakci mezi návštěvníkem a muzeálieři zapojením nových technologií;
- zaměstnává muzejního pedagoga, který je zodpovědný za edukační koncepci muzea a přímo komunikuje s učiteli;
- je spíše typem „*musea activa*“ než „*musea contemplativa*“², takže aktivizuje své návštěvníky, facilituje jejich zážitky a umožňuje také jejich přirozenou živou reakci na shlédnuté exponáty.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Muzeum nepochybně disponuje nezměrným edukačním potenciálem, je jedinečným místem pro setkávání

²Toto vymezení bazální orientace muzea bylo inspirováno úvahou Žalmana (2004), který pro uchopení dvou pólů, mezi nimiž se dnešní muzea pohybují, použil Aristotelovu tezi „o dvou životních stylech, které stojí proti sobě – „*vita contemplativa*“ a „*vita activa*“. První z pojmů označuje typ muzea jako neměnného „chrámu Múz“, druhý pak typ muzea jako živé, neustále se měnící „instituce pro lidi“. Použijeme-li Žalmanovu myšlenku, pak lze mezi muzei rozpoznat dva typy a označit je latinskými výrazy *museum contemplativum* a *museum activum*. Změnu tradičního pojetí ve prospěch typu *museum activum* postupně přináší novodobý trend demokratizace muzeí, které se zvláště v zahraničí postupně stávají skutečně veřejnou a široce přístupnou institucí, společenským centrem. Učitelé preferují pochopitelně druhý typ, se svými žáky by si v muzeu rádi povídali, něco dělali, vyráběli, tvořili – nechtějí se pouze tiše dívat.

s muzeálie. Z pohledu učitelů má především výchovný smysl, je však také otevřeným prostorem živé komunikace, specifického poznání a radosti.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, nyní jistě lépe rozumíte možnostem spolupráce muzea a školy a víte, s jakými očekáváními učitelé a jejich žáci do muzea přicházejí. Podstatný je vždy ale obsah edukace – ať již školní, nebo muzejní. V následujících pasážích proto vysvětlíme, jak lze obsah edukace chápat a jaké jsou možnosti muzea z tohoto pohledu. Tuto část prosím nepodceňujte, protože sebestatelnější muzeum školy nakonec nebudou vyhledávat, pokud se v něm žáci nijak neobohatí.

d) Edukační možnosti muzea z hlediska obsahu vzdělávání

obsah muzejní edukace

Spektrum muzeí a muzejních sbírek je velmi pestré, a tak i obsah muzejní edukace může být odvozen od kterékoliv oblasti lidského poznání a činnosti. V praxi je obsah muzejní edukace velmi různorodý a stanovují ho muzea sama přirozeně podle svého zaměření.

Jak vzniká obsah edukace?

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

souvislost mezi obsahem edukace a muzejními sbírkami

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

druhy muzeí

- **muzea umělecká:** muzea malby, sochařství, grafiky a grafických umění, archeologie a starožitností, dekorativního a užitého umění, náboženského umění, hudební muzea, muzea dramatických umění, divadla a tance;
- **muzea přírodních dějin:** muzea geologie a mineralogie, muzea botanická, botanické zahrady, muzea zoologická, zoologické zahrady a akvária, muzea fyzické antropologie;
- **muzea etnografická a folklorní;**
- **muzea historická:** muzea bibliografická (vztahují se ke skupinám jednotlivců, sdružených např. na základě profese), památníky – muzea předmětů a vzpomínek na určitou dobu nebo událost, muzea bibliografická, týkající se významné osobnosti, muzea dějin obcí či měst, historická a archeologická muzea, muzea válek, bojů a armády, námořní muzea;
- **muzea vědy a techniky:** všeobecná muzea vědy a techniky, muzea fyziky, oceánografie, medicíny a chirurgie, muzea průmyslových technik, automobilového průmyslu, muzea manufaktur a manufakturních produktů;
- **muzea společenských věd a sociálních služeb:** pedagogická muzea, muzea výchovná a výuková, muzea justice a policie;
- **muzea obchodu a spojů:** muzea měny, mincoven a bankovních systémů, muzea dopravy, poštovní muzea;
- **muzea zemědělská a produktů země.**

sbírky jako zdroj obsahu

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

Obsah nejsou pouze znalosti!

Při edukaci přirozeně dochází ke zprostředkování určitého vědění, k rozvoji schopností a dovedností jedince. Připomeňme, že ať již uvažujeme o jakémkoliv typu muzea a sbírek, muzejním „učivem“ nemají být ani pouhé vizuální informace získané pozorováním exponátů ani pouze bližší věcné informace o nich. Muzejní edukace směřuje nejen k získání znalostí, ale muzejním „učivem“ může být také např. rozvíjení percepčních schopností návštěvníků, jejich schopnosti abstrahovat, myslet v obecných pojmech a pracovat s hypotetickými soudy (podle Kalhouse, Obsta a kol., 2002), srovnávat, analyzovat, klasifikovat, užívat postupů indukce a dedukce, experimentovat a kriticky hodnotit (podle Skalkové,

2007). Při vědomí hodnotové kvality muzeálií je třeba za „muzejní učivo“ považovat ještě transmisi hodnot, s exponáty spojených. Edukační možnosti jsou zkrátka velmi široké a nelze je např. omezovat pouze na předávání informací.

širě obsahu edukace

Úkolem edukace tedy rozhodně není pouze stupňování vědomostí a dovedností, nýbrž i osvojení sociálních norem a hodnot (Grecmanová et al., 1997). Veverková (In Kalhous, Obst a kol., 2002) přehledně uvádí, že komplexně nahlížený obsah edukace má celkem tři složky, a sice:

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

Muzejní pedagog se snaží při edukaci vytvářet takové didaktické situace, které podporují rozvoj všech uvedených složek.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, nezapomínejte, že obsahem edukace zdaleka nejsou pouze fakta a znalosti. A naším úkolem rozhodně není pouze stupňování vědomostí návštěvníků. Takto pojímané edukační programy by byly velmi jednostranné, nemyslíte?

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Památky nás baví. 4, Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací: metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro neformální a informální učení*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. 233 s. ISBN 978-80-905631-9-3.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 142 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.

Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola, aneb Aby věci promluvíly: 20. a 22. března 2013. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2013. 111 s. Acta musealia; supl. 2013/1. ISBN 978-80-87130-28-5.

Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola, aneb, Expedice domů: 16. a 17. března 2011. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2011. 82 s. Acta musealia; supl. 2011/1. ISBN 978-80-87130-20-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 126, 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ©2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BOŘEK, Lubor et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 63 s. ISBN 978-80-87000-37-3.

Celoživotní učení pro všechny: [4.] zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16. a 17. ledna 1996. Překlad Jiří Janda a Václav Sochor. Praha: Učitelské noviny –Gnosis, ©1997. 374 s. ISBN 80-238-2251-9.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století = Lifelong learning for all - challenge of 21st century*.

Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 408 s. ISBN 978-80-7452-047-1.

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. 101 s. ISBN 978-80-7315-223-9.

Σ

SHRNUTÍ

Edukační potenciál muzeí je ohromný a lze jej pro potřeby studia zajisté třídit i jinak. O možnostech působení muzea na jedince i společnost bude řeč i na jiných místech tohoto studijního materiálu, např. v části věnované cílům muzejní edukace. Prozatím jsme představili alespoň několik možných hledisek, z nichž lze edukační možnosti muzea nahlížet: v kontextu různých typů vzdělávání tvořících komplex celoživotního učení a vzdělávání, na základě specifík paměťových institucí, jejichž sbírky zakládají významné a nezaměnitelné edukační možnosti pro veřejnost, z hlediska vztahu ke škole, kde jsou edukační možnosti muzeí nedocenitelné nebo z hlediska obsahu vzdělávání, jež muzeum může veřejnosti nabízet a z hlediska obsahu vzdělávání, jehož zdrojem jsou sbírky muzeí a vědění, jež je na ně navázáno.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Definujte muzejní edukaci a vysvětlete její procesuální povahu.

Jakými komponentami je tento proces tvořen?

Vysvětlete edukační možnosti muzea v kontextu různých typů vzdělávání.

Popište muzejní edukaci jako element celoživotního učení.

Jaké jsou možnosti muzea v rámci formálního vzdělávání?

Jakou roli může muzeum hrát v rámci neformálního vzdělávání?

Jaký spatřujete potenciál muzea v informálním učení jedince?

Vysvětlete edukační možnosti muzea plynoucí z jeho specifík.

Objasněte edukační možnosti muzea ve vztahu ke škole a ke vzdělávacím oblastem a oborům podle RVP. Uveďte příklady.

Za jakých okolností lze úspěšně rozvinout spolupráci muzea a školy?

Jak rozumíte pojmu vzdělávací obsah?

Jaké jsou edukační možnosti muzea z hlediska obsahu vzdělávání a ve vztahu k druhům muzeí?



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

muzejní edukace, komponenty muzejní edukace, celoživotní učení, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení jedince, vzdělávací oblasti a obory podle RVP ZV, muzeum a škola, vzdělávací obsah, typy muzeí.

3) Současné muzejně edukační trendy v České republice a ve světě



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- objasnit vlivné trendy v oblasti muzejní kultury, jako je uplatňování kontextuality, aktivizace návštěvníka, uplatnění interaktivity, nových médií nebo didaktických a zábavních prvků a další,
- pojmenovat důležité pedagogické trendy, které nacházejí uplatnění v muzejní edukaci,
- vlastními slovy vysvětlit podstatu konstruktivismu, zážitkové pedagogiky, projektové metody, problémového vyučování a objektového učení (vyučování),
- popsat významné trendy v oblasti metod, forem a prostředků muzejní edukace.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, tato kapitola vám přiblíží podoby současného muzeologického a pedagogického uvažování o prezentaci sbírek a jejich zprostředkování během edukace – tak jak se objevují v teorii a praxi našich sledovaných oborů. Využijte toho, že náš studijní text vám nabízí vše podstatné na jednom místě!

a) Trendy v oblasti muzejní kultury

trendy současné
prezentace

Muzejní edukaci nelze nahlížet bez celkového kontextu muzejní kultury jako takové. Přehled současných trendů muzejní edukace tak zahájíme krátkým exkurzem do trendů současného muzejnictví, konkrétně do oblasti muzejní

kontextualita

prezentace. Ostatně ohled na vzdělávací potřeby návštěvníků je jedním z důležitých trendů celého současného muzejnictví, takže většina inovací současné muzejní kultury je více či méně „muzejně edukační“.

Přístupy k tvorbě muzejních expozic mohou být různé a rozmanitost dnešní muzejní kultury se projevuje také v této oblasti: můžeme se setkat jak s expozicemi formalistickými (exponát + popisek), tak kontextuálními (exponát jako součást širšího kontextu, jenž je objasněn za pomoci četných doplňkových prvků). Jednoznačným trendem je ale posun k větší kontextualitě a opouštění formalistického prezentačního přístupu.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

aktivizace
návštěvníka

interaktivita

nová média

didaktické prvky

V současných muzejních expozicích lze najít řadu inovativních principů, jako je snaha o aktivizaci návštěvníka, uplatnění interaktivity, nových médií nebo didaktických a zábavních prvků. Je potěšitelné, že se do expozic stále častěji zavádějí i prvky zohledňující návštěvníky s postižením. Lze říci, že uplatňování jmenovaných inovací významně podporuje účinnost muzejních expozic jako edukačního média a výpovědní hodnotu vystavených exponátů. Různé pedagogické zásady nebo doporučení k tvorbě expozice jako edukačního média vycházející z poznatků behaviorální psychologie nebo z konstruktivismu se v českých expozicích sice dosud ve větší míře neuplatňují, muzejní kultura jako celek se však posouvá k větší názornosti a uplatňování různých explikačních a referenčních prvků je dnes hojnější a propracovanější než kdy dříve. Mnohá muzea sice dosud vzdělávacím potřebám návštěvníků vstřícně nevyhájí, přesto však muzejní expozice fungují jako využitelná a využívaná edukační média. Ocenit je třeba také hojné uplatňování doprovodných informačních a edukačních materiálů.

doprovodná
edukační činnost
muzea

Přestože expozice některých muzeí učení návštěvníků příliš neusnadňují, české muzejní expozice jako celek mají ohromný vzdělávací potenciál. Za silnou stránku našeho muzejnictví a jednoznačný trend lze v tomto ohledu jednoznačně označit doprovodnou edukační činnost. Přestože donedávna nebyli muzejní pedagogové běžnou součástí pracovních kolektivů v muzeích (a mnohde doposud zaměstnání nejsou) a nelze tak

diferenciace
návštěvnických
skupin

hovořit o dlouhodobé kontinuitě dané muzejní činnosti, muzejní pedagogové v praxi odvádějí často mimořádné výkony. Přihlédneme-li k faktu, že edukační oddělení ve většině muzeí vznikala „na zelené louce“ a že fungují často v nevyhovujících podmínkách, zdá se neuvěřitelné, kolik kvalitních a diferenciováných typů edukačních programů se v současnosti realizuje a nově vzniká. Dále je třeba ocenit to, že muzejní pedagogové připravují – často „na koleně“ – mimořádně kvalitní edukační pomůcky, ať již se jedná o pomůcky textové nebo přímo o didaktické exponáty. Množství angažovaných, invenčních, erudovaných a vnitřně motivovaných muzejních pedagogů tak lze označit za jednu ze skutečně silných stránek našeho muzejnictví.

Současným trendem je diferenciace návštěvnických skupin, zejména se jedná o zohledňování dětského návštěvníka nebo návštěvníků handicapovaných. Přestože v tomto ohledu některá česká muzea stále ještě zaostávají za zvyklostmi a normou muzeí na západ od našich hranic, dochází v tomto směru k posunům a inovacím, přestože v našich muzeích panují zcela odlišné finanční, personální, organizační a jiné podmínky; i za daných okolností dochází ke stále častějšímu uplatňování současných trendů muzejní kultury v praxi.

science centra
a jejich inovativní
přístup k prezentaci

Mnohé z nově vznikajících expozic snesou v oblasti kvality prezentace a vzdělávacího využití srovnání se špičkovými muzei v zahraničí; platí to zvláště o nově vzniklých nebo inovovaných expozicích science center. Science centra lze označit za pomyslný „kvas“ současné muzejní kultury, protože jejich expozice vynikají inspirativním přístupem k prezentaci, kreativním zpracováním, interaktivitou, ale i volbou méně tradičních témat, jichž se „kamenná“ muzea neujímají. Science centra prostřednictvím svých didaktických exponátů návštěvníkům nabízejí nejen informace, ale i vzdělávací příležitosti; díky svým herním zónám mají rovněž relaxační účinek a ukazují, že muzea mohou a mají být „visitor friendly“. Neváháme je proto označit za další ze silných stránek našeho muzejnictví a jsou nositeli nových trendů.

kvalita prezentace
a její tvář

Trendem je dále zvýšená pozornost věnovaná vnějšímu provedení prezentace a jejímu uspokojivému výtvarnému a architektonickému řešení. Stále přibývají nové pokusy aplikovat do expozic současné trendy muzejní kultury a inovativní prvky v podobě didaktických interaktivních

muzeum jako místo
pro vzdělávání

prezentační výzvy

stanovišť, „hands-on“ exponátů, nových médií a podobně. Dětskému návštěvníkovi se již přizpůsobila řada expozic a širší edukační využití sbírek muzeí je podporováno přípravou a organizací edukačních programů. Důsledné uplatnění konceptu muzea jako místa pro vzdělávání je sice stále hrozbou budoucnosti, řadu výstavních projektů lze přesto v tomto směru označit za nesporný úspěch. České muzejnictví jako celek se proměňuje k lepšímu a vykazuje řadu inovací. Výzvou zůstává nejen uplatňování nových prezentačních přístupů a důsledný obrat ke vzdělávání, ale i konkrétnější úkoly: jak do muzeí „dostat“ aktuální témata a jak je prezentovat formou výstav, když k nim často chybějí anebo neexistují doklady, jak do expozic více začlenit narativnost a kontextualitu a jak co nejlépe pojímat doprovodné (edukační) akce pro veřejnost, které sice mají zaujmout, avšak nesmějí překračovat hranici vkusu směrem k nevkusu nebo povrchnosti.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, pokud jste dosud neměli možnost soustředěnějšího studia současných pedagogických trendů, využijte následujících pasáží popisujících podstatu konstruktivismu, zážitkové pedagogiky, projektové metody, problémového vyučování a objektového učení. Jistě vás osloví a najdete způsob, jak je aplikovat do vlastní praxe!

b) Vlivné pedagogické trendy v muzejní edukaci

vlivné pedagogické trendy

V současné muzejní edukaci lze zaznamenat řadu vlivných trendů, zejména diverzifikaci skupin a typů programů, tvorbu nabídky zohledňující různé typy návštěvnických skupin a jejich potřeby, uplatnění inovativních metod a forem, stejně jako didaktických prostředků. Mnohým se bude věnovat další část tohoto studijního materiálu. Je však důležité předznamenat, že např. konkrétní inovace v oblasti metod a forem nepochybně vycházejí ze širšího kontextu různých nových nebo starších pedagogických teorií, hnutí, koncepcí apod. Ty nejvlivnější alespoň ve stručném přehledu uvádí následující přehled.

Konstruktivismus

konstruktivismus jako současné paradigma

Jedná se o současné dominantní pedagogické paradigma, jež má řadu větví a podob od radikálního pedagogického konstruktivismu (který vede až ke skepsi nad možnými

edukační efekty jakéhokoliv pedagogického působení) až po různé další proudy teorií a jejich aplikací uplatněných v pedagogice a dalších sociálních a humanitních disciplínách. To, co je všem těmto proudům společné, je poznání klíčového a určujícího významu vnitřních předpokladů jedince v poznávacích procesech a rozpoznání důležitosti interakce subjektu s jeho prostředím a společností. Poznávání se podle konstruktivismu děje konstruováním – a to tak, že si jedinec spojuje fragmenty informací z vnějšího světa a prostředí do smysluplných struktur, přičemž staví na svých dosavadních subjektivních zkušenostech a svým jedinečným (a do značné míry nepředvídatelným) způsobem rekonstruuje stávající struktury do nového poznání a provádí s nimi operace podmíněné dosavadním stupněm jeho kognitivního vývoje. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Pro pedagogickou praxi je „objev“ subjektivity poznávání potvrzením staré pedagogické zkušenosti, že stejné edukační působení má na různé jedince jiný, často nepředvídatelný vliv nebo že pouhá smyslová recepce vjemů nebo prosté předložení informací žákům (což je situace typická pro muzejní expozice) má jen malý edukační efekt nebo dokonce vede k dezinterpretacím. Lepší porozumění tomu, jak vlastně dochází ke konstruování nového vědění, zároveň nabízí četné pedagogické aplikace a řešení edukačních problémů. Nyní lépe chápeme, proč je klíčová aktivní úloha subjektu v poznávání světa – vede to např. k vyzdvižení projektové metody, předkládání problémů ze života nebo uplatňování zásady *learning by doing*, učení se vlastní činností. Aplikace konstruktivistických teorií znamená také plánování edukace s ohledem na tzv. prekoncepty učících se jedinců (je třeba navazovat na jejich dosavadní zkušenost a důsledně propojovat nové struktury s těmi stávajícími). Dále se zdůrazňuje nezastupitelná úloha sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání – viz aplikace v podobě kooperativního učení, preferování práce ve skupinách. V souladu s konstruktivismem je důraz na dosavadní znalosti návštěvníků a jejich vlastní představy o prezentovaných skutečnostech, na nichž se staví nové poznání. Aplikací do praxe je struktura E-U-R, tedy edukace strukturovaná do na sebe navazujících fází evokace, uvědomění si významu a reflexe. (Smejkalová, 2014) Edukace stojící na konstruktivismu zdůrazňuje řešení problémů ve skupinách a tvořivé myšlení namísto teorie a drilu, manipulaci s předměty a smyslové poznávání namísto pouhých pojmů odtržených od zkušenosti

aktivní úloha
subjektu vzdělávání

role prekonceptů

sociální interakce

struktura E-U-R

atd. Konstruktivistické poznatky je vhodné aplikovat i na tvorbu expozic a výstav.

Zážitková pedagogika

role zážitku
zapojení emocí do vzdělávání

Zážitková pedagogika (někdy se používá také pojem *zážitkové vzdělávání* nebo *vzdělávání prožitkem/zážitkem*) není z hlediska terminologie samostatnou „pedagogikou“, jako spíše pedagogickým přístupem, strategií nebo metodou. Tento přístup ke vzdělávání vychází z toho, že na učení mají velký vliv emoce a že intenzivní prožitek spojený se silnými emocemi akceleruje schopnost lidské paměti vstřebávat nové informace. Tento poznatek má své využití nejen v samotné edukaci, ale samozřejmě i v muzejní prezentaci. Samotnou muzejní expozici lze totiž samozřejmě charakterizovat jako prostředí, jež vzbuzuje emoce, a ovlivňuje tak návštěvníkův názor na prezentovanou skutečnost a utváří jeho povědomí o tématu. Je-li tvůrci výstavy zvolen vhodný způsob podání (anebo nabízejí-li mimořádné, emoce stimulující předměty či unikáty), pak mohou expozice působit na city návštěvníků velmi silně a ovlivňovat tak trvale jejich hodnotový systém. Zážitkové vzdělávání – je-li vhodně uchopeno – má kromě edukačních efektů ve formě nových znalostí také vliv na klima skupiny a napomáhá vytváření neformálních vztahů mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky. Podmínkou je profesionální pedagogické uchopení prožitků a citlivé zvládnutí možných emočně vypjatých situací. Zážitková pedagogika pojímá prožitek jako prostředek k ovlivňování žáka, pedagog tedy s určitým cílem inscenuje výukové situace jako „zážitkové“.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Podstatné však je nejen intenzivní prožívání situace, ale především jeho následné pedagogické uchopení. Nelze pouze vyvolávat silné prožitky – v procesu poznávání totiž hraje nezastupitelnou roli teprve komplexní, mnohvrstevnatý zážitek. Zážitek – byť je založen na emocích a prožitku – představuje složitější komplex a nelze jej redukovat pouze na prožitek nebo povrchní emoci. Jak vysvětlují Dytrtová, Slavík a Lukavský (2015), zážitek lze popsat pomocí čtyřdimenzionálního modelu, který obsahuje dimenzi tematickou (významovou), konstruktivní (materiální a

strukturální), empatickou (expresivní – metaforickou) a prožitkovou. Podněty nabízené muzejní expozicí nebo aktivitami během edukačních programů v muzeu, tedy prožitky, je totiž třeba pojmově uchopit, na základě vhodných úloh „přečíst“ sdělení, „obsah“ vystavených předmětů (a případně si uvědomit, na základě jakých smyslově vnímatelných prvků jsme schopni daný obsah číst), objevený obsah sdílet s ostatními a konečně podrobit svůj zážitek analýze a reflexi. Teprve pak se zážitek stává „jedincovým oknem do situací“ (Dytrtová, Slavík a Lukavský, 2015, s. 115) a transformuje se do poznání. Zážitkovou pedagogiku je proto potřeba chápat v této komplexnosti, ať již je onen prvotní prožitek vyvolán jakkoliv: setkáním s neobvyklým smyslovým podnětem, zhlédnutím nějakého unikátu, pobytem v tmavém prostoru, zvukovými efekty, hraním rolí apod.

Projektová metoda

projekt

projektová metoda

Latinské sloveso *proicio*, které se stalo základem didaktického termínu projekt, mělo v klasické latině mnoho významů. Mimo jiné znamenalo házet kupředu, předhazovat, střílet, vypovídat, vrhat se do nebezpečí. (Stehlíková, Šobáňová et al., 2015) Je zajímavé, že téměř všechny tyto konotace jsou i součástí významů, které si spojujeme s danou edukační metodou. Ve velmi obecné rovině chápeme projekt jako dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu. Současná pedagogika hovoří o projektu jako o vyučovací metodě (v sousloví *projektová metoda*), jako o specifickém typu práce žáků, kteří samostatně zpracovávají určitá témata (projekty) a získávají při praktických činnostech a experimentech prospěšné zkušenosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 226) Do vzdělávání zavedli projekt zakladatelé americké pragmatické pedagogiky, zejména J. Dewey a W. Kilpatrick, jako metodu, která má zvyšovat motivaci žáků a podporovat jejich vzájemnou kooperaci. Od původního Deweyho pojetí se dnes chápání projektu v praxi posunulo do několika různých rovin:

současné chápání
projektové metody

- projekt jako integrace různých témat (mezioborově zaměřený a integrující uměle izolované vzdělávací obory ve škole);

- projekt jako specifický způsob strukturace vzdělávacího obsahu (směřující k hlubšímu ponoru do určitého problému a integrující různé pohledy na dané téma);
- projekt jako sled praktických činností vedoucích k výsledkům v podobě výtvarného, dramatického nebo slovesného produktu;
- projekt jako řešení praktického problému ze života (žáci se učí řešit reálné problémy, např. jak vydávat školní časopis, jak získat prostředky na nákup nových pomůcek, jak organizovat akci pro mladší spolužáky aj.).

projekty jako lék na
neduhy tradiční
školy

mezipředmětovost

důležitost
propojování obsahů

Zavedení projektové metody i dalších aktivizačních metod výuky do alternativních vzdělávacích zařízení a posléze i do běžných škol bylo reakcí na problémy tradiční školy, z nichž mnohé dodnes přetrvávají. Kromě formalismu a odtrženosti od života se tradiční škole vytýká, že zde převládá tzv. transmisivní pojetí výuky, v němž učitel prostřednictvím výkladu žákům předává již hotové poznatky daného oboru. V tomto modelu, který se příliš neliší od výukového prototypu z počátků povinné školní docházky, má žák pouze pasivní roli a sám se na poznávání aktivně nepodílí. Tradiční škole se dále vyčítá, že uměle izoluje obory, upřednostňuje předávání hotové sumy poznatků před heuristickými metodami a memorování před experimentem. Je potěšitelné, že současné kurikulum vyzývá k uplatňování transdisciplinárních přesahů a vytváření edukačních projektů, které by přirozeně spojovaly poznatky různých oborů i jejich odlišné poznávací postupy. Přestože se v současnosti hovoří o potřebě integrace vědění dnešních příliš úzce specializovaných oborů stále častěji (podrobněji Šobáňová a kol., 2013), ve škole i nadále zůstává vzdělávací obsah členěn do navzájem oddělených vzdělávacích oborů a je tak žákům i předáván – bez ohledu na mnohdy evidentní umělost tohoto rozdělení. Poznání je ve skutečnosti nepřehledný komplex vzájemně propojených a někdy dokonce protikladných poznatků a přílišná specializace oborů a jejich striktní oddělení vede spíše k roztržitosti poznatků a nepochopení vzájemných spojitostí mezi nimi. Izolaci jednotlivých vzdělávacích oborů může účinně překonat promyšlené propojování vzdělávacích obsahů, v pedagogice řešené i teoreticky jako problém mezipředmětových vztahů a projektového vyučování. Nové kurikulum integraci vzdělávacích obsahů nejen podporuje, ale po formální stránce integraci i samo vytváří spojováním jednotlivých oborů do širších vzdělávacích oblastí. Závazně

vztah projektové metody a problémového vyučování

však stanovuje pouze obsahový rámec (tedy to, čemu se mají děti naučit), nikoli v témata, formy a metody, prostřednictvím kterých bude vzdělávací obsah žákům zprostředkován. Základem integrované výuky a náročným úkolem učitelů je proto nalézání a rozpracování určitých nosných témat, která je možné otevírat z různých oborových úhlů pohledu a spojovat je do podoby projektů. Téma tak plní integrující funkci a vzdělávací obsah více oborů v sobě přirozeně spojuje. Neméně náročnou činností učitele je u projektového vyučování také strukturování učiva, kooperace s kolegy a mnohdy složité organizování projektů.

Problémové vyučování

problém jako stimul žákova myšlení

Projektová metoda se někdy směšuje s problémovým vyučováním. Důvodem je to, že v základu projektu často stojí právě nějaký problém, k jehož řešení mají žáci dospět. Není vždy nutné oba pojmy striktně oddělovat, pouze zpřesněme, že problémové vyučování (resp. problémová metoda) klade – stejně jako vyučování projektové – důraz na aktivní účast žáků v procesu výuky. (Dostál, 2015) Navíc usiluje různými promyšlenými postupy o stimulaci rozvoje žákova myšlení a jeho schopnosti řešit problémy kognitivního charakteru – tedy prostřednictvím problému stimulovat myšlenkové operace (týkající se samotného myšlení, inteligence, paměti, vnímavosti, postřehu, pozornosti aj.). Výuka postavená na problému začíná např. nějakou obtížně zodpověditelnou otázkou nebo prezentací nějakého zvláštního, provokujícího jevu, který se vymyká běžné zkušenosti. V problémovém vyučováním žákům nedáváme všechny potřebné informace, které k vyřešení problému potřebují. Usilujeme o to přivést je k vlastnímu hledání a jedinečnému postupu. Žáky např. vybídíme k realizaci nějakého experimentu nebo k aktivnímu vyhledávání potřebných dat. Řešení problémových úloh je v mnohém podobné činnosti badatelů a vědců, proto má zvláště v muzejní edukaci bohaté využití.

integrovaná výuka

role tématu

motivační potenciál problémového vyučování

Problém postavený před žáky má přitom značný motivační efekt a tato metoda počítá s přirozenou zvědavostí žáků a jejich touhou po poznání. Ta bývá v klasickém vyučováním často potlačena tím, že žákům předkládáme hotové poznatky a nepočítáme s jejich vlastní aktivitou. Naopak řešení problémových úloh vede žáky k samostatnému uvažování,

k dohledávání potřebných informací z nejrůznějších zdrojů a k samostatnému vyvozování závěrů.

problémové
vyučování v muzeu

Problémové vyučování se řadí k velmi efektivním metodám (resp. strategiím) a s úspěchem jej využívají edukační programy v muzeích, stejně jako mnohé didaktické hry a učebnice, jež produkují např. muzea vědy a techniky, muzea přírodovědná a další.

Objektové vyučování

zkoumání objektů
v širokých
souvislostech

Objektové učení nebo vyučování (v angličtině se setkáváme s označením *object-based learning*, *learning from objects*, *using objects in learning*, *teaching with objects*, ale i *object analysis* a *working with objects*) vychází z objektů hmotné povahy, které pojímá jako podnět výukových situací, jako motivační prvek, inspirační zdroj a reprezentanty či nositele vzdělávacího obsahu integrovaného kódu. To je také důvodem obliby a značného potenciálu objektového vyučování: umožňuje zcela přirozeně – zkoumáním různých aspektů vybraných objektů – přivést žáky k hlubšímu poznání než v hierarchizovaných a navzájem izolovaných jednotkách, nýbrž v segmentech vycházejících z kontextu a „rozevírajících“ se učícím se subjektům v předem neuzavřených výukových situacích. Tyto obsahové segmenty se nabízejí k objevení a vlastnímu uchopení v souladu s konstruktivisticky chápaným, zkušenostní a vlastní aktivitou akcelerovaným osvojováním nového vědění.

objektové
vyučování v muzeu
i ve škole

V současnosti se objektové učení spojuje zejména s muzei a galeriemi (muzejní pedagogika má také zásluhu na tom, že se v českém prostředí o objektovém učení začalo před desetiletím hovořit), takto orientované projekty však vytvářejí a realizují rovněž učitelé ve škole.

přitažlivost
předmětů

V čem spočívá síla objektu? Objekt jakéhokoliv typu a hodnoty je v první řadě zcela názorný, existuje ve své hmotné povaze; základem výuky, která je na něm založena, tak nejsou pojmová schémata, nýbrž konkrétní mnohvrstevnatá skutečnost, jíž se lze dotýkat a odhalovat její tajemství. Objekty plní ve výuce motivační roli, protože recipienty jakéhokoliv věku, pohlaví nebo vzdělání zaujmou a zároveň v nich vyvolávají otázky. Neopominutelnou (zvláště v rámci muzejní edukace, kde pracujeme se sbírkovými předměty, relikty a svědky minulosti) je i skutečnost, že předměty představují často jediným zdrojem

Objekty stimulují všechny složky osobnosti.

informací o tzv. „malých“ dějinách, tedy o historii „obyčejných“ lidí, jejichž perspektiva většinu návštěvníků muzeí zajímá nejvíce. A konečně dalším benefitem objektového učení je i to, že je příležitostí pro rozvoj řady dovedností: nejen pro rozvoj intelektuálních dovedností, uplatnitelných v profesním i v běžném životě, ale i pro rozvoj imaginace, tvořivosti a hodnotové orientace. Co se týká klíčové kategorie vzdělávacího obsahu, objektové učení umožňuje velmi dobře propojit jeho různé vrstvy. (Podrobněji Janík et al., 2013, Šobánková et al., 2015.)

poznávání skrze předměty jako přirozený způsob osvojování světa

Objektové učení však není vázáno pouze na výukové situace ve škole či v muzeu, manipulace s předměty, jejich zkoumání zrakem, hmatem nebo čichem je zcela přirozeným způsobem poznávání, který každý člověk – ve spojení s otázkami a pojmenováním skutečnosti – používá od raného dětství. Proto se často zdůrazňuje, že objektové učení navazuje na přirozené způsoby poznávání a rozvíjí je. V kontextu formálního vzdělávání se však klíčovou jeví nejen metoda a její účinnost, ale především cíl a vzdělávací obsah objektového učení, protože jeho benefitem je právě to, že iniciuje plodnou interakci s objektem kulturní povahy (byť se může jednat o naturfakty, vždy reprezentují lidskou kulturu a kulturně podmíněné a v dané době dosažené poznání člověka o přírodě a vesmíru), jež v sobě koncentruje lidskou zkušenost a mnohovrstevnatý obsah týkající se kultury, jazyka, historie, umění a designu, přírody, fyzikálních jevů, technologie a techniky.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, náš výčet vlivných pedagogických trendů samozřejmě není vyčerpávající. V literatuře nebo na setkáních s učiteli lze vysledovat mnoho dalších. Následující pasáž nabízí několik dalších, sami však – v případě hlubšího zájmu o inovace ve vzdělávání – jistě najdete další. Podstatné je hledat stále nové cesty ke zkvalitňování pedagogické práce.

Další přístupy

další podněty z pedagogické praxe

V současné pedagogické praxi – muzejní edukaci nevyjímaje – lze zaznamenat řadu dalších přístupů a vlivných trendů, například:

- participativní přístup
 - tzv. participativní přístup, který počítá s participací žáků na vyučování např. v oblasti cílů a obsahu, stejně jako v oblasti pravidel vnitřního života školy; v muzejnictví se projevuje participací veřejnosti, komunity, na chodu muzea a zaměření jeho prezentační činnosti;
- artefiletika a další postupy výchovy uměním
 - četné přístupy z oblasti výtvarné edukace, jež vycházejí z vlivných trendů výchovy uměním, k nimž lze řadit artefiletiku (viz např. Slavík, 2015) a jiné reflexivní přístupy k výchově uměním, přístupy a interpretační postupy čerpající z inovativních teorií umění a vizuální kultury, různé koncepce práce s uměleckým dílem známé ze zahraničí (kritická interpretace, metody podporující vizuální gramotnost atd.);
- vliv e-learningu a digitálních technologií
 - vyučování podporované novými technologickými nástroji (např. mobilními aplikacemi, distančními vzdělávacími systémy apod.)



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, předešlé pasáže našeho studijního textu nabídlý řadu zajímavých pedagogických přístupů, jež lze najít ve škole i mimo školu. Následující podkapitola se zaměří přímo na vzdělávání v muzeu.

e) Trendy v oblasti metod, forem a prostředků muzejní edukace

kombinace metod

Jednoznačným trendem je snaha o pestrost metod a jejich účinnou a funkční kombinaci s cílem individualizovat edukaci a aktivizovat návštěvníka. Klasické metody slovní se tak v rámci edukačních programů kombinují s metodami názorně-demonstračními (jde zejména o přímé poznávání předmětů a jevů a vyvozování poznatků z přímého pozorování a analýzy) a metodami praktických činností, kam mohou spadat rozličné pokusy a laboratorní činnosti, manipulace s didaktickým exponátem. Nelze samozřejmě říci, že metody slovní by ustupovaly, ale rovněž v rámci těchto metod lze zaznamenat trend aktivizace a interaktivity, který se projevuje např. častějším využíváním dialogických metod (rozhovor, diskuse, dramatizace) nebo metod práce s textovým materiálem (např. pracovním listem). Ten bývá stále častěji koncepčně promyšlen tak, aby poskytoval nejen informace, ale také aby podněcoval kognitivní a jiné činnosti návštěvníka, aby obsahoval jasně

didaktické prostředky na bázi digitálních médií

čitelné didaktické prvky (dialogičnost, názornost, strukturaci textu, motivační prvky, problémové pojetí atd.) a vedl návštěvníka ke konstruování nového vědění prostřednictvím vlastní aktivity. Trendem je rovněž uplatňování nových didaktických prostředků na bázi digitálních médií, jež umožňují zvýšit interaktivitu a posilují názornost didaktických prostředků např. využitím simulací, herních principů, různých videí, digitálních vizualizací jevů aj.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

metoda
problémového
výkladu

metody heuristické
a badatelské

další inovativní
metody muzejní
edukace

organizační formy

V oblasti metod muzejní edukace sleduje obecné pedagogické trendy, které se snaží reagovat na současné poznatky a zdůrazňují význam aktivity samotného jedince v procesu učení. Narůstá tak význam metod, jež počítají s větší aktivitou a samostatností návštěvníka – samozřejmě podle jeho věkových a jiných specifík. Trendem je tak zajisté využití metod problémového výkladu, metod heuristických a badatelských. S trendem aktivizace návštěvníka tak stoupá význam heuristického rozhovoru, diskusních metod (viz např. diskuse inspirované metodikou programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nebo oblíbenost brainstormingu), problémových úloh, ale i metod méně tradičních, jako jsou tzv. metody situační (a často zážitkové, viz např. učení se prostřednictvím konfliktní nebo zátěžové situace), metody inscenační a simulační (učení se prostřednictvím hraní určité situace v simulovaných podmínkách, metoda neviditelného divadla, využití tzv. larpů aj.), metody didaktické hry, projektová metoda nebo metoda výzkumná. Mnohé z výše jmenovaných metod mají sice velkou účinnost, ale jejich uplatnění vyžaduje mnohdy zvláštní organizační opatření nebo zajištění speciálních podmínek – např. omezený počet účastníků) nebo alespoň vhodné týmování) u metody výzkumné, zajištění vhodného prostředí, scénáře, kostýmů a rekvizit u larpů apod. Pokusíme-li se trendy v oblasti metod jednoduše zobecnit, pak je trendem samotná diverzita a pestrost metod, stejně jako snaha pedagogů o originalitu a zážitkovost. Ustupuje se – alespoň u dětí a mládeže – od výhradního uplatnění metod teoretických (zejm. přednášek) směrem k metodám teoreticko-praktickým a praktickým. Novinkou je učení s využitím vzdělávacích aplikací (využívají se pro samostatné učení, ale i v rámci řízené edukace), které nyní zažívají svůj boom díky rozšíření mobilních zařízení.

tradiční i inovativní
způsoby organizace

Metody muzejní edukace jsou samozřejmě provázány s organizačními formami. Hovoříme-li o současných trendech, pak v oblasti forem muzejní edukace zaznamenáváme především diverzifikaci forem, jejich prolínání a také hledání forem nových, jež plynou z kontinuální praxe inovativních muzejních pedagogů. Dnes je možné setkat se jak s tradičními formami (jež staví především na slovních metodách), k nimž patří především různé typy prohlídek, ale i s formami volnějšími, např. s edukačními programy odpovídajícími termínu animace (s využitím pestré škály metod a důrazem na aktivizaci a vlastní, praktické nebo badatelské činnosti návštěvníků), různými kurzy, ateliéry, workshopy. Formu edukačního programu na sebe dokonce berou i klasické formáty muzejní kultury, jako např. vernisáže (viz např. dětské vernisáže) nebo muzejní noci, dny otevřených dveří, akce k výročí apod. Některá muzea překvapují své publikum zvláštními formami, jejichž cílem je upoutat zájem veřejnosti, popularizovat muzeum, oslovit dosud „unikající“ cílové skupiny. Rovněž tyto popularizační počiny (např. zveřejňování videí na YouTube, komunikace prostřednictvím sociálních sítí) mají edukační efekt a mohou se směle řadit mezi formy muzejní edukace.

didaktické
prostředky

didaktické exponáty

Edukaci zpravidla nelze realizovat bez určitého materiálního a prostorového zázemí a bez pomůcek, které návštěvníkům usnadňují učení a pomáhají hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. Rovněž v oblasti didaktických prostředků můžeme sledovat určité trendy. Není pochyb o nutnosti mít pro edukační činnost odpovídající prostory, takže kromě klasických ateliérů a učeben vznikají i další typy prostor, jako např. interaktivní herny a odpočinkové zóny. Trendem je zde vybavení těchto heren různými didaktickými prvky a hračkami, stejně jako využití digitálních technologií (informační kiosky, tablety) a uplatnění zábavných, relaxačních prvků. (Konkrétní příklady didaktických prostředků na bázi digitálních médií včetně metodických doporučení lze najít v publikaci *Muzeum versus digitální éra*, Šobánková et al., 2016.) Edukační či interaktivní zóny však vznikají také přímo v expozicích, což souvisí s trendem celkové proměny návštěv muzea: z původních pasivních prohlídek exponátů ve vitrínách se stávají návštěvy muzea průzkumem, aktivním poznáváním, dobrodružstvím, hrou s poučením. Důležitým trendem muzejní kultury, který souvisí s proměnou prohlídek, je tvorba didaktických exponátů a jejich umístění přímo do expozic. Zde se již pohybujeme

didaktické
prostředky na bázi
digitálních
technologií

zóny ke vzdělávání
a hře

v oblasti didaktických pomůcek, kde lze vysledovat trend profesionalizace těchto pomůcek, tedy ohled nejen na jejich kvalitní didaktické pojetí a obsah, ale i na design, resp. grafické řešení. Trendem je rozvoj didaktických prostředků na bázi digitálních technologií, zejména různých didaktických her, interaktivních učebnic nebo jiných mobilních aplikací. Ty umožňují didaktickou podporu také individuálním návštěvníkům, stejně jako tzv. muzejní kufříky, jež jsou k dispozici zejména dětem (rodinám s dětmi). K podpoře individuálních návštěvníků vznikají didaktické „intervence“ také přímo v expozicích, kde mívají podobu již zmíněných didaktických exponátů, ale i jiných didaktických nebo zábavních prvků.

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium: Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace (1. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 364 s. ISBN 978-80-244-4302-7.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 142 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Muzeum versus digitální éra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 264 s. ISBN 978-80-244-5023-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Téma – akce – výpověď: Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 183 s. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta a HOŠEK, Václav, eds. *Zážitková pedagogika – zdroj inspirace v edukační praxi: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2015. 210 s. ISBN 978-80-87723-17-3.

SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. 2014. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*. **11**(1) 1–11.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 254 s. ISBN 978-80-244-4515-1.

PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.

Σ

SHRNUTÍ

Část studijního materiálu věnovaná současným muzejně edukačním trendům ve stručném nástinu představila trendy v oblasti muzejní kultury (zejména posun k větší kontextualitě a opouštění formalistického prezentačního přístupu, snahu o aktivizaci návštěvníka, uplatnění interaktivity, nových médií nebo didaktických a zábavních prvků) a vlivné pedagogické trendy a edukační strategie, jako je pojetí výuky na základě poznatků konstruktivismu, zážitková pedagogika, uplatnění projektové metody, problémového vyučování, objektového vyučování a dalších přístupů. Samostatný prostor byl věnován trendům v oblasti metod, forem a prostředků muzejní edukace, z nichž mnohé vycházejí právě z obecných trendů vzdělávání a výchovy nebo ze současných technologických možností, jež se promítají do inovací v oblasti tvorby didaktických prostředků.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Vyjmenujte a objasněte trendy v oblasti muzejní kultury, zejména muzejní prezentace.

Jak byste charakterizovali prezentační přístup vyznačující se uplatňováním kontextuality?

Jmenujte způsoby, jimiž lze aktivizovat návštěvníka.

Vysvětlete, co znamená uplatnění interaktivity, a uveďte příklady z praxe.

Jaké další inovace lze najít v muzeích a jakým způsobem mění tvář muzea a charakter muzejních prohlídek?

Jmenujte alespoň 5 důležité pedagogických trendů a vysvětlete, jak je lze uplatnit v muzejní edukaci.

Pokuste se vlastními slovy vysvětlit podstatu konstruktivismu a vysvětlete, v čem spočívá jeho hlavní přínos.

Co je podstatou zážitkové pedagogiky a za jakých okolností je vyvolávání prožitků z hlediska vzdělávání rozvíjející?

Objasněte podstatu projektové metody, problémového vyučování a objektového učení.

Jaké trendy v oblasti muzejní edukace znáte? Rozdělte je podle toho, zda se týkají metod, forem nebo prostředků.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

kontextualita a formalismus v muzejní prezentaci, aktivizace návštěvníka muzea, interaktivita v muzejní prezentaci, nová média v muzeu, didaktické a zábavní prvky v expozici, vlivné pedagogické trendy a edukační strategie, konstruktivismus, zážitková pedagogika, projektová metoda, problémové vyučování, objektové vyučování, trendy v oblasti metod, forem a prostředků muzejní edukace.

4) Návrh edukační koncepce a strategie muzea



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- vymezit edukační koncepci a strategii muzea jako koncepční dokument, v němž muzeum shrnuje svoji vzdělávací nabídku,
- formulovat zaměření a strategie výchovného a vzdělávacího působení muzea,
- popsat, jaké aspekty je třeba plánovat při navrhování edukační koncepce muzea,
- navrhnout vlastní edukační koncepci a strategii muzea na základě doporučeného obsahu a struktury edukační koncepce muzea.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, jistě jste si povšimli, že i když náš studijní text obsahuje řadu pojmů a teoretických pasáží, jako celek směřuje do praxe. Nejinak je tomu v této kapitole, kde se seznámíte s tím, co je to edukační koncepce muzea a proč považujeme za důležité edukační aktivity koncepčně plánovat.

a) Objasnění pojmů

edukační koncepce muzea

Edukační koncepcí rozumíme koncepční dokument, v němž muzeum shrnuje svoji vzdělávací nabídku a formuluje zaměření a strategie svého výchovného a vzdělávacího působení. Pro podobný typ dokumentů je v pedagogice zaveden pojem *vzdělávací program*. V muzejní pedagogice se však ustálilo použití tohoto termínu pro konkrétní edukační program, resp. pro dílčí organizační jednotku muzejní edukace. Tento

edukační strategie muzea

vzdělávací program

terminologický problém lze vyřešit použitím jiného adekvátního termínu, např. *edukační strategie muzea* nebo *edukační koncepce muzea*.³ V obdobném či stejném významu se používají rovněž pojmy *vzdělávací strategie muzea*, *edukační plán muzea*; v zahraničí se setkáme s označením *educational policy (edukační politika)*. Podstatné je, že jde o výsledek komplexního uvažování o vzdělávací roli daného muzea a že se jedná o veřejný dokument, který je adresován návštěvníkům. (Šobáňová a Čapková, 2015)

normativní kurikulární dokument

I když se i v rámci pedagogiky termín *vzdělávací program* používá v několika významech, my hovoříme o dokumentu, který komplexním způsobem vymezuje koncepci, cíle, obsah, případně jiné parametry vzdělávání na určitém druhu vzdělávacích zařízení (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V případě formálního vzdělávání jde o normativní kurikulární dokument, např. národní kurikulum. V případě neformálního vzdělávání, kam náleží i vzdělávání vázané na sbírky muzea, jde o edukační plán konkrétního vzdělávacího zařízení a jeho specifickou koncepci či zaměření. Vymezuje profil daného subjektu a vzdělávací strategie, k nimž se daná organizace přiklání. Svou edukační koncepci, resp. vzdělávací program či strategii, prezentují muzea jako vlastní vzdělávací nabídku pro návštěvníky a vytvářejí ji na základě svého strategického uvažování. Muzeum v tomto dokumentu přitom předkládá nejen svoji stávající nabídku, ale i vizi rozvoje a cíle a kroky vedoucí k jejich naplnění. (Posledně jmenované body jsou přitom určeny hlavně dovnitř instituce a umožňují plánovat edukační aktivity s určitou vizí do budoucna.) Podstatné je, že v součinnosti s těmito plány pak projektuje svou výuku i pedagog – vždyť prvním krokem při plánování určitých vzdělávacích aktivit je právě studium kurikula, jehož úlohu v případě muzeí zastává právě edukační koncepce.

školní vzdělávací program

Obdobou vzdělávacích programů muzea může být např. školní vzdělávací program. Při návrhu struktury vzdělávacích programů muzea jsme se částečně přidrželi jeho nejčastěji doporučované skladby. Kromě identifikačních údajů a charakteristiky muzea je nejpodstatnější částí popis edukační činnosti muzea, tedy zaměření vzdělávacích aktivit muzea,

³ Při hledání vhodného termínu, který by byl využitelný pro označení dokumentu strategické povahy, formulujícího cíle a strategie vzdělávacích aktivit muzea, se nabízí kromě termínu *vzdělávací program* rovněž pojem *vzdělávací strategie* nebo *vzdělávací koncepce muzea* aj.

jejich cílové skupiny, výchovné a vzdělávací strategie, případné propojení s kurikulem školního vzdělávání a aktuální vzdělávací nabídka. K pedagogické činnosti vždy patří rovněž evaluace, zaměřená na různé aspekty vzdělávací činnosti muzea.

V případě, že muzeum edukační strategii dosud nemá a s její tvorbou teprve začíná, vychází muzejní pedagog primárně z charakteru a výstavního plánu instituce, z expozic, aktuálních výstav či obsahu depozitářů – a samozřejmě ze svých pedagogických znalostí, zkušeností a preferencí. Pro usnadnění tohoto nesnadného úkolu přikládáme modelovou strukturu takového koncepčního plánu a postupně objasníme jeho jednotlivé položky.

b) Návrh edukační koncepce a strategie muzea

návrh edukační
koncepce

Návrh edukační koncepce a strategie muzea lze považovat za koncepční, strategické plánování edukační činnosti. Pro toto plánování v mnohém platí stejná doporučení jako v případě plánování celkové činnosti muzea – také zde je potřeba chápat poslání instituce, uvažovat o vizi budoucího stavu, stanovit si cíle a prostředky jejich plnění. Do procesu plánování edukačních aktivit však navíc vstupují další aspekty, u kterých je vhodné krátce se zastavit.

koncepce jako
výsledek
komplexního
uvažování

Již jsme objasnili, že koncepce jsou výsledkem komplexního uvažování o edukační roli konkrétního muzea, během nějž se promýšlejí cíle a strategie jejich naplnění, stejně jako dlouhodobý program rozvoje edukační činnosti muzea. Jejich benefitem je to, že se během jejich tvorby vyjasňuje budoucí orientace edukačních aktivit a jejich zaměření, zlepšuje se výkonnost oddělení (resp. jeho pracovníků) zodpovědného za vzdělávání v muzeu, řeší se podstatné problémy související s realizací vzdělávacích programů. Důležité je, že se díky strategickému plánování vytváří ovzduší vzájemného sdílení hodnot mezi spolupracovníky, rozvíjí se týmová práce mezi muzejními pedagogy a všichni zainteresovaní zaměstnanci mají pocit společné odpovědnosti za kvalitu edukačních aktivit, které instituce nabízí veřejnosti. Strategické myšlení je spojeno s proaktivním přístupem a díky němu se lépe a účinněji komunikuje s návštěvníky.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

...
propojení se
sbírkovou bází
muzea

S edukační strategií muzea by měl být obeznámen každý člen personálu a měl by také mít možnost se na ní – podle zaměření svých pracovních úkolů – podílet. Pracovníci muzea by měli v tomto smyslu tvořit jednotný, spolupracující tým. V edukační koncepci je stanoven žebříček hodnot muzea a jeho priority. Nezbytná je formulace cílů – zde spíše obecných, případně dílčích (ovšem nikoliv operačních). Stanovená strategie musí zůstat otevřenou pro změny – měla by být pravidelně evaluována a operativně pozměňována podle měnících se potřeb návštěvníků nebo podle nových akvizic a změn v oborech, kterých se dotýká sbírkotvorná činnost muzea.

postupné kroky
plánování

Specifikem každého muzea jsou jeho sbírky, proto vzdělávací strategie muzea formuluje, v čem jsou tyto sbírky specifické a jakým způsobem mohou návštěvníka obohatit. Muzeum by mělo v této souvislosti analyzovat své postavení v dané komunitě a formulovat, jak a čím ji chce kultivovat a obohacovat.

role cílů a jejich
propojení

Edukační strategii tvoříme na základě postupných kroků, mezi něž patří samotné rozhodnutí strategicky plánovat, následná analýza minulého a současného stavu organizace a podmínek, v nichž působí – s ohledem na vzdělávání. Je samozřejmě možné stanovit strategickou vizi a poslání edukačního oddělení, často je však vhodnější navázat na vizi a poslání, které si stanovilo muzeum jako celek – za předpokladu, že tato vize není jednostranně orientována mimo oblast výchovy. Co se týká cílů, je vhodné operacionalizovat dlouhodobé cíle instituce – a konkretizovat je právě pro oblast vzdělávání. Problematice cílů vzdělávacích aktivit muzea bude ještě věnován prostor; ve strategickém plánu – tedy dokumentu směřovanému spíše dovnitř instituce – však mohou být cíle stanoveny směrem k muzeu a jeho pracovníkům (cílem může být např. vybavit prostor pro vzdělávací aktivity). Nemusí se tedy jednat o edukační cíle, kterých chceme dosáhnout při práci s návštěvníkem (cílem může být např. rozvíjet přírodovědnou gramotnost dětí a mládeže).

strategie naplňování
cílů

Máme-li stanoveny cíle, je třeba vybrat a formulovat strategie, které povedou k naplnění našich záměrů. Zde by měly být konkrétně pojmenovány kroky, pomocí nichž cílů dosáhneme. Opět se mohou týkat jak provozních úkolů (např. oslovíme sponzora, který bude ochoten dodat nám výtvarný materiál), tak

obecnějších edukačních strategií, které chceme uplatňovat (např. aplikace zásad problémového a objektového učení nebo participativních přístupů, uplatnění konceptu přátelského muzea, zásady „hands on“, konceptu „family friendly“ muzeum aj.).

Součástí strategického plánování je i tvorba strategického plánu, jenž mívá v praxi dvojí podobu. Jednak může jít o vnitřní dokument, kterým se řídí zaměstnanci muzea a pomocí něhož se orientují ve své práci (typicky jde o součást výročních zpráv nebo koncepce muzea), anebo může jít o dokument veřejný, kterým se muzeum reprezentuje navenek a pomocí kterého svoji vzdělávací nabídku prezentuje veřejnosti. Tento dokument jsme nazvali edukační koncepce muzea – jeho obsahu a struktuře se budeme věnovat v další podkapitole. Zůstaneme-li na rovině strategického plánování vzdělávacích aktivit, pak je třeba i zde uzavřít plánovací cyklus implementací zvolené strategie, organizováním a řízením činností a konečně vyhodnocováním plánu.

programy pro veřejnost jako stěžejní část plánů muzejní činnosti

Lordovi (2003) zdůrazňují, že v rámci celkového muzejního plánování má mít projektování edukačních a jiných programů pro veřejnost centrální postavení. Celé muzeum (zejména jeho veřejnosti přístupné prostory a zařízení) by mělo být co nejlépe uzpůsobené k veřejnému užívání. Autoři doporučují mj. stanovit principy přístupu pro veřejnost, vyhodnotit existující výstavní strategii a plán (a případně projektovat nové) a konečně navrhnout další nebo vyhodnotit existující strategie pro muzejní programy. V nich by se mělo muzeum zaměřit na zprostředkování a interpretaci sbírkového fondu, vzdělávání návštěvníků, rozšiřování působnosti muzea, publikační činnost, na styk s veřejností a publicitu, plánování zvláštních událostí, zabezpečení občerstvení návštěvníků, prodej sortimentu souvisejícího s muzeem a vybavení konkrétních prostor. V rámci plánu je třeba myslet na personální zabezpečení všech potřebných činností, tak aby bylo možné programy pro veřejnost úspěšně realizovat.

Z přehledu je vidět, že plánování se týká jak celkové koncepce, tak i napohled podružných bodů. Všechny však mají svou důležitost a jejich podceňování se nevyplácí.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

koncepční rozvaha
celkového působení
na veřejnost

soulad edukační
koncepce
s posláním a vizí
muzea

Při tvorbě edukační strategie muzea je třeba brát v úvahu, že jde o plánování edukace, která je složitým komplexem mnoha komponent. Oproti dílčí přípravě konkrétního edukačního programu se při tvorbě strategického dokumentu muzeum zamýšlí nad tím, co při plnění své výchovné role považuje za zásadní, na co se chce přednostně soustředit a které znalosti, dovednosti či hodnoty by si přálo svými vzdělávacími aktivitami u návštěvníků podporovat. Celkové zaměření vzdělávacích aktivit muzea vychází z požadavků návštěvníků a jejich specifik a ovšem z charakteru a zaměření sbírkového fondu. Ten je primárním zdrojem obsahu muzejní edukace realizované v daném muzeu. Zaměření edukačních aktivit muzea vychází ovšem také ze zkušeností a kvalifikace muzejních pedagogů, a proto ke strategickému rozvažování patří také důležitá otázka personálního zajištění vzdělávacích aktivit muzea. Je třeba rovněž zohlednit tradici konkrétního muzea a jeho roli v komunitě a společnosti. Mělo by být samozřejmostí, že edukační činnost je plně v souladu s posláním a vizí muzea a vychází z jeho sbírek a podmínek.

komplexní
a profesionální
přístup k plánování

Jak jsme již předeslali, zamýšlet se nad vzděláváním skutečně koncepčním způsobem znamená zohlednit četné didaktické aspekty edukace a odpovědně volit ze škály možných metod, organizačních forem a strategií, stejně jako zajišťovat vnější podmínky pro edukaci a materiální didaktické prostředky, které by učení návštěvníků podpořily. Strategické myšlení v oblasti muzejního vzdělávání předpokládá komplexní přístup ke vzdělávací činnosti a jejímu zaměření. Připomeňme proto, že muzejní edukace není muzejní jen proto, že se odehrává v prostoru muzea. Centrem muzejní edukace a zdrojem jejího obsahu a specifičnosti jsou muzejní sbírky. Muzeálie nesou celý komplex hodnot, které se s vývojem společnosti stále proměňují. Zatímco úkolem muzeologie je rozpoznat tyto hodnoty v předmětech, které nás obklopují nebo které jsou již tezaurovány, zkoumat je a interpretovat, úlohou muzejní pedagogiky je nalézt účinné nástroje k tomu, aby těmto hodnotám porozuměli také návštěvníci.

jedinečnost
každého muzea
a její odraz
v edukační
koncepti

V praxi se lze setkat s velkým rozptylem obsahového, resp. cílového zaměření edukačních aktivit muzeí. Někde muzea více akcentují transmisi muzeologických poznatků v kombinaci s poznatky oborovými, jinde se více zohledňuje školní kurikulum. Dnes se považuje za samozřejmé, že muzea připravují programy „kompatibilní“ se školními vzdělávacími

programy, a to podle oboru, se kterým souvisí sbírkový fond daného muzea. Domníváme se však, že národní kurikulum, závazné pro všeobecné a odborné formální vzdělávání, nemá být jediným určujícím aspektem, který muzeum zohledňuje při plánování své vzdělávací činnosti. Právě strategické plánování se může stát příležitostí pro formulování vlastního autonomního zaměření a specifičnosti, tak aby vzdělávací nabídka muzea byla odlišná od jiných, ať již formálních, nebo neformálních, vzdělávacích subjektů.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, v následující části se naučíte, jak navrhnout vlastní edukační koncepci a strategii muzea na základě doporučeného obsahu a struktury tohoto klíčového dokumentu. V teorii i praxi se můžete setkat také s jinými způsoby psaní tohoto důležitého materiálu; ten náš vám nabízíme jako výchozí model, který můžete později v praxi – na základě svých zkušeností a potřeb konkrétního muzea – jakkoliv pozměnit.

c) Návrh edukační koncepce a strategie muzea formou tezí

V předešlé podkapitole jsme stručně objasnili výhody a potřebnost koncepčního, strategického plánování výchovných a vzdělávacích aktivit muzea, poukázali jsme na důležitost cílů a formulované cílové orientace muzea a další, didaktické aspekty tohoto dlouhodobého plánování. Dále předložíme doporučenou strukturu edukační strategie muzea, již lze využít při prvních pokusech o koncepční plánování edukační činnosti konkrétního muzea.



PŘÍKLAD STRUKTURY EDUKAČNÍ KONCEPCE MUZEA

struktura edukační koncepce

Obsah a doporučená struktura edukační koncepce muzea:

1. Identifikační údaje

Název dokumentu.

údaje identifikující muzeum

Která instituce dokument předkládá (název muzea, jeho adresa, jméno ředitele, kontakty).

Zřizovatel muzea (název, adresa, kontakty).

Platnost dokumentu (datum schválení či vytvoření dokumentu).

Jméno osoby odpovědné za obsah dokumentu (faktický tvůrce dokumentu či koordinátor jeho tvorby).

2. Charakteristika muzea

zaměření a typ muzea

Profil muzea

(celkové zaměření a typ muzea, umístění expozic, charakter sbírek, obsahové zaměření stálých expozic, zaměření krátkodobých výstavních aktivit).

podmínky ke vzdělávání

Vybavení muzea s ohledem na vzdělávání (materiální, prostorové, technické, hygienické charakteristiky).

Muzeum zde prezentuje, co vše má k dispozici pro vzdělávání a práci s návštěvníky, co lze využívat pro realizaci edukačních programů i další aktivity návštěvníků, jaké podmínky a zázemí mají muzejní pedagogové, jaké zázemí poskytuje muzeum návštěvníkům (prostor pro osobní hygienu, místa pro stravování a relaxaci návštěvníků, opatření týkající se jejich bezpečnosti atd.). Na tomto místě je také vhodné stručně představit expozice, a to ze vzdělávacího hlediska: muzeologické, výstavnické, pedagogické aj. postupy uplatněné v expozici, způsob, jakým expozice podporují učení návštěvníků. Případně lze zmínit další vzdělávací příležitosti (možnosti návštěvy depozitářů, virtuální prohlídky expozic apod.), které muzeum nabízí.

Kdo se vzdělávání v muzeu věnuje?

Charakteristika edukačního oddělení

(počet edukačních pracovníků, jejich odborná kvalifikovanost a další specifické dovednosti, které se využívají pro vzdělávání návštěvníků).

S kým muzeum spolupracuje, jaké projekty realizuje?

Realizace projektů

(jaké projekty orientované na vzdělávací oblast muzeum samo realizuje, případně do jakých školních, univerzitních či jiných regionálních, krajských, celostátních nebo mezinárodních projektů je muzeum zapojeno).

Spolupráce s dalšími subjekty

(dlouhodobá či jednorázová spolupráce s dalšími subjekty – obcí, školou, univerzitou, obecně prospěšnými společnostmi, občanskými sdruženími, nadacemi, nadačními fondy či jinými neziskovými subjekty, spolupráce s komerčním sektorem aj.).

3. Charakteristika edukační činnosti muzea

Zaměření edukačních aktivit muzea

V čem je vzdělávání v daném muzeu specifické?

Zde muzeum uvádí, co ve výchovné a vzdělávací oblasti považuje za stěžejní, na co se přednostně zaměřuje, co usiluje edukačními aktivitami u svých návštěvníků podporovat a rozvíjet, co je jeho prioritou atd. Měly by zde být uvedeny obecné cíle a obsahy muzejní edukace, která se v muzeu realizuje. Zaměření edukačních aktivit muzea vychází z potřeb a specifík návštěvníků a z povahy sbírkového fondu, který je zdrojem obsahu muzejní edukace realizované v konkrétním muzeu (např. zaměření na oblast výtvarného umění a kultury, environmentální problematiku, historii obce, prehistorii aj.). Orientace vzdělávací činnosti muzea vychází také ze zkušeností, kvalifikace a zaměření muzejních pedagogů, zohledňuje se tradice daného muzea a jeho role v komunitě a společnosti. Edukační aktivity jsou v souladu s posláním a vizí muzea a vycházejí ze sbírek a podmínek muzea. Na tomto místě je rovněž možné zmínit vizi výchovného a vzdělávacího působení muzea, k jejímuž naplnění se již nyní orientují dílčí aktivity muzea.

Na koho se muzeum se svou vzdělávací nabídkou zaměřuje?

Cílové skupiny edukační činnosti muzea

Zde se uvádí, na jaké cílové skupiny se zaměřuje edukační činnost muzea a jak se zohledňují specifické vzdělávací a jiné potřeby těchto skupin.

Jaké pedagogické strategie dané muzeum upřednostňuje?

Výchovné a vzdělávací strategie

Strategie vycházejí ze zaměření edukačních aktivit muzea; jde o upřednostňované postupy, metody a formy práce, které se uplatňují ve většině edukačních programů muzea či které jsou pro tyto programy typické. Vybrané strategie by měly být uplatňovány trvale a pokud možno všemi pedagogy působícími v muzeu. Za strategii můžeme považovat např. aplikování problémového vyučování, důraz na samostatnost návštěvníků při řešení úloh, práce v jedinečném prostředí expozice, kontakt s autentickými muzeálieři, uplatňování zásady „hands on“, artefietického zaměření výtvarných programů, reflexe v komunitních kruzích, uplatnění konstruktivistických poznatků a

postupů, začlenění metod kritického myšlení, kooperativní učení, postupy zážitkové pedagogiky aj.⁴

Propojení s kurikulem školního vzdělávání

Souvisejí vzdělávací nabídka muzea se školním kurikulem?

Tento bod se týká spolupráce muzea a školy a objasňuje, zda a jak jsou vzdělávací aktivity muzea propojeny s kurikulem školního (formálního) vzdělávání. Mělo by se zde objevit, které vzdělávací obory a oblasti (vymezené v kurikulu) souvisejí se sbírkami muzea a obsahem programů. Je vhodné stručně uvést, kterých položek vzdělávacího obsahu stanoveného kurikulem se programy týkají, resp. které školní učivo (vědomosti, dovednosti, hodnotová orientace jedince, jeho zájmy, přesvědčení, postoje) si návštěvníci během edukačních programů muzea osvojují. Nezbytností je detailní znalost kurikula – zejména rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální či střední odborné vzdělávání.

Jakou aktuální nabídkou muzeum oslovuje veřejnost?

Aktuální edukační nabídka muzea

Zde se muzeum může prezentovat svojí aktuální vzdělávací nabídkou, v níž může být uvedeno jednak obecné spektrum nabízených programů (komentované prohlídky, animační programy, workshopy, muzejní noci aj.) nebo jejich témata a jednak konkrétní názvy programů s jejich stručnými anotacemi.

evaluace jako projev zájmu o spokojenost návštěvníků a kvalitu vlastní nabídky

Evaluace edukační činnosti muzea

Evaluace znamená zdůvodněné hodnocení výsledků a fungování edukačního oddělení muzea a jeho pracovníků. Může být buď vnější, externí (nezávislým hodnotitelem, účastníky programů, spolupracujícími učiteli), anebo vnitřní, při které činnost hodnotí vedení muzea a nebo sami muzejní pedagogové. Oblastmi evaluace mohou být kvalita edukačních programů, jejich zaměření na dostatečně širokou cílovou skupinu návštěvníků, efektivita uplatňovaných metod, způsob oslovování návštěvníků nebo organizování programů. Hodnoceny mohou být také prostorové, materiální či personální

⁴ Povědomí o různých strategiích získává pedagog stálým sebevzděláváním a studiem, protože dobře fungující didaktický diskurz oboru poskytuje pedagogům stále nové a nebo inovované nástroje, které doporučuje a ověřuje praxí a výzkumem. Neocenitelná je v tomto směru také vzájemná výměna zkušeností mezi pedagogy v praxi – a právě za tímto účelem vznikají různá profesní sdružení, oficiální akce i neformální setkání pedagogů.

podmínky ke vzdělávacím aktivitám, stejně jako celkové sociální klima, které v muzeu panuje a které se odráží na kvalitě návštěv a edukačních programů. Podstatnou oblastí evaluace jsou také vzdělávací efekty, jichž se pomocí edukačních programů u návštěvníků dosahuje. Evaluaci můžeme provádět mnoha metodami, např. sledováním návštěvnosti a struktury návštěvnických skupin, pozorováním, dotazníkovým šetřením, anketou mezi návštěvníky, pomocí hospitací, řízených diskusí, evaluačních schůzek s učiteli, pomocí diskusí na sociálních sítích nebo diskusního fóra na webových stránkách muzea. V dokumentu by mělo být stručně uvedeno, kterých oblastí se bude evaluace týkat, jaká kritéria jsou sledována a jakými metodami získáme relevantní data pro hodnocení.



PRŮVODCE STUDIEM

*Milí studenti, zapamatujte si, že evaluace nemůže být postavena pouze na mlhavých dojmech. Evaluaci rozumíme **zdůvodněné** hodnocení naší činnosti. Podstatné také je, že na základě výsledků evaluace by se měla sledovaná činnost viditelně proměňovat. Do praxe je tedy třeba aplikovat opatření, která reagují na výsledek evaluačního zkoumání.*



Vzhledem k tomu, že jen málokteré muzeum u nás disponuje podobnou edukační koncepcí, muzejní pedagog často zůstává při plánování konkrétních programů bez jakékoliv opory. Je jen na něm, zda se sám rozhodne koncepční plánování ve své instituci iniciovat nebo zda se sám zamyslí nad vlastní cílovou orientací a pokusí se formulovat své oblíbené přístupy a využívané strategie. Náš model mu při tom může být nápomocný.

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela Johnová ČAPKOVÁ. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 117 s. ISBN 978-80-244-4626-4.

Kolektiv autorů. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 142 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

STARÁ, Jana. *Plánování výuky: úvod do plánování výuky: práce se vzdělávacími cíli: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 31 s. ISBN 978-80-7290-418-1.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

PAVLÍČEK, Jiří. *Projektování výuky pro inovativní výukové prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 100 s. ISBN 978-80-7368-554-6.

Σ

SHRNUTÍ

Edukační koncepce byla v této kapitole představena jako koncepční dokument, v němž muzeum shrnuje svoji vzdělávací nabídku a formuluje zaměření a strategie svého edukačního působení. Návrh edukační koncepce a strategie muzea je koncepčním strategickým plánováním edukační činnosti. Pro toto plánování platí obdobná pravidla jako v případě plánování celkové činnosti muzea – také zde je potřeba shodnout se v kolektivu pracovníků muzea na hlavním poslání instituce a uvažovat o vizi budoucího stavu instituce. Je potřeba stanovit si cíle a prostředky jejich plnění. Do procesu plánování edukačních aktivit navíc vstupují ryze didaktické problémy, což zakládá zvláštní potřebnost koncepčního plánování edukačních aktivit muzeí. Návrh edukační koncepce a strategie muzea, který účastníci akreditovaného kurzu MCMP předloží ve formě tezí, by měl obsahovat následující části: základní identifikační údaje, charakteristiku muzea a detailní charakteristiku edukační činnosti muzea s popisem zaměření edukačních aktivit muzea, vymezení cílových skupin edukační činnosti muzea, formulaci edukačních strategií, propojení s kurikulem školního

vzdělávání, výčet aktuální edukační nabídky muzea a plán evaluace edukační činnosti muzea.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Vlastními slovy vysvětlete význam edukační koncepce a strategie.

Co znamená, když o tomto dokumentu hovoříme jako o dokumentu koncepčním?

Proč je důležité strategicky plánovat vzdělávací činnost muzea? Uveďte na příkladu z praxe, jak lze formulovat zaměření a strategie výchovného a vzdělávacího působení konkrétního muzea.

Popište, jaké aspekty je třeba plánovat při navrhování edukační koncepce muzea.

Navrhněte vlastní edukační koncepci a strategii muzea na základě doporučeného obsahu a struktury edukační koncepce muzea.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

edukační koncepce, edukační strategie muzea, vzdělávací program, školní vzdělávací program, strategické plánování edukační činnosti, komplexní uvažování o edukační roli konkrétního muzea, struktura edukační strategie muzea, propojení s kurikulem školního (formálního) vzdělávání, evaluace.

Seznam použitých zdrojů a literatury

DOSTÁL, Jiří. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 254 s. ISBN 978-80-244-4515-1.

DYTRTOVÁ Kateřina, SLAVÍK, Jan & Jindřich LUKAVSKÝ. 2015. Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4625-7.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Eva URBANOVSKÁ. 1997. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

ICOM. 2006. *Profesní etický kodex ICOM pro muzea.* Nečíslováno. Paříž: Conseil international des musées (ICOM). ISBN 92-9012-260-9. Dostupné také z: http://www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/eticky_kodex_ICOM.pdfs. 9

JANÍK, Tomáš et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

LORD, Gail Dexter & Barry LORD, eds. 2003. *The Manual of Museum Planning.* Walnut Creek, Lanham, New York, Toronto, Oxford: Altamira Press. 462 s. ISBN 0-7425-0406-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Průvodce dalším vzděláváním: V kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Odbor dalšího vzdělávání MŠMT, 2009 [cit. 2009-06-01]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/Pruvodce_dalsim_vzdelavanim.doc

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Praha: Grada. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefietika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. 2014. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*. 11(1) 1–11.

STEHLÍKOVÁ, Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 183 stran. ISBN 978-80-244-4506-9.

Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008 [cit. 2009-10-19]. 89 s. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_C_Z_web_jednostrany.pdf. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. 2013. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau. 191 s. Monografie. ISBN 978-80-904512-1-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela Johnová ČAPKOVÁ. 2015. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 117 s. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2016. *Muzeum versus digitální éra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 264 s. ISBN 978-80-244-5023-0.

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

?

ZÁVĚREČNÉ KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Charakterizujte vlastními slovy postavení muzejní edukace v rámci prezentační role muzeí a galerií.
2. Pokuste se vymezit edukační možnosti muzea v kontextu různých typů vzdělávání tvořících komplex celoživotního učení a vzdělávání.

3. Charakterizujte edukační potenciál muzea na základě specifík paměťových institucí ve vztahu k veřejnosti.
4. Jaké jsou edukační možnosti muzeí ve vztahu ke škole?
5. Jaké obsahy vzdělávání může muzeum veřejnosti nabízet? Kterých základních oborů se tyto obsahy týkají?
6. Jmenujte současné trendy v oblasti muzejní kultury a vyjádřete svůj názor na ně.
7. Popište podstatu dnešních pedagogických trendů v muzejní edukaci (např. konstruktivismu, zážitkové pedagogiky, projektové metody, problémového vyučování nebo objektového vyučování). Který z nich vás nejvíce oslovil?
8. Které trendy v oblasti metod, forem a prostředků muzejní edukace považujete v současnosti za nejvlivnější? Objasněte jejich podstatu a možné využití.
9. Vypracujte vlastní návrh edukační koncepce a strategie muzea podle představeného vzoru a s využitím příslušných pojmů. V čem je váš návrh jedinečný? Jaké pedagogické strategie preferujete?

3. KOMPONENTY MUZEJNÍ EDUKACE – CÍLE, OBSAHY, METODY, FORMY, PROSTŘEDKY

Petra Šobáňová



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- orientovat se v problematice stanovování cílů (muzejní) edukace,
- formulovat obecné cílové orientace edukačních aktivit,
- argumentovat ve prospěch určité cílové orientace,
- modifikovat obecné cílové orientace pro potřeby edukačního působení muzea,
- stanovovat cíle vlastních edukačních aktivit,
- pojmenovat pravidla úspěšného formulování cílů,
- vyvarovat se častých chyb při stanovování cílů,
- vyjmenovat známé taxonomie edukačních cílů,
- diferenciovat cíle edukační činnosti podle potřeb různých návštěvnických skupin.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, muzejní edukace – ostatně jako každá jiná – je velmi dynamickým dějem, tvořeným celým komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V nejobecnější rovině jde v případě muzejní edukace o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků, která usiluje o dosažení určitých cílů. Hovořit o muzejní edukaci znamená mít na mysli celý systém vzájemně propojených vztahů mezi jednotlivými komponentami edukačního procesu. O nich pojednají následující kapitoly.

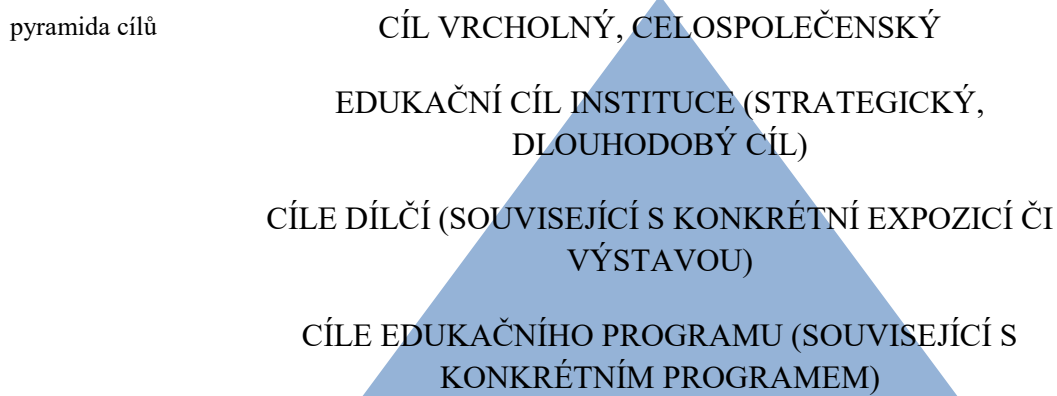
1) Cíle muzejní edukace

cíl jako základní
didaktická
kategorie

Výchovné a vzdělávací cíle patří k základním didaktickým kategoriím, které podléhají proměnám v závislosti na vývoji společnosti a na tom, co se právě považuje za zásadní. Odrážejí se v nich různé historicky podmíněné etické systémy, panující mravy, kulturní zvyklosti. (Holoušová, 2008) Cíle v kontextu edukace vyjadřují společenský ideál, představu, čeho se má za

role cílů pomoci různých výchovných činitelů dosáhnout. Formulují „požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a jaké společenské potřeby je nutné ho připravit. Výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávaného jasný směr, perspektivu i tvůrčí aktivitu. Z výchovných cílů vyplývá obsah, prostředky, principy, metody i formy výchovy“. (Tamtéž, s. 101–102)

hierarchie cílů Při pokusu o formulaci edukačních cílů nutně přicházíme na to, že některé z nich mohou být velmi obecné (týkají se celkového působení muzea a k jejich splnění nelze dospět v krátkém časovém období) a jiné jsou zcela konkrétní (týkají se konkrétní oblasti působení muzea a jsou splnitelné v krátkém čase). Také cíle výchovy a vzdělávání mají rozličnou úroveň obecnosti: od cíle vrcholného, který odráží nejobecnější, ideální pojetí člověka v dané společnosti, až po tzv. cíle operační, vztahující se k jednotlivým dílčím edukačním situacím a výukovým aktivitám. (Průcha et al., 2009) Proto hovoříme o hierarchii či „pyramidě“ cílů, jejíž variantu pro potřeby muzejní pedagogiky nabízí následující schéma:



důležitost obecných cílů V praxi se muzejní pedagog zabývá především stanovováním a plněním cílů dílčích a cílů operačních, týkajících se konkrétního edukačního programu. Ze zřetele by však neměl ztrácet ani cíle obecnější, ať již souvisejí s celkovou edukační strategií muzea, nebo s cíli celospolečenskými. To je také důvod pro vytváření komplexních vzdělávacích strategií muzea, protože absence dlouhodobých, celospolečensky

zaměřených cílů může mít za následek tápání anebo úkroky stranou.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Než konkrétní muzeum přistoupí k formulování dlouhodobých edukačních cílů, musí si odpovědět na otázku, jak může – prostřednictvím svých sbírek – přispět ke vzdělání svých návštěvníků. Jaké vědění může veřejnosti předat? Jak se může podílet na osobnostním rozvoji návštěvníků a k jakým hodnotám je chce vést?

a) Obecné cílové orientace edukačních aktivit

pluralita
současných
cílových orientací

V této souvislosti považujeme za vhodné připomenout, že v současnosti existuje hned několik vlivných způsobů cílové orientace edukačních aktivit, jimiž se vyznačují různé články řetězce oficiálního vzdělávacího systému a nebo neformálního vzdělávacího sektoru. Některé z nich jsou až protichůdné, jiné se od těch druhých odlišují pouze akcentem na jiný aspekt lidské existence. Při úvahách nad koncepcí edukační činnosti muzea je vhodné zvážit každou z daných možností, zaujmout k nim kritický postoj a na základě této koncepční rozvahy zvolit vlastní cílovou orientaci.

hlavní cílové
orientace
současnosti

Helus (2014, s. 15–16) vymezuje celkem čtyři cílové orientace edukace, které zastupují vlivné proudy současné pedagogické teorie, praxe a politiky. Cílem těchto jednotlivých orientací je:

1. vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky,
2. výchova konzumentů, individuů, která se vyznačují hédonismem,
3. výchova lidí vybavených různými typy gramotností,
4. výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“.

Ad 1. Vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky

cíle v kontextu
neoliberálních
pohledů na
vzdělávání

První z představených cílových orientací souvisí s neoliberálním pojetím vzdělávání, jehož úspěšnost se hodnotí podle výkonu ekonomiky a její konkurenceschopnosti.

kritika
redukcionismu ve
vzdělávání

K ní jsou potřeba „lidské zdroje“, tedy dostatečný počet lidí schopných efektivně se zapojit „do procesů ekonomického růstu a posilování konkurenceschopnosti jakožto dynamizující síly produkce a nákupu“, lidí schopných dosahovat kariérního vzestupu, jenž je dnes často považován za hlavní měřítko životní úspěšnosti člověka. (Helus, 2014, s. 15) Je zřejmé, že takto pojmávaný cíl edukace opomíjí řadu podstatných aspektů lidské existence a je značně redukcionistický. Proto je také v současnosti podrobován kritice ze strany teoretiků výchovy i pedagogů, přestože ekonomická úspěšnost země patří k nejvlivnějším tématům veřejné debaty a k tomu, co veřejnost zajímá. Do oblasti muzejnictví se takto pojatá cílová orientace promítá jen okrajově – souvisí např. se vznikem řady science center v poslední době. Ta financoval stát, resp. Evropská unie, ve snaze podporovat vzdělávání v oblasti přírodovědných a technických oborů a vychovávat si tímto způsobem „lidské zdroje pro inovační procesy“ (viz Národní inovační politika, 2005), díky nimž může v budoucnu zvýšit svoji konkurenceschopnost. Výsledek této podpory v podobě daných science center – byť vychází původně z ryze ekonomicky podmíněných cílů – naštěstí překvapuje svou kvalitou a za redukcionistický jej rozhodně nepovažujeme.

Ad 2. Výchova konzumentů, individuů, která se vyznačují hédonismem

cíle v konzumní
společnosti

Druhá z cílových orientací souvisí s tou první: také ona je vzdálena klasickým ideálům výchovy, jak je po staletí formulovala antická a židovsko-křesťanská tradice, a také ona hodnotí úspěšnost vzdělávání na základě ekonomických parametrů. Zde se však nevztahujeme ke společnosti jako celku, nýbrž k individu. Vzdělávání má sloužit k tomu, aby si mohl člověk užívat a aby vytěžil ze života co nejvíce hmotných a jiných, na financích založených, požitků. (Helus, 2014, s. 15) Lidé jsou dnes osvobozeni od tradičních norem, orientují se výhradně na přítomnost a stali se „hypernarcistickými jedinci“. (Lipovetsky, 2013, s. 25) Spojuje je to, že vyhledávají slast a citový prožitek, vlastní potěšení a více či méně dobrovolně podléhají módě, svůdnosti a přitažlivosti nejrůznějších výrobků, služeb i mediální a kulturní nabídky.

vliv komercializace

Dá se říci, že takovéto pojetí života dnes charakterizuje téměř celou západní společnost: ve všech oblastech společenského

života totiž můžeme sledovat všeobecnou komercializaci a uplatňování tržních principů. Neoliberální názory a pravidla tržní společnosti se uplatňují ve vzdělávání, v kultuře, umění i v muzejnictví. Současná společnost se často označuje za konzumní, nebo dokonce hyperkonzumní, a jak s nadsázkou a ironií říká Liessmann (2012), konzumerismus je dnes hlavním životním úkolem občanů – vedle práce, kterou ovšem vykonávají jen proto, aby mohli konzumovat. Žijeme ve věku „zážitkové kultury“, která je spektakulární, masová, povrchní, neoddelitelně spojená s ekonomickými aspekty. Zdá se, že umění a kultura musejí kapitulovat před masovým vkusem a požadavky ekonomiky. (Liessmann, 2012, s. 77)

Komerce se propojuje se vším a ani muzejní kultura jí nezůstala nedotčena. Projevy této cílové orientace (resp. daného společenského ovzduší) můžeme sledovat v řadě muzeí: některá muzea přijala danou cílovou orientaci cele (a vytvářejí převážně komerční nabídku, spektakulární a povrchní, bez hloubky a kvality), jiná pouze přebírají všeobecně uplatňované mechanismy „svádění a podbízivosti“ (srov. Lipovetsky, 2013), jimiž reagují na nelítostnou konkurenci komerčních subjektů. Zdá se, že dnes bez těchto mechanismů muzea nemohou přežít, a proto se také nebývalou měrou rozvíjí jejich management. Muzea analyzují vnější podmínky „trhu“ i „klienta“ a vytvářejí na základě těchto analýz sofistikované strategie, jak účinně oslovit tohoto stále náročnějšího klienta a jak na trhu kulturní nabídky obstát. Zároveň však upozorňujeme na to, že není možné ztrácet ze zřetele základní poslání muzea. Muzea jsou neziskovými organizacemi a důvodem jejich existence není generování finančního zisku. Jejich úkolem není bavit a obstát jako ekonomicky soběstačný subjekt, nýbrž přispívat prostřednictvím svých sbírek ke kulturní kontinuitě, kritickému myšlení a samostatnému úsudku lidí o historii i současnosti. A to jde přímo proti principu komercializace, která nejen muzea, ale i ostatní kulturní subjekty včetně všech typů médií tlačí k rezignaci na hloubku úvah a k potlačování přemýšlení ve prospěch nabídky prchavých prožitků a zábavy. (Šobáňová, 2014a)

Ad 3. Výchova lidí vybavených různými typy gramotností

Třetí z dnes vlivných cílových orientací stojí na konceptu různých „gramotností“, tedy schopností jedince aplikovat ve

svém životě některé specifické znalosti a dovednosti týkající se různých kontextů. (Viz Průcha, Walterová, Mareš, 2013.) Hovoří se např. o gramotnosti počítačové, matematické, vizuální, finanční atp. Vychází se z předpokladu, že cílem vzdělávání nemá být suma znalostí, nýbrž komplex dovedností – zatímco nabyté vědomosti člověk během života ztrácí a informace zapomíná (anebo rychle zastarávají), dovednosti zůstávají člověku napořád a umožňují mu potřebné informace najít a efektivně používat.

nejen dovednost,
ale i obsah

Přestože je toto pojetí cílové orientace dnes velmi vlivné a představuje logickou reakci na krizi herbartistického, nepružného vzdělávacího systému, také ono má své odpůrce. Ti upozorňují na to, že představa nějakých univerzálních dovedností, které lze pěstovat bez obsahu, tedy znalostí, je zcela pomýlená. Je to totiž právě určitý obsah, který vzdělávaného jedince proměňuje, posouvá do dalších úrovní myšlení a přivádí k novým ideám. Proto je i zde vhodné uplatnit pravidlo zlatého středu: ani memorování dat ani výcvik dovedností bez smysluplného obsahu není správnou cestou.

kvalita života jako
kritérium

Helus (2014) na obranu této cílové orientace vzdělávání podotýká, že oproti prvním dvěma orientacím je tato třetí zaměřena na kvalitu života jedince. Právě tato kvalita (a nikoliv společnost, resp. její ekonomická výkonnost a blahobyt konzumentů) je měřítkem při posuzování úspěšnosti vzdělávání. Podstatné je, že přitom není redukována pouze na ekonomický, resp. kariérní, úspěch člověka – který sice kvalitu života jedince ovlivňuje, avšak rozhodně není jejím synonymem. Kvalitou života je myšleno např. také to, že si člověk ví rady s organizováním svého života, že se orientuje ve společenském dění a umí řešit problémy, je s to činit politická rozhodování a angažovat se ve veřejném životě, je schopen realizovat vlastní představy o směřování svého života, o rodinném životě, zdravém životním stylu, využívání volného času atd. (Helus, 2014, s. 16)

Oblast muzejní edukace je tímto cílovým zaměřením ovlivněna spíše sekundárně: je přítomno v kurikulárních dokumentech českého vzdělávacího systému, který se k této orientaci přiklonil ve své poslední reformě, a tak ovlivňuje i zaměření muzejní edukace, kterou muzea požadavkům škol často přizpůsobují. Je pochopitelné, že muzea jsou směřováním vzdělávacího systému ovlivněna, vždyť nepůsobí ve

vzduchoprázdnu a měla by jistou měrou a s ohledem na vlastní poslání s formálním vzděláváním konvenovat.

Ad 4. Výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“

humanistické tradice a jejich odraz v současném vzdělávání

Poslední z cílových orientací edukace, již zde představíme, čerpá z humanistických tradic evropského pedagogického myšlení a zastánci prvních dvou orientací by ji zřejmě označili za idealistickou a bez rychlých, dobře viditelných efektů. Helus (2014) ji také proto označuje za nejradikálnější ze všech a spojuje ji s Komenského vizí výchovy jako závažné aktivity „nápravy věcí lidských“. Tato snaha v době Komenského vycházela – a vychází i dnes – z vědomí společenské krize, již nikdy nemohou vyřešit jednoduchá opatření, nýbrž výchova lidí a pozvolná přeměna jejich smýšlení, životní orientace a způsobu jejich praktického jednání.

smysl života jako kritérium

Edukace je v tomto pojetí „aktivním, tvořivým výrazem starosti o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního i obecně lidského. Aby rozvinul svou osobnost, realizoval své potenciality“. (Tamtéž, s. 16) Aby se stal plnou lidskou bytostí, již – jak je pevně přesvědčena tradice pedagogického i filozofického myšlení – nelze redukovat jen na některou z jejích mnoha rovin: člověk není pouze „lidským zdrojem“ pro hospodářství, není ani pouhým konzumentem nebo občanem. Jsme tělo a duše, vytváříme svět kultury a mravů, jsme částí přírody, a zároveň ji překračujeme. (Pelcová, 2010, s. 238) Člověk má své racionální dispozice a lze jej definovat jako animal rationale, zároveň je však imago Dei (obrazem Božím s duchovními dispozicemi a etickými výzvami). Je zároveň Frischovým homo faber a zároveň komplikovanou bytostí vybavenou emocemi, intuicí, tvořivostí i iracionalitou. O všech těchto jeho tvářích ostatně vypovídají muzejní sbírky, které stejně jako výchova sama plní úkol „být sebezrozuměním člověka“. (Tamtéž)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Z výše představených pojetí zcela jasně plyne, se kterou cílovou orientací souvisí instituce muzea nejvíce. Přestože cíle muzea v oblasti vzdělávání jsou závislé také na jeho konkrétním oborovém zaměření a mohou tak velmi dobře souviset např. s dnešní snahou budovat různé typy gramotností nebo s jinou dílčí stránkou výše předestřených pojetí, samou svou podstatou je muzeum odpovědí právě na výzvy výchovy

odraz cílových orientací současnosti v muzejní kultuře

hlediska
posuzování cílů
vzdělávání

jako prostředku k porozumění věcem lidským a jejich „nápravě“. Podle Heluse (2014, s. 17 a 20) má toto cílové zaměření vést jednak k analýze panující krize (jež je podle něj především „krizí člověka, způsobu jeho života a jeho chápání hodnot“) a jednak k „edukaci obratu“, jež je odpovědí na „starost o člověka“ a koncepcí nápravy. Daný trend výchovy přitom akcentuje několik hledisek:

- zřetele antropologické (týkající se člověka, jeho kořenů a vývoje),
- zřetele etické (vědění nesmí být izolováno od etických otázek),
- zřetele ekologické (v nejširším slova smyslu, tedy s akcentem na zodpovědnost člověka jako součásti širšího systému, v němž panují určité vztahy a jehož části se vzájemně ovlivňují),
- zřetele transcendingující (tedy přesahující ryze účelovou orientaci lidského života).

muzea a „edukace
obratu“

Zdá se, že způsob, jakým se během svého vývoje profilovala instituce muzea a jak ji chápe muzeologie i praxe, s takto vymezenou „edukací obratu“ úzce koresponduje. Muzea totiž svými sbírkami připomínají jak antropologickou, tak i kulturně-antropologickou, etickou i duchovní stránku člověka. Stejně tak zobrazují životní prostředí člověka a analyzují vzájemné vztahy panující mezi člověkem a přírodou. Muzejní expozice zkrátka ukazují všechny tváře lidské bytosti, jeho kultury i prostředí. Na tuto souvislost je potřeba poukazovat a stále připomínat kulturní a kulturotvorný význam muzea a jeho edukační činnosti, která vyvěrá právě z těchto hlubokých kořenů a která má bezesporu celospolečenskou závažnost. (Šobáňová, Čapková, 2015)

Přestože formulování strategických cílů v oblasti edukace je věcí každého muzea, stejně jako formulování jejich poslání a vize, jako inspiraci pro stanovování dlouhodobých cílů nabízíme následující odstavce. Navazujeme v nich na cílovou orientaci současného všeobecného vzdělávání, jíž je snaha zvyšovat kvalitu života jedinců budováním dovedností a nabýváním různých gramotností, stejně jako na humanistickou tradici evropského pedagogického myšlení, reprezentovanou Komenského úsilím o „nápravu věcí lidských“ a pozorností ke všem důležitým zřetelům: antropologickému, kulturně-antropologickému, etickému, ekologickému i duchovnímu.

možné cíle muzejní
edukace

Cílem takto zaměřeného edukačního působení muzea může být např.:

- přispívat ke kulturní kontinuitě,
- podílet se prostřednictvím svých sbírek na všeobecném vzdělání a rozvoji osobnosti svých návštěvníků,
- být inspirativním prostorem využitelným k celoživotnímu učení návštěvníků,
- umožnit návštěvníkům pochopit zákonitosti vývoje lidské kultury a pomoci jim včlenit se do ní,
- pomoci návštěvníkům pochopit zákonitosti vývoje přírody a pomáhat jim pochopit vzájemnou provázanost lidské kultury a přírodního prostředí,
- vytvářet podnětnou atmosféru pro pochopení muzejních hodnot v širších sociálních, kulturních a historických souvislostech,
- kultivovat receptivní schopnost návštěvníků a skrze interpretaci je vést k hlubšímu porozumění sbírkovým předmětům a osobní komunikaci s nimi,
- nabízet interakci s jedinečnými a autentickými nositeli kulturních hodnot jako zdrojů specifického poznání a obohacení jedinců přicházejících do muzea,
- napomáhat k pochopení muzejního fenoménu jako specifického projevu lidské kultury, způsobu poznání a osvojování skutečnosti,
- nabízet exponáty jako předmět subjektivně jedinečného vnímání, cítění, prožívání a jako prostředek k rozvíjení tvůrčích schopností návštěvníků, kultivování jejich projevů, usměrňování jejich potřeb a k utváření jejich hodnotové hierarchie,
- připomínat minulé i nedávné události, jevy a procesy a vybízet návštěvníka k jejich pochopení,
- formovat návštěvníky jako autonomní, svobodné a zodpovědné osobnosti, které rozumí podstatě historických procesů a díky tomu chápou svou úlohu v procesech současných,
- ukazovat návštěvníkům jejich místo v naší kultuře, která se také jejich přispěním stále dynamicky vyvíjí,
- napomáhat tomu, aby si návštěvníci v interakci s muzeáliemi uvědomovali sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot a jako svobodné jedince, kteří svým tvořivým přístupem ke světu mohou přispět k jeho zachování a rozvoji,

- vést návštěvníky k zaujímání osobních postojů k hodnotám prezentovaným v muzeu,
- vybízet návštěvníky k vyjadřování osobních názorů, prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě, jehož obrazem je muzeum,
- učit návštěvníky nejen zodpovědnosti za kvalitu lidského soužití, ale také za kvalitu soužití člověka s přírodou, která tvoří jeho životní prostor,
- vést návštěvníky k aktivní ochraně kulturního i přírodního bohatství a k vnímavosti vůči potřebám jednotlivých lidí, společnosti jako celku i přírody,
- prostřednictvím setkání s muzeálieři jako relikty minulosti a svědectvími o různých podobách lidského myšlení a jednání rozvíjet zodpovědnost návštěvníků za své chování vůči druhým lidem, kulturním a přírodním hodnotám,
- vést je k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i ke kulturním projevům, potřebám a duchovním statkům odlišných komunit, národů a etnik. (Šobáňová, 2012)

edukační působení muzea jako enkulturatione

Z nastíněných cílů je patrné, že edukační působení muzeí je – v nejobecnější rovině – výrazným přispěním k enkulturaci člověka. V subjektivní rovině má muzeum a muzejní edukace potenciál utvářet a rozšiřovat osobní zájmy konkrétních návštěvníků, přispívat k překonávání jejich životních stereotypů a jednostrannosti a obohacovat jejich emocionální život. Muzea mají – díky svým autentickým sbírkovým předmětům – potenciál překonávat přetrvávající verbalismus vzdělávání a tuto skutečnost je vhodné zdůraznit v každém koncepčním dokumentu.

cíle jako součást strategického plánování

Formulace cílů jsou nedílnou součástí celkového strategického myšlení i nezbytným prvkem projektování konkrétních edukačních programů. Proto u nich zůstaneme i v další podkapitole věnované stanovování dílčích edukačních programů. Předložené formulace obecných, dlouhodobých cílů korespondují se současným pedagogickým územ. Ten spatřuje cíl zejména v plnohodnotném a svobodném rozvoji jedince jako aktivní osobnosti, která usiluje o svůj další seberozvoj, a také v optimálním rozvoji společnosti a lidské civilizace, kterým se rozumí např. mírové soužití, zmírnění chudoby, trvale udržitelný rozvoj apod. (Holoušová, 2008, s. 119) Výše navržené cíle jsou rovněž v souladu s étosem pedagogiky kultury, která cíl výchovy a vzdělávání spatřuje ve „vrůstání“

jedince do kulturních, resp. nadindividuálních, hodnot společnosti a zdůrazňuje snahu připravovat jedince na aktivní a tvůrčí účast na společenském životě. (Holoušová, 2008, s. 105) Je sice zřejmé, že takto pojaté cíle edukačního působení muzea pracují s ideálními představami, přesto z nich – podle našeho názoru – zřetelně vyplývá směr, kterým se lze při strategickém plánování vydat. Jde o potřebnou perspektivu, vizi, již lze zajisté konkretizovat každodenní činností pověřených pracovníků.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, následující část studijního textu vám poskytne řadu námětů a doporučení, která využijete při formulování cílů. Jistě oceníte, že existují poměrně jednoduchá pravidla, jejichž dodržení zajistí, že vaše cíle budou formulovány správně.

b) Stanovování cílů muzejní edukace

cíle jako důležitá
část procesu
plánování edukace

Cíle jsou zajisté stěžejním bodem každého plánování edukačních aktivit. Právě od nich se totiž odvíjí volba konkrétních metod nebo forem výuky. Jedná se tak v rámci didaktického projektování o ústřední kategorii. Obecným cílovým orientacím edukačního působení jsme se věnovali v předešlém oddílu – avšak všechny zmíněné cíle byly formulovány velmi všeobecně, šlo o abstrahované formulace, které je třeba v praxi konkretizovat podle zaměření konkrétního edukačního programu. Přes svou obecnost jsou tyto cíle základem, s nímž může muzejní pedagog pracovat při formulaci specifických cílů svých konkrétních aktivit s návštěvníky. Právě operacionalizace obecných cílů k cílům dílčím (souvisejícím např. s konkrétní expozicí či výstavou) je ostatně další důležitou fází plánování edukačních aktivit.

cíl jako zamýšlený
výsledek činnosti

V souladu s pojetím současné pedagogiky chápeme cíl edukace v muzeu jako zamýšlený výsledek, k němuž ve vzájemné součinnosti směřuje pedagog s návštěvníky. Tento edukační efekt spočívá ve změnách, jichž je prostřednictvím edukace dosaženo ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech jejich účastníků, stejně jako v utváření jejich hodnotové orientace a v jejich osobnostním rozvoji. (Skalková, 2007) Tyto změny můžeme popsat např. výrazy jako porozumění muzeáliím,

osvojení vědění o nich, přisvojení si schopnosti samostatně je interpretovat, navázání vztahu k nim.

pravidla pro stanovování cílů

V této části se krátce pokusíme formulovat pravidla pro stanovování dílčích či operativních cílů muzejní edukace, tedy cílů spojených s konkrétním edukačním programem. Tyto dílčí cíle by měly přesně specifikovat, jaký obsah si mají návštěvníci v muzeu osvojit, a měly by být formulovány tak, aby bylo možné ověřit si, zda jich bylo, či nebylo dosaženo. Měly by být spíše krátkodobé (což je nezbytné u většiny edukačních programů v muzeích, jež jsou pro jednotlivého návštěvníka zpravidla jednorázové) a být vytýčeny tak, aby byly v souladu s dosaženým poznáním v oboru a zároveň vyhovovaly pedagogovi a cílové skupině návštěvníků. (Petty, 2006)

Můžeme ověřit, zda došlo k naplnění cílů?

Jakou změnu přinese naplnění cíle?

V dílčích cílech edukačních aktivit by měla být specifikována výsledná změna ve vědomí návštěvníka. Cíle je proto potřeba formulovat jednak jasně, stručně a výstižně a jednak pomocí aktivních slovesných tvarů. (Eger, Bartoňková, 2003) Na oblast cílů se pro jejich důležitost zaměřují různé výzkumy edukačního procesu na školách. Vališová a Kasíková (2011) na jejich základě zmiňují několik nejčastějších problémů, které se s kategorií cílů pojí:

časté chyby při formulování cílů

- cíle jsou formulovány velmi obecně („aby se žáci naučili něco o renesanci“), proto cíl není tím, co směřuje vyučování a žákovo učení;
- cíl je zaměňován za obsah vyučování („cílem hodiny je dílo K. J. Erbena“), takže uvažování pedagoga (a tím i žáka) směřuje k formalismu a neobsahuje otázku po smyslu vyučování, tj. proč, s jakým cílem se budeme zabývat právě tímto obsahem;
- cíl není zformulován vůbec, což znamená, že učitel, a tím ani žák, nepřemýšlejí o zaměření jejich společné činnosti, ani o tom, zda to, co se jedinec naučí, jej bude provázet i poté, co školu opustí. (Tamtéž, s. 136)

pravidla pro stanovování cílů

Existují pravidla pro stanovování cílů muzejní edukace, která je vhodné dodržovat. Různí autoři se shodují na tom, že cíle by měly být:

- konkrétní,
- přiměřené,
- kontrolovatelné,
- konzistentní,

- v souladu s kurikulem, vzdělávacím programem či edukační koncepcí instituce. (Eger, Bartoňková, 2003)

SMART cíle

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

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

ohled na hierarchii cílů

Již víme, že cíle tvoří celou složitou hierarchii. Při jejich formulaci lze upadnout buď do příliš obecné roviny, v praxi v podstatě nevyužitelné, nebo naopak zůstat pouze na rovině cílů operačních – bez potřebného přesahu do celospolečenského kontextu našeho pedagogického snažení. V praxi se muzejní pedagog většinou věnuje stanovování cílů dílčích nebo operačních, měl by však vědět, k jakým obecnějším cílům jeho činnost i působení celého muzea směřuje. Proto opakovaně zdůrazňujeme důležitost koncepčního plánování i v oblasti vzdělávání. Vhodně stanovená vize, poslání i dlouhodobé cíle utvářejí potřebný rámec pro všechny dílčí vzdělávací aktivity muzea.

cíle z hlediska osobnosti návštěvníka

Na tomto místě budeme kategorii cílů nahlížet z hlediska osobnosti návštěvníka. Může jít přitom o cíle:

- kognitivní, zaměřené na poznávací procesy a jejich rozvoj,
- afektivní, zaměřené na utváření postojů a hodnotové orientace člověka,
- psychomotorické, zaměřené na rozvoj činností spojujících psychiku (duševní procesy) a motoriku (pohyb, tělesné procesy). (Vališová, Kasíková, 2011)

taxonomie cílů

V obecné pedagogice existují celé taxonomie cílů, které se vytvářejí zejména proto, aby pedagogům ukázaly možné rozpětí a náročnost cílů, upozornily na jejich návaznost a vedly učitele ke komplexnímu uvažování o cílech výuky. Tyto taxonomie lze samozřejmě velmi dobře použít i v muzejní pedagogice. Asi největší vliv má v současné pedagogické teorii i praxi Bloomova taxonomie cílů v kognitivní oblasti, jež se skládá ze šesti kategorií: zapamatování, porozumění, aplikace,

Bloomova taxonomie

analýzy, syntézy a hodnocení. Dané kategorie se přitom týkají různých dimenzí znalostí: znalosti faktů, znalosti pojmů, znalosti postupů a metakognitivních znalostí. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 139) Níže uvedená tabulka výstižně ukazuje, že cíle edukace by se neměly týkat pouze určité základní úrovně na rovině znalostí (např. návštěvník si zapamatuje nějakou informaci), nýbrž že by měly směřovat i ke složitějším úrovním, např. hodnocení (návštěvník je schopen argumentovat, kritizovat, posoudit, zaujmout stanovisko, diskutovat aj.). V tabulce jsou mj. uvedeny vhodné výrazy, jimiž může pedagog popsat činnosti, kterých by měl být návštěvník po absolvování konkrétního edukačního programu schopen. Tyto výrazy mohou čtenáři využít při přípravě vlastního edukačního programu a při formulaci jeho cílů.

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

	posoudit.	diskutovat, rozhodnout.
--	-----------	-------------------------

Tabulka: Bloomova taxonomie cílů v kognitivní doméně – převzato od autorů Egera a Bartoňkové (2003, s. 28) a upraveno Petrou Šobáňovou.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Cílem není pouze rozvoj kognice!

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

další taxonomie

Proto lze muzejním pedagogům doporučit další taxonomie. V oblasti afektivní patří k nejznámějším taxonomie D. R. Krathwohla, který se zaměřil právě na oblast postojů a hodnot. Krathwohl edukační cíle řadí do tohoto hierarchického schématu:

Krathwohlova taxonomie

1. vnímání, resp. přijímání podnětů (návštěvník si je vybírá, volí),
2. reagování na ně (návštěvník je s nimi v interakci, reaguje na ně),
3. oceňování hodnot (iniciují návštěvníka k porovnávání s jeho stávajícími názory, přesvědčeními a postoji; jedinec je o tom schopen vypovídat),
4. systematizace hodnocení (návštěvník si podněty uspořádává, dochází k jejich konceptualizaci a novému organizování hodnotového systému jedince s ohledem na dané afektivní učení),
5. zvnitřňování hodnot (návštěvník je podněty ovlivněn, osvojuje si komplexní soubor hodnot a životní filozofie, podněty ho vedou ke kladení otázek a novému přístupu k životu a učení). (Neuman Allen a Friedman, 2010, Kalhous, Obst a kol., 2002)

taxonomie Simpsonové

Co se týká taxonomie v oblasti psychomotorické, zmíníme taxonomii Simpsonové, založenou na následujících kategoriích:

1. vnímání,
2. zaměření,
3. řízená motorická reakce,
4. automatizace jednoduchých motorických dovedností,

5. automatizace komplexních motorických dovedností,
6. schopnost motorické adaptace,
7. motorická tvořivost. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 139)

harmonický rozvoj
všech složek
osobnosti

Z výše představených taxonomií je zřejmé, že cíle se mohou týkat rozličných oblastí rozvoje jedince. Při veškerých edukačních snahách je třeba zohlednit harmonický rozvoj všech složek osobnosti – a nelze se např. zaměřovat pouze na aspekty kognitivní a nebo pouze na aspekty afektivní. Příklon k určité oblasti je však jistě podmíněn typem muzea a jeho sbírek. Lze očekávat, že science centra se více zaměří na oblast kognitivní, naopak muzea umění nebo společenskovědní muzea budou více pracovat s cíli z oblasti afektivní. Dětská muzea určená nejmenším návštěvníkům jistě zohlední – více než muzea jiná – aspekty psychomotorické.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, jak vidíte, problematika cílů je dosti komplikovaná. Nezapomeňte, že cíle lze stanovovat nejen podle toho, jakou složku osobnosti návštěvníka rozvíjíme, ale také podle specifik jednotlivých návštěvnických skupin. Dále vám proto nabízíme několik současných vymezení.

c) Diferenciace cílů edukační činnosti pro různé skupiny návštěvníků

cíle a ohled na
cílovou skupinu

Edukačních cílů lze dosáhnout jen tehdy, když jsou stanoveny s ohledem na cílovou skupinu a když jej učící se jedinci přijmou za své. Proto se také považuje za důležité pečlivě zvažovat potřeby různých cílových skupin a ptát se, jaká je charakteristika účastníka, kterého chceme oslovit, jaké podmínky by měli účastníci splnit, aby pro ně byl program vhodný, jaké jsou jejich dosavadní znalosti a jejich vzdělání, z jakého prostředí přicházejí, jaké jsou jejich potřeby, motivace a zájmy, jaké jsou jejich zkušenosti, jakého jsou druhu a úrovně.

cíle z hlediska
návštěvníka

Je žádoucí, aby byl návštěvník muzejního programu s cíli seznámen, nejlépe již v anotaci edukačního programu, o jehož absolvování uvažuje. Valná část muzejní edukace je neformální a dobrovolná a návštěvník má právo rozhodnout se na základě předem poskytnutých výstižných informací, zda se daného programu chce zúčastnit a zda pro něj může být přínosný. Proto

by měly být cíle formulovány tak, aby byly pravdivé, výstižné, jasné – a zároveň pro návštěvníka lákavé. Měly by ho povzbuzovat k jejich dosažení. Snahou muzejního pedagoga také je, aby cíle zohledňovaly skutečné potřeby návštěvníků.

Přestože různým taxonomiím cílů jsme se už věnovali, jejich třídění se týkalo spíše cílových oblastí daných obsahem edukace a způsobu jeho didaktické transformace, jež může u návštěvníka aktivizovat buď kognitivní aspekty, nebo oblast postojů a hodnot či oblast psychomotorickou. Tyto oblasti se neodvíjejí primárně od cílových skupin edukace, a i když lze např. říci, že analytické, syntetizující nebo hodnotící operace jsou myslitelné pouze u vyspělejších návštěvníků, mnohé z vymezených cílů s věkovými nebo jinými specifiky cílových skupin nesouvisejí. Přesto lze na velmi obecné, rámcové úrovni zdůraznit některé aspekty, jež je vhodné u stanovování cílů pro různé skupiny návštěvníků zohlednit.

cílové skupiny
podle Falka
a Dierkingové

potřeby rodin
s dětmi

Podle Falka a Dierkingové (2000, s. 92–105) patří mezi hlavní skupiny návštěvníků rodiny s dětmi, školní skupiny a dospělí. Rodiny s dětmi jsou jedna z největších návštěvnických skupin a tato skupina se vyznačuje tím, že její členové mezi sebou aktivně komunikují, dělí se o své zážitky a nové poznatky. Rodiče v expozici podporují učení a aktivitu svých dětí a dávají vystavené exponáty do souvislosti s předměty ze svého každodenního života. Netráví mnoho času čtením popisů a textových panelů, zato oceňují relaxační zóny, didaktické a herní prvky v expozicích, dostatek prostoru a toleranci vůči typickým projevům dětí. V expozici rodina buď zůstává pospolu a všech aktivit se účastní společně, anebo se rozdělí a muzejních aktivit se účastní individuálně. (Falk a Dierking, 2000) U této skupiny budou mít zřejmě navrch cíle z oblasti afektivní nebo psychomotorické.

ohled na školní
skupiny

Školní skupiny přicházejí do muzea v rámci svého vyučování, proto je pro ně určující, zda téma a obsah expozice nebo programu koresponduje s kurikulem. Zároveň by však mělo muzeum nabízet atraktivnější a od školní třídy odlišné prostředí. V expozici, která zohledňuje školní skupiny, by měl být dostatečný prostor pro pobyt skupiny a vzdělávací aktivity žáků. Je vhodné nabízet také doprovodné vzdělávací materiály. I zde má interakce a participace svůj význam, žáci oceňují nové podněty v podobě sbírkových předmětů a upřednostňují možnost sdílet své zážitky s vrstevníky. Muzeum by mělo myslet i na potřebné zázemí např. v podobě místnosti či

vymezené zóny, kde si mohou žáci odpočinout, kde mohou posvačit, vyslechnout si organizační pokyny pedagoga nebo odložit své věci. Tato cílová skupina bude zřejmě nejvíce orientována na plnění cílů v kognitivní oblasti.

zájmy dospělých
návštěvníků

Co se týká návštěvnické skupiny dospělých, i pro ně je důležitá možnost podělit se s ostatními o zážitky a nové poznatky. Jejich zájmy jsou však již diferencovanější a mezi dospělými se mohou objevit jak specialisté, tak i laici, jak vysokoškolsky vzdělaní lidé, tak i lidé nevzdělaní. Uvažovat tedy lze o celé škále cílů – kognitivních i afektivních. Dospělé lze podle Falka a Dierkingové (2000, s. 102) rozdělit do čtyř kategorií:

diferenciace cílové
skupiny dospělých

1. milovníci učení, pro které je muzeum místem získávání nových poznatků;
2. muzejní fanoušci, kteří rádi tráví svůj čas v muzeu;
3. návštěvníci se specifickými zájmy, které zaujmou expozice blízké jejich zaměření a kteří se účastní jen takových programů, ve kterých si budou moci zdokonalit konkrétní dovednosti;
4. návštěvníci vyhledávající společnost, kteří využívají návštěvy muzea k tomu, aby se seznámili s novými lidmi a byli v kontaktu s ostatními.

návštěvníci se
speciálními
vzdělávacími
potřebami

K těmto zmíněným návštěvnickým skupinám přidejme ještě návštěvníky se specifickými potřebami, zejména návštěvníky s určitým handicapem nebo zdravotním omezením, a to včetně seniorů. V expozicích a způsobu jejich provedení lze zohlednit zejména návštěvníky s postižením hybnosti a se zrakovým postižením. Muzeum by pro ně mělo připravit bezbariérové expozice s haptickými exponáty, popisky v Braillově písmu, vodící prvky a dalšími opatřeními, tak aby se umožnila pokud možno plnohodnotná návštěva expozice i osobám s omezenou schopností pohybu a orientace (podrobněji viz Šobáňová, 2014).

cílové skupiny
a cíle edukačních
aktivit muzea

I když muzejní expozice se vytvářejí s cílem oslovit co nejširší spektrum návštěvníků, edukační programy mohou být sotva koncipovány jako univerzální. Podmínkou úspěchu je co nejvíce znalostí o určité návštěvnické skupině, ať již se jedná o psychosociální specifika či specifika věková a další. K problematice cílových skupin doporučujeme studium dalších publikací, viz doporučená literatura v závěru kapitoly.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, společně jsme dospěli k závěru obsažené kapitoly věnované cílům. Následuje oddíl věnovaný obsahu muzejní edukace. Před dalším studiem považujeme za vhodné krátké zopakování a sumarizaci dosavadních znalostí. Pokud potřebujete, můžete studium zvolnit a vrátit se zpět k případným problematickým pasážím.

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela Johnová ČAPKOVÁ. Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 117 s. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Muzejní edukace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 142 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Cíle vzdělávacích aktivit v kontextu muzejního plánování, *Museology & Cultural Heritage/Muzeologia a kulturne dedicstvo*, 2014, 2(1) 41–56. ISSN 1339-2204.

BAJTOŠ, Ján. *Ciele vyučovania v kontexte didaktiky*. [Brno]: Tribun EU, 2016. 67 s. ISBN 978-80-263-1147-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.



SHRNUTÍ

Edukační cíle patří k základním didaktickým kategoriím a je potřeba věnovat jejich stanovování náležitou pozornost. Ukázali jsme, že edukační cíle mohou být jak velmi obecné (týkají se celkového působení muzea a k jejich splnění nelze dospět v krátkém časovém období), tak zcela konkrétní (týkají se konkrétní oblasti působení muzea a jsou splnitelné v krátkém

čase). V kapitole jsme se věnovali nejprve bazálním cílovým orientacím (poukázali jsme na existenci současných vlivných orientací, mezi něž patří cíl vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky, výchova konzumentů, individuí, která se vyznačují hédonismem, výchova lidí vybavených různými typy gramotností a konečně výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“) a poté problematice stanovování cílů muzejní edukace a diferenciaci cílů edukační činnosti pro různé skupiny návštěvníků. Ukázali jsme základní taxonomie edukačních cílů, zejména Bloomovu taxonomii cílů v oblasti kognice, taxonomie D. R. Krathwohla pro oblast cílů afektivních a taxonomii Simpsonové pro oblast cílů psychomotorických.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Jak v rámci pedagogiky definujeme kategorii cílů?

Objasněte vlastními slovy hierarchii cílů a jmenujte typy cílů podle této hierarchie.

Jaké současné cílové orientace vzdělávání znáte?

Které z nich považujete za problematické a proč?

Co vy sami považujete za důležitý cíl vzdělávání?

Které cíle jsou podstatné v kontextu muzejní pedagogiky?

Jakých cílů lze dosahovat edukačním působením muzea?

Konkretizujte je a uveďte příklad.

Jmenujte základní taxonomie edukačních cílů a charakterizujte je.

Jaká existují pravidla pro stanovování cílů?

Jaké nejčastější chyby se objevují při stanovování cílů?

Jak se cíle vztahují k potřebám různých návštěvnických skupin?



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

cíle, hierarchie cílů, současné cílové orientace, Bloomova taxonomie cílů v oblasti kognice, taxonomie D. R. Krathwohla pro oblast cílů afektivních, taxonomie Simpsonové pro oblast cílů psychomotorických, cíle v kontextu potřeb různých návštěvnických skupin,

2) Obsah muzejní edukace



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- vymezit didaktickou kategorii obsah edukace,
- objasnit stěžejní roli obsahu v (muzejní) edukaci,
- popsat pedagogovu práci s obsahem,
- vysvětlit, v jakých podobách existuje obsah během didaktické transformace,
- definovat pojem didaktické znalosti obsahu podle Shulmana,
- definovat ontodidaktickou a psychodidaktickou rovinu obsahu,
- popsat vlastními slovy a na příkladech z praxe objasnit způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace,
- pojmenovat typy učení podle obsahu a výsledků, ke kterým učení vede jedince.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, následuje výklad věnovaný vzdělávacímu obsahu, klíčové součásti každého edukačního procesu. Poukážeme na jeho důležitost a ukážeme, že obsah, který zprostředkováváme návštěvníkům, nemusejí být pouze fakta a informace. Ukážeme rovněž, jak lze o obsahu uvažovat z hlediska jeho různých podob. Nezapomeňte, že obsah je vždy propojen s cíli edukace!

vzdělávací obsah
jako klíčová
komponenta
edukace

Vzdělávací obsah je další z klíčových komponent edukačního procesu, protože učitel „musí vyučovat něčemu – nikoliv ničemu, ani čemukoliv“. (Janík et al., 2013, s. 163) Obsah vzdělávání – ve škole i v muzeu – vždy souvisí se zavedenými obory lidské činnosti, v nichž se ustálil specifický pojmový aparát a formy poznávání světa a které produkují nové poznatky, teorie a nové reinterpretace stávajícího vědění.

a) Vymezení pojmu obsah edukace

propojení obsahu
muzejní edukace
s tématy
prezentovanými
v expozicích

V muzejní edukaci vychází obsah ze zaměření muzea a z témat prezentovaných v muzejních expozicích a výstavách. Tato témata náležejí do základních oblastí, jež jsou dány tím, že selektovat, zkoumat, tezaurovat a prezentovat lze sbírkové předměty dokládající kulturní nebo přírodní fenomény.

širší vzdělávacího obsahu

Muzejní expozice, od nichž se obsah edukačních programů a dalších vzdělávacích aktivit muzea nejčastěji odvíjí, tedy prezentují dvě široké kategorie témat:

- (pre)historie a současnost kulturních fenoménů,
- minulost a současnost přírodních fenoménů.

propojení vzdělávacího obsahu s cíli

Muzejní edukace – ostatně jako i každý jinak orientovaný výchovně vzdělávací proces – je dynamickým dějem, tvořeným celým komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V obecné rovině se jedná o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné kooperaci muzejního pedagoga a návštěvníků. Tento proces se odehrává proto, aby se dosáhlo určitých cílů. Pedagog dosahuje těchto cílů právě prostřednictvím obsahu a během přípravy programu je jeho úlohou propojit plánovanou aktivitu návštěvníků s předkládaným obsahem (ať již v podobě pojmů, informací nebo vlastností pozorovaného exponátu) tak, aby bylo cílů programu dosaženo. Bez obsahu nelze nikoho vzdělávat ani se cokoliv učit, bez práce s konkrétním obsahem nelze dojít k naplnění žádných edukačních cílů. (Šobáňová et al. 2015)

nejen znalosti, ale také zkušenosti, dovednosti, hodnoty

Osvojování obsahu přitom neznamená pouze nabývání znalostí, ale také osvojování různých zkušeností, dovedností nebo hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů. (Průcha, 2005) Úkolem edukace vázané na muzeum tedy rozhodně není pouze stupňování vědomostí a nabývání dovedností, nýbrž i osvojování společností sdílených hodnot, vztahu k tradici, sdílení kolektivní paměti, přijímání různých společenských norem.

vzdělávací obsah jako jedna ze součástí edukace

Analyzovat muzejní edukaci znamená uvažovat o celém systému vzájemně propojených vztahů mezi jednotlivými složkami daného procesu. Podle Skalkové (2007) mezi ně patří – kromě obsahu, na nějž se zvláště zaměřuje tato podkapitola – cíle edukace, součinnost pedagoga a žáků (v muzejní edukaci návštěvníků), metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za nichž celý proces probíhá. Vzájemný vztah obsahu edukace, pedagoga a učícího se subjektu a dalších determinantů patří k tradičním ohniskům pedagogického výzkumu a k důležitým didaktickým tématům. Panuje shoda, že uvedené komponenty patří k hlavním činitelům edukace, již lze z tohoto pohledu chápat jako systém těchto prvků provázaných těsnými vazbami. (Srov. Kalhous, Obst a kol., 2002) Klíčovou snahou pedagoga je přitom

Vzdělávací obsah
podmiňuje učební
úlohy.

zajištění skutečně funkční vazby mezi obsahem, činností žáků a cíli výuky prostřednictvím učebních úloh. (Janík et al., 2013, s. 132) „Obsah je svorníkem mezi vyučováním učitele a učením žáka“, podmiňuje totiž tvorbu úloh pro činnost žáka i spolupráci mezi žáky a učitelem při jejich řešení. Obsah je dále tím, co spojuje činnost žáka ve výuce s plánovanými cíli edukace. (Tamtéž, s. 158–159)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

komplexní
nahlížení na
vzdělávací obsah

Při edukaci dochází ke zprostředkování určitého vědění, k rozvoji schopností a dovedností jedince. Obsahem vzdělávání tak může být vše, „co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových, nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“. (Slavík, 1997, s. 104) Obsah je tím, co má šanci přetrvat a co „má smysl se učit a naučit“. (Slavík, 2014, s. 189) Obsah, resp. učivo (tedy obsah v rovině výuky), určuje povahu i charakter průběhu edukačního procesu a v plánování výukových jednotek (v muzeu jsou jimi edukační programy) hraje hlavní roli. Z tohoto pohledu je kvalita didaktické transformace obsahu (učiva), tedy kvalita toho, co s obsahem „provádí“ muzejní pedagog předtím, než předstoupí před návštěvníky, určující determinantou kvality nabízených edukačních programů.

didaktická
transformace
obsahu

b) Pedagog a jeho práce s obsahem

pedagogova tvůrčí
práce s obsahem

Každému vyučování předchází nejen produkce, ustalování a sociální konstrukce obsahu ve společnosti, ale také pedagogova vlastní tvůrčí práce s obsahem, kterou lze nazvat pedagogickou „rekontextualizací“, výběrem, resp. „překladem“ vědeckého, technického a uměleckého poznání do obsahu vyučování. (Štech, 2009, s. 112) Je to náročný úkol, protože pedagog musí oborové poznatky učinit obsahem činnosti – intelektuální, imaginativní nebo praktické – vyučovaných jedinců. Existuje přitom celá plejáda pojmů, kterými lze tento proces pojmenovat: didaktické zjednodušení, elementarizace, didaktická redukce, didaktická rekonstrukce nebo didaktická transformace. (Viz Knecht, 2007.) Optimální způsoby transformace obsahu prostřednictvím vyučování a učení jsou

didaktická
transformace
obsahu

pedagog jako manažer obsahu	<p>pro pedagoga stěžejní oblastí zájmu, a to nejen z hlediska samotného zvládnutí obsahu, ale především z hlediska jeho využití pro rozvoj dispozic žáků. (Janík et al., 2013, s. 159)</p> <p>„Učitele ve výuce chápeme jako tvůrce a „manažera“ obsahu prostřednictvím žákovské činnosti, protože bez obsahu a bez činnosti žáků s ním by výuka nemohla proběhnout. Z toho důvodu je tvorba a strukturování obsahu výuky v centru uvědomělé pozornosti učitele.“ (Tamtéž) Sdílení obsahu má být pro návštěvníky „přitažlivé a podněcující“, být „kognitivní výzvou či hádankou, která „svádí k poznávání“ a vybízí k řešení“ (Janík et al., 2013, s. 172)</p>
podoby vzdělávacího obsahu během didaktické transformace	<p>Během didaktické transformace obsah existuje ve třech možných podobách:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. v subjektivním vědomí a poznávání jedinců (žáka, návštěvníka, učitele, oborového specialisty), 2. v komunikaci a dorozumění mezi lidmi, 3. jako objektivní bytí. (Janík et al., 2013, s. 168)
sbírky jako objektivní existence obsahu a jeho zdroj	<p>Muzejní pedagog přitom může „objektivní bytí obsahu“ – v podobě jeho nositelů, exemplů, relikvií a dalších demonstrací, jimiž jsou sbírkové předměty muzea – cíleně využívat nejen během didaktické transformace obsahu, ale rovněž během samotné edukace.</p>
vzdělávací obsah ve vztahu k metodám, formám a prostředkům edukace	<p>Činnost, kterou muzejní pedagog vykonává společně s návštěvníky, je vždy naplněna nějakým obsahem a směřuje k určitému obecnému a specifickému cíli. Z pohledu pedagoga je edukace realizací dopředu koncipovaného a promyšleného plánu výuky. Pro jeho úspěch pedagog předem didakticky transformuje vědění z určité oblasti, které usiluje návštěvníkům předat. Výhradně pod jeho gescí je volba vhodných metod, organizačních forem a didaktických prostředků, při jejichž výběru uplatňuje pedagog své didaktické znalosti a dovednosti. Shulman je nazývá didaktickými znalostmi obsahu náležejícími do komplexní poznávkové báze učitelství. (Shulman, 1987) Tuto bázi tvoří kromě kategorií vázaných na obsah (znalostí obsahu, didaktických znalostí obsahu a znalostí kurikula) také obecné principy a strategie řízení a organizace skupiny, znalosti o žákovi (návštěvníkovi) a jeho charakteristikách, znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, cílech a hodnotách.</p>
didaktické znalosti obsahu	<p>(Janík et al., 2007) Samotné didaktické znalosti obsahu jsou přitom podle Shulmana znalostní strukturou tvořenou ze dvou nedílných složek:</p>

- složky obsahové (týkající se obsahu edukace),
- složky didaktické (týkající se zprostředkování obsahu edukace žákům).

učitelovy
didaktické znalosti
obsahu jako základ
úspěšného
vyučování

Didaktické znalosti obsahu umožňují pedagogovi nacházet účinné analogie, vhodné ilustrace, příklady, vysvětlení, „ideální“ způsoby formulování tématu, které jej umožňují přiblížit druhým a učinit srozumitelným. (Janík et al., 2007) „Jde o znalosti, které učitelé umožňují didakticky ztvárňovat obsahy, jimž se mají žáci učit.“ (tamtéž, s. 28) Pro tento proces v didaktice zdomácněl zejména pojem didaktická transformace obsahu. Podle Shulmana (1987) je transformace jednou z fází pedagogického uvažování a jednání, během níž pedagog své vlastní porozumění učivu přetváří tak, aby bylo srozumitelné ostatním. Během didaktické transformace se odehrávají tyto kroky:

fáze didaktické
transformace
obsahu

- příprava – kritická analýza a interpretace učiva, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle edukace,
- reprezentace – zde probíhají úvahy o tom, jaké reprezentace obsahu je nejvhodnější použít; v muzejní edukaci jde především o volbu vhodného exponátu, který může mj. sloužit jako příklad, reprezentace nějakého jevu či skutečnosti, dále různých analogií, metafor, demonstrací atd.,
- výběr – reprezentace učiva se v této fázi zpracují do nejvhodnějších edukačních forem a metod, pedagog vybírá nejlepší přístupy a strategie, uvažuje nad nejvhodnějším způsobem organizace a řízení edukačního programu,
- přizpůsobení učiva žákům – v této fázi se zohledňují specifika žáků (návštěvníků), jejich specifické vzdělávací potřeby, předchozí znalosti, pohlaví, věk, motivace, zájmy, schopnosti aj.

vyučování ve
vztahu k didaktické
transformaci
obsahu

Teprve poté nastává vlastní vyučování s komplexem činností pedagoga během edukačního procesu, následné hodnocení (pedagog vyhodnocuje úspěšnost vyučování, ověřuje si, zda bylo porozuměno obsahu edukace a zda byla jeho práce s obsahem úspěšná), reflexe (kritický pohled zpět, umožňující poučit se a posunout se dál na cestě k pedagogickému mistrovství) a konečně nové porozumění, jímž se cyklus pedagogického uvažování a jednání uzavírá a rozbíhá se jeho nový počátek. Pedagog v nové kvalitě porozuměl cílům svého pedagogického snažení a ověřil si způsoby, jimiž lze s obsahem

pracovat. S novým porozuměním vstupuje do další fáze svého působení. (Janík et al., 2007, s. 26)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

didaktická redukce obsahu jako klíčová dovednost pedagoga

Didaktická znalost obsahu znamená – jinak řečeno – učitelovu dovednost „konstruovat obsah oboru do žákům srozumitelného výkladu a do učebních úloh, v nichž žáci obsah ve své činnosti a komunikaci realizují“. (Janík et al., 2013, s. 164) K tomu je potřeba „vycházet ze zkušeností, představ a způsobu myšlení žáků, aby mohl spojit obsah s činností žáků takovým způsobem, že jeho žáci obsahu porozumí co nejlépe a budou motivováni k učení, aby rozuměl obtížím žáků při učení a mohl inspirovat a podporovat žáky při jejich zvládnutí“. (Tamtéž)

Na rozdíl od školství, kde se této bázi učitelské profese dobře rozumí, v oblasti muzejnictví je dosud málo chápána – představitelé ostatních muzejních profesí jí často nerozumějí. Proto také stále pokračuje hledání identity muzejních pedagogů, jehož povahu dobře koncentrují otázky položené Rebecou Herzovou (Herz, 2014):

práce s obsahem jako klíčový prvek práce muzejního pedagoga

Kdo jsou muzejní pedagogové a co mají dělat? Jsou tvůrci programů a učitelé měnicími galerie a muzea v učebny pro vybrané publikum? Jsou advokáty návštěvníků, zastupujícími je před výstavními a programovými týmy nebo při rekonstrukcích muzejních prostor a vybavení? Jsou pedagogové specializovanými marketéry, kteří do muzea přivádějí nové návštěvníky, zvyšují návštěvnost a rozmanitost publika? Nebo jsou experty na vytváření poutavých a na participaci založených zážitků návštěvníků? (Herz, 2014) Přestože v praxi se muzejní pedagogové věnují snad všem výše jmenovaným bodům, odpověď musí znít jednoznačně: muzejní pedagog je především pedagogicky uvažující a jednající osobou, která se věnuje:

- studiu obsahu souvisejícího s muzejními sbírkami,
- didaktické transformaci tohoto obsahu,
- vlastní pedagogické činnosti s návštěvníky,
- jejímu hodnocení a reflexi.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Z hlediska didaktické kategorie obsahu lze podstatu činnosti muzejního pedagoga shrnout takto: muzejní pedagog usiluje o to, aby identifikoval a didakticky transformoval nosný obsah

související se sbírkami muzea a jeho expozicemi a aby tento obsah – pokud možno kvalitní a relevantní pro danou návštěvnickou skupinu – vnášel do edukačního procesu vázaného na muzeum a zhodnocoval jej v učení návštěvníků s ohledem na kulturní a kulturotvornou povahu instituce muzea.

c) Ontodidaktická a psychodidaktická rovina obsahu

vzdělávací obsah
v různých rovinách

Již jsme zdůraznili, že výuka – v muzeu typicky během edukačního programu – nikdy nemůže být bezobsažná – „musí být o něčem, nikoliv o ničem ani o čemkoliv“. (Janík et al., 2013, s. 133) Didaktická transformace obsahu zásadně ovlivňuje, co se návštěvníci v muzeu učí, jakým způsobem se tomu učí a s jakým efektem. Obsah a způsob uchopení obsahu je proto třeba chápat jako klíčovou komponentu edukace – spojuje zkušenost jedince s kulturním kontextem předkládaného učiva. (Tamtéž)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

ontodidaktická
a psychodidaktická
rovina obsahu

Pedagog přitom musí obsah chápat a nahlížet ve dvou epistemologických perspektivách: ontodidaktické a psychodidaktické. Ontodidaktická perspektiva vychází z porozumění zavedené strukturaci obsahu v jednotlivých oborech lidské kultury. (K tomu viz Janík, 2009, s. 139) Zjednodušeně řečeno, pedagog musí obsahu dobře rozumět v kontextu daného oboru, ať již se jedná o historii, dějiny umění, biologii, geologii a další obory, jež souvisejí s muzejními sbírkami a jež jsou pěstovány v muzeích. Jistě se shodneme na tom, že bez dobré znalosti oborových obsahů nemůže pedagog pracovat. Ontodidaktická transformace obsahu pak znamená převedení těchto oborových obsahů (často expertních a složitých) do obsahů kurikulárních (nutně redukovaných a základních), jež v rámci formálního vzdělávacího systému určují závazný rámec pro obsah výuky na školách a v rámci neformálního vzdělávacího systému existují (často jako nepsané) rámce, v nichž se pohybují vzdělávací aktivity lektorů a účastníků programů.

„velké“ oborové
obsahy a jejich
převedení do
kurikula

V těchto konkrétních edukačních činnostech, v konkrétních úlohách a aktivitách, ve výkladu pedagoga, v rozhovoru mezi žáky ve skupině, v jejich hlavách atd., se pak uskutečňuje další rovina didaktické transformace obsahu, rovina

psychodidaktická. Oproti ontodidaktické úrovni, která vychází pouze z expertních oborů, je psychodidaktická transformace založena na učitelově porozumění „psychosociálním procesům zvládnání obsahu žáky“. (Janík, et al., 2013, s. 163) Oborový obsah (např. sluneční záření jako stavební kámen života na Zemi a jeho role v evoluci, viz výstava *Světlo a život* v Národním muzeu, 2017–2018) se stává obsahem edukace, učivem, a musí být nějak podán (např. s využitím příkladů konkrétních jeskynních živočichů, jejichž tělo je odlišné od živočichů žijících na poušti, nebo pomocí experimentu se světlem a klíčící rostlinou) a je nějakým způsobem osvojován (s porozuměním, nebo s omyly, do hloubky, nebo povrchně, se zájmem, či nezájmem apod.).

kurikulární obsahy a jejich převedení do konkrétního vyučování

Podstatou psychodidaktické transformace je tedy převedení oborových, resp. kurikulárních obsahů do obsahů konkrétní výuky, kde se vzdělávací obsah stává učivem, „didaktickým „uskutečňováním“ kurikulárního (a oborového) obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky“ a v němž má dojít k žádoucímu protnutí žákova myšlení s myšlením oborovým. (Janík, 2009, s. 141)

specifika muzejní edukace ve vztahu k rovinám obsahu

Spojování obou rovin – ontodidaktické a psychodidaktické – je pro pedagoga nezbytností. V oblasti muzejní edukace je kvalita didaktických znalostí a dovedností pedagoga, o níž jsme hovořili v předchozím oddílu, zvláště klíčová, protože edukační procesy vázané na muzejní sbírky zpravidla neusměrňuje žádné oficiální kurikulum (jako je tomu v případě formálního vzdělávání).

obsah a sbírky

Znamená to, že i ontodidaktická rovina didaktické transformace (tedy ta, již se v rámci formálního vzdělávacího systému zabývají delegovaní tvůrci kurikula, převádějící obsahy různých vědních, uměleckých, technických a jiných oborů do obsahů kurikulárních) leží zcela v rukou konkrétního pedagoga. Obsah muzejní edukace je totiž volně utvářen muzejními sbírkami – a jednotlivé sbírkové předměty podněcují řadu různých, někdy i protichůdných interpretací, náležejí k bázi více různých vědních a uměleckých oborů a kromě toho jsou nositeli mnoha specifických společenských a kulturních hodnot. Podobně bohatý trs významů – potenciálních obsahových jednotek edukačních programů muzea – lze identifikovat u většiny sbírkových předmětů nebo u jejich tematických souborů, jež jsou prezentovány v muzejních expozicích.

Muzejní expozice nebo výstava by měla – s ohledem na své návštěvníky – s jistou formou transformace (ne nepodobnou transformaci didaktické) pracovat také, nelze na to však spoléhat. Stále je velmi časté, že expozice prezentují oborový obsah (nebo jen formalisticky vystavují shromážděné sbírky) bez dostatečné oborové explikace.

náročnost profese
muzejního
pedagoga

Dosud není běžné, že by se oborové vědění v expozicích podávalo „didakticky“, tedy didakticky transformováno. A tak nejen psychodidaktická úroveň transformace (beroucí ohled na dispozice návštěvníků), ale i úroveň ontodidaktická (týkající se obsahu oborů) leží téměř vždy na bedrech muzejního pedagoga. Tento fakt zakládá náročnost této profese, zvláště pokud se realizuje v muzeích, která mají multidisciplinární charakter. Se zohledněním různých kritérií, zejm. kritéria relevance pro konkrétní skupinu návštěvníků, ale rovněž kritéria „užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti“ aj. (Janík, 2009, s. 140) muzejní pedagog elaboruje, konstruuje a selektuje vzdělávací obsah svých plánovaných edukačních programů, obsah, jenž souvisí se sbírkovými předměty a jenž je možné identifikovat v širokém poli navazujících oborů.

d) Způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace

osvojování obsahu
během edukace

Obsah vycházející z tradičních intelektuálních disciplín a vědeckých, technických a uměleckých oborů lidské kultury má mnoho úrovní a odráží různé zavedené struktury ustavené v daných oborech. Proto také Štech (2009) ztotožňuje vzdělávání subjektu se zvládnutím logických struktur kultury pomocí rozvoje pojmového myšlení, estetických činností a hodnotových postojů – a to za využití jistého omezeného počtu typů kognitivních činností, o nichž se ještě dále zmíníme. Obsah je to, čemu učitel vyučuje a čemu se žáci učí, vše, co si lze pamatovat a tvořivě s tím zacházet v činnosti nebo komunikaci. (Slavík, Janík, 2012) Ve výuce se obsah stává učivem, resp. obsahem vyučovacího procesu. V následujícím oddílu se pokusíme shrnout nejčastější způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace – a to z perspektivy vyučujícího i vyučovaného. Nutně se tak dotkneme problematiky kognice, učení, myšlení – se všemi těmito

vzdělávací obsah
– učivo

kategoriemi ztvárňování obsahu učitelem a osvojování obsahu učícím se jedincem úzce souvisí.

obsah ve vztahu
k typům
kognitivních
činností

Zatímco typy kognitivních činností, resp. kognitivní styly jedinců – tedy způsoby, jimiž lidé vnímají okolní podněty, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy nebo se rozhodují (Mareš, 1998, s. 50) – lze považovat za dané (a v případě kognitivních stylů na úrovni jedince dokonce za vrozené), obsah ve smyslu toho, co je objektem poznání, reprezentace toho, co existuje mimo naši mysl, a toho, co se v naší mysl konstruuje, je otevřenou potencialitou.

Obsah není vázán
pouze na
vyučování!

Určitý obsah nám nabízí běžný život, jiný obsah nám otevírá naše intelektuální či tvůrčí aktivita, interakce s lidmi a okolními podněty, účast na kultuře nebo na vzdělávání. Platí přitom, že „povrchové vrstvy obsahu vnímáme v každodenní zkušenosti, k těm hlubším pronikáme díky společné činnosti, vzájemné komunikace, poznávání a učení“. (Janík et al., 2013, s. 160)

Obsah našeho vědomí totiž není mechanickým odrazem vnějších fenoménů, různé podněty spíše ovlivňují a usměrňují naše myšlení a chování. Lze říci, že obsah naše myšlení usměrňuje, iniciuje a někdy dokonce akceleruje. Pojem obsah tak zahrnuje „všechny procesy a výsledky interpretací nebo učení, všechny pojmy a všechna určení významu. Předjímá odpověď na otázky jak po vnějším světě, tak po vnitřní psychické realitě, je nutnou podmínkou myšlení, představ a komunikace“. (Janík et al., 2013, s. 160) Obsah přitom můžeme nahlížet jak z hlediska pedagoga, který připravuje výukové situace tak, aby došlo k optimální plodné interakci mezi subjektem a obsahem, tak z hlediska učícího se jedince, v němž se obsah vyvíjí a rekonstruuje specifickým způsobem, a dává tak vzniknout novým epistemickým jednotkám.

elaborace obsahu
z hlediska pedagoga

Z hlediska pedagoga lze uvažovat o dvou základních možnostech ztvárňování (resp. elaborace) obsahu a jeho předkládání žákům: nad deduktivním způsobem (postupujícím od prezentace ustálených, hotových pravidel k příkladům) a induktivním (badatelským) způsobem, v němž jsou naopak z praktických příkladů vyvozována obecná pravidla. (Pasch a kol. 1998, s. 194) V muzejní edukaci se oba tyto přístupy mísí, lze však říci, že muzejní expozice – zvláště ty klasické, nekontextuální – obvykle předkládají obsah způsobem deduktivním (exponáty ilustrují všeobecně sdílené teorie a dokumentují stav dobového poznání skutečnosti). Expozice

funkčně-ekologické, tedy takové, které skutečnosti prezentují ve vzájemných vztazích a kontextu, korelují sice s induktivním způsobem, i ony však předkládají hotové vědění. Účinnější induktivní, badatelský způsob předkládání obsahu návštěvníkům však mohou nabízet edukační programy muzea.

lineární vs.
nelineární
strukturování
obsahu

Pedagog může obsah strukturovat klasickým lineárním způsobem (obvykle postaveným na lineárně plynoucím textu nebo výkladu; v muzeu se jedná typicky o výklad během prohlídky, ale patří sem také katalogy k výstavám, průvodci a explikační prvky v podobě textových panelů, videí aj.) a nebo způsobem nelineárním, pomocí statických i dynamických obrazů blízkých skutečnosti – v muzeu dokonce s pomocí reálných, autentických zástupců této skutečnosti – a nebo se schématy, grafy a jinými abstraktními zobrazeními (v muzeu se jedná o tzv. referenční prvky). Během učebních úloh postavených na nelineární strukturaci obsahu lze vést žáky např. k metodě vytváření sítí, strukturování klíčových pojmů, vytváření schémat, map a jiných grafických způsobů organizování pojmů a uvědomování si jejich významů na základě dekontextualizace, abstrahování a generalizace.

základní
epistemologické
jednotky edukace

Základními epistemologickými jednotkami vyučování a učení jsou významy, resp. pojmy a s nimi spojované žákovy činnosti. V mysli učícího se jedince se totiž obsah stává významem, který lze pojmenovat jazykem v rámci určitého pojmového „kontinua“. Jazyk a pojmy jsou zde klíčové: jsou „katalyzátorem tvarování slov, věcí, i utváření jejich propojení“ (Peregrin, 1999, s. 280), a v procesu učení tak hraje práce s pojmy stěžejní úlohu.

přístupy
k vyučování
z hlediska pojmů,
dovedností a aktivit

Posner (1992, 157n.) uvádí celkem tři přístupy k vyučování pojmu: postup seshora (od klíčových pojmů a představ oboru) dolů a na druhé straně postup opačný, zdola nahoru (od dílčích dovedností k těm komplexnějším). Třetím přístupem je postup projektový, kde je organizujícím prvkem žákova činnost. Projekt není přesným předpisem způsobu výuky – ta se odvíjí podle situace, během činnosti žáků, na základě potřeb vyvstávajících při vlastní práci na úkolu v jedinečných podmínkách každé skupiny či třídy. (Posner, tamtéž)

činitelé osvojování
obsahu

Kromě determinace dané jazykem a jeho pojmy je důležitým činitelem osvojování obsahu také materiální kultura, příkladně muzejní exponáty, specifikum muzejní edukace. Neméně důležitou roli hraje sociální interakce – kognice se totiž nejlépe

role sociální interakce

rozdívjí v dialogu, v sociální skupině a v kooperaci s ostatními. Muzejní pedagog se proto snaží pro edukaci vytvářet takové podmínky a inscenovat takové didaktické situace, které podporují rozvoj všech uvedených složek. Pro úspěch svých snah používá nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky.

osvojování obsahu dedukcí nebo indukci

Z pozice návštěvníka během edukace probíhají poznávací, resp. učební procesy, spočívající v osvojování nových vědomostí, dovedností, hodnot, postojů. Tyto procesy probíhají buď spontánně – zpravidla je zahajuje nějaká zkušenost, např. vizuální vjem muzejního exponátu, a pak pokračují procesem pozvolné konceptualizace – a nebo právě během edukace, kdy učitel tyto procesy intencionálně iniciuje deduktivním a nebo induktivním způsobem a kdy obsah osciluje na pomezí dosavadní zkušenosti učícího se jedince a expertního poznání koncentrovaného v mateřských disciplínách a předkládaného muzejní expozicí. Během edukace se tak obsahy stávají učivem a osvojování obsahu můžeme nazvat učením, byť s vědomím, že tento pojem označuje skutečnost mnohem širší.

výsledky učení

Čáp a Mareš (2007, s. 80) rozlišují učení podle typu výsledků, ke kterým učení jedince vede. Výsledkem mohou být:

- vědomosti, tedy soustavy představ a pojmů,
- sensorické a senzomotorické dovednosti (dovednosti zdokonalující proces vnímání),
- intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností,
- návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

vzdělávací obsah ve vztahu k formám učení

Toto rozlišení je užitečné v tom, že ukazuje šíři lidského učení, které zahrnuje formování osobnosti jedince v nejširším smyslu. K elementárním formám učení přitom náleží tvoření asociací, podmiňování (klasické a operantní), učení pokusem a omylem atd. V procesu vyučování však obvykle stimulujeme složitější formy učení, ať již se jedná o rozlišování, učení pojmům, učení obecným vztahům a principům nebo řešení problémů. (Čáp, Mareš, 2007, s. 84) Osvojování obsahu úzce souvisí s myšlením, a to se všemi jeho formami, jež rozlišuje psychologie: motorickým, imaginativním a propozičním; konkrétním i abstraktním; deduktivním a induktivním, reproductivním a produktivním (tvůrčím); konvergentním i

typy myšlenkových operací podle způsobu podání obsahu

divergentním. Během osvojování obsahu myšlením se uskutečňuje řada myšlenkových operací, jež lze různou měrou stimulovat vhodnými učebními úlohami:

- analýza a syntéza (rozčleňování celku na dílčí části, porozumění tomu, jak jsou uspořádány dohromady, a tomu, jaké mezi nimi panují vztahy);
- abstrakce a konkretizace (osvojování od konkrétních skutečností k odděleným fenoménům nebo aspektům a vlastnostem jevů – versus postup od obecného k něčemu dílčímu);
- indukce a dedukce (během indukce postupujeme od jednotlivin k zobecnění, dedukce znamená postup opačný: od obecného výroku nebo principu ke speciálnímu, podřazenému jevu);
- generalizace (zobecnění, postup od jednotlivých případů k obecnému pojmu a nebo pravidlu, zákonitosti);
- srovnávání, uspořádávání, třídění (nové porovnáváme s jiným, již známým, uspořádávám poznávané objekty podle podstatných rysů, vytváříme klasifikace na základě shodných jevů nebo rozpoznávaných zákonitostí). (Čáp, Mareš, 2007)

další součásti sítě operací probíhajících během předávání obsahu

Osvojování obsahu však neprobíhá pouze jako myšlenková operace, každé učení je totiž vždy ovlivněno složitou sítí nejen myšlenkových operací, resp. kognitivních činností, ale též osobnostních, emočních, motivačních, volních, sociálních nebo environmentálních aspektů. Způsob, jakým se obsahu chopí učící se jedinec, závisí rovněž na individualitě člověka – na jeho somatických, neurofyzilogických, psychologických vlastnostech nebo sociálním statusu. (Mareš, 1998)

O procesu osvojování obsahu, resp. o procesu učení a poznávání by bylo možné hovořit mnohem obsírněji, důležité však je porozumění faktu, že jde o procesy vysoce individualizované. Pro některé jedince znamená učení nabývání množství znalostí, pro jiné znamená objevování abstraktního smyslu nebo „interpretování naučeného, aby člověk porozuměl světu“. (Mareš, 1998, s. 60–61)

konstruování obsahu

Učící se jedinec přitom předkládaný obsah nepřebírá, nýbrž sám konstruuje a utváří, jak objasňují konstruktivistické teorie. Vyučování tak není „transportováním významů do hlav studentů čili jednoduchá logika příčin a následků“ (Kaščák, 2002, s. 394), ale spíše inscenováním podnětných situací,

zajišťováním vhodných podmínek a „animováním“, tedy snahou motivovat učící se jedince a přispět k tomu, aby nabídnuté učební situace využívali. (Tamtéž)

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

PASCH, Marvin et al. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.

MAREŠ, Jiří. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.

KNECHT, Petr. 2007. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1(1) 67–81.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

JANÍK, Tomáš & kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-139-3.

JANÍK Tomáš & kol. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANÍK Tomáš. 2009. Obsah vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 138–142. ISBN 978-80-7367-546-2.

Σ

SHRNUTÍ

Kapitola objasnila vztah mezi cíli a obsahem edukace a vyzdvihla obsah jako centrální kategorii edukačního procesu, protože v každém vzdělávacím programu se návštěvníci něčemu učí – a není zajisté lhostejné, čemu se učí. Obsah vzdělávání v muzeu souvisí se sbírkovými soubory, jež

zpravidla tvoří bázi zavedených oborů lidské činnosti, v nichž se ustálil specifický pojmový aparát a formy poznávání světa a které produkují nové vědění. V kapitole jsme detailně vymezili nejen samotný pojem *obsah edukace*, ale i způsoby jeho didaktického uchopení ze strany pedagoga a způsoby osvojování tohoto obsahu návštěvníky. Poukázali jsme na ontodidaktickou a psychodidaktickou rovinu obsahu a závěrem zdůraznili, že osvojování obsahu neprobíhá pouze jako myšlenková operace, ale že každé učení stojí vždy na složité síti kognitivních činností, ale též na osobnostních, emočních, motivačních, volních, sociálních nebo environmentálních aspektech. Způsob, jakým se obsahu muzejní edukace chopí učící se návštěvník, závisí nejen didaktických dovednostech pedagoga, ale vždy rovněž na individualitě jedince a na jeho somatických, neurofyziologických, psychologických vlastnostech nebo sociálním statusu.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Pokuste se vlastními slovy vymezit didaktickou kategorii obsahu edukace.

Objasněte stěžejní roli obsahu v (muzejní) edukaci a vysvětlete jeho propojení s dalšími složkami edukace.

Jakým způsobem pracuje pedagog s obsahem?

Co je to didaktická transformace, resp. didaktická redukce?

Vysvětlete, v jakých podobách existuje obsah během didaktické transformace.

Definujte pojem didaktické znalosti obsahu podle Shulmana a použijte pro vysvětlení specifik pedagogické profese.

Jak rozumíte ontodidaktické a psychodidaktické rovině obsahu? Uveďte příklad z praxe.

Popište vlastními slovy způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace a uveďte příklady z praxe.

Pojmenovat typy učení podle obsahu a výsledků, ke kterým vede jedince učení.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

vzdělávací obsah, pedagogova práce s obsahem, didaktická transformace, didaktická redukce, podoby obsahu během didaktické transformace, didaktické znalosti obsahu podle Shulmana, specifika pedagogické profese z hlediska obsahu, ontodidaktická a psychodidaktická rovina obsahu, způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace, typy učení podle obsahu a výsledků.

3) Metody, formy a prostředky muzejní edukace



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- objasnit, co jsou to edukační metody a jakou roli hrají ve vyučování,
- třídit metody podle pramene poznání a typu poznatků,
- rozlišovat podle stupně aktivity a samostatnosti návštěvníka,
- volit metody podle typu myšlenkových operací žáka,
- aplikovat do praxe vhodné metody podle jejich funkce v edukačním procesu,
- volit podle stupně aktivity jedince a podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince,
- vlastními slovy vysvětlit roli organizačních forem ve vyučování,
- vyjmenovat základní i netradiční formy muzejní edukace,
- porozumět důležitosti didaktických prostředků v muzejní edukaci,
- vyjmenovat hlavní typy didaktických prostředků a aplikovat je do praxe,
- porozumět specifikům didaktických prostředků na bázi ICT,
- kriticky posoudit nabízené možnosti digitálních technologií a aplikovat je účelně do vlastní praxe,
- rozlišit digitální technologie v edukaci na on-line nástroje, on-line systémy k podpoře vzdělávání, prostředky nesoucí učební obsah a nástroje mobilních technologií.



PRŮVODCE STUDIEM

Každý muzejní pedagog přistupuje k projektování a realizaci vlastních edukačních programů po svém – stejný obsah tak může být návštěvníkovi podán množstvím různých způsobů. Ty jsou dány jak preferovanými edukačními strategiemi, tak konkrétními využitými edukačními metodami a organizačními formami, stejně jako didaktickými prostředky a podmínkami, za nichž se edukační proces realizuje. Každá z těchto komponent má zajisté svou důležitost a zasluhuje pozornost.

a) Edukační metody

metody edukace

Metody muzejní edukace jsou velmi různorodé. Spolu se způsobem uspořádání vnějších podmínek a organizací edukace představují jeden z prostředků, pomocí kterého dosahujeme

volba metod jako strategie

vytčeného cíle. V případě metod jde o systém různorodých aktivit muzejního pedagoga a návštěvníků – a jejich volbu (upřednostňování jedněch na úkor jiných, nebo naopak jejich různorodost) lze opět chápat jako další ze strategií, s nimiž lze ke koncipování programů přistupovat.

množství způsobů třídění metod

V didaktické literatuře lze najít řadu přehledných klasifikací metod uspořádaných podle rozličných kritérií. Nelze však říci, že by některou z nich bylo možné považovat za obecně platnou. Pro plánování edukační činnosti však mohou být podobné přehledy užitečné, proto některé z nich uvedeme (vycházíme přitom zejména z Maňáka, 1995, a Vališové, 2010).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

metody podle
pramene poznání
a typu poznatků

Přehled metod podle pramene poznání a typu poznatků:

1. Metody slovní: metody monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž), dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace), metoda písemných prací, metoda práce s textem (učebnicí, knihou, pracovním listem).
2. Metody názorně-demonstrační (přímého poznávání předmětů a jevů): metoda pozorování předmětů a jevů, metoda předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností, metoda projekce (statické nebo dynamické).
3. Metody praktické (praktických činností): nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti.

metody podle
aktivity
a samostatnosti
žáka

Přehled metod podle stupně aktivity a samostatnosti žáka:

1. metody informativně – receptivní,
2. metody stimulačně – receptivní – reproduktivní,
3. problémový výklad – mezní,
4. metody heuristické – produktivní,
5. metody badatelské.

metody podle typu
myšlenkových
operací

Přehled metod podle typu myšlenkových operací žáka

Metody využívající: srovnávání, indukci, dedukci, analýzu, syntézu.

metody podle
funkce ve
vyučování

Metody podle jejich funkce v edukačním procesu:

1. metoda motivační,
2. metoda expoziční (pomocí ní dochází k osvojování nových vědomostí a dovedností),

3. metoda fixační (vede k upevňování vědomostí a opakování učiva),
4. metody diagnostické a hodnotící,
5. metody aplikační.

metody podle
aktivity učícího se
jedince

Přehled metod podle stupně aktivity jedince:

1. heuristické metody (heuristický rozhovor, beseda aj.),
2. diskusní metody (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová diskuse, brainstorming aj.),
3. problémové metody (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování aj.),
4. situační metody (řešení konkrétního případu, učení se prostřednictvím konfliktní nebo zátěžové situace),
5. inscenační a simulační metody (učení se prostřednictvím hraní určité situace v simulovaných podmínkách, metoda neviditelného divadla aj.),
6. metoda didaktické hry,
7. projektová metoda (učení se prostřednictvím řešení projektu),
8. výzkumná metoda (samostatné řešení problému výzkumné povahy, shromažďování podkladů, jejich analýza a vyhodnocení).

metody podle typu
činností aktérů
edukace

Metody podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince:

1. metody teoretické (přednáška, přednáška s diskusí, cvičení a seminář),
2. metody teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, resp. výuka pomocí vzdělávací aplikace, diagnostické a klasifikační metody, projektová metoda),
3. metody praktické (instruktáž, stáž, exkurze). (Maňák, 1995, Vališová, 2011)

metody typické pro
muzejní edukaci

Byť se mohou v muzeu uplatňovat téměř všechny z uvedených edukačních metod, z přehledu je zřejmé, které metody se v muzeu upřednostňují. Muzejní expozice je totiž zcela ideálním edukačním prostředím zejména pro uplatnění metod názorně-demonstračních, metod heuristických, resp. badatelských, metod inscenačních a simulačních, ale i metody didaktických her (viz didaktické exponáty nebo herny dětských muzeí). Rovněž upřednostňování určitých metod, např. metody badatelské nebo metody didaktické hry, patří k edukačním

strategiím, které v praxi uplatňují konkrétní týmy muzejních pracovníků.

b) Organizační formy muzejní edukace

organizační formy
edukace v muzeu

Na půdě muzeí se postupně vyvinulo také mnoho různých organizačních forem, ve kterých jsou uspořádány aktivity muzejního pedagoga a návštěvníků, směřující ke stanoveným obecným i konkretizovaným cílům muzejní edukace. Muzejní pedagog vybírá ty nejvhodnější formy především s ohledem na cíl edukace, ale i na charakter jejího obsahu, na potřeby a zvláštnosti návštěvníků a ovšem s nutným ohledem na možnosti, jež má v konkrétním muzeu k dispozici. (Podle Skalkové, 2007.) Forma přímo souvisí s plánovanými a skutečně použitými metodami a dala by se označit za jejich vnější stránku. Organizační formy tvoří „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků“. (Vonková, 2011, s. 173) Rovněž volba organizačních forem a případné upřednostňování některých z nich je výrazem strategického myšlení týmu, který má v konkrétním muzeu na starost jeho edukační působení.

organizování
edukace jako výraz
pedagogické
strategie

Některé edukační formy v muzeu převažují, jiné se používají jen ojediněle. U organizačních forem, kterými tradičně rozumíme vnější stránku edukačních metod, příp. „komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci“ (Průcha et al., 2003, s. 148), jsou důležitá zejména dvě hlediska. Prvním je to, s kým a jakým způsobem se při edukaci pracuje, a druhým je vnější prostor edukace. (Kalhous, Obst a kol., 2002) Podrobnější vymezení forem muzejní edukace lze najít u Horáčka (1998) nebo Šobáňové (2012b). V praxi muzeí se využívají zvláště tyto formy muzejní edukace:

přehled
organizačních
forem

- prohlídka expozice s průvodcem,
- komentovaná prohlídka,
- komentovaná prohlídka doplněná praktickou etudou,
- prohlídka s textovou pomůckou,
- přednáška,
- beseda,
- kurzy, ateliéry, workshopy,
- animace,
- zvláštní edukační programy (např. muzejní noc, den otevřených dveří, speciální akce k různým výročím,

doprovodné akce k významným muzejním událostem, dětské narozeniny v muzeu aj.).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

provázání forem
s metodami

typická spojení
metod a forem

Jak jsme již naznačili, rozlišování forem a metod edukace je vždy poněkud teoretické, protože v praxi tvoří těsně provázaný celek. V některých případech nelze jednoznačně rozlišit, zda hovoříme o organizační formě, nebo spíše o metodě (viz přednáška, beseda). Každá metoda totiž vyžaduje určité organizační uspořádání, a naopak. Prohlídka, přednáška a beseda jsou např. spojeny se slovními metodami, a to s monologickými nebo dialogickými. Při kurzech, ateliérech, workshopech a animacích pracujeme s celým spektrem nejrozličnějších metod, s metodami názorně demonstračními (pozorováním díla, předváděním činností souvisejících s výtvarným postupem nebo technikou, demonstrací obrazů, projekcí filmového nebo dalšího obrazového materiálu), praktickými (vyzkoušením a nácvikem výtvarných postupů, výtvarnými, pohybovými, dramatickými, literárními nebo hudebními aktivitami spojenými s expresivní interpretací) a slovními.

Protože tyto formy muzejní edukace usilují o aktivizaci návštěvníka, užívají se zde hojně metody aktivizační (motivační metody, diskusní nebo inscenační metody, didaktické hry apod.). Při práci se samoobslužnými pracovními listy pracujeme v základu také s metodami slovními (návštěvníci užívají textový materiál), ty jsou však libovolně doplněny dalšími metodami spojenými s aktivitami, k nimž zadání pracovních listů vybízí (jde v zásadě o metody samostatné práce návštěvníků na nabídnutých úlohách).

c) Didaktické prostředky v muzejní edukaci

role didaktických
prostředků

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

strategického plánování i úvahu nad didaktickými prostředky a možnostmi jejich zajištění.

škála didaktických prostředků Co vše patří mezi didaktické prostředky? Skalková (2007) k nim řadí veškeré vybavení výukových prostor, za jejich zvláštní kategorii pak považuje učební pomůcky. Pomůcky usnadňují učení a pomáhají hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Malach (1993) člení didaktické prostředky následujícím způsobem:

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

pestrost současných didaktických prostředků Zřejmě nenajdeme typ didaktického prostředku, který bychom při edukaci v muzeu nemohli využít. Zvláště při práci s mladšími návštěvníky se doporučuje užívat různých zvukových záznamů, modelů statických, funkčních nebo stavebnicových či různých zobrazení v podobě didaktických obrazů (tabulí), fotografií, map nebo zobrazení prezentovaných prostřednictvím didaktické techniky. Taková zobrazení jsou často přímo součástí muzejních expozic, stejně jako zvukové záznamy, nebo dokonce zdroje podnětů čichových a jiných.

Také nejrůznější technické výukové prostředky nacházejí v muzejní edukaci své bohaté využití, v současnosti jde zvláště o počítačové kiosky s dotykovými displeji, tablety, dataprojektory, interaktivní tabule, ale i běžné přehrávače hudby a videa.

substitut jako didaktický prostředek K didaktickým prostředkům můžeme přiřadit i substituty, jejichž využití při muzejní edukaci je velmi časté, a to zvláště v případě, že je originální exponát nedostupný a nebo náchylný k poškození. Je potěšitelné, že v poslední době dochází i u nás k rozmachu didaktických exponátů, tedy předmětů, které jsou součástí expozice či výstavy a slouží primárně k objasnění nějaké kulturní nebo přírodní skutečnosti, již muzeum tematizuje ve svém výstavním projektu. (K tématu didaktických exponátů viz Šobáňová, 2014a a 2014b.)

didaktický exponát

Stálíci se v muzejním prostředí staly textové pomůcky, které pomáhají návštěvníkům v pochopení expozice a v osvojování základních či podrobnějších vědomostí o exponátech. V

poslední době se kromě klasických textových materiálů v podobě průvodců, katalogů či výpravnějších publikací těší velké oblibě pracovní listy.

didaktické
prostředky na bázi
nových technologií

Nejen pro mladé lidi je velmi atraktivní využití nejrůznějších technologických novinek. Velký rozvoj můžeme sledovat u využívání mobilních technologií pro edukační účely – muzea vytvářejí nejen interaktivní průvodce, ale i celé didaktické aplikace. Také webové prostředí dnes obsahuje množství edukačních příležitostí: mnohá muzea se zasloužila o spuštění celých e-learningových portálů nebo bohatě využitelných informačních a vzdělávacích databází. O těchto zajímavých didaktických prostředcích pojedná následující podkapitola.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

muzejní kufřík

Speciální pomůckou, vázanou výhradně na prostředí muzea nebo galerie, je muzejní kufřík. Jedná se o soubor didaktických pomůcek, uložený do kufříku, tašky nebo jakéhokoliv boxu, který návštěvník obdrží při vstupu do expozice nebo při začátku edukačního programu. V muzejních kufřících se často nacházejí i zcela běžné pomůcky jako nůžky, barvy, hlína či další výtvarné nebo jiné pomůcky. Obvykle však kufřík obsahuje i speciální materiály (průvodce, katalog, pracovní list, CD ROM), nějakou didaktickou hru nebo muzejní substitut. S předem připravenými kufříky pak návštěvníci pracují buď přímo v expozici, nebo v ateliéru či učebně muzea.

vybavení
výukových prostor
muzea

Co se týká výukových prostor v muzeu a jejich vybavení, situace se liší muzeum od muzea. Někde je celá expozice pojata jako interaktivní prostor pro didaktickou hru a názornou demonstraci různých skutečností, jinde má formalistický, vitrinový charakter a návštěvníci žádný prostor pro edukaci využít nemohou. Přestože stále existují muzea, která nedisponují speciálními prostory určenými pro práci s návštěvníky, přibývá množství muzeí, v nichž návštěvníci mohou využít široký servis: učebny, ateliéry, technické herny vybavené interaktivními hračkami či modely nebo aktivní zóny přímo v expozici. Zajištění vhodných prostor pro práci s návštěvníky patří k důležitým úkolům v rámci strategického plánování a při realizaci přijatého plánu.

d) Využití prostředků na bázi ICT v muzejní edukaci

didaktické
prostředky na bázi
digitálních
technologií

Didaktické prostředky na bázi ICT – jejichž tvorbou se muzea zabývají stále častěji – jsou postaveny na digitálním obsahu, příslušném technickém zařízení a jeho hardwarovém a softwarovém vybavení, jež už prakticky nelze od sebe jednoduše oddělit. Pro tuto nezbytnou bázi digitálních médií se využívá termín *nové technologie, informační technologie* nebo sousloví *informační a komunikační technologie*. Pojem *informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies, ICT)* je souhrnným označením pro technologie, jež se v současnosti využívají k práci s informacemi a ke komunikaci mezi lidmi, institucemi nebo různými systémy. Samo slovo *technologie* odkazuje původně k nějakému výrobnímu či pracovnímu postupu; ve spojení s přívlastkem *informační* odkazuje ke způsobům, jakými fungují počítače, a to jak na rovině hardwaru, tak i softwarového vybavení.

ICT

kontext e-learningu

Možnosti využití prostředků na bázi informačních a komunikačních technologií v muzejní edukaci jsou zřejmě nevyčerpatelné. Pro základní přehled je vhodné začlenit využití digitálních didaktických prostředků do širšího kontextu e-learningu. E-learning je dnes chápán jako multimediální podpora „vzdělávacího procesu za použití moderních informačních a komunikačních technologií (ICT), jejichž primárním úkolem je zvýšit kvalitu a dostupnost vzdělávání“. (Kopecký, 2006, s. 6)

e-learningový
produkt

E-learningový produkt – jako specifický didaktický prostředek – pak chápeme jako konkrétní digitální objekt nebo komplexnější platforma nesoucí určitý vzdělávací obsah předávaný prostřednictvím digitálních (resp. digitalizovaných) komunikátů, jenž je díky internetu zpravidla svobodně a neomezeně přístupný všem zájemcům. Při tomto vymezení není podstatné, zda je daný e-learningový produkt určen pro osobní počítače nebo pro mobilní zařízení; podstatný je záměr tvůrců předávat didakticky uchopený obsah a zvolené elektronické síťové prostředky.

integrativní
vzdělávací
technologie

Je třeba si přitom uvědomit, že e-learningové produkty muzeí neexistují ve vzduchoprázdnu; z pohledu pedagogiky na ně pohlížíme jako na součást velké skupiny tzv. integrativních vzdělávacích technologií, tedy rozličných „webových nástrojů, systémů a mobilních technologií, které podporují integraci

technologických a pedagogických přístupů, a to ve všech fázích vyučovacího procesu“ (Zounek a Sudický, 2012, s. 59)

širší současné nabídky

Na internetu dnes existuje celá řada volně dostupných on-line technologických nástrojů, ale i nepřehledné množství konkrétních, vzdělávacím obsahem naplněných produktů, jež lze úspěšně využít ve všech vzdělávacích kontextech od formálního až po neformální a informální.

typy vzdělávacích technologií

Zounek a Sudický (2012, s. 60) mezi vzdělávacími technologiemi rozlišují tyto typy:

1. on-line nástroje,
2. on-line systémy k podpoře vzdělávání,
3. prostředky nesoucí učební obsah,
4. nástroje mobilních technologií.

Ad 1. On-line nástroje

on-line nástroje

On-line nástroji rozumíme webové aplikace, pro něž je určující jedno základní použití nebo soubor několika úžeji zaměřených funkcionalit. Zounek a Sudický (2012) zmiňují celou řadu takových nástrojů: od těch na podporu spolupráce a komunikace uživatelů, přes nástroje pro tvorbu a prezentování obsahu nebo nástroje podporující administraci studia v rámci kurzu, až po nástroje umožňující personalizované učení, hodnocení a zpětnou vazbu v rámci nějakého e-learningového kurzu. Z vymezení jednotlivých typů technologických nástrojů je vidět, že se primárně jedná o nástroje nezbytné k fungování komplexních e-learningových systémů pro studující, tedy systémů řízeného vzdělávání. Na rozdíl od jiných e-learningových forem však nemají systémy řízeného vzdělávání, resp. e-learningové kurzy postavené na této bázi, v rámci muzejní kultury masový charakter, takže se z představené škály více využívají spíše jen dílčí on-line nástroje např. pro prezentování informací, uložení a organizaci dat a souborů nebo nahrávání a úpravu fotografií a videa. V rámci muzejní kultury se rozvíjejí jen některé ze současných typů takových nástrojů, např. nástroje umožňující tvorbu, prezentaci a publikování obsahu nebo nástroje podporující spolupráci a komunikaci (např. on-line přednášky a webové semináře čili webináře, diskusní fóra, a to samostatně fungující a nebo jako součást webových stránek a portálů).

typy on-line nástrojů

Pomocí on-line nástrojů můžeme vykonávat jeden typ určité činnosti nebo činností s jasně daným cílem. (Zounek, Sudický, 2012, s. 61) V současnosti sledujeme boom takových nástrojů, jež se značně zjednodušují. Ty nejpoblárnější – masově využívané také díky mobilním zařízením – mají mnohdy výrazně zábavní charakter (viz editory videa a obrázků, nástroje pro humornou úpravu selfie fotografií atp.). Vývoj směřuje ke zjednodušování těchto nástrojů, jež jsou většinou velmi intuitivní a k pochopení jejich funkcí a ovládání není třeba mnoho času nebo zvláštních dovedností. Je jen na učitelích, aby projevil kreativitu v jejich využití a aby zvážil, zda mohou být pro vzdělávání žáků přínosem. Problémem samozřejmě zůstává nepřehlednost nabídky nástrojů (to platí ovšem také o ostatních typech vzdělávacích technologií) – a na to musejí myslet i muzea, pokud takové nástroje nabízejí i mimo expozici, tedy volně na internetu. V konkurenčním prostředí totiž stoupá potřeba nalézat vhodné způsoby oslovování cílových skupin.



PŘÍKLAD

V praxi existuje celá řada podobných nástrojů, za všechny jmenujme např. editory pro tvorbu obrázků a úpravu reprodukcí, jež hojně nabízejí kupř. webové stránky Tate Kids britské Tate, nebo nástroje umožňující návštěvníkům publikovat vlastní obsah (např. produkty vytvořené pomocí takovýchto editorů, jež návštěvníci ukládají na určené místo v rámci webového sídla muzea) a vzájemně komunikovat (viz diskusní fóra na webech muzeí). Celkově se jedná v rámci muzejní kultury o jev sice běžný (např. v mnoha expozicích lze na příslušném zařízení pořizovat vlastní fotografie, upravovat je a rozesílat a nebo se zapojit do veřejně dostupného diskusního fóra), avšak spíše doplňkový. Vytváření a využívání jmenovaných on-line nástrojů zde není určujícím fenoménem nějak podstatně inovujícím muzejní prezentaci a vzdělávání; lze konstatovat, že muzea v tomto ohledu nevybočují a využívají těchto nástrojů – dnes zcela běžných – ke komunikaci, k aktivizaci návštěvníka a k posílení jeho participace na muzejní prezentaci.

Ad 2. On-line systémy k podpoře vzdělávání

on-line systémy

Další skupinou vzdělávacích technologií, na nichž je založen e-learning formálnějšího charakteru, jsou on-line vzdělávací systémy, jinak řečeno virtuální vzdělávací prostředí. Integrují v sobě různé on-line nástroje za účelem organizace a vedení výuky v podobě učitelem (resp. tutorem) administrovaných on-line kurzů. (Podrobněji viz Zounek, Sudický, 2012, s. 97–116) Asi nejhojněji se dnes využívají v rámci vysokoškolského vzdělávání a nebo v oblasti rozšiřujícího kvalifikačního studia. I když se v rámci muzejní kultury nejedná o zcela typický a masově rozšířený jev oslovující velké skupiny návštěvníků, lze se setkat s mnoha úspěšnými příklady tvorby a využití vlastních on-line systémů k podpoře vzdělávání, resp. se standardizovanými muzejními kurzy na bázi LMS (Learning Management System). Existují např. vzdělávací kurzy týkající se péče o sbírkové předměty a konzervace (viz kurz Northern States Conservation Center), moderního a současného umění (viz on-line kurzy MoMA) nebo přírodních věd (viz četné kurzy American Museum of Natural History); existuje i několik on-line kurzů muzeologie. K systémům, jež mohou podporovat vzdělávání a studium, lze řadit rovněž sociální sítě a virtuální světy (zvláště nejznámější Second Life). Mohou se totiž využívat nejen pro běžnou komunikaci s návštěvníky a pro PR, ale i pro vzdělávání. Lze předpokládat, že v souvislosti se stále stoupajícím významem jiných než klasických vzdělávacích institucí a značnou diverzifikací cest ke vzdělání bude do budoucna růst počet a význam muzejních kurzů formálního charakteru (tedy kurzů akreditovaných a certifikovaných) – ať již s výhradním využitím on-line nástrojů a systémů nebo na bázi tzv. blended learningu, tedy studia kombinujícího klasické prezenční metody a e-learning. Shrneme-li, dnes se lze v muzejní kultuře, zvláště zahraniční, běžně setkat s využitím on-line systémů – avšak není to hlavní doména muzejních aktivit v rámci e-learningu. (Šobáňová et al., 2016)

blended learning

Ad 3. Prostředky nesoucí učební obsah

digitální obsah

e-content

Zatímco tvorba předchozích dvou typů technologií a nástrojů nemá v muzejní kultuře masový charakter, tvorbě prostředků nesoucích učební obsah se muzea věnují již řadu let a svými produkty velmi úspěšně oslovují velké skupiny zájemců. On-line prostředky nesoucí vzdělávací obsah lze označit také jako *e-content*, elektronický či digitální obsah, a právě fakt, že tyto

learning object	<p>produkty nesou určitý vzdělávací obsah, je odlišuje od předchozích dvou skupin, on-line nástrojů a systémů. Kopecký (2006, s. 38) v rámci této skupiny rozlišuje texty, e-booky, obrázky a schémata, multimediální objekty, videa atd. Jedná se již nikoliv o pouhý nástroj nebo jinou technologickou bázi, nýbrž o hotový a ihned použitelný e-learningový produkt, jenž může být využit buď přímo cílovou skupinou, nebo učiteli pro výuku jejich studentů.⁵Někdy se hovoří o tzv. learning objects, tedy o digitálních produktech vzdělávacího charakteru nesoucích určitý obsah a libovolným způsobem uplatnitelných v procesu vzdělávání. Uplatnitelnost daných objektů se odvíjí v první řadě od jejich snadné dostupnosti na internetu, ale samozřejmě také od jejich kvality, univerzálnosti (mohou být použity různým způsobem v rozličných vzdělávacích kontextech), technické kompatibility (fungují na různých zařízeních a jejich formát rozpoznají běžné prohlížeče a přehrávače) apod. V současnosti se lze v rámci muzejní kultury setkat s těmito typy digitálních produktů vzdělávacího charakteru:</p>
typy digitálních produktů v současných muzeích	
metodiky	<ul style="list-style-type: none"> • učební materiály ve formě metodik (přípravy vyučovacích jednotek, návrhy učebních úloh; jsou primárně určeny učitelům);
textové produkty	<ul style="list-style-type: none"> • učební texty a pracovní listy (obvykle ve formátu pdf s větší či menší mírou interaktivity; primárně jsou však určeny k tisku a podstatným způsobem se neliší od klasických učebních materiálů);
e-booky	<ul style="list-style-type: none"> • e-booky – knihy, učebnice, průvodce či katalogy v digitální podobě (do této kategorie patří nejen klasické knihy převedené do některého z dnes běžných formátů pro čtečky elektronických knih, PC nebo tablety a postavené na recepci „tištěného“ textu s obrazovou přílohou, ale i

⁵V rámci pedagogické praxe se používá ještě označení *digitální učební materiály*, tzv. DUM, jejichž tvorba a sdílení samotnými učiteli byla u nás v předchozích letech oficiálně podpořena. Výsledky tohoto projektu lze posoudit na Metodickém portálu RVP Výzkumného ústavu pedagogického (<http://dum.rvp.cz>). „DUM je v podstatě jakýkoli výukový materiál distribuovaný elektronickou formou, který je opakovatelně využitelný a modifikovatelný. Nejčastěji jde o pracovní listy, prezentace, pokusy, audio či video ukázky, tedy vše, co lze jednoduše zpracovat a případně upravit podle individuálních potřeb. [...] Stejně jako kostičky stavebnice se mohou i DUM využívat bez podrobných metodických návodů, složitých úprav a speciálního vybavení.“ (Neumajer in Husník, 2008) Upozorňujeme na to, že muzea mohou Metodického portálu RVP, největšího oficiálně spravovaného pedagogického úložiště, využít k oslovení učitelů – některá to ostatně již dělají, byť ne přímo sdílením digitálních učebních materiálů nebo aplikací (viz např. aktivity Moravské galerie v Brně).

alternativní typy knih využívající technologické možnosti k posílení interaktivity a širokému využití audiovizuálních prostředků – viz např. produkty explOratoria Sound Uncovered a Color Uncovered);

audiovizuální
produkty

- **dílčí produkty audiovizuálního charakteru** (počítačové simulace⁶, animace, eduklipy – jedná se o dnes velmi rozšířenou a oblíbenou skupinu didaktických prostředků; fungují buď samostatně, dostupné např. na nějakém veřejném úložišti, nebo jako součást e-learningových portálů);

videohry

- **produkty na bázi videohry** (připomeňme, že ve hře se uživatel stává avatarem a jedná podle určených pravidel a daných omezení; pohybuje se od počátečního bodu až do cíle a plní přitom úkoly nebo překonává překážky – je tak veden k řešení problémů, během nichž se učí, hledá alternativní řešení, experimentuje, ověřuje optimální řešení; úlohy zde bývají praktické, videohry využívají prvků zážitkové pedagogiky – např. díky možnosti vyzkoušet si různé role a identity; hra, zvláště skupinová nebo s numerizovatelnými výsledky, je pro soutěživé jedince motivující);

nástroje

- **produkty ve formě softwarových nástrojů** (nabízejí určité funkce a vyzývají uživatele např. k nějaké experimentální činnosti – tato kategorie poněkud splývá s již představenými on-line nástroji, tedy webovými aplikacemi s různými funkcionalitami; vzhledem k tomu, že obdobné nástroje bývají součástí prostředků nesoucích obsah, např. e-booků, ponecháme je i v této skupině s vědomím, že přesné odlišení není vždy možné a že mnoho dnešních produktů má hybridní charakter).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Na závěr charakteristiky digitálních prostředků nesoucích učební obsah shrňme, že se v případě těchto didaktických prostředků jedná o hotové produkty s konkrétním obsahem. Jde o produkty, v nichž je obsah didakticky uchopen a optimalizován v souladu s technickým řešením daného

⁶Simulací rozumíme napodobení určitého procesu, jevu nebo systému; pomocí digitálních technologií můžeme vytvářet a nabízet rozličné typy modelů reality, díky nimž lze zkoumat a pozorovat různé vlastnosti příslušného jevu. Simulace umožňuje měnit parametry a sledovat takto podmíněné změny a dále je komparovat. Bez digitálních technologií by takovéto simulace nebyly vůbec možné. (Zounek, Sudický, 2012, s. 120)

produktu. Z hlediska širokého využití ve vzdělávání je podstatným rysem každého vzdělávacího objektu to, zda existuje nezávisle na konkrétním kontextu (např. výstavy) a zda tedy může být využit v různých výukových situacích a různými uživateli i mimo samotné muzeum. Vzhledem k tomu, že muzejní produkty sdílené on-line jsou snadno dostupné (a tím i široce využitelné), měli by s tím – alespoň podle našeho názoru – tvůrci počítat a muzejní produkty koncipovat s touto vyhlídkou. Je-li výsledný produkt příliš úzce svázán např. s jednorázovou výstavní akcí, jeho využití je pak zbytečně omezeno právě jen na dobu trvání daného výstavního projektu. (Šobánová et al., 2016)

on-line dostupnost

Ad 4. Nástroje mobilních technologií

O nástrojích mobilních technologií platí vše, co bylo řečeno o předešlých skupinách – i zde můžeme rozlišit nástroje, systémové báze a produkty s konkrétním vzdělávacím obsahem. Hlavní charakteristikou této skupiny nástrojů a produktů je fakt, že jsou určeny pro mobilní zařízení. Mohou sem patřit nejen konkrétní prostředky nesoucí učební obsah, tedy např. mobilní aplikace, ale i on-line nástroje a systémy k podpoře vzdělávání. V současnosti sledujeme tendenci k rychlému uzpůsobování již existujících nástrojů a systémů pro mobilní zařízení; nové produkty se zpravidla vyvíjejí již s ohledem na masové využívání chytrých telefonů a tabletů.

mobilní technologie

proměny obsahu
v digitálních
prostředcích

Ukazuje se, že nástroje využívané pro vzdělávání veřejnosti se výrazně proměňují, v některých případech digitální technologie mění i samotný vzdělávací obsah předkládaný návštěvníkům. Otázka, zda využití médium obsah mění a umožňuje předávat návštěvníkům jeho další dimenze, patří k těm nejzajímavějším a zároveň nejsložitějším. Každopádně e-learningové produkty muzeí a galerií představují zcela novou formu prezentace sbírek i souvisejícího vědění, formu, jež by bez digitálních technologií a internetu nebyla možná. Přestože stále existují i produkty, jež jsou „novomediální“ pouze tím, že byl původní textový materiál převeden do elektronické podoby, lze sledovat skutečný boom kreativity ve využití možností nových technologií pro inovativní podání obsahu. A v mnoha případech se setkáváme s obsahem, jenž je zcela jistě zprostředkovatelný jen a pouze díky novým technologiím.

výhody digitálních
prostředků

Hlavní výhodou e-learningových produktů – a zároveň předpokladem jejich širšího využití různými typy uživatelů – je

jejich dostupnost na internetu. Obvykle tyto produkty nacházíme buď přímo na webových sídlech muzeí, nebo na veřejných úložištích (muzeum např. založí a spravuje vlastní kanál na YouTube) či na speciálních webových stránkách a e-learningových portálech⁷ – ať již jsou dílem jedné instituce nebo vznikají na základě širší spolupráce několika subjektů. Obecně lze říci, že tyto produkty mají značný potenciál ovlivňovat tzv. personal learning environment (osobní učební prostředí, podrobněji Zounek a Sudický, 2012, s. 21) jednotlivců i skupin a přesně odpovídají současné tendenci nastupující generace individualizovat své cesty ke vzdělání, vybírat si a personalizovat využívané technologie – prostředky, nástroje i samotný *e-content*. Snahou muzeí by proto mělo být nejen vytvářet kvalitní produkty, ale také účinně oslovovat co nejvíce lidí, tak aby tyto e-learningové zdroje přijali do svého osobního učebního prostředí, resp. do vlastního portfolia studijních pramenů a volnočasových možností. Tuto snahu je třeba zacílit zvláště na učitele, kteří muzejní produkty mohou účinně využívat ve výuce (bohužel o nich často nemají ponětí), doporučovat je svým žákům a rozšiřovat povědomí o nich jako o důvěryhodném zdroji poučení. Muzeím tak s rozšířením webové prezentace, mobilních aplikací a e-learningových produktů vzniká nový okruh muzejního publika, okruh, jenž naprosto nemusí být totožný s návštěvníky kamenného sídla instituce.

Pro další studium

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Muzeum versus digitální éra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 264 s. ISBN 978-80-244-5023-0.

⁷Připomeňme, že portál je na rozdíl od jednodušší webové stránky jakousi branou, rozcestníkem k dalším, více či méně samostatně existujícím stránkám a aplikacím. Portál integruje různé zdroje do vizuálně a obsahově jednotného prostředí a pomáhá uživateli vyznat se v různých zdrojích k tématu, jež jsou jinak roztrženy a hůře dohledatelné. Internetový portál je webový server, který slouží jako svého druhu brána do světa internetu. Muzea někdy shromáždí tolik vytvořených a na různých místech uložených e-learningových produktů, že pocítí potřebu sdružit je a organizovat na jednom portálu. Znakem portálu a možným vodítkem pro odlišení od jednodušších webových stránek je integrace více služeb a nabídek do jednoho místa a propojení, resp. centralizace různých odkazů a služeb. V našich analýzách jsme nebyli vždy schopni přesně odlišit, co je ještě webovou stránkou a co je již portál, rozlišení proto berme pouze jako rámcové.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 142 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Kolektiv autorů. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4.

Σ

SHRNUTÍ

V této kapitole jsme se věnovali klíčovým komponentám edukačního procesu a zároveň centrálním bodům přípravy každého edukačního programu. Představili jsme různé klasifikace edukačních metod, škálu současných organizačních forem a didaktických prostředků. Zvláštní prostor jsme věnovali didaktickým prostředkům na bázi ICT, jež jsme zařadili do širšího kontextu e-learningu a e-learningových produktů.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

Objasněte, co jsou to edukační metody a jakou roli hrají ve vyučování.

Jak třídíme metody podle pramene poznání a typu poznatků?

Jaké metody rozlišujeme na základě stupně aktivity a samostatnosti učícího se jedince?

Jaké metody podle typu myšlenkových operací žáka znáte?

Jakou funkci mohou mít metody v rámci vyučování?

Jak třídíme metody podle stupně aktivity jedince?

Vyjmenujte metody kategorizované podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince.

Vlastními slovy vysvětlíte roli organizačních forem ve vyučování.

Jaké základní i netradiční formy muzejní edukace znáte?

Objasněte, v čem spočívá důležitost didaktických prostředků v (muzejní) edukaci.

Vyjmenujte hlavní typy didaktických prostředků. Které byste rozhodně využili?

Vysvětlíte srozumitelně specifika didaktických prostředků na bázi ICT.

Jaké možnosti přináší digitální technologie do vzdělávání?

Vysvětlíte rozdíl mezi on-line nástroji, on-line systémy k podpoře vzdělávání, prostředky nesoucími učební obsah a nástroji mobilních technologií.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

edukační metody, metody podle pramene poznání a typu poznatků, metody podle stupně aktivity a samostatnosti učícího se jedince, metody podle typu myšlenkových operací žáka, metody podle funkce v rámci vyučování, metody podle stupně aktivity jedince, metody podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince, organizační formy ve vyučování, základní i netradiční formy muzejní edukace, didaktické prostředky, typy didaktických prostředků, specifika didaktických prostředků na bázi ICT, digitální technologie ve vzdělávání, on-line vzdělávací nástroje, on-line systémy k podpoře vzdělávání, digitální prostředky nesoucí učební obsah, nástroje mobilních technologií, mobilní aplikace ve vzdělávání.

?

ZÁVĚREČNÉ KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Co jste se dozvěděli o cílech muzejní edukace? Jaká znáte pravidla pro jejich formulování? Proč jsou cíle stěžejní didaktickou kategorií?
2. Které obecné cílové orientace edukačních aktivit lze v současnosti rozeznávat? Jaký máte na ně názor a ke které inklinujete?
3. Co považujete za nejdůležitější strategické cíle v oblasti edukace, o jejichž naplňování by měla muzea usilovat?
4. Pokuste se o diferenciaci cílů edukační činnosti pro různé skupiny návštěvníků.
5. Jak rozumíte pojmu obsah muzejní edukace a co vše pod něj může spadat?
6. Charakterizujte pedagogovu práci s obsahem během didaktické transformace.
7. Jak rozumíte pojmům ontodidaktická a psychodidaktická rovina obsahu?
8. Vzpomeňte si na některé způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace a objasněte je vlastními slovy.
9. Jaké rozeznáváme v rámci muzejní edukace edukační metody? Uveďte jejich přehled podle některého ze způsobů členění (např. podle pramene poznání a typu poznatků, podle stupně aktivity žáka, podle typu jeho myšlenkových operací, podle funkce v edukačním procesu nebo podle stupně aktivity jedince či povahy činností pedagoga a učícího se jedince).
10. S jakými organizačními formami se lze v muzejní edukaci nejčastěji setkat? Charakterizujte je a vymezte jejich propojení s příslušnými metodami.
11. Jaké rozpoznáváme v muzejní edukaci didaktické prostředky? Které z nich považujete za nejúčinnější?
12. Objasněte možnosti využití prostředků na bázi ICT v muzejní edukaci. Jaké jsou výhody a nevýhody těchto prostředků?

13. Vysvětlete rozdíl mezi základními typy vzdělávacích technologií – tedy mezi on-line nástroji, on-line systémy k podpoře vzdělávání, prostředky nesoucími učební obsah a nástroji mobilních technologií. Uveďte příklady.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ČÁP, Jan & Jiří, MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

EGER, Ludvík a Hana BARTOŇKOVÁ. 2003. *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 64 s. ISBN 80-244-0755-8.

FALK, John Howard & Lynn Diane DIERKING. 2000. *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Rowman & Littlefield, 272 s. ISBN 0-742-50-295-3.

HELUS, Zdeněk. 2014. Edukace jako projev starosti o člověka. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.

HERZ, Rebecca. 2014. *What does a museum educator do? (And do we need them?)* [online]. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://museumquestions.com/2014/07/23/what-does-a-museum-educator-do-and-do-we-need-them/>

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. 2008. Cíle a obsah výchovy. In: KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. s. 101– 126. ISBN 978-80-7409-024-0.

HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

HUSNÍK, Petr. 2008. Digitální učební materiály – Hudba blízké budoucnosti. *Učitelské noviny* [online]. [cit. 2015-10-16]. (8). Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=903>

JANÍK, Tomáš a kol. 2007. *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.

JANÍK Tomáš. 2009. Obsah vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 138–142. ISBN 978-80-7367-546-2.

JANÍK, Tomáš et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JUREČKOVÁ, Veronika. 2007. Financování a řízení kulturních projektů. In: *Škola muzejní pedagogiky 5*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 31–87. ISBN 978-80-244-1870-4.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠČÁK, Ondrej. 2002. Je pedagogika připravena na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4) 388–414.

KNECHT, Petr. 2007. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1(1) 67–81.

KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.

LIESSMANN, Konrad Paul. 2012. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Praha: Academia, 137 s. ISBN 978-80-200-2060-4.

LIPOVETSKY, Gilles. 2013. *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor, 144 s. ISBN 978-80-7260-283-4.

MALACH, Josef. 1993. Materiální didaktické prostředky. In: KURELOVÁ, Milena a ŠTEFLÍČKOVÁ, Eva. *Pedagogika: Určeno stud. denního studia, studia při zaměstnání a postgrad. studia*. [Díl] 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 288 s. ISBN 80-7042-068-5.

- MAŇÁK, Josef. 1995. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- MAREŠ, Jiří. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- NEUMAN ALLEN, Karen a Bruce D. FRIEDMAN. 2010. Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Bakersfield Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), strany nečíslovány.
- PELCOVÁ, Naděžda. 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál. 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PEREGRIN, Jaroslav. 1999. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-93-3.
- PETTY, Geoffrey. 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- POSNER, George J. 1992. *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SHULMAN, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1) 1–21.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. 2014. Expres v umění a ve výchově. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice*,

současnost, perspektivy. Praha: Karolinum, s. 188–213. ISBN 978-80-246-2412-9.

SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan & Tomáš JANÍK. 2012. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, **52**(3) 262–286.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2016. *Muzeum versus digitální éra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 264 s. ISBN 978-80-244-5023-0.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012a. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012b. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014a. *Muzejní expozice jako edukační médium: Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace (1. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 364 s. ISBN 978-80-244-4302-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014b. *Muzejní expozice jako edukační médium: Výzkum současných českých expozic (2. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 470 s. ISBN 978-80-244-4394-2.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela Johnová ČAPKOVÁ. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 117 s. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠTECH, Stanislav. 2009. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, **59**(2) 105–115.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VEVERKOVÁ, Helena. Učivo. 2002. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál. s. 121–143. ISBN 80-7178-253-X.

VONKOVÁ, Hana. 2011. Organizační formy vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. s. 173–182. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

4. TVORBA, REALIZACE A EVALUACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Petra Šobánková



CÍLE

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- zpracovat konkrétní edukační projekt na základě stanoveného vzdělávacího cíle,
- popsat modelový postup tvorby přípravy a jeho důležité součásti,
- vysvětlit vlastními slovy, které části plánování a přípravy výuky považujete za klíčové,
- aplikovat do praxe praktické zásady užitečné při plánování edukačního programu,
- popsat a aplikovat do praxe několik funkčních modelů pedagogického plánování,
- vysvětlit, jak se do plánování výuky promítají konstruktivistické teorie,
- použít v praxi předloženou modelovou strukturu přípravy,
- definovat pojem evaluace a odlišit jej od pojmu hodnocení,
- vysvětlit důležitost evaluace pro kvalitu edukace,
- aplikovat do praxe nástroje pro evaluaci efektivity edukačního programu,
- popsat Kirkpatrickův model evaluace,
- popsat a využít konkrétní evaluační dotazník pro hodnocení vzdělávacího kurzu.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, během studia tohoto materiálu jste se dozvěděli řadu teoretických informací o muzejní edukaci. Nyní jsme společně dospěli k poslednímu oddílu, který má ryze praktický charakter. Sumarizuje vše podstatné z teorie a vybízí k aplikaci vašich vědomostí do praxe, konkrétně do plánování edukačního programu. V kapitole se nejprve dozvíte, jak zpracovat konkrétní edukační projekt na základě stanoveného vzdělávacího cíle, a poté se seznámíte s nástroji pro evaluaci efektivity edukačního programu.

1) Jak zpracovat konkrétní edukační projekt na základě stanoveného vzdělávacího cíle

proces přípravy pedagoga na výuku Existuje řada různých pokusů popsat proces přípravy pedagoga na výuku. Některé se odlišují v akcentu na určitou složku přípravy, jiné se liší pouze pojmenováním jejích fází.

Podobné modely jsou užitečné tím, že inspirují začínající učitele a ty zkušenější mohou upozornit na některé složky přípravy, jejichž opomíjení může mít za následek, že se pedagogické dílo nedaří.

hlavní fáze projektování výuky Zormanová (2014) rozpoznává v procesu projektování výuky dvě hlavní fáze: tou první je didaktická analýza učiva a teprve tou druhou je samotná příprava učitele na vyučování. Didaktická analýza podle Zormanové (2014, s. 95–96) zahrnuje pojmovou analýzu, operační analýzu a analýzu z hlediska mezipředmětových vztahů.

pojmová analýza Pojmovou analýzou je myšlena analýza klíčových pojmů, jež se vztahují k danému vzdělávacímu obsahu. Z těchto pojmů pedagog vytváří logické pojmové struktury, spojuje např. staré pojmy s těmi novými, na předem známých nebo již osvojených pojmech staví novou učební látku, odhaluje vztahy mezi těmito pojmy.

operační analýza Operační analýza je pak analýzou činností a operací (např. učebních úloh), které pedagog se svými svěřenci vykonává, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. Konečně analýza z hlediska mezipředmětových vztahů hledá možnosti propojení obsahů v interdisciplinární perspektivě.

analýza mezipředmětových vztahů



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Teprve na základě této didaktické analýzy učitel připravuje svou výuku. Postup tvorby přípravy obsahuje tyto kroky:

jednotlivé kroky plánování výuky

1. stanovení cílů výuky,
2. výběr učebních úloh a aktivit,
3. sestavení časového plánu vyučovací hodiny,
4. vytvoření učebních pomůcek,
5. doladění přípravy. (Zormanová, 2014, s. 96–97)

Příprava má být písemná, má obsahovat časový harmonogram, návrhy otázek k diagnostice vědomostí, seznam potřebných materiálně-didaktických prostředků, bodový obsah výkladu, návrh otázek a aktivit, jimiž lze napomoci fixaci a shrnutí

učiva, a konečně případný návrh další, navazující (např. domácí) úlohy. (Tamtéž, s. 98)

komplexní
plánování
komponent výuky

Pečlivá příprava vyučovací jednotky umožňuje jasně a konkrétně promyslet, jaký typ učení bude navozen, jaký obsah a strukturu bude hodina mít, kolik času budeme věnovat jednotlivým aktivitám. Dobrá příprava je předpokladem efektivního vedení výuky, a to proto, že během samotného edukačního procesu se pedagog musí věnovat konkrétním problémům a komunikaci s žáky – a obvykle nemá prostor zabývat s rozhodnutími typu co dělat a v jakém sledu, jaký způsob práce zvolit, co se žáky, kteří jsou již hotovi apod. I když ani sebelepší příprava nemusí zajistit úspěšný průběh programu, dává učiteli jistotu a potřebnou oporu při „akci“. (Kyriacou, 2004)

Kyriacou (tamtéž, s. 31) považuje při plánování a přípravě výuky za klíčové tyto prvky:

od cílů k hodnocení

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

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

rady pro začínající
pedagogy

- Edukační program bychom měli plánovat tak, aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů – a také jeho účastníkům by měl být smysl činností jasný.
- Edukační program by měl mít logickou strukturu a obsahovat různé typy činností a metod.
- Účastníci by měli být aktivní, nikoliv pasivní.
- Jakýkoliv výklad vhodně doplňujeme obrazovými materiály či přímo exponáty v expozici.

- Většina aktivit ve skutečnosti zabere více času, než jsme předpokládali.
- Je třeba mít připraveny doplňkové činnosti pro účastníky, kteří jsou již s prací hotovi – proto vždy připravujte více, než je nutné.
- Je také dobré využívat vhodného týmování – aktivity tak mohou probíhat postupně po skupinách anebo paralelně. (Upraveno podle Kyriacou, 2004.)

zohlednění
kontextu

Protože každý program je součástí určitého kontextu, muzejní pedagog jej zařazuje do svého plánování. Buldioski et al. (2014, s. 68, upraveno) doporučují zvážení následujících okolností:

1. Potřeb, osobní motivace, cílů a institucionálního kontextu
2. Cílů programu
3. Zdrojů
4. Profilu účastníků

od kontextu
k obsahu plánované
výuky

Po této fázi následuje plánování obsahu programu zahrnující tyto kroky:

- vytvoření prvotních návrhů možných obsahových prvků programu,
- prodiskutování těchto návrhů,
- odsouhlasení obsahových prvků,
- stanovení priorit (Které prvky jsou nejdůležitější? Nad čím chceme během programu strávit nejvíce času?),
- seřazení obsahových prvků do podoby programu s ohledem na optimální skupinovou dynamiku a strategii.

plánování
vhodného
pedagogického
přístupu

Logicky další fází je hledání nejvhodnějšího pedagogického přístupu. Je třeba stanovit metody a organizační formy, pomocí kterých předáme účastníkům obsah programu. Při volbě metod a forem přihlížíme nejen k vlastním oblíbeným a osvědčeným postupům, ale také k tomu, zda lze jejich použitím vytvářet opravdu podnětné, rozvíjející situace. (K tomu viz Janík et al., 2013.) Neztrácíme ze zřetele, že podstatou edukačních programů má být přijímání nových znalostí, učení se novým dovednostem a získávání nových zkušeností.



PŘÍKLAD

plánování na
základě klíčových
otázek

Existuje samozřejmě celá řada dalších, jinak pojatých modelů pedagogického plánování. Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 358) navrhuji klást si při přípravě na edukační proces následující otázky (byly upraveny pro naše potřeby):

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

plánování na základě
konstruktivistických
teorií

Autoři příruček k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Steelová et al., 1998) navrhuji poněkud odlišnou strukturu přípravy pedagoga a následné vyučovací jednotky, zohledňující konstruktivistické teorie vycházející z přirozených pochodů, jež probíhají v mozku učícího se člověka. Na základě těchto teorií byl navržen třífázový model učení obsahující fázi **evokace, uvědomění si významu a reflexe**. Tento model se pochopitelně odráží také v přípravě pedagoga na vyučování. Upravili jsme jej pro potřeby muzejních pedagogů, avšak upozorňujeme, že zmíněný program Čtením a psaním ke kritickému myšlení zdůrazňuje především kognitivní aspekty vzdělávání. Nezaměřuje se tolik na osvojování postojů nebo změny v hodnotové orientaci, kategorii estetického nebo citového prožitku, které může muzejní pedagog – v závislosti na charakteru výstavních projektů své instituce – upřednostňovat.

E – U – R



PŘÍKLAD

Co plánujeme před
edukačním
programem?

a) Před edukačním programem

1. Motivace

Proč je právě toto téma pro návštěvníky zajímavé? Jak souvisí s jejich dosavadními zkušenostmi a znalostmi? V případě, že jde o navazující cyklus edukačních programů: jak toto téma souvisí s tím, co se návštěvníci v muzeu již naučili? Jaké příležitosti ke kritickému myšlení téma nabízí?

2. Cíle

Co konkrétního se návštěvníci naučí? Čemu by měli porozumět? Jak s tím mohou dále naložit? K čemu konkrétně jim to bude?

3. Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti

Co musí návštěvníci předem znát či umět, aby pro ně program měl smysl?

4. Hodnocení

Jaké důkazy mohu získat o tom, že se návštěvníci něčemu naučili?

5. Pomůcky a časové rozvržení

Jaké pomůcky budeme potřebovat? Jak časově rozvrhneme jednotlivé aktivity?

6. Týmování

Jak budou návštěvníci rozděleni do skupin?

Co plánujeme
s ohledem na
průběh programu?

b) Vlastní edukační program

1. Evokace

Jak návštěvníky povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení v návaznosti na vlastní zkušenosti a potřeby? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu?

2. Uvědomění si významu

Jakým způsobem (metodami, činnostmi aj.) budou návštěvníci zkoumat téma? Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?

3. Reflexe

Jak návštěvníci použijí to, co se naučili? Jaký to má pro ně smysl? Jak je povedu k tomu, aby dál uvažovali o tom, co se dozvěděli a hledali odpovědi na další související otázky?

4. Závěr

K jakým závěrům bychom měli na konci edukačního programu dospět? Je žádoucí (příp. do jaké míry) vyřešit společně všechny předložené problémy?

Co plánujeme po skončení edukačního programu?

c) Po absolvování programu

Další výsledky: Jaké další učení a činnosti návštěvníků může tento program vyprovokovat? Jaké další otázky? Co by měli návštěvníci při dalších návštěvách muzea pochopit? Čemu by měli porozumět?

Postupně jsme objasnili složitost procesu plánování edukace a ukázali, kolika složek edukačního procesu se plánování týká. Je proto přirozené, že pedagogové své programy nejen plánují, ale také že své plány písemně zaznamenávají. Dávají tak edukačnímu programu jasný tvar.

modelová struktura přípravy edukačního programu

Na základě zkušeností muzejních pedagogů v praxi navrhujeme modelovou strukturu přípravy, již mohou využít zvláště méně zkušení pedagogové. Oproti jiným modelům příprav obsahuje ta naše navíc položku anotace programu, kterou muzejní pedagog formuluje kvůli účinné komunikaci s návštěvníky. Seznam nabízených programů muzeem obvykle vyvěšuje na své webové stránky nebo je distribuuje jiným způsobem; je vhodné doplnit ho stručným shrnutím obsahu jednotlivých programů, uvést, jakých sbírek se program týká, jaké téma zpracovává, pro koho je určen aj. Vzhledem k tomu, že mezi hlavní specifika muzejní edukace patří zaměření na sbírkový předmět, je třeba postavení muzeálie v procesu muzejní edukace zohlednit i při její přípravě. V modelové přípravě jí tedy věnujeme samostatný prostor, kam může pedagog zaznamenat, jaké obsahy se s tímto předmětem či jejich skupinou váží, případně které z nich podle specifík skupiny a stanovených cílů vybírá.



PŘÍKLAD

Název edukačního programu:	
Anotace programu:	
Cílová skupina:	
Cíle programu:	
Obsah programu:	Na jakou expozici či výstavu program navazuje?
	Který z exponátů je nositelem obsahu programu?
	Které vědomosti, dovednosti či hodnoty (orientaci jedince, jeho zájmy, přesvědčení, postoje) jsou obsahem programu?
	Má program souvislost se školním kurikulem?
Bodový scénář edukačního programu	Metody, organizační formy, didaktické prostředky, časová náročnost:
Název a stručný popis aktivity:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

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

2) Nástroje pro evaluaci efektivity edukačního programu

evaluace

Termín *evaluace* patří v poslední době k často používaným termínům, a to i v kontextu muzejní pedagogiky. Využívá se přitom nejen v kontextu edukace, ale i na rovině působení muzea jako celku. Tento pojem převzatý do pedagogické teorie a praxe z latiny⁸ a posléze z angličtiny (*evaluation*) znamená v obecném významu ocenění, stanovení hodnoty něčeho. Bennet a kol. (2003) evaluaci definují jako proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování. Z definice plyne, že evaluace má být soustavná, má se týkat přesně vymezené oblasti a má se uskutečňovat podle stanovených kritérií hodnocení a konkrétním účelem. Má být provedena metodologicky a věcně správně (v tomto bodě se evaluace v mnohém blíží výzkumu, viz např. evaluační případové studie); evaluovat bychom neměli nahodile, nýbrž systematicky a pravidelně, a její výsledky by měly mít další využitelnost pro kvalitativní změny, rozhodování a další plánování.

evaluace versus
hodnocení

Někdy se pojem *evaluace* zaměňuje s pojmem *hodnocení*. McBride (1995) však upozorňuje, že mezi evaluací a hodnocením existují četné rozdíly:

evaluace	hodnocení
má explicitně stanovená kritéria, indikátory kvality	uplatňuje subjektivní, implicitní kritéria
proces evaluace je jasně	proces hodnocení není zcela

⁸ Latinské sloveso *valere* znamená *být silný, platit, mít závažnost*.

strukturován, je řízený, plánovaný a kontrolovaný	pravidelný, často není řízen a kontrolován, probíhá mnohdy intuitivně
metody jsou vyvíjeny tak, aby evaluace byla validní a reliabilní, zdroje dat jsou přesně vymezeny, stejně jako způsob jejich vyhodnocení	metody hodnocení nejsou předem stanoveny a jejich validita a reliabilita se nekontroluje
závěry by měly mít platnost a být poměrně objektivní, jsou dokumentovány a dále se s nimi pracuje, jsou zdrojem inovací	závěry často spočívají na dojmech a názorech, nejsou zpravidla dokumentovány nebo se z nich nevyvozují závazná opatření

specifika evaluace oproti hodnocení

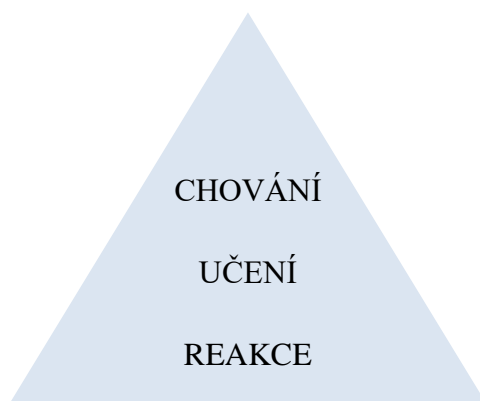
Z tabulky je zřejmé, že evaluace je systematická, stojí na určité metodologii a v mnohém je komplexnější než často subjektivně zabarvené hodnocení. „Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů.“ (Nezvalová, 2006)

modely evaluace

Pedagogická teorie i praxe nabízí celou řadu modelů evaluace. Žádný z nich však není univerzální a nelze jej doporučit jako nejlepší. Je to proto, že evaluace může mít různé cíle a může být zaměřena na hodnocení rozličných aspektů edukačního programu.

Kirkpatrickův model evaluace

Často uváděným modelem, sloužícím jako nástroj pro tvorbu a realizaci evaluačního nástroje, je v literatuře model Donalda L. Kirkpatricka, jehož modifikovanou podobu nabízí níže uvedený obrázek.



Kirkpatrickův model staví na bezprostřední (1) reakci vyvolané edukací, dále navrhuje zkoumat efekty (2) učení a konečně (3) chování, resp. změny v chování účastníků programu, jež nastaly vlivem učení. Jednotlivé fáze na sebe přitom navazují, vycházejí jedna z druhé.

Ad 1. Reakce

evaluace na základě reakce návštěvníků

Evaluace na této základní úrovni přináší informace o tom, zda se účastníkům edukační program líbil, jestli s ním byli spokojeni, jestli naopak je něco, s čím spokojeni nebyli apod. Jde o jednoduché zjišťování zpětné vazby zpravidla na konci programu nebo projektu. I na úrovni zpětné vazby může být evaluace jednoduchá (viz metoda lepení smajlíků a bručounů, jednoduché vzkazy edukátorovi atd.), ale i složitější (pozorování, interview, dotazník) Zjišťování bezprostředních reakcí účastníků a jejich spokojenosti s edukačním programem je nejběžnější formou evaluace a obvykle velmi dobře plní svůj účel. Je však třeba počítat s určitou subjektivitou reakcí a s tím, že určující jsou očekávání účastníků. Může se např. stát, že i dobře připravený, kvalitní program se nesetká s úspěchem, protože účastníci očekávali něco jiného (např. absolvují přednášku, ale slíben jim byl workshop). Program může být např. hodnocen negativně také proto, že je náročný a že účastníci, zpravidla žáci, nedohlédnou jeho potřebnost. Samozřejmě, že pedagogické mistrovství se pozná i zde: je uměním reagovat flexibilně na očekávání účastníků a program pozměnit nebo připravit jeho variaci. Hodnotíme-li užitečnost tohoto evaluačního nástroje, je potřeba počítat s jeho rezervami: výsledky nemusejí vypovídat o všech důležitých aspektech a o celkové kvalitě a efektivitě edukačního programu, vypovídají o názorech a preferencích návštěvníků.

Ad 2. Učení

evaluace na základě efektů edukace

Na první úroveň základní zpětné vazby navazuje úroveň evaluace, která se týká efektů edukace. Zjišťujeme během ní, co se návštěvníci naučili a zda byly naplněny edukační cíle programu. Pomocí složitějších evaluačních nástrojů tak můžeme získat informace o tom, zda došlo o změnách v dovednostech, znalostech nebo postojích účastníků edukačního programu. Evaluace této úrovně se v běžném provozu muzeí zpravidla neprovádí, mimo jiné i proto, že muzejní edukace je vnímána spíše jako neformální,

volnočasová a dobrovolná, a jako taková nemusí směřovat k přesně testovatelným znalostem a dovednostem, jako je tomu např. ve škole. Evaluace zaměřená na zjišťování efektů edukace se obvykle realizuje měřením znalostí a dovedností, k němuž se využívají různé testy a zkoušky (někdy nejen po skončení programu, ale i před jeho zahájením – kvůli komparaci výsledků).

Ad 3. Chování

evaluace na základě využitelnosti, uplatnění do praxe a změn v chování

Evaluace této úrovně zjišťuje, zda účastníci nabyté znalosti a dovednosti využívají a zda je uplatňují v praxi nebo v dalším vzdělávání. Teoreticky lze uvažovat i o zjišťování trvalých změn v postojích nebo hodnotovém systému jedince. Evaluace této úrovně je pochopitelně z mnoha důvodů jen obtížně proveditelná. Jednak není často možné testovat či pozorovat účastníky v dlouhodobém horizontu a jednak není snadné dokázat, že změny v jejich chování jsou vyvolány či ovlivněny právě absolvovaným programem. Také zde se může využít dotazník, rozhovor nebo pozorování.

další modely evaluace

Podobných modelů existuje celá řada a evaluaci nahlížejí z různých hledisek. Jagošová (2013), jež ve svém článku s názvem *Evaluace v muzejní edukaci – teoretická východiska* nabízí četná teoretická východiska evaluace a její různé typy, se zmiňuje např. o evaluaci založené na holistickém a atomistickém přístupu. První z nich počítá s širším kontextem a souvisí s výzkumem muzejního publika, druhý sleduje konkrétní cíle vázané na dílčí činnosti.

model CIPP

Model CIPP, představený v publikaci, s. 20), navrhuje sledování těchto čtyř oblastí:

- **kontextu:** Jsou zvolené cíle správnými cíli pro tuto aktivitu?
- **vstupu:** Je program dobře naplánován? Jsou k provedení dané aktivity k dispozici dostatečné zdroje?
- **procesu:** Jaký by byl průběh aktivity? Jaká byla zpětná vazba ze strany účastníků?
- **výstupu:** Bylo dosaženo cílů?

nástroje a metody evaluace

V praxi se využívá řada konkrétních nástrojů a metod evaluace; v rámci muzejní pedagogiky je vhodně rozřídila Jagošová (2013, s. 18), která zmiňuje tyto:

- analýzu základních dokumentů, vymezuujících a charakterizujících muzejní instituci,
- vedená dokumentace muzea, muzejně-pedagogického oddělení, činnosti konkrétního muzejního pedagoga,
- projektivní metody a práce návštěvníků,
- didaktické testy,
- pozorování edukačních programů, vzájemné hospitace muzejních pedagogů,
- sociometricko-ratingové metody ve skupině,
- dílny se společným hledáním východisek a řešení problémů,
- ankety, dotazníky,
- rozhovory,
- diskuse,
- brainstorming,
- metoda mentální mapy,
- situační metody,
- inscenační metody (hraní rolí)
- experimentální metody.

K vyjmenovaným metodám lze přidat ještě např. již zmíněnou jednoduchou zpětnou vazbu, ale i složitější nástroje, jako je videoanalýza (analýza na základě záznamu edukace a jejího pozorování), mentoring (náslechy, analýza a metodická podpora ze strany mentora, tedy zkušenějšího kolegy), monitoring (náhodné, namátkové pozorování formou krátkých návštěv) atd.



PŘÍKLAD

Příklad konkrétního evaluačního dotazníku pro hodnocení vzdělávacího kurzu

Převzato od autorů Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (zdroj: www.aiktologie.cz/cz/articles/.../evaluacni-nastroj-IPPP-MN-L1-fin-publik-pdf).

Dotazník je určen k hodnocení vzdělávacího kurzu za pomoci kvantitativních (hodnotící škála od 1 do 5) i kvalitativních ukazatelů (otevřených otázek).

Dotazník má celkem 3 oblasti. První hodnotí přínos kurzu pro účastníka – naplnění očekávání, přínosu pro praxi a odborný a osobnostní růst. Druhá hodnotí odbornou úroveň kurzu – práci

lektora, zajímavost, srozumitelnost, tempo a odbornou úroveň výkladu. Třetí oblast se zabývá preferencemi účastníka kurzu, tedy tím, co se mu nejvíce/nejméně líbilo, případně, co v kurzu chybělo. Dotazník je určen dospělým frekventantům vzdělávacích kurzů dalšího vzdělávání pedagogů.

Délka a způsob administrace max. 5 minut

Vyhodnocení hodnotících škál aritmetickým průměrem, sumarizace otevřených otázek.

Výhody nástroje: stručnost, časová nenáročnost, rychlé vyhodnocení.

Omezení: chybí hodnocení ze strany lektora.



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, evaluační nástroj nabídnutý v následující části textu je pouze jednoduchým příkladem evaluačního dotazníku. Na základě svých specifických potřeb si v budoucnu jistě vytvoříte vlastní nástroj, který vám poskytne funkční oporu pro zvyšování kvality vlastní pedagogické činnosti.

Evaluační nástroj

A. Přínos kurzu:

Škála: 1 = ano, 2 = spíše ano, 3 = průměrně, 4 = spíše ne, 5 = vůbec ne

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| 1. Splnil kurz Vaše očekávání? | 1 2 3 4 5 |
| 2. Přínos pro práci s žáky: | 1 2 3 4 5 |
| 3. Přínos pro Váš odborný růst: | 1 2 3 4 5 |
| 4. Přínos pro Váš osobnostní růst: | 1 2 3 4 5 |

B. Úroveň kurzu:

Škála: 1 = velmi dobrá, 2 = dobrá, 3 = průměrná, 4 = nepříliš dobrá, 5 = špatná

5. Celkové hodnocení lektorské práce:	1 2 3 4 5
6. Úroveň organizace kurzu:	1 2 3 4 5
7. Srozumitelnost výkladu:	1 2 3 4 5
8. Tempo výkladu:	1 2 3 4 5
9. Odborná úroveň výkladu:	1 2 3 4 5
10. Zajímavost výkladu:	1 2 3 4 5

C. Preference a návrhy:

Co se Vám líbilo nejvíce?

.....

Co se Vám líbilo nejméně?

.....

Co byste v kurzu uvítali?

.....



PRŮVODCE STUDIEM

Milí studenti, společně jsme dospěli k závěru našeho studijního textu. Blahopřeji vám a oceňuji trpělivost, s níž jste ke studiu přistupovali. Věřím, že nabyté znalosti brzy využijete v praxi!

Pro další studium

JAGOŠOVÁ, Lucie. 2013. Evaluace v muzejní edukaci – teoretická východiska. *Museologica Brunensia*, Brno: Masarykova univerzita, č. 2, s. 15-21. ISSN 1805-4722.

MALACH, Josef, ed. a CHMURA, Milan, ed. *Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 112 s. ISBN 978-80-7464-654-6.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 74 s. ISBN 978-80-244-3542-8.

RYŠKA, Radim. *Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7290-423-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

Σ

SHRNUTÍ

Závěrečná kapitola tohoto studijního materiálu přinesla metodický postup přípravy konkrétního edukačního programu či projekt na základě stanoveného vzdělávacího cíle a zvoleného obsahu. Připomněla, že existuje řada různých modelů procesu přípravy (muzejního) pedagoga na výuku, z nichž některé se odlišují v akcentu na určitou složku přípravy, jiné se liší pouze pojmenováním jejích fází. Kapitola předkládá k využití také modelovou strukturu přípravy vytvořenou na základě zkušeností muzejních pedagogů z praxe. Zvláštní prostor jsme věnovali nástrojům pro evaluaci efektivity navrženého a realizovaného edukačního programu a k využití jsme nabídli příklad konkrétního evaluačního nástroje pro hodnocení edukačního programu.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Jak budete v praxi postupovat při zpracování konkrétního edukačního projektu na základě stanoveného vzdělávacího cíle? Jaké fáze přípravy absolvujete?
2. Jakým konkrétním komponentám věnujeme pozornost při přípravě edukačního programu?

3. Čemu je potřeba věnovat pozornost před samotným programem, na co se soustředíme během vlastního edukačního programu a na co po jeho skončení?
4. Jaké existují nástroje pro evaluaci efektivity edukačního programu?
5. V čem se liší evaluace od běžného hodnocení?
6. Jaké modely evaluace se v pedagogice využívají? Na jaké aspekty se může evaluace zaměřovat?
7. Popište vlastními slovy několik konkrétních nástrojů a metod evaluace.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

modelový postup tvorby přípravy na vyučování, klíčové části plánování a přípravy výuky, praktické zásady pro plánování edukačního programu, modely pedagogického plánování, konstruktivistické teorie v pedagogickém plánování, modelová struktura přípravy, evaluace, hodnocení, role evaluace ve zvyšování kvality, nástroje pro evaluaci efektivity edukačního programu, Kirkpatrickův model evaluace, evaluační dotazník pro hodnocení vzdělávacího kurzu.

Seznam použitých zdrojů a literatury

BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group 2003. ISBN 0826464785.

BULDIOSKI, Goran et al. 2014. *T-Kit, Základy školení*. Praha: Dům zahraniční spolupráce. 131 s. ISBN 978-80-87335-71-0.

JAGOŠOVÁ, Lucie. 2013. Evaluace v muzejní edukaci – teoretická východiska. *Museologica Brunensia*, Brno: Masarykova univerzita, č. 2, s. 15-21. ISSN 1805-4722.

JANÍK, Tomáš et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

McBride, R. 1995. *Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele*. Liberec, Pdf TU Liberec. ISBN 80-7083-183-9.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Evaluační dotazník pro hodnocení vzdělávacího kurzu*. Dostupné z: www.adiktologie.cz/cz/articles/.../evaluacni-nastroj-IPPP-MN-L1-fin-publik-pdf).

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace. Portál RVP*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka/>

STEELOVÁ, Jeannie L. et al. 1998. *Plánování vyučovací hodiny*. Praha: Kritické myšlení. 18 s. ISBN neuvedeno.

T-Kit: Pedagogická evaluace v práci s mládeží. 2014. Praha: © Dům zahraniční spolupráce. 118 s. ISBN 978-80-87335-84-0. Dostupné také z: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8448400/T-Kit10-Pedagogick%C3%A1+evaluace+v%C2%A0pr%C3%A1ci+s%C2%A0ml%C3%A1de%C5%BE%C3%AD.pdf/76d11cf2-9ad1-478a-863f-1ad4c0b84e42>

ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

5. ORIENTACE V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH POJMECH VZTAHUJÍCÍCH SE K MUZEJNÍ EDUKAČNÍ ČINNOSTI

Lucie Jagošová



PRŮVODCE STUDIEM

Vedle obsahu edukace a jejího zprostředkovávání muzejními pracovníky stojí v centru pozornosti muzejní edukační činnosti celé široké spektrum muzejního publika. Pro definování a efektivní práci s jednotlivými cílovými skupinami využívá muzejní pedagogika poznatků jednotlivých psychologických a pedagogických disciplín a pojmů, které aplikuje na specifické prostředí muzejních institucí. Jednotlivé oddíly této kapitoly prostřednictvím klíčových pojmů a odborných aspektů proto vymezují specifika cílových skupin muzejního publika z hlediska psychického vývoje a zdravotního stavu a charakterizují hlavní skupiny návštěvníků muzeí, roli celoživotního učení a jeho formy a také jednotlivé stupně formálního vzdělávání.



CÍLE

Cílem kapitoly je za využití relevantních pedagogicko-psychologických pojmů představit klíčové cílové skupiny z širokého spektra muzejního publika, které participují na edukačních aktivitách muzeí, a to v kontextu celoživotního učení i jednotlivých stupňů formálního vzdělávacího systému v České republice.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat hlavní návštěvnické skupiny muzeí a jejich specifika z hlediska zdravého psychického vývoje člověka i tzv. speciální publikum s omezeními zdravotního stavu a/nebo speciálními (vzdělávacími) potřebami,
- vysvětlit koncept celoživotního vzdělávání a učení a specifikovat jeho jednotlivé složky,

- porozumět potenciálu muzeí a muzejní edukace pro širokou veřejnost v jednotlivých životních fázích i situacích,
- vymezit systém formálního vzdělávání a jeho jednotlivé stupně,
- aplikovat zásady rovného přístupu občanů ke vzdělávání při koncipování muzejních edukačních programů.

1) Specifika jednotlivých cílových skupin z hlediska psychického vývoje a zdravotního stavu a jejich vliv na zajištění vzdělávacích aktivit

Muzejní veřejnost zahrnuje jak **skutečné návštěvníky**, tak celé spektrum **potenciálních návštěvníků**. Cílovými skupinami jsou pro muzea všechny složky široké veřejnosti, tj. od pravidelných aktivních přes „sváteční“ návštěvníky, dále s muzeem spolupracujících a muzeem podporujících jednotlivců a skupin, až po osoby s pasivním povědomím nebo zprostředkovanými poznatky o instituci muzea a jeho službách pro veřejnost. Ve své činnosti v oblasti edukace se obrací prvořadě ke skutečným uživatelům, jimiž jsou návštěvníci se všemi specifickými podskupinami – např. děti, dospělí, senioři, školy, rodiny, speciální publikum. Paralelně se zájem muzeí koncentruje na ostatní, kdo nespádají mezi pravidelné návštěvníky muzeí (srov. *Museology: Back to Basics* 2009, s. 86).

Jeden z hlavních pilířů muzejní práce, sociální a edukační funkce muzea, směřuje k cíli seznámit všechny věkové, zdravotní i sociální skupiny s muzejními sbírkami a umožnit jim spoluúčast na poznávání a rozvoji kultury (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010, s. 72).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Z hlediska *zdravého psychického vývoje* rozlišujeme jako hlavní návštěvnické skupiny děti, dospívající, dospělé a seniory. Podle *omezení zdravotního stavu* charakterizujeme vybrané skupiny tzv. speciálního publika, tedy návštěvníky se *speciálními vzdělávacími potřebami* a limity v oblasti pohybu, zraku, sluchu, intelektu, psychického zdraví a komunikace, chování a učení.

děti, mládež, dospělí
a senioři z pohledu
psychického vývoje

a) Děti, mládež, dospělí a senioři z pohledu psychického vývoje

Vývojová psychologie řeší pohled na psychický vývoj podle senzomotorického, psychického, řečového, emocionálního a sociálního vývoje. Charakterizuje tak určité vývojově-věkové etapy, rámující psychický vývoj od narození po nástup do školy (období školní zralosti), dále mladší a starší školní věk, dospívání, různé fáze dospělého a seniorského věku (viz např. Langmeier, Krejčířová 2006; Fürst 1997).

Předškolní věk



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Předškolní věk (v širším pojetí) zahrnuje rané období od narození až po vstup do školy. Dále se člení na období novorozenecké (první týdny po narození), kojenecké (do 1 roku), batolecí (do 3 let) a „věk mateřské školy“ (tj. předškolní období v užší pojetí, do 6 let či do nástupu školní docházky).

předškolní věk

V dynamickém období **od narození do 3 let** dítě prochází obrovským vývojem v oblasti motoriky (od zvedání hlavy po jízdu na tříkolce), psychického vývoje (od nejjednodušších forem učení k „předpojmovému myšlení“), řečového vývoje (od neartikulovaného křiku s rozlišením libosti/nelibosti po užívání „já“, schopnost zpěvu a slovní zásobu kolem 200–300 slov), emocionálního vývoje (od reakcí na zvuky až po svébytné projevy a vazby s vrstevníky), sociálního rozvoje (od vědomého úsměvu po chápání hry „jako“, schopnost komunikace s vrstevníky, uvědomování si pozice v rodině). Následující vývoj dítěte ve srovnání jednotlivých let věku podle poznatků vývojové psychologie může být (s určitými odchylkami) následující:

- **tříleté dítě:** chodí a běhá i po nerovném terénu, do a ze schodů, pohybová koordinace se stále zdokonaluje, v kresbě zvládá kolečko, křížek, „hlavonožce“, ač je řeč ještě nedokonalá, umí říkanky, zazpívá písničku, zná své celé jméno a pohlaví, umí barvy, také umí vysvětlit důvody pro různé emoce;

- **čtyřleté až pětileté dítě:** dobře utíká a běhá, hází míč, déle stojí na jedné noze, střídá nohy po schodech, narůstá u něj soběstačnost (samo se obléká, jí, obouvá, zkouší zavazovat tkaničky, na WC ještě potřebuje pomoc, umyje si ruce) a zručnost (hraje si s pískem, kostkami, plastelínou, zlepšuje úchopy), dokáže nakreslit čtverec, umí „počítat“ (odříkat čísla a od 5 let i základy počtů), popíše své fyzické rysy a preference (rád, nerad), pomáhá v jednodušších domácích pracích a plní drobné úkoly, umí odhadnout emoční reakci druhých na určitou situaci;
- **šestileté dítě/ dítě připravené na školní docházku:** patrná změna tělesných proporcí a zřetelné zlepšení koordinace těla a přesnosti pohybů, v kresbě zvládne trojúhelník, lepší koordinace vůle i mimiky, začíná chápat svět realisticky, menší závislost na svých přáních a okamžitých potřebách, začíná myslet logicky (pouze na konkrétních předmětech, činnostech), rozvíjí se předpoklady pro čtení, psaní a počítání, přiměřeně kontroluje city a impulzy, spontánní přechod od hravého zaměstnání k vytrvalejší a cílevědomější činnosti, schopnost dokončit úkol, pracovat ve skupině, schopnost sociálního porozumění a pochopení psychiky své i druhých (např. záměrné a neúmyslné jednání), menší závislost na rodině a schopnost odloučit se, podřídit se cizí autoritě a přijmout roli školáka, schopnost najít si své místo mezi dětmi a navazovat vztahy.

Školní věk



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Zahrnuje období *mladšího* (od 6–7 let do 11 let) a *staršího školního věku* (11–15 let), překrývajícího se s obdobím počátečních fází dospívání. Jde o vývoj k věku *střízlivého realismu* (plné zaměření na to, co je, co by mělo být správné), snaha pochopit okolní svět, zájem o poznání, preference realistických ilustrací, ve hře napodobení úloh a složitější

pravidla, zájem zkoumat reálnou činností (pokusy) a užívání názornosti a konkretizací.

Sledujeme výrazné zlepšení hrubé i jemné **motoriky** a rostoucí **zájem o pohybové aktivity**, zlepšený výkon při kreslení a psaní, výrazné pokroky ve vývoji smyslového vnímání (postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost), orientaci v prostoru a čase a **představivosti**. Výrazně se rozvíjí řeč, slovní zásoba, složitost projevu a pokrok v artikulaci. **Paměť** krátkodobá i dlouhodobá je stabilnější, už se opírá o systém slovních výpovědí a méně závislá na afektech, schopnost **reprodukovat naučenou látku**. Učení se více opírá o řeč, je plánovitější, osvojuje si vlastní učební strategie. Kolem 7. roku přechází od intuitivního myšlení ke skutečnému **logickému myšlení**, lépe chápe příčinné vztahy. Lépe se začleňuje do společnosti ve škole, učí se adekvátním **sociálním reakcím** (pomoc slabším, spolupráce, soupeření), **sociálnímu porozumění** (názorům, přáním, potřebám jiných), větší kontrola vůle, emocí a seberegulace, odolnost vůči zátěži a větší adaptabilita. Lépe rozumí vlastním pocitům a bere ohled i na postoje okolí, roste **emoční porozumění** (pocity, přání, motivy je možné před okolím skrývat). Má **zvnitřnělé normy, sociální chování** (smím, nesmím), **základní hodnoty** (dobré, zlé), **internalizaci „svědomí“**, ale abstraktní hodnoty (např. spravedlnost) ještě plně nechápe. Mravních normy, hodnoty a jednání závisí na celkovém vývoji dítěte, má schopnost posoudit určité jednání za (ne)správné bez ohledu na autoritu dospělého (7–8 let) a v 11–12 letech přihlídnout i k motivům jednání a konkrétní situaci. Je patrné zvnitřnění sociálních rolí žáka, spolužáka atd., upevnění **sexuálních rolí**, socializace směrem k přejímání ženských a mužských dovedností (vrchol mezi 8. – 10. rokem), projevy v předběžné volbě povolání (dívky: povolání se sociálním, pečovatelským, komunikačním aspektem, chlapci: moc, síla, úspěch – např. policista, hasič, hokejista). Při sebehodnocení užívá objektivní charakteristiku a zná i své psychické vlastnosti a schopnosti (od 7. roku schopnost se srovnávat s ostatními, výkyvy v sebehodnocení kolem 11–12 let se začátkem dospívání). Z hlediska vztahů k ostatním teprve kolem 10 let vytváří trvalejší vztahy přátelství, postupný vývoj vlastní identity. Od počátku školní docházky roste schopnost vykonávat úkoly, i když nejsou příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb.

Dospívání



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Životní úsek ohraničený prvními známkami pohlavního zrání až dovršením plné reprodukční schopnosti a dokončením tělesného růstu (s rozporem mezi fyzickou a sociální zralostí) charakterizují dvě vývojové etapy. *Pubescence* (11–15 let), rozlišující prepubertu 11–13 let a vlastní pubertu 13–15 let, a období *adolescence* (15–22 let).

dospívání

Nerovnoměrnost vývoje (na začátku dospívání „samá ruka a samá noha“, dojem pohybové neobratnosti) je následován **rozvojem motoriky** (síla, hbitost, koordinace, rovnováha) a zájmem o sport. Psychické změny charakterizuje **celková emoční labilita** (období „bouří a krizí“, nápadné změny nálad, impulsivita jednání, nestálost, nepředvídatelnost) a současně nástup vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažení vrcholu jeho rozvoje. Mění se **pojetí vlastní sociální role** (nově reflektovaným sebepojetím i novým sociálním zařazením při přechodu na střední školu). Mohou se objevovat obtíže při **koncentraci pozornosti** (možné výkyvy ve školním prospěchu), zvýšená **unavitelnost**, střídání apatičnosti a vystupňované aktivity. Mívají pocity nejistoty a **potíže porozumět sobě sama** (utíkání se do sebe, denní snění). Pokračuje **vývoj vnímání**, zejm. vizuálního, souvisí především s rozvojem **abstraktního myšlení**, v oblasti vývoje řeči dále roste slovní zásoba, složitost větné skladby a celková výrazová schopnost. Umí se účinněji učit na základě **logických souvislostí**. Projevují se **nové a hlubší zájmy** (sport, četba, hudba, filmy, divadlo, pokusy o tvorbu). Svými **intelektovými schopnostmi** se blíží maximálnímu výkonu; mění se radikálně celý způsob myšlení a kvalita myšlenkových operací – **vyšší stupeň logického myšlení** (práce s abstraktními pojmy, kritické myšlení). Výkon více závisí na speciálních schopnostech (např. verbálně-pojmového, matematického myšlení) než pouze na obecné inteligenci jako v dětství. Postoj ke světu a zejm. lidem provází kolem 15 let kritičnost, nespokojenost, zklamání, nejasné toužení, příp. vystupňovaný pesimismus, mravní soudy druhých i sebe. Při **řešení problému** se nespokojí s jediným řešením (zvažování alternativních řešení, vlastní domněnky), schopni aplikovat logické operace (pochopení fyzikálních zákonitostí apod.).

Pocitují rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace, hodnotami rodiny a vnější společnosti (např. citové vztahy, morální posuzování, výchovný přístup). Ač se snaží o dosažení vlastní samostatnosti a uvolnění ze závislosti na rodičích (revolta, kritika, stud za projevy lásky), obvykle si udržují **pozitivní vztahy k rodičům, ať je jakkoli kritizují**; rodiče jsou v tomto období též nejdůležitějším zdrojem sociální opory (emoční podpora, rada o pomoc) a základní hodnoty a morální postoje si přenášejí z rodiny. Navazováním **vztahů k vrstevníkům** (přátelství, první lásky) se připravují pro trvalé emoční vztahy v dospělosti, pohledem na vlastní schopnosti a přání pak na budoucí volbu povolání. Postupně (nárůst od 15–16 let) se utváří stabilní pocit **vlastní identity** (vč. hodnocení svého vzhledu, sexuální identita), mravních norem (černobílé vnímání světa, bezkompromisnost, citlivost na nespravedlnost) a identita v **duchovní a hodnotové orientaci**.

Dospělost



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Období dospělosti ohraničujeme přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí – tzv. *ranou dospělostí* (od 20 do 25–30 let), následovanou *střední dospělostí* (asi do 45 let) jako dobou plné výkonnosti a relativní stability a *pozdní dospělostí* (do 60–65 let), kterou následuje období stáří, často chápaného jako samostatná vývojová etapa.

dospělost

Kritériem dosažení plné dospělosti je dosažení osobní zralosti (plná osobní a občanská zodpovědnost, ekonomická nezávislost, plný rozvoj osobních zájmů, stabilní vztah k životnímu partnerovi, přijetí výchovných úkolů vůči potomkům, přizpůsobování se svým stárnoucím rodičům). Prodlužování fáze **časně dospělosti** souvisí s délkou studia a pozvolným nástupem do zaměstnání, bydlením s rodiči, oddalovaným vstupem do manželství/ stabilním partnerským vztahem a oddalovaným rodičovstvím.

Střední dospělost charakterizuje tzv. postformální myšlení se schopností kombinovat jak racionální logiku, tak emoční prožitky a nedokonalosti a kompromisy, což efektivněji pomáhá zvládat reálné situace praktického života. V řešení

prakticky založených problémů jsou nejúspěšnější lidé mezi 40. až 60. rokem věku. Intelektové schopnosti a celková výkonnost se (cca do 65. roku) relativně stabilně udržují (nejdříve oslabuje percepční pohotovost, rychlost zpracování informací, paměťové schopnosti). Jde o období **realizace pracovní činnosti**, v níž hrají roli fáze budování pracovní kariéry, míra zajímavosti zaměstnání, osobního zaujetí, potřeba změny či motivace v pracovní činnosti. Činnost prováděná po dlouhá léta člověka formuje svými požadavky, zátěžemi, uspokojeními a frustracemi. Podstatnou roli hrají také **aktivity ve volném čase** a jejich typologie (hledisko vlastního výběru, tvořivosti, aktivity, prospěšnosti druhým, vztažnosti k profesi nebo talentu apod.). Může jít o činnost přinášející uznání druhých a vyšší status než v zaměstnání, přinášet úlevu od napětí, starostí a úzkostí, posilovat ustavený životní styl a integraci osobnosti. V období se dobře navazují trvalá přátelství a nové sociální vztahy (největší počet přátel). Věnují se **naplňování preferovaných životních hodnot**, méně sní, jsou více pragmatičtí, jisti svou identitou (stabilní a realisticky pozitivní sebehodnocení), znají své možnosti, mohou se svobodně a nezávisle rozhodovat. Většinou kromě práce tvoří nejdůležitější obsah jejich životního naplnění život v **manželství/partnerství a rodině** – pocit smysluplné minulosti, přítomnosti i budoucnosti. K rodičovství postupně (s věkem, zkušenostmi či počtem dětí) dozrávají. Jiná životní uspokojení lze nacházet v práci, vědecké nebo umělecké tvorbě, společenské činnosti (spokojenost mnohých svobodných po 40. roce věku s jejich statutem, totéž i u bezdětných manželství). Tragédií manželství bývá úmrtí jednoho z partnerů.

Pozdní dospělost může být považována za období nejzákladnějších krizí – do začátku fáze bývá lokalizována **krize středního věku**. Po odchodu dětí mají více volného času a je na ně nakládáno méně starostí. Tělesné a duševní stárnutí ještě příliš neobtěžuje, nemají nereálné iluze a obvykle neusilují o změnu. Jiným označením této etapy je **období bilancování** (správnost řešení při volbě povolání, výběru partnera, výchově dětí; někdy i tendence napravovat omyly, vědomí ubíhajícího času a konečnosti života). Může vyústit v lepší porozumění sobě i druhým, větší moudrosti, odvaze, vytrvalosti v lásce i v práci. K bilancování dochází i vlivem různých životních událostí (zdravotní problémy vlastní či vrstevníků, změny v pracovním zařazení, rodině, úmrtí vlastních rodičů). Sociálně podmíněným mezníkem bývá

oslava 50. narozenin jako **vnímaný poločas života** (byť skutečný poločas života je odlišný). Oproti předchozím obdobím mohou vznikat některé obtíže, podmíněné tělesnými (pokles výkonnosti, citlivosti smyslů, chronické nemoci, první náznaky stárnutí), kognitivními (méně pružné myšlení, obtížnější učení se novému, naopak rozvoj sociální inteligence) a sociálními změnami (pocit prázdného hnízda po odchodu dětí z domova, vlastní odchod do starobního důchodu, vlastní rodiče začínají být závislí na jejich péči).

Stáří



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Období můžeme rozlišovat podle věku na tři etapy a seniory s nimi označovat např. jako *mladí staří* (65–75 let), *staří staří* (75–85 let) a *velmi staří* (kmetství; 85 a více let). *Stárnutí* chápeme jako souhrn změn ve struktuře a funkcích organismu, které podmiňují jeho zvýšenou zranitelnost a pokles schopností a výkonnosti jedince a jež kulminují v termálním stádiu a ve smrti. Z hlediska společenského je člověk „starý“, když je za takového pokládán ostatními členy společnosti a s vývojem společnosti se však tato hranice výrazně posouvá (v současných rozvinutých zemích dolní hranice stáří 65 let a zájem dnešní gerontologie se soustřeďuje na věk od 75 let).

senioři

Biologické projevy stárnutí (např. snížená odolnost vůči infekcím, zvýšený sklon k nádorovým onemocněním, zpomalené hojení ran, ztrácející se pružnost vaziva apod.) umocňují nemoci, nepříznivá životospráva, kouření, nadměrné užívání alkoholu a životní zátěže. Ke kognitivním změnám patří **zhoršení smyslového vnímání** (zraku, sluchu, ztížení komunikace), **paměti** (zejm. na nové události), pokles **inteligence** měřené běžnými testy. Naopak sociální inteligence, tvořivost, schopnost morálního usuzování zůstávají zachovány do vysokého věku a osobní růst může dále pokračovat i ve stáří. Důležitou roli hraje schopnost vyrovnávat se se stářím. „Moudrost“ je založena na celkové integritě osobnosti každého člověka a není zdaleka dosahována všemi lidmi vysokého věku. **Emoční prožívání** většinou bývá stabilnější, méně bezprostřední, se sníženou intenzitou emocí (zpočátku období silná potřeba seberealizace a užitečnosti pro druhé, zejm. v pozdějším věku soustředěnost na sebe a své problémy – např.

nemoc, imobilitu, změněné bydliště, ovdovění). Síla citových vztahů se nemění, **význam rodiny s věkem stoupá**, důležitá je jejich **role prarodiče či praprarodiče**. Mnozí se až do vysokého věku plně věnují svému povolání nebo jiné pracovní aktivitě i oblasti zájmové.

b) Návštěvníci muzeí s omezeními zdravotního stavu

návštěvníci muzeí
s omezeními
zdravotního stavu

Návštěvníky a návštěvnické skupiny, vyžadující v určitých ohledech specifický přístup, souhrnně označujeme jako **speciální publikum**. Zdravotní znevýhodnění nebo omezení může být charakteru **trvalého** nebo **dočasného** (např. lidé po úrazu, těhotné ženy) (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010, s. 196–197). Návštěvníci se zdravotním znevýhodněním spadají do sféry zájmu **inkluzivní muzejní pedagogiky**. Tato subdisciplína muzejní pedagogiky vychází z pojmu inkluze, který vymezuje nový přístup k jedincům s postižením nebo znevýhodněním (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014). K návštěvníkům se **zdravotním postižením a znevýhodněním** patří lidé:

- s poruchou **mobility** nebo **tělesným** znevýhodněním,
- se **zrakovým** znevýhodněním,
- se **sluchovým** znevýhodněním,
- s omezeními v oblasti **intelektu a psychiky**,
- s oslabenou **komunikační** schopností,
- s poruchami **chování a učení** (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Návštěvníci s poruchou mobility nebo tělesným znevýhodněním



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Patrně největší skupinu v rámci všech návštěvníků se speciálními vzdělávacími potřebami představují osoby s dočasným nebo trvalým tělesným znevýhodněním – s *tělesným postižením, nemocí* nebo *zdravotním oslabením*. Vyskytují se lehké, střední a těžké poruchy hybnosti. Podle míry mobility rozlišujeme osoby mobilní (schopni samostatného pohybu), *částečně mobilní* (při chůzi využívají

návštěvníci
s tělesným
znevýhodněním

pomoc druhé osoby nebo kompenzační pomůcky) a *imobilní* (nejsou schopni pohybu ani za dopomoci druhé osoby).

Osobami s tělesným postižením mohou být jedinci s vrozenou tělesnou vadou (např. osoby s chybějícími nebo nedostatečně vyvinutými končetinami, rozštěpy páteře) nebo jedinci s tělesnou vadou získanou (např. amputace, úrazy hlavy a páteře, tělesné vady po nemoci, dětská mozková obrna) (Ludíková 2002, s. 23). Obtíže s hybností mohou v určitých případech souviset s poruchami svalového napětí pohybového aparátu. Může jít o svalovou hypotonii (snížení svalového napětí) nebo svalovou hypertonií (zvýšení svalového napětí). K **pohybovým vadám a tělesným oslabením** se řadí:

- **obrny** (parézy – částečné ochrnutí, plégie – úplné ochrnutí),
- **mozkové záněty a mozkové příhody**,
- **deformace** (skoliózy, lordózy, kyfózy),
- **malformace** (patologicky vyvinuté části těla),
- **amputace**,
- k tělesným vadám bývají přiřazovány někdy také **lehké mozkové dysfunkce, mentální retardace, epilepsie, smyslové vady a vady řeči, alergická a astmatická onemocnění**.

Osoby s omezenou hybností mohou využívat jako kompenzační pomůcky **hole, chodítko, invalidní vozík, rampu, schodolez** apod. Další skupinou jsou **jedinci s nemocí**, tedy porušením rovnováhy organismu s prostředím, projevující se v anatomických a funkčních změnách v organismu. K nemocem řadíme např. vývojové odchylky a změny, záněty, nádory, poruchy oběhu krve a lymfy, regresivní a metabolické změny. Třetí skupinu, **jedince se zdravotním oslabením**, charakterizuje snížená odolnost vůči nemocem a zvýšený sklon k jejich opakování. Jako příčina se uvádí působení nevhodného přírodního prostředí, špatného životního režimu, nedostatečné nebo nesprávné životosprávy (Ludíková 2002, s. 23–24; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Návštěvníci se zrakovým znevýhodněním

návštěvníci se
zrakovým
znevýhodněním

Další poměrně častěji zastoupenou skupinou speciálního publika v muzeích jsou návštěvníci s omezeními v oblasti zrakového vnímání, kam řadíme:

- **slabozrakost** – vrozená nebo získaná; k jejím příčinám patří např. **refrakční vady** (tj. snížení zrakové ostrosti, např. krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus), dále např. zákaly čočky nebo rohovky, degenerativní změny na sítnici; kromě snížené zrakové ostrosti bývá často **narušeno zorné pole, porucha barvocitu, šeroslepost, světloplachost,**
- **zbytky zraku,**
- **poruchy binokulárního vidění** – souvisejí s částečným omezením zrakové funkce obvykle jednoho oka, např. **šilhavost** (tj. porucha rovnovážného postavení očí) nebo **tupoizrakost** (tj. snížení zrakové ostrosti jednoho oka obvykle bez orgánové příčiny),
- **nevidomost** – rozlišuje se praktická (rozlišení světla a tmy) nebo totální, může být vrozená nebo získaná; k jejím příčinám patří dědičnost, úrazy, infekce, progresivní zrakové vady, nádory, otravy apod.

Kompenzačními pomocníky pro osoby se zrakovým znevýhodněním v různých stupních jejich postižení jsou např. **individuální brýlové korekce, zvětšovací lupy** (ruční, stolní televizní), **počítač se speciálně upravenou klávesnicí a s hlasovým výstupem, vodící pes, bílá hůl a další technika pro orientaci v terénu** (např. zvuková signalizace na křižovatkách, při provozu městské hromadné dopravy) **nebo doma** (např. zvukové indikátory na bod varu) (Ludíková 2002, s. 26–28; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Osoby se zrakovým znevýhodněním mohou poznávat, shromažďovat informace a komunikovat zejména skrze sluch (mluvené slovo, audionahrávky), hmat (Braillovo písmo a poznávání hmatem) a řeč (diktafon, telefon).

Návštěvníci se sluchovým znevýhodněním



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Návštěvníci s omezeními v oblasti sluchu představují velmi nehomogenní skupinu, s ohledem na různé typy a intenzitu sluchové vady a také především dobu, kdy k postižení došlo

(hranice cca 7. roku věku). Ta má totiž společně se surdopedickou péčí a sociokulturními podmínkami podíl na celkové úrovni rozvoje osobnosti.

Sluchová postižení mohou být **vrozená** nebo **získaná**. K častým příčinám patří genetické odchylky, onemocnění matky v průběhu těhotenství (např. toxoplazmóza, podání nevhodných léků) nebo po narození např. následky zánětů středního ucha, příušnic, úrazů. Třemi stupni sluchových vad jsou:

návštěvníci se
sluchovým
postižením

- **nedoslýchavost** (lehká 26–40 dB, střední 41–55 dB, středně těžká 56–70 dB a těžká 71–91 dB),
- **hluchota**,
- **ohluchlost** (získaná během života).

Ke komunikaci mohou osoby s vadami sluchu využívat gesta a mimiku, řeč a odezírání, prstovou abecedu, **český znakový jazyk** (znakový jazyk neslyšících). Existuje také **znakovaná čeština** (tj. umělý jazykový systém s gramatickými prostředky českého jazyka), sloužící zejména pro komunikaci slyšících s neslyšícími. Právo na užívání znakového jazyka jako jazyka komunity Neslyšících je dáno zákonem (Ludíková 2002, s. 29–30). Osoby se sluchovým znevýhodněním využívají jako kompenzační pomůcky **sluchadlo**, **kochleární implantát**, **indukční smyčky** a další pomůcky (např. se světelným výstupem) (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Návštěvníci s omezeními v oblasti intelektu a/nebo psychiky

Nejde-li o kombinované vady, jedná se o dvě vzájemně odlišné specifické skupiny – osoby se sníženými rozumovými schopnostmi a osoby s duševní poruchou.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Mentální postižení není nemoc (nevzniká ze sociálních nebo psychologických příčin), jde o stav relativně trvalý a neměnný. Lidé s mentálním postižením potřebují snadno srozumitelné informace spolu s přiměřenou podporou a praktickým výcvikem, aby mohli žít nezávisle. Mentální postižení může být *vrozené* (např. Downův syndrom) nebo *získané* v průběhu

návštěvníci
s mentálním
postižením

života (následkem např. zánětu mozku, intoxikace, duševní poruchy, poruch metabolismu).

Řadí se sem (dětská/stařecká) **demence** (tj. zastavení nebo zvrácení duševního vývoje po nemoci či úrazu) a **pseudooligofrenie** (tj. opožděný duševní vývoj následkem nedostatečné stimulace prostředí, psychickou deprivací). **Stupně mentálního postižení** souvisejí s dosahovaným intelektem a schopnostmi v oblasti edukace, sebeobsluhy a míry samostatnosti (nezávislosti):

- **Lehké** (IQ 50–69) charakterizuje schopnost respektovat některá pravidla logiky, ale v projevu chybí většina abstraktních pojmů, užívají spíše konkrétní označení. Většina dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě pomalejší, a poměrně dobře se může uplatnit na trhu práce.
- **Střední** (IQ 35–49) limituje učení na mechanické podmiňování, s nutností častého opakování. Zvládnou běžné návyky a jednoduché dovednosti, zejm. v oblasti sebeobsluhy. Pokud není vyžadována rychlost a přesnost, mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony.
- U **těžkého** (IQ 20–34) jsou v dospělosti schopni chápat jen základní souvislosti a vztahy, omezení se objevují i v oblasti řeči (osvojí si několik špatně artikulovaných slovních spojení, někdy nemluví vůbec). Učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí. Přesto je pomocí systematické, kvalifikované rehabilitační a výchovné péče možné přispět k rozvoji motoriky a komunikačních schopností.
- U **hlubokého** (IQ pod 20) často jde o kombinované postižení. Poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí, stejně jako artikulovaná řeč. Lidé s tímto stupněm postižení jsou nanejvýš schopni rozlišovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí.
- **Jiná a neurčená mentální postižení** vyplývají z nesnadného určení stupně mentálního postižení kvůli přidruženému somatickému nebo sensorickému postižení, autismu nebo těžkým poruchám chování (Jurkovičová 2010a, s. 38; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Duševní porucha je onemocněním, vyžadujícím lékařskou pomoc, psychoterapii a medikamentózní léčbu. Může vzniknout ze sociálních a psychologických příčin (ztráta zaměstnání, úmrtí blízké osoby atd.), i vlivem užívání návykových látek. Intelekt obvykle nebývá postižen (nejedná-li se např. o kombinované vady), lidé s duševním onemocněním mohou žít samostatně, pokud je jejich nemoc pod kontrolou. Může se opakovat, a to v různě dlouhých periodách.

Osoby s duševním onemocněním ztrácejí nebo nikdy nenabývaly sociální dovednosti, nutné k získání a udržení zaměstnání, mezilidských vztahů, bydlení a péče o sebe. Během projevu poruchy obvykle nejsou schopny fungovat podle obecně akceptovaných norem sociálního chování. Duševní onemocnění se může stát příčinou invalidity a má úzkou souvislost s výskytem sebevražd. Nejčastějšími poruchami duševního zdraví bývají následující:

- **Deprese** charakterizuje smutná nálada, úbytek energie, ztráta zájmu o okolí, poruchy spánku a příjmu potravy, pocity beznaděje a viny, možné sklony k sebevraždě.
- **Schizofrenie** představuje těžkou poruchu myšlení s vlivem na řeč a vnímání člověka. Součástí onemocnění jsou halucinace, bludy, pocity úzkosti a zmatku.
- **Bipolární afektivní porucha** (známější jako maniodepresivní psychóza) je charakteristická střídáním manických a depresivních epizod.
- **Schizoafektivní porucha** představuje kombinaci příznaků schizofrenie a současně deprese a/nebo mánie.
- Mezi **úzkostné poruchy** patří různé fobie, pocity paniky a strachu, které vedou k vyčerpání a neschopnosti zvládat běžné denní situace (*Schizofrenie 2008-2017; Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty 2014*).

návštěvníci
s duševním
postižením



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Ve spojení se sníženými rozumovými schopnostmi a/nebo neurotickými a psychopatickými projevy a sociálně nepřizpůsobeným chováním můžeme hovořit o osobách

s narušeným chováním vůči společnosti a tzv. poruchách chování, kterými se jedinec vymyká z průměrného chování dané věkové a sociokulturní skupiny.

Poruchy chování se člení podle míry závažnosti chování jedince vůči společnosti na tři kategorie, **disociální (nespolečenské) chování**, kam řadíme např. kázeňské přestupky, lži nebo neposlušnost, **chování asociální (v rozporu se společenskou morálkou)**, projevující se např. útekami, toulkami, záškoláctvím, demonstrativním sebepoškozováním, alkoholismem, toxikománií, a **antisociální (protispolečenské) chování**, kterým jsou závažně porušovány normy společnosti a dochází k poškozování společnosti i jedince a ohrožování nejvyšších hodnot, včetně lidského života. K nejčastějším projevům patří vandalismus, krádeže, loupeže, ublížení na zdraví, sexuální delikty, terorismus, organizovaný zločin (Ludíková 2002, s. 19–21).

Návštěvníci s oslabenou komunikační schopností



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Oslabená komunikační schopnost se může objevovat v projevu verbálním i neverbálním, v mluvené i grafické podobě řeči. Příčiny mohou být v orgánovém nebo funkčním narušení a mohou být trvalého či dočasného charakteru.

Může se jednat o **poruchy rozumění řeči, poruchy řečové produkce, narušení sociální interakce a užití řeči**. V řadě případů lze (např. reedukací) dosáhnout normy či určitého zlepšení. Narušený vývoj řeči a komunikace má značně širokou typologii, např.:

- **Nemluvnost** (afázie) je ztráta již naučených schopností dorozumívat se řečí mluvenou, psanou, čtenou, která vzniká jako následek poškození mozku (např. poúrazové stavy).
- **Oněmění** (mutismus) představuje (výběrovou) ztrátu schopnosti mluvit, která je založena na neurotickém nebo psychotickém podkladu.

- Jinými příklady jsou **huhňavost** (nosovost) nebo **koctavost** (zadrhávání), spočívající v přerušování mluvy nebo opakování slabik či slov.
- K dalším typům komunikačních obtíží řadíme **breptavost** (překotné tempo řeči), **vadnou výslovnost hlásek** (např. sykavky, r, ř), **poruchy grafické podoby řeči** (např. dysgrafie, dyslexie, dysortografie) a **poruchy hlasu** (Ludíková 2002, s. 32–33; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Návštěvníci se specifickými poruchami chování a učení

Obtíže s komunikací mohou mít určitou souvislost, přímou vazbu nebo jen podobné dopady jako specifické poruchy učení a chování.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Specifické (vývojové) poruchy učení, které mohou být charakteru verbálního nebo neverbálního, způsobují obtíže v osvojování (školních) vědomostí a dovedností v rámci běžných výukových postupů, ačkoli intelekt a sociální dovednosti nejsou oslabeny.

Tyto dysfunkce centrální nervové soustavy se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematice.

- **Dyslexie** je porucha schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu (např. záměna zrcadlově podobných písmen, přehazování písmen a slabik ve slově, obtíže při čtení víceslabičných slov).
- **Dysgrafie** se projevuje obtížemi s písemnou formou projevu.
- **Dysortografie** představuje ztíženou schopnost osvojit si pravopis daného jazyka.
- Porucha počítání a práce s matematickými symboly se označuje jako **dyskalkulie**.
- Pojmenování **dysmúzie** nese porucha související s hudebními schopnostmi.
- **Dyspinxie** značí poruchu charakteristickou nízkou úrovní kresby.
- **Dyspraxie** znamená špatnou obratnost.

návštěvníci se specifickými poruchami chování a učení

- K **neverbálním poruchám učení** patří obtíže v prostorové orientaci, tělesné výchově, sociální orientaci, ve smyslu pro rytmus, v absenci smyslu pro humor (Ludíková 2002, s. 35–36).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Vedle toho existují **specifické poruchy chování** (nezaměňovat za poruchy chování!, tj. narušené chování ve/vůči společnosti, charakteristické pro sociálně nepřizpůsobené jedince). Příkladem specifických poruch chování může být:

specifické
poruchy chování

- **porucha pozornosti (ADD)** a porucha pozornosti s **hyperaktivitou (ADHD)** – duševní a emocionální porucha, k níž patří deficit pozornosti, impulzivita, malé sebeovládání, nepřiměřeně silné reakce, sociální nevyzrálость a hyperaktivita a obvykle vyšší inteligence, než by odpovídalo studijním výsledkům (Michalová 2011, s. 42–43),
- **poruchy autistického spektra (PAS)** – narušení vývoje zejm. v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá), kdy jedinec mívá specifické vzorce chování (vytváří si svůj svět, kterému rozumí), více se zajímá o své činnosti než o kontakt s okolím, určité věci stereotypně opakuje a může mít i zhoršenou motoriku. Mezi konkrétní poruchy autistického spektra patří např. **autismus**. Zvláštním příkladem je **Aspergerův syndrom**, kde na rozdíl od ostatních poruch autistického spektra není porušena inteligence, avšak bývají patrné výrazné problémy v chápání sociálních situací (např. chápat humor, ironii, metaforu, nadsázku) a také projevy silného zájmu až přímo encyklopedických znalostí v určité specifické oblasti (Thorová 2006, s. 177–222; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Kde rychle najít víc?

Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra [online].
[cit. 2018-04-20]. Dostupný z www:

<<http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/2.html>>.

Helpnet.cz: Informační portál pro osoby se specifickými potřebami [online]. [cit. 2018-04-20]. Dostupný z [www: <http://www.helpnet.cz/>](http://www.helpnet.cz/).

Schizofrenie: Vše o schizofrenii – podrobně a srozumitelně pro každého [online]. 2008-2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupný z [www: <http://www.schizofrenie.psychoweb.cz/>](http://www.schizofrenie.psychoweb.cz/).



LITERATURA

AMBROSE, Timothy a Crispin PAINE. *Museum Basics*. London: Routledge, 1995. ISBN 0-415-05770-1.

BARTLOVÁ, Sylva. *Sociální patologie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. ISBN 80-7013-259-0.

FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.

HETOVÁ Lenka. *Škola muzejní pedagogiky 3: specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1868-1.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and their Visitors*. 2. vyd. London, New York: Routledge, 1996. ISBN 0-415-06857-6.

JAGOŠOVÁ, Lucie. Psychologické aspekty muzejní edukace. In *Metodické centrum muzejní pedagogiky* [online]. Brno: Metodické centrum muzejní pedagogiky, [2015]a. [cit. 2017-05-08]. Dostupný z [www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/MCMP_2015_text_Psychologicke_aspekty_muzejni_educace_FINAL.pdf>](http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/MCMP_2015_text_Psychologicke_aspekty_muzejni_educace_FINAL.pdf).

JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0557-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-733-8.

Museology: Back to Basics / Muséologie: revisiter nos fondamentaux / Museologia: retorno a las bases. Morlanwelz: Muséroyal de Mariemont, 2009. ISBN 978-2-930469-26-3. ICOFOM Study Series, Issue 38. WorkingPapers.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

intuitivní myšlení, logické myšlení, postformální myšlení, hrubá motorika, jemná motorika, zvnitřnění norem, sociální chování, sociální role, emoční labilita, krize středního věku, speciální publikum, inkluzivní muzejní pedagogika, zdravotní postižení a znevýhodnění, onemocnění, zdravotní oslabení, kompenzace a reedukace, kompenzační pomůcky, imobilita, patologický vývoj, smyslové vady, vrozená vada, získaná vada, kombinované vady, znakový jazyk neslyšících, duševní onemocnění, mentální postižení, narušené chování vůči společnosti, oslabené komunikační schopnosti, vývojové dysfunkce, specifické poruchy chování, specifické poruchy učení

2) Význam celoživotního vzdělávání a charakteristika pojmů formální, neformální a informální vzdělávání, zájmové vzdělávání, edutainment (zábavné vzdělávání)

Celoživotní vzdělávání představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání. Současná společnost vnímá kvalitativní změny ve společnosti a ekonomice a obrovský potenciál lidského kapitálu a znalostí, s nímž roste význam i nutnost celoživotního vzdělávání. Jeho potřeba neustále roste a je odrazem rychle se měnícího morálního zastarávání získaných znalostí s dopady na jedince bez ohledu na jejich věk. Účinná a komplexní **strategie celoživotního vzdělávání** by měla:

- zabezpečovat stálý přístup ke vzdělávání,
- zvyšovat úroveň investic do lidských zdrojů,
- rozvíjet efektivní vyučovací metody,
- výrazně zlepšovat způsoby pojetí a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků,
- zajišťovat dostupnost kvalitních informací a poradenství o příležitostech ke vzdělávání pro každého a během celého života,
- přibližovat možnosti celoživotního vzdělávání všude tam, kde je to vhodné a dostupné.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Celoživotní vzdělávání zahrnuje každé studium v průběhu života. Je považováno za kontinuální proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, a to i nad rámec počátečního vzdělávání. Řadí se do něj povinná školní docházka, rekvalifikace, kurzy, vzdělávání seniorů (např. univerzita třetího věku) atd. Na jeho realizaci se podílí řada organizací (vč. vysokých škol), zaměřující se na různé cílové skupiny a kurzy různého zaměření. Od 90. let 20. století je místo pojmu celoživotní vzdělávání užíván pojem celoživotní učení ke zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince a jeho získávání podnětů s dopady na jeho rozvoj během celého života.

„Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Mluví se

*tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv **vzdělávání**, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.*“ (Strategie celoživotního vzdělávání, 2007). Celoživotní učení zahrnuje **počáteční vzdělávání** (tj. primární, sekundární, terciární) a **další vzdělávání** (po dosažení určitého stupně vzdělání a vstupu na trh práce). Charakterizuje připravenosti člověka učit se i mimo organizovaný rámec, tzn. učení při práci, v kulturních institucích, neformálním prostředí, doma atd. Řadí se sem vzdělávání/učení:

- **odborné** (rozvíjí kompetence pro uplatnění v pracovním životě),
- **profesní** (rozvíjí kvalifikaci pracovníka pro výkon určitého povolání, zaměstnání),
- **distanční** (multimediální forma řízeného studia, při němž nejsou vyučující a studující v neustálém přímém kontaktu, např. e-learning),
- **občanské** (vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a pro aktivní účast ve společenském a politickém životě),
- **zájmové** (rozvíjí vlastní zájmy a aktivity ve volném čase, které nejsou vázány na výkon povolání, člověka tak kultivuje na základě jeho individuálních zájmů a umožňuje mu seberealizaci ve volném čase).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Celoživotní učení a vzdělávání může být realizováno organizovanou formou – **formální**, prostřednictvím individuální zájmové činnosti – **neformální**, nebo spontánně, bezděčně – **informální**.

formální
vzdělávání

Formální vzdělávání a učení vede k získání diplomů a kvalifikací v rámci formálního vzdělávacího systému, tj. je realizováno ve vzdělávacích institucích (školách) v na sebe navazujících stupních vzdělávání, které vedou k získání diplomu a kvalifikací. Patří sem jednotlivé stupně vzdělávání – tedy **základní, střední (střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou), vyšší odborné, vysokoškolské vzdělání**. Celoživotní vzdělávání realizované na vysokých školách má často podobu

placených kurzů bez vstupního vykonání přijímací zkoušky a s osvědčením o absolvování. V některých případech je možné následné pokračování ve standardním studiu na vysoké škole, při uznání těchto zkoušek z celoživotního vzdělání (resp. této části studia).

neformální
vzdělávání

Neformální vzdělávání a učení probíhá vedle formálního vzdělávacího systému a **nevede k získání vyššího stupně vzdělání**. Je poskytováno v rámci pracovního zařazení nebo v rámci aktivit občanské společnosti. Poskytují je soukromé instituce, neziskové organizace, školská zařízení, zaměstnavatelé atd. Jedná se např. o volnočasové aktivity, jazykové, počítačové kurzy, řidičské kurzy, rekvalifikační kurzy, krátkodobá školení, přednášky atd. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora nebo učitele. Absolvování kurzů neformálního vzdělávání a získání nových dovedností, schopností a kompetencí může jedinci **zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění**.

informální učení

Informální učení tvoří přirozenou součást každodenního života. Prostřednictvím učení dochází k získávání dovedností a schopností z aktivit běžného života, činností v práci, v rodině, ve volném čase. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání jde o neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované vzdělávání (např. televizní jazykové kurzy), které zahrnuje rovněž **sebevzdělávání**. Nemusí se tedy jednat o záměrné učení, nemusí být ani jedinci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností.

Celoživotní učení předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života, v podstatě vždy a všude. Proto ani termín „celoživotní“ plně nevyhovuje, protože zdůrazňuje pouze časovou dimenzi vzdělávání. V poslední době se proto uplatňuje i termín **všeživotní učení**, který zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech prostředích (Strategie celoživotního učení, 2007–2013).

zájmové
vzdělávání

Zájmové vzdělávání podle školského zákona účastníkům poskytuje **naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti**. Pod pojmem vzdělávání je

v tomto termínu chápána složka vzdělávací i výchovná. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro **zájmové** vzdělávání – zejm. ve střediscích volného času, ve **školních družinách a školních klubech**. Školní družina umožňuje účastníkům odpočinkové činnosti a přípravu na vyučování. **Střediska volného času** se dále podílejí na další péči o **nadané** děti, žáky a studenty, zabezpečují organizaci soutěží a přehlídek ve spolupráci se školami a dalšími institucemi. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje těmito formami:

- příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností,
- táborovou činností a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, příp. i další osoby a vedení k prevenci patologických jevů,
- individuální práci, zejm. vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů,
- využitím otevřené nabídky spontánních činností.

Vedle uvedených forem se předpokládá, že zájmové vzdělávání je možné realizovat i jinými formami, např. formou příměstského tábora s přenocováním apod.

Edukativní zábava, edutainment nebo také educational entertainment či entertainment-education je forma zábavy navržená tak, aby vzdělávala, stejně tak jako bavila. Termín **edutainment** je složeninou anglických slov education (vzdělávání) a entertainment (zábava) a značí osvojování si znalostí hrou, vzdělávání prostřednictvím zábavy. K jeho přednostem se řadí:

- poskytování prostoru pro odhalování souvislostí, experimentování a přemýšlení,
- aktivita a kreativita podporující učební proces,

- volitelnost tempa, pořadí a vlastního rozhodování v edukačním procesu,
- kombinování hry a učení jako motivace k samostatnému učení,
- udržování pozornosti díky různým prostředkům vnímání (např. zvuk, obraz, video, animace),
- úspěšnost založená na vyváženosti podílů hry a učení a atraktivity pro učícího se.

Samotné slovo edutainment se poprvé začalo užívat v souvislosti s používáním CD ROM programů, které měly pomáhat s učením zábavnou formou. V oblasti vzdělávání (školního, vzdělávání dospělých) se jím označují různé výchovné hry a vzdělávací programy, poskytované prostřednictvím (elektronických) médií, které mohou pomáhat při učení. Software pro edutainment používá multimédií (tzn. zvuk, grafiku, text, film a animaci) a programy mají různou podobu (např. hry namluvené na kazetách, elektronické populárně naučné knihy, strategické hry, zeměpisné a jiné simulační programy, znalostní/kvízové programy, virtuální příručky a programy pro mozkový jogging). Edutainment se dále dělí na:

- **Teach-Tale-Tainment** (hry vázané na školní předměty – např. matematika, dějepis, biologie, jazyky),
- **Infotainment** (zábavné informační systémy – např. multimediálně zpracované lexikony – témata populárně naučných knih jako svět zvířat, anatomie, hudba nebo dějinné epochy),
- **Simtainment** (simulační programy – např. simulace účinků změn životního prostředí na různá společenství),
- **Skilltainment** (zábavné hry na podporu všeobecných znalostí a dovedností – například strategické nebo taktické hry k tréninku „dovednosti plánovat“, „myšlení v souvislostech“ apod.),
- **Tooltainment** (programy, které slouží jako nástroj (tool) ke kreativní úpravě např. grafik, textů, filmů a hudby) (Dassler 2010).

Mnohé instituce neformálního vzdělávání se snaží zahrnout do svého programu zábavu, protože si uvědomují, že jsou pak pro návštěvníky mnohem přitažlivější. Tento trend je stále častější např. vedle planetárií, zoologických a botanických zahrad také

u muzeí, která své expozice přetvářejí ve více interaktivní. **Centra edutainmentu** se mohou dělit na:

- **interaktivní a účastnické:**
 - otevřené a pohlcující (hra),
 - strukturované (za účasti všech),
 - podle scénáře (masová),
- **neinteraktivní a pozorovatelské:**
- usazené – podle scénáře (kino, divadelní nebo vědecká představení),
- objevující – podle scénáře (akvária, některá muzea), volného výběru (zoologické zahrady, některá muzea).

Centra
edutainmentu

Některá zařízení nabízejí kombinaci výše uvedených možností. Příkladem konkrétních aktivit může být vykopávání zkamenělin, hra s pískem a vodou, převleky, hra s kvádry, kreslení nebo jiné výtvarné činnosti (Slabá 2007, s. 35–37). Mezi kritickými hlasy k tomuto přístupu se objevuje připomínka, že zařízení nabízející edukativní zábavu soustřeďuje pozornost prvořadě na zábavu a to, že se návštěvníci něco naučí, je teprve jejím vedlejším produktem.



PŘÍKLAD

Průběžně aktualizovaný přehled celého spektra různorodých edukačních programů muzeí pro školy i širší veřejnost najdete na Centrálním portálu edukačních aktivit muzeí a galerií Muzeoedu.

Kde rychle najít víc?

Muzeoedu: Centrální portál edukačních aktivit muzeí a galerií [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2015 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <<http://www.muzeoedu.cz/>>.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Expozice jako místo pro vzdělávání: Metodika k tvorbě expozic zohledňujících vzdělávací potřeby návštěvníků* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2017 [cit. 2018-04-20]. Dostupný z www:

<http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicka_texty/MCMP_expozice_2017_K2.pdf>. ISBN 978-80-7028-494-0.



LITERATURA

DASSLER, Stefan. Edutainment a profesní příprava. In *Česká škola* [online]. 7. září 2010 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <<http://www.ceskaskola.cz/2010/09/stefan-dassler-edutainment-profesni.html>>.

SLABÁ, Martina. *Role muzea ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie, 2008. Diplomová práce.

Strategie celoživotního učení [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007–2013 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>.

Strategie celoživotního vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální vzdělávání, zájmové vzdělávání, edutainment, vzdělávací instituce, kvalifikace

3) Stupně formálního vzdělávání (předškolní, základní, střední, vyšší odborné, vysokoškolské)



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Vzdělávání je založeno zejm. na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

Obecné cíle
vzdělávání

K **obecným cílům** vzdělávání podle školského zákona patří:

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- dosažení všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Základní kategorizaci vzdělání do systému určuje **Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)**. Zařazuje vzdělávací programy podle jejich obsahu pomocí dvou hlavních průřezových proměnných: úrovně vzdělávání a oboru vzdělání.

Ke kódu a označení jednotlivých stupňů jsou přiřazeny vzdělávací systémy dle jednotlivých zemí. České republice odpovídá následující členění v tabulce (více viz např. *Nová klasifikace ISCED 2011*):

Mezinárodní
standardní
klasifikace
vzdělávání

0	vzdělávání v raném dětství	mateřské školy
1	primární vzdělávání	1. stupeň základní školy
2	nižší sekundární vzdělávání	2. stupeň základní školy, 1. – 4. ročník osmiletých, resp. 1. –

		2. ročník šestiletých středních škol
3	vyšší sekundární vzdělávání	středoškolské (maturita či vyučení)
4	postsekundární neterciární vzdělávání	pomaturitní studium
5	krátký cyklus terciárního vzdělávání	poslední dva ročníky konzervatoří
6	bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	bakalářské studium VŠ, studium VOŠ
7	magisterská nebo jí odpovídající úroveň	magisterské studium VŠ
8	doktorská nebo jí odpovídající úroveň	doktorské studium VŠ
9	vzdělání jinde neuvedené	

stupně vzdělávání

Jednotlivé stupně vzdělávání se realizují v souladu s **platnou legislativou** (školský zákon, zákon o vysokých školách). Naplňování vzdělávacích cílů, obsahu, dosahování adekvátních kompetencí atd. pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se řídí příslušnými vzdělávacími pokyny.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy

Tzv. **Rámcové vzdělávací programy** vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu **školních vzdělávacích programů** (podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivé škole či školském zařízení), hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů atd.

předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání pro děti obvykle od tří do šesti let (ve zdůvodněných případech i pro děti mladší), v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení. Institucionální předškolní vzdělávání není povinné (povinný je poslední rok docházky před nástupem do školy). Zabezpečují je **mateřské školy** (veřejné, soukromé, firemní), případně **přípravné třídy základních škol**. Mateřské

školy mohou fungovat jako samostatná školská zařízení, ale také jako součást jiných školských zařízení. Jejich vzdělávání se řídí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a z něj vycházejících příslušných školních vzdělávacích programů.

základní
vzdělávání

Základní vzdělávání je v současné době jedinou etapou vzdělávání, které se povinně účastní každé dítě v České republice. Základní vzdělávání realizuje základní škola a základní škola speciální. Cílem základního vzdělávání je vytvoření základů pro celoživotní učení. Základní vzdělávání se uskutečňuje na základní škole (třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle školského zákona), na nižším stupni víceletých gymnázií a konzervatoří v osmiletém oboru vzdělání tanec. Základní vzdělávání lze na prvním (1–5. ročník) i na druhém (6–9. ročník) stupni uskutečňovat také formou individuálního vzdělávání. Základní vzdělávání se realizuje v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

střední vzdělávání

Střední vzdělávání rozvíjí v návaznosti na základní vzdělávání vědomosti, dovednosti a kompetence žáka a připravuje ho na další studium na vysokých a vyšších odborných školách, nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Rozvíjí také všeobecné vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence potřebné pro soukromý, občanský a pracovní život a pro další vzdělávání. Umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům do 18/19 let věku, tak dospělým. Střední vzdělávání má **všeobecný** nebo **odborný charakter** a je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem, nebo závěrečnou zkouškou. Uskutečňuje se v gymnáziu, ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a v konzervatořích. Z hlediska charakteru, délky a formy ukončení rozlišujeme **střední vzdělání** (1–2letý studijní program bez výučního listu či maturity), **střední vzdělání s výučním listem** (2–3letý studijní program; na některé navazují nástavbová studia s možností získat maturitu), **střední vzdělání s maturitní zkouškou** (úspěšné ukončení 6 nebo 8letého gymnázia, 4letého vzdělávání nebo nástavbové 2leté formy). Tomuto stupni vzdělávání odpovídají podle typu studia Rámcový vzdělávací program pro gymnázia/ Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. **Gymnázia** jsou všeobecně vzdělávací školy, které poskytují střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední odborné vzdělávání a

počáteční přípravu na povolání v České republice zajišťují zejména **střední odborné školy (SOŠ), střední odborná učiliště (SOU) a konzervatoře.**

vyšší odborné
vzdělávání

Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností. Délka vyššího odborného vzdělávání je 3 roky včetně **odborné praxe**, u zdravotnických oborů vzdělání až 3,5 roku. Vyššího odborného vzdělání lze dosáhnout také při studiu uměleckých oborů v konzervatoři. Úspěšným ukončením příslušného akreditovaného vzdělávacího programu se dosáhne stupně vyššího odborného vzdělání. Absolventi obdrží vysvědčení o absolutoriu a smějí používat označení diplomovaný specialista (DiS.).

umělecké
vzdělávání

Další formu představuje **umělecké vzdělávání**, zahrnující jak formální vzdělávání ve školských institucích, tak neformální vzdělávání, na němž se podílejí kulturní instituce a zařízení, nevládní neziskové organizace a další subjekty. Nejde pouze o vzdělávání v uměleckých oborech, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění. Studium zajišťují zejm. **základní umělecké školy, a to** v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru; neposkytují stupeň vzdělání. Do studia příslušného oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů nebo talentové zkoušky. Studium (1. stupeň, 2. stupeň, studium pro dospělé) je zakončeno **závěrečnou zkouškou** v podobě **absolventského vystoupení** nebo **vystavení výtvarných prací**. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy.

základní umělecké
školy

jazykové
vzdělávání

Jiným typem s ev. možností pomaturitního ročního studia je **jazykové vzdělávání**. Poskytuje vzdělání v cizích jazycích (v případě vzdělávání cizinců se za cizí jazyk považuje také jazyk český). Jazykové vzdělávání podle zákona se uskutečňuje v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky. Může být ukončeno **státní jazykovou zkouškou základní**, státní jazykovou zkouškou **všeobecnou** a státní jazykovou zkouškou **speciální**. Státní jazykové zkoušky lze vykonat i bez předchozího vzdělávání v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky. Státní jazykové zkoušky se skládají z části písemné a z části ústní. Dokladem o úspěšně vykonané státní jazykové zkoušce je **vysvědčení o státní jazykové zkoušce**.

Nejvyšší stupeň formálního vzdělávání (jako součást terciárního vzdělávání pro věk 19 a více let) představuje **vysokoškolské vzdělávání**. Vysoké školy (resp. univerzity) v České republice rozlišujeme veřejné, státní a soukromé, fungují i zahraniční vysoké školy. Označení univerzita je v České republice vyhrazen vysokým školám univerzitního typu, které se věnují jak vzdělávací, tak také vědecké, badatelské nebo jiné tvůrčí činnosti, uskutečňují všechny typy studijních programů (vč. doktorských) a udělují nejvyšší akademické tituly. Rozlišují se tři cykly studia (a studijních programů): bakalářský (3letý s dosaženým titulem Bc.), magisterský (obvykle ve formě navazujícího magisterského studia jako 2letý s dosaženým titulem Mgr.) a doktorský (obvykle 4letý s dosaženým titulem Ph.D.). Přijímání ke studiu probíhá přijímacím řízením a je podmíněno maturitou. Studium se zakončuje státní zkouškou a obvykle i obhajobou diplomové práce.

Kde rychle najít víc?

RVP: Metodický portál – informace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-05-15]. Dostupný z www: <<https://rvp.cz/>>.



LITERATURA

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2017-05-15]. Dostupný z www: <<http://www.nuv.cz/>>.

Nová klasifikace ISCED 2011 [online]. [cit. 2017-05-15]. Dostupný z www: <<http://www.nuv.cz/isced>>.

Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. Posled. změna zákona 1. 9. 2015 [cit. 2017-05-15]. Dostupný z www: <<http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-2-paragraf-45>>.

Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. Posled. změna zákona 2. 3. 2016 [cit. 2017-05-15]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>>.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

vzdělávání, stupně vzdělávání, klasifikace vzdělávání, kurikulární dokumenty, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání, umělecké vzdělávání, jazykové vzdělávání



SHRNUTÍ

Znalost základních pedagogicko-psychologických pojmů a cílových skupin muzejních návštěvníků představuje nezbytný předpoklad profesionální práce muzejního pedagoga s možnými odpovídajícími efekty edukace pro jednotlivé skupiny.

Z hlediska psychického vývoje a specifikace senzomotorického, psychického, řečového, emocionálního a sociálního rozvoje je možné rozlišit vývojově-věkové etapy, které rámuji psychický vývoj člověka – skutečného či potenciálního návštěvníka – od narození a předškolního věku, přes mladší a starší školní věk, dospívání, několik fází dospělého věku až po období stárnutí a jeho etapy.

Dalším aspektem k uvážení při práci s muzejním publikem je uvědomění si možných tělesných, smyslových a zdravotních limitů, omezení nebo onemocnění u jednotlivých skupin tzv. speciálního publika, které vyžaduje trvale nebo dočasně v určitých ohledech specifický přístup. Při jejich vymezení se využívá rovněž poznatků subdisciplín speciální pedagogiky.

Muzea, stejně jako další vzdělávací, kulturní a paměťové instituce, podporují právo všech občanů na přístup ke vzdělávání a participují na jeho pojetí jako celoživotního procesu. Ten zahrnuje jak organizované formy, tak individuální i spontánní učení. Školní skupiny, které pro muzea představují z hlediska tradice i frekvence návštěv významnou návštěvnickou skupinu, odrážejí jak obecné principy vzdělávání, tak i jejich systemizaci do jednotlivých stupňů formálního vzdělávání a jim odpovídajících rámcových vzdělávacích programů, jejichž znalost je pro muzejního pedagoga nezbytná.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Charakterizujte cílové skupiny muzejních návštěvníků podle psychického vývoje (vývojově-věkových etap).
2. Jaké jsou rozdíly v dovednostech dítěte v předškolním věku, pokud srovnáváme tříleté dítě s dítětem šestiletým, připraveným na školní docházku?
3. Jaká je úroveň logického myšlení a abstraktního myšlení u žáků mladšího školního věku a u dospívajících?
4. Vysvětlete jednotlivé fáze období dospělosti a uveďte možné příklady jejich návštěvnického chování v muzeu (např. s kým v uvedených fázích mohou do muzea přicházet, jaká témata a formy návštěvy preferovat, co v dané životní etapě řešit v každodenním životě).
5. Navrhněte vhodné strategie přístupu a edukačních aktivit pro seniorské návštěvníky.
6. Pojmenujte skupiny návštěvníků tzv. speciálního publika podle typu zdravotního postižení nebo znevýhodnění.
7. Uveďte příklady znevýhodnění, která mohou mít trvalý anebo dočasný charakter, a navrhněte vyplývající optimální přístupy muzejních pracovníků nebo vhodné úpravy v budově muzea.
8. Vysvětlete, co je to mentální postižení a co duševní porucha.
9. Jak si představujete muzeum, které splňuje požadavek smyslové dostupnosti?
10. Jmenujte dva příklady specifických poruch učení a specifických poruch chování.
11. Co je to celoživotní vzdělávání a učení a jaké má formy?
12. V čem spočívá potenciál edutainmentu pro muzejní edukaci?
13. Charakterizujte jednotlivé stupně formálního vzdělávání a uveďte příslušné formy jejich ukončení.
14. Co jsou to rámcové vzdělávací programy?

6. UPLATŇOVÁNÍ PROFESIONÁLNÍHO JEDNÁNÍ A KOMUNIKACE V MUZEJNÍ EDUKAČNÍ ČINNOSTI

Lucie Jagošová



PRŮVODCE STUDIEM

Profesionální jednání muzejních pedagogů vychází z muzejněpedagogické kvalifikace, zahrnující znalost teorie muzejní didaktiky a pedagogicko-psychologických aspektů práce s jednotlivými skupinami publika, a osvojených profesních dovedností. Ty muzejní pedagog posiluje zejména zdokonalováním svých komunikačních a lektorských dovedností a při realizaci edukačních aktivit ve své praxi. Jednotlivé oddíly kapitoly se zaměřují na specifika a úskalí při edukaci a komunikaci s jednotlivými cílovými skupinami podle věku nebo specifických vzdělávacích potřeb, stejně jako na obecně platné zásady, kterými uzpůsobit prostředí muzea, zázemí pro návštěvníky a přístup muzejního personálu k nim, aby muzejní prožitek a spokojenost návštěvníka z návštěvy muzea a osobní komunikace byl co nejoptimálnější. Poslední oddíl kapitoly upozorňuje na specifika komunikace s návštěvníkem s problémovým chováním a možné krizové a konfliktní situace, které se mohou v muzejní praxi vyskytnout.



CÍLE

Cílem této kapitoly je shrnout základní poznatky využitelné pro muzejní pedagogy při uplatňování jejich komunikačních a rétorických dovedností v praxi, a to jak s ohledem na specifika jednotlivých cílových návštěvnických skupin anebo možného nestandardního či problémového chování jednotlivců, tak i obecných zásad komunikace směřujících k možnému vnímání muzea jako návštěvnický vstřícné instituce.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat specifika jednotlivých skupin muzejního publika, které je třeba zohlednit při přípravě edukačních programů,

- pojmenovat příklady přímé a nepřímé komunikace, na které se v muzeu podílí svou činností muzejní pedagog,
- vysvětlit, v čem spočívá muzejní prožitek návštěvníka, a jakými kroky lze z pohledu instituce muzea i přímé práce muzejního pedagoga docílit spokojenosti návštěvníka,
- shrnout potřeby a očekávání návštěvníků muzeí, stejně jako pojmenovat možné bariéry,
- uvést příklady krizových situací v muzeu a vymezit problémové chování návštěvníka a jeho možné projevy a příčiny,
- specifikovat možné komplikované výchovné situace, které se mohou při muzejní edukaci vyskytnout.

Při komunikaci s muzejními návštěvníky je třeba zohlednit jejich specifika a uplatňovat přístup, odpovídající zejm. z jejich věku, psychickému vývoji, zdravotnímu stavu a zájmovým preferencím. Odlišným způsobem tak pracujeme s dětmi a školními skupinami, dospělými nebo seniory, rodinami anebo návštěvníky se speciálními vzdělávacími potřebami – osobami s omezeními v oblasti pohybu, zraku, sluchu, rozumových schopností, psychického zdraví, komunikačních schopností nebo chování.

Edukace a komunikace s dětmi a školními skupinami

Významnou klientelu muzeí z řad dětí a mládeže představují zejména skupiny **žáků místních škol**, a to nejen v rámci školního vyučování.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Stále se rozšiřující **oblast volného času mimo vyučování a mimoškolní** přivádí do muzea např. školní družiny, táborníky, školní výlety, dětské organizace a zájmové kroužky. Nelze zapomínat také na **muzejní aktivity mimo muzeum** a tzv. **outreach** programy – např. výstavní činnost a edukační programy ve školách, muzejní klub pro žáky např. pod vedením kurátora, organizaci prázdninových táborů apod.

Při edukaci a komunikaci je třeba:

- systematicky získávat a dlouhodobě **udržovat kontakty s učiteli** místních škol, poskytovat průběžné informace o nabídce služeb a jejich pozitivních dopadech na žáky,
- nabízet učitelům možnost komentovaných prohlídek výstav, specializované kurzy a poskytovat metodické materiály s přehlednými informacemi k muzejním sbírkám a výstavám,
- usilovat v prostorách muzea o získání **vyhovujících prostor pro edukaci**: speciální místnost pro realizaci edukačních programů pro školy a širší veřejnost i možnost pracovat se žáky přímo ve výstavních prostorách,
- při edukaci **uplatňovat** profesionální přístup, didaktické kompetence a **lektorské dovednosti**; nastavit cíle, strukturu, didaktické metody a průběh programu v souladu s věkem, psychickým vývojem žáků a v návaznosti na **rámcové vzdělávací programy** a vždy přihlížet k odlišnostem, pramenícím z věku, vyjadřovacích schopností i odlišného náhledu a preferencí chlapců a dívek atd.
- využívat při edukaci toho, že žáci rádi pracují s objekty, zkoušejí si kostýmy, sdílí společné zážitky a přirozeně pohnou po dalších poznatcích a informacích apod. (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010).

Edukace a komunikace s dospělými (a seniorskými) návštěvníky

S postupným **stárnutím populace**, a současně snahou rovného přístupu k informacím a kultuře a zabránění ageismu, představují dospělí a senioři stále početnější a významnější složku muzejního publika. Tvoří buď samostatnou kategorii, nebo součást např. organizovaných skupin a zájezdů, doprovod školních tříd (učitelé, vedoucí dětských kroužků a klubů), součást rodinných návštěv (rodiče, prarodiče a další rodinní příslušníci), speciálního publika (návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami). Představují zcela nehomogenní skupinu, lišící se v řadě aspektů jako např. bydliště, vzdělání, socioekonomický status, pohlaví, etnická příslušnost, profese a zájmy, rodinný stav atd. Využívají širokou nabídku programů v oblasti formálního i neformálního vzdělávání pro dospělé – např. přednášky, koncerty, autorská čtení a filmy, exkurze,

dospělí
návštěvníci a
senioři v muzeu

v případě **univerzitních muzeí** nebo spolupráce s **univerzitou třetího věku** se účastní kurzů a programů návazných na výuku v daném semestru. Podle důvodů, proč dospělí chodí do muzeí, můžeme rozlišit následující kategorie:

- **muzejní edukanti** – v muzeu uspokojují své edukační potřeby,
- **muzejní fandové** – baví je v muzeu trávit svůj volný čas,
- **shromažďovatelé nových dovedností** – z nabízených muzejních programů vybírají vždy přesně podle toho, jakou specifickou dovednost nebo oblast chtějí rozvíjet,
- **socializátoři** – do muzea chodí, aby se setkávali s lidmi a rozvíjeli sociální vazby.

Pro velkou část dospělých je dominantním důvodem pro návštěvu muzea sociální rozměr sdílení kultury, který pomáhá oživovat osobně důležité momenty vlastní minulosti i současných vztahů a preferencí a posiluje vnímání osobní identity.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

S ohledem na jednotlivé fáze dospělosti (a měnící se sociální role) dochází k **proměnám preferencí** – mění se, které typy programů a témata považují za zajímavé, atraktivní či přínosné. **Profesní a rodinný život** jsou hlavním zájmem především v rané dospělosti a věku mezi 18 a 35 lety, naopak střední dospělost (zejm. od 35 do 55 let) často přináší rostoucí zájem o **témata spojená se zdravím a občanskými a sociálními aktivitami**. Blížící se seniorský věk a odchod do důchodu přináší snahu *interpretovat kulturu a život v měnící se zdravotní situaci*, ovlivněné přibývajícím věkem.

Z hlavních **edukačních očekávání dospělých** při návštěvě muzea můžeme vyvodit následující závěry:

- dospělí očekávají **profesionalitu** a vstřícnost muzejního personálu (a pružné reagování na stávající skupinu návštěvníků) a komfortní **orientaci v muzeu** – tj. srozumitelnost piktogramů, přehlednost plánů podlaží, rozlišení originálů od reprodukcí, rozlišení, čeho je možné se dotýkat ve výstavních prostorách,

dospělí
návštěvníci a
senioři v muzeu

- méně někdy znamená více, což platí pro rozsáhlost výstav, množství exponátů, popisek a informací od muzejních pracovníků,
- do muzea láká především široká škála odborností i typ odlišných edukačních programů, z nichž si lze vybrat podle svého, dále zapojení nových technologií, spojení učení se zábavou a humorem, možnost aktivní participace, optimálního prožitku a estetické zkušenosti (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010).

Edukace a komunikace s rodinnými skupinami

Rodinné návštěvníky v muzeu tvoří jak **rodiny nukleární**, tak zejm. **širší rodiny** jako skupiny dospělých a dětí s vícevrstevnými příbuzenskými vazbami – např. rodiče, nevlastní rodiče, prarodiče, nevlastní prarodiče, sourozenci, bratrance a sestřenice, kamarádi.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Rodina může obsáhnout od kojenců až po prarodiče seniorského věku – nejméně zastoupenou složkou rodinných skupin v muzeu bývají dospívající a mládež. Společná rodinná návštěva muzea rozvíjí **mezigenerační učení**. Dospělí členové rodiny (rodiče) usilují o společně trávený čas v muzeu k prohlubování vzájemných sociálních vazeb mezi všemi členy rodiny.

mezigenerační
učení

Lidé obvykle starší 55 let (prarodiče) představují nositele „rodinného příběhu“, pomáhají upevňovat sounáležitost mezi členy rodiny na pozadí muzeem zpracovávaných témat s přesahem z minulosti do současnosti (vazby na konkrétní příběhy, vzpomínky a osudy vlastní rodiny) a zásadně ovlivňují edukační a kulturní obohacování a rozvoj svých vnoučat. Vhodným přístupem je vytvořit v muzeu **zázemí pro celodenní rodinnou návštěvu**, s možností kombinovat výstavní prostory s místy k procházkám po okolí, parkováním, občerstvením, vědeckými experimentálními dílnami, zapojením kostýmů, hřištěm pro outdoorové aktivity apod. Příprava muzejní edukace pro rodinné návštěvy vyžaduje uvědomění si určitých skutečností:

rodiny s dětmi v
muzeu

- Vyhovět potřebám rodinné skupiny znamená respektovat fyzické, sociální a personální potřeby každého člena této skupiny. Celá rodinná skupina se obvykle přizpůsobuje svému nejmladšímu členu.
- Rodiny vnímají muzea jako příležitost být spolu a užít si to; většinu času v muzeu stráví konverzací (o výstavě nebo vybraném tématu) a sdílením toho, co kdo z nich zná a k čemu lze dospět společně. Toto rodinné učení v muzeu lze podpořit poskytováním samoobslužných forem muzejních programů a materiálů – např. **rodinného průvodce, pracovních listů, muzejních kufříků**. Velký potenciál nabízejí **dětská muzea** (Jůva 2004) nebo výstavy uzpůsobené dětem – např. **výstavy s dětskou linkou**.
- Rodiny si v muzeu rády něco vyzkouší, vyrobí nebo vytvoří a sdílejí zážitky s rodinou a přáteli, v prostředí, kde se cítí dobře a bezpečně a bez dojmu nějakého nepřírozeného časového omezení.
- Rodinná návštěva muzea může být pozitivním **výsledkem předchozí školní návštěvy** (spokojené dítě se do muzea vrací, protože přesvědčí ke společné návštěvě rodinu) (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010).

Edukace a komunikace s návštěvníky s tělesným a pohybovým znevýhodněním

Osoby s dočasným nebo **trvalým** tělesným **znevýhodněním** představují největší skupinu v rámci všech návštěvníků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se především o návštěvníky na **vozíku, špatně chodící, malého věku, seniory**. Začlenění osob s poruchami hybnosti do společenského a kulturního života spočívá v komplexní rehabilitační péči (tj. rehabilitace léčebná, výchovně vzdělávací, pracovní a sociální), a to nejen samotného jedince, ale i jeho okolí (rodina, komunita).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Mezi návštěvníky s **dočasným** tělesným a pohybovým znevýhodněním se v muzeu objevují lidé **po úrazu, těhotné ženy, rodiny s malými dětmi** do 3 let, ať už v kočárcích nebo bez nich.

Pro tuto skupinu je třeba především zajistit:

návštěvníci
s **dočasným**
tělesným a
pohybovým
znevýhodněním v
muzeu

- odpovídající informace na webu muzea,
- přístupnost (bezbariérovost) muzea a výstavních prostor,
- dostatek odpočinkových zón a zázemí (např. toalety, přebalovací pult),
- větší počet přestávek pro odpočinek vzhledem k možné vyšší unavitelnosti (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Edukace a komunikace s návštěvníky se zrakovým oslabením

Pro začlenění osob s poruchami v oblasti zraku do aktivit v muzeu je třeba počítat s řadou specifík. Obecně se týkají:

návštěvníci se
zrakovým
znevýhodněním v
muzeu

- přístupnosti budovy muzea a interiérů, **odstranění fyzických bariér**, usnadnění orientace v prostoru a celkového **pojetí a instalace výstavy** – např. vodicí lišty na podlahách interiérů, vhodný výstavní fundus, možnost **poznávat dotykem**, dostupné informace – **audio průvodce**, popisky v **Braillově písmu** (to však neovládají všichni nevidomí), optimalizace programů tak, aby se vyvážilo omezení či nemožnost poznávat zrakem jinými adekvátními aktivitami,
- dodržování obecných zásad komunikace s lidmi se zrakovým znevýhodněním – tzn. udržovat **oční kontakt** (jen velmi malá skupina osob na úrovni nevidomosti nevidí skutečně nic) a **přímou komunikaci** – případného **průvodce** nevidomého či slabozrakého chápeme pouze jako doprovod a pomocníka při orientaci, což platí pro člověka či **vodicího psa**, kterého necháváme pracovat,
- **dostatku času na komunikaci** (kvůli zrakovému znevýhodnění mohou vznikat nepřesné, neúplné nebo zkreslené představy a je proto třeba prostoru pro vysvětlování, pomoc při vytváření souvislostí a zodpovídání dotazů) a na **prohlížení exponátů zrakem i hmatem** (je vhodné zvolit střízlivý počet předmětů), **přesuny** ve výstavních sálech (je třeba upozorňovat na překážky).

návštěvníci se
zrakovým
znevýhodněním v
muzeu

K základním principům **smyslové dostupnosti** pro zrakově znevýhodněné patří zajištění **kontrastnosti exponátů a prostředí** (nebo textu a podkladu), **zvýšená světelná intenzita a zamezení oslnění**. V řadě případů (ne však u všech zrakových vad) pomáhá také větší **velikost písma**. Při edukačních programech je však třeba počítat s časovou limitací práce do blízka. U vnímání návštěvníků s **poruchami binokulárního vidění** hraje velkou roli deficit v oblasti plastického a hloubkového vidění, lokalizaci objektů a prostorové orientaci. Setkáváme se také s **kombinacemi několika zrakových vad** (např. snížená ostrost zraku spolu se sníženou kvalitou zorného pole a poškozením barvocitu nebo analyticko-syntetické zrakové činnosti).

!

DŮLEŽITÁ PASÁŽ

hands-on výstavy
a návštěvníci se
zrakovým
znevýhodněním

Návštěvníci se zrakovým znevýhodněním vítají *hands-on výstavy*, které umožňují dotýkat se a učit z exponátů. **Vzhledem k náročnosti poznávání hmatem bez souběžného zrakového vjemu je třeba uvážlivě vybírat reprezentativní předměty v omezeném počtu (max. do 30).**

Návštěvníci s oslabeným zrakem také obvykle mívají sníženou schopnost práce s černotiskem běžné velikosti. (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty 2014*).

Edukace a komunikace s návštěvníky s omezením v oblasti sluchu

návštěvníci se
sluchovým
znevýhodněním
v muzeu

V muzeu při práci s návštěvníky se sluchovým znevýhodněním hraje zásadní roli, jaká je míra oslabení sluchu a v případě **totální ztráty sluchu** pak skutečnost, kdy k této ztrátě došlo (tj. vrozená vada x ztráta sluchu před 7. rokem věku x po 7. roku věku). **Nedoslýchavost** je poměrně širokou kategorií. **Lehká** sluchová porucha nemusí být pro okolí téměř patrná, avšak u **střední** nedoslýchavosti už mohou být problémem nevhodné akustické podmínky (např. výstava s hudebním nebo zvukovým doprovodem). U **těžké** nedoslýchavosti bývá poznamenána i kvalita řeči návštěvníka, což přináší značná **omezení v mezilidské komunikaci**. Vytvářejí se bariéry v přijímání informací, znesnadňuje se orientace ve světě (např. návštěvník nerozumí, co po něm pracovník muzea chce, není schopen situaci řešit ani sdělit své pocity).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

návštěvníci se
sluchovým
znevýhodněním
v muzeu

Absence zvukových podnětů z okolí negativně ovlivňuje pohyb a orientaci v muzeu – tj. zvyšuje **bezpečnostní riziko**. Podle charakteru znevýhodnění je možné sdělovat informace osobní komunikací s **odezíráním**, komunikací přes prostředníka – **tlumočením do znakového jazyka** nebo poskytnutím **textů**. Pro většinu neslyšících je však smysl psaného textu (zejm. pokud přišli o sluch dříve, než si osvojili český jazyk) nesrozumitelný. Webové stránky muzea je proto dobré zpřístupnit zkrácením textů, dostatkem obrazových informací a zařazením **video pozvánek** na akce muzea ve znakovém jazyce.

Při komunikaci a edukaci je tak třeba brát u návštěvníků s omezeným sluchovým vnímáním zřetel především na následující:

- orientaci v prostoru a aktuálním dění pomáhá průběžná **zraková kontrola prostředí** (nejde o projev nedostatečné pozornosti), interiéry muzea musí splňovat nároky na **nehlučnost** (je optimální omezit hudební a zvukový doprovod ve výstavních prostorách a u doprovodných akcí), je třeba počítat s **větší časovou dotací** pro tlumočení (část této skupiny není schopna bez tlumočnicka porozumět psané ani mluvené informaci) a dovysvětlování,
- je třeba počítat se **specifickými způsoby komunikace** u slovních (zda návštěvník rozumí slovnímu sdělení muzejního pedagoga, zda je schopen vlastní schopnost artikulované řeči; velmi individuální je schopnost odezírat) a textových sdělení (některý návštěvník zvládá obojí relativně dobře, naopak neslyšící od narození problematicky interpretují výstavní texty či zadání v pracovních listech); texty by měly být formulovány stručně a v krátkých větách (připomínajících sms),
- komunikace s návštěvníky s těžšími formami sluchového znevýhodnění klade na muzejního pedagoga nároky na dodržování základních zásad komunikace s osobami s vadami sluchu a možného **odezíraní** (správná vzdálenost, osvětlení, adekvátní tempo a intenzita hlasu, zřetelná výslovnost, užívání srozumitelné terminologie a míry abstrakce) (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty 2014*).

muzejně
pedagogická
práce a
komunikace s
návštěvníky se
sluchovým
znevýhodněním

Edukace a komunikace s návštěvníky s oslabením intelektu



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

návštěvníci
s oslabením
intelektu

Při edukaci je třeba počítat s **výrazně sníženou úrovní rozumových schopností**. Projevuje se sníženým intelektem, zhoršenou schopností učení, problémy v oblasti paměti, pozornosti, myšlení (zejm. abstraktní), řeči.

Při práci v muzeu s návštěvníky s mentálním postižením platí:

- Vedle snížených rozumových schopností se mohou projevovat také poruchy poznávacích procesů a poruchy paměti, nedostatky v **osobní identitě**, narušená **komunikační** schopnost, emocionální labilita a zvýšená **závislost na jiných lidech**; běžné bývají taktéž **poruchy motoriky** a pohybové koordinace (např. při práci s interaktivními prvky ve výstavě). Prožívání je mnohem intenzivněji vázáno zejm. na **primární potřeby**, **emoce** více vázány na bezprostřední situaci a zkušenost a jejich projevovaná **škála** bývá **méně široká** (např. libost x nelibost). Zpravidla neprožívají vyšší emoce (tj. pocit zahanbení, stud, žárlivost, pocit viny, pocit křivdy, naděje, zklamání, uraženost, nenávisť apod.). Kvůli tendenci uspokojovat své potřeby hned, dokážou své emoce **méně ovládat** (např. štěstí, smutek, hněv, odpor, překvapení a strach). Nejprve bychom si proto měli ověřit, zda jsou jejich primární potřeby uspokojeny, a teprve následně přikročit k realizaci programu. V prožívání jsou **sugestibilní** a snadněji se „nakazí“ emocemi druhých, čehož můžeme využít k pozitivní **motivaci** hned v úvodní části programu. Přímo se tedy nabízí v programu využít **zážitkovou pedagogiku**.
- Vzhledem ke **snížené schopnosti předvídat a plánovat** budoucnost je vhodné předem **jednoduše a srozumitelně** vysvětlit, co se bude dít, o čem budeme mluvit. Lépe tím skupinu připravíme na nadcházející aktivity. Průběžně si ověřujeme porozumění a zapamatování a v případě potřeby trpělivě **zopakujeme jinými slovy**. Vysvětlování zefektivníme užitím **konkrétních příkladů** a názornými **obrázky, pohyby,**

muzejně
pedagogická práce
a komunikace s
návštěvníky s
oslabením intelektu

doteky, hudbou. Obecně velmi pozitivní reakce mívají také na hudbu a tanec. Proto je možné v muzeu efektivně pracovat s prvky **dramatické výchovy nebo taneční terapie** (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

muzejně
pedagogická práce
a komunikace
s návštěvníky
s psychickým
onemocněním

Edukace a komunikace s návštěvníky s psychickým onemocněním. Osoby s oslabeným duševním zdravím mají rády předem co nejpřesnější představu, co při návštěvě muzea očekávat. Na webových stránkách muzea proto ocení upřesňující informace o výstavách a programech (rozsah výstavy, způsob instalace, fotografie výstavních sálů). Tyto osoby jsou velmi citlivé, a proto v muzeu preferují klidné a stabilní prostředí a přístup personálu. Proto i dobře promyšlená překvapení (např. nečekaná změna světelných a zvukových podmínek) mohou vyvolat nepříjemné pocity a neadekvátní reakce.

Naopak vítané jsou vzhledem ke **snadné unavitelnosti** kratší prezentace s přiměřeným množstvím textu. Zvýšený zájem projevují o vizuální stránku prezentace, v oblibě mívají zejména výtvarné umění (jako návštěvníci i jako tvůrci). Může pro ně (např. při onemocnění schizofrenií) platit:

- **zvýšená úzkostnost**, špatné vyrovnávání se se stresem, impulzivnost, uzavřenost, podezřívavost, snížené projevy emocí a spontánní radosti, nižší samostatnost a nelibost vůči změnám; z **problémů se soustředěním** (myšlenky obklopeny nadměrným množstvím vjemů, v nichž se neovládají orientovat) plyne zmatenost a neschopnost jasně přemýšlet a jednat – proto je vhodné při programu počítat s **větší časovou dotací** a přizpůsobovat se **tempu návštěvníka**, aktivity prokládat **odpočinkem**, užívat stručnější slovní komentáře i texty, dle potřeby znovu vysvětlit nebo zopakovat.
- Vítají co nejlepší **připravenost na návštěvu muzea** – podrobné informace před návštěvou (např. na webu, letácích) i přímo v muzeu (např. služby a výše vstupného, organizace návštěvy, orientace po budově, zázemí – kupř. šatna, toalety, občerstvení). Od pracovníků muzea očekávají přímé a přirozené chování,

muzejně
pedagogická práce
a komunikace
s návštěvníky
s psychickým
onemocněním

otevřenost a jasnost, které jim dodají pocit většího klidu a jistoty. Pocitu orientovanosti napomohou vhodně umístěné piktogramy a plány vnitřních prostor muzea. Často potřebují oporu u jiných lidí, ale chovají se k nim podivně.

- Častým dalším příznakem je **oslabení či ztráta vůle**, projevuje se neschopností se k něčemu rozhodnout, něco si naplánovat, něco udělat; dotyčný pak **ztrácí zájem o činnosti**, které ho dříve bavily, a stává se velmi uzavřeným.
- Poruchy duševního zdraví nezřídka provázejí **sociální fóbie**, je tedy třeba očekávat **vysokou náročnost komunikace**, jejíž průběh (např. kvůli nevyzpytatelným změnám chování, bizarním projevům) nejde naplánovat; u osob trpících **halucinacemi – tj. z hlediska nemocného reálnými** prožitky – bludná přesvědčení **nevyvracíme** (pouze by to u dotyčného vzbudilo nedůvěru), rovněž se snažíme nenarušovat bizarní rituály, protože by se zvýšilo riziko neadekvátní (např. agresivní) reakce. Pokud by ale návštěvník v akutní fázi nemoci ohrožoval sebe či okolí, je nezbytný zásah lékaře (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Edukace a komunikace s návštěvníky s omezenými komunikačními schopnostmi



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Návštěvníky s obtížemi v komunikaci může být nesnadné rozpoznat – s respektem k principu dobrovolnosti edukace ve volném čase ke komunikaci ani aktivitě **nenutíme**. U **specifických poruch učení** se vedle projevů specifických (tj. typické projevy vázané na dovednost čtení, psaní a počítání) objevují i nespecifické – např. deficity pozornosti, paměti nebo motorické deficity, zvýšená unavitelnost, poruchy aktivity. Objevují se i problémy v časoprostorové orientaci a vnímání posloupnosti nebo v pravolevé orientaci, emoční labilita, psychomotorická nestabilita, obtíže v jazyce a řeči.

Je vhodné proto:

muzejně
pedagogická práce
a komunikace
s návštěvníky
s omezenými
komunikačními
schopnostmi

muzejně
pedagogická práce
a komunikace
s návštěvníky
s omezenými
komunikačními
schopnostmi

- **Vystupovat s laskavostí**, spojenou s **klidem a velkou trpělivostí** (když je třeba, vše znovu zopakovat); **za aktivní spoluúčasti zadávat jednotlivé úkoly a důsledně sledovat jejich splnění** (motivuje to k další snaze, pomáhá upevňovat sebevědomí a vede k sebekázi a uznání autority). Podávané **instrukce** by měly obsahovat jen několik **málo kroků** a k ověření pochopení a zapamatování je vhodné **nechat návštěvníka instrukce zopakovat. Při logopedických poruchách a nižší schopnosti soustředit se na čtení** můžeme informace sdělovat pomocí **komiksů** adekvátních věku **nebo krátkých příběhů** tištěných velkým písmem.
- **Činnosti** je vhodné **střídat po poměrně krátkých intervalech** (cca 10–15 minut) a **prokládat odpočinkem** (po námaze mozku je nutno odreagovat hyperaktivitu organismu, jinak by si dotyčný našel jinou cestu, např. rušení ostatních ve skupině, komíhání tělem nebo končetinami). Je také vhodné umožnit **dostatek spontánní aktivity (hry) a pohybu** (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Edukace a komunikace s návštěvníky s narušeným chováním vůči společnosti

návštěvníci
s narušeným
chováním vůči
společnosti

Osoby s narušeným chováním vůči společnosti se obvykle stávají návštěvníky na základě spolupráce muzea s institucionálními zařízeními pro etopedickou péči – instituce **ústavní a ochranné výchovy** (např. diagnostické ústavy pro děti a pro mládež, dětské domovy, výchovné ústavy, střediska výchovné péče) nebo **léčebná zařízení** (např. psychiatrické léčebny, poradny pro závislé osoby nebo terapeutické komunity).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Práce s návštěvníky s poruchami chování klade vysoké nároky na (poučeného) muzejního pedagoga a přípravu prostředí, kde bude edukace probíhat (muzeum, výchovný ústav, věznice apod.). Výsledek edukačního programu se odvíjí od schopnosti

získat a udržet si **autoritu**, motivovanost a **kázeň** skupiny. **Organizované volnočasové aktivity** představují významnou oblast **pro nápravu poruch**, pomáhají v relaxaci a aktivním zapojení mezi vrstevníky.

Klíčová jsou:

muzejně
pedagogická práce
a komunikace
s návštěvníky
s narušeným
chováním vůči
společnosti

- kvalitní **motivace pro činnost, podpora a pochvala** za konkrétní projevy žádoucího chování a za výsledky dosažené činností, stanovení **jasných pravidel** (s pokyny směřovanými **k žádoucímu chování** místo zákazu nežádoucího, např. „Prosím jdi pomalu.“ namísto „Neběhej!“). **Rozptýlit od nežádoucího chování** je mnohem efektivnější než verbální zákaz. Vyhýbáme se **dohadování a dodatečnému poučování a vysvětlování**, které vede pouze k dodatečnému obracení pozornosti k nežádoucímu chování.
- Pokud **ignorování** ani **rozptýlení** nefunguje, využijeme **techniku přestávky**. Dítě pošleme do samostatné „nudné“ místnosti nebo místa na více než minutu – přidáváme minutu s každým rokem věku, max. však 10 min. (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty 2014*).

Edukace a komunikace s návštěvníky sociálně znevýhodněnými či vyloučenými

sociálně
znevýhodnění či
vyloučení
návštěvníci

Sociálním znevýhodněním se rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova a také postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu (*Školský zákon 2004, §16*). Sociální znevýhodnění může pramenit např. z **finančního a materiálního nedostatku** (např. u osob dlouhodobě nezaměstnaných, bez domova, se zdravotním znevýhodněním, u rodin s více dětmi nebo jednopříjmové domácnosti). Sociální znevýhodnění se může vázat na veškeré další skupiny, které jsou vnímané společností jako **minority**, kde bariéru ve společnosti může představovat jazyk (např. zahraniční návštěvníci), etnicita (např. početněji zastoupené menšiny v České republice), rasa, náboženské vyznání, sexuální orientace. Dále sem můžeme řadit **jinak sociálně znevýhodněné** (např. osoby pocházející z málo sociálně a kulturně podnětného prostředí), **osoby v obtížné životní**

situaci (např. ztráta blízké osoby, vážné onemocnění v rodině) nebo **osoby na okraji společnosti** (např. osoby ve výkonu trestu odnětí svobody, dlouhodobě patologicky závislé osoby na užívání návykových látek, hazardních hrách apod.) (*Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty 2014*).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Základní předpoklad pro práci s těmito skupinami spočívá v dobré orientaci v problematice, rovném přístupu ke klientům a následování principů **společensky prospěšného muzea**.

Muzejní instituce se otevírají sociálně znevýhodněným různými strategiemi:

muzejně
pedagogická práce
se sociálně
znevýhodněnými či
vyloučenými
návštěvníky

- **nízkoprahovostí a ekonomickou dostupností** – např. rodinné a seniorské slevy, vstup zdarma pro dlouhodobě nezaměstnané, bezplatné akce pro veřejnost, speciální programy pro děti ze sociálně slabých rodin (např. letní tábory),
- **speciálními inkluzivními programy** pro osoby a skupiny pociťující **sociální izolovanost**, společenskou znevýhodněnost či vyloučenost (např. matky s dětmi na mateřské dovolené, senioři, osoby s patologickou závislostí, osoby bez domova) nebo pro dosud „**netradiční**“ **publikum** (např. imigranty, osoby s Alzheimerovou chorobou, osoby ve výkonu trestu odnětí svobody),
- **akcemi „za zdmi“ muzea** – např. projekty v domovech pro seniory, nemocnicích, akce ve veřejném prostoru.

outreach



PŘÍKLAD

Základní informační rozcestník a konkrétní příklady aktuálních projektů muzeí pro návštěvníky se speciálními potřebami zveřejňuje webové informační fórum Muzeum bez bariér na portálu Centra pro prezentaci kulturního dědictví <http://emuzeum.cz/bezbarier>.

Kde rychle najít víc?

DROBNÝ, Tomáš a Michal ŠERÁK. *Senioři v muzeu: metodický materiál* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum

– Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2016 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicke_texty/MCMP_seniori_2017_web.pdf>. ISBN 978-80-7028-484-1.

JANČO, Milan. Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami: nevidomí. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce* [online]. 2013, roč. 51, č. 2, s. 38–51 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <http://www.emuzeum.cz/admin/files/muzeum_2_13_imprim-1.pdf>. ISSN 1803-0386.

KOUTSKÁ, Mariana. *Neslyšící návštěvník v muzeu či galerii: metodický materiál* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicke_texty/08_NESLYSICI_NAVSTEVNIK_V_MUZEU_CI_GALERII_WEB.pdf>. ISBN 978-80-7028-424-7.

MERTOŮVÁ, Soňa. *Návštěvníci s mentálním postižením v muzeu: metodický materiál* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2015 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicke_texty/navstevnici_s_mentalnim_postizenim_v_muzeu.pdf>. ISBN 978-80-7028-451-3.

PINNOY, Věra. Principy společensky přínosného muzea na příkladu Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře. *Museologica Brunensia* [online]. 2017, roč. 6, č. 2, s. 68–79 [cit. 2018-04-20]. Dostupný z www: <https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/137467/2_MuseologicaBrunensia_6-2017-2_10.pdf?sequence=1>. ISSN 2464-5362 (online).

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v muzeu. Náměty pro práci muzejního pedagoga* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2016 [cit. 2017-05-25]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicke_texty/MCMP_dramaticka_vychova_2016_K3-small.pdf>. ISBN 978-80-7028-468-1.



LITERATURA

BARTLOVÁ, Sylva. *Sociální patologie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. ISBN 80-7013-259-0.

HETOVÁ Lenka. *Škola muzejní pedagogiky 3: specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1868-1.

JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.

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

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0557-1.

Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014 [cit. 2017-04-28]. Dostupný z [www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/kzmp/ZAKLADY_MUZEJNI_PEDAGOGIKY_STUDIJNI_TEXT_Y_WEB.pdf>](http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/kzmp/ZAKLADY_MUZEJNI_PEDAGOGIKY_STUDIJNI_TEXT_Y_WEB.pdf). ISBN 978-80-7028-441-4.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

outreach programy, mezigenerační učení v muzeu, fyzická a smyslová dostupnost muzea, hands-on výstavy, zážitková pedagogika, dramatická výchova, společensky prospěšné muzeum

1) Uplatňování komunikačních a řečnických dovedností

přímá a nepřímá komunikace s muzejními návštěvníky

S muzejními návštěvníky může probíhat **komunikace**, ať už **přímá** nebo **nepřímá** (zprostředkovaná), na několika různých úrovních:

význam
komunikace
s muzejními
návštěvníky

- **nastavením samotné instituce a jejích služeb veřejnosti** (na návštěvníka orientované muzeum), tj. nabídka služeb pro širokou veřejnost, otevírací doba, vstupné atd.,
- **mediálním obrazem** a prezentací instituce prostřednictvím propagačních materiálů, webových stránek nebo sociálních sítí,
- **osobní komunikací** v rámci interakcí návštěvníků s pracovníky na všech úrovních instituce, se kterými v muzeu mohou vejít v kontakt (zejm. pak s pracovníky v první linii),
- **kvalitou zprostředkování obsahu muzejní prezentace**, tj. didaktickou úroveň zpracování muzejních výstav, expozic, doprovodných materiálů (např. pracovních listů, muzejních kufříků) atd.,
- **kvalitou v oblasti muzejní edukace** a naplňováním edukačního poslání muzea, tj. koncentrace muzejních profesionálů na dopady návštěvy muzea na znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty návštěvníků, které se utvářejí nebo mění v průběhu zejm. osobní účasti na edukačních programech a kulturních akcích pro veřejnost.

Vedle výchovné, vzdělávací a relaxační roviny návštěvy muzea (příležitost uplatnit vlastní uvažování, zapojit emoce, rozvíjet sociální kontakty) tedy spočívá úspěch muzejní instituce také v tom, jaké a jak kvalitní zázemí a další služby návštěvníkům poskytuje (fyzická a smyslová dostupnost muzea, informovanost, cena, množství času, vnímaná image instituce a její nabídky, možnost odpočinout si a občerstvit se) (Hooper-Greenhill 1996, s. 96).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Muzejní prožitek je výsledkem interakce mnoha podnětů a faktorů a je třeba jej vnímat **jako celek**, protože jako celek jej vnímá návštěvník. Nedílnou součástí muzejního prožitku je i to, jak se návštěvník v muzeu cítí, zda se cítí vítán, zda jsou naplněny všechny jeho potřeby atd. Čím je jeho spokojenost vyšší, tím déle je ochoten v instituci zůstat a věnovat čas prohlídce expozic a výstav nebo návštěvě muzejní kavárny, obchodu. Poskytováním plnohodnotného prožitku včetně např. dostatečného prostoru pro odpočinek a načerpání nových sil může muzeum lépe naplňovat své poslání.

muzejní prožitek
a co jej ovlivňuje

spokojený
návštěvník

Spokojenost návštěvníka vytváří **předpoklad k opakované návštěvě**, a to nejen instituce, v níž k prožitku došlo, ale i institucí obdobných, vytváří předpoklad pro šíření pozitivních ústních sdělení svým známým, ale tím předpoklad pro zvyšování návštěvnosti a následně i příjmů instituce atd. Spokojený návštěvník je tedy nejlepší reklamou a marketingovou strategií. Diskomfort návštěvníka naopak negativním způsobem ovlivňuje celý jeho prožitek i dále šířené sdělení, dokonce může vést k odrazení od dalších návštěv muzejních institucí v budoucnosti (Kocichová, Belaňová 2014).

Potřeby a očekávání návštěvníků muzeí podle Judy Rand (1996) shrnuty do 11 bodů (viz Kocichová, Belaňová 2014) mohou sloužit jako návod na vytvoření vstřícného prostředí, jak je ze svého pohledu vnímá návštěvník muzea.

návštěvnícký
komfort

- **Komfort v oblasti základních potřeb** – návštěvník potřebuje jednoduchý a rychlý přístup k čistým a bezbariérovým toaletám, umyvadlům, přebalovacím pultům, odpočinkovým zónám, občerstvení (restauraci, kavárně), bezproblémový přístup k exponátům. Ocení i instalovaná pítka a prostor, kde se může občerstvit z vlastních zásob.
- **Orientace** – jasné značení a dobře organizovaný prostor návštěvníkovi napoví, co může od návštěvy muzea očekávat, jak si svou návštěvu naplánovat, kde najít důležité vybavení muzea.
- **Uvítání** – přátelsky naladěný personál napomůže návštěvníkovi, aby se cítil vítán, aby se cítil v neznámém prostředí, pokud je v instituci poprvé, lépe.
- **Pobavení** – návštěvníci přišli strávit do muzea svůj volný čas a chtějí se cítit dobře. Pokud jim v tom něco brání, pokud existují nějaké bariéry (nefunkční exponáty, aktivity, kterých se nemohou účastnit), jsou zklamáni a nemusí už podruhé přijít.
- **Možnost rozvíjet sociální kontakty** – návštěvníci přicházejí v doprovodu přátel a rodiny a chtějí diskutovat a sdílet zážitky.
- **Respekt** – návštěvník chce být akceptován s jeho úrovní znalostí a zájmu.
- **Komunikace** – návštěvník očekává srozumitelné a pravdivé informace z textů ve výstavě, programů, od průvodců a pracovníků v první linii.

návštěvníký
komfort

- **Učení a nové poznatky** – návštěvníci přicházejí, aby se dozvěděli něco nového. Každý má jiný styl učení a úroveň znalostí.
- **Možnost řízení vlastní návštěvy** – návštěvník potřebuje svobodu výběru, jít tam, kam chce, v pořadí, v jakém chce.
- **Výzvy a soutěže** – návštěvník chce uspět, zapojit se, být součástí dění. Příliš snadný úkol návštěvníka nudí, naopak velmi obtížný úkol jej zneklidňuje nebo demotivuje.
- **Revitalizace** – návštěvník chce odcházet povzbuzený, obohacený a odpočatý.

Co je audit
návštěvníkých
služeb a proč
jej

Dosažení těchto cílů je vázáno velkou měrou na prostředí muzea, jeho vybavení, nabídku služeb, atmosféru v muzeu a přístup pracovníků v první linii. Spokojenost návštěvníka vytváří předpoklad k opakované návštěvě a přispívá k budování komunity tzv. věrných návštěvníků. Proto je důležité provedení **auditů návštěvníkých služeb**, tj. zhodnocení nabídky muzea z pohledu návštěvníka a pravidelné vyhodnocování podnětů ze strany veřejnosti.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

odstraňování
fyzických,
psychických a
sociálních bariér
v muzeích a
galeriích

Podstatným krokem v přístupu muzeí je předcházení a **odbourávání možných bariér** nejen fyzických a smyslových, ale i bariér psychického a sociálního charakteru. Obecnými bariérami (praktickými nebo psychologicko-kulturními), které brání návštěvnosti muzeí, mohou být např. nedostatek času, únava, nedostatek peněz, jiné zájmy nebo pocit dotyčného, že do muzea nepatří nebo nemá rád jeho atmosféru. V prostředí muzeí tyto bariéry mohou návštěvníkům znesnadňovat nebo zcela zabraňovat v přístupu do muzea a pohybu uvnitř něj nebo omezovat (znemožňovat) vnímání muzejní prezentace (např. výstav).

muzeum
vstřícné
veřejnosti

Muzeum vstřícné vůči veřejnosti dbá vně instituce muzea a ve vstupních prostorách např. na označení cesty k muzeu i muzea samotného, dobrou přístupnost muzea a vstřícný personál. Uvnitř muzea poskytuje např. informace o muzeu, jeho sbírkách a výstavní činnosti, komfortní zázemí, pomoc při plánování návštěvy. Ve výstavních prostorách dává např. vstupní a shrnující informace k expozici či výstavě postavené

muzeum
vstřícné
veřejnosti

na logickém konceptuálním rámci, příležitost pro vlastní uvažování, zapojení emocí a sociálních kontaktů, možnost odpočinku a občerstvení. Na základě potřebných korekcí by muzeum mělo být schopné **úspěšně odvracet tyto námitky**:

- To není pro lidi, jako jsme my.
- Nikdy není otevřeno.
- Je to příliš vyčerpávající.
- Nemohu s sebou vzít děti.
- Jak se tam vůbec dostanu?
- Nemohu si to dovolit.
- Nezvládnou zdolat schody.
- Už mi neslouží oči, jak by bylo potřeba (Ambrose, Paine 1995, s. 216–220; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

Jak zajistit
návštěvnícký
komfort a
muzeum
vstřícného
veřejnosti.

Výchovný, vzdělávací a relaxační potenciál muzea tedy spočívá nejen v zajištění dostupnosti muzea a jeho prezentačních aktivit, ale také v poskytnutí komfortu pro návštěvníky. Úspěch muzejní instituce u návštěvníků a ochota přicházet opakovaně spočívá totiž i v tom, jaké a jak kvalitní **zázemí a další služby návštěvníkům** muzeum poskytuje. Mezi podstatné patří:

- čisté nekuřácké odpočinkové zóny s dostatkem pohodlných míst k sezení,
- vhodný, dostatečně velký, bezpečný a personálně zajištěný odkládací prostor pro svršky a deštníky,
- pěkné a optimálně vybavené, čisté, dobře označené toalety, vhodné pro všechny návštěvníky, včetně handicapovaných,
- informační zóny s vyškolenými pracovníky s jazykovými znalostmi a vhodným přístupem ke stěžejním návštěvníckým skupinám muzea, kde může návštěvník získat informace o muzeu, jeho sbírkách a službách,
- obchod nabízející suvenýry, edukační materiály a publikace,
- občerstvení,
- služby pro návštěvníky se speciálními potřebami jako jsou osoby s handicapem, rodiny s malými dětmi, školní skupiny apod.,
- podpora dobrovolnictví a spolupráce,

Jak zajistit návštěvnický komfort a muzeum vstřícného veřejnosti.

- přijatelná otevírací doba a odpovídající vstupné, včetně zvýhodnění a slev,
- další služby např. pro badatele a odbornou veřejnost, zahrnující dostupnou knihovnu, badatelný a studijní sbírky, dále pak speciální edukační centra s učebnami pro širokou veřejnost (Ambrose, Paine 1995, s. 56–58; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).

pracovníci v první linii a komunikace s návštěvníky

Při přímé osobní komunikaci se pak muzejním pracovníkům (tj. zejména edukačním pracovníkům a pracovníkům v první linii, kteří jsou v nejužším kontaktu s návštěvníky) doporučuje **dodržování určitých zásad**:

- mít pozitivní přístup ke své práci i návštěvníkům, chovat se k nim vstřícně, vlídně a s úsměvem,
- na návštěvníka se obracet vždy s oslovením, při komunikaci udržovat oční kontakt a věnovat návštěvníkovi plnou pozornost, odpovídat na to, na co se návštěvník ptá, teprve v případě jeho zájmu podávat další informace,
- nekřičet a nezvyšovat na návštěvníka hlas, nepoužívat imperativ, nepoučovat, mladým lidem netykat,
- respektovat návštěvníka s jeho úrovní zájmu i znalostí, komunikovat bez předsudků vůči různým skupinám,
- s dětmi komunikovat trpělivě, nezvyšovat hlas, nešišlat, mluvené slovo přizpůsobovat věku dětí (nepoužívat cizí slova, složité výrazy), připojovat srozumitelné vysvětlení,
- nedotýkat se návštěvníků (ani dětí),
- v případě potřeby upozorňovat taktně,
- před návštěvníky neprobírat soukromé záležitosti s kolegy (hlasitě ani šeptem), pracovní záležitosti s kolegy řešit tiše, aby návštěvníky při návštěvě nerušili (*Manuál pro pracovníky v první linii: pracovníci ostrahy a dozoru expozic* [2014]).

zásady komunikace s návštěvníky

profesní standardy pro edukační práci

Pro muzejní pedagogy představuje základní východisko pro **edukační rovinu interakce** s návštěvníky oblast profesních standardů, které určují **hlavní linie profesního zaměření**. Mezinárodní **profesní standardy pro edukační práci** muzejních pedagogů s veřejností (viz *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards* 2005) staví na

profesní
standards pro
edukační práci

principech přístupnosti, odpovědnosti a rozvoje a konkretizují potřebné oblasti zaměření edukační činnosti:

- zacílení na muzejní publikum a komunity;
- respekt a porozumění různorodosti muzejního publika;
- odbornost v obsahu vzdělávání a metodách muzejní edukace;
- rozvoj návštěvnického zájmu a podpora principu spolupráce;
- rozvoj edukace jako klíče k naplňování poslání a cílů muzejní instituce;
- láska k procesu učení a závazek rozvíjet informovanost a kultivovanost občanů.

vztah muzeí k
veřejnosti

Základní kámen prohlubujícího se vztahu muzeí k veřejnosti představuje uvědomování si významu a pozitivních dopadů **využívání poznatků pedagogických a psychologických disciplín a neurověd** při prezentaci a edukaci v muzeu, zejm. při:

vhodné muzejní
prostředí

- utváření vhodného muzejního prostředí (muzejní architektura),
- důrazu na respektování poznatků o psychickém (rozumové a smyslové poznávání) a emocionálním vývoji člověka:
 - při koncipování výstav a expozic,
 - přípravě edukačních programů a projektů (se znalostmi z pedagogiky, psychologie, didaktiky atd.) a jejich evaluaci (vč. zpětné vazby od návštěvníků),
 - v profesním vzdělávání a osobnostně-sociálním rozvoji (budoucích) muzejních pedagogů a dalších pracovníků v kontaktu s návštěvníky (včetně školení zaměstnanců).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Rozsah a kvalita prožitků návštěvníků a **osobní přínos z návštěvy muzea** (o nichž návštěvnický orientované muzeum uvažuje) výrazně souvisejí s jejich vzdělávacími potřebami,

rozsah a kvalita
prožitků
návštěvníků

aktuálním stavem a preferencemi typu muzea podle obsahového zaměření.

Ke čtyřem typům prožitků, které návštěvník muzea vnímá jako **nejvíc sebeuspokojující**, patří **prožitky**:

- **objektové** – umožňují pozorovat unikátní, hodnotné nebo esteticky cenné předměty;
- **kognitivní** – ovlivňují získávání znalostí, zintenzivňují porozumění;
- **introspektivní** – ovlivňují představivost v čase a prostoru a porozumění smyslu událostí;
- **sociální** – ovlivňují komunikaci s druhými a sledování procesu učení u dětí.

Většina muzeí nabízí kombinaci části nebo všech čtyř těchto typů. Objektové prožívání častěji dominuje v muzeích umění, kognitivní prožívání v technických muzeích, introspektivní prožívání v historických muzeích a sociální prožívání v dětských muzeích (Jagošová [2015]a).

návštěvnické
služby a jejich
význam pro
spokojenost
návštěvníků

Statistická data z oblasti návštěvnických služeb ukazují, jak velmi důležitá je pozornost věnovaná oblasti návštěvnických služeb. Nespokojený návštěvník řekne o svém zážitku 9–15 lidem. **Spokojený návštěvník** řekne o zážitku 4–6 osobám. 96% **nespokojených návštěvníků** si přímo u provozovatele nepostěžuje, ale 91 procent z nich už nikdy nepřijde (viz Kocichová, Belaňová 2014).

Kde rychle najít víc?

Manuál pro pracovníky v první linii: pracovníci ostrahy a dozoru expozic [online]. Praha: Národní muzeum, Centrum pro prezentaci kulturního dědictví, [2014]. [cit. 2017-04-28]. Dostupný z www: <<http://www.emuzeum.cz/admin/files/PPP-manuál.pdf>>.



LITERATURA

AMBROSE, Timothy a Crispin PAINE. *Museum Basics*. London: Routledge, 1995. ISBN 0-415-05770-1.

Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards [online]. Washington: American Association of

Museums, Committee on Education, 2005, s. 10 [cit. 2015-06-06]. Dostupný z www: <<http://www.aam-us.org/docs/default-source/accreditation/committee-on-education.pdf?sfvrsn=0>>.

JAGOŠOVÁ, Lucie. Psychologické aspekty muzejní edukace. In *Metodické centrum muzejní pedagogiky* [online]. Brno: Metodické centrum muzejní pedagogiky, [2015]a. [cit. 2017-05-08]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/MCMP_2015_text_Psychologicke_aspekty_muzejni_edukace_FINAL.pdf>.

JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.

KOCICHOVÁ, Ivana a Petra BELAŇOVÁ. Muzejní prožitek, vstřícné prostředí a pracovníci v první linii. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce* [online]. 2014, roč. 52, č. 2, s. 3–10 [cit. 2015-04-28]. Dostupný z www: <http://www.emuseum.cz/admin/files/verze_pro_zverejneni_emuseum.pdf>.

Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014 [cit. 2017-04-28]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/kzmp/ZAKLADY_MUZEJNI_PEDAGOGIKY_STUDIJNI_TEXT_Y_WEB.pdf>. ISBN 978-80-7028-441-4.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

přímá komunikace, nepřímá komunikace, muzejní prožitek, potřeby a očekávání návštěvníků, bariéry návštěvnosti muzeí, zázemí a služby návštěvníkům, zásady osobní komunikace, profesní standardy pro edukační práci v muzeu, osobní přínos z návštěvy muzea, návštěvnicky orientované muzeum

2) Komunikace s problémovými návštěvníky

krizová
komunikace s
návštěvníky

Širokou oblast nestandardních, kritických situací nebo nepochopení či nedorozumění při interakci s návštěvníky můžeme zahrnout pod oblast **krizové komunikace**. Ta se řadí mezi klíčové disciplíny public relations a je nedílnou součástí krizového managementu. Její úspěšné zvládnutí má zásadní význam pro ochranu a zachování dobrého jména instituce nebo osoby, v jejíž prospěch je vykonávána.

dobrá pověst
instituce

Podstata krizové komunikace spočívá v prevenci vypuknutí krize její včasnou identifikací, respektive v komunikačním zvládnutí krize poté, co se rozvinula. Hlavním cílem je zcela vyloučit nebo alespoň **omezit negativní vliv krizové situace** na **dobrou pověst** a následné fungování instituce a na jeho **schopnost dostát závazkům** a stanoveným cílům. Krizová komunikace má proto mimořádný význam pro omezení ztrát, resp. zachování další existence subjektů **postižených krizovou situací** – např. zlomyslné útoky, krize spojené s působením přírodních živlů apod. Stejně důležitá je také, vedle **zaměstnanců** z hlediska zachování pracovních míst, pro **místní komunitu** – pro zachování stability v regionu, ve kterém je instituce aktivní, pro **spolupracující organizace** apod. Zaměřuje se na pozitivní práci s pověstí instituce nebo veřejně exponované osoby, stejně jako s náladami a postoji jejích klíčových cílových (a zájmových) skupin. Bez ohledu na skutečný stav není možné krizi považovat za překonanou, pokud o tom nebudou přesvědčeny také všechny klíčové zájmové skupiny.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Krizové situace a
muzejní
pracovníci.

Jako předmět krize či „problémového“ však nechápeme návštěvníka, ale případné situace, okolnosti nebo jevy, které s prostředím muzea, osobou návštěvníka (tj. jeho postoje, hodnoty, projevy chování apod.) nebo osobami muzejního personálu či ostatních návštěvníků mohou souviset.

Problémových elementů v komunikaci a edukaci v muzejním prostředí můžeme definovat několik. Může jít zejm. o problém v:

- **budově** (např. nenadálá technická závada, nedořešená bezpečnostní rizika, negativní dopady přírodních vlivů),

Krizové situace a muzejní pracovníci. Jak situacím předcházet.

- **interiérech a výstavních prostorách** (např. nevhodné stavební či architektonické úpravy – stísněné, tmavé prostory nebo naopak otevřené prostory a výtahy apod., příliš nekonvenčně řešené instalace výstav nebo téma či podoba zpracování námětů, vzbuzující nejistotu, strach, odmítání nebo odpor návštěvníka),
- **propagačních materiálech a informační platformě** (např. dezinformace, chybějící informace nebo nesprávné pochopení návštěvníkem, nepřívětivá vizuální prezentace, nesoulad mezi nabídkou a cenovou politikou apod.),
- **mezilidské komunikaci** (např. konflikt pracovníka s návštěvníkem, nedorozumění mezi návštěvníky).

Obecná specifika práce s návštěvníkem s rizikem v chování



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

specifika práce s návštěvníky s rizikovým chováním

Pojmem **problémové chování** můžeme chápat kulturně a společensky neakceptovatelné či abnormální chování takového stupně, frekvence a trvání, že je ohrožena organizace běžného provozu, kvalita realizace nabízených služeb nebo dokonce fyzická a zdravotní bezpečnost jedince nebo skupiny lidí, anebo chování, v jehož důsledku dochází nebo hrozí omezování zdraví, bezpečí a komfortu dané osoby nebo jejího okolí anebo instituce a jejího vybavení.

návštěvní řád a režim objektu

V případě muzejních institucí bezpečnost objektu a sbírkových předmětů, personálu i návštěvníků ošetřuje **návštěvní řád**, k jehož dodržování se návštěvník zavazuje aktem zakoupení vstupenky, a **režim objektu**, sloužící jako manuál provozu, jeho mantinelů a řešení krizových situací v konkrétní muzejní budově či areálu.

projevy problémového chování

Za **projevy problémového chování** jedince se může považovat např.

- časté vyrušování nebo nepřiměřené upoutávání či vyžadování pozornosti, lhaní, pokřikování, výhružky, zastrasování, křivé obviňování, verbální napadení, manipulace se skupinou a rozešťování,

projevy
problémového
chování

- nerespektování návštěvnických tras a prostorů, schovávání se, obtěžování, nedostatečné sebeovládání, zneužívání návykových látek,
- agrese a násilí, ohrožování nebo poškozování prostor, vybavení a sbírkových předmětů, krádeže, úrazy, fyzické a zdravotní vypětí a kolapsové stavy atp.

vnitřní a vnější
problémové
chování

Problémové chování může mít **příčiny vnitřní** (např. duševní zdraví, epilepsie, závislost, bolest, vedlejší účinky léků, tělesné nebo smyslové znevýhodnění), **vnější** (např. přelidněnost, hluk, teplota, osvětlení, barvy, nedostatečná nebo přílišná stimulace, nepředvídatelné zvyky) nebo **mezilidské** (např. problémy s komunikací, naučené chování, strach, zklamání, frustrace, nízké sebevědomí, postoje, očekávání a zkušenosti).

Současně je třeba počítat se **specifiky jednotlivých cílových skupin**, kteří do muzea přicházejí.

konfliktní
situace a
kritické
momenty
v komunikaci
muzejních
profesionálů a
návštěvníků
muzeí

Konfliktní situace a kritické momenty při osobní komunikaci v kontextu muzejních pracovníků v první linii

Vedle muzejních pedagogů s adekvátním vzděláním a praxí v oblasti pedagogických a psychologických aspektů edukace a komunikace s návštěvníky, jsou to právě **pracovníci v první linii**, zejména na pozicích dozoru expozic a ostrahy, kteří přicházejí do každodenního kontaktu s návštěvníky, a proto jsou hlavními reprezentanty muzea ve vztahu k návštěvníkům (*Manuál pro pracovníky v první linii: pracovníci ostrahy a dozoru expozic*, [2014]; srov. Jagošová 2015b). Přispívají k celkovému klimatu a atmosféře instituce a hrají klíčovou roli v tom, zda se v muzeu návštěvník cítí příjemně a jak instituci vnímá. Svou instituci reprezentují svým vystupováním, vyjadřováním, a to jak verbálním, tak nonverbálním. Úkolem pracovníka je zejména:

role pracovníků
v první linii

- **chránit před poškozením** vystavené sbírky a exponáty muzea a jeho majetek,
- **dohlížet na správný provoz muzea** v průběhu otevírací doby výstav, expozic i akcí pro veřejnost – zejm. dohled na bezpečný pohyb návštěvníků ve vymezených prostorách expozic a výstav,
- **být důstojným prostředníkem mezi návštěvníky a muzeem** – včetně logického zdůvodnění návštěvního řádu a jeho taktního uplatňování, pravdivého

role pracovníků
v první linii a
nutnost jejich
profesionality

zodpovídání dotazů návštěvníků, reflexe potřeb a pomoci návštěvníkům se speciálními potřebami v případě potřeby a jejich zájmu apod. – a chovat se **loajálně vůči své instituci**,

- **konflikty řešit profesionálně** – při stížnostech volit postup vyslechnout, omluvit se bez určení viníka, pokud to jde, problém vyřešit, poděkovat za upozornění, nemůže-li vyřešit sám, předat k řešení nadřízeným,
- **zprostředkovávat cenné informace o návštěvnickém provozu**, potřebách, reakcích, podnětech, doporučeních apod. relevantním pracovníkům muzea.

role pracovníků
v první linii

Obecně návštěvníci, jak vyplývá z monitorovaných příkladů z běžné muzejní praxe (dle *Manuál pro pracovníky v první linii: pracovníci ostrahy a dozoru expozic*, [2014]), berou ze strany muzejního personálu a jeho komunikačních dovedností velmi negativně **nevstřícné chování vůči dětem**, nevstřícná vysvětlení nebo dojem neřešení nápravy při zjištění **nefunkčního exponátu**, poskytnutí nedostatečného prostoru pro **vyzkoušení interaktivních výstavních prvků**, neschopnost nebo nedostatečná ochota spuštění/ovládání technických prostředků, nedostatečné či neprofesionální vysvětlení pravidel návštěvy muzea (např. nedotýkání se exponátů, netelefonování během prohlídky, omezení hlučnosti, odkládání zavazadel v šatně, blížící se konec otevírací doby apod.).

nestandardní
návštěvnické
chování a jeho
řešení
pracovníky
v první linii

Vedle běžněji řešených situací mohou vznikat situace neobvyklé. Nestandardní návštěvnické chování v extrémnějších formách může způsobovat též **komplikované výchovné situace během muzejní edukace** (mj. i v důsledku poruch chování etopedického rázu, emočních poruch, poruch sociálních vztahů, tikových poruch). Může se jednat o další projevy jako např.:

- **vzdorovitost** (neúměrné prosazování osobního názoru v konfrontaci s výchovnou autoritou, nerespektování právní autority, odmítání poslušnosti),
- **lhaní a podvody** (promyšlené lhaní či obviňování za účelem manipulace s okolím – např. pro dosažení soucitu, odpuštění, zvýšení péče nebo vymáhání kompenzace),

komplikované
výchovné situace
při muzejní
edukaci

- **šikana a agresivita** (formou fyzického násilí na lidech a zvířatech, okázalým vylučováním oběti z kolektivu, odmítáním pomoci, schválnostmi, zesměšňováním nebo pomlouváním) (Bartlová 1998; *Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty* 2014).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

prevence
krizových situací

K hlavním metodám při predikci možného problémového chování a jeho posouzení patří **pozorování a osobní rozhovor** (a pracovníkova zkušenost a intuice). K prevenci celého možného spektra krizových situací a jejich řešení přispívají znalost krizových postupů, únikových cest, první pomoci a především **zásad komunikace**.

aktivní
naslouchání
pracovníků
v první linii

Při ní je vhodné využívat **aktivního naslouchání** – s adekvátními projevy toho, že nás návštěvník zajímá, že mu nasloucháme a reagujeme na jeho podněty, za využití technik jako parafrázování (ujišťování se o správném porozumění, shrnování sděleného, oceňování, motivování, zrcadlení pocitů, tj. dát najevo vnímání návštěvníkových pocitů). Cílem je efektivní vyřešení vzniklé konfliktní situace, optimálně vlastními silami daného muzejního pracovníka, za minimalizace negativních dopadů a narušení návštěvnického komfortu a pokud možno bez nutnosti vyloučení návštěvníka z účasti na edukaci či kulturní spotřebě.

Kde rychle najít víc?

Manuál pro pracovníky v první linii: pracovníci ostrahy a dozoru expozic [online]. Praha: Národní muzeum, Centrum pro prezentaci kulturního dědictví, [2014]. [cit. 2017-04-28]. Dostupný z [www: <http://www.emuzeum.cz/admin/files/PPP-manuál.pdf>](http://www.emuzeum.cz/admin/files/PPP-manuál.pdf).

Rizikové chování dítěte. In *Šance dětem: Pomáháme dětem, které neměly v životě štěstí* [online]. Nadace Sirius, 2011–2018 [cit. 2018-04-20]. Dostupný z [www: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete.shtml>](https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete.shtml).



LITERATURA

BARTLOVÁ, Sylva. *Sociální patologie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. ISBN 80-7013-259-0.

CHALUPA, Radek. *Efektivní krizová komunikace – pro všechny manažery a PR specialisty*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4234-2.

JAGOŠOVÁ, Lucie (ed.). V první linii... Inovativní přístupy v průvodcovské a lektorské činnosti. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie a Katedra UNESCO pro muzeologii a světové dědictví, 2015b. In *Ústav archeologie a muzeologie FF MU* [online]. [cit. 2018-04-20]. Dostupný z www: <http://archo-muzeo.phil.muni.cz/media/3017063/v1linii_inovativni_pristupy_pruvodce_lektor_brozura_2015.pdf>.

Základy muzejní pedagogiky: Studijní texty [online]. Brno: Moravské zemské muzeum – Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014 [cit. 2017-04-28]. Dostupný z www: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/kzmp/ZAKLADY_MUZEJNI_PEDAGOGIKY_STUDIJNI_TEXT_Y_WEB.pdf>. ISBN 978-80-7028-441-4.



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

krizová komunikace, problémové chování, komunikační dovednosti, komplikované výchovné situace při edukaci, prevence krizových situací



SHRNUTÍ

Znalost a zohledňování specifických odlišností a adekvátního přístupu k cílovým skupinám muzejního publika patří mezi základní profesní dovednosti muzejních pedagogů. Vycházejí ze znalostí pedagogicko-psychologických či zdravotních a sociálních specifik jednotlivých skupin a schopnosti muzejního pedagoga k nim přihlížet při přípravě takových edukačních aktivit a programů, jejichž cíle by adekvátně reflektovaly věk a psychický vývoj, omezení plynoucí ze zdravotního stavu, sociálního chování anebo speciálních potřeb, stejně jako

schopnost reflektovat vzdělávací kurikulum či zájmové preference různorodého muzejního publika.

Při uplatňování takových komunikačních a řečnických dovedností, které odrážejí profesionalitu muzejního personálu i celkové nastavení muzeí vstřícných návštěvníkům, mohou muzejní pedagogové posilovat výchovný, vzdělávací a relaxační potenciál muzea. To předpokládá účinně reflektovat znalosti potřeb a očekávání návštěvníků, pomoci pojmenovávat a odbourávat možné existující bariéry, optimalizovat zázemí a další služby návštěvníkům a podpořit jejich proces učení a muzejní prožitek s pocíťovanou spokojeností a osobním přínosem z návštěvy muzea.

Adekvátní připravenost muzejních pedagogů na edukaci v muzeu zahrnuje také zvládnutí krizové komunikace. Spočívá ve schopnosti prevence, včasné identifikace a komunikačního zvládnutí případné krize. Ta může vzniknout např. v souvislosti s budovou muzea a jeho interiéry, nastavením návštěvnického provozu a jeho propagace anebo konfliktem při mezilidské komunikaci. Je proto důležitá znalost projevů, možných příčin problémového chování návštěvníků, stejně jako možných komplikovaných výchovných situací, které mohou vzniknout během muzejní edukace, stejně jako schopnost nacházet efektivní cesty k jejich řešení za co nejmenších negativních dopadů.

?

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Vysvětlete rozdíly v muzejní edukační práci s dětskými skupinami, pokud přicházejí do muzea v rámci školního vyučování (školní třída) a jako mimoškolní skupina (např. zájmový kroužek).
2. Jaká očekávání mají od muzejní prezentace a edukace dospělí návštěvníci?
3. Jak může probíhat mezigenerační učení v muzeu?
4. Jaké kompenzační pomůcky mohou muzea používat ve prospěch návštěvníků s omezenou pohyblivostí a se zrakovým oslabením?
5. Vysvětlete způsoby, jakými může muzejní pedagog účinně komunikovat a zprostředkovávat informace návštěvníkům s oslabením nebo ztrátou sluchu.

6. Jak se při muzejní edukaci mohou projevovat snížené rozumové schopnosti návštěvníka (mentální postižení)?
7. Navrhněte vhodná opatření nebo modifikace při koncipování a průběhu edukačního programu, aby byl vyhovující návštěvníkům s oslabeným duševním zdravím.
8. Popište, jak se mohou při edukaci projevit některé ze specifických poruch učení.
9. Které jednotlivce či skupiny (potenciálních) návštěvníků by nemělo opomenout muzeum, následující principy společensky prospěšného muzea?
10. Jmenujte potřeby a očekávání návštěvníků muzeí, jejichž dosažení může být předpokladem k opakované návštěvě.
11. Jak se může projevovat návštěvník s problémovým chováním, a jaké může mít jeho chování příčiny?

7. PREZENTACE MUZEJNÍ EDUKAČNÍ ČINNOSTI

Monika Mažárová



PRŮVODCE STUDIEM

K praxi muzejně pedagogické profese patří i schopnost prezentace vlastní práce. Byť je tato součást práce muzejních pedagogů vnímána spíše okrajově, je pro výkon jejich povolání také nezbytná. Jedině dobře zvládnutou prezentací vlastní muzejní edukační činnosti může získat potřebné dotace, sponzory, partnery či spolupracovníky. Proto se jednotlivé oddíly této kapitoly zaměří na základní zásady přípravy i předvedení prezentace projektů i muzea samotného, stejně jako na postup sestavení koncepce přednáškového cyklu či souboru edukačních aktivit pro konkrétní typ školy.



CÍLE

Cílem této kapitoly je připomenout základy správné prezentace se všemi specifiky muzejně edukační práce tak, aby muzejního edukátora připravila na důležité okamžiky vlastní praxe - od představení muzea i vlastní práce až po získávání spolupracovníků, sponzorů atp.

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- sestavit a předvést prezentaci projektu za účelem získat pozitivní reakce zainteresovaných osob,
- připravit koncepci pro veřejnost zajímavého přednáškového cyklu vycházejícího z charakteristiky muzea,
- vytvořit provázaný soubor edukačních aktivit reflektujících sbírku muzea s ohledem na zaměření a specifika daného typu školy,
- představit muzeum, jeho sbírku či objekt vhodnou formou přizpůsobenou publiku i účelu prezentace.

1) Jak prezentovat a obhájit připravený projekt?

Projekty stojí vždy mnoho úsilí. Od prvotní myšlenky až k realizaci se investuje do projektu mnoho času a práce

znásobené počtem zainteresovaných osob a vynaložených financí. Před samotnou realizací však musí strůjce projektu nejdříve obhájit své myšlenky i postupy, zvládnout dostat na svoji stranu nejen vedení muzea, ale také kolegy, sponzory, stejně jako ty, pro které je projekt určený. I ten nejlepší projekt se nemusí dočkat podpory a realizace, nezvládneme-li jeho prezentaci a obhájení.

Úspěšné obhájení projektu lze ovlivnit už ve fázi přípravy projektu.

Jedině dobře připravený projekt má šanci na úspěch – tedy získání podpory a zdárnou realizaci. Podceněnou přípravu projektu neutají ani bezchybná prezentace. Obvykle totiž vyjde najevo s prvním nečekaným dotazem publika. Čemu tedy věnovat pozornost už v samotné přípravné fázi projektu?:

- prvotní myšlenke;
- slabým místům, překážkám a hrozícím rizikům;
- motivaci autora, případně manažera projektu;
- cílové skupině a jejím potřebám;
- motivaci zainteresovaných osob zásadních pro realizaci projektu, potenciálních partnerů a sponzorů.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Na počátku úspěšného projektu, jeho obhájení a následného uplatnění v praxi, musí vždy stát silná první myšlenka, tj. nápad, u něhož je jeho autor přesvědčený o potřebnosti, přínosnosti a realizovatelnosti projektu. Musí si umět odpovědět na tyto otázky: Proč je projekt potřeba? Jak bude projekt užitečný? Lze projekt zrealizovat za současných personálních, materiálových a finančních podmínek?

Už při hledání odpovědí na výše uvedené otázky můžeme zvážit hrozící překážky. Rozpoznání a ošetření překážek i možných rizik hned v samotné přípravě projektu zvýší víru prezentujícího v projekt samotný a připraví ho rovněž na pravděpodobné námitky publika.

Preventivní ošetření případných překážek prověří i samotnou motivaci autora idey, nebo manažera projektu (resp. osoby, která sice první myšlenku projektu nevymyslela, ale je

motivace
prezentujícího

pověřená přípravou a realizací projektu). Ten, kdo projekt připravuje a bude jej i obhajovat, musí být totiž sám přesvědčený o jeho kvalitách. Prezentující musí v projekt věřit, protože jedině tak je schopný přistupovat během obhajoby před své publikum s upřímným zaujetím. Jen motivovaný přednášející dokáže motivovat i své publikum.

Autor projektu si musí kromě vlastních pohnutek uvědomit i motivaci cílové skupiny pro participaci na projektu. Je zapotřebí zejména zvážit, zda prvotní myšlenka projektu odpovídá na případnou poptávku toho, komu je určený.

Vzbudit zájem o projekt se musí nejen u cílové skupiny, ale i u řady jiných osob důležitých pro úspěšnou realizaci – od muzejních kolegů, přes vedení muzea až po partnery a sponzory projektu, kteří pomohou zároveň ošetřit řadu překážek (například sponzoři vyřeší finanční překážku). Už v samotné přípravě si autor projektu určí zainteresované osoby, jejich potřeby i omezení, z nichž vychází i konkrétní užitek pro ně samotné (tj. motivace), což mu následně usnadní obhájení projektu a získání partnerů.

Pro představení projektu je nezbytná znalost publika a účelu prezentace.

Pokud autor projektu přemýšlí, před kým projekt představí a obhájí, zvažuje jeho priority, motivaci a možné argumenty hned v přípravné fázi, připravuje se tak i na samotnou prezentaci. Už v průběhu příprav si může třídit myšlenky a zvažovat, kterému z aspektů projektu bude klást daná skupina zapojených osob důraz a které mu pomohou úspěšně projekt obhájit. Prezentující se proto musí dobře zorientovat ve skupinách zainteresovaných osob, jež pro úspěšnou realizaci potřebuje. Nejčastěji se jedná o následující skupiny s těmito účely prezentace:

- Managementu muzea prezentuje projekt za účelem schválení projektu.
- Kolegům muzejníkům (kurátoři, konzervátorky, výstaváři atd.) představuje projekt za účelem získání jejich spolupráce na projektu.
- Před partnery a sponzory (střediska služeb školám, odbory školství na městském/krajském úřadě, mediální partneři, místní výrobci či prodejci a mnoho dalších)

obhazuje projekt za účelem zisku podpory záštitou, propagací, materiálem nebo financemi.

- Cílovou skupinu seznamuje s projektem za účelem její aktivní účasti na projektu.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Nejvhodnější je představovat jednotlivým skupinám projekt samostatně, neboť každá ze skupin má odlišné potřeby, předsudky i argumenty. A dobrý prezentující připraví pro každou ze skupin vlastní prezentaci právě na základě charakteristiky skupiny. Uvědomuje si, že i přes časovou náročnost bude jeho výstup zacílený na konkrétní skupinu efektivnější a s větší šancí úspěšného obhájení projektu. V případě, že prezentující z různých důvodů obhazuje projekt před všemi zapojenými skupinami zároveň, musí v ní najít rovnováhu mezi odlišnými potřebami všech zúčastněných.

Prezentaci projektu ovlivňuje její místo a čas, forma ale také komunikační dovednosti přednášejícího.

Pokud prezentující již dobře zná projekt včetně možných úskalí, zvážil, komu jej bude prezentovat a za jakým účelem, dokáže pak lépe vybrat místo a čas své prezentace. Správně zvolené místo a čas je jedním z faktorů ovlivňujících úspěšnost obhájení projektu.

místo prezentace

Místo v ideálním případě vybírá dle potřeb dané skupiny posluchačů (například pedagogické porady na školách, kde jsou shromážděni všichni pedagogové dané školy a prezentace projektu tak nijak nenarušuje jejich volný čas), ale může jej vybírat i dle charakteru projektu (například při představování edukačních programů k nově otevřené expozici pomáhá prezentace přímo v expozici vzbudit u projektu větší pozornost). Volbu místa usnadní odpovědi na následující otázky:

- Komu budu projekt prezentovat a proč?
- Jak mohu skupině usnadnit přístup na představení projektu?
- Kde se bude daná skupina cítit dobře?
- Jak lze charakter projektu využít pro výběr místa?

termín prezentace Kromě místa konání ovlivní úspěšné obhájení projektu také čas, a to hned v několika rovinách. Při hledání správného načasování navedou prezentujícího odpovědi na tyto otázky:

- Ve kterém období je nejvhodnější projekt představit s ohledem na jeho charakter a na potřeby dané skupiny?
- Kolik času je skupina ochotná věnovat?
- Jak dlouho bude prezentace trvat?
- Jaká denní doba bude nejvhodnější (z pohledu dané skupiny)?



PŘÍKLAD: Vedení muzea musí autor představit projekt s dostatečným časovým předstihem s ohledem na stanovení rozpočtu a vyhlášení dotačních řízení na další rok, nejlépe například ještě během letních prázdnin. Pedagogům je vhodné projekt prezentovat zase hned na začátku školního roku, případně ještě v tzv. přípravném týdnu.

forma prezentace Stanoví-li si prezentující místo konání, dobu trvání a termín prezentace, může teprve v tomto okamžiku odpovědně přemýšlet nad její formou. Tedy zda využije techniku a uchýlí se k nejběžnější formě předem připravené počítačové prezentace, nebo využije flipchart umožňující reagovat v průběhu na aktuální podněty, nebo si vystačí s připravenými tištěnými materiály, nebo začlení do prezentace různé aktivizující prvky, nebo účinně zkombinuje více forem během jedné prezentace. Volba formy však vždy musí přirozeně vycházet z místa a doby trvání, charakteru skupiny a účelu prezentace.

Při výběru formy prezentace musí mít prezentující na paměti také své dosavadní zkušenosti a komunikační schopnosti. Méně zkušený přednášející se bude pravděpodobně cítit sebejistěji s předem přesně naplánovanou počítačovou prezentací či písemnými podklady, které mu budou oporou. Ten zkušenější si raději ponechá možnost improvizace dle aktuálně se vyvíjející atmosféry ve skupině. Bez ohledu na množství zkušeností a komunikační schopnosti však každý musí věnovat přípravě prezentace odpovídající množství přípravy.

Při samotné prezentaci pak musí prezentující věřit nejen sám sobě, ale zejména projektu. Musí být přesvědčený o jeho smyslu, aby mohl zaujmout publikum a projekt obhájit. Během jeho uvedení je pak zapotřebí dát najevo kromě vlastního

zaujetí i klidný a věcný přístup k tématu. Na závěr se doporučuje shrnout zásadní body projektu a zůstat otevřený případné diskusi, v níž by se prezentující neměl bránit návrhům na úpravy a změny. Diskutující publikum, byť s námitkami, značí zájem o projekt, který je pro úspěšné obhájení projektu zásadní.



PRŮVODCE STUDIEM

V rámci obhajoby projektu je dobré využít i marketingových komunikačních nástrojů a obchodních dovedností. Do prezentace projektu, kdy potřebujeme své myšlenky obhájit před určitou skupinou, můžeme využít princip parametru – výhody – užitku. Kdy nejprve uvedeme, čeho se projekt týká, jaká z toho plyne výhoda pro publikum a co konkrétně projektem získá. Například projekt soutěže pro střední školy více zapojí do edukační činnosti muzea skupiny středních škol, díky tomu rozšíříme povědomí o možnostech edukační činnosti v muzeu, a muzeu se tak zvýší počet celkové návštěvnosti.

Kde rychle najít víc?

BEDNÁŘ, Jiří. *Jak proměnit vlastnosti produktu v prodejní výhody* [online]. Karviná-Ráj: promarketing.cz, 2003. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.promarketing.cz/2003/03/10/jak-promenit-vlastnosti-produktu-v-prodejni-vyhody/>>.

STACHOŇOVÁ, Monika. *8 rad, jak správně prezentovat* [online]. Brno: online.muni.cz, 2014. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <<https://www.online.muni.cz/student/5046-8-rad-jak-spravne-prezentovat>>.



LITERATURA

DOLEŽAL Jan a kol. *Projektový management: Komplexně, prakticky a podle světových standardů*. Praha: Grada Publishing, 2016. 424 s. ISBN 978-80-247-5620-2.

PLAMÍNEK, Jiří. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 200 s. ISBN 978-80-247-4484-1. 7

2) Jak navrhnout tematiku odborného přednáškového cyklu pro veřejnost s využitím sbírkového fondu muzea a s využitím interaktivních prvků (formou tezí)?

Přednášky patří mezi jednu z nejčastějších forem muzejní edukace, která provází prezentační činnost muzeí již od počátků muzejnictví. Vedle komentovaných prohlídek a besed se přednášky řadí do kategorie teoretických programů⁹ založených na frontálním monologickém seznámení publika s vybraným tématem metodou výkladu.¹⁰ Aby však nebyl muzejní návštěvník přednášky pouze v pozici pasivního příjemce nových poznatků, může přednášející, případně organizátor přednášky, zařadit do průběhu aktivizující, interaktivní prvky.

Potřebný přehled o aktuálních interaktivních prvcích, o muzeu (sbírce a personálním obsazením) i jeho publiku pak má zpravidla právě muzejní pedagog. Jeho pozice prostředníka mezi muzeem a návštěvníky ho předurčuje stát se vhodným iniciátorem přednáškového cyklu vlastního muzea. Také zkušený muzejní pedagog však musí před navržením tematiky přednáškového cyklu začít řádnou přípravou.

Navržení odborného přednáškového cyklu se neobejde bez dobré znalosti daného muzea.

Přípravná fáze muzejního přednáškového cyklu začíná vyhledáváním informací o muzeu samotném. Poznáním muzea a jeho vnitřního prostředí se získá výchozí nástin možností muzea v rámci přednáškového cyklu. Účelný přehled pro navržení možné tematiky přednášek pak obsahuje:

- základní povědomí o historickém kontextu muzea, jeho současném zaměření a vize;
- orientaci ve sbírkovém fondu muzea, jeho rozsahu, struktuře i obsahu;
- znalost muzejních zaměstnanců, zejména odborných, vědeckých pracovníků a jejich oborové profilace;

⁹HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Vyd. 1. Brno: CERM, 1998. s. 63.

¹⁰ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 79.

- rozbor dosavadního směřování edukační činnosti, již uskutečněných akcí včetně přednáškových cyklů.

Tento základní přehled muzejního prostředí si lze vytvořit pročtením výročních zpráv (uskutečněné akce, směřování muzea atp.), strategických plánů (vize muzea), webových stránek a profilu muzea na sociálních sítích, výzkumem mezi kurátory muzea (např. jednoduché dotazníkové šetření)¹¹ a osobní konzultací s nimi.

pomoc kurátorů při přípravě přednáškového cyklu

Kurátoři muzea jsou pro přípravu přednáškového cyklu jedním z hlavních zdrojů základních informací. Znají nejlépe svoji opatrovanou část muzejní sbírky a výpovědní hodnotu jednotlivých sbírkových předmětů. Proto kurátoři mohou být nápomocni při výběru tématu cyklu, ale jsou zároveň vhodnými adepty na samotné přednášející. Kurátoři mají také zpravidla přehled o lidech aktivně působících v jejich oboru, a mohou tak dát podnět i na zajímavé, aktuálně zpracované téma jiným odborníkem než je on sám. Kromě kurátorů poskytují tento potřebný přehled katalogy, sborníky, sbírkotvorný plán a samozřejmě také expozice a výstavy.

Aby mohl muzejní pedagog navrhnout téma přednáškového cyklu v návaznosti na sbírkový fond muzea, musí tedy načerpat co nejvíce informací o muzejní sbírce samotné. Teprve po dostatečném poznání sbírkového fondu lze uvažovat nad možnostmi jeho využití v rámci přednáškového cyklu.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Má-li přednáškový cyklus nejen vycházet ze sbírkového fondu muzea, ale i jej přímo využívat, je zapotřebí hledat odpovědi na následující otázky: Jaká je výpovědní hodnota daného předmětu/souboru předmětů? Souvisí s obsahem přednášky? Pomůže téma doplnit, rozšířit, vysvětlit atp.? O jak citlivý sbírkový předmět se jedná? V jakém je stavu?. Odpovědět na tyto otázky pomohou nejen kurátoři, ale i konzervátoři či restaurátoři. Při zvažování využití muzejní sbírky pro prezentační účely v rámci přednáškového cyklu je vhodné se

¹¹Bliže o výzkumu mezi muzejními pracovníky v práci Mgr. Jitky Peškové s názvem *Vzdělávací strategie Jihočeského muzea v Českých Budějovicích*, která je dostupná zde: https://is.muni.cz/th/333961/ff_m/Magisterska_diplomova_prace_Jitka_Peskova_2013.pdf.

také zamyslet nad zájmy veřejnosti, resp. podívat se na vybraný sbírkový předmět či jejich soubor pohledem veřejnosti. Tedy pokusit se najít takové nahlížení na sbírkový předmět, které bude i pro veřejnost zajímavé.

Tematika odborného přednáškového cyklu musí být zvolena s ohledem na potřeby a přání veřejnosti.

Po zjištění možností, které pro přednáškový cyklus poskytuje muzeum a jeho sbírkový fond, přichází na řadu vytvoření průsečíků mezi tím, co může muzeum nabídnout, a aktuálním zájmem veřejnosti. Je-li cílovou skupinou přednáškového cyklu široká veřejnost, musí volba tématu reagovat na zájem této cílové skupiny, tj. musí pro ni být nějakým způsobem zajímavá.

To neznamena, že při sestavování přednáškového cyklu by muzeum mělo podléhat při výběru pouze u veřejnosti populárním tématům. Naopak je zapotřebí hledat u témat, kde je nejistý zájem veřejnosti (ale pro muzeum či daný obor jsou zásadní), takový náhled do problematiky, který bude i pro veřejnost zajímavý.

volba tématu

Před stanovením tématu přednáškového cyklu nestačí tedy pouze poznat muzejní prostředí včetně sbírkového fondu. Příprava se musí zaměřit také na potřeby a přání veřejnosti. Existuje několik nástrojů, jak zjistit její preference:

- statistika návštěvnosti doprovodných akcí i výstav;
- ohlasy v návštěvní knize;
- informace od pokladních, průvodců, dozorců apod.;
- dotazníkové šetření;
- anketa na sociální síti;
- a jiné.

Prvotní představy o potřebách a přáních cílové skupiny poskytují čísla návštěvnosti i ohlasy v návštěvní knize. Tyto údaje však podléhají řadě vedlejších faktorů a jejich výpovědní hodnota musí být ověřena zbývajícími způsoby.

O chování veřejnosti v muzeu mají zpravidla nejlepší přehled muzejní pracovníci v přímém kontaktu s návštěvníky. Každý dobrý průvodce má přehled, na co se nejvíce dotazují, o co se zajímají, co hodnotí kladně. Což jsou (nejen) pro návrh tématu přednáškového cyklu důležité informace a muzejní pedagog by s těmito muzejními profesemi měl být v úzkém kontaktu.

Zprávy pro ilustraci zájmu veřejnosti se dále získávají provedením jednoduchého dotazníkového šetření či ankety, ať už přímým dotazováním nebo formou elektronického dotazníku (webové nástroje zpracovávající dotazníky jako např. aplikace Disk na Google, jednoduché hlasování na sociální síti atd.). Nejucelenější nástin zájmů veřejnosti poskytne kombinace všech výše uvedených nástrojů.

Interaktivní prvky aktivizující návštěvníky přednášek pomohou zvýšit a udržet pozornost, stejně jako zájem o přednáškový cyklus samotný.

Jedna z věcí, kterou veřejnost během návštěvy obvykle oceňuje, je využívání interaktivních prvků, tj. předmětů podněcujících návštěvníka fyzickou aktivitou poznávat dané skutečnosti využitím více smyslů, rozšiřují návštěvníkovo poznání a vzbuzují zájem o dané téma.¹²

Interaktivní prvky tedy ze své podstaty nemusí být využívány pouze v rámci výstav, expozic či edukačních programů pro školy. Své uplatnění naleznou také během přednášky, v níž je obvykle veřejnost pouze pasivním posluchačem občas velmi složitého odborného výkladu. Interaktivní prvky pak mohou fungovat jako oživení takovéto přednášky – pomohou lépe pochopit některé sdělované informace, zvýšit pozornost i zájem o dané téma.

kritéria
interaktivních prvků

K využívání interaktivních prvků se však musí přistupovat s dobrým rozmyslem. Interaktivní prvek musí splňovat tato zásadní kritéria:

- souvisí s tématem přednášky;
- doplňuje, rozšiřuje a ilustruje obsah přednášky;
- neodvádí pozornost od přednášky;
- je jednoznačný v používání i ve svém výsledku;
- není příliš časově ani fyzicky náročný.

Ještě před hledáním a vytvářením nových interaktivních prvků je dobré zinventarizovat dosavadní interaktivní prvky muzeu již sloužící. Některé z prvků využívané pro školní edukační

¹²WOLF, Jakub. *Interaktivita v muzeu*. [online]. Praha: emuseum.cz, 2012. [cit. 2017-05-24]. s. 33. Dostupný z WWW: <<http://www.emuseum.cz/admin/files/Interaktivita.pdf>>.

programy, výstavy či expozice mohou dobře posloužit také k obohacení přednášky. Až poté začíná hledání prvků nových.

Na internetu, v literatuře, na různých profesních setkáních i během vlastních návštěv jiných muzeí lze průběžně čerpat inspiraci. K řadě sbírkových předmětů lze pořídit repliky, stejně jako nejrůznější zařízení ukazující princip jejich výroby (například numismatická přednáška může být doplněna možnostmi vyrazit si minci na funkční replice razícího zařízení).

Seznam možných interaktivních prvků pak uzavírá přípravnou fázi návrhu přednáškového cyklu a na řadu přichází samotná formulace návrhu k předložení odpovědným osobám v muzeu (vedení, kurátoři atd.).

Stručný a výstižný návrh přednáškového cyklu nejefektivněji formuluje soubor tezí.

Návrh tematiky souboru přednášek lze podat různou formou. Nejjednodušeji a nejvýstižněji jej však představí jednoduché teze. Tezi lze pro tento účel chápat jako stručně vyjádřenou, konkrétní, odůvodněnou myšlenku.

teze

Teze se zpravidla píše oznamovacím způsobem a bez komplikovaných větných staveb. Je dobré se vyhnout podmiňovacímu způsobu, resp. formulacím typu „přednáškový cyklus by měl... a mohl by...“, který vytváří dojem nejistoty autora o daných tvrzeních. Právě forma tezí vybízí k přesnému vyjádření. Jejich úkolem je přesvědčit o správnosti návrhu přednáškového cyklu a podmiňovací způsob v nich tuto přesvědčivost oslabuje. Teze neobsahuje pouze formulovaný názor, ale i jeho stručné zdůvodnění.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Co vše tedy v rámci návrhu tematiky přednáškového cyklu tezemi formulovat? Nejprve musí teze představit cíl přednáškového cyklu, zvolené téma a jeho strukturu v rámci cyklu, návaznost tématu na vizi muzea, propojení s jeho sbírkou a způsobem jejího využití, zájem veřejnosti o dané téma, soubor možných interaktivních prvků, způsob realizace (příklady přednášejících, místo a čas konání atp.) a další informace, které autor považuje za důležité.

Konečný písemný návrh formulovaný tezemi tedy seznamuje s tématem souboru odborných přednášek, tj. udává, co bude cyklus obsahovat, proč to bude obsahovat a jaké prostředky se k naplnění obsahu použijí.



PRŮVODCE STUDIEM

Ukázky interaktivních prvků v muzejnictví lze najít také na webových databázích obrázků Pinterest, např. na tomto odkazu:

<https://cz.pinterest.com/explore/interactive-museum/?lp=true>.

*Kromě interaktivních prvků lze do přednáškového cyklu začlenit rovněž nejrůznější aktivizační metody (viz například kapitola publikace **Škola muzejní pedagogiky 4 s názvem Aktivizační metody v muzejní pedagogice**).*

Kde rychle najít víc?

Jak napsat tezi [online]. Praha?: wikihow.cz, 201?. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.wikihow.cz/Jak-napsat-tezi>>.

WOLF, Jakub. *Interaktivita v muzeu*. [online]. Praha: emuseum.cz, 2012. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW:

< <http://www.emuseum.cz/admin/files/Interaktivita.pdf>>.



LITERATURA

GRECMANOVÁ, Helena. Aktivizační metody v muzejní pedagogice. In: *Škola muzejní pedagogiky IV*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007. 47–76 s. ISBN 978-80-244-1869-8. 13

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Vyd. 1. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

KESNER, Ladislav. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada Publishing, 2005. 304 s. ISBN 80-247-1104-4.

PEŠKOVÁ, Jitka. *Vzdělávací strategie Jihočeského muzea v Českých Budějovicích*. Brno: Masarykova univerzita,

Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie, 2013. 152 s. Diplomová práce. Vedoucí práce Mgr. Lenka Mrázová.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

3) Jak vypracovat nabídku aktivit pro konkrétní typ školy s využitím fondu muzea?

O pozitivní kooperaci muzea a školy již v současnosti není pochyb a její výhody si uvědomují jak školy, tak muzea. Učitelé mají často sami zájem spolupracovat, dokonce jsou často ochotni se na tvorbě edukačních programů do jisté míry podílet.¹³ Muzejní pedagog znalý svého oboru však musí zůstat tou hlavní osobou, která ucelenou nabídku vzdělávacích aktivit pro daný typ školy připraví. V průběhu zpracování návrhu konkrétních akcí musí totiž reflektovat nejen charakteristiku dané školy, ale také specifika muzejní edukace a její propojení se sbírkovým fondem muzea.

Nabídka edukačních aktivit vždy vychází ze sbírky daného muzea a jeho možností.

Muzejní pedagog pro profesionální vykonávání svého povolání musí bezpodmínečně dobře znát své muzeum – jeho historii, sbírku, expozice, výstavy či personální obsazení jednotlivých vědeckých oborů v muzeu zastoupených a jejich zaměření. Aby dokázal sestavit cílený návrh edukačních aktivit, musí nejdříve vědět, jaké možnosti muzeum nabízí.

Má-li muzeum kvalitně zpracovanou vzdělávací strategii, všechny potřebné informace lze najít právě tam. Vzdělávací strategie se však v současné době vyskytuje v muzeích spíše ojediněle, proto je potřeba zpracovat úvodní pracovní průzkum muzejního prostředí. Ten obsahuje:

- stručnou charakteristiku sbírky a její prezentace;
- analýzu expozic – témata, popis, struktura, stěžejní exponáty, prostorové a instalační řešení (riziková místa, kapacita, umístění exponátů a popisek, využívání interaktivních prvků atp.);

průzkum muzejního prostředí

¹³Tuto skutečnost mimo jiné dokládá výzkumné šetření realizované mezi lety 2008 a 2010. Publikovaný v: VAVRDOVÁ, Alena. Muzeum a škola – výsledky výzkumného šetření k problematice jejich komunikace a spolupráce. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 467–473. [cit. 2017-24-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vavrdova.pdf>>.

- přehled výstavní činnosti – obecné zaměření, opakované tematické výstavy v průběhu roku (například Vánoce, Velikonoce);
- stručnou charakteristiku objektů muzea a jejich vzdělávací potenciál (památkové objekty jako učebnice architektonických slohů, památník významných rodáků, události atd.);
- rozbor zaměření kurátorů muzea, jejich ochoty, schopností i limitů v edukačních aktivitách;
- shrnutí zázemí muzea pro edukační činnost (učebna, ateliér, výtvarné pomůcky, didaktické pomůcky, substituty atp.) včetně personálního zajištění (počet a zaměření muzejních pedagogů, lektorů, průvodců).

Teprve po zpracování úvodního průzkumu muzejního prostředí se další krok soustředí na poznání prostředí školního – od kurikulárních dokumentů po charakteristiku dané školy.

Nabídka edukačních programů pro daný typ školy reflektuje kurikulární dokumenty i samotné zaměření školy.

Rámcové vzdělávací programy

V současné době se obsah vzdělávání na jednotlivých stupních škol řídí rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Ty stanovují učivo pouze obecně a spíše zdůrazňují požadované výstupy, kompetence, které má na daném stupni žák zvládnout. Poskytují tak učitelům větší volnost ve využívání nejrůznějších metod vyučování včetně muzejní edukace.

Školní vzdělávací programy

Jako nejdůležitější z pohledu muzejního pedagoga se jeví učivo jednotlivých vzdělávacích oborů, očekávané výstupy i průřezová témata. U nich pak muzejní pedagog rovnou zvažuje jejich propojení s edukačními možnostmi muzea (expoze, výstavy, kurátoři,...).

Na základě rámcových vzdělávacích programů si každá škola sama zpracovává školní vzdělávací program (ŠVP). Tímto dokumentem se tak škola dále profiluje, určuje si možnosti mezioborové výuky, ale především uvádí učební plán konkrétní školy. Právě učební plán pomůže muzejnímu pedagogovi zpracovat návrh vhodný pro danou školu. Znalost školního vzdělávacího programu se jeví jako užitečná zejména u škol, s nimiž má muzeum navázanou užší, častou spolupráci. Muzejní pedagog logicky nemůže nahlédnout do všech ŠVP v České

republike, ale měl by mít alespoň základní přehled o zaměření jednotlivých škol v nejbližším okolí.

tematické plány

V orientaci školního prostředí pak dále pomohou také tematické plány pro jednotlivé ročníky daného stupně vzdělávání. Některé školy je mají veřejně přístupné, u jiných můžeme požádat o jejich poskytnutí učitele, s nímž udržujeme pozitivní profesní vztahy. Pro přehled o obsahu vzdělávání na jednotlivých stupních škol – učivu, jeho návaznosti a rozložení v průběhu školního roku, stejně jako způsob výkladu – lze také dobře využít i učebnice používané ve školách.

Nezbytná je pak také orientace v harmonogramu školního roku všech stupňů škol a znalost charakteristiky jednotlivých období (např. konec školního roku – více prostoru pro aktivity mimo školní budovu).

typy škol

Muzejní pedagog by měl dále rozeznávat jednotlivé typy škol a jejich specifika: mateřské školy, základní školy, střední odborná učiliště, střední odborné školy, gymnázia, vyšší odborné školy, vysoké školy a jiné (základní umělecké školy, konzervatoře atd.).¹⁴

Typické znaky škol s ohledem na muzejní edukaci dosud komplexně neshrnuje žádná publikace, proto je muzejní pedagog odkázán zejména na vlastní úsudek a zkušenosti. Ty jsou však koneckonců obvykle nejcennější. Pro snadnější vypracování cílené nabídky edukačních programů si však lze připomenout alespoň základní zásady:¹⁵

- **mateřské školy:** povinný dvouhodinový pobyt venku možno využít k návštěvě muzea (zejména v zimním období), oblíbené edukační programy s tvůrčí činností, velmi důležitý je zážitkový charakter muzejní edukace (práce s replikami), edukační programy obsahující více kratších činnostně odlišných aktivit, přednášky nebo

¹⁴Obecná charakteristika jednotlivých typů škol včetně alternativních je výstižně popsána například v publikaci *Pedagogika pro učitele* (viz použitá literatura).

¹⁵Tyto znaky vychází z vlastní praxe autorky. Jedná se o vypořádané jevy neověřené výzkumem. Blíže jsou pak rozebrány zde: MAŽÁROVÁ, Monika. Situační analýza edukační činnosti Jihomoravského muzea ve Znojmě. In: *Vzdělávací strategie Jihomoravského muzea ve Znojmě*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie, 2015. s. 110-111. Diplomová práce. Vedoucí práce Mgr. Lenka Mrázová.

edukační programy zaměřené na teorii, abstraktní pojmy i skupinovou práci zcela nevhodné;

- **první stupeň základních škol:** často jeden hlavní učitel vyučující v dané třídě většinu předmětů (lepší časové možnosti pro návštěvu muzea), omezené schopnosti čtení s porozuměním (práce s textovými panely) a skupinové práce (teprve se obvykle skupinové práci učí), přednášky a teoreticky zaměřené edukační programy jediné přiměřené časové délky a doplněné o aktivizující prvky, nutno respektovat velký rozdíl mezi jednotlivými ročníky prvního stupně (srovnej žáky 1. a 5. ročníku);
- **druhý stupeň základních škol:** náročnější zařizování návštěvy muzea pro učitele (musí vyměňovat vyučovací hodiny apod.), edukační programy využívající emočního působení, nutná důsledná práce s motivací, lze využít soutěživosti přirozené pro tuto věkovou skupinu (pozor na křehkou nejistotu, upřednostňovat formu autokorekce), muzeum jako vyhledávaný partner projektového a terénního vyučování, přednášky kurátorů nutno přizpůsobit (doba trvání, používané pojmy atp.);
- **gymnázia, střední školy a učiliště:** edukační programy i teoretičtějšího charakteru včetně přednášek kurátorů, citlivé vnímání odbornosti lektora, aktivity umožňující vyjádření vlastních postojů a názorů, spolupráce muzea a školy i na jiných úrovních (vedoucí či konzultanti prací v rámci středoškolské odborné činnosti, vedení profilových seminářů kurátory muzea atd.), nutno respektovat zaměření a charakter dané školy (přírodovědně zaměřené gymnázium vs. učiliště obor kuchař-číšník);
- **vysoké školy:** zvládají časově i obsahově náročné edukační programy, vhodné přednášky, exkurze a komentované prohlídky kurátorů.

Kromě obecné charakteristiky typů škol musí muzejní pedagog pro cílenou nabídku edukačních aktivit respektovat a zohlednit profil dané školy – alternativní školy, zaměření na projektové, terénní vyučování, specializace na vybrané obory a spoustu dalších možností.

V ideálním případě si muzejní pedagog může domluvit konzultaci připravované nabídky s vybranou spolupracující školou, respektive s jejím vedením. Má-li již muzejní pedagog vybudovaný užší vztah s učitelem z daného typu školy (například aktivní učitel zajímající se o edukační činnost muzea a často ji využívající), je dobré se obrátit s prosbou o spolupráci přímo na něj. Právě poznatky takového učitele pro práci muzejního pedagoga jsou nejcennější a umožní muzejnímu pedagogovi podívat se na svoji práci i možnosti muzejní edukace celkově novým pohledem. Zároveň skrze něj získá základní přehled orientace, přání, potřeb a zájmů učitelů stejného typu škol.

Očekávání cílových skupin pak může muzejní pedagog také lehce získat pravidelným setkáváním s učiteli pořádáním muzejních seminářů či workshopů pro učitele, ale i například na pedagogických poradách nebo na poradách vedení škol na příslušném odboru u zřizovatele. Metodickou a konzultační službu pak zpravidla poskytují také střediska služeb školám, která jsou sice primárně určena pro školská zařízení, ale patrně projeví snahu pomoci také s muzejní edukací.¹⁶

Po zmapování školního prostředí lze konečně přistoupit k hledání průsečíků mezi možnostmi muzea, jeho sbírkového fondu i zaměstnanců, a zájmy či potřebami daného typu školy. Tento třetí krok pak již ústí ke konečné nabídce vzdělávacích aktivit pro jednotlivý typ škol.

Výsledné prolnutí možností muzea (včetně jeho sbírkového fondu) a charakteristiky školy vede k cílené nabídce vhodných edukačních programů.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Před sestavením nabídky edukačních programů je dobré si stručně všechny nastřádané postřehy uspořádat, aby se s nimi dalo dále jednoduše pracovat. K přehlednému shrnutí

¹⁶Tento poznatek vychází z praxe autorky, která spolupracovala se Střediskem služeb školám Znojmo (dnes už součástí Střediska služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno, příspěvková organizace).

jednotlivých možností muzejní edukace expozic, objektů, částí muzejní sbírky pro konkrétní typ školy lze využít například přehlednou tabulku (tabulka č. 1). Utrídí-li se takto přehledně vedle sebe poznatky o možnostech muzea a potřebách a přáních daného typu školy, zcela přirozeně z nich pak vyplyne nabídka aktivit.

A co taková nabídka tedy vlastně může obsahovat? Odborná literatura si dosud vystačila s touto klasifikací edukačních programů: prohlídka expozice s průvodcem, komentovaná prohlídka, komentovaná prohlídka doplněná aktivitou, prohlídka expozice s učební pomůckou, přednáška, beseda, kurzy, workshopy, tvůrčí dílny, animace, zvláštní edukační programy (např. akce k výročí a vše ostatní, co nebylo uvedeno výše).¹⁷ Tento výčet je spíše pro základní orientaci. Co vše se může jednotlivým typům škol nabídnout, lze například pro inspiraci zjistit z Centrálního portálu edukačních aktivit muzeí a galerií MUZEOEDU.¹⁸

Expozice/Výstava	Popis, exponáty, prostor	Návaznost na RVP	Příležitosti k podpoře vzdělávání a osvojování dovedností

¹⁷Srovnej např. HORÁČEK, Radek. Typologie programů pro veřejnost v muzeích a galeriích. In: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. s. 63–74. Brno: CERM, 1998. a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Formy muzejní edukace. In: *Muzejní edukace*. s. 77–81. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 20

¹⁸*Centrální portál edukačních aktivit muzeí a galerií MUZEOEDU* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. [cit. 2017-24-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzeoedu.cz/>>.

Tabulka č. 1: Přehledná tabulka možností muzejní edukace k jednotlivým expozicím převzatá z: *Writing a learningstrategy&policydocument*[online]. Gillingham: Group for Education in Museums, 200?. příl. 1–2. [cit. 2015-06-09]. Dostupný z WWW: <http://www.gem.org.uk/lotc/lotc_resources/dev_learning_services/guidance/gn_educpolicy_strat.pdf>.

Nabídka pro jednotlivé typy škol by na sebe měla navazovat tematicky (například v září úvod seznamující program zaměřený obecně na muzejní prostředí, v říjnu program zaměřený tematicky na přírodovědnou expozici), ale i obsahově (například v rámci numismatické expozice žáci nejprve na prvním stupni základní školy seznámí s principem výroby mincí, základními druhy historických ražeb a vývojem platebních prostředků, na druhém stupni základní školy pak v téže expozici počítají praktickou slovní úlohu, aby mohli v rámci diskuse rozhodnout, v jakém období se měl např. mistr tesař nejlépe).

forma nabídky
edukačních programů

Koncepce edukačních aktivit pro daný typ školy si žádá přehledného písemného zpracování.

Ucelený návrh edukačních aktivit může muzejní pedagog přehledně uspořádat postupně dle vzdělávacího systému, od mateřských škol po školy střední. Kompletně připravená nabídka zpracovaná v písemné podobě pak musí minimálně obsahovat:

- název edukačního programu;
- cílovou skupinu;
- místo konání, dobu trvání a výši poplatku za žáka;
- seznam vyučovacích předmětů, na jejichž výuku program navazuje;
- učivo a průřezová témata dle RVP zastoupená v programu;
- stručný popis.

Dále lze formulovat výukové cíle, návrh rozšiřujících aktivit do výuky před návštěvou edukačního programu i po jeho absolvování.

Konečná nabídka musí mít přehlednou strukturu a edukační programy je dobré v ní řadit dle předem určeného systému: dle jednotlivých ročníků, tematicky, chronologicky v průběhu školního roku atp. Kvalitně zpracovaný návrh edukačních programů pak podtrhne i příjemné grafické zpracování jeho písemné podoby.



PŘÍKLAD:

Název: ZNOJEMSKÝ PENÍZ

edukační program pro první stupeň základní školy

Vyučovací předměty: prvouka, vlastivěda, pracovní činnosti, výtvarná výchova, český jazyk, finanční gramotnost

Učivo dle RVP: minulost a současnost obce, státní symboly, regionální památky, věcné čtení, vyhledávací čtení, organizace práce, hotovostní a bezhotovostní forma peněz

Průřezové téma dle RVP: osobnostní a sociální výchova (kreativita, morální rozvoj)

Místo konání, doba trvání a cena vstupného: Dům umění, 45 min., 10,-Kč/žák

Popis: Jak se vyráběly mince? A kde se vyráběly ve Znojmě? Proč je na znojemské minci orlice? A jaké symboly má dnešní město Znojmo? Po poznání způsobu výroby a podoby historických ražeb mincí si během skupinové práce vytvoří žáci sami vlastní návrh novodobé znojemské mince.



PRŮVODCE STUDIEM

Pokud se jedná o dlouhodobější nabídku edukačních programů (například ke stálým expozicím), lze zpracovat i praktickou brožuru pro učitele. Pro inspiraci můžete nahlédnout zde: <http://www.nm.cz/Pro-skoly/Uvod-pro-skoly/> (aktualizovaná nabídka edukačních programů na aktuální školní rok v souboru ke stažení) a také zde: http://www.muzeumznojmo.cz/admin/forschoolfile/Methodicka%20brozura_web.pdf

Kde rychle najít víc?

KRÁLOVÁ, Jitka. *Muzejní pedagog a učitel. Možnosti spolupráce a komunikace mezi muzejními pedagogy a školním prostředím na příkladu malého muzea. Společné objevování perspektiv i rezerv* [online]. Mělník: Regionální muzeum Mělník 2013. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/metodicka_texty/14_Jitka_Kralova_Melenik_muzeum_a_skola_new.pdf>.

MRÁZOVÁ, Lenka. Muzejní sbírky a muzejní prostředí jako prostředek vzdělávání a výchovy. Základní východiska muzejní didaktiky. In: *Základy muzejní pedagogiky. Studijní texty* [online]. Brno: Moravské zemské muzeum, 2014. s. 24–30. ISBN 978-80-7028-441-4. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <http://www.mcmp.cz/fileadmin/user_upload/vzdelavani/kzmp/ZAKLADY_MUZEJNI_PEDAGOGIKY_STUDIJNI_TEXT_Y_WEB.pdf>.

Rámcové vzdělávací programy [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. [cit. 2017-05-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz/t/rvp>>.



LITERATURA

DOLÁK, Jan a kol. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Vyd. 1. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Simona ŠEBESTOVÁ. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník anotací příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 156 s. ISBN 978-80-210-5553-7.

MAŽÁROVÁ, Monika. *Vzdělávací strategie Jihomoravského muzea ve Znojmě*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie, 2015. 173 s. Diplomová práce. Vedoucí práce Mgr. Lenka Mrázová.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. 24

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9. 25

4) **Jak vytvořit a předvést prezentaci daného muzea (nebo muzejního objektu nebo sbírky)?**

V průběhu vlastní edukační činnosti musí muzejní pedagog často zvládnout také představení vlastního muzea, jeho objektu či sbírky. Prezentaci si nejčastěji připravuje v případě nejrůznějších seminářů či konferencí, ale i v případě, že se snaží získat nové partnery pro podporu muzejně edukačních aktivit nebo oslovit další cílové subjekty (školská zařízení, akademie třetího věku atp.) ke vzájemné spolupráci. A právě dobře připravená prezentace a její předvedení často rozhoduje o úspěchu.

Nejprve je při přípravě prezentace muzea nutné si uvědomit co, komu a proč prezentovat.

Muzejní pedagog působící nějakou dobu v jednom konkrétním muzeu již dobře zná jeho vnitřní prostředí, od historie přes sbírku až po vizi budoucnosti. Muzejní pedagog nově působící v daném muzeu či mající povědomí o muzeu pouze externě, musí všechny potřebné informace složitě dohledávat ve výročních zprávách, publikacích a vzpomínkách muzejních zaměstnanců. V obou případech však hrozí, že přes všechny nasbírané informace ztratí odstup, hůře eliminují poznatky do obsahu samotné prezentace a vytvoří velmi obsáhlou, podrobnou a „nekonečnou“ sérii mnoha snímků v řadě.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Představení muzea publiku ale nespočívá v předání detailních informací o každém zákoutí muzea, u něhož posluchači ztratí velmi brzy pozornost. Účelem prezentace zůstává vždy na prvním místě vzbuzení zájmu publika o muzeum. Příprava prezentace tedy začíná zvážením toho, komu je určena a za jakým účelem. Uvědomění si těchto dvou aspektů dovede přednášejícího také k logickému zúžení tématu. Podaří-li se zaujmout, dohledá si pak posluchač sám další informace po skončení přednášky, případně se na ně zeptá již v rámci prezentace. Přednášející proto musí nejen upoutat pozornost, ale také ji udržet po celou dobu trvání svého výstupu.

Příběhem či myšlenkovou linií prezentace získá vlastní logickou strukturu i pozornost publika.

storytelling

Poté, co si přednášející ujasnil, kdo bude tvořit jeho publikum, za jakým účelem mu bude muzeum, jeho objekt či sbírku představovat a na co se tedy ve svém projevu zaměří, musí zvážit celkové pojetí své prezentace. Efektivně působí prezentace založená na příběhu (prezentace muzea skrze příběh sbírkového předmětu, historické osobnosti stojící u jeho založení atp.), tzv. storytelling, nebo myšlenkové linii (například prezentace muzea z pohledu návštěvníka). Takového pojetí prezentace má hned několik výhod:

- Umožní vytvoření logicky provázané struktury.
- Usnadí přednášejícímu zapamatování osnovy.
- Vzbudí zájem publika a udrží jeho pozornost.
- Pomůže publiku zapamatovat si základní body prezentace.
- Aktivizuje publikum k vlastnímu uvažování nad tématem.

Někdy příběh vhodný sám přirozeně vyplyne již v průběhu vyhledávání informací k tématu, jindy je potřeba se nad ním cíleně zamyslet. Jako účinný nástroj přípravy prezentace lze využít myšlenkovou mapu, tj. vizuálně utříděné poznatky, teze či myšlenky s vyznačenými souvislostmi a vzájemnými vztahy.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Myšlenková mapa pomůže přednášejícímu uvědomit si zásadní body a jejich vzájemné vazby tak, aby nebyly zapomenuty a zároveň aby mezi nimi byly jasné souvislosti. Tím se vyhne pouhému postupnému předávání jedné informace za druhou. Jeho prezentace bude mít jasně čitelnou linii.

podoba myšlenkové mapy

Myšlenková mapa může mít nejrůznější podobu. Záleží na kreativitě autora, zda mapu myšlenek pojme jako klíčová slova větvcící se do logického rámce za pomoci barev, nebo jako téměř umělecké dílo využívající ilustračních obrázků místo psaného slova, nebo propojí oba přístupy do jednoho.

tvorba myšlenkové mapy

Bez ohledu na způsob zpracování myšlenkové mapy začíná její tvorba uvedením prvního klíčového slova, nad nímž nechává autor volně běžet vlastní asociace. Svůj volný tok myšlenek

větví k prvnímu slovu, zaznamenává vzájemné vztahy, doplňuje je barvami zdůrazňujícími nejen významnost, ale i souvislost. V průběhu procesu se vrací k jednotlivým myšlenkám a opět je dále větví. Myšlenkovou mapu pak znovu prochází, hledá vazby a souvislosti, určuje výpovědní hodnotu a vymezuje myšlenkové větve vedlejší a hlavní. Hlavní myšlenkové větve pak například očíslováním uspořádá tak, jak se mu zdá jejich pořadí pro prezentaci nejvhodnější. Myšlenkovou mapu pak znovu na čistý papír přepracuje, dokud s ní není spokojený. Přepracování pomáhá si myšlenky znovu utřídit, ale i lépe zapamatovat jednotlivé vazby mezi nimi.

Uzná-li autor za vhodné, může myšlenkovou mapu přímo do prezentace pro ilustraci umístit, případně může před publikem myšlenkovou mapu rozvádět. Spolu s posluchači objevovat další asociace, a reagovat tak přímo v průběhu prezentace na jejich projevený zájem. Forma využití myšlenkové mapy však záleží na celkovém pojetí samotné prezentace.

Forma prezentace vychází z jejího celkového pojetí i zkušeností přednášejícího.

Seznámení publika s muzeem lze pojmout více způsoby. Muzeum, jeho objekt i sbírku lze představit například pomocí:

- průběžných zápisů na flipchartu;
- předem připravené počítačové prezentace promítané dataprojektorem;
- tištěných posterů;
- promítaného videa;
- předvádění vybraných sbírkových předmětů či jejich substitutů;
- kostýmované historické postavy;
- a řady dalších forem či jejich kombinací.

U každého z nich je však důležité zvážit, zda je daná forma adekvátní účelu prezentace a jeho publiku, stejně jako prezentačním dovednostem přednášejícího. Například prezentace využívající flipchart sice působí dynamičtěji, umožňuje aktuálně reagovat na publikum, ale klade daleko větší nároky na dovednosti prezentujícího – jeho schopnost improvizace, úpravu písemného projevu atp.

počítačová
prezentace

Nejčastější formou prezentace je obvykle počítačová prezentace následně promítaná dataprojektorem. Jedná se o

jeden z nejjednodušších moderních nástrojů, který pomáhá přednášejícímu udržet osnovu prezentace a poskytuje mu také potřebnou oporu. V rámci její přípravy lze ale snadno zabřednout do jisté monotónnosti vyvolávající u posluchačů ztrátu pozornosti. Proto musí být takováto prezentace velmi dobře promyšlená a reagovat na přirozenou klesající pozornost. Obvykle se pro zpracování využívá program Microsoft Office PowerPoint, nebo Impress Open Office.

zásady počítačové
prezentace

Přestože se jedná o nejčastější a patrně nejjednodušší formy prezentací, musí mít autor na paměti několik zásad pro jejich vypracování:

- Prezentace musí být vizuálně působivá, ale přehledná. Grafické zpracování prezentace může například vycházet z barev či loga prezentovaného muzea.
- Přečty mezi jednotlivými snímky formou animací nesmí trvat příliš dlouho, odvádět pozornost, nesmí jich být použito příliš mnoho a měly by vycházet z celkového pojetí prezentace.
- Písmo a barevné pozadí musí být dostatečně kontrastní (promítáním přes dataprojektor se část kontrastu vytrácí).
- U textu lze použít pouze omezený počet vzhledů písma (tzv. font) včetně velikosti, zvýraznění (tučně, kurzíva, podtržení atp.) a barevnosti. Jejich použití v celé prezentaci musí být jednotné (např. jednotný styl nadpisu, podnadpisu a prostého textu).
- V prezentaci se využívá dostatek ilustračních obrázků v odpovídající kvalitě a rozlišení.
- Ilustrační fotografie muzea musí být živými záběry ze života muzea, které vzbudí zájem publika.
- Text musí být formulovaný stručně, výstižně a krátce (pozor na dlouhý souvislý text).
- Počet snímků musí odpovídat reálné době trvání celé prezentace.
- Prezentaci musíme uložit v takovém formátu, jaký je schopný daný počítač v místě konání přehrát. Pokud jsou v prezentaci použité nestandardní fonty, nesmí je autor zapomenout nainstalovat i na konečný počítač v místě konání.

Přednášející si také musí počítačovou prezentaci vyzkoušet zároveň se svým projevem, aby si ujasnil, co ke kterému

snímku říká, i délku prezentace. Cvičný hlasitý přednes prezentace zároveň pomáhá odstranit nejistotu.

Kvalitní připravenou prezentaci musí doprovázet i odpovídající přednes.

Nepřítelem každé prezentace jsou obavy a nejistota přednášejícího. Tu pomůže odbourat nejen hlasitý nácvik před zrcadlem či ochotným rodinným příslušníkem, ale také počet již přednesených prezentací. Přednášející však jistotu získává nejen praxí, ale i vlastním přesvědčením o účelnosti a připravenosti vlastní prezentace. Přesto určitá míra nervozity ke každému veřejnému vystupování patří a je dobré ji vnímat jako jistý projev respektu vůči danému úkolu.

chyby přednesu
prezentace

Bez ohledu na zkušenosti prezentujícího i jeho nervozitu je zapotřebí se při přednesu vyvarovat následujících chyb:

- neznalost ovládnání prezentace (zjistit přepínání jednotlivých snímků ještě před začátkem);
- přílišné sledování plátna či monitoru;
- ztráta kontaktu s publikem (strnulá pozice za řečnickým pultem, zahledění do připravených papírů atp.) včetně mluvení zády k publiku (například při otočení k plátnu, při zápisu myšlenek na flipchart atd.);
- roztřepané, neklidné využívání laserového ukazovátka;
- monotónní projev, nedostatečná práce s hlasem (hlasitost, tempo, dynamika).

Na prezentaci se přednášející musí dostavit s dostatečným předstihem, aby se seznámil s daným prostředím, používanou technikou a jejím ovládnáním. Pokud se dostaví na místo konání dříve než publikum, může si alespoň úvod prezentace vyzkoušet nahlas. Zjistí tak, jak jeho hlas v prostoru zní, jak hlasitě má mluvit a jak se může v daném prostoru pohybovat. Díky tomu pak i méně zkušený přednášející získá na větší jistotě.

V úvodu prezentace přednášející představí sám sebe. Sdělí stručně publiku, co a proč bude prezentovat, stejně jako strukturu prezentace a její přibližnou dobu trvání. Hned na úvod je dobré publikum vyzvat k diskusi v průběhu prezentace. Diskuse až po skončení prezentace se již v současnosti nepovažuje za příliš efektivní. Dotazy se mohou vázat

například na první část prezentace a na konci již chybí kontext, posluchač je může v průběhu prezentace zapomenout a zároveň je na konci prezentace publikum již značně unavené. Úvod prezentace by měl být pro publikum natolik zajímavý, aby motivoval posluchače k vlastnímu uvažování nad tématem, a tudíž i k udržení pozornosti.

V průběhu prezentace musí přednášející citlivě reagovat na publikum – jeho potřeby, pozornost a zájem. K poklesu pozornosti dochází přibližně v polovině prezentace a nereagovali přednášející na tento stav, pozornost uvažá až do jejího konce. Přednášející na to tedy musí myslet již v rámci přípravy prezentace, a zařadit tak cíleně do rizikového místa nějaký aktivizující prvek (například ukázka sbírkového předmětu či substitutu, jednoduchý úkol pro publikum atd.). Během prezentace tedy celou dobu přednášející udržuje kontakt s publikem, neztrácí na kvalitách mluveného projevu a drží se myšlenkové linie prezentace. Je dobré se také vracet zpět a připomínat, co již bylo řečeno a jakou to má vazbu na dané téma.

Celkové shrnutí zásadních bodů celé prezentace pak musí logicky obsáhnout i závěr prezentace. V závěru přednášející připomene nejen vlastní prezentované myšlenky, ale i podněty vzešlé z publika. Dále uvede použitou literaturu a zdroje, stejně jako odkazy, kde k danému tématu může posluchač v případě zájmu zjistit víc. Chybět samozřejmě nesmí ani konečné poděkování za pozornost a rozloučení. Přednášející by pak měl ještě po skončení prezentace setrvat na místě konání, aby byl k dispozici pro případné individuální dotazy.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Nakonec si pak prezentující s odstupem může zpracovat vlastní zpětné hodnocení formální stránky prezentace včetně přednesu, v němž shrne, co se mu povedlo a na čem by měl zapracovat. I takováto nenáročná forma sebereflexe mu totiž pomůže v přípravě příští prezentace.



PRŮVODCE STUDIEM

Některá muzea mají také různá propagační videa, či virtuální prohlídku svých objektů na webových stránkách, což opět může oživit celou prezentaci. Muzea většinou disponují propagačními

materiály, ze kterých můžeme pro každého posluchače připravit prezentační balíček. Ten umožní účastníkovi se k tématu vrátit i po skončení přednášky a dohledat si další informace.

Kde rychle najít víc?

DILL, Kathryn. *Už žádné nudné prezentace. 6 jednoduchých tipů, jak na to* [online]. Praha: Forbes – MediaRey, 2015. [cit. 2017-05-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.forbes.cz/prestante-delat-nudne-prezentace-6-jednoduchych-tipu-jak-na-to/>>.

LASÁK, Pavel. *Prezentace krok za krokem – návod – PowerPoint 2010* [online]. Praha: office.lasakovi.com, 201?. [cit. 2017-05-28]. Dostupný z WWW: <<http://office.lasakovi.com/power-point/zaklady/prezentace-krok-za-krokem-powerpoint-2010/>>.



LITERATURA

ATKINSON, Cliff. *Působivé prezentace v PowerPointu 2007*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. 336s. ISBN 978-80-251-2119-1.

BUZAN, T., GRIFFITHS, Ch. *Myšlenkové mapy v byznysu*. Brno: Biz Books, 2013. 256s. ISBN 978-80-265-0129-9.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Přesvědčivá prezentace. Špičkové rady, tipy a příklady*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 144s. ISBN 978-80-247-3455-2.



SHRNUTÍ

Prezentace muzejní edukace je v praxi muzejního edukátora velmi důležitá. Pomáhá nejen zviditelnit výsledky jeho práce, ale především získat podporu, ať už formální či materiální, pro různé aktivity a projekty.

Úspěšnou prezentaci lze připravit jedině na pevných základech znalosti muzea – jeho historie, sbírkového fondu, materiálních i personálních limitů, ale i spektru jeho návštěvníků – preference, potřeby, důvody ne/návštěvy, a dalších zainteresovaných osob či institucí – odborníci, donátoři,

sponzoři, odborní spolupracovníci, potenciální partneři projektů apod.

Díky přehledu vnitřního i vnějšího prostředí muzea edukátor dovede připravit kromě účelné prezentace projektu či muzea také koncept přednáškového cyklu nebo ucelenou nabídku edukačních programů, které vychází ze zaměření muzea a jeho sbírek, a přitom reflektují také zájem a potřeby cílové skupiny.

Důležitou roli pro úspěšnou prezentaci hraje kromě individualizovaného přístupu také pevné vědomí toho, co muzejní edukátor prezentuje, proč to prezentuje, či kde a kdy to prezentuje. Stejně jako při každodenní práci se pak konečně ani při prezentaci muzejní edukace neobejde edukátor bez výborných komunikačních dovedností.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚLOHY

1. Proč je prezentace muzejní edukace důležitou součástí praxe muzejního edukátora?
2. Jaké jsou základní zásady prezentace muzejní edukace?
3. Jak ovlivňuje příprava projektu jeho obhájení?
4. Na základě čeho lze zvolit nejvhodnější formu prezentace?
5. Co obsahuje přehled/průzkum muzejního prostředí?
6. Jaká jsou kritéria správného interaktivního prvku?
7. Co pomůže zorientovat se v zájmech a potřebách jednotlivých typů škol?
8. K čemu slouží v rámci prezentace muzea storytelling a myšlenková mapa?
9. Jak lze veřejnosti představit muzeum, jeho sbírkový fond či objekt?
10. Co patří k nejdůležitějším zásadám počítačové prezentace promítané dataprojektorem?
11. Jak by měl vypadat správný přednes prezentujícího?

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

prezentace, formy prezentace, komunikační dovednosti, muzejní prostředí, přednáškový cyklus, interaktivní prvky, edukační aktivity, kurikulární dokumenty, typy škol, teze, storytelling, myšlenková mapa

8. ZAJIŠTĚNÍ BEZPEČNOSTI NÁVŠTĚVNÍKŮ MUZEJNÍ EDUKACE

Jana Vlčková



CÍLE

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Znat právní předpisy, které se dotýkají tématu zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků muzejní edukace.
- Orientovat se v základních povinnostech edukátora a s tím spojenými pojmy.
- Získat přehled o zvláštních požadavcích při některých činnostech.



PRŮVODCE STUDIEM

Uvedený text je zaměřen na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví návštěvníků muzejní edukace. Tato kapitola obsahuje obecné informace a povinnosti týkající se činnosti, které mohou být součástí programu muzejní edukace. Dále je součástí i několik odstavců věnující se stanovení organizování specifických činností.

ZÁKLADNÍ POVINNOSTI EDUKÁTORA

Povinností edukátora je seznámit se s právními a jinými předpisy souvisejícími s konkrétní činností pro určenou skupinu účastníků (děti, senioři...) a zajistit prokazatelné seznámení účastníků těmito předpisy. Dále přijímat na základě vyhledávání, posuzování a zhodnocení rizik spojených s činnostmi a prostředím opatření k prevenci rizik. Při stanovení konkrétních opatření bere edukátor v úvahu zejména možné ohrožení účastníků a zároveň přihlíží k věku, jejich schopnostem, fyzické a duševní vyspělosti a zdravotní způsobilosti.

V případě účasti na činnostech muzejní edukace skupiny žáků a studentů v době školního vyučování zodpovídá za bezpečnost a ochranu zdraví škola (pedagogický doprovod).

Povinnosti vznikají i v oblasti požární ochrany, edukátor je povinen seznámit se s požárním řádem v místě uskutečnění činnosti. Informovat, popř. prakticky seznámit účastníky s nebezpečími vzniku požáru související s činností, opatřeními při vzniku požáru a možnosti únikových cest.

Účastníci muzejních edukačních programů jsou návštěvníky muzea a mají povinnost řídit se návštěvním řádem muzea.

právní
předpisy

Základními předpisy pro orientaci v tomto textu a problematice jsou v platném znění:

- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví
- Zákon č. 361/2000 Sb., o provozu na pozemních komunikacích
- Zákon č. 133/1985 Sb., o požární ochraně
- Nařízení vlády č. 495/2001 Sb., nařízení vlády, kterým se stanoví rozsah a bližší podmínky poskytování osobních ochranných pracovních prostředků, mycích, čisticích a dezinfekčních prostředků
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

první pomoc a
ošetření,
lékárničky,
úrazy

Osoba zodpovídající za činnost při muzejní edukaci zajistí, aby byly vytvořeny podmínky pro včasné poskytnutí první pomoci a lékařského ošetření při úrazech a náhlých onemocněních. Dále je řádně seznámena se zásadami poskytování první pomoci.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ

Na vhodných místech je nutné zajistit umístění seznamu telefonních čísel pro rychlou orientaci (RZS, HZS, PČ, IZS). Organizace zajistí v místě edukace lékárničky první pomoci s potřebným vybavením. Podle cílové skupiny je vhodné dohledat jednotlivé pokyny v příslušných právních a vnitřních předpisech.

Postup při vzniku úrazu, povinnosti a požadavky na evidenci úrazů stanovují zpracované směrnice organizace zastřešující edukační činnost.

osobní
ochranné
prostředky

Ochranné prostředky se účastníkům poskytují při činnostech, pokud to vyžaduje ochranu jejich života a zdraví. Jsou poskytovány účastníkům dle vlastního seznamu na základě vyhodnocení rizik a konkrétních podmínek místa konání pro každou činnost. Organizace zodpovídá, aby ochranné prostředky byly v použitelném stavu. Jejich užívání kontroluje osoba zodpovědná za provozování dané činnosti (muzejní edukátor).

ZVLÁŠTNÍ PRAVIDLA PŘI NĚKTERÝCH ČINNOSTECH

Při specifických činnostech hrozí zpravidla zvýšené riziko ohrožení zdraví, úrazu a vzniku škody, většinou jsou

podmínkou pro jejich konání určité kvalifikační předpoklady (odborná způsobilost).

výlety,
příměstské
tábory

K této problematice se váže *zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví*. Jedná se o aktivity různého zaměření (sportovní, kulturní, vzdělávací, praktické činnosti...) během celého dne. Výletem je myšlena jednodenní akce s tematickým zaměřením. V obou případech vzniká riziko spojené s prostředím, ve kterém se činnosti odehrávají (příroda, město...) a doprava s tím spojená. Odpovědnost za účastníky má edukátor. Jestliže jsou součástí programu odborné či rizikové činnosti (laboratoř, vykopávky, jeskyně, sportovní aktivity, vodáctví, horolezení...), je nutné zajistit odborně způsobilé osoby pro jednotlivé činnosti a s tím spojené opatření pro zamezení ohrožení života a zdraví účastníků. Dále zajistit lékárničku pro případ úrazů. V případě účasti dětí je potřeba dbát na zajištění bezpečného a nezávadného prostředí. Upřesněné požadavky lze najít ve *vyhlášce č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti*. Pro chůzi a útvar chodců platí ustanovení §53 až §56 *zákona č. 361/2000 Sb., o provozu na pozemních komunikacích, ve znění pozdějších předpisů*. Pro případ, že se někdo z účastníků ztratí, jsou vždy předem domluveny zásady, jak postupovat. Součástí povinností edukátora je informovat účastníky o skrytých nebezpečích v přírodě a ve městě, příkladem může být poučení, jak se chovat v případě bouřky, riziko styku se zvířaty, pohyb na ledu, zásady pohybu skupiny na rušných místech (nádraží, náměstí...).

sportovní
aktivity

Edukátor nebo odborně způsobilá osoba (instruktor plavání, lyžování, horolezectví...) důsledně vyžaduje ukázněné chování účastníků. Účastníci musí mít k dispozici svůj průkaz zdravotní pojišťovny nebo jeho kopii. Při pohybových aktivitách se účastníci musí řídit ustanoveními o bezpečnosti obsaženými v pravidlech pro příslušnou pohybovou činnost. Odpovědná osoba kontroluje, zda účastníci mají vhodný oděv pro danou činnost a nesmí dovolit, aby bez odložení nebo zajištění proti možnosti zranění a zachycení ozdobných a jiných předmětů nevhodných pro činnost se zúčastnili pohybové aktivity (náramky, hodinky, náušnice...). Prostředky, náradí a jiné předměty užívané při pohybových aktivitách musejí splňovat minimální základní bezpečnostní předpisy. Zdravotně náročné sportovní disciplíny jsou vypsány v *Příloze č. 1 vyhlášky č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu*.

dílny,
praktické
činnosti

Praktické činnosti se většinou odehrávají v místnostech budovy. Je nutné dbát, aby činnosti byly přiměřené prostoru, ve kterém se provozují. Dále musí být zajištěno hygienické vybavení, pravidelná kontrola předmětů, se kterými se pracuje a vyvěšení požárních poplachových směrnic, evakuačního

plánu. Při činnosti s vyšším rizikem vznikem požáru (otevřený oheň, kahan, svíčka...) zajistit potřebné množství hasicích přístrojů. Zvýšené opatrnosti je nutné dbát při manipulaci s elektrickým nářadím, horkými předměty (tavná pistole, horký vosk...), ostrými předměty (linoryt, vyřezávání...). Veškeré tyto činnosti mohou účastníci vykonávat pouze pod dohledem odborně způsobilé osoby, pokud byli řádně seznámeni s pokyny a návody. Při otevírání oken je třeba dbát, aby účastníci se nevykláněli z oken, vyvarovat se lezení na okna či sezení na parapetech. Edukátor vyžaduje dodržování pravidel a předpisů pro provoz v místnosti.

laboratoře

V prostředí laboratoře jsou vykonávané činnosti spojené s chemickými reakcemi či s manipulací s elektrickým zařízením. K těmto činnostem se váží další předpisy:

- Zákon č. 350/2011 Sb., o chemických látkách a chemických směsích a o změně některých zákonů,
- Zákon č. 22/1997 Sb., o technických požadavcích na výrobky
- Nařízení vlády č. 378/2001 Sb., kterým se stanoví bližší požadavky na bezpečný provoz a používání strojů a technického zařízení

V normě ČSN 01 8003 *Zásady pro bezpečnou práci v chemických laboratořích* jsou definovány činnosti a pojmy vztahující se k činnostem v chemických laboratořích.

Pro práci v chemických či jiných laboratořích je nutné vypracovat organizační směrnici s podrobným popisem jednotlivých povinností a vytvoření provozního řádu. Součástí směrnice je i výčet rizik spojených s jednotlivými činnostmi. Edukační činnost může vykonávat pouze osoba odborně způsobilá zaškolená s praktickým zácvikem.



PŘÍKLAD

Co a jak v chemické laboratoři:

- *dopředu si nastudovat bezpečnostní listy použitých chemikálií (vlastnosti, první pomoc, ...),*
- *nachystat ochranné pomůcky pro VŠECHNY účastníky,*
- *seznámit účastníky s provozním řádem laboratoře a vlastnostmi chemikáliemi,*
- *poučit účastníky, jak postupovat v případě mimořádné situace dle povahy chemických reakcí, které mohou vznikat při činnostech v laboratoři (požár, poleptání, ...),*
- *nachystat pomůcky pro specifickou první pomoc a požární ochranu*



SHRNUTÍ

Každý edukátor je vždy řádně proškolen a seznámen s činností i místem, kde probíhá edukační činnost. Součástí jeho náplně je stálé vyhledávání rizik a přijímání opatření k jejich předcházení a následnému škodlivému vlivu na zdraví a život účastníků. V případě zjištění závady je povinen oznamovat organizaci tyto závady bezodkladně. U činností vyžadujících odbornou způsobilost zajistí osobu s odpovídající odborností a seznámí ji se specifickým prostředím.



KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Kdo zodpovídá za bezpečnost v případě činností pro skupiny žáků a studentů v době školního vyučování?
2. Vyjmenujte 5 základních právních předpisů týkajících se problematiky bezpečnosti a ochrany zdraví.
3. Kdo může provádět a zodpovídá za činnosti odborné či rizikové?
4. Kde naleznu pokyny pro poskytování první pomoci při práci v chemické laboratoři?
5. Popište přípravu edukátora v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví před akcí v přírodě se skupinou dospělých účastníků (jednodenní výlet).



POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, v aktuálním znění
Odborně způsobilá osoba
Požární ochrana
Osobní ochranné prostředky
První pomoc



LITERATURA

Seznam použitých zdrojů

- [1] Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006.
- [2] Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2000.
- [3] Zákon č. 361/2000 Sb., o provozu na pozemních komunikacích a o změnách některých zákonů (zákon o silničním provozu), In: Sbíрка zákonů České republiky. 2000.
- [4] Zákon č. 133/1985 Sb., o požární ochraně, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 1985.
- [5] Nařízení vlády č. 495/2001 Sb., nařízení vlády, kterým se stanoví rozsah a bližší podmínky poskytování osobních

ochranných pracovních prostředků, mycích, čisticích a dezinfekčních prostředků, ve znění pozdějších předpisů, 2001.

[6] Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004.

[7] Vyhláška č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2001.

[8] Vyhláška č. 391/2013 Sb, o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2013.

[9] Zákon č. 350/2011 Sb., o chemických látkách a chemických směsích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2011.

[10] Nařízení vlády č. 378/2001 Sb., kterým se stanoví bližší požadavky na bezpečný provoz a používání strojů a technického zařízení, ve znění pozdějších předpisů, In: Sbíрка zákonů České republiky. 2001.

[11] ČSN 01 8003. *Zásady pro bezpečnou práci v chemických laboratořích.* 2002.