

RA, UMĚNÍ A VÝCHOVA V
8 KULTURA, UMĚNÍ VÝC
A, UMĚNÍ A VÝCHOVA V
ULTURA, UMĚNÍ A VÝCHO
VA VÝBĚR Z TEXTŮ 2013
Z TEXTŮ 2013–2016 MU
MUZEJNÍ A GALERIJNÍ P
RIJNÍ PEDAGOGIKA EDUK
A EDUKACE V KULTUŘE
MĚNÍ A VÝCHOVA VÝBĚR
ŘE PETRA ŠOBÁŇNOVÁ &
OVÁ & KVĚTOSLAVA MU
AVA MUSILOVÁ (EDS.) O
3 KULTURA, UMĚNÍ A VÝ
OVÁ OLOMOUC 2018 KU
RA, UMĚNÍ A VÝCHOVA V



Vydání publikace bylo realizováno s laskavou finanční podporou Ministerstva kultury.

RA, UMĚNÍ A VÝCHOVA V
8 KULTURA, UMĚNÍ VÝCH
A, UMĚNÍ A VÝCHOVA VÝ
ULTURA, UMĚNÍ A VÝCHO
VA VÝBĚR Z TEXTŮ 2013–
Z TEXTŮ 2013–2016 MUZ
6 MUZEJNÍ A GALERIJNÍ P
RIJNÍ PEDAGOGIKA EDUK
A EDUKACE V KULTUŘE P
MĚNÍ A VÝCHOVA VÝBĚR
ŘE PETRA ŠOBÁŇNOVÁ &
OVÁ & KVĚTOSLAVA MUS
AVA MUSILOVÁ (EDS.) OM
8 KULTURA, UMĚNÍ A VÝC
OVÁ OLOMOUC 2018 KUL
RA, UMĚNÍ A VÝCHOVA V



MINISTERSTVO
KULTURY



KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI



ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM



Pedagogická
fakulta

Tato publikace vznikla na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a vychází s podporou fakulty a Ministerstva kultury. Záštitu nad vydáním této publikace laskavě převzala prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc., děkanka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

1. vydání

Editorky © Petra Šobáňová & Květoslava Musilová, 2018

Autoři © Patricia Biarincová, Oldřich Bystřický, Tomáš Drobný, Matjaž Duh, Katarína Hláčiková, Petra Horská, Petr Hudec, Slávka Kopčáková, Eva Kušnírová, Lukáš Makky, Soňa Mertová, Lenka Mrázová, Ondřej Navrátil, Dana Novotná, Irena Paroubková, Martina Pavlikánová, Radka Růžičková, Philip Stephenson, Barbora Svátková, Michaela Syrová, Lucie Štůlová Vobořilová, Petra Šobáňová, Kateřina Tomešková, Miriam Uhrinová, Pavla Vykoupilová, 2018

Cover © Jakub Konečný, 2018

© Česká sekce INSEA, 2018

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

ISBN 978-80-904268-3-2

Obsah

Poděkování vedoucí redaktorky	13
Úvodem	15
Petra Šobánová	
Ochrana kulturního dědictví ako kurikulárny problém študijnej disciplíny a školského predmetu umenie a kultúra	19
Slávka Kopčáková & Eva Kušnírová	
Spolupráca školy a múzea z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania	31
Miriam Uhrinová & Katarína Hláčiková	
Kulturní dědictví a paměťové instituce z pohľadu muzejní pedagogiky	39
Tomáš Drobný	
Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry vo vzdelávaní	49
Patricia Biarincová	
Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického	57
Radka Růžičková & Dana Novotná	
Toto je ... jako když ... kost (Pedagogická komunikace s dětským návštěvníkem jako algoritmus efektivní muzejní edukace)	69
Kateřina Tomešková	
Výukové cíle edukačního programu v muzeu očíma učitelů základních škol	83
Petra Horská	
Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium	97
Lucie Štůlová Vobořilová	
Veřejnosti naproti: Sahať a přetvářet dovoleno	109
Oldřich Bystřický	

Muzejní pedagogové inspirují budoucí učitele: Podpora pedagogického růstu studentů učitelství prostřednictvím spolupráce mezi sektorem počátečního pedagogického vzdělávání a kulturními institucemi.....	125
Philip Stephenson	
Proces vzniku doprovodného edukačního programu jako důvod spolupráce – reflexe dotazníkového šetření.....	141
Soňa Mertová & Pavla Vykoupilová	
Muzejní pedagogika rozvíjející vztah k umění u dětí základních škol.....	155
Matjaž Duh	
Estetická recepcia pravekých artefaktov a otázka ich didaktického uchopenia a prezentácie.....	167
Lukáš Makky	
Uplatnění narativnosti v muzejních expozicích aneb Dotýkat se bytí prostřednictvím příběhu	181
Petra Šobáňová	
Postavenie galerijnej pedagogiky z pohľadu prípravy absolventov v odbore	197
Martina Pavlíkánová	
Na návštěvě – zprostředkování komunikace v prostoru a čase.....	209
Tomáš Drobný	
Mezi proměnou a stálostí: Edukační programy v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži	223
Petr Hudec	
Osobnosť múzejného pedagóga	239
Michaela Syrová	
Studenti na hrad! Mezioborové didaktické setkávání studentů FF MU Brno v edukační laboratoři Muzea města Brna	245
Lenka Mrázová & Barbora Svátková	
Interkulturní muzejní edukace	255
Irena Paroubková	
Příroda mezi uměním a environmentální výchovou	265
Ondřej Navrátil	

Kultura, umění a výchova

Výběr z textů 2013–2016: Muzejní a galerijní pedagogika | Edukace v kultuře

Tato publikace přináší tematický výběr z textů publikovaných v letech 2013–2016 v odborném recenzovaném časopise *Kultura, umění a výchova*. Textům věnovali svou péči jednak členové redakce a redakční rady a jednak odborní recenzenti. Výbor připravily editorky Petra Šobáňová & Květoslava Musilová v rámci projektu *Příprava a vydání výběru z textů časopisu Kultura, umění a výchova* podpořeného Ministerstvem kultury.

Časopis *Kultura, umění a výchova* spravuje redakce a redakční rada, složená z významných českých i zahraničních odborníků.

Vedoucí redaktorka: doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Redaktorka: Mgr. Gabriela Piáčková, Th.D.

Jazyková redaktorka: PhDr. Květoslava Musilová, Dr.

Redakční rada pracuje pod vedením předsedkyně redakční rady doc. PhDr. Hany Myslivečkové, CSc.

Členové redakční rady:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., předsedkyně redakční rady, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, doc. PhDr. Olga Badalíková, Ph.D., Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Dr. Hilary Braysmith, Art Department, University of Southern Indiana v Evansville (USA), MgA. Petr Brožka, Ph.D., Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, doc. Ing. Pavol Černý, Ph.D., Katedra teorie a dějin umění Fakulty umění Ostravské univerzity v Ostravě, Mgr. Tomáš Drobný, Metodické centrum muzejní pedagogiky Moravské zemské muzeum, Brno, doc. PhDr. Martin Horáček, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, doc. PaedDr. Alena Kavčáková, Dr., Katedra dějin umění Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, doc. PhDr. Jiří Kopecký, Ph.D., Katedra muzikologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Mgr. Jana Migašová, Ph.D., Inštitút estetiky a umeleckej kultúry, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (SR), PhDr. Dana Novotná, Ph.D., Katedra výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, PaedDr. Markéta Pastorová, Národní ústav pro vzdělávání, PaedDr. Martina Pavlikánová, Ph.D., Múzeum mesta Bratislavy (SR), PhDr. Radka Růžičková, Ph.D., Katedra výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc., Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury

Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D., Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, prof. PhDr. Pavel Štěpánek, Ph.D., Universidad Iberoamericana, Cd. de México (Mexiko), Mgr. Kateřina Štěpánková, Ph.D., Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D., Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D., Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

Na oboustranně anonymním recenzování článků ucházejících se o publikování v časopise *Kultura, umění a výchova* se doposud podíleli tyto recenzenti:

doc. PhDr. Olga Badalíková, Ph.D., Mgr. Štěpánka Bielešová, Ph.D., MgA. Petr Brožka, Ph.D., Mgr. Gabriela Coufalová, Ph.D., doc. Ing. Pavol Černý, Ph.D., Mgr. Tomáš Drobný, doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D., Mgr. Petr Exler, Ph.D., Mgr. Gabriela Elbelová, MgA. Jana Francová, Ph.D., Mgr. et Mgr. Martina Friedlová, doc. Mgr. Vladimír Havlík, Mgr. Pavel Holman, doc. PhDr. Martin Horáček, Ph.D., Mgr. Tereza Hrubá, Ph.D., akad. soch. Tomáš Chorý, ArtD., doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D., Jana Jiroutová, M.Phil., Mgr. Michaela Johnová Čapková, Mgr. Veronika Jurečková, Mgr. Lenka Kašpárková, Ph.D., Mgr. Tomáš Koutný, PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D., doc. Jiří Krtička, akad. mal., Mgr. Barbora Kundračíková, Ph.D., Mgr. Dáša Lasotová, Ph.D., Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D., Mgr. Soňa Mertová, Mgr. Jana Migašová, Ph.D., doc. Ondřej Michálek, Mgr. Lenka Mrázová, doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., PhDr. Dana Novotná, Ph.D., PaedDr. Markéta Pastorová, PaedDr. Martina Pavlíkanová, Ph.D., Mgr. Gabriela Piáčková, Th.D., prof. MgA. Petr Planý, doc. PhDr. & Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D., MgA. Anna Ronovská, Mgr. Radka Růžičková, Ph.D., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. Bc. Eva Směšná, Mgr. Jiří Sosna, Ph.D., doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D., doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D., Mgr. Alice Stuchlíková, Ph.D., Mgr. MgA. Barbora Svátková, Ph.D., Mgr. Jaromír Synek, Ph.D., PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D., doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D., Mgr. Marek Šobáň, Ph.D., doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., PaedDr. Taťána Šteiglová, Ph.D., Mgr. Kateřina Štěpánková, Ph.D., Mgr. Lucie Štůlová Vobořilová, Ing. Vilém Švec, prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D., PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D., doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., Mgr. Gabriela Všeticková, Ph.D., Mgr. Pavla Vykoupilová, Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.

RE MUZEJN

EJNÍ A GAL

PEDAGOGI

IJNÍ PEDAC

KA EDUKAC

KACE V KU

Í A GALER
ERIJNÍ PE
KA EDUKA
GOGIKA ED
CE V KULT
ULTUŘE M

Poděkování vedoucí redaktorky

Děkuji všem lidem, kteří od roku 2013 nezištně pomáhali se založením časopisu, s jeho provozem a kvalitativním rozvojem. Zvláště děkuji všem obětavým recenzentům, kteří věnovali stovky hodin posuzování textů ucházejících se u nás o publikování. Jejich práce – byť je anonymní a skrytá – zakládá smysluplnou existenci časopisu a zároveň buduje neviditelné, ale nezbytné podhoubí oboru – z nějž teprve mohou růst velké věci. Autorům děkuji za důvěru a za to, že unesli kritiku a byli ochotni na svých textech pracovat.

ÚVODEM PE

Á ÚVODEM

DEM PETRA

ŠOBÁŇNOVA

PETRA ŠOBÁ

ÚVODEM PE

Úvodem

Petra Šobáňová

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

do rukou se vám dostává výběr z textů publikovaných v letech 2013–2016 v odborném recenzovaném časopise *Kultura, umění a výchova*. Jedná se přitom o texty tematicky spadající do oblasti muzejní a galerijní pedagogiky, případně do širěji chápané edukace v kultuře. Souběžně vychází rovněž samostatný svazek přinášející texty tematicky zaměřené na pedagogiku výtvarnou.

Tento výbor – jehož tištěná podoba má za cíl fixovat nehmotnou povahu obsahu primárně elektronického periodika – jsme mohli připravit díky laskavé podpoře Ministerstva kultury a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, na jejíž půdě časopis vychází. Podpora Ministerstva kultury v daném případě není náhodná: prostřednictvím svého odboru muzeí se v posledních letech snaží podpořit edukační činnost muzeí a galerií spojenou s prezentací národního kulturního dědictví a angažuje se rovněž v procesu legislativního řešení letitého problému, který lze ve zkratce popsat jako narůstající disonanci mezi realitou a jejím adekvátním legislativním a systémovým uchopením, mezi bohatou praxí kulturní edukace a jistým vzduchoprázdňem, v němž se rozvíjí (např. až do roku 2017 nebylo jasné, jakou pozici mají muzejní pedagogové ve struktuře muzejních profesí). Nejen z úctyhodného obsahu tohoto svazku, ale zejména z praktické zkušenosti z edukačních aktivit muzeí a galerií (z nich je zde fixován pouze maličký zlomek) je vidět, že edukační aktivity různých paměťových institucí jsou v praxi nepřehlédnutelným a vlivným fenoménem, který je zároveň podrobován sofistikované odborné reflexi a výzkumu.

Je potěšující, že náš svazek vychází v době, kdy se podařilo prosadit oficiální uznání profese pedagoga v kulturní instituci (pod zastřešujícím označením *edukátor v kultuře*, viz zařazení do katalogu prací ve veřejné službě a správě) a kdy bude dál – jak alespoň doufáme – pokračovat snaha o další profesionalizaci a adekvátní ohodnocení muzejních pedagogů. Snad tím končí ono zmíněné období disonance a snad tímto vstupujeme do nového období, jež se bude vyznačovat růstem kvality edukace v kultuře a její systematickou podporou. Osobně věřím, že aktivity naší fakulty – a to nejen vydání

této publikace, ale také kontinuální publikování dalších nových studií spolu s aktivitami projektovými a vzdělávacími – k těmto kvalitativním změnám rovněž významně přispějí.

To byl ostatně také hlavní záměr editorek, které – spolu s autory, mezi nimiž nechybí akademičtí pracovníci, experti z českých i zahraničních univerzit a různých center, ale ani muzejní pedagogové z široké škály různých typů muzeí – připravily publikaci, již držíte v rukou.

Z hlediska typů studií náš výbor nabízí jak studie teoretické, tak studie empirické, přinášející výsledky různých výzkumných šetření. Větší část článků jsou cenné studie didaktické, jež nabízejí reflexi bohaté edukační praxe v muzeích, galeriích a dalších paměťových a kulturních institucích. Předkládají zejména podnětné analýzy edukačních situací, didaktických prostředků nebo také prezentačních přístupů, jež vycházejí vstříc návštěvníkovým vzdělávacím potřebám.

Pokud budeme obsah čtyř ročníků našeho časopisu chápat jako svého druhu zprávu o dění v oboru muzejní pedagogika (resp. edukace v kultuře), pak můžeme konstatovat, že mezi zvláště aktuální a bazální témata našeho oboru patří:

1. spolupráce muzea a školy – konkrétně zkoumání návštěvnosti muzeí, využívání jejich nabídky ze strany pedagogů, preferencí učitelů, kurikulárních spojníc mezi obsahem výstav a programů a mezi obsahy školního vyučování, ale i problém profesní přípravy učitelů, tak aby byli v praxi schopni jedinečnou nabídku muzeí funkčně využívat (Miriam Uhrinová & Katarína Hláčiková, Petra Horská, Philip Stephenson);
2. širší – nejen pedagogický – problém zachování paměti, mezigeneračního předávání kulturních obsahů a vzdělávacích možností nabízených paměťovými institucemi, problém obsahů přítomných v uchovávaných sbírkách a tezaurovaném kulturněhistorickém dědictví (Patricia Biarincová, Tomáš Drobný);
3. kulturněhistorické dědictví a jeho zprostředkování veřejnosti – teorie a výzkum, vztah ke školnímu kurikulu (Tomáš Drobný, Patricia Biarincová, Slávka Kopčáková & Eva Kušnírová);
4. problém recepce muzeálií, osvojování nového vědění v muzejním prostředí a iniciování komplexně chápaných, konstitutivních a rozvíjejících zážitků (Kateřina Tomešková, Matjaž Duh, Lukáš Makky);
5. cíle, konkrétní metodické postupy a pedagogické strategie uplatňované v této oblasti – jejich analýza, reflexe či evaluace, mezioborové přesahy – tedy přesahy mezi obory, jež jsou např. přímo integrovány v muzejní prezentaci a pak jsou uchopeny také v doprovodných edukačních programech, stejně jako přesahy objevované díky hloubkovému, holistickému přístupu k edukaci (Petra Horská, Radka Růžicková & Dana Novotná, Kateřina Tomešková, Petr Hudec);
6. interkulturní muzejní edukace, role muzeí v mezikulturním dialogu (Irena Paroubková);
7. problém didaktických prostředků a jejich nezvyklých, mnohdy vysoce kreativních či konceptuálních forem, jež jsou odpovědí na otázky,

jak co nejlépe iniciovat zájem návštěvníků o obsahy nabízené v expozicích a na výstavách a jak čelit rizikům povrchnosti nebo zjednodušování těchto mnohdy složitých obsahů během nezbytné didaktické redukce (Lucie Štůlová Vobořilová, Oldřich Bystřický);

8. problém muzejní prezentace a uplatňovaných výstavních strategií nahlížený z pedagogického hlediska a otázka didaktických intervencí do muzejní prezentace a jejich konkrétních podob ve vztahu k jejich kvalitě, adekvátnosti, funkčnosti a iniciační a zážitkové funkci (Oldřich Bystřický, Lukáš Makky, Petra Šobánková);

9. netradiční podoby prezentace a možnosti jejího edukačního využití (Petra Šobánková, Ondřej Navrátil);

10. problém postavení muzejního pedagoga v hierarchii muzejních profesí a klíčový problém spolupráce s autory výstav na prezentačních výstupech muzea, otázka přípravy kurátorů na tuto spolupráci (Soňa Mertová & Pavla Vykoupilová, Lenka Mrázová & Barbora Svátková);

11. osobnost muzejního pedagoga, problém profesní přípravy muzejních a galerijních pedagogů a obsahu jejich studia a praxe (Martina Pavlikánová, Michaela Syrová).

Z tematické šíře a z využitých – a zde představených – teoretických a výzkumných postupů je zřejmé, že muzejní pedagogika – s přesahy do dalších edukačních prostředí¹ – je dnes ve stavu, že už nemusí obhajovat své sebepojetí jako standardní pedagogické disciplíny z široké rodiny pedagogických věd. Je tomu mimo jiné proto, že jako obor rozvíjí všechny základní polohy či problémové oblasti tohoto vědního oboru: sama má své dějiny a zachycuje historii daného typu edukace, rozvíjí teorii i výzkum klíčové kooperace se školou (s kurikulárními aspekty), řeší obecný, bazální problém zprostředkování kulturněhistorického dědictví, nabízí komparativní polohy, má svou filozofii a teorii, zabývá se speciálněpedagogickými problémy aplikovanými na edukační prostředí kulturní a paměťové instituce a na jejich návštěvníky, rozvíjí analytické a evaluační postupy ve zkoumání muzejní edukace a konečně má také propracovanou peudeologii (výzkum a teorii profese).

Tento stav nás neobyčejně těší a – mohu-li hovořit za celý dobrovolnický tým stojící za časopisem *Kultura, umění a výchova* – rádi se budeme dál podílet na jeho udržení a kvalitativních posunech.

Jménem editorek

Petra Šobánková

vedoucí redaktorka časopisu *Kultura, umění a výchova*

¹ Nabízí se zde komplexní pojem kulturní pedagogika využívaný dosud spíše v zahraničí a zastřešující šíři všech těchto neformálních edukačních prostředí.

DOCHRAŇA K

KULTÚRNE

HO DEDIČST

KOPČÁKOV

& KUŠNÍRO

DOCHRAŇA K

KULTÚRA

EHC

VÁ

DVÁ

KULT

Ochrana kultúrneho dedičstva ako kurikulárny problém študijnej disciplíny a školského predmetu umenie a kultúra

Slávka Kopčáková & Eva Kušnírová

Anotácia:

V príspevku sumarizujeme modely výchovy k ochrane hmotného i nehmotného kultúrneho dedičstva realizované na Filozofickej fakulte v Prešove v rámci obsahu vzdelávania učiteľov estetickej výchovy. Kurikulárny problém analyzujeme aj z hľadiska vzájomných tematických súvislostí študijnej disciplíny a školského predmetu umenie a kultúra (predtým estetická výchova). Táto štúdia bola vytvorená realizáciou projektu Dovybavenie a rozšírenie lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra na základe podpory operačného programu Výskum a vývoj financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja.

Úvod²

Ak sa v druhej dekáde tretieho tisícročia zamyslíme nad tým, s čím sa vysporadúva moderná umelecká a umelecko-výchovná pedagogika, ako prvý sa nám vynára problém medializácie a vizualizácie každodennej aj umeleckej reality. Tu si suverénne najlepšie počínajú vizuálne odbory, ktoré vecne a prakticky reflektujú tieto epochálne kultúrne zmeny. Hudobná pedagogika a estetika sa podobne snaží reflektovať zmeny v procesoch produkcie a kreovania nových umeleckých prejavov na báze nových médií, menej pružne však zatiaľ dokáže reagovať na zmeny v poslucháčskych návykoch na fenomény typu Super star, na fetiš populárnej hudby a jej status predmetu konzumu. Dramatické umenia zaznamenávajú presun záujmu od klasických problémov umenia a divadla k rozšírenej prezentácii alternatívnych a performatívnych foriem umenia, vrátane dobre sa etablujúcej dramatickej výchovy, ktorá má veľký potenciál slúžiť viacerým vedným odborom v ich pedagogickej aplikácii.

2 Táto štúdia bola vytvorená realizáciou projektu Dovybavenie a rozšírenie lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra na základe podpory operačného programu Výskum a vývoj financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja.

Druhým problémom, s ktorým sa potýka (nielen) pedagogika, je problém lokálneho, globálneho a glokálneho, univerzálneho a jedinečného, otázky identity, jej straty či budovania. Problém multikulturalizmu ako fenomén, ktorý európsku, resp. celú euroatlantickú kultúru sprevádza už celé stáročia, práve v globálnej ére informačnej záplavy a stierania hraníc vyžaruje dnes do problému zachovania identity a kultúrnych špecifik národných spoločenstiev. Tretí problém, ktorý priamo nadväzuje na problematiku identity a globálneho, je problém výchovy k ochrane kultúrneho dedičstva ako reakcia na ochladzovanie či ľahostajnosť nových pokolení k nemu.

Stredobodom našich úvah je predovšetkým špecifický aspekt uchovávanía a distribúcie poznatkov o regionálnych špecifikách do širšieho kontextu kultúrno-osvetovej a umeleckovýchovnej práce, jeho začlenenie do konceptu estetizácie životného prostredia človeka, ktorá sa v súčasnosti sústreďuje vo viditeľnej miere najmä na komunitné formy estetizácie urbánneho prostredia a jeho architektonických inovácií. Z hľadiska potreby presadzovania lokálneho oproti globálnemu a tiež v rámci presadzovania výchovy k úcte k tomu, čo máme doma, moderná pedagogika potrebuje nájsť efektívnejšie spôsoby, ako implementovať poznatky o regionálnom kultúrnom dedičstve do procesu výchovy k umeniu a výchovy umením.

1 Kultúrne dedičstvo

Umeleckovýchovná pedagogika z hľadiska svojich úloh a poslania stojí pred úlohou definovať, čo pod ochranou kultúrneho dedičstva možno chápať a čo už nie, a z toho odvodiť metodologické stanovisko pri hľadaní didaktických a metodických prístupov na sprostredkovanie tohto typu poznatkov a vytváranie vzťahu k ich predmetu do učebného procesu. Podľa odborníkov „kultúr-

ne dedičstvo“ je neustále sa formujúci a do istej miery premenlivý pojem. Podobne tekutá je aj neustále sa pohybujúca hranica medzi tým, čo je dedičstvom a čo sa práve stáva dedičstvom. Limity dedičstva sú geografické, časové a odborové³. Hmotné dedičstvo predstavujú nielen rôzne monumenty, sochy, budovy, historické centrá, ale aj celé urbárne či rurálne územia, doklady činnosti človeka (industriálne dedičstvo), pamiatky na významné udalosti etc. Nie sú len zdrojom otázok, ako reflektujeme zmeny v nich a aký vplyv majú na našu lokálnu, regionálnu, národnú či európsku identitu. Rovnako dôležitý je problém, ako prispieva starostlivosť o dedičstvo k rozvoju konkrétneho regiónu a pod.

Mnohé súčasné society s múdrymi politickými reprezentáciami dokážu objekty kultúrneho dedičstva využiť pri budovaní svojej identity⁴, pričom tu podľa kulturológov hrajú dôležitú úlohu aj národné tradície, legendy, mýty (napr. slovenský Jánošík, legenda, politický vzor, inšpirácia pre rôzne umelecké prejavy, zdroj biznisu v obciach, ktoré s jeho pôsobením súvisia, a pod.). Starostlivosť o dedičstvo však zároveň formuje aj súčasné mestá a miesta, kde žijú ľudia, môže zlepšovať kvalitu ich života, urýchľovať ich ekonomický rozvoj (napr. vďaka turizmu). Potenciál kultúrneho dedičstva sa odvíja od nášho chápania tohto pojmu a významu, ktorý mu pripisujeme.

Pojem kultúrne dedičstvo sa definatoricky odvíja od pojmu kultúra. Kultúra je súhrnom hodnôt, znakov, produktov, vzorcov správania akceptovaných predchádzajúcimi generáciami atď., vlastných určitej sociálnej skupine. Podľa Tyllnera (2010, s. 41) býva stavaná do protikladu k prírode i k civilizácii: „*Je souborem znalostí, zkušeností a dovedností (patří k ní věda, technika a umění), dále je systémem norem a návodem potřebným člověku pro život ve společnosti. Těmto normám, dovednostem a chováni se lze učit (kultura jako naučené chování, naučené ideje a postoje). Proto také,*

3 Tieto úvahy sú detailnejšie rozpracované na stránke Medzinárodného kultúrneho centra v Krakove, ktoré s dvojročnou frekvenciou organizuje medzinárodné vedecké podujatie „Heritage Forum of Central Europe in Krakow“. (*The 2nd Heritage Forum of Central Europe in Krakow*, 2013)

4 Touto problematikou sa bližšie zaoberáme v práci Kopčáková (2012b), kde konfrontujeme hudobno-kultúrne dedičstvo a jeho dosah na budovanie národnej identity.

podle většiny antropologů, kulturní návyky nejsou podmíněny rasou. Kultura se projevuje v mravech, chování, tradicích a kulturních vzorcích, které umožňují vzájemné odlišení kultur." Podľa Mistríka (1999) je kultúrne dedičstvo výberom z týchto hodnôt a odchádzajúca generácia ho prirodzene odovzdáva nastupujúcej⁵. Enkultúraciou si jedinec osvojuje kultúrne dedičstvo svojej spoločnosti, teda tú jeho časť, ktorá sa považuje za tradíciu hodnú odovzdávania, pričom má tendencie konzervovať, ale súčasne aj inovovať sa o nové podnety a idey, vďaka komunikácii s inými kultúrami aj o nové hodnoty.

Kultúrna identita, ako o nej hovorí Mistrík (1999, s. 90), v sebe „nesie obraz spoločnosti o sebe samej, jej historickej skúsenosti, viaže sa na určitý jazyk aj na určité vzorce správania a úzko súvisí s ostatnými identifikačnými znakmi skupiny“ (napr. teritórium), je to najmä hodnotová kategória. Jej najaktuálnejšie vymedzenie sa dodnes realizuje cez pojem národ, takto sa k nej stavia väčšina teoretikov. V 20. storočí sa teda spája najmä s vlastenectvom, národnou hrdosťou či pocitom príslušnosti k určitej sociálnej skupine. Jej funkcia je komunikovať smerom von (medzikultúrne), ale i dovnútra (vnútri určitej kultúry). Funkcia transferu smerom k ďalším generáciám je podmienkou, aby spoločenstvo prežilo ako celok, nerozpadlo sa na izolovaných jedincov či nebolo asimilované inou kultúrou.

Kultúrne dedičstvo možno chápať ako súbor hmotných a nehmotných výsledkov tvorivej činnosti človeka, je teda súborom, z ktorého výberom odvodzujeme kultúrnu tradíciu. Ako hmotné dedičstvo chápeme architektonické pamiatky (budovy, sochy), ale aj miesta, na ktorých sú lokalizované (pamiatkové územia, parky), prírodné krásy, ale i predmety každodenného použitia, mince, šperky, obrazy ako muzeálne alebo galerijné objekty. Patria tu aj archívne dokumenty (vrátane zvukových a filmových) a archívalie, písomnosti, prvotlače (ako súčasť knižného fondu spravovaného knižnicami). Nehmotné dedičstvo predstavujú výsledky vývoja ľudskej spoločnosti ako ume-

leckej kultúry, napr. folklór, obrady a zvykoslovie, piesne, básne, povesti, mýty, legendy, hudobné diela či jazyk. Niekedy sa ako súčasť kultúrneho dedičstva vnímajú aj samotné významné osobnosti a dejatelia.

Nehmotné kultúrne dedičstvo dnes narastá na význame a s hmotným dedičstvom vstupuje do určitých relácií. Ekonomický zreteľ vyvoláva vždy otázky, do akej miery má aj rozvojový potenciál pre komunitnú prax, rozvoj kreativity či udržateľný rozvoj. Hľadať spôsoby jeho zviditeľnenia v širšom meradle patrí medzi náročné úlohy kladené nielen na regionálne politické reprezentácie, ale rovnako aj na umenovedcov, muzeológov a muzeoedukológov, kultúrno-osvetových a pedagogických pracovníkov. Sme si vedomí toho, že dnes škola a rôzne mimoškolské aktivity ostávajú takmer výlučným miestom, kde sa buduje (globálne oslabený) vzťah ku kultúrnemu dedičstvu a jeho oceneniu, porozumeniu odvodenému z uvedomenia si svojej kultúrnej identity. Naša nasledujúca reflexia prináša sumarizáciu priebehu a výsledku niekoľkoročných pedagogických aktivít, uskutočňovaných na špecifickom pracovisku realizujúcim prípravu učiteľov estetickú výchovu a študentov neučiteľsky zameraného študijného odboru estetika.

2 Kurikulárne aspekty disciplín muzeoedukológia a ochrana kultúrneho dedičstva

Konkrétne vyšpecifikované disciplíny nami poskytovaného študijného programu estetika, zamerané na tento obsah vzdelávania, sú len dve. V nasledujúcom texte nazrieme na ich kurikulum z hľadiska ich postavenia v študijnom programe. Obsah vzdelávania v užšom zmysle chápeme ako sústavu vedomostí, zručností, návykov, ktoré majú byť dosiahnuté počas vzdelávania. Pojem kurikulum je širší, keďže ide o plánovaný, realizovaný a výslednú skúsenosť, ktorú študenti získavajú v škole. Kurikulárne či obsahové dokumenty stanovujú plánovaný obsah vzdelávania. Kuriku-

5 E. Mistrík (1999, s. 78) spresňuje, že v súčasnosti v tomto výbere „prevažujú najmä politické a ekonomické kritériá“, podporované masmédiami, no nemenej dôležité sú aj národné, vývojové, psychologické a historické kritériá.

lum sa odvodzuje od akreditačného spisu, profilu absolventa, systému predmetov a ich syláb. Podľa Slavíka a kol. (2012, s. 22) je podstatné určiť, „čo sa má vyučovať a prečo sa to má vyučovať“ z hľadiska kritérií užitočnosti, kultúrnej dôležitosti, historického významu a významu pre budúcnosť.

Do obsahu humanitného vzdelania sa po celé stáročia kryštalizovalo kultúrne dedičstvo ako vedomosti o všetkých sférach ľudského života; tvorí ho nielen všeobecne kultivujúci obsah, ale aj projektovanie obsahu vo vzťahu k potrebám profesijnej praxe. Jeho cieľom by malo byť postihovať vzťahy medzi vzdelávaním a potrebami spoločnosti, byť zárukou medzigeneračného prenosu kultúrnych hodnôt. Jeho filozofia v akademickom vzdelávaní vychádza z poňatia, že obsah je daný kánonom západnej kultúry. (Podlahová a kol., 2012, s. 24 – 25) Za konkrétne študijné disciplíny, ktoré nevyhnutne tvoria kurikulum (tzv. kánon), zodpovedá vysokoškolský učiteľ, ktorý rozpracováva sylaby, plánuje a pripravuje konkrétnu výučbu.

2.1 Muzeoedukológia

V súvislosti s edukačnými aktivitami v múzeu sa už od 70. rokov 20. storočia hovorí o novom edukačnom študijnom odbore *múzejná pedagogika* (*múzejná edukácia, galerijná pedagogika* a pod.), ktorý označuje teoretické i praktické zastrešenie edukačnej dimenzie múzejných inštitúcií. (Jůva, 2004, s. 20) *Muzeoedukológia* je názov študijnej disciplíny, ktorá sa vyučuje aj na magisterskom stupni štúdia odboru estetika na FF PU v Prešove⁶. Na rozdiel od muzeológie (študijný odbor vychovávajúci odborníkov a pracovníkov kultúrnych inštitúcií na ochranu kultúrneho dedičstva) je muzeoedukológia odborná pedagogická disciplína zaoberajúca sa využívaním umenia v procese výchovy a vzdelávania, v procese umeleckej edukácie, ako aj v procese medzipredmetových vzťahov umenia. Muzeoedukológ sa zameriava na teore-

ticko-pedagogické spracovanie obsahu expozícií pre prácu s deťmi, mládežou i dospelými, prezentuje zbierkové fondy pomocou metodických listov, v ateliéroch môže realizovať výtvarné aktivity, v knižniciach a študovniach pracoviska organizovať edukačné programy, besedy, prednášky.

Múzejnú pedagogiku podľa Jůvu (2004, s. 107) možno chápať v užšom poňatí ako napĺňanie požiadavky, aby sa odborníci na základe vytvorenej expozície usilovali interpretovať ju publiku. No podľa autora prevažuje širšie poňatie, ktoré hovorí o múzejnej komunikácii (sprístupňovanie múzejných obsahov návštevníkovi), ale i participácii, teda koncipovaní expozícií a výstav určených pre detské publikum, ktoré majú byť „*determinované zájmy detí*“ (tamtiež, s. 107). Dôležitou oblasťou pôsobenia je podľa Bycka (2004) problematika interpretácie umeleckého diela, jeho percepcia a recepcia v spolupráci so vzdelávacími inštitúciami. Muzeoedukológia má veľkú perspektívu do budúcnosti, keďže využíva jednu z najdôležitejších kategórií, bez ktorej je vnímanie umenia nedostatočné – umelecký zážitok ako formu rezonancie, odpovede vnímajúceho na umelecké dielo. Práve edukačné programy v múzeách sú bohatým zdrojom estetických zážitkov a vlastnej audiálnej, vizuálnej, či dokonca haptickej skúsenosti s tým, čo tvorí tradíciu, ale aj s tým, čo vzniká v aktuálnej súčasnosti.

Cieľom študijnej disciplíny *muzeoedukológia* na FF v Prešove je príprava adeptov štúdia študijného odboru estetika na edukačné aktivity v kontexte s percepciou, animáciou, interpretáciou umenia a intermediálnymi aktivitami v kontinuite s aktuálnymi tendenciami chápať múzeá a galérie nielen ako uchovávateľov umeleckých predmetov, prameňov, zbierok, ale ako umelecko-edukačné inštitúcie. Študenti sa v priebehu štúdia oboznamujú so systémom zriaďovania, manažmentom a štruktúrou riadenia týchto inštitúcií, rozsahom ich pôsobnosti, vedeckovýskumnými zámermi,

6 Po r. 2010 sa na IEVUK FF PU v Prešove v rámci študijného odboru estetika uvažovalo aj o etablovaní *muzeoedukológie* ako nadväzujúceho študijného odboru pre magisterský stupeň, avšak doposiaľ sa to nepodarilo realizovať. V porovnaní so zahraničím sa v ČR ani v SR zatiaľ túto disciplínu ako samostatný študijný odbor (začlenený do štúdia muzeológie, alebo v rámci pedagogických študijných programov) nepodarilo etablovať. Realizuje sa len včleňovaním do štúdia výtvarnej výchovy na niektorých pedagogických fakultách.

spôsobmi evidencie a prezentácie zbierok, ich odborného spracovania. Dôraz sa kladie na pochopenie významu kooperácie týchto inštitúcií so školskými a mimoškolskými zariadeniami, na metodiku a didaktiku receptívnych aktivít, animácie s akcentom na vlastnú kreativitu detského percipienta. Výsledkom tvorivých aktivít v priebehu študijnej disciplíny sú napr. projekty v podobe trojrozmerných inštalácií s dôrazom na pedagogickú interpretáciu umenia.

V posledných desaťročiach sa podľa A. Danta (2003) v múzeách vykryštalizovali dva modely oceňovania umenia. Podľa prvého je umenie objektom poznávania umenia ako umenia s vlastným oprávnením, čo často znamená chápanie umeleckých diel prostredníctvom uvedomovania si ich formálnych črt. Môže, ale nemusí byť sprevádzané historickými výkladmi, biografiou, vplyvmi na umelca i vplyvom umelca. Druhý model je modelom kultúrneho náhľadu, ktorý pokladá umenie za poznávanie kultúry. Podľa Danta (2013, s. 146) *„Umenie nám pomáha pochopiť kultúry, do ktorých patrí... [...] Umelecké diela sú často oknom do vnútorného života kultúry – a nás ako príslušníkov tejto kultúry.“* Pomáha nám pochopiť nielen vlastnú kultúru a cudzie kultúry, ale aj nás samých a súčasne aj príslušníkov iných kultúr. V prípade spoznávania vlastnej kultúry je umenie jedným z možných náhľadov do našej duše či indikátorom obrazu spoločnosti o sebe samej (otázky vlastnej kultúrnej identity).

2.2 Ochrana kultúrneho dedičstva

Ochrana kultúrneho dedičstva je názov študijnej disciplíny, ktorá sa vyučuje na magisterskom stupni štúdia odboru *estetika* na FF PU v Prešove. Jej cieľom je aktivizovať záujem študentov o hmotné (najmä architektonické) dedičstvo, v stručnosti ich oboznámiť s pamiatkovou praxou na Slovensku a v Európe, so základnými pravidlami a postupmi pri výskume a obnove pamiatky. Na konkrétnych príkladoch (objektoch) majú aplikovať svoje vedomosti z dejín výtvarného umenia, resp.

architektúry. Deje sa tak prostredníctvom motivácie všímať si nevyužité a chátrajúce pamiatky v okolí ich bydlísk a pod., za tým nasleduje pokus vytvoriť inovatívne vízie pre využitie pamiatky za súčasného akceptovania genia loci.

Túto disciplínu do akreditačného spisu u nás priekopnícky kreovala doc. Eva Dušenková. Podľa tejto autorky (2010, s. 1) *„oživenie pamiatky, nie zakonzervovanie a obdivovanie z diaľky, je podstatnou požiadavkou pri návrhu na obnovu a revitalizáciu pamiatky“*. Študenti ako svoje záverečné práce vytvárajú svoje originálne projekty, pričom cieľom je vytvoriť návrh obnovy a využívania pamiatky v nových súvislostiach a s akcentom na novodobé spôsoby využívania vyplývajúce z novodobých predstáv ľudí o voľnočasových aktivitách a kultúrnom vyžití. Výtvarníčka a teoretička architektúry Dušenková (2010) uvádza konkrétne príklady projektov, ako napr. projekt *„Gotický krídlový oltár“*, realizovaný študentkou estetiky s deťmi na základnej škole, projekt *„Revitalizácia renesančného meštianskeho domu v Prešove“*, projekt *„Obnova goticko-renesančného kaštieľa v Šarišských Dravciach“* či projekt *„Revitalizácia areálu Spišského hradu“*, ktoré realizovala so študentmi.

Téme ochrany pamiatok sa na vysokej škole, okrem špecializovaných odborov, venuje veľmi málo pozornosti. Naše empirické skúsenosti s vymedzením učebných aktivít v rámci jednotlivých umenovedných študijných disciplín vychádzajú z reálnych možností študijného programu *Estetika*. Ich úzke, ale explicitné vymedzenie na ochranu architektonického dedičstva a muzeoedukologické aktivity sa dostáva do kontrastu s minimálnymi možnosťami pre hudobné umenie a divadlo. Z tohto stavu vychádzajú potom improvizované aktivity pedagógov v rámci príbuzných, ale na tieto aktivity špecificky nezameraných študijných disciplín.

Na teatrologických disciplínach sa najlepšie možnosti diseminácie výsledkov výskumu nehmotného dedičstva v oblasti teórie a dejín diva-

7 Podrobnejšie o tom hovoríme v našej práci (Kopčáková, 2010) analyzujúcej možnosti aplikácie výsledkov hudobnohistorického bádania do vyučovacieho procesu na vysokej škole a tiež v práci (Kopčáková, 2012a) pojednávajúcej o vzťahoch interpretácie, estetickej reflexie a hudobnej edukácie na príklade spoznávania regionálneho hudobnokultúrneho dedičstva.

dla ponúkajú na disciplíne dejiny slovenského divadla, kde vyučujúci je bádateľom v danej oblasti. Podobne na hudobnoteoretických disciplínach sa reálne možnosti črtajú na *disciplíne vybrané kapitoly z dejín hudby*, kde vyučujúca ako špecialistka na dejiny slovenskej hudby a bádanie v oblasti regionálnych dejín hudobnej kultúry presadzuje implementáciu výsledkov najnovších bádání do vyučovacieho procesu⁷. Sme presvedčení o tom, že ak vzťah ku kultúrnemu dedičstvu budeme v rámci vymedzených možností pestovať u našich vysokoškolákov, vytvoríme tak predpoklad, že určité vedomosti, kreativizujúce skúsenosti a postoje našich absolventov ako budúcich učiteľov alebo pracovníkov v oblasti kultúry, sa prenásajú na dorastajúcu najmladšiu generáciu, prispievajú k zmysluplne vedenému budúcemu dialógu nastávajúcich generácií s inými kultúrami.

Práve spoznávanie cudzích kultúr a komunikácia medzi kultúrami je najpríťažlivejším momentom pre členov iných etnických skupín, resp. občanov iných štátov, napríklad pri ich rozhodovaní o realizácii určitého časového výseku ich vysokoškolského štúdia v inej krajine. Overili sme si to na skutočnosti, že práve študijná disciplína ochrana kultúrneho dedičstva na našom pracovisku ako magnet priťahla v akademickom roku 2012/13 pozornosť študentov z Kazachstanu, ktorí v rámci medzinárodného systému výmeny kreditov⁸ prišli študovať na Prešovskú univerzitu. Boli to študenti magisterského stupňa štúdia na ich domácej univerzite v odbore *kulturologia*. Na ich výučbe, ktorá prebiehala v anglickom a v ruskom jazyku, sa podieľali pedagógovia umenovedných disciplín. Títo študenti jasne deklarovali, že hlavnou motiváciou ich príchodu do strednej Európy bolo spoznať naše kultúrne hodnoty. Veľmi živo sa zaujímali o naše tradície (najmä folklór a slovenskú ľudovú hudbu), o architektonické pamiatky, hudobné umenie, využili všetky možnosti na neformálne stretnutia s pedagógmi i študentmi v rámci najrôznejších kultúrnych podujatí.

3 Predmety umenie a kultúra na gymnáziu a výchova umením na základnej škole

Po roku 1989 došlo k oživeniu záujmu o esteticko-výchovné koncepcie iniciované spoza našich západných hraníc v podobe integratívnych tendencií vo výchove k umeniu v úzkom prepojení s deklarovaným ideálom humanistickej výchovy. V roku 2009 došlo na Slovensku v súvislosti so školskou reformou (2008) k redukcii hudobnej a výtvarnej výchovy v posledných ročníkoch základnej školy; presnejšie v 8. a 9. ročníku sa tieto predmety združili do predmetu *výchova umením* (pričom dotácia predstavovala pol vyučovacej hodiny týždenne, t. j. dve hodiny mesačne rozdelené medzi učiteľa „hudobníka“ a „výtvarníka“), nastala de facto ich likvidácia. Na gymnáziu estetická výchova dostala názov *umenie a kultúra* a stala sa voliteľným predmetom k maturitnej skúške.

Štátny vzdelávací program pre umeleckovo-výchovné predmety vo vzdelávacej oblasti výchova umením (ISCED 1, 2) tento predmet prierezovo definuje ako výtvarná, hudobná a dramatická výchova s pridanými edukačnými témami komunikácia, kultúra, projektové vyučovanie, obraz, socha, produkcia filmu, webového dizajnu atď. Prívysoke ciele pre pol vyučovacej hodiny týždenne... Navyše sa tiež ponúka celkom samostatná téma na zváženie, nakoľko sa tieto tendencie zhodujú s filozofiou výchovy umením tak, ako ju definoval Herbert Read, jej zakladateľ. V jeho poňatí totiž výchova umením nemala byť výchovou k poznávaniu a oceňovaniu výrazových prostriedkov umeleckých diel, ale išlo mu o umelecký princíp ako taký uplatnený vo výchove (Read, 1967, s. 397), o princípy výchovy zmyslov, na ktorých je založené vedomie a potom porozumenie a usudzovanie človeka, o zosúladienie týchto zmyslov s vonkajším svetom (tamtiež, s. 16). Rámcový učebný plán pre predmet *umenie a kultúra* (ISCED 3) na gymnáziách svojou filozofiou realizácie zážitkovej formy vnímania umeleckého diela (1. ročník), interpretácie umeleckých diel (2. ročník), chápaním umenia v historickom kontexte (3. ročník) a osvojovaním estetických pojmov

8 Ide o tzv. systém ECTS (European Credit Transfer System), na základe ktorého môžu študenti z iných krajín študovať jeden semester na nimi vybranej európskej univerzite.

a estetických názorov v paralelách dejín a kultúry (4. ročník) je na prvý pohľad aplikačný a kreatívizujúci, avšak je na učiteľovi, aký pomer kreatívnych aktivít versus teoretických poznatkov zvolí.

Tieto nové predmety sú na gymnáziu nielen dedičmi predchádzajúceho školského predmetu *estetická výchova*, ale na základnej škole i nástupcami literárnej, hudobnej, výtvarnej či dramatickej výchovy s jasne vymedzeným rámcom a širšie chápaným poslaním zohľadňovať estetické dimenzie. Podľa štátneho vzdelávacieho programu ako oficiálneho dokumentu je hlavným cieľom predmetu *umenie a kultúra* „rozvoj socio-afektívnych schopností žiaka, jeho postojov, hodnotových orientácií a kritického vnímania kultúry“⁹. Čiastkovými cieľmi predmetu je rozvoj kultúrnych kompetencií (kultúrnej gramotnosti) cez rozvíjanie kultúrnej identity žiaka, rozvíjanie rešpektu a tolerance k hodnotám iných kultúr, ako aj schopnosti komunikovať s príslušníkmi iných kultúr. Žiaci by mali rozvíjať svoje chápanie významu estetických fenoménov, estetickej činnosti a umenia v živote človeka a spoločnosti, rozvíjať schopnosť rozlišovať hlavné umelecké druhy, rozvíjať schopnosť reflexie vlastných estetických zážitkov, prehľbovať zodpovedné postoje a kritické myslenie voči súčasnej kultúrnej ponuke a voči masmédiám atď.¹⁰.

Naším cieľom nie je v ďalšom texte analyzovať tematické celky Štátneho vzdelávacieho programu (je ich spolu 12 v štvorročnom cykle), skôr poukázať na skutočnosť, že v rámci týchto celkov sa nachádza spolu 34 tematických okruhov, pritom iba 4 z nich bezprostredne alebo nepriamo súvisia

s témou ochrany kultúrneho dedičstva. Konkrétne sú to dva tematické celky v 1. ročníku gymnázia¹¹ a dva tematické celky v 2. ročníku gymnázia¹². Pozreli sme sa bližšie na zatiaľ dostupné učebnice pre 1. – 3. ročník gymnázia z pera E. Mistríka (existujú aj iné alternatívy od iných autorov, napr. pre stredné pedagogické školy, štvordielny učebnicový set pre pedagogické a sociálne akadémie a pod.). Gymnaziálne učebnice sú spracované veľmi inovatívne, obsahujú stručné texty k téme, otázky, podnety a vysvetlenie špeciálnych termínov, veľa vizuálnych podnetov. Pomerne široký priestor dostáva estetická teória a teória umenia v aplikácii do edukačných tém, interpretácia a analýza umenia, otázky životného štýlu či súčasné umelecké tendencie, médiá a pohľad na prínos nových technológií pre umenie a ľudskú kultúru.

Práve učebnica pre prvý ročník gymnázia veľmi vyčerpávajúco a logicky smeruje k pochopeniu pojmu kultúra a kultúrna identita¹³. Takmer polovica jej obsahu, teda prvé tri kapitoly zo šiestich, uvádza mladého človeka do sveta kultúry, vysvetľuje pojem kultúrna tradícia, kultúrna identita cez poznanie historických prameňov, príbehov, pamiatok a pamätníkov, významu sviatkov atď. Vysvetľuje aj kultúrne procesy (enkulturácia, akulturácia), zmysel hodnôt a hodnotenia na základe noriem. Časové a priestorové premeny kultúry (3. kapitola) sú vysvetľované nielen cez premeny funkcií umenia, jeho poslania a mechanizmov, akými sú v rôznych kontextoch generované rôzne významy a estetické kvality, ale otvárajú sa tu okná do poznania iných kultúr cez príklady ich totemov, umeleckých diel, fraktálových vitráží,

9 Takto definuje hlavný cieľ predmetu na gymnáziu Štátny vzdelávací program. *Umenie a kultúra* (2011, s. 2).

10 Čiastkové ciele uvádzame iba výberom, v plnom znení ich uvádza dokument Štátny vzdelávací program. *Umenie a kultúra* (2011, s. 2).

11 Tematický celok *Kultúrna tradícia: kultúrne povedomie a identita, tvorba kultúrnej tradície* (s edukačnou témou Pamiatky v regióne alebo Moja obľúbená pamiatka) a *Kultúra okolo nás* (s edukačnou témou Masová kultúra, populárna kultúra, kultúrna tradícia, národná kultúra, svetové kultúrne dedičstvo).

12 Tematický celok *Tzv. vysoká kultúra* (s edukačnou témou Hlavné typy produktov označených za hodnoty kultúrnej tradície, Zmysel tzv. vysokej kultúry atď.) a *Analýza a interpretácia produktov tzv. vysokej kultúry* (s edukačnou témou Princípy fungovania tzv. vysokej kultúry. Koncert, galéria, divadelné predstavenie, kino, festival a pod., Umelecký trh).

13 Obsah učebnice kreovanej E. Mistríkom (2009) tvorí šesť kapitol ako výber tém k tematickým celkom. Sú akýmsi návrhom pre prácu učiteľa, ktorý dostáva veľký priestor pre svoju fantáziu a rozhodnutie, čo v jeho konkrétnom prostredí a v danom regióne zafunguje najlepšie.

mandál či mýtov. Tieto učebnice sa nesnažia učiť chronologicky dejiny umenia, ale dávajú voľnú ruku učiteľom pri výbere konkrétnych umeleckých diel, pričom Štátny vzdelávací program ako záväzný dokument poukazuje na potrebu vyberať umelecké artefakty z vlastnej umeleckej a kultúrnej tradície, z regiónu.

Po tomto krátko načrtnutom obraze kurikula, obsahových dokumentov a tematických celkov študijných disciplín v rámci študijného odboru *estetika* i školského predmetu na základnej a strednej škole dôležitou otázkou ostáva miera, v akej poznatky, skúsenosti a zručnosti získavané na študijných disciplínach *muzeoedukológia* a *ochrana kultúrneho dedičstva* môžu naši absolventi uplatniť v oblasti vyučovania predmetu *umenie a kultúra*. Nerobíme si nádeje, že by v blízkej budúcnosti mohla vzniknúť samostatná školská disciplína s fokusom na spoznávanie regionálneho kultúrneho dedičstva a pod., nazdávame sa, že etablujúca sa multikultúrna výchova dáva určitý priestor aj pre tieto témy. Skôr apelujeme na to, aby sa vymedzili širšie možnosti pre muzeoedukologické aktivity, tvorivé projekty súvisiace so spoznávaním vlastnej kultúry práve na predmete *umenie a kultúra*.

V estetickej výchove vždy usilujeme, aby jedinec mal možnosť umelecké diela a estetickú stránku reality skutočne prežiť, ale rovnako dôležitá je aj vlastná kreativita, či možnosť priamo tvoriť. Študijný program *estetika* v Prešove (pripravujúci pedagógov týchto predmetov) je však postavený tak, že ide výlučne o teoretické štúdium, kde v učiteľskej i neučiteľskej forme študenti získavajú vedomosti z oblasti estetiky a filozofie, ďalej z teórie, dejín a aplikovanej estetiky jednotlivých druhov umenia (hudba, výtvarné umenie, divadlo, čiastočne film a literatúra).

Práve z tohto dôvodu sa v rámci študijných disciplín, ako napr. *interpretácia vybraného druhu umenia*, *ochrana kultúrneho dedičstva* a *muzeoedukológia*, usilujeme vytvárať so študentmi kreatívne projekty a dramatické produkcie, kde živý kontakt s umením aspoň do istej miery vyvažuje prílev teoretických poznatkov. K tomu však sú potrebné z ich strany isté dispozície a zo strany pedagóga dobre premyslená motivácia. Práve na

voliteľných disciplínach sa nám otvára azda jediný možný priestor pre hľadanie zmyslu a pochopenia významu umeleckých diel a kultúrnych pamiatok hmotnej i nehmotnej povahy, a to cez vlastnú skúsenosť, verbálnu esteticko-zážitkovú interpretáciu umenia, pedagogickú interpretáciu a projektové vyučovanie.

Záver

To, čo nás fascinuje na minulosti, je určitá náklonnosť či afnita k tým hodnotám, ktoré majú význam aj pre dnešné generácie. Len a výlučne z našej súčasnej perspektívy sme schopní nahliadať na umenie vlastnej historickej chvíle a práve tak i na umenie starších historických období. Ani k súčasným formám života nedokážeme múdro a s porozumením zaujať postoj bez poznania toho, čo prináša tradícia, teda bez určitej komparácie, negovania či odobrovania jej výdobytkov. Je tu stále prítomná. Vynikajúci slovenský umelec, teoretik hudobného a výtvarného umenia, estetik, ale najmä láskavý pedagóg, Ján Albrecht, na konci milénia povedal: „*Ak ma napriek všetkému priťahuje minulosť, týka sa táto náklonnosť jej nepopierateľných hodnôt, ktoré niečo znamenajú aj pre dnešok a sú logické v kontinuite vývinu.*” Vyjadril tým nielen svoj vzťah k umeniu, ale ešte viac čiru podstatu či zmysel pestovania vzťahu ku kultúrnej tradícii pre budúce pokolenia.

E. Mistrík (1999, s. 92) vyjadruje svoje presvedčenie o potrebe odovzdávania kultúrnych hodnôt nasledujúcou myšlienkou: „*Ak si skupina uvedomuje svoju kultúrnu identitu – t. j. vie, aké hodnoty, normy či ideály a akú tradíciu považuje za svoje vlastné – vtedy presne vie, čo má a chce odovzdať.*” V tomto zmysle dokáže nielen budovať špeciálne inštitúcie (galérie, múzeá, osnovy výučby histórie na školách), ale smeruje tak aj k udržaniu svojej životaschopnosti a otvorenosti voči iným kultúram. Autor je presvedčený aj o určitom psychologickom momente, resp. o tom, že kultúrna identita je postavená na sebedomom, ale citlivom prístupe k sebe samému aj k druhým.

Citlivosť k ľuďom, s ktorými vytvárame spoločnosť, ale i k hodnotám, ktoré naši predchodcovia vytvorili, si ako naše kultúrne povedomie

nesieme po celý náš život. Bez vlastného kultúrneho ukotvenia sme sotva schopní empaticky narábať s kultúrnym bohatstvom iných etník. Práve k tomu nám slúži umenie, umelecká a umeleckovýchovná edukácia, ktorá mladému pokoleniu dáva možnosť nielen sa o hmotnom a nehmotnom kultúrnom dedičstve dozvedieť, ale jeho výsledky ako overené hodnoty si aj reálne ohmatať, zažiť, umelecky precítiť, prežiť či svojbytno interpreto-

vať. V rozšírenom ponímaní estetickej výchovy vždy usilujeme, aby jedinec mal možnosť umelecké diela a estetickú stránku reality skutočne prežiť, a to bezprostredne a emocionálne. O to viac to platí pre estetickú výchovu vysokoškolákov ako budúcich učiteľov a sprostredkovateľov poznania a ocenenia kultúrnych hodnôt národa nasledujúcimi generáciami

Literatúra:

- BYCKO, M., CUBJAK, M., a SOTÁK, R. 2004. *Aplikačné stratégie a modely práce muzeoedukológa*. Humenné: Experimentálne centrum umeleckej výchovy Spoločnosti Andyho Warhola v Medzilaborciach vo vyd. Balada.
- DANTO, Artur. 2003. *Zneužitie krásy. Estetika a pojem umenia*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-025-5.
- DUŠENKOVÁ, Eva. 2010. Ochrana kultúrneho dedičstva na Slovensku a možnosti jej implementácie do študijných programov. *Jazyk a Kultúra. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľskotlmočnického centra excelentnosti pri FF PU v Prešove*. 1(3) 1–7. ISSN 1338-1148.
- JŮVA, Vladimír. 2004. *Dětské muzeum. Edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-090-5.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2010. Aplikácia výsledkov hudobno-historického bádania do vyučovacieho procesu na vysokej škole. In: *Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu*. Minoritné kultúry, kultúra minorít. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF v Nitre, s. 105–110. ISBN 978-80-8094-801-6.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2012a. Interpretácia hudby ako fundament estetickej reflexie a hudobnej edukácie na príklade spoznávania regionálneho hudobno-kultúrneho dedičstva. In: *Musica viva in schola XXIII*. Zborník prác Pdf. P. Hala, ed. Brno: PdF MU, s. 131–140. ISBN 978-80-210-6106-4.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2012b. The Contribution of Music Historiography Research to Searching of National Identity in Slovakia. In: *Cultural Expressions and European Identities*. Eds. Gilles Rouet, R. Gura. Brusel: Bruylant, s. 245–255. ISBN 978-2-8027-3563-2.
- MISTRÍK, Erich, et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-81-6.
- MISTRÍK, Erich. 2009. *Umenia a kultúra pre 1. ročník gymnázií*. Bratislava: Educo. ISBN 987-80-89431-03-8.
- READ, Herbert. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon. 407 s.
- Štátny vzdelávací program. *Umenie a kultúra*. (Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra). Príloha ISCED 3. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/umenie_kultura_is
- TYLLNER, Lubomír. 2010. *Tradiční hudba. Hledání kořenů*. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-87112-43-4.
- The 2nd Heritage Forum of Central Europe in Krakow*. Międzynarodowe Centrum Kultury. Kraków. [online]. [cit. 2013-04-08]. Dostupné z: <http://www.neweasterneurope.eu/node/823>

Autorky:

PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.

Katedra vied o umení, Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

E-mail: slavka.kopcakova@unipo.sk

Mgr. Eva Kušnírová, PhD.

Katedra vied o umení, Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

E-mail: eva.kusnirova@unipo.sk

Protection of cultural heritage as a curricular issue in the university course and the secondary school subject on Aesthetic Education

Abstract: The paper summarizes models of instruction to protect tangible and intangible cultural heritage that are applied within course contents in Aesthetic Education Teacher training at Faculty of Arts, Prešov University. Attention is called to the fact that protection of cultural heritage appears to be a curricular issue. The matter is approached through the analysis of the interrelation between a university course and a secondary school subject (Ars and Culture, previously Aesthetic Education) of the corresponding subject-matter.

Keywords: culture, identity, curriculum, cultural heritage, museum education.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

KOPČÁKOVÁ, Slávka, a Eva KUŠNÍROVÁ. 2014. Ochrana kultúrneho dedičstva ako kurikulárny problém študijnej disciplíny a školského predmetu umenie a kultúra. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=33

A SPOOLUPRÁ
KA ŠKOLY A
Y A MÚZEA
A UHRINOV
A HLÁČIKOV
DUPRÁCA Š

ACA

Spolupráca školy a múzea z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Miriam Uhrinová & Katarína Hláčiková

Anotácia:

Pri rozvíjaní kultúrnej gramotnosti je v dnešnej dobe potrebné hľadať nové stratégie vzájomnej spolupráce múzea so školou. Jednou z možností je efektívna spolupráca pri prepájaní programov múzeí so školským vzdelávacím programom jednotlivých škôl. Vzdelávacie aktivity ponúkajú viaceré slovenské múzeá a galérie. Príspevok prináša výsledky prieskumu zameraného na zisťovanie spolupráce základných škôl s múzeom a galériou v Ružomberku. Prieskumnú vzorku tvorili učitelia primárneho vzdelávania z mestských i vidieckych základných škôl v okrese Ružomberok. Výsledky prieskumu prezentujú aktuálny stav návštevnosti múzea a galérie zo strany škôl, dôvody ich nenavštevovania, zdroj informovanosti o programoch múzea a galérie. Z ponúkaných programov bol najväčší záujem zo strany učiteľov práve o tvorivé dielne.

Kľúčové slová: kultúra, identita, kurikulum, kultúrne dedičstvo, muzeoedukológia

Úvod

V čase výrazných zmien súvisiacich s premenami Európy je potrebné, aby si každý národ zachoval svoje podstatné princípy a charakter, ktoré sa odrážajú aj v ich kultúrnom a prírodnom dedičstve. Rozvoj konzumnej spoločnosti či devalvácia hodnôt spoločnosti si vyžadujú tvorivé a efektívne riešenie aj v edukačnom procese. Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl (ISCED 1 – primárne vzdelávanie) apeluje na stimulovanie poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania. Je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zážitkových aktivít, spojených so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím. Škola môže cez vlastný školský vzdelávací program dotvárať obsah vzdelávania podľa špecifických regionálnych podmienok. Prostredníctvom aplikácie prvkov regionálnej výchovy v edukačnom procese v primárnom vzdelávaní možno posilňovať národné povedomie

žiacov a formovať pozitívny vzťah ku kultúrnym hodnotám regiónu, na dôležitosť ktorého apelujú atribúty, akými sú globalizácia, vstup krajín do Európskej únie, ale i kríza spoločnosti a devalvácia kultúrnych hodnôt. V rámci zachovávaní kultúrneho, ale i prírodného dedičstva je potrebné zapájať do edukačného procesu regionálne múzeá, skanzeny i galérie.

The International Council of Museums (ICOM) definuje múzeum ako neziskovú inštitúciu v službách spoločnosti a jej rozvoja, otvorenú verejnosti, ktorá získava, uchováva, skúma, sprostredkovať a vystavuje hmotné a nehmotné dedičstvo ľudstva a jeho prostredia za účelom vzdelávania, štúdia a potešenia (<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>).

Múzeá a galérie sú neodmysliteľnou významnou súčasťou kultúrnej infraštruktúry. Podľa Zákona č. 115/1998 § 2 o múzeách a galériách a o ochrane predmetov múzejnej hodnoty a galérijnej hodnoty je „*múzeum alebo galéria špecializovaná právnická osoba alebo špecializovaný organizačný útvar právnickej osoby, ktorý na základe prieskumu a vedeckého výskumu zhromažďuje, vedeckými metódami zhodnocuje a odborne spravuje zbierkové predmety. Tie sprístupňuje verejnosti a využíva vo verejnom záujme*“.

Pri poznávaní regiónu je návšteva múzeí a galérií jednou z možností zážitkového učenia v primárnom vzdelávaní. Galérie a rôzne múzeá vo svojej špecifickosti ponúkajú rôzne možnosti stretnúť sa a oboznámiť sa s históriou, kultúrou a prírodným bohatstvom regiónu zážitkovou formou. Neoddeliteľnú kompaktnosť prírodného a kultúrneho dedičstva predstavujú múzeá v prírode.

Učenie zážitkom formuje a rozvíja také osobnostné kvality žiakov, ktoré ich motivujú nielen k poznávaniu kultúry a histórie regiónu, ale ich motivujú i chrániť a zlepšovať životné prostredie (Macko, 2008, s. 122). Prostredníctvom zážitkového učenia odovzdávajú učitelia žiakom nielen informácie a skúsenosti, ale najmä lásku a úctu k prírode a všetkému živému (Blahútová, Macko, 2009, s. 88). Záujem o tradičnú ľudovú kultúru otvára výrazné a podnetné možnosti utvárania kladných vzťahov k zachovávaní hodnôt historických, kultúrnych i národných. „*Každá takáto*

snaha, ktorá je nasmerovaná k určitému spetsreniu a oživeniu výchovno-vzdelávacieho procesu, pôsobí vždy povzbudzujúco a inšpiratívne.“ (Zentko, Macko, 2010, s. 315)

Súčasná premena školstva umožňuje značnú flexibilitu školy v návšteve kultúrnych inštitúcií. Umožňuje realizáciu vlastnej výučby mimo budovu školy a využitie zbierkových fondov pre učenie. Jedným z cieľov je koncepčne začleniť a zúročiť vzdelávací potenciál miesta a regiónu a využiť ich na rozšírenie učiva a na využitie netradičných metód a foriem práce v relevantných vyučovacích predmetoch. (Vavrdová, 2009, s. 294)

Štátny vzdelávací program otvoril priestor na využitie artefaktov regiónu do edukačného procesu a Štátny pedagogický ústav v Bratislave v tejto súvislosti pripravil prierezovú tému *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra* ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1. Pomocou prierezovej témy žiaci získajú vedomosti o minulosti a súčasnosti svojho kraja, regiónu, Slovenskej republiky s cieľom vytvárania pocitu hrdosti na svoje dejiny, kresťanskú a tradičnú ľudovú kultúru, prírodné krásy. Je to dobrá forma nielen na spoznávanie, ale aj na ochraňovanie a zveľaďovanie kultúrneho dedičstva našich predkov. (Návrh zabezpečenia výučby vlastenectva, vrátane národných a kresťanských tradícií ako systém výučby, 2010) Predmet *regionálna výchova* možno zaradiť i ako voliteľný predmet do školského vzdelávacieho programu. Jeho cieľom je vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva našich predkov (http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/vzor1.pdf). Ako efektívna organizačná forma sa exkurzia do múzea uvádza i s ohľadom na spomínanú prierezovú tému *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*.

Múzeum je miestom, kde môže prebiehať formálne, neformálne vzdelávanie ako aj informálne učenie (bližšie Šobáňová, 2012, s. 25 – 30). Pri rozvíjaní kultúrnej gramotnosti žiakov je potrebné v dnešnej dobe využívať možnosti spolupráce múzea a školy pri sprostredkovaní poznatkov žiakom a hľadať nové stratégie vzájomnej spolupráce.

Učiteľ sám nikdy v rámci svojich možností nedocieli to, aby dokázal sprostredkovať žiakom všetky vedomosti. On ponúka návod na dobrý život prostredníctvom vzdelania, ktoré denne sprostredkúva svojim žiakom. (Chanasová, 2013, s. 62) V prípade spolupráce školy s múzeami sa môže táto jeho ponuka rozšíriť aj mimo jeho školu.

Prostredníctvom spolupráce inštitúcií školy a múzea vzniká kreatívne edukačné prostredie, ktoré otvára deťom a mladým ľuďom nový prístup k obsahu vzdelávania. Môžu získavať a rozvíjať osobné a sociálne kompetencie. Vytvára sa tiež možnosť priviesť ich ku kultúrnej angažovanosti. (schule @museum, 2013)

Pri absencii tvorivých edukačných aktivít v múzeu a galérii vnímajú žiaci často návštevu múzea a galérie len ako nudné stretnutie sa s artefaktmi minulosti. Vzdelávacie aktivity ponúkajú v súčasnosti už viaceré slovenské múzeá a galérie. Často však chýba informovanosť o týchto aktivitách v edukačnej realite na základných školách, ako aj prepojenosť ich programov so školským vzdelávacím programom jednotlivých škôl.

V tejto súvislosti sa realizoval prieskum zameraný na zisťovanie spolupráce základných škôl s múzeom a galériou v Ružomberku. Prieskum sa realizoval so zreteľom na Liptovské múzeum v Ružomberku (ďalej LMR) a Galériu Ľudovíta Fullu v Ružomberku (ďalej GLĽF).

Prieskum

Cieľom prieskumu bolo zmapovať ponuky edukačných aktivít v primárnom vzdelávaní v LMR a GLĽF a porovnať využitie edukačných aktivít v mestských školách v Ružomberku a okolitých obciach. Úlohou prieskumu bolo zistiť, či učitelia primárneho vzdelávania navštevujú so žiakmi LMR a GLĽF, intenzitu návštevnosti, dôvody, ktoré zabraňujú návštevnosti, zistiť, či LMR a GLĽF poskytuje výchovné programy a aktivity pre žiakov primárneho vzdelávania a ako ich hodnotia učitelia, zistiť, ktoré sú najžiadanejšie aktivity LMR a GLĽF, ako aj zdroje informácií o aktivitách v LMR a GLĽF.

Prieskumnú vzorku tvorilo 40 učiteľov primárneho vzdelávania zo základných škôl v Ružomber-

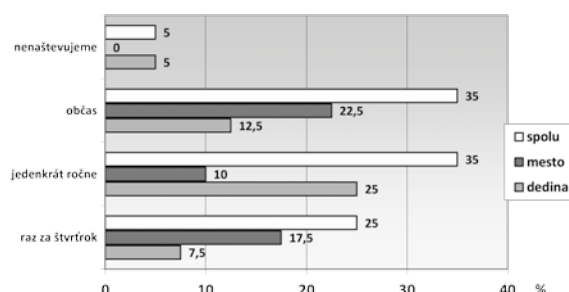
ku (ZŠ Zarevúca, ZŠ Sládkovičova, ZŠ Klačno, ZŠ Bystrická cesta) a zo základných škôl z okolitých dedín Ružomberka (ZŠ Ludrová, ZŠ s MŠ Liptovská Osada, ZŠ Liptovská Štiavnica, ZŠ s MŠ Liptovské Revúce). Z mesta Ružomberok bolo oslovených 20 respondentov a z dedín 20 respondentov, čo predstavuje 50 % celkového počtu. Metódou prieskumu bol dotazník vlastnej proveniencie. Bolo rozdáných 40 dotazníkov a návratnosť bola 100 %. Najviac respondentov (45 %) bolo vo vekovej kategórii 31 – 40 rokov, z hľadiska pedagogickej praxe tvorili prieskumný súbor najviac pedagógovia s odbornou praxou nad 15 rokov (67 %).

V príspevku uvádzame vzhľadom na problematiku najdôležitejšie výsledky realizovaného prieskumu, pričom výsledky so zreteľom na múzeum uvádzame pre detailnejšiu analýzu v grafoch, kde je prezentovaný absolútny počet respondentov z mestského a vidieckeho prostredia.

Prehľad o návštevnosti LMR možno vidieť v grafe na obrázku 1.

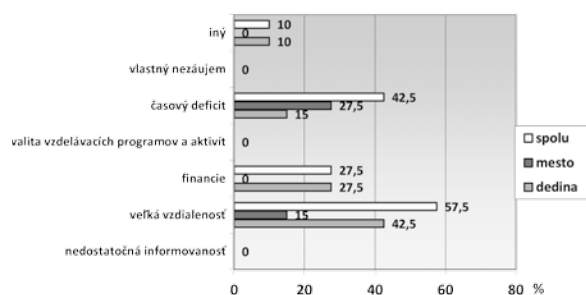
Pri zisťovaní aktuálneho stavu, či učitelia navštevujú so žiakmi LMR (obr. 1), sme zistili, že najviac respondentov (35 %) navštevuje múzeum LMR jedenkrát ročne a občas. 5 % respondentov uviedlo, že múzeum nenavštevuje, pričom všetci z týchto respondentov boli z dedinských škôl.

Pre porovnanie sme zisťovali aj návštevnosť Galérie Ľudovíta Fullu v Ružomberku. Vzhľadom na rozsah príspevku uvádzame len najdôležitejšie výsledky prezentujúce relatívny počet respondentov. Čo sa týka návštevy GLĽF, respondenti najčastejšie uvádzali, že navštevujú galériu občas (37,5 %). Túto inštitúciu nenavštevuje 27,5 % respondentov,



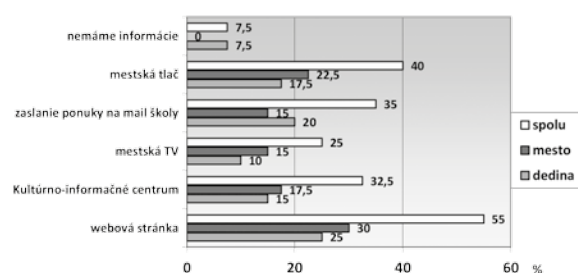
Obr. 1

Návšteva LMR (N=40)



Obr. 2

Dôvody nenavštevovania LMR (N=40)



Obr. 3

Zdroj získavania informácií o vzdelávacích aktivitách LMR (N=40)

pričom väčšina z týchto respondentov bola z dedinských škôl.

Z hľadiska polohy sú obidve inštitúcie situované vedľa seba. Pri porovnaní návštevnosti obidvoch inštitúcií možno konštatovať, že väčší záujem zo strany učiteľov je o návštevu múzea.

Zaujímalo nás, aké dôvody respondenti uvádzali, prečo tieto inštitúcie nenavštevujú tak často, ako by chceli. Výsledky prezentujúce dôvody nenavštevovania LMR prináša graf na obr. 2.

Ako vidieť z grafu na obr. 2, medzi najčastejšie dôvody zabraňujúce návštevnosti LMR uvádzali respondenti veľkú vzdialenosť, časový deficit a financie.

Podobné výsledky prieskumu sa ukázali aj pri zisťovaní dôvodov nenavštevovania GLF, kde respondenti uvádzali najčastejšie rovnaké dôvody nenavštevovania tejto inštitúcie. Veľkú vzdialenosť uviedlo 55 % respondentov (najmä z dedinského prostredia) a 40 % respondentov (najmä z mestského prostredia) uviedlo časový deficit. Podobne ako pri LMR aj pri GLR uviedlo 22,5 % responden-

tov ako dôvod nenavštevovania financie, pričom všetci títo respondenti boli z dedinského prostredia.

Je potešujúce, že obidve inštitúcie ako hlavné dôvody neuvádzali nezáujem alebo kvalitu edukačných aktivít. Tu by bolo vhodné zjednotiť vzdelávací program a aktivity múzea a galérie so školským vzdelávacím programom jednotlivých škôl, aby pedagógovia nepovažovali ich návštevu za stratu času, ale videli v tom efektívne využitie času v súlade s plnením obsahových a výkonových štandardov.

V tejto súvislosti nás ďalej zaujímalo, kde respondenti hľadajú a získavajú zdroj informácií o vzdelávacích programoch a kultúrno-vzdelávacích aktivitách. Výsledky z aspektu LMR sú uvedené v grafe na obr. 3.

Ako možno vidieť z grafu na obr. 3, učitelia získavajú informácie o aktivitách múzea LMR najmä z webových stránok a mestskej tlače.

Rovnaké zdroje informácií boli uvádzané aj pri zisťovaní zdrojov získavania informácií o vzdelávacích aktivitách z aspektu GLF. Najviac respondentov uviedlo informácie z mestskej tlače (60 %) a z webových stránok (47,5 %).

Tu sa otvára priestor pre spätnú väzbu a reflexie pre pracovníkov múzeí a galérií, aby si uvedomili fakt, čo je dôležité a podnetné pre učiteľov pri hľadaní informácií v tejto oblasti. Často totiž zlyháva komunikácia medzi školou a múzeom či galériou. Možno to pozorovať aj pri zasielaní ponuky na mail školy. Kým pri múzeu tento zdroj komunikácie uviedlo 35 % respondentov, pri galérii to uviedlo len 5 % respondentov. Pritom táto forma komunikácie predstavuje v súčasnosti jednoduchý a priamy kontakt múzea a galérie so školou a učiteľmi nemusia hľadať informácie sekundárne na ich webových stránkach či v mestskej tlači a televízii.

Snažili sme sa i o zmapovanie najčastejšie navštevovaných aktivít. Uvedené výsledky sú v grafoch na obr. 4 a 5.

Ako vidieť z grafu na obr. 4, najväčší záujem prejavujú učitelia v mestských školách a rovnako aj v dedinských školách o tvorivé dielne. Práve prostredníctvom zážitkového učenia a praktickej činnosti majú žiaci možnosť tvorivého spoznávania kultúrnych artefaktov a kultúrneho života.

Z grafu na obr. 5 vyplýva, že v súvislosti s GLF možno pozorovať najväčší záujem zo strany učiteľov o stále expozície.

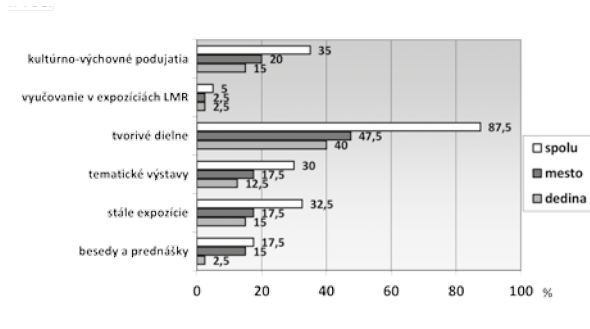
V prieskume sme ďalej zisťovali i spokojnosť s výchovno-vzdelávacími programami a aktivitami v LMR a GLF. Z výsledkov vyplynulo, že spokojnosť s týmito aktivitami v LMR prejavili všetci učitelia, pričom 30 % učiteľov bolo veľmi spokojných. S aktivitami v galérii bolo spokojných 84 %, z toho veľmi spokojných bolo len 8 %. Ostatní respondenti (16 %) neboli s edukačnými aktivitami v galérii spokojní.

Z hľadiska zisťovania pohľadu na ďalšiu spoluprácu obidvoch inštitúcií so školou mali respondenti priestor na vyslovenie názoru. 80 % respondentov však neodpovedalo. Zo zvyšných odpovedí bola najčastejšou požiadavkou vycestovať s aktivitami za školou a realizovať tvorivé dielne v školách. Žiaci by tak však boli ochudobnení o priamy kontakt s múzeom a galériou a s ich celkovou jedinečnou a nenahraditeľnou atmosférou.

Záver

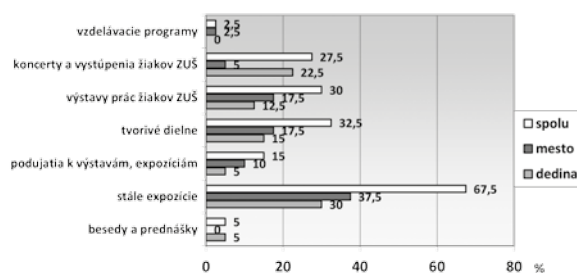
Z realizovaného prieskumu vyplýva, že učitelia majú záujem o návštevu múzea a galérie a majú snahu si získavať aj informácie o realizovaných podujatiach. Vyskytujú sa však i slabé miesta (najmä zo strany galérie) pri priamej informovanosti škôl, napr. zasielaním aktuálnych ponúk priamo na školy. Najväčším problémom zo strany škôl sa ukazuje finančné zabezpečenie a nedostatok času. Tu je možné využiť priestor na tvorbu projektov so zameraním na spoznávanie regiónu aj prostredníctvom exkurzií do múzeí a galérií. So zreteľom na deficit času je jedným z možných riešení nadviazať vzdelávací obsah na prierezo- vé témy a aktivity múzea previazať so školským vzdelávacím programom, aby bola návšteva inštitúcií účelná a efektívna.

Múzeum je inštitúciou so svojim cenným zbierkovým fondom a v súčasnosti sa stáva i dôležitým priestorom, v ktorom môže predbiehať edukačný proces zameraný na spoznávanie kultúrneho, historického či prírodného bohatstva. V súčasnosti nadobúda veľký význam i edukačné poslanie múzeí a galérií. Majú byť tvorivým a efektívnym dopln-



Obr. 4

Návštevnosť aktivít v LMR (N=40)



Obr. 5

Návštevnosť aktivít v GLF (N=40)

kom edukačného procesu realizovaného v škole a miestom zážitkového stretnutia sa a oboznamovania sa žiakov s kultúrnymi a prírodnými hodnotami. Je potrebné využiť ich možnosti a bohatý edukačný potenciál. Je však nevyhnutné pamätať i na skutočnosť, že návšteva múzea a galérie má pre žiakov vtedy svoj význam a účinok, keď sú dobre pripravené, realizované a zhodnotené ako zo strany školy, tak aj zo strany múzea a galérie.

Literatúra:

- BLAHÚTOVÁ, D., MACKO, J. 2009. Tvorivé poznávanie prírody v primárnom vzdelávaní. In: Vargová, M., Házyová, M., eds. *Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Ružomberok: KU, s. 85–88. ISBN 978-80-8084-466-0.
- CHANASOVÁ, Z. 2013. Výzvy súčasného pedagóga predprimárneho a primárneho vzdelávania z antropologického pohľadu a pohľadu rodičov. In: *Kríza pedagogiky*. Bratislava: UK, 2013, s. 59–65. ISBN 978-80-233-3331-3.
- MACKO, J. 2008. Prírodoveda zážitkom. In: *Tvorivé vyučovanie*. Ružomberok: Katedra pedagogiky PF KU, s. 119–123. (CD-ROM). ISBN 978-80-8084-374-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.
- VAVRDOVÁ, A. 2009. Využití paměťových institucí při poznávání regionu ve výuce vlastivědy. In: Sborník z 16. konference ČPdS a FHS UTB „Škola v proměnách“. FTH UTB Zlín, s. 294–299. ISBN 978-80-7318-904-4.
- ZENTKO, J., MACKO, J. 2010. Miejsce sztuki ludowej w wychowaniu regionalnym w słowackiej szkole w edukacji elementarnej. In: Skwrońska-Kruszewska, A., ed. *Edukacja elementarna: wyzwania, konteksty, dylematy*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 311–316. ISBN 978-83-7455-136-6.

Internetové odkazy:

- ICOM. [online]. [citované 2009-12-03]. Dostupné z: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
- Návrh zabezpečenia výučby vlastenectva, vrátane národných a kresťanských tradícií ako systém výučby, 2010. [online]. [citované 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/news/view/28>
- schule @museum – eine Initiative für Kooperationen zwischen Schulen und Museen*. [online]. [citované 2013-03-014]. Dostupné z: <http://www.schule-museum.de/>
- Vzorový školský vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl (ISCED 1 – primárne vzdelávanie). [online]. [citované 2013-04-07]. Dostupné z: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/vzor1.pdf
- Zákon č. 115/1998 § 2 o múzeách a galériách a o ochrane predmetov múzejnej hodnoty a galerijnej hodnoty. [online]. [citované 2013-03-014]. Dostupné z: www.zbierka.sk/sk/predpisy/115-1998-z-p-4335.pdf

Autorky:

PaedDr. Miriám Uhrinová, PhD.

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita Ružomberok

E-mail: uhrinova@ku.sk

Mgr. Katarína Hláčiková

ZŠ Bystrická cesta 14

Ružomberok

Cooperation between schools and museums from the perspective of teachers at primary education level

Abstract: Nowadays, in developing cultural literacy, it is necessary to search for a new strategy of mutual cooperation of the Museum with the school. One of the options is the effective cooperation when linking programs of museums with the school educational plans of individual schools. In Slovakia, a number of museums and galleries offer various educational activities. The work brings the results of a survey aimed at identifying of cooperation of primary schools with the Museum and Gallery in Ružomberok. The focus group consisted of teachers at primary education level from both urban and rural primary schools in the district of Ružomberok. Results of the survey present the current status of visits of the museum and gallery by schools, the reasons for their not doing so, the source of information about educational programs of the museum and gallery. Of the offered programs, the biggest interest on the part of teachers has been shown particularly in workshops.

Keywords: museum, gallery, school, primary education, cooperation.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

UHRINOVÁ, Miriam, a Katarína HLÁČIKOVÁ. 2014. Spolupráca školy a múzea z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=36

NÝ KULTURN

NÝ KULTURN

RNÍ DĚDICTV

GIKY TOMÁŠ

Š DROBNÝ

ULTURNÍ DĚ

Kulturní dědictví a paměťové instituce z pohledu muzejní pedagogiky

Tomáš Drobný

Anotace:

Příspěvek je zaměřen na mezioborové vztahy muzejní pedagogiky a dalších oblastí ochrany kulturního dědictví a obhajobu školní výuky dějin. Muzejní pedagogika zprostředkovává přístup ke kulturnímu dědictví veřejnosti v rovině neformálního učení. Ve svém úsilí se v mnohém setkává s cíli školního vzdělávání. Zejména rozvíjí znalosti historie a předmětů estetické výchovy. Častou překážkou docenění významu dědictví minulosti je iluze diskontinuity. Muzejní edukace je u nás dosud spojována téměř výhradně jen s prostředím muzeí a galerií. Má však shodná východiska a cíle s ochranou kulturního dědictví zajišťovanou i jinými subjekty. Patří mezi ně památková péče. Odborná východiska památkové péče mohou na jedné straně metodicky obohatit a pomoci rozvíjet muzejní pedagogiku a na straně druhé naopak muzejní pedagogika může napomoci prezentaci kulturního dědictví v celé jeho šíři.

Klíčová slova: muzeopedagogika, mimoškolní vzdělávání, muzeum, výuka dějepisu, neformální vzdělávání, kulturní dědictví, památka, rámcový vzdělávací program

Potenciál kulturního dědictví jako zdroj poznání a vědeckého bádání je v našem střeoevropském prostoru využíván již dvě stě let. Též počátky systematického muzejněpedagogického přístupu k prezentaci hmotných památek se v českém prostředí objevují před více než sto lety. Kliment Čermák (1852–1917) již chápal muzeum komplexně i s jeho studijní a vzdělávací funkcí, představoval si jej jako instituci, „která by byla veřejnou školou“. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 54) Přesto se stále setkáváme s novým přístupem k zájmu o kulturní dědictví, přinejmenším alespoň s novou interpretací motivů, které k němu vedou. V důsledku ekonomizace pohledu na veřejnou správu je v posledním desetiletí kulturní dědictví nejčastěji vnímáno jako kulturní kapitál (srov. Svoboda, 2013) a prostředek rozvoje cestovního ruchu a jeho podpora je formulována do opatření např. v rámci regionálních operačních programů. V případě, že předmětem naší pozornosti se stane současný stav a možnosti využití kulturního

dědictví převážně z pohledu vzdělávání, musíme vzít v úvahu kromě potenciálu vlastní nabídky též charakteristiku druhé strany, tedy poptávky. Představy o tom, co nám kulturní dědictví může v dnešní době nabídnout, formuje u velké části populace školní výuka. Zejména předměty dějepisu a estetická výchova jsou mostem ke kulturnímu dědictví. Současnou debatu o rámcových vzdělávacích programech, školních vzdělávacích plánech a časové dotaci výuce dějepisu nelze opomenout. V neposlední řadě je to i způsob vzdělávání jako efektivní metoda poznávání současného světa dětmi a studenty, který se odráží v uchopení kulturního dědictví u nové generace (srov. McRaine, Russick, 2010; Parkan, 2008).

Takřka každodenně se objevují zprávy o zájmu veřejnosti zhlédnout výstavy ukazující jedinečné památky minulosti, o návštěvu předních muzeí a galerií prezentujících vzácné sbírky. K nejpopulárnějším českým společensko-kulturním podnikům patří muzejní noc, resp. Festival muzejních nocí s mnohasetisícovou návštěvností, který je v posledních letech následován mladším sourozencem, Nocí kostelů. Velké pozornosti se též těší výstava českých korunovačních klenotů ukazovaných, podle středověkého nařízení, pouze jednou za několik let. Tisíce lidí stojí v dlouhých frontách, aby mohly spatřit symboly minulosti, umělecká díla a výsledky tvořivosti lidského ducha a dovednosti našich vzdálených předků nebo pocházející z doby teprve nedávno minulé. Co takovéto zážitky přinášejí, jaký význam má pro nás poznávání minulosti, proč se stále zvyšuje počet muzeí a zpřístupněných památek a roste celosvětově množství jejich návštěvníků? Čím jsou v naší technologicky vyspělé době užitečné vědomosti a poznatky objasňující děje a vztahy z minulosti? Na takovéto otázky není možné hledat odpovědi pouze v rámci muzejní pedagogiky.

V České republice je téměř 1000 muzeí a jejich poboček a zpřístupněných muzejních objektů

(Cundová, Brychtová, Buriánková, Komárková, Medříková, 2008), desítky výstavních síní a galerií a několik set zpřístupněných památkových objektů¹⁴. Jedná se o tradiční kulturně-vzdělávací nabídku, která se posledních 50 let vyvíjí poměrně nepřekvapivým způsobem. Co by však nemělo zůstat stranou pozornosti, jsou možnosti jejího využití, zejména její vzdělávací potenciál v současnosti a v blízké budoucnosti. V této snaze není vhodné zůstat pouze u zaběhnutých domácích přístupů, ale jako užitečné se jeví hledat další inspiraci tam, kde vzdělávací role muzeí a památek přístupných veřejnosti je zavedenou skutečností a jsou k dispozici nejen výsledky, ale i metody této práce.

Vztah k památkám minulosti není jen individuální věc jednotlivých návštěvníků využívajících kulturní nabídky paměťových institucí. V rovněž procesu vzdělávání se muzejní pracovník setkává s pedagogem, muzeum se školou. Důvody, pro které jsou výstavy navštěvovány, význam, který získané poznatky pro návštěvníky představují, jsou dostatečným argumentem pro veřejnou podporu tohoto segmentu kultury¹⁵. Zato ve školství nejsou viditelné výsledky vztahu mezi pedagogy a paměťovými institucemi příliš povzbudivé. Jejich význam a dopady si uvědomují i muzejní pedagogové. Na VI. mezinárodní konferenci Muzeum a škola, která se konala letos v březnu ve Zlíně¹⁶, bylo přijato prohlášení adresované náměstkovi ministra školství: „Stále častěji se k nám dostávají informace, že ředitelé škol účast na programu galerií a muzeí nevnímají jako jednu z forem učení, ale spíše jako volnočasovou aktivitu, která do školní výuky nepatří.“ Proměny českého školství, časová dotace pro předměty přinášející žákům a studentům všeobecný kulturní přehled, schopnost kriticky myslet a posuzovat jevy v souvislostech jsou tématem, které právem překračuje oborový přístup a je nesprávné se pokoušet jej uchopit pouze v rámci jednoho resortu.

14 Jen státních hradů a zámků spravovaných Národním památkovým ústavem je zpřístupněno 104.

15 Diskuse o významu kultury a potřebě její veřejné podpory probíhá v ČR kontinuálně. Věnoval se jí v jednom svém čísle i časopis *Kontexty*, kam přispěl i autor tohoto článku (Drobný, 2010, s. 14).

16 Podepsáno v Luhačovicích dne 22. března 2013 jménem 130 účastníků konference Muzeum a škola 2013, PhDr. Blanka Petráková, kurátorka konference.

Cílem muzejněpedagogické práce ve vztahu k žákům a studentům je nabídka mimoškolního vzdělávání, které má obdobné cíle jako školní výuka definovaná rámcovými vzdělávacími programy. Muzejní pedagogové na zlínské konferenci vyjádřili již výše uvedené obavy ze změny postoje učitelů škol a doplnili je o zdůvodnění odkazující ke společným cílům ve vzdělávání: „Tento fakt považujeme za alarmující, zcela v rozporu se zkušenostmi v zahraničí a rozcházející se s cíli současného vzdělávání, které má vybavit žáka nejen vědomostmi v daném oboru, ale i kompetencemi, které umožní jeho budoucí odborně i občansky zodpovědný postoj a jednání. Je jen těžké si představit, že nebudeme patřit k zemím, které své kulturněhistorické dědictví nezúročí a které odeprou budoucím generacím schopnost mu porozumět, pečovat o ně a dále je rozvíjet.“ Podstata debaty ukazuje ke klíčovému tématu, obhajobě školní výuky dějepisu. O jak aktuální a naléhavé téma se jedná, vyplynulo např. z panelové diskuse s názvem *Umíme učit dějepis?*, která se uskutečnila na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v únoru tohoto roku. „Dějepis je matematikou společenských věd,“ zaznělo v diskusi ve vystoupení pedagoga Josefa Märce. Prof. Vlastimil Švec se také domnívá, že: „Klíčovou roli hraje historie. Jde v ní o hledání souvislostí, to většina předmětů nedělá. Pěstuje nejen poznatky, ale i postoje, hodnoty, vědomí souvislostí.“

Význam nabývání historických informací v rámci vzdělávání obhajují nejen pedagogové ze základních a středních škol, ale potýkají se s ním i přednášející na vysokých školách v celé řadě studijních oborů. Patří mezi ně také JUDr. PhDr. Stanislav Balík, který se zabývá obhajobou „výuky obecných dějin státu a práva jako povinného předmětu na právnických fakultách“. (Balík, 2011a, s. 24) Po ukazuje v něm na dnešní paralely ve zdůvodnění výuky a znalosti dějin s dobou, ve které žil Jaromír Hanel (1847–1910), a argumentací uvedené v jeho studii „O pojmu a objemu historie práva rakouského“, publikované v časopise *Právník* v r. 1880. Za

předpoklad úspěšnosti oboru považuje Stanislav Balík spolu s Jaromírem Hanelem pěstování právní historie na školách a spoléhá se spolu s ním na ty, kteří „vedle lásky k věci“ jsou „opatření potřebnými vědomostmi“. (Balík, 2011a, s. 31) Ve statí „O zednících a architektech práva“ (Balík, 2011b) přidává Stanislav Balík lapidární argumentaci z úvahy Cicerona o tom, že „... nevědět, co se událo před tvým narozením, znamená být stále dítětem“. (Balík, 2011b, s. 62) Uvádí postřeh Andreji Pokludové, že se v posledních 15 letech značně rozšířil okruh prací o dějinách advokacie, což ona interpretuje jako „jeden z indikátorů znovu nabyté profesní identity v polistopadové éře“. (Balík, 2011b, s. 62) Hlubší význam znalosti historie shrnuje na závěr: „Historie je vždy nastaveným zrcadlem. Znalost paměti národa může být těm, kteří by nejraději zapomněli, nepříjemná. Právě proto, že je historie učitelkou života, lze se z ní dozvědět, že to, co je prezentováno jako zcela originální problém, bylo již v minulosti řešeno a vyřešeno. Takový fakt jistě zmenšuje představu publika o genialitě a nepostradatelnosti řešitele. Rychlé zapomínání nedávné historie umožňuje přehlížet zásluhy svých předchůdců.“ (Balík, 2011b, s. 65) Takto se úsilí historiků, učitelů dějepisu a muzejních pedagogů o poznání minulosti v pojetí Stanislava Balíka nejeví jako cesta obhajoby záliby ve starožitnostech, ale jako vysoce aktuální zkratka do současnosti.

Snahy omezovat výuku historie souvisí s různými představami. Nejjednodušší z nich je, že se jedná o zbytečné, pro současný život nepotřebné informace. V uvedené citaci Stanislav Balík uvádí jako motiv další důvody. Jedním z významných, dodejme, že dnes málokdy vyslovených, je podle něj iluze, že se na nic nenavazuje. Technická civilizace podporující inovaci, moderní ohodnocení tvůrčí činnosti člověka již od novověku zdůrazňuje originalitu a individualitu. Velmi silná představa možnosti nového začátku, nalezení jediných a správných řešení všech problémů a uspořádání společnosti, opovrhne minulostí a označuje ji za nedokonalou, temnou¹⁷, v případě iluzí radikálních

17 Gottfried Kiesow připomíná, že středověk byl pejorativně označován za temný až do Goetheho nadšené statí o štrasburské katedrále z roku 1773 (2012, s. 20). V českém prostředí se toto pojmenování stalo populárním dokonce pro období mnohem mladší, a to pro raný novověk, díky oblíbenému národně obrozeneckému spisovateli ještě ve dvacátém století.

revolučních ideologií za opovržení hodnou. Tím se často vychýlila rovnováha mezi dosaženým pokrokem v současnosti a vědomím kontinuity, návaznosti na dílo předků, bez níž by obdivovaných vymožeností dosaženo být nemohlo. Paměť chráněná v hmotných předmětech minulosti se tak stává nejen zbytečnou, ale i nežádoucí. Moderní ikonoklasmus neničil a neničí předměty jen proto, že zpřítomňují nežádoucím způsobem představu člověka o jeho vztahu k transcendenci (likvidace soch Buddhy v Bámjánu v Afghánistánu tálibánci, ničení klášterů Číňany v Tibetu), nýbrž odstraňuje veškeré hmotné i nehmotné stopy z lidské paměti, individuální i společenské. Hmotné památky a kulturní dědictví, v celé své šíři uložené v paměťových institucích, se ocitají v ohrožení, jako tomu bylo v sovětském Rusku, v době Pol Potova režimu Rudých Khmerů v Kambodži či zejména nemovitě židovské památky na územích ovládaných nacistickým Německem za druhé světové války. V poválečném východním Německu hovoří Gottfried Kiesow v souvislosti s působením německých komunistů a státních orgánů NDR o „ničivé“ nebo „pustošivé vlně“, která znamenala ztrátu „několika set budov“ jako důsledku „bezohledného chování k vlastním dějinám“, když si mnoho stranických funkcionářů vzalo za vzor barbarský akt odstřelu zámku v Berlíně. (Kiesow, 2012, s. 48)

Iluze zůstává iluzí, byť by byla jedinou uznávanou doktrínou po celá desetiletí. Obnova chrámu Krista Spasitele v Moskvě nebo Frauenkirche v Drážďanech ukazují, jak silné pouto k minulosti nás váže a jaký má význam tradice pro současnost. Kontinuita je nejbytošnější vlastností života, a proto vystupuje znovu na povrch i tehdy, když se zdála být dávno pohřbena. V případě obnovy židovských památek v našich zemích nebo v Německu sledujeme, že tato potřeba vyvstává i tam, kde již prakticky žádní židé nežijí a dědictví po nich zachraňují i ti, pro něž je soužití s nimi minulostí, např. v případě židovského města v Třebíči zapsaného na seznamu UNESCO.

Idea diskontinuity je v českém prostředí nejen historický, ale i umělecký a všeobecně kulturní fenomén. Příkladů nerovnováhy mezi novostí a kontinuitou najdeme celou řadu. V praxi se ukazuje, jak velký paradox v sobě skrývá přesvědčení

o možnosti radikální diskontinuity. Nejenže se nejedná o snahu zcela novou, která by nenavazovala na tendence předchozí, ale dokonce postupně se prosazuje potřeba doložit návaznost na odkazy minulosti. Z našeho prostředí můžeme z nedávné historie vzpomenout síň revolučních tradic a Muzeum dělnického hnutí.

Po období silného akcentu na historismus v 19. století nastoupila moderna se svojí radikálností v rozchodu se starými formami a přístupy. Jenže i výrazové prostředky moderny se na konci 20. století dočkaly svého opakování, vlastního historismu. Pokud bychom zůstávali na pochybách v případě hodnocení minimalismu a jeho inspirací např. stylem německého Bauhausu, nemůžeme popřít, že k tradici brněnského funkcionalismu se někteří architekti hlásí tak silně, že jejich současná díla lze označit za neofunkcionalistická. Forma zde popírá obsah původní moderní myšlenky, neboť čas nelze zastavit. I totalitní ideologie poté, co zavrhnuly estetické principy moderny, hledaly inspiraci v minulosti. Nacistické Německo se po odsouzení „Entartete Kunst“ zhlédlo v monumentálním klasicizujícím realismu, podobně jako sovětské umění od 30. let minulého století. U nás diskontinuitu s modernou představoval socialistický realismus, který si především v architektuře 50. let oblíbil tvarosloví renesance. Revoluční a pokrokové nakonec přineslo jako vlastní výtvarný ideál další vlnu historismu.

Představa diskontinuity a zdánlivé novosti má v českém prostředí mnohem starší společensko-politické opory. Zatímco v architektuře je tvarosloví gotiky (být lomený oblouk ve francouzském prostředí navazoval na předchozí vývoj) a zvláště nové ztvárnění ideje chrámového prostoru příkladem skutečně novým a zlomovým a až do vzniku moderní architektury naprosto ojedinělým, za dva a půl tisíce let trvání evropské tradice stavitelství jsme konfrontováni s mimořádnou kontinuitou doslovné citace antických forem a tvarosloví.

To, co ve výuce dějin výtvarného umění považujeme za dostatečný důkaz odlišnosti a diskontinuity, je způsobeno potlačením vnímání evidentních znaků návaznosti a pokračováním v starší tradici a nadhodnocením promítnutí odlišného

ducha dané doby do členění minulosti podle slohových období. Napomohly k tomu dvě skutečnosti. První je způsobena okrajovým umístěním střeoevropského prostoru ke krystalizačním jádrům tvůrčího uměleckého dění v historii. Proto byly v našich zemích přejímány umělecké projevy nikoliv v jejich rané fázi vzniku, ale až ve vrcholném stavu dotvoření nového slohového výrazu. V Římě se jeví přechod pozdní renesance a manýrismu do raného baroka na samém počátku 17. století jako převážně plynulý proces, ve kterém je třeba identifikovat okamžik změny formy, která je důsledkem viditelného vyjádření nových tvůrčích myšlenek. Příkladem může být zachycení tohoto okamžiku v malbě Caravaggia na obraze Povolání sv. Matouše vytvořeného kolem roku 1600 pro kostel San Luigi dei Francesi. Též předrománské a románské stavební památky západní Evropy jsou dobře srozumitelné jako pokračování vývoje pozdně antické římské architektury včetně projevů záměrného posilování této návaznosti v karolínské renesanci, názorně v kapli Karla Velikého v Cáchách. Druhým je odborná snaha historiků a historiků umění o periodizaci dějin. Již Josef Pekař (1870–1937) ve snaze překlenout nejasnosti ohledně konce středověku a počátku novověku v českém prostředí navrhoval dle něj jednoznačnější členění podle slohových období. (Pekař, 1977, s. 408–409)¹⁸ „Mám skromně za to..., že o duchovní struktuře jednotlivých období poučí nás přímo a názorně povaha jejich, jak se jeví v jejich tvorbě umělecké a literární, že tou cestou lze dospěti nejen k bezpečné typologii období minula, ale často vyložit i sám věcný obsah jejich dějstva.“ (Pekař, 1977, s. 411) Prvek kontinuity naopak spatřoval národně-konzervativní historik Josef Pekař v tom, že se jedná o české dějiny po celou dobu jejich tisíciletého trvání. Vnímá české dějiny jako zdroj národní identity: „Starost národní, péče o zachování, obranu a rozvinutí vlastní individuality národní, je hlavním klíčem k porozumění českých dějin, chcete-li smyslem jejich, objektivně postižitelným smyslem jejich.“ (Pekař, 1977, s. 416) Opodstatněnost interpreto-

vat některé události jako dějinné křižovatky nelze zpochybnit, jen paušální přístup, který toto vnímání uplatňuje obecně do takové míry, až potlačí povědomí o kontinuitě i v případech zřetelných a neopominutelných. Navíc Pekařův návrh periodizace opřený o duchovní tendence je, domýšleno do důsledku, postaven spíše na kontinuitě.

Příkladů a vysvětlení, proč je v obecném povědomí stále přikládán takový význam představě diskontinuity, by mohlo být shromážděno mnohem více. Zůstane skutečností, že reálný svět, dějiny a rozmanitost tvůrčích projevů člověka tvoří natolik pestrou mozaiku, že je nemožné ji uchopit a celou poznat, je obtížné se v ní zorientovat. Před muzejní pedagogikou stojí úkol zpřístupnit kulturní dědictví, umožnit porozumění tomu, co se podílelo na utváření naší současnosti. Německý památkář a teoretik památkové péče Gottfried Kiesow (1931–2011) ve svém vyznání (všimněme si, že obdobně jako již výše citovaný Hanel používá slovo láska) smysl svého působení vidí takto: „Ochranu památek považuji za jeden z nejkrásnějších úkolů, jimž se můžeme věnovat. Jde při ní o utváření našeho současného prostředí a o to dát budoucnosti nějakou základnu. Vidím to tak: památkovou péči pěstujeme jako poděkování minulosti, z lásky k současnosti a jako dárek budoucnosti.“ (Kiesow, 2012, s. 9)

Samotná podstata památkové péče stojí na myšlence kontinuity, tedy uchování dědictví minulosti pro současnost a do budoucnosti. Jestliže snaha o institucionální zajištění této potřeby je v Evropě stará více než dvě století, musela se projevit v teorii vlastního oboru, která je založena na identifikaci toho, co je památka, identifikaci památkových hodnot a též jejich zprostředkování veřejnosti. Principy a hodnoty, o které se opírá památková péče, vychází ze stejného zdroje, ze kterého čerpá i metodika muzejní pedagogiky při hledání hodnot, které zprostředkovává. Stojí proto za to, abychom se jimi zabývali. „Památková péče stojí a padá s odpovědnou analýzou všech hodnot památky, jak se postupně objevovaly od renesance, o hodnotu utilitární – tj. s analýzou

18 Tato rektorská přednáška Pekařova byla proslovena při instalaci 5. prosince 1931 a byla otištěna v ČCH, 1932 (Pekař, 1977, s. 418).

celkové památkové hodnoty – monumentity." (Hlobil, Perůtka, 2008, s. 178) K těmto hodnotám patří autenticita. Setkání pozorovatele, tedy návštěvníka, žáka, s autentickými památkami minulosti představuje zážitek, který umožňuje neopakovatelnou míru porozumění. Z hlediska muzejněpedagogického má toto setkání významný edukační potenciál. Základy k památkovým úvahám o dalších hodnotách památek položil již Alois Riegl (1858–1905) v teoretické práci nazvané *Moderní kult památek, jeho podstata a vznik*¹⁹. Definoval pět hodnot obsažených ve stavebních památkách: historickou hodnotu, uměleckou hodnotu, hodnotu stáří, užitnou hodnotu a hodnotu novosti. Tyto hodnoty doplnil další z vídeňských teoretiků památkové péče Max Dvořák, autor *Katechismu památkové péče*²⁰. Jedná se o hodnoty: působení v krajině, vztah k obrazu místa, vzpomínková hodnota a hodnota stáří zaměřená na stopy stáří. „Vše, co vytvořilo staré umění, se stalo cenným, a to nikoli jako suma historických skutečností nebo uměleckých vzorů, nýbrž jako živý obsah celého našeho duševního života." (Dvořák, 1916, s. 22–23)

V méně vzdálené minulosti se památkovými hodnotami zabýval Vlastimil Vinter (2002). Milena Radová (1987) navázala na práci Vlastimila Vintera a ve studii o koncepci zásahu do stavebních památek se zabývá památkovou hodnotou, která sestává z těchto složek: hodnota historického dokumentu, hodnota kulturního díla, specifika stavebního díla, celistvost stavebního díla, hodnota jedinečnosti, hodnota typičnosti, hodnota souvztáhnosti památky s prostředím, hodnota symbolu, vžitá podoba památky, hodnota emocionální působivosti památky, cena stáří, hodnota funkční, hodnota relativní významnosti památky. Nastíněná analýza památkových hodnot umožňuje muzejním pedagogům vybrat s využitím vlastního pohledu příbuzného oboru ty skutečnosti, které jsou nositeli jedinečných informací, a zprostředkovat je návštěvníkovi. Uvedené hodnoty,

resp. složky památkové hodnoty, jsou dobře využitelnou nabídkou odpovědí na otázky, co na památkách a kulturním dědictví přitahuje stále více návštěvníků. Myslím, že vedle racionálních argumentů je třeba přidat i přístup čistě emocionální. Kulturní dědictví vzbuzuje romantické představy, má poněkud exotický nádech, když jítří naší fantazii, která překračuje meze současnosti věcně i časově.

Vznik prvního dětského muzea na sklonku 19. století²¹ ve Spojených státech amerických završil cestu školních muzeí a prokazatelně identifikoval vzdělávací potenciál moderní muzejní instituce. (Jůva, 2004, s. 33) Zároveň i pro evropská muzea znamenal rozhodující událost v chápání veřejného působení těchto paměťových institucí. Zatímco ještě v 19. století zastávala muzea důležitou roli na poli vědeckých a výzkumných ústavů, již více než jedno století se jejich klíčové poslání posouvá do roviny vzdělávání (srov. Knoz, 2008). V současné době usiluje i tak tradiční instituce, jakou je český Národní památkový ústav, o nové muzejněpedagogické metody zpřístupnění tzv. instalovaných památkových objektů veřejnosti prostřednictvím pilotního projektu realizovaného pracovištěm NPÚ v Telči²². Uskutečňují se i další programy na některých památkách, např. správa Státního hradu a zámku Bečov využívá relikviáře sv. Maura a nabízí nové specializované prohlídky objektu, probíhají i další edukační aktivity zaměřené na školy.

Vztah památkové péče a muzejnictví shrnul Ivo Hlobil: „Památky (materiální) kultury ovšem nechrání a nezhodnocuje pouze památková péče, ale také příbuzné obory – muzejnictví, galerie, archivnictví, knihovnictví." (Hlobil, Perůtka, 2008, s. 178) „Muzeum je pro širokou veřejnost ztělesněním takového „konzervující činnosti", jež v této instituci nachází nejradikálnější vyjádření, ve skutečnosti je však pouze jednou z možností, jak zaručit ochranu a společenské zhodnocení objektů s rozpoznatelnou mírou muzeality." (Hlobil,

19 Viz Riegl, Alois: *Der moderne Denkmalkultus. Sein Wesen und seine Entstehung*. Wien und Leipzig 1903.

20 *Katechismus der Denkmalpflege*. Wien 1916.

21 Brooklynské dětské muzeum v New Yorku v roce 1899.

22 Vzdělávací role Národního památkového ústavu, dostupné z: <http://www.npu-telc.eu/aktualne/?more=259#news259>.

Perůtka, 2008, s. 147) Jestliže muzeologie pracuje s pojmem muzealita, obdobně památková péče zná monumentitu. Podstatnou odlišnost mezi památkovou péčí a muzejnictvím rozpoznává Ivo Hlobil v „respektování autentické funkce památky“ (2008, s. 178). K pojmu muzealita se obrací Petra Šobánková a uvádí definici Zbyňka Z. Stránského, který muzealitu chápe jako „specifickou dokladovou hodnotu výtvarů přírody a člověka“. (Šobánková, 2012, s. 29) Muzealita vyvěrá z hodnot, které muzeálie zastupuje, a dále Petra Šobánková uvádí hodnoty podle Friedricha Waidachera: [hodnota] kulturního dědictví, poznání (hodnota informační a dokumentační), názoru (kam patří hodnota stář, symbolická, estetická nebo pocitová). (Šobánková, 2012, s. 30–31) Přes uvedené odlišnosti muzejnictví a památkové péče je zřejmé, že v teoretické rovině se natolik shodují cíle obou oborů, že hledat inspiraci pro muzejní pedagogiku v přístupech památkové péče je více než oprávněné.

O vztahu muzejní edukace ke školnímu kurikulu bylo již hodně napsáno a z nejnovějších po-

jednání lze uvést Petru Šobánkovou (2012). Muzejní pedagogika považuje výchovu muzeem, tedy „výchovu muzeálie“ (Šobánková, 2012, s. 222), za plnohodnotnou výchovnou metodu zajišťující dosažení požadovaných cílů, ať už se jedná o výchovu v užším nebo širším pojetí. (Šobánková, 2012, s. 195–196) Muzejní pedagogika se podílí, jak Petra Šobánková připomíná Jana Průchu, na „předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci“. (Průcha, 2000, s. 14) V tomto smyslu považují za potřebné, aby i muzejní pedagogika sledovala současnou diskusi ohledně školní výuky společenskovedních a expresivních oborů, zejména historie. Předávání „duchovního majetku“ nelze uskutečnit, pokud se s ním, jakožto odkazem předchozích generací, nemáme možnost seznamovat od školních let. Redukce vzdělávání a výchovy na pouhou znalost a dovednost ovládání nástrojů moderní techniky, případně doplněná u nadanější části populace o schopnost vědeckého poznávání a výzkumu v oblasti exaktních věd, by znamenala cestu dehumanizace budoucí společnosti a její úpadek.

Literatura:

- Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky (2012–2015). Telč: Národní památkový ústav. [online] [cit. 2013-06-05]. Dostupné z: <http://www.npu-telc.eu/aktualne/?more=259#news259>.
- BALÍK, Stanislav. 2011a. Nad Hanelovou rozpravou O pojmu a objemu historie práva rakouského. In: Knoll, V., ed., *Acta historico-juridica Pilsnensia 2009 – 2010*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 24–32. ISBN 978-80-7380-325-4 (se Stanislavem Balíkem st.).
- BALÍK, Stanislav. 2011b. O zednicích a architektech práva. *Právo & byznys*. 1, (25. 2. 2011), 62–65. ISSN: 1804-6061.
- CUNDOVÁ, Jana, Malvína BRYCHTOVÁ, Michaela BURIÁNKOVÁ, Anna KOMÁRKOVÁ a Petra MEDŘÍKOVÁ. 2008. *Adresář muzeí a galerií v České republice pro období 2009–2010*. Praha: Asociace muzeí a galerií ČR. ISBN 78-80-86611-27-3, ISSN 1212-9348.
- DVOŘÁK, Max. 1916. *Katechismus der Denkmalspflege*. Wien.
- DROBNÝ, Tomáš. 2010. Kultura a politika, jejich vztah a dnešní politická odpovědnost. *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*, 3 (II). 14. ISSN: 1803-6988.
- HLOBIL, Ivo, a Marek PERŮTKA, eds. 2008. *Na základech konzervativní teorie české památkové péče, Výbor z textů*. Praha: Národní památkový ústav, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-87104-32-3.
- JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. 2010. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.

- JŮVA, Vladimír. 2004. *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-090-5.
- KIESOW, Gottfried. 2012. *Památková péče v Německu*. Brno: Barrister&Principal ve spolupráci s Národním Památkovým ústavem, územním odborným pracovištěm v Brně. ISBN 978-80-86752-95-2 (NPÚ, ÚOP v Brně) ISBN 978-80-87474-54-9 (Barrister&Principal).
- KNOZ, Tomáš. 2008. Muzeum jako symbol i centrum života. In: *Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie*, Sborník. Praha, s. 11–13.
- McRAINEY, D. Lynn, a John RUSSICK, ed. 2010. *Connecting Kids to History with museum Exhibitions*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, ISBN 978-1-59874-328-1, ISBN 978-1-59874-383-8.
- PARKAN, František, ed. 2008. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PEKAŘ, Josef. 1977. *O smyslu českých dějin*. Pro. Roma: Stojanov – edice Akord. Rotterdam.
- PRŮCHA, Jan. 2009. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- RADOVÁ, Milena. 1987. Koncepce zásahu do stavebního díla, její úloha a východiska. *Památky a příroda*. (12) 1–9, 65–75.
- RIEGL, Alois. 1903. *Der moderne Denkmalkultus. Sein Wesen und seine Entstehung*. Wien und Leipzig.
- SVOBODA, František. 2013. *Colateral theories of heritage preservation: From a cult of monuments to an economics of cultural heritage*. V tisku.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.
- VINTER, Vlastimil. 1971. *Úvod do dějin a teorie památkové péče II. Teoretické otázky hodnot a hodnocení, zachování a kulturně výchovného uplatnění památek. Teoretické otázky zásad a koncepce památkové péče*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Autor:

Mgr. Tomáš Drobný

Metodické centrum muzejní pedagogiky

v Moravském zemském muzeu Brno

E-mail: tdrobný@mzm.cz

Cultural heritage and memory institutions from the viewpoint of museum pedagogy

Abstract: The paper focuses on interdisciplinary relations of museum pedagogy, various fields of heritage preservation and history teaching at schools. Museum pedagogy opens the way to the cultural heritage for the public through non-formal learning. Its efforts often meet those of school curricula. Specifically it develops the knowledge of history and supports art education. The illusion of discontinuity often keeps from the right understanding of the importance of the heritage of the past. In this country, museum education has been limited almost to museums and galleries. However, its starting points and aims are identic with the preservation of cultural heritage carried out by other institutions. On one hand, principles of the heritage preservation can enrich the methods of museum pedagogy and contribute to its development, on the other hand museum pedagogy can help in the presentation of cultural heritage in its whole extend.

Keywords: museum pedagogy, extracurricular education, history teaching, non-formal education, cultural heritage, monument, framework curriculum.

Bibliografický údaj původního textu:

DROBNÝ, Tomáš. 2014. Kulturní dědictví a paměťové instituce z pohledu muzejní pedagogiky. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=37

AKTUÁLNE H

AKTUÁLNE

NE HODNOT

ANÍ PATRIC

BIARINCOV

JÁLNE HOD

Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry vo vzdelávaní

Patricia Biarincová

Anotácia:

Predkladaný príspevok približuje inovatívny prístup kreatívneho rozvíjania výtvarného myslenia, cítenia a tvorivosti žiakov na hodinách výtvarnej edukácie v sekundárnom stupni vzdelávania. Predstavujeme formu inovačno-tvorivej výtvarnej edukácie zameranej na inšpiračné súvislosti spojené s ľudovým umením, muzeálnou pedagogikou, prepojených s realizáciou výtvarných produktov – artefaktov, v ktorých sa transformujú prvky umenia, kultúry, tradície, remesla a dizajnu. Priestor pre podrobnejšie preskúmanie možností tejto edukačnej problematiky sme našli na stredných školách s výtvarnou orientáciou v špecifickej skupine študijných odborov 82 umenie a umeleckoremeselná tvorba.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia, tvorivosť, umenie, ľudové umenie, dizajn, tradičná kultúra, múzejná edukácia

Úvod

Problematika aktuálnych hodnôt ľudovej kultúry vo vzdelávaní je pomerne málo rozpracovaná v teoretickej a aj praktickej rovine, i keď regionálna výchova a výchova umením s častí reagujú na nami skúmanú oblasť. Napriek tomu pociťujeme potrebu aktualizovania hodnôt ľudovej kultúry vo všetkých stupňoch a typoch vzdelávania s doménou umeleckého vzdelávania. Eventualita vzdelávania prostredníctvom výtvarného umenia, kultúry a tiež remesla sú zvlášť smerodajné pre špecifickú skupinu študijných odborov 82 *umenie a umeleckoremeselná tvorba*. Cieľom umeleckých študijných odborov je vzdelávanie a výchova kvalifikovaných odborníkov pre oblasť výtvarného umenia. V našom prípade ide o odborné vzdelanie v oblasti odevného a textilného dizajnu.

Predkladáme zistenia spracovanej problematiky zaoberajúce sa možnosťami vzdelávania prostredníctvom výtvarného umenia a ľudovej kultúry, ktoré sme predostreli v dizertačnej práci *Tvorivé osvojovanie umenia na sekundárnom stupni vzdelávania prostredníctvom ľudového umenia*. Cieľom nášho výskumu bolo preskúmanie

tvorivosti žiakov na podklade tvorby nového odevného dizajnerskeho artefaktu, ktorý vytvorili žiaci v procese výtvarnej edukácie na báze transformácie kultúrneho odkazu ľudového umenia prechovávaného v múzeách a aj v súkromných zbierkach z regiónu Liptov.

Na základe kombinovaného výskumu, predovšetkým kvalitatívne orientovaného výskumu doplneného kvantitatívnym výskumom, prevedeného experimentálnou metódou, sme mapovali alternatívy rozvíjania kreativity žiakov, gramotnosť v oblasti výtvarnej a vizuálnej kultúry, spôsobilosti budovania si kultúrnej identity a vyjadrenia svojho názoru formou výtvarného produktu. Prostredníctvom našej práce sme chceli poukázať na možnosť umeleckého rozvoja a vzdelávania na základe kontinuity a pôsobenia vzájomných väzieb a vplyvu **kultúry, umenia, tradície a edukácie**.

1 Výtvarná edukácia na stredných školách s výtvarným zameraním

Stredné umelecké školy tvoria samostatnú skupinu študijných odborov, kde odborné, výtvarne zamerané predmety vytvárajú kľúčovú časť vyučovacieho procesu. Žiaci, ktorí absolvujú stredoškolské vzdelanie v skupine študijných odborov *82 umenie a umeleckoremeselná tvorba* môžu v procese edukácie rozvíjať svoj talent, individuálne schopnosti, záujmy, realizovať vlastné výtvarné predstavy a tak sa odborne profilovať.

Vzdelávací program ISCED 3A zodpovedá vyššiemu sekundárnemu – stredoškolskému vzdelávaniu. Obsahové zameranie programu je orientované na odborné vzdelávanie a praktickú prípravu. Cieľom obsahového štandardu pre skupinu študijných odborov *82 umenie a umeleckoremeselná tvorba* je, aby žiaci nadobudli vedomosti, schopnosti a zručnosti z oblasti umenia a umeleckoremeselnej tvorby, získali kompetencie v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí, písomných spôsobilostí, naučili sa využívať informačno-komunikačné technológie, rozvíjali svoje manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké schopnosti, získavali aktuálne poznatky a tak kultivovali svoju osobnosť.

Ako sme v úvode naznačili, cieľom nášho výskumu bolo experimentálne overiť tvorivé nadobúdanie umenia na stredných umeleckých školách v spojitosti s inovátnymi možnosťami využitia tradičnej ľudovej výtvarnej tvorivosti v dnešnej umeleckej edukácii. My sme sa zamerali na umelecké a umeleckoremeselné študijné odbory, konkrétne na odevný dizajn, a to na základe dostupnosti (a aj z hľadiska profesionálnej orientácie výskumníka na úžitkové umenie – oblasť textilného dizajnu). V tomto odbore sme realizovali náš výskum prostredníctvom nových edukačných metód, ktoré podľa nášho názoru pomohli naplniť konkrétne stanovené výkonové štandardy pre absolventov odboru odevný dizajn. Pri plánovaní a aj realizovaní nášho výskumu sme vychádzali zo vzdelávacieho programu pre skupinu študijných odborov *82 umenie a umeleckoremeselná tvorba*. Do úvahy sme brali kultúrny a kurikulárny potenciál výtvarnej výchovy, ktorý je podstatný a zásadný pre edukáciu v umeleckom smere.

Väzby výtvarnej výchovy a výtvarného umenia nám poskytli východiská v rámci tém komunikácie s umením. Vychádzajúc z podstaty spomínaných väzieb sme sa pokúsili o tvorivé experimentovanie s umením v rámci procesov poznávania ľudovej tradície a ľudovej kultúry v kontexte s odbornou edukáciou v odbore odevný dizajn.

2 Tradičná ľudová kultúra

Vplyvom súčasného charakteru spoločnosti sa stierajú hranice medzi životným štýlom v meste a na dedine. Tento proces má veľký podiel na postupnom zanikávaní tradičného ľudového remesla v pôvodnej forme a v pôvodnom dedinskom prostredí. Sme toho názoru, že je potrebné poznať vlastnú kultúru, z ktorej pochádzame, a tiež spoznávať špecifické znaky, ktoré náš národ charakterizujú v oblasti duchovnej a materiálnej. Na základe rôznych zorných uhlov pohľadov na ľudovú kultúru a na základe stále viac sa meniacej súčasnej kultúry s tendenciami smerujúcimi ku globalizácii si dovoľujeme tvrdiť, že vyvstáva potreba:

- zachovávať ľudovú kultúru v kontinuite s modernou dobou preto, lebo determinuje kultúrnu identitu, osobitosť danej spoločnosti a jedinca,

- chrániť ľudové kultúrne dedičstvo v pôvodnej forme pre nasledujúce generácie, aby nevymizla z kultúrnej pamäte danej spoločnosti,
- sprítomňovať ľudovú tradíciu autenticky, cieľavedome, z priamych zdrojov, praktickým spôsobom, aby učiaci sa získali hlbšiu osobnú skúsenosť,
- vytvárať a posilňovať vzťah k vlastnej identite u detí a mládeže aj cez ľudovú kultúru, ktorú dnes umožňujú už hlavne práve regionálne múzeá, etnografické múzeá, inštitúcia ULUV, súkromné zbierky.

Z aspektu nášho výskumu, a teda aj z aspektu edukačného a umeleckého ponímania, je kultúrne dedičstvo a ľudová kultúra chápaná ako kreatívny zdroj inšpirácie. Uvedomujeme si, že šírenie hodnôt našej ľudovej kultúry prostredníctvom rôznych edukačných interaktívnych a aktivizujúcich foriem, metód, kurzov a projektov je stále potrebné. Podpora vzdelávacích aktivít orientovaných aj na vytváranie vzťahu mládeže k tradíciám je krokom k spoznávaniu a uvedomeniu si vlastnej kultúrnej identity v multikultúrnej dobe. Našou úlohou je uchovávať, ale aj tvorivo rozvinúť kultúrne dedičstvo v novej podobe či forme. My sme sa to pokúsili overiť aj prostredníctvom nášho výskumu na základe skúmania lokálneho a regionálneho ľudového dedičstva, následného vytvorenia výtvarných artefaktov, ktoré v sebe nesú odkaz minulosti a generačných poznatkov, prehodnotením ich výtvarných kvalít, ktoré nadobudli v novej podobe.

3 Výskumný problém, ciele a metódy

Uvedomelý prístup k hodnotám tradičnej ľudovej kultúry v súčasnej multikultúrnej dobe je obzvlášť žiadaný, a to nielen z edukačných, historických či multikultúrnych dôvodov. Hľadanie možností včlenenia tejto problematiky v školskom vzdelávaní do výtvarnej edukácie na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania prostredníctvom tvorivého nadobúdania umenia nás priviedlo k myšlienke prepojenia tradičného ľudového umenia so súčasnými trendmi dizajnu na hodinách navrhovania. Priestor pre podrobnejšie preskúmanie možností

tejto edukačnej problematiky sme našli na stredných školách orientovaných na výtvarné zameranie v skupinách žiakov 1. – 4. ročníka.

1. Hlavným zámerom nášho zamýšľaného výskumu bolo preskúmať tvorivosť žiakov na základe tvorby nového produktu – artefaktu, ktorý vytvoria na podklade vplyvu kultúrneho odkazu, ktorý máme k dispozícii v múzeách a aj v súkromných zbierkach, prezentovaných vo forme tradičných ľudových výšiviek, čipiek, odevov, malieb, ornamentov z regiónu Liptov.
2. Overovali sme vplyv edukačného programu múzejnej pedagogiky prepojený s praktickým a autentickým predvedením ukážok ľudových artefaktov ľudovou remeselníčkou – výšivkárkou a krajčírkou – na tvorbu nových artefaktov, produktov tvorivosti u stredoškolskej mládeže. Zaujímalo nás, aký vzťah majú žiaci k ľudovej kultúre, či ju považujú za možný inšpiračný zdroj pre ich tvorbu.
3. Zisťovali sme vzťah žiakov k ľudovému umeniu pred začatím edukácie tematicky zameranej na ľudovú kultúru a po absolvovaní edukácie tematicky zameranej na ľudovú kultúru. Cieľom výskumu bolo experimentálne overenie tvorivého nadobúdania umenia prostredníctvom nových edukačných metód na hodinách výtvarnej edukácie, zmapovanie stavu vzťahu súčasnej mládeže k ľudovému umeniu. Výskumnú vzorku tvorili žiaci Školy úžitkového výtvarníctva v Ružomberku, odboru odevný dizajn, a žiaci Výtvarnej školy v Trenčíne z odboru odevný dizajn.

V procese realizácie kvalitatívneho výskumu sme použili nasledovné výskumné metódy:

Štúdium odbornej literatúry.

Metódu analýzy praktických produktov výtvarných činností: hodnotili sme kresby, výtvarné návrhy výrobkov, zhotovené produkty – odevy.

Metódu fenomenologickej analýzy, prostredníctvom ktorej sme zisťovali vzťah žiakov k ľudovej kultúre na základe dotazníka. Analyzovali sme krátke reflexívne výpovede žiakov zúčastnených na experimente.

Pozorovanie pri zhromažďovaní faktických údajov skúmaného problému.

Do výskumu boli zapojené dve skupiny zámerne vybraných žiakov 4. ročníka strednej školy umeleckého zamerania v Ružomberku a v Trenčíne, odbor odevný dizajn. Výber SŠ bol uskutočnený na základe dostupnosti. Skupina A – označení žiaci z Trenčína, kontrolná skupina. Skupina B – označení žiaci z Ružomberka, experimentálna skupina.

V skupine prebiehalo vyučovanie na hodinách odevného dizajnu/navrhovania v danej oblasti tematického zamerania (podľa učebných osnov) tradične: výklad učiteľa – ukážky pripraveného výtvarného materiálu, realizácia výtvarných prác.

V skupine B prebiehalo vyučovanie na hodinách navrhovania/odevného dizajnu v danej oblasti tematického zamerania (podľa učebných osnov): výklad učiteľa – praktické ukážky pripraveného výtvarného materiálu, *výklad v múzeu múzejným pedagógom, praktické predvedenie ukážky ľudovým remeselníkom, (nezávislá premenná)*, následná realizácia výtvarných prác. Ďalšie sledovanie závisle premenných sme zabezpečili v skupine A a aj v skupine B vyplnením *dotazníka pred začatím výtvarného kváziexperimentu a po ukončení kváziexperimentu*. Ako závisle premennú v experimentálnej skupine sme očakávali väčšie zvýšenie úrovne v oblasti tvarnej tvorivosti. Dotazník sme v našom výskume použili ako pomocnú, dopĺňajúcu výskumnú metódu, prostredníctvom ktorej sme zisťovali skutočnosti týkajúce sa vzťahu žiakov k ľudovej kultúre na základe fenomenologického prístupu.

4 Múzejná edukácia. Rozvoj tvorivosti prostredníctvom inšpirácií nachádzaných v liptovskom ľudovom odeve

Múzejná edukácia výrazne prispieva ku kultúrnej kontinuite, k vytváraniu vzťahu k národnej a regionálnej kultúre prostredníctvom muzeálií, autentických artefaktov nachádzajúcich sa v zbierkach múzeí, ktoré sú nositeľmi kultúrnych hodnôt. Priame stretnutie so zbierkovými predmetmi, ktoré sú chápané ako relikty minulosti, napomáha pochopiť zákonitosti vývoja ľudskej kultúry a rozvíjať vzťah ku kultúrnym hodnotám minulosti a súčasnosti.

V rámci nášho výskumu sme zapojili do edukačného procesu pre žiakov z experimentálnej B skupiny múzejnú pedagogiku, a to formou projektu *Šaty robia človeka* pripraveného v spolupráci s múzejnou pedagogičkou Mgr. Ľubicou Druskovou z Liptovského múzea v Ružomberku. Išlo o objektové učenie z hľadiska nášho výskumu považované za jednu z možných metód edukácie *umením prostredníctvom umenia*. Téma projektu *Šaty robia človeka* vychádzala z osnov predmetu navrhovanie/odevný dizajn, ktorý sa vyučuje na Škole úžitkového výtvarníctva v Ružomberku v odbore odevný dizajn. Pri plánovaní projektu a pri vzájomnej spolupráci medzi školou a múzejnou pedagogičkou sme vychádzali zo vzdelávacích a výchovných možností, ktoré napomáhajú procesu učenia sa. Aplikovali sme aktivity, ktoré škola nemôže poskytnúť žiakom. Išlo o zabezpečenie nasledovných edukačných podmienok:

1. priame skúsenosti žiakov s danými predmetmi vo vhodnom kontexte,
2. umožnenie osobného a aktívneho štýlu učenia,
3. podpora učenia naprieč generáciami, v našom prípade v oblasti ľudovej kultúry.

V rámci výskumu sme zabezpečili aj praktické ukážky ľudového remesla na vyučovaní odevného dizajnu/navrhovania. Pre náš výskumný experiment, ako jeden zo zdrojov inšpirácie, bol podstatný faktor remeselníka, označený ako *nezávislá premenná*. Ako *inšpiráciu pre tvorbu výtvarných produktov sme vybrali textilnú ľudovú tvorbu z liptovskej dediny – Liptovské Sliače*. Sliačanský kroj sme si vybrali zámerne. Naším úmyslom bolo nájsť žijúcu ľudovú umelkyňu, ktorá sa venuje tvorbe ľudových výšiviek, odevných súčastí krojov z okolia Ružomberka. V čase vyučovania predmetu navrhovanie/odevný dizajn sme pozvali pani, ktorá sa roky venuje tvorbe krojov v spomínanej obci.

Žiačky po absolvovaní motivačnej časti, v ktorej okrem objektového učenia ako zdroja inšpirácie a výkladu učiteľky, využili aj iné dostupné možné zdroje knižného, elektronického, časopiseckého a iného charakteru a začali pracovať na praktickej realizácii zadanej témy: *Odev inšpirovaný ľudovou kultúrou*, a to tvorbou návrhov na odevy, ktorú

tvorili koláže, kresby, skice, strihové riešenia odevov. Po výbere odevu na realizáciu prikročili žiačky k praktickej časti práce, k samotnému zhotoveniu, ušitiu odevu.

5 Analýza produktov tvorivosti a interpretácia výsledkov

Produktom výskumu v našom prípade boli produkty výtvarných činností, ktoré vznikli ako výsledok experimentálne overovanej inovačno-tvorivej metódy, ktorá bola testovaná na žiakoch štvrtého ročníka stredných umeleckých škôl, na základe experimentu na hodinách výtvarnej edukácie.

Získane údaje z experimentu, z experimentálnej a kontrolnej skupiny, sme spracovali pomocou nástroja pre posudzovanie tvorivosti, ktorý na základe výskumu prvkov tvorivosti žiakov vytvorili Lokšová, Lokša. Pre identifikáciu prvkov tvorivosti v praktických produktoch výtvarných činností, návrhárskej/kresbovej časti a odevnej časti, sme použili spomínaný nástroj, v ktorom sú zahrnuté tieto kritériá:

- *vyjadrenie výrazu* – technika zvládnutia témy, myšlienky, materiálu, umeleckosti, adekvátnosť výrazu, zvládnutie techniky tvorby,
- *kompozícia* – výstavba témy, myšlienky, plochy, deja, proporcionalita, plastické vyjadrenie,
- *kontrastnosť* – farebná kontrastnosť, dramatickosť, dynamika, pohyb, protiklady, rozpory,
- *intencionalita* – emocionálny, expresívny a racionálny náboj, zaujatosť témou, intenzita,
- *originalita* – neobvyklý, nevšedný, nový, zvláštny, objavný, imaginatívny (Lokša, Lokšová, 1999, s. 140).

Nami navrhnuté kritériá v rámci hodnotenia odevov, odevných doplnkov

Zamerali sme sa na transformačný moment, redefinovanie starých prvkov do novej dizajnerskej podoby, na ich interpretáciu v súčasnom dizajnerskom ponímaní, na využitie starých techník v nových súvislostiach. Tieto kritériá považujeme za podstatné pri tvorivom produkte v nami sledovanej oblasti:

- *transformácia ľudových prvkov* do novej polohy – strihová, materiálová, ornamentálna,

- *využitie remeselných prvkov* – remeselných techník (výšivka, paličkovanie, pletenie, aplikácie, ornament),
- *priestorové prvky* – reliéfnosť odevu, doplnku,
- *variabilita odevu alebo jeho častí*,
- *čistota a remeselnosť v prevedení výrobku*,
- *náročnosť výrobku*,
- *dizajn výrobku*.

Pri identifikácii prvkov tvorivosti v praktických produktoch výtvarných činností – návrhárskej kresbovej časti a odevnej časti – sme vychádzali z kritérií: *vyjadrenie výrazu, kompozícia, kontrastnosť, intencionalita, originalita*, ktoré posúdili a obodovali traja pedagógovia. Týmto spôsobom sme postupovali pri hodnotení všetkých prác v experimentálnej B skupine a aj v kontrolnej A skupine.

Predpokladali sme, že úroveň produktov tvorivosti v nami sledovaných skupinách študentov bude rozdielna na základe programového stimulu rozvoja kreativity v experimentálnej skupine. Vo všetkých piatich sledovaných kritériách charakterizujúcich nový, originálny a tvorivý produkt sme zaznamenali rozdiely v úrovni produktov v skupinách A a B. Jednalo sa o vyjadrenie výrazu, kompozíciu, kontrastnosť, intencionalitu, originalitu.

Výsledné rozdiely v skóre v kontrolnej a experimentálnej skupine:

- vo vyjadrení výrazu v návrhu 27 %, vo vyjadrení výrazu v odevu 7 %,
- rozdiely v skóre v kompozícii v návrhu 29 %, v kompozícii v odevu 15,5 %,
- rozdiely v skóre v kontrastnosti návrhu 26 %, v kontrastnosti odevu 10 %,
- rozdiely v skóre v intencionalite v návrhu 23 %, v intencionalite v odevu 12 %,
- rozdiely v skóre v originalite návrhu 22 %, v originalite odevu 20 %.

Najväčší rozdiel sme zaznamenali v kompozícii návrhu – 29 %, vo vyjadrení výrazu – 27 %, a kontrastnosti návrhu – 26 %. Analyzované položky v stanovených kritériách pri celkovom súčte hodnôt vykazovali 20 % rozdiel v úrovni produktov tvorivosti v prospech experimentálnej skupiny.

V skúmanej oblasti transformácie ľudových prvkov sme zaznamenali nové uhly pohľadov,

novovytvorené prístupy a spôsoby interpretácie starej podoby ľudovej tvorby do novej, súčasnej pozície, originálne farebné variácie, podporené strihovým riešením s využitím povrchov materiálov. Odevy v experimentálnej B skupine vykazovali výraznú originalnosť a tvorivý prístup v novom dizajne. Aktualizovali ľudový odev v súčasnom modernom ponímaní so zmyslom pre detail a remeselné vypracovanie v oblasti strihovej, materiállovej a ornamentálnej.

6 Interpretácia výsledkov výskumu, zhrnutie

Analýzou výsledkov empirického výskumu a syntézou výsledkov použitých nástrojov sledovania skúmanej problematiky sme dospeli k nasledovným záverom.

Testovaná inovačne-tvorivá metóda pri tvorivom nadobúdaní umenia priniesla očakávaný pozitívny efekt v edukácii. Na základe programového stimulovania rozvoja kreativity prostredníctvom ľudovej kultúry múzejnou edukáciou a faktorom ľudového remeselníka sme zaznamenali rozdiely v jednotlivých skupinách žiakov, ktoré sa zúčastnili výskumu. Experimentálna skupina vykazovala vo všetkých sledovaných kritériách charakterizujúcich nový, originálny a tvorivý produkt výrazný nárast faktoru tvorivosti, ktorý sa prejavil vyšším dosiahnutým stupňom tvorivosti v analyzovaných produktoch tvorby edukačného výstupu.

V oblasti vzťahu k ľudovému umeniu (v úvodnom meraní komparáciou experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny) neboli preukázané rozdiely vo vzťahu k ľudovej kultúre. V záverečnom meraní komparáciou skupín žiakov sme v kontrolnej skupine zaznamenali vyšší nárast hodnôt oproti úvodnému meraniu v položke kladný vzťah k ľudovej kultúre. Interpretujeme to ako pozitívny efekt edukácie v súvislosti s odborným pedagogickým prístupom k tematike ľudovej kultúry v nadväznosti na regionálnu výchovu.

Môžeme konštatovať, že žiačky z experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny prejavili skutočný záujem o oblasť ľudovej kultúry; svedčia o tom aj výpovede z dotazníkov a aj z krátkych reflexívnych výpovedí. Úryvok z reflexívnej výpovede

KM: ... „táto téma sa mi veľmi páčila a som rada, že sme s ňou pracovali. Mladí ľudia zabúdajú na našu ľudovú kultúru a takto sme si ju pripomenuli. V našej ľudovej tvorbe je veľa inšpiratívnych prvkov, s ktorými by sa dalo pracovať a pretvárať do modernejšej podoby, a preto by som sa ešte rada niekedy v budúcnosti vrátila k tejto téme“. Pozitívne hodnotíme kladný postoj k ľudovej kultúre v duchovnej/hodnotovej oblasti, kde z výpovedí vyplynulo, že ľudová kultúra má v ponímaní žiakov umeleckú, inšpiračnú, historickú a tradičnú hodnotu. Ľudovú kultúru chápú ako originálnu a charakteristickú súčasť našej národnej kultúry, potrebnú pre zachovanie tradície, remesla v súčasnej dobe.

Zhrnutie

Inovačno-tvorivá metóda nadobúdania umenia umožnila:

- využiť metódy, ktoré podnecujú tvorivosť a rozvoj kreativity – vychádzajú z umenia, remesla;
- využiť netradičné formy v oblasti inšpirácie – motivácie k tvorbe nových originálnych produktov;
- laborovať s bohatosťou a rôznorodosťou výtvarných a praktických techník;
- využiť nekonvenčný spôsob v edukácii na stredných školách (prostredníctvom autentického rozprávania a predvedenia vlastnej tvorby remeselníčkou);
- prepojiť regionálnu výchovu – umenie – remeslo do nového dizajnu.

Záver

Ľudové umenie a remeselná tradícia sa v spojení s inovatívnym dizajnerským myslením stávajú nástrojom, ktorý efektívnym kontinuálnym spôsobom prezentuje a neustále sprítomňuje ľudovú kultúru v novodobom ponímaní. Myslíme si, že odkaz minulosti a tradície v novom kontexte má svoje miesto v kultúre, umení a aj v umeleckej edukácii.

Našou prácou sme sa snažili dokázať, že kontinuálna ľudovej kultúry v súčasnej modernej dobe môže pokračovať aj prostredníctvom edukačného procesu. Z tohto dôvodu sme hľadali kreatívne

spôsoby, ako spojiť stanovené edukačné ciele s oblasťou ľudového umenia. Na základe podmienok a možných prostriedkov sme vytvorili model inovačno-tvorivej edukácie, prostredníctvom ktorého sme včlenili nové prvky do metodiky výtvarnej výchovy v oblasti tematicky zameranej na regionálnu kultúru a ľudovú kultúru, ktoré vychádzajú z pra-

xe a sú aj prakticky využiteľné pre potreby tak edukačné, ako aj pre potreby profesijné. Testovaná metóda poskytla žiakom nielen teoretické poznatky z oblasti umenia a prostredníctvom umenia, umožnila im aj autenticky spoznať ľudové umenie cez pragmatické činnosti v procese umeleckej edukácie zodpovedajúce potrebám umeleckej praxe.

Literatúra

- JURČOVÁ, Marta. 2009. *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Iris. ISBN 978-80-89256-42-6.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha: Portál, 1999. s. 140. ISBN 80-7178-205-X.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 1999. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Gradient. ISBN 80-9672-314-6.

Diplomová práca:

- BIARINCOVÁ, Patricia. 2013. *Tvorivé osvojovanie umenia na sekundárnom stupni vzdelávania prostredníctvom ľudového umenia*. Banská Bystrica. Dizertačná práca. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

Elektronické dokumenty:

- ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VYDELÁVANIA. ŠIOV: Štátne vzdelávacie programy ISCED 3A [online]. ŠIOV, [cit. 2013-04-28]. Dostupné z: <http://www.siov.sk/statne-vzdelavacie-programy-isced-3a/10611s>.

Autorka:

Mgr. art. Biarincová Patricia, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarného umenia

E-mail: biarincova@centrum.sk

Current Values of Folk Culture in Education

Abstract: This paper provides an innovative approach to enhancing students' creativity, artistic thinking and feeling in the visual arts classes at secondary level of education. We have introduced innovative, creative ideas of visual arts education. Here we focus on inspirational links between folk art and museum pedagogy and realization of art products – artefacts that include art, culture, tradition, craft and design elements in their new transformed shape. We found secondary visual arts schools an ideal place for investigating this educational issue, specifically in the field of study 82 Art and Craft Creation.

Keywords: art education, creativity, art, folk art, design, traditional culture, museum education.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

- BIARINCOVÁ, Patricia. 2014. Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry vo vzdelávaní. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=38

PROSTŘEDÍ
TVORBY
KARLA
MALICHA
RŮŽIČKOV
NOVOTNÁ Z

Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického

Radka Růžicková & Dana Novotná

Anotace:

Příspěvek se zabývá reflexí realizace galerijní animace v rámci výstavy Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu. Galerijní animaci připravili a realizovali studenti Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Smyslem této akce bylo přiblížit tvorbu Karla Malicha dětem mladšího školního věku prostřednictvím výtvarných, hudebních a dramatických činností. Jde nám hlavně o to, aby současní studenti pedagogické fakulty primárního vzdělávání považovali tuto formu zprostředkování umění dětem za přirozenou součást kurikula edukačního procesu uměnovědných předmětů.

Klíčová slova: galerijní animace, tvorba Karla Malicha, zprostředkování umění, výtvarná výchova, hudební a dramatická výchova, mezipředmětové vztahy, reflektivní dialog.

Úvod

Katedra výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem slučuje tři uměnovědní obory: výtvarný, hudební a dramatický. Pedagogové této katedry připravují studenty oborů „učitelství pro 1. stupeň základních škol“, „učitelství pro mateřské školy“ a „pracovník pro volný čas“ k aplikovatelnosti těchto uměleckých oblastí v praxi. Základním principem výuky je integrace teoretických východisek a pedagogické praxe s ohledem na věková a individuální specifika dítěte předškolního a mladšího školního věku. Chápeme výchovu, vzdělání, umění a kulturu v jejich vzájemné provázanosti jako neodmyslitelnou součást lidské společnosti, jako komunikativní akt.

Struktura RVP ZV soustřeďuje vnitřně příbuzné vzdělávací obory do jednotlivých vzdělávacích oblastí, jež sledují řadu společných cílů. Výtvarnou, hudební i dramatickou výchovu začínáme do

vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Toto propojení a začlenění podporuje vývojově psychologická charakteristika dětí mladšího školního věku. Čím je dítě mladší, tím spíše inklinuje k *synkretickému sebevyjádření* bez ohledu na to, ke kterému oboru umělecké činnosti toto vyjádření patří. Tento synkretismus nachází svoji podporu i v současných uměleckých formách, jež samy přestupují hranice uměleckých oborů a žánrů. V historii pak v rituálu a náboženském obřadu, který byl svorníkem výtvarných, hudebních, dramatických, často i tanečních forem.

Pokud hovoříme o syntéze jednotlivých uměleckých oblastí, máme na mysli různé formy zprostředkování umění. Může jít o společné workshopy, galerijní animace, komponovaná představení, hudebně-dramatická pásma apod. Jde nám o integraci uměleckých oblastí ve smyslu zachování toho, co je pro dané umělecké disciplíny typické. Proces integrace může probíhat v různých rovinách. J. Stephens (1995, s. 26) uvádí, že integrace zahrnuje možnost společné existence různých prvků, avšak, a to je důležité, při zachování povědomí o jejich rozdílnosti. Jde tedy o proces znovunalézání a znovuoobnovení nějakého celku. Pojem integrace znamená sjednocení, ucelení, spojování, splynutí nebo proces spojování ve vyšší celek. Vhodné kombinace hudby s poezií či prózou, s výtvarným uměním nebo dramatem jsou podnětné, neboť otvírají nové cesty vzájemného obohacování. To, co je různým uměním společné, je princip tvořivosti, sebenalézání a objevování prostřednictvím uměleckého vyjádření. Důležité je respektovat základní principy – tvořivosti, objevnosti, otevřenosti a atraktivnosti.

1 Příprava galerijní animace

Mezi širokou veřejností stále ještě přetrvává vydvíhování *estetické funkce umění*, do níž můžeme zařadit zdobnou úlohu umění a jeho citový účinek. *Umění* je ale stejně tak *záznamem a přenosem informací* a má *komunikativní funkci*. Dále je umění *nositelem kulturně-historické hodnoty*, neboť je hmotným dokladem vyspělosti a přemýšlení člověka a v různých dobách i dílčím dokumentem doby (Horáček, 1998, s. 25). Umění je

tedy nedílnou součástí lidské existence, vývoje jedince a decizní sférou edukačního procesu.

Jak už bylo řečeno, klademe v přípravě budoucích pedagogů primárního vzdělávání důraz na *propojování teoretických a praktických rovin výuky*. Proto jsme se rozhodli v rámci povinně volitelného předmětu „interdisciplinární tvorba“ uskutečnit se studenty 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň základních škol galerijní animaci. V rámci tohoto předmětu se mají studenti zaměřovat na mezioborové přesahy a v praktických úkolech si vyzkoušet propojení výchovy výtvarné, hudební, pohybové a literární – připravit se na výchovu kulturního člověka. Tvorba Karla Malicha, vystavená na uvolněnosti a hravosti dynamicky vedené linie a komplexně pojímaného vnímání světa všemi smysly (srov. Dytrtová, 2006, s. 21–23), k těmto mezioborovým přesahům přímo vybízí.

Pro zprostředkování tvorby Karla Malicha žákům 1. stupně základní školy se zaměřením na jeho prostorovou tvorbu jsme si vybrali galerijní animaci, protože její podstata spočívá v aktivní tvůrčí činnosti. Prostřednictvím zážitku, který vzniká během kontaktu diváka s dílem, je žák veden k možnostem bohatšího poznání a k získání nových zkušeností. Objevování významu výtvarného díla prostřednictvím praktických činností je tvůrčím aktem v rovině diváka, tedy v jiné rovině než v případě samotného umělce (Horáček, 1998, s. 71). Animátoři pomáhají účastníkům animace prolomit bariéry mezi dílem a sebou samým, mění dynamiku průběhu animace, učí účastníky v interakci s uměleckým dílem zapojovat i jiné procesy, než je pouze racionální myšlení (srov. Hubard, 2007).

Aby mohli studenti *pracovat s obsahem díla autora a transformovat jej do edukačního procesu*, museli nejprve sami zhlédnout výstavu Karla Malicha. O tvorbě umělce byli předem informováni v předmětu „interdisciplinární tvorba“ a byl jim promítnut i dokumentární film o umělci z cyklu ČT1 *Výtvarnické konfese*. Úkolem studentů bylo vybrat si na výstavě jeden z objektů Karla Malicha a v rámci jeho interpretace shrnout *vše, co můžeme o objektu přímo či nepřímo vyložit* (srov. Slavík, 2013, s. 1). Tento obsah díla byl pak pro ně východiskem pro stanovení učebního obsahu animace,

který si měly děti během tvůrčích činností osvojit a který si měly z animace odnést do života.

Většina studentů se inspirovala dílem *Ještě jedno pivo?*. Nejprve museli získat informace o vybraném díle, tedy interpretace uměleckých kritiků i samotného autora (publikace k výstavě, dokumenty v archívu ČT, rozhovor s umělcem, který byl na výstavě přítomen): v tomto díle se odráží Malichova každodenní zkušenost z kavárny, kde často vznikaly náčrtky i psané záznamy. Jednalo se o všední záležitost: autor, sedící za stolem, vytržen servírkou z rozhovoru se sebou samým, si uvědomuje, že ze sebe vidí pouze ruce a části chodidel, ze servírky jen tělo od pasu dolů, zatímco hlavy se rozpínají v bílém světle... Uvědomění si vlastního „JÁ“ přináší Malichovi uvědomění si vlastní existence. Uvědomuje si prostor svůj, kolem sebe, zvuky, vztahy, to, co vidí i nevidí, ale ví o tom, nebo to jenom tuší ... – to vše je zobrazeno drátěnou linií... (srov. Šrp, 2013, s. 219). Na základě zjištěného obsahu díla stanovili studenti cíle animace: 1. rozvíjení smyslové citlivosti vnímat reálný svět celistvě pomocí více smyslů, vnímat i zrakem nepostižitelné podněty, 2. seznámení s nefigurativním vizuálním zobrazením, které je nositelem velmi konkrétní situace, 3. sledovat ve vlastním zobrazení odhmotnění tvaru i barvy. Vyjadřovacími prostředky pro naplnění cílů animace byly zvoleny: *kresebná lineární kompozice a její následná transformace do prostoru*.

Základními faktory pro přípravu galerijní animace jsou *specifika věkové skupiny*, pro kterou je animace určena; s tím úzce souvisí *stanovení obsahu učebních úloh animace*, který vychází z *obsahu uměleckého díla*. Ten musí být dětem předán tak, aby byly během tvůrčích činností schopny osvojit si ho natolik, aby o něm mohly přemýšlet a následně s ním v životě nějak zacházet (srov. Slavík, 2013, s. 1).

1.1 Metodická struktura animace

Koncepce galerijní animace se metodicky opírala o artefietickou podstatu reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí výchov uměním. Ve svém cíli se animace zaměřovala na sebepoznávání a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků. Meto-

dy byly zaměřeny na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry spojené s reflektivním dialogem. (Slavík, 2001)

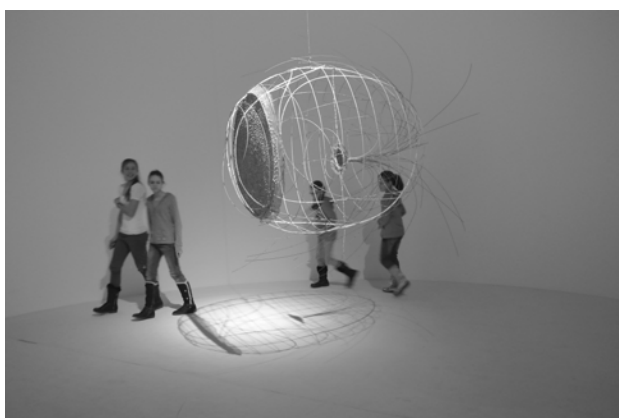
Metodická struktura galerijní animace se opírala o koncepci Radka Horáčka (1998, s. 76–80). Vycházeli jsme z faktu, že půjde o *jednorázovou návštěvu galerie*, u většiny dětí dokonce o první návštěvu galerie. *Věková skupina a její charakteristika*: věk vybraných osmi dětí byl v rozmezí 6–12 let, tedy jednalo se o žáky 1. – 6. třídy základní školy. Ti neměli doposud zkušenost s žádným uměleckým dílem, nefigurativní tvorbou, ani nebyli zvyklí svá díla či práce spolužáků interpretovat. Děti ani animátoři se vzájemně neznali.

Obecné cíle animace: *rozvíjení smyslové citlivosti* (zapojení více smyslů při vnímání uměleckého díla, při tvorbě vlastních zobrazení a v rámci interpretace prací vlastních i prací druhých), *seznámení se s nefigurativní tvorbou* (sledování tvaru, linie, prostoru, objemu apod.), *interpretace děl Karla Malicha i vlastní tvorby* (pojmenování výrazu a přisuzování významu, který výraz nese, konfrontace prvků tvorby K. Malicha v transformaci žákovské tvorby), *interdisciplinární přesahy* (vztah mezi vizuální, akustickou a pohybovou kvalitou výrazu).

Metodická struktura animace: a) úvodní část animace, cca 65 min. – praktická etuda, teoretická část, prohlídka galerie, reflexe; b) výtvarná část + reflexe, cca 40–50 min.; c) hudebně-dramatická část + reflexe, 20–30 min.; d) uzavírací část animace – závěrečný reflektivní dialog, 15 min.

2 Úvodní část animace

Animace začala *krátkou praktickou etudou* – vzájemným představením všech realizátorů (tedy dětí i studentů) a tělesnou aktivitou – všichni účastníci měli gestem vyjádřit momentální psychický stav – „Jak se právě cítíš?“ (unaveně, ve se, nervózně, ospale apod.). Gesto, které bylo každým dítětem provedeno, již bylo motivačním prvkem směřujícím k prostorové tvorbě Karla Malicha (kresba ve vzduchu). *Očekávaný dílčí výstup*: navázání kontaktu mezi lektory a dětmi, sledování výrazu linie vzhledem k obsahu, který má sdělit; 12–15 min.



Obr. 6–7

Dokumentace galerijní animace k výstavě Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu, foto: autorky článku

Teoretická část – motivovaná opět praktickou aktivitou – „Najdi slovo“ (GALERIE) – krátké vysvětlení pojmu galerie (zařazen z důvodu první návštěvy galerie účastníků animace). Zprostředkování informací o Karlu Malichovi a jeho tvorbě studenty dětem (zaměření na drátěné objekty, sledování lineární výstavby děl, na tvarovou a barevnou redukci, práce s objemem); 10 min.

Samotná prohlídka galerie: děti měly za úkol prohlédnout si nejprve výstavu a vybrat dílo, které je něčím zaujme. Pak se měly postavit k vybranému dílu. Následoval dialog o vybraném artefaktu, děti dílo interpretovaly na základě vlastních zkušeností a pojmenovávaly jej podle významu, který mu samy přisoudily. Poté si měly všimnout stínů, které dílo vrhá na zem, a sledovat proměnu tvaru, působení i významu, který nese

vržený stín. Měly si rovněž všimnout tvarů, které se v díle Karla Malicha objevují, barev, které autor nejčastěji používá. Děti daly samy impuls k ukončení prohlídky. Očekávaný dílčí výstup: dítě rozlišuje a pojmenovává vizuálně obrazné elementy, pokouší se je interpretovat, konfrontuje význam, který v něm vyvolává sledované dílo, s obsahem, který v díle sleduje umělec, vymezuje 3 základní tvary (kruh a jeho modifikaci, linii, spirálu), které v dílech dominují, 3 základní, nejčastěji používané barvy (bílou, černou, modrou, také žlutou) a jejich vztah k zobrazovanému obsahu; 40 min.

3 Výtvarná část animace

Výtvarná část animace si klade za cíl naučit děti mladšího školního věku vnímat a prožívat umělecké dílo s využitím prvků výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Animační tvůrčí program začínaly děti kresbou inspirovanou stínem vrženým uměleckými objekty Karla Malicha (přesněji – dětmi vybraným dílem K. M.). Učivo se zaměřovalo na práci s linií, tvarem, barevnou kvalitou, rozvržením v obrazové ploše i v prostoru díla; děti samostatně kombinovaly vizuálně obrazné elementy díla, nacházely mezi nimi nové souvislosti, uplatňovaly svou vlastní zkušenost; docházelo k reflexi zrakového vnímání v souvislosti s vnímáním ostatními smysly, k vlastní interpretaci vizuálně-obrazného vyjádření, k vnímání a interpretaci uměleckého díla; děti se učily přistupovat k uměleckému dílu jako k možnému zdroji inspirace.

Praktická část – kresba stínů – tvorba, interpretace, vzájemná konfrontace výsledných prací. Očekávané výstupy: dítě interpretuje vlastní dílo, hledá shody a rozdíly svého vyjádření a vyjádření umělce, inspiruje se tvorbou výtvarníka i ostatních účastníků animace. Následovala *prostorová tvorba*, která navazovala na kresebnou návrhovou část. *Očekávané dílčí výstupy:* dítě sleduje možnosti vyjádření v ploše (lineární výstavba díla) a v prostoru (linearita a objem), sleduje rozdíly a shody v působení nejen vlastní kresby a objektu Karla Malicha, ale objevuje tyto shody a odlišnosti také v dílech svých kamarádů, pojmenovává své dílo – přemýšlí o významu, který dílo nese; 30 min.

Příkladem je dílo Kristýnky (12 let), která si jako inspirační zdroj vybrala Malichovo dílo *Mrak*. Ke své tvorbě nám řekla: „*Velmi mě zaujalo toto dílo, protože jsem v něm okamžitě uviděla dědulu. Ten velký kruh, tedy spíše elipsa, je jasně obličej a tady jsou oči a ústa. Chyběly mu vousy a vlasy, tak jsem je tam dokreslila. Byla jsem překvapená, když jsem si přečetla, že pro pana Malicha je to mrak. Hledala jsem podobnosti a uviděla jsem je ve tvaru hlavy, ale stejně pro mě to je dědula.*“

Podíváme-li se na výsledné kresby dětí, mohlo by se zdát, že jde pouze o jistou podobnost žákovské tvorby a Malichova díla. Tato podobnost postrádá tvůrčí potenciál a není nositelem výtvarné kvality. Z výše uvedeného popisu však vyplývá, že studenti tuto praktickou část zařadili z důvodu objevování obsahu Malichovy tvorby dětmi, nikoliv jako výslednou tvůrčí aktivitu. Byli však při konceptové analýze této galerijní animace vyzváni k nalezení možné alterace této činnosti, která by nebyla ve výsledku tak diskutabilní (např. výběr pouze jedné linie z Malichova určitého díla, popř. tvaru a práce se zcizením jeho významu vytažením z kontextu původního objektu – viz níže Anička).

Prostorová tvorba: pomocí drátků, papírových a alobalových ruliček či plastových stuh děti vytvářely prostorovou variantu obrazu. Pracovaly se zjednodušením tvaru, s omezenou možností barevného vyjádření, okoušely nové, nejen materiálové, způsoby výtvarného vyjádření. Tento vyjadřovací prostředek studenti vybrali vzhledem k jeho snadné ovladatelnosti i možnosti spojování bez většího rizika úrazu (práce s nožem, pájení apod.). Také pro rychlou možnost osvojení si manipulace s materiálem (časové důvody, věk dětí). Barevnost materiálu přinesla i jistá omezení (viz obsah Malichova díla – redukce barev). Zvažovanou možností bylo i použití pouze papírových ruliček, které by děti mohly obarvovat, aby měly možnost volby barev. Tato aktivita však nebyla z časových a prostorových důvodů zrealizována.

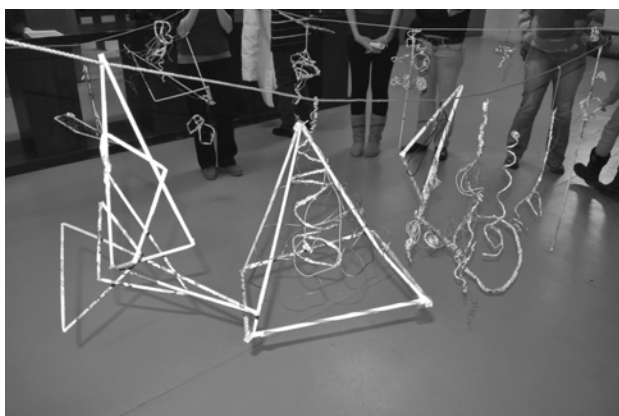
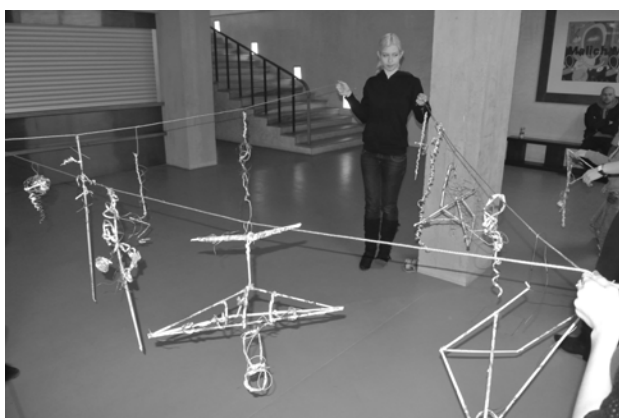
Motivací pro tvorbu bylo vyvolání představy kresebně vytvořeného díla (tvaru) a konfrontace s vlastní zkušeností. Studenti dětem kladli otázky: Kde jste mohli tento tvar nebo nějaký jemu podobný zahlédnout? Někde v přírodě? Cestou



Obr. 8–9

Dokumentace galerijní animace k výstavě Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu, foto: autorky článku

do školy, na dovolené s rodiči?... apod. Potom dětem předvedli možnosti materiálu: jak jej ohýbat, spojovat, kombinovat. Děti zprvu pracovaly v experimentální rovině, ale rychle si práci s materiálem osvojily. Mohly se pak při tvorbě navracet k původnímu obsahu díla. Jasnou představu o své tvorbě měla Anička (10 let), Majda (10 let) a Pepča (10 let). Ty se také držely svého kresebného vyjádření a pro jednoduchost tvaru (Anička a Pepča) jim prostorová práce nečinila potíže. Majda naopak zvolila poměrně komplikovanější formu tvaru a bylo pro ni obtížné svoji představu vyjádřit prostorově. Kristýnka s Maruškou byly od prohlídky Malichových objektů fascinovány TVAREM. Kristýnka (12 let) uvedla: „*Mně se nejvíce líbily objekty jako celek, jako jeden tvar. Vypadaly na první pohled dokonale. A když k nim člověk přišel blíž,*



Obr. 10–12

Dokumentace galerijní animace k výstavě Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu, foto: autorky článku

objevil uvnitř zase nové tvary čisté, průzračné, dokonalé." Marušku (12 let) zaujala tematika celé výstavy Kosmos. „Při prohlídce výstavy mi došlo, jak jsme jako malí, nicotní v tom ohromném prostoru, kterému se říká vesmír. Přemýšlela jsem, jak se zo-

rientovat, kde končí a co je v něm pro nás důležité. Došlo mi, že ze všeho nejdůležitější je STŘED. Podle mě je jedno, kde vesmír končí, protože k němu nikdy nedojdeme, ale abychom vůbec někam došli, musíme znát místo středu, odtud vedou cesty dál." I když obě nejstarší dívky nepoužily jako inspiraci přímo obsah svojí kresby, jasně vygenerovaly jeden obecný obsah Malichovy výstavy, který vyjádřily v prostorové tvorbě. Věděly, jak by se pohyboval i jak by zněl (viz část 4., Hudebně-dramatická část animace).

Víceméně v experimentální rovině zůstaly nejmenší děti Jenda a Emička. Celý program byl pro ně náročný jak obsahově, tak časově. Ale zvládali ho s nadšením a fascinací novými zkušenostmi. Studentky jim ke konci bloku prostorové tvorby pomáhaly najít obsah jejich práce vzhledem k vizualitě, kterou objekt nesl. Děti jim popisovaly, co a proč vyjádřily, a tak vznikla díla *Strom přání* a *Všechno nejlepší k narozeninám, mami*.

4 Hudebně-dramatická část animace

V další části animace se děti vracely k vytvořeným objektům, k přemýšlení o jejich významu synestezií zvuku a tvaru, pohybu a tvaru. Pokoušely se o shodu mezi vizuální a zvukovou kvalitou díla i o shodu mezi pohybovou a vizuální kvalitou výrazu. Stávaly se samy součástí svého vizuálního vyjádření.

Očekávané dílčí výstupy: dítě nonverbálně interpretuje své dílo (hudebně i dramaticky), uvědomuje si vztahy mezi skutečností světa a její transformací do uměleckého díla, sleduje odlišnosti při vnímání skutečnosti jednotlivými smysly, své zkušenosti sděluje; 20–30 min.

Pro hudební ztvárnění byly dětem nabídnuty lehce ovladatelné nástroje Orffova instrumentáře. Konkrétně se jednalo o rytmické nástroje dřevěné a kovové (triangl, claves, templ block, tamburina, maracas, rytmická vajíčka). Děti si na základě podobnosti akustického a vizuálního výrazu vybíraly hudební nástroje. Zvukem pak vyjadřovaly obsah svého vizuálního sdělení.

Linie vybraných artefaktů byly dětmi interpretovány prostřednictvím hudebně vyjadřovacích prostředků – dynamiky, tempa a využitím

krátkých rytmických ostinátních figur. V jejich hudebním ztvárnění se objevil princip *opakování*, *kontrastu* a *gradace*. Prostřednictvím uvedených principů vznikly zajímavé hudební kompozice. Inspirací a podnětem pro ně bylo především sledování linií vlastních objektů, které se pomocí ozvučení staly originálním spojením zvuku a tvaru. Rozhodli jsme se především pro sledování tvaru, neboť právě tvar jako základní prvek struktury uměleckého díla vychází z faktu, že i konkrétní výsek jevové skutečnosti vnímáme přes tvary a jejich vztah k prostoru (srov. Bláha, 2012, s. 24).

Dětem se podařilo prostřednictvím rytmických hudebních nástrojů pracovat s časoprostorovým vnímáním hudby a využít resonance, halu a echa. Konkrétně Maruška (12 let), která svůj objekt nazvala „Střed“, si pro interpretaci zvolila rytmický kovový nástroj triangel, který rozezněla jedním silným úderem rezonujícím v prostoru. Zároveň právě prostor galerie sehrál významnou roli ve vnímání posluchačů a diváků.

Z prostředků divadelních a dramaticko-výchovných byly využity nonverbální techniky, jako je pohyb a pantomima. *Pohybová pantomima*, jejímž prostřednictvím děti ztvárňovaly svůj objekt v prostoru, reflektovala především jeho tvar a základní linii – kruh, spirálu. Pohybová improvizace dětem umožnila vnímat a ztvárnit jejich dílo v prostoru, být dílem samotným.

Tyto techniky byly vybrány záměrně, neboť se děti mohly vyjádřit úsporně, věcně, ale přitom v gestech jasně, přesvědčivě a srozumitelně. Důraz byl navíc opět kladen na rytmickou stránku pohybového ztvárnění a cit dětí pro vnímání prostoru díla, prostoru v díle i vnímání vlastní pozice v prostoru.

Příkladem je práce Aničky. Ta si všimla, že se v Malichových dílech objevuje často spirála. Spirála ji zaujala, protože jí připomíná vítr. V kresbě ji nakreslila tak, jak ji použil Malich v díle „Závěsná plastika 31/2011“, ale vnímala ji již v jiném kontextu, jako „Víteř u moře“. Před prostorovou tvorbou se jí vybavila vzpomínka na dovolenou u moře, na vítr, který foukal v podvečer, když se procházeli po pláži. Byl teplý, stále se točil a spolu s mořem šuměl. Slova, která ji napadala: pohyb, opakování – cyklus, proud, tok, šumění, šustění, jako



Obr. 13–14

Dokumentace galerijní animace k výstavě Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu, foto: autorky článku

když prsty tří o alobal. Proto jsem si ho vybrala. „Nic víc už k tomu nepotřebuji, ten vítr je pro mě důležitý.“ S tím, co Anička řekla o obsahu svého díla, souvisel i hudební nástroj, kterým jej ozvučila. „Dřívka by byla moc ostrá a bubínek moc tupý. Ten vítr jako by svištěl a opakoval se pořád dokola a omotával mě... na chvíli přestal a zase vrátil... to nejvíce slyším ve zvuku těchhle vajíček, proto jsem si je vybrala...“ Anička tedy využila principu opakování rytmického ostinata, změny tempa a dynamické gradace. Pravidelný rytmický motiv, který se stále zrychloval a zesiloval. Pracovala tedy s jasně uchopitelnými hudebně vyjadřovacími prostředky, jako jsou tempo a dynamika, což bylo v kontextu s obsahem jejího díla *Víteř u moře*.

Dalším příkladem je starší dívka Maruška, která pro ozvučení svého díla *Střed* použila triangel – velmi razantní, pronikavý zvuk, vzniklý jedním úderem do nástroje... Všichni účastníci zmlkli. Rezonující zvuk se rozléhal halou, a kdyby mohl, zmizel by v nekonečnu. Omezen halou se vracel jako ozvěna zpět do středu, k tomu nejdůležitějšímu bodu vesmíru. Pro dramatizaci svého objektu si Maruška stoupla doprostřed výstavního kruhu a stála v pozoru několik vteřin (střed jako pevný neměnný bod, osa všeho dění, místo pro zorientování se). Odešla jiným směrem, než přišla.

Maruška i Anička vyjádřily vizuální, akustickou i pohybovou kvalitu výrazu ve vzájemné shodě. Avšak ne všem dětem se hudební interpretace zdařila. Např. Jan (7 let) zvolil pro zvukové vyjádření tamburínu, ale při samotné hudební realizaci si tvořil rytmický model nezávisle na obsahu svého výtvarného díla. Zejména malé děti, a to i přesto, že mají jasnou představu o tom, co by chtěly zahrát, naráží na nedostatečnou míru hudebních zkušeností a dovedností. Také netradiční podoba tohoto ztvárnění byla pro některé, zejména malé děti zprvu překvapující, neboť se s ní setkaly poprvé. Mladší děti využívaly proto jasné a přesné linie, např. kruh, jenž se v hudebním provedení objevil ve využití rytmických ostinátních figur, případně jejich gradací. Při následném opakování již bylo patrné výrazné zlepšení i v hudebním provedení.

5 Reflektivní dialog

Zhodnocení práce dětí, závěrečné shrnutí animace, navrácení dětí do světa mimo dění galerijní animace; 10–15 min. Reflektivní dialog byl zařazen po každé části galerijní animace vzhledem k dané aktivitě. V závěrečném dialogu se studenti ptali dětí, co během programu zažily, co nového se dozvěděly, jaká činnost pro ně byla zajímavější a proč, které Malichovo dílo by si ještě vybraly jako zdroj inspirace pro další vlastní tvorbu a proč. V úplném závěru studenti pochválili děti za jejich práci a shrnuli informace o Malichově tvorbě i postřehy z tvorby dětí. Některé děti si dokonce ještě vyžádaly prohlídku kreseb a pastelů Karla Malicha v 1. patře.

6 Shrnutí animace

V rámci předmětu interdisciplinární tvorba následně proběhla konceptová analýza galerijní animace. Studenti museli zhodnotit naplnění cílů animace (ty byly naplněny všemi dětskými účastníky, avšak v různém rozsahu – viz komentáře výše), analyzovat její obsah a navrhnout případné alterace, které by ji vylepšily vzhledem k edukačnímu záměru.

Animace děti opravdu vtahuje do činnosti, která je vede k neotřelému pohledu na díla Karla

Malicha. Jedná se o důraz na zážitek s oporou ve vlastní zkušenosti žáka. Přínosem pro žáky byla jak návštěva galerie (většina z nich byla v galerii poprvé), tak získání nových zkušeností při interakci s uměleckým dílem, při práci s obsahem uměleckého díla i při transformaci obsahu umělcova díla do jejich vlastní tvorby. Také úroveň interpretace děl i míra komunikace během tvůrčích činností byla pro žáky novou zkušeností.

Otázkou je délka animace pro nejmenší děti (Ema, Jenda), a tedy vypracování strukturace náročnosti pro 1. stupeň základních škol (rozdělení pro 1. a 2. třídu a 3. – 5. ročník). Studenti musí při přípravě obsahu animace více dbát na to, aby úlohy pro žáky byly připraveny s jasně zdůvodněným vztahem k uměleckému konceptu. Je třeba rozlišovat mezi tím, když je žákům nabídnut koncept „přímo ze života“ a oni mají hledat svůj způsob vyjádření, a tím, když je koncept vázaný na předchozí interakci s dílem umělce (vyvolání vzpomínek před prostorovou tvorbou – vhodnější by bylo přímo navazovat na konkrétní obsah umělcova díla).

Dále studenti při přípravě konceptu animace musí dbát na to, aby v rámci inspirace umělcovou tvorbou nedocházelo ve výtvarných činnostech k zužování estetické funkce pouze na „zdobnost a cit“ (jako např. výsledné práce kresebné činnosti, jejichž obsahy pak byly v komunikačním procesu vysvětleny).

Celá akce byla nenahraditelnou zkušeností pro budoucí pedagogickou praxi studentů oboru „učitelství pro 1. stupeň základních škol“. Návštěva galerií je pro studenty tohoto oboru běžnou praxí, v rámci předmětu interdisciplinární tvorba je běžné, že se skupina studentů účastní i akcí týkajících se zprostředkování umění (v DOXu nám lektori vychází vstříc s jejich programem pro žáky mladšího školního věku, který studenti absolvují, avšak bez dětí, okouší jej sami na sobě). Zde byli studenti sami v roli učitelů, a i když některé jejich přípravy byly námi korigovány, nechali jsme některé části bez úprav, aby sami při konceptové analýze animace případné problémy odhalili a našli vhodnou alteraci, která by měla koncepci animace vylepšit.

Studenti dospěli k závěru, že by bylo vhodnější vytvořit dva koncepty galerijní animace pro 1. stupeň

základních škol, a to pro nejmladší žáky (1. a 2. třída), pro které by byla doba animace zkrácena cca na 90 minut, a pro žáky starší (3. – 5. třída) – pro ně by ponechali časovou dotaci cca 140 minut, ale zkrátily by úvodní seznamovací část a zaměřili by se spíše na bližší seznámení s obsahem jednoho vybraného díla Karla Malicha přímo ve výstavní prostoru. Jakožto základní znaky Malichovy tvorby by ponechali: lineární kompozici a její transformaci v prostoru, barevnou redukci a komplexnost pojmání světa (zapojení více smyslů). Bylo by možné nechat děti ztvárnit jednu konkrétní situaci, kterou by si zažily, popsaly, sledovaly by svoje umístění v prostoru a následně ji vizuálně zobrazily tak, aby v ní byly zachyceny i sluchové, čichové nebo haptické vjemy. Tak by se lépe dala hodnotit vizuální kvalita výsledných prací z hlediska fluence, flexibility, elaborace a originality (srov. Torrance, 1966; Slavík & Dytrtová, 2012).

7 Reflektivní dialog s dětmi s dvacetidenním odstupem

Reakce dětí bezprostředně po absolvování galerijní animace byly velmi pozitivní. Dá se říci, že většína dětí byla doslova ohromena prostorem galerie, vlastní tvůrčí činností i samotnými uměleckými artefakty. Další fáze reflexe probíhala s odstupem dvaceti dnů. Chtěli jsme ověřit, co si děti pamatují o tvorbě Karla Malicha a jak budou s odstupem času reagovat na svá díla vytvořená v galerii. Z reflexí a dialogů dětí těsně po výstavě vyplynulo, že jejich zážitky z výstavy byly velmi silné, intenzivní a tomu odpovídala i konkrétní verbální hodnocení (např. „Bylo to super, mami, to jsi ještě neviděla – vážně hustý, můžeme se tam vrátit?“ apod.).

Co si pamatujete z výstavy Karla Malicha?

„Šlo o výstavu Karla Malicha v Galerii Pražského hradu, byly tam velké drátěné objekty a hodně barevných obrazů, vytvářeli jsme díla z různých materiálů a k nim hráli na nástroje.“ (Kristýna, 12 let); „Byla to netradiční výstava, spousta drátěných věcí, Karel Malich je známý po celém světě, měl svou výstavu i v muzeu v New Yorku.“ (Marie, 12 let); „Karel Malich vytvářel díla podle svých snů a podle toho, jak viděl krajinu kolem sebe.“ (Magdaléna, 10

let); „Nebyla to klasická výstava jen s obrazy, zajímavé byly hlavně drátěné věci.“ (Josef, 11 let); „Byla tam velká díla z drátů, takové zajímavé motaniny a barevné obrazy.“ (Jan, 7 let); „Ohromný prostor a stíny, líbilo se mi, že jsme sami tvořili ze všech možných materiálů.“ (Anna, 10 let); „Velký prostor a uvnitř spousta drátěných věcí.“ (Ema, 6 let)

Který objekt si vybavuješ?

„Ruku v objektu, kruh s čarou, svět v kole, objekt jako pro křečka, velký kruh vzadu uprostřed.“ (Ema, 7 let); „Nejhezčí byl ten výtvar vzadu za tím velkým bubnem.“ (Jan, 7 let); „Dílo na konci sálu, myslím, že se jmenovalo Kosmická soulož.“ (Magdaléna, 10 let); „Hned ten první stín, který se odrážel vpředu.“ (Marie, 12 let)

Jaký název bys dal/a celé výstavě?

„Proměny“ (Anna, 10 let); „Zvláštní výstava“ (Jan, 7 let); „Galfedórie“, „Drátování“ (Ema, 6 let); „Lidský život“ (Kristýna, 12 let); „Krajiny“ (Magdaléna, 10 let); „Putování“ (Marie, 12 let).

Co bylo hlavním vyjadřovacím prostředkem děl Karla Malicha?

„Čára“ (Ema, 7 let); „linka“ (Majda, 10 let); „spirála“ (Anna, 10 let); „tvar – lehký a vzdušný“ (Kristýna, 12 let); „kresba ve vzduchu“ (Marie, 12 let).

Poznali jste na první pohled, co dílo Karla Malicha zobrazuje (jeho obsah)?

„To moc ne, ale když jsem se na objekt chvíli dívala, objevila jsem tam například ruku, nohu, nebo něco, co mi napovědělo.“ „Já jsem zase hledala v jeho dílech začátek – to, odkud začal dílo tvořit, pak se mi zdálo, že jim víc rozumím.“

Rozumíte větě „Slyším očima“?

„Tak pracoval Karel Malich.“ (Jan, 7 let); „Teď už ano: když člověk kreslí nebo maluje, nemůže vypnout to, co právě slyší.“ (Marie, 12 let); „Karel Malich viděl a slyšel víc než ostatní.“ (Majda, 10 let)

Vrátil/a by ses na tuto výstavu?

„... ano, já teda jo, určitě, klidně, rozhodně, něco podobného jsem ještě nikdy nedělala, ale asi ano“ apod.

Navštívil/a bys případně jinou galerii?

„... ano, určitě, jasně, proč, kdy pojedeme?“

Z odpovědí dětí je zřejmé, že si děti obsah animace z výstavy odnesly. Zajímavé a inspirativní pro studenty bylo v této různorodé skupině dětí porovnávat jednotlivé názory, které jsou opřeny o různou míru jejich zkušenosti. Starší děti si pamatovaly poměrně přesné informace o díle a tvorbě Karla Malicha, byly schopné srovnání a nalézání souvislostí. Mladší děti byly ovlivněny celkovou atmosférou instalace děl v galerii a silným prožitkem při vlastním vytváření a využití různorodého materiálu. Way (1996, s. 157) z pohledu dramaticko-výchovného uvádí, že to, co u malých dětí zůstává zkušeností zcela neuvědomovanou, začíná se na konci prvního stupně školy stávat vědomějším. Intuitivní a později vědomá zkušenost umocněná náladou a atmosférou jsou životně důležitou součástí procesu uvědomování si sebe sama, vlastního okolí a zvyšování citlivosti k druhým lidem.

V současné době je připravována další výtvarná akce se stejnou skupinou dětí, reflektující jak tvorbu Karla Malicha, tak vlastní výtvarné práce vzniklé během galerijní animace. Ta by měla ověřit, zda umí obsah animace transformovat do své tvorby i s odstupem času a v jakých výtvarných posunech.

Závěr

V rámci přípravy a realizace jsme se snažili vést studenty k maximálnímu didaktickému „vytěžení“ výtvarné akce v kontextu podstaty oborové provázanosti uměnovědních oborů katedry výchov uměním. Teoretický rámec galerijní animace z hlediska metodické struktury byl vytvořen podle metodiky zprostředkování umění, jejímž autorem je Radek Horáček (1998); metodika výtvarných čin-

ností se opírala o artefietické pojetí výtvarné výchovy Jana Slavíka (2001). Tím byli studenti vedeni nejen k nastudování odborné literatury, ale také k praktickému využití teoretických poznatků, což považujeme v přípravě budoucích pedagogů za zásadní. Pro studenty byla významná také reflexe dětí s odstupem času.

Studenti oboru „učitelství pro 1. stupeň základních škol“ mají mnohem těžší podmínky pro získání dostatečných kompetencí pro výtvarnou pedagogickou praxi než studenti oborového studia výtvarné výchovy. Často se pak stávají „snadnou kořistí“ internetových návodů rádoby „tvůrčích“ činnosti, které vedou k nekvalitní výtvarné tvorbě (viz ubrousková technika na květináčích, obtisky rukou pro vytvoření papouška apod.). Ať už proto, že musí zvládnout učit všechny předměty – a možná se od nich ani neočekává, že všechny stejně perfektně, nebo proto, že se na výtvarnou výchovu nespecializují – nemají k ní vztah, trpí traumatem „blbé výtvarky“ z dětství nebo se více zajímají o jiný předmět (srov. Hajdušková, Dytrtová, 2011).

Studenti během realizace pochopili význam komunikativní funkce výtvarného umění, jeho sociální funkci nezbytnou pro formování jedince, nezbytnost reflexe výtvarné tvorby i vizuálního vnímání a práci s kvalitní didaktickou transformací obsahu či nutnost hledání souvislostí mezi viděným a věděným v rámci výtvarné edukace. Studenti rovněž uvědoměle pracovali s obsahem RVP ZV v oblasti umění a kultura, který byl v animaci reflektován.

„Dnešní studenti utvářejí zítřejší společnost. Studenti by měli být vedeni k tomu, aby nepřemýšleli o uměleckých dílech a aktivitách pouze povrchově, ale do hloubky, a aby brali v potaz sociální faktory, které motivují, řídí, ovlivňují, definují a hodnotí umění.“ (Flower, 2002, s. 39)

Literatura

BLÁHA, Jaroslav. 2012. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha, Togga. ISBN 978-80-87258-69-9.

FOWLER, Judith Noble. 2002. *Through the Eyes of a Novice Viewer: Learning about Art in the Museum*.

Art Education [online]. 55(1) 33–39 [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3194009>

HAJDUŠKOVÁ, Lucie, a Kateřina DYTRTOVÁ. 2011. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*. 51. ISSN 1210-3691.

- HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM. ISBN 80-720-4084-7.
- HUBARD, Olga M. 2007. Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education* [online]. 60(6) 46–53 [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/27696252>
- MACHKOVÁ, Eva. 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Nipos. ISBN 978-80-7068-207-4.
- POUND, Linda, HARRISON, Chris. 2003. *Supporting Musical Development in the Early Years*. Balmoor, Open University Press. ISBN 0-335-2122-47.
- SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefletiky. 1. díl*. Praha: UK Ped. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan. 2013. *Několik poznámek k animacím z hlediska artefletiky: argumentace*. Nepublikovaný rukopis.
- STEPHENS, Jonathan. 1995. Metamorfózy. In: Drábek, V. (ed.): *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova*. Praha: PF UK.
- VALENTA, Josef. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1865-1.
- WAY, Brian. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-16-1.

Autorky:

Mgr. Radka Růžicková, Ph.D.

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.

Katedra výchov uměním

Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

E-mail: radka.ruzickova@ujep.cz, dana.novotna@ujep.cz

Mediation of Karel Malich artwork for primary school children with use of interdisciplinary overlaps – art, music and drama

Abstract: The paper deals with a reflection of an animation in art gallery within the exhibition of Karel Malich in the Prague Castle Riding School. The animation was prepared and realized by students of Primary Education at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem. The goal of this activity was to introduce the artwork of Karel Malich to primary school children through creative, music and drama activities. Our most important aim is to have the current students of the Faculty of Education consider this form of introducing art to children as a natural part of the curriculum of the educational process of art studies.

Keywords: animation in art gallery, Karel Malich artwork, mediation of art, art education, music and drama education, cross-curricular links, reflective dialogue.

Bibliografický údaj původního textu:

RŮŽIČKOVÁ, Radka, a Dana NOVOTNÁ. 2014. Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43

A PEDAGOGI

A KOMUNIK

S DĚTSKÝM

NÁVŠTĚVNÍK

M KATEŘIN

TOMEŠKOV

ICK ACE WN KEM AT ÁK

Toto je ... jako když ... kost (Pedagogická komunikace s dětským návštěvníkem jako algoritmus efektivní muzejní edukace)

Kateřina Tomešková

Anotace:

Téma článku náleží do oblasti muzejní pedagogiky a primárně se zabývá ilustrací expertní snahy muzejního pedagoga o nalezení vhodného způsobu dialogu s dětským návštěvníkem. Autorka je přesvědčena o pozitivním vlivu muzea na výchovu současné mladé generace. Účelnost pedagogické komunikace a sociální interakce v prostředí muzejní instituce a úroveň jejích případných vlivů na kvalitu muzejní edukace se pokouší zkoumat v rámci výzkumného šetření. Celá řada konkrétních pozorování, jejichž obsahy budou dále popisovány a analyzovány jako edukační situace, vzešly z procesu učení v jednom z programů Muzea Komenského v Přerově ke stálé expozici Archeologie Přerovska. Článek přináší svědectví o řadě těchto dílčích situací, které díky účelně zvoleným vzdělávacím formám a metodám umocnily zážitek ze setkání s muzeálií a daly vzniknout nové znalosti, díky níž mohli účastníci programu z řad školních dětí a mládeže verifikovat své představy o prehistorickém světě.

Klíčová slova: muzejní pedagogika, pedagogická komunikace, muzejní edukace, učební situace, archeologie, pravěk.

Úvod

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

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

Neobvyklá úvodní slova nás přivádí do všem dobře známého prostředí muzejní instituce. Právě proto, že se jedná o tradiční zařízení,

můžeme se ptát, jak funguje v dneřní společnosti. Vnímají ho lidé spíše jako „zkostnatělou instituci“? Můžeb sbírkové předměty a jejich příběhy považovat široká veřejnost za doposud málo otevřenou klenotnici vzdělávání?

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

V našem článku se budeme konkrétně zabývat míněním dětského návštěvníka, a to do jaké míry byla naplněna jeho spokojenost v závislosti na přínosu osobního pobytu v muzejní instituci v porovnání s jeho vstupními představami. V běžné praxi jde o konfrontaci zjištění, co veřejnost od návštěvy očekává, s produkty výstavní a programové nabídky muzea. Dříve, než začneme zkoumat, jak proces učení v muzeu ovlivňuje sebepojetí dítěte a jeho postoje, nás teoretický postup přivede k otázkám, které se zabývají samotnou podstatou existence muzejní instituce. Z odborného výkladu Mezinárodní muzejní rady se dozvídáme, že muzeum je „*stálá nevýdělečná instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení*“. (Statut ICOM, 1989) Autoři výňatku sice deklarují otevřenost výsledků sbírkotvorné a vědecké práce pro návštěvníka, počítají s jistou mírou prezenční činnosti, ale v žádném případě jejich definice nevede k jasné výzvě směřující ke kvalitativní selekci způsobů komunikačního pojetí muzejní edukace.

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

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

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

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

Rádi bychom poukázali na příklady dobré praxe svědčící pro naše mínění a vzhledem do analýzy některého z nich podali jasnou výpověď o vhodných způsobech uchopení edukačního potenciálu muzea jako nabízejícím se algoritmu pro úspěšné řešení muzejního dialogu s dětským návštěvníkem muzea. Prezentovaná kazuistika využívající účinných forem a metod muzejní edukace pak může být považována za jeden z možných návrhů na žádoucí postup, který může přispět k obhajobě specifického významu muzea ve společnosti. Pokud se nám zároveň podaří přinést důkazy o pozitivním vlivu zážitkově komunikativního pojetí celků muzejní edukace na naplňování obsahů výchovně-vzdělávacích programů škol, pak se v praxi otevírá cesta umožňující oboustrannou spolupráci institucí. Prokázání přínosu popisova-

ného učení v muzeu a jeho specifík doposud stojí na nezodpovězené otázce – „*jak plnohodnotně a systematicky uchopit a rozvíjet edukační funkci muzea, jež by měla přispět k tomu, aby se svět stal pro člověka srozumitelnější*“ (Jůva, 2004, s. 30) Z těchto důvodů bychom se rádi podělili na stránkách tohoto textu nejen s oborovými odborníky, ale také s učiteli různých stupňů a typů škol o dílčí výsledky našeho kvalitativního výzkumu z prostředí oborového pole muzejní pedagogiky. Vzhledem do prezentované kazuistiky bychom rádi potvrdili, že na proces muzejní edukace může být z hlediska didaktického například nahlíženo jako na škálu projevů muzejního dialogu a sociální interakce, které plynou ze sjednání vztahu se specifickým vzdělávacím obsahem nabízejícím neobvyklé zážitky. Z didaktického rozboru uvedených projevů může vyplynout příležitost k širší obhajobě smyslu intencionální tvorby muzejně-edukačních aktivit poznávacího a konstruktivistického charakteru, zprostředkovávajících kulturní a historické dědictví. Věříme, že každé analytické zjištění reflektivního praktika může odhalit některý z funkčních způsobů ovlivňování poznávacích procesů dětských návštěvníků muzea, které zároveň ukazuje na úroveň kvality muzejní edukace.

1 Dva názory participující na oborové diskusi a dvě podnětné otázky

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

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

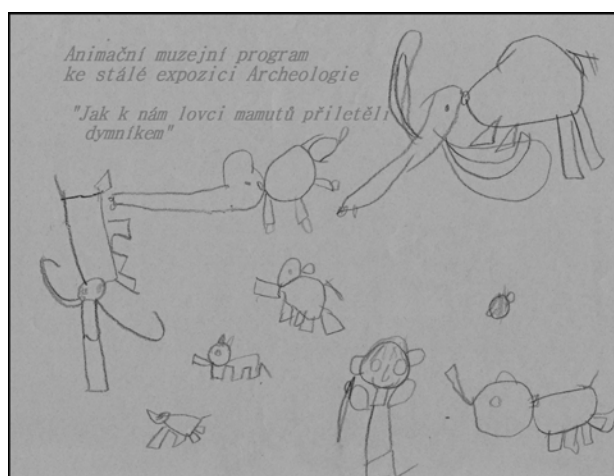
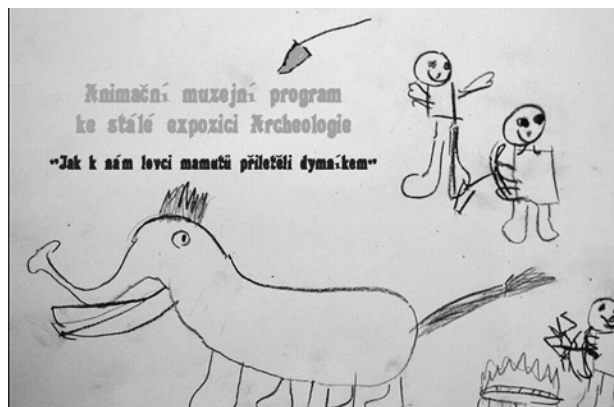
Oba prezentované názory, které participují na oborové diskusi, odkazují svými obsahy na přetrvávající polemiku mezi „archaickým“ a „moderním“ přístupem k podstatě současné instituce muzea v českém prostředí. Rozhodneme-li se přiklonit k druhému stanovisku a připustit ve svých úvahách predikci muzea jako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

1.1 Odpovědi ukryté mezi filmovými políčky

Malí návštěvníci expozice Archeologie Přerovska přichází do sklepních prostor přerovského zámku, aby se zúčastnili animačního programu „Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem“. Na jejich cestě do pravěku je překvapuje všudypřítomné šero a chlad kamenných stěn. Někteří z nich muzeum doposud nikdy nenavštívili. Stejně tak se ve svém životě pravděpodobně nesetkali s panem archeologem, který mezi vystavené originály z doby mladšího paleolitu právě přinesl velký úlomek mamutí kosti, cicváry a několik kousků ojedinělých střepů keramických nádob. Tyto historicky cenné předměty vložil mladým badatelům, jak v muzeu nazýváme návštěvníky z řad dětí, do mobilních šuplíků se čtvrtohorní spraší. Popisované tiché společenství archeologických artefaktů lze ale také považovat za didaktickou pomůcku. Aniž by si to děti uvědomily, před jejich zraky vznikla rukou odborníků další část zrekonstruovaného modelu skutečné nálezové situace z oblasti řeky Bečvy. Z důvodu silného osobního prožitku představuje „hra na archeology“ společně s vyplňováním badatelských listů také předem neplánovanou motivační roli a přináší bezprostřední nadšení účastníků programu. Při praktické činnosti vzniká oboustranný dialog se zájmem žáků o další informace, které původně měly napomáhat pouze k prostému upevňování učiva. Prostor pro muzejní dialog při učební situaci badatelského charakteru je zcela přesycen četnými dotazy žáků. Haptická dílna pro mladé archeology ve formě skupinové činnosti, záměrně naplánovaná do expoziční fáze učení v muzeu, přináší jednotlivcům kromě vědomostí také možnost získat pracovní dovednosti a skupině zasloužený pocit radosti z výsledku týmové spolupráce. Vyvrcholení poznávacích činností žáků v rámci našeho animačního programu, které mimo jiné spočívá v tajemství odkryvu a vyzdvižení originálních předmětů, nejenže cílí ke zprostředkování neobvyklého zážitku z hmatového kontaktu s muzeálií, ale zároveň motivuje dětskou představivost k následujícím tvořivě expresivním aktivitám v muzejní herně. S jejich realizací v poslední fázi výuky souvisí navíc reflektivní rozhovor, který ve výsledku přináší svědectví o úrovni znalosti

nově nabytých poznatků žáků z nejstarších dějin lidstva. Zajímá nás, zda výpovědní hodnota obsahu rozhovoru pozitivně odráží zážitkový přístup výkladu nebo osobní praktické zkušenosti žáků a do jaké míry se zaznamenané odpovědi dětí dotýkají vlivu bezprostředního procesu poznávání v muzeu z oboru archeologie.

S vědomím, že zjištění z pozorování v kvalitativním didaktickém výzkumu mohou podat cenné svědectví o neopakovatelné atmosféře muzejní edukace, se zároveň hlouběji zamýšlíme nad specifickým významem neformálního prostředí muzejní instituce. Reprezentovaná kvalita vzdělávacího prostředí, které si všímá avizovaný filmový vstup, potvrzuje častý názor teoretiků, že v mnoha případech může muzeum úspěšně konkurovat školám. Navíc bezprostřední výsledek konkrétní učební situace z muzejní edukace, spočívající například v rozpoznání rozdílů mezi mamutí a lidskou kostí, může vést jedince k dlouhodobému vzdělávacímu efektu. Žákovská znalost pak nemusí souviset jen s jejím původním účelem, ale může v obecné rovině přerůst v širší chápání významu dějin lidstva nebo v trvalý zájem žáka o poznání v rámci společenskovědních oborů, zde konkrétně v archeologii nebo paleontologii. Podobným způsobem lze také zvažovat záměrné využití aktivity typu společné hry, zde výše uvedené hledání artefaktů ve spraši, která může například nastartovat kvalitní prosocionální vztahy ve skupině dětí. Jejich vliv se pravděpodobně projeví v následující řadě skupinových činností, a to na jejich dalších výstupech v podobě efektivní týmové spolupráce. V této souvislosti uvádíme závažné tvrzení oborové didaktiky, které vzešlo z jejího kvantitativního výzkumného šetření: „Učitelé dávají přednost ‚museu activu‘ a důležitá je pro ně nejen samotná nabídka edukačních aktivit, ale také jejich kvalita.“ (Šobánková, 2012, s. 259) Učitelé se svými žáky přicházejí do muzea mimo jiné podle jeho celkové atmosféry, jinými slovy podle toho, zda je ke svým návštěvníkům „přátelské“²³.



Obr. 15–16

Materiály k animačnímu programu, zdroj: autorka

2 Toto je... jako když... kost

Názvem článku i nadpisem jedné z jeho kapitol se stala replika dítěte z filmového dokumentu, vycházející z detailního záběru konkrétní učební situace v muzeu. Námi uvedené slovní spojení jako jedna z dětských reakcí na nález naturfaktu ve čtvrtohorní spraši evokuje svým obsahem nejstarší období dějin lidstva a v kontextu učebního celku může svědčit ve prospěch smyslu muzejní edukace. Její téma se dotýká historického fenoménu, který souvisí s existencí člověka, potažmo lidstva. Realizace vzdělávacího tématu „Pravěk“ v rámci zadaného námětu „Mezi životem a lovem“

23 Jako svědectví o pozitivním klimatu při muzejní edukaci může posloužit již výše avizovaný krátký filmový záznam z animačního programu Muzea Komenského v Přerově ve formě profesionálního dokumentárního vstupu. Dostupný z: <http://www.youtube.com/watch?v=85ByrP8-ATY>.

privádí dětského účastníka programu realizovaného v prostředí muzejní expozice Archeologie Přerovska k možnosti hlubšího porozumění široké problematice „přežití člověka“. Ve své podstatě nutí jeho mysl ke zvažování vážných obsahových konceptů vycházejících z tvorby slovních řad, mezi které náleží např. „kost – smrt – zlo“, „kost – život – dobro“, „kost – oheň – domov“, „kost – muž – hrdina“ apod. Edukační potenciál muzeálií z pravěkého období sám o sobě nabádá ke zprostředkování obsahu tématu, ale zároveň podvědomě přináší otázky směřující k potřebě řešení složitých vztahů a k vyjednávání na úrovni společného rozhovoru skupiny. Osobní zasažení dětí zásadními otázkami je například patrné ze dvou kreseb, které byly z důvodu vysoké výpovědní hodnoty časem vybrány k propagačním účelům muzea (viz obr. 15 a obr. 16).

Na první pohled je i z obvyklé lineární kresby znatelné, že znázornění průběhu lovu ve smyslu zadání výtvarné úlohy vnímají děti, stejně jako dospělí účastníci programu, jako fenomén. Složitý proces děje je zřetelný z kompozice obou kreseb, na kterých se střídají lidé a zvířata. Množství postav připomíná náročnou situaci „přežití“ a ilustruje osobní obavu obou žáků z výsledku lovu, která však v dílčím lineárním znázornění představ směřuje k vítězství. Z celkového výsledku výtvarné činnosti dětí je patrné, že jádro výtvarné úlohy spočívalo ve velmi osobním námětu a souviselo s fiktivní historickou rekonstrukcí pravěkého lovu, zprostředkované vyprávěním muzejní pedagožky v kombinaci se smyslovým prožitkem v průběhu hmatové dílny při posezení skupiny v jeskyni. Další aktivita cíleně směřovala ke společnému zamyšlení o způsobu lovu mamuta včetně bojového rituálu. Zadání kresby s náročným obsahem bylo předem zvažováno a záměrnou volbou jednoduché výtvarné formy byl respektován požadavek věkové přiměřenosti

tématu s ohledem k myšlení žáků v rozpětí 6 – 9 let. Během výtvarné činnosti nebylo do vzniku kresby zasahováno, což žákům umožnilo jednodušší dosažení cíle při zpracování jádra obsahu tvořivé úlohy. V průběhu výtvarné tvorby žáků byl upřednostňován imaginativní princip, který jedince vybízel k hlubšímu poznání a sebepoznání v kontextu lidské kultury. Výběr námětu aplikovaného do zadání výtvarné úlohy, jež byla realizována v prostředí muzea, byl ovlivněn vědeckými poznatky zjištěnými při vyzdvížení nejnovějších archeologických nálezů²⁴.

V souvislosti s analýzou specifického obsahu muzejní edukace nás v dnešní době může sekundárně zajímat kvalita vztahu člověka ke zvířatům. Antropologové zastávají názor, že „vztah lidí k okolí v moderním světě vychází z odlišného světového názoru“ (Bowie, 2008, s. 118–121). Muzejní pedagogika však nemá v procesu muzejní edukace, například při naší prezentované animaci v pravěku, ambice hledat důkazy o celkové rekonstrukci světového názoru lidí (mimořádně k tomu nemá doposud nástroje ani archeologie). Ale odborní pracovníci obou vědeckých oborů se mohou ruku v ruce pokusit o adekvátní rekonstrukce dobových situací v rámci záměrné tvorby možných světů, které sice souvisejí s různými vědeckými pohledy, ale společně přinášejí model s výkladem nejdůležitějších konceptů. Možný svět můžeme považovat v souvislosti s muzejní edukací také za jednu z představitelných realizací světů, odlišných od aktuálního světa, přičemž mluvíme o „jediném druhu světa, který je lidský jazyk schopen vyvolat nebo vytvořit“ (Doležel, 2008, s. 36). Klíčové vzdělávací koncepty, vynořující se během vyučování a učení, a to především díky specifickému rozměru využívaných inovačních technik a metod výrazových výchovných předmětů (nezávisle na tom, zda probíhá v prostředí školy či muzea), lze zpětně použít ke kvalitnímu naplnění tematického

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

obsahového jádra výuky. „Je patrné, že koncepty patřící k tematizačnímu jádru svými významy překračují hranice subjektivního času a prostoru a do značné míry i hranice jednotlivých kultur. Právě proto lze v rámci každého z nich zviditelňovat a tematizovat individuální prekoncepty...” (Slavík, 1995, s. 335)

Vraťme se proto zpátky na Moravu, konkrétně do kontextu sídliště Předmostí u Přerova, kde žili už před mnoha tisíci lety naši předci, pravěcí lidé druhu homo sapiens. Vzhledem k tomu, že naši předci každý den sváděli boj o přežití, zaslouží si, abychom slova průvodce muzeem „o velikých kostech obrů” aplikovali do historického rámce²⁵. Ač byla tato zpráva zpřístupněna veřejnosti teprve o tři sta let později, a to vydáním rukopisného Blahoslavova spisu objeveného v Tereziánské bibliotéce ve Vídni, musíme přiznat, že každého z nás její nadčasový obsah i na počátku 21. století fascinuje. Odpověď na nabízející se otázku, proč tomu tak je, pramení pravděpodobně z obecné potřeby člověka porozumět světu. Ze stejných pohnutek se on sám postupně snaží učením docházet k poznání, kterému předchází všeobecná potřeba lidského sdílení názorů.

3 Muzejní rozhovor

Pod vlivem uvedených myšlenek je z pedagogického pohledu zcela pochopitelná orientace současného procesu vzdělávání na rozvíjení zkušenosti žáků. „Dominantní roli při organizaci zkušeností hrají pojmy, jimiž člověk kodifikuje svoji zkušenost a uzpůsobuje ji ke komunikaci. Proto je významnou složkou vzdělávání i budování představ o pojmech a vytváření jejich různorodých

reprezentací.” (Hejný, Kuřina, 2000, s. 44) Muzejní instituce v případě takového výkladu zacílení může navazovat na školní výuku a optimálně komponovat svou edukační nabídku do potřeb jednotlivých školních vzdělávacích programů. „Současné chápání, že kulturní hodnoty jsou ustanoveny v komunikaci, naopak umožňuje z těchto hodnot vycházet, prezentovat jejich specifické podmínky vzniku a účinku, které jsou často žákům ze zkušenosti bližší, a na jejich základě se pak dopracovávat ke srovnání s obecnějšími komunikačními okruhy...” (Pastorová, Vančát, 2003, s. 554)

Při zjišťování efektivity muzejního dialogu, potažmo při hodnocení výsledků konkrétní muzejní edukace, se nabízí uplatnit výzkumnou metodiku využívanou při virtuálních hospitacích školní výuky, tzv. videostudie. „Videostudie je označením pro výzkum založený na analýze videozáznamu.” (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 88–89)²⁶ V centru pozornosti videostudií jako obrazů hospitací obecně leží zájem o pojmenování kvality předávání poznatků v prostředí muzea, protože zpětné sledování procesu muzejní edukace dovoluje rozlišovat lépe či hůře realizované učební situace. Vhled do obsahu každého nasnímaného rozhovoru může podat dílčí svědectví o způsobu a míře, jimiž se obsah učení, resp. činnosti žáka s učivem, podílí na dosažení široké škály vytyčených vzdělávacích cílů.

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

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

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

S odkazem na citaci přinášíme přepis odpovědí žáků (včetně situací doplňujících popisných poznámek) na otázku: „Co se Ti nejvíce líbilo na programu?“ „A proč?“²⁷

- Ž1: *Toto je... jako když... kost ... nebo něco takovýho...*
- Ž2: *Nejvíce se mi tady líbila ta mamutí stolička... Že je to tak velký...*
- Ž3: *To hledání... v tem písku... Já sem měla motěčko. Vlastně škrabko pro archeology! / v hanáckém nářečí „v tom“, „motyčku, škrabku“ – archeologické pojmenování nástroje pro odkryv spráše /*
- Ž4: *Já bych chtěla ukázat moji paní zubařce tu stoličku od toho mamuta. Taky si asi nečistil zoubky. /smích /*
- Ž5: *Nejvíce mě bavilo, jak jsme tam seděli s ostatními v jeskyni... a jak jsme si povídali o těch zvířatech v pravěku. O mamutech a sobech!*
- Ž6: *Mně se líbily skleničky s vůní. A nejlepší byl „pravěký smrádek“! Z těch kůží! „FUJ“! / dělá grimasy, střídavě si drží konec nosu /*
- Ž7: *Mamutí lopatka! Vypadala jako sedátko na kolo Kristínky. / (odpověď na dodatečný dotaz: Kristínka je mladší sestra) /*
- Ž8: *Nejlepší byla cesta se zavázanými očima. Vůbec nic jsem v tom pravěku neviděla. / kroutí hlavou, dál mlčí /*
- Ž9: *Nevím /potichu/... Vlastně, já jsem se tam bála! Ale byla tam Adélka. / (odpověď na dodatečný dotaz: Adélka je nejlepší kamarádka) / A taky tam byla zima... velká. /drží si uši/*
- Ž10: */povzdech/ Ty zlaté náušnice, ty byly moc hezké. Co se jimi zdobily pravěké ženy. Nedají se tady někde koupit mamince?*
- Ž11: *Líbilo se mi u ohýnku, jak tam pekli dva lidi maso kvůli přežití... No, protože já už mám taky hlad! /silný smích /*
- Ž12: *Mně se líbilo, jak jsme rozfoukávali oheň, poslouchali a pak i dělali u toho zvuky. Jarda udělal nejlepší!*
- Ž13: */grimasy, rozmachuje se a ukazuje rukama / „Sssssssssssss-sšššššššš-tuc“... a ťukl o sebe*

těma dřevákama... jakože začalo praskat dřevo. /nesprávné pojmenování materiálu obuvi – „korkové nazouváky“ /

- Ž14: *Nejlepší bylo, jak jsme si hráli na archeology. /ještě pořád drží mezi prsty malý nález/ Já jsem našel tady ten tvrdý kousek, co vypadá jako „psí hovínko“ / směje se a ukazuje civvár / Ale je to ztvrdlý kus vápna, víte? /začíná se tvářit vážně/*
- Ž15: */ukazuje přímo před kameru druhý nález a vykřikne správné pojmenování předmětu/ Civvár! My jsme též našli civvár. A ucho od nádoby na obilí nebo něco podobného, vzácného, co jsme viděli dole v expozici.*

3.1 O čem vypovídají odpovědi dětí z hlediska obhajoby zážitkového (zkušenostního) přístupu muzejní edukace?

Tato podkapitola přináší dílčí odpověď na výzkumné otázky z první kapitoly, přičemž analýza empiricky zaznamenaných výpovědí žáků osciluje mezi poznávací a prožitkovou funkcí edukační situace. Z přepisu rozhovoru se nejprve dozvídáme, jak se žákům v muzejním prostředí líbilo, navíc oni sami upozorňují na využití metody a prostředky muzejní edukace. Žáci popisují, jak se na podnět muzejní pedagožky účastnili činností, které vedly k jejich dalšímu poznávání a rozvíjely jejich zájem o muzejní bádání. Také připomínají vlastní postupy řešení zadaných úloh, při nichž museli využívat pojmosloví, které je pro daný vědecký obor (a s ním související školní vyučovací předměty) důležité. Žáci si uvedené aspekty uvědomovali v souvislosti s úvodní motivací a díky intenzivnímu prožitku během netradiční prohlídky expozice. V průběhu animace vnímali prostor všemi smysly (tmu, zimu, vůně, zvuky), navíc si ohmatali mnohé muzeálie. Na některé silné podněty (především v tajemném prostředí pravěké jeskyně) pak následně reagovaly jejich výpovědi na prožité emoce (žáci se radovali, báli se, těšili se, zažili překvapení i pocit uspokojení).

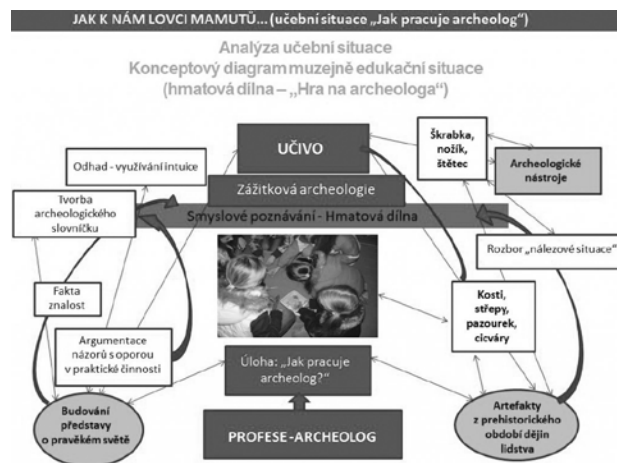
Na část rozhovoru, například na první tři a poslední dvě žakovské výpovědi, lze nahlížet jako na praktický důkaz odrazu nově nabyté znalosti.

27 Odpovědi lze dohledat v písemném záznamu muzejní edukace, pořízeném na podkladě nezávislého amatérského videozáznamu (viz archiv materiálů k hospitačním videostudiím muzejní pedagožky).

V obsahu popisovaných žákovských promluv si všímáme pozitivního vlivu oborově specifického způsobu myšlení a komunikace při muzejní edukaci, výcviku dovedností, utváření postojů, hodnot apod. Konkrétní obraz klíčové situace ukazuje specifičnost edukační interakce muzejní pedagožky a žáků při „hře na archeologa“. Z didaktického hlediska se lze nad rozбором vybrané situace zamýšlet jako nad procesem vzdělávací součinnosti učitele se žáky, který se však opírá o uchopení hlavních konceptů i jejich struktury a který může vyústit do konceptové analýzy²⁸. Obecně je interpretačním cílem této metody vytvoření modelu reflektované výuky v jakémkoliv edukačním prostředí. Při rozboru učební situace z procesu učení v muzeu se analogicky se školní výukou zabýváme popisem její struktury, jejích hlavních složek a vztahů. Na detailních rozbořích závažných didaktických prvků muzejní edukace se pak může vyjevit konkrétní podoba jejího přínosu pro vzdělávací a výchovné obohacení účastníků programu a vztahu tématu ke kulturním i oborovým kontextům. Grafickému způsobu názorného vyjádření práce s učivem odpovídá konceptový diagram²⁹. Pro účely interpretace konceptů námi prezentované učební situace jsme vybrali nejjednodušší podobu diagramu, kterou představuje dvojrozměrné schéma vypadající jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty). Námi prezentovaný konceptový diagram může čtenářům vzdáleně připomínat myšlenkovou mapu (viz obr. 17).

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

Vrátíme-li se do obsahu úvodu článku, vyvstanou pravděpodobně s názvem této podkapitoly v mysli čtenářů otázky směřující k odhalení kvalitativního didaktického výzkumu. Šetření se z hlediska didak-



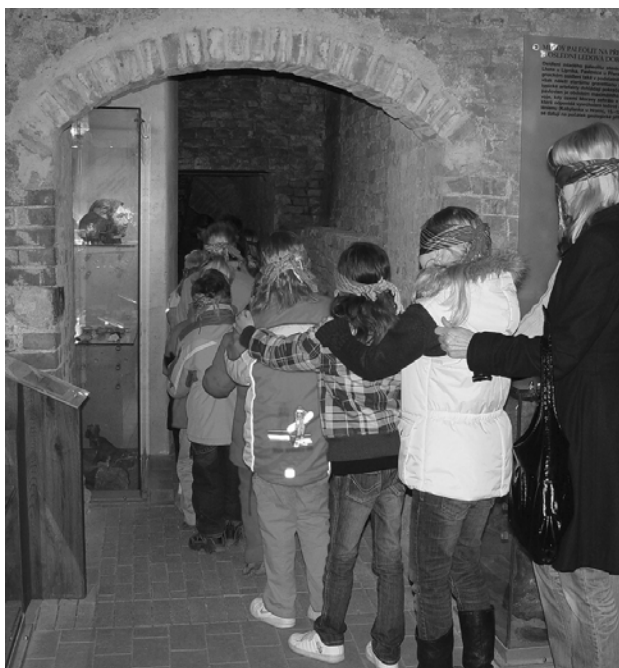
Obr. 17

Konceptový diagram, zdroj: autorka

tického pozastavuje u sledované učební situace a nahlíží na ni jako na příklad konstruktivistického pojetí muzejní edukace. Z kazuistiky je patrné, že bádání na půdě muzea přinášelo žákům vlastní myšlenkovou činnost, jejíž výsledky pak žáci v rolích mladých badatelů ověřovali vzájemným porovnáváním. Učení v prostředí muzejní instituce podporovalo kognitivní poznávání a probíhalo v souladu s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi definovanými kurikulem. Konkrétně byla rozvíjena kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. Aplikace didaktické hry do učební situace ve spojení s prožitkovou aktivitou přiváděla mysl jednotlivce i skupiny k používání představivosti a intuice. Této metody bylo také použito z hlediska cílení k dlouhodobé efektivitě uchování získaných zkušeností, konkrétně při vyzdvihování reálných předmětů z prehistorického období, přírodnin a lidských výtvorů člověka homo sapiens. Originály v podobě cibvárů, úlomků mamutích kostí či zubů a množství střepek z keramických nádob, vše uložené do mobilních šuplíků se

28 „Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky.“ (Upraveno podle: Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 223.)

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



Obr. 18–19

Fotodokumentace edukační situace, zdroj: Fotoarchív Muzea Komenského v Přerově

čtvrtohorní spraří, lze zpětně považovat za velmi efektivní způsob využití didaktických prostředků. Popisované učení v hmatové dílně je v širším kontextu zařaditelné do objektového učení. Zpětně můžeme konstatovat, že didaktická hra směřovala k upevňování vzájemných vztahů uvnitř pracovního týmu. Rozdílné vnímání pocitů vedlo účastníky animačního programu k porovnávání mezi sebou, potažmo k empatii a porozumění druhým. Z hlediska didaktického mluvíme o naplňování kompe-

tence sociální a personální v kombinaci s rozvojem kompetence pracovní, neboť při hravém archeologickém bádání byli žáci nasměrováni k praktickému využívání nové znalosti při plnění klíčové učební úlohy.

Obsahové jádro prezentované muzejní edukace se s přihlédnutím k vážným obsahovým konceptům, vycházejícím z tématu, správně dotýkalo jak smyslů, tak citů i rozumu návštěvníků muzea. Právě v souvislosti s analyzovanou aktivizační metodou došlo ke zkušenostnímu ověřování správnosti rekonstrukce historického modelu pravěkého světa (viz obr. 18). Aktivní činnost samotných žáků, která souvisela s přijetím role mladých badatelů/ archeologů, vedla k potřebě užití odborných výrazů v rámci vyjednávání o muzeáliích. Užitím pojmů, jakými jsou např. „mamutí stolička, mamutí lopatka, ucho od nádoby či expozice“, žáci dokázali, že si je zapamatovali a že jejich významu rozumějí. Odborné termíny, mezi které určitě můžeme zahrnout např. „škrabku pro archeology nebo cicvár“, v řeči žáků reflektovaly znalost z vědeckého oboru archeologie. Vzdělávací obsah tématu dotýkajícího se života člověka v pravěké době byl podnětně převyprávěn a nejenže koreloval s učivem příslušného stupně vzdělávání, ale také žáky obohatil o informace a zkušenosti, se kterými se během výuky ve škole nemohli setkat.

3.3 Co by děti při exkurzi do pravěku opravdu zajímalo?

Než se pokusíme o generalizaci problému, měli bychom se před ukončením článku pokusit poodhalit názory dětí, jejichž podstata souvisela s jejich vnitřním přáním a ovlivňovala nasycení jejich potřeby spokojenosti. Z obsahu reflektivních rozhovorů v průběhu muzejní edukace vyplynulo, že si děti nejvíce přály štěstí, kouzelnou hůlku, dobré kamarády, domácí zvířátka, nerozhádané rodiče, rády by jely na výlet nebo už by chtěly letní prázdniny, popřípadě kdyby to šlo, tak by zrušily školu. Před skupinou šestnácti dětí mladšího školního věku, z toho jedenácti chlapci a pěti dívkami, ve fázi reflexe (v přímé souvislosti s právě absolvovaným animačním programem v expozici Archeologie Přerovska) jsme proto záměrně vyřkli nedokončenou větu: „Kdybych se mohl vydat do období pravěku,

přál bych si..." Dobrovolný úkol, při jehož plnění měly děti nejdříve svá přání promýšlet a poté je na základě dobrovolnosti zapisovat, nám poskytly dvacet výpovědí.

Tato projekční metoda ve formě krátkého dotazníku přinesla pro potřeby našeho výzkumného šetření velmi zajímavý výsledek. Jedna odpověď byla napsána velkými tiskacími písmeny, s vykřičníkem a měla nejkratší podobu. Záporné „NE!“ nás sice logicky vyzývalo k dalšímu dialogu, ale dotazování bylo anonymní. Nejvíce odpovědí (celkem pět) směřovalo ke stejnému přání „zkusit ulovit mamuta“. Z těchto bychom rádi uvedli dětskou formulaci, která zároveň směřovala k případnému získání materiálu pro výrobu „teploučkého kožichu“, přičemž zároveň vyjadřovala dodatečně pochybnosti o úspěšnosti lovu („když nás nesežere a spadne do jámy“). V přeneseném slova smyslu můžeme v tomto dětském přání zároveň spatřovat vyjádření jádra obsahu jedné z tvořivých úloh. Dvě děti si chtěly „s mamutem popovídat“ a jeden žák chtěl „mamuta vidět na vlastní oči“. Nejmladší účastník animačního programu chtěl získat „mamutí kel“ (viz obr. 20). Ve výpovědi chlapce byl původně napsaný „mamutí roh“, ten však posléze přeškrtnul a k naší radosti sám opravil. Poslední dvě přání nás nejvíce potěšila. První se dotýkalo možnosti postavit si s pravěkým člověkem stan a druhé směřovalo k naší společné výzvě: „PŘEŽÍT“... a bylo napsáno také tiskacími písmeny. Právě tento malý návštěvník expozice Archeologie Přerovska k našemu překvapení vyjádřil náš společný pocit a úkol, který v lidech odjakživa dřímá, a to už po mnoho tisíc let.

Závěr

Od konkrétního příkladu muzejně-edukační praxe se vraťme do didaktické roviny oboru. Muzejní komunikaci jako osobním dialogem s návštěvníky se tu více, tu méně explicitně zabývají v průběhu své práce takřka všichni muzejně-pedagogičtí teoretici a zrovna tak empatičtí praktikové. Do doby vzniku tohoto výzkumu si však nejsme vědomi existence specificky zaměřené vědecké práce, která by interpretovala animaci nejen jako vhodnou formu muzejní edukace, ale zároveň ji chápala jako možný algoritmus efektivní komunikace s dětským návštěvníkem.



Obr. 20

Fotodokumentace edukační situace, zdroj: Fotoarchív Muzea Komenského v Přerově

V edukačním procesu specificky zacíleném na podporu a zlepšení úrovně žákovského dialogu o muzeáliích lze spatřovat deklaraci přihlašující se k zážitkovému učení a komunikativnímu pojetí didaktiky realizované na půdě muzea. Výzkumná šetření na pomezí mezioborové spolupráce jsou v takových případech nepostradatelná, ale z prostého důvodu široce zaměřené odborné náročnosti jsou doposud málo častá. Naše výzkumná práce náleží do oblasti muzejní pedagogiky a ze své pozice zkoumá zadané téma v souvislostech s jinými obory.

Zastřešení pod obor muzejní pedagogiky budeme pravděpodobně nacházet oporu nejen v pedagogice a psychologii, ale také v sociologii. Můžeme se také přiblížit samotné podstatě muzeologických teorií, ale nakonec v naší práci můžeme dokonce reflektovat některé poznatky historiků. Jsme si ale také vědomi úskalí ve formulacích, které nás například s ohledem na prezentované téma přivádí zpět k myšlence širokého pojetí muzejní komunikace. Tento pojem může být z muzeologického hlediska dokonce nadřazen muzejní prezentaci nebo se může stát jejím synonymem, přičemž si už na tuto problematiku náš výzkum zdaleka nedělá ambice nahlížet. Zároveň jsme si vědomi, že i nejlépe myšlená snaha o kvalitní vzdělávací a výchovný rozměr komunikace jako dialogu s dětským návštěvníkem na

půdě muzejní instituce musí v praxi stále vycházet z podmínek a možností určitého muzea s ohledem na jeho společenskovědní, přírodovědné či umělecké zaměření. Vystavené sbírkové předměty můžeme napříč obory použít jako vhodné nástroje k osvojování konkrétních oborových znalostí o nich samotných. V procesu poznávání a při hledání cest k porozumění společenským hodnotám čeká obě strany účastníků procesu naladění se na vysokou náročnost transdisciplinárně zaměřené komunikace. „Právě v dialogu je obnažen proces poznávání

jako aktivní společné hledání nejpřijatelnějších ‚vzorů světa‘, spojené s jejich vzájemným porovnáváním a posuzováním. Zároveň v tomto dialogu vyniká i sociální podmíněnost poznávání a jeho závislost na odborné komunikaci.“ (Slavík, 1999, s. 229) Takovou konstrukci tématu můžeme považovat od nynějška za nosnou, pokud se pokusíme na její teoretický základ podnětně navázat a ověřit vliv jejích projevů v praxi muzejní pedagogiky. Za reflektivní praktiky ŠKOLY HROU Muzea Komenského v Přerově slibujeme, že rozhodně nepůjde o prostou ilustraci nežáživné činnosti „zkonstatěle instituce“.

Literatura

- BOWIE, Fiona. 2008. *Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví*. Praha: Portál. 335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.
- DOLEŽEL, Lubomír. 2008. *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia. 155 s. Možné světy; sv. 1. ISBN 978-80-200-1581-5.
- FORET, Miroslav, a Jana STÁVKOVÁ. 2003. *Marketingový výzkum – Jak poznávat své zákazníky*. Praha: Grada Publishing. 159 s. ISBN 80-247-0385-8.
- HEJNÝ, Mila, a František KUŘINA. 2000. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 1(50) 38–50. ISSN 0031-3815.
- JANÍK, Tomáš, Jan SLAVÍK a Petr NAJVAR, 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, VÚP. 185 s. ISBN 978-80-904966-6-8.
- JŮVA, Vladimír. 2004. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- KLÍMA, Bohuslav. 1990. *Lovci mamutů z Předmostí*. Praha: Academia. 157 s., 23 obr. příl. ISBN 80-200-0041-0.
- PASTOROVÁ, Markéta, a Jaroslav VANČÁT. 2003. Prostor pro spolupráci muzea a školy v rámci vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ v připravované reformě vzdělávání. In: BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- SLAVÍK, Jan. 1995. Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 4(45) 228–238. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, Jan. 1999. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 4(49) 220–235. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina, a Marie FULKOVÁ. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 3/4(60) 223–241. ISSN 0031-3815.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- Výňatek ze Statutu ICOM, přijatého 16. valným shromážděním ICOM (Haag, Nizozemsko, 5. září 1989), doplněného a upraveného 18. valným shromážděním ICOM (Stavanger, Norsko, 7. července 1995) a 20. valným shromážděním ICOM (Barcelona, Španělsko, 6. července 2001).

Elektronické dokumenty

- HAVLÍKOVÁ, Ivana. 2012. Komunikace s návštěvníkem. In: *Muzeum a komunikace s veřejností 2012* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2013-03-08]. Dostupné z: <http://duoppa.ff.cuni.cz/shared/files/Museologie/Havlikova%20%20Muzeum%20a%20komunikace.pdf>
- ICOM: *Mezinárodní rada muzeí ICOM* [online]. 2013. [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icomczech/pdf/mezinarodni_den_muzei/mdmg_2013.pdf
- NĚMEČKOVÁ, Jana. 2011. *Cesta z krize k rodině. Stanou se česká muzea místem učení? Až kulturní čtrnáctideník* [online]. 11(11 – muzea) [cit. 2011-25-05]. ISSN 1803-6635. Dostupné z: <http://www.advojka.cz/archiv/2011/11/cesta-z-krize-k-rodine>
- SVOBODOVÁ, Eliška. 2012. *Rituální význam zvířat v době kamenné* [online]. [cit. 2013-03-08]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Vladimír Podborský. Dostupné z: <http://theses.cz/id/lkoraf>

Filmy

- Dokumentární vstup ČT1 z animačního programu archeologie v Muzeu Komenského v Přerově. 19. 02. 2013. In: *Youtube* [online]. [cit. 2013-03-10]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=85ByrP8-ATY>

Autorka:

Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D.

Muzeum Komenského v Přerově

E-mail: tomeskova@prerovmuzeum.cz

This is... like... a bone (Initiated communication with visitorlike an algorithm of effective museum education)

Abstract: Theme of this reflection belongs to the area of museum pedagogy and it deals with effort to understand the importance of museum communication with child visitor. We believe that museum has a positive impact on the contemporary young generation. The observation helps to uncover the quality level of communication in the museum institution and its potential educational effects. A lot of specific observation, which are described and analysed like pedagogical situations, comes from teaching, which takes place in Comenius Museum Přerov. For example, during the Archaeologist game, young visitors experience, except a pleasure, great knowledge. The pupils are guided to insight of archaeological terms, but they realized serious content relations thanks to surrounding life reconstructions of Homo sapiens. This expert reflection offers analysis of concrete educational situations, which can verify our knowledge about prehistoric age thanks to its unusual methods.

Keywords: museum education, pedagogical communication, museum education, learning situations, archaeology, prehistory.

Bibliografický údaj původního textu:

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. 2014. Toto je ... jako když ... kost (Pedagogická komunikace s dětským návštěvníkem jako algoritmus efektivní muzejní edukace). *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=45

KÁ VÝUKOVN

OVÉ CÍLE ED

N EDUKAČN

PROGRAMU

M PETRA H

WU HORSKÁ

Výukové cíle edukačního programu v muzeu očima učitelů základních škol

Petra Horská

Anotace:

Předkládaný text prezentuje metodologii a dílčí výstupy kvalitativního výzkumného šetření s názvem *Výukové cíle muzejní edukace jako prostředek rozvoje spolupráce školy a muzea*. Hlavním cílem tohoto disertačního projektu je prozkoumat a popsat, jak učitelé základních škol nahlíží edukační programy v muzeu z hlediska jednotlivých komponent muzejní edukace. Prostřednictvím deskripce analýzy a interpretace hlavní výzkumné kategorie výukové cíle a jejích kódů se v textu pokusíme přinést odpověď na jednu ze specifických výzkumných otázek: Co učitelé očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska naplňování výukových cílů se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?³⁰ Hlavní výzkumnou metodou pro sběr dat se staly hloubkové rozhovory vedené s učiteli vyučujícími dějepis či vlastivědu a majícími zkušenosti s návštěvou edukačního programu v muzeu se svými žáky.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, hloubkový rozhovor, učitel, vyučovací cíl, muzejní edukace.

Úvod

Výukový cíl pojmáme jako jednu z nejvýznamnějších pedagogických kategorií, která ovlivňuje charakter ostatních komponent muzejní edukace³¹ a celou její vnitřní dynamiku. Současně jsme za klíčový bod pro řešení výše nastíněné problematiky zvolili osobnost učitele. Právě učitel rozhoduje o tom, zda zařadí účast na edukačním

30 Formulace této výzkumné otázky je v souladu s cyklickým charakterem kvalitativního výzkumu, výsledkem tematického zúžení a reformulování původní výzkumné otázky (Švaříček, Šedřová, 2007): Jaký je pohled učitelů na výukové cíle edukačních programů v muzeu?

31 Muzejní edukaci považujeme za předmět zkoumání vědní disciplíny muzejní pedagogika a vymezujeme ji ve shodě s P. Šobánovou (2009, s. 35) jako „záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost“. V našem případě rozumíme pojmem „veřejnost“ školní skupiny žáků. Blíže také E. Hooper-Greenhill v knize *Museum and Gallery Education*.

programu v muzeu do své výuky, a jeho pohled nás především zajímá. Podle výzkumného šetření (Šobáňová, 2009) až 84 % budoucích pedagogů „jednoznačně podporuje snahu muzeí o rozvoj muzejní edukace a vstup do formálního vzdělávacího kontextu“. (Šobáňová, 2012, s. 236) Respondenti zmíněného výzkumného šetření také uvádějí souvislost mezi muzejní expozicí, edukačním programem a školním učivem.

Základním teoretickým rámcem, ke kterému jsou získaná data během výzkumu vztahována, je především struktura celkového procesu muzejní edukace s jeho jednotlivými komponentami (Skalková, 1999; Kasíková, 2011; Šobáňová, 2012), koncept tří fází školní návštěvy muzea (Jůva, 2004) a východiska konstruktivistické pedagogiky v opozici k transmisivnímu pojetí vzdělávání (Kargerová, Krejčová, 2003; Spilková, 2005).

Zájem o dané téma vychází z profesního zaměření a zkušeností autorky s přípravou a realizací edukačních programů v Historickém muzeu Národního muzea v Praze. Dále z nedostatečně systematicky a odborně věnované pozornosti tomuto tématu na poli muzejněpedagogického výzkumu v českém prostředí. V neposlední řadě je také kladen důraz na nové postřehy, které by mohly být využity muzejními pedagogy k inovaci a zkvalitnění jejich stávající muzejněpedagogické praxe.

1 Vymezení pojmu výukové cíle

Při promyšlení problematiky výukového cíle edukačního programu bychom se rádi inspirovali tezí J. Skalkové: „Vyučování, jako každá smysluplná lidská činnost, má vždy k cíli zaměřený průběh“ (1999, s. 106). Také další autoři připisují výukovému cíli v pedagogice klíčové postavení, například v úsilí o modernizaci vyučování, a vidí v něm nejpodstatnější pedagogickou kategorii (viz Vališová, Kasíková, 2011).

Nezbytné je také poukázat na významnost výukového cíle v muzejní edukaci s akcentem

k současnému kompetenčnímu pojetí vzdělávání, cílovým standardům vzdělávání a Rámcovým vzdělávacím programům jako základním kurikulárním dokumentům. Tyto skutečnosti mohou být společnou platformou při tvorbě a realizaci edukačních programů v rovině vzájemné spolupráce školy a muzea.

Při definování výukového cíle muzejní edukace se přidržíme formulace P. Šobáňové³². Výukový cíl muzejní edukace je zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž ve vzájemné součinnosti směřuje pedagog se svými svěřenci (návštěvníky). Tento edukační efekt spočívá ve změnách, jichž je prostřednictvím edukace dosaženo ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech jejich účastníků, stejně jako v utváření jejich hodnotové orientace a v jejich osobnostním rozvoji. (Šobáňová, 2012, s. 60)

Výše nastíněné vymezení výukového cíle bychom si mohli v jeho první části pro potřeby našeho výzkumu zpřesnit. Za osobou pedagoga si představme muzejního pedagoga či lektora edukačního programu, který ve vzájemné součinnosti s žáky směřuje k zamýšlenému a očekávanému výsledku muzejní edukace, a to ve shodě s učitelem a zároveň s pomocí učitele, který žáky do muzea přivádí.

Definici jsme rozšířili o osobnost učitele. S oporou v třístupňovém konceptu spolupráce školy a muzea se domníváme, že efektivita muzejní edukace, a tedy úspěšné naplňování výukových cílů edukačního programu, má svůj počátek již ve školní přípravě žáků na návštěvu muzea a v následné reflexi edukačního programu ve škole. Obojí je významně závislé především na osobnosti učitele. O tomto nás současně přesvědčuje kategorie role učitele, která se neočekávaně vynořila v průběhu analýzy, a interpretace dat v našem výzkumu. Učitelé zde jasně identifikovali sami sebe jako osoby, které se ve vztahu k třístupňovému konceptu spolupráce školy a muzea spolupodílejí na efektivním výsledku muzejní edukace u svých žáků.

32 Vzhledem k neustálenému pojmosloví oboru muzejní pedagogika se inspirovala autorka v obecně didaktické tradici J. Skalkové a aplikuje obecně didaktické kategorie do oblasti muzejní edukace. Autorka tak přináší v české muzejněpedagogické literatuře doposud chybějící vymezení komponent muzejní edukace.

2 Metodologie výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní přístup s využitím metody párového hloubkového rozhovoru. Východiskem pro výběr výzkumné metody se stal předpoklad, že hloubkový rozhovor je vhodným nástrojem ke zmapování zcela nové problematiky (Gavora, 1996; Hendl, 2005).

Vzhledem k cíli výzkumu bylo do výzkumného vzorku do této chvíle postupně zařazeno celkem šest aporobovaných učitelů, kteří byli vybírání na základě následujících kritérií:

- učitelé vlastivědy 4. – 5. ročníku 1. stupně ZŠ,
- učitelé dějepisu a občanské výchovy 6. – 9. ročníku 2. stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií,
- muži i ženy, délka pedagogické praxe i typ školy, na které učitelé působí,
- učitelé, kteří se ve své výuce věnují tématu českých dějin a současně mají zkušenost s absolvováním edukačního programu v Historickém muzeu Národního muzea, které toto téma zprostředkovává skrze edukační programy žákům ZŠ³³.

Na základě vlastní databáze muzejního pedagoga³⁴, která evidovala účast učitelů a škol na edukačních programech, bylo předem vytipováno a prostřednictvím e-mailu osloveno dvacet devět potenciálních respondentů ze základních škol a nižších ročníků gymnázií z Prahy a Středočeského kraje. Z e-mailem oslovených respondentů odpovědělo celkem jedenáct učitelů a do výzkumu bylo postupně zapojeno pět z nich. Jedna z respondentek zařazených do vzorku byla vybrána formou příležitostného výběru (oslovena přímo v muzeu po ukončení edukačního programu).

Ke kritickému zamyšlení jistě náleží otázka velikosti výzkumného vzorku, který je tvořen celkem šesti pedagogy. Po navázání kontaktu s oslovenými

mi potenciálními respondenty bylo postupně zjištěno, že těchto šest pedagogů nejlépe odpovídá výše uvedeným zvoleným kritériím. Raději jsme upřednostnili tento rozsah vzorku s důrazem na jeho konzistenci. Současně jsme se při tomto rozhodnutí opřeli také o jednu ze základních charakteristik výběru výzkumného vzorku v kvalitativním přístupu, tedy že i menší vzorek nám může zprostředkovat hlubší proniknutí do sledované problematiky.

Následuje bližší charakteristika jednotlivých respondentů:

- Kateřina: D – ZSV, 4 roky praxe, FZŠ multikulturní,
- Martina: D – NJ, 14 let praxe, ZŠ výběrová,
- Zdeňka: učitelství pro 1. stupeň, spec. VV, praxe 25 let, ZŠ okrajová,
- Eva: RJ – D, 36 let praxe (odchod do důchodu), ZŠ v centru,
- Linda: D – ZSV, 4 roky praxe, ZŠ sídlištní,
- Jan: D – ZSV, 3 roky praxe, gymnázium – výběrová škola.

Postupně bylo s jednotlivými učiteli realizováno celkem šest párových hloubkových rozhovorů. Rozhovory probíhaly pokaždé ve zcela odlišném prostředí, podle potřeb a časových dispozic učitele (např. muzejní dílna, kancelář muzejního pedagoga, kabinet učitele, školní třída, byt učitele nebo sál technické knihovny).

Jednotlivé rozhovory byly zaznamenány na diktafon, následně přepsány a zpracovávány pomocí programu MAXQDA 11. Získaná textová data byla podrobena kvalitativní analýze technikou otevřeného kódování. Kódy přiřazované jednotlivým textovým fragmentům byly dále hierarchizovány a uspořádány do jednotlivých kategorií.

V průběhu analýzy dat přirozeně vyvstalo, že obsah kategorie výukové cíle edukačního programu je jedním z podstatných momentů, který

33 S ohledem na velké množství typů muzeí, které je dáno specifiky jednotlivých sbírkových fondů, a profesní profilaci autorky bylo pro výzkumné potřeby projektu vybráno historické muzeum s dějepisnou tematikou. Tato skutečnost ovlivnila také výběr aporobace učitelů. Významná je současně skutečnost předešlé účasti učitele s jeho třídou na edukačním programu v muzeu, zastoupení žen i mužů, délka pedagogické praxe a typ školy, na níž učitel působí. Snahou bylo anticipovat bohatost výzkumného vzorku, která by směřovala k nasycenosti dat.

34 Autorka výzkumu.

ovlivňuje, jak učitelé přemýšlejí a vypovídají o obsahu dalších kategorií (například kategorie obsah, tj. učivo, metody, didaktické zásady či muzejní pedagog). Dále obsah této kategorie ovlivňuje následnou výzkumníkovu analýzu a interpretaci dalších kategorií. Toto zjištění nás nemůže překvapit, zamyslíme-li se nad výukovým cílem z hlediska systému edukačního procesu, který je vytvářen jednotlivými komponenty ve vzájemných vztazích. V tomto směru je nezbytné vyzdvihnout především usměrňující, dynamizující a integrující funkci cíle. Neboť změna výukového cíle přináší změnu ve vztahu ke všem ostatním komponentám muzejní edukace – k obsahu, součinnosti pedagoga a žáka, k metodám, organizačním formám, didaktickým prostředkům a podmínkám, za nichž edukační proces probíhá.

Z tohoto důvodu byla pro tuto chvíli jako nadstavba na techniku otevřeného kódování zvolena technika „vyložení karet“. Tato technika nám ve vztahu ke kategorii výukový cíl edukačního programu umožní lépe proniknout do jejího obsahu a vnitřních souvislostí. V následujících částech textu se proto soustředíme na bližší deskripci a interpretaci podkategorií a kódů spadajících do této kategorie.

3 Jak učitelé pohlíží na výukové cíle edukačního programu v muzeu?

Kategorii výukové cíle edukačního programu považujeme za jednu z centrálních kategorií výzkumu. Z obsahového hlediska ji lze vnitřně členit do čtyř podkategorií a ty opět dále vnitřně diferencovat. Hlavní kritérium členění této kategorie bylo zvoleno na základě toho, do jaké oblasti rozvoje žákovy osobnosti směřovaly výpovědi učitelů. Současně se během analýzy ukázala úzká návaznost kategorie výukové cíle edukačního programu na kategorii důvody návštěvy muzea. Můžeme říci, že do výukových cílů se logicky promítají důvody, pro které učitelé se svými žáky do muzea přicházejí.

Představme tedy nyní kostru základního analytického příběhu. První podkategorii tvoří kognitivní cíle zaměřené na rozvoj poznávacích procesů žáků a zahrnují opakování stávajícího nebo osvo-

jování nového učiva. Druhá podkategorie, afektivní cíle, akcentuje u žáků utváření jejich postojů a hodnotové orientace v obecné rovině, v rovině muzea či výchově ke smyslu poznávání dějin. Třetí podkategorie nese zastřešující název prožitků a je spojena s nabýváním zkušenosti a prožíváním emocí prostřednictvím vlastní tvořivé činnosti žáka, které spolu s jeho úspěchem v muzeu sledují naplňování dalších obecnějších cílů. Těmi jsou například motivace k dalšímu poznání nebo mezigenerační dialog v rodině vedoucí k opakované návštěvě muzea. Poslední podkategorie, klíčové kompetence, v sobě odráží současné kompetenční pojetí vzdělávání. Tato podkategorie zahrnuje následující klíčové kompetence, na jejichž osvojování ve vztahu k žákově osobnosti by se podle učitelů mohlo muzeum podílet: kompetence komunikační, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení či sociální kompetence.

3.1 Kognitivní cíle

Nejprve jsme se rozhodli pojednat o podkategorii kognitivní cíle. Důvodem je zjištění, že všem dotazovaným učitelům se kromě učitele Jana a učitelky Kateřiny na prvním místě asociovaly poznatky jako to, co by si žáci měli z muzea po skončení edukačního programu odnést. Podkategorie kognitivní cíle obsahuje dva základní kódy: upevnění a opakování učiva, nové poznatky a prohloubení. Přestože učitelé ve svých výpovědích obsahy těchto kódů uvádějí ve vzájemné spojitosti, rozhodli jsme se je zde pro přehlednost rozčlenit.

Pokud uvedeme obsah zmíněných kódů do vzájemného vztahu k hlediskům pólů muzejní edukace, zjistíme, že se zde jedná o tendenci učitelů orientovat se primárně na naplňování cílů školy, zakotvených v platných kurikulárních dokumentech, a to především podle vzdělávacího oboru, se kterým souvisí zaměření daného muzea. V případě našeho výzkumu se jedná o vzdělávací obory dějepis nebo výchova k občanství. V rámci kódu upevnění a opakování učiva uvedme následující výrok:

„... abychom si propojili to, co se učí jakoby teoreticky s tím, co třeba můžou vidět konkrétně v tom muzeu. Jaké jsou k tomu dokumenty, obrázky a tak dále...“ (učitelka Martina)

Z výroků je patrné, že učitelka vnímá muzeálie spíše jako učební pomůcky, které mají žákům „oživit“ obraz toho, co se učili ve škole. V tomto pojetí je muzeum stavěno do role instituce, která svým edukačním působením v úzkém napojení na muzeálii pomáhá žákům získávat hmatatelné důkazy k poznatkům osvojeným ve škole. V rámci edukačního programu se tak z tohoto pohledu nejedná o proces muzejní edukace, jehož výukovým cílem je interpretace muzeálie a obohacení žáka skrze rozpoznání muzeality³⁵ vybraného sbírkového předmětu. Takovýto přístup k muzeálii by směřoval k druhé krajní poloze muzejní edukace, kterou je výhradně naplňování potřeb a cílů muzea.

Výroky přiřazené ke kódu získávání nových poznatků a prohlubování učiva bezesporu implikují rozšíření žakovy poznatkové základny. Zde je však nutné položit si otázku: Jakým směrem a proč rozšiřovat? Jednu z odpovědí můžeme nalézt ve výpovědi učitelky Lindy:

„Možná trochu jiný pohled na věc. Protože já jako učitel mám možná určitý jako klapky. Že koukám na tu problematiku nějakým způsobem a že právě to muzeum, že tam jsou jako lidi různí a že by mohli těm dětem ukázat právě jiný úhly ... Že by jim mohli nastínit víc aspektů u určitých věcí nebo víc názorů, který já jim nejsem schopná vyjmenovat, protože mám nějaký názor a je pro mě problematický ten názor i změnit.“

Je patrné, že učitelka Linda hledá v muzeu pro své žáky to, co jim sama z hlediska poznatků nedokáže v aktuálním okamžiku zprostředkovat. Cíl návštěvy edukačního programu by v tomto případě znamenal problematizovat a rozšířit žákům vybrané učivo nejen o nové informace, ale učit je přemýšlet o dějinných událostech komplexně z více úhlů pohledu.

S pomocí revidované Bloomovy taxonomie a slovníku aktivních sloves můžeme kognitivní výukové cíle stavět do hierarchie podle vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů (blíže viz Vališová, Kasíková, 2011). Na výroky učitelů v ob-

lasti kognitivních cílů jsme se podívali také touto optikou a v rámci pojednávané podkategorie nám vyvstal další kód s názvem vyšší myšlenkové operace.

V duchu konstruktivismu tomuto kódu rozumíme jako pěstování kultury myšlení žáka na úrovni složitějších myšlenkových procesů. Důležitou roli zde sehrávají učební situace vyžadující aktivní způsob práce s prostorem pro vlastní myšlenkovou činnost žáka. Učitelé v tomto případě používají ve svých výroci slovesa – musí se domnívat, napsat svůj názor, něco vyvodit, stvořit něco nového, vyřešit problém. Ilustrativní může být následující citace paní učitelky Martiny, která na otázku, jaké by měly být podle jejího názoru cíle edukačního programu, odpovídá:

„No určitě aktivní práce, umět pracovat s informací, zpracovávání informací i aktivní práce, skupinová práce a řešení teda nějakého problému. A po nalezení té informace vyřešit nějaký problém nebo prostě nějakou otázku.“

Z výpovědi usuzujeme, že se jedná o více než pouhé zapamatování informací nebo porozumění informacím, které odpovídají nižší náročnosti myšlenkové činnosti. Naopak je po žácích požadována analýza určitého problému. Předpokládá se hodnocení toho, které informace jsou pro řešení daného problému podstatné a relevantní. Dále je nutné syntetizovat a vyvodit závěr pro zodpovězení otázky či vyřešení problému. Můžeme zde také spatřovat jistou návaznost na oblast rozvoje kompetencí a dovedností žáků, o kterých bude zmínka později.

Pro dokreslení představy o tomto kódu uvedme ještě citaci paní učitelky Lindy, která na tuto problematiku poukazuje prostřednictvím přemýšlení o kritériích dobrého pracovního listu ve spojitosti s motivací žáků.

T: „Co je to dobrý pracovní list?“

U: „No zase prostě prostor nebo zase něco, co ty děti zaujme. Takže, když tam jsou možná

35 Termín *muzealita* zavádí významný muzeolog Z. Z. Stránský. Klíčovou vlastností muzeálie je její muzealita – soubor mnoha jedinečných kvalit a společenských hodnot, pro které byl předmět vyjmut ze svého původního prostředí a získán do muzea. Muzeálie se tak stává zástupcem určité meta-skutečnosti, autentickým svědkem své doby a reprezentantem specifických hodnot, které by měly být jejím prostřednictvím v rámci muzejní edukace odhalovány a interpretovány.

obrázky, když můžou nad něčím přemýšlet. Osvědčilo se mi třeba, když mám obrázek a ty děti přemýšlely nad tím, co se tam mohlo na tom obrázku jako stát, a pak si to ověřují, jestli se to tak opravdu stalo, nebo jestli mají zkrácenou představu o tom. Takže takové ty suché otázky, do kterých člověk třeba něco wpisuje nebo odpovídá ano ne, podle nějakých poznatků, které se dozví, tak ty bych neřekla, že jsou dobrými pracovními listy."

Zde je nepřímě vyzdvihnuta tzv. dějepisná interpretace s emočním vtažením do tématu, o které se v současné době hovoří jako o jednom z možných cílů dějepisné výuky³⁶. Současně zde vyvstává moment kontrastu, kdy pouze obyčejné doplňování textu či zaškrťování odpovědí na úrovni zapamatování nebo porozumění se jeví jako nedostatečné.

Uvedme nyní pohled učitelů do souvislosti s proměnou hierarchie cílů vzdělávání. O této proměně se hovoří již od počátku 90. let 20. století v rámci transformace českého školství pod vlivem humanisticky orientované pedagogiky, kdy se začíná uplatňovat tzv. na dítě orientované pojetí vzdělávání. Z hlediska cílů vzdělávání zauímají dominantní místo postoje (k sobě, lidem, přírodě, vzdělání), hodnoty (etické, demokratické, občanské) a kompetence, dovednosti. Význam poznatků tkví nikoliv „v jejich předávání a reprodukování, ale v jejich hledání, objevování a konstruování žákem samým, což přispívá k porozumění a ke schopnosti použít znalosti k řešení problémů a dalšímu poznávání". (Spilková, 2005, s. 49) Tento způsob uvažování o roli a významu poznatků v cílech edukačního programu v muzeu akcentují ve větší či menší míře také učitelé našeho výzkumu. Nezbytné je však podotknout, že k tomuto přístupu někteří z nich (například učitelka Martina nebo učitelka Linda) postupně dospívají až v průběhu rozhovoru. Jako by si řekli: „Aha, vždyť ono nejde jen o ty poznatky!"

3.2 Afektivní cíle

Podkategorie afektivní cíle zahrnuje výpovědi učitelů, které svým obsahem směřují k rozvoji postojů a hodnotové orientace žáka. Při analýze a interpretaci lze sledovat jev, kdy učitelé v rámci probíhajícího rozhovoru napojují afektivní cíle na kognitivní. Kromě učitele Jana všichni učitelé nejprve stanovují výukový cíl edukačního programu v kognitivní rovině a teprve po hlubším zamyšlení se přesouvají do dalších oblastí žákovy osobnosti, které se týkají postojů nebo jsou založeny na zkušenosti a prožitku (viz následující kapitola).

Obsah této podkategorie můžeme vnitřně členit na čtyři kódy: formování postojů v obecné rovině, výchova k muzeu, chování v muzeu a výchova ke smyslu poznávání dějin. Kód formování postojů v obecné rovině se vztahuje především k výpovědím učitele Jana, v nichž se od počátku objevuje silný akcent na rozvoj afektivní oblasti žákovy osobnosti.

U: „Co by si měli odnést? ...nějaký svůj vlastní postoj. Třeba jak jsme byli na Vítkově, tak já jsem jim říkal: Já jsem vám jako nechtěl říkat, že to tam je hezký, že to tam je špatný. Ale prostě vidět ten symbol toho Národního památníku, jak se proměňoval... Tak si udělejte na to vlastní názor. Tak nějaký vlastní postoj."

T: „Co by mělo být cílem takového vzdělávacího programu v muzeu?"

U: „Co by mělo být cílem. No, formovat asi nějaký postoj jejich."

Učitel Jan na příkladu návštěvy Národního památníku na Vítkově poukazuje na to, že při setkání s muzeálie či geniem loci určitého místa by si měl žák především formovat vlastní názor a postoj k prezentované skutečnosti. Dovolme si tvrdit, že dosahování těchto cílů je výsledkem navázání komunikace žáka s obsahem prezentované skutečnosti a jeho následné interpretace³⁷. Nejedná se zde tedy o předávání zažitých stereotypů

36 Toto téma se stalo předmětem přednášky *Možné cíle dějepisné výuky* PhDr. Kamila Činátla, Ph.D., která proběhla 26. června 2013 v AV ČR v rámci *Letní školy soudobých dějin pro učitele dějepisu*.

37 Na mysli zde máme specifickou muzejní komunikaci, která vzniká mezi žákem (návštěvníkem muzea) a obsahem výstavy. Podstatou muzejní komunikace je interpretace obsahu výstavy. (Jůva, 2004, s. 131–132)

nebo sociálních norem jednání s cílem manipulovat do předepsané šablony, ale o utváření postoje a spatřování hodnot v dané skutečnosti na základě vlastní zkušenosti. Z hlediska pojmenování tohoto kódu záměrně postoje a hodnoty ponecháváme v obecné rovině. Nejenže o nich tak hovoří učitel Jan, ale také protože k jejich konkretizaci dochází na základě specifík sbírkových fondů příslušných muzeí nebo genia loci konkrétních míst (památníků, hradů atd.).

Ve zbylých kódech této podkategorie učitelé již jasně definovali cílové oblasti pro rozvoj afektivní stránky žákovy osobnosti. V prvním případě se jedná o výchovu k muzeu. Tuto podkategorii vnímáme jako záměrné působení na žáka s cílem kultivovat jeho vztah k muzeu, tj. k instituci jako takové. Významnou roli při naplňování tohoto cíle hraje v součinnosti s muzeem osobnost učitele, který může do jisté míry suplovat roli rodiny. Zajímavý vhled přináší paní učitelka Zdeňka, která odpovídá na dotaz, jaké jsou další důvody její návštěvy edukačního programu v muzeu s žáky:

„No určitě to, aby se naučili do těch muzeí chodit. Někdo je k tomu musí vychovat, ne vždycky jsou to rodiče. Já vím, že ze třiceti dětí ve třídě si na to vzpomene v dospělosti jenom jeden nebo dva, ale pořád je to alespoň něco. Protože kdo by je to měl naučit, pokud nežijí v takovém prostředí, kde ty rodiče na to mají čas, nebo je to zajímavá. Tak kdo by je k tomu měl přivést, no. Tak i z tohoto důvodu.“

A dále navazuje odpovědí na otázku, proč by se žáci měli do muzea učit chodit:

„...Protože to patří ke vzdělání člověka a vůbec ke kultuře. Měli by se zajímat o to, co tady bylo dříve, a o to vlastně, z čeho jsme vznikli ... Měli by se zajímat o historii, je to součást vzdělání kulturního člověka. Takže tak jako se učí společenskému chování, tak jako se učí násobilku, tak by se měli zajímat o historii. Měli by se naučit chodit do určitých institucí, jako je muzeum, divadla.“

Výchova k muzeu by měla vést žáky k navázání vztahu s muzeem, který by jim umožnil postupně objevovat specifickou hodnotu a smysl této instituce pro jejich vlastní život. Dále jim umožnit vnímat muzeum jako zdroj informací a místo uchováající prostřednictvím muzeálií kulturní hodnoty,

kteří přispívají k formování jejich vlastní identity. Zajímavé jsou ty části výpovědí paní učitelky Zdeňky, v nichž se objevuje odkaz na budoucnost: „že ... si na to vzpomene v dospělosti jenom jeden nebo dva“ nebo jiný její výrok: „... a do budoucna možná na druhém stupni nebo na střední škole je zaúkolují... a vždyť já (žák) už jsem se s tím setkal a tam tohleto měli. Tak se tam díky tomu možná i vrátí ty informace hledat, že se nespokojí jenom s tím internetem nebo tou encyklopedií“. Z tohoto hlediska můžeme uvažovat, že naplňování zmíněného cíle je dlouhodobý proces. Výsledky tohoto procesu se v žákově osobnosti, která dozrává skrze různé zkušenosti s muzeem, projevují s časovým odstupem.

V kódu výchova k muzeu bychom mohli také nalézt styčný bod s RVP ZV. Konkrétně se jedná o očekávaný výstup vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tematický celek Lidé a čas; 2. období): „... využívá knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti“ (2007, s. 38). V praktické rovině by se startovní čarou pro naplňování tohoto cíle v součinnosti s výše zmíněným očekávaným výstupem mohl stát například edukační program, který by seznamoval žáky s tím, co je to muzeum a jak funguje. Program by vedl žáky k zamyšlení nad významem této instituce pro jejich vlastní život. Současně by takový program směřoval z hlediska polů muzejní edukace k naplňování potřeb muzea.

Další z kódů chování v muzeu vyzdvihuje výchovný cíl edukačního programu, který vede žáky k osvojování vhodného chování v této instituci. Muzeum je zde chápáno jako specifické kulturní prostředí setkávání lidí s muzeáliemi, různými pracovníky muzea (například kustod, muzejní pedagog) a dalšími návštěvníky, jež klade na žáky odlišné nároky v chování než prostředí, ve kterém se běžně vyskytují.

Posledním kódem této podkategorie je kód výchova ke smyslu poznávání dějin, jehož obsah nejlépe vystihuje citace paní učitelky Lindy:

T: „Co by si tedy děti měly z toho muzea odnést?“

U: „Možná, když to řeknu povšechně, tak pocit, že historie není prostě jen učebnice a kus papíru, kterou se musí učit, protože to řekla paní učitelka“

telka. Ale že to je důležitá věc, protože když se jí budeme učit, tak třeba nebudeme opakovat ty chyby. Já se jim to snažím třeba opakovat, ale tím, že právě jsem ta učitelka s tou učebnicí, tak to úplně nechápu."

Tento kód je vystaven na podobné logice jako kód výchova k muzeu. V tomto případě se však jedná o objevování specifické hodnoty a smyslu dějin pro vlastní život žáka, ke kterému by mohlo muzeu prostřednictvím edukačního programu přispět. Klíčová se zde stává odlišnost prostředí muzea od školy, díky níž se mohou žáci stát otevřenější pro přijetí určitých hodnot a postojů. Muzeum se svými muzeáliemi není školou a ani by se nemělo stavět do role školy. Vlastní porozumění smysluplnosti osvojovaného učiva žákem pak vede k přijetí cílů výuky za své a stává se vnitřní motivací k dalšímu poznávání.

3.3 Prožitek v muzeu

Tato podkategorie nese název prožitek a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti akcentuje především prožitkově-postojové cíle. Kořeny tohoto diskursu, který překonává při uvažování o cílech jednostranný věcně-obsahový a kognitivní zřetel, bychom mohli spatřovat v reformním pedagogickém hnutí na počátku 20. století a v inovačních snahách 80. a 90. let 20. století. (Skalková, 1999, s. 110) Přestože má podkategorie prožitek blízko k předchozí podkategorii afektivní cíle, pro jeho specifčnost mu věnujeme samostatnou pozornost. Obsah podkategorie prožitek vnitřně diferencujeme do kódů prožitek – zkušenost a emoce, úspěch, motivace k dalšímu poznávání, mezigenerační dialog a opakovaná návštěva. Takto diferencovaný obsah má svoji vlastní vnitřní dynamiku, jejíž základní kostra postupně vyvstala především na základě analýzy a interpretace výpovědí učitelky Kateřiny.

Výchozím bodem se zde stává prožitek, za kterým paní učitelka Kateřina přichází do muzea:

„To znamená, že nemají jenom suché informace, ale dost často si tam ty věci mohou nejenom prohlédnout, ale ráda chodím vlastně do muzeí, kde jsou programy, kde si na ty věci buď mohou sáhnout, nebo jsou doplněné o nějaké dramatické programy nebo nějaké zážitkové programy."

Prožitek je tedy z pohledu učitelky Kateřiny vázán na aktivní činnost žáků. Tato činnost může mít podobu jak individuální, tak skupinové práce. Významnou roli zde hraje setkání žáka s muzeálií například formou hand's on activity. V následující ukázce dokresluje pohled na tuto problematiku učitel Jan:

„... a dělal jsem jim tam fotky, jak oni si přeměřují nějakou vykopávku či co. Byli prostě do toho zaujatý jenom tím, že dělají něco, co v životě jako nedělali a bylo to jakoby z reality. Jako práce archeologa, tak tam něco přeměřovali ... Tak to jim podle mě dalo hodně."

Žáci v rámci své aktivity vstupují do přímé interakce s muzeálií, případně jejím substitutem. Při hlubší analýze vidí učitelé za prožitkem žáka získání určité zkušenosti spojené s emocí. Takovou emoci může být například nadšení, zábava, nuda či pocit příjemné práce se spolužáky, který vede k posílení sociálních vazeb ve třídě. Základním prostředkem k navození prožitku v rámci edukačního programu jsou z pohledu učitelů aktivizující metody, které podporují činnostní a zkušenostní učení. Při použití těchto metod by měl muzejní pedagog vytvářet takové učební situace, které jsou propojeny se situacemi reálného světa, v nichž žák sám na základě vlastní praktické a myšlenkové činnosti objevuje zákonitosti toho, co se učí. Například si může v rámci edukačního programu sám vyzkoušet výrobní proces nějakého produktu nebo analyzovat a interpretovat určitou historickou skutečnost.

Klíčové je, že prožitek zde není chápán jako cíl edukačního programu sám o sobě, ale jako prostředek k naplňování dalších obecnějších cílů, jako jsou motivace k dalšímu poznávání, mezigenerační dialog rozvíjející vztahy v rodině nebo opakovaná návštěva muzea. Je důležité, aby aktivní činnost a praktická zkušenost žáka byly propojeny s pozitivními pocity úspěchu. Pociť úspěchu hraje klíčovou roli a právě on rozehrává dynamiku, která je zachycena ve vztazích jednotlivých kódů této podkategorie. Ukázkou přináší opět citace paní učitelky Kateřiny:

T: „Takže vlastně jestli tomu i dobře rozumím, že to dítě, ať je na jakékoli úrovni, tak má..."

U: „Zažít úspěch. Určitě. Protože když půjde do toho muzea a zažije tam úspěch a pak bude mít tu tendenci se doma pochlubit a bude to třeba chtít ještě rodičům ukázat a bude to důvod, proč třeba, stalo se mi, že to ty děti zaujalo a pak vzaly rodiče s sebou.“

T: „A v čem dalším prožitek toho úspěchu pro to dítě může být důležitý?“

U: „I ohledně toho, když třeba je zvyklé, že z písemky ve škole nedostane dobrou známku, tak má pocit, že se to nikdy nemůže naučit, a v tom muzeu, když je úspěšné, tak se mi to často přenáší i do školy. Že pak najednou to v něm vzbudí zájem a je pak úspěšné. I ten přístup k těm vědomostem a tomu tématu má jiný.“

Úspěch dítěte otevírá prostor pro společný dialog s dalšími členy rodiny. Tento dialog v některých případech ústí v opakovanou návštěvu muzea, která může nabývat podoby neformálního vzdělávání a evokovat další podněty pro vytváření pozitivního vztahu k této kulturní instituci ve smyslu výchovy k muzeu (viz kód výchova k muzeu). Současně má úspěch žáka v muzeu motivační dimenzi. Může přinášet zaujetí pro věc a aktivizovat vnitřní potřebu žáka k poznávání nových skutečností. To vše může vést k pozitivnějšímu přístupu k učení v rámci formálního vzdělávání ve škole nebo k rozvoji zájmových aktivit žáka mimo školu.

Tato skutečnost je výzvou pro muzejní pedagogy, aby brali na zřetel tzv. přístup integrovaného učení (confluent education; viz Spilková, 2005, s. 52–53) a vytvářeli v muzeu učební situace, v nichž kognitivní procesy a úsilí žáků budou spojeny s pozitivními pocity úspěchu a radosti.

3.4 Klíčové kompetence

Poslední podkategorie, o které budeme hovořit, nese název klíčové kompetence. Tato podkategorie vznikla v okamžiku, kdy jsme se během analýzy a interpretace textu podívali na jednotlivé výpovědi učitelů optikou konceptu kompetenčního pojetí vzdělávání³⁸. Pojem klíčové kompetence definujeme v souladu s RVP ZV jako „souhrn vě-

domostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (2007, s. 14). Obsah podkategorie klíčové kompetence je vnitřně členěn do čtyř kódů, které názvem korespondují s názvy vybraných klíčových kompetencí: komunikační kompetence, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a sociální a personální kompetence.

Jednotliví učitelé nehovoří o klíčových kompetencích explicitně, tedy jako o něčem, co by deklarovali za jasný a prvořadý výukový cíl edukačního programu. Dotýkají se jich spíše ve spojitosti s výpověďmi o jiných komponentách či aspektech muzejní edukace. Například učitelka Zdeňka hovoří o klíčových kompetencích nepřímou skrze výukové metody, které je vhodné z jejího pohledu zařadit v muzeu pro výuku žáků mladšího školního věku. Učitelka Linda se o klíčových kompetencích vyjadřuje při rozhovoru nad Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání jako o něčem, co do výuky žáků zakomponovává automaticky každý dobrý učitel bez ohledu na návaznost kurikulárních dokumentů. Z tohoto důvodu soudíme, že učitelé vidí klíčové kompetence spíše jako něco implicitního, co je latentně obsaženo v edukačním programu.

Významným faktem je, že obsahy zmíněných kódů klíčových kompetencí nestojí v edukačním procesu vedle sebe izolovaně, ale různě se prolínají. Toto prolínání a bližší charakteristiku jednotlivých kódů ve vzájemných vztazích si můžeme ukázat na výpovědi učitelky Zdeňky. Nejprve se ústředním tématem v odpovědi na otázku, na co by děti měly v muzeu nejvíce z pohledu učitele zaměřit svoji pozornost, stává téma hledání a zpracování informací:

U: „No je tam spousta informací a asi je důležité, aby se naučily ty informace hledat. ... Dostanou úkol. Najdi tento obrázek, k čemu je. Najdi odpověď na tuhle otázku. Můžeš ji hledat na tom a tom panelu... a třeba ve skupinkách. Pak si můžou ty informace sdělit. Můžou si navzájem sdělovat, jak se jim to hledalo. Takže opravdu... naučit je hledat ty informace.“

38 K teoretickým východiskům konceptu klíčových kompetencí blíže Delorsovy čtyři pilíře vzdělávání a učení. (Delors, 1996)

Takto obsahově zaměřené textové fragmenty jsme označili kódem kompetence k učení. Vycházíme zde při tom z jednoho z očekávaných výstupů kompetencí k učení tak, jak je formulován v RVP ZV: „... žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“ (2007, s. 14). V úzké provázanosti s takto pojatým kódem kompetence k učení stojí kódy sociální a personální kompetence a komunikační kompetence. Z předešlé výpovědi je patrné, že je vhodné, aby žáci na splnění úkolu spolupracovali ve skupině a informace si vzájemně sdělovali. Součástí takto pojatého způsobu práce může být také reflexe činnosti, která by vedla žáky k hledání efektivních způsobů učení a metakognitivním znalostem. Zde můžeme také spatřovat propojení s nároky učitelů na vyšší myšlenkové operace, které jsou na žáka v jeho kognitivních procesech kladeny.

Kód sociální a personální kompetence je ve svém významu propojen se skupinovou prací, kterou učitelé často v rozhovorech uvádějí zejména z důvodu, že jim na ni ve škole nezbyvá čas. Žák se má ve skupině učit především vzájemné spolupráci, která je nesena v duchu rozvíjení pozitivních vztahů mezi jednotlivými členy skupiny a radosti ze společné práce. Pohled na obsah tohoto kódu dokresluje v oblasti rozvoje vzájemné solidarity a soudržnosti žáků následná citace učitelky Zdeňky:

U: „Ty děti se cítí bezpečněji, protože jsou s kamarády a při té skupinové práci se zapojí i ty slabší děti. A většinou, pokud člověk tu skupinovou práci používá i ve škole, tak jsou zvyklí ty šikovnější děti vtáhnout do té práce i ty slabší a i ti slabší mají možnost být úspěšní. Oni to pak prezentují – tak tohle jsme vytvořili. I ten slabší žák má možnost říct, tak tohleto jsem našel já, na tomhle jsem se podílel já, takže nestojí na kraji a taky si z toho něco odnese.“

Kód komunikační kompetence je také provázán ve výpovědích učitelů se skupinovou prací. V textových fragmentech s ním spojených se žáci učí srozumitelně předávat informace ostatním spolu-

žákům, projevit a obhájit svůj názor, ale také porozumět názorové odlišnosti ostatních a případně ze své pozice slevit.

Posledním kódem v této podkategorii jsou kompetence k řešení problémů, kdy je především ve výpovědi učitelky Martiny kladen důraz na to, aby informace, které žáci během edukačního programu získali, vedly k vyřešení nějakého problému či zodpovězení otázky.

Zcela odlišný pohled na klíčové kompetence jako možné cíle edukačního programu v muzeu přináší učitel Jan. Jan hovoří o klíčových kompetencích v souvislosti se Školním vzdělávacím programem své školy a obhájením účasti na edukačním programu v muzeu před vedením školy.

U: „No aby tě tam někdo pustil, tak musí tam být stejný to téma. Jestli v tom ŠVP jsou taky nějaký řeči o rozvíjení nějakých kompetencí, tak to asi těžko se tady v té atmosféře ve škole bude obhajovat. Jako že jdeme do muzea Kbely, abychom si rozvíjeli diskusní schopnosti. To asi na tebe budou lidi koukat jako na blázna, jo. ... Jako tam ta provázanost asi není, ale vždycky jsou ty oblasti, respektive ta témata.“

V tomto případě se zdá, že výukový cíl v rovině rozvíjení klíčových kompetencí žáků v procesu muzejní edukace není dostatečným důvodem k povolení účasti žáků na edukačním programu v muzeu ze strany vedení školy. Z hlediska zdůvodnění návštěvy muzea by v tomto případě byl rozvoj kognitivní oblasti žákovy osobnosti relevantnější.

Závěr

Přestože jsme zde vzhledem k rozsahu textu prezentovali očekávání v oblasti výukových cílů pohledem učitelů s minimální návazností na další komponenty muzejní edukace, je nezbytné o této didaktické komponentě uvažovat vždy komplexně ve vztahu k celému procesu muzejní edukace.

Současně zde nechceme vytvářet postulát několika nejvhodnějších výukových cílů či významnost jednoho výukového cíle povyšovat nad druhý. Spíše nám jde o zmapování bílého prostoru z pohledu těch, kteří přivádějí své žáky do muzea

za účelem učení se. Prostřednictvím jejich pohledu chceme dále poukázat na variabilitu toho, jakými směry se lze orientovat při rozvíjení osobnosti žáka v procesu muzejní edukace. Výše zmíněná zjištění se tak mohou stát inspirací učitelům nebo muzejním pedagogům pro inovaci jejich muzejně-pedagogické praxe.

Dovolme si na závěr vyzdvihnout hledisko, kdy podstata muzejní edukace spočívá v interpretaci muzeálie (Jůva, 2004, s. 131), a obraťme pozornost k pólu muzejní edukace, jež směřuje k naplňování cílů a specifík muzea. V jádru muzejní edukace se tedy jedná o předávání specifických muzejních hodnot, jejichž nositeli jsou muzeálie. Pokud tuto stěžejní tezi konfrontujeme s analýzou a inter-

pretací výpovědí učitelů v oblasti výukových cílů edukačního programu v muzeu, zjistíme, že zde nastává velmi malá shoda. Učitelé vnímají muzeálie spíše jako učební pomůcky, které názorně podpoří a doplní výuku jejich žáků (viz kap. Kognitivní cíle). Na prvním místě stojí učivo nacházející oporu ve školních kurikulárních dokumentech. Ve výpovědích učitelů soustředěných do oblasti afektivního rozvoje žáka bychom již jistou shodu s naplňováním specifík a cílů muzea našli. Přesto se zde nejedná o podstatu muzejní edukace ve smyslu interpretace muzeálie. Myslíme si však, že tato skutečnost je další cílovou oblastí rozvoje žákovy osobnosti a neměla by zůstat opomenuta.

Literatura

- GAVORA, Petr. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 80-7367-040-2.
- JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, a Lenka MRÁZOVÁ. 2012. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JŮVA, Vladimír. 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-090-5.
- VALIŠOVÁ, Alena, a Hana KASÍKOVÁ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 978-80-247-3357-9.
- KREJČOVÁ, Věra, a Jana KARGEROVÁ. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. 80-7178-695-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 15.5.2014]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. 80-85866-33-1.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, a kol. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. 80-7178-942-9.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2009. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-303-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-0.

Autorka:

Mgr. Petra Horská

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

E-mail: petra.horska@pedf.cuni.cz

Learning objectives of an educational programme at the museum from the perspective of elementary school teachers

Abstract: The text presents the methodology and the partial results of qualitative research called 'Educational programmes at the museum from the perspective of elementary school teachers'. The main objective of this dissertation project is to explore and describe how elementary school teachers perceive educational programmes at the museum in terms of the individual components of museum education. We will describe the analysis and discuss the main research category - learning objectives and the codes used in the text and try to answer one of the specific research questions: What is the view of teachers on educational objectives of educational programmes at the museum? The research method for the data collection was in-depth interview with History teachers who have experienced an educational programme at the museum with their pupils.

Keywords: qualitative research, in-depth interview, teacher, learning objective, museum education.

Bibliografický údaj původního textu:

HORSKÁ, Petra. 2014. Výukové cíle edukačního programu v muzeu očima učitelů základních škol. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=42

VÁ KNIHA JA

KNIHA JAKO

HA CESTA C

KO LUCIE ŠT

CIE ŠTŮLOVÁ

VOBOŘILOV

AKC

Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium

D O C I

Lucie Štůlová Vobořilová

EST

Anotace:

Článek představuje přemýšlení a postupy současných galerijních pedagogů snažících se podpořit dospělé i děti v nalezení cesty k umění. Ukazuje, že se i kniha může stát prostředkem komunikace s návštěvníkem muzea umění. Je představen proces vzniku a výsledná podoba knihy František Frank Frantík Francois Kupka, jejímž cílem je nabídnout čtenáři-divákovi zážitek intenzivního a opakovaného setkávání s dílem průkopníka abstraktního umění Františka Kupky podobný zážitku ze setkání s originály autorových obrazů. Jde o publikaci, která ve shodě se současnými teoriemi vzdělávání a výchovy uměním vytváří příležitost pro interpretaci vybraných děl Františka Kupky samotným čtenářem-divákem, při které svou roli hrají nejen informace obsažené v knize samotné, ale také osobní prožitky, zkušenosti a znalosti čtenáře-diváka.

U L C

Klíčová slova: výtvarné umění, interpretace umění, vzdělávání v galerii.

Úvod

„Nemůžeme vnímat rychle a zároveň vnímat hluboce.“
František Kupka (1923, s. 67)

Á V C

Současná doba nás zahrnuje množstvím informací, informací ve velké míře vizuální povahy. Není pak divu, že je v tomto světě stále těžší najít způsob, jak představit veřejnosti umělecká díla ve větší intenzitě. Obrazy v galeriích se stávají „jen“ dalším vizuálním vjemem, se kterým se návštěvník setkává. A zdá se, že je možné pozorovat i zkrácení doby, kterou návštěvníci „s“ či „před“ jednotlivými uměleckými díly tráví. Výzkumy dokládají, že méně než třetina návštěvníků muzeí a galerií zhlédne výstavu důkladněji a zastaví se před více než polovinou jejích elementů. Průměrná doba, kterou návštěvníci stráví ve výstavě, činí 20 minut, přičemž je jejich průměrná rychlost, kterou se pohybují výstavou, přibližně 90

m² za minutu. (Serrell, 1997, s. 117)³⁹ Výzvou pro muzea a galerie se pak stává nalezení strategie, která by návštěvníka přivedla k delšímu setrvání u uměleckého díla, jeho hlubšímu vnímání a k navázání dialogu s ním.

Jako příkladnou reakci na zrychlení příznačné pro 21. století, ve kterém se komunikačním kanálem stávají sociální sítě charakteristické krátkým, nebo dokonce limitovaným textovým sdělením, lze chápat v oblasti umění vznik tzv. Slow Art Day. Ten představuje mezinárodní „svátek“ – den zaměřený na „pomalé (vnímání) umění“. První Slow Art Day proběhl v roce 2009 a od té doby zájem institucí i návštěvníků roste. V roce 2014 se ho zúčastnilo více než 200 institucí po celém světě. V rámci dne vybírá muzeum či galerie 5 uměleckých děl, s nimiž mají návštěvníci strávit minimálně 10 minut s každým a poté sdílet svoje zážitky a zkušenosti.⁴⁰

Mezi možné strategie, kterými lze čelit zrychlení, a tedy i zpovrchnění setkávání veřejnosti s uměním, patří i různé eventy, vzdělávací programy a také samoobslužné interaktivní digitální i klasické prostředky (digitální interaktivní průvodce výstavou či klasické tištěné pracovní listy) atd. Mezi média klasická patří bezesporu výstavní katalogy a knihy o umění, které zprostředkovávají (facilitují) seznámení diváka s uměleckým dílem.

V nabídce světových muzeí a nakladatelství nalézáme nespočet klasických výstavních katalogů a monografií o umění, ale také celou řadu knih usilujících o zprostředkování umění dětskému a mladému čtenáři. Tyto knihy seznamují děti i další zájemce s výtvarným uměním s využitím hry a různých interaktivních prvků. Příkladem může být publikace *What is Contemporary Art? A Guide for Kids*, která přibližuje vybraná umělecká díla ze

sbírek MoMA v New Yorku návštěvníkům od 8 let. (Klein, Kleinová, 2012) Tato kniha, stejně jako většina dalších, přináší kombinaci informací o umělcích a uměleckých dílech, zohledňuje zájem dětského (laického) diváka a nabízí podněty pro přemýšlení (Co se stane s dílem Bruce Naumana *Human/Need/Desire* z roku 1983, když se zhasne?)⁴¹ i řadu úkolů k tvůrčí reflexi představovaného uměleckého díla. Takových publikací je celá řada, bývají vázány na sbírky konkrétního muzea výtvarného umění nebo pouze na určitý výtvarný výrazový prostředek, výtvarný problém či námět (barva, tvar, prostor, autoportrét, zachycení zvířat atd.). V českém prostředí se objevují jak knihy zahraniční – například *Kniha o výtvarném umění pro děti* autorky Rosie Dickinsonové, tak knihy české provenience. Útlá publikace Andrey Tachezy a Petry L. Staňkové *Umění pro děti*, 1930 se snaží dětem přiblížit umění a dobu kolem roku 1930 formou autorských kreseb i reprodukcemi uměleckých děl a skrze úkoly a (d)omalovánky. (Dickinsonová, 2006; Staňková, Tachezy, 2011)

Knihy o umění rozšířené o otázky a tvůrčí úkoly, které byly představeny výše, mají obvykle dobrou čtenářskou hodnocení. Pro muzea a galerie však představuje výzvu: připravit knihu, která by zhodnotila klady nabízených publikací, stala se však přímým pokračováním setkání návštěvníka s originálem díla. Při koncipování takových knih je nutné vyhnout se určité povrchnosti, kterou řada publikací tohoto typu přináší, zjednodušení pohledu ve snaze přiblížit se dětskému i dospělému divákovi.

Rizikem pro tyto publikace je také nekontinuitnost, které je čtenář vystaven. Díla bývají řazena bez ohledu na jejich souvislosti podle jejich obliby a známosti. Chybí možnost hlubšího seznámení se s individuálním uměleckým dílem, objevuje se

39 Serrellová ve svém výzkumu provedla šetření ve 108 výstavách a stálých expozicích, mezi nimiž byly zastoupeny expozice technické, přírodovědné, historické i 13 výstav či stálých expozic výtvarného umění. Zkoumala počet „svědomitých“ návštěvníků, kterými jsou nazýváni ti, kteří se zastaví u více než poloviny vystavených „elementů“, jak autorka nazývá jednotlivé složky výstavy, jimiž jsou typicky samotné vystavené exponáty, ale také interaktivní prvky, média s obsahem rozvíjejícím téma výstavy atd. Zabývala se také tím, jak rychle návštěvník výstavu (vy)užívá. Na základě výsledků výzkumu navrhuje Serrellová hodnotit jako významné a úspěšné ty výstavy, jejichž obsah a design přitáhne více jak 50 % „svědomitých“ návštěvníků a ti současně využívají výstavu rychlostí menší než cca 90 m² za minutu.

40 Více informací na www.slowartday.com.

41 Dílo B. Naumana tvoří neonové zářivky známé z reklamních poutačů.

zkratkovitost. Tato rizika častá u knih zaměřených na umění a jeho zprostředkování dětskému i dospělému divákovi netradiční cestou se pokouší překonat některé publikace světových muzeí. Zajímalá je v tomto směru edice *L'Art En Jeu* pařížského Centre Pompidou.⁴² Ta se od druhé poloviny 80. let do let 90. soustředila na zprostředkování významných uměleckých děl ze svých sbírek dětským návštěvníkům. Vznikaly knihy s nápaditou grafikou a nekonvenčním přemýšlením o uměleckých dílech, v nichž čtenáři postupně objevovali souvislosti a vizuální kvality představovaného díla. Kvantita tu byla nahrazena kvalitou, přesný popis postupným objevováním samotným čtenářem. A stejnou cestou se rozhodla vydat i Národní galerie v Praze při přípravě netradiční publikace k výstavě Františka Kupky.⁴³

Je třeba uvést několik řádků ke genezi knihy: Na přelomu roku 2012 a 2013 prezentovala Národní galerie v Praze úspěšnou výstavu *František Kupka: Cesta k Amorfě, Kupkovy Salony 1899–1913*, představující specifickou a jedinečnou cestu Františka Kupky k nefigurativní malbě. V době přípravy výstavy vznikla myšlenka na vytvoření netradiční publikace, která by Kupkovo dílo zprostředkovala vhodně volenou koncepcí a za použití aktivizujících prvků široké návštěvnické obci – dětem i dospělým. Cílem bylo nalézt prostředek, který by umožnil se k návštěvě výstavy opakovaně vracet, reflektovat setkání s uměleckými díly později, například doma či ve škole. Výsledkem práce týmu složeného z galerijních pedagogů a grafických designérů se stala publikace *František Frank František François Kupka*, která je novým typem publikace zprostředkujícím čtenáři-divákovi zážitek ze setkání s dílem pionýra abstraktního umění, Františka Kupky, podobný zážitku, který divák má, stojí-li



Obr. 21

Obálka knihy. Záměrně jednoduché provedení knihy FFFF Kupka s efektem přiznané šité vazby. Foto: Anymade Studio.

před originály Kupkových energií nabitých a jasnými barvami působících obrazů.⁴⁴ Cílem knihy je nabídnout divákovi zastavení, postupné zažívání Kupkova díla a seznamování se s jeho kvalitami, proto je kniha vytvořena tak, aby zvala k opakovanému prohlížení, zkoumání a nalézání vlastních interpretací obsahu jednotlivých kapitol.

1 Pedagogická koncepce knihy

V následující kapitole bude představen koncept knihy a způsob interpretace, jaký byl autorkami v knize zvolen. Představit koncepci knihy podrobněji

42 V rámci edice *L'Art En Jeu* byla vydána Centre Pompidou řada knih určených primárně dětem, které se intenzivně věnovaly dílům ze sbírek Národního muzea moderního umění – ikonickým umělcům 20. století – M. Duchampovi, R. Delaunayovi, A. Calderovi a také F. Kupkovi. (Curtis, Cvach, 1992)

43 Mezi knihy zprostředkovávající výtvarné umění bychom mohli řadit i knihy vytvářené přímo umělci, jako je například kniha *Noha k noze* spisovatele Viliama Klimáčka a Dezidera Tótha, umělce a pedagoga. Jde slovy autorů o jednu z prvních konceptuálních knih pro děti, ve které jsou děti vedeny k tvořivému pohledu na svět a k jeho reflexi skrze různé tvůrčí úkoly. Podobné autorské knihy samotných umělců však ponechávám stranou této krátké studie.

44 Na knize se podílely galerijní pedagožky Barbora Škaloudová, Lucie Štůlová Vobořilová a grafičtí designéři Petr Cabalka a Filip Neraď z Anymade Studia.

není možné bez základních informací o díle Františka Kupky. S ohledem na skutečnost, že se v tomto příspěvku zaměřím na stručné postižení celkové koncepce knihy a na rozbor jedné z jejích částí založené na obraze *Kosmické jaro II*, dovoluji si soustředit se jen na ty informace o malíři a jeho díle, které jsou z tohoto hlediska podstatné.

1.1 Kupkovo dílo a *Kosmické jaro II*

František Kupka je dnes již plně doceněným průkopníkem abstraktního umění. K abstrakci dospěl po dlouhé cestě od svých raných figurativních začátků, nesoucích se ještě především v duchu akademismu a symbolismu. Mezi lety 1900 a 1910 činil podstatné malířské výzkumy a směřoval k stále větší autonomizaci barvy – ta se osamostatňuje od objemu tělesa, který dříve modelovala (viz *Rodinný portrét*, Národní galerie v Praze). V roce 1910 píše kritiku A. Rösslerovi: „Přišel čas, abych stvořil své krédo. Za poslední měsíc jsem zničil většinu svých děl. Když jsem se na ně pozorněji díval, zjistil jsem, že to jsou většinou nádory, které jsou přežitkem mého nedobrého údobí.“ (Anděl, Kosinská, 1997, s. 25) Kupka se v tomto období rozpracováváním problémy stále více přibližuje k zcela nefigurativnímu malířskému projevu. Kolem roku 1910 můžeme již v Kupkově díle zaznamenat plně abstraktní kompozice, teprve však roku 1912 vystavuje malíř abstraktní plátna veřejně. Představeny jsou obrazy *Amorfa*. *Dvoubarevná fuga*, 1912, a *Amorfa*. *Teplá chromatika*, 1911–1912.

Kosmické jaro II, 1911–1920, je obrazem, který vznikl s oběma Amorfami souběžně v raném období Kupkovy abstraktní tvorby. Obraz je budován ve třech základních plánech. Přední plán obrazu obsahuje rozvíjející se barevné útvary podobné prvkům organického a anorganického světa – houbám, tuhnoucí lávě, krystalům, mrakům. Plán prostřední představují tři pásy modrých a fialových tónů, zadní plán je tvořen kulovitým tělesem s probíhajícími siločarami, jejichž rozmístění připomíná průběh poledníků na zeměkouli. Barevnost obrazu je založená na kontrastu modro-fialových a žluto-zelených odstínů. Dílo obsahuje jedno z hlavních Kupkových témat – zachycení zrodu, procesu (s)tvoreni. Tento motiv obsažený i v dalších Kupkových dílech, jako např.

Příběh o pesticích a tyčinkách, 1919–1920, řadí sám Kupka při členění svého díla mezi motivy „stvořené“. Dílo jako by shrnovalo dobře dvoukolejnost Kupkova zájmu o poznání světa. Malíř zkoumal svět skrze přírodní vědy (je známo, že docházel na přednášky na pařížskou Sorbonnu – zajímala ho především fyzika a fyziologie) a rovněž hledal cestu k poznání světa v oblasti nauk esoterických, kdy již od svého mládí stráveného ve východních Čechách působil jako médium při spiritistických seancích a později si při pobytu na Akademii v Praze i touto cestou přivydělával. Dokladem mimořádné Kupkovy citlivosti jsou i slova, která lze nalézt v dopise příteli A. Rösslerovi z roku 1897, slova, která lze velmi dobře vztáhnout přímo k motivu námi sledovaného obrazu *Kosmické jaro II*: „Večer zažil jsem zkušenost rozdvojeného vědomí, přitom jsem měl dojem, jak bych se díval na Zemi zvenčí. Byl jsem v obrovském prázdném prostoru a viděl planety, jak mě klidně míjejí. Potom bylo těžké vrátit se k trivialitám všedního dne.“ (Marek, 2009, s. 25) Kupka sám považoval široké pole znalostí za nezbytný základ malířovy výbavy. V teoretickém spise *Tvoření v umění výtvarném*, který byl publikován v roce 1923 v Čechách, píše: „Výsledky moderních věd mají zřejmě vliv na současné umělce, mnozí z nich jsou nezřídka – podvědomě nebo vědomě – žáky nejnovějších myslitelů. Nemohu pochopit moderního malíře, který neumí používat přinejmenším teleskopu a mikroskopu.“ (Kupka, 1999, s. 7; Anděl, Kosinská, 1997, s. 155)

F. Kupka souběžně prozkoumával několik tematických oblastí, například vertikály, diagonální plány, vertikální a diagonální plány, kruhové kompozice, struktury barev či oblast stvořených motivů. Mezi jednotlivými tematickými okruhy existovaly průniky, k obrazovým motivům se pak Kupka často vracel opakovaně. „Kromě toho měl malíř ve zvyku věnovat se svým plátnům dlouhou dobu a po čase do nich zasahovat.“ (Anděl, Kosinská, 1997, s. 86) O tom svědčí i naše znalosti o obraze *Kosmické jaro II* – Kupka ho opakovaně upravoval, což vyplývá i z datace díla. Přemalby jinak již hotového obrazu potvrzuje i skutečnost, že je v Kupkově monografii od Emanuela Siblíka z roku 1928 zachycena fotografie *Kosmického jara II* v podobě, kdy přes spodní část kulovitého tvaru

přesahuje motiv tvarově blízký přírodninám – mrakovitým a amébovitým útvarům, chorošům či krystalům ledu. Po roce 1928 byl obraz sjednocen, útvary byly pohlceny pokračováním kulovitého útvaru, který je rozvíjen v jeho horní části.

1.2 Koncepce knihy

Při přípravě knihy se celý tým soustředil na podrobné seznámení se s obrazy, kresbami a grafikami Františka Kupky, na detailní prostudování pramenů i odborné literatury vztahující se k umělcově dílu, ale také na průzkum oblastí s Kupkovým dílem spjatých. V úvahu byly brány výsledky vědeckých disciplín (astronomie, fyziky, optiky...) a znalosti z oblasti okultních nauk, kterým se Kupka rovněž věnoval. Cílem bylo vytvořit pro čtenáře-diváka inspirativní, široké a různorodé pole informací obrazového i textového charakteru, které bude dobrou základnou pro čtenářovo kreativní zkoumání vybraných děl F. Kupky. Důraz byl kladen na vytváření příležitostí pro individuální recepci Kupkova díla čtenářem. Důležité je, že adekvátně věku, zkušenostem, znalostem, zážitkům a vzpomínkám nabízí pole informací každému čtenáři-divákovi jiný pohled, může být odlišně chápáno, různě interpretováno. Teoreticky se kniha opírá o sémiotický přístup k interpretaci umění a o pedagogický konstruktivismus, který záměrně koncipuje vzdělávací proces tak, aby k poznatkům již osvojeným přidával studující poznatky nové a vytvářel mezi osvojenými i nově nabývanými znalostmi vztahy a budoval svůj vlastní koncept porozumění určitému jevu, oboru apod. Způsob práce galerijního pedagoga, který byl při přípravě knihy využit, můžeme identifikovat jako metodu kruhové oscilace, kterou definovala Yvona Ferencová ve své inspirativní práci *Apozice obrazu: metoda spočívá „v kroužení kolem ohniska, hledání i v poměrně vzdálených sférách napříč obory, kdy se přibližujeme dílu, k němuž se vše vztahuje. Jako součást souvislého celku se tak obraz o díle plynule dotváří v procesu poznávání”*. (Ferencová, 2009, s. 66)

Kniha FFFF Kupka vznikala při příležitosti výstavy Františka Kupky *Cesta k Amorfě*, nicméně cílem bylo vytvořit knihu nadčasového charakteru, knihu neomezenou dobou trvání výstavy.



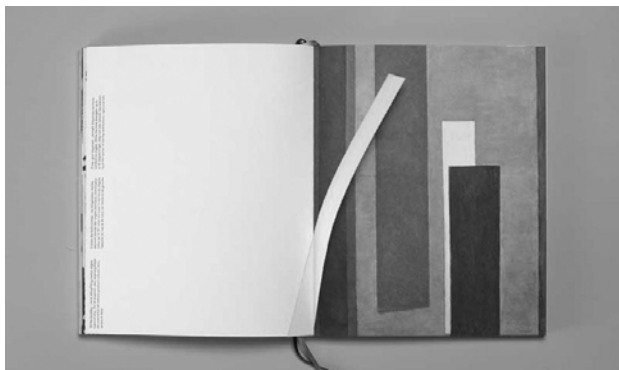
Obr. 22

Rodinná podobizna. Dvoustrana s výřezem z obrazu *Rodinná podobizna*, která upozorňuje na Kupkovu netradiční práci s barvou (originál vlevo) a téma dále variuje (pravá polovina dvoustrany). Foto: Anymade Studio.

Proto je kniha založena na pěti stěžejních dílech F. Kupky, která jsou v majetku Národní galerie v Praze a jsou součástí stálé expozice moderního českého umění ve Veletržním paláci. Tyto obrazy byly vybrány s ohledem na hlavní myšlenky, způsoby práce a problémy, kterými se Kupka zabýval. Obsažena jsou témata, která mají intenzitu a potenciál zaujmout čtenáře-diváka. Pro lepší zprostředkování ústředních „malířských problémů“ řešených v jednotlivých kapitolách obsahuje kniha i řadu dalšího vizuálního materiálu. Jsou to jednak Kupkovy grafické práce (zejména ze sboru dřvořezů *Čtyři příběhy bílé a černé*) nebo materiály, které mohou čtenáře při interpretaci Kupkova díla vést (například snímky z mikro- či makrosvěta – fotografie detailů buněk, krystalů, mraků, měsíce...).

Základ knihy tvoří pětice vybraných obrazů, každému z nich odpovídá jedna kapitola:

- 1) *Rodinný portrét*, 1910, známý také pod názvem *Rodinná podobizna*, prezentuje ještě, jak Kupka říkal, „konvenční“ tvorbu a je úvodem k celé knize. V souladu s nástupem abstrakce v Kupkově tvorbě, který se opíral o umělcův průzkum zaměřený zejména na barvu a tvar, předkládá tato kapitola čtenářům-divákům k prozkoumání obraz a jeho detaily v barevných proměnách.



Obr. 23

Vertikální plány. Dvoustrana nabízí hru s diagonálou v podobě pohyblivého žlutého proužku papíru. Foto: Anymade Studio.

Poukazuje na zákonitosti simultánního kontrastu barev a prostřednictvím Kupkových vlastních slov vybízí k zamyšlení nad způsobem malířovy práce s barvou: „*Prostor, jež malujeme na svých plátnech, je vlastně konstruován dvojrozměrně, třetí rozměr je jen subjektivní, iluzorní, barva nebo valér jsou přivolávány často na pomoc.*” (Kupka, 1999, s. 96)

- 2) *Kosmické jaro II* je dílo akcentované v druhé části knihy, o způsobu jeho přiblížení čtenáři-divákovi bude pojednáno v samostatné kapitole.
- 3) Základem třetí kapitoly knihy se stal obraz *Vanoucí modře II*, 1922–1936. Obraz je příkladem Kupkova abstrahování realistických motivů zachycených již dříve kresbou, které se s odstupem desetiletí stávaly základem pro Kupkovy abstraktní kompozice. *Vanoucí modře II* také ukazují cestu mezi motivy kruhovými či organickými k motivům vertikálním a motivům silně abstrahovaným, příznačným pro Kupkovo dílo po roce 1930 (*Abstraktní malba*, 1930). Kapitola zahrnuje rovněž fascinující detaily Kupkových obrazů a na příkladu modré barvy a jejích odstínů si všímá Kupkovy výjimečně bohaté palety. Stejně jako v dalších kapitolách je zde akcentována souvislost s grafickou tvorbou F. Kupky.
- 4) *Vertikální plány III*, 1912–1913, jsou čtvrtým zastavením v knize. Téma charakteristické pro

Kupkovu tvorbu, které tato kapitola otevírá, lze charakterizovat slovy: pohyb nahoru a dolů, v čase a prostoru, téma budování prostoru diagonálami, téma neohraničenosti, nekonečna, absolutna... Sdělení kapitoly je rozvíjeno drobným interaktivním prvkem a nahlíženo skrze Kupkova slova. Stěžejní citát kapitoly zní: „*V kolmici je všechna majestátní staticčnost, výška i hloubka jsou v ní obsaženy. Spojuje je a dělí prostor horizontálně. Rozmnoženy jsou v četné rovnoběžky, kolmice se stávají výrazem úzkostného a němého očekávání, šířícího se horizontálně.*” (Kupka, 1923, s. 124)

- 5) Pátá část knihy představuje dílo *Abstraktní malba*, 1930, tvořené třemi černými úsečkami na bílém podkladě, dílo představující krok směrem k maximálně oproštěné a zjednodušené kompozici. Klíčovými slovy této kapitoly jsou: linie, geometrická kompozice tvořená bílou a černou, klamy oka, pravidlo zlatého řezu.

Základ knihy spočívá v obrazové části, kniha nicméně obsahuje i text. Psaný obsah knihy je v naprosté většině založen na vlastních slovech malíře Františka Kupky. Je tak nabízen jeho osobní pohled nezprostředkovaný a nepozměněný autorkami knihy. Kupkovy citáty byly pečlivě hledány ve všech dostupných pramenech – v jeho teoretickém spisu *Tvoření v umění výtvarném*, v textech, jimiž doprovázel své výstavy, ve slovech, která lze nalézt v jeho bohaté korespondenci např. s malířem V. Hynaisem, továrníkem J. Waldesem, spisovatelem J. S. Macharem a dalšími. Z těchto slov je vždy vybrána citace co nejjasněji postihující výtvarný problém či podstatný směr Kupkova přemýšlení.

- 6) Závěrečnou kapitolu knihy tvoří Kupkův netradiční životopis. I ten je založen na autentických výpovědích F. Kupky, jeho blízkých a dalších osob, které se s Kupkou setkaly. Akcentovány jsou zlomové body a události. Přitom je ponechán i prostor každodennosti. Je na čtenáři, aby z mozaiky informací sestavil svoje nahlížení Kupkova života. Samozřejmě, stejně jako v případě celé knihy je i výběr citátů již sám o sobě interpretací, ovšem interpretací, která

nechává čtenáři-divákovi dostatek prostoru pro vlastní reflexi a nahlížení.

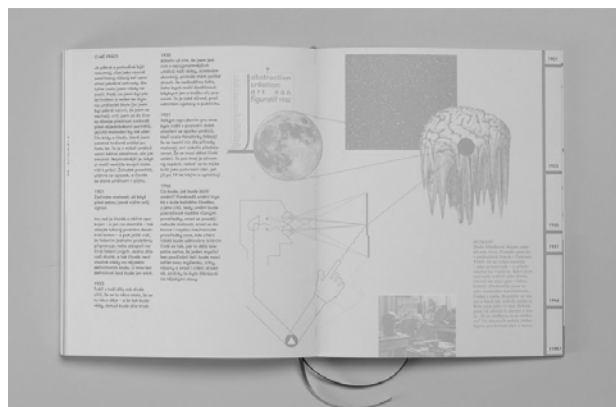
1.3 Kosmické jaro II

V momentě, kdy začíná galerijní pedagog přemýšlet o možných způsobech zprostředkování díla veřejnosti, staví nejprve do středu svého přemýšlení samotné dílo. Získává informace o něm samotném a postupně se propracovává k stále širším souvislostem. Z nich pak na základě různých kritérií vybírá ta, na něž zaměří svoji pozornost a jež předloží veřejnosti. Kritériem výběru obvykle je:

1. podstatnost a reprezentativnost vybraného fenoménu pro celou umělcovu tvorbu,
2. blízkost vybraného tvůrčího principu nebo myšlenky v díle obsažené cílové skupině a otázkám, kterými se cílová skupina zabývá,
3. vhodnost určitého aspektu díla pro zprostředkování specifického konceptu daného například koncepcí výstavy,
4. vhodnost určitého aspektu díla nebo jeho širší souvislosti pro zprostředkování díla autorským a tvůrčím způsobem – tento přístup je uplatňován v praxi umělecké i ve vzdělávání. Setkat se s ním můžeme například v současném umění – akce Barbory Klímové, která ve svém projektu REPLACED, Brno 2006, interpretovala klasické práce českých akčních umělců, např. Spaní na stromě Petra Štembery.

Při koncipování knihy *FFFF Kupka* bylo pro výběr klíčových myšlenek a principů tvorby Františka Kupky, které budou knihou akcentovány, zvoleno kritérium první. Cílem bylo vybrat podstatné a reprezentativní fenomény s Kupkovým dílem spjaté a ty čtenáři-divákovi nabídnout zprostředkované z více úhlů pohledu a také současně v poloze obrazové i textové, aby si z nich mohl čtenář-divák sestavovat vlastní mapu porozumění Kupkově tvorbě.

S ohledem na výše nastíněné byla v kapitole představující obraz *Kosmické jaro II* zvolena tato klíčová témata: a) způsob práce Františka Kupky založený na rozvíjení několika hlavních témat vedoucích k opakovanému se navracení malíře k tématům i jednotlivým obrazům, b) inspirace Františ-



Obr. 24

Životopis. Netradičně pojatý životopis Františka Kupky doplněný fotografiemi umělce, reprodukcemi jeho dalších děl a autorskými motivy Petra Cabalky a Filipa Nerada ze Studia Anymade. Foto: Anymade Studio.

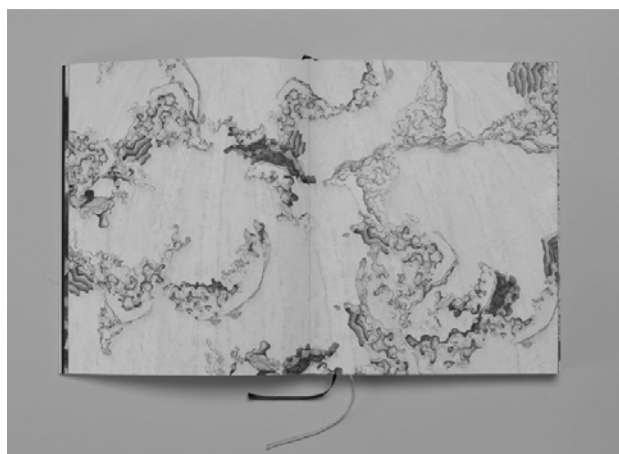
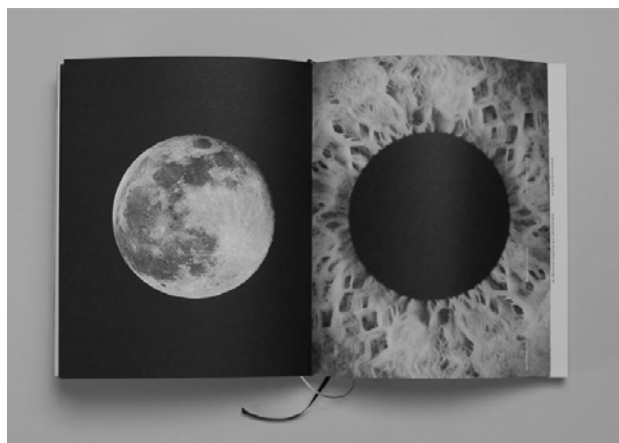


Obr. 25

Úvodní dvoustrana ke kapitole věnované obrazu *Kosmické jaro II* s reprodukcí obrazu a klíčovým citátem F. Kupky. Foto: Anymade Studio.

ka Kupky mikro- a makrosvětem, snaha Františka Kupky poznat svět v jeho úplnosti skrze vědy přírodní a humanitní i skrze duchovní disciplíny, jakými jsou teosofie, alchymie či astrologie, c) prostupnost témat a malířských problémů celou tvorbou Františka Kupky, d) vrstvení barev, tvarů i linií jako jeden z charakteristických motivů Kupkova díla.

Způsob postupného prozkoumávání stejného motivu a skutečnost, že se malíř již k dokončeným



Obr. 26–28

Srovnávací materiál k interpretaci obrazu *Kosmické jaro II* – vlevo pohled na Měsíc, vpravo detail lidského oka. Motiv rozvíjení tvarů typických pro obraz *Kosmické jaro II*. Srovnávací materiál z kapitoly věnované obrazu *Kosmické jaro II* – vlevo dřevoryt F. Kupky z cyklu *Čtyři příběhy černé a bílé*, vpravo průřez buněčnou tkání. Foto: Anymade Studio.

dílům vracel, aby je znovu přemaloval a více přiblížil své představě, je v knize představen úvodními stranami ukazujícími podobu *Kosmického jara II* v současnosti, podobu *Kosmického jara II* před rokem 1928, a kombinací obou obrazů provedenou s využitím stříbrného laku. Byla také doplněna Kupkova slova, která přibližují malířovo zaobírání se jedním tématem: „*Jen pomalu narůstají varianty řešení těch pěti nebo šesti problémů, jimiž jsem zaměstnán již deset let a snad ještě déle. Většina pláten má své změny – tak se to vyklubává z jakéhosi chaotického stavu...*” (Mládková, Sekeř, 2011, s. 16)

Další část kapitoly o *Kosmickém jaru II* se soustředí na zprostředkování inspiračních zdrojů Františka Kupky. Představeny jsou makro- i mikrostruktury – pohled na měsíc zachycující kráter, od něhož vedou paprsky podobné siločarům na kulovitém útvaru na obraze *Kosmické jaro II* (snímek měsíce nápadně podobný hlavnímu kompozičnímu prvku obrazu byl publikován v roce 1881 a Kupka se s ním jistě seznámil). (Anděl, Kosinská, 1997, s. 87) Dále jde o pohled na hvězdnou oblohu, z příkladů mikrosvěta jsou zobrazeny detaily buňky a krystalů ledu, a to tak, aby byla akcentována jejich podobnost s grafikami z Kupkova cyklu *Čtyři příběhy bílé a černé*. Jsou uvedeny také podobnosti s organickými a anorganickými částmi přírody – mraky, tuhnoucí láva, krystaly...

Téma vrstvení tvarů, barev i linií rozvíjí interaktivní prvek v podobě odtrhávací a překlápěcí půlstránky, která umožňuje variovat výsledný vzhled jedné z částí obrazu, a také následující dvoustrana knihy, která je řešená jako průzkum možností práce s jedním z Kupkou využitých mrakovitých tvarů – s vrstvením, rozrůstáním a pohybem tohoto motivu po ploše obrazu. Citát, který vystihuje tento aspekt Kupkova díla a který byl vybrán do publikace s cílem přispět k porozumění čtenáře-diváka tvůrčím záměrům Františka Kupky, zní: „*Tváří v tvář dílu má divák cítit, že se tu něco stalo, že se tu něco děje – a že tak bude vždy, dokud bude dílo trvat.*” (Kupka, 1999, s. 213) Takto zvolená koncepce kapitoly tvoří jeden z pěti, poťazmo šesti (počítáno s životopisem umělce) celků knihy a nabízí mnohvrstevnaté porozumění Kupkově obrazu *Kosmické jaro II*.

Závěr

Domnívám se, že názor Františka Kupky uvedený v úvodu příspěvku o nemožnosti rychlého a zároveň hlubokého vnímání je dnes velmi aktuální. Dospělí i děti obvykle tráví v galerii jen krátkou dobu a vztáhneme-li ji k počtu děl, se kterými se setkají, pak se čas strávený před díly jeví ještě kratší. Jen výjimečně přicházejí návštěvníci na krátkodobou výstavu opakovaně. V případě stálých expozic je situace sice lepší, nicméně lidé se na jejich opakovanou prohlídku vydávají až s velkým časovým odstupem (nejsou-li k tomu motivováni zajímavým konceptem komentované prohlídky, konáním výtvarné dílny či jinou formou vzdělávacích aktivit). Kniha *František Frank František Francois Kupka* vybízí čtenáře-diváka k opakovanému setkání s uměleckým dílem. A snaží se soustředit jeho pozornost k tomu, co tvoří jádro umělcova sdělení. Zároveň je vytvořena tak, aby bylo možné obrazy pozorovat a zážitky ze setkání s nimi navodit i doma, mimo výstavní prostory. Kniha se také liší od průvodců výstavou či pracovních listů, které už tvoří klasickou nabídku muzeí a galerií.

Obsahuje „přidanou hodnotu“, kterou je nutné zdůraznit. Zůstává věrná Kupkovi, jeho tvorbě a myšlenkám a svým obsahem co nejméně manipuluje s náhledem diváka na Kupkovo dílo. Současně se ji podařilo učinit do jisté míry nezávislou na setkání s originály Kupkových pláten. Je přístupná dětem i dospělým a nabízí jim mnohovrstevnaté porozumění Kupkově tvoření i přemýšlení. Porozumění, jehož směr i hloubka jsou dány osobními prožitky, zkušenostmi, znalostmi a jistě i věkem čtenáře-diváka. Kniha v takovém pojetí přestává být lineárně vedeným sledem informací obrazového a textového charakteru. Umožňuje čtenáři-divákovi vyhledávat nová spojení obrazů i textů, nahlížet dílo Františka Kupky z mnoha úhlů.

Věřím, že tak jako hledají galerijní pedagogové cesty k prohloubení intenzity setkání návštěvníka s uměleckým dílem na poli využití moderních technologií, je stejně důležité zkoumat osvědčená média a hledat nové způsoby, jakými by mohla přispět k dialogu diváka s dílem a jeho tvůrcem. Domnívám se, že kniha *FFFF Kupka* je dobrou ukázkou takové cesty.

Literatura

- ANDĚL, Jaroslav, a Dorothy KOSINSKÁ a kol. 1997. *František Kupka – průkopník abstrakce, malíř kosmu*, Ostfildern-Ruit: Verlag Gerd Hatje. ISBN 3-7757-0692-5.
- CURTIL, Sophie, a Miloš CVACH. 1991. *Autour d'un point, Frantisek Kupka*. Paris: Centre Pompidou. ISBN 2-85850-609-4.
- DICKINSOVÁ, Rosie. 2006. *Kniha o výtvarném umění pro děti*. Praha: Jupiter. ISBN 8073212625.
- FERENCOVÁ, Yvona. 2009. *Apozice obrazu*. Brno: Pavel Křepela. ISBN 978-80-86669-12-0.
- HEIN, George, a Mary ALEXANDER. 1998. *Museums: Places of Learning*. Washington: American Association of Museums Education Committee. ISBN 093120156X.
- KUPKA, František. 1923. *Tvoření v umění výtvarném*. Praha: SVU Mánes.
- KUPKA, František. 1999. *Tvoření v umění výtvarném*. Praha: Brody. ISBN 80-86112-16-0.
- KLEIN, Jacky, a Suzy KLEIN. 2012. *What is Contemporary Art? A Guide for Kids*. New York: MoMA. ISBN 10: 08-7070-809-0.
- KLIMÁČEK, Viliam, a Dezider TÓTH. 2005. *Noha k noze*. ISBN 80-86803-04-X.
- MAREK, Vlastimil. 2009. Geniální malíř vizí František Kupka. In: *Sborník z konference František Kupka*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, s. 25–34. ISBN 978-80-7041-695-2.
- MLÁDKOVÁ, Meda, a Jan SEKERA. 2011. *František Kupka ze sbírky Jana a Medy Mládkových*. Praha: Museum Kampa – Nadace Jana a Medy Mládkových. ISBN 978-80-87344-08-8.
- MUSILOVÁ, Helena, ed. 2012. *František Kupka – cesta k Amorfě: Kupkovy salony 1899–1913*. Praha: Národní galerie v Praze. ISBN 978-80-7035-511-4.

SERRELL, Beverly. 1997. Paying Attention: The Duration and Allocation of Visitors' Time in Museum Exhibitions. *Curator*. 2(40). ISSN 0011-3069.

STAŇKOVÁ, L. Petra, a Andrea TACHEZY. 2011. *Umění pro děti*, 1930. Praha, AP 55 a Patagonie.

ŠKALOUDOVÁ, Barbora, Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Michaela TRPIŠOVSKÁ. 2013. *František Frank Frantík Francois Kupka*. Praha: Národní galerie v Praze. ISBN: 978-80-7035-520-6.

Book as a Medium of Repeated Encounter with Artwork

Abstract: This paper introduces methods and strategies used by contemporary gallery educators to engage adults and children with art. It shows that a book can become a means of communication with the visitor of an art museum. It describes the process of creation and the final form of the book called *František Frank Frantík Francois Kupka*, which aims to offer its readers a deep immersion into abstract paintings of František Kupka, the pioneer of abstract art. This immersion can resemble experiencing the originals of Kupka's paintings. In accordance with contemporary theories of education through art, *FFFF Kupka* offers its readers an opportunity to interpret the chosen Kupka's works by themselves, based on information given in the book but also on the readers' own experiences and knowledge.

Key words: visual art, interpretation, gallery education.

Autorka:

Mgr. et Mgr. Lucie Štůlová Vobořilová

Lektorské oddělení

Sbírka moderního a současného umění

Národní galerie v Praze

E-mail: lucievoborilova@seznam.cz

Bibliografický údaj původního textu:

ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie. 2014. Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=51

VEREJNOSTI

VEREJNOST

HA NAPROT

OLDŘICH

BYSTŘICK

NOSTI NAPR

NA TI N I CE BYS Ý V ROT

Veřejnosti naproti: Sahať a přetvářet dovoleno

Oldřich Bystřický

Anotace:

Článek představí koncept prostorů interaktivních studií jako součásti výstav moderního a současného umění v Národní galerii v Praze. Na několika příkladech z praxe posledních let ukáže prostředky a témata, kterými je posilováno sdělení výstavy a osobní vazba návštěvníka s uměleckými díly a které vedou dětského i dospělého návštěvníka k vlastní tvorbě, experimentu, reflexi či odhalování mezioborových souvislostí šířeji a strukturovaněji, než je v tradičních výstavách umění obvyklé. Naznačí novou roli kurátora pro vzdělávání, který tvorbou interaktivní části výstavy překročí obvyklou nemožnost fyzického kontaktu s muzealizovanými uměleckými díly a směřuje tak k hlubšímu zážitku i porozumění. Zaměří se zároveň na soudržnost, smysluplnost a opodstatněnost takového konceptu v rámci existujícího muzeálního a galerijního rámce. Text zároveň ukáže metodické postupy, které se uplatňují při vytváření studií k odlišným typům výstav (monografická, tematická, výstava současného umění apod.) a nastíní kritické momenty, které překračují práci kurátora pro vzdělávání a vedou ke kritické reflexi srozumitelnosti média výstavy jako takového.

Klíčová slova: zprostředkování umění, interaktivní výstava, interaktivní studio, příklady z praxe, Národní galerie v Praze, kurátor pro vzdělávání.

Úvod – interaktivní prostory ve výstavách umění

Téma interaktivních expozic a výstav je v posledních pěti letech stále aktuálnější. Muzea umění vedle prezentace artefaktů, u nichž je z povahy sbírkové a konzervátorské ochrany jejich dotýkání nemožné, doplňují své výstavy částmi či prostory, které jej naopak umožňují. Tento text nastíní některé možnosti koncepce takových míst. Jejich zapojení do větších či menších výstav se v poslední době stalo již standardem, minimálně u velkých veřejných muzeí umění, zvláště v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze (dále UPM), Národní galerii v Praze (dále NG) a Moravské galerii v Brně (dále MG).

V některých případech sahají samotní kurátoři k těmto prostředkům – jmenujme alespoň dva příklady z nedávné doby: ve výstavě *Tiché revoluce uvnitř ornamentu* (30. 11. 2012 – 24. 3. 2013) kurátorky Lady Hubatové-Vackové v MG: Ná-vštěvníci mohli přímo ve výstavě kreslit obouruč křídou na rohovou oblou tabuli po vzoru výukových metod prof. Setničky z počátku 20. století anebo použít speciální objekt – soustavu zrcadel kolem středové osy se vzorky ornamentů, na kterých si mohli uvědomit jejich repetitivní skladbu. Ve výstavě *Rytmus, Pohyb, Světlo: Impulsy futurismu* (15. 2. 2013 – 19. 5. 2013) kurátorky Aleny Pomajzlové byly pro návštěvníky k dispozici technické pomůcky simulující pohyb – předchůdci filmu z konce 19. století, zapůjčené z Národního technického muzea. Ty byly stejně jako chronofotografie předmětem zájmu futuristů a dalších umělců kolem roku 1910.

O problému interaktivních prostor ve výstavách byly již publikovány různé odborné teoretické příspěvky. Mapováním dosavadního stavu v této části muzejní a galerijní pedagogiky se ve svých textech zabývá často Alice Stuchlíková, která dříve na toto téma napsala bakalářskou práci. Tuto problematiku se v ní pokusila systematizovat a na základě řady exkurzí do institucí v zahraničí i tuzemsku předložila klasifikaci interaktivních zón výstav, ilustrovanou vlastní fotodokumentací. Popisy realizací byly doplněny někdy dalšími cennými informacemi a hodnoceními, vzešlými z pozorování autorky i dotazování se jednotlivých autorů interaktivních stanovišť.

V Národní galerii v Praze jsme v činnosti Lektorských oddělení Sbírky moderního a současného umění (dále LO SMSU) a Lektorského oddělení Sbírky umění 19. století (dále LO SUDS) na dříve ojediněle realizované prostory tohoto typu ve výstavách navázali a v posledních pěti letech jsme zintenzivnili spolupráci s kurátory; výsledkem je, že se takové prostory staly již integrální součástí výstav. S jejich realizací se většinou počítá již při jejich přípravě.

Koncepce interaktivních STUDIÍ však předpokládá různorodé přístupy, neboť i materiál pro výstavu je odlišný. Závisí na stáří uměleckých děl, médiích (malba, kresba, video, fotografie, objekty

a instalace atd.), hodnotě, počtu prezentovaných exponátů, architektonické koncepci výstavy, velikosti výstavního prostoru, který je k dispozici, rozpočtu výstavy a dalších faktorech.

Jiné přístupy jsme například museli uplatnit ve zprostředkování díla etablovaného, ale ne všem srozumitelného klasika – malíře, a jeho průkopnické cesty k abstraktní malbě, na skupinové výstavě s výběrem uměleckých děl od více než osmdesáti současných, stále tvořících umělců, nebo na výběrové retrospektivě sochaře a tvůrce objektů, který nedávno zemřel a jehož dílo se uzavřelo.

Čím takový interaktivní ateliér – studio tedy je?

V našem pojetí je kreativně koncipovaným místem s nabídkou několika typů aktivit. Prostorem pro instrukce či částečně řízenou činnost návštěvníků různých věkových skupin. Vedle jiných vzdělávacích formátů, kterými je obsah výstavy zprostředkováván, zejména v interakci s lektorem (vzdělávací programy pro školy, workshopy, diskuse, komentované prohlídky a jiné) je studio prostorem, který nevyžaduje stálou přítomnost lektora a dovoluje tak být k dispozici mnohem většímu počtu návštěvníků. Jestliže velkou a úspěšnou výstavu v Národní galerii navštíví standardně kolem 20 000 i více návštěvníků, obvyklý „zásah“ přímými lektorskými programy (vedenými lektorem) je cca 5–8 %, což představuje téměř maximum jejich kapacity.

Studio je prostor pro experiment a vlastní tvorbu, ve kterém si mohou návštěvníci prostřednictvím výtvarné hry uvědomit něco dalšího, co jde nad rámec vystavení originálních artefaktů. Může doplňovat kurátorskou koncepci a být důležité pro pochopení některých problémů.

Příklad: výstava prezentující mistrovská díla grafické sbírky může být doplněna vzorníkem a ukázkami grafických technik – matricemi a principy, které většinový návštěvník nemusí znát. (To je poměrně tradiční, snad i konzervativní úloha interaktivní části výstavy, ale je stále opodstatněná.) Případně studio dovoluje nahlédnout do dalších zajímavých souvislostí. V případě zmíněné výstavy mistrovských děl grafiky a kresby šlo

o velkoformátovou fotografii s kartotékou sbírky s informacemi o obrovském počtu sbírkových položek a o specifické péči o ně. To umožnilo pochopit, proč existuje taková sbírka samostatně a co je její úlohou. Téma kreslení se pak zpřítomnilo v rozsáhlé nástěnné kresbě tvořené návštěvníky (viz foto 29). V případě performativních objektů může například existovat zase prostor pro opakování aktivity umělce (Huga Demartiniho), což dovolí chápat celou věc komplexněji než při pouhém sledování originálních dokumentárních fotografií (viz níže). Název studio odkazuje k různorodé povaze prostoru: studovna, pracovna i ateliér. Slovo zároveň částečně funguje mezinárodně, je jednoduché a výstižné.

K čemu studia mohou sloužit?

Odpočínout si – změnit činnost. Od sledování a prohlížení exponátů k jinému typu aktivity podle koncepce studia.

Pozitivní motivace k přemýšlení o souvislostech vystavených artefaktů, k dalšímu zájmu o umění.

Reflektovat, co jsem již viděl. Reagovat na věci z výstavy jiným typem aktivity než diváctvím.

Dozvědět se souvislosti – příruční knihovna inspirativních materiálů pro ty, kteří chtějí objevit více informací a souvislostí. Obvyklý obsah těchto příručních knihoven: Dostupné knihy a katalogy o autorovi (autorech) tématu, kurátorech – historické i nové (podle informačního potenciálu). Dobová beletrie, přehledové publikace – historie umění, styl, forma. Filozofická literatura. Rešerše – kopie, výstřižky z novin – dobová reflexe díla umělce. Knihy, které měl umělec v knihovně anebo je četl, používal k tvorbě a inspiraci. Zde je třeba zvážit, aby materiálů nebylo zbytečně mnoho a aby byly skutečně atraktivní a relevantní. Nepředpokládá se, že by je snad měl návštěvník všechny prohlédnout, činí však okamžitě dostupnou širokou škálu souvislostí, z nichž lze libovolně čerpat. K orientaci a zvýraznění důležitých informací mohou být opatřeny záložkami anebo děleny podle dalších klíčů (témata), aby se návštěvník rychleji zorientoval, zda se chce, či nechce jejich prohlížením zabývat.



Obr. 29

Studio k výstavě *Mistrovská díla ze Sbírký grafiky a kresby NG* v Praze, Veletržní palác; foto archiv LO SMSU NG v Praze

Pro navození souvislostí bývají v těchto studiích přítomné např. také nástěnné mapy s historickým kontextem nebo významnými událostmi a podobně.

Sám tvořit: změna typu prostoru: galerie (muzeum umění) se stává místem, kde mohu sám tvořit inspirován uměním, které se zde vystavuje. Vyzkoušet tvůrčím způsobem materiály nebo postupy, principy, se kterými pracují umělci v prezentovaných exponátech.

Zanechat stopu a sdílet myšlenky či tvorbu s dalšími návštěvníky, kteří přišli přede mnou nebo budou následovat: Co si myslí ostatní o výstavě, tématu? Máme spolu něco společného? Vidíme, že výstavu navštěvují lidé s podobnými či různými názory, postoji, vidíme, co vytvořili, že jde o živé místo navštěvované lidmi. Tato kvalita je důležitá a inovuje zastaralé návštěvní knihy, které v českém prostředí dnes slouží většinou k depresivním a frustrujícím negativistickým stížnostem, výčtům toho, co vše se nepovedlo, co „je špatně“.

Smysluplně zabavit dospělé nebo děti, kteří nevydrží dlouhé prohlížení exponátů. Umožnit vrátit se pak zase zpět k prohlídce výstavy.

Příklady ze zahraničí: interaktivní výstavy

Již jsem zmínil, že didakticky koncipované interaktivní části výstavy či celé expozice se dynamicky

rozvíjejí především v posledním desetiletí. Jaké jsou zkušenosti a tradice takových prostor v zahraničí?

Uvedu alespoň několik: O některých inspirujících a nápaditě zpracovaných expozicích podává zprávu publikace o aktivitách edukačního oddělení Wilhelm Lehmbruck Museum v Duisburgu (Brüninghaus-Knubel, Cornelia. 2007), kde působí také tzv. Dětské muzeum, koncipující výstavy pro návštěvníky od pěti let tak, aby byl obsah výstavy již samotnou její povahou zprostředkován hrou a participativní formou. Zde má toto dětské umělecké muzeum tradici již od poloviny 70. let 20. století a zaměřuje se především na prostorové instalace, objekty a sochařství. Typologicky jde vzhledem k cílové skupině i tématu (umění, ale i širší přesah do témat kultury) o podobný projekt jako ZOOM Kindermuseum v Museums Quartier ve Vídni, jehož program se však nevztahuje ke konkrétním originálům uměleckých děl – není doplňkem či zprostředkovatelem k žádné sbírce, zatímco muzeum v Duisburgu vlastní významnou sbírku především moderních Lehmbruckových soch.

V oblasti výstav, které jsou programově vzdělávací a zaměřují se na konkrétní témata, nalezneme inspirující příklady již v období modernismu – ve výstavách v Museum of Modern Art (dále MoMA), jejichž kurátorem byl Alfred H. Barr Jr., nebo v Gallery of Art Interpretation (1944–1952) v Art Institute of Chicago, kde např. na výstavě „From Nature to Art“ (1944–45) kurátorka Katharine Kuh portrét dámy od Amadea Modiglianiho konfrontovala s africkými maskami a textem, že tyto masky ovlivnily umělce. Zároveň však další texty odkazují na skutečnost, že obraz není reprezentací reality, ale je malbou samou o sobě, která se nesnaží skutečnost napodobit (This is not a Woman. This is painting of a Woman). Krátké a výstižné texty, masky i obraz byly adjustovány na zvláštním panelu. Hlavním cílem této didaktické modernistické galerie bylo inteligentní tříbení schopnosti návštěvníků dívat se na avantgardní umění a interpretovat jej (Museum Education at The Art Institute of Chicago. 2003). Je zřejmé, že tyto didakticky či participativně koncipované výstavy mohly mít průkopnickou pozici v přijetí

avantgardního umění. Nástrojem takové osvěty a vzdělávání byly strategie modernistické pedagogiky. Didaktika tak začala vyplňovat propast, která se rozevřela mezi autonomií avantgardního umění a laickým publikem.

Pokud bychom hledali evropský příklad z poslední doby, který se ale tematicky vztahuje k historicky vzdálené době, jmenujme interaktivní prostor (prostor pro akci) k výstavě „Mladý Dürer“ (Der frühe Dürer, 24. 5. – 2. 9. 2012) v Germanisches National Museum in Nürnberg. Zde byl vedle velkolepé a dlouho připravované výstavy k dispozici zvláště rodinám a dětem 250 m² velký prostor s interaktivními stanovišti: AD – Alles Dürer – k vyzkoušení a dotýkání, rozdělený podobně jako výstava na tematická stanoviště. S takovým přístupem ke koncepci výstavy se však asi žádná výstava ani interaktivní studio v českém prostředí nemůže srovnávat, nejen z hlediska finančního nákladu, sofistikované produkce, přípravy nebo prostoru, který byl interaktivní částí dán k dispozici, ale ani z hlediska celkové návštěvnosti výstavy (280 000 návštěvníků za 3 měsíce). Pro srovnání – velmi úspěšnou na české poměry a zaměřením na staré umění podobnou výstavu Karel Škréta navštívilo v roce 2011 v NG 71 000 lidí.

Příklady z českých zemí

Obdobou modernistické snahy o porozumění avantgardnímu umění z USA by mohly být některé typy výstav z Československa 30. a 40. let 20. století, vedené však spíše architektonickými či designérskými koncepcemi. Vyniká z nich soubor výstav v brněnském Domě umění, připravených v roce 1948 Františkem Venerou: *Krajina*, *Podobizna* a konečně *Umění a kýč*, které nezapřou inspiraci předobrazy z MoMA. Tyto výstavy měly nejenom osobitý výstavní design, ale zcela jasnou snahu vzdělávat své publikum, i když nebyly zcela prosté dobové ideologické zátěže a z dnešního pohledu by vyznívaly příliš pedanticky či doslovně.

Zaměříme-li se na historii takových snah po roce 1989, je třeba zmínit průkopnický inovativní přístup pracovníků UPM (kolektivu Vladimíry Sehnalíkové) v koncipování interaktivních stanovišť

ve výstavách designu a užitého umění, v některých případech ve spolupráci se studenty pedagogické fakulty nebo VŠUP. V těchto krátkodobých expozicích je již tradičně některý z koutů vyhrazen souboru jednoduchých a tvůrčích aktivit, navázaných na prezentované artefakty.

Podobně inovativní jsou edukační pracovníci v MG. V posledních pěti letech i zde vidíme výrazné a velkorysé příspěvky k participativně řešeným částem výstav, mimo již zmíněných, např. a nezapomeňte na květiny (2010 / 2011) – s místnostmi pro pěstování rostlin samotnými návštěvníky. I v této instituci však výsledná podoba interaktivního prostoru či to, zda se vůbec ve výstavě nachází, závisí zřejmě na vůli jednotlivých kurátorů.

Zprostředkování versus interaktivita

V případě rozlišování hravých, interaktivních a participativních výstav je důležité kritérium, zda má výstava zprostředkovávat nějaký předem vymezený obsah – téma (učivo), které se vztahuje k oblasti dějin umění, estetiky, technologie, vizuální kultury apod., anebo zda takové didakticky prokomponované ambice nemá. Specifikem jsou pak výstavy zcela současného umění.

Druhým typem výstav, jejichž tématem je participace a tvořivost sama a které mají v posledních patnácti letech v našich zemích tradici a vzbudily velký zájem široké veřejnosti, jsou interaktivní výstavy *Hnízda her* (2000), *Orbis pictus* (2006) a další, za kterými koncepčně stojí umělec Petr Nikl. Výstavu „Play“, která byla v roce 2010/11 v Mánesu, navštívilo za 3 měsíce kolem 107 000 lidí, kteří si na ni přišli především hrát. Stavebním principem výstavy byla skutečně hra sama o sobě, důraz na intuici, úžas, fantastično, volnou tvořivost, kde se role umělce jako tvůrce unikátního díla a vnímatele – účastníka – velmi sbližují. Masová popularita těchto výstav vedla k vytvoření značky „Play“, která se od současného umění a tvořivosti nyní přesouvá spíše do oblasti komerce, byť jakkoliv sofistikované.

Velkorysost a imaginativnost těchto výstav může být v lecčems inspirací i pro interaktivní prostory k výstavám uměleckých děl, které ze

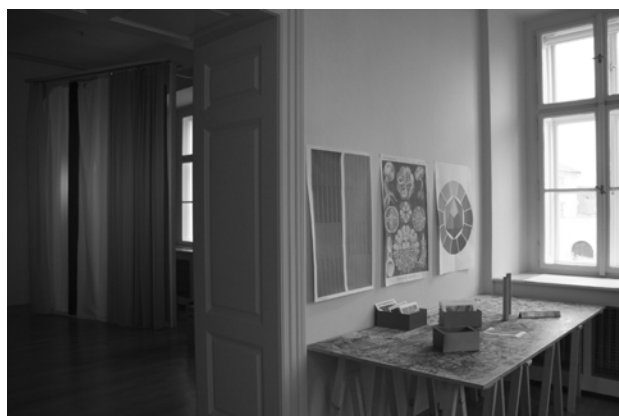
své povahy k dotýkání, natož přetváření určena nejsou, i když sledují primárně jiné cíle. Druhým extrémním opakem, jehož bychom se měli vyvarovat, by mohla být až příliš didakticky uzavřená, pedantská koncepce interaktivního studia.

Žádná veřejná instituce u nás zatím nepřišla s podobným systematicky rozvíjeným programem celých interaktivních výstav, které by šly veřejnosti nepodbízivým způsobem naproti. O propojení těchto složek se podle tiskových zpráv a webu snaží program soukromé „Galerie umění dětem“, která byla otevřena na počátku roku 2012 v Praze. Doposud se zde realizovalo 5 výstav. Bohužel jí však i přes dílčí úspěchy chybí jasný kurátorský koncept a kvalitativní standard či sofistikovaný a dotažený program. A nakonec i jí samotnou tolik proklamovaná tvořivost. V galerii se navíc konají výstavy, které mají se vztahem k cíli pramálo společného.

Analýza aspektů určujících podobu výstavy a její interaktivní části: postup a faktory ovlivňující výsledek

Jakým způsobem se obvykle postupuje při koncepci interaktivní části výstavy v LO SMSU a SUDS NG?

1. Seznámí se s obsahem a koncepcí výstavy, s výběrem exponátů. Zatím se nestalo, že by byl kurátor pro vzdělávání spolutvůrcem výstavy.
2. Studium souvislostí.
3. Zvážení adekvátnosti tématu a obsahu výstavy pro cílovou skupinu, definice kritérií vzhledem k očekávanému vlivu a smysluplnosti aktivit a výši rozpočtu: Kdo na výstavu přijde? S jakými návštěvníky se počítá?
4. Definování důležitých témat (tematických okruhů). Nabízí téma výstavy mezioborové přesahy? (Výtvarné umění – věda, matematika, literatura, hudba.) Výběr pro několik aktivit. Zohlednění různorodosti.
5. Navržení aktivit, které budou přínosné pro děti i dospělé. Příp. pilotní ověření aktivit, adaptace výsledkům ověření funkčnosti se vzorkem návštěvníků. Navržení srozumitelných textů instrukcí, příp. vytvoření jiných typů „návodů k použití“.



Obr. 30 a 31

Studio, Vědecko-umělecká laboratoř k výstavě Františka Kupky *Cesta k Amorfě*, Salmovský palác NG v Praze, 2012 / 2013; Místnost s tématem *Pohyb – Kosmos*; *Pohled na stůl „Jiné vidění“* s průhledem na vertikální splývající látky; foto archiv LO SMSU NG v Praze; foto archiv LO SMSU NG v Praze

6. Konzultace s kurátorem výstavy, specialistou, s architektem; podklady pro výrobu, realizace.
7. Zajištění provozní funkčnosti prostoru, údržba, doplňování materiálů, opravy, proškolení personálu, kustodů.
8. Evaluace a dokumentace.

Příklady z praxe – koncepce a řešení prostorů typu studio k několika výstavám

Z řady více než 15 interaktivních prostorů, které koncipovala Lektorská oddělení SMSU a SUDS v minulých 5 letech (2008 – 2013) jsem vybral několik větších, které bych detailněji představil. K následujícím bodům jsou u tří prvních příkladů z praxe – výstav – definovány pojmy, se kterými jsme pracovali. Výstavy patřily k hlavním projektům jednotlivých sezon.

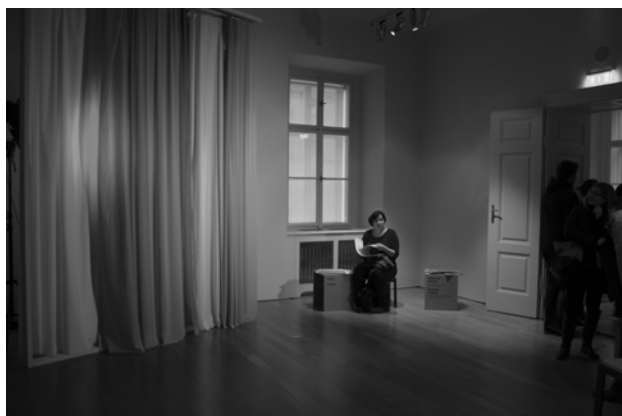
1. Klíčová témata výstavy.
2. Kritické body v komunikaci obsahu a tématu výstavy s cílovou skupinou návštěvníků.
3. Témata, jež budou reflektována v interaktivní části výstavy – studiu.
4. Rešerše textů, katalogů a knih k tématu výstavy a studia.
5. Autoři koncepce a realizace, popis aktivit.
6. Reflexe, ohlasy, hodnocení.

***František Kupka: Cesta k Amorfě* (30. 11. 2012 – 3. 3. 2013 Salmovský palác NG v Praze)**

Pro realizaci interaktivního studia v této výstavě byl vyčleněn relativně velký prostor. Rozhodli jsme se jej pojmut jako appendix výstavy s podtitulem *Studio – Vědecko-umělecká laboratoř* (viz foto 30, 31, 32 a–e).

1. Klíčová témata výstavy

Představení cesty malíře Františka Kupky od symbolismu k abstrakci skrze obrazy, které sám vybral pro prezentaci na tzv. Salonech v Paříži v období 1897–1914. Vznik abstrakce. Výstava typu salon. Salon 1912 a souvislost abstrakce – orfismus – kubismus. Průkopnická role F. Kupky ve vzniku abstraktního malířství. Hypotetická rekonstrukce historické situace – setkání obrazů, které nebyly od té doby spolu znovu vystaveny



a dnes jsou rozptýleny po celém světě. Strategie umělecké sebe prezentace (jaké obrazy umělec vybral k vystavení a proč). Umělec – solitér, který se nenechal zastupovat galeristy.

2. Potenciálně kritické body v komunikaci obsahu a tématu výstavy s cílovou skupinou návštěvníků

Proč je abstraktní malba umění? Co na abstraktním obraze ohodnotit, podle čeho poznat, že je dílo dobré? Je namalovat abstraktní obraz snadné? (To bych dokázal taky...) Kdo určuje, co je umělecké dílo? Moc umělecké kritiky. Proč Kupka není tak známý jako Mondrian či Malevič, přestože žil v centru – v Paříži? Otázka, jak abstrakci interpretovat – je skutečně abstrakce individuální –

Obr. 32 a–e

Studio, Vědecko-umělecká laboratoř k výstavě Františka Kupky *Cesta k Amorvě*, Salmovský palác NG v Praze, 2012 / 2013, Místnost s tématem *Vertikály – Gravitace – Abstrakce*; Nasvěcování *Vertikálních plánů* – splývavjících látek; foto Lenka Sedláčková; Pódium s barevnými káčkami – studie pohybu a barevného víření; Pódium s kreslícími káčkami – studie záznamu rotačního pohybu a precese; Jedno ze stánovišť s tematickou literaturou; foto archiv LO SMSU NG v Praze

tzn. „každý v tom vidí něco jiného“? Je abstrakce zachycení „pocitů“?

3. Témata, jež budou reflektována v interaktivní části výstavy

Laboratorní zkoumání předobrazů abstrakce.

Inspirace vědou, filozofií a duchovními naukami, ezoterie (texty, knihy).

Místnosti jsou rozděleny na dvě hlavní témata:

A. Pohyb, kosmos, víření.

B. Vertikalita a barva, jiné vidění světa kolem nás.

Dvě místnosti doplňují panely s citáty autora, teoretiků umění, vědců a fotodokumentací inspirací. Programově se zabývají spíše mimouměleckými inspiracemi a snahou o celostní pohled na svět a jeho fenomény, propojováním rozumu a intuice, umění a vědy, tak typické pro Kupku.

4. Rešerše textů, katalogů a knih k tématu výstavy a prostoru

Obrazové publikace byly rozděleny do tematických skupin: a/ Vlastní úvahy o tvoření. b/ O něm. c/ Duchovní cesta a meditace. d/ Zakladatelé abstrakce. e/ Pokračování abstrakce. f/ O barvě. g/ Mikrokosmos – makrokosmos. h/ Syntézy a předobrazy.

Texty s přímou souvislostí s experimentálními stanovišti byly umístěny v jejich dosahu.

5. Autoři koncepce a realizace, popis aktivit

Autoři koncepce, texty, produkce a realizace: Oldřich Bystřický, Michaela Matysová.

Místnost první

A. Pohyb – Kosmos.

Pohyb – víření: Pódium s pěti různě velkými i rozměrnými, zvláště vyrobenými barevnými káčkami k roztáčení. Při roztočení dochází k víření barev.

Pohyb – tvoření: Druhé menší pódium s rolí papíru a káčkami s dřevěným setrvačником na padací tužce Versatil, které po roztočení zaznamenávají svoji rotující spirálovitou stopu. Fyzikální jev precese, který je analogický jak drobným předmětům, tak planetám či celým soustavám

v kosmu. Aktivita zprostředkovávaly jeden z fenoménů, který je analogický na různých úrovních kosmu (Mikro – Makro) zároveň poukazuje na vědecký zájem F. Kupky o podobné procesy a jevy, jež lze zřetelně identifikovat v klíčových obrazech (*Amorfa. Dvoubarevná fuga* (1912), včetně studií. *Kompliment – Komplexní* (1912). Sóló hnědé čáry (1913–14). Vysvětlující panel s texty obsahoval reprodukce 2 obrazů z výstavy, chronofotografie od E. J. Mareyho z roku 1888, dnešní fotografie galaxií a zvětšenou kresbu záznamu vlastního pohybu kreslicí káči – tužky, dále citáty F. Kupky a definici fyzikálního jevu precese.

Místnost druhá

B. Vertikály – Gravitace – Abstrakce.

Téma vertikality, která je esencí jednoho ze základních principů našeho světa, jsme propojili s fenoménem gravitace, který ji determinuje. Panel s myšlenkami F. Kupky a teoretiků umění i vědců byl doplněn fotografiemi vertikálních kmenů stromů v lese, paprsky světla, padajícího vodopádu, architektury sloupů či schématu zemské gravitace a reprodukcí obrazu *Vertikální plány III.* (1913 – 14).

Ústředním motivem – tvůrčí aktivitou – pak byly splývající látky různých textur, propustnosti světla na vysokém rámu, evokující velké závěsy na oknech. Jako model – předobraz abstrakce – bylo možné splývající textilie nasvětlovat trojicí reflektorů (přední světlo – protisvětlo) a simulovat tak rozličné vrstvení barevných stínů, jejich míchání, prolínání v čase (zvláštní druhy světla, technické světlo), případně i se zapojením postav návštěvníků.

Spojovací podélná místnost obsahovala stůl k tématu „Jiné vidění“ s třemi typy předobrazů abstrakce (římsy dynamické barokní architektury z neobvyklého úhlu pohledu, vertikály gotické věže či fotografii mlhoviny). Tyto byly určeny k vlastnímu pojetí barevnosti (omalovánka). K prohlížení barevných tvarů a zvětšenin z přírodního atlasu nebo výhledů z okna sloužilo několik jednoduchých kaleidoskopů – abstrakce vzniklá jiným pohledem na realitu.

6. Reflexe, ohlasy, hodnocení

Vesměs pozitivní jak od rodičů s dětmi, tak dospělých, kteří si uvědomili zajímavé souvislosti banálního jevu vzbuzujícího úžas (rotace káče) nebo účinek barevných proměn, které mohli sami modifikovat a jež analogicky sledovali v Kupkových obrazech. Mnozí oceňovali také dostupnost široké škály knih, včetně autentických inspirací F. Kupky (kopie biologického atlasu E. Haeckla, teorie barev M. Chevreula apod.). Ukázalo se, že pro některé návštěvníky je náročné získat patřičný „grif“ k roztáčení káči.

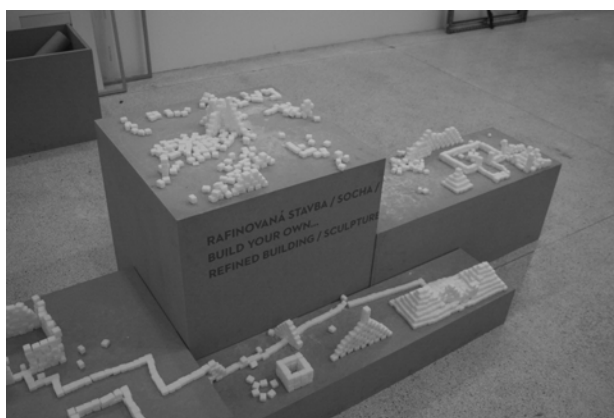
Ostrovky odporu: Mezi první a druhou moderností 1985–2012 (9. 3. – 8. 7. 2012) Veletržní palác NG (viz foto 33 a–b)

1. Klíčová témata výstavy

První a druhá modernost. Avantgarda a její reminiscence v období postmodernismu (kritika a převrácení, selhání moderny) či nový modernismus současnosti (modernologie po roce 2006) undergroundové výstavy v době totality, jejímiž kurátory byli Jana a Jiří Ševčíkovi. Pohled na současnou českou avantgardní uměleckou scénu (v okruhu kurátorů výstavy: J. a J. Ševčíkovi, Edith Jeřábková) skrze tendence minulého čtvrtstoletí, které jsou aktuální i dnes. Osobní archiv, archivní obrat, nenápadná, nespektakulární tendence...

2. Potenciálně kritické body v komunikaci obsahu a tématu výstavy s cílovou skupinou návštěvníků

Výstava je doplněna intelektuálně náročnými texty teoretiků umění, sociologů, filozofů, kurátorů. Neobsahuje rozšířené popisky ani žádné další členění, které by pomáhalo se orientovat. Výstava je velmi rozsáhlá. Konfrontuje širokou veřejnost s již starými, ale stále kontroverzními postupy a médii (ready made, reinterpretace, apropriace, postprodukce, institucionální kritika aj.). Otázka, co je současné umění a proč vypadá právě takto. Umělecká díla, která pracují se společenskou institucionální kritikou, jsou výstavou muzealizována, což ještě zesiluje rozpor v pochoopení a akceptaci současného umění. Výstava obsahuje obsáhlý archiv desítek katalogů a tiskovin



Obr. 33 a–b

Studio k výstavě Ostrovky odporu. Mezi první a druhou moderností 1985–2012. Celkový pohled se stěnou s instalací a asambláží readymades; Stavba z kostek cukru, 2012; foto archiv LO SMSU NG v Praze

k důležitým výstavám posledního čtvrtstoletí. Zároveň je prvním vstupem těchto umělců do prostor Veletržního paláce po více než 10 letech (umělecká scéna polarizovaná animozitami s bývalým vedením NG).

3. Témata, jež budou reflektována v interaktivní části výstavy

Ready made a dadaistické principy, chudé materiály a nalezené předměty jako materiál pro artefakt, jejichž spojením vzniká překvapivé dílo. Hra s materiály všedního dne, vytváření jiného kontextu. Použití materiálů a předmětů, které návštěvníci viděli ve výstavě. Zprostředkování reflexe děl návštěvníky a umělci v jedné „knize“. Odbourání vážnosti očekávání toho, čím by mělo

současné umění být, setkání skrze texty samotných umělců o jejich dílech či dílech někoho jiného.

4. Rešerše textů, katalogů a knih k tématu výstavy – nebyly zařazeny, jelikož byly jednou ze stěžejních částí výstavy, připraveny již kurátory – obsáhlý archiv VVP AVU na 20 metrů dlouhém stole.

5. Autoři koncepce a realizace, popis aktivit
Autoři koncepce studia, texty, produkce: Oldřich Bystřický, Michaela Matysová.

Interaktivnímu prostoru byl architektem Zbyňkem Baladránem a kurátory vymezen menší prostor na začátku výstavy o trojúhelníkovém půdorysu. Obsahoval celkem pět aktivit, výhradně analogových.

Používané materiály byly výhradně nespekulární, obvyčejné, vesměs však to byly produkty technické civilizace. Různé nalezené předměty a výrobky – ready made. Kostkový cukr. Psací stroje k zápisu textů. Stavba z cukru – proměnlivá struktura z hromady kostek na sestavě soklů. Kresba vlastní vlajky (ve výstavě se různé vlajky objevují jako modernistické téma program a symbol). Stěna s barevnými lístky, na které mohou návštěvníci zapsat svoje vlastní hodnoty a pojmy k období, ke kterému se vztahuje výstava. Mnohá díla té doby reflektovala společenskou realitu. Zde o ní mohou návštěvníci uvažovat a sdílet ji se svojí osobní, paralelní historií.

Tři psací stroje k vytváření „Katalogu okamžitých reakcí“ s pseudokatalogovými listy návštěvníků s popisem vybraných děl. Pro reflexi a popis byli osloveni také vystavující umělci (sdílení), bohužel jich však nakonec přispělo naprosté minimum a jejich ochota byla vyvážena neúměrným produkčním úsilím o získání jejich příspěvků.

6. Reflexe, ohlasy, hodnocení

Prostor byl funkční, i když některé aktivity se nakonec ubíraly vlastním směrem (jak se dalo předpokládat). Zvláště lístky obsahovaly později spíše osobní vzkazy a psací stroje posloužily k objevení téměř archaického a již neznámého nástroje ke psaní, z něhož vycházely surrealistické textové

kompozice místo soustředěných reflexí. Nadto se jednalo zřejmě vzhledem k rozsáhlosti výstavy a limitovaného času návštěvníků o nespelnitelné zadání (muselo by být přímo u konkrétního díla). Reflexe se však podařilo v omezeném množství získat v průběhu práce se skupinami a v průběhu akce „Máme otevřeno – večer galerií na Praze 7“. I tak však bylo studio hojně využíváno a návštěvníci nejrozumnějšího věku v něm trávili hodně času.

Hugo Demartini. A měl rád ženy...

(1. 3. – 28. 7. 2013) Veletržní palác NG

Interaktivnímu studiu byl u této výstavy vzhledem k její koncepci architektky (Federico Diaz, Mirek Vavřina) vymezen velkorysý, na obvyklé poměry až rozsáhlý prostor přímo v boční lodi výstavy. Expozice byla kompaktní a sevřená, a tak se i studio dalo navštívit v přímém kontaktu s originály, zároveň se do něj dalo vracet, což je žádoucí efekt.

1. Klíčová témata výstavy

Retrospektiva sochaře, která v tradičně chronologickém řazení představovala základní díla autora v designové a spektakulárně pojaté instalaci. Informelní reliéfy, reliéfy a objekty tematizující seriální řazení, permutace, objekty, které návštěvník může měnit, technicistní materiály (lesklý kov, plast), lesklé objekty, které zrcadlí, vtahují ostatní realitu (Nová citlivost). Objekty vytvořené minimem prostředků v geometrických formách. Performativní objekty. Náhoda. Řád a chaos. Principy náhody. Chaos vzniklý působením náhody jako výraz vyššího řádu, jenž nedokážeme zatím dobře rozpoznat. Působení času na objekt. Sádra a patina, ruina jako téma objektu. Používání exkluzivních materiálů pro objektovou tvorbu, ale také využití materiálů chudých a odpadů.

2. Potenciálně kritické body v komunikaci obsahu a tématu výstavy s cílovou skupinou návštěvníků

Smysl moderního umění, proč jsou tyto objekty uměleckými díly (záměrná jednoduchost, chudost), efektní instalace. V čem spočívá jejich unikátní

hodnota? Název výstavy a její podtitul. Vydesignovanost a efektnost výstavní instalace.

3. Témata, jež budou reflektována v interaktivní části výstavy

Nestálá, performativní socha – objekt, působení náhody na vznik vizuálního díla. Promyšlenost a plán versus improvizace umění jako hra, hravost.

4. Rešerše textů, katalogů a knih k tématu výstavy a prostoru

Dostupné monografie a katalogy, průvodce (vyšly pouze 4), Dějiny českého výtvarného umění 20. století – kontext. Kniha o vykopávkách a ruinách. Kopie článků z novin, úvodníků výstav. Složka s reprodukcemi skic a přípravných kreseb. Součástí vedlejší části výstavy jsou také projekce dokumentů, kde autor velmi poutavě vysvětluje motivy své tvorby.

5. Autoři koncepce a realizace, popis aktivit

Autoři koncepce, produkce, texty: Oldřich Bystřický, Veronika Výprachtická, programování: komplot.cz, spolupráce: Michaela Matysová, Lenka Pastyřiková (teoretické podklady).

„Okamžitá socha“ – možnost zopakovat slavné „Demonstrace v prostoru“ H. D. z konce šedesátých let 20. století. Vyhazování tyček, brček a obdélníkových tvarů (plast) lze opakovaně fotit. I když se to zdá snadné, ne vždy se to podaří. Důležitý je také zážitek akce. Název aktivity je zvolen záměrně provokativně, i když z hlediska teorie tvořil H. D. objekty.

„Razítkovaná struktura“: vytváření rastrů z razítek různých průměrů v červené a modré barvě – jedna z oblíbených metod, jak ověřovat různé varianty struktury na omezené ploše kousku papíru (čistý anebo s károvaným rastrem). Využití mechanické metody – razítko, jeho otisk je však málokdy zcela stejný.

„Mimo – na vymezené místo“ – hra pro dva, s absurdní výzvou k soutěži s náhodou v disciplíně, která z kompozic do vzduchu vyhozených a na stůl dopadlých dřevěných elementů se blíže podobá danému nákreсу.



Obr. 34 a–b

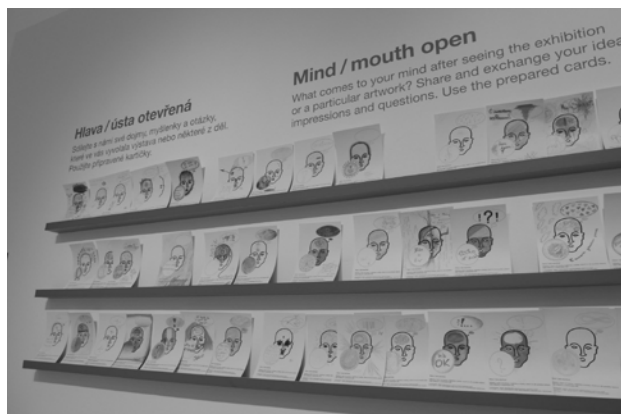
Stůl v expozici pro Mail Art projekt – celkový pohled; práce návštěvníků – koláže adresované umělcům 2013; foto archiv LO SMSU NG v Praze

Stavebnice z lesklých tvarů – částečně magnetující kuličky dovolují vytvářet minimalistickou tvarovou kompozici.

6. Reflexe, ohlasy, hodnocení

Nejoblíbenější aktivitou je performativní objekt – na téma demonstrací v prostoru a razítkované struktury. Banální výzva k aktivizaci – zopakování aktu akce a jeho fotografování přiměla řadu návštěvníků k diskusi o této problematice.

V některých případech měly aktivity v interaktivním studiu přesah do dlouhodobějšího projektu – k výstavě Jiří Kolář a Béatrice Bizot: *Korespondáž* (17. 12. 2012 – 17. 3. 2013, Veletržní palác NG) jsme koncipovali „Mail Art projekt“ – hypotetické pokračování konceptu v duchu mail artu, tak jak se s ním začalo pracovat v šedesátých



Obr. 35 a 36

Studio k výstavě *Monet – Warhol. Mistrovská díla z Albertina Museum a Batlinerovy sbírky*. Stůl na téma obraz – geometrická abstrakce a Člověk 20. století; Stěna s reflexemi návštěvníků na téma *Hlava – ústa otevřená*; foto archiv LO SMSU NG v Praze

letech 20. století a jak jej využíval Jiří Kolář. Tři vybraní současní umělci Andrew Gilbert, Lenka Vítková, Ondřej Maleček vytvářeli umělecké odpovědi na vybrané návštěvnické pohlednicové koláže, vzniklé přímo u stolu se schránkou ve výstavě. Řada návštěvníků oceňovala již jen možnost takto ve výstavě tvořit s hypotetickou představou umělecké korespondence. Lenka Vítková odepsala cca čtyřiceti vybraným adresátům pohledem s koláží planet ze smírkového papíru. Ondřej Maleček odeslal několik desítek autorských maleb, realizovaných na starých pohlednicích (viz foto 34). Autoři: Oldřich Bystřický (koncepte, realizace, produkce), Monika Sybolová (koncepte, výběr, medailony a komunikace s umělci).

K výstavě *Monet – Warhol. Mistrovská díla z Albertina Museum a Batlinerovy sbírky* (13. 10. 2010. – 7. 1. 2011, Veletržní palác NG) jsme vytvořili menší studio, jehož přítomnost lze považovat vzhledem k omezenému prostoru za úspěch (viz foto 35, 36). Sestávalo ze stolu s příruční knihovnou a velkého interaktivního stolu na 2 témata: abstrakce z geometrických tvarů a člověk 20. století – vrstvená koláž na prosvětlovacím boxu z fotografií a grafických motivů. Reflexivní aktivita byla nazvána „Hlava – ústa otevřená“: ta měla za cíl zpřítomnit přímo ve výstavě různorodé komentáře návštěvníků k tomu, co viděli nebo si mysleli. Jednoduchý náčrt hlavy s bublinou uvnitř (Co si myslím) a s bublinou u úst (Co říkám) poté, co jsem zhlédl výstavu. Z poměrně náhodného vzorku zanechaných kreseb umístěných na stěnu (nezjišťovali jsme žádné další kategorie, věk, pohlaví...) vznikla kolekce cca 500 návštěvnických prací (celkově výstavu vidělo 57 000 lidí), které obsahovaly často velmi zajímavé osobní výpovědi o setkání s uměním.

Výjimečnost této výstavy spočívala v prezentaci originálů uměleckých děl od klíčových autorů modernismu. Řada z nich nebyla v českých zemích dříve nikdy vystavena. Byl tak vytvořen zcela nezvykle kvalitní vzdělávací potenciál pro široké publikum, včetně žáků a studentů. Autoři koncepte studia, texty a produkce: Oldřich Bystřický, Michaela Matysová.

Theodor Pištěk: *Ecce Homo* (26. 9. 2012 – 20. 1. 2013 – Veletržní palác NG)

Výstava byla specifická tím, že ji vytvářel umělec sám a externí kurátor (Martin Dostál), kteří neměli pochopení pro existenci jakéhokoliv interaktivního prostoru. Původní koncepte byla nakonec transformována ve stanoviště fotobox: „Ejhle člověk“ – stylizovaný autoportrét. (Koncepte: Oldřich Bystřický, Michaela Matysová, komplot.cz.) Dvojice panelů v přízemní kavárně Nová syntéza Veletržního paláce pak rozvíjela další atraktivní relevantní témata – postmoderní síť citací a odkazů na klasická malířská díla v Pištěkových obrazech (přirazování reprodukcí na magnetech) – koncepte: Monika Sybolová, a kolážovitou práci

s vrstvením různých prostředí a inspiraci fotografií (obraz v obraze) – koncepce: Oldřich Bystřický (viz foto 37).

Zde bohužel nebyly aktivity v logickém spojení s výstavou, jejich vliv na návštěvníky tedy nemohl být vysoký. Fungovaly spíš jako její připomínka anebo pozvánka na ni. I tak si našly u návštěvníků oblibu. Zároveň tento příklad poukázal na složitou komunikaci v případě spolupráce s aktivním umělcem, který si nepřeje své dílo doplňovat dalšími aktivitami či texty a domnívá se, že bude fungovat samo o sobě. Je to téma k diskusi. Kdyby se totiž konala výstava v soukromé galerii zaměřené na určité úzce profilované publikum, byla by tato odtažitost v pořádku. Pokud má však výstava oslovit široké publikum, mělo by se o ní uvažovat možná trochu jinak, a to zřejmě již v rovině kurátorské, zvláště pokud se koná v instituci typu Národní galerie, která má ze svého statutu povinnost jít divákům naproti. V tomto případě je však příčinou spíše zvyk, vžitá představa, jak má výstava vypadat, aniž by se někdo (kurátor, umělec) zabýval studiem reakcí návštěvníků a míry srozumitelnosti u širokého laického publika. Jistě to neznamena, že bychom se měli snažit přiblížit divákovi za každou cenu. Určitě i současné umění vyžaduje pro svoji prezentaci autonomní zónu. Pro jeho zprostředkování se tedy dají v takových případech hledat jiné formáty.

Nové úlohy kurátorů pro vzdělávání v budoucnosti

Situace, ve které se interaktivní studia stávají standardem velkých výstav, je potěšující a je naplněním dlouhodobého úsilí. Zároveň klade zvýšené nároky na kreativitu, odbornost i produkční schopnosti kurátorů pro vzdělávání. Již předtím, než si na jejich přítomnost návštěvníci zvyknou a budou je automaticky očekávat, se musíme zabývat systematickým a odborným zdokonalováním jejich úrovně.

Je nezbytné ještě více posílit spolupráci a komunikaci s kurátory již v době, kdy je téma či výsledek výzkumu koncipován ve výstavu, aby již v zárodku byl kurátor pro vzdělávání – pedagog – přítomen v dialogu a uplatnil své přímé zkušenos-



Obr. 37

Interaktivní panel „centrální mozek lidstva“ k výstavě Theodor Pištěk – Ecce Homo v kavárně Nová Syntéza; foto archiv LO SMSU NG v Praze

ti s návštěvníky a jejich potřebami a mohl tak být konzultantem přiměřenosti výstavy pro definované cílové skupiny. Pro prezentaci některých témat by bylo takto možné zvýšit atraktivitu i vzdělávací potenciál výstavy (informační, estetický...), přiblížit je větší srozumitelnosti, avšak za použití sofistikovaně jednoduchých a nápaditých forem, které vyloučí případnou pokleslost a banálnost, které se kurátoři – teoretici, historikové – často ze strany lektorů obávají.

Je třeba posílit důvěryhodnost a etablovat odbornou úroveň kurátorů pro vzdělávání propojováním odborností historiků umění, kurátorů, umělců, architektů a dalších profesí z oboru. Je důležité soustavně kriticky reflektovat a pojmenovávat srozumitelnost výstav z hlediska jejich komunikačního a vzdělávacího potenciálu: Výstavní design a výběr děl i doprovodný program či interaktivní studio, případně další složky by měly být v souhře s ideou výstavy podloženou argumenty.

Nezpracovanou výzvou je také výzkum, který by mapoval konkrétní aspekty srozumitelnosti a komunikačního potenciálu rozsáhlých výstavních projektů u velkých skupin návštěvníků různých cílových skupin.

Za spolupráci a diskusi nad tématem textu děkuji Michaele Matysové.

Literatura

- Brüninghaus-Knubel, Cornelia. 2007. „..., wie haben Sie denn das gemacht?“ *Museumspädagogik an Kunstmuseen in Duisburg und NRW*. Duisburg: Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum.
- Museum Education at The Art Institute of Chicago. 2003. *Museum Studies*. (29) Chicago: The Art Institute of Chicago.
- VENERA, Jiří. 2000. Dům umění města Brna po roce 1945. In: VRÁNOVÁ, Jana, ed. *90 let Domu umění města Brna*. Brno: Dům umění města Brna, s. 115–118.
- STUHLÍKOVÁ, Alice. 2008. *Aktivní zóny v galerijní praxi: expozice a výstavy s nabídkou samoobslužné fyzické interakce*. Brno. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Seminář dějin umění. Vedoucí bakalářské diplomové práce Ladislav Kesner ml. 51 s. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/53968/ff_b/Alice_Stuchlikova_BDP_Aktivni_zony_v_galerijni_praxi.doc?lang=en.

Webové stránky

- Der früher Dürer: Rahmenprogramm: 24.02. – 02.09. 2012* [online]. Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, 2012 [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: http://www.gnm.de/fileadmin/redakteure/Ausstellungen/pdf/Rahmenprogramm_Der_fruehe_Duerer.pdf
- Dokumentation AD: Alles Dürer! Konzept. In: *Kunst- und Kulturpädagogische Zentrum der Museen in Nürnberg* [online]. Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, 2013-01-03 [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: http://www.kpz-nuernberg.de/kpz/_duerer_2012_AD_konzept.shtml
- NCVU. 2010 [online]. [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.ncvu.cz/exhibitions/2010/Play/Play.html>
- Výstavy. In: *Galerie umění pro děti* [online]. Praha: GUD, [s. a.] [cit. 2013-04-30]. Dostupné z: <http://www.galeriegud.cz/vystavy>
- Orbis pictus play* [online]. Praha: Audabiac, c2009 [cit. 2014-07-16]. Dostupné z: <http://www.orbis-pictus.com>

Autor:

Mgr. et MgA. Oldřich Bystřický

Lektorské oddělení

Sbírka moderního a současného umění

Národní galerie v Praze

Veletržní palác

Praha

E-mail: bystricky@ngprague.cz

Towards the public: Touching and re-creating allowed

Abstract: The paper introduces the concept of interactive studios as part of exhibitioni of modern and contemporary art at the National Gallery in Prague. In particular, some examples of the practice of recent years show fostering of the communication between exhibition and visitor's. The personal bond with artwork will lead children and adult visitors to their own creation, experimentation, reflection and detection of interdisciplinary contexts broader and more structured than it is in traditional art exhibitions usual. The paper indicates a new role of the curator for education. The realization of interactive exhibitions exceed the usual impossibility of physical contact with musealized artwork and aims to

a deeper experience and understanding. It will focus also on consistency, reasonableness and validity of such a concept within the existing framework of the art museum and gallery. The paper also indicates the methodology to be applied on different types of shows (monographic, thematic exhibition of contemporary art, etc.) and outlines the critical moments that go beyond the work of curator for education and lead to critical reflection of exhibition as a medium itself.

Keywords: mediation of art, interactive exhibition, interactive studio, examples from practise, National gallery in Prague, curator for education.

Bibliografický údaj původního textu:

BYSTŘICKÝ, Oldřich. 2014. Veřejnosti naproti: Sahat a přetvářet dovoleno. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&caso-pis=7&clanek=49

PEDAGOGOVÉ
ON MUZEJN
PEDAGOGOV
I INSPIRUJÍ
JÍ PHILIP ST
D STEPHENS

INS

Í PE

VÉ I

PHI

EPT

ON

Muzejní pedagogové inspirují budoucí učitele: Podpora pedagogického růstu studentů učitelství prostřednictvím spolupráce mezi sektorem počátečního pedagogického vzdělávání a kulturními institucemi

Philip Stephenson

Anotace:

University of Cambridge spolupracuje s několika akademickými muzei, která se jí rovnají velikostí i významem. Klíčovým prvkem pedagogických praxí realizovaných v univerzitních muzeích je rozvoj takových strategií, které budoucí učitele přesvědčí o tom, jak je důležité zahrnout alternativní prostředí muzea do výuky. Za uplynulé desetiletí vzniklo mnoho úspěšných iniciativ, díky nimž mají studenti připravující se na budoucí povolání učitele na základních školách možnost vyzkoušet si práci po boku muzejních pedagogů. Studenti tak získávají jasnou představu o efektivnosti výuky využívající autentických předmětů. Didaktické metody, které mají studenti možnost poznat v praxi a které vycházejí ze sociálního konstruktivismu, zdůrazňují především podporování účasti žáků na dialogu. Cílem příspěvku je vysvětlit přínos spolupráce muzeí s pedagogickými fakultami, jenž je doložen praktickou ukázkou partnerství mezi Národní galerií v Londýně, Fitzwilliamovým muzeem v Cambridge a Pedagogickou fakultou University of Cambridge.

Klíčová slova: muzeum, galerie, výuka, počáteční pedagogické vzdělávání (Initial Teacher Training – ITT), dialogická výuka, sociální konstruktivismus, Fitzwilliamovo muzeum (Fitzwilliam Museum), Národní galerie (National Gallery).

Úvod

Snaha poskytnout studentům pedagogických fakult ve Spojeném království zkušenost s jiným než školním prostředím využitelným pro výuku není nijak nová. Poskytovatelé učitelského vzdělávání již po několik let úspěšně realizují některé části studijního plánu učitelských programů v různých alternativních prostředích. (Kendall et al., 2006) Poté, co byly ve Velké Británii v roce 2007 zavedeny

upravené standardy závazné pro všechny kvalifikované učitele (*Standards for the Award of Qualified Teacher Status*) – podle nichž by studenti pedagogické fakulty měli „být schopni identifikovat možnosti výuky žáků v mimoškolních kontextech“ (TDA, 2007) – se počet vzdělávacích institucí spolupracujících se zařízeními, která nabízejí alternativní výuková prostředí, ve Spojeném království významně rozšířil. (Creative Partnerships, 2008)

Dochází k tomu ve stejnou dobu, kdy oblast, již můžeme obecně nazvat kulturním sektorem, deklaruje, že program počátečního pedagogického vzdělávání (*Initial Teacher Training* – dále jen ITT) má potenciál vytvořit novou generaci učitelů, kteří budou ve společnosti plnit kreativní a kulturní roli a přijmou ji jako jednu z klíčových odpovědností své učitelské profese. (MLA, 2007)

Způsoby, jakými instituce ITT pracují v alternativních výukových prostředích, jsou přitom různorodé; dokazuje to množství případových studií uveřejněných na webových stránkách s názvem *Teaching Outside the Classroom* (Výuka mimo školní lavice). (Creative Partnerships, 2008) Předtím, než mohou studenti pedagogické fakulty nastoupit na praxi, jsou vyzváni k vypracování seminární, bodově ohodnocené práce – to v případě formálnějšího charakteru institucí, jimiž jsou univerzity; v jiných případech se student účastní výuky v kulturní instituci, např. v místě svého bydliště, a tato praxe je doplněna písemnými instrukcemi.

Ministerstvo školství Spojeného království aktivně usiluje o to, aby vzdělávací instituce rozvíjely spolupráci s kulturními organizacemi a tak rozšiřovaly množství alternativních prostředí, kam by mohli být studenti pedagogických fakult umísťováni na praxi. Proto se také využívání alternativního prostředí pro výuku stalo hlavním posláním mnoha projektů realizovaných v rámci programu pro rozvoj školní spolupráce (*Partnership Development Schools*). Tento článek popisuje proces realizace a výsledky jednoho z těchto projektů.

1 Teoretický rámec

Čím muzea a galerie studenty pedagogických fakult přitahují? Jakým způsobem zlepšuje spolupráce s edukačním oddělením muzea výkon a schopnosti budoucích učitelů? Odpovědi na tyto otázky je třeba hledat v základních teoretických rámcích, které sdružují nejen specifické pedagogické strategie používané muzejními pedagogy, ale i postupy tzv. mainstreamových učitelů. Studenti si musejí být vědomi zejména tří základních faktorů, které přispívají k dosažení pozitivních výsledků učení v muzeu. Jsou jimi:

- význam vystavených předmětů;
- míra intelektuální a fyzické přístupnosti sbírkových předmětů, již determinuje charakter instituce (její „étos“);
- pedagogická podpora a nástroje („affordances“⁴⁵) nabízené muzejními pedagogy s cílem maximalizovat vzdělávací potenciál sbírky.

Studenti by měli být během své praxe schopni s těmito třemi faktory aktivně pracovat. (Stephenson, 2013) Chceme-li, aby práce se sbírkovými předměty byla klíčovým aspektem edukačního procesu, musí být učební plán pečlivě připraven a učební prostor musí vyhovovat fyzickým a intelektuálním potřebám skupiny. Především to však pro učitele znamená zahrnout do své didaktické „výzbroje“ otevřené a dialogické metody, jež jsou typické pro muzejní pedagogy.

1.1 Práce s předměty

Bází všech muzeí a galerií jsou sbírkové předměty – jsou samotným důvodem jejich existence. Muzejní komunita si je dobře vědoma síly, jakou má kontakt s autentickým, reálným předmětem oproti kontaktu s kopií předmětu či jeho virtuální podobou. Je proto velmi důležité, aby byli studenti-budoucí pedagogové schopni tento jedinečný význam muzejních předmětů rozpoznat. Musejí chápat, že „předmět“ či „věc“ v kontextu muzea nebo galerie představuje to, co můžeme nazývat „materiální kulturou“. (Pearce, 1994) Měli by být

45 Pod tento pojem zahrnuje autor edukační programy různých typů a všechny edukační prostředky podporující učení v muzeu. (Pozn. překladatelky.)

např. schopni rozpoznat význam amonitu, který je sice v běžných podmínkách pouhou zkamenělinou, avšak v kontextu muzea (konkrétně např. *Sedwick Museum of Earth Science*) získává další důležité významy: podněcuje návštěvníky k přemítání nad hlubokými kulturními souvislostmi, příp. vyvolává diskuse o samotné podstatě a filosofii vědy. Interpretace vystavených předmětů se totiž odehrává v sociokulturním kontextu – podobně jako jiné aspekty učení, se kterými se již studenti pravděpodobně seznámili.

Muzejní pedagogové při zaškolování budoucích učitelů dbají především na to, aby si studenti byli schopni uvědomit sílu těchto autentických, reálně existujících předmětů. Vyzdvižení důležitosti kontaktu s konkrétním předmětem jako způsobu, jenž zprostředkovává učení vyššího řádu, má pro vzdělávání budoucích učitelů stěžejní význam. (Barnes & Scoffham, 2007) Výsledky hodnocení našich kurzů ukazují, že studenti, kteří byli školeni v muzeu, mnohem častěji přinášejí do tříd své vlastní předměty nebo častěji využívají možnosti vypůjčit si určité předměty z muzea, což je služba, kterou muzejní instituce nově školám nabízejí.

1.2 Povaha a prostředí instituce

Projekt, který představujeme v tomto článku, byl založen na spolupráci Pedagogické fakulty University of Cambridge s muzei, konkrétně s univerzitním Fitzwilliamovým muzeem v Cambridge a s Národní galerií v Londýně. Tradiční muzea, jakými jsou právě národní sbírky umění a akademické fakultní instituce, tedy muzea, jež byla zapojena do prezentovaného partnerského projektu, charakterizuje určitý „étos“, povaha a specifika daného prostředí. Tato specifika ovlivňují způsob, jakým jsou sbírky organizovány, vystavovány, popisovány apod. Na první pohled by se mohlo zdát, že daný tradiční způsob prezentace se stane pro mladé lidi překážkou, že jim nebude přístupný: s výjimkou několika IT aplikací zaměřených na dětského návštěvníka v daných muzeích nejsou žádná „tlačítka“ a převládá zde striktně bezkontaktní přístup k vystaveným předmětům. Ačkoliv v některých muzeích tohoto typu jsou na vymezených místech k dispozici manipulační sady pomůcek pro rodiny s dětmi, v podstatě



Obr. 38

Dialog před Bruegelovým obrazem vedený muzejním pedagogem

jsou tyto instituce představiteli tzv. vitrinových muzeí. Nicméně, mladí lidé na ně i tak reagují překvapivě pozitivně, ať už přicházejí v doprovodu rodičů či v rámci školní exkurze. Při hodnocení návštěvy děti často opakují přívlastky, jimiž muzea charakterizují jako „místa zvláštního významu“ a „s důležitou rolí“. Toto specifické prostředí umožňuje i dětem, aby se staly důležitými, zvyšuje se v něm jejich motivace a rozvíjí se jejich sebepojetí. (Dweck, 1996) Je to prostředí, jež vyvolává úctu a údiv, povzbuzuje lásku k učení, uspokojuje přirozenou lidskou zvědavost a podněcuje jedince k tvůrčímu přemýšlení nad kulturou. (Stephenson, 2013)

1.3 Role pedagoga

Pro garanty programu počátečního pedagogického vzdělávání (ITT) má zvláštní význam pedagogický přístup, který při edukaci v prostředí muzejních sbírek uplatňuje muzejní pedagogové. Je jím dialogické učení, tedy učení postavené na dialogu muzejního pedagoga a žáka před vystaveným objektem v muzeu. Na objasnění podstaty dialogického učení se v článku dále zaměříme, předtím však upozorníme na fakt, že velká část formálního vzdělávání studentů pedagogických fakult se odehrává v univerzitním prostředí. I když jsou během něj studentům představeny některé vynikající a inovativní praktické postupy škol spolupracujících s fakultou, práce učitelů v tomto

prostředí je stále ještě do jisté míry omezena. Téměř všechny instituce formálního vzdělávání ve Spojeném království podléhají ustanovenému národnímu kurikulu, jež je podporováno publikovanými strategiemi a jehož zavádění je pečlivě sledováno národní inspekční radou. Jisté metodické postupy, např. sdílení vytýčených cílů učení, jsou součástí návodů k tomu, jak dělat věci „správně“. V důsledku formálního uplatňování takových metodik však může interakce v hodině postrádat přirozenost a tzv. „autentický dialog“ může být zcela marginalizován. (Stephenson, 2013)

Výzkum ukazuje, že dialog na základních školách se často ubírá právě a jen tím směrem, kterým učitel svou interakci s žáky – stejně jako interakci mezi žáky navzájem – zřetelně vede a jak ji řídí. (Alexander, 2008) V některých případech učitelé dokonce žáky od samostatného myšlení odvádějí, pokud se směr jejich uvažování odklání od kontur předem vytýčených cílů výuky. V takových případech je obvykle rozhovor charakterizován následujícími prvky:

- učitelé jsou hlavními aktéry dialogu;
- učitelé používají otázky, jež jsou otevřené jen zdánlivě – ve skutečnosti na ně existuje jen jedna správná odpověď;
- hledání alternativ a řešení problémů se často zvrhává do hry „najdi správnou odpověď“.

Na druhou stranu jsme měli možnost vidět i řadu učitelů, kteří své žáky vedli k větší participaci prostřednictvím delších rozhovorů, jimiž je vybízeli k porozumění, reflexi a uspořádání vlastních myšlenek. Participaci se jim úspěšně dařilo podpořit zejména proto, že žákům poskytli podněty, jež byly pro podporu dialogu speciálně navrženy. Pro muzejní pedagogy je takovým podnětem jednoznačně vystavený předmět, pomocí něž vyučují. V oblasti „mainstreamové“ pedagogiky tento přístup nazýváme dialogickou výukou, resp. uplatněním dialogické metody.

Analýza postupů muzejních pedagogů ukazuje na všudypřítomnou snahu podpořit přirozený dialog mezi žáky a vystavenými předměty, pomocí nichž pedagogové vyučují. (Burnham & Kai-Kee, 2011) Tímto způsobem se snaží zjistit, s jakými prekoncepty děti pracují, a pomocí dotazů a dia-

logu se na nich snaží stavět, a tím vytvářet stále sofistikovanější porozumění tomu, co je nám sbírkový předmět schopen sdělit sám o sobě, o světě kolem nás a o lidské podstatě.

Důležitým aspektem „dialogické třídy“ (resp. vyučování postaveného na dialogické metodě), který reflektují mnozí muzejní pedagogové, je vytváření takových otázek, které žáky vedou k přemýšlivým odpovědím. Tyto odpovědi totiž otevírají další otázky, a jsou tak spíše než závěrečnými myšlenkami stavebními bloky dalšího dialogu.

Otázky, pomocí nichž muzejní pedagogové navádějí žáky k dalšímu dialogu a diskusím, jsou z obecného hlediska typem otázek vyššího řádu. To znamená, že směřují k vytváření analýzy a syntézy myšlenkových celků; podněcují kritické a hodnotící odpovědi. (Bloom, 1956) Žáci, kteří se účastní rozhovoru založeného na takovýchto otázkách, pak reagují mnohem individuálněji a tvořivěji, než by tomu bylo za jiných okolností.

Tento přístup má kořeny v teoretickém rámci, který je obecně nazýván sociálním konstruktivismem. (Vygotsky, 1978) Ve své podstatě vychází daný rámec z myšlenky, že učení je především osobním procesem a že nové vědomosti a porozumění jsou umožněny celkovým, již existujícím koncepčním i procesním chápáním, kterým žák sám disponuje. Velmi důležité je také to, že zkušenosti a postupy, které vznik nových vědomostí zprostředkovávají, probíhají v sociálním kontextu, a nikoliv ve vakuu. Myšlenku, že muzejní a galerijní instituce mají „konstruktivistickou“ povahu, vyslovil poprvé George Hein, který dal také podnět ke vzniku konceptu „konstruktivistického muzea“. (Hein, 1998)

Pedagogické přístupy, jež muzejní pedagogové přirozeně uplatňují, jsou často založeny na intuitivním chápání specifik učení a jsou představenému teoretickému konceptu velmi blízké. Mezi takto založené metodické postupy patří zjišťování existujících vědomostí a postojů ve skupině dětí nebo navedení skupiny k přijetí alternativních pohledů. Tímto způsobem pedagog rozbíjí stabilitu stávajících názorů a vede žáky k tomu, aby kriticky hodnotili to, co je jim předkládáno. Pedagogové využívají takových aktivit a postupů, které jim pomáhají budovat a ovlivňovat způsob,

jakým děti vnímají vystavené předměty, a tím je vedou k čím dál hlubšímu porozumění a k sofistikovanějšímu kritickému nahlížení těchto skutečností. Výuka je často ukončena výměnou nových poznatků a ve světle nových zkušeností žáci kladně hodnotí nejen sebe sama, ale i své vrstevníky.

Studenti pedagogické fakulty, kteří měli možnost tuto metodu sledovat, byli následně vyzváni k tomu, aby zhodnotili, jakým způsobem se tento postup liší od toho, který sami znají ze školních lavic. Především však měli za úkol reflektovat způsoby, jakými lze dané postupy muzejních pedagogů zapracovat do vlastní učitelské praxe.

Sektor ITT, který si klade za cíl vychovat novou generaci učitelů, jež by tyto různorodé dialogické přístupy vycházející z konstruktivismu přijali za své, by měl studenty seznámit s takovými výukovými metodami, jež se vymykají obvyklým praktikám v konvenčním školním prostředí. Vytvářením partnerství s muzejními institucemi, v nichž se pěstuje muzejní edukace, je ideální způsob, jak takové zkušenosti zprostředkovat.

2 Vytváření udržitelných partnerství

Tento článek pracuje s výsledky, jež byly získány v rámci konvergentního vývoje dvou významných institucí v oblasti muzejní pedagogiky a ITT. Od konce 90. let minulého století se muzea University of Cambridge (především Fitzwilliamovo muzeum) ve spolupráci s Pedagogickou fakultou University of Cambridge a Národní galerií v Londýně (v kooperaci s dalšími vybranými poskytovateli ITT z celého Spojeného království) aktivně podílejí na vytváření symbiotického vztahu, jehož cílem je podpora nové generace učitelů, kteří by ve své školní praxi využívali alternativní pedagogické strategie charakteristické především pro muzejní pedagogy. Zároveň tvůrci daného projektu vložili do generace nových učitelů naději, že svou profesní dráhu zahájí silně motivováni pro spolupráci s místními muzei a galeriemi.

Kromě vnějších vlivů ze strany Ministerstva školství Spojeného království a Rady muzejních, knihovních a archivních institucí (*Museums, Libraries and Archives Council* – dále jen MLA) zmíněných v úvodu (TDA, 2007, MLA, 2007) se na



Obr. 39

Uplatnění dialogického přístupu v pedagogické praxi v muzeu

vzniku udržitelných partnerství mezi poskytovateli ITT a muzejními a galerijními institucemi podílel především fakt, že si tvůrci této iniciativy uvědomili důležitost integrace dialogických a objektově zaměřených přístupů (typických pro muzejní pedagogiku) pro profesní vývoj budoucích učitelů. Hlavní důvody vedoucí k vytvoření tohoto partnerství lze shrnout do následujících čtyř bodů. Jde o snahu:

- zavést muzejní a galerijní pedagogiku jako integrální součást programu ITT;
- vzbudit u studentů zájem o kulturní sektor a ochotu spolupracovat s ním – tak aby byly charakteristickým znakem profesního profilu budoucího učitele;
- pomoci budoucím učitelům osvojit si speciální kreativní přístupy k výuce a učení, které jsou typické pro muzejní pedagogy, a zamyslet se nad tím, jak je zapracovat do každodenní praxe;
- pěstovat silnější vazby mezi partnerskými školami zprostředkujícími ITT a regionálními muzei.

2.1 Spolupráce pedagogické fakulty a univerzitních muzeí v Cambridge

Spolupráce sektoru ITT, Pedagogické fakulty University of Cambridge s regionálními muzei a galeriemi (především s univerzitními muzei v Cambridge) se intenzivně vyvíjí posledních deset let. (Stephenson, 2004, Stephenson a Sword, 2004, Stephenson et al., 2005) Univerzita tak dává najevo,

že si uvědomuje klíčovou roli, již muzejní sbírky v rámci národního a mezinárodního dědictví zastávají, a zároveň povinnost tyto sbírky zpřístupnit co nejširší veřejnosti, aniž by tak ohrozila svou roli v procesu univerzitní výuky a výzkumu. (University of Cambridge, 2011) Velký důraz, který je kladen na podporu návštěvnosti z řad školních žáků, toto poslání jen podtrhuje.

Díky finanční podpoře zajištěné radou MLA a Agenturou pro vzdělávání a vývoj (*The Training and Development Agency* – dále jen TDA) může nyní fakulta nabídnout všem budoucím učitelům různorodou a vysoce přínosnou pedagogickou zkušenost založenou na praxi v muzeu. Úspěch této pedagogické praxe v prostředí muzeí vypráví o nadšení a odbornosti kolegů ze sektoru regionálních muzeí a galerií. Ocenění si však zaslouží také neustálý profesionální růst všech účastníků tohoto programu.

Program se skládá ze tří modelů spolupráce studentů pedagogické fakulty s muzejními a galerijními institucemi:

- 1) Celodenní kurz muzejní a galerijní pedagogiky pro celou skupinu (v tuto chvíli čítající 180 studentů) je nyní pevně zaveden a zahrnuje spolupráci fakulty s muzejními pedagogy v Cambridge. Celá skupina se účastní dvou výukových lekcí probíhajících v muzeu, které následují po úvodní přednášce o základních principech muzejní pedagogiky, ve které je vyzdvížen význam vyučování založeného na práci s artefakty a na učení mimo školní prostředí. Výukové lekce v muzeu spočívají v tom, že studenti pracují ve skupinách o velikosti běžné třídy (30 studentů), jimž muzejní pedagogové názorně představují typické metody používané při práci se školními skupinami;
- 2) Týdenní soustředění pro vybranou skupinu 10 studentů, jež je nyní pevně zakotveno v programu edukačního oddělení Fitzwilliamova muzea. Zahrnuje pozorování muzejních pedagogů při práci s návštěvníky různých věkových kategorií a odlišných dovedností. V průběhu hospitace mají studenti možnost připravovat vlastní učební plán a vést výuku pod vedením zkušených členů muzejního personálu. Jako součást této aktivity mají studenti za úkol při-

pravit vlastní vyučovací hodinu, která bude plně vycházet z galerijní praxe a kterou pod vedením fakultního metodika představí svým univerzitním spolužákům. Na základě této zkušenosti studenti vypracovávají písemné práce odpovídající magisterské úrovni studia (o rozsahu 6000 slov);

- 3) Jednoznačný úspěch této muzejní praxe, jež byla zavedena v akademickém roce 2008–2009 (Stephenson a Sword, 2009), přiměl koordinátory studijního oboru k tomu, aby integrovali praxi v alternativních výukových prostředích do studijního plánu všech studentů a umožnili dvoudenní muzejní praxi nejen několika vybraným posluchačům, ale všem 180 studentům. Na základě tohoto rozhodnutí bylo vytvořeno přes 45 partnerství zahrnujících i 9 londýnských institucí. Zásadním faktem je, jak dále uvidíme, že jednou z těchto institucí je Národní galerie v Londýně.

2.2 Národní galerie v Londýně a několik vybraných regionálních poskytovatelů ITT

První týdenní soustředění studentů Pedagogické fakulty University of Cambridge se v Národní galerii v Londýně uskutečnilo v akademickém roce 2003–2004. Ve stejnou dobu zahájil tým koordinující spolupráci se školními institucemi celonárodní projekt určený žákům základních škol s názvem *Take One Picture* (volně přeloženo jako Jeden obraz k malování nebo Vezmi jeden obraz). V rámci tohoto projektu se Národní galerie každý rok zaměří na jeden obraz ze své sbírky, pomocí něž iniciuje vznik vzdělávacích aktivit rezonujících v mnoha různých vzdělávacích oborech základních škol. Tento projekt tak dal vzniknout jak dětským výtvarným pracím, tak i dílům literárním, dramatickým či historicky zaměřeným a stal se základním kamenem dalšího rozvoje ITT v Národní galerii. (National Gallery, 2013) Projekt *Take One Picture* je založen na osmi principech:

- 1) Kulturní učení je obohacující a může hrát v životě mladých lidí transformující roli.
- 2) Každý má právo na kontakt s uměním a historickými sbírkami.
- 3) Jako vizuální stimulace k učení by mělo být umění zpřístupněno všem bez rozdílu.

- 4) Práce s obrazy umožňuje vytváření různorodých významových propojení.
- 5) Vnímání a reflexe sbírek stimuluje zvědavost a kritické a tvořivé myšlení žáků.
- 6) Sofistikované otázky dávají vzniknout sofistikovaným odpovědím.
- 7) Seznámení s bohatým kontextem sbírek poskytuje platformu pro kreativní a mezioborový přístup k učení.
- 8) Kvalitní a aktivní učení je inspirativní a motivující.

Doposud se týdenního programu *Take One Picture* zúčastnilo 900 studentů oboru učitelství pro základní školy, a to buď přímo v Národní galerii, nebo v některé z partnerských organizací. Na model *Take One Picture* navazují praktické aktivity ve výuce, při kterých studenti pedagogické fakulty plánují vyučovací jednotku zaměřenou na daný obraz. Během vyučování žáci mimo jiné navštíví místní muzeum nebo galerii a daný obraz si zde důkladně prohlédnou.

Výsledky evaluace prováděné nezávislým výzkumným týmem zaměřujícím se na plnění podmínek partnerských organizací zprostředkovávajících program *Take One Picture* ukázaly, že téměř všichni studenti přijali mezioborový aspekt tohoto projektu s nadšením. Předtím, než byl tento projekt realizován, měli studenti pocit, že existuje jen velmi málo možností, jak lze do výuky zakomponovat více vyučovacích předmětů najednou. Projekt *Take One Picture* jim dal potřebnou motivaci a inspiraci k tomu, aby vytvořili metodický postup pro výuku založenou na projektové práci. Při zpracování modelu *Take One Picture* měli studenti pedagogické fakulty volnou ruku a zcela kreativně tak vytvářeli učební plány, jimiž zohledňovali co nejširší spektrum vzdělávacích oborů. (Gardner & Day, 2011)

V rámci svých aktivit v oblasti ITT, jejichž ústředním projektem je zmiňovaný *Take One Picture*, vybudovala Národní galerie do akademického roku 2012–2013 partnerství s celkem pěti britskými institucemi (National Gallery, 2013). Výsledky evaluace této praxe potvrdily nebývalé nadšení téměř všech účastníků projektu pro využití obrazu jako společného vzdělávacího podnětu pro inovativně

koncipované vyučování. V rámci projektu byly řešeny některé velmi důležité vzdělávací problémy. Mezipředmětová výuka např. poukázala na nedostatky vyplývající z nepodstatných tematických vazeb zdůrazňovaných v jednotlivých vyučovacích předmětech, a studenti tak začali stavět spíše na nových poznatcích vzdělávací praxe získaných v uplynulých více než dvaceti letech. Snad ještě důležitějším zjištěním bylo to, že podstupování jistého rizika během pedagogické praxe pozitivně změnilo postoje nejen studentů pedagogické fakulty, ale i zkušených učitelů, se kterými studenti spolupracovali. (Wyse & McGarty, 2013)

2.3 Partnerství mezi Fitzwilliamovým muzeem, Národní galerií a pedagogickou fakultou

Poté, co byly partnerské aktivity mezi Pedagogickou fakultou University of Cambridge a Národní galerií v Londýně již pevně zavedeny, stala se dalším logickým krokem snaha sjednotit strukturu současných studentských praxí ve Fitzwilliamově muzeu a obohatit je o program *Take One Picture*. Spolupráce mezi pedagogy z Národní galerie a z Fitzwilliamova muzea byla navázána v červnu v roce 2013. Pilotním plánem bylo umožnit obdobně založenou praxi v akademickém roce 2013–2014 deseti vybraným studentům.

3 Případová studie: Partnerství mezi Fitzwilliamovým muzeem, Národní galerií v Londýně a Pedagogickou fakultou University of Cambridge založené na projektu *Take One Picture*

V červnu 2012 pozval tehdejší vedoucí pracovník edukačního oddělení Národní galerie v Londýně představitele Fitzwilliamova muzea a Pedagogické fakulty University of Cambridge ke každoročnímu zhodnocení programu *Take One Picture*. Představitelé University of Cambridge tak měli jedinečnou možnost seznámit se blíže s partnerskou institucí a zhlédnout postupy a metody, které partnerská muzea a poskytovatelé ITT v rámci projektu ověřili.

Bylo dohodnuto, že partnerství s Cambridge bude do programu zařazeno na začátku



Obr. 40

Studenti na praxi během plánování vlastní vyučovací jednotky založené na Monetově malbě

akademického roku 2013–2014. Představitelé pedagogické fakulty se rozhodli navštívit v mezidobí další účastníky projektu a sledovat jejich práci s fakultními studenty v galerii. Vzájemná výměna nápadů pomohla vytvořit ucelený program praxe, který byl do studijního plánu zaveden pro novou skupinu studentů nastupujících v září 2013. S ohledem na to, že díla, s nimiž se pracuje, by měla disponovat širokým mezioborovým potenciálem, byla předem vybrána ta nejpodnětější z děl vystavených ve Fitzwilliamově muzeu, z nichž pak studenti vycházeli při přípravě vlastních vyučovacích jednotek.

Pro pilotní ověření byl stanoven maximální počet deset studentů a byla vymezena přesná kritéria pro jejich výběr. Při pohovoru byli uchazeči hodnoceni v závislosti na kvalitě ústních odpovědí, na základě písemného projevu a podle stupně náročnosti předchozích praxí, které ve školním prostředí absolvovali. Ti, kteří byli ohodnoceni stupněm „A“, byli vyzváni k zaslání závazné přihlášky, potřebné pro rozmístění studentů na praxi na základní škole zapojené do projektu *Take One Picture*. Při konečné fázi výběrového řízení, z něž vzešlo deset vybraných studentů, byl tím rozhodujícím faktorem motivační dopis přiložený k přihlášce.

Pro tuto praxi bylo vybráno pět partnerských fakultních škol, které se nacházejí v Cambridge a jejím blízkém okolí. Tyto základní školy umožni-

ly studentům devítitýdenní praxi, která probíhala v období před Vánocemi a po nich. Jeden týden praxe se uskutečnil přímo ve spolupráci s edukačním oddělením v Národní galerii (dva dny) a ve Fitzwilliamově muzeu (tři dny). Učitelům, kteří studenty vedli, byla v rámci přípravy poskytnuta možnost jednodenního školení ve Fitzwilliamově muzeu.

3.1 Struktura galerijní pedagogické praxe *Take One Picture*

Po absolvování týdenní hospitace ve školách nastoupili studenti na praxi do muzejního a galerijního prostředí. První dva dny se praxe konala v Národní galerii, kde studenti absolvovali množství aktivit a zopakovali si hlavní principy a cíle projektu *Take One Picture*. Zúčastnili se hospitace galerijní výuky, dále workshopů zaměřených na správné vedení dialogu a na praktické postupy zvyšující participaci žáků a zároveň měli možnost sebereflexe v galerijním prostředí. Studenti tento dvoudenní blok následně hodnotili (výsledky evaluace budou blíže představeny v kapitole 4.1).

Poté praktikanti strávili zbytek týdne ve Fitzwilliamově muzeu. Muzejní pedagogové zde stavěli na základech, které si studenti osvojili již v Národní galerii a umožnili jim sledování dalších metodických postupů přímo v praxi. Pomohli jim také s plánováním vlastní výuky. Na závěr této praxe si studenti vyzkoušeli realizaci vlastních vyučovacích postupů na svých vrstevnících a týmu učitelů. Ti nabídli praktikujícím studentům konstruktivní zpětnou vazbu, která byla pro budoucí pedagogy zdrojem užitečných podnětů k doladění metod a vytvoření konečné podoby vyučovací jednotky pro budoucí práci s žáky. Týden byl ukončen dalším hodnocením, jež bylo iniciováno Národní galerií.

3.2 Struktura školního praktického programu *Take One Picture*

Po absolvování týdenní praxe v Národní galerii a ve Fitzwilliamově muzeu čekal studenty první úkol, kterým bylo vypracovat a realizovat – pod vedením učitele základní školy – šestitýdenní mezioborový učební plán vycházející z vybraných děl ze sbírky Fitzwilliamova muzea.

Jak byste hodnotili:	Před praxí				Po praxi			
	Velmi nízký	Nízký	Vyšší	Velmi vysoký	Velmi nízký	nízký	Vyšší	Velmi vysoký
svůj osobní zájem o vystavené obrazy		10 %	80 %	10 %			40 %	60 %
svou schopnost zpřístupnit obrazy žákům	20 %	70 %	10 %				80 %	20 %
své porozumění přístupu uplatňovanému v projektu Take One Picture		70 %	30 %				70 %	30 %
své sebevědomí vyučovat v galerijním prostředí	30 %	70 %				10 %	90 %	

Tabulka 1

Výsledky evaluace pedagogické praxe v galerii

Druhým úkolem bylo vést vlastní výuku během jednodenní školní exkurze do Fitzwilliamova muzea. Obsah tohoto vyučování byl předem naplánován a studenti plán na základě svých nových zkušeností a zlepšujících se pedagogických schopností průběžně zdokonalovali. Vyučovací jednotky byly sledovány fakultními lektory a/nebo muzejními pedagogy a učiteli základních škol.

Třetím a posledním úkolem bylo shromáždit informace z rozhovorů s žáky, jež měly být použity pro vypracování výzkumných prací o rozsahu 6000 slov. Tyto seminární práce mají sloužit jako evaluační nástroj doplňující rozsáhlý materiál shromážděný učiteli ze základních škol a univerzitními lektory. Díky tomuto úkolu a díky závěrečnému hodnocení máme dostatek informací, na jejichž základě lze hodnotit úspěšnost tohoto programu.

4 Výsledky pedagogické praxe Take One Picture

Výsledky programu byly vyhodnocovány v závislosti na tom, do jaké míry došlo ke splnění jeho tří specifických cílů, primárně zaměřených na profesionální růst budoucích pedagogů. Cílem programu bylo:

- zvýšit povědomí studentů o důležitosti učení v muzeu a prospěšnosti pedagogické praxe vedené muzejními pedagogy;

- pomoci studentům zakotvit do vlastní výuky a učitelské praxe principy výuky postavené na dialogické metodě a porozumět důležitosti „hlasu žáka“ ve vyučování;
- rozvinout schopnost budoucích pedagogů hodnotit žákův výkon v závislosti na jeho vlastním způsobu uvažování a přizpůsobit výuku nově vzniklým odpovědím (hodnocení „pro“ učení – assessment 'for' learning).

Dále byly posouzeny i neplánované a šťastným řízením osudu vzniklé efekty programu, pro studenty neméně přínosné. Data vypovídající o tom, jak dalece skutečné výsledky programu korespondují s těmi původně plánovanými, byly čerpány z následujících tří zdrojů:

- ze závěrečného hodnocení pedagogické praxe v galerii (smíšená kvantitativní a kvalitativní metoda), které bylo prováděno po skončení dvou denní praxe v Národní galerii a poté znovu po tří denní praxi ve Fitzwilliamově muzeu;
- ze závěrečné evaluace projektu (kvalitativní) vyhodnocující praktickou zkušenost budoucích učitelů získanou v prostředí muzejní a školní instituce;
- z písemné práce studentů (o rozsahu 6000 slov) na téma „Analýza postojů a názorů žáků“ zasazené do kontextu projektu Take One Picture.

Zvláště bylo sledováno zamyšlení studentů nad tím, jak získané zkušenosti mohou ovlivnit jejich budoucí učitelskou dráhu.

4.1 Reakce studentů na pedagogickou praxi v galerii

Po ukončení týdenní praxe v Národní galerii a ve Fitzwilliamově muzeu byli studenti vyzváni k provedení písemné evaluace skládající se ze čtyř částí. První shrnovala výsledky získané před absolvováním praxe a po ní, a to z hlediska celkové praktické zkušenosti, jak názorně zobrazuje tabulka 1.

Celkově studenti pozitivně hodnotili rozsah nově získaných poznatků, jak ukazují dále uvedené příklady jejich komentářů.

Naučil jsem se množství metod, pomocí nichž lze obrazy zpřístupnit žákům. Snad u každého náslachu jsem se naučil něčemu novému. Také mám pocit, že můj postoj k výuce a k vedení otevřené diskuse se změnil k lepšímu! (student JK)

Různě studenti reagovali na otázku „Který z aspektů právě absolvované praxe byl pro vás nejprínosnějším a proč?“. Nejčastěji se objevovaly tyto odpovědi:

- 60 % respondentů zmínilo následek galerijní edukace vedené muzejním pedagogem;
- 30 % studentů ocenilo fakt, že si osvojili více znalostí o uměleckých dílech a že si jich nyní více váž;
- 20 % reflektovalo rozdíly mezi Národní galerií a Fitzwilliamovým muzeem;
- 10 % ocenilo metody vedoucí ke zvyšování participace členů skupiny.

I zde komentáře samotných studentů nejlépe ilustrují pozitivní postoje, které si studenti v rámci plnění cílů praxe osvojili:

Dozvěděl jsem se o spoustě úžasných způsobů, jak vniknout do obrazů a předmětů, a tyto způsoby s nadšením zkouším také sám na sobě. Diskusní blok s vrstevníky po skončení náslechu byl přínosný v tom, že nám pomohl definovat a dále rozvíjet vhodné strategie. Nyní máme jasnou představu o efektivních strategiích a o tom, jak mohou pozitivně působit na dosahování stanovených cílů. Tato zkušenost také zesílila mou vášň pro umění,

kteřá se, doufejme, projeví i v mé učitelské praxi. Mám chuť dál předávat poznatky, které jsem získal při práci s obrazy, které jsem v minulosti nikdy neviděl. (student RM)

Poté byli studenti vyzváni k tomu, aby popsali, co během pedagogické praxe v galerijním a muzejním prostředí nejvíce obohatilo jejich dosavadní dovednosti, znalosti, kompetence, a aby formulovali, zda a v čem se zvýšilo jejich sebevědomí coby budoucích učitelů.

- 70 % respondentů uvedlo, že se zvýšilo jejich sebevědomí v oblasti pedagogické schopnosti vést výuku v galerijním prostředí;
- 40 % respondentů zhodnotilo, že se zvýšilo jejich sebevědomí důležité pro uplatnění v pedagogické praxi vůbec;
- 30 % respondentů uvedlo, že si osvojilo nové edukační strategie;
- 30 % respondentů ocenilo osvojení nových znalostí o uměleckých dílech a posílení úcty k umění;
- 10 % respondentů vyzdvihlo, že se zlepšila jejich schopnost plánovat výuku.

Je zcela evidentní, že studenti získali větší sebevědomí, což opět dokládá množství doplňujících komentářů:

Při zvažování o tom, jak pracovat s uměleckými díly a jak je zahrnovat do školních osnov, jsem získal mnohem větší jistotu. Také mám pocit, že v kontextu výuky se můj způsob dotazování zlepšil, a při vytváření otázek a rozvíjení dialogu jsem mnohem sebejistější. (student JK)

Nyní mám výrazně hlubší znalosti o umění a při práci s uměleckými díly a při rozvíjení svých interpretací mám pocit mnohem větší jistoty. Také mám odvalu k tomu vést vyučování v galerii – tento týden mne zbavil největších obav a dodal potřebnou chuť do práce. Sleduji, že i mé dovednosti v oblasti dotazování, kterých budu hojně využívat v prostředí školní třídy, se výrazně zlepšily. (student NC)

A konečně, když byli studenti vyzváni, aby se pokusili odhadnout, jakým způsobem absolvovaná praxe ovlivní jejich budoucí pedagogické uvažování, odpovídali takto:

- 80 % studentů je přesvědčeno, že flexibilita a otevřenost pedagogických přístupů, které měli možnost vidět v praxi a následně podrobit diskusi, bude mít na jejich budoucí učitelskou praxi vliv;
- 60 % nabylo jistoty ve využívání uměleckých děl při práci se školní třídou;
- 20 % ocenilo získanou větší flexibilitu při plánování výuky;
- 20 % vyjádřilo nadšení pro realizaci školního vyučování v prostředí galerie.

Jeden z doplňujících výroků k této otázce příznačně vyjadřuje, v čem studenti spatřovali celkový přínos absolvované praxe v galerii:

Bude to mít OBROVSKÝ přínos! Při práci s předměty ve školní třídě, během uplatňování dialogické metody a především při uvažování o otevřených klíčových otázkách dialogu jsem byl neustále vyzýván k větší kreativitě. Díky tomu jsem si uvědomil nepřeberné množství oblastí školního kurikula, jež lze vyučovat způsobem, který je pro žáky přínosný a zároveň zvyšuje jejich aktivní účast ve vyučování. (student JC)

4.2 Pohled studentů na dialogickou výuku a důležitost hlasu žáka

Informace získané ze závěrečné evaluace projektu ukázaly, jak dalece program *Take One Picture* obohatil profesní růst studentů v oblasti použití dialogické metody a vedení žáků k vyjadřování vlastních myšlenek. V odpovědích na otázku „Jakým způsobem vaše účast v programu *Take One Picture* ovlivnila další rozvoj vašich profesionálních znalostí a zkušeností?“ typicky zazněly následující postřehy:

Dodalo mi to odvahu používat při výuce otevřený dialog, čímž se zlepšily i mé dovednosti vytvářet otázky vyššího řádu. V podstatě jsem měl možnost nahlédnout do široké škály pedagogických strategií, které mohu uplatnit v každodenní praxi ve školním prostředí. (student HC)

Na začátku jsem byl docela skeptický a pochyboval jsem o tom, že bych mohl být schopen učit v duchu sociálního konstruktivismu nebo dialogického přístupu používaného v muzejní pedagogice.

Nejenže se nyní cítím mnohem jistější při používání tohoto stylu výuky, ale také jsem pevně přesvědčen o výhodách, které přináší dialogická výuka jak v prostředí muzea, tak v prostředí školní třídy. Kladení otevřených otázek – pomocí nichž dáváme volný průchod myšlenkám žáků a uspořádáváme a propojujeme jejich názory – je velmi důležitým pedagogickým nástrojem užitečným nejen pro žáky, ale také učitele. (student KOČ)

Nejvíce dat nám poskytla část studentského evaluačního dotazníku s názvem „Důsledky pro budoucí praxi“. Všichni studenti do jednoho oceňují přínosnost své účasti v procesu dialogického učení. Dále uvádíme typický příklad hodnocení tohoto aspektu muzejněpedagogického přístupu:

Byla jsem opravdu ohromena příkladností, s jakou někteří muzejní pedagogové používali dialogický přístup jak ve Fitzwilliamově muzeu, tak v Národní galerii. Tím, že pokládali otevřené otázky a žákům následně dali čas na rozmyšlenou, umožnili každému z nich, aby se do procesu učení aktivně a hloubkově zapojoval. Díky své odborné znalosti byli pedagogové schopni vstřícně a konstruktivně reagovat na jakékoliv postřehy dětí – i na ty nejméně očekávané. Při sledování „Příběhu Kupida a Psyché“ jsem si přála takové úrovně zvládnutí dialogické metody také dosáhnout. Soudě podle aktivní participace dětí se mi to snad do jisté míry podařilo. Při studiu odborných textů pro tuto písemnou práci mne udivila Bakhtinova slova upozorňující na to, že pokud odpověď nedává vzniknout další otázce, pak do dialogu nezapadá. (Bakhtin 1986) Uvědomila jsem si, že mé otázky ne vždy vycházely z odpovědí dětí a že na zvládnutí dialogické metody musím ještě hodně pracovat.

Studentka si dále všímá toho, že tento bakhtinovský (pro některé sokratovský) přístup k dialogu není omezen jen na muzejní edukaci, ale stejně tak je vhodný i pro vyučování ve škole. Závěrem poznamenává:

Doufám, že se mi na základě dobré praxe, již jsem měla možnost sledovat, a na základě bakhtinovského pohledu na výměnu otázek a odpovědí podaří z mých budoucích tříd vytvořit dialogické „zvědavé komunity“ dětí. (studentka CG)

Také další student oceňuje dialogickou metodu a přínos, který má tento typ výuky pro žákovu schopnost převádět nově nabyté dovednosti z jednoho kontextu do druhého:

Výsledky, kterých žáci po absolvování tohoto druhu výuky dosahovali, poukazují na pozitivní přínos této dialogické metody pro učení. Děti jednak získaly z exkurze do muzea mnoho nových poznatků, které si udržely v paměti, a přestože si toho nebyly plně vědomy, dovednosti získané v ranním vyučování dobře aplikovaly při následné analýze obrazů v odpolední aktivitě, jež probíhala volněji bez všudypřítomné instruktáže pedagogů. Bylo fascinující pozorovat děti při uplatňování dialogického přístupu, jemuž se naučily v dopolední výuce. (student MH)

Snad nejvýznamnější postřeh působivě vyjádřila studentka, která se nad svým profesním růstem zamýšlí v kontextu myšlenky poukazující na to, že naslouchání hlasu žáků otevírá učitelům nové, zcela jiné cesty budoucího vývoje (Flutter & Ruddock, 2004):

Sleduji, že analýza postojů a názorů žáků mne přivedla na jinou cestu, kterou se ve svém budoucím profesním růstu budu ubírat a kterou jsem zřejmě v minulosti přehlížela. Nahlížení na muzejní a galerijní pedagogiku zrakem těchto „odborníků-svědků“ (Flutter & Ruddock, 2004) má dalekosáhlý přínos pro můj profesní růst nejen v této oblasti.

Dále studentka obhazuje, jak je důležité ve vzdělávacím procesu (nejen v rámci projektu *Take One Picture*) dát dětem prostor, a zamýšlí se nad přínosem, který tato zkušenost pro její budoucí praxi bude mít:

Přiblížit se žákům, nespěchat na ně a pozorně si vyslechnout jejich názory – to vše bude tvořit významnou část mého vlastního pedagogického přístupu. Tato studie založená na školním vyučování poukazuje na to, že pokud jsou děti dostatečně motivovány k tomu podělit se o své názory a postoje týkající se jejich učebních návyků, dovedou se vyjádřit velmi dobře a projevují velké nadšení. Cítím, že při plánování návštěvy muzea je důležité se dětí zeptat, co od této zkušenosti očekávají, neboť věřím, že pokud mají možnost otevřeně se ke svému učení vyjádřit, je jejich motivace větší. Tento

přístup by mohl být ještě rozšířen o zpětnou vazbu, pomocí níž bychom zjišťovali pocity a dojmy žáků z návštěvy muzea, které by následně mohly ovlivnit naše budoucí plány a rozhodování.

Před tímto projektem jsem názorům dětí nepřikládala velkou váhu a soustředila jsem se pouze na jejich reakce a zběžné momentální odpovědi. Nyní si však plně uvědomuji, že zkušenost získaná během učení je u každého dítěte velmi individuální a že muzejní a galerijní prostředí samo nemůže vždy zaručit, že k učení dojde. Může však nabídnout konstruktivní řízení tohoto procesu prováděné muzejními pedagogy, kteří tak maximalizují potenciál instituce. (studentka NC)

4.3 Analýza postojů a názorů žáků prováděná studenty

Hlavní úlohou studijního oboru učitelství je rozvíjet schopnost budoucích učitelů podněcovat žáky k nalézání a formulování vlastních myšlenek a dovednost na těchto myšlenkách dále stavět. Tato výuková strategie je známá pod synonymy formativní hodnocení a hodnocení „pro učení“ (podporující učení). Cílem pedagogické praxe bylo seznámit studenty s muzejní pedagogikou a rozvinout a obohatit právě jejich schopnost pracovat s myšlenkovými procesy žáků, a tak přispět k profesnímu růstu budoucích pedagogů. V závěrečné evaluaci po skončení projektu byli studenti vyzváni k tomu, aby se zamysleli právě nad tímto aspektem praxe:

Kladení otevřených otázek s cílem dát volný průchod myšlenkám žáků a propojovat jejich názory je velmi významný pedagogický nástroj přínosný nejen pro žáky, ale také pro učitele. (studentka KOČ)

Projekt mne přiměl k tomu, abych se zamyslel nad používáním formativního hodnocení a nad tím, jak by mohly být školní výlet do muzea a následná diskuse využitelné například pro rozvoj poslechových a mluvních dovedností žáků. (student JK)

Svou výuku jsme museli upravovat (v muzeu a ve školní třídě), neboť vyučovací jednotky měly buď pomalejší, nebo naopak rychlejší tempo. Z rozhovorů, které děti vedly se svými vrstevníky, a dále

z vytvořených prací jsme byli schopni určit, kde přesně se během učení nacházejí. (student SC)

K důležitému poznatku došla při evaluaci učení žáků studentka, jež se zaměřila na rozvoj metakognice dětí, tedy na jejich schopnost porozumět nejen tomu, „čemu se učí“, ale také tomu, „jak se učí“. Po skončení praxe v galerii realizované se skupinou osmiletých dětí studentka třídu požádala, aby se zamyslely nad tím, zda je důležité dát jim prostor k vlastnímu objevování a k diskusi o svých poznatcích a myšlenkách s ostatními namísto prostého předložení hotových faktů. Studentka vypovídá, že:

Žák A mi řekl, že kdyby mu byla fakta předložena hned na začátku práce s obrazem, už by je „nedostal z hlavy“. Vysvětloval, že čas, kdy přemýšlel, aniž by fakta znal, byl velmi přínosný, protože „kdybych je znal předem, on (muzejní pedagog) by po nás nechtěl, abychom se nad danou otázkou snažili sami přemýšlet a já bych tak neměl možnost sám na něco přijít“. Žák vyprávěl, že v čase, kdy měli nad daným dílem přemýšlet a rozmlouvat o něm, měl možnost se skutečně zamyslet nad obrazem a nad tím, co znázorňuje, což ho donutilo pečlivěji a hlouběji si obraz prohlédnout.

Velmi sofistikovaný postřeh vyjádřila také jeho spolužačka (žákyně B) se specifickou poruchou (Aspergerovým syndromem). Tato žákyně popsala proces získávání nového poznání jako následování „cest“, kdy proces předávání faktů učitelem nazvala „krátkou cestou“ a otevřený dialogický přístup „cestou dlouhou“. Student JC popisuje postřehy žákyně následujícím způsobem:

Tato dívka (žákyně B) u sebe stále nosí gumovou kuličku, aby své ruce udržovala zaneprázdněné a mysl soustředěnou. Poměrně často tuto kuličku používá pro vyjádření svých myšlenek. V tomto případě použila kuličku pro znázornění konečného cíle aktivity, kdy obě cesty nakonec dojdou do stejného bodu, ať už pomocí „rychlé cesty“, kdy je dotýčný s fakty seznámen přímo, nebo pomocí „cesty poma-

lé“, kdy má člověk nejprve čas přemýšlet a diskutovat o vlastních názorech. Zeptala jsem se žákyně, zda spatřuje nějaký přínos v „dlouhé cestě“. Dívka konstatovala, že se učíme z vlastních chyb, a i když byly na dlouhé cestě překážky, nebyly to „špatné“ překážky, ale spíše „body, které na cestě nasbírámé“.

Na základě této a předchozí výpovědi týkající se podněcování vlastního učení žáků a jeho hodnocení můžeme dojít k závěru, že tento do praxe zaměřený cíl studijního oboru učitelství byl úspěšně naplněn.

Závěr

Podklady získané z této pedagogické praxe v galerii a z předchozích iniciativ (Faculty of Education, 2008, Gardner & Day, 2011, Wyse & McGarty, 2013) dokládají nesmírný význam spolupráce mezi ITT institucemi a kulturním sektorem. Je zřejmé, že obecné cíle, s nimiž bylo budováno partnerství muzejních a galerijních pedagogů a studentů Pedagogické fakulty University of Cambridge (tedy zvýšení povědomí studentů o důležitosti učení v muzeu a o praktických metodických postupech užívaných muzejními pedagogy), byly splněny. Dále, jak ukázaly výpovědi studentů, se podařilo budoucí pedagogy motivovat k využívání dialogické metody představené v galerii a muzeu, stejně jako k rozvíjení jejich pedagogické dovednosti hodnotit proces učení žáků v návaznosti na jeho skutečné výsledky.

Článek ukončíme slovy jednoho z mnoha motivovaných budoucích pedagogů, pro nějž bude mít praktická zkušenost s postupy muzejní a galerijní pedagogiky dlouhotrvající přínos:

Zkušenosti, které jsem díky projektu Take One Picture získala, ve mně vyvolaly zájem o oblast učení v muzeu. Mně samotné se podařilo probořit pomyslnou muzejní čtvrtou stěnu⁴⁶ a to mi umožnilo nahlédnout do škály možností, které současná muzejní pedagogika nabízí. Muzejní edukace

46 Čtvrtá stěna je symbolické pojmenování pomyslné „stěny“ před pódiem v tradičním třístěnném uspořádání předscény, skrze niž diváci sledují divadelní hru. Myšlenku čtvrté stěny poprvé vyslovil filozof a kritik Denis Diderot. (Pozn. překladatelky.)

je zkušenost, která může být přínosná doslova pro všechny děti. Je to jako když vystoupíme z autobusu a pohlédneme na budovu, která nás láká dovnitř svým bohatstvím a tajemstvím. Architektura, celková atmosféra a umění jsou tak silným estetickým podnětem, který zkrátka nelze v prostředí školní třídy reprodukovat; je to síla, která působí ještě předtím, než začne samotný proces

učení. Muzejní pedagogika není jenom pouhým vylepšením školních osnov. Je inspirací a katalyzátorem pro kognitivní uchopení dosud nepoznaného, pro objevování, kreativitu. Vytváří společný dialog, který motivuje a vyzývá k aktivní účasti všechny dětské návštěvníky a umožňuje jim rozvíjet jejich sociální, kognitivní a kreativní dovednosti. (studentka KO'Č)

Literatura

- ALEXANDER, Robin. 2008. *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 4th ed. York: Dialogos. ISBN: 978-09-5469-436-4.
- BAKHTIN, Mikhail M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Translated from the Russian by McGEE, V. W. Austin, Tx: University of Texas Press. ISBN 02-9277-560-1.
- BARNES, Jonathan & SCOFFHAM, Stephen. 2012. *Teacher education outside the classroom: why ITT students' experience needs to be broadened and extended* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://teachingoutsidetheclassroom.com/downloads>.
- BLOOM, Benjamin. 1956. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman.
- BURNHAM, Rika & Elliot KAI-KEE. 2011. Conversation, discussion and dialogue. In: BURNHAM, R. & E. KAI-KEE, eds. *Teaching in the art museum*. Los Angeles: Getty Publications, s. 79–93. ISBN 978-16-0606-058-2.
- CREATIVE PARTNERSHIPS. 2008. *Teaching outside the classroom case studies*. [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.teachingoutsidetheclassroom.com>.
- DWECK, Carol S. 1996. *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FACULTY OF EDUCATION. 2008. *Alternative Settings for Learning Project* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://alternative-settings.educ.cam.ac.uk>.
- FLUTTER, Julia & Jean RUDDUCK. 2004. *Consulting pupils: what's in it for schools?*. London: RoutledgeFalmer. ISBN 978-04-1526-305-4.
- GARDNER, Rachel & Laurie DAY. 2011. *Report on the evaluation of the Take One programme*. London: MLA/Ecorys.
- HEIN, George E. 1998. *Learning in the museum*. Cambridge, MA: Routledge. ISBN 978-04-1509-776-5.
- KENDALL, Sally, MURFIELD, Jenny, DILLON, Justin & Anne WILKIN. 2006. *Education outside the classroom: research to identify what training is offered by initial teacher training institutions*. London: National Foundation for Education Research. RR-802. ISBN 978-18-4478-834-7.
- MLA. 2007. *Museums and galleries strategic commissioning programme 2006/7 evaluation report*. London: Museums and Libraries Archives Council.
- NATIONAL GALLERY. 2013. *Primary ITE placements at the National Gallery* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.nationalgallery.org.uk/initial-teacher-education/primary/scheme.html>.
- NATIONAL GALLERY. 2013. *Take one picture* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.takeonepicture.org/about/index.html>.
- PEARCE, Susan. *Interpreting objects and collections*. Leicester: Routledge, 1994. ISBN 978-04-1511-289-5.
- STEPHENSON, Philip. 2004. Ancients appliance of science. In: DfES. *Excellence and enjoyment: primary national strategy professional development training materials*. London: HMSO.
- STEPHENSON, Philip & Frances SWORD. 2009. Alternative settings for ITT placements. In: GEM. *Case studies*, 1. Gillingham: Group for Education in Museums.

- STEPHENSON, Philip. 2013. University museums inspiring the teachers of tomorrow. In: JANDL, Stefanie S. & Mark S. GOLD, eds. *A handbook for academic museums*, s. 528–547. Edinburgh and Boston: MuseumsEtc. ISBN 978-19-0769-752-4.
- STEPHENSON, Philip, SWORD, Frances & Paul WARWICK. 2005. Ancients appliance of science. *Journal of Education in Museums*. (26) 34–37.
- STEPHENSON, Philip & Frances SWORD. 2004. Ancients appliance of science. *Primary Science Review*. (83) 26–29.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. 2011. *Places of Wonder: the Museums and Collections of the University of Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Development Office.
- VYGOTSKY, Lev S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WYSE, Dominic & Laura McGARTY. 2013. *The National Gallery initial teacher education cultural placement partnership: a research evaluation*. Cambridge: University of Cambridge.

Z angličtiny přeložila Jana Jiroutová, editování překladu Petra Šobáňová.

Autor:

Philip Stephenson, Associate Lecturer
University of Cambridge
Faculty of Education
E-mail: ps233@cam.ac.uk

Název anglického originálu: Museum Educators Inspiring the Teachers of Tomorrow: Encouraging Pedagogical Breadth Through Partnership Between Initial Teacher Training and the Cultural Sector

Abstract: The University of Cambridge is served by a range of academic museums that befit the size and status of this institution. A key element of the museums' educational outreach has been the development of strategies to ensure that teachers of the future attach high value to the principles of engaging with alternative settings for learning. Over the past decade, collaboration between the University Faculty of Education and the academic museums, principally the Fitzwilliam Museum, has resulted in a proliferation of successful initiatives whereby trainee teachers preparing for a career in primary schools spend time working alongside museum educators. In doing this, trainees develop a cogent understanding of the power of learning from objects which has been shown to inform their everyday classroom practice. The modes of methodological delivery that the trainee teachers experience have a particular emphasis on dialogic engagement and are embedded in the wider theoretical context of 'social constructivism'. This paper will provide a rationale for collaboration between museums and university-based teacher training followed by a practical account of a recent partnership between the National Gallery, the Fitzwilliam, and the Faculty of Education. Outcomes of the initiative are presented through a review of formal project evaluation.

Keywords: museum, gallery, education, initial teacher training, dialogic teaching, social constructivism, Fitzwilliam Museum, National Gallery.

Bibliografický údaj původního textu:

STEPHENSON, Philip. 2015. Muzejní pedagogové inspirují budoucí učitele: Podpora pedagogického růstu studentů učitelství prostřednictvím spolupráce mezi sektorem počátečního pedagogického vzdělávání a kulturními institucemi. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=120

VÁ PROCES V
ES VZNIKU
PROVODNÉ
D PROGRAM
J MERBOVÁ
VYKOUPILC

VZN DOI HO MU VY OVÁ

Proces vzniku doprovodného edukačního programu jako důvod spolupráce – reflexe dotazníkového šetření

Soňa Mertová & Pavla Vykoupilová

Anotace:

Zprostředkování edukačního obsahu muzejních sbírek je jedním ze základních úkolů muzeí. Kvalita transmise tohoto obsahu směrem k návštěvníkovi by měla být, mimo jiné, zaručena účinnou mezioborovou spoluprací muzejního pedagoga s muzejními kurátory jako autory výstav či expozic. Dotazníkovým výzkumným šetřením jsme mezi muzejními pedagogy zjišťovali, jak vnímají realitu mezioborové spolupráce. Vyhodnocení získaných dat bylo provedeno kvalitativní metodou.

Klíčová slova: edukační obsah muzea, kurátor, muzejní pedagog, mezioborová spolupráce.

Úvod

Edukační činnost je jednou ze základních funkcí muzea a je naplňována skrze jeho edukační obsah, který je imanentně přítomen v muzejních sbírkách. Úkolem muzea je pečlivě modelovat, informačně strukturovat a vědecky ošetřovat tento obsah. Muzejní prezentace umožňuje návštěvníkovi sledovat vlastní, díky sbírkovým předmětům dosažené informace a vnímat mnohé postupy muzejní práce, které jsou za těmito předměty skryté. (Stránský, 2000, s. 39) Každá z muzejních profesí, která různým způsobem a v různé míře otiskla do vystavených exponátů svůj podíl práce, má tak účast na procesu učení v muzeu. Míra této účasti je v případě muzejních kurátorů jako autorů výstav a expozic dle našeho názoru spojena s přímou odpovědností za kvalitu informačního obsahu, který je v procesu muzejní edukace zprostředkován návštěvníkům. Transmise edukačního obsahu muzea směrem k muzejnímu publiku je procesem založeným na tvůrčí mezioborové spolupráci všech odborných pracovníků muzea s cílem začlenit muzejněpedagogické aktivity do odborné práce muzea. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 116) Všechny činnosti a procesy směřující k učení v muzeu by se měly potkávat v pracovním poli muzejního pedagoga. Vymezením této profese se podrobně zabývala Lucie Jagošová. (Tamtéž, s. 148–166)

Společně s ní chápeme muzejního pedagoga jako oborového profesionála, který je zodpovědný za celkovou koncepci edukačních činností muzea ve všech jejích podobách. Vlastní práce muzejního pedagoga „v ideálním případě začíná spoluprací s odbornými pracovníky už při samotném koncipování výstav a expozic, počínaje výběrem témat a určující dějové linky výstavy, přes spolupráci při výběru vhodných exponátů až po didaktické návrhy a úpravy při samotné instalaci výstavy či expozice. Dalším úkolem muzejního pedagoga je, opět ve spolupráci s oborovými odborníky, nastudovat danou problematiku v takové míře, aby byl schopen nejen k výstavě připravit doprovodné didaktické materiály a pomůcky, ale zároveň, aby dokázal na základě dané výstavy sestavit, nabídnout a uskutečnit množství různorodých doprovodných akcí a programů“. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 148–150) Edukační potenciál exponátů sdružených a prezentovaných s určitým přesně vymezeným cílem v expozici či ve výstavě má více vrstev, z nichž některé jsou zřejmé a poznatelné, některé jsou naopak skryté a bez určité míry podpory pro návštěvníka neodhalitelné, proto je třeba nabídnout účinnou pomoc při dekódování těchto poselství, cestu k umění, dívat se na předměty vystavené v muzeu a porozumět jim. (Mrázová, 2014, s. 26) Je nezbytné, aby tato podpora byla zajištěna v rámci široce pojaté spolupráce muzejních oborových profesionálů. A to v informační kvalitě, kterou garantuje kurátor jako autor výstavy či expozice, a ve tvaru, který na základě znalosti zásad a principů muzejní didaktiky modeluje muzejní pedagog.

1 Výzkumné šetření

Hlavním úkolem Metodického centra muzejní pedagogiky (dále MCMP), v němž působí autorky článku, je všestranná podpora oboru muzejní pedagogiky jak v rovině teoretické, tak v její praktické aplikované podobě. Pracoviště připravuje a organizuje aktivity nejčastěji zaměřené na oborové vzdělávání (kurz Základy muzejní pedagogiky a tematické workshopy), rozvíjí oborovou diskusi (kolokvia, semináře), vydává publikace zaměřené na metodickou podporu muzejní edukace,

a to jak v oblasti využití různých edukačních a aktivizujících metod v muzejněedukační práci, tak i v práci s různými cílovými skupinami⁴⁷. V centru zájmu pracoviště je proto také pracovní pozice muzejního pedagoga (ať už je skryta pod jakýmkoliv názvem, např. kulturně-programový pracovník, lektor dětských programů, pedagog volného času, produkční doprovodných programů apod.). Aby tato podpora ze strany MCMP mohla být co možná nejkonkrétnější a vhodně cílená, naléhavě vnímáme potřebu poznávat, reflektovat a popisovat potřeby i oprávněné profesní požadavky, které pestrá a v určitém smyslu komplikovaná oborová muzejněpedagogická realita v českých muzeích přináší. Je mnoho problémů, které znesnadňují tolik potřebnou profesní emancipaci muzejních pedagogů. Část z nich vyplývá z přetrvávajícího problematického postavení a nejednoznačného vymezení této profese, které způsobuje dlouhodobá absence profesní specifikace v příslušných vládních dokumentech. K tomu se také řadí dlouhodobá nemožnost profesního vzdělávání završeného dokladem profesní kvalifikace. Dalším negativním aspektem je izolace od hlavního proudu muzejní práce, neboť činnosti směřující k učení v muzeu se velmi odlišují od souboru aktivit spojených s péčí o sbírkové předměty a vlastní sbírkotvornou činností. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010) Vše výše uvedené mnohdy výrazně zasahuje do profesní každodennosti muzejního pedagoga, která je v různé míře odkázána na potřebu mezioborové spolupráce s dalšími muzejními profesemi (kurátoři sbírek jako autoři výstav a expozic, pracovníci výstavních oddělení, lektoři a další muzejní personál). Pracovní pole těchto profesí by se mělo v určitém místě prolínat s cílem završit muzejní činnosti prezentací muzeálií ve všech jejích podobách a formách. Že se nejedná vždy o snadný proces, potvrzují i naše poznatky z nejrůznějších setkání s muzejněpedagogickými praktiky, během nichž máme možnost poznávat a reflektovat jejich osobní zkušenosti, názory i profesní potřeby, mezi nimiž je téma mezioborové spolupráce v oblasti muzejní edukace zmiňováno velmi často.

Vzhledem k tomu, že aspekt mezioborové spolupráce je v pracovním poli muzejního pedagoga

jedním z nejpodstatnějších, považovali jsme za důležité poznat, jaká je jeho podoba v současných českých muzeích.

1.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo reflektovat realitu procesu tvorby a realizace muzejních edukačních programů z hlediska participace nepedagogických muzejních profesí, resp. kurátorů sbírek jako autorů výstav a prezentací pohledem samotných muzejních pedagogů. Chtěli jsme získat podrobnější a obsírnější představu o tom, zda a v jaké formě, kvalitě a míře tento proces v českých muzeích probíhá.

Položili jsme si následující výzkumné otázky:

1. Spolupracují muzejní pedagogové s dalšími odbornými pracovníky muzea na tvorbě edukačních programů?
2. Jakou podobu tato spolupráce má a mají o ni kurátoři zájem?
3. Participují muzejní pedagogové na tvorbě výstav či expozic?
4. Jakou podobu či formu tato mezioborová spolupráce má?
5. Jaká je podle představ muzejních pedagogů ideální podoba této spolupráce?

1.2 Výzkumný soubor a vzorek

Výzkumným souborem pro nás byli ti pracovníci muzeí, v jejichž pracovní náplni je příprava a vlastní realizace muzejní edukace, v oborové literatuře nese tato profese označení muzejní pedagog. Nicméně pozice muzejního pedagoga bývá v muzeích často kumulována s jinými pracovními činnostmi (např. propagační práce, pokladní, dokumentátor) a nese také různá označení (programový pracovník, pedagog volného času, lektor apod.). Oslovit jsme mohli jen ty potenciální respondenty, na něž jsme měli v našem adresáři uveden kontakt, tj. přibližně 150 adres. Adresář byl v době výzkumného šetření asi jeden rok neaktualizovaný, tzn. že některé z uvedených adres mohly být už neplatné. Nelze také doložit, ke kolika adresátům se

naš elektronický dopis skutečně dostal (databáze mohla obsahovat chybné adresy apod.).

1.3 Metoda shromažďování dat (dotazník)

Pro sběr dat jsme zvolili dotazník, protože se nám tato forma dotazování jeví pro naše potřeby jako vhodná a již dříve se osvědčila. Dotazník umožňuje oslovit početnou skupinu potenciálních respondentů, kterými pro nás byli muzejní pedagogové⁴⁸ (ať je již jejich pracovní pozice označována jakkoliv). Elektronickou poštou distribuovaný krátký průvodní dopis s vysvětlením, s prosbou o spolupráci a odkazem na dotazník jsme rozeslali na cca 150 emailových adres. Dotazník jsme vytvořili v elektronické formě a na dobu jednoho měsíce jsme jej umístili na webový portál Survio, kde měli respondenti možnost zodpovědět jej anonymně. Předpokládali jsme, že anonymní dotazování nám zajistí co nejotevřenější odpovědi/výpovědi. (Hendl, 2012, s. 153) Jednu odpověď jsme jako neanonymní obdrželi elektronickou poštou.

Otázky v dotazníku:

1. Spolupracujete s odbornými pracovníky při vytváření doprovodných edukačních programů k výstavám/expozicím, případně jste i Vy realizátorům výstav/expozic nápomocni?
2. Jak konkrétně jsou Vám odborní pracovníci nápomocni při vytváření doprovodného edukačního programu (např. výklad k tématu, doporučená literatura...)?
3. V jaké fázi přípravy výstavy/expozice se dostanete k materiálům, které jsou pro Vás potřebné k přípravě doprovodného edukačního programu?
4. Jak hodnotíte na škále 1–10 (jednička je nejlepší) ochotu odborných pracovníků pomoci Vám s odbornými tématy pro potřeby doprovodného edukačního programu? Specifikujte, prosím, blíže.
5. Projevují odborní pracovníci zájem o to, jakým způsobem je výstavní téma v doprovodných edukačních programech prezentováno, zajímá je, jak a jaké informace předáváte?

48 Kontakty jsme čerpali z naší databáze muzejních pedagogů a těch pracovníků muzeí, kteří mají ve své pracovní náplni realizaci edukace. Databáze obsahuje cca 200 položek.

6. Jaká podoba spolupráce s odbornými pracovníky při přípravě doprovodného edukačního programu by byla pro Vás ideální?

Pro naši potřebu jsme zvolili výhradně otázky otevřené, neboť ty poskytují respondentům (mají-li zájem) možnost formulovat co nejpřesněji odpověď, a to za podmínek a v čase, který sami určí (Hendl, 2012, s. 186). V případě jedné otázky mohli respondenti vyjádřit své hodnocení nejen slovně, ale také na číselné škále 1–10, přičemž jednička byla nejlepší. (Gavora, 2008, s. 127–128) V dotazníkovém šetření je možné dále využít otázek uzavřených, kdy respondent vybírá minimálně ze dvou nabízených odpovědí. Další eventualitou jsou otázky polouzavřené, které kromě předem daných možností dávají respondentovi také příležitost vlastního vyjádření.

1.4 Metoda zpracování dat

Přestože dotazníky bývají obvykle využívány u výzkumů vyhodnocovaných kvantitativně, s ohledem na naše potřeby a vzhledem ke stanoveným cílům jsme zvolili kvalitativní vyhodnocení. Elektronickou formou distribuovaný dotazník umožnil oslovit velký počet potenciálních respondentů a získat potřebné informace v relativně krátkém čase, v dostačujícím objemu i informační kvalitě. Přesto je třeba uvést, že tento způsob dotazování má svá úskalí, např. tazatelé nemůžeme svou otázku upřesnit v případě, že není zcela pochopena, nebo naopak není možné položit doplňující a zpřesňující dotaz, rozvíjet popisovaná témata apod. Těchto rizik jsme si byli vědomi, ale s ohledem na stanové cíle jsme je nepovažovali za překážku.

Analýza získaných dat proběhla metodou otevřeného kódování a následným vytvářením kategoriálních systémů. (Hendl, 2010, s. 211) Vlastní proces kódování byl proveden metodou „papír a tužka“. (Švaříček, Šedová, 2007, s. 213)

S ohledem na to, že profese muzejního pedagoga bývá často v muzeích kumulována s jinými činnostmi, do šetření se nezapojily jen osoby, v jejichž pracovní náplni je výhradně příprava a rea-

lizace muzejní edukace. Čtyři respondenti uvedli, že pracují jako kurátoři sbírek a také se věnují přípravě a realizaci doprovodných edukačních aktivit⁴⁹. Dva dotazníky byly z vyhodnocení vyřazeny, protože z kontextu odpovědí bylo zřejmé, že respondenti jsou pouze realizátory hotových edukačních produktů a na procesu jejich tvorby neparticipují. Pro další zpracování jsme měli k dispozici 37 anonymních a jeden neanonymní dotazník, celkem tedy 38.

2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Soubor činností vedoucích k prezentaci muzeálií je založen na soustavné spolupráci mnoha oborů a muzejních profesí. Mezioborová spolupráce je klíčovým pojmem pro praktickou realizaci všech dějů a činností směřujících k procesu učení v muzeu. Prostřednictvím různých forem a metod prezentace sbírkových předmětů může muzeum dát návštěvníkům příležitost poznat a pochopit také další své činnosti, bez kterých by nositelé edukačního obsahu, tedy muzeálie, nemohly být prezentovány.

2.1 Spolupracujeme?!

Odpovědi respondentů dokládají, že prostor, který vymezuje termín mezioborová spolupráce v procesu tvorby a realizace muzejní edukace, je poměrně široký. Na jedné straně je to kooperace, která by se dala označit jako ideální (*Ano, spolupracuji. Jsem u samotných výstav už od samého počátku... Je to obrovská výhoda při přípravě doprovodných programů...*), na druhé straně je to konstatování, že takřka žádná forma spolupráce v daném muzeu neexistuje nebo nefunguje (*Bohužel nespolupracuji nebo jen velmi málo. Snažím se, ale komunikace je většinou těžká.*).

Ze získaných dat jsme mohli určit faktory, které mohou mít podle mínění respondentů na kvalitu a míru této spolupráce pozitivní vliv:

- **muzejní pedagog jako součást přípravného a realizačního týmu výstavy/expozice** – tento model je v každém případě nejvhodnějším způsobem participace muzejního pedagoga na muzejních

49 Vyplynulo to z formulací odpovědí, na přesnou specifikaci pracovní pozice respondentů jsme se neptali.

činnostech směřujících k učení v muzeu (... jsem u samotných výstav od samého začátku, ... jsem koordinátorem každé výstavy...);

- **velikost muzea, resp. počet jeho zaměstnanců** – informanti jako jeden z důvodů dobře fungující mezioborové spolupráce uvádějí, že jejich instituce je malá (*Naše instituce je poměrně malá, a proto je samozřejmostí, že se zaměstnanci různých oborů podílejí dle potřeby na přípravách výstav i doprovodných aktivit – 6 odborných zaměstnanců, 3 kustodky.*); profesní struktura v menších muzeích není vždy tak rozmanitá a počet zaměstnanců tak velký, proto aby tyto instituce dostály svému poslání a mohly realizovat všechny své činnosti, do některých úkolů musí být zapojeni všichni zaměstnanci bez ohledu na svou profesní pozici;
- **sídlo v jedné budově** – v tomto případě nejsou zaměstnanci instituce v kontaktu pouze v souvislosti s pracovními úkoly, ale je zde také naděje na určitou míru běžné sociální interakce, která se může pozitivně projevovat i ve vzájemných pracovních vztazích (*Spolupráce s kolegy je skvělá, důvod vidím i v tom, že jsme všichni v jedné budově.*).

Z hlediska intenzity participace muzejních kurátorů na činnostech souvisejících s přípravou a realizací muzejní edukace můžeme na základě vyhodnocení odpovědí popsat tři modely. S každým z těchto modelů je zřejmě možné setkat se v jakémkoliv muzeu, protože do značné míry souvisejí především s individuálními osobnostními dispozicemi, profesní zodpovědností a postojem k významu muzejní edukace, zájmy konkrétních kurátorů apod.

- **spolupráce partnerská, rovnocenná** – kurátor přijímá svůj podíl profesní zodpovědnosti související s muzejní edukací a muzejní pedagog je pro něj partnerem rovnocenným, respektovaným a vítá jeho aktivní zapojení do procesu tvorby prezentačního projektu, jehož součástí jsou edukační aktivity, kurátor má svůj podíl na přípravě edukačního programu a někdy i na jeho vlastní realizaci (získává přímou zkušenost s edukací a má tak příležitost pochopit v plnosti její význam i možnost docenit práci muzejního pedagoga): ... *Podílím se na insta-*

laci výstav, doplňováním aktivujících prvků do výstavy, ve spolupráci s kurátorem řeším rozmístění, výtvarné řešení a grafické doplňky výstavy.

- **spolupráce vstřícná / aktivní** – kurátor muzejní edukaci akceptuje, k její realizaci přistupuje aktivně – poskytuje informace, textové a jiné materiály, podává výklad k výstavě, má svůj podíl i na tvorbě doprovodných programů, muzejní pedagog však není součástí realizačního týmu výstavy či expozice: *Výklad, doporučená literatura, někteří mají sami zájem na spolupráci – přinášejí nápady na aktivity... máme možnost podívat se na instalaci výstavy, do které jsme však nikdy nezasahovali.*
- **žádná nebo minimální míra spolupráce** – kurátor nevnímá význam edukační činnosti muzea nebo její stávající formu neakceptuje a nevidí její spojitost s výsledky své práce, informace a materiály k přípravě edukačních programů neposkytuje nebo jen v minimální míře: *Bohužel nespolupracuji nebo jen velmi málo. Snažím se, ale komunikace je většinou těžká.*

Stále jsou však muzea, která nemají systemizovanou pracovní pozici muzejního pedagoga vytvořenu. Muzejní edukaci tak mají ve své pracovní náplni např. sami kurátoři (*Jsem odborný pracovník, který si ke svým výstavám zároveň vytváří i realizuje edukační programy.*). Úplně ojedinělé nejsou ani případy, kdy se tvorbě edukačních programů věnují ředitelky muzeí a kurátoři je pak realizují. (*Kurátoři... (až na výjimky) nejsou tvůrci konkrétního programu, avšak jsou schopni ho po vysvětlení realizovat a považují to většinou za součást své práce.*)

2.2 reálná pomoc

Formy a způsoby spolupráce a podpory, kterou poskytují odborní pracovníci muzejním pedagogům při přípravě a realizaci doprovodného edukačního programu, je možné na základě získaných odpovědí shrnout do těchto kategorií⁵⁰:

- **oborová orientace** – rámcová znalost obsahu jednotlivých oborů a metod muzejní i vědecké práce s oborem spjatých je pro muzejního pedagoga nutností a je součástí jeho profesních

50 Kategorie byly vytvořeny na základě odpovědí všech respondentů, přičemž každá z odpovědí byla různě obsažná.

kompetencí; kromě samostudia je určitě vhodné využít k hlubšímu uvedení do poznání muzejních oborů a činností s nimi spojených spolupráce s konkrétními muzejními odborníky; dle dosavadních zkušeností asi nelze předpokládat, že sami kurátoři budou v této věci iniciativní, proto by měla být aktivita na straně muzejního pedagoga, který může této příležitosti také citlivě využít k tomu, aby nabídl kurátorovi vhled do problematiky muzejní edukace (jak ve vztahu k jeho odborné práci, tak i z hlediska jejího významu celospolečenského i pro muzeum samo);

- *seznámení s tématem výstavy* – je základním předpokladem a nutnou podmínkou pro vznik kvalitního edukačního programu; kurátor může také muzejnímu pedagogovi sdělit, s jakými cíli výstavu / expozici připravuje, jaká jsou jeho očekávání; muzejní pedagog pak může cíleněji připravit vhodné aktivity do doprovodného programu;
- *doporučení informačních zdrojů* – vhodné pro další studium a hlubší seznámení s tématem výstavy či expozice apod.;
- *doporučení edukačních aktivit* – kurátor má právo navrhnout či doporučit edukační či jiné doprovodné aktivity pro výstavu, kterou realizuje, muzejní pedagog musí být vstřícný a otevřený k vzájemné komunikaci a spolupráci, je však třeba trvat na tom, že odpovědnost za didaktický obsah a formu edukačního programu má vždy muzejní pedagog;
- *kontakty na další odborníky* – vhodné např. u zapůjčené výstavy, v případě úzce specializovaných témat apod.;
- *možnost participace na procesu vzniku výstavy* – v případě, že je muzejní pedagog v tomto procesu vnímán jako rovnocenný partner, jde o ideální způsob, jak se může seznámit s materiálním i textovým obsahem výstavy; má také příležitost uplatnit své poznatky a zkušenosti z výstav a expozic v souladu se zásadami výstavní didaktiky, s ohledem na potřeby různých cílových skupin návštěvníků a požadavky edukačních aktivit;
- *vytvoření podmínek pro edukační aktivity ve výstavě* – týká se zohlednění prostorových po-

žadavků nutných pro zdárný průběh edukace (v rámci možností dostatek prostoru pro návštěvníky, vhodné umístění interaktivních stánků, relaxační zóny apod.);

- *výklad k výstavě, informace k jednotlivým exponátům, upozornění na zajímavosti* – tyto informace jsou důležité pro kvalitu edukačního programu, mnohé z nich mohou být aktivizačním impulzem, mohou např. ovlivnit postoje muzejního pedagoga k exponátům a prohloubit jeho vztah k nim, což se může pozitivně projevit i v průběhu edukace (např. zajímavý příběh exponátu, vztah kurátora ke konkrétnímu exponátu apod.);
- *kontrola doprovodných textů (např. pracovní listy)* – důležitá zvláště z hlediska správnosti faktografických údajů, vhodného užití odborné terminologie nebo naopak při převodu odborných termínů a textů do jazyka srozumitelného laickým návštěvníkům;
- *korektura programu* – je určitě vhodné, vyjádří-li se kurátor k podobě edukačního programu, zvláště k jeho informační stránce, za užití didaktické formy a metody je však plně zodpovědný muzejní pedagog a je na jeho posouzení, jak se k daným připomínkám či námětům postaví (v tomto ohledu je důležitý vzájemný respekt a otevřenost);
- *participace odborného pracovníka na průběhu programu* – v některých muzeích je realizace edukačního programu pracovní povinností kurátora (např. v muzeích, kde přípravu edukačních aktivit vzaly na svá bedra ředitelky), jinde je to otázka individuálního rozhodnutí kurátora, je to otázka osobního zájmu, naladění, časových možností kurátora, určitě není vhodné pro každého.

Výše uvedený výčet aktivit, kterými kurátoři v různé míře i kvalitě participují na přípravě edukačních aktivit muzea, je shodný s požadavky, které respondenti uváděli v rámci odpovědí na otázku týkající se ideální formy spolupráce. Příležitostí, jak může kurátor v rámci mezioborové spolupráce vyjít vstříc muzejnímu pedagogovi, je poměrně velké množství. Záleží vždy na konkrétních požadavcích a potřebách muzejního pedagoga i na možnostech a potenciálu kurátora.

2.3 Odborný pracovník očima muzejního pedagoga (a naopak)

Stále ještě není pro mnohé kurátory jednoduché vnímat muzejní edukaci a všechny aktivity s ní spojené jako plnohodnotnou součást souboru činností patřících do sbírkotvorných institucí. *(Na práci muzejního pedagoga koukají jako na amatéra, který „využívá“ jejich nabyté vědomosti. Neuvědomují si, že oni se dlouhé roky věnují pouze jednomu oboru či sbírce, zato muzejní pedagog se stále učí nové vědomosti apod. a ještě v krátkém čase. V tom vidím největší problém, proč se odborní pracovníci na nás dívají tak trochu „skrz prsty“.)*

Velká většina těch, kteří mají ve své pracovní náplni muzejní edukaci, jsou ve své podstatě oborovými samouky. Nejčastěji jsou to absolventi vysokoškolských oborů humanitního zaměření, často s pedagogickou praxí. Absence náležitého oborového vzdělání může být jedním z možných důvodů, proč nejsou muzejní pedagogové vždy vnímáni s dostatečným profesním / kolegiálním respektem. *(Nedávno jsem dokončila druhou vysokou školu – v oboru se zaměřením našeho muzea – i z důvodů, že jsem se spíše setkávala s nepochopením a tím pádem i malou ochotou kolegů zamýšlet se nad takovými programy a poskytnout odborné podklady...)*

Pohledem muzejního pedagoga může být další determinantou malé ochoty či nedostatečné participace kurátora na přípravě muzejní edukace, kromě jejich individuálního „nenaladění“ na strunu edukační, také jejich pracovní vytížení související jak s odbornou prací, tak se stále rostoucími nároky v oblasti evidence a správy sbírek. *(Není to o neochotě, ale o čase – většinou mají kurátoři na starosti pro ně důležitější práci.)*

Potěšitelné však je, že některé z odpovědí konstatují, že postoj kurátorů ve vnímání významu vzájemné mezioborové spolupráce s cílem vytvořit a realizovat edukační program se v poslední době obrací pozitivním směrem. *(Zlepšení posledních let posunula hodnocení z 8 na 3; Dnes už 3. Musím říct, že se u nás v tomto směru hodně zlepšilo a kolegové jsou zvyklí se více či méně zapojit.)* Je však třeba, aby muzejní pedagogové neustávali v aktivním a kreativním hledání vhodných cest,

kteří je přivedou k účinnější spolupráci s kurátory. *(Za několikaleté působení v tomto oboru jsem zjistila, že je potřeba se umět k informacím dostat a umět využít odbornost poskytovanou kurátory.)*

2.4 Ne/zájem kurátorů o výsledný edukační produkt

Muzejní edukaci chápeme jako organickou součást výstavy či expozice, proto zájem kurátora o výsledný doprovodný produkt chápeme jako samozřejmý. Pokud tomu tak není, muzejní pedagogové by měli hledat způsoby, jak kurátory jako autory výstav s výsledným edukačním produktem seznámit, protože je úzce spjat s výsledky práce kurátora, vychází z nich a určitým způsobem je také interpretuje. Může to být kromě jiného i určitá příležitost, jak kurátorům ozřejmit význam edukační role muzea. Ze získaných dat je možné rozlišit několik důvodů, díky nimž kurátor doprovodný program zná:

- kurátor se podílel na přípravě doprovodného programu, je tedy jeho autorem či spoluautorem (... některé programy děláme dohromady...), někdy se také podílí na jeho vlastní realizaci (časté např. v menších muzeích);
- muzejní pedagog kurátory seznamuje s podobou programu v rámci postupu, který je v daném muzeu běžný (... když je doprovodný program připraven, je s ním autor-kurátor seznámen, včetně metodických, badatelských a pracovních listů) – takový postup je určitě nejvhodnější, zvláště v případě, pokud se kurátor žádným přímým způsobem na přípravě či vlastní realizaci edukačního programu k výstavě, jejímž je autorem, nepodílí;
- kurátor se sám o výsledný produkt zajímá, protože si uvědomuje význam kvality doprovodného edukačního programu ve vztahu k výstavě, jejímž je autorem – chápe edukační program jako součást výstavy/expozice, chápe svoji zodpovědnost za informační obsah programu (...zajímá. Byli by velice neradi, stejně jako já, kdyby docházelo k mutaci informací.)
- důvodem kurátora k seznámení se s edukačním programem mohou být i reakce návštěvníků – jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. *(Příležitostně, zejména po některé reakci, tedy zejména po té špatné.)*

Nezájem kurátorů o podobu edukačního programu nechápu muzejní pedagogové vždy jako lhostejnost k této aktivitě, naopak vnímají jej jako projev důvěry ze strany kurátora v kvalitu jejich vlastní práce: *Kurátoři neprojevují zájem... Ti, kteří znají mou práci..., mi důvěřují a nechávají prezentaci programů na mě. – Ani ne, asi mi důvěřují.*

2.5 Ideální spolupráce?

V odpovědích na otázku, která se tázala na představy MP o ideální formě mezioborové spolupráce s kurátorem na cestě k muzejní edukaci⁵¹, vyjádřilo spokojenost s její stávající podobou pouze pět respondentů. Přesto srovnáním těchto odpovědí s tím, jak jejich autoři charakterizují existující formy spolupráce⁵², jsme zjistili, že popisovaná úroveň a kvalita se určitě nedají vždy označit jako ideální, přesto ji dotčení muzejní pedagogové vnímají jako funkční, váží si jí a nemají potřebu za daných podmínek své nároky zvyšovat.

1) Muzejní pedagog součástí týmu

V muzeích, kde se muzejní pedagog stane součástí realizačního týmu tvořícího výstavu/expozici, kde má své úkoly, patřičnou míru zodpovědnosti a kolegiální důvěry, je možné vzájemnou spolupráci realizovat a dále rozvíjet. Z vyhodnocení dotazníku jsme mohli vyvodit dva aspekty, které mají na kvalitu spolupráce vliv: muzejní pedagog je součástí týmu z důvodu malého počtu zaměstnanců nebo v případě větších muzeí jde o produkt efektivního řízení.

Model malé muzeum

V malých muzeích je potřeba spolupráce do určité míry vynucena objektivními okolnostmi, tedy nutností při malém počtu zaměstnanců zajistit všechny činnosti muzea.

Vzhledem k našemu nízkému počtu pracovníků v muzeu⁵³ část výstav realizují sama... Co se

týká výstav, které realizují kolegové... vytváříme k některým také animační programy... V současné době také připravujeme speciální programy pro archeologickou expozici, kde spolupracuji s archeoložkou. – Ne vždy je vše ideální, ale spolupráce u nás funguje na dobré úrovni, proto bych zatím nic neměnila.

U větších muzeí bude plnohodnotná mezioborová spolupráce prostupující všemi náležitými činnostmi spíše záležitostí efektivního řízení instituce než spontánní aktivitou všech případných zainteresovaných profesí.

Model efektivního řízení muzea

Uplatňování efektivních metod řízení, s přihlédnutím ke specifickým souvisejícím s muzejními činnostmi a s respektem k nim, je mnohdy určitou slabinou vedení sbírkotvorných institucí. Pokud se však podaří muzejnímu managementu nastavit funkční organizační a pracovní systém a v rámci něj uplatňovat logické postupy, v nichž každý ze zainteresovaných pracovníků bude mít náležitou odbornost, k ní náležející úroveň profesních kompetencí a v rámci pracovní náplně odpovídající míru zodpovědnosti za svěřené úkoly, určitě se to pozitivně projeví i na kvalitě muzejní prezentace v celé její šíři.

Ano, spolupracuji. Jsem u samotných výstav už od samého počátku, protože zároveň výstavy připravuji technicky, zajišťuji produkci. Je to obrovská výhoda při přípravě doprovodných programů a jiných doprovodných aktivit. V podstatě tak, jak to je, mi to vyhovuje. Důležité je, aby mi odborný pracovník výstavu podal srozumitelně se všemi podstatnými informacemi. Ideální by bylo, kdybych na to měla více peněz a dostatek muzejních pedagogů.⁵⁴

2) Nároky muzejního pedagoga

Podstatné také je, jaké má v oblasti mezioborové spolupráce nároky, potřeby a očekávání

51 Otázka č. 6: Jaká podoba spolupráce s odbornými pracovníky při přípravě doprovodného edukačního programu by byla pro Vás ideální?

52 Otázka č. 1: Spolupracujete s odbornými pracovníky vašeho muzea při vytváření doprovodných edukačních programů k výstavám/expozicím, případně jste i Vy realizátorem expozic nápomocni? Jak?

53 V muzeu pracuje pět kurátorů a čtyři průvodci.

54 Muzeum má 114 zaměstnanců.

sám muzejní pedagog, jak kreativně umí využít schopnosti, ochotu i zájem konkrétních kurátorů i dalších muzejních profesí. Přestože ne vždy, ve všech ohledech a se všemi pracovníky muzea jde o optimální formu spolupráce, mohou s její kvalitou i intenzitou být muzejní pedagogové spokojeni, protože jsou si vědomi svých schopností i personálního potenciálu daného muzea či individuálních možností konkrétních kurátorů. Ano, spolupráce s odbornými pracovníky probíhá, co se týče intenzity, záleží však na osobnosti kurátora. Někteří vycházejí vstříc více, někteří méně. Shrnutí, situace je spíše dobrá. Jsem spokojená – mám důvěru, stává se, že kurátoři mé nápady ještě rozvinou. Jejich „kontrola“ je z odborného hlediska na místě.

2.6 Výstavní didaktika a muzejní pedagogové

Míra a kvalita mezioborové spolupráce kurátorů jako autorů výstav a expozic s muzejními pedagogy by se měla projevit i v úrovni prezentačního projektu z hlediska výstavnědidaktického. Výstavní didaktika je zaměřena na výstavní činnosti a jejich optimalizaci směrem k návštěvníkům, výstavy a expozice vnímá jako médium s výrazným informačním a výchovným potenciálem, který významně ovlivňuje kvalitu a možnosti edukačního programu a který je prostředkem prezentační didaktiky. (Mrázová, 2014, s. 27) Z tohoto úhlu pohledu je muzejními pedagogy často percipovaným problémem právě rozpor mezi zásadami a nároky výstavní didaktiky a prezentačními formami a postupy skutečně užitými ve výstavě či expozici. Estetické pojetí a informační a materiálová kvantita (např. textová náročnost a množství prezentovaných exponátů) jsou stále mnohdy nadřazovány prezentační efektivitě a edukační účinnosti jak jednotlivých exponátů, tak výstavy či expozice jako celku. Způsob řešení výstavy či expozice je pro muzejního pedagoga významnou determinantou přípravy a realizace edukačních programů. Muzejní pedagogové mají ve výstavách a expozicích možnost dlouhodobě

a opakovaně pozorovat a hodnotit interakci mezi návštěvníky a exponáty. Vidí skutečný vliv výstavy či expozice na míru zaujetí muzejního publika, na kvalitu jeho prožitku a také na edukační ne/účinnost konkrétní prezentace⁵⁵.

V našem muzejním prostředí je však stále běžné, že na postřehy, připomínky a náměty muzejního pedagoga tvůrci výstav či expozic neberou zřetel (*Ve výstavě, která nemá prostor pro odpovědnou část programu... nebo jejíž exponáty jsou umístěny výhradně 1,5 m nad zemí, se program pro děti dělá obtížně...; Je nutné spolupracovat i s výstavním oddělením, můžu dát připomínky k instalaci (výška, písmo,...), ale většinou to neprojde.*)

Opačné příklady dokazují, že je-li muzejní pedagog členem tvůrčího týmu výstavy či expozice a je zapojen do procesu tvorby a realizace prezentačního projektu, je dobré a prospěšné, jsou-li podněty vycházející z jeho osobních zkušeností zohledňovány (*Podílím se na instalaci výstav, doplňování aktivujících prvků do výstavy, ve spolupráci s kurátorem řeším rozmístění, výtvarné řešení a grafické doplňky výstavy*). V rámci kumulovaných pozic jsme v odpovědích zaznamenali i varianty, kdy sám muzejní pedagog má přímou zodpovědnost za realizaci výstavy (*... jsem koordinátorem každé výstavy...*), případně je sám přímým tvůrcem výstavy (*... část výstav realizuji sama, tj. vytvářím si k nim také vlastní programy, interaktivní koutky...*).

Závěr

Dotazníkové šetření potvrdilo, že se aplikovaná muzejní pedagogika, navzdory ideálu mnohdy velmi vzdáleným podmínkám, soustavně rozvíjí, nicméně mnohá muzea mají vůči ní stále hodně dluhů.

Muzejní edukace jako proces zprostředkování informačního obsahu muzea je podmíněna různou mírou mezioborové spolupráce, z níž nejpodstatnější je ta její část, která probíhá nebo by probíhat měla mezi muzejním pedagogem a autorem výstavy či expozice, tedy nejčastěji kurátorem muzejních sbírek. Domníváme se, že je oprávněné

55 Jako úspěšnou vnímají návštěvníci výstavu či doprovodnou aktivitu, pokud se podaří naplnit jejich očekávání, pokud se muzeu podaří podpořit pocit tzv. optimálního prožitku, prožitku flow (Kesner, 2005, cit. in Mrázová, 2013, s. 7).

žádat po kurátorech jako autorech výstav a expozic patřičnou míru zodpovědnosti za informační či faktografickou stránku edukačních programů jako jednoho z důležitých nástrojů učení v muzeu. Předpokládáme, že základním cílem muzeí by měla být snaha zaručit co nejvyšší kvalitu edukačních procesů probíhajících v muzeu a vytvořit pro jejich realizaci optimální podmínky. Že tomu tak zdaleka vždy není, jsme věděli i bez dotazníkového šetření. Díky němu jsme však mohli odhalit různé aspekty, které tuto oblast muzejní práce determinují.

Vždy jde o vztah mezi muzejním pedagogem a kurátorem, který je podmíněn mnohými individuálními aspekty. Ze schopnosti a ochoty muzejních pedagogů a kurátorů spolupracovat a chápat význam vzájemné kooperace se odvíjí také kvalita výsledného produktu, a to jak samotné výstavy či expozice, tak doprovodného edukačního programu. Je potěšující, že většina respondentů potvrdila, že tato spolupráce existuje, v míře, formě a především v kvalitě této spolupráce jsou však odlišnosti.

V procesu směřujícím k prezentaci muzeálií ve všech možných podobách a formách je základní potřebou týmová spolupráce. Muzejní pedagog by měl být členem realizačního týmu výstavy či expozice z více důvodů: muzejní pedagog pronikne postupně do tématu a obsahu připravované výstavy, k níž plánuje edukační program, měl by se také spolupodílet na podobě projektu jako odborník z hlediska znalosti specifických potřeb různých cílových skupin návštěvníků, které je třeba v připravovaném projektu možné zohlednit, může uplatnit své zkušenosti z jiných výstav či expozic z hlediska kvality možné interakce návštěvníků s exponáty apod. Reálně je tento stav zřejmě častější v menších muzeích, kde není počet zaměstnanců příliš vysoký a profesní struktura instituce je méně pestrá, což nutně vede pracovníky k větší potřebě spolupracovat, protože jinak by muzeum těžko mohlo dostát svému poslání. Další, z našeho pohledu jediný legitimní způsob, je uplatňovat efektivní metody řízení muzea (bez ohledu na jeho velikost), které dovolí nastavit funkční a logický pracovní-organizační systém respektující opodstatněné potřeby všech muzejních činností, tedy

i muzejní edukace, a vytvoří (v rámci možností) optimální podmínky k jejich naplňování. To vyžaduje ze strany vedení instituce dlouhodobou, soustavnou a koncepční práci jak uvnitř muzeí, tak navenek směrem k jejich zřizovatelům a naopak.

Jedním z důležitých úkolů, který leží každodenně před muzejními pedagogy, je oborová a profesní emancipace uvnitř vlastních muzeí, a to jak ve vztahu ke kolegům kurátorům, tak k vedení instituce. Jsou muzea, kde je edukace vnímána jako důležitý úkol, v rámci možností je vedením podporována a kurátoři ji vítají či alespoň v různé míře akceptují. V jiných institucích je edukace spíše trpěna a není jí přiznán význam, který neoddiskutovatelně má. Mnohdy nepostačují ani pozitivní návštěvnické ohlasy. Častým jevem jsou také, bez ohledu na míru podpory vedení muzea, velmi skromné pracovní podmínky jejich realizátorů (personální podhodnocení, kumulace pracovního úvazku muzejního pedagoga s dalšími činnostmi, absence vhodných prostor jak pro vlastní edukační aktivity, tak pro zázemí jejich realizace apod.).

Je důležité stále hledat možnosti, jak kredit oboru zvyšovat. Základem je kvalitní profesionální práce konkrétních muzejních pedagogů, kterou, navzdory tomu, že je návštěvníky často velmi oceňována, uvnitř muzea mnohde přehlížejí. Není však možné, aby všechna tíha oborových problémů ležela jen na bedrech muzejního pedagoga. Je nutné ji rozložit na jednotlivé segmenty, kterých by se měly ujmout kompetentní subjekty mající předpoklady k tomu, aby dané problémy směřovaly k naplnění dílčích cílů. Podpora, kterou muzejní pedagogika v její aplikované podobě potřebuje, je mnohostranná a musí vycházet jak ze samotných muzeí jako přímých realizátorů muzejní edukace, tak z dalších subjektů, které mají na muzea přímý vliv. Ke zlepšení situace může přispět:

- **individuální aktivita muzejního pedagoga** uvnitř vlastního muzea i ven směrem k oborovému dění (např. angažovanost v Komisi pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku při AMG ČR, zájem o další oborové vzdělávání...);
- **muzejní management** musí uplatňovat efektivní metody řízení a logický pracovní-organizační systém v rámci celého muzea, tak aby všechny činnosti byly směřovány ke stanoveným cílům;

- **oborové vzdělávání** – je několik podmínek, které je třeba splnit, aby oborové vzdělávání muzejních pedagogů mělo svůj význam: zajistit možnosti dalšího vzdělávání muzejních pedagogů kompetentními subjekty (MCMP⁵⁶, AMG ČR) + zájem samotných muzejních pedagogů se dále vzdělávat + ochota zaměstnavatelů umožnit svým zaměstnancům účast na vzdělávacích akcích;
- **příjemci služeb muzea** – jedná se o všechny potenciální návštěvníky muzea, nicméně významným partnerem budou určitě školní pedagogové, kteří přivádějí do muzeí podstatnou část dětských návštěvníků a jsou přímými svědky edukačních procesů, které v muzeu probíhají, proto mohou být zdrojem reflexe a inspirací pro muzejního pedagoga v jeho další práci;
- **profesní statut** – formální ustavení profese ve smyslu vymezení pracovní náplně, odpovídající platové zařazení, požadavky na vzdělání apod.;
- **systémová a koncepční podpora zřizovatelů muzeí**, kteří mohou uplatnit svůj vliv na muzea projeveným zájmem o způsoby práce muzea směrem k návštěvníké veřejnosti (jedná se o MK ČR, orgány územní samosprávy a další subjekty); důležité je, aby aktivity zřizovatelů směrem k muzeím měly charakter systémové a koncepční podpory; edukační role muzea je významnou také z hlediska obhajoby existence muzeí jako příjemců financí ze státního či obecního rozpočtu.

Ne sbírkové předměty uchovávané v hermeticky uzavřených a technicky dokonalých depozitářích, ale exponáty v expozicích a výstavách vytvořených v kreativní a vstřícné mezioborové spolupráci mnoha muzejních profesí mohou vydávat svůj mnohdy skrytý potenciál.

Literatura

- GAVORA, Peter. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.
- HENDL, Jan. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, a Lenka MRÁZOVÁ. 2010. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- MRÁZOVÁ, Lenka. 2013. *Základní východiska muzejní didaktiky*. MCMP. [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: <http://mcmp.cz/cz/cz-projekty/metodicke-texty-a-doporuceni/zaklady-muzejni-pedagogiky-texty/>
- MRÁZOVÁ, Lenka. 2014. *Muzejní sbírky a muzejní prostředí jako prostředek vzdělávání a výchovy. Základní východiska muzejní didaktiky*. In: DOLÁK, Jan, HOLMAN, Pavel, JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka, ŠERÁK, Michal, a Petra ŠOBÁŇOVÁ. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, s. 24–30. ISBN 978-80-7028-441-4.
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. 2000. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1272-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ, a kol. 2011. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.

56 MCMP zajišťuje jak možnosti přímého vzdělávání (kurzy, workshopy, kolokvia, metodické a studijní texty na webových stránkách), tak podporuje a rozvíjí oborovou diskusi v rámci různých setkání.

The process of museum learning program as a reason for cooperation – reflection questionnaire survey

Abstract: Mediation of the educational content of museum collections is one of the basic tasks of museums. The quality of the transmission of content towards the visitors should be, among other things, ensured by effective interdisciplinary cooperation of the museum educator with museum curators as authors of the exhibitions and expositions. In the questionnaire survey, the museum educators were asked how they perceive the reality of interdisciplinary collaboration. The evaluation of the data obtained was conducted by a qualitative method.

Key words: educational content of museums, museum curator, museum educator, interdisciplinary cooperation.

Autorky:

Mgr. Bc. Soňa Mertová & Mgr. Pavla Vykoupilová

Metodické centrum muzejní pedagogiky

Moravské zemské muzeum, Brno

E-mail: smertova@mzm.cz, pvykoupilova@mzm.cz

Bibliografický údaj původního textu:

MERTO VÁ, Soňa, a Pavla VYKOUPILOVÁ. 2015. Proces vzniku doprovodného edukačního programu jako důvod spolupráce – reflexe dotazníkového šetření. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni

UJH MUZEJNÍ
NÍ PEDAGOG
A ROZVÍJEJÍC
JÍCÍ VZTAH
AH K UMĚNÍ
Í MATJAŽ D

PE GIKA CÍV KU M UH

Muzejní pedagogika rozvíjející vztah k umění u dětí základních škol

Matjaž Duh

Anotace:

Muzejní a galerijní instituce představují autentické prostředí pro umění a umožňují hlubší prožitek z uměleckého díla. Role muzejního pedagoga se netýká pouze klasifikování, vedení a vystavování uměleckých sbírek, ale zahrnuje především přípravu přínosných vzdělávacích programů. Jejich příprava je založena na rozvíjení a ověřování moderních didaktických metod, jež vedou účastníky vzdělávacího procesu k vybudování kladného vztahu k umění a jeho hlubšímu porozumění. Autentické prožitky vyvolané uměleckými díly bychom však měli zažívat i mimo prostory galerie. Moderní informační a komunikační technologie umožňují rychlý přístup k uměleckým dílům i ve školách a tak vybízejí k okamžitému pedagogickému využití. Školní osnovy pro výtvarnou výchovu tyto možnosti zohledňují a vybízejí k tomu, aby se žáci vedle svého tvořivého projevu aktivně zapojili do vnímání a přijímání uměleckých děl, tedy do procesu porozumění umění.

Klíčová slova: percepce, recepce, vnímání uměleckého díla, kladný vztah k umění, metoda estetického přenosu.

1 Úvod

Role a poslání muzejních a galerijních institucí jsou ustáleny po dlouhou dobu a lze je shrnout do několika činností. Jedná se především o činnost sbírkovou, přípravnou, dokumentární, studijní, výzkumnou, výstavní a depozitární. Prösler (1993) tvrdí, že muzea reflektují dobu a výraz dané kultury, a tím se také vysvětluje rozdílnost muzeí rozesetých napříč zeměkoulí. V posledních desetiletích se však role a poslání muzeí a galerií změnily, a to především ve vztahu k výstavním praktikám. Motivováni nutností reagovat kvalitně a cílevědomě na potřeby moderní pluralitní a multikulturální společnosti přijímají zaměstnanci muzeí a galerií úkol vzdělávat návštěvníky. Stanovy ICOM přijaté na 21. Všeobecné konferenci ve Vídni v roce 2007 charakterizují muzea jako stálé nevýdělečné instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřené veřejnosti,

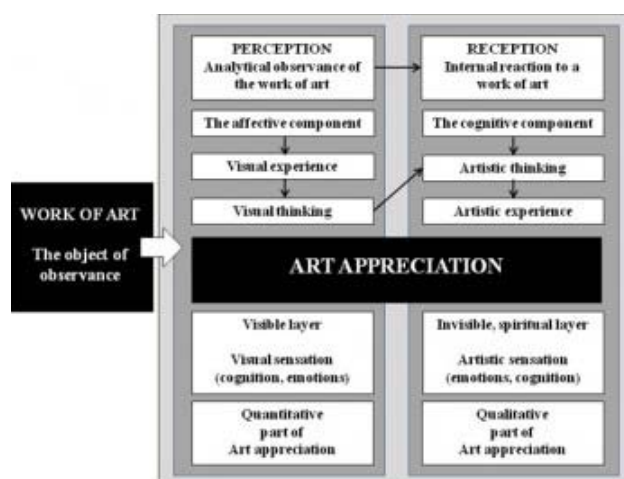
kteří získávají, uchovávají, zprostředkovávají a vystavují hmotné i nehmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, výchovy, vzdělávání a potěšení. Tato formulace ze stránek ICOM (2007) dokládá zvyšující se úlohu vzdělávání. Vznikl tak nový profil muzejní a galerijní činnosti, který se nazývá muzejní pedagogika (resp. muzejní edukace) a který definuje praktickou a teoretickou část vzdělávacího poslání těchto institucí. Někteří odborníci však namítají (Kodelja, Tavčar, 2008), že tento termín může být zavádějící, neboť vzdělávací aktivity muzejních a galerijních institucí nepočítají pouze s dětmi (pak se jedná o zájem pedagogiky), ale i s dospělými (jedná se pak o andragogiku). Připomeňme, že v Evropě byl např. vytvořen projekt celoživotního vzdělávání nesoucí název *Collect & Share* (Sbírat & Sdílet), jenž – vedle dalších podobných projektů – dokládá, že muzejní instituce se ve svých vzdělávacích programech zaměřují nejen na děti, ale stále intenzivněji také na dospělé. Na stránkách zmíněného projektu tvůrci vysvětlují jeho cíle spočívající především v podporování osvědčených postupů při učení a vzdělávání dospělých (ve věku 16 a více let) prostřednictvím muzejních profesionálů a jimi navrhovaných aktivit výtvarného charakteru – ať již v prostorách muzejních a galerijních institucí, nebo mimo ně. Tvůrci projektu také vyzývají k zapojení co nejširší skupiny profesionálů z oboru, kteří se tak budou moci podělit o své zkušenosti a poznatky a přispět ke spolupráci a dalšímu výzkumu (What is C&S?). Ve Slovinsku se seminář *Collect & Share* pod názvem *Connecting through Cultures – a Life-long Experience* (Spojení kulturou – prožitek na celý život) konal 17. května 2005 v Muzeu moderního umění v Ljublaně. Výše jmenované projektové aktivity dotvářejí obraz moderní muzejní pedagogiky, která se zabývá nejen teoretickými, praktickými, metodickými, organizačními a dalšími aspekty vzdělávacích činností muzeí a galerií, ale také přípravou vzdělávacích programů pro děti a dospělé.

2 Muzejní pedagogika

Pojem *muzejní pedagogika* tedy odkazuje ke všemu, co se vztahuje ke vzdělávací činnosti (pedago-

gie) v muzejních a galerijních institucích s ohledem na to, že vzdělávací činnost těchto institucí je specifickou činností (muzejní činností), jež se v mnohém liší od vzdělávání ve škole. Jak vysvětluje Kodelja a Tavčar (2008), tento specifický charakter muzejní edukace se projevuje spíše na úrovni cílů než na úrovni vybraných metod a forem vzdělávací činnosti. Ta v prostředí muzea a nebo galerie podléhá cílům dané instituce – podobně ve škole naplňuje realizovaná vzdělávací činnost cíle dané školy. Některé z cílů mohou přitom být velmi podobné (ne-li zcela stejné), jiné se navzájem doplňují. Proto se také vzdělávací činnosti obou institucí, muzea (galerie) a školy, vzájemně doplňují. (Kodelja, Tavčar, 2008, s. 130) V dnešní době tak nabývá na důležitosti úkol muzeí a galerií rozvíjet vlastní vzdělávací roli a spolupracovat s institucemi, které zabezpečují jak formální, tak i neformální vzdělávání. Tak mohou také přispívat k rozvíjení kladného vztahu občanů k místnímu, národnímu a evropskému dědictví, k jeho porozumění a dalšímu zprostředkovávání. Jako vzdělávací instituce by muzea a galerie měly dětem nabízet jiné, alternativní způsoby poznávání a cesty k novým vědomostem. K tomu doplňuje Illeris (2006), že aby mohla být muzea nahlížena jako centra vzdělávání, musejí nabídnout něco více než jen výstavu na zajímavé téma. Měla by být schopna takovou výstavu propojit s životními zkušenostmi různých návštěvnických skupin. Illeris dále vysvětluje, že ve snaze produkovat úspěšné vzdělávací programy by si představitelé muzeí a galerií měli uvědomit pro leckoho překvapivý fakt, že potenciální návštěvníci se často raději učí o věcech, které nemusejí být v souladu s preferencemi muzejního personálu, a mnohdy upřednostňují způsoby učení, které se od způsobu zavedeného v muzeu liší. (Illeris, 2006, s. 16–17) Dnes jsme svědky toho, že školy mají na činnost muzeí a galerií větší vliv, než mají galerie a muzea na činnost škol, a že tedy pedagogika v muzeu a galerii mnohdy nepředstavuje specifickou pedagogiku muzejní, nýbrž spíše pedagogiku školní, aplikovanou do vzdělávacích aktivit muzejních a galerijních institucí a realizovanou v jejich autentickém prostředí.

Jedním z hlavních cílů muzejní pedagogiky (v prostředí muzea umění nebo galerie) je předávat



Obr. 41

Schéma procesu vytváření kladného vztahu k umění

svědectví vztahující se k vystaveným uměleckým dílům, svědectví, která jsou obvykle adresována milovníkům umění. Tavčar (2009) vysvětluje, že muzejní pedagogové vytvářejí podmínky, za jakých se návštěvníci seznamují nejen se základními charakteristikami vystavených děl, ale i se samotnou „duší doby“, v níž byla díla vytvořena. Zároveň tak zvyšují povědomí o umělecké tvorbě a přispívají k jejímu porozumění. Snahou muzejních pedagogů je také aktivně zapojit návštěvníky do procesu muzejního vzdělávání pomocí různých workshopů a simulací života dané historické doby. (Tavčar, 2009, s. 78) Často však při tom narážíme na problémy spojené s otázkou, jak propojit vzdělávání dětí a dospělých v muzejních a galerijních institucích. V nich lze sice zhlédnout nespočet uměleckých děl i zajímavých předmětů, avšak často jsou vystavovány způsobem, který neumožňuje jejich pozorování a detailní studium, což je typický způsob, jakým se učí malé děti. V takových institucích jsou navíc předměty vystavovány obvykle ve výšce vyhovující pouze dospělému návštěvníkovi.

Další otázkou je úspěšnost vzdělávání v muzejních a galerijních institucích a způsob, jakým lze tuto úspěšnost měřit. Hein (2006) se ptá, jak lze měřit něco, co vychází z osobní zkušenosti návštěvníků, kteří návštěvě v muzeu přikládají osobní významy. Dále se ptá, jaká kritéria by rozlišo-

vala úspěšnou muzejní vzdělávací činnost od té, která selhala? Vyřešení této otázky je podle Heina podstatnější než snaha sladit muzejní vzdělávací aktivity se vzdělávacími potřebami formálního vzdělávacího sektoru. Tento problém je důležité řešit, a proto by mělo být učení v muzeu evaluováno – a to na úrovni každé dílčí vzdělávací aktivity. (Hein, 2006, s. 349) Hein (tamtéž) se dále zabývá dalšími dvěma aspekty problému: vyvíjením specifických postupů vhodných pro vyhodnocení učení během návštěvy muzea a definováním výsledků tohoto učení.

3 Role muzeí a galerií v procesu vytváření kladného vztahu k umění

3.1 Co je to kladný vztah k umění?

Současná výtvarná výchova se ubírá dvěma směry: zatímco první usiluje o rozvíjení tvořivých dovedností u dětí, druhý si klade za cíl pěstovat kladný vztah dětí k umění a kultuře. Skutečně kvalitní výtvarné edukace lze podle našeho názoru dosáhnout kombinací obou přístupů: implementací jak tvořivých výtvarných aktivit, tak i aktivit receptivních. (Duh, 2013) Výtvarná výchova přitom využívá různých nástrojů k tomu, aby se již utvořené znalosti a informace dále rozvíjely v souladu s dnešním tolik složitým světem mladých lidí a jejich kulturním prostředím. (Bering, 2001) Výtvarná výchova se tak stává předmětem, ve kterém se žáci neustále tvořivě vyjadřují a zároveň rozvíjejí své dovednosti přijímat a vnímat umělecká díla. Bertscheit (2001) považuje vzbu- zování zájmu žáků o umělecká díla za hlavní cíl výtvarné výchovy. Jedná se o *art appreciation*, tedy proces vytváření kladného vztahu k umění vedoucí k porozumění uměleckým dílům a rozpoznání jejich hodnoty.

Na začátku tohoto procesu, který je schematicky znázorněn na obr. 41, stojí pozorné vnímání uměleckého díla žáky, jež je nezbytné proto, aby došlo k vyvolání odpovídajícího estetického prožitku. Ve druhé fázi žáci výsledky vnímání uměleckého díla vyjadřují verbálně, což je vede k důkladnému promýšlení výsledků percepce a k jejich zvnitřnění. Právě tento komplex schopností žáků vnímat a přijímat umělecké dílo nazýváme

vytvářením kladného vztahu k umění (*art appreciation*). Proto, aby se studenti mohli těšit z uměleckých forem a reagovat na ně, se musí nejprve tyto formy naučit vnímat. „Pro děti, které se věnují uměleckému tvoření, je proto důležité, aby si osvojily techniku pozorování estetických předmětů a naučily se všimnout si jejich viditelných vlastností.“ (Duh & Zupančič, 2011, s. 50)

V procesu vnímání uměleckého díla je dále klíčové podporovat emoční reakci dětí, jež je důležitou komponentou procesu vytváření pozitivního vztahu k umění a jež je vyvolávána kontaktem s uměleckým dílem. Emoční reakce je výsledkem individuálních faktorů každého jedince a vede od vizuálního prožitku k vizuálnímu myšlení. Při kontaktu s uměleckým dílem tak žáci pracují se svým vlastním rozsahem mentální kapacity. Mnozí věří, že vnímání uměleckého díla je možné pouze tehdy, když je dílo náležitě vysvětleno. Při zprostředkování díla v muzeu, pomocí různých médií nebo v prostředí školní třídy „je fundamentální otázkou interakce mezi nezávislým vnímáním díla a nabídnutou interpretací“. (Barth, 2000, s. 7) Jsme přesvědčeni, že unáhlené interpretace snižují výzkumný potenciál díla. Takový výzkum je zredukován na činnost reflektující pouze předem dané poznatky o díle, činnost, při níž je téměř nemožné nalézt soulad mezi tím, co slyšíme, a tím, co vidíme. V takovém případě ovlivňují proces vytváření kladného vztahu k umění právě předložené poznatky o díle a jejich následné zpracování. (Duh & Zupančič, 2011) Namísto toho, aby docházelo k vytvoření situace, jež pobízí k objevování a pozorování – což umožňuje vznik pozitivního vztahu k uměleckému dílu a porozumění dílu, je tento vztah utvářen primárně na základě toho, co se o díle dovídáme z úst jiných lidí. V konečném důsledku tak pracujeme s verbální fixací našeho přístupu k obrazu, čímž dochází k vítězství řeči nad zrakem. (Didi-Huberman, 1990) Porozumění dílu a rozvoj vztahu k umění jsou přitom založeny na sofistikovaném vnímání uměleckého díla. Jak doplňuje Bering (2001, s. 43), percepce vychází jednak z vnímaného obrazu a jednak z myšlení pozorovatele. Dojmy, vzpomínky a myšlenky jsou kulturně podmíněné faktory, jež vnímání v naší mysli utvářejí. Při pozorování uměleckého díla

proto není klíčové, co žák vidí, ale jakým způsobem se s dílem identifikuje. Názory dětí se totiž mohou značně lišit právě v návaznosti na jejich osobní postoje a vyvolané asociace. Děti ovšem mají schopnost reagovat nejen na úrovni emoční, ale rovněž na úrovni asociativní a intelektuální. Tyto tři druhy reakcí se různí u každého pozorovatele a u každého uměleckého díla. (Duh, Zupančič, 2011, s. 49) V procesu rozvíjení schopnosti percepce se žáci na konkrétním uměleckém problému učí pozorovat, rozumět umění a nacházet v něm potěšení.

Recepce je „kreativní proces, při němž dochází k aktivnímu přijímání nové informace a jejímu zpracování“. (Uhlig, 2004, s. 4) Je to také vnitřní reakce na umělecké dílo, reflexe zažitého a vnímaného, při které se do pohybu dostávají nejen kognitivní, ale i afektivní složky osobnosti. Umělecké myšlení, které Butina (1997) charakterizuje jako speciální formu produktivního myšlení, vede k uměleckému prožitku, z něž pak vychází umělecká reakce. Proces recepce uměleckého díla předpokládá postupné zapojení vědomých a racionálních komponent (součástí schopností zakládajících vztah k umění), aniž by došlo k potlačení emocí a spontaneity, neboť právě na souhrnu všech těchto složek lidské psychiky vztah k umění staví. K tomu, abychom mohli u žáků kladný vztah k umění rozvíjet, je třeba je nejprve naučit vnímat i ty nejjemnější detaily. V této fázi si žáci osvojují schopnost citlivého vnímání, seznamují se s jednotlivými aspekty umění, a tak se učí pozorovat, rozumět viděnému a zároveň nacházet v uměleckém díle potěšení. (Duh, 2004, s. 45) Nesnažíme se však přitom o to, aby si žáci zapamatovali historické údaje o díle. Naším cílem je, aby prostřednictvím několika vhodných příkladů, jež v sobě nesou a propojují různé znaky umění, byli studenti schopni tyto složité vazby odhalit a porozumět jim. (Schütz, 2002)

Procesy a děje, které se odehrávají při pozorování a recepci uměleckého díla, jsou výchozím bodem pro plánování a pozorování děl při návštěvě muzeí a galerií. Existují dva názory na povahu vztahu k umění: (1) schopnost vytvářet si k umění kladný vztah v dětech buď je, anebo není, (2) schopnost vytvářet si kladný vztah k umění je

součástí širšího spektra dalších schopností a dovedností, jako je vnímání, představivost, bohatost asociací, paměť, emoce, obecný hodnotový systém apod. (Kraguljac, Karlavaris, 1970) Výzkum (Kraguljac, Karlavaris, 1970, Duh, 2004, Duh et al., 2012, Duh & Kljajič, 2013) ukázal, že nejen tvořivost, ale i schopnost vytvářet si vztah k umění je otázkou míry, což znamená, že se nejedná o speciální schopnosti, jimiž disponují jen talentované děti, ale o schopnosti, které jsou vlastní všem normálně rozvinutým dětem. Daný výzkum vycházel z předpokladu, že vztah k umění si může vytvořit každý jedinec (i když ne všichni ve stejné míře) a že se jedná o schopnost, která může a měla by být rozvíjena a podporována v prostředí školy, muzea a galerie.

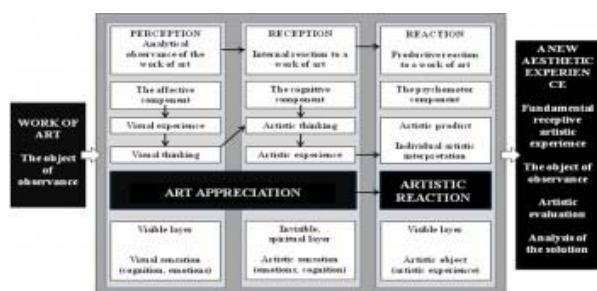
3.2 Role muzeí a galerií v procesu rozvíjení kladného vztahu k umění

Vztah k umění může být rozvíjen nejen v prostředí školy, ale také v muzeu a galerii. Vytvářet tento vztah je jedním z klíčových poslání muzejní pedagogiky a výtvarné výchovy. Především ve výtvarné výchově je podstatné, aby si děti osvojily techniku pozorování estetických objektů a naučily se všimnout si jejich viditelných vlastností. Tuto techniku je třeba si osvojit a neustále ji zdokonalovat. Musí být zároveň dostatečně flexibilní, aby mohla být adaptována na různá umělecká díla a různé osobnosti pozorovatelů. Seumel (2001, s. 10) upozorňuje na to, že při výběru vhodné didaktické metody je třeba zohledňovat také další faktory, jakými jsou velikost skupiny žáků, dynamika této skupiny, motivace, věk jedinců, úroveň jejich prekonceptů a omezení časové a místní.

Důležitosti role muzeí a galerií v procesu vytváření kladného vztahu k umění jsou si někteří pedagogové vědomi více než jedno století. Již v roce 1902 Alfred Lichtwark napsal, že primárním cílem pozorování uměleckých děl nemá být prohlubování vědomostí jedince, nýbrž probuzení a zkvalitňování jeho schopnosti pozorovat a vnímat, schopnosti, na jejímž základě se vytváří vkus pozorovatele. (Laven, 2006, s. 134) Franz Čizek stavěl na této myšlence při své práci v umělecké škole pro mládež, kterou založil v roce 1897 ve Vídni. Umělecké tvorbě a pozorování uměleckých děl

přikládal stejnou váhu. Děti byly v jeho škole velmi uvolněné a s radostí a nadšením vyprávěly o pracích, které právě vytvářely. Tímto přístupem tak Čizek položil jeden ze základních kamenů výtvarné výchovy. (Gutteridge, 1990) Je třeba také zmínit japonského umělce Kanae Yamamotu (1882–1946), který již prvních dvou dekadách minulého století zahrnul vytváření kladného vztahu k umění do svých školních osnov. (Ishikawa, 2008) Dalším milníkem byly aktivity Arthura Lismera, jenž v roce 1910 založil školu pro děti a dospělé podporující vztah k umění. (Nairne-Grigor, cit. in Grant, 2004) V 70. letech minulého století představili Kraguljac a Karlavaris pojem *art appreciation*, proces vytváření vztahu k umění, v bývalé Jugoslávii. V jejich pojetí označoval proces aktivní recepce kvalitního uměleckého díla a kreativní zvnitřněnou reakci na něj. Vztah k umění je založen na pocitech, které se pojí s prožitkem a přijetím harmonie a expresivity uměleckých prvků. (Duh, 2004) Ve Spojených státech se v letech 1980 až 1990 zrodil nový směr, který si byl důležitosti podpory vztahu k umění také zcela zřetelně vědom. Eisner (2002) napsal, že kladný vztah k umění u dětí je odrazem toho, jakou důležitost společnost výtvarné výchově přikládá. Navzdory výsledkům mnohých studií prováděných ve Spojených státech, které vypovídají o vysoké podpoře výtvarné výchovy ze strany veřejnosti, se podobné podpory tolik nedostává ze strany školy. Z tohoto důvodu se Jackson (2009) tázal: jakým způsobem může takový přístup ovlivnit rozvíjení kladného vztahu k umění a jak dalece může tento přístup ovlivnit způsob, jakým učitelé výtvarné výchovy žáky motivují?

Moderní muzejní pedagogika řeší problém vhodného způsobu, jakým lze umělecká díla účinně prezentovat starším a především mladším návštěvníkům, dětem předškolní výchovy a základních škol, které se s uměním teprve seznamují. Na rozdíl od nezkušeného dospělého návštěvníka děti nemají pocit, že se musejí stát odborníky v oboru proto, aby mohly na umělecká díla reagovat. Ve svých reakcích jsou otevřené a spontánní. (Weier, 2004, s. 106) Očekávání a reakce v procesu pozorování uměleckého díla jsou u starších dětí a dospělých pochopitelně odlišné, v důsledku čehož se mění i role muzejní pedagogiky. Reflektovat



Obr. 42

Schéma metody estetického přenosu

zmíněný fakt je důležité především proto, že umělecká díla jsou komplexní a vícevrstvá, díky čemuž jsou také předmětem výzkumu různých vědních oborů, např. estetiky, dějin umění, teorie umění, sociologie umění apod. (Tavčar, 2009, s. 78) Návrhářství v tradičním pojetí muzea umění většinou umělecká díla pozoruje, vede o nich diskusi nebo si je skicuje. Děti se však dnes v muzeu mohou věnovat také hraní rolí (*role-playing*), zpěvu, tanci, pohybu těla a pózování, práci s mimikou, vytváření různých zvuků. (Piscitelli, 1991; Piscitelli & Weier, 2002) K vnímání díla a jeho zkoumání používají děti nejen své myšlení, ale také smysly a tělo, pomocí nichž navazují s uměleckými díly těsný kontakt a pokoušejí se o jejich vlastní interpretaci. (Weier, 2004, s. 107) V prostředí muzea a galerie může být fáze pozorování uměleckého díla doplněna o kresbu nebo malbu vystavených exponátů, o manipulaci s nimi, diskusi a písemné zpracování zážitku z umění. Kladný vztah k umění může pomoci při hodnocení uměleckého díla, které je kladné a nebo záporné v závislosti na percepčních a recepčních dovednostech pozorovatele. Tato činnost, jež vyžaduje velkou praxi, pomáhá dětem postupně získat dovednost popsat viděné přesnými a vhodnými slovy. (Barrett, 2007) Stout (1993) zdůrazňuje, že psaní o umění je jedním z nejefektivnějších způsobů, jimiž se zdokonalují kritické reakce na umění a rozvíjejí osobní dovednosti ve výtvarné výchově. Psaní je důležitou aktivitou propojující jazyk a obraz, jazyk a vizuální vjem. Dnes je zřejmé, že použití autentických předmětů ve vzdělávacím procesu iniciuje různé kognitivní procesy jedince: srovnávání, klasifikaci, retence, zobecňování apod.

4 Od vztahu k umění k vlastní umělecké tvorbě

Moderní pedagogická praxe si v souvislosti s problémem seznamování dětí s uměním klade otázku, zda je vlastní tvorba dětí na základě uměleckých vzorů správný přístup. Odpověď závisí na tom, souhlasíme-li s tím, že naším cílem je primárně podpora spontánní dětské kreativity – být prostřednictvím tvůrčí reakce na předlohu uměleckého díla. Pokud by tomu tak skutečně bylo, pak Tavčar (2009) upozorňuje, taková tvorba – být vázaná na umělecká díla – by v galeriích ztratila svou specifickou charakteristiku, jíž má být právě snaha rozvíjet vztah dětí k umění. Bylo by to podobné výuce kresby nebo modelování. Zmíněná specifická nevychází pouze z odlišných cílů takových činností, ale především z rozdílné metody. (Tavčar, 2009, s. 63) Pro prezentaci vybraných uměleckých děl se jeví jako nejvhodnější metoda estetického přenosu, neboť při ní dochází k pozorování uměleckého díla a toto pozorování vede k interakci mezi pozorovatelem (dítětem, studentem, dospělým) a uměleckým dílem, při níž jsou smyslové podněty bezprostředně spojeny s pamětí, prožitky, emocemi a asociacemi. Vzhledem k tomu, že tato interakce je velice osobní a liší se u každého dítěte, je třeba v dané skupině dětí vytvořit takové podmínky, které by umožňovaly volné vyjadřování pocitů dětí bez jakéhokoliv ostychu. Náznaky dětí se pak liší v důsledku jejich rozdílných osobních postojů a vytvářených asociací. Vyjadřováním svých názorů navíc obohacují prožitky a zkušenosti ostatních dětí. (Duh & Zupančič, 2012, s. 49) Zažité umělecké dílo tak může vést k umělecké reakci, která se stane osobitým řešením konkrétního dítěte a která reprezentuje jeho novou estetickou zkušenost.

Kvalitní pedagogická práce může pozorování uměleckého díla pozdvihnout od percepce až k recepci ve smyslu přijetí díla a jeho chápání. Stav, kdy se umělecké dílo stává zažitým a zvnitřněným (došlo zároveň k vytvoření vztahu k tomuto dílu), představuje odrazový můstek k individuální, uvědomělé reakci na toto dílo. Tato reakce může být verbální, deskriptivní nebo umělecká. Tuto reakci

na dílo, která je individuální tvořivou odezvou na umělecké dílo, lze definovat jako psychomotorickou komponentu metody estetického přenosu. Je podmíněna věkem dítěte nebo žáka, jeho vědomostmi o umění a úrovní rozvinutých uměleckých kompetencí a dovedností. (Duh & Zupančič, 2011, s. 52) Dále také závisí na druhu uměleckého zobrazení a na vybrané umělecké technice nebo postupu. V této poslední fázi uměleckého přenosu je třeba, aby muzejní pedagogové a učitelé jednali v duchu moderního chápání výtvarné výchovy. Praktická činnost podle předlohy vystaveného artefaktu, např. kresba nebo modelování, dává dítěti – v případě, že si může předlohu v podobě uměleckého díla samo vybrat – volnou ruku při výběru obsahu, formy, tvaru a barevnosti jeho výtvarné práce. Učitel nebo muzejní pedagog se tak dostávají do role průvodce a zprostředkovatele poznání. Tavčar (2009) také upozorňuje na to, že kreslení nebo modelování v galerii nejsou cílem samotným, nýbrž představují jen jeden ze způsobů, jak předškolní děti seznámit s vystavenými uměleckými díly – tvorba inspirovaná vystavenými díly je jen jednou metodou z mnoha, která děti do světa umění uvádí. (Tavčar, 2009, s. 63) Kreativní propojování jednotlivých fází metody uměleckého přenosu, jež je přizpůsobena věku dětí, může vést účastníky vzdělávacího procesu od uměleckého díla k novému estetickému prožitku. Vhodné použití této metody může také přispět k rozvinutí uměleckého vkusu dětí.

5 Závěr

Je-li hlavním úkolem muzeí a galerií sbírková, ediční, dokumentární, studijní, výzkumná, depozitární a výstavní činnost, pak poslední ze zmíněných by mohla být také nazývána činností vzdělávací, jež je úkolem muzejní pedagogiky. Proto, aby úkol vzdělávat návštěvníky mohla muzea úspěšně plnit, je třeba, aby rozvíjela svou vlastní pedago-

giku a ověřovala vlastní pedagogické přístupy, jež vycházejí ze specifického charakteru sbírek a vystavených uměleckých předmětů. Muzea a galerie by měly dbát na to, aby muzejní pedagogika plnila své poslání, jímž je zahrnovat do svého pedagogického působení co nejširší veřejnost.

Při práci s dětmi mateřských a základních škol mohou muzejní pedagogové modifikovat formy a metody svých vzdělávacích činností v návaznosti na specifikum daného muzea nebo galerie a vystavených předmětů. Hlavním úkolem takové pedagogické činnosti je rozvíjet vhodné pedagogické postupy, které zajistí vysokou míru úspěšnosti percepce a recepce uměleckého díla i následného vytvoření pevného vztahu k umění u této velmi citlivé skupiny návštěvníků. Děti díky tomu mají možnost propojit své prožitky z uměleckých děl zažité v autentickém muzejním prostředí s poznatky a vědomostmi získanými ve škole v rámci různých vyučovacích oborů. Vystavené objekty, obrazy, sochy, instalace apod. se tak stávají předmětem učení. Jejich pečlivé pozorování v rámci řízeného pedagogického procesu umožňuje dětem vytvářet propojení se získanými poznatky a přeměňovat je v poznatky nové a komplexnější, jež jim pomohou dostat se pod povrch jednotlivých významových vrstev díla. Všechny tyto poznatky a podněty pak mohou vyústit v tvůrčí reakci na zažité umělecké dílo. Tyto reakce se mohou projevit v různých formách a v různých typech uměleckých realizací. Současná praxe a výzkum (Zupančič & Duh, 2009; Duh & Herzog, 2012; Herzog & Duh, 2013a, 2013b) ukázaly, že metoda estetického přenosu je tou nejvhodnější, neboť právě ona děti vede k aktivní, autonomní a tvůrčí reakci na prezentované umělecké dílo.

Literatura

- AMREIN-BEARDSLEY, Audrey. 2009. Twilight in the Valley of the Sun: Nonprofit Arts and Culture Programs in Arizona's Public Schools Post-No Child Left Behind. *Arts Education Policy Review*. **110**(3) 9–17 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d4b7c64a-8827-443d-9e2a-adae1b8b51dd%40sessionmgr111&hid=117>
- BARTH, Walter. 2000. *Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren: Schneider-Verlag. ISBN 978-38-967-6348-8.
- BARRETT, Harry O. 1950. Sex Differences in Art Ability. *The Journal of Educational Research*. **43**(5) 391–393.
- BERING, Kunibert. 2001. Kunstvermittlung im kulturellen Kontext. Bilderfluten und kultureller Horizont. *Kunst+Unterricht*. (253) 43–45.
- BERTSCHEIT, Ralf. 2001. *Bilder werden Erlebnisse. Mitreissenden methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*. Verlag an der Ruhr. ISBN 978-38-607-2652-5.
- BUTINA, Milan. 1997. *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora. ISBN 961-61-2219-3.
- Collect & Share, Promoting lifelong learning in museums and galleries across Europe* [online]. [cit. 2014-02-21]. Dostupné z: <http://www.collectandshare.eu/index.aspx>
- DIDI-HUBERMAN, Georges. 1990. *Was wir sehen, blickt uns an: Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Hanser Verlag. ISBN 978-37-705-3272-8.
- DUH, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta. ISBN 978-86-806-9378-1.
- DUH, Matjaž & Tomaž ZUPANČIČ. 2011. The method of aesthetic transfer. An outline of a specific method of visual arts didactics. *Croatian Journal of Education*. **13**(1) 42–75.
- DUH, Matjaž & Jerneja HERZOG. 2012. Likovno-ekološki dan. In: DUH, M., ed. *Ekološka in etična zavest skozi edukacijski odnos do narave in družbe. Znanstvena monografija*. Maribor: Pedagoška fakulteta; Rakičan, RIS Dvorec, s. 14–29. ISBN 978-961-6647-33-5.
- DUH, Matjaž, ČAGRAN, Branka & Miroslav HUZJAK. 2012. Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation. The Effect of School Systems on Students' Art Appreciation. *Croatian Journal of Education*. **14**(3) 625–655.
- DUH, Matjaž. 2013. Pronalaženje značenja u vizualnoj umjetnosti kao preznachavanja vlastitih govornih konstrukcija. In: TANAY, L. & Tanay E. R. (ed). *Sretna djeca. Dijete u različnosti izazova*. Zagreb, Studio Tanay, s. 33–48. ISBN 978-95-377-9203-9.
- DUH, Matjaž & Andreja KLJAJIČ. 2013. The level of art appreciation abilities of students in lower primary school grades. *Školski vjesnik*. **62**(2/3) 191–207.
- EISNER, Elliot W. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, Yale University Press. ISBN 0-300-09523-6.
- GRANT, Anita. 2004. Angela Nairne-Grigor: Arthur Lismer. Visionary Art Educator. *The Journal of Canadian art history*. (XXV) 184–190. Dostupné z: <http://jcah-ahac.concordia.ca/en/archive/2>
- GUTTERIDGE, Mary V. 1990. The classes of Franz Cizek. *School Arts*. **90**(2).
- HEIN, George E. 2006. *Museum Education* [online], s. 340–352. [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://george-hein.com/downloads/MuseumEdBlackwellHein.pdf>
- HERZOG, Jerneja & Matjaž DUH. 2013a. Examples of applying contemporary art practices in the visual arts curriculum in grammar schools. In: PRSKALO, I., ed. *EMEE 2012 – Education in the modern European environment: special edition*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of teacher education = Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. **15**(1) 55–69.
- HERZOG, Jerneja & Matjaž DUH. 2013b. Likovno ustvarjanje kot spodbuda ekološkega ozaveščanja učencev v osnovni šoli. In: DUH, M., ed. *Okoljsko izobraževanje za 21. stoletje: znanstvena monografija*. Mariboru, Pedagoška fakulteta; Rakičan, RIS Dvorec, s. 53–68. ISBN 978-96-166-4737-3.

- ICOM (International Council of Museums). 2010–2015. *ICOM definition of a museum* [online]. [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://icom.museum/definition.html>
- ILLERIS, Helene. 2006. Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: constructions, deconstructions and reconstructions of audience positions in museum and gallery education. *Museum and society*. 4(1) 15–26. Dostupné z: <http://www.virtualmuseums.dk/uploads/hi/2%20Illeris.pdf>
- ISHIKAWA, Makoto. 2008. Child Art Appreciation and Museum Education. *Summary of the Symposium: The Project Granted by Japan Society for the Promotion of Science in 2008–2010*.
- JACKSON, Eric. 2009. *Viewing the arts: A cross-sectional look at art appreciation across age groups* [online]. [cit. 2012-06-21]. Dostupné z: <http://www.smcm.edu/educationstudies/pdf/rising-tide/volume-3/eric-jackson-mrp.pdf>
- KODELJA, Zdenko & Lidija TAVČAR. 2008. Terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«. *Sodobna pedagogika*. 59(5) 124–134.
- KRAGULJAC, Mira & Bogomil KARLAVARIS. 1970. *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.
- LAVEN, Rolf. 2006. Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst. *Schriften der Akademie der Bildenden Künste Wien*. Band 2.
- MEYER, Lori. 2005. The complete curriculum: Ensuring a place for the arts in America's schools. *Arts Education Policy Review*. 106(3) 35–39.
- PRÖSLER, Martin. 1993. Muzeji in razvoj – poziv k razmisleku. In: MRVIČ, S., ČEPLAK, R., eds. *Muzeoforum: zbornik muzeoloških predavanj 1991*, s. 7–18. Ljubljana, Slovensko muzejsko društvo in Zveza muzejev Slovenije. ISSN: 1318-0355.
- SEUMEL, Ines. 2001. Assoziative Rezeptionsverfahren. *Kunst+Unterricht*. (253) 4–10. E. F. Verlag, GmbH.
- SCHUTZ, Helmut G. 2002. *Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Hohengehren: Schneider Verlag. ISBN 978-38-9676-582-6.
- STOUT, Candace Jesse. 1993. *Writing For Critical Thinking in the Arts*. Sonoma State University, Rohnert Park, California. ISBN 978-03-1405-874-4.
- TAVČAR, Lidija. 2009. *Homo Spectator. Uvod v muzejsko pedagogiko (Znanstvena monografija)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. ISBN 978-961-270-007-2. Dostupné z: <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:911>
- UHLIG, Bettina. 2004. Kunstrezeption mit Kindern. *Kunst+Unterricht*. (288) 4–13. Friedrich Verlag.
- WEIER, Katrina. 2004. Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead. *Contemporary Issues in early childhood* [online]. 5(1) [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=5&issue=1&year=2004&article=10_Weier_CIEC_5_1_web
- ZUPANČIČ, Tomaž & Matjaž DUH. 2009. *Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa. Likovno-pedagoški projekt u Dječjem vrtiću Opatija*. Opatija: Dječji vrtić Opatija. ISBN 978-953-95103-2-7.

Překlad z anglického originálu Jana Jiroutová, úprava překladu Petra Šobánová.

Autor:

Matjaž Duh, Ph.D.

Univerza v Mariboru (University of Maribor)

Pedagoška fakulteta

Oddelek za razredni pouk

E-mail: matjaz.duh@um.si

**Museum Pedagogy in the Function of Developing Art Appreciation in Primary School Children
(název anglického originálu)**

Abstract: Museums and galleries represent an authentic space for art, which provides extensive experience with works of art. The role of museum pedagogues is thus not limited merely to classification, managing and presentation of art collections, but is also focused on in-depth educational work. The latter has to be based on developing and verifying modern didactic approaches, which raise the level of art appreciation in the participants of the teaching process. However, experiencing a work of art should not end at the gallery. Modern information and communication technologies enable fast access to works of art also in schools and provide the opportunity for their direct pedagogical use. School curricula follow this in Art as a school subject and foresee that students, parallel to their own continual creative expression, also engage in perception and reception of works of art, which goes under the common name of art appreciation. Developed art appreciation can result in the students' own artistic reinterpretation of observed works of art. In art education practice, the tested method of aesthetic transfer is seen to be the most appropriate didactic approach.

Keywords: perception, reception, art appreciation, method of aesthetic transfer.

Bibliografický údaj původního textu:

DUH, Matjaž. 2015. Muzejní pedagogika rozvíjející vztah k umění u dětí základních škol. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=119

ESTETICKÁ R

KY ESTETICK

KÁ RECEPCIA

CIA LUKÁŠ

ŠŠ MAKKY E

ETICKÁ REC

RECEPCIÁ KÁF A LL WAK ESTI EPC

Estetická recepcia pravekých artefaktov a otázka ich didaktického uchopenia a prezentácie

Lukáš Makky

Anotácia:

Múzeum predstavuje priestor, kde prichádza recipient v pravom slova zmysle do interakcie s exponátmi. Nastáva estetická situácia a skúsenosť, ktorá je výsledkom ich recepcie. Môže mať rôzne (často netušené) nuansy a didaktické dimenzie. Zaujímavá situácia nastáva pri prezentovaní pravekých a rano-historických artefaktov. Recipient k nim pristupuje s akýmsi rešpektom a opatrnosťou, ktorá azda pramení z ich veku a možnej a často prezentovanej „krehkosti“. Cieľom predkladaného príspevku je popísať kľúčové problémy vystavovania a prezentácie pravekých artefaktov v múzeách a poukázať na zmenu estetických vlastností a estetickej pôsobnosti artefaktov v závislosti od výstavného priestoru. Rovnako lákavo pôsobí možnosť pedagogického pôsobenia na recipientov, a to rôznym spôsobom koncipovania výstavy. Praveké artefakty vždy predstavovali a vždy budú predstavovať isté špecifikum nielen v bádani, ale aj v recepcii ako takej a budú zastávať osobitné postavenie medzi exponátmi vo všeobecnosti, či už z pedagogického, alebo estetického hľadiska.

Kľúčové slová: múzeum, praveké artefakty, exponát, zmena funkcie, estetická hodnota, originál – reprodukcia.

Úvod

Recipient a návštevník antropologického, archeologického alebo iného (nie výlučne) múzea (aj iného výstavného priestoru) prichádza do kontaktu tradične so sterilne vystavenými artefaktmi, často absentujúcimi kontext príbehu, ktorý rozprávajú. V lotmanovskom zmysle môžeme hovoriť o texte, ktorý vo viacerých vrstvách referuje o niečom a poukazuje na isté minulé alebo aktuálne skúsenosti z perspektívy tvorcov daného kultúrneho celku. Ak sú objekty vhodne inštalované a doplnené o rekonštruovateľný kontext so zreteľom na text (a jeho štruktúry), ponúkajú divákovi bohatšiu estetickú skúsenosť (Lotman, 1994).

Shane J. Macfarlan vo svojej požiadavke na didakticky a pedagogicky adekvátne rozmiestnenie zbierok v múzeu píše: „Ak je exponát

chápaný ako text, jeho jednotlivé objekty môžu byť vnímané ako samostatné slová vo vete," pričom požaduje, aby v plnení svojej výchovnej úlohy boli usporiadané do príbehu (Macfarlan, 2001, s. 173). Súvzťažnosti a súvislosti sú v tejto forme prístupnejšie a recipientovi prístupnejšie. Navyše, príbeh je pradávna (prvotná) forma predávania vedomostí, ktorá bola v minulosti jedinečným zdrojom poučenia a šírenia poznatkov či kultúrneho dedičstva istého národa (etnika/kmeňa). Aj napriek tomu, že celá západná kultúra a civilizovaný svet, tak ako ho poznáme dnes, patrí medzi etniká s písmom, a teda mytológia ako nosná látka príbehov stratila svoje postavenie na úkor dejín⁵⁷, myslím, že príbeh nestratil svoj význam a zmysel a stále je dôležitý pre plnohodnotný duševný rozvoj človeka.

1 (Estetická) interakcia, hodnotenie a interpretácia pravekých artefaktov

Za zváženie stojí participácia mytologických predstáv istého (alebo len uvedomenie si mytologickej línie príbehu v kultúrnom texte) obdobia na formovaní estetickej, umeleckej a didaktickej hodnoty pravekých artefaktov. Identifikácia významovej vrstvy prameniacej z nadväznosti či skôr z previazanosti so svetom mytologického dodáva artefaktu úplne iný rozmer a stavia ho na piedestál.

Takto rozvetvená štruktúra ponúka rozsiahlejšie interpretácie a recipient sa musí s mytologickým významom a s mytologickou vrstvou artefaktu vyrovnávať a recipovať ho. Stotožnenie či akceptácia vzťahu s nadprirodzeným môže byť neľahká, čo môže prameniť z náboženského vyznania každého recipienta (veľmi provokatívne môže pôsobiť uznanie pravekého „pohanského“ kultu ako faktu, ktorý recipujeme a ktorý ovplyvňuje našu interpretáciu, čo mi dokázala bezprostredná skúsenosť na konferencii v Ostrave (*Metodologie a theurgie hermeneutické interpretace*) a následná diskusia v r. 2012) alebo z jeho pohľadu na sakrálnu a metafyzickú vo všeobecnosti⁵⁸ (Lotman, 1994; Lévi-Straus, 2000).

Prítomnosť mytologického (ako jeden z kľúčových elementov sémantiky pravekého artefaktu), rovnako ako fakt zbierania a vystavovania artefaktov, sú tým, čo podporuje (umocňuje) ich estetické vnímanie a posilňuje estetickú hodnotu, ktorá má byť návštevníkovi múzea sprostredkovaná. Krátke zamyslenie sa recipienta by mohlo viesť k otázke, prečo si praveký človek (recipient, spoločenstvo) zvolil tie konkrétne artefakty a previazal ich s mytologickým, kultovým, a teda sakrálnym? Daná voľba musela súvisieť s vysokým hodnotením úzkej skupiny artefaktov už v dobe svojho vzniku a pôvodného užívania. Napokon, kultové objekty vždy vykazujú hodnotné prepojenia

57 Claude Lévi-Straus sa v krátkom texte *Stretanie mýtu a vedy* na prekvapivo rozsiahlym priestore venuje vzťahu, či skôr vtedajšou spoločnosťou intencionálnemu odmietaniu dôležitosti mytológie a mytologických príbehov v modernej spoločnosti. Zmyslovo nadobudnuté údaje ako elementárna zložka mýtického myslenia sa aj v dobe, keď exaktné vedy napredujú, čoraz vo väčšej miere začleňujú do vedeckých vysvetlení, čo nahráva konceptu neoddeliteľnosti mytologického a vedeckého myslenia. Podobne dôležité je uvedomenie si rozdielov medzi mýtom a dejinami, kde jeden užíva hovorené slovo (príbeh v prapodstate) a druhý slovo písané. Hlavným rozdielom je cyklenie známych momentov a na druhej strane prijímanie stále nových momentov. Rovnako dejiny, mýtus, ale aj výsledky exaktných vied sú určujúce pre recepciu a interpretáciu pravekých artefaktov (Lévi-Straus, 1993). Barthes na druhej strane v svojich rozsiahlych spisoch zaoberajúcich sa mytológiou, mytologickým a mýtom ako takým dokazuje, že mýtus nezomrel, ako sa v postmoderne predpokladalo, ale prežíva, a dokonca môžeme hrdo vykríknúť, že „žije!“ Neexistuje v podobe, ktorá bola určujúca v minulosti, ale buduje na pôvodných princípoch (Barthes, 2004).

58 Na jar v roku 2012 som sa na konferencii snažil pochopiť a súčasne vysvetliť spôsob, ako praveké artefakty komunikujú a komunicovali so svetom mytologického. Dospel som k záveru: 1) „ako na zhmotnené mýty na artefakty nazeráme len vtedy, keď berieme do úvahy akt tvorby, obdobie, prostredie vzniku a možnosť prvotného, kultúrnou tradíciou tvorcu daného vnímania a interpretácie artefaktu“, a 2) „ako symboly artefakty vnímame, keď na ne nazeráme z hľadiska našej alebo hoci ktorej doby, okrem doby vzniku. V tomto postavení identifikujeme jednotlivé artefakty ako zástupné znaky odkazujúce k reáliám, ktoré nám už nie sú prístupné“ (Makky, 2012, s. 407).

s umeleckou alebo minimálne estetickou sférou, nakoľko samotný princíp kultových obradov nesie v sebe uspokojenie, ktoré vo veľkej miere využíva (miestami až zneužíva) estetickú funkciu na nastolenie požadovaného extatického stavu (Mukařovský, 1969). Ak sú isté objekty vystavované, zatvárané pod sklo a skúmané, aj keby to boli len zrnká piesku, v recipientovi vyvolajú záujem, ktorý má veľmi blízko k estetickému záujmu a často do neho prerastie. Fascinácia rôzneho charakteru je východisková preto, aby divák našiel v objekte záľúbenie, ktoré je predpokladom identifikovania estetickej funkcie (Mukařovský, 1969). Pri identifikovaní estetickej hodnoty pravekých artefaktov je určujúci aj ďalší prvok, ktorým je čas. Čas, ktorý deštruktívne pôsobil na zachované artefakty a aj napriek tomu sa mu ich nepodarilo vymazať z nášho sveta, vzbudzuje v recipientovi úžas až nadšenie, ktoré vedie k estetickému hodnoteniu daného artefaktu, často až do miery nekritického uplatňovania pojmu umenie (Makky, 2013).

„Ako by existovala akási premisa pripisovať všetkým starým (archaickým) objektom viacnásobnú hodnotu, ktorá je o to väčšia, o čo sa ich tvorcovia nachádzali na nižšom kultúrnej evolučnom stupni vývoja. Tento spôsob nazerania na praveké artefakty je z nášho hľadiska mierne prehnaný. Logicky a zároveň podvedome pociťujeme nesúhlas s automatickým označením akéhokoľvek pravekého artefaktu za umenie a upozorňujeme, že k takému záveru musíme dospieť a pristupovať opatrne, aby sme pojem sám nezanesli v nami skúmanom období západným obsahom“ (Makky, 2013).

Praveké objekty, či už každodenného užívania a kultového alebo vojenského významu, sú často prezentované aj v múzeách umenia, kde však nadobúdajú iný status a význam (Makky, 2014). Z viacerých pokusov o prezentáciu pravekých artefaktov na pôde (dakedy) privilegovanej umeniu uvedme minimálne výstavu *Art/artifact* Susan Vogelovej z roku 1998 v New Yorku, kde bol cielene porušený historický kontext výrobkov a pracovné nástroje rôzneho charakteru sa prezentovali ako umelecké diela alebo minimálne ako reprezentanti sveta umenia (Freeland, 2011). K uvedenej problematike sa dostal v príspevku *Galéria, alebo múzeum? Zmena funkcie a významu*

pravekých artefaktov a jej dôsledok na ich vnímanie. Závěry, ktoré tu budú do istej miery figurovať ako východiská, by sa dali zhrnúť asi nasledovne:

„Múzeá [umenia – doplnil L. M.] pracujú s (meta)artefaktom ako s denotátom a pripomienkou dôb minulých. Jeho jediným účelom v tomto zmysle je odkazovať k pôvodnému kontextu a účelu a k artefaktom v svojej časovej a kontextuálnej sfére. Ak sa však (meta)artefakty vystavia v galériách [múzeách umenia – doplnil L. M.], získavajú úplne nový a široký význam, naskoľujú rôzne otázky a provokujú recipientove vedomie, čím zastávajú plnohodnotné postavenie estetických objektov a majú miesto vo svete umenia“ (Makky, 2014).

Hľadanie rozdielu a paralel medzi výstavnými priestormi odobrujú aj stále aktuálne Jacobsenove faktory psychologickéj analýzy estetického uchopenia umeleckých objektov. Konkrétne štvrtý bod predstavuje *„čas a priestor, kde sa objavuje estetická skúsenosť; nazveme ho Situáciou“* (Locher, 2011, s. 698). Ako jeden z determinantov relevantný pre spôsob nazerania a uchopenia skúmaných objektov je pre analýzu podobného charakteru takto špecifikovaná situácia kľúčová. Ide o situáciu, kde nastáva interakcia medzi recipientom a skúmaným objektom, ktorá primárne, účelne, ale predovšetkým cielene a korigovane nastáva vo výstavných priestoroch. Návštevník je tu donútený recipovať dielo, aj keď nie nutne prežiť estetickú skúsenosť a v zmysle hermeneutickej teórie interpretovať videné a zasadiť danú skúsenosť do štruktúry poznania. Michael Fehr však tvrdí, že muzealizácia (ako proces zriaďovania a zabezpečenia percepcie ako estetickej percepcie) nie je viazaná len na priestory múzea, ale môže byť prítomná a prístupná aj v každodennom živote (Fehr, 2006).

Ladislav Kesner vo svojej rozprave definuje celok múzea ako:

„[...] architekturu, spôsob prezentácie diel, doprovodné programy a služby, jeho atmosféru lze tedy považovat za médium, jež vytváří symbolické a metaforické významy spoluutvářející komplexní prožitky návštěvníka, který podstatně přesahuje vlastní vnímání výtvarných děl“ (Kesner, 2000, s. 63).

Podobný názor zdieľa Macfarlan, keď ako hlavné aspekty činnosti múzea menuje ochranu objektov pre budúce generácie a výchovu verejnosti

cez vystavované objekty (Macfarlan, 2001). Fehr na druhej strane redukuje úlohu múzea na zbieranie a vystavovanie objektov, ktoré sú hodné divania sa. Jeho koncept múzea pracuje s predpokladom nastolenia estetickej situácie a prípravy podmienok pre estetickú recepciu (Fehr, 2006).

Koncept presadzovania estetickej percepcie ako cieľový má svoje pozitíva, hlavne pre danú analýzu predstavuje podnetné miesta na zamyšlenie. Príťažlivejší je o to viac, o čo dlhšie presadzujem recepciu pravekých artefaktov ako recepciu objektov estetického charakteru. Tento trend však vyvoláva v „tábore“ pedagógov kritické ohlasy, nakoľko estetickú skúsenosť často chápu ako protiklad k požadovanej informovanosti a vzdelávaniu návštevníkov. Z ich pohľadu sa rozumie estetická recepcia skôr ako voľný výber informácií, ktoré si má divák so sebou odniesť (Pierroux, 2005)⁵⁹. Na túto tézu a kritiku, ktorá, ak by mala byť vypočítaná ako smerodajná, obmedzila by pôsobnosť a rozvetvenosť vplyvu múzea ako takého, odpoviem len postrehom L. Kesnera. V uvedenej kritike vidí len odraz postmoderných tendencií v umení, kde nebolo estetické umelcami požadované a bolo priam cielene zamietané (Kesner, 2000). Dokonca estetické vnímanie Duschampovej Fontány, ktorá sa vníma ako umelecké (priam ikonické) dielo, Monroe C. Beardsley chápe ako násilné porušenie autorovho zámeru, a teda nutne dezinterpretujúce a recipienta zavádzajúce (Beardsley, 2010; Binkley, 2010).

Estetická recepcia a estetická interpretácia však nie je odkázaná na autorov zámer, čo treba mať na pamäti predovšetkým pri skúmaní pravekých artefaktov⁶⁰. Estetická funkcia ako integrálna zložka dynamického vzťahu funkcií v objekte, ktorý predurčuje účel a kontext užívania predmetu, je prítomná vo väčšej alebo menšej miere neustále. Dialektická antinómia ako skutočnosť neustáleho súperenia a prítomnosti funkcií (Mukařovský, 1969) je v tejto podobe posledné roky opomínaná a skôr sa pracuje s teóriou sekundárneho začlenenia estetickej funkcie do objektu, či skôr dodatočného tvorenia estetických vrstiev artefaktu⁶¹. Uvedené postupy sa dajú kategorizovať pojmom estetizácia, ktorá, aj keď z môjho hľadiska nie je korektná, a dokonca predstavuje zastaranú podobu nazerania na estetickú funkciu, sa opätovne objavuje v odbornej literatúre (Andrzejewski, 2013). M. Fehr prepája estetizáciu s procesom muzealizácie, ktorú chápe ako jej dôsledok. Proces muzealizácie, ktorý je smerodajný pri vytváraní múzejných zbierok, je podľa neho predurčený charakterom a optikou nazerania na objekt (historický, antropologický, umelecký, estetický, ...), čo súčasne určuje, či bude artefakt „hodný divania sa“ patriť do zbierky historickej, umeleckej alebo inej (Fehr, 2006).

1.1 Kontext(y)

Určujúcu rolu identifikovania estetickej funkcie, a teda miesta pravekých artefaktov v plnohod-

59 Konflikt rozličnej optiky skúmania je vo vedeckej (hlavne kontemplatívnej) praxi neustále prítomný a je len pochopiteľné, že didaktik, estetik, archeológ, muzeoedukológ a pod. sa zameria na svoju oblasť výskumu a bude presadzovať podobu záverov so zreteľom na svoju špecializáciu. No aj napriek tejto prirodzenosti vedeckého skúmania treba mať neustále na pamäti interdisciplinaritu, ktorá sa nesnaží uprednostniť jednu alebo druhú vedu, ale usiluje sa čo najzreteľnejšie, čo najbohatšie a čo najkorektnejšie uchopiť skúmaný objekt.

60 Vo vzťahu k praveku si môžeme dovoliť hovoriť o remeselníkovi, no v žiadnom prípade o autorovi, tobôž o umelcovi. Prijateľná sa javí ešte možnosť prenechať autorské kompetencie spoločnosti ako celku a chápať remeselníka/ov ako spoločenské činitele zodpovedné za zhmotnenie tohto zámeru, reflektujúceho potrebu, vieru a estetickú normu daného kultúrneho celku. Netušené významové vrstvy, o ktorých si ani autor v zmysle tvorcu či remeselníka nemôže byť vedomý, alebo dokonca ich predvídať, výstižne približuje štúdia Jana Mukařovského *Záměrnost a nezáměrnost v umění* (Mukařovský, 2007).

61 Z priam erbových prác, ktoré, aj keď na poli umenia hovoria o sekundárnom chápaní artefaktu ako umeleckého objektu alebo priam umeleckého diela (v kontexte analyzovanej problematiky sa dá hovoriť o sekundárnom identifikovaní a ako by „vytvorení“ estetickej funkcie pravekého artefaktu), je nutné spomenúť minimálne prácu od Nelsona Goodmana *Kdy je umění? (When is Art?)*.

notnej estetickej recepcii zohráva aj kontext a štruktúra textu, v rámci ktorého je artefakt prezentovaný a v rámci ktorého bol tvorený⁶². Na nutnosť poznania kontextu a jeho neustále identifikovanie a začleňovanie do analýz a štruktúry poznania poukazujú viacerí autori. Z najvýznamnejších spomeniem hlavne N. Goodmana, W. Davisa či E. H. Gombricha. Davisova požiadavka alebo skôr konštatovanie nemožnosti stotožnenia nášho, vlastnou empiriou získaného nazerania so spôsobom nazerania pravekého človeka, je určujúca aj pre múzejné zbierky a expozície rozličného, ale aj didaktického charakteru (Davis, 2005; porov. Didi-Hubermann, 2006). Davis píše: „*To, že určitá vizuálna konfigurácia náhodou pripomína niektorý reálny predmet, ešte nezaručuje, že tento predmet také znázorňuje*“ (Davis, 2005, s. 74). Zabránilme tak identifikovaniu, alebo dokonca suplovaniu pôvodného kontextu iným a neadekvátnym kontextom. Prúd svojich myšlienok opriem o definíciu štrukturalizmu, ako ho vymedzil C. Lévi-Strauss, keď napísal: „*[...] je to hľadanie invariantu, alebo invariantných prvkov medzi povrchnými odlišnosťami*“ (Lévi-Strauss, 1993, s. 16). Kultúrny text, ktorý deklamujem a ktorého súčasťou rozumiem praveké artefakty, je závislý od celospoločenskej a predovšetkým kultúrnej štruktúry (daného obdobia a regiónu), ktorú budeme chápať ako

„*[...] soubor složek, jehož vnitřní rovnováha se bez ustání porušuje i znovu vytváří a jehož jednota se nám proto jeví jako soubor dialektických protikladů. To, co trvá, je jen totožnost struktury v průběhu doby [...]*“ (Mukařovský, 2007, s. 27).

Estetizácia (podceňuje sebestačnosť a samostatnosť estetických objektov, ale aj objektov

bežných, kde môže byť estetické tiež ľahko vnímané a identifikované) a muzealizácia majú isté spoločné charakteristiky. S tým rozdielom, že muzealizácia predstavuje zasadenie artefaktu do iného kontextu. Pričom estetizácia ako by svedčila o tom, že dané artefakty nevykazujú estetické vlastnosti, a preto je nutné, aby ich do artefaktu recipient svojím nazeraním, kurátor inštaláciou alebo lektor svojím vysvetľovaním dosadili alebo nastolili pri vnímaní a recepcii ako niečo sekundárne a artefaktu vonkajšie, so zreteľom na pôvodný kontext. Prijateľnejšie však pôsobí predsa len vzťah funkcií v objekte, ako ho sformuloval Jan Mukařovský (1969).

Prijatie princípu estetizácie by znamenalo diskrimináciu artefaktu. Estetické vlastnosti by sa mu pripísali až jeho vystavením, resp. vznikom záujmu vystavovať ho. O estetickej hodnote ako forme zhodnotenia záľúbenia recipienta však svedčí už len prostý fakt zbierania a snahy vystavovať ich. Inštitucionálna teória v rozpore s tým tvrdí, že vystavené artefakty sú núkané len na ocenenie a až svet umenia (v našom prípade múzeum ako inštitúcia a jej návštevníci) rozhodne, či je daný artefakt dostatočne hodnotný, aby mohol byť esteticky recipovaný a mohol vstupovať do plnohodnotnej a bohatej interakcie s recipientom. Toto nazeranie sa netýka kultúrnej a historickej hodnoty vystavovaných objektov. M. Fehr však tvrdí, že vystavovať sa majú objekty, ktoré sú hodné vystavenia. Nezaobera sa skutočnosťou, kedy by mala byť požadovaná hodnota doplnená procesom vystavenia, nakoľko ju chápe ako integrálnu veličinu a charakteristiku artefaktu.

Vidíme, že v prípade pravekých artefaktov bez toho, aby sme narušili pôvodný kontext,

62 Rád by som upriamil pozornosť na dva hraničné modely interpretácie. „(1) Prvý hraničný model vychádza z našej snahy interpretovať nejaký objekt, jav, predmet, činnosti alebo myšlienku na základe našich schopností, zručností a empiricky, kultúrne a spoločensky daných skúseností. Je to prípad, keď sa snažíme vysvetliť skúmané objekty cez optiku nášho nazerania (ako sa javia nám) a našej doby; (2) Druhý hraničný model interpretácie predstavuje presne opačný pól nazerania a skúmania. Je to snaha vyjadrovať sa adekvátne vo vzťahu k skúmanému obdobiu a skúmať, ako sa mohol daný objekt, predmet alebo jav javiť spoločnosti, resp. spoločenstvu, pre ktorú bol vyhotovený a v intenciách zmysľovania ktorej sa tvoril. Táto podoba interpretácie vychádza z myšlienok, ktoré by sa dali zhrnúť nasledovne: Vždy pri analýze prejavov dôb vzdialených je nutné uvedomiť si kontext, v ktorom sa tvorilo – nielen historický, ale aj spoločenský, sociálny a v neposlednom rade aj kultúrny. Treba brať do úvahy, že pravdepodobne, ak nie na isto, vnímali ľudia v dávnych dobách odlišným spôsobom. Toto vnímanie sa týkalo tak okolitého sveta, ako aj výrobkov, ktoré vyhotovovali“ (Makky, 2012).

a teda v múzejnom priestore, inštitucionálna teória v podobe, ako bola sformovaná americkou spisbou, celkom nefunguje (Fehr, 2006)⁶³. Platnosť uvedeného zistenia pominie, ak sa rozhodneme praveké artefakty vystaviť v múzeách umenia. Vtedy je nastolená otázka, či sú schopné fungovať mimo svoj kontext nie ako denotáty minulosti, ale ako samostatné kultúrne objekty súčasnosti. Takto sa dostávajú zo sveta, kde ešte stále odkazujú na svoju pôvodnosť (aj keď stratili prepojenie s originálnym kontextom), do sveta umenia (Dickie, 2010).

Významnými miestami interakcie a priestorom pre recepciu pravekých výrobkov sú aj archeologické skanzeny, ale často aj školské zbierky, ktoré majú viac didaktický ako historický charakter. Ich didaktická povaha je tiež relatívna a miera ich participácie na výchove žiaka bez ďalšieho zásahu pedagóga je diskutabilná. Dávať sa nestačí a objekt prístupný len zraku nedokáže poskytnúť také množstvo informácií ako objekt, ktorý je vnímaný aj ďalšími zmyslami. V konečnom dôsledku ani komplexné zmyslové vnímanie nemusí byť dostačujúce, ak si divák nenájde cestu k recepcii objektu (Macfarlan, 2001)⁶⁴.

1.2 Propagácia praveku?

Zastavím sa pri faktore, ktorý je pre pedagogický proces, predovšetkým v prípade „starožitností“, veľmi podstatný. Ide o schopnosť zaujať.

Zaujať a nadchnúť. Bez nich nemôže nastať estetické zaľúbenie, na ktoré tak apelujem. Radomír Tichý priamo na konferencii Vzdelávacie obsah v muzejní edukaci výstižne poznamenal, aj keď neviem, či som jeho slová zaznačil správne, preto si dovoľím hovoriť len o voľnej parafráze, (že) pravek nie je dostatočne zaujímavý pre verejnosť, možno aj z toho dôvodu, že mu chýba život. A práve byť zaujímavým a príťažlivým je predpokladom diváckeho záujmu.

Osobitú oblasť kultúry vplývajúcu práve na estetický záujem a na didaktický potenciál pravekých artefaktov predstavujú výrobky masovej kultúry, ktoré sa témou praveku a archeológie zaoberajú, o čom svedčí aj pohľad na archeológa ako na „hľadača pokladov“ (stačí spomenúť fenomény ako Indiana Jones alebo Lara Croft). „Pri vnímaní artefaktov skrz médiá pracujeme [však – doplnil L. M.] s obrazom (alebo dokonca len s popisom) daného artefaktu a nie priamo s artefaktom, preto je táto skúsenosť [len – doplnil L. M.] sprostredkovaná“ (Makky, 2013). Aj keď médiá vytvárajú príťažlivý pohľad a zatriktívňujú praveké artefakty, môžu viesť a často aj vedú k nesprávnym informáciám s nádykom senzácie na úkor pravdivosti. S touto prekážkou musí lektor v múzeách vo vzťahu k vystavovaným pamiatkam počítať a pokúsiť sa „pokriivený“ obraz, ktorý v konečnom dôsledku nevedie k oceneniu kultúrnej, estetickej

63 Tento nekonečný kruh priam tautologického charakteru by sa dal zhrnúť do dvoch otázok: (1) „Sú artefakty vystavované preto, lebo sú hodnotné samy o sebe?“ a (2) „Stávajú sa artefakty hodnotné až svojím vystavením?“ Tento rozpor by sme mohli v estetickej terminológii definovať ako problém druhej polovice 20. stor., kde sa na jednej strane bije funkcionalistický prístup a na druhej strane inštitucionálna teória. Dvojakosť, ktorá v tomto prípade existuje, do značnej miery pripomína antickú pascu, v ktorej sa držala teória ešte aj v nedávnej minulosti. Konkrétne, či je umenie krásne preto, lebo je dobré, alebo je dobré preto, lebo je krásne. Nemám záujem hľadať riešenie, lebo akokoľvek by som sa snažil, určite by som zabudol, či cielene alebo podvedome na prvok, ktorý by iný teoretik využil na dokázanie nesprávnosti môjho záveru. Preto položím len otázku: Kto určuje hodnotu (umeleckú, historickú, kultúrnu, estetickú) hmotných artefaktov, umelec/remeselník (a ich spoločnosť), alebo recipient (a jeho spoločnosť)?

64 Pochopiteľne netreba zabúdať na význam a funkciu štítkov a popisov k jednotlivým exponátom, kde semiotický vzťah obrazu a textu môže mať väčší význam a zmysel vo výchovnom procese, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať. Štúdiu, ktorá reflektovala vzťah a úlohu vizuálneho podnetu (textu) a písaného textu, ako výsledok empirického výskumu prezentoval na Medzinárodnom muzeoedukologickom sympóziu (International Museum Education Symposium) v roku 2007 Cheung On Tam. V príspevku *Experiencing Images with Texts: Museum Visitors' Responses to Paintings* autor poukazuje na limity a intencie, v ktorých sa vzťah obrazu a slova (v zmysle vplyvu a množstva poskytnutých informácií pre recipienta) spochybňuje (Cheung, 2007).

a umeleckej hodnoty artefaktu, napraviť (Argyropoulos, 2014)⁶⁵.

Príkladom dvojsečného vplyvu médií je napr. objav, ktorý sa podaril v Matejovciach (okr. Poprad, Slovensko) v r. 2006. Pri záchrannom archeologickom výskume sa podarilo narušiť drevenú komoru, ktorá bola naplnená vodou a vďaka nej hermeticky zakonzervovaná. Išlo o hrobku germánskeho kniežaťa, ktorá bohatosťou nálezov vyvolala hneď ohlasy v odbornej, ale i laickej verejnosti. Začalo sa hovoriť o *slovenskom/germánskom Tutanchamónovi, Tutanchamónovi spod Tatier* a pod.⁶⁶ Prichádzali zahraniční odborníci, ale aj dizajnéri, aby nahliadli do „zachovanej minulosti“. Vytvorila sa situácia, na ktorú bolo treba reagovať a ktorá „nútila“ divákov predovšetkým večerných správ a čitateľov dennej tlače prejať záujem o slovenský pravek, nakoľko všade sa hovorilo o unikáte. Problém mohol nastať, keď divák vošiel do múzea a čakal na základe svojich skúseností a médiami prezentovaných informácií niečo, čo aspoň trochu pripomína staroveký Egypt so všetkou svojou krásou. Nič nie je čierobiele, ale médiá ako propagátori pravekých artefaktov a pravekých nálezov, či dokonca archeológie nesú so sebou nutne nežiaduce vplyvy. Vstupujú do sprostredkovanej, ale aj priamej skúsenosti s pravekými artefaktmi a môžu spôsobiť – priam pateticky povedané – veľa dobrého, ale aj neblahého.

2 Didaktické a estetické uchopenie pravekých artefaktov

Interakcia recipienta a objektu (činnosti, javu) predstavuje kľúčový moment estetickej recepcie, estetického hodnotenia, interpretácie ako takej, ale aj nastolenia výchovného procesu či pôsobenia. Všetky uvedené postupy sú prítomné v múzeách. Podstatou interakcie (či už estetickej, alebo inej) však naďalej ostáva situácia, keď je recipient „nútený“ dívať sa na objekt, jav alebo činnosť, ktorá je v dosahu jeho empirických schopností a zmyslov. Situácia, ktorá nastáva medzi ním a jeho vedomím skrz zmysly, je interakcia. Hermeneutici (konkrétne ako hovorí Richard Shusterman, hermeneutický holizmus (Shusterman, 1999)) však v nadväznosti na F. Nietzscheho hovoria už v tomto bode o interpretácii. Shusterman vysvetľuje, že pre pochopenie niečoho nie je nutná interpretácia, a apeluje na ostatné spôsoby uchopenia vecí, ktoré nespádajú podľa neho do sféry interpretácie (Shusterman, 1999). Ako vnímajúce ľudské bytosti prichádzame do kontaktu s objektmi, skutočnosťami a javmi každodenne, a preto je interakcia, a teda aj interpretácia, ktorá nastáva, jej banálnou až nepostrehnuteľnou súčasťou, z čoho mohla prameniť Shustermanova kritika, ktorá sa takto zautomatizuje, ale dekódovanie je aj napriek tomu prítomné. To, že si jej prítomnosť neuvedomujeme, ešte neznamená, že ona prítomná nie je.

Interpretáciu môžeme chápať ako podobu či vyšší stupeň, alebo dokonca v niektorých situáciách

65 Formovaním predstáv o práci archeológa, ako aj o pravekom období a s tým súvisiace sklamanie, ktoré môže nastať pri nepoučených návštevníkoch (nie len) slovenských archeologických múzeí, som sa stručne zaoberal na konferencii *Súmrak médií* v Košiciach, v príspevku *Vplyv médií na zvýšenie estetického záujmu o praveké artefakty/umenie*. Predstava o archeológovi však zastávala pozíciu východiska, ktoré môže vyvolať estetický záujem o pravek, aj keď medializované sú len tie najväčšie, a teda nutne výnimočné nálezy z nášho územia. Sprostredkovaná estetická skúsenosť, ktorá takto nastáva, zohráva svoju rolu v intenzifikácii estetického, ale aj iného záujmu o najstaršie dejiny. Na druhej strane, nepriaznivý dôsledok takto modulovanej predstavy a medializácie, často až deformácie reálnych informácií, môže viesť k strate záujmu o kultúrnu hodnotu artefaktov, ako aj k axiologicky nesprávnemu postoju recipienta. Návštevník múzea je potom často konfrontovaný s predstavou, ktorá mu je núkaná médiami, a so skutočnosťou, s ktorou sa musí vysporiadať ako s pravdivou. Podhodnocovanie a strata záujmu o „nedokonale“ (v porovnaní s pravekom iných krajín) výrobky môže mať fatálne dôsledky. Z tohto dôvodu je nutné presadzovať budovanie estetického záujmu navodzovaním estetických situácií v múzeu a pod., ale nič z tohto nebude možné bez cieleného didaktického zásahu pedagógov a lektorov v múzeách (bližšie pozri: Argyropoulos, 2014).

66 Napr. Jesenský (2006, 2008).

ako synonymum interakcie. Interakcia je stret objektu s našim rozumom, ale aj telom, pričom obidve podmienky nemusia byť nutne dodržané. Na druhej strane, interpretácia bez rozumového uchopenia nie je možná. Preto interakcia predstavuje prvý krok, ktorý je potrebný pre interpretáciu a súčasne je jej nástupom (základňou).

Vo veci interpretácie či estetickej recepcie je podstatná a rozhodujúca, často určujúca aj skutočnosť (ne)požadovania porozumenia (Shusterman, 1999; Uribe, 2013). Avšak porozumenie a jeho absencia/prítomnosť ako výsledok interakcie recipienta a skúmaného objektu je v prípade výchovnej hodnoty kľúčová. Výsledkom neprítomnosti porozumenia a pochopenia recipovaného diela aj v oblasti estetiky je chybná interpretácia, ktorá pôsobí na vnímateľa zavádzajúco. Znalosť kontextu, recepcia, interpretácia, pedagogické uchopenie a estetické uchopenie predstavujú prvky, ktoré vytvárajú dynamický vzťah. Na jednej strane barikády máme estetický prístup a chápanie pravekých artefaktov primárne ako estetických objektov cez zážitkovosť a na druhej strane máme pedagogické chápanie, kde exponáty rozumieme ako didaktické činitele. Oba prístupy by sa mali dopĺňať a spolupracovať, ale ich vzťah a závislosť na pochopení nie je identická, aj keď značné množstvo estetickej teórie pochopenie vníma ako nutný výsledok interpretácie. Estetika však pre estetický zážitok nepožaduje korektnosť k pôvodnému významu. Estetická situácia, estetický zážitok a recepcia nie sú na nej závislé, aj keď v prípade jej poznania sú bohatšie. Estetická situácia nastáva aj bez pochopenia diela a jej pôsobnosť, aj keď oslabená, môže byť stále prítomná. No táto skutočnosť nekorešponduje s úlohou múzeí a asi aj to je dôvodom vyššie avizovanej averzie pedagógov. Na druhej strane múzejná pedagogika (ale aj archeológia a história) primárne sleduje pochopenie prezentovaných artefaktov a hlavne dohliada na jej korektnosť.

Estetická hodnota pravekého artefaktu identifikovaná dnes nemusí vychádzať z jeho podstaty a nemusí vykazovať nadväznosť na pôvodné. Pričom didaktické úsilie pramení predovšetkým z identifikácie pôvodných vlastností a z hľadania reálneho miesta pravekého artefaktu v príbehu (kultúrnom, mytologickom, umeleckom).

Múzeum, kde prichádza návštevník s diapazonom znalosti súčasnej kultúry a doby do kontaktu s artefaktmi pravekého sveta, otvára zložitú sieť problémov. Výpočet estetických a didaktických aspektov ani zďaleka nepokrýva celú tému a je len jej povrchnou, aj keď špecifikovanou analýzou. Už len samotná skutočnosť vystavovania artefaktov rôznej proveniencie a rôzneho času na jednom mieste predstavuje problém, s ktorým sa musí kurátor v múzeu vysporiadať. Na jednej strane máme pôvodný kontext, na ktorý sa poukazuje a neustále sa pripomienkuje, no na druhej strane je kontext súčasnej doby, ktorý vypovedá o užití a začlenení artefaktu do aktuálnej kultúry⁶⁷. Múzeum ako formálne ohraničený priestor vyčleňuje artefakty zo svojho pôvodného kontextu a dáva im iný zmysel a iný význam, no súčasne dbá na to, aby pripomínali význam pôvodný (Makky, 2014). Pričom objekt, ktorý je uskladnený v uzamknutom priestore, možno viac pripomína obraz niečoho v knihe ako trojdimenzionálny objekt, ktorého sa môže návštevník múzea dotknúť. Objekt prístupný len zraku sa takto stáva menej skutočným (Macfarlan, 2001).

Požiadavka zachovania (pripomienkovania) pôvodného kontextu vystavovaného objektu by však vo výchovnom procese malo zohrávať primárnu úlohu. Je rozdiel (aj keď existuje kooperácia oboch prvkov) medzi estetickým vnímaním pravekého artefaktu a medzi jeho zakomponovaním do výchovného procesu. Z estetického hľadiska, keď sa snažíme návštevníkom predstaviť praveké artefakty ako objekty kultúrne a súčasne objekty estetické, môžeme sledovať len dva ciele.

67 Flexibilita kontextu v tejto podobe je často, predovšetkým funkcionalistami, kritizovaná, hlavne z dôvodu nemožnosti vytýčiť stabilné hranice. „Avšak představa, že danému objektu byla odejmuta vlastnost být uměním, je na první pohled matoucí, což hraje do karet estetické definici. Něco, co není uměním, samozřejmě může být vystaveno, vzbudit estetický zájem, vyjít z módy a opět upadnout v zapomnění. Jelikož však to, co činí umění uměním, je záměr, se kterým se vytváří, nemůže být uměním nic, co jím nebylo již od počátku, a cokoli jím jednou je, jím zůstane napořád“ (Beardsley, 2010, s. 251).

(1) Jednak je to snaha ozrejmiť estetický potenciál a estetickú hodnotu pravekých artefaktov a (2) snaha poukázať na prítomnosť estetického v praveku ako v dejinnom období. V uvedenom je zahrnutá aj estetická interpretácia a analýza súčasného konotačného poľa pravekých artefaktov, taktiež ako ich participácia na súčasnej kultúre a tvorbe estetických preferencií pri návštevníkoch múzeí. Ak však chceme na artefakty nazerať ako na prvky výchovy, a teda ako na didaktické nástroje, musíme zohľadniť pôvodný kontext, a aj keď to vyznie teatrálne, snažiť sa poukázať na ich správne a pravdivé (v zmysle pôvodnosti) použitie. Nikto však nehovorí, že estetický potenciál pravekých artefaktov a zážitkovosť, ktorá vzniká ich vystavením, plnia antipedagogickú funkciu. Práve sila estetickej funkcie predstavuje ten prvok, ktorý na vnímaní silne participuje a umožňuje ich ľahšie výchovné pôsobenie predovšetkým vyvolaním (estetického) záujmu.

2.1 Potreba autenticity?

Akúsi vzorku problémov, ktoré sa môžu objaviť počas didaktického uchopenia pravekých artefaktov, približuje štúdia „*Museum Education and Archeological Ethics: An Approach to the Illicit Trade of Antiquities*“ od Vasilike Argyropoulos. Uvedená práca je zaujímavá hneď z dvoch dôvodov. Pracuje s páličivou témou nelegálne odcudzených alebo bez povolenia vyvezených exponátov, ktoré sú bežne vystavované, resp. rozpráva o vplyve, aký môžu mať artefakty získané z nerelevantných zdrojov pri výchove (Argyropoulos, 2014). Súčasne poukazuje na výchovný rozmer priznania tejto skutočnosti a na viaceré didaktické postupy, ako vstúpiť návštevníkom (predovšetkým deťom a študentom) reálnu hodnotu vystavovaných artefaktov a hodnotu samotného archeologického výskumu, ktorého uvedenie musí participovať na vytváraní hodnoty pravekých artefaktov (Argyropoulos, 2014). Vynára sa tu jeden kľúčový problém, a to je problém etický, ktorý musí pri práci s artefaktmi kultúrneho dedičstva a nesmiernej hodnoty nutne vyvstať a nemôže vo výchove absentovať (Argyropoulos, 2014). Zaujímavú optiku vrhá na nastolený etický problém diskusia, ktorá vzniká medzi textom Macfarlana a textom

Argyropoulos. Je nastolená otázka reprodukcí pravekých artefaktov a ich miesta v múzejnej pedagogike. Hlavne z dôvodu etiky ju Argyropoulos odmieta, keď hovorí:

„Na jednej strane, výstava falzifikátov sa ukazuje byť veľmi šikovnou cestou, ako vychovávať návštevníkov, tým, že sa môžu pozrieť na artefakt z blízka, naučiť sa niečo aj o moderných autentických technikách výroby a ozvláštniť svoju návštevu hraním detektívnych hier. [...] Na druhej strane, hry ako „ukáž rozdiel medzi falzifikátom a skutočným artefaktom“ môže podporiť zbieranie starožitností tak isto ako myšlienku, že nie je nič zlé na autentických objektoch bez znalosti ich pôvodu“ (Argyropoulos, 2014, s. 2).

Macfarlan v protiklade hovorí o múzejnopedagogických zbierkach, ktoré chápe ako nástroje vzdelávania. Predstavujú akúsi alternatívu k zbierkam vystavovaným za sklom, kde sú objekty limitované len do dvoch rozmerov a strácajú tak svoju skutočnosť a uveriteľnosť. Hlavne kvôli dotyku, ktorý môže návštevník uplatniť pri preskúmaní objektov a ktorý zvyšuje počet vnímaných a zachovaných informácií, hovorí o vystavovaní napodobenín, s ktorými by mohli návštevníci pracovať a ktoré by mali byť preferovanou formou pedagogického pôsobenia (Macfarlan, 2001). S výnimkou etického konfliktu, ktorý je prítomný viac pri falzifikátoch, aj keď dôsledky, ako som ukázal, sa dajú identifikovať aj pri použití reprodukcí, je podstatná aj tzv. osvetová hodnota reprodukcí, ktorá nahráva ich užívaniu. Aj tu sa naskytá otázka, do akej miery môže mať používanie reprodukcí neblahý efekt na požadovaný výsledok a či vôbec môže reprodukcia relevantne originál nahradiť, ale táto stránka mince je podstatná skôr pre reprodukcie umeleckých diel (Rajčanová, 2014). Pre odpoveď siahnem k Nelsonovi Goodmanovi, ktorý považuje samotnú možnosť, že by išlo o reprodukciu (aj keď on hovorí primárne o falze), za skutočnosť, ktorá recipienta vedie k hľadaniu a následne identifikovaniu rozdielov či nedostatkov a k strate (alebo oslabeniu) estetickej hodnoty reprodukcie (Goodman, 2007).

Vo výchovnom procese nastáva však posun vnímania reprodukcí a originálov. Neustále je prítomný rozdiel v intenzite hodnoty a vo vnímaní

kvalít, no didaktický proces sleduje iné ciele ako estetická recepcia. Nejde primárne o zážitkovosť a o prežívanie (tie nadobúdajú až sekundárny význam), ale o informovanosť a šírenie/sprostredkovanie potrebných poznatkov (aj keď to znie príliš tradične). Z didaktického hľadiska je vystavovanie reprodukcí a originálov preto rovnako hodnotné a účelné, no ako som uviedol, aj v tomto smere sa názory rozchádzajú. Problém je inde. Ak vystavíme kópie, dostaví sa estetický zážitok (aj keď možno v inej intenzite a kvalite) a ponúkne sa informačná hodnota, rovnako ako v prípade vystavenia originálov. Z historického hľadiska však pôjde o nesprávny úkon, nakoľko týmto aktom poprieme podstatu a kľúčovú úlohu historického kontextu, či dokonca samotného archeologického bádania⁶⁸. Zdá sa, že problém užívania reprodukcí a jeho rozriešenie je v slepej uličke. Ako by sa rozhodovalo medzi autenticitou a zavádzaním a pochopiteľne každý návštevník múzea by ochotne hlasoval za autenticosť. Z pochopiteľných dôvodov (ekonomických, miery zachovanosti artefaktu a pomeru zachovaných a fragmentárnych artefaktov) nie je táto cesta možná. Práve z praktických dôvodov a zo snahy prezentovať obdobie praveku všetkým záujemcom je nutné užívať reprodukcie. Ich potreba je ešte väčšia, ak sa vytvárajú múzejnopedagogické zbierky, no neustále je nutné ponechať dostupné indície rozlíšenia medzi reálnym artefaktom a jeho kópiou.

Ideálnym príkladom dištinkcie originálu a kópie, ale súčasne poukázaním na opodstatnenosť reprodukcí vo výchovnom procese sú archeologické skanzeny (napr. aj na konferencii Tichým odprezentovaný Archeopark pravěku ve Věstarech). V r. 2012 prebehol na archeologickej lokalite Nižná Myšľa (okres Košice, Slovensko) deň

otvorených dverí pod názvom Návrat na Varhegy v gescii Ladislava Olexu a za intenzívnej pomoci Jána Rákoša. Celé podujatie zožalo úspech a v rámci aktivít rôzneho charakteru (pexeso s tematikou doby bronzovej, „omaľovánky“, škola archeológie – čistenie kostlivca a črepov v zemi, možnosť vymodelovať a následne vypáliť vlastnú keramickú nádobu podľa vzoru doby bronzovej, ...), náučného chodníka s krátkymi prednáškami či možnosti navštíviť repliku (pomer 1:1) obytného domu z doby bronzovej, bolo vidieť význam podobných podujatí. No aj napriek tomu neabsentovalo uvedomenie si rozdielu medzi originálom a falzifikátom či nadväznosti prezentovaného na reálny archeologický výskum. Predovšetkým hra na archeológov, kde deti odkrývali kostlivca a originálne praveké črepy, predstavovala vhodnú pedagogickú formu, ako didakticky pôsobiť za pomoci originálov a ich replík. Návštevníci dostali príležitosť konfrontovať originály a reprodukcie a nenásilne mali možnosť prejsť potrebným „školením“ odčítania dôležitých informácií.

Prvok školenia, resp. „naučenia“ návštevníka požadovanému typu vnímania jemu predstavených artefaktov a spôsobu prístupu k nim, je jednou z požiadaviek na činnosť múzeí a ich kurátorov (Kesner, 2000). Palmyre Pierroux dáva zodpovednosť za túto úlohu na jednej strane kurátorom výstav, ktorí pripravujú pre návštevníkov expozíciu tak, aby vstupovali do kontextuálnej narácie s dielom/artefaktom, ktorá je (mala by byť) pre nich čitateľná, no na druhej strane je potrebná prítomnosť lektora, ktorý má kurátorov zámer divákovi pretlmočiť. Lektor je akýmsi prostredníkom významu jednotlivých expozícií, pričom musí počítať so skutočnosťou, že recipient do múzea prichádza s vlastným „naratívom“

68 Vyriešenie etického problému, ktorý sa takto otvára (v prípade nevedomých falzifikátov ešte oveľa závažnejší), spočíva na pleciah lektora, ktorý musí usmerniť význam tohto vystavenia a prezentácie (Pierroux, 2005). Napokon ak je reprodukcia priznaná ako didaktická, len aby recipient a návštevník mohol vidieť skutočnú, reštaurovanú podobu, a upozorní sa dostatočne na to, problém by nastať nemal. V prípade vystavenia originálov vo výchovnej zbierke nie je ani jeden z uvedených problémov nastolený, zato sa objaví oveľa závažnejší problém, a to skutočnosť zachovania artefaktov pre budúce generácie, a teda akási humánnosť a solidarita voči budúcim generáciám. V tomto prípade môže nastať situácia, ako Macfarlan upozorňuje, keď sa stanú výchovné zbierky len akýmsi sklados nepoužiteľných črepov a zle reštaurovaných artefaktov. Ak sa bude slepo nasledovať vzor interakcie s originálom aj za cenu poskytnutia ich deštruovanej, a teda menej hodnotnej podoby pre dotyk, opätovne sa ocitáme v situácii zavádzania návštevníka (Macfarlan, 2001).

(Pierroux, 2005). Ale keď máme na jednej strane kurátora a jeho predstavu, ktorú tlmočí skrz inštaláciu objektov, a na druhej strane lektora, ktorého úlohou je tento zámer divákovi odhaliť, návštevník múzea neprichádza do kontaktu s exponátmi, ale s ich vysvetleniami zo strany kurátora a lektora, iba s akýmisi bublinami, ktorými sú exponáty „obalené“ a „popísané“, alebo dokonca „prelepené“. Artefakty strácajú svoju originálnosť a vlastnú pôsobnosť (komunikovateľnosť).

Lektor v múzeu musí aj z tohto dôvodu pracovať a počítať minimálne s tromi kontextmi artefaktu, aby predstavil jeho úplnosť a samostatnosť. Najskôr je to (1) kontext pôvodný (kontext tvorby a pôvodného chápania artefaktu), k nemu sa pridružuje (2) kontext archeologický (vzniká objavením artefaktu; pre kultúrne dedičstvo a uvedenie si roly adekvátneho (aj etického) objavovania je nutné poznať ho) a (3) kontext súčasný (tvoriaci miesto pravekého artefaktu v systéme vzdelávania a súčasnej kultúry).

Zpracovať praveké artefakty do didaktického procesu však nie je také jednoduché, ako by sa mohlo zdať, a do takej miery u nás etablované, ako by malo byť, o čom napokon dostatočne so širokým zámerom vypovedajú predložené stránky. Je žiadúce estetické pôsobenie artefaktu zvýrazniť a vhodnou kurátorskou praxou zviditeľniť, a až keď si takto praveké artefakty vydobyjú pozornosť spomedzi radov návštevníkov múzeí,

môže estetická funkcia začať podporovať funkciu pedagogickú.

Značne zaužívaný predpoklad, že vytvorí špeciálnu zbierku obsahujúcu aj repliky, ktoré budú môcť návštevníci uchopiť do rúk a obzrieť si ich z každej strany, bude postačujúce, je mylný. Neurobiológovia dokázali, že divákovi nestačí dokonca ani príležitosť, aby mohol v rámci interakcie s objektom využiť popri zraku (či sluchu) aj hmat. Zodpovednosť hľadania súvislostí medzi expozíciou, artefaktmi určenými na výchovu a vlastným povedomím si musí napokon nájsť recipient sám (Macfarlan, 2001). Ale nestačí nechať len recipienta, aby tieto súvislosti odhalil. Potrebuje návody a kontexty, ktoré obohatia jeho recepciu estetických (pravekých) artefaktov. Muzeoedukologická a akákoľvek inak orientovaná pedagogická prax ukazuje, že získanie pozornosti publika nie je dostačujúce, ale je prvým krokom k budovaniu intenzívneho vzťahu medzi múzeom a návštevníkom, ktorého prostriedkom a tmelom sú vystavované artefakty a priestor pre recipienta. Recipient nemôže ostať pasívnym členom nasávajúcím a pozorujúcim dianie okolo seba. Musí byť „aktivovaný“. Úlohou múzejného pedagóga nie je preto len sprostredkovať informácie a priviesť návštevníka do múzea, ale poskytnúť dostatočne koherentný a tvorivý priestor. Snaha by mala byť odmenená plnohodnotným dialógom, kde obe strany kladú otázky, ale dostávajú aj odpovede.

Literatúra

- BEARDSLEY, Monroe, C. 2010. Estetická definice umění. In: CIPORANOV, D., KULKA, T., eds. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Mervart, s. 237–254. ISBN 978-80-87378-46-5.
- BINKLEY, Timotky. 2010. Piece: Proti estetice. In: CIPORANOV, D., KULKA, T., eds. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Mervart, s. 277–302. ISBN 978-80-87378-46-5.
- DAVIS, Whitney. 2005. Symboly v dějinách a jejich objevování. In: KESNER, L., ed. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H & H, s. 73–87. ISBN 8073190540.
- DICKIE, George. 2010. Co je umění? Institucionální analýza. In: CIPORANOV, D., KULKA, T., eds. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Marvart, s. 113–132. ISBN 978-80-87378-46-5.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. 2006. *Před časom: Dejiny umenia a anachronizmus obrazov*. Bratislava: KALLIGRAM. ISBN 80-7149-789-4.
- ECO, Umberto. 2009. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0157-7.

- FEHR, Michael. 2006. Constructing History with the Museum: A Proposal for an East Art Museum. In: *East Art Map: Contemporary Art and Eastern Europe*. Cambridge: MIT University Press. ISBN 9781846380051.
- FREELAND, Cynthia, A. 2011. *Teorie umění*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-164-2
- GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- CHEUNG, On Tam. 2007. Experiencing Images with Texts: Museum Visitors' responses to paintings. In: *Beyond museum education: Community – based Art Education*. Soul: in2museum/ InSEA Asian Regional Congress. s. 143–149.
- KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání umění a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo. ISBN 80-7035-155-1.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1993. *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-052-5.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2000. *Štrukturálna antropológia I*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-369-4.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2000. *Štrukturálna antropológia II*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-370-8.
- LOCHER, Paul. 2011. Contemporary Experimental Aesthetics: State of the art technology. *i-Perception*. (2) 697–707. ISSN 2041-6695.
- MACFARLAN, Shane, J. 2001. A Consideration of Museum Education Collections: Theory and Application. *Curator: The Museum Journal*. 44(2) 166–178. ISSN 2151-6952.
- MAKKY, Lukáš. 2012. Estetická interpretácia pravekých artefaktov trácko-skýtskeho horizontu. In: *Studia humanitatis – Ars hermeneutica: Metodológie a theurgie hermeneutické interpretace IV*, s. 393–414. ISBN 978-80-7464-161-9.
- MAKKY, Lukáš. 2013. Vplyv médií na zvýšenie estetického záujmu o praveké artefakty/umenie (konferenčný príspevok). *Medzinárodná vedecká konferencia: Súmrak médií 2013*, Košice (2013-10-23/24) – v tlači.
- MAKKY, Lukáš. 2014. Galéria alebo múzeum? Zmena funkcie a významu pravekých artefaktov a jej dôsledok na ich vnímanie (konferenčný príspevok). 10. *Študentská vedecká konferencia*, Prešov (2014-3-31).
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1969. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. 2007. *Studie I*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-239-8.
- PIERROUX, Palmyre. 2005. The Language of Contextualism and Exentialism in Museum Education. In: *Re-thinking technology in museums-towards a new understanding of people's experience in museums*. Limerick: University of Limerick, s. 66–70. ISBN 1-874653-80-1.
- SHUSTERMAN, Richard. 1999. Beneath Interpretation: Against hermeneutic Holism, *The Monist: The Theory of Interpretation*. 73(2) 181–204. ISSN 2153-3601.

Internetové zdroje

- ANDRZEJEWSKI, Adam. 2013. Artification and the Ontology of Art. In: *Proceedings of the European Society for Aesthetics*. Fribourg: ESA. (5) 53–66. [cit. 2014-04-16]. ISSN 1664-5278. Dostupné z: <http://www.eurosa.org/volumes/5/AndrzejewskiESA2013.pdf>
- ARGYROPOULOS, Vasilike, et al. 2014. Museum Education and Archeological Ethics: An Approach to the Illicit Trade of Antiquities. *Journal of Conservation and Museum Studies*. 12(1) 1–8. [cit. 2014-04-16]. ISSN 1364-0429. Dostupné z: <http://www.jcms-journal.com/article/view/jcms.1021210>
- JESENSKÝ, Mikuláš. 11. 11. 2006. Germánsky Tutanchamón pod Tatrami. *SME*. [cit. 2014-5-10]. ISSN 1335-4418. Dostupné z: <http://www.sme.sk/c/2994753/germansky-tutanchamon-pod-tatrami.html>

- JESENSKÝ, Mikuláš. 31. 12. 2008. Hrobka veľmoža spod Tatier v Nemecku ohúrila. *SME*. [cit. 2014-5-10]. ISSN 1335-4418. Dostupné z: <http://www.sme.sk/c/4243413/hrobka-velmoza-spod-tatier-v-nemecku-ohurila.html>
- MAKKY, Lukáš. 2013. Kritická analýza existencie (pojmu) „pravekého umenia“. *Espes*. 2(1). ISSN 1339-1119. Dostupné z: <http://www.casopisespes.sk/index.php/archiv-cisel/rocnik-2-cislo-i/122-kriticka-analyza-existencie-pojmu-pravekeho-umenia>
- RAJČANOVÁ, Silvia. 2014. Osvetová funkcia reprodukcie – vnímanie originálu a jeho podmienenosť reprodukciou umeleckého diela. *Kultura, umění a výchova*. 2(1) [cit. 2014-05-12]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=34
- URIBE, Mónica. 2013. Perception and Interpretation in the Aesthetic Experience of Art. In: *Proceedings of the European Society for Aesthetics*. Fribourg: ESA. (5) 514–523. [cit. 2014-04-18] ISSN 1664-5278. Dostupné z: <http://www.eurosa.org/volumes/5/UribeESA2013.pdf>

Autor:

Mgr. Lukáš Makky, Ph.D.

Inštitút estetiky a umeleckej kultúry

FF Prešovskej univerzity v Prešove

E-mail: lukas.makky@gmail.com

Aesthetic reception of prehistoric artifacts and their didactic understanding and presentation

Abstract: Museum is the place where recipient interacts with exhibits. There is aesthetical situation and experience resulting from their reception. It has various (often unsuspected) nuances and didactical dimensions. There is an interesting situation occurring during presenting prehistoric and early-historic artifacts. Recipient approaches them with some respect and prudence that rises from their age and possible and often presented „fragility“. The aim of presented article is to describe key problems of exhibition and the presentation of prehistoric artifacts in museums and to show the change of aesthetical attributes and aesthetical operation of artifacts regarding exhibition place. The possibility of pedagogic effect on the recipients effects in the same tempting way and in different way of exhibition design. Prehistoric artifacts have always represented and still will represent certain particularity not only in the research, but also in the reception as such and will represent unique role between exhibits in general, whether from pedagogic or aesthetical point of view.

Keywords: museum, prehistoric artifacts, exhibit, change of function, aesthetic value, original – reproduction.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

MAKKY, Lukáš. 2015. Estetická recepcia pravekých artefaktov a otázka ich didaktického uchopenia a prezentácie. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=121

UPLATNĚNÍ NAR

UPLATNĚ

NARATIVNO

TI PETRA ŠO

A ŠOBÁŇOV

UPLATNĚNÍ N

Uplatnění narativnosti v muzejních expozicích aneb Dotýkat se bytí prostřednictvím příběhu

Petra Šobáňová

Anotace:

Současná muzejní kultura se vyznačuje pluralitou různých přístupů k tvorbě muzejních expozic a výstav. Kromě jasného trendu opouštění formalistických přístupů a jejich nahrazování snahou o kontextualitu můžeme v praxi sledovat také trend narativnosti, tedy podávání tématu skrze příběh a chronologii. Vyprávění příběhů lidí prezentující jejich osobní prožívání události je velmi účinným prostředkem podání tématu a oslovení návštěvníka. Příběh doplněný sbírkovými předměty v roli jeho hmotných svědků dokáže stimulovat emoce návštěvníků a přivést je k propojení prezentovaných událostí s jejich vlastními životy. V expozici slouží sice jako model nějakého obecnějšího jevu, ale zároveň iniciuje hledání smyslu života jednotlivce a utváření jeho osobní identity. Rovněž na úrovni společnosti je příběh důležitým integrujícím elementem. Článek připomíná narativní ustrojení člověka, vymezuje narativnost jako svébytný expoziční přístup, zamýšlí se nad problémem fikčnosti příběhů a prezentuje několik příkladů uplatnění narativnosti v současné muzejní kultuře.

Klíčová slova: narativnost, příběh, expoziční přístupy, muzeum, muzejní prezentace.

Úvod

Současná muzejní kultura se vyznačuje pluralitou přístupů k tvorbě muzejních expozic a výstav. Kromě jasného trendu opouštění formalistického pojetí a jeho nahrazování snahou o kontextualitu můžeme v praxi sledovat také trend narativnosti, tedy podávání tématu expozice nebo výstavy skrze příběh. Daný trend souvisí s hladem po příbězích a návratem k nim, který v mnoha formách zaznamenáváme od druhé poloviny 20. století. V článku nejprve v hlubších filozofických souvislostech objasníme samotný pojem *příběh* a jeho různé významy a dále postupně představíme možnosti využití příběhů v muzejních expozicích. Poukážeme na rozdíl mezi vyprávěním příběhů a pouhým popisem děje, povšimneme si toho, že pomocí příběhů lze prezentovat i skutečnosti nepostižitelné čistě racionál-

ním diskurzem, a zamyslíme se nad problémem fikčnosti příběhů. Teze o účinnosti příběhů ověříme na několika příkladech uplatnění narativnosti v současné muzejní kultuře.

1 Příběh aneb dotknout se bytí

Příběh má v životě člověka i v rámci lidského společenství zvláštní místo. Na úrovni společnosti plní integrující roli (každá kolektivní identita vychází z nějakého jednotícího příběhu, ať již mýtického, historického, náboženského či etického) a pro člověka jako subjekt má rovněž stěžejní význam – v běhu dějinných událostí dává životu jednotlivce smysl a je nástrojem utváření jeho osobní identity. Jak vystihuje Ricoeur (1985), identita člověka, jež se utváří v čase jeho bytí, je založena právě na tom, že se peripetie a události jeho života zkomponují v příběh, jenž může být vyprávěn. „Příběh uspořádává nestrukturovaný materiál životní zkušenosti do srozumitelných rámců, celků a vzorců, funguje jako pořádací rastr roztržité zkušenosti, podobně jako gramatika koordinuje smysl.“ (Hábl, 2013, s. 52) Skrze vyprávění, nejlépe opakovaná, reflektujeme prožité události, interpretujeme je, zasazujeme do širšího kontextu a jsme s to najít v nich zpětně smysl. „Člověk tak nabývá jakési narativní, ze své podstaty dynamické identity – identity skrze příběh, který o sobě vypráví sám sobě nebo jiným...“ (Hodrová, 2001, s. 775) S nadsázkou lze říci, že vyprávění příběhů – jednak příběhů starých, ikonických, archetypálních, a jednak příběhů osobních – znamená být. Mít „svůj příběh, který je vyprávěn, je pro člověka čímsi životně důležitým“, protože příběh znamená extenzi osobní existence. Ta se skrze příběh jeví jinak, „dotýká se bytí“. (Tamtéž, s. 780.) Tento transcendentní moment, který Hodrová (tamtéž) nazývá „zakoušením bytí v příběhu“, přitom přináší jak interpersonální vyprávění (čtení pohádek dětem, opakování rodinných událostí, vyprávění příběhů členů rodiny), tak příběhy prezentované literaturou nebo médii, příběhy podávané uměleckými díly, stejně jako laciné příběhy

v televizi, v populárních časopisech, na facebooku nebo twitteru (zde ve zkratkovité, klipové formě), v neuměleckých, ba pokleslých žánrech. Hodrová (tamtéž, s. 782) naši posedlost příběhy přisuzuje touze člověka nabýt identity, dobrat se smyslu vlastního života, vymanit se ze „zapomnění bytí“.

Připomeňme, že *mythos*, mýtus, jehož prostřednictvím se odedávna spojuje jedinec i komunita s vlastními dávnověkými kořeny, nebyl zprvu ničím jiným než právě vyprávěním, příběhem, byť dnes mýtu přisuzujeme výhradně hlubší významy – zejména proto, že se vyslovoval k základním otázkám lidského života a dodneška nese srozumitelnou zprávu vysvětlující svět, život, bytí. Jak uvádí Neubauer (1990, s. 53), rozumět zde neznamená přesně vědět, nýbrž „myslit, mluvit a jednat správně, to jest v souladu s řádem světa a s vlastní přirozeností“. Někteří autoři (příkladně Bourdieu, 1998, nebo Neubauer, 1990) se domnívají, že člověk během dějinného vývoje (zejména svým příklonem k racionalitě a pozitivisticky chápané vědě) postupně mýtus opustil⁶⁹ a že absence příběhu jako integrujícího a identitu zakládajícího fenoménu je příčinou vykořenění a křehkosti dnešního západního člověka a koneckonců i společenského chaosu nebo jeho bezprostřední hrozby. Je jedním z projevů a důsledků modernity, že západní člověk již není závazně „vetknut“ do nějakého tradicí předávaného, společně žitého starého příběhu, s nímž by se plně identifikoval. Tyto příběhy sice nezmizely, moderní člověk je však skutečně nežije, distancuje se od nich, stojí nikoliv v jejich ději, ale opodál jako jejich nezúčastněný pozorovatel, pokud nezaujímá přímo kritický nebo výsměšný odstup a neodvrhuje je. Západní společnost „se osvobodila“ od závazků tradičních náboženských příběhů a zároveň kriticky vnímá mýtickou povahu dějepisu – a nechává se překvapovat odhalením, že i věda je koneckonců příběh vyprávěný jejími aktéry, že objektivita je iluzí. (K tomu viz Rorty, 2000, Kuhn, 2012, Feyerabend, 2001.) To zakládá rozkolísanost společnosti, její nejistotu, vykořeněnost.

69 Neubauer (1991, s. 71) přímo uvádí, že současný svět nejenže své příběhy nezná nebo je zapomněl, ale navíc „je jednoduše popřel a svůj mytický základ tvrdošíjně popírá“. „Náš svět ztratil mýtus.“ (Neubauer, 1991, s. 68)

Na druhou stranu se žádná komunita nikdy neobešla a ani dnes neobejde bez svých „fundamentálních mýtů“, jejichž vzájemné sdílení zakládá soudržnost společnosti a její fungování⁷⁰. Nelze tedy říci, že mýtus někdy zcela vymizel, že je možné žít bez příběhu. Naopak stále se tvoří mýty nové (více či méně podobné starým integrujícím příběhům) a nejpozději od druhé poloviny 20. století zaznamenáváme velký návrat příběhů, a to nejen v rámci literatury a „vysoké“ kultury, ale neméně rovněž v rámci kultury populární, široce sdílené (viz obliba dobrodružného žánru a vznik žánru fantazy, expanze filmového průmyslu stavícího nejen na multimediálních efektech, ale právě také na příběhu, plejády seriálů předkládajících nekonečnou řadu příběhů aj.). Neubauer (1990, s. 51–53) chápe navracení se k příběhům jako snahu obnovit péči mýtů o svět (a tak ho zachránit) a dodává, že úlohou příběhů není nutně podávat vysvětlení (výklad) světa a přinášet poučení o něm, nýbrž uvést člověka v soulad s touto skutečností, přimět ho myslet v řádu světa a v souladu se svou vlastní přirozeností. „Mýty nemají řešit lidskou situaci, ale zaostřovat pozornost na její konfliktnost a bezvýchodnost, zamýšlet se nad smyslem lidské existence.“ (Tamtéž.) Tento smysl přitom opět vychází z příběhu, avšak tentokrát nikoliv z příběhu osobního, dílčího, nýbrž z příběhu transcendentního, z „nadpříběhu“, jehož součástí jsou i naše životní příběhy – bez onoho rámce „nadpříběhu“ pociťované nutně jako nicotné, banální. V návaznosti na Neubaue- ra dodává Hodrová (2001, s. 780), že příběh má mimořádnou, jedinec i svět zachraňující moc, a všímá si toho, že je-li svět jakkoliv v ohrožení, vzrůstá význam epiky, „příběhů scelujících roz- tříštěnou zkušenost a vytvářejících souvislost,

příběhů jako smyslem nadaných vyprávění“⁷¹.

Sílu a názornost příběhů využívala a stále vy- užívají náboženství (právě náboženství předávají generacím „nadpříběh“ a náboženské obřady jsou často rituálním opakováním mystického příběhu; samy svaté texty jsou příběhem nebo sledem pří- běhů), umění, filozofie i klasická a moderní peda- gogika. V rámci pedagogiky je vyprávění příběhu díky své psychologické účinnosti řazeno k aktivi- začním strategiím, a dokonce se volá po didactic- ké narativizaci vzdělávacího obsahu, po učení (se) příběhem (Hábl, 2013), zdůrazňuje se, že vyučo- vání má souviset s životní realitou a má učit žáky uspět v životních situacích. (Uhl Skřivanová, 2015, s. 49) Současná psychologie zná narativní terapii, v níž příběh pomáhá pojmenovat problémy a léčit je. Příběh je způsobem, jímž se člověk vztahuje ke světu, vyjadřuje se jím smysl lidské existence; pří- běhy jsou útěšné, rozvíjejí naši zkušenost a uvá- dějí nás ve srozumění s vlastním osudem. Vyprá- vění příběhů přináší ověřené vzory „toho, jak to na světě chodí. Zpřítomňují dávné události, kte- ré vtiskly světu ráz a určily běh věcí“. (Neubauer, 1990, s. 55)

2 Uplatnění příběhu v muzejní prezentaci

Jak se touha člověka po příbězích, epika či narativ- nost projevují v muzejní kultuře? Využívají muzea síly příběhů k tomu, aby plnila svou roli? Roli, jež je v mnohém totožná s tím, co jsme přisoudili prá- vě příběhům samotným – ať již vzpomeneme ro- vinu utváření identity jedince a komunity, a nebo rovinu integrujícího společenského a kulturního elementu? Ukazují muzea návštěvníkům, jak to na světě chodí? Jistě, muzea více než jiné instituce prezentují historické a prehistorické události, jež

70 Muzeum je přitom institucí, která tyto mýty tradičně spoluvytváří, prezentuje, předává, reinterpretuje – ať již jde o příběh o řádu přírody, o úctyhodnosti národa, smysluplnosti světa. (Podr. Kaščák, 2002, Šobáňová, 2015)

71 V době psaní tohoto článku propadá část naší veřejnosti strachu z terorismu, útoků islamistů a přílivu uprchlíků. Zcela spontánně, neřízeně a mimo oficiální média, vznikají projevy (často pitoreskní), které připomínají „evropský“ příběh, příběh křesťanů odpradávně hrdinně bojujících proti zlým mohamedánům, kulturu nesoucích bělochů proti primitivním černochům a agresivním vetřelcům. Jde sice o příběhy, které jsou vyprávěny jinak (např. formou sdílení videí a jiných memů na sociálních sítích) a u nichž není podstatné, zda odpovídají složitě skutečnosti a zda v čase obstojí, ale jejich okamžitá účinnost je překvapivě silná a strhující i pro racionálně uvažující většinu – přinášejí úlevu v panice, mobilizují síly, poskytují útěchu, nastolují řád v chaosu strachu.

určily běh vlivných událostí a vtiskly ráz dnešní skutečnosti – však jsou také označována za paměťové instituce. Těžko však posoudit, zda danou skutečnost *zpřítomňují*. Zdá se, že ji jen prezentují, a to se stejným modernistickým odstupem, o kterém jsme konstatovali, že nám zabraňuje příběhy (a potažmo i referenční nadpříběh) naplno prožívat, že stojíme nikoliv v jejich středu, ale bokem jako nezúčastnění pozorovatelé. Muzeum je ostatně projevem dnešního člověka, není jiné, než jsme v tomto dějinném okamžiku my sami, a zároveň tradičně definuje samo sebe jako instituci pevně spojenou s vědou, nikoliv s intuicí a citlivostí pro fluidní duchovní otázky, pro transcendentní nadpříběhy.

Na druhou stranu je báze muzeí, hmotné kulturní dědictví, nositelem příběhů, staré příběhy jsou v ní uloženy. V muzejních expozicích mají stěžejní místo sbírkové předměty, věci, které vytvořil člověk a které patřily k jeho životu⁷². Tyto věci – možná více než cokoliv jiného – mají velký potenciál skutečně *zpřítomňovat* příběhy; jsou dokladem příběhu a jeho výmluvným svědkem. Bez nadsázky lze hovořit o silné vazbě mezi osudy artefaktů a životními příběhy lidí, takže máme přirozenou tendenci projektovat „lidské nitro do nitra věcí“ (Hodrová, 2001, s. 707) Pokud je prezentován nejen předmět samotný a fakta o něm, ale i jeho příběh, pokud je příběh vtisknutý do věcí dále vyprávěn, jejich sdělnost (potažmo sdělnost celku expozice) je překvapivě silná a muzeum dává návštěvníkům příležitost zakoušet, jak to na světě *chodí* a co je smyslem běhu bytí. Pokud jsou však v muzejní expozici předměty této vazby zbaveny, jejich příběh je zamlčen a nebo ztracen, pak se stávají zcela zaměnitelnými položkami sbírkového fondu. Jedna z jejich důležitých významových vrstev, nezaměnitelná hodnota, je opomenuta. Pro muzea ignorující tyto hodnoty

platí to, co Neubauer (1990, s. 64) poněkud příkře přisuzuje školní výuce: „Vyprávění jsou zaměněna za fakta, příběhy za zákony a pravidla, magie za metodu, rozumění za znalost, vědění za informace atd.“ Zasnívání příběhem je fascinující, hluboké, naproti tomu formalismus v expozicích, stejně jako redukcionisticky pojmávaná školní výuka jsou podle citovaného autora odpudivé a nudné. V hledání smyslu – což je prastará a stále platná úloha vyprávěných příběhů – nám rozhodně nepomohou⁷³.

Předmět s příběhem však není jediným předpokladem vzniku narativní expozice. Tím podstatným je přístup uplatněný tvůrci expozic při promýšlení tématu, obsahu a základní linie expozice, stejně jako při volbě konkrétních prezentačních prostředků. V současnosti existuje nebývalá pluralita expozičních přístupů, mezi nimiž lze rozlišit dva základní: již zmíněný způsob formalistický a způsob kontextuální. (Šobáňová, 2014) Formalistická expozice se soustředí primárně na předmět samotný a vystavuje jej nekontextuálně, bez souvislostí a aniž by jakkoliv posílila jeho výpovědní hodnotu. Vystavený předmět doprovázejí pouze identifikační popisky s uvedením funkce, materiálu a datace, maximálně se zde uplatňují neosobně pojaté textové prvky nebo ilustrace, např. z místa nálezů. Dolák (2015) tento způsob nazývá objektovým, Beneš (1997, s. 12) jej ve zkratce popisuje jako „přemístění kolekce z depozitáře do výstavního sálu, pořízení identifikačního štítku, rozeslání pozvánek na vernisáž a dílo je hotovo!“. Při prezentaci se vychází od „bezpříběhově“, objektivně pojímaného sbírkového předmětu, resp. od data jeho vzniku, místa původu, funkce, materiálu, místa v systému nějakého vědního oboru atp.; předmět a některý z těchto jeho aspektů je pak pro tvůrce určující a „diktuje“ téma expozice⁷⁴. Oproti tomu expozice kontextuální nabízí popis

72 Dokonce i naturfakty svědčí o člověku, protože právě člověk je vyjmul z přírody, přenesl do muzejní sbírky a učinil je součástí svého epistemického chování.

73 Přitom se nemusíme nutně zabývat touhy po informacích, po vědění založeném na empirii a exaktnosti, skrze příběh však, „novýma očima a v nových souvislostech“, lze nazírat i všechny ostatní věci, včetně faktů vědeckých oborů. (Neubauer, 1990, s. 64)

74 V dekontextualizované podobě ztrácejí tyto izolované prvky svůj původní význam, svůj jedinečný příběh, a vytvářejí vlastní, odlišnou realitu, a to realitu sbírky, již někdo shromáždil, udržuje a vystavuje. I tato realita, stejně jako události

a explikaci nějakého jevu v souvislostech, prezentované exponáty mají významovou spojitost a spolu s různými hojně využívanými doplňky (explikačními, referenčními i didaktickými prvky) utvářejí komplexní obraz prezentované přírodní nebo kulturní skutečnosti. Pomocí rozličných klasických i současných prostředků (zejména dioramat, multimediálních scén apod.) se zde vytváří dobová nebo přírodní atmosféra, skrze vystavený předmět se podává širší jev a kontext. (Šobánková, 2014)

Je zřejmé, že jen druhý z popsaných způsobů může vyprávět příběh, ale zdaleka ne každou kontextuální expozici lze označit za příběhovou, narativní. Nejedná se rozhodně o totéž, oba přístupy se spíše prolínají, protože uplatnění narativnosti může napomoci vytvoření kontextu vystavených předmětů a snaha o kontextualitu zase může vyústit v uplatnění narativnosti. Platí však, že kontextuálnost spolu s narativností jsou opozitními vůči formalismu.

Není-li kontextualita nutně narativností, čím se tedy uplatnění narativnosti vyznačuje? K tématu narativu a zvláště k tématu využívání příběhů publikovalo své postřehy několik autorů, např. Roppolová (Roppola, 2012) nebo Bruner (1986, 2004). V tomto článku však vycházíme také z naratologie, resp. literární teorie (viz práce Hodrové, 2001, Welleka a Warrena, 1996, nebo Rimmon-Kenan, 2001). Všichni se shodují, že základem narativního přístupu – ať již v literární, nebo muzejní kultuře – je příběh a chronologický princip. Rimmon-Kenanová (2001, s. 11) definuje příběh jednoduše jako vyprávění událostí, jež jsou chronologicky uspořádány. Dále připomíná, že příběh přirozeně zahrnuje také účastníky daných událostí. Muzejní expozice jsou při uplatnění narativnosti chápány jako „promluva“, jako vyprávění o určitých

událostech. Toto vyprávění samozřejmě nemusí být vždy přísně chronologické a dílčí jednotky narativního obsahu mohou být komponovány různě. Narativní expozice každopádně staví na příběhu konkrétních „hrdinů“ a na chronologii událostí, jež svou činností tito hrdinové dali do pohybu nebo jež zasáhly do jejich života (nebo do nichž byli vrženi). Opakem narativnosti může být pořádání obsahu na základě popisu, logiky nebo výkladu jevu – i tento způsob je zajisté legitimní a nemusí nutně vykazovat známky formalismu. Deskriptivní nebo explikační způsob podání (v muzeích nepochybně převažující) však není možné považovat za narativní (srov. Rimmon-Kenan, 2001).⁷⁵

Narativnost není v muzeích nijak novým nebo snad neznámým přístupem, alespoň soudě podle namátkou vybraných názvů současných nebo nedávných expozic a výstav: *Příběh Pražského hradu*, *Příběh lidí janušovské špulárně před rokem 1946* v Městském muzeu Rýmařov, *Příběh Veletržního paláce*, *Příběh Václavského náměstí*, *Příběh Mariánského sloupu*, *Příběh archeologie* v Muzeu Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem, *Příběh Jana Zajíce*, *Příběh světla a stínu*, *Příběh města Český Krumlov*, *Evoluce – příběh člověka...* Pro kompletní výčet nedávných výstav, v jejichž názvu se objevuje slovo příběh, nemáme dostatek prostoru, tak často se dnes slovo příběh užívá. Znamená to však opravdu, že síla příběhu se v českých muzeích naplno využívá a že narativnost patří k běžně uplatňovaným principům? Odpověď na tuto otázku nejsme schopni přinést bez důkladné analýzy jmenovaných výstav, zdá se však, že spíše dochází k nadužívání pojmu *příběh* a k nepochopení všech jeho možností. Muzea často mluví o *příběhu*, ale míní spíše *historii*, *dějiny* podané deskriptivním nebo explikačním způsobem.

vědeckého světa se sběratelskou činností pevně spojené, může být samozřejmě vyprávěna – k tomu viz Dolákův (2015) postřeh, že množství archeologických expozic neprezentuje archeologické nálezy nebo (pre)historické reálie, ale spíše archeologii jako obor.

75 Na druhou stranu je potřeba připomenout, že nepřiběhové prvky lze běžně najít i v narativních textech (zůstaneme-li na poli literatury) nebo jiných komunikátech, stejně jako prvky příběhové v komunikátech nenarativních. Totéž lze pozorovat v rámci muzejní kultury – jde nejčastěji o kombinaci příběhových a nepřiběhových prvků, obvykle popisných nebo explikačních, kterými se obsah příběhu uvádí do abstrahovaného světa konceptů zainteresovaných vědních oborů. Příběh, tedy chronologický sled nějakých událostí, se tak spojí s popisem události nebo usazením děje do širšího kontextu.

Rovněž v nich se samozřejmě jedná o chronologii událostí, avšak dějinné události jsou nahlíženy z neosobního pohledu nějakého nezúčastněného pozorovatele, v lepším případě jsou podávány jako příběhy elit nebo výhradně skrze kanonické životní příběhy hrdinů, populárních nebo vlivných osobností. (Bruner, 2004) Každopádně jsou podávány odtažitým způsobem vědy, nejsou vyprávěny. Prezентují se pomocí abstraktních pojmů a schémat, na rozdíl od příběhu a jím zpřítomněných situací nás nepřimějí představovat si, předvídat, srovnávat, hodnotit, dedukovat, vztahovat se a věřit. (Turner, 2005)

Připomeňme, že narativní expozice může prezentovat nejen příběh panovníků, vojevůdců a celebrit, jak je běžné, ale i příběh jiných lidí, těch, jejichž jména v učebnicích dějepisu nenajdeme. Ukazuje se, že sílu mají rovněž příběhy každodenní, napohled banální, osobní příběhy běžných lidí, tedy těch, kteří dějinné události neiniciovali, ale byli do nich vrženi. I obyčejné, nicotné příběhy vykazují značnou sdělnost a jsou člověku blízké, protože ukazují, že i zdánlivá banalita může mít hluboký smysl. (Hodrová, 2001) Právě on se může zjevit „světlinou“ zdánlivě obyčejného příběhu a nemusí být zakoušen jen v příběhu dobrodružném, dramatickém. (Tamtéž.)

Východiskem příběhu – v muzejních expozicích zcela typicky – bývá nějaká dějinná událost, určitý zvrat, klíčová událost, jež je ohniskem, „z něhož se vypráví“. (Hodrová, 2001, s. 783) Důležité je, že návštěvník vnímá perspektivu aktérů, že poznává, jak prožívali určité dějinné peripetie a jak se během nich cítili. Osobně, subjektivně podaný příběh má přitom velkou výpovědní hodnotu, protože dokáže stimulovat emoce návštěvníků a přivést je k propojení prezentovaných událostí s jejich vlastními životy. Vede je totiž zcela přirozeně k zamyšlení nad tím, jak by asi sami prožívali své vlastní životy na místě lidí připomenutých v expozici. Prezentovaný příběh tak nabývá mýtickou dimenzi, získává a nabízí kontext, který příběh daného člověka původně postrádal nebo který nebylo možné bez odstupu vnímat. V takto pojeté expozici dostává návštěvník příležitost k vlastním interpretacím, vrací se k historické skutečnosti, dává jí smysl a přidává dnešní souvislosti.

Vyprávění příběhů jednoznačně staví na schopnosti empatie a představivosti návštěvníků a velkou výhodou narativnosti je, že skrze příběh je možné dobře vysvětlit i složité abstraktní skutečnosti. Příběh vede návštěvníky k tomu, aby si představili sami sebe v neznámém světě minulosti nebo odlišné kultury; skrze příběhy mohou narativní expozice ukázat různé perspektivy, z nichž lze určitý dějinný jev posuzovat, a tím i relativní povahu mnohých našich východisek a názorů. Pomocí příběhu můžeme lépe pochopit fenomén času, zakusit nejen čas lidský, ale výjimečně i čas, který je „určitým aspektem pohybů vesmíru“. (Hodrová, 2001, s. 779) Autorka (tamtéž, s. 780) připomíná, že „příběh není pro člověka důležitý jen proto, že je výzkumným prostorem, v němž může prožít události, které mu jeho vlastní život nepřinesl, prožít je jako své možné příběhy, ani pouze proto, že prostřednictvím příběhu je dáván lidskému osudu a světu smysl, ale i pro jeho specifickou dynamičnost“. Příběh je často dobrodružstvím, dynamickým pohybem z bodu začátku do určitého vyústění, obsahuje zápletku a její rozuzlení, návštěvníka si přirozeně podmaní, aktivizuje jej.

Roppolová (2012) považuje příběh za jeden ze dvou centrálních modelů, skrze které můžeme myslet, a tedy i prezentovat nějaké téma v muzejní expozici. Druhým modelem myšlení, jímž organizujeme ve své mysli realitu a své zkušenosti, je logika, resp. intelektuální myšlenková cesta, vedoucí k vyvozování závěrů. Výhodou poznávání skrze příběhy je ovšem – oproti jiným způsobům, které muzea již v minulosti dostatečně vyzkoušela – jejich přístupnost, protože návštěvníci se velmi snadno identifikují s osudy jiných lidí. Příběhy jsou tak v mnohém přesvědčivějším a věrohodnějším způsobem prezentace a umožňují podat nejen fakta, ale i lidské záměry vedoucí k různým dějům. Podávají zároveň subjektivní i obecnou historickou zkušenost lidí pramenící z událostí na konkrétním místě a v konkrétním čase.

3 Příklady uplatnění narativnosti

Pro ilustraci uvedme alespoň několik příkladů narativně pojaté muzejní prezentace. Podobně jako v literatuře, divadle nebo filmu, i v muzejní kultuře můžeme nalézt příběhy vyprávěné klasickým lineárním, „splývavým“ způsobem se zápletkou a jejím rozuzlením, stejně jako příběhy fragmetární, přerývané, nedokončené. Hojnost útržků, diskontinuitních elementů, jež jsou přes svou fragmentárnost mimořádně výmluvné, najdeme např. v expozici Židovského muzea v Berlíně. V muzejní budově, jež je mistrovským dílem Daniela Libeskinda, hraje důležitou roli nejen vystavený předmět nebo významem naplněný architektonický prvek, ale dokonce i volný prostor, ztělesňující absenci, prázdnotu. Prázdnost je zde takřka ústředním architektonickým bodem, kolem kterého jsou rozmístěny chodby a místnosti s expozicemi. Přejít mezi nimi je možné pomocí mostů klenoucích se přes symbolicky ztvárněnou pustinu, již v Německu a v celé Evropě zanechal holokaust. Autor prázdny prostor (může být *nic* označeno za prezentační prostředek?) pojmenovává „Holocaust Void“ (Prázdnostou holokaustu) a na různých místech nechává návštěvníky, aby do něj nahlíželi různými okny a průhledy v interiéru budovy. Prázdnost se např. klene nad částí nazvanou „Memory Void“ (Prázdnost paměti), kde je umístěna instalace Menashe Kadishmana v podobě asi deseti tisíc stylizovaných kovových obličejů, poházených ve vrstvách po podlaze, které evokují navršená těla utýraných Židů. Návštěvník může do prostoru vstoupit, nevyhne se však šlapání po obličejích, které vydávají hlasitý kovový zvuk a podle konceptu autora tak zavražděným lidem navracejí jejich hlas. Tento hlas však nevypráví příběh, není s to jej vyprávět... Míra utrpení obsažená v osudech připomenutých lidí, bestialita událostí, jež prožili, je natolik neúnosná, že hlasy mohou jen křičet, nikoliv vyprávět. Libeskind tímto a dalšími prvky dává návštěvníkům prostor pro meditaci a subjektivní, osobité vnímání útržků osudů, a tak se tyto fragmenty příběhů a jejich významy tvoří znovu a znovu v každém návštěvníkovi, stejně jako je tomu při percepci jiných uměleckých děl. (JM Berlin, 2014)



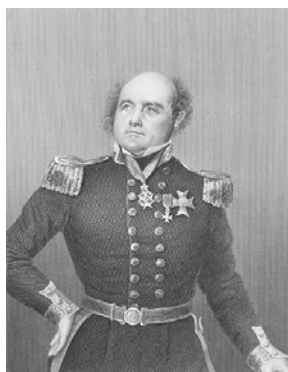
Obr. 43

Pohled do interiéru Libeskindovy budovy Židovského muzea v Berlíně; Memory Void s instalací Menashe Kadishmana; foto Petra Šobánková, 2014

Koncept celého muzea a jeho architektury, která je muzejní prezentací svého druhu, je zcela v souladu s tématem a jeho tragickým rozměrem.

Jiný příklad uplatnění příběhů, tentokrát klasických, lineárních, nepřerývaných, nabízí expozice v Národním námořním muzeu v Greenwichi, jež ukazuje, jakým způsobem zasahovalo do životů lidí moře a rozvíjející se námořní doprava. Pomocí různých scénických a symbolických prostředků (a s hojnou pomocí multimediálních prostředků) zde tvůrci vytvořili metaforickou rekonstrukci rozbouřeného moře a do tohoto kontextu umístili vitríny s několika málo portréty a různými osobními věcmi konkrétních lidí. Doprovodný text návštěvníky nejprve uvádí do dílčího tématu:

- *Láska...*
- *Hluboká náklonnost mezi rodinami a vašeň milenců rozdělených mořem, vtisknutá do upomínkových*



Obr. 44 a 45

Jane Franklin (1792–1875) a John Franklin (1786–1847)

předmětů („pomněnek“) a osobních dopisů zaslaných po vlnách.

Poté se zde návštěvník dočte o osudech konkrétních lidí, např. jistě Jane Franklinové (1792–1875), jejíž milovaný partner John odplul s námořní expedicí a s nímž v důsledku odloučení ztratila jakýkoliv kontakt. Jane svému muži píše: „*Musíte vědět a vždy cítit, že nikdy nespočinu, dokud nezískám jakoukoliv zprávu o Vás. Můj drahý manželi, žiji jen pro Vás...*“ Kromě přímého svědectví v podobě dopisu je osud těchto dvou lidí popsán také na stručných doprovodných textech: Jane se nikdy nevzdala naděje na nalezení svého nezvěstného muže, který spolu s celou lodí zmizel kdesi v ledových krách na severozápadě. Neúnavně bojovala za hledání a záchranu expedice a odmítala uvěřit, že je John mrtev. Příběh vyústil ve smutný konec, když jiná britská jachta přivezla ostatky členů expedice a lodní záznam o Johnově smrti. Mimo dopis a explikační text je ve vitrině muzea již jen několik výmluvných předmětů: cínová lžice na polévku nalezená kdesi v Arktidě, lodní zvon, nůž, který si zhotovili Inuité z materiálu, který našli po neúspěšných námořnících, a vlajka, kterou vyšila Jane pro sáně záchranné expedice.

Díky tomuto konkrétnímu příběhu plnému emocí (podán je však velmi úsporně) si návštěvník zároveň uvědomí dobové pozadí událostí, jimiž bylo hledání severní zkratky pro námořní cesty z Evropy do Asie a samozřejmě také širší kontext získávání geografických znalostí o západní polo-

kouli, Severní Americe a Arktidě. K němu patří fakt, že toto poznání rostlo jen díky aktivitě konkrétních lidí a námořních i pozemních expedic, z nichž mnohé stihl podobný osud jako expedici Franklinovu. Jako perličku dodejme, že Franklin je zmíněn i v expozici Polárního muzea v Cambridge (jeho zřizovatelem je Scott Polar Research Institute University of Cambridge); zde je však příběh tragické expedice vyprávěn skrze perspektivu samotných účastníků, nikoliv jejich blízkých. Je to příběh lidské odvahy, touhy po poznání, stejně jako příběh lidské naivity (expozice ukazuje chatrné oblečení tehdejších polárníků, ale i další vybavení, v němž příznačně nechyběl porcelánový čajový servis), neúspěchu, ztroskotání.

Vrátíme-li se do Národního námořního muzea v Greenwichi, uplatnění příběhů a perspektivy konkrétních lidí zde rozpoznáme ještě v dalších podobách: příběhy z 19. století tvůrci propojili se současností a aktualizovali pomocí výpovědí dnešních lidí, jejichž životy jsou nějakým způsobem ovlivněny mořem. V expozici jsou za tímto účelem umístěny štíhlé minimalistické sloupky, v nichž jsou integrovány malé obrazovky s projekcí. Promlouvají z nich různí lidé různého věku, pohlaví a profesí a jejich výpovědi jsou symbolicky rámovány tituly jako inspirace, identita, paměť a další. Na samostatnou studii by byl další narativní prvek v muzeu, jímž jsou kiosky procházející celým rozsáhlým muzeem a jeho četnými expozicemi. Mají aktivizační a motivační úlohu a podobu jakýchsi strojků, do nichž návštěvníci vkládají papírovou kartu s čárovým kódem a sbírají postupně slepotiskové otisky symbolizující jednotlivé příběhy; nasbíranou kolekci příběhů lze potom aktivovat přes webové rozhraní, kde jsou tyto osobní příběhy lidí (nějak související s danou částí expozice) podrobně rozvedeny.

Posledním příkladem uplatnění narativnosti, rovněž z britského prostředí, je alternativní forma podání historické události, již vytvořilo Museum of London. Jedná se o počítačovou hru, která se – jak napovídá její název (*The Great Fire of London, Velký požár Londýna*, dostupná z <http://www.fireoflondon.org.uk/game/>) – věnuje událostem z roku 1666, kdy se přes centrální části Londýna přehnal ničivý požár. Byť ztráty na životech



Obr. 46

Pohled do prostor National Maritime Museum v Greenwich s počítačovými kiosky, pomocí nichž si návštěvníci mohou zaregistrovat své Compass karty a postupně na ně sbírat symboly jednotlivých příběhů; foto Petra Šobánková, 2014.

nebyly přímo katastrofické (podle dobových údajů šlo snad o desítky lidí), nezvladatelný oheň brzy srovnal se zemí téměř celé historické centrum a padly mu za oběť tisíce domů, 87 chrámů (včetně původní katedrály svatého Pavla) a další budovy. Požár zuřil od neděle 2. září do čtvrtka 5. září 1666 a navždy změnil podobu Londýna a osudy jeho tehdejších obyvatel. A přesně do 2. září, okamžiku, kdy obyvatelé uslyší poplašné zvonění zvonů, nás přenáší počítačová hra se dvěma hlavními hrdiny, z jejichž perspektivy události sledujeme. Prvním je Tom Porter, malý chlapec z chudých poměrů, který během morové nákazy sužující Londýn předešlého roku přišel o matku a většinu své rodiny a který požárem projde spo-

lu se svým otcem. Další hrdinkou je služka Jane, žijící v honosném domě svého pána Samuela Pepyse a jeho ženy. Právě díky Samuelu Pepysovi známe detaily příběhu, protože se nám zachoval jeho deník s podrobnými zápisy všech událostí – do zápisů přitom můžeme nahlížet a z deníku je nám také čteno. V tomto bodě je hra vskutku „muzejní“, neboť nám nabízí promyšlené propojení vyprávěného děje s dobovými dokumenty a sbírkovými předměty. Hlas průvodkyně chod hry (během něž pomáháme Tomovi vybírat hasicí nástroje a posléze hasit a nebo spolu s Jane nakládáme cennosti z domu na vůz) několikrát přeruší otázkou: jak víme, že...? Co myslíte, jak to, že víme o osudech lidí žijících v roce 1666? Z jakých zdrojů



Obr. 47–49

Velký požár Londýna, počítačová hra, Museum of London

vycházíme? A poté nabízí několik konkrétních, reálně existujících sbírkových předmětů a dokumentů, u nichž máme posoudit, zda mohou být zdrojem našich znalostí o prezentované události. Nabízí se nám např. požární vědro ze 17. století, deník, dobová evidence daní nebo zobrazení tehdejších celodřevěných domů. Všechny položky jsou přitom nabídnuty nejen s okénkem, v němž se zobrazují podrobnosti o předmětu, ale také s funkčním hypertextem, pomocí něž se můžeme dostat k digitálnímu dokumentu uloženému na speciálních stránkách muzea. Jsou celé věnovány požáru Londýna a kromě popisované hry obsahují skeny a fotografie ke stažení, další zdroje pro učitele, doprovodné texty a odkazy na expozice související s tématem.

Během hry se dozvídáme celou řadu informací, děti mohou např. přemýšlet, které z nabízených předmětů bylo možné využít pro hašení požáru v 17. století, pochopíme, že rozsah živlu byl takový, že oheň nebylo možné zvládnout pouze hašením vědry (snažíme se vylévat vědra na hořící domy, ale oheň neuhasíme) a že prostředkem k zastavení ohně bylo mimo jiné odstřelování domů, dozvíme se o roli krále Karla II., který o demolicí domů v bezprostřední blízkosti požáru rozhodl, uvidíme, jak vypadají věci zpusťované ohněm, dozvíme se o králově plánu na přestavění města nebo o nových pravidlech pro stavbu domů (King Charles II Proclamation). Zároveň však historické události porozumíme hlouběji, protože se nám zpřítomňuje skrze osudy konkrétních hrdinů: Toma a jeho otce, Jane a rodiny jejího pána, tedy lidí, kteří jsou stejní jako my.

4 Problém fikčních, „možných“ příběhů v muzejních expozicích

Vnější, reálný svět mimo muzeum lze chápat jako svět reálných, v čase se odvíjejících příběhů, z nichž se skládají osudy lidí a také současnost a dějiny celých společenství – a tyto příběhy mohou pronikat jak do různých forem lidské kultury (populární kultury, literatury, dramatu), tak i do muzejních expozic. Jednotlivé příběhy jsou tak fragmenty příběhu jediného, příběhu lidského společenství, příběhu historie. (Hodrová, 2001)

V těchto a dalších formách se příběhy ovšem přetvářejí a nikdy se plně neshodují s reálně uskutečněným příběhem nebo jeho dílčí událostí, resp. nikdy nemohou být reprodukovány v úplnosti. Jsou vyprávěny a stávají se tedy nutně převyprávěnými, interpretovanými příběhy – a nebo (což je typické právě pro umění, pro muzeum méně) se stávají příběhy fiktivními, *možnými*. (Hodrová, 2001) Jak správně soudí Hodrová (2001, s. 775): jako *možné* jsou prezentovány „i příběhy, které se opravdu sběhly, neboť ve chvíli, kdy se ocitly v textu, jsou to už jiné – *možné příběhy*“. Ať již v textu nebo v jiné formě, příběhy se nevyhnutelně proměňují, jsou jiné, protože se odvíjejí ne ve skutečnosti, nýbrž ve *vyprávění*, tedy ve fiktivním světě a pomocí určitých, např. literárních, dramatických nebo expozičních prostředků.

Přestože všechny příběhy lze z tohoto pohledu označit za fikci, můžeme rozlišovat narativy čistě fikční (stojící na imaginaci, smyšlence; příkladem může být román nebo film) a narativy nefikční, narativy „faktu“, např. svědectví přímých účastníků nějaké události zachycené na videokameru, autobiografie, dějepisné knihy. Přestože víme, že se jedná o hranici velmi tenkou (nebo dokonce přijímáme výše uvedený názor, že příběh nefikční je pouhou iluzí, že není možný, protože je vždy interpretací, nikoliv přesným popisem reality), v kontextu muzejní kultury jde o velmi důležité rozlišování – na rozdíl od literatury, filmu nebo divadla, kde není otázka „pravdivosti“ vyprávěných dějů a událostí relevantní. Na eventuální uplatňování fikčních narativů jsou totiž muzea velmi „háklivá“ a často se jim brání i v rámci muzejní edukace (viz např. diskuse nad oprávněností využívat fikční příběhy ve snaze přiblížit dětem prehistorii, z níž se nám žádné ověřitelné doklady o příbězích nedochovaly). Je to pochopitelné, vždyť k etice a profesionalitě muzejních profesí patří v první řadě snaha o vědeckost, o prezentování výhradně vědou podložených faktů, a odpor k jakýmkoliv mystifikacím nebo dezinformacím. V této souvislosti je ale dobré znovu připome-

nout, že i nefikční narativy (kroniky, autobiografie výjimečných lidí, dobové záznamy událostí anebo jejich následná líčení dějepisci) jsou ve skutečnosti fikčními (Hodrová je označuje za *možné*) a pravdu líčí jednostranně nebo zkresleně. Původní příběh převyprávějí a tím ho vzdalují skutečnosti, někdejší reálné události se nevyhnutelně mění v události fiktivní a jsou sociálním konstruktem. (Hodrová, 2001, s. 783, Šobánková, 2012) Ani deklarovaný striktně vědecky pravdivý model skutečnosti není v muzeu vždy ve shodě s realitou – četné příklady z historie muzejní kultury ukazují limity pravdivosti v muzeu. (Viz Šobánková, 2012.) Oproti tomu různé rekonstrukce příběhů, např. příběh slavného hominida Lucy⁷⁶ nebo u nás známější příběhy Eduarda Štorcha, jsou sice nutně fikční povahy, avšak vypovídají o obecných zákonitostech (v tomto případě o fylogenetickém vývoji lidského druhu) a o stupni našeho poznání dané skutečnosti. Nemusí být proto vždy podstatné, zda v nedůležitých detailech odpovídají přesně pravdě, či nikoliv. Jane, John, Tom, Lucy – jejich příběhy podle našeho názoru, bez ohledu na míru své fikčnosti, vypovídají o realitě lépe než formalistická vitrína s kostmi nebo archivními záznamy.

Zajímavé řešení problému pravdivosti příběhů, jejich shody s realitou, které může inspirovat také tvůrce muzejních expozic, nabízí teorie literatury: Wellek a Warren (1996) vhodně připomínají, že jednak existuje „faktická pravda“, pravda o konkrétních podrobnostech času a místa – pravda historie v úzkém slova smyslu, a jednak ještě pravda filozofická: pojmová, „pravda soudů, obecná“. Z pohledu takto chápané „historie“ a filozofie je sice imaginativní narativ (tedy narativ vzniklý v hlavě vypravěče) fikcí, lží, avšak z umění je dobře známo, že fikce je někdy méně podivná než pravda a že může být často reprezentativnější, skutečnosti věrnější. Narativní fikce totiž umí velmi dobře a výstižně reprezentovat něco typického, univerzálního. (Viz Wellek a Warren, 1996, s. 302–303.) Fikční narativ tak může plnit roli

76 Jednu z rekonstrukcí předkládá dokument BBC *Putování s pravěkými lidmi*, v němž je Lucy vykreslena jako schopná matka a objekt touhy samců tlupy. Její smrt je v „dokumentu“ vylíčena jako drama spojené s bojem konkurenčních tlup a se záchranou života jejího dítěte.

ilustrace nebo příkladu určitého obecného, abstraktního jevu, být jejich modelem, resp. *syndromem*, jak uvádějí Welles s Warrenem (tamtéž), když chtějí vyjádřit, že fikční narativ může obsahovat charakteristické, modelové seskupení nějakých typických příznaků reprezentovaného jevu. Věrnost „realitě“ nelze podle těchto autorů posuzovat podle faktické přesnosti narativu, nýbrž podle toho, zda jako správný model obsahuje všechny prvky, jež jsou nezbytné „pro obecný pohled“, a zda jeho tvůrce vybral „to hluboké a stěžejní“. (Welles a Warren, 1996, s. 305)

Tento pohled na fikci je sice možná v přímém rozporu s názorem většiny kurátorů a samotnou povahou muzejní prezentace, která skutečnost dokládá výhradně autentickými, originálními předměty a pro niž je vědeckost a věrnost zjištěným faktům alfou i omegou. Nemění to však nic na skutečnosti, že tato muzejní reprezentace mnohdy selhává, že není tolik výstižná, sdělná a koneckonců „pravdivá“, jako může být fikce – ať již umělecká nebo didaktická. Samozřejmě nevybízíme k nepromyšlenému zavádění fabulovaných prezentací a jsme přesvědčeni o tom, že je nezbytné každou rekonstrukci „z mála“, ryze fikční nebo pravdě-podobný narativ viditelně přiznat. Uplatnění ryze fikčního narativu považujeme za odůvodněné pouze v případě, že splňuje výše uvedené: dokresluje obecný, zjištěným faktům odpovídající model a obsahuje hluboké a stěžejní aspekty prezentovaného jevu.

Závěrem

Za prezentaci narativní jsme v našem článku označili kontextuální prezentaci, jež staví na vyprávění příběhu. Téma expozice, ať již jde o historickou událost, společenský nebo přírodní jev, podává skrze chronologii a osobní příběh aktérů; prezentuje jejich osobní prožívání událostí. Příběh zde slouží jako model nějakého obecnějšího jevu a vystavený předmět je dokladem příběhu. Cílem je iniciovat ucelené, hluboké porozumění světu, protože jak jsme připomněli v úvodu, člověk je bytostí vyprávějící a permanentní vztahování se člověka k vyprávěným příběhům patří k našim hlubokým kořenům. Příběhem „se podílíme na

bytí“, „dotýkáme se bytí“. (Hodrová, 2001, s. 785) Současné české expozice prezentují řadu témat z minulosti a současnosti rozličných kulturních i přírodních fenoménů, síly příběhů však využívají poměrně málo – příběhy lidí sice připomínají, avšak málo účinně; většinou nevyprávějí, pouze popisují. (Tak jako v literatuře, i zde totiž odlišujeme vyprávění od pouhého popisu děje.) Proto také jen málo expozic a výstav koresponduje se zkušenostmi návštěvníků, s jejich životy. Jsou přehledové, neutrální, bez emocí. Návštěvníci je sice opouštějí informováni, obohaceni o nové poznatky, málokdy však s pohnutím, s hlubším pochopením lidské situace, rozporuplnosti lidské existence a jejího smyslu. Muzea přitom mají všechny prostředky k tomu, aby vyprávěla příběhy, vždyť nesou paměť, uchovávají staré příběhy a jejich hmotné svědky, teaurují tradiční schémata obecně lidských, a tedy i našich současných osudů. Jsme přesvědčeni o tom, že právě uplatněním narativnosti, vyprávěním příběhů, mohou muzea přispět k hledání identity současného člověka a skrze staré příběhy a jejich zasazení do naší situace nabídnout integrující nadpříběh, který budeme chtít naplno žít.

Literatura

- BENEŠ, Josef. 1997. Kritika muzejních výstav z hlediska muzeologického. In: *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?: Sborník příspěvků muzeologického semináře* (16.–17. května 1996 Hodonín). Hodonín: Masarykovo muzeum v Hodoníně, s. 9–17. ISBN 80-238-1428-1.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BRUNER, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 201 s. ISBN 978-06-7400-365-1.
- BRUNER, Jerome. 2004. Life as Narrative. *Social Research*. 71(3) 691–710.
- DOLÁK, Jan. 2015. *Muzeum a prezentace*. Bratislava. V tisku.
- FEYERABEND, Paul K. 2001. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora. 430 s. ISBN 80-7299-047-0.
- HÁBL, Jan. 2013. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host. 120 s. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HODROVÁ, Daniela, a kol. 2001. ... na okraji chaosu...: poetika literárního díla 20. století. Praha: Torst. 865 s. ISBN 80-7215-140-1.
- KAŠČÁK, Ondřej. 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.
- KUHN, Thomas S. 2012. Druhé zamyšlení nad paradigmaty. *Teorie vědy* [online]. 34(2) [cit. 2012-11-06]. ISSN 1804-6347. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/view/158/166>
- NEUBAUER, Zdeněk. 1990. *Do světa na zkušenou čili O cestách tam a zase zpátky: Malá rukověť k trilogii J. R. R. Tolkiena Hobit – Pán prstenů – Silmarillion*. Praha: Michal Jůza & Eva Jůzová. 54 s. ISBN 80-7111-000-0.
- NEUBAUER, Zdeněk. 1991. Mythos (přednáška odeznělá na půdě Křesťanské akademie Praha v rámci cyklu Člověk a náboženství). *Prostor*. (15) 39–56.
- RICŒUR, Paul. 1993. *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH. 255 s. ISBN 80-85241-32-3.
- RIMMON-KENAN, Shlomith. 2001. *Poetika vyprávění*. Brno: Host. 176 s. ISBN 80-7294-004-X.
- ROPPOLA, Tiina. 2012. *Designing for the Museum Visitor Experience*. New York a London: Routledge, 336 s. ISBN: 978-0-415-89184-4.
- RORTY, Richard. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kalligram. xiii, 339 s. ISBN 80-7149-325-2.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. Kritické teorie muzea – podnět k reflexi. *Muzeum: muzejní a vlastivědná práce*. 50(2) 26–38.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium: Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4302-7.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Problém vzdělávacího obsahu v kontextu muzejní pedagogiky. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra, a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 11–33. ISBN 978-80-244-4625-7.
- TURNER, Mark. 2005. *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*. Brno: Host. 278 s. ISBN 80-7294-130-5.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2015. Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v dikci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra, a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 35–52. ISBN 978-80-244-4625-7.
- WELLEK, René, a Austin WARREN. 1996. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia. 555 s. ISBN 80-7198-150-8.

Webové stránky

JÜDISCHES MUSEUM BERLIN [online]. Nedatováno. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.jmberlin.de/>

THE GREAT FIRE OF LONDON [online]. Nedatováno. [cit. 2015-08-20]. Dostupné z: <http://www.fireoflondon.org.uk/game/>

Autorka:

doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

E-mail: petra.sobanova@upol.cz

Text je jedním z výstupů projektu *Nové trendy ve zprostředkování muzejních sbírek podpořeného Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci*, číslo projektu: IGA_PdF_2015_030.

Bibliografický údaj původního textu:

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Uplatnění narativnosti v muzejních expozicích aneb Dotýkat se bytí prostřednictvím příběhu. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=130

STNĚNÍ NAR

POSTAVEN

E GALERIJNE

PEDAGOGIK

A MARTINA

PAVLIKÁNO

ATI IE C J PE KY UP OVÁ

Postavenie galerijnej pedagogiky z pohľadu prípravy absolventov v odbore

Martina Pavlikánová

Anotácia:

Príspevok je zameraný na postavenie galerijnej pedagogiky v slovenských kultúrnych inštitúciách a jeho uchopenie v pedagogickom procese. Zameriava sa na obsahovú náplň prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov. Múzea a galérie pokrývajú svojimi zbierkami širokú škálu oborov ľudskej kultúry, ktoré je potrebné transformovať do prípravy absolventov v danom odbore a následne do samotnej praxe. Príspevok tak približuje čiastkové výsledky výskumu v danej oblasti a ukážky z pedagogickej praxe, ktorých cieľom bolo inovovať prípravu absolventov v odbore i samotnej praxe v kontexte galerijnej pedagogiky.

Kľúčové slová: galerijná pedagogika, galerijný pedagóg, umenie, kultúra, galéria, výtvarná výchova.

Úvod

Katedra výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave zabezpečuje prípravu absolventov v bakalárskom i magisterskom štúdiu v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov. Absolvent bakalárskeho štúdia v danom odbore je kompetentný pôsobiť v edukačnom procese najmä v oblasti záujmových a voľnočasových aktivít, tzn. v oblasti neformálneho vzdelávania. Na koľko oblastí vzdelávania v múzeách a galériách patrí do oblasti neformálneho vzdelávania, absolvent získava aj kvalifikáciu ako výchovno-vzdelávací pracovník v rezorte kultúry, tzn. v kultúrnych inštitúciách, ako sú múzeá, galérie, detské múzeá a iné. Z hľadiska prípravy budúcich výtvarných pedagógov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov sa príspevok v prvom rade zameriava na postavenie a úlohu galerijnej pedagogiky v slovenských kultúrnych inštitúciách v kontexte súčasného umenia a kultúry. Vychádza z poznania, že situácia na poli súčasného umenia, jeho vnímania a vzdelávania je charakteristická obrovskou pluralitou, rôznorodosťou a sieťovitosťou. Súčasnú umenie a jeho prejavy sú ovplyvňované novými technológiami a v mnohých

umeleckých prejavoch ide o vzájomné prepájanie médií, ktoré častokrát spájajú viaceré médiá v jednom diele a jeho prezentácii. „Schopnosť umeleckého diela byť šírené a odvímané, interaktívne prijaté so spätnou väzbou je pre súčasného autora takéhoto diela veľmi dôležité, ba priam nutné. Digitálne médiá v tomto procese zohrávajú dôležitú úlohu. Nie iba ako primárny nástroj na vytváranie nových diel, ale aj ako interpretačný prostriedok, prípadne medzičlánok v interpretácii a ďalšej apropiácii jednotlivých diel“ (Pavlikánová, Horáková, Triaška, 2014, s. 121). Z hľadiska prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov je potrebné tieto fakty akceptovať a zakomponovať ich do obsahu vzdelávania. „Cieľom pedagogického procesu nie je naučiť študentov narábať s technikou digitálnych médií, ale prostredníctvom nich reinterpretovať dejinné, ale aj aktuálne vizuálne diela a informácie, aby boli schopní sa v nich orientovať a prezentovať ich aj neskôr vo svojej praxi“ (Pavlikánová, Horáková, Triaška, 2014, s. 124). Obsah príspevku vychádza z čiastkových výsledkov výskumu v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 „Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií“, ktorého čiastkovými výstupmi sú:

- prieskum v oblasti súčasného postavenia múzejnej a galerijnej pedagogiky v slovenských kultúrnych inštitúciách,
- definovanie súčasného vzťahu učiteľov v oblasti výtvarného umenia na nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní k vzdelávaniu v múzeách a galériách,
- realizácia projektov so študentmi v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov a so žiakmi vybraných škôl v priestoroch Slovenskej národnej galérie v kontexte súčasného umenia a nových médií,
- vytvorenie virtuálneho vzdelávacieho priestoru www.medziobrazmi.sk, ktorý prezentuje výsledky realizovaných projektov so študentmi v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov a so žiakmi vybraných škôl.

Cieľom projektu bolo reagovať na rozvoj nových technológií a ich odraz v súčasnom výtvarnom

umení, ktoré sa transformuje aj do prezentovania umenia v rámci galerijnej či múzejnej pedagogiky. Vychádzali sme z prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov, ktorí sú po absolvovaní štúdia spôsobilí vykonávať profesiu animátora voľného času či špecializovaného pracovníka verejnej a štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania (tzn. aj v sektore kultúrnych služieb, v galériách, múzeách, detských múzeách, regionálnych kultúrnych inštitúciách a pod. ako lektori, animátori či múzejní a galerijní pedagógovia). V rámci projektu sme sa rozhodli navrhnuť a realizovať inovatívny model vzdelávania, ktorý by aktualizoval nové témy s využitím nových technológií v kontexte súčasného umenia, vo vzdelávaní pedagógov výtvarnej výchovy i v prehľbovaní ich odbornej kvalifikácie v sektore služieb v oblasti umenia a kultúry.

Vychádzame z predpokladu, že v dnešnom vizuálnom, mediálnom a elektronickom svete nám inšpirácia médiami a tvorivá práca s médiami vo výtvarnej výchove môže priniesť nové témy a nové obsahy, s ktorými je potrebné, aby pedagóg výtvarnej výchovy dokázal pracovať. „V dnešnej dobe záplavy informácií dostávajú vizuálne vjemy prednosť pred textovými informáciami. Z dôvodu väčšej prístupnosti i bezprostrednosti obrazového materiálu v populárnej forme preferujú niektorá sdelení práve vizuálnu podobu“ (Filipová, Rapley, ed., 2007, s. 14).

Nové médiá i elektronické médiá si tak získavajú v tvorivej umeleckej činnosti i samotnej prezentácii umenia stále väčší vplyv. V dnešnej dobe sú podstatným a často nenahraditeľným prostriedkom komunikácie v mnohých oblastiach, nevynímajúc oblasť umenia, a tým aj výtvarnej výchovy. Znalosti práce s týmito médiami patria k základnej gramotnosti už u absolventa základnej školy. Elektronické médiá, rovnako ako výtvarné umenie, patria do oblasti vizuálnej kultúry – a práve kultivácia vizuálnej gramotnosti je jednou zo špecifík výtvarnej výchovy. Elektronické médiá pracujú s multimediálnym prostredím, ktoré je charakteristické aj pre súčasné umenie (multimediálne prostredie spája v sebe obraz, pohyb, zvuk, interaktivitu), čo sa odráža vo forme tvorby, prezentácie i komunikácie.

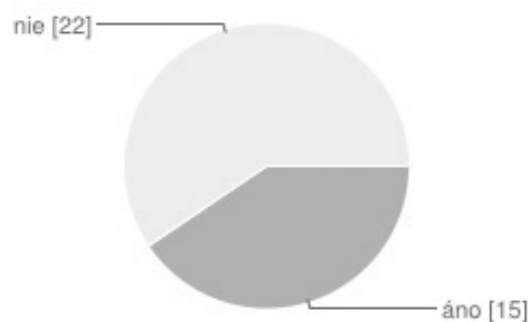
Jednu z možných ciest vidíme vo výchovno-vzdelávacích aktivitách galérií, ktoré dávajú možnosť priameho kontaktu s výtvarným umením, a tým aj priamu komunikáciu prostredníctvom vizuálne-obrazných vyjadrení. Mnohé galérie využívajú v rámci samotných výstav elektronické médiá, pracujú s multimediálnymi a intermediálnymi prostriedkami i s multimediálnym prostredím, ktoré napomáha poznávaniu tradičných umeleckých foriem cez nové médiá a elektronické médiá a zároveň oboznamovaniu sa s možnosťami procesov vytvárania nových výtvarných foriem.

1 Postavenie múzejnej a galerijnej pedagogiky v slovenských kultúrnych inštitúciách

Pre samotný projekt bolo dôležité zrealizovať prieskum v rámci slovenských kultúrnych inštitúcií, ktorý bol zameraný na postavenie a obsah galerijnej a múzejnej pedagogiky. Zaujímalo nás, či je dostačujúce ponechať súčasný obsah vzdelávania, tzn. zakomponovanie obsahu galerijnej a múzejnej pedagogiky do obsahu vzdelávania budúcich pedagógov výtvarnej výchovy v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov, alebo je potrebné vytvoriť nový samostatný odbor so zameraním na galerijnú a múzejnú pedagogiku. V rámci projektu sme realizovali dotazníkový prieskum medzi 45 slovenskými kultúrnymi inštitúciami. Z 37 inštitúcií, ktoré odpovedali na dotazník, tvorili 51% múzeá, 35% galérie, 3% detské múzeá a 11% iné inštitúcie, kde išlo o spojené múzeum a galériu v rámci jednej inštitúcie.

Na úvod nás zaujímalo, či oslovené *kultúrne inštitúcie majú zriadené oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky*. Z 37 inštitúcií, ako vidno na grafe č. 1, 41% inštitúcií (15 z celkového počtu 37) má zriadené oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky. Vyššie percento, 59% (22 z celkového počtu 37), tvoria inštitúcie, ktoré nemajú zriadené oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky.

Z hľadiska prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov na katedre výtvarnej výchovy

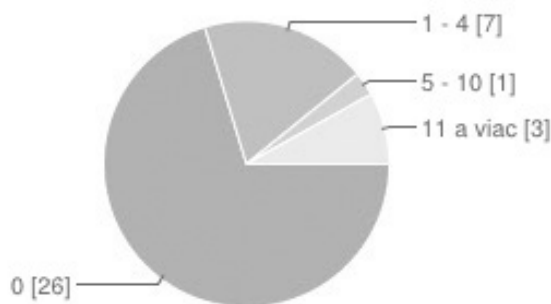


Graf 1

Graf znázorňujúci počet inštitúcií, ktoré majú zriadené oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky

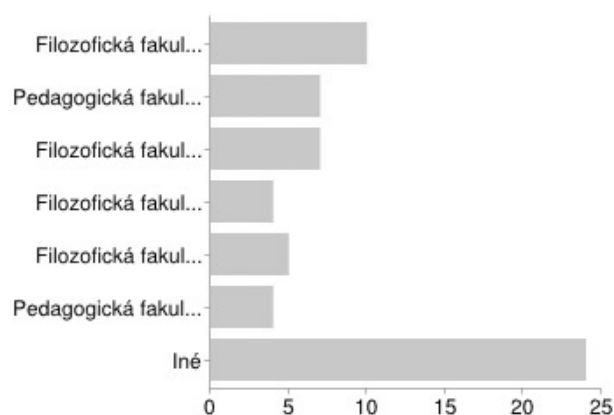
PdF UK v Bratislave, ktorí získavajú spôsobilosť pracovať aj v sektore kultúrnych služieb, tzn. v oblasti vzdelávania v kultúrnych inštitúciách, a ich uplatnenia v praxi nás zaujímalo, *koľko interných zamestnancov má oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky, prípadne koľko interných zamestnancov vykonáva vzdelávaciu činnosť*, nakoľko, ako vyššie uvádzame, 59% (22 z celkového počtu 37) inštitúcií nemá zriadené špeciálne oddelenie pre výchovu a vzdelávanie. Ako vidno na grafe č. 2, 59% inštitúcií (22 z celkového počtu 37) má jedného až dvoch interných zamestnancov, ktorí sa venujú vzdelávacej činnosti. 22% inštitúcií (8 z celkového počtu 37) má štyroch až piatich interných zamestnancov. Iba 8% inštitúcií (3 z celkového počtu 37) má šesť alebo viac interných zamestnancov. V tomto prípade ide o väčšie inštitúcie ako Múzeum Spiša v Spišskej Novej Vsi, Múzeum TANAPU a Novohradské múzeum a galéria v Lučenci. 11% inštitúcií (4 z celkového počtu 37) nemajú žiadneho interného pracovníka, ktorý by sa venoval priamo vzdelávacej činnosti v danej inštitúcii.

Na základe výsledkov prvých dvoch otázok môžeme konštatovať, že až 59% inštitúcií (22 z celkového počtu 37) nemá zriadené oddelenie múzejnej alebo galerijnej pedagogiky, ale rovnako v 59% inštitúciách (22 z celkového počtu 37) majú minimálne jedného až dvoch zamestnancov, ktorí sa venujú vzdelávaniu v galérii alebo múzeu. Môžeme konštatovať, že aj keď viacero inštitúcií



Graf 2

Graf znázorňujúci počet externých zamestnancov vykonávajúcich vzdelávaciu činnosť v galériách a múzeách



Graf 3

Graf znázorňujúci ukončené vzdelanie galerijných a múzejných pedagógov v praxi

nemá zriadené špeciálne oddelenie galerijnej pedagogiky, má v danej oblasti pokrytie v odborných zamestnancoch.

V nasledujúcej otázke sme sa zamerali na počet: *koľko externých zamestnancov má oddelenie múzejnej/galerijnej pedagogiky alebo koľko externých zamestnancov vykonáva v inštitúcii vzdelávaciu činnosť*. Z výsledkov môžeme konštatovať, že 70% inštitúcií (26 z celkového počtu 37) nemá ani jedného externého zamestnanca, tzn. lektora, animátora či galerijného pedagóga. 24% inštitúcií (9 z celkového počtu 37) zamestnáva 1 až 4 externých zamestnancov, 3% (1 z celkového počtu 37) zamestnáva 5 až 10 externých zamestnancov a 3%

inštitúcií (1 z celkového počtu 37) zamestnáva 11 a viac externých zamestnancov. V prípade zamestnávania 11 a viac externých zamestnancov (tzn. lektorov, animátorov, galerijných a múzejných pedagógov, výtvarných pedagógov, výtvarníkov či dramatikov) ide o Slovenskú národnú galériu, ktorá má 4 – 5 interných zamestnancov a ktorá dlhodobo externe spolupracuje so študentmi vysokých škôl, s výtvarnými pedagógmi, výtvarníkmi i dramatikmi. Druhou inštitúciou, ktorá zamestnáva predovšetkým externých zamestnancov na konkrétne dohodnuté aktivity, je Detské múzeum SNM, ktoré má v rozmedzí 5–10 externistov a dvoch stálych odborných zamestnancov.

Z hľadiska prípravy absolventov nás zaujíma, aké ukončené vzdelanie prevláda u múzejných a galerijných pedagógov. Vychádzajúc z akreditovaných odborov na pedagogických a filozofických fakultách slovenských vysokých škôl, sme vybrali nasledujúce študijné odbory, ktorých absolventi sú spôsobilí na výkon služieb v kultúrnom sektore, či už ako lektori, animátori, múzejní alebo galerijní pedagógovia:

- Filozofická fakulta, dejiny umenia ... 10 ... 16 %
- Pedagogická fakulta, výtvarná pedagogika ... 7 ... 11%
- Filozofická fakulta, etnológia a muzeológia ... 7 ... 11%
- Filozofická fakulta, kulturológia ... 4 ... 7%
- Filozofická fakulta, muzeológia ... 5 ... 8%
- Pedagogická fakulta, animácia výtvarného umenia ... 4 ... 7%
- Iné ... 24 ... 39%

Ako je zrejmé z výsledkov, pomerne nízke percento absolventov, 11% (7 z celkového počtu 37), je z oblasti pedagogického vzdelávania. Na základe našich doterajších skúseností sme presvedčení, že študenti v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov na katedre výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave sú odborne spôsobilí na výkon profesie galerijného pedagóga. Rovnako prekvapivé je nízke percento pri odbore etnológia a muzeológia – 11% (7 z celkového počtu 37) či v odbore muzeológia – 8% (5 z celkového počtu 37).

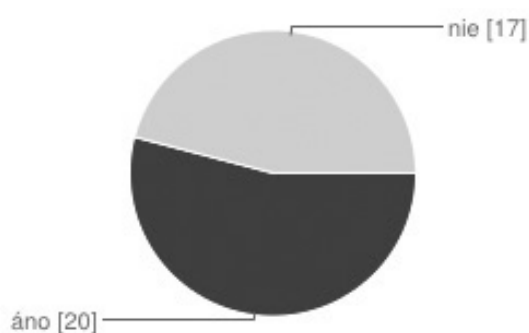
Vysoké percento tvoria iné odbory, až 39% (24 z celkového počtu 37). V tomto prípade ide o odbory história, estetika a archeológia Filozofickej fakulty, zoológia Prírodovedeckej fakulty, britské a americké štúdiá Filozofickej fakulty, odbory biológia, dejepis, geografia, učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ Pedagogickej fakulty, sociálna práca, nadstavbové štúdium kultúrno-výchovnej práce, environmentálna výchova či špeciálna pedagogika, Vysoká škola výtvarných umení či odbor archeológia.

Z výsledkov môžeme konštatovať, že ukončené vzdelanie zamestnancov na pozícii lektora, animátora, múzejného či galerijného pedagóga je veľmi rôznorodé. Môžeme konštatovať, že prvý faktor, ktorý ovplyvňuje rôznorodosť ukončeného vzdelania, vyplýva aj zo špecifikácie, predovšetkým múzeí, na konkrétnu oblasť. Druhým faktorom je nedefinovanie, z hľadiska zákona, akú kvalifikáciu a požadované ukončené vzdelanie si vyžaduje profesia v oblasti výchovy a vzdelávania v múzeu, galérii, detskom múzeu či inej kultúrnej inštitúcii. Požiadavky na vzdelávanie sú podľa nás podmienené požiadavkou trhu práce, preto je z hľadiska prípravy budúcich galerijných a múzejných pedagógov dôležité, aby boli jasne stanovené štandardy pre personálne zabezpečenie odborných profesií v múzeách a galériách či iných kultúrnych inštitúciách.

Definovaniu štandardov pre jednotlivé profesie v múzeách a galériách a ďalšiemu rozvoju ľudských zdrojov sa venoval projekt Múzeá tretej generácie na Slovensku realizovaný Slovenským národným múzeom (Kochanová, ed., 2013).

V kontexte predchádzajúcej otázky nás zaujímalo, či oslovené *kultúrne inštitúcie spolupracujú s vysokými školami*, ktoré pripravujú absolventov pre služby v kultúrnom sektore.

Ako vidno na grafe č. 4, 54% inštitúcií (20 z celkového počtu 37) odpovedalo, že spolupracuje s vysokými školami, zatiaľ čo 46% inštitúcií (17 z celkového počtu 37) odpovedalo, že nespôlpracuje. V prípade, že kultúrne inštitúcie spolupracujú s vysokými školami, na jednej strane poskytujú priestor pre prax v odbore, na strane druhej si vychovávajú potencionálnych budúcich zamestnancov. Ak sa vrátime k otázke č. 2, *koľko externých*

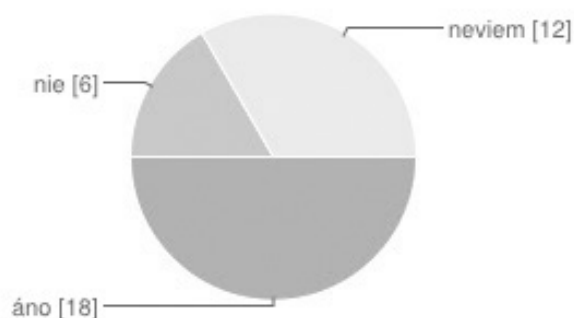


Graf 4

Graf znázorňujúci spoluprácu galérie a múzea s vysokými školami zameranými na prípravu absolventov v kultúrnom sektore

zamestnancov má oddelenie múzejnej/galerijnej pedagogiky alebo koľko externých zamestnancov vykonáva v inštitúcii vzdelávaciu činnosť, tak práve študenti vysokých škôl veľmi často pracujú ako externí zamestnanci na čiastkové úväzky, dohody. Myslíme si, že v tomto smere je potrebná väčšia participácia samotných kultúrnych inštitúcií na procese vzdelávania a predovšetkým poskytovania priestoru pre odbornú prax. Musíme konštatovať, že z pohľadu vysokých škôl na Slovensku, ktoré v rámci pedagogických a filozofických fakúlt ponúkajú študijné programy, ktorých absolventi sú spôsobilí vykonávať profesiu v sektore kultúrnych služieb (v galériách, múzeách, detských múzeách, regionálnych kultúrnych inštitúciách a pod., ako lektori, animátori či múzejní a galerijní pedagógovia), je prínosom, že všetky úzko spolupracujú s vybranými galériami a múzeami, v rámci ktorých majú študenti možnosť získania teoretických i praktických skúseností v odbore.

Na základe stanovených cieľov projektu – *reagovať na rozvoj nových technológií a ich odraz v súčasnom výtvarnom umení a následne vo vyučovaní výtvarnej výchovy na školách, kde dôležitú úlohu zohráva galerijná pedagogika* – nás zaujímalo, či aj slovenské inštitúcie ponúkajú interaktívny virtuálny vzdelávací priestor. Táto otázka nás zaujímala z vyššie uvedených faktov, že súčasné umenie a jeho prejavy sú ovplyvňované novými technológiami a v mnohých umeleckých prejavoch ide o vzájomné prepájanie médií.



Graf 5

Graf znázorňujúci záujem inštitúcií o zriadenie vzdelávacej a hravej (interaktívnej) sekcie na webovej stránke ich inštitúcie

Na základe týchto faktov aj galérie a múzeá prispôbujú svoje vzdelávacie programy. Preto je potrebné, aby aj budúci galerijní a múzejní pedagógovia boli kompetentní aj v danej oblasti. Iba dve z opýtaných inštitúcií, 5% inštitúcií (2 z celkového počtu 37), konkrétne Nitrianska galéria v Nitre a Galéria mesta Bratislavy, poskytujú aj virtuálny vzdelávací priestor. Tu chcem podotknúť, že odborní zamestnanci daných inštitúcií absolvovali vzdelávací projekt *Bližšie k múzeu* (2004 – 2007), trojročný vzdelávací cyklus zameraný na rozvíjanie vzdelávacej funkcie múzeí a galérií na Slovensku realizovaný „Nadáciou – Centrum súčasného umenia“ v spolupráci s British Council.

Následne na otázku *Boli by ste za zriadenie vzdelávacej a hravej (interaktívnej) sekcie na webovej stránke Vašej inštitúcie?* 50% inštitúcií (18 z celkového počtu 37) odpovedalo áno. 17% inštitúcií (6 z celkového počtu 37) odpovedalo nie a 33% (12 z celkového počtu 37) nevedelo, či by chceli mať zriadenú vzdelávaciu sekciu na webovej stránke ich inštitúcie.

50% inštitúcií (18 z celkového počtu 37), ktoré odpovedali áno, sme sa opýtali, *prečo by bolo prínosom zriadenie vzdelávacej a hravej (interaktívnej) sekcie na webovej stránke ich inštitúcie:*

- zvýšenie záujmu žiakov, študentov o múzeum/ galériu a jeho zbierky, ako aj o ďalšie aktivity,
- stúpajúca náročnosť návštevníka a dôvod zaujať detských návštevníkov,

- živá platforma, ktorá má širšie možnosti, aj edukačnú i propagačnú,
- priama komunikácia s detským návštevníkom, čo by sa hodilo pri niektorých typoch programov – najmä súťaží, napr. výtvarných, vedomostných,
- priblíženie sa k detskému návštevníkovi v rámci nadobúdania nových zručností,
- interaktívny vzdelávací priestor pre tých, ktorí nemôžu navštevovať často alebo vôbec galériu či múzeum (z časových dôvodov, kvôli vzdialenosti).

Na základe tohto prieskumu a jemu predchádzajúcemu prieskumu medzi výtvarnými pedagógmi na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania sme sa rozhodli v rámci projektu a v spolupráci so Slovenskou národnou galériou vytvoriť virtuálny vzdelávací priestor www.medziobrazmi.sk, ktorý by bol do budúcnosti prepojený s webovou stránkou www.webumenia.sk pod správou Slovenskej národnej galérie, na ktorom sú postupne digitalizované zbierky slovenských galérií.

1.1 Medzi obrazmi

www.medziobrazmi.sk je vzdelávací portál, ktorý vznikol na základe prieskumov medzi výtvarnými pedagógmi na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania a v rámci galérií a múzeí na Slovensku. Portál bol vytvorený ako podpora vzdelávania pre študentov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov. Jeho cieľom je:

- podporiť vzájomnú komunikáciu a výmenu poznatkov v oblasti umelecko-výchovných predmetov (výtvarná výchova, výchova umením, umenie a kultúra, dejiny umenia, hudobná výchova) v prepojení na múzejnú a galerijnú pedagogiku v rámci prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov,
- hľadať špecifiká výtvarného jazyka nielen nových (digitálnych) médií, ale aj nových definovaní tradičných umeleckých druhov, ktoré nové médiá transformujú,
- pomôcť budúcim i súčasným učiteľom výtvarnej výchovy hľadať nové možnosti práce s umeleckým dielom,
- poskytnúť informácie, ktoré pomôžu výtvarným pedagógom v rámci ďalšieho vzdelávania i štu-

dentom v odbore inovovať vlastnú výučbu, budú inšpiráciou, podnetmi, návodmi,

- postupne vytvoriť aj priestor pre diskusiu a pre prezentáciu vybraných projektov z pedagogickej praxe.

Ambíciou webovej stránky www.medziobrazmi.sk je slúžiť študentom v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov v rámci galerijnej a múzejnej pedagogiky a výtvarným pedagógom ako virtuálny vzdelávací portál, priniesť nové témy, inšpirácie, nápady vo výtvarnej edukácii v oblasti súčasného umenia a nových médií a v rámci realizácie projektu ponúknuť vzdelávacie modely, ktoré využívajú nové médiá a elektronické médiá v syntéze s médiom súčasného výtvarného umenia, ktoré vychádzajú z overených modelových programov v galerijnom prostredí a smerujú k vyučovaniu výtvarnej výchovy v školskej praxi na základnej a strednej škole podľa ŠVP ISCED 2a ISCED 3A.

Vznik webovej stránky bol spojený s tematickým seminárom pre pedagógov výtvarnej výchovy nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania v spolupráci so študentmi v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov a vyhlásením výtvarnej súťaže MEDZI OBRAZMI, na ktorej sa podieľali žiaci vybraných škôl i naši študenti. Odborníkmi boli vybrané dve výtvarné diela s podobným vizuálnym obsahom, ale vytvorené v odlišných dobových médiách. Zdrojom bola, a do budúcnosti aj bude, databáza umeleckých diel www.webumenia.sk.

Cieľom súťaže bolo prostredníctvom vybraných diel (bližšie na www.medziobrazmi.sk) sprostredkovať mladým ľuďom pohľad na súčasné umenie na Slovensku, a ako uvádzame vyššie, hľadať špecifika výtvarného jazyka nielen nových (digitálnych) médií, ale aj nových definovaní tradičných umeleckých druhov, ktoré nové médiá transformujú.

Prostredníctvom súťaže:

- chceme poukázať na prirodzené možnosti prepojenia klasických a nových (digitálnych) médií,
- budeme tento posun chápať ako jednu z foriem interpretácie umeleckého diela,
- sa budeme usilovať pochopiť vzájomné súvislosti



Obr. 50

Ukážka webovej stránky www.medziobrazmi.sk



Obr. 51

Kenderová Alena: Aproprácia

medzi klasickými a novými médiami, ich vzájomné ovplyvňovanie sa a posuny v procese tvorby.

Účastníkom súťaže boli navrhnuté štyri námety na tvorivé aktivity: „záťaž ako myšlienka“, „apropriácia“, „okamih“, „záťaž ako životný štýl“. Viac na www.medziobrazmi.sk. Obrázok č. 51 študentky bakalárskeho štúdia Aleny Kenderovej vznikol zadáním témy v rámci predmetu pedagogika výtvarného umenia (v obsahu vzdelávania

je predmet zameraný na galerijnú a múzejnú pedagogiku). Študenti pracovali pomocou kombinácie viacerých médií (maľba, kresba, fotografia, digitálna manipulácia, objekt, inštalácia), čo ukazuje na schopnosť študentov reagovať na danú tému a posúvať jej významy či už naratívnym a formálnym, alebo aj obsahovým smerom. Alena Kenderová vybrané umelecké diela zasadila do iných, nových súvislostí a použila v novom diele.

1.2 Kompetencie absolventa v odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov

Na základe prieskumov a aktivít realizovaných so študentmi v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov a žiakmi v školskom priestore i priestore galérií či múzeí chceme podotknúť, že výtvarné umenie a výtvarné vzdelávanie, či už v škole, alebo v priestore galérií a múzeí, nie je samostatnou oblasťou, ale priestorom, ktorý pokrýva celú šírku tém. Preto je potrebné aktualizovať vzdelávanie budúcich výtvarných pedagógov v oblasti galerijnej a múzejnej pedagogiky, ako aj rozširovať už získané vedomosti o danej oblasti u pedagógov v praxi.

Na základe realizovaného šetrenia sme generovali oblasti, ktoré by mali byť v rámci prípravy študentov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov pre služby v kultúrnom sektore pokryté:

- orientácia v súčasných kurikulárnych dokumentoch v Slovenskej republike (Štátny vzdelávací program – ŠVP) a ich previazanosť so vzdelávaním v múzeách a v galériách (táto oblasť je pokrytá aj v koncepcii výtvarnej výchovy),
- zamerať sa v rámci vzdelávania na tvorivú činnosť s multimediálnymi a intermediálnymi prostriedkami i intermediálnym prostredím, s ktorým pracujú aj galérie a múzeá,
- koncipovať vzdelávanie v širších témach, zameriavať sa na interdisciplinárne projekty,
- neučiť študentov narábať s technikou digitálnych médií, ale prostredníctvom nich reinterpretovať dejinné, ale aj aktuálne vizuálne diela a informácie, aby boli schopní sa v nich orientovať a prezentovať ich aj neskôr vo svojej praxi,

- digitálne médiá nechápať iba ako primárny nástroj na vytváranie nových diel, ale aj ako interpretačný prostriedok, prípadne medzičlánok v interpretácii a ďalšej apropiácii jednotlivých diel,
- zamerať sa viac na aktívnu spoluprácu galérie a múzea so školou v príprave budúcich výtvarných pedagógov, tzn. na spoločné aktivity, priestor pre pedagogickú prax,
- zamerať sa na celoživotné vzdelávanie výtvarných pedagógov,
- zamerať sa na zvyšovanie kompetencií pedagóga v oblasti nových (digitálnych) médií a ich aplikovanie v pedagogickej praxi.

Záver

Záverom chceme konštatovať, že na základe realizovaného prieskumu medzi slovenskými kultúrnymi inštitúciami (galérie a múzeá) je v súčasnej dobe z hľadiska prípravy absolventov v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov na PdF UK v Bratislave postačujúce zacomponovanie obsahu galerijnej a múzejnej pedagogiky do obsahu vzdelávania ako jeho súčasti. Zatiaľ nie je potrebné akreditovať samostatný odbor galerijnej či múzejnej pedagogiky a absolventi našej fakulty sú plne odborne kompetentní uplatniť sa v sektore služieb v oblasti kultúry a umenia, tzn. aj ako galerijní a múzejní pedagógovia. Prieskum poukázal na to, že slovenské kultúrne inštitúcie sa síce odborne venujú galerijnej i múzejnej pedagogike a danú oblasť rozširujú, ale možnosti uplatnenia absolventov iba v odbore špecificky zameranom na oblasť galerijnej a múzejnej pedagogiky nie sú veľké. Preto vidíme možnosti v príbuzných odboroch na pedagogických a filozofických fakultách, medzi ktoré patria aj študijné odbory na katedre výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave. Z hľadiska prípravy absolventov na katedre výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave v študijnom odbore učiteľstvo umeleckovýchovných a výchovných predmetov je potrebné, aby študenti boli kompetentní nielen v oblasti výtvarného vzdelávania, galerijnej a múzejnej pedagogiky, ale aj v oblasti nových technológií a nových médií. Oblasť výtvarného

umenia a umeleckej tvorby využíva nové médiá v zmysle skúmania a objavovania nových teritórií a nových možností v umení a jeho prezentácii. Spojenie umenia a nových médií poukazuje na technologicky vyspelú informačnú spoločnosť, ktorá sa stále vyvíja. Preto tieto vznikajúce platformy zo vzťahu umenie a nové médiá sa musia

odzrkadliť aj v obsahu a odbornej príprave výtvarných pedagógov.

Príspevok vznikol vďaka finančnej podpore grantu KEGA 026UK-4/2013 „Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií“.

Literatúra

- BARNARD, Malcolm. 1998. *Art, Design and Visual Culture*. London: Macmillan. ISBN 13: 978-03-336-7526-7.
- BRYSON, Norman, HOLLY, Michael Ann a Keith MOXEY (eds.). 1991. *Visual Culture: Images and Interpretations*. Hanover: Wesleyan University Press. ISBN 08-195-5260-7.
- FLAŠAR, Martin, HORÁKOVÁ Jana a Peter MACEK a kol. 2011. *Umění a nová média*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5639-8.
- FILIPOVÁ, Marta, a Matthew RAMPLEY, eds. 2007. *Umění a nová média: obrazy – texty – interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister. ISBN 80-210-5639-8.
- HAVLÍK, Vladimír. 2007. *Využití intermediálních postupů v animační praxi*. In: Škola muzejní pedagogiky 6. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 87–119. ISBN 978-80-244-18971-1.
- KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo a Národní galerie. ISBN 80-703-5155-1 (NG), 80-720-3252-6 (Argo).
- KŮST, František. 2007. *Estetická role nových médií*. In: FILIPOVÁ, Marta, a Matthew RAMPLEY (eds.). *Možnosti vizuálních studií: obrazy – texty – interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister, s. 111–134. ISBN 978-80-87029-26-8.
- KOCHANOVÁ, Gabriela, ed. 2013. *Stratégie rozvoja ľudských zdrojov v múzejníctve*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. ISBN 978-80-8060-315-1.
- MCCLELLAN, Andrew. 2003. *Arts and its Publics*. Oxford: Blackwell publishing. ISBN 0-631-23047-5.
- MCLUHAN, Marshall. 2011. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MIRZEOFF, Nicholas. 2009. *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge. ISBN 04-151-5876-1.
- PAVLÍKÁNOVÁ, Martina. 2013. *Dívat sa, divit sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20.
- PAVLÍKÁNOVÁ, Martina. 2013. *Iné subjekty vzdelávania v oblasti múzejníctva*. In: KOCHANOVÁ, Gabriela, ed. *Stratégie rozvoja ľudských zdrojov v múzejníctve*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. ISBN 978-80-8060-315-1.
- Pavlikánová, M., Horáková, D., a Triaška, J. 2014. *Multimediálna mapa ako spôsob výtvarného vyjadrenia*. CREA-AE 2014 [elektronický zdroj]. Zohor: Virvar, 2014, s. 119–125. ISBN 978-80-89693-03-0. Dostupné z: http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf
- PAVLÍKÁNOVÁ, Martina. 2011. *Synergia galérie a školy cez elektronické médiá*. In: Moderní vzdělávání: technika a informační technologie. DOSTÁL, Jiří (ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 141–144. ISBN 978-80-244-2912-0.
- RUSNÁKOVÁ, Katarína. 2011. *Rozšírené spôsoby diváckej recepcie digitálneho umenia*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-89078-92-9.

SOKOLOVÁ, Katarína. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 978-80-8083-981-9.

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

Internetové zdroje:

www.medziobrazmi.sk

www.sng.sk

www.webumenia.sk

Autorka:

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

E-mail: martina.pavlikanova@gmail.com

Contents of gallery education from the perspective of preparing graduates in their field

Abstract: The article is focused on the content of gallery education in the context of contemporary art and culture and its grip in the educational process. It focuses on the content part of preparing graduates for the current and related fields of study teaching of art-educational and educational subjects. Museums and galleries cover with their collections a wide range of fields of human culture to be transformed in the preparation of graduates in their field and then to the actual practice. The contribution delivers partial results of research in this area and examples of teaching practice in the context of gallery education, training graduates and in practice as well.

Keywords: gallery education, gallery educator, art, culture, gallery, art education.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

PAVLIKÁNOVÁ, Martina. 2015. Postavenie galerijnej pedagogiky z pohľadu prípravy absolventov v odbore. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=129

NA NÁVŠT
VĚ ZPROSTŘ
DKOVÁNÍ K
KOMUNIKA
CE TOMÁŠ
Š DROBNÝ

Na návštěvě – zprostředkování komunikace v prostoru a čase

Tomáš Drobný

Anotace

Muzejní edukace má kulturní obsah. V odborné literatuře bývá definována jako výchova „k muzeu, muzeem a z muzea vycházející“ a tím se odlišuje od školního vzdělávání. Muzeum je místem poznávání a porozumění, muzejní sbírka je zprostředkovatelem skutečnosti. Muzejní fenomén vzniká z potřeby navázání úzkého vztahu mezi učním a kulturou, který zosobňuje muzejní edukaci. Muzejní edukace založená na interpretaci muzejní sbírky a její prezentaci nám umožňuje prostřednictvím kognitivní činnosti orientaci v kulturním kontextu, a tím i v prostoru a čase. Metodické centrum muzejní pedagogiky realizovalo edukační projekt „Vila Tugendhat, jeden dům, jedna rodina, jedno století“, který umožnil poznat nedávnou minulost a porozumět historickým událostem, které se odehrály v tomto domě, a osudům rodiny, která jej zbudovala a vlastnila. Cílem kulturní výchovy v muzeích je získání kulturní gramotnosti, kulturní kompetence jako nezbytného prostředku socializace a enkulturace jednotlivce. Vědomí, že muzea a galerie jsou mimořádně významnými institucemi na poli neformálního vzdělávání a celoživotního učení, vede v posledních letech ke změně přístupu k muzejní prezentaci i muzejní pedagogice a tento proces je nazýván edukační obrát.

Klíčová slova: kultura, muzejní edukace, vzdělávací obsah, muzeum, formální a neformální učení, kompetence.

Úvod

Téma vzdělávacího obsahu v muzejní edukaci je poměrně široké. Snažit se jej co nejlépe postihnout a objasnit skýtá mnohá úskalí. Nejedná se jen o to vyjmenovat všechny obory, které ve své činnosti zahrnují muzea a muzea umění. Dotýká se také samé podstaty smyslu existence paměťových institucí jako civilizačního fenoménu a z tohoto pohledu i toho, jak se fenomén muzea projevuje a naplňuje

v jeho edukační roli⁷⁷. Rozpoznáváme, že máme co do činění s uchopením pojmu kultura, neboť muzea jsou kulturními institucemi, a jejich působení proto musí naplňovat tuto jejich podstatu, jež je definuje. Jak lze tedy rozumět vyjádření, že muzejní edukace má kulturní obsah, či obráceně, že kultura je obsahem muzejní edukace?⁷⁸

Kultura je dějinným fenoménem člověka. Zabývat se celou šíří významu a obsahu tohoto pojmu nemá pro účel následujícího textu velký význam. Kulturu chápeme celostně jako projev způsobu života člověka⁷⁹. Důležitý je sociální rozměr kultury, to znamená, že je sdílena, dále časová dimenze, tedy fakt, že je předávána z generace na generaci, a konečně funkční úloha kultury, která umožňuje každému jedinci dorozumět se s druhými osobami, vyjádřit se, komunikovat s nimi, přijmout je do svého světa a být jimi přijat. Předmětem zkoumání je poznávací význam kultury, tak jak se projevuje v muzejním fenoménu a v muzejní edukaci. Do středu pozornosti muzeologie se tak dostává historický rozměr muzejního fenoménu. Patří sem hledání okamžiku, kdy se v dějinách lidské společnosti poprvé objevuje, hledání události, která protíná časovou osu při jeho vzniku, místo, kde se to stalo, a důvody, jež k tomu vedly. Kulturní povaha muzea je nerozlučitelně spjata s vnímáním času, prostoru a se zajišťováním komunikace v rámci obou těchto dimenzí. K ilustraci této skutečnosti a jejího významu v muzejní pedagogice poslouží pilotní projekt realizovaný v roce 2013 ve vile Tugendhat, který má název *Vila Tugendhat, jeden dům, jedna rodina, jedno století*.

1 Muzea a zprostředkování skutečnosti

Postižení vzdělávacího obsahu v muzejní edukaci se podobá vytváření metadat jako klíče k orien-

taci v prostředí nepřehledného množství informací, které skýtají naše sbírkotvorné instituce. Je nepochybné, že muzejní pedagogika využívá potenciálu muzejních sbírek způsobem sobě vlastním, který je odlišný např. od získávání informací z elektronických encyklopedií nebo od využívání didaktických pomůcek ve škole. Hovoříme zde opět o muzejním fenoménu, tedy o muzejní hodnotě prezentovaných sbírkových předmětů. (Šobáňová, 2012, s. 226) Citovaná autorka si je vědoma dvou pólů muzejní edukace, přičemž ten druhý kopíruje školní vzdělávání a obsahově se přibližuje školnímu kurikulu. (Tamtéž.) Je zřejmé, že v tomto případě není problém s vysvětlením vzdělávacího obsahu a jeho vyjádření si lze vypůjčit ze systému formálního vzdělávání. (Janík, 2009) Zato význam vzdělávacího obsahu ve výchově „k muzeu, muzeem a z muzea vycházející“ (Weschenfelder a Zacharias, cit. dle Šobáňová, 2012, s. 222) je definován „jako výchova ke kulturním hodnotám a tradici“. (Tamtéž, s. 224.) „Cílem vzdělávacího procesu by mělo být pochopení toho, v čem spočívá kulturní jedinečnost předmětů, které muzeum uchovává a ochraňuje.“ (Tamtéž, s. 225.)

V muzejní edukaci bývá často výchova ke kulturním hodnotám chápána v úzkém slova smyslu jako výchova k respektu a k uvědomění si významu památek na minulost, které jsou pamětovými institucemi uchovávány a jako takové prezentovány. Ze zřetele se často ztrácí aktuální význam výchovy ke kulturním hodnotám, tedy k jejich současnému vytváření a sdílení. Výchova ke kulturní kompetenci dnešního člověka neprobíhá pouze v galeriích a muzeích současného umění, protože ty nepochybně vyjadřují názory a postoje k otázkám dnešní společnosti. Kulturní kompetentnost každého člověka se nalézá v přítomnosti

77 Marie Fulková definuje galerii a muzeum takto: [...] je to společný, intersubjektivní prostor sdíleného prožitku výtvarného díla, prostor předchozí zkušenosti a aktuálního vytváření významů a smyslů. (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012, s. 20)

78 Zpracováním kulturních obsahů v teorii a praxi galerijní (výtvarné) pedagogiky se zabývá např. Marie Fulková (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012, a Fulková, Jakubcová, Kitzbergerová, Sehnalíková, 2013).

79 O kultuře jako prostoru mluvíme také proto, že ji chápeme antropologicky jako jediný celek, z něhož nelze umění vyčlenit a zbavit ho vazeb a situovanosti (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012, s. 11).

a jejím účelem je být nástrojem porozumění skutečnosti, dnešnímu světu a společnosti, jehož jsme součástí.

Dosavadní pozornost muzejních pedagogů byla převážně věnována muzeálii jako stavebnímu kameni sbírky, ačkoliv sbírka jako celek je ve skutečnosti nositelem myšlenky, kterou sbírkové předměty zastupují a při ukazování sdělují. Antoine de Saint-Exupéry poukazuje v knize *Citadela* na to, že smysl je třeba objevovat ve vzájemných vztazích mezi věcmi a člověkem, proto domov netvoří věci, nýbrž vztahy mezi nimi, tak je třeba pohlížet na lidskou snahu porozumět světu a sama sobě, kterou nabízí svébytným způsobem celá kultura. Básník Czesław Miłosz (1992, s. 77) definuje poezii jako „vášnivou honbu za Skutečností“. Domnívá se, že je pouhým zdáním, „že popis [...] je dostatečným důkazem možnosti setkání světa s jazykem“. (Tamtéž, s. 76.) Nenechejme se zmást tím, že polský básník hovoří o svém „pracovním nástroji“, jazyku, protože jazykem sbírkotvorných institucí je muzeálie. Ve vysvětlení, které podává v analýze své básně vykreslující obraz benátských kurtizán s pomocí scény zachycené na Carpacciho obraze⁸⁰, říká: „Tak tedy nejen že jazyk mění skutečnost v katalog údajů, skutečnost je ještě zprostředkována výtvarným dílem, to znamená, že se neobjevuje v surovém stavu, ale jako část kultury ve stavu uspořádaném. Pokud je to tak, jak můžeme ještě snít o jejím dosažení bez těch či oněch zprostředkovatelů, ať už to budou jiná literární díla, nebo vize, jež nabízí celá minulost umění?“ (Tamtéž.)

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci spočívá primárně v rovině kulturní, která naplňuje klíčovou kompetenci porozumění obsahu pojmů, jež jsou předmětem naší komunikace. I muzeum je částí naší kultury, nikoliv však ve stavu „surovém, přírodovědně objektivním“, nýbrž ve stavu uspořádaném člověkem. Muzeum je jedním z oněch zprostředkovatelů skutečnosti, bez nichž se neobejdeme. Také nás, stejně jako básníka, „odkazuje znovu k těm historickým nánosům, které už existují jako forma“. (Tamtéž.)

Analýza básně nám přinesla:

- 1) objasnění a potvrzení kulturního obsahu tím, že poukázala na fakt, jakým způsobem kultura umožňuje komunikaci, porozumění,
- 2) nastolení otázky poznání, tedy způsobu a jazyka, jakým kultura a umění zprostředkovávají poznání „Skutečnosti“,
- 3) poukaz na dějinný rozměr kultury a poznání a potřebu člověka je zachytit, uchovat a předávat.

Ukazuje se tedy, že báseň a její analýza jasně formulují otázky a témata, kterými se nezabývá pouze literatura, nýbrž naprosto přesně a zcela věcně patří do oblasti muzejní pedagogiky. Následující text se proto bude zabírat muzejním způsobem komunikace, vztahem muzejních sbírek a snahy o poznávání světa a společnosti, rozpoznáním počátků a příčin vzniku vzdělávací role muzeí a v neposlední řadě i jejich významem při utváření vědomí historicity a konkrétního prostoru

80 Ne víc

Czesław Miłosz

...

Kdybych mohl benátské kurtizány
popsat, jak na nádvoří větévkou dráždí páva,
a z hedvábné látky a perlového pásu
vyloupnout ztěžklé prsy, červenavý
pruh na břiše utaženém sukní
alespoň tak, jak to viděl velitel galér,
jež připluly toho rána s nákladem zlata;
a kdybych zároveň mohl jejich ubohé kosti
na hřbitově, kde olizuje bránu životodárné moře,
uzavřít ve slově pevnějším než poslední hřeben,
který v trouchnivě pod náhrobní deskou

sám čeká na světlo,
pak bych nepochyboval. Co se dá sebrat
ze vzdorovitě hmoty? Nic, nanejvýš krása.
A tak nám musí stačit květy višní
a chryzantémy a měsíční úplněk.

Citováno z MIŁOSZ, Czesław. 1992. *Svědectví poezie. Šest přednášek o neduzích našeho věku.*

člověkem. Vzhledem k tomu, že muzejní pedagogika je stejně jako muzeologie převážně závislá na poznávacím aparátu a výsledcích bádání dalších, zejména společensko-vědních oborů, následující zkoumání se uskuteční touto interdisciplinární metodou⁸¹.

Zprostředkování skutečnosti se v muzeu děje formou vizuálních prezentací – expozic a výstav. Již Stránský připomíná, že podstatou muzejního fenoménu je skutečnost, že se nejedná o věci jako takové, ale o zástupnou roli celé sbírky (Stránský, 2008, s. 78), což samozřejmě platí i v případě její prezentace formou výstav a expozic. Též historička umění Milena Bartlová zkoumá vztah obrazu k tomu, co reprezentuje, zpřítomňuje a usuzuje, že „podstatné je, že rozumové poznání skutečnosti není principiálně možné jinak než právě prostřednictvím mentálních a hmotných reprezentací – řeči, obrazu, ideje“. (Bartlová, 2012, s. 72) Je třeba uvést, že tato badatelka pojem reprezentace chápe „[...] jako zobrazení, a to ve významu anglického pojmu *representation*, který nemá v jednom smyslu český ekvivalent – pro označení všech základních kulturních kategorií, jejichž prostřednictvím vnímáme a pojímáme svět“. (Tamtéž, s. 73) Dále Bartlová vysvětluje: „Obecně řečeno je reprezentace proces (a jeho výsledky), jimiž se zastupuje nějaká skutečnost ve formálním aparátu lidské komunikace a vnímání.“ (Tamtéž, s. 72.)

Při interpretaci muzejní sbírky se setkáváme s dalším významným tématem muzeologie, se kterým musí umět pracovat i muzejní pedagogika. Spočívá v poznávání kulturněhistorické roviny muzejního fenoménu a významu symbolů a znaků: „O tom, že nenávratně minulé dění je nám přístupné jen jako reprezentace a prostřednictvím výkladu, není žádných pochyb. Obrazy a artefakty [...] sdílejí s texty roli svědků.“ (Tamtéž, s. 107.) Bartlová proto upozorňuje: „Usilujeme-li o poznání jasné a spolehlivé, je životně důležité reflektovat, jak funguje vztah reference mezi zastupujícím a zastupovaným. Potřebujeme zprostředkující roli média nikoliv zanedbat či

redukovat, nýbrž naopak ji vyzdvihnout.“ (Tamtéž.) Muzejní edukace usiluje o zprostředkování muzejního fenoménu současnému návštěvníkovi a činí tak proto, aby umožnila rozumové poznání skutečnosti. Jestliže zkoumáme muzejní fenomén, zjišťujeme výše uvedenými slovy Mileny Bartlové, *jak funguje vztah reference mezi zastupujícím a zastupovaným*. To je podstatná část obsahu muzejní edukace spočívající v již výše deklarované výchově „k muzeu, muzeem a z muzea vycházející“. (Weschenfelder a Zacharias, cit. dle Šobáňová, 2012, s. 222.)

Poznávání skutečnosti se děje zprostředkovatelně. Kultura je vyjádřením tohoto jevu. Poukázáním na tento funkční znak kultury nás v prostředí institucionalizovaného uchovávání hmotných dokladů paměti vede k pochopení samotného smyslu jejich existence. Muzejní edukace je proto účelem, který se nachází v samotném jádru prezentace muzeí jako jejich klíčové poslání a nikoliv na jeho okraji. Současné rozpoznání role edukace v muzejní prezentaci je považováno za natolik významné, že se používá pojem *edukační obrat*. (O'Neil, Wilson, 2010) Kultura je fenoménem nikoliv daným, nýbrž vytvářeným, sdíleným a především přijímaným. Jan Patočka se o vztahu kultury a poznání vyjádřil takto: „[...] místo ostrůvků vědomí v moři napřed přírodně, pak přírodovědecky pojaté objektivity, bylo zde moře intersubjektivit.“ (Patočka, 1990, s. 24.)

2 Muzejní sbírka jako nástroj edukace a noetický význam muzea

Muzejní fenomén je třeba nahlížet i z hlediska edukačního, nejen např. sbírkotvorného, abychom se přiblížili jeho kulturnímu poslání jako nástroje poznání (noetický význam muzea). Přesvědčivě na to poukázal Z. Z. Stránský (2008). Člověk je bytostí dějnotvornou, reflektující svůj vlastní význam v historii. Filozof Jan Patočka se zabývá obratem, ve kterém shledává počátek a příčinu sebeidentifikace člověka jako toho, který hledá smysl svého bytí prostřednictvím

81 [...] muzeologie vždy souvisela s univerzalismem a i dnes souvisí proto s vývojem filozofie, vědy a kultury, globálně řečeno s bytím člověka. (Stránský, 2000, s. 11)

poznání světa. Přirozený svět před počátkem naší historie – tvrdí Patočka (1991, s. 31), „má smysl, tj. srozumitelnost, tím, že existují moci, démonično, bohové, kteří stojí nad člověkem, vládnou a rozhodují o něm“. (Tamtéž, s. 30–31.) „Před-dějinný člověk (je) člověk daného a předepsaného životního smyslu vymezeného v jádře přijímáním a dáváním života a jeho udržováním a upevňováním.“ (Tamtéž, s. 44.) Autor Kacířských esejů o filosofii dějin shledává předpoklad nové srozumitelnosti jsoucna a bytí – života a světa, v odbožštění a otevření světa. „Oproti tomu: Člověk odbožštělé epochy vidí nejen jiné věci, ale i jinak než ten, který může říci „vše je plné bohů“, nebo který pozve cizince do kuchyně, protože i tam jsou bohové.“ (Tamtéž, s. 29–30.) Dále pak Patočka dodává: „Zde potom, kde život není pouze pro život, nýbrž kde se otvírá možnost žít pro něco jiného, leží *césura*, která není pouze kvantitativní.“ (Tamtéž, s. 52.) Důležité na tomto sdělení je vyjádření historického okamžiku, který český filozof pokládá za vznik západního světa a jeho ducha, *ba světových dějin vůbec* (tamtéž, s. 55). Odehrál se v řecké polis a představoval vznik života politického a filozofického. Z hlediska historické muzeologie, které se tímto dotýkáme, je podstatné, že právě z řecké polis a filozofie vzešla koncepte sbírkotvorné instituce sloužící edukaci, ať již se jednalo o Aristotelem založené athénské Lyceum nebo jím inspirovaný slavný alexandrijský Musaion založený Ptolemaiovci jako součást jejich paláce. (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 12) První záměrné propojení vzdělávací instituce a sbírek se odehrálo v Platonově athénské Akademii, jejíž součástí byl i *mouseion*, tedy chrám věnovaný Múzám. (Štěpánek, 2002, s. 25) Chrámy byly ve starověku nejen kultovními, ale i kulturními centry. Jejich souvislost s novodobými muzei nacházíme zejména v tom, že se v nich uchovávaly chrámové poklady, votivní dary a obětiny, které byly přiná-

šeny bohům. Chrámy byly místy veřejnými a bylo možné si za poplatek prohlédnout jejich poklady a shromážděná umělecká díla. (Tamtéž, s. 26–27.) Díky exkurzu do Patočkovy filozofie můžeme pochopit vztah noetiky a ontologie k historické muzeologii, historická muzeologie nás zase uvádí do dějin kultury. Nejlépe to vyjádřil David Anderson: „Vznik muzea vychází z potřeby společnosti nebo komunity rozvíjet nový a dynamický vztah mezi učením a kulturou.“ (Anderson, 1998, s. 19, cit. dle Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 12.)

Nemůže být pochyb, že Patočkovy otevření světa bytostně zasahuje fenomén paměťových institucí. Vedle knihoven a archivů se ze všeho nejvíce dotýká právě vzniku muzea. Již není třeba uchovávat jen hmotné zásoby k přežití (od pravěku) anebo písemnosti, které napomáhají organizaci a správě vyspělých říší starověku. Musaion a Alexandrijská a Pergamská knihovna, opíráme-li se o Patočku, jsou důsledkem antického otevření světa vyžadujícího uchovávání nového druhu, jiného účelu. „Otevření světa ve všech podobách je však vždy dějinné, odkázáno na ukazování se fenoménů a na činnost lidí, kteří uchovávají a tradují. Otevřenost se odehrává jako událost života jednotlivců, ale týká se všech prostřednictvím tradice.“ (Patočka, 1990, s. 28) Hledání smyslu bytí skrze poznání světa je událostí, která se stala předpokladem vzniku muzejního fenoménu tak, jak jej chápeme v jeho celistvosti.

Shromažďování kultovních předmětů a raných chrámových pokladů proto stěží můžeme považovat za postačující projev muzejního fenoménu. Zde je třeba odlišit shromažďování zásob jako cílevědomou činnost vedoucí k zajištění vlastní existence do budoucna a prapůvodní sběratelství⁸². Podstatu sběratelství, kterou se odlišuje od muzejní sbírkotvorné činnosti, výstižně definoval Z. Z. Stránský⁸³. Není sice vyloučeno, že sbírky starověkých sběratelů mohly mít vědecký

82 První sbírky zvířat a rostlin jsou doloženy ve starověkém Egyptě u královny Hatšepsut a Thutmose III. Další sbírky jsou doloženy také ve starověkých říších Číny a Mezopotámie. (Holman, 2010, s. 22–23)

83 Sběrateli jde o samu věc jako takovou, v její funkci i druhové rozmanitosti [...] muzejní přístup se nezaměřuje pouze na tyto objekty, ale na určité fenomény skutečnosti. (Stránský, 2008, s. 77; obdobně Stránská, Stránský, 2008, s. 44) Určujícím momentem pro sběratelské i muzejně sbírkotvorné osvojování skutečnosti je jeho poznávací a hodnotová motivace. (Tamtéž, s. 43.)

a snad i vzdělávací účel, protože nemůžeme jednoznačně vyloučit, že důvodem jejich vzniku byla pouze sběratelova vášeň – „na jedné straně zkoncentrována v samotném dotýkání: sběratel doslova sbírá, tj. nalézá, chápe se a zmocňuje věcí, aby je mohl vzít do ruky [...] pohled sběratele je tedy stejně tak v ruce, jako je na druhé straně v oku“. (Petříček, 2008, s. 17) Obdobně definuje motivaci ke sběratelství Pachmanová: „je-li podstatou sběratelství vášeň, obsese, či dokonce závislost a je-li jeho motorem rovněž touha vlastnit [...] jednou z motivací sbírání je sláva, úspěch, pocit výjimečnosti či nadřazenosti, nebo dokonce vize vlastní nesmrtelnosti“ (2008, s. 9–10).

Stěží můžeme ale pominout, že muzejní fenomén, jako osobitý vztah ke skutečnosti, nezbytně souvisí s dalšími podmínkami. Kromě intencionality vzdělávací role sbírek k nim patří také to, že se nejedná o vztah k věcem jako takovým, jako k jednotlivostem, ale o zástupnou roli celé sbírky (Stránský, 2008, s. 78), která má za cíl poznávání světa a jeho smyslu z pohledu lidské existence. Důležitý je též společenský, nikoliv individuální význam sbírek. Rozpoznáme je podle toho, že se nevztahuje k sběratelské vášni jedince, nýbrž existuje jako kulturní fenomén, který je výsledkem činnosti lidí, a to proto, aby byl uchovávan a tradiován. V neposlední řadě je pro muzejní fenomén důležitý vztah k času. Zatímco Petříček se v souladu s přístupem Waltera Benjamina domnívá, že „sbírka je místo, na kterém historický čas, tedy vývoj či posloupnost vznikání přechází do simultaneity“, protože „dějiny se zde stávají současnými nikoli nějakým interpretačním překlenováním časového odstupu, navazováním minulosti na přítomnost konstrukcí epoch, nýbrž doslova a materiálně shromažďováním historických produktů v prostoru sbírky, jež se takto stává transhistorickou. [...] Každý předmět, jakmile je učiněn součástí sbírky, poněkud likviduje historii“. (Petříček, 2008, s. 18) V tomto vyjádření silně vnímáme, jak se vytrácí reprezentace, zástupná role předmětu a sbírky. Připomeňme si proto Bartlovou (2012, s. 107), která naproti tomu tvrdí, že „není pochyb o tom, že nenávratně minulé dění je nám přístupné jen jako reprezentace a prostřednictvím vyprávění“. Podle jejího pohledu lze naopak dovodit, že institucio-

nální uchovávání kulturního dědictví historii ne-likviduje, nýbrž naopak zpřehledňuje, potvrzuje a vede k jejímu vnímání. Hmotní zástupci minulosti ji totiž zprostředkovávají nikoliv jako celou skutečnou přítomnost, ale jako nástroj a pramen poznání minulosti. Vždyť jedním z určujících kritérií muzejního výběru předmětů za účelem jejich uchování v současnosti a pro budoucnost je uchování paměti, vědomí, že tyto předměty nevznikly pro potřeby současnosti, nýbrž minulosti, a změny, které vnímáme, ohrožují jejich existenci, činí je nepotřebnými. Souhlasit lze i s názorem, že „sběratel probírající se svou kolekcí je vychýlen do transhistorického světa, o to hmatatelnějšího, čím více se dotýká předmětů, jež se stávají spektrálními znaky úměrně tomu, jak v nich ve sbírce vyprchá jejich historičnost“. (Petříček, 2008, s. 18–19) Muzejní sbírka však vytváří jiný vztah k času. Neruší historičnost předmětů, protože jejich ukazování není založeno na potlačování jejich historicity, nýbrž na zprostředkování toho, co reprezentují, na obrazu světa určitého období. Sběratelství může vytvářet iluzi falešného dualismu našeho prostoru a času, ve kterém jsou od sebe zcela odděleny, až se zcela vytrácí, zatímco minulost zcela splývá s přítomností. Tomu však neodpovídá naše zkušenost. Od okamžiku našeho zrození existujeme nyní proto, že jsme byli již v předchozím okamžiku. Svět, který nás obklopuje, zahrnuje předměty, stavby a ideje, které jsou včerejší, minulé, stejně tak jako zcela nové, dnešní. Žijeme v ulicích středověkých měst svůj dnešní život, do historické budovy divadla nechodíme především proto, abychom navštívili památku minulosti, nýbrž zhlédli současné představení, byť je autor napsal ve vzdálené minulosti. Muzejní sbírka je součástí naší dnešní kultury, tak jak to v analýze své básně vyjádřil i Czesław Miłosz, to znamená, že nám umožňuje porozumět současné skutečnosti za pomoci *těch historických nánosů, které už existují jako forma*. (Miłosz, 1992, s. 76) Jiná než dnešní skutečnost vlastně ani *není*, protože *byla*. Muzejní edukace proto svým kulturním obsahem zprostředkovává porozumění prostoru a času prostřednictvím kognitivní činnosti, tedy jejich vnímáním v současnosti, které stojí přímo v protikladu k uvedenému transhistorickému aspektu sběratelství.

Intenci vedoucí ke vzniku muzejní sbírky i z pohledu vztahu k prostoru a času vystihuje Patočkovo otevření se světu: „Otevřená oblast není identická s universem jsoucího, nýbrž je tím, co v určité době je možno odkrýt jako jsoucí. To znamená: je to svět určitého období, pojme-li se svět jako struktura toho, jako co může se jevit jsoucno člověka v jisté době.“ (Patočka, 1990, s. 26–27) Otevřenost Patočka chápe jako možnost, která „poskytuje jsoucnu příležitost ukázat se jako takové, jež jest, poněvadž jediné v jeho bytí (míněno v bytí člověka – pozn. autora článku) tu je přítomno porozumění tomu, co znamená být, tedy možnost, kterou věci samy od sebe nemají a která pro ně nemá smysl – přijít k svému bytí, tj. stát se fenomény, ukázat se“ (Tamtéž, s. 25.) Svoji myšlenku Patočka dále rozvádí: „Věci nemají smysl samy pro sebe, nýbrž jejich smysl vyžaduje, aby někdo měl smysl pro ně: smysl není tak původně ve jsoucnu, ale v této otevřenosti, v tomto porozumění pro ně; porozumění, které však je proces, pohyb, který se neliší od pohybu samého jádra našeho života. Jistěže jsou to věci samy, které jsou krásné a pravdivé, ale nikoliv pro sebe samy: teprve my to jsme, kdo má možnost uvést je ve vztah k jejich vlastnímu smyslu, protože jsme tak, že náš vlastní život může pro nás samy nabývat smyslu, kdežto věcem tento vztah k nim samým není dán, nemá pro ně smysl.“ (Patočka, 1990, s. 68) Vztah muzejní pedagogiky a muzejního fenoménu snad ani nelze vyjádřit lépe.

Po předchozí analýze sběračství, sběratelství a muzejní sbírkotvorné činnosti muzeí můžeme konstatovat: zatímco sběračství slouží k nasycení a vytváření zásob pro nejbližší budoucnost za účelem fyzického přežití, sběratelství vyvěrá z touhy vlastnit a dotýkat se jednotlivých před-

mětů sbírky za účelem vlastní reprezentace a touhy po výjimečnosti a životě v luxusu jako součást dlouhodobého zabydlení a zabezpečení se, muzejní sbírkotvorná činnost vyvěrá z potřeby poznání a učení se. Můžeme je charakterizovat jako uspokojení imanentních potřeb člověka od přežití v našem světě, přes přivlastnění si jej až po jeho poznání a pochopení (a prostřednictvím toho i porozumění sobě samému) a snahu ovládnout jej.

3 Zprostředkování komunikace v prostoru a čase v muzejní edukaci

Zprostředkování komunikace v prostoru a čase, jak je nabídl pilotní projekt „Vila Tugendhat, jeden dům, jedna rodina, jedno století“⁸⁴, je příkladem kulturního obsahu vzdělávacího projektu, který má za cíl nikoliv pouze předání informací, nýbrž získání kompetencí (zejména kompetencí občanské, komunikativní, sociální a personální). Na tomto edukačním projektu vytvořeném Metodickým centrem muzejní pedagogiky je možné názorně předvést, jak může osvojování takových kompetencí probíhat. Návštěvníci vstoupí do domu, kam přijdou jako na návštěvu. Místo toho, aby je samotní majitelé domu provedli jednotlivými místnostmi a představili jim celý dům, chopí se této role muzejní pedagog. Po seznámení se s ložnicovým patrem sestoupí účastníci vzdělávacího programu za zvuku skladby *Kuchyňské blues*⁸⁵ do hlavního obytného prostoru domu. Ani zde se nesetkají s majitelem a jeho rodinou. Zato si prohlédnou každý detail a prostřednictvím vlastní zkušenosti si ověří architektův záměr, který je nazván konceptem plynoucího prostoru. Dozví se mnohé informace o osudech rodiny i o tvůrcích

84 Pilotní projekt ve vile Tugendhat připravilo Metodické centrum muzejní pedagogiky v Moravském zemském muzeu v rámci spolupráce na projektu „Dotkni se 20. století!“ realizovaném Národním muzeem. Edukační program Metodického centra muzejní pedagogiky se mohl uskutečnit díky laskavé spolupráci Muzea města Brna, které je správcem vily. Autorkami projektu jsou S. Mertová, V. Rodriguezová a P. Vykoupilová. Jejich pracovní a metodický list je k dispozici na webových stránkách projektu Dotkni se 20. století! <http://www.dvacatestoleti.eu/vila-tugendhat/>. (Mertová, Vykoupilová, 2013) Prezentace projektu je dostupná na stránkách Metodického centra muzejní pedagogiky: Vila Tugendhat, jeden dům, jedna rodina, jedno století. Dostupné z: http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-mcmp/2013/prezentace%20VT.pdf

85 Od Bohuslava Martinů.



Obr. 52

Z edukačního programu ve vile Tugendhat.

Foto Marcela Červinková.

vily. Teprve při sestoupení do suterénu dostanou návštěvníci za úkol zahrát v živých obrazech hlavní události, které se k historii domu váží. Spokojený život rodiny ve vile po jejím dokončení, útěk před nacisty, konfiskace Třetí říší, osvobození Rudou armádou a využití vily pro ustájení koní, poválečné užívání taneční školou a střediskem dětské rehabilitace, jednání o rozdělení Československa a znovuotevření opravené památky pro veřejnost. V následující reflexi jsou žáci a studenti otázkami vedeni k tomu, aby si uvědomili, co se od konce třicátých let v Československu odehrálo, proč už v domě nebydlí rodina původních majitelů, přestože dům se nezměnil a oni jsou zde jako na návštěvě. Pochopí, že Brno se změnilo, a oni, na rozdíl od doby první republiky, se nemohou stát sousedy rodiny Tugendhatových nebo tisíců dalších bývalých brněnských židovských spoluobčanů a lidí německého jazyka. Nakonec návštěvníci dostanou za úkol napsat na pohlednici s obrázkem vily Tugendhat pozdrav paní Grete Tugendhatové, v němž mohou vyjádřit své pocity z toho, co viděli, prožili a pochopili. Minulost a dnešek tu *transhistoricky* nesplývají, nejeví se, že plynou simultánně, ale jsou vzájemně provázány, mohou být poznávány a pochopeny. Stejně tak edukační projekt umožňuje pochopit kulturní atmosféru 30. let, ideje a hodnoty té doby, jak je ztělesňuje výjimečná stavba, umožní zorientovat se v daném prostoru a porozumět jeho odkazu,

jak se projevuje v současnosti. Tak mohou znovu odkázat k Czesławu Miłoszovi, protože i z tohoto edukačního programu jednoznačně vyplývá, že *skutečnost je zprostředkována a jako část kultury se objevuje ve stavu uspořádaném*, což umožňuje její poznání a pochopení. (Miłosz, 1992, s. 76) Prezentované výchovné působení muzea vede ty, na něž působí, k socializaci a enkulturaci. V jeho důsledku by se návštěvníci měli naučit kultuře dialogu mezi odlišnými názory, kulturami, národnostmi, rasami a vyznáními, má probudit zájem o projevy kulturní rozmanitosti, vede k osvojování hodnot tolerance, k úctě k životu a k respektu k pluralitě jeho projevů, respektu k právu, spravedlnosti a vlastnictví i k dílu druhých lidí a vychovává k dalším občanským ctnostem.

„Otevřel se mu (životu) prvně také svět – není už jen tím bezděčným pozadím, na němž se ukazuje to, čím jsme zaujati, nýbrž je sám teprve nyní s to se ukázat.“ (Patočka, 1990, s. 54) Takto Patočka definuje situaci, ve které se hmotné uchování paměti prolíná se záměrným poznáváním a cíleně organizovaným učením směřujícím ke konkrétnímu cíli. Pokud tedy Czesław Miłosz konstatuje, že je pouhým zdáním, „že popis [...] je dostatečným důkazem možnosti setkání světa s jazykem“, protože „skutečnost je ještě zprostředkována“ a objevuje se „jako část kultury ve stavu uspořádaném“ (Miłosz, 1992, s. 76), nacházíme v tom souvztažnost k Patočkovu světu „určitého období, které pojímá svět jako strukturu toho, jako co může se jevit jsoucno člověku v jisté době“. (Patočka, 1990, s. 26–27) Vzdělávací obsah muzejní edukace je tedy kulturní povahy. Vždyť muzeálie nejsou prostým popisem světa, nýbrž součástmi vytvořeného „modelu světa pomocí hmotných dokladů jako jedné z forem poznání světa“ (Koncepce, 2003) nebo jako *Theatrum mundi*, divadlo světa, tedy zmenšená kopie světa, jak sbírku definoval již v 16. století Samuel Quicchenberg (Holman, 2010, s. 47). Ono označení divadlo světa je také možné nahradit pojmem reprezentace, resp. reprezentace světa, tak jak ji definuje Bartlová, protože hmotnou reprezentací je v muzeu sbírka, existující proto, aby umožnila rozumové poznání skutečnosti.

Přestože Patočkovy názory lze kriticky zkoumat a kupř. se ptát, zda odbožštění světa je vlastní pouze řecké náboženské a kulturní tradici, nebo se pozastavit nad validitou jiných filozofí dějin ve vztahu k té, již autor nabízí, je třeba z muzejněpedagogického pohledu vyzdvihnout Patočkovu přesvědčivost při rozpoznání určitého přístupu člověka k jsoucnu a bytí, které je nezbytným předpokladem vzniku nového nástroje poznání a vzdělávání, který nazýváme edukační role muzea. S řeckým oddělením *sacrum* od *profanum*, tedy posvátného od světského, přichází nikoliv akceptace smyslu jako součásti světa zbožštělého, ale jeho nalézání prostřednictvím světa, kde se člověk pohybuje na pomezí, které mu to umožňuje nahlédnout, což dle Patočky znamená „život na oné hranici, která dělá život setkáním se jsoucnem“. (Patočka, 1990, s. 53) Spolu se vznikem západního světa a jeho ducha, který představuje vznik života politického a filozofického v řecké polis, objevuje se také nová podoba kultury, kterou považujeme za západní. Muzejní fenomén a jeho edukační rozměr jsou její nedílnou součástí, i když v některých obdobích více, v jiných zase méně zřetelnou.

Závěr

Muzea tím, že uchovávají hmotné předměty, zachycují určitý obraz světa, který odpovídá stavu jeho poznání člověkem. Muzejní prezentace je vizuální reprezentací, obrazem skutečnosti. Muzea ale nejsou objektivním zprostředkovatelem skutečnosti, nýbrž jsou reprezentantem skutečnosti tak, jak ji v dané době vnímáme, jak se nám jeví⁸⁶. To vše jsou známé poznatky, jež v sobě muzejní fenomén zahrnuje. Muzejní edukace nezůstává na okraji muzejní prezentace, nýbrž se nachází v jejím středu, protože spolu s ostatními pamětovými institucemi jsou muzea místem neformálního vzdělávání a informálního učení a vzdělávání

a učení patří k hlavním cílům muzejní prezentace.

Muzejní edukace, jak vyplývá také z výše uvedeného edukačního programu ve vile Tugendhat, je nástrojem, který má dopomoci návštěvníkům otevřít možnost poznávání prostřednictvím muzejních sbírek a dalších památek (kupř. již zmíněné vily). Muzejní edukace pomáhá návštěvníkům nalézt cestu jak k ukazovaným předmětům, tak ke kontextu, do kterého patří. Pro muzejní pedagogy je proto nezbytné rozpoznat edukační potenciál sbírek a výstav, jejichž prostřednictvím jsou památky prezentovány veřejnosti. Vyžaduje to spolupráci mezi muzejními pedagogy a kurátory. Předpokladem je dostatečné porozumění danému tématu s cílem nalézt vhodný způsob, jak obsah didakticky zprostředkovat. Návštěvník se seznamuje se srozumitelným příběhem, který jej zaujme natolik, že evokuje otázky, na něž hledá odpovědi. Následně je schopen zkonstruovat si nový poznatek a získat tak postoj ke kulturním hodnotám.

Téma vzdělávacího obsahu v muzejní edukaci naléhavě vystupuje až nyní, přestože vztah muzea a školy je již dostatečně reflektován a objasněn. Česká muzejní pedagogika převzala nové impulzy z kurikulární reformy školství a díky otevřenosti zahraničním vlivům, zejména ze široké diskuse o kurátorství a zprostředkování současného umění a o potřebě uchopení komplexity edukační role muzea⁸⁷. Obě vzdělávací instituce, škola a muzeum, se trvale ovlivňují. Odlišnost muzejní edukace je od školního vzdělávání jednoznačně vymezena, aby nebyla „muzejní jen proto, že se odehrává v muzeu“. (Šobánková, 2012, s. 223) Muzejní edukace se svým obsahem nejvíce podobá vyučovacím předmětům (oborům), které nesou ve svém názvu slovo výchova. Vedle hudební a výtvarné výchovy by se dal takový obor pojmenovat jako kulturní výchova. Kulturní výchovu jako samostatný vzdělávací obor v primárním a sekundárním školství sice nenajdeme, ale

86 Muzejní fenomén je výrazem skutečně osobitého vztahu člověka ke skutečnosti. (Stránský, 2000, s. 21)

87 Podle Hooper-Greenhill „při uchopení komplexity edukační role muzea se znovu objevují tři slova, vzdělání, interpretace a komunikace“ (Hooper-Greenhill, 1999, s. 3). Zájem o edukační potenciál muzeí a galerií se odrazil ve vzniku pojmu „edukační obrat“. (O’Neil, Wilson, 2010) Do středu pozornosti se tak dostal proces, kterým muzejní sbírky a výtvarné exponáty vzdělávají a vychovávají návštěvníky – proces zprostředkování. (Kaitavuori, Kokkonen, Sternfeld, 2013)

v rámcovém vzdělávacím programu ve vzdělávací oblasti Umění a kultura nalezneme cíl takovéto výchovy ke kulturní kompetenci anebo kulturní gramotnosti⁸⁸. Je však natolik komplexní a tak obtížně měřitelný, že k nabytí této kompetence nestačí jen školní vzdělávání⁸⁹. Muzea na rozdíl od galerií – muzeí umění a galerií typu Kunsthalle, zprostředkovávají učení nejen prostřednictvím umění a jeho výrazových prostředků, nýbrž prostřednictvím celé škály typů sbírek. V celostním pojetí kultury je třeba plurál kulturních obsahů chápat jako specifickou podobu a dílčí projev kultury jediné, jejího nedělitelného celku, a jedná se

tedy o identické vyjádření k použití pojmu v jednotném čísle, o kulturní obsah. Širokospektrální zaměření sbírek odráží úsilí o celostní zachycení všech projevů kultury. Tato vlastnost činí z muzeí mimořádné a nezastupitelné instituce i z hlediska vzdělávání. Mezi institucemi, které nabízejí neformální vzdělávání a celoživotní učení, jsou to právě muzea a galerie, které ve výchově ke kulturní gramotnosti mohou a mají zaujímat mezi všemi ostatními nejvýznamnější pozici.

Literatura

- ANDERSON, David. 1998. Lebenslanges Lernen in Museen: Zur Situation der Museumspädagogik im Verienigten Königreich von Grossbritannien und Nordirland. In: RATH, Gabriele. 1998. *Museen für BesucherInnen: Eine Studie*. Wien: Universitätsverlag, s. 19–28.
- BARTLOVÁ, Milena. 2012. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0542-1.
- FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie, a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. 2012. *Muzejní a galerijní edukace 1. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, a Uměleckoprůmyslové museum v Praze. ISBN 978-80-7290-535-5 (UK v Praze, Pedagogická fakulta) ISBN 978-80-7101-111-8 (Uměleckoprůmyslové museum v Praze).
- FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ, Lucie, KITZBERGEROVÁ, Leonora, a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. 2013. *Muzejní a galerijní edukace 2. Umění a kultura ve školním kontextu/Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze. ISBN 978-80-729-700-7 (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta), ISBN 978-80-7101-127-9 (Uměleckoprůmyslové museum v Praze).
- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, a Jiřina PÁVKOVÁ. 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času. Trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HUČÍNOVÁ, Lucie., JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava, LISNEROVÁ Romana, a Jan TUPÝ. 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. Plzeň: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [cit. 2014-5-30]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>

88 Viz dále klíčová kompetence občanská např. (Hučínová, Jeřábek, Krčková, Lisnerová, Tupý, 2007; Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

89 Důležitost poznání a zprostředkování skutečnosti vystihuje i Bartlová. „Pečovat o realitu je vskutku podstatným úkolem a zodpovědností vzdělanců dneška. Klíčovou dovednost představuje dnes, a zřejmě ve stoupající míře i v budoucnosti, schopnost rozpoznávat interpretaci od událostí, fikci a metaforu od skutečnosti, imaginaci od reprezentace. [...] Takovou výuku ovšem nelze provádět na virtuálních simulacích, byť už jimi nejsou školní rozvinovací obrazy, nýbrž počítačové programy. Potřebujeme k ní instituce, které dokážou tematizovat a inscenovat působivé příklady reality. Taková zařízení už dávno máme, jen o tom někdy nevíme: jsou to muzea.“ (Bartlová, 2012, s. 344)

- HOLMAN, Pavel. 2010. Dějiny sběratelství a muzejnictví. In: Buriánková, M., Komárková, A., a F. Šebek, eds. *Úvod do muzejní praxe. Učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky Asociace muzeí a galerií České republiky*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, s. 21–68. ISBN 978-80-86611-40-2.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean, ed. 1999. *The educational Role of the Museum*. London, New York: Routledge. Padstow. ISBN 10: 0-415-19826-7(HB), ISBN 10: 0-415-19827-5 (PB), ISBN 13:987-0-415-19826-4(HB), ISBN 13:978-0-415-19827-1(PB)
- JAGOŠOVÁ, Lucie, JÚVA, Vladimír, a Lenka MRÁZOVÁ. 2010. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JANÍK, Tomáš. 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7.
- KAITAVUORI, Kaija, KOKKONEN, Laura, a Nora STERNFELD, eds. 2013. *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (10): 1-4438-4775-5, ISBN (13): 978-1-4438-4775-9.
- Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003–2008 (konceptce rozvoje muzejnictví) [online]. 2003. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, [cit. 2014-5-15]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz>
- MERTOŮVÁ, Soňa, a Pavla VYKOUPILOVÁ. 2013. *Vila Tugendhat – jeden dům, jedna rodina, jedno století. Vzdělávací materiál pro žáky 7. – 9. tříd ZŠ a studenty SŠ. Pracovní list a metodický list*. [online] Dotkni se 20. století! [cit. 2014-5-30]. Dostupné z: <http://www.dvacatestoleti.eu/vila-tugendhat/>
- MIŁOSZ, Czesław. 1992. *Svědectví poezie. Šest přednášek o neduzích našeho věku*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0310-8.
- O'NEIL, Paul, a Mick WILSON, eds. 2010. *Curating and Educational Turn*. Open Editions London & de Appel Amsterdam. ISBN (10): 0949004189, ISBN (13): 978-0949004185.
- PACHMANOVÁ, Martina. 2008. In: PACHMANOVÁ, M. ed. *Mít a být. Sběratelství jako kumulace, recyklace a obsese*. Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze, s. 9–12. ISBN 978-80-86863-25-2.
- PATOČKA, Jan. 1990. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0263-4.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 2008. Štěstí sběratele. In: Pachmanová Martina, ed. *Mít a být. Sběratelství jako kumulace, recyklace a obsese*. Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze, s. 17–20. ISBN 978-80-86863-25-2.
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. 2000. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 80-2710-1272-2
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. 2008. Muzealizace z hlediska noetiky a ontologie. In: *Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie: Sborník příspěvků ze sympozia – Technické muzeum v Brně, 8. – 10. listopadu 2006. Sympozium s mezinárodní účastí při příležitosti životního jubilea tvůrce brněnské muzeologické školy Zbyňka Zbyslava Stránského*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, s. 76–85.
- STRÁNSKÁ, Edita, a Zbyněk Zbyslav STRÁNSKÝ. 2008. Ozvlášťňování skutečnosti: sběratelství a sbírkotvorná činnost. In: PACHMANOVÁ, Martina, ed. *Mít a být. Sběratelství jako kumulace, recyklace a obsese*. Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze, s. 35–46. ISBN 978-80-86863-25-2.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠTĚPÁNEK, Pavel. 2002. *Obrisy muzeologie pro historiky umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0542-3.
- Vila Tugendhat. Jeden dům, jedna rodina, jedno století*. [online] Metodické centrum muzejní pedagogiky, Moravské zemské muzeum [cit. 2014-5-30]. Dostupné z: http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-mcmp/2013/prezentace%20VT.pdf

Autor:

Mgr. Tomáš Drobný

Metodické centrum Muzejní pedagogiky

Moravské zemské muzeum, Brno

E-mail: tdrobný@mzm.cz

On a visit (to the Villa Tugendhat), mediation communications in space and time

Abstract: The museum education has a cultural content. In professional literature it is defined as education „to museum, through museum and based on museum“. This way the museum education differs from school curricula. The museum is a place of discovery and understanding, museum collections are mediators of reality. The museum phenomenon comes into being due to the need of the creation of a close relation between learning and culture embodied in the museum education. Its beginnings can be seen in antique Greece. Museum education based on the interpretation of museum collections and their interpretation allows, through cognitive activity, the orientation in the cultural context and thus in space and time. The Methodic Centre for Museum Education has implemented the project „Villa Tugendhat, one house, one family, one century“ that allowed to learn about and to understand historic events that had taken place in this house and the fate of the family that had it built and possessed it. The aim of the museum education is cultural literacy, cultural competence as necessary means of socialisation and enculturation of individuals. The awareness that museums and galleries (art museums) are extraordinary important institutions in the field of non formal education and life-long learning leads in the last years to changing approach to museum presentation and museum education and this process is called educational turn.

Keywords: culture, museum education, pedagogical content, museum, formal and informal learning, competence.

Bibliografický údaj původního textu:

DROBNÝ, Tomáš. 2015. Na návštěvě – zprostředkování komunikace v prostoru a čase. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=122

MEZI PROMĚ

VĚ MEZI PRO

PROMĚŇENO

U A STÁLOST

OSTÍ PETR H

TR HUDEC N

Mezi proměnou a stálostí: Edukační programy v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži

Petr Hudec

Anotace:

Příspěvek seznamuje s možnostmi vzdělávání a výchovy v unikátním prostředí raně barokní saly terreny Arcibiskupského zámku v Kroměříži. Pracovníci Národního památkového ústavu připravili v rámci snahy o kvalitní prezentaci tohoto prostoru řadu na sebe navazujících programů. Ty vycházejí vstříc potřebám prakticky všech věkových skupin dětí a mládeže. Pro průlomový způsob prezentace a interpretace prostoru byly zvoleny metody preferované artefietikou. Těžištěm programů je opětovné vyprávění antických mýtů, které zrcadlí malířská a sochařská výzdoba. Návštěvníci památky zde mohou rozvíjet svoji zkušenost v porozumění tradici.

Klíčová slova: Arcibiskupský zámek v Kroměříži, sala terrena, antický mýtus, edukace v historickém prostředí, dramatická výchova.

ÚVOD

Kroměřížské územně odborné pracoviště Národního památkového ústavu je jedním ze sedmi edukačních center projektu Vzdělávací role Národního památkového ústavu: edukace jako klíčový nástroj pro zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR (program národní kulturní identita NAKI). (Havlůvová, Veselá, 2013, 472–480) Současně zde vzniklo Národní centrum zahradní kultury. Oba projekty synergicky sledují rozvoj edukačních aktivit v kroměřížských památkách UNESCO. Toto zázemí umožnilo vytvořit inovativní způsob prezentace a interpretace saly terreny Arcibiskupského zámku v Kroměříži prostřednictvím edukačních aktivit. Popisu přípravy, realizace a zhodnocení této iniciativy je věnován předkládaný příspěvek.

1 KONTEXT A VÝCHODISKA VZNIKU EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ V SALE TERRENĚ

Sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži představuje jedno z nejvýznamnějších děl raného baroka v českých zemích, pro které je příznačné harmonické souznění malířské, sochařské a architektonické složky. V její výzdobě se uplatňují náměty z Ovidiových



Obr. 53–54

Z programu v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži. Hrou je dílo dotvářeno. Zrcátka v programu odrážejí účastníky programu i výzdobu. Pohled do interiéru saly terreny. Foto P. Hudec.

Proměn prezentující antické mytologické příběhy, které byly tradičně vtělovány do ideových programů šlechtických sídel. Opakuje se zde téma času, přírodních dějů a jejich přirozených i mytologických proměn. (Zatloukal, 2004, s. 44) Toto transformované antické dědictví představuje jeden z pilířů evropské kultury. Každé generaci se tak nabízí možnost objevovat zde pro sebe „mýtus, který se nikdy nestal, ale děje se pořád“.⁹² Lze hovořit o možnosti formovat zde svůj život v porozumění tradici a zpětně tak docenit hodnotu kulturního dědictví, skrze něž se děje výchovně-vzdělávací proces.

Přes nesporné umělecké kvality zůstává sala terrena stranou zájmu většiny návštěvníků zámku, kteří preferují prohlídku jeho historických sálů. Právě tím ovšem vzniká prostor a výzva pro edukaci: oživit tuto vynikající památku, aniž by bylo nutné vyrovnávat se s velkým návštěvníčským provozem. V neposlední řadě přispěla k vol-

bě saly terreny skutečnost, že v trojici prostorových sálů a dvou přilehlých grottách je možný relativně volný pohyb⁹³.

Volba edukačního přístupu při interpretaci⁹⁴ prostoru vychází vstříc potřebám zejména dětí a mládeže, neboť umožňuje jejich aktivní zapojení, ovšem nejen to. V souladu se závěry spisů Umberta Eca lze upozornit, že *hrou je dílo dotvářeno*. (Sieglová, 2011, s. 41) Dotváření skrze hru není věcí interpretační libovůle, ale je vedeno snahou odkrýt umělecký potenciál díla adekvátním způsobem.

2 PŘÍPRAVA EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ

Stojíme-li před úkolem interpretace kulturního dědictví, nutně musíme činit selekci témat a zvažovat, co je u konkrétní památky tím nejpodstatnějším, nejhodnotnějším. Táž věc se přitom dá nahlížet jak z pohledu památkové péče (co je třeba

92 Autorem výroku je Gaius Sallustius Crispus.

93 Absence zón bez možnosti vstupu, pouze kamenná dlažba, téměř žádný mobiliář.

94 Termín interpretace vychází z pojetí Američana Freemana Tildena. Jedná se o „umění vysvětlit význam místa návštěvníkům s cílem podpořit myšlenku jeho ochrany“. (Ptáček, Růžicka, 2012, s. 7–10)

vstítipit účastníkům programu o historické a umělecké hodnotě), tak také z pohledu potřeb cílové skupiny či pedagogického hlediska (co účastníky programů zajímá). Při tvorbě edukačních programů pro salu terrenu se rozhodli jejich tvůrci vyjít z toho, co může tato konkrétní památka nabídnout a následně hledat styčné body mezi oběma zmíněnými přístupy. Na počátku bylo tedy třeba důkladně se seznámit s historií, ikonografií, inspiračními zdroji i technikami výzdoby. Ačkoliv o sale terreně pojednává řada autorů (viz např. Miltová, 2009, s. 119–123) a je k dispozici syllabus pro průvodce, bylo třeba objevovat nové souvislosti a čelit řadě neznámých; vybrat či objevit podstatné a vše přetlumočit do srozumitelného jazyka⁹⁵. Hmatatelným výsledkem tohoto úsilí jsou informačně bohaté pracovní listy pro II. stupeň ZŠ, o nichž bude pojednáno níže, a nově vytvořené ikonografické schéma saly terreny.

Ze studia saly terreny vyplynulo, že účastníky programu lze nejen vzdělávat v oblasti barokní kultury a seznamovat je s technikami výzdoby, nýbrž také s příběhy a postavami z antické mytologie. Tato tematika s sebou nese velký potenciál pro osobnostní rozvoj účastníků. Setkáváme se zde s tak nadčasovými tématy jako neměnnost zákonů přírody / ustavičná změna, věčnost / pomíjivost, svoboda / spoutanost, láska / sobectví, čas – tajemství plynutí, čtyři živly, roční doby, tajemství proměny jedné věci v jinou.

Pro tvorbu programů byly tedy stanoveny tyto základní cíle modifikované v závislosti na schopnostech a potřebách zvolené cílové skupiny:

- osvojit si základy antické mytologie a vnímat její odraz v zahradním umění i v evropské kulturní tradici,
- objevit propojenost reálného světa přírody a světa mýtů,
- rozvíjet vlastní zkušenost v porozumění tradici,
- poznání vybrané techniky barokní výzdoby,
- objevit památku na nové kvalitativní úrovni na základě osobního prožitku a poznání,
- vytvořit prostor pro sebevyjádření, radost, tvořivost, sdílení a inspiraci.



Obr. 55

Kresba Viléma Čecha zachycující poslední okamžiky života biskupa Karla Lichtensteina (reprod. archiv edukačního centra)

V rámci přípravy edukačního programu bylo třeba zajistit také materiální vybavení, což umožnilo využití finančních prostředků poskytnutých z programu Podpora pro památky UNESCO MKČR. Zde se lze zvláště zmínit o vytvoření modelů štukové výzdoby (jednotlivé plody ovoce i celky s florálními motivy) a vytvoření série původních, virtuózních kreseb BcA. Viléma Čecha.

Při tvorbě scénářů programů se mohli jejich tvůrci opřít o metodickou pomoc PhDr. Hany Havlůjové z Pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Po formální stránce byla využita struktura zápisu edukačního programu publikovaná v knize *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit* (Havlůjová, Lešnerová, 2012). V následujících kapitolách budou popsány jednotlivé programy pro zvolené cílové skupiny dle věkových kategorií od nejmladších účastníků po nejstarší, byť v tomto pořadí nevznikaly. Lépe tak vyzní růst náročnosti programů a jejich návaznost.

95 Autor toho příspěvku se domnívá, že shromážděné poznání může zpětně obohatit standardní způsob prezentace saly terreny s průvodcem v rámci tvorby nového syllabu či inspirovat tvůrce odborných pojednání.



Obr. 56

Program Zachraňte Narcise (foto P. Hudec)

3 ZACHRAŇTE NARCISE – PROGRAM PRO DĚTI Z MATEŘSKÉ ŠKOLY

Program *Zachraňte Narcise* určený dětem z mateřských škol se z celého bohatství sály terreny soustředí pouze na jedno umělecké dílo – sochu Narcise. V rámci dramatizace příběhu se žáci snaží změnit osud mladíka a poradit mu, jak může překonat zahledění se do sebe sama.

Cíle programu byly upřesněny takto: žák zná příběh o Narcisovi, osvojí si znalost názvu i podoby květiny narcis, formuje svou hodnotovou orientaci – vyjadřuje své postoje před ostatními.

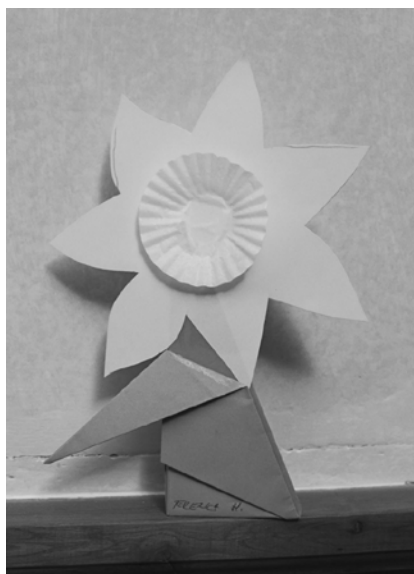
V programu má velkou důležitost fyzické se-stoupení do prostoru sály terreny. K podtržení vnímání změny prostředí, ve kterém se člověk ocitá, přispívá také změna teploty. Vlastní úvod programu spojený s naladěním skupiny zprostředkovala reprodukováná hudba. Namísto barokní skladby byla zvolena hudba z filmu *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň*⁹⁶, konkrétně Faunova ukolébavka, v rámci snahy vyjít ze zkušeností účastníků programu. Současně je zde přítomna vazba na sochařskou výzdobu, neboť se žáci při poslechu hudby dívají na sochu fauna hrajícího na píšťalu. Po krátkém rozhovoru o prostoru, ve kterém se žáci ocitli, se přemístí k soše Narcise, kolem níž se posadí v půlkruhu. Lektor upozorní

na výjev postavy, která padá do studny a „polyká andělíčky“ (navazující hlasová aktivita vyjadřující význam rčení). Následuje otázka, zda děti chtějí topícímu se člověku pomoci. Po vyjádření souhlasu rozdá lektor dětem malá kruhová zrcátka a následuje vyprávění příběhu. Děti při něm mají za úkol podívat se do zrcátek a usmát se, říct obdivně „óóó“, dát najevo, jak se samy sobě líbí a pak se na sebe zamračit. Lektor aktivitu zhodnotí a zdůrazní, že je dobré mít sám sebe rád a nemračit se na sebe. Láska k sobě se ale nesmí přehánět. Pak lektor pokračuje ve vyprávění o Narcisovi (Ovidius, 1974, s. 95–100). Tragické vyvrcholení příběhu je opět ztvárněno hlasovou aktivitou.

Lektor následně vyzve žáky, aby kladením zrcátek na dlažbu vytvořili studánku. Následně se kolem ní rozestaví do kruhu. Dále lektor uvádí: „Narcis viděl v hladině studánky pouze sám sebe. Abychom ho zachránili, musíme mu pomoci všichni najednou. Každý se zkusí dívat do naší studánky tak, aby na její hladině (v zrcátku) viděl někoho jiného.“ Lektor vyvolává děti, které říkají jména pozorovaných kamarádů, a případně jim pomáhá, aby „někoho naproti“ uviděly. Děti mohou říct, co se jim na jejich kamarádech líbí – ať už z vizuálního hlediska, či z hlediska jejich chování. Následně se žáci vezmou za ruce v kruhu – Narcis se nemohl dotknout svého obrazu na hladině; i v tomto mohou děti Narcise zachránit. Lektor ocení, že děti daly Narcisovi hezký příklad, že člověk by neměl vidět jen sám sebe a že kamarádi jsou důležití. Tím, že děti dokázaly vidět i své kamarády, nejenom sebe, Narcise zachránily. Vyzve děti, aby zavřely oči a mohlo se stát „kouzlo“. V atmosféře ticha a napětí vytváří za pomoci dešťové hole zvuk pramínku, který přitéká do studánky. Když děti otevrou oči, drží lektor v ruce květinu narcis⁹⁷ a sdělí dětem, že díky nim dostal Narcis podobu krásné květiny a lidé si ho budou připomínat vždy, když ji uvidí. Nechá květinu kolovat s výzvou k dětem, aby až budou květinu držet v ruce, něco Narcisovi řekly, pokud budou chtít, pohladili

96 Viz <http://www.csfd.cz/film/130148-letopisy-narnie-lev-carodejnice-a-skrin/>.

97 V době realizace pilotního programu bylo možné využít živou květinu. V současnosti je k dispozici loutka Narcise, která podtrhne téma proměny a překlene se tím problém využívání květiny mimo její období kvetení.



Obr. 57–58

Květina vytvořená dětmi v návaznosti na program. Herní aktivita navazující na příběh o Proserpině (foto P. Hudec).

jej apod. Aktivita v rovině reflexe završuje dramatickou část.

V závěru programu mohou děti „za odměnu“ navštívit pozoruhodnou Hornickou grottu a obdrží pamětní kartičky s kresbou květiny narcisu. V rámci navazující aktivity v mateřské škole pak vyrábějí květinu z papíru, čímž se jednak zvyšují jejich výtvarné schopnosti, jemná motorika a jednak dochází k fixaci znalosti názvu květiny, potažmo i příběhu s ní spojeného.

3.1 Hodnocení programu

Program byl pilotně vyzkoušen se dvěma třídami mateřské školy, které salu terrenu krátce po sobě navštívily. První asociace dětí na zámek byly spojeny s princeznou, jejími komnatami. Spontánně reagovaly na krásnou výzdobu. Dvě děti, které do mateřské školy chodily teprve krátce, se zdráhaly zapojovat a nebo byla aktivní účast na programu nad jejich schopnosti (například nezvládly narazit si razítko). Pozorování v zrcátku, grimasy, „polykání andělíčků“ aj. děti zvládly. Rovněž tak tvorbu zrcadlové studánky. Ukázalo se jako vhodné pro příště využít i další, rezervní zrcátka, tak aby vznikla větší plocha. Vzájemné vnímání dětí se u této věkové skupiny orientovalo spíše na ocenění toho, co má kdo na sobě, pouze starší děti se

vyjadřovaly k vlastnostem. Děti výrazně zaujala aktivita poslouchání tekoucího potůčku a později za odměnu možnost vyzkoušet si hru na dešťovou hůl. Na hru zachráněného Narcise v podobě květiny přistoupily všechny děti. Květinu si mezi sebou se zaujetím podávaly, sdělení se omezovala spíše na pozdrav či úsměv. V závěru programu byla zařazena kontrolní otázka, jak se jmenoval ten mladík, který se změnil v květinu. V rámci kolektivu s odpovědí nebyl problém. Velkou radost měly děti z obrázku narcisu, na který si mohly samy narazit razítko. Potvrdil se časový odhad, že celý program lze pohodlně realizovat během 45 minut. Kromě pozorované spokojenosti dětí program slovně ocenily paní učitelky. Líbila se jim jeho nápaditost i jednoduchost, klidný a k dětem přátelský projev lektora. Na program navázala výtvarná aktivita ve školce – tvorba narcisu a následná výstava.

4 TŘI TAJEMSTVÍ – PROGRAM PRO ŽÁKY I. STUPNĚ ZŠ

Program *Tři tajemství* se snaží s ohledem na zvolené cílové skupiny⁹⁸ již zprostředkovat poznání celku saly terreny. Na druhou stranu je z bohatství výzdoby opět akcentováno pouze několik uměleckých děl reflektujících příběhy z Ovidiových Proměn. Zvláštní akcent je kladen na emblematické, a to zejména v souvislosti s prací s inovativním pracovním listem (viz níže).

Cíle programu byly formulovány takto: žák během programu pozná některé příběhy z Ovidiových Proměn, rozvíjí svoje výtvarné schopnosti a imaginaci, sám se stává iniciátorem – tvůrcem – proměn, chápe význam erbu – emblematické, skládáním pracovního listu tvoří část erbu Karla Lichtensteina Castelkorna a vytváří návrh svého symbolu – erbu.

Úvod programu má obdobný průběh, jako je tomu v případě programu *Zachraňte Narcise*. Před sestupem do saly terreny zde pouze ještě předchází apel na vypnutí mobilů, sledující nejen zamezení nevhodného rušení programu jejich zvoněním. Jedná se také o symbolické gesto: sestupujeme totiž do prostoru, kde je čas měřen jinak. V místě lomení schodiště jsou žáci upozorněni na to, že právě zde se „lomí čas“. Génus zde drží v rukou starodávny symbol urobora. Po úvodní stimulační části v Centrálním sále sděluje lektor žákům základní informace o funkci saly terreny a jejím zakladateli. Zvláštní pozornost věnuje nástropní malbě, která představuje indicii pro splnění závěrečného úkolu. Biskup Karel je zde vzat do nebe prostřednictvím svého heraldického symbolu. Povědomí o tématech výzdoby saly terreny je upevněno krátkou herní aktivitou. Lektor rozdává účastníkům programu karty s hesly a vyzve je, aby je zatím nikomu neukazovali. Po výzvě své heslo odtajní a mají za úkol najít toho účastníka programu, který drží v rukou protikladné heslo (například ZMĚNA – STÁLOST). Dvojice, které se našly, se postaví proti sobě tak, aby

vznikl špalír v souladu s architekturou prostoru – enfiládou. Následně žáci hesla ve dvojicích nahlas artikulují.

Dále je v programu zaměřena pozornost na sochařskou výzdobu. Lektor upozorní na to, že socha představuje zastavený děj. Informaci si žáci fixují krátkou herní aktivitou. Volně se pohybují v prostoru a zazní-li „kouzelná píšťalka“, zůstanou stát „ve štronzu“. Opětovné zapískání jim umožní opět se pohybovat.

Po přechodu do sousedního Sálu jara a léta je realizována dramatizace příběhu o Narcisovi. Příběh je vyprávěn již do většího detailu včetně zápletky s nymfou Échó, kterou Narcis odmítl a která uměla opakovat pouze poslední slyšená slova. Tato skutečnost se stala podkladem pro aktivní zapojení žáků do vyprávění. Po smluvený čas mají za úkol opakovat ve třech vlnách poslední slovo v místě, kde se lektor odmlčí. Aktivita pozorování v zrcátčích zase umožnila hlubší výpověď o viděné osobě. U vyšších ročníků lze předem vyzvat žáky, aby vytvořili dvojice a mohli tak vypovídat o zvolené osobě. Lze tak předejít studu žáků vypovídat o některém ze spolužáků.

Následně je zaměřena pozornost žáků na štukovou výzdobu. Tu mohou vnímat na klenbě sálu, současně je jim k dispozici sada modelů štukových plodů. Lektor krátce přiblíží techniku tvorby této výzdoby a pozve žáky k symbolické hostině – haptickému zakoušení. Úkolem žáků je jednotlivé plody poznat. Při diskusi řeší problematiku měřítka (například naddimenzovaná jahoda) a otázku méně známých plodů. Nakonec lektor hovoří o symbolice granátového jablka, které hraje roli ve vyprávění dalšího příběhu z Ovidiových Proměn. Jedná se o příběh Ceres a její dcery Proserpiny⁹⁹ (Ovidius, 1974, s. 148–155), který směřuje k mytologickému vysvětlení střídání ročních období. Znalost příběhu mají možnost si žáci upevnit v rámci herní aktivity, která má současně relaxační charakter. Po podlaze jsou rozmístěny izolační sedací podložky žluté, červené a zelené barvy, k nimž je přidána jediná modrá podložka

98 Program byl úspěšně vyzkoušen také s cílovou skupinou rodin s dětmi. Rodiče se programu účastnili aktivně spolu s dětmi.

99 Při interpretaci ikonografie saly terreny, nakolik vychází z Ovidiových Proměn, je třeba se držet římské mytologie, byť jsou tyto příběhy a postavy známy také v mytologii řecké; zde například Proserpina má svůj protějšek v Persefoné.

(čtyři roční období). Počet podložek odpovídá počtu žáků, kteří se volně pohybují v prostoru. Po zvolání: „Proserpino, pojď domů!“¹⁰⁰ mají za úkol se na ně usadit. Na koho zbude modrá podložka, je vyřazen a s odchodem žáka se také snižuje celkový počet podložek.

Třetím reflektovaným příběhem z Ovidiových proměn je vyprávění o Panovi a Syrinx (Ovidius, 1974, s. 50–51). Vyprávění je dramaticky ztvárněno formou ozvučené pantomimy. (Srov. Valenta, 2008, 133) Žáci mají zavřené oči. Při vyprávění vydávají zvuky a pohybují se podle toho, o kom je řeč (například kývajících se stromy, bublající potok, smějících se nymfy). V závěru mají možnost si vyzkoušet hru na Panovu flétnu, kterou Pan podle mýtu vytvořil ze stébel nové rostliny.

Ze Sálu jara a léta vstupují žáci do Apollónovy grotty, a to v zástupu, se zavřenýma očima. Mají za úkol vnímat dramaticky se měnící akustiku (zcela zmizí odraz zvuku). Zastaví se v kruhu kolem nefunkční fontánky a vyslechnou si příběh o Apollónovi a draku Pýthónovi (Ovidius, 1974, s. 42). V závislosti na časových možnostech a náladě skupiny je příběh rovněž dramaticky ztvárněn formou narativní pantomimy (Valenta, 2008, s. 131), která zde nabývá na atraktivitě s ohledem na střídání z luky. Jak socha Apollóna, tak také drak jsou v grottě znázorněni a na příběh v detailech reaguje celá výzdoba. Akcentována je myšlenka, že na místě, kde Apollón nad drakem zvítězil, vytryskl pramen a byly pořádány Pýthijské hry mající jak sportovní, tak také muzickou složku. Žáci v této souvislosti obdrží sadu orfových, spíše tišších hudebních nástrojů. Doplnují je kalimby a dešťové hole. Pod vedením lektora pak ztvárňují „vodní hudbu“, „navracejí“ na krátký okamžik zvuk tekoucí vody do míst, kde kdy si tryskala. Před odchodem z grotty lektor ještě opět upozorní na přítomné heraldické figury biskupa Karla Lichtensteina.

Relativně dlouhý přechod do Sálu podzimu a zimy, který se nachází na opačné straně sály terreny, slouží opět k relaxaci účastníků programu. Zde je pouze krátce představen sál zdobený mozaikami



Obr. 59

Z programu v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži, vodní hudba (foto P. Hudec).



Obr. 60

Z programu v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži, skládání pracovního listu (foto P. Hudec).

a některé jeho detailní součásti. Zkušenost s realizací programů ukázala, že je třeba v této části programu změnit druh činností. Žáci zde obdrží pracovní list, který má podobu papírové skládačky. Jejím složením lze získat pravidelný čtyřstěn, heraldický symbol budovatele sály terreny. Lektor v této souvislosti klade žákům otázku, proč má pracovní list právě tento tvar. Plášť čtyřstěnu je pokryt ilustracemi, které ve tvůrčí zkratce interpretují některá sochařská díla – příběhy. Díky nim a také doplněným krátkým heslům má účastník programu možnost hlouběji si uložit získané

100 Takto vyzývá Plútón Proserpinu, aby se za ním vrátila do podsvětí.

informace. Než ovšem dojde ke složení čtyřstěnu, žáci mají za úkol ukrýt do tělesa tři tajemství. Dosud slyšeli o dějících se proměnách. Nyní mohou být oni sami tvůrci, inspirátory proměny. Do vnitřní strany pracovního listu mají nakreslit či napsat, v co by proměnili člověka, který by jim pomohl, nebo naopak člověka, který by se jim chystal ublížit. Konečně mají také za úkol nakreslit symbol, který by je charakterizoval podobně jako čtyřstěn biskupa Karla. Po složení pracovního listu se tyto informace skryjí zrakům pozorovatele.

Na závěr se žáci s lektorem vypraví do pozoruhodné Hornické grotty s desítkami postav pracujících lidí a zvířat. Vzhledem k tomu, že grotta mimo jiné odkazuje na právo biskupa razit své vlastní mince, mohou si v závěru programu orazit symbolické razítko s mincí biskupa Karla.

4.1 Hodnocení programu

Program byl pilotně vyzkoušen s žáky 3. třídy základní školy a se skupinou rodičů s dětmi. Jeho délka byla 70 minut. Děti od počátku přijaly hru sestoupení do jiného času saly terreny, což podtrhla úvodní hudební část. Velmi se osvědčilo laserové ukazovátko umožňující přesně označit popisovanou část výzdoby. Hry navazující na úvodní výklad jednak pomohly udržet pozornost dětí a jednak vhodně pomohly fixovat či prohloubit sdělené informace. Část programu zaměřená na interpretaci sochy Narcise se stala vrcholem programu. Ve srovnání s dětmi z mateřské školy se žáci I. stupně již dokázali vyjadřovat nejen k vizáži spolužáků, nýbrž také jejich charakterovým vlastnostem či vztahům, které mezi sebou vytvářejí. Práce s modely štukové výzdoby se setkala s velkým zájmem; rovněž tak navazující herní aktivita. Dramatizace příběhu o Panovi a Syrinx se vydařila. Přeci však v rámci programu dochází v této fázi k přetlaku informací, slyšených příběhů v jednom prostoru. Bylo proto upuštěno od vyprávění dalších příběhů, které odráží výzdoba, byť by mělo podobu krátkého výkladu. Jako vítaná změna byl přijat přechod do prostoru grotty se zcela jinou atmosférou, což podtrhl vstup se zavřenýma očima. Žáci byli nadšení z realizace aktivity Vodní hudba, na čemž se podílela možnost

vyzkoušet si netradiční hudební nástroje s efektním zvukovým projevem. V protějším Sále podzimu a zimy bylo třeba hned přistoupit k práci s pracovními listy, neboť na žácích byla pozorovatelná únava projevující se částečnou ztrátou pozornosti. Výtvarné aktivity realizované v krátkém čase neumožnily plně vytěžit tvůrčí téma proměn. Lektor se proto dohodl s pedagogem na tom, že s žáky na téma naváže v rámci vyučování ve škole. Pracovní listy se žákům velmi líbily. Návštěva Hornické grotty se stala vyvrcholením programu, neboť je divácky velmi atraktivní, a velkému zájmu se těšilo také razítkování.

Jak již bylo zmíněno výše, jednou z pilotních skupin byly také děti doprovázené rodiči. V návaznosti na program obdržel lektor od jedné z doprovázejících osob toto hodnocení: *„Moc děkujeme za krásné dopoledne v sale terreně! Moje šestiletá dcera sleduje kvetoucí narcisy, poučuje všechny, jak to vlastně s tím Narcisem bylo, neustále dumá nad tím, jak to, že se někdo narodil napůl člověk a napůl kozel, vysvětluje tatínkovi sochy v pohybu a jak těžká je štuková hruška. Do složené skládačky vložila kamínek, štěrchala s ní a tvrdila nám, že je to tajemství.“*

5 MEZI PROMĚNOU A STÁLOSTÍ – PROGRAM PRO ŽÁKY II. STUPNĚ ZŠ

Program *Mezi proměnou a stálostí* směřuje k hlubšímu proniknutí do ikonografie prostoru a seznamuje také precizněji s technikami jeho výzdoby. Nástrojem k tomuto detailnějšímu poznávání jsou náročně pojaté pracovní listy, které umožňují rozvíjení témat i návrat k nim po skončení programu.

Byly stanoveny tyto cíle programu: žák rozumí funkci saly terreny, orientuje se v základním ikonografickém konceptu prostoru, rozlišuje základní témata a různé druhy výzdoby, zná některé příběhy z Ovidiových Proměn, vyjadřuje své pocity před ostatními.

Po sestupu do saly terreny s jejím „vlastním časem“ je třeba opět žáky stimulovat k aktivní účasti na programu, „byť tady a teď“. Jejich prvním úkolem je v tichosti a individuálně si prohlédnout trojici sálů, „dívat se do očí sochám“, a to za zvuku

pětiminutové skladby *The Beatitudes* z filmu *Velká nádhera*¹⁰¹. Po doznění hudby následuje úvodní výklad o historii a funkci prostoru. Opět je realizována hra s hledáním protikladů. V prostoru je nadto představena socha posla bohů – Merkura. Žáci odpovídají na otázku, co by dnes charakterizovalo rychlého doručovatele zpráv.

V Sále jara a léta se opět věnují příběhu Narcise včetně dramatizace. Zabývají se ovšem již také tématem narcismu. Práce s modely štukové výzdoby je opět propojena s příběhem o Ceres a Proserpině. Herní aktivita je zařazena v závislosti na věku žáků, u starších ročníků je vypuštěna.

Vyprávění o Panovi a Syrinx je realizováno opět formou ozvučené pantomimy. Navazuje téma panického strachu, jemuž dal Pan jméno. Žáci odpovídají na otázku, jak jedná člověk v panice.

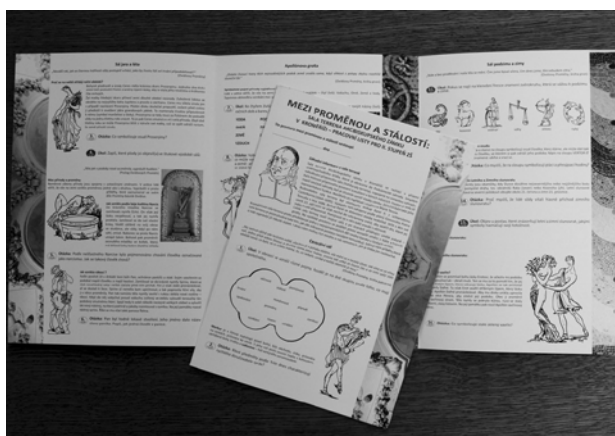
V Apollónově grottě se žáci zabývají kromě příběhu o Apollónovi a drakovi (včetně aktivity *Vodní hudba*) také materiály, z nichž je vytvořena výzdoba umělé jeskyně. Je zde poukázáno na myšlenku vzniku čtyř živlů. Charakter prostoru zve rovněž ke ztvárnění Platónova podobenství o jeskyni. (Platón, 2001, s. 213–214) Žáci mohou v rámci krátké herní aktivity vrhat stíny na zeď grotty, či naopak vržené stíny pozorovat. Lektor jim sděluje, že lidé v podobenství přikovaní ke skále považovali tyto pozorované stíny za skutečnost. Metodou vedoucí k rozpomenutí (poznání) zpřístupňuje dialog. Podle Platóna veškeré poznání a učení je pouhé vzpomínání neboli *anamnésis*. (Kunzmann, Burkard, Wiedermann, 2001, s. 41) Lektor upozorňuje, že v souladu s touto myšlenkou společně objevujeme také v sale terreně to, co jsme si dosud jen plně neuvědomovali.

V Sále podzimu a zimy je opět změněn způsob průběhu programu. Žáci teprve zde dostávají pracovní listy v rozsahu šesti stran formátu A4. Mají podobu rozkládacího, oboustranného „tripytychu“. Kromě obrazové složky (kresby a fotografie) obsahují vyprávění příběhů vztahujících se k sochám, citace z Ovidiových *Proměn*, krátké komentáře uvádějící čtenáře do souvislostí a popisy. Na ně navazují formulace otázek a úkolů. Pracovní



Obr. 61

Z programu v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži, práce se štukovými plody (foto P. Hudec).



Obr. 62

Pracovní listy pro edukační program v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži (foto P. Hudec).

list tak umožňuje novým způsobem se seznámit s posledním ze tří sálů a Hornickou grottou a současně revidovat či prohloubit znalosti návštěvníků o již poznávaných částech sály terreny. Vzhledem k rozsahu pracovního listu lektor žákům doporučí, aby zatím věnovali pozornost jen výrazně označeným otázkám a úkolům, které by bylo obtížné po opuštění sály terreny splnit. Následuje samostatná práce žáků, kteří mohou individuálně procházet prostorem. V závislosti na časových možnostech probíhá následné ověřování odpovědí, popřípadě je pedagogickému doprovodu

100 Viz <http://www.csfd.cz/film/308638-velka-nadhera/>.

předán klíč k řešení otázek a úkolů. Symbolické zakončení programu představuje opět „ražba mincí“, otištění razítek do pracovního listu. Dále pak následuje výstup zpět do nádvoří zámku, popřípadě jako alternativa vyjití přímo do Podzámecké zahrady. V tomto případě mohou žáci zakusit na vlastní kůži podstatnou součást funkce prostoru, který je napůl součástí architektury zámku a napůl již přilehlé zahrady.

5.1 Hodnocení programu

Program pilotně vyzkoušeli žáci 8. ročníku základní školy a trval 80 minut. V úvodu se opět osvědčilo využití hudby k naladění žáků na program. Koncept střídání výkladu s navazujícími herními aktivitami či prorůstání těchto složek umožnily udržet pozornost žáků v průběhu celého programu a jejich aktivní zapojování. I zde bylo ovšem namísto zkrátit prezentaci posledního ze sálů a změnit zde formu práce tak, aby nad zážitkem žáků nepřevládala únava.

Po skončení programu obdrželi žáci dotazník obsahující jak znalostní otázky, tak také dotazy směřující k hodnocení programu. V naprosté většině byli schopni odpovědět, k čemu sloužila sala terrena, co inspirovalo její výzdobu, a vzpomněli si také na jméno Narcise. Z programu nejvíce oceňovali herní aktivity, zejména Vodní hudbu a v námětech na jeho zlepšení uváděli posílení této herní složky. Kritické připomínky se týkaly délky výkladu a rovněž zapojení pracovních listů, které by někteří z žáků v programu oželeli. Na připojený dotaz, zda se k pracovním listům vrátili po skončení programu, odpovědělo kladně deset ze sedmnácti účastníků programu. V současnosti jsou proto promýšleny další způsoby využití potenciálu pracovních listů.

6 NARCIS V NÁS – PROGRAM PRO ŽÁKY STŘEDNÍCH ŠKOL

Výše uvedené pracovní listy jsou dostatečně bohatým podkladem k tomu, aby se staly východiskem pro realizaci programu určeného studentům střední školy, a skutečně je takto možné program modifikovat. Namísto zvyšování vědomostní náročnosti programu a redukce jeho herní složky se

rozhodli jeho tvůrci naopak pro tematické zúžení a opětovné zacílení na jedno umělecké dílo – sochu Narcise. V rámci výše popsaných programů se ozřejmila jeho mimořádná výpovědní síla. Bezprostředním impulsem k tomuto kroku byl článek uveřejněný v časopise Respekt, kde se objevila tato myšlenka: „*Kvůli narcistní touze pořizovat – a zveřejňovat – jednu banální fotku za druhou se říká dnešním dospívajícím Generace Já.*“ (Vitvar, 2014, s. 63)

Cíle programu byly stanoveny takto:

- objevit aktuálnost příběhu o Narcisovi pro dnešní dobu a život každého ze studentů v rovině zdravého vnímání sebeobrazu,
 - dále pak představit studentům umělecké dílo, jehož krásu docenují skrze poznání hloubky jeho symboliky,
 - zvýšit osobní zainteresovanost studentů.
- Pilotního edukačního programu se účastnili studenti 3. ročníku Arcibiskupského gymnázia v Kroměříži v rámci předmětu etická výchova.

Sestup do saly terreny a stimulace k účasti na programu (individuální prohlídka prostoru s hudebním doprovodem) proběhla obdobně jako u programu *Mezi proměnou a stálostí*. Studenti ovšem dostávají zrcátka již v této části a mohou je využít k prohlídce prostoru. Dále je tím vzbuzen jejich zájem o to, co se bude dít. Po doznění hudby se všichni usadí v půlkruhu kolem sochy Narcise. Lektor upozorní na výjev postavy padající do studny. Vyzve studenty, aby si sochu prohlédli a slovně vyjádřili, jak na ně působí, zda se jim líbí.

Následně lektor vypráví příběh, který mu pomáhají studenti dramaticky ztvárnit. Opět je realizována ozvěna v návaznosti na osud nymfy Échó. Po ukončení aktivity položí lektor řečnickou otázku: „Jaké to je, když po někom pouze opakujete a nepřinášíte nové věci?“ Vzápětí vyzve účastníky programu k tomu tuto situaci otočit: „Každý si promyslí jedno slovo, které po něm ostatní zopakují, přemýšlejte o něm, jako by to mělo být vaše poslední vyřčené slovo.“ Následuje realizace aktivity. Po jejím doznění lektor pokračuje ve vyprávění až do okamžiku, který zachycuje vytvořená socha. Dále klade žákům otázku, zda se domnívají,

že mít rád sám sebe je špatné. Mnoho lidí má sama sebe naopak v nenávisti, nedokáže se přimnout. Navazuje diskuse řešící problém míry lásky k sobě. Z diskuse se přejde k problematice psychického onemocnění narcismu.

V další části programu se lektor se studenty přesune k zrcátkům a realizuje s nimi aktivitu pozorování spolužáků v zrcátkách a vypovídání o viděných postavách.

Následně lektor aktivitu uzavře, ocení otevřenost studentů a naváže na ni otázkou: „Zrcadlem dnešního člověka není vodní hladina. Co si myslíte, že je tím zrcadlem dnes?“ V diskusi zaznívají názory studentů. Pokud to nezazní z úst studentů, lektor doplní, že člověka dnes zrcadlí také fotografie, film. Znovu se odkáže na vytvořená sochařská díla v prostoru saly terreny a upozorní na to, že socha znázorňuje „zastavený děj“. Následně lektor studenty vyzve, aby vytvořili sochu – pózu, ve které je zachytí fotograf. Póza by měla vyjadřovat to, jak sami sebe vnímají nebo co o sobě chtějí sdělit. Zdůrazní, že s vytvořenými snímky se bude pracovat pouze v rámci skupiny. Po skončení programu budou smazány. Následuje realizace fotografování. Přímou v prostoru saly terreny jsou pak snímky studentům promítány na projekční plátno. Zobrazenou fotografii komentuje nejprve kolektiv a v závěru uvede svůj záměr fotografování. Po dokončení aktivity lektor prezentuje názor Jana Vitvara (viz výše). Následně se zeptá studentů, zda si myslí, že jsou skutečně takovou *generací Já*, a proč si myslí, že byli takto nazváni, a zda vnímají toto označení jako negativní. Následuje diskuse, která se zabývá problematikou generací, facebooku, multimediálních zpráv apod. V jejím závěru lektor shrne názory studentů a poděkuje za jejich vyslovení. V závěru programu se studenti vrátí do kruhu kolem zrcátek. Lektor jim poděkuje za účast na programu a informuje je, jakým způsobem proběhne zakončení programu. Studenti shromáždění kolem zrcátek mají možnost potvrdit či změnit volbu svého posledního slova. Postupně, tentokrát již bez ozvěny spolužáků, je vyslovují. Po absolvování aktivity hned opouštějí prostor saly terreny. Na program bezprostředně navázalo dotazníkové šetření.



Obr. 63–64

Z programu v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži, aktivita se zrcátky; nevidomý student hapticky poznává štukovou výzdobu (foto P. Hudec).

6.1 Hodnocení programu

Pilotní program byl realizován se skupinou studentů gymnázia v rámci předmětu etická výchova. Jeden ze studentů je nevidomý, a proto přišel v doprovodu asistentky. V průběhu programu bylo třeba kompenzovat jeho zrakové znevýhodnění modifikací některých aktivit či jejich náhradou (například úvodní poznávání saly terreny za zvuku hudby se zaměřilo na dotýkání se modelů štukové výzdoby a zdíva prostoru). Plnohodnotné prožití programu bylo dáno skutečností, že se ho účastnili dostatečně osobnostně zralí studenti, kteří dlouhodobě pracují s etickými tématy a byli připraveni kultivovaně komunikovat na určité úrovni a přijmout hru (byť se i zde, jak jsme zjistili na základě pozorování a dotazníků, našli jedinci, kteří aktivitu nepřijali a nepochopili).

V úvodu se osvědčilo trvat na vypnutí zvuku u mobilů, což je jednak provozní předpoklad, ale také součást hry. Ke změně vnímání časoprostoru přispělo také zastavení na schodech u sochy Génia s uroborem. Velmi kladně byla přijata úvodní individuální prohlídka v tichosti podpořená emotivní hudbou. Vyprávění o Narcisovi doplněné o aktivizační prvek ozvěny korunované převrácením rolí – volba posledního slova – mělo velký úspěch. Uvedme některá z volených slov: *láska, víra, naděje, nadarmo, zima, pivo, odpust', ahoj*.



Obr. 65

Aktivitu hledání protikladů absolvovali i studenti univerzity třetího věku (foto P. Hudec).

Následná aktivita shromáždění se kolem „vodního zrcadla“ a vypovídání o některém ze spolužáků se opět vydařila. Podmínila to deklarovaná možnost volby dvojic, které se na sebe budou vzájemně dívat. Ačkoliv byla skupina složena z několika tříd (v rámci volitelného předmětu se setkávají někteří studenti pouze zde), podařilo se vytvořit atmosféru důvěry. Každý tedy mohl slyšet slova ocenění či vůbec to, jak je vnímán někým jiným, a naopak formulovat to, jak sám vnímá někoho jiného. Emotivním okamžikem bylo, když o jednom ze spolužáků vypovídal nevidomý student a naopak když mu pohled na něj navraceli ostatní. S výhradami přijali žáci výzvu k tomu, aby se stali sochami a podstoupili fotografování, jen některé dívky to vysloveně přivítaly. Studenty bavilo pozorovat ostatní v jejich pózách. V následné diskusi nad fotografiemi došlo ke zjištění, že některé z póz měly více výkladů a mohlo docházet k různým

klamům (např. dívka „dusící se smíchy“ na snímku vypadá naopak jako plačící). Vůči předkládanému názoru, že patří ke *generaci Já*, se studenti vyjadřovali spíše odmítavě. Podle jejich sdělení je nelze paušálně označit jako neuvědomělé, tupé uživatele facebooku. Ve škole je paní učitelka nazývá horšími přízvisky, například „ztracená generace“. Studenti připomněli, že každá starší generace si o té mladší myslí, že je horší, a jdeme-li do minulosti, nedocházíme ke stále se lepším závěrům; někdy spíše naopak. Při přemýšlení o tom, co o člověku vypovídá, uváděli spíše umělecké dílo, psaný text než pouhý profil na internetu. Výsledkem aktivity tak bylo vlastně zjištění, že paušální hodnocení jakékoliv generace je problematické.

Z dotazníkového šetření vybíráme a dále uvádíme některá z vyjádření:

Měl pro tebe program nějaký přínos? Pokud ano, jaký?

„Možná jsem si uvědomila, že nejsem až tak zbytečná pro tento svět díky aktivitám. Poznala jsem zase o něco více druhé kolem sebe. Jejich priority a pohled na určité věci.“

„Ano, uvědomila jsem si, že říkat druhým pěkné věci jen tak v obyčejný den je obohacující. Dalo mi to náhled od druhých a sama jsem si uvědomila svoje poslední slovo.“

„Ano, prohlédla jsem si místa, kde jsem nikdy nebyla. Dozvěděla se nové věci.“

„Aktivita se mi velmi líbila. Přínos to rozhodně mělo, už jen v poznávání chování druhých. Líbilo se mi téma a nevšední program. Museli jsme se zamýšlet! Moc se mi líbil hudební doprovod.“

„Nenapadlo mě, že naše společnost může být až tak narcistická. Vedlo to k zamýšlení.“

Co bys na aktivitě změnil nebo udělal jinak?

„Spíš bych to nechal na dobrovolnosti, mám na mysli např. fotografování. Ale je to můj pohled na to, neboť nesnáším fotografování.“

„Velmi se mi líbily fotky a ozvěna. Nic bych neměnila.“

Co je narcismus?

„Přemírná láska k sobě samému.“

„Láska k sobě samému a přehlížení druhých.“

„Přemíra lásky k sobě samému.“

„Nadměrná sebeláska a zahledění se do sebe.“

„Zahleděnost do sebe sama, tak velká, že okolní svět neexistuje pro nikoho jiného, jen pro Narcise.“

Změnil se nějak Tvůj pohled na sochu Narcise po skončení programu?

„Jako první jsem si myslela, že je to stvůra, ale na konci mi přišel mnohem více lidštější.“

„Ano, pochopila jsem její myšlenku, která mi do té doby poněkud unikala.“

„Narcis v dnešní době je dobrovolný, ale je stejně smutný jako tenkrát. Lidé přichází o okolní a vnitřní krásu.“

„Pořád ji nevidím. Ale uvědomil jsem si, že každý z nás je trochu Narcis.“¹⁰²

ZÁVĚR

V tomto příspěvku byly představeny způsoby edukačního využití saly terreny Arcibiskupského zámku v Kroměříži zohledňující potřeby čtyř věkových skupin dětí a mládeže. Na základě zpětné vazby od účastníků programů lze říci, že díky různým způsobům interpretace památky došlo k efektivnějšímu osvojování si znalostí, než jak by

to umožňoval klasický výklad s průvodcem. Nadto bylo možné rozvíjet také dovednosti účastníků programu a s ohledem na etické přesahy programu také hodnoty a postoje. Programy pro mateřské školy, první a druhý stupeň základní školy byly zařazeny do standardní nabídky edukačních aktivit na zámku¹⁰³.

Tím ovšem nejsou samozřejmě edukační možnosti saly terreny vyčerpány. Program obsahující aktivizační prvky byl v tomto prostoru realizován rovněž se studenty univerzity třetího věku z Pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Přípravován je program pro klienty psychiatrických nemocnic s vizí práce s mytologickými příběhy¹⁰⁴. Zvláštní pozornost je v kroměřížských památkách UNESCO věnována také nevidomým návštěvníkům. Rovněž pro ně byl v sale terreně opakovaně realizován speciální program. (Hudec, 2014, s. 34) V neposlední řadě je prostor jako jedna z mála částí zámku zcela bezbariérově přístupná a umožňuje tak využití pro všechny skupiny návštěvníků¹⁰⁵. Lze se tedy těšit na další ovoce využívání a poznávání památky, která by mohla mít nad vstupem vytesaný stejný nápis jako chrám v Delách: *Gnóthi seauton – Poznej sám sebe*.

Literatura

- HAVLŮJOVÁ, Hana, a Jana LEŠNEROVÁ, eds. 2012. *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*. Praha: Brontosauří ekocentrum Zelený klub. ISBN 978-80-905254-0-5.
- HAVLŮJOVÁ, Hana, a Martina VESELÁ. 2013. Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu. *Zprávy památkové péče*, 73(5) 472–480. ISSN 1210-5538.
- HUDEC, Petr. 2014. Zahrada jako setkání. *Zora pro zrakově postižené*, 10(19) 98.
- JANČO, Milan, a Ondřej ŠEVČŮ. 2009. *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér 2*. Praha: Národní památkový ústav, ústřední pracoviště. ISBN 978-80-87104-47-7.
- KUNZMANN, Petr, BURKARD Franz-Peter, a Franz WIEDERMANN. 2001. *Encyklopedický atlas filosofie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-339-8.

¹⁰² Reakce nevidomého.

¹⁰³ Nabídka je dostupná z <http://www.nczk.cz/pro-skoly.html>.

¹⁰⁴ Analogicky pracuje s biblickými příběhy Prokop Remeš. (Remeš, Hamalová, 2004)

¹⁰⁵ Do saly terreny lze vstoupit přímo z Podzámecké zahrady po překonání pouze zvýšeného prahu dveří. Srov. Jančo, Ševců, 2009, s. 105.

- MILTOVÁ, Radka. 2009. *Mezi zalíbením a zavržením. Recepce Ovidiových Metamorfóz v barokním umění v Čechách a na Moravě*. Praha: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-63-3.
- OVIDIUS. 1974. *Proměny*. Praha: Svoboda.
- PLATÓN, 2001. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-7298-024-6.
- PTÁČEK, Ladislav, a Tomáš RŮŽIČKA, eds. 2012. *Jak pře(d)kládat svět: základy dobré interpretace*. Brno: Partnerství o. p. s. ISBN 978-80-904918-5-4.
- REMEŠ, Prokop, a Alena HALAMOVÁ. 2004. *Nahá žena na střeše: Psychoterapeutické aspekty biblických příběhů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-921-6.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. 1998. *Malý Princ*. Praha: Ottovo nakladatelství. ISBN 80-7181-244-7.
- SIEGLOVÁ, Lucie. 2011. *Role čtenáře v pojetí Umberta Eca a Rolanda Barthesa* (magisterská diplomová práce). Brno: FF MU.
- VALENTA, Josef. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VITVAR, Jan. 2014. Ke kořenům generace Já. *Respekt*. 8(25) 63. ISSN 1801-1446.
- ZATLOUKAL, Ondřej. 2004. *Et in arcadia ego: historické zahrady Kroměříže*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc. ISBN 80-85227-62-2.

Autor:

Mgr. Petr Hudec

Národní památkový ústav, územní odborné pracoviště Kroměříž

E-mail: hudec.petr@npu.cz

Between Variability and Constancy: Educational Programmes in Sala Terrena at Archiepiscopal Chateau in Kroměříž

Abstract: The paper presents the possibilities for education and training programmes taking place in a unique early Baroque Sala Terrena at the Archiepiscopal Chateau in Kroměříž. The programmes meet the needs of all age groups of children and youth. The ground-breaking method of presentation and interpretation of the space is implemented through methods preferred by reflective and engaged teaching methods. The programmes are based on stories from ancient mythology that are retold and reflected by painting and sculptural decorations. The visitors can develop their experience in understanding tradition.

Keywords: Archiepiscopal Chateau in Kroměříž, Sala Terrena, ancient myths, education in historic environments, drama, engaged teaching.

Bibliografický údaj původního textu:

HUDEC, Petr. 2015. Mezi proměnou a stálostí: Edukační programy v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži. *Kultura, umění a výchova* [online]. 3(2). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=127

OST MÚZE

Á OSOBNOS

MÚZEJNÉHO

U PEDAGÓG

GA MICHAEL

A SYROVÁ

Osobnosť múzejného pedagóga

Michaela Syrová

Anotácia:

Múzejné inštitúcie ponúkajú v súčasnosti množstvo rôznych vzdelávacích programov. Ponuka činností je rozmanitá, sú vytvorené s ohľadom na vek, vzdelanie, záujmy a predchádzajúce skúsenosti potenciálnych návštevníkov. Kto tieto programy robí? Kto ich pripravuje a kto ich realizuje? V príspevku sa budeme zaoberať kompetenciami, zručnosťami, ale tiež osobnostnými predpokladmi pre kvalitnú a zaujímavú prácu múzejného pedagóga. Túto osobu vidíme ako kľúčovú. Múzejný pedagóg je výnimočná osoba, je spojom medzi návštevníkom a inštitúciou, jej artefaktmi, históriou, filozofiou, vystavenými objektmi... Je to tlmočník medzi verbálnym a vizuálnym jazykom, komunikátor, kreátor a v určitom zmysle aj misionár.

Kľúčové slová: umenie, kultúra, múzejný pedagóg, vizuálny jazyk.

Úvod

Pred 15 rokmi som v Slovenskej národnej galérii začínala robiť galerijné animácie pre predškolákov a prvý stupeň základných škôl. Vtedy to nebolo ešte niečo bežné a moja funkcia vyšla z praktickej potreby priviesť návštevníkov do malej zastrčenej a vtedy ešte nie veľmi známej expozície SNG – Schaubmarovho mlyna v Pezinku. Bol tu jasný problém – nízka návštevnosť expozície a nápad kurátorky, pani dr. Kataríny Černej, a vtedajšej správkyne zbierky, pani Mgr. Evy Ševčíkovej. Spoločne sme hľadali spôsob, ako priviesť na toto čarovné miesto na okraji mestečka ľudí. O nejakej systémovej múzejnej pedagogike nemohlo byť ani reči. Tá sa ešte len začínala rodiť. Až potom začali prichádzať prvé koncepcie, organizovaná štruktúra, oddelenie...

1 Pozadie práce múzejného pedagóga

Pred viac ako desiatimi rokmi som robila pomerne rozsiahly výskum na tému prípravy aktivít pre mladých návštevníkov galérií a múzeí. Oslovila som všetky, alebo skoro všetky verejné galerijné a múzejné

inštitúcie, pýtala som sa ich, či robia nejaké špecifické programy výhradne zamerané pre detského, mladého návštevníka. Zisťovala som aspoň skusmo, čo robia, ak robia. Či pripravujú k takpovediac univerzálnej výstave špeciálne programy pre rôznych návštevníkov, či robia napríklad informačné alebo pracovné listy. Osobitne, v súvislosti s mojou témou dizertačnej práce, ktorú som práve robila, ma zaujímalo, či pripravujú aj výstavy orientované na klientov v najmladšom veku. Výsledky boli zverejnené jednak v mojej dizertačnej práci, ale aj na konferencii v Zlíne a v zborníku¹⁰⁶. O niekoľko rokov som výskum zopakovala už len z vlastnej zvedavosti. Skutočne ma veľmi zaujímalo, ako sa štatistika zmenila. Výsledky tohto druhého prieskumu som síce nikdy nezverejnila, ale pre mňa osobne boli čísla zaujímavé, aj keď určite nie prekvapujúce. Pozitívne odpovede stúpali s pribúdajúcimi rokmi, múzejná pedagogika si našla miesto aj v menších inštitúciách. Viaceré malé mestá sa pýšili inštitúciou, ktorá (aspoň podľa ich tvrdenia) sa deťom a mladým ľuďom osobitne venuje. Nateraz som už výskum neopakovala. A myslím si, že dnes by bol takýto prieskum už úplne zbytočný. Prinajmenšom by otázky prieskumu museli byť iné. Dnes sa už nemusíme pýtať, či robíme aktivity pre deti. Dnes totiž skoro všetci odpovedajú rovnako. „Áno, robíme. Áno, robíme rôzne aktivity. Áno, prispôsobujeme sa špecifikám návštevníka.“ Múzejný pedagóg je bežná súčasť pracovného tímu, mnohé múzeá majú aj oddelenie múzejnej pedagogiky.

Aktivít a programov je dnes v ponuke tak veľa, že stojí za to pozrieť si, čo robia iní, skôr než začnem akýkoľvek svoj program chystať. Takpovediac pozrieť sa, čo robí konkurencia a či môj produkt (pokojne môžeme používať tento taký ekonomický termín) obstoje na trhu, či bude oň záujem, či obstoje v konkurencii. Nech nie je ten

môj len ďalším do počtu, hoci dobrý, zaujímavý, kvalitne pripravený, ale len jeden z ďalších.

Dnes sa teda nemá zmysel pýtať, či múzeá niečo robia. Dnes je zmysluplné pýtať sa, čo sa robí v múzeu. A možno ešte podstatnejšie je zistiť odpoveď na otázku: „Ako sa robí v múzeu?“

Teda – aké sú aktivity a programy inštitúcií? Vídame skutočne množstvo obsahovo zaujímavých výstav a podujatí, ku ktorým sú pripravované komentované prehliadky, výtvarné ateliéry, animácie, sprievody výstavou, filmové produkcie, pracovné listy. Ponuka je široká¹⁰⁷. Ale ako vieme, keď dvaja robia to isté, nie je to to isté.

Obsah je jedna stránka nášho problému. Je samozrejme veľmi potrebné pripravovať programy, ktoré sú obsahovo kvalitné, rozvíjajúce, vzdelávacie, výchovné atď. Aktivity sú však väčšinou pripravované ku konkrétnym výstavám alebo k stálym expozíciám, kde má kvalitu zaručiť komisia, ktorá zodpovedá za tvorbu výstavného plánu. Preto sa kvalita obsahu dá predpokladať. Pokiaľ je výstava schválená ako kvalitná a prínosná, potom by malo z toho vyplývať, že aj obsah programu dosahuje vysokú latku. Potom už zostáva „len“ forma aktivity.

Kvalitný obsah ponúkaných programov je dnes štandardom. Zväčša neriešime ani formu programu. Veľmi dobre si uvedomujeme, že aj po formálnej stránke musíme držať krok s inými inštitúciami a že komercia nám berie klientelu. Vizualna stránka našich projektov, dianí a všetkej ponuky musí zaujať.

Práve v tomto okamihu do procesu vstupuje nesmierne dôležitý prvok – osoba, ktorá realizuje program – osoba múzejného pedagóga. Toto je kľúčová postava, toto je hrdina, na ktorom program stojí, alebo padá. Programy a rôzne aktivity sú väčšinou priamo kontaktné. Inštitúcia vysiela k návštevníkovi niekoho – kontaktnú osobu, ktorá

106 Aktivity múzejných inštitúcií pre deti a mládež v Českej a Slovenskej republike. In: *Acta musealia*. 2007/1. Zborník príspevkov z konferencie Muzeum a škola. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíne, 2007, s. 73–78. ISBN 978-80-871-3001.

107 Aj v kontexte českých a slovenských teoretikov v oblasti výtvarnej výchovy, výchovy umením a múzejnej pedagogiky je už mnoho rokov rozvíjaná teória o širokom spektre aktivít v prístupe k návštevníkovi. Radek Horáček alebo Jan Slavík už pred viac ako 10 rokmi odporúčali rôznorodý prístup a využitie rôznych ciest, ako sa dotýkať umenia – emocionálne, intelektuálne i fyzicky (ak je to možné). Dnešný stav – rozsiahla ponuka programov pre rôznych návštevníkov – je, myslím, pozitívnym výsledkom výchovy a vzdelávania v oblasti múzejnej pedagogiky.

aktivitu realizuje. (Samozrejme poznáme aj výnimky, keď sú pripravené aj aktivity akoby bez sprostredkujúcej osoby, rôzne formy individuálnych pracovných listov alebo vopred pripravené drobné aktivity – napr. múzejné kufríky a pod. Ale ten niekto – ten sprostredkovateľ – tu stále je, niekto aktivitu vymyslel a niekto ju doviedol do finálnej podoby – vymyslel konkrétne otázky, ale aj vizuálne dotvorenie...)

2 Múzejný pedagóg

Kto je múzejný pedagóg? Niekedy sa ľahšie hľadá negatívne vymedzenie. Skúsme to teda naopak. Kým nie je múzejný pedagóg. Múzejný pedagóg nie je učiteľ, hoci častokrát v realite sú to absolventi pedagogických fakúlt. Nie je učiteľ, lebo nemá kompetencie ani nemá podmienky práce učiteľa. Neučí v pravom (tradičnom) slova zmysle, nediaagnostikuje, ani neznámkuje. Aj ciele jeho práce sú iné. Nie je to teoretik umenia a nie je to umelec. Aj keď v praxi sa opäť stretávame s múzejnými pedagógmi práve s týmto ukončeným vzdelaním. So všetkými týmito profesiami nájdeme prepojenia, ale jeho odbornosť, schopnosti, zručnosti a kompetencie sú v iných oblastiach odlišné. Kto a aký odborník je múzejný pedagóg? Čím sa odlišuje od vyššie menovaných príbuzných pozícií? Odpovedať si na otázku potrebujú zodpovední pracovníci v inštitúciách pri prijímaní na pozíciu a tiež tí, ktorí potenciálnych múzejných pedagógov pripravujú počas vysokoškolského štúdia.

Čo robí múzejný pedagóg? Klasická odpoveď – sprostredkúva výtvarné umenie. Čo to znamená? O akú činnosť vlastne ide? Hlavnou náplňou jeho práce je nadväzovanie a udržiavanie rozhovoru. Program v múzeu nie je monológ, jednostranným prístupom poučovania našťastie dávno odzvonilo. Nie je to ani dialóg, zúčastnených strán je podstatne viac ako dve. Galerijné programy sú rozhovorom, niekedy priateľskou debatou, niekedy učenou dišputou. Pre pedagóga je nevyhnutné a prvoradé nadviazať komunikáciu, a to vzájomnú komunikáciu troch subjektov: žiaka, pedagóga a výtvarného diela. Bez komunikácie nebude možné dať dobrý tvar pedagogickému dielu, ktoré tvoríme v múzeu. Výnimočne vizuálne citlivý žiak

prípadne môže nadviazať kontakt s dielom, alebo okolnosti vytvoria podmienky na rozhovor medzi niektorými dvoma subjektmi, je to však len náhodné stretnutie. Schopnosť nadviazať rozhovor je dôležitou (nie však jedinou) podmienkou úspechu a naplnenia cieľov návštevy múzea, či už máme na mysli krátkodobé, alebo dlhodobé ciele.

A preto komunikatívnosť by teda mala byť prioritnou vlastnosťou, následne stále rozvíjanou schopnosťou galerijného pedagóga. Nadviazať rozhovor a udržiavať ho. Rozhovor medzi dielom, tým čiastočne aj s autorom (aj keď toto nie je celkom samozrejmé a ani úplne nutné), návštevníkmi inštitúcie a samotným múzejným pedagógom. Je to však akýsi zvláštny rozhovor, lebo aspoň jeden zúčastnený hovorí iným jazykom. Dielo nepoužíva verbálny, ale vizuálny jazyk. Múzejný pedagóg sprostredkúva umenie, tým sa stáva tlmočníkom, pomáha porozumieť a pomôcť iným rozumieť toľto jazyku. Úspešný múzejný pedagóg je vlastne tlmočník, nevyhnutne musí byť nielen komunikatívny, ale musí byť aj aktívne bilingválny.

Aby bol úspešný, potrebuje byť schopný aj v iných oblastiach. S komunikatívnosťou súvisia ďalšie schopnosti a zručnosti – byť asertívny, otvorený a flexibilný. Mať na pamäti svoje krátkodobé ciele a vidieť víziu svojej práce – viesť k tejto ceste a touto cestou.

Vidí zmysel svojej práce – vie, prečo to robí? Práca múzejného pedagóga nie je ľahkou prácou. Do galérie prichádzajú deti najčastejšie s radosťou najmä preto, lebo sa uliali z vyučovania. Nehrozí písomka z matematiky ani nudná úloha z písania. Ale radosť z poznávania umenia? Málokedy. A predsa... my, ktorí vidíme dôležitosť poznávania umenia, či už ako orientáciu v kultúre, v dejinách, v spoločnosti, alebo ako prostriedok spoznávania vizuálneho jazyka, túžime po tom, aby deti návšteva galérie oslovila, zanechala stopu, v ideálnom prípade aby sa znovu túžili vrátiť a pokračovať v načatej práci. Na koho sa podobáme? Na misionárov. Misionár opúšťa svoj pokojný domov a vyberá si cestu plnú nebezpečenstva, prijíma nepohodu a nedostatok. Prečo? Pretože vášnivo verí, že jeho práca je dôležitá a že to, čo oslovilo jeho, je nesmierne dôležité aj pre iných ľudí. Misionár sa podvoľuje prinášať zvesť do odľahlých

končín, kde o neho nikto nestojí, kde zasahuje do zabehnutého života iných ľudí, pretože ho vnútorne spaľuje vášeň pre svoje vlastné poslanie. Keď mu je ťažko, v práci ho udržiava vízia jeho poslania. Nie je to krátkodobý cieľ, je to životná vízia, vlastné povolanie do tejto práce. Misionár má tiež svoj podporný tím, ale tiež mnoho ľudí, ktorí jeho prácu považujú za zbytočnú, možno až bláznovstvo.

Múzejný pedagóg je v podobnej situácii. V svojej neľahkej práci potrebuje osobné nadšenie, presvedčenie o svojej dôležitosti, potrebuje byť vo svojej práci vášnivý, potom dokáže strhnúť pre svoju vec iných. Toto sa stane len v prípade, že svoju prácu miluje. Láska a vášeň pre svoju prácu – niečo nevyhnutné a súčasne presne to, čo asi nevieme naučiť študenta na akomkoľvek študijnom odbore. Nadšenie pre svoju prácu je extra dôležité. Tento predpoklad úspechu v práci múzejného pedagóga je však závislý od vnútorného presvedčenia a to vychádza z veľmi vzácnej vlastnosti – osobnej pravdivosti. Dnes, žiaľ, veľmi vzácna vlastnosť. Opäť tu však máme umenie – pravdivosť, jedinečnosť a osobný vklad pri umeleckej tvorbe dáva dielu jeho esenciálnu hodnotu a toto je práve oporný bod medzi múzejným pedagógom a umelcom. V múzeu / galérii riešime často-krát veľmi osobné otázky, ľudské postoje, zložité životné príbehy. Otvárame zamotané ľudské existenciálne otázky a nazeráme do duší¹⁰⁸. Osobnosť pedagóga v oblasti výchovy umením je vystavená ako fyzickému, tak psychickému napätiu. To je súčasť práce pedagóga v každom odbore; pri využívaní postupov výchovy umením prenikáme však bližšie k podstate osobnosti, odkrývame životné koncepty a to dáva pedagógovi ešte väčšie povinnosti byť dostatočne citlivý – vedieť odhadnúť a aj ovládnuť situácie, nie manipulovať s účastníkmi. Musí byť pripravený odborne, teoreticky – poznať dejiny umenia, kultúru, zvládnuť vizuálny jazyk, ale súčasne musí byť vyzretou dospelou osobnosťou. Je potrebné byť sám sebou, niekde hlboko v sebe hľadať prepojenia – a galerijný pedagóg je

sprievodcom touto cestou. Jeho schopnosť spravovať musí vychádzať z jeho vlastného vnútra.

Často sa hovorí o individuálnom prístupe ku žiakovi alebo v tomto prípade k návštevníkovi, určite je však dôležité uvedomovať si aj individualitu pedagóga. Má určité dary, má vlastné talenty, nadania, zručnosti, ktoré iste dokáže aplikovať a využívať pri svojej práci. Ale dokáže ich rozpoznať? Pedagóg potrebuje poznať čaro a hodnotu svojej osobnosti. Súčasne v pokore vedieť prijať osobnosti iných ľudí. Vidieť inakosť, vážiť si pluralitu. A samozrejme s úctou prechádzať reflexiou a sebareflexiou.

Cesta poznávania umenia (a jeho prostredníctvom poznávanie podstaty života) je jednoduchšia, ak spolupracujeme. Musíme sa zmieriť s tým, že nedokážeme úplne všetko, a vtedy dobre padne pomoc od iných ľudí s inými nadaniami. Spolupracovať je nutné prinajmenšom v skupine, ktorá sa práve zišla v galérii, ale ak je pedagóg schopný pracovať aktívne a plnohodnotne v tíme múzejných spolupracovníkov, získava oveľa väčšie možnosti. Získame tým aj čas, aby sme sa mohli venovať tomu, čo skutočne máme vo svojich daroch – robiť to, čo naozaj viem, každý podľa svojich vnútorných darov. Dnešný svet je plný individualistov. Podstatou rozhovoru je však spolupráca. Rozhovor o umení, pri umení a s umením je životným príkladom spolupráce. Dielo sa vydarí, len ak prijmem hru, ak sa jej zúčastníme, ak sa podvolíme, teda ak vzájomne spolupracujeme. Často to môže byť pre návštevníkov ojedinelá skúsenosť – spolupráca sa dnes vo svete veľmi nenesí, škoda.

Záver

Kto je a aký má byť múzejný pedagóg? Pripraviť takúto osobu je, myslím, náročné. Možno ide viac o tréning než o samotné vzdelávanie. Vedomosti sú len bázou tohto procesu, osobnostný rozvoj je nesmierne dôležitý. Múzejný pedagóg potrebuje komplexné vzdelávanie v oblasti pedagogiky, dejín a teórie umenia a praktických skúseností

108 Dnes je stále aktuálnejšia multikulturalita. Výtvarné umenie a výtvarný prejav je mostíkom práve k porozumeniu a následnému akceptovaniu inakosti, k individuálnym hodnotám človeka, k rešpektu a aj k spolupráci z toho vychádzajúcej. Práca múzejného pedagóga môže byť veľmi prospešná pri formovaní osobnosti návštevníka (k problému pozri Valachová, 2009).

s tvorbou v oblasti výtvarného umenia. Súčasne potrebuje aj tvrdo pracovať na rozvoji osobnosti, poznávania seba samého a na pozitívnom budovaní vnútorného človeka.

Múzejný pedagóg by mal byť vo svojom profile komunikatívny a bilingválny. Nevyhnutne potrebuje aktívne ovládať tlmočenie medzi verbálnym a vizuálnym jazykom. Musí byť schopný rozpoznať a využívať čaro svojej osobnosti, vlastných darov, nadaní, talentov a zručností. Súčasne si potrebuje

uvedomovať aj svoje obmedzenia a byť ochotný prijímať osobnosti iných. Preto je potrebné viesť múzejných pedagógov alebo študentov inklinujúcich týmto profesionálnym smerom k schopnosti spolupracovať. Múzejný pedagóg vie byť súčasťou celku, chápe, že jeho hodnota a hodnota jeho práce zasadením do väčšieho celku rastie. A v neposlednom rade je nadšenie pre svoju vlastnú prácu. Dobrý múzejný pedagóg miluje umenie, súčasne miluje ľudí. Je vášnivý, tvrdohlavý a úprimný.

Literatúra

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-3029-1.
- HILL, Kate, ed. 2012. *Museums and Biographies*. Suffolk: Boydell Press 2012. ISBN 978-1-84383-727-5.
- HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-084-7.
- JOHNSON, Anna. 2009. *The museum educator's manual*. Plymouth: Alta Mira Press 2009. ISBN 13 978-0-7591-1166-0.
- LUKÁČOVÁ, Marcela, ed. 2010. *Čo letí v múzejnej pedagogike*. Bratislava: SNM. ISBN 978-80-8060-252-9.
- VALACHOVÁ, Daniela. 2009. *Povedzme to farbami alebo multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. ISBN 978-80-7399-855-4.
- Acta musealia*. 2007/1. Zborník príspevkov z konferencie Muzeum a škola. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně. ISBN 978-80-8713-001-8.

Autorka:

Mgr. Michaela Syrová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

E-mail: michaela.syrova@gmail.com

Personality of a museum educator

Abstract: Museum institutions currently offer a plenty of various educational programmes. The offer of activities is diverse and is created according to age, education, interests and previous experiences of potential visitors. Who creates these programmes? Who prepares them, and who realises them? In the report, we will be concerned with competences, skills and also personal background for quality and interesting job of museum educator. We see this person crucial. Museum educator is special person; he or she is binder between visitor and institution, its artefacts, history, philosophy, exposed objects... He or she is interpreter from verbal to visual language, communicator and creator, and in some kind of meaning missionary.

Keywords: Fine arts, museum pedagogist, personal background, visual language.

Bibliografický údaj pôvodného textu:

SYROVÁ, Michaela. 2016. Osobnosť múzejného pedagóga. *Kultura, umění a výchova* [online]. 4(1) [cit. 2016-03-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&ca-sopis=10&clanek=132

DENTI NA HR

Á STUDENT

NTI NA HRA

MRÁZOVÁ

Á SVÁTKOVÁ

STUDENTI N

Studenti na hrad! Mezioborové didaktické setkávání studentů FF MU Brno v edukační laboratoři Muzea města Brna

Lenka Mrázová & Barbora Svátková

Anotace:

Příspěvek představuje koncepční spolupráci Oddělení muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně s Edukačním centrem Muzea města Brna a jeho projektem Edulab, tedy edukační laboratoře, založené na přímé spolupráci se studenty Masarykovy univerzity v kontaktu s aktuálními tendencemi muzejní a galerijní pedagogiky při realizaci v praxi. Spolupráce propojuje studenty těch oborů, které jsou nejčastěji zastoupeny v prostředí muzejních institucí a aktivně je seznamuje s prací muzejního pedagoga. Napomáhá tak studentům k získání základních kompetencí pro didaktické uchopení vzdělávacího obsahu v muzejní edukaci. Jako budoucí odborné pracovníky muzejních a obecně kulturních institucí je připravuje na partnerskou spolupráci s muzejním pedagogem, jako možné budoucí pracovníky na pozici práce s veřejností je vybavuje základními zkušenostmi s muzejněpedagogickou praxí.

Klíčová slova: muzejní pedagogika, mezioborová spolupráce, muzeum, studenti, kompetence.

ÚVOD

Muzejní pedagogika jako obor zaznamenává v českém prostředí v období posledních patnácti let poměrně značný nárůst zájmu jak odborné, tak i laické veřejnosti. Muzejněpedagogické služby se staly zcela přirozenou součástí popularizace poznatků ukrytých ve sbírkách a sbírkových předmětech a muzea v současné době disponují poměrně početnou komunitou aktivních a informovaných muzejních pedagogů¹⁰⁹. Přes tuto skutečnost můžeme v rovině profes-

¹⁰⁹ S ohledem na nejednoznačné užívání pojmu muzejní pedagog v české muzejní praxi v předkládaném textu označením muzejní pedagog rozumíme ty pracovníky muzea, kteří se kreativně podílejí na přímé práci s veřejností, na nabídce, tvorbě a realizaci doprovodných edukačních programů a didaktických materiálů.

ního zařazení muzejních pedagogů do struktury a běžného provozu muzea sledovat dlouhodobě pociťovaný problém nastavení spolupráce s ostatními muzejními profesemi (např. Tran, King, 2007; Talboys, 2000; Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, aj.). Zvolené problematice je v současné době věnována pozornost v rámci odborných setkání jak v České republice, tak i v zahraničí¹¹⁰. Otázka funkčnosti, míry a podoby spolupráce, stejně jako sdílených informací nebo rozdělení pravomocí je součástí každodenní muzejní praxe. Volená řešení pak souvisejí zejména s velikostí instituce a také s mezilidskými vztahy v daném muzeu. Může to být záležitost kumulovaných funkcí v malých muzejních institucích, stejně jako záležitost přesných interních předpisů o spolupráci napomáhající provozu velkých muzeí. Projekt stáží studentů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v Edukačním centru Muzea města Brna reflektuje právě onu dlouhodobě pociťovanou potřebu kvalitní spolupráce muzejního pedagoga a odborníků zastoupených v muzejní praxi, stejně jako problém postavení muzejního pedagoga mezi ostatními muzejními profesemi¹¹¹. Příspěvek stáží k možnému řešení problému optimální spolupráce spočívá v podpoře přirozené kooperace mezi muzejními profesemi na bázi vzájemného respektu jednotlivých muzejních profesí a společného cíle, tedy popularizace muzejních sbírek a informací v nich obsažených.

1 STUDENTI NA HRAD! UNIVERZITA, MUZEUM A BUDOUCÍ PRACOVNÍCI KULTURNÍCH INSTITUCÍ

Koncepční přístup k hledání možných řešení problematiky postavení a vnímání profese muzejního pedagoga v muzeu a optimalizace spolupráce s ostatními muzejními profesemi vychází z možností Oddělení muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity jako vzdělávacího odborného akademického pracoviště a je provázán s vizí spolupráce se studenty, kterou ve svém základu nese Edukační centrum Muzea města Brna se sídlem na hradě Špilberk.

Oddělení muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně je jedním z nejstarších stálých muzeologických pracovišť na světě. Jeho počátky sahají do roku 1921, kdy byl na Masarykově univerzitě zřízen Lektorát muzejnictví. Přednášky a cvičení uskutečněné v průběhu let 1922 – 1951 akcentovaly nejen problematiku muzejní praxe, ale zabývaly se také teoreticko-organizačními otázkami souvisejícími s celkovým stavem soudobého muzejnictví tehdejšího Československa (Kirsch, Jagošová, 2013). Na univerzitu se vzdělávání muzejních pracovníků navrácí počátkem 60. let ustanovením externí katedry muzeologie při Moravském zemském muzeu v Brně. Posléze byla tato katedra přenesena na univerzitu a v roce 1977 vznikla katedra archeologie a muzeologie. Od poloviny 90. let je muzeologie samostatným oddělením Ústavu archeologie a muzeologie. Oddělení muzeologie vzdělává budoucí a v kombinovaném

¹¹⁰ V České republice v poslední době to byla například shodou okolností dvě brněnská setkání – pracovně-diskusní setkání muzejních pedagogů na téma spolupráce s odbornými pracovníky při tvorbě doprovodných edukačních programů pořádané Metodickým centrem muzejní pedagogiky při Moravském zemském muzeu pod názvem „Spolupráce? Spolupráce!“ a profesní setkání galerijních pedagogů hledající mimo jiné možnosti spolupráce lektorů s kurátory a umělci v rámci Týdne výtvarné kultury pod názvem „Za jeden provaz“ (obojí Brno 2013), ze zahraničních setkání pak např. helsinská konference It's all mediating (Fornaro, Kokkonen, 2013).

¹¹¹ Koncepční mezioborové stáže pod názvem „Tuzemské stáže v institucích – muzeologie Muzeum města Brna“ s muzejněpedagogickým zaměřením probíhají ve spolupráci Oddělení muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie a Muzea města Brna v rámci projektu „Inovace výuky archeologie a muzeologie pro praxi v kontextu mezioborové a mezinárodní spolupráce“, reg. č. projektu CZ.1.07/2.2.00/28.0230, realizovaného za finanční podpory z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno.

studiu i současné pracovníky muzeí a galerií v oblasti muzeologické teorie i praxe a od svého vzniku se v rámci strukturované linie výuky prezentačních aktivit věnuje systematicky výuce předmětů zaměřeným na aktivní práci muzejních institucí s návštěvníky (např. předměty muzejní pedagogika, muzejní didaktika, muzejní psychologie, lektorské praktikum, pedagogické praxe aj.). Díky projektu *Inovace výuky archeologie a muzeologie pro praxi v kontextu mezioborové a mezinárodní spolupráce* otevřelo další předměty zaměřené na propojení studia s konkrétními praktickými zkušenostmi studentů ve sledované oblasti – mezi tyto předměty patří i prezentované stáže studentů v Edukačním centru Muzea města Brna.

EduLab – vize Edukačního centra Muzea města Brna – vychází z požadavků na vzdělání současné společnosti a navazuje na myšlenku edukačních center muzeí viděných ve třech rovinách vzdělávání, které definuje Evropská komise i Rada Evropy. Obsah edukačních center muzeí by podle této koncepce měl být orientován do tří úrovní edukace: 1/ formální vzdělávání, v našem případě probíhá ve spolupráci muzea se školami, 2/ neformální vzdělávání v muzeu, kdy návštěvník rozvíjí řadu dovedností a kompetencí mimo klasický školní rámec, 3/ informální vzdělávání v muzeu, které znamená podporu učebních procesů u neorganizovaných návštěvníků, především tedy samoobslužné aktivity k expozicím nebo komentované prohlídky. Všechny tři jmenované roviny vzdělávání, které si muzea mohou vedle školských institucí vzít do vínku, tvoří proces celoživotního vzdělávání, o němž se opírá osobní i profesní rozvoj každého z nás.

Edukační centrum pojaté jako laboratoř muzejní a galerijní pedagogiky rezonuje s propojením s univerzitou, na které jsou disciplíny muzejní edukace vyučovány. Díky tomu se může edukační centrum realizovat jako laboratoř, tedy v přímém kontaktu s aktuálními tendencemi galerijní a muzejní pedagogiky Evropy 21. století. K tomu směřuje vize tzv. EduLabu, projektu Edukačního centra Muzea města Brna se sídlem na hradě Špilberku, který je založen na klíčové spolupráci se studijními obory Masarykovy univerzity.

1.1 KONCEPCE MEZIOBOROVÝCH STUDENTSKÝCH STÁŽÍ SE ZAMĚŘENÍM NA MUZEJNÍ PEDAGOGIKU

Základem mezioborových studentských stáží se zaměřením na muzejní pedagogiku je myšlenka podpořit spolupráci mezi muzejními pedagogy a ostatními pracovníky muzeí inovací nabídky předmětů v rámci vzdělávání jak muzeologického, tak i vzdělávání dalších oborů, které jsou často v muzejních institucích zastoupené a které se aktivně podílejí na práci se sbírkami, participují na pořádání výstav a budování expozic. Z dosavadních zkušeností muzejní praxe vyplývá, že mezi podmínky úspěšné a partnerské spolupráce mezi muzejním pedagogem a ostatními muzejními profesemi patří vzájemná informovanost a ochota ke spolupráci, vzájemný respekt a také společné cíle, kterých tyto profese v muzejním prostředí chtějí dosáhnout. Jedním z těchto cílů je bezpochyby srozumitelná prezentace muzejních sbírek a vědeckého poznání v nich obsaženého návštěvníkům. Oddělení muzeologie vzdělává budoucí a současné pracovníky muzeí, zároveň je součástí fakulty a univerzity, může tedy nabízet své předměty cíleně i dalším oborům, které jsou konfrontovány s prací v muzeích a dalších kulturních institucích. Otázkou tak je spíše vyhledání vhodné formy a funkčního modelu pro mezioborové vzdělávání podporující budoucí spolupráci oborových odborníků a muzejních pedagogů.

Pokud se orientujeme na možnost pozitivně ovlivnit a podpořit výše zmíněnou spolupráci na poli vzdělávání, musíme vycházet z posouzení stávající situace a zejména z momentů, které považujeme za hlavní příčiny daného stavu. Navrhovaným řešením se pak tyto příčiny snažíme eliminovat. V případě nedostatečné koncepční spolupráce mezi muzejními pedagogy a dalšími pracovníky muzea můžeme za jednu z příčin této situace považovat právě vzájemnou nízkou informovanost o náplni své práce. „Muzejní pedagog často není ostatními odbornými pracovníky, mnohdy včetně samotného vedení, vnímán jako „tradiční“ muzejní profese. Neznalost historie, konkrétního obsahu, náplně práce a ne zkušenost s náročností této profese se promítá do postoju, se kterými jsou muzejní pedagogové neustále

konfrontování“ (Mrázová, 2013, s. 28). Předpokládáme, že v současné době ona často pocítovaná neochota ostatních odborných pracovníků ke spolupráci s muzejním pedagogem je (spíše než primární nevstřícností či oborovou řevnivostí, „strachem z neznámého“ nebo obavou z výrazného navýšení objemu práce směrem, v němž se daný odborný pracovník „necítí ve své kůži“) například v přímé interakci s návštěvníky¹¹².

Základem prezentované koncepce podpory spolupráce mezi muzejními pedagogy a ostatními odbornými pracovníky v muzeích je propojení studentů oborů nejčastěji zastoupených v muzejních institucích (dějiny umění, historie, archivnictví, archeologie, ale i muzeologie, estetika, pedagogika aj.) a jejich aktivní seznámení s prací muzejního pedagoga a aktuálními tendencemi muzejní pedagogiky v praxi. Cílem této edukační koncepce je studenty různých oborů jako možné budoucí odborné pracovníky muzejních a obecně kulturních institucí připravit na partnerskou spolupráci s muzejním pedagogem. Dalším důležitým cílem stáží je studenty jako možné budoucí pracovníky na pozici práce s veřejností vybavit základními zkušenostmi s muzejněpedagogickou praxí. Tyto dva základní cíle jsou formulovány vzhledem k současné situaci v českém muzejnictví a v kultuře obecně, kdy post muzejního pedagoga je velmi často funkcí kumulovanou, tedy muzejní pedagog zároveň zastává i další pracovní pozice v dané instituci, nebo ještě častěji pracovník muzea na postu např. kurátora sbírky je zároveň prověřen budováním vztahů s návštěvníky a nabídkou veškerých doprovodných akcí a programů pro školy i běžné návštěvníky.

Díky těmto předpokladům jsou muzeologické stáže se zaměřením na muzejněpedagogickou práci v Edukačním centru Muzea města Brna formovány několika základními kritérii. Stáže jsou vymezeny pro studenty poměrně náročnou časovou dotací 120 hodin, která umožňuje hlubší práci se studenty i jejich přímý podíl na konkrétních edukačních projektech Muzea města Brna. V rám-

ci této časové dotace jsou studenti seznamováni s prostředím muzea a s jeho edukačním potenciálem. Skrze vlastní praktické zkušenosti je jim umožněno nahlédnout co možná nejširší nabídku činností spojených s muzejněpedagogickou prací v souvislosti s celkovým fungováním muzea. Velmi důležitá z hlediska motivace studentů je také možnost výběru a kombinace nabízených činností podle osobních priorit a zaměření jednotlivých studentů. Všechny činnosti také ústí v konkrétní výstupy realizované v praxi muzejní instituce. Tento moment je dalším důležitým motivačním prvkem. Studenti nejen vidí, jakým způsobem výstupy jejich práce v praxi fungují, ale zároveň zažívají pocit úspěchu své činnosti, který v jejich budoucí vlastní odborné praxi napomůže snadnějšímu akceptování pozice muzejního pedagoga a jejich tolik potřebné ochotě ke spolupráci s ním. Díky pečlivé citaci autorství jednotlivých výstupů se také studenti přirozeně učí profesním etickým návykům i ocenění hodnoty práce muzejního pedagoga. V této fázi velmi získává muzejní instituce, neboť praktické výstupy studentských stáží pomáhají rozšiřovat nabídku jejich doprovodných aktivit.

Garancí kvality výstupů studentských stáží i samotného obsahu stáží, tedy získání praktických zkušeností a základních dovedností oboru je pečlivá zpětná vazba studentům od garanta předmětu z Oddělení muzeologie i od supervizora stáží – muzejního pedagoga Muzea města Brna. Všechny praktické činnosti, které jsou součástí studentských stáží, kladou důraz na rozvoj kreativity, aktivity a tvůrčích složek osobnosti studentů jako důležitých faktorů pro kvalitní muzejněpedagogickou činnost. Studenti tak podle zadaných formátů zpracovávají své vlastní náměty. Tyto nápady vždy procházejí pečlivými supervizními konzultacemi tak, aby výsledný produkt byl didakticky kvalitní a zároveň aby si studenti při cílování svých nápadů do praktické podoby uvědomili teoretické i praktické principy tvorby těchto programů a materiálů. Nedílnou součástí přispívající ke kvalitě a také k postupnému zpřesňování

112 Motivací k tomuto dosud málo akcentovanému pohledu na vztah muzejní pedagog – ostatní odborní pracovníci muzea může být například výsledek dotazníkového šetření provedeného mezi stávajícími odbornými pracovníky Jihočeského muzea v Českých Budějovicích jako podklad pro formulaci vzdělávací strategie dané instituce (Pešková, 2013).

systému stáží je průběžná evaluace předmětu studenty i garantem a supervizorem stáží. Tyto evaluace probíhající po celý semestr v rámci osobních konzultací, písemně vždy po skončení každého semestru, umožňují reagovat aktivně na podněty studentů a revidovat tak technické problémy spolupráce fakulty a muzea i vlastního praktického fungování stáží. Zpětné vazby studentů po pilotním semestru například umožnily zpřesnění organizace stáží, jejich pečlivější zacílení na potřeby studentů a na problematická místa v porozumění muzejněpedagogické činnosti.

2 JAK STÁŽE FUNGUJÍ? EDUKAČNÍ LABORATOŘ V MUZEU – DOSAVADNÍ VÝSLEDKY

Mezioborové stáže zaměřené na podporu spolupráce mezi muzejními pedagogy a ostatními odbornými muzejními profesemi jsou z pohledu cílů, k nimž stáže směřují, tedy porozumění muzejněpedagogické profesi a získání základních dovedností této profese, obsahově členěné na dvě vzájemně kompatibilní oblasti.

První z nich zohledňuje fakt, že studenti po absolutoriu vysoké školy do praxe často přicházejí připraveni velmi dobře teoreticky, ale bez jakékoliv bližší představy o tom, jak vlastně muzejní a další kulturní instituce fungují, zvláště pak ve vztahu k jejich návštěvníkům. Přibližně třetinu časové dotace stáží tak tvoří činnosti napomáhající porozumění provozu muzea a jeho edukačních aktivit, mezi něž patří exkurze do technického zázemí muzea, stáž ve vybraných výstavách/stálých expozicích ve formě dozoru a monitoring návštěvníckého provozu v těchto výstavách a expozicích, stejně jako náslechy na programech vedených muzejním pedagogem. Díky exkurzi do technického zázemí instituce si studenti uvědomí to, jak technické parametry provozu muzea ovlivňují návštěvnícký provoz muzea a možnosti a rozsah jeho edukačních aktivit. Souvislá stáž ve vybraných výstavách a expozicích studentům umožní zaměřit se blíže na vlastní médium přenosu informací, tedy muzejní výstavu či expozici a její dispozice k edukačním aktivitám – architektonické uspořádání prostoru, způsob instalace,

způsob sdělování rozšiřujících informací atp. Sledování návštěvníckého provozu ve výstavě pomocí koncepčně postavených kritérií pak studentům umožňuje udělat si bližší představu návštěvníckých reflexí dané výstavy nebo stálé expozice, ale také kriticky o dané výstavě či expozici přemýšlet. Studenti mají možnost zamyslet se nad negativními faktory a zejména pak navrhnout možná funkční řešení dané situace. Studentské zhodnocení stanovených kritérií může sloužit jako zajímavá zpětná vazba pro pracovníky muzea ve smyslu externích a nezaujatých informací i inspirace pro možné řešení daného problému. Studenty samotné pak vybavuje do jejich budoucí profese pohledem nezaujatého externího pozorovatele a vědomím toho, jak v základu funguje či nefunguje komunikace výstava – návštěvník, které faktory tuto komunikaci znesnadňují a které naopak její srozumitelnost podporují. Náslechy na aktivizujících edukačních programech vedených zkušeným muzejním pedagogem pak studentům umožňují přímé setkání s některou z možných podob edukačního programu v muzeu.

Druhá oblast je zaměřena na základní dovednosti muzejněpedagogické profese, respektive přímé bližší setkání s činností muzejního pedagoga. Studentům se naskýtá možnost pod pečlivým didaktickým dozorem vyzkoušet si být autorem a zároveň také realizátorem určitých typů programů nebo edukačních materiálů a didaktických pomůcek. Mezi tyto vlastní praktické činnosti studentů patří tvorba pomůcek pro edukační programy (vystřihovánky, omalovánky, zalaminované pomůcky, kostýmy aj.), stěžejní je však spolupráce na tvorbě a vedení edukačních programů (vedení částí nebo celých programů pod dohledem supervizora, skupinová tvorba návrhů programů) a příprava a realizace metodických pomůcek (tvorba pracovních listů k expozicím, tvorba aktivit pro Brněnskou muzejní noc, tvorba didaktických pomůcek pro edukační centrum – např. didaktická společenská hra, časová osa dějin hradu Špilberku nebo kompletní realizace podkladů pro interaktivní stezku vnějším hradem). Tyto poslední dvě jmenované činnosti v různé míře či kombinaci podle volby studentů tvoří vlastní páteř stáže s největší časovou dotací.

Pro supervizora i garanta stáží jsou tyto činnosti díky pečlivé zpětné vazbě, kterou studentům poskytujeme, velmi náročné, neboť každý návrh, každé zpracování je třeba průběžně velmi podrobně konzultovat a studenty metodicky vést tak, aby pochopili podstatu a způsob práce muzejního pedagoga. Konzultace probíhají jak formou průběžných tvůrčích setkávání, kdy jsou studenti vedeni k reflexi a vzájemné pomoci a spolupráci, tak i formou osobních a elektronických konzultací.

Zatímni výsledky této vlastní praktické činnosti studentů jsou po necelých dvou semestrech, kdy stáže probíhají, v dubnu 2014 následující:

- V podzimním semestru 2013 se stáží aktivně zúčastnilo 25 studentů. Ve spolupráci se studenty bylo připraveno a realizováno 5 typů interaktivních doprovodných programů, 47 provedení těchto programů se školními skupinami (MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ) a s veřejností (programů s aktivní participací studentů se účastnilo 1004 návštěvníků), dále 8 kompletních návrhů pracovních listů ke stálým expozicím Muzea města Brna a 8 kompletních návrhů zastavení pro interaktivní stezku vnějšími prostory hradu. Rozpracovány byly také návrhy 2 didaktických pomůcek pro edukační centrum, a to didaktická společenská hra zaměřená na dějiny hradu Špilberku a velkoformátová interaktivní časová osa dějin hradu Špilberku v kontextu českých a světových dějin.
- V jarním semestru 2014 se stáží aktivně účastnilo 26 studentů. Ve spolupráci se studenty byly zatím připraveny a realizovány 4 typy interaktivních doprovodných programů, 32 provedení těchto programů se školními skupinami (MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ) a s veřejností (programů s aktivní participací studentů se účastnilo 1519 návštěvníků), dále kompletních 7 návrhů pracovních listů ke stálým expozicím Muzea města Brna a 8 aktivit pro Brněnskou muzejní noc 2014. Pokračuje také dopracování návrhů dvou výše zmíněných didaktických pomůcek pro edukační centrum – didaktické společenské hry a časové osy.

Na všech zmiňovaných aktivitách se studenti podílejí obsahově, koncepčně a vlastními představami a poznámkami formují i budoucí grafickou podobu tištěných materiálů a pomůcek. Jimi vytvořené návrhy jsou následně postoupeny ke korekturám a profesionálnímu grafickému zpracování tak, aby pokud se nejedná o okamžité zpracování jako např. edukačních programů či aktivit pro Brněnskou muzejní noc, v následujících obdobích mohly být uvedeny do edukační praxe muzea. Pro podíl na konečném grafickém zpracování, např. pracovních listů, studenti obvykle nejsou vybaveni potřebnými kompetencemi a tato problematika už jde i mimo obsahovou náplň stáží, neboť stáže jsou zaměřeny zejména na setkání s didaktickou praxí, ať už v programech, nebo návrzích edukačních pomůcek.

2.1 PŘÍNOS REALIZACE STÁŽÍ

Primárním cílem mezioborových stáží s muzejněpedagogickým zaměřením je podpora budoucí spolupráce oborových odborníků s muzejním pedagogem či přímo jejich vlastního zapojení do této činnosti v muzejní nebo jiné kulturní instituci pomocí konkrétního praktického vhledu do náplně práce muzejního pedagoga. Z ohlasů studentů a výsledků evaluace stáží vyplývá úspěch v naplňování tohoto cíle. Studenti poměrně jednoznačně deklarují změnu pohledu na práci muzejního pedagoga i kladný přístup ke kooperaci s muzejním pedagogem v rámci svého zamýšleného budoucího odborného uplatnění v některé z kulturních institucí. Část studentů se vyjadřuje kladně také k možnosti svého dalšího profesního směřování do oblasti muzejní pedagogiky, mnozí z nich mají zájem ve stáží pokračovat i v dalším semestru.

V rámci realizace stáží lze sledovat hlediska přínosu pro studenty a v neposlední řadě i hlediska přínosů stáží pro muzejní praxi. Pro studenty jsou důležité znalosti a dovednosti, které získávají v přímém kontaktu s muzejněpedagogickou

113 Absolventy stáží jsou studenti napříč téměř celým oborovým spektrem nabídky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, nejčastěji jsou to studenti oborů muzeologie, dějiny umění, sdružená uměnovědná studia, historie, pomocné vědy historické, archeologie, pedagogika, sociální pedagogika a poradenství, andragogika, estetika, etnologie, informační studia a knihovnictví, ale také studenti jazyků a dalších oborů.

profesí a které je vybavují kompetencemi potřebnými pro budoucí spolupráci mezi profesemi navzájem¹¹³, tedy mezi oborovým odborníkem a muzejním pedagogem. Vybavují je také základními kompetencemi, které jim pomohou obstát v muzejní praxi, pokud budou jako primárně kurátoři nebo další oborová odborníci v rámci kumulované funkce například v malé muzejní instituci pověřeni tvorbou aktivit pro návštěvníky. Studenti tedy získávají nejen znalost praktického fungování muzejní instituce a profesní kompetence pro širší spolupráci všech pracovníků muzea ve vztahu k návštěvníkům, ale i základy kompetencí pro muzejněpedagogickou činnost. Dalším přínosem pro studenty je uplatnění jejich vlastních schopností a tvořivosti při vytváření metodických pomůcek, stejně jako praktické zkušenosti s realizací edukačních programů. Obě tyto činnosti jsou zahrnovány do koncepčního didaktického a metodického rámce realizovaného pod pečlivou supervizí. Díky tomu se studenti učí o muzejní instituci přemýšlet komplexně a v reálných souvislostech. Významnou jak motivační, tak praktickou výukovou součástí je fakt, že vytvořené produkty se stávají plnohodnotnou součástí muzejněpedagogické praxe a jejich využití mohou studenti dále sledovat. Díky porozumění obsahu a náročnosti koncepční didaktické práce pak také studenti v rámci vlastního profesního zaměření budou přístupní spolupráci s muzejním pedagogem. Získávají totiž poměrně přesnou představu o významu i obsahu práce muzejního pedagoga. Jsou si vědomi toho, jaký mají muzejněpedagogické aktivity potenciál pro popularizaci jejich mateřského oboru a také mají poměrně přesnou vlastní představu o tom, na jaké bázi mohou a chtějí s muzejním pedagogem spolupracovat, případně jaký typ podkladů od nich muzejní pedagog potřebuje. Všechny výše zmíněné momenty vedou k tomu, že aktivity studentů ve vlastní odborné praxi při setkání s veřejností budou cílené, koncepční a funkční, nikoliv náhodné a neprofesionální.

Muzejní praxe pak získává motivované odborné pracovníky s kvalifikovaným porozuměním pro edukaci v kulturních institucích, kteří jsou ochotni spolupracovat s muzejním pedagogem na

vstřícném přístupu muzejní instituce i vlastního oboru k návštěvníkům a vědí „jak na to“. Získává odborné pracovníky nejen vybavené základními kompetencemi a praktickou zkušeností muzejněpedagogické práce, ale také v rovině osobnostní pracovníky otevřené, přemýšlející a tvůrčí, se zájmem o muzejní instituci a o její návštěvníky.

ZÁVĚR

Přes nelehký zrod koncepční a obsahové náplně stáží a jejich časově velmi náročnou organizační stránku se nám potvrzuje, že jde o velmi funkční a didakticky vhodně cílenou aktivitu a formu spolupráce univerzity s muzeem, jež má v procesu vzdělávání budoucích pracovníků muzeí a dalších kulturních institucí své významné opodstatnění. Stáže reagují na dlouhodobě pocítovaný problém obecně ne příliš úspěšné spolupráce mezi muzejními pedagogy a ostatními odbornými pracovníky muzea a usilují o možnost přispět k řešení tohoto problému pomocí svého zařazení do nabídky volitelných předmětů pro příslušné obory studované především na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Koncepce stáží vychází z předpokladu, že poměrně častá neochota stávajících odborných pracovníků muzeí ke spolupráci s muzejním pedagogem není způsobena primárně principiálním odmítáním muzejněpedagogické práce jako takové, ale pramení spíše z neznalosti oboru, obsahové náplně i možností, kterými může muzejní pedagog popularizaci muzejních oborů ve vztahu k veřejnosti podpořit. Stejným problémem jsou velmi zkreslené představy o poměrné „nenáročnosti“ práce muzejního pedagoga z hlediska profesních kompetencí a osobnostní výbavy. Na tyto předpoklady stáže reagují cíleným mezioborovým zaměřením, tedy oslovováním studentů takových oborů z nabídky zejména filozofické fakulty, jejichž absolventi s velkou pravděpodobností po studiu budou pracovat v muzeu či jiné kulturní instituci se silnou vazbou na své návštěvníky. Studenti se aktivně seznamují s praktickým fungováním muzejní instituce. Pod odbornou supervizí se podílejí na tvorbě a realizaci edukačních pomůcek a programů a získávají tak profesní

kompetence pro širší spolupráci všech pracovníků muzea ve vztahu k návštěvníkům, stejně jako základní kompetence a zkušenosti pro případnou vlastní muzejněpedagogickou činnost. Dalším, neméně důležitým rozměrem mezioborového setkávání je obohacení studentů vzájemně o jiný pohled na zpracovávaná témata a o praktickou zkušenost oboustranné spolupráce. Tato zkušenost studentů je také velmi přínosná pro obsahovou kvalitu vytvářených programů a didaktických pomůcek. Díky koncepční práci pod precizní supervizí se studenti učí přemýšlet o muzejní instituci komplexně a v reálných souvislostech, díky důslednému uvádění autorství u všech jimi vytvořených programů a pomůcek nejenže získávají viditelné a pro budoucí zaměstnavatele doložitelné zkušenosti, ale zároveň se tak zcela přirozeně seznamují s citační etikou muzejní a muzejněpedagogické práce.

Jedním z dílčích cílů, který stojí v pozadí našeho snažení, je také studenty různých oborů nadchnout pro muzejní instituce, pro informační

bohatství sbírek, pro otevřené a tvůrčí přibližování těchto sbírek návštěvníkům, zkrátka získat je pro muzejní edukaci... O tom, že se tyto cíle daří naplňovat, svědčí stálý zájem o zápis předmětu „tuzemské stáže v institucích – muzeologie, Muzeum města Brna“, časté zapisování i následného semestru a zájem o navazující předměty s muzejněpedagogickou tematikou v rámci nabídky Oddělení muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie FF MU, stejně jako zájem o jinou formu spolupráce s Edukačním centrem Muzea města Brna, např. na bázi dobrovolnictví nebo prázdninových praxí.

Pozn.: V popisované podobě probíhaly mezioborové stáže z muzejní pedagogiky úspěšně do podzimního semestru 2017. Vzhledem ke koncepčním a personálním změnám na oddělení muzeologie stáže od jarního semestru 2018 probíhají v užší, na studenty muzeologie orientované podobě.

Literatura

- FORNARO, Salla, a Laura KOKKONEN, eds. 2013. *It's all mediating. Conference report: international conference on curationg and education in the exhibition context May 30–31, 2012, Helsinki, Finland* [online]. Helsinki: Finnish Association for Museum Education Pedaali [cit. 2014-07-18]. ISBN 978-952-67915-0-0. Pedafooni 3.
- JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JÚVA, a Lenka MRÁZOVÁ. 2010. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- KIRSCH, Otakar, a Lucie JAGOŠOVÁ. 2013. Vývoj Lektorátu muzejnictví 1922–1951. Devadesát let od počátků univerzitního vzdělávání muzejníků v českých zemích. *Muzeum: muzejní a vlastivědná práce*. 51(1) 3–16. ISSN 1803-0386.
- Partnering in museum education – Enhancing the adventure. ICOM/CECA annual international conference 2005 proceedings*. 2005. Banská Štiavnica, Bratislava: ICOM/CECA. ISBN 80-89090-20-6.
- PEŠKOVÁ, Jitka. 2013. *Vzdělávací strategie Jihočeského muzea v Českých Budějovicích*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.
- TALBOYS, Graeme K. 2000. *Museum Educator's Handbook*. Aldershot: Brookfield. ISBN 0-556-08173-3.
- TRAN, Lynn Uyen, a Heather KING. 2007. The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums. *Museum Management and Curatorship*. 22(2) 131–149. ISSN 0964-7775.
- Vybrané probíhající reformy a politické iniciativy na národní úrovni*. Eurypedia [online]. 2011. [cit. 2014-03-25]. Dostupný z: <http://eacea.ec.europa.eu/education>
- ZEMAN, Václav. 2006. *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.

Autorky:

Mgr. Lenka Mrázová

Centrum inovace výuky archeologie a muzeologie

Ústav archeologie a muzeologie

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity

Brno

E-mail: mrázova.l@seznam.cz

www.phil.muni.cz/waia

www.phil.muni.cz/waom

Mgr. MgA. Barbora Svátková, Ph.D.

Edukační centrum

Muzeum města Brna

Špilberk 210/1

Brno

E-mail: svatkova@spilberk.cz

www.spilberk.cz

Students to the Castle! Interdisciplinary didactic encounter students of FF MU Brno in Education centre of Brno City Museum

Abstract: This paper introduces a concept cooperation of two institutions and their project: The Museology Section of the Department of Archaeology and Museology at the Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, the project "Innovation of Archaeology and Museology Education for Practice in the Interdisciplinary and International Frame", and the Education centre of Brno City Museum and the project Edulab, i. e. education laboratory based on a direct collaboration with Masaryk University students, employing up-to-date trends of museum and gallery education in practice. This cooperation connects students whose fields of studies are often engaged in museum institutions (history of arts, history, archival science and archaeology, as well as museology, aesthetics, or pedagogy). Thanks to active participation, these students get familiar with the work of a museum educators. This cooperation helps students to gain competences necessary for understanding the methodology of education content in museum education. The students are potential expert workers of museums as well as cultural institutions in general, and this cooperation prepares them for collaboration with museum educators. Moreover, the students get basic knowledge of museum education practice which is beneficial for their potential career in public relations.

Keywords: museum education, interdisciplinary collaboration, museum, students, competence/qualification.

Bibliografický údaj původního textu:

MRÁZOVÁ, Lenka, a Barbora SVÁTKOVÁ. 2016. Studenti na hrad! Mezioborové didaktické setkávání studentů FF MU Brno v edukační laboratoři Muzea města Brna. *Kultura, umění a výchova* [online]. 4(1) [cit. 2016-03-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=10&clanek=133

KOVÁ INTER

CULTURNÍ MU

NTI MUZEJN

NÍ EDUKACE

Á IRENA PAR

PAROUBKO

Interkulturní muzejní edukace

Irena Paroubková

Anotace:

Autorka se ve svém příspěvku zabývá interkulturním vzděláváním. První část jejího článku je věnována problematice spolupráce mezi muzei a přistěhovalci. V druhé části pak popisuje své praktické zkušenosti z pedagogické práce na zahraničním, binacionálním gymnáziu. Věnuje se strategiím komunikace s vícejazyčnými žakovskými skupinami v muzejní pedagogice a možnostem participace přistěhovalců na kulturním životě města.

Klíčová slova: bilingvní edukace, integrace, interkulturní vzdělávání, muzejní pedagogika, výtvarná výchova.

ÚVOD

Následující text je věnován interkulturní muzejní edukaci. Po obecném úvodu do problematiky popisuje autorka příspěvku, která je výtvarnou pedagožkou na binacionálním gymnáziu, své praktické zkušenosti z učitelské práce s vícenárodnostními třídami, a to v kontextu spolupráce s muzei a galeriemi.

1 PRINCIP „COMMUNITY OUTREACH“

Ze souhrnných statistik muzeí a galerií nevyplývá, jak velkou skupinu návštěvníků tvoří domácí obyvatelstvo (NIPOS, 2013, s. 8). Lze se však domnívat, že v České republice panuje obdobný trend jako v zahraničí a že u řady muzeí jsou hlavní návštěvnickou skupinou turisté (EDUCULT, 2008, s. 60). Otázkou je, proč tomu tak je a zda příčinou není nefunkční dialog mezi muzeem a komunitou lidí, na jejímž území se muzeum nachází. Muzeum jako veřejná instituce by mělo umět reagovat na potřeby těch, kteří žijí v jeho těsné blízkosti, a podílet se na zvyšování úrovně jejich života (srov. Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 89). V anglickém prostředí se tomuto přístupu říká „Community outreach“ (EDUCULT, 2008, s. 66), jeho nedílnou součástí je úzká spolupráce s organizacemi a institucemi, které sdílí obdobný cíl. Ukazuje se, že v některých lokalitách velmi dobře funguje

spolupráce mezi muzeem a školou. Podle oficiálních údajů tvořily v roce 2012 školní třídy hlavní skupinu návštěvníků doprovodných programů, které muzea připravila ke svým výstavám a expozicím (NIPOS, 2013, s. 8). Děti a mládež by však neměly být jedinou cílovou skupinou, kterou programy muzeí oslovují. Aktivita muzea by měla být zaměřena na široké spektrum lidí z rozdílných sociálních a kulturních prostředí. Michael Parentier hovoří o moderním muzeu jako o agoře, tzn. o otevřeném a svobodném místě setkávání a dialogu všech občanů (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 94). Muzeum je z pohledu komunikačního paradigmatu chápáno jako sociální místo komunikace (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 89n.), a proto by měly soudobé muzejněpedagogické aktivity pružně reagovat na společenský vývoj a na aktuální problémy s ním spojené (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 89). Jako výrazná společenská proměnná se ukazuje prudce se měnící demografická skladba obyvatelstva a vysoký počet přistěhovalců. Monokulturní habitus mnohých regionů je minulostí. Česká společnost se stává multikulturní. Ze statistik migrace, které zpracovává ČSÚ, vyplývá, že počet přistěhovalců trvale žijících v České republice stále roste. Početně nejvýznamnější skupiny cizinců z třetích zemí (zemí mimo EU) žijících v České republice se dlouhodobě nemění. Více než tři čtvrtiny přistěhovalců jsou občané tří zemí, a to Ukrajiny, Vietnamu a Ruské federace (Ministerstvo vnitra, 2012, s. 5).

Vzrůstající kulturní rozmanitost může být obohacující, avšak na druhou stranu bývá součástí lidí z různých etnik spojeno s řadou konfliktů. V USA vznikl specifický typ muzea, tzv. muzeum sousedství, které se orientuje na podporu emancipace etnických menšin žijících v dané čtvrti. Svými aktivitami se tento typ muzeí snaží přispívat k řešení problémů minorit a jejich příslušníky programově zapojuje do své správy a plánování své činnosti (Šobáňová, 2012, s. 76).

2 MUZEUM A PREVENCE NEGATIVNÍCH SOCIOPSYCHOLOGICKÝCH JEVŮ PROVÁZEJÍCÍCH STŘET KULTUR

Univerzálním rysem interkulturních vztahů jsou předsudky a stereotypy (Průcha, 2007, s. 69), které mohou doprovázet řadu dalších negativních sociopsychologických jevů, jako je animozita, diskriminace, nebo dokonce rasismus. Muzeum může zastávat velmi důležitou roli v prevenci těchto jevů svým aktivním zapojením se do vzdělávání společnosti. V roce 2012 bylo podle statistických údajů zorganizováno v České republice 11 721 kulturně-výchovných a vzdělávacích programů, mezi něž patří i tradiční veřejná přednášková činnost. Podle vyjádření ICOM (International Council of Museums) má v muzejní práci esenciální význam nejenom ochrana a zprostředkování vlastní, ale i cizí historie a kultury (EDUCULT, 2008, s. 59). Muzeum je tedy už ze své podstaty chápáno jako přirozené místo pro interkulturní vzdělávání, jehož cílem by měl být rozvoj kompetencí, které povedou k interkulturnímu porozumění (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 79n.). To v sobě vedle kognitivního aspektu zahrnuje i afektivní složky (Perry, Southwell, 2011, s. 454). K dosažení zmíněného porozumění totiž nestačí pouhé znalosti o podobnostech a rozdílech mezi kulturou vlastní a kulturami cizími (Perry, Southwell, 2011, s. 454). Pro vytvoření pozitivního postoje k jiným kulturám je rovněž nezbytná empatie, zvědavost a respekt (Perry, Southwell, 2011, s. 454). Podstatná je také schopnost afektivních reakcí na kulturní rozdíly, která se nazývá interkulturní citlivost. Na jejím utváření se podílí osobní zkušenost ze setkávání se s jiným, odlišným, cizím. Tento moment je velmi významný pro pedagogickou práci muzejních pracovníků, kteří vytváří kontext, ve kterém se vnímatel setkává s uměleckými díly z cizích kulturních prostředí. Muzea a galerie skutečně nelze chápat jako místa pouhé ochrany, shromažďování a prezentace umění, ale jako místa získávání aktivních zkušeností ve styku s uměleckou produkcí. Umělecký zážitek může formovat společenské vědomí a být významným vzdělávacím motivem, a to i ve smyslu rozvíjení interkulturních kompetencí. Galerie a muzea mají moc zaujmout významnou

společenskou úlohu v oblasti interkulturní politiky. Z tohoto hlediska se jeví výběr výstavních exponátů z cizích kulturních oblastí a stejně tak způsob jejich prezentace jako společensky zodpovědný čin, který překračuje cíl poskytnout veřejnosti exoticky laděný estetický zážitek. Dobře fungující muzea a galerie zprostředkovávají svým návštěvníkům možnost vytvořit si dynamický, osobní a kritický přístup k vlastní i cizí kulturní identitě. Primární roli v tomto procesu zastává výtvarný¹¹⁴ či muzejní pedagog. Vedle jeho kompetencí ve vizuálních oborech jsou podstatné jeho osobnostní kompetence týkající se zvládání předsudků, tolerance k odlišnosti a podpory inkluzivních přístupů. Ve stati o multikulturní výchově z knihy *Pedagogika pro učitele* můžeme číst: „K tomu, aby byli žáci otevření reflexi a redefinici vlastního sebepojetí, aby byli ochotni sdílet a spoluutvářet prostor s ostatními, je třeba důležitého předpokladu: mít k tomu průvodce – učitele, kteří sami reflektují vlastní identitu, pojetí své výuky založené na pozitivním zhodnocování diversity a inkluzi“ (Janebová, Kasíková, 2007, s. 330).

3 VÍCEJAZYČNOST – PŘEDPOKLAD INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

Předpokladem kvalitní interkulturní komunikace je vícejazyčnost (Průcha, 2010, s. 7–136). Je jasné, že pokud chce muzeum úspěšně navázat kontinuální spolupráci s komunitami přistěhovalců, musí se snažit je oslovit pro ně srozumitelným jazykem. Lze se domnívat, že umění lačnému publiku v první rovině postačí jazyk vizuálu. Avšak je-li pro muzeum důležitý skutečně efektivní edukační přístup, pak musí zaujmout k jazykové ne-vybavenosti cizinců vstřícný postoj. Ze studie EDUCULT (2008) vyplývá několik návrhů, jak s faktorem vícejazyčnosti v muzejní práci zacházet. Vedle vytvoření doprovodných textů ve větším počtu jazyků volených s ohledem na menšiny žijící v blízkosti daného muzea je doporučováno

angažovat pro muzejní spolupráci zástupce z organizací starajících se o inkluzi migrantů a vytvářet pracovní místa pro osoby, jejichž mateřským jazykem není jazyk dané země. Zapojením cizinců mezi zaměstnance muzea je sledováno hned několik cílů, které přímo směřují k podpoře interkulturního dialogu mezi muzeem a občany. Nejenom, že muzeum získá do svých řad někoho, kdo bude schopný dokonale ovládat jazyk přistěhovalecké komunity a zastávat roli překladatele v širším slova smyslu, zároveň získá znalce kulturních zvyklostí a potřeb dané komunity, na které pak může muzeum reagovat ve své edukační koncepci. Cizinci, který získá v muzeu práci, je ulehčen proces integrace do většinové společnosti a podstatné je i to, že jeho přítomnost v muzeu může pomoci jeho krajanům překonat ostych z návštěvy muzea vyplývající z pocitu cizosti (EDUCULT, 2008, s. 60). Je běžným jevem, že i přes snahu některých muzeí vytvořit programy zaměřené na cizince žijící v jejich blízkosti nenachází u nich muzejní nabídka odezvu. Často jsou to teprve děti z rodin přistěhovalců, které si díky školním exkurzím do muzea jeho prostředí oblíbí a stanou se prostředníkem mezi ním a svými rodiči. Možnou příčinou existence neviditelné bariéry mezi migranty a muzei může být i výběr uměleckých děl a exponátů, se kterými se přistěhovalci nedokáží identifikovat. I v tomto případě by byla na místě cílená spolupráce mezi muzeem a institucemi, které hájí zájmy migrantů.

4 BINACIONÁLNÍ A BILINGVNÍ GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Od září 1998 existuje na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně pilotní mezivládní projekt na podporu interkulturního vzdělávání, a to gymnaziální německo-český program, který je založen na mezinárodní smlouvě mezi Ministerstvem školství Svobodného státu Sasko a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky¹¹⁵.

¹¹⁴ K problematice interkulturního uměleckého vzdělávání viz Uhl Skřivanová, Hajšmanová, Do, 2013, s. 1–6.

¹¹⁵ „Ujednání mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Státním ministerstvem školství Svobodného státu Sasko o spolupráci při realizaci dvojnárodnostního, dvojjazyčného česko-německého vzdělávacího cyklu Gymnázia Friedricha Schillera v Pirně“



Obr. 66

Žákovská výstava výtvarných prací v Městské knihovně

Jeho cílem je, aby žáci získali vedle odpovídajícího gymnaziálního vzdělání a příslušných jazykových kompetencí i kompetence sociokulturní, které přispívají k výchově česko-německé a evropské vzájemnosti. Na základě výše zmíněné smlouvy studují na gymnáziu v Pirně počínaje sedmým ročníkem společně čeští a němečtí žáci v jedné třídě.

Pro výuku v dvojnárodnostním, dvojjazyčném programu byl vytvořen speciální organizační plán. Některé předměty se pak učí v mateřštině žáků a jiné v partnerském jazyce. Výuka výtvarné výchovy probíhá v češtině v binacionálních skupinách. Rozhodnutí vyučovat výtvarnou výchovu tímto organizačním způsobem vyšlo z přesvědčení, že charakter předmětu umožní jeho kvalitní edukaci navzdory existující jazykové bariéře a že

zároveň přispěje k rozvíjení jazykových znalostí jak německých, tak českých žáků¹¹⁶.

4.1 INTEGRACE ČESKÝCH ŽÁKŮ DO NĚMECKÉHO PROSTŘEDÍ

Pro české žáky není proces integrace do německého prostředí jednoduchý. Výzkumy interkulturní komunikace v rámci hodin výtvarné výchovy dokazují, že žáci v prvních letech studia v zahraničí upřednostňují interakce ve skupinách svého národa (Hrušková, 2014). To znamená, že se raději separují, než aby se aktivně pokoušeli do většinové společnosti integrovat. Je obecně známo, že pro integraci přistěhovalců do života komunity je obzvláště důležitý participativní aspekt. Pokud se cizinci začnou sami pozitivně a aktivně podílet na společenském životě, zvýší tím nejenom kvalitu svého života, ale i míru identifikace s místem, do jehož života se začleňují (EDUCULT, 2008, s. 86). Možnosti pozitivní adaptace skýtají rozmanité kulturní aktivity, na kterých se přistěhovalci můžou spolupodílet. Samozřejmou součástí procesu integrace je i bližší poznání kultury okolního prostředí. Je nasnadě, že významnou úlohu v tomto procesu mohou zastat kulturní organizace a instituce, které v případě pirenského projektu úzce spolupracují se školou. Konkrétně jsou to např. Městská knihovna, Městské muzeum, informační centrum a před svým uzavřením i Městská galerie. Tyto organizace přispívají k integraci českých žáků různými způsoby; poskytují místa praktikantům, nabízejí škole různé edukační programy či umožňují pedagogům přemístit vyučování ze školní budovy do jejich prostor.

4.1.1 STRATEGIE KOMUNIKACE S VÍCEJAZYČNÝMI ŽÁKOVSKÝMI SKUPINAMI V MUZEJNÍ A GALERIJNÍ PEDAGOGICE

Oddělení muzejní pedagogiky většinou návštěvu dvojjazyčných žákovských skupin vítají. Na školu dokonce chodí přímo pozvání na konkrétní programy, ale zároveň se vždy objeví rozpaky lektorů, jakým způsobem pracovat s jazykovou bariérou.

¹¹⁶ Podrobněji k tématu výuky výtvarné výchovy v binacionálních třídách a o vhodnosti předmětu pro integraci jazykového a odborného vyučování viz Hrušková, 2012.

Je s podivem, že ač se pedagog v předcházejících telefonátech snaží vysvětlit, že program musí být založen víc než na jazyku na vizuálním vnímání, případně na vlastní výtvarné nebo dramatické tvorbě, tak přes sliby a náznaky pochopení většinou lektorské oddělení žádným způsobem nepřizpůsobí svůj program specifiku návštěvní skupiny a spoléhá na doprovázejícího učitele jako na překladatele. Tento přístup se však ne vždy ukazuje být právě nejšťastnějším, protože velmi ubírá na dynamice připraveného programu. Jeho tematická koherence je silně narušena a tempo natolik zpomalené, že žáky demotivuje a učitel i lektor se dostanou do časové tísně. Stejně tak není opodstatněné předpokládat, že se vše vyřeší zjednodušenou slovní zásobou, zvolněním mluvního tempa a důrazem na korektní artikulaci. I když už alespoň tento přístup by učitel i žáci uvítali. Nemyslím si, že by to bylo zapříčiněno neochotou lektorského oddělení, ale nezkušeností. Zatím není natolik běžné setkávat se s vícejazyčnými skupinami, které by se chtěly podílet na interaktivních programech. Přitom se s ohledem na sociopolitický i kulturní vývoj zdá, že takto koncipované programy mají progresivní budoucnost. Nad pasivními návštěvami cizinců v galeriích se nikdo nepozastavuje, spíše naopak. Lektorské oddělení se zahraničním turistům snaží vyjít vstříc většinou přípravou vícejazyčných materiálů, popřípadě i cizojazyčnými prohlídkami. Pro interaktivní práci s vícenárodnostní skupinou jsou tyto materiály využitelné, ale samy o sobě nestačí. Jako žádoucí se jeví opravdu úzká spolupráce mezi pedagogem a lektorem. I v průběhu přípravy výuky na běžné škole je prospěšné, aby pedagog napřed sám navštívil expozici, kterou chce později navštívit s žáky, a měl tak pevnou představu o tom, jak z hlediska vzdělávacích a výchovných cílů může právě ona výstava edukaci obohatit. V případě bilingvních a binacionálních tříd je dobré zkontrolovat s lektorem přípravu programu i pracovního listu, který učitel může sám pro potřeby třídy upravit. Některé expozice přímo vybízejí k tomu, aby byl jejich potenciál využit k integraci jazykového a uměleckého vyučování. Jsou to ty, při kterých umělci sami používají jazyk jako etablovaný výtvarný prostředek. Konkré-



Obr. 67

Fotografie z animace v Městské galerii

ním příkladem mohou být například výstavy konceptuálních umělců. V praxi se jako nejefektivnější řešení interkulturní výuky v galerii prokázaly animační programy založené na vlastní žákovské tvorbě, a to jak skupinové, tak individuální. Skupinová tvorba více podporuje interakce v rámci vícenárodnostního kolektivu. Individuální práce zase umožňuje jedincům větší pohroužení do vlastní výtvarné činnosti.

Aby program v muzeu nebo v galerii, kterého se vícenárodnostní skupina účastní, proběhl úspěšně, je nutné jazykovou bariéru vhodnými metodami „obejít“. Podpůrným technikám a strategiím, které k tomuto účelu používají, se říká „scaffolding“ (Tejkalová, 2010). Lektor/učitel žákům jejich prostřednictvím skutečně staví jakési lešení, které jim pomůže podílet se aktivně na galerijní výuce i přes jazykové problémy. Tyto techniky či strategie jsou využitelné jak v edukaci, která v sobě integruje cizojazyčné vyučování, tak i v umělecko-pedagogické práci s imigranty nebo v internacionálních uměleckých projektech. Patří mezi ně: jazykové zjednodušení textů a mluvních projevů, Code-Switching, orientace na žáka, zapojení a využívání jazykových pomůcek, využívání grafů, diagramů, tabulek a myšlenkových map, střídání a kombinování forem výkladu, zapojení jazykově vybavenějších žáků jako asistentů, zkrácení a zjednodušení projevů, při kterých mají být žáci aktivní v cizím jazyce, atd. (podrobněji Hrušková, 2012).

Úspěch bilingvního edukačního procesu je založen na skutečně promyšleném plánování jednotlivých fází, na maximální názornosti, na interaktivitě a na správném vyvážení náročnosti programu. Je důležité, aby lektor/učitel měl zpětnou vazbu, aby věděl, že mu žáci skutečně rozumí a ne že jenom pasivně naslouchají. Kladná odpověď na dotaz: „Rozumíte mi?“ není zárukou, že tomu tak opravdu je. Bez dostatečné komunikace nelze zjistit, že žáci lektorovi/učiteli skutečně rozuměli. To mohou prozradit až naprosto nečekané, či dokonce trapné výstupní situace, kdy žáci často svalují svůj neúspěch na jazykovou bariéru a je velice obtížné určit, zda je to ona, kdo tyto situace zapříčinil, nebo žákova neochota aktivně se na program podílet.

V muzejní praxi úspěšně realizovaným příkladem integračních programů jsou např. nonverbální workshopy Německého národního muzea v Norimberku (Germanisches Nationalmuseum Nürnberg), které jsou určeny dětem a mládeži bez znalosti německého jazyka. Autoři těchto workshopů používají pro komunikaci se svými klienty obrazy a piktogramy (Czech, Bacher-Göttfried, 2013, s. 217)¹¹⁷. Tato metoda umožní vtáhnout účastníky workshopů do kreativní interakce s muzejními exponáty (Czech, Bacher-Göttfried, 2013, s. 220), a to nezávisle na jazykové bariéře. Za slabinu takto organizovaných programů je považována nejednoznačnost formulace úkolů, která může vést k různým nedorozuměním, a značně omezené možnosti komplexní práce s informacemi, jejich analýzou a vyhodnocováním.

4.2 SPOLUUTVÁŘENÍ KULTURNÍHO ŽIVOTA MĚSTA JAKO PROSTŘEDEK ADAPTACE NA NOVÉ PROSTŘEDÍ

Jak již bylo výše v textu uvedeno, je z hlediska integrace podstatné, aby se přistěhovalci podíleli na kulturním životě nového prostředí. Důležité je, aby noví příchozí nejenom navštěvovali kulturní

akce, ale začali takové sami pořádat. Tím se totiž opravdu aktivně začnou spolupodílet na kulturním životě a vstoupí do dialogu s novým okolím. V případě pirenského projektu jsou takovými aktivitami na veřejnost orientované akce pořádané školou, jako jsou např. divadelní a koncertní představení, sportovní utkání nebo výstavy žákovských prací.

4.2.1 VÝSTAVA – INTEGRAČNÍ PROJEKT

Příprava veřejné výstavy je vždy dlouhodobou edukační záležitostí, obzvláště pak, je-li spojena s vernisáží. Praxe ukázala, že pro žáky je obzvláště atraktivní, když se jejich výtvarné práce vystavují mimo školní prostředí. Výstavy v galerijních a muzejních prostorech města vnímají jako prestižní záležitost, která má pozitivní dopad na jejich sebevědomí. Žáci si uvědomují, že vystavené práce reprezentují jejich osobnost a identitu a že jejich veřejnou prezentací je širšímu publiku umožněno poznat část z jejich myšlenkového světa. Muzeum je pro ně místem komunikace, které jim umožňuje učinit významný krok z hlediska jejich integrace do nového prostředí, a to krok odhalení, představení se. Prezentace vlastní osobnosti prostřednictvím výtvarného díla je v rozporu se strategií izolace, kterou někteří žáci z různých důvodů volí v procesu adaptace na nové kulturní prostředí (Hrušková, 2014).

Aby výstava mohla být uskutečněna, je zapotřebí, aby se na její přípravě aktivně spolupodílel celý třídní kolektiv. Výstava samotná není totiž ani tak výtvarným, jako spíše sociálním projektem. Učitel musí mezi žáky rozdělit celou řadu organizačních úkolů: přenos prací ze školy do výstavního prostoru, sestavení seznamu vystavených děl, vytvoření dvojjazyčných popisků, instalaci, napsání a roznesení pozvánek, tvorbu a vyvěšení informačních plakátů, zajištění občerstvení a kulturního doprovodu k vernisáži, obstarání fotodokumentace, spolupráci s místním tiskem atd.

¹¹⁷ Ve studii (Czech, Bacher-Göttfried, 2013, s. 217–220) je uveden příklad tohoto workshopu: V muzeu je expozice pozdně gotických deskových maleb, na kterých je zobrazena řada různých pokrývek hlavy: klobouků, korun, přilbic, šátků atd. Účastníci programu dostanou jejich schematické zobrazení a jsou vysláni na objevnou cestu muzeem. Před obrazy, které vyberou, položí ten který odpovídající piktogram. Škoda, že autoři neuvádí konkrétně, jak je tento program dále rozvíjen, ale končí svůj popis konstatováním, že rozložením piktogramů před obrazy je účastníkům otevřen prostor pro další hry.

Většina těchto úkolů je založená na komunikaci mezi žáky a širším okolím. To znamená, že se žáci dostávají do nových situací, díky nimž poznávají kulturu saského prostředí a ověřují si a prohlubují své komunikační schopnosti.

Vizuální výpověď o významu veřejné výstavy pro české žáky může být plakát, který byl jimi u příležitosti jedné z třídních výstav vytvořen. Tvůrci tohoto plakátu přirovnávají výstavu k invazi do Pirny. Na plakátu je zachyceno několik mimozemských létajících těles, v nichž se žáci chystají k načasovanému přistání v městském informačním centru, které poskytlo svůj galerijní prostor k výstavě. Plakát může být s trochou nadsázky interpretován jako demonstrace cizosti, kterou žáci mohou i po několika letech pociťovat, když se na něm nepřímo označují za mimozemšťany. Je s podivem, že výstavu označují vysloveně termínem invaze. Znamená to snad, že jejich neagresivní vstup se nezdařil nebo že nevyvolal náležitou pozornost? Nebo že až prezentace sebe sama prostřednictvím veřejného, výtvarného gesta je aktem proniknutí do společnosti města, tedy za hranice školy a internátu, které jsou důvěrně známými místy? Hlavní tvůrce plakátu dnes úspěšně studuje na německé vysoké umělecké škole, a tudíž se lze domnívat, že se mu adaptace na nové kulturní prostředí podařila.

ZÁVĚR

Vzrůstající kulturní rozmanitost je společenský trend, který musí muzea a jejich pedagogická oddělení nutně reflektovat. Soužití lidí z různých



Obr. 68

Plakát k žákovské výstavě v Městském informačním centru

etnik může být sice pro všechny strany kulturně obohacující, ale zároveň bývá spojeno s řadou konfliktů. Je nutné tyto problémy erudovaně tematizovat a snažit se vytvořit funkční integrační programy. Nelze se spokojit pouze s rétorickým opěvováním neevaluovaných interkulturních projektů bez jasné koncepce. Důležitou úlohu v procesu adaptace přistěhovalců mohou zastat muzea a galerie, tedy instituce, které by měly mít za cíl zkvalitnění života komunit žijících v jejich blízkosti. K tomu je nutná úzká spolupráce s organizacemi, které mají stejné zaměření. Jako potřebné se jeví uvědomit si specifika spojená s pedagogickou prací s lidmi z různých kultur a jazykových prostředí a vědomě tato specifika zapracovat do edukačních programů.

Literatura

- CZECH Alfred, BACHER-GÖTTFRIED, Ilona. 2013. Nonverbale Kommunikation im Museum. In: LUTZ-STERNZENBACH, B., SCHNURR, A., WAGNER, E., eds. *Bildwelten remixed*. Bielefeld: transcript Verlag, s. 217–222. ISBN 978-3-8376-2388-8.
- EDUCULT. 2008. *Kunst, Kultur und interkultureller Dialog*. Wien. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/08/Kunst_Kultur_Interkulturellerdialog_2008.pdf
- JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. 2010. *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JANEBOVÁ, Eva, KASÍKOVÁ, Hana. 2007. Interkulturní výchova. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 291–298. ISBN 978-80-247-1734-0.

- HRUŠKOVÁ, Irena. 2014. Separace versus integrace. Projevy adaptace v cizím kulturním prostředí. Adaptace jako předpoklad interkulturního výtvarného vzdělávání. In: *Sborník doktorského kolokvia*. Ústí nad Labem: ÚJEP.
- HRUŠKOVÁ, Irena. 2012. Strategie komunikace v bilingvní výuce výtvarné výchovy. In: MAŠEK, J., ed. *Children's Identity, Culture and Media in Visegrad Context*. Plzeň: Zapadočeská univerzita, s. 13. ISBN 978-80-7043-504-5.
- HRUŠKOVÁ, Irena. 2011. Bilingvní edukace výtvarné výchovy. In: *Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 82–91. ISBN 978-80-7394-261-8.
- MINISTERSTVO VNITRA. 2012. *Usnesení k návrhu integrace cizinců* [online]. [cit. 2014-02-25]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/oEoo3oFo5E/\\$File/USNESEN%C3%8D_VL%C3%81DY_%C4%8CR_ze_dne_4.1.2012_%C4%8D._6_k_Postupu_p%C5%99i_realizac.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/oEoo3oFo5E/$File/USNESEN%C3%8D_VL%C3%81DY_%C4%8CR_ze_dne_4.1.2012_%C4%8D._6_k_Postupu_p%C5%99i_realizac.pdf).
- NIPOS 2013. Statistika kultury 2012 I. *Kulturní dědictví* [online] [cit. 2014-02-25]. Dostupné z: nupos-mk.cz/wpcontent/uploads/2013/05/Statistika_kultury_2012_I.KULTURNI_DEDICTVI_web.pdf.
- PERRY, Larra, a Leonie SOUTHWELL. 2011. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education* [online]. 22(6) 453–466 [cit. 2013-04-03]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675986.2011.64494>
- PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-280-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3034-8.
- TEJKALOVÁ, Lenka. 2010. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2014-5-24]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/>
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, HAJŠMANOVÁ, Zdeňka, DO, Long. 2013. *Remix obrazů aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta*. *Výtvarná výchova*. 53(2) 1–6. ISSN 1210-3691.

Autorka:

Mgr. Irena Paroubková

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

E-mail: i.hruskova@gmail.com

Intercultural Museum Education

Abstract: In this paper the author deals with intercultural education. The first part of the article is devoted to the issue of cooperation between museums and immigrants. The second part describes the practical experience of teaching work in foreign, binational grammar school. She deals with communication strategies with multilingual groups of pupils in museum pedagogy and possibilities of participation of immigrants in the cultural life of the city.

Keywords: bilingual education, integration, intercultural education, museum education, art education.

Bibliografický údaj původního textu:

PAROUBKOVÁ, Irena. 2016. Interkulturní muzejní edukace. *Kultura, umění a výchova* [online]. 4(1) [cit. 2016-03-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=10&clanek=134

ODDA MEZI U

TIL PŘÍRODA

ODDA MEZI U

ZI UMĚNÍM

Á ONDŘEJ N

J NAVRÁTIL

Příroda mezi uměním a environmentální výchovou

Ondřej Navrátil

Anotace:

Text je věnován areálu Dům přírody Litovelského Pomoraví v Horce nad Moravou. Interpretuje ho jako sochařský park s díly, která jsou originální, zároveň však zařaditelná do souvislostí dobového umění. Stejně tak ho lze chápat jako areál centra ekologického vzdělávání a návštěvnického střediska přilehlé rezervace, jehož posláním je kultivace především citového vztahu k přírodě. Je tak hybridní formou, která je součástí širšího proudu spojujícího umělecký a environmentální břeh.

Klíčová slova: příroda, umění, environmentální výchova, Dům přírody.

Úvod

V průběhu podzimu roku 2014 byla veřejnosti zpřístupněna krajinná intervence, která nese název Dům přírody Litovelského Pomoraví. Vznikla v dosahu jmenované přírodní rezervace a pozornost poutá především faktem, že je výsledkem spolupráce ekopedagogů a umělců. Při její realizaci se tak setkaly dva obory, které spolu nijak úzce nesouvisí, a především tento u nás méně obvyklý interdisciplinární status je výzvou k interpretaci, o což usiluji i v tomto textu. V něm zařadím uplatněné koncepty a formy do širších uměleckých kontextů a poté se zaměřím na funkce, které jim připisují environmentalisté. Smyslem a cílem příspěvku je představení projektu ve vybraných souvislostech obou výchozích oborů a jako výsledku hledání společné řeči.

Text přibližuje areál Domu přírody a okolnosti jeho vzniku a poté směřuje k jeho analýze a obecnějšímu zhodnocení. Informace o projektu jsem čerpal z písemných a obrazových návrhů umělců a projektové dokumentace, několika publikovaných interview a osobních rozhovorů s hlavními aktéry. K dispozici jsem měl i brožury šířené v souvislosti se vznikem areálu a ojedinělé další texty¹¹⁸.

118 Návrhy a dokumentace zaslané Michalem Bartošem (Bartoš, 2013b), částečně dostupné na internetu. (Šejn, 2014) Určité informace přináší například rozho-

1 Mezi vsí a lesem

Areál příslušný k Centru ekologických aktivit Sluňákov leží mezi posledními staveními vsi Horoka nad Moravou a lemem lužních lesů, který tvoří hranici CHKO Litovelské Pomoraví. Na poli, které si v 90. letech vyhlédli olomoučtí ekopedagogové, byl roku 2007 vybudován architektonicky zajímavý a oceňovaný nízkoenergetický dům, určený k výuce a dalšímu provozu centra. Již dříve začalo být upravováno také jeho okolí, přičemž podle ředitele Sluňákova, Michala Bartoše, „od počátku jsme chtěli něco jako park, ale tematicky věnovaný Litovelskému Pomoraví“. Tak vznikla alej, lesíky, rybníky a louky, „pak už mě to táhlo k oživení uměleckými díly“. (Molin, 2015) Příležitost k naplnění tohoto záměru se naskytla díky dotačnímu programu Dům přírody, který byl určen k vybudování sítě návštěvnických center ve významných chráněných krajinných oblastech¹¹⁹.

Michal Bartoš oslovil Miloše Šejna a Františka Skálu, s kterými se seznámil v rámci pravidelně pořádaných Ekologických dnů v Olomouci, a Miloše Fekara, kterého poznal při stavbě vlastního domu¹²⁰. Těmto tvůrcům představil ideu „galerie v přírodě, komponované krajiny, kde se procházíte a čas od času najdete objekt, který umocní genia loci toho místa“. (Molin, 2015) Součástí zadání bylo také ústřední téma živlů, dále byl umělcům ponechán prostor pro vlastní řešení.

Miloš Šejn původně připravil návrh celého symbolickými odkazy prochnutého areálu s řadou architektur a hříček. Z nich byl konceptuálně i stavebně nejnáročnější objekt, který byl posléze skutečně realizován a nazván *Sluneční hora*¹²¹. Má podobu nasypané mohyly s vnitřní komorou završenou kopulí. Ta je zvenčí přístupná dvěma tunelovými chodbami se zákruty a slepou větví. Uvnitř komory je *Pramen počátku* – studna s vodou, která je přiváděna a odváděna kanálem. Ve studni je zvon, další je umístěn nad vyústěním šachty, která stoupá z otvoru klenby komory až k vrcholu hory.

V jeskyni jsou prostory a plastiky určené k meditaci, jako je *Křeslo snění*, *Lože zářivé noci*, *Místo tichého stání*, nebo místo pro prst¹²². Betonová skořepina interiéru je doplněna různými druhy kamenů. Jeskyně tak má podle autora poskytnout „zcela zásadní vizuální, hmatové, sluchové, čichové, chuťové a další zkušenosti“, přičemž „to vše má sílu vést návštěvníka zpět do vlastního dětství i dětství světa“. (Bartoš, 2014) Poté lze spirálově se vinoucí pěšinou vyjít po obvodu hory na vrchol a „rozhlédnout se po lese a louce, po krajině, prožít propojení přírodních živlů. Venkovní krajina je proměněna předcházejícím zážitkem. Vertikální cesta vzhůru vede člověka ke slunci, do oblak. Spirálová hora je horou otázek, které člověka napadají: Kdo jsem, co dělám, kam směřuji?“. (Bartoš, 2013b, s. 24) V prezentaci návrhu autor naznačil celou řadu odkazů k symbolům živlů, duchovně laděným interpretacím vztahu člověka a přírody, citovány jsou vlastní Šejnovy texty i úryvky z Ovidiových *Proměn* nebo renesančního titulu *Hypnerotomachia Poliphili*. Ty se v transformované podobě nakonec objevily na obou zvonech.

Realizace Františka Skály se jmenuje *Rajská zahrada*. Architektura romantického „jižního“ charakteru má půdorys lodi, uzavřený dvůr je ukryt za zdí s výklenky a zákoutími. Oba konce „lodi“ jsou doplněny arkádou a prostor je rozdělen transparentním plotem na dvě části – klidovou, odpočinkovou, meditativní pro návštěvníky, a část, která by podle projektu mohla být obývána drůbeží. Prostor měla doplnit řada drobnějších realizací vytvořených ve spolupráci s dalšími participanty, jako je zahrada motýlů, fontána vážek, domek pro hmyz, čmeláčí úl nebo ještěrkovník. Součástí měly být také z finančních důvodů zamítnuté Skálovy fresky či fontána Adama a Evy. Tento svébytný uzavřený areál má být prostorem rozjímání o mikrosvětě fenoménů místní přírody, „vyvolávající v návštěvnících úžas z prostředí plného barev, vůní a zvuků Litovelského Pomoraví...“. (Bartoš, 2013b s. 21)

vor s M. Bartošem vzniklý v rámci projektu *Učíme se příběhy* (Bartoš, 2013a) nebo s M. Šejnem. (Švecová, 2014)

120 Dále Marcela Hubáčka, který je autorem objektu *Ohniště zlaté spirály*.

121 V návrzích také *Hora živlů*, *Sluneční hora snů* aj. (Šejn, 2009)

122 Na jejich tvorbě se podíleli další participanty, kteří ovlivňovali jejich podobu.

Třetí umělec, Miloslav Fekar, je autorem drobnějšího mobiliáře areálu, od můstků po různé herní prvky. Ty jsou zamýšleny nejen jako zpestření, ale také jako prostředek zkušenosti s přírodou. Obruba pískoviště by tak měla seznamovat s délkou skoku různých tvorů, vertikální trubky by měly být ozvučeny větrem, dřevěné desky se zahluobenými stružkami u potoka modelovat průtok vody meandrujícím a zregulovaným řečištěm. Největší Fekarovou konstrukcí je *Lesní chrám*. Oválný prostor je překryt trámovými žebry stínícího altánu. Na jeho vrchol stoupá k vyhlídkové plošině dvojramenné schodiště. Do kruhu uspořádané lavice pod ním „umožňují přiřadit své myšlení a pocity k jednotlivým přírodním živlům, k čtyřem ročním obdobím, čtyřem světovým stranám, (...) porovnat své vlastní znamení horoskopu se sluňákovským horoskopem, který je vytvořen ze zástupců živočišné říše Litovelského Pomoraví. (...) Poslech zvuků lesa, louky a vody, které do altánu přináší vzduch“. (Bartoš, 2013b, s. 23)

2 Umění v přírodě

Současná evropská tradice estetického a ideového formování přírody sahá zpět do dob ranějšího novověku. Připomeňme si renesanční, barokní, klasicistní a romantické zahrady a krajinné celky akcentované architekturami, sochami, exotickými a nostalgickými hříčkami. Sluňákovský areál je v mnohém připomíná a jeho tvůrci se k této inspiraci také hlásí. Šejn se dlouhodobě zajímá o komponovanou valdštejnskou krajinu v okolí domovského Jičína, Bartoš zmiňuje park ve Veltrusech nebo Lednicko-valtický areál. (Molin, 2015) Nejbližším a bezprostředním vzorem jsou však reliktu lichtenštejnských úprav lužních lesů v okolí jejich letního sídla Nové Zámky. Tento areál, jehož počátky sahají do první poloviny 18. století, prošel úpravami počátkem věku následujícího a zahrnuje stavby typické pro „sentimentální“

zahrady a lesy¹²³ pozdně osvícenského prostředí. Příkladem jsou *Chrámek přátelství* – pavilón v antikizujících formách, nebo starověkým Egyptem inspirovaný obelisk¹²⁴, které odkazují k osvícenským kultům přátelství, věčnosti a ezoterickým společnostem. (Kroupa, 2006) Součástí krajinného celku je také jeskyně *Podkova* – dvě přírodní chodby v úbočí kopce Třesína, uměle propojené do tvaru vyjádřeného v přízvisku.

Ekvivalenty sluňákovského areálu, který jeho správci nazývají „galerií v přírodě“, však není třeba hledat jen v dobách vzdálených. V několika posledních desetiletích zažívají rozkvět projekty, které jsou nejčastěji označovány jako sochařské parky. (Abascal, 2006) Jejich obecnou charakteristikou je integrace souboru uměleckých počinů a přírodního exteriéru, přičemž na mysli nemusíme mít jen svou podstatou tradiční sochařský objekt „tak nějak vhodně“ umístěný na krátce střižený trávník parku. Můžeme hovořit i o uměleckých realizacích, které reflektují rozšíření sochařského prostoru od dob klasické modernistické plastiky a často obývají volnější krajiny s méně učesanou přírodou. Ukázkou sochařského parku, který představuje například projekty landartového charakteru, může být umělecký program Kielder Water and Forest Park, uskutečňovaný v lesním komplexu na hranicích Anglie a Skotska¹²⁵.

Věnujme nyní pozornost jednotlivým autorům a jejich realizacím. Miloše Šejna není třeba dlouze představovat. Již od dětství byl fascinován botanickými lexikony, sbíral přírodniny, vydával se na toulky, pozoroval přírodu, zažíval situace až spirituálního charakteru. V dospělosti pak, přibližně v půli 70. let, zformoval na těchto základech své osobité výtvarné vyjádření. V tom se obvykle jednoduché aktivity, jako je chůze, pohled, dotyk, manipulace s přírodninami pojily s intenzivním prožitkem a záznamovou strategií, která mohla vycházet z takřka archetypálního gesta i využívat moderních technologií. Šejnovým ústředním

123 Sentimentální ve významu „dojmu, citu, vzpomínky, melancholie, zdání“. (Kroupa, 2006, s. 205)

124 Vizuální dominantou nerealizovaného návrhu celého areálu Miloše Šejna byl Obelisk slunce, který autor chápal jako přímý odkaz k novozámeckému objektu. (Šejn, 2009)

125 Sluňákovský projekt není první, který se pokusil spojit přírodu Litovelského Pomoraví a současné umění. V 2. polovině 90. let o toto interdisciplinární prolnutí usiloval ambiciózní aktivistický návrh Voda a život. (Büsch, 1996)

a celoživotním tématem je hluboký osobní vztah člověka k přírodě, přičemž ho nechápe jen jako záležitost emocí, ale holisticky a duchovně. Jeho vlastními slovy „je velice důležité chodit na zapomenutá místa – třeba k nějakému prameni či potůčku. Je to důležité nejen pro mě, ale i pro to samotné místo v krajině, pro onen pramen. Tím jsem nechtěl uvažovat o nějakých animistických teoriích, ale jsem v duchu přesvědčený, že všichni jsme jeden živoucí celek“. (Švecová, 2014, s. 31)

Také *Sluneční hora* v mnohém navazuje na tuto tvůrčí linii. Setkáváme se zde s důrazem na bezprostřední smyslový kontakt s přírodou a jeho prožitek, s odkazy na přírodní i kulturně-historické vrstvy krajiny, s mytizujícím a holistickým viděním. V dalších aspektech se však tato realizace vymyká. Na první pohled svou monumentalitou a „věčností“, užitím těžkých strojů a železobetonu. Podobou a tvůrčími postupy, které jsou v příkrém protikladu křehkosti a pomíjivosti dosavadních Šejnových realizací. Pro někoho proto může být zarážejícím překvapením. Nicméně tento posun k formě, která připomíná klasická earthworks¹²⁶, nemusí být až tak zvláštní. Nalezli bychom řadu autorů, kteří jsou tradičně spojováni s jedním z těchto pólů umělecké práce v přírodě a vykonali „výpravy“ napříč spektrem. Příkladem mohou být masivní *Lambton Earthworks* (1988) Andyho Goldsworthyho.

Zatímco Šejnovy dokumentace akcí a performance činily z diváka svědka, který se může na nejvyšší snazit vcítit do autora a interpretovat jeho gesto, *Sluneční hora* patří k dílům, které posouvají divákův prožitek do centra pozornosti. Má podobu specifického environmentu, který má intenzifikovat návštěvníkovu individuální zkušenost s přírodou. Takováto ambice není v landartu ničím novým a stala se principem řady děl velmi rozdílných podob. Jedním příkladem mohou být realizace Chrise Druryho, umělce, který je zaujat mýtickým, rituálním, archetypálním. Jeho nejznámější díly jsou chýše a kontemplativní síně trvalejšího i dočasného charakteru, sladěné s mís-

tem, budované z místních, převážně přírodních materiálů, někdy ve spolupráci s lokálními komunitami. Tyto objekty lze interpretovat více způsoby, ostatně vyvíjelo se i Druryho pojetí. Primárně jsou však meditativním prostorem, do kterého je zvana příroda, jak napovídají i názvy jako *Útulek pro stromy*, *Útulek pro severní ledovce*¹²⁷ a také jeho výroky: „Co mě vždy zajímá, je tato záležitost vnitřního a vnějšího – vnitřní lidské přírody a vnější a jak jedno hovoří s druhým...“ (Gooding, 2002, s. 76) „Líbí se mi, že chýše má interiér a exteriér. (...) Mám rád způsob, jakým tě vnitřní prostor vtahuje do tebe samého (...) postrkujíc tělo a mysl za jejich obvyklá omezení.“ (Boetzkes, 2010, s. 125)

Jiný příklad představují projekty Jamese Turrella. Ten je známý jako umělec, který pracuje se světlem a zabývá se psychologíí percepce, přičemž nejproslulejší realizací na těchto principech je monumentální krajinná intervence *Roden Crater*. Návštěvník by zde podle plánů měl vstoupit tunely do sopečné pánve, kde výřez nebe nad hlavou vyvolává pocit solidního objektu – klenby. Divák registruje drobné barevné a další změny v průběhu dne, prožívá atmosféru neobyčejné, transcendentální zkušenosti světla a prostoru. Na toto téma Turell vytvořil ale i několik desítek menších objektů označovaných souhrnně jako *Skyspace*. Ty mají někdy podobu pavilónů střízlivé architektury; jeden, nazvaný *Cat Cairn* nalézající se ve zmíněném lese Kielder Park, však může vizuálně připomenout Šejnovu *Sluneční horu*. Na vrcholku s dalekým výhledem ve volné přírodě vyrostla mohyla s kruhovým kamenným nástavcem. Ve svém nitru obsahuje vertikální betonový tubus přístupný krátkým tunelem. Síně je vybavena lavicí a osvětlena otvorem ve stropě. Tím může návštěvník sledovat nebe, přičemž jeho percepce je v noci ovlivněna i umělým světlem v horní části prostoru.

Tyto práce se podobají Šejnově *Sluneční hoře* úsilím o vytvoření prostoru ničím nerušeného meditativního smyslového vnímání přírody. Druryho objekty také autorskou duchovně laděnou

126 Můžeme si povšimnout formální podobnosti exteriéru Šejnovy *Sluneční hory* se *Spirálovou horou*, kterou v létě 1971 vytvořil Robert Smithson v nizozemském Emmenu.

127 *Shelter for the Trees, Shelter for the Northern Glaciers*.

interpretací, Turellova mohyla zas betonovou strukturou, vertikálně a horizontálně propojenou s vnějškem, pohřbenou v zemi. Zatímco tento autor odkazuje spíše neadresně k spirituální architektuře jako takové a Drury k „primitivním“ stavbám, Šejn především k již zmíněným zahradám a arkadickým krajinám vznikajícím od doby renesance. *Sluneční hora* rodově náleží ke grottám, poustevnám, chrámkům a exotickým pavilónům, které je akcentovaly¹²⁸. Omezíme-li se na srovnání s nedalekou novozámeckou sentimentální zahradou, představuje podobně jako tato útulek před okolním světem, „příjemné a současně i poněkud magické místo pro člověka a jeho duši“. (Kroupa, 2006, s. 204) Shodné je i doplnění lehce tajemnými symboly a texty. A podobně jako zahrady pozdního osvícenství je především alegorií světa, kde je příroda vnímána jako princip. Tímto se ovšem inspirační zdroje *Sluneční hory* nevyčerpávají. Hovořit bychom mohli o kontextech romantismu, kterým více konvenuje Šejnův osobní důraz na emoce a duchovní rozměr, autor naznačuje i vliv východní spirituality, citace z Ovidia nás odkazují k antice, to vše se mísí s osobnějšími fascinacemi¹²⁹. Tyto často spíše intuitivně uchopované obrazy jsou pak v proudu autorovy imaginace přetvořeny v originální formu¹³⁰.

Zatímco je Šejn vážný a odkazuje k univerzálnímu, neméně proslulý František Skála je vyprávěčem příběhů, které nás vracejí ke konkrétní zkušenosti dětství, k jeho spontánní hravosti, fantazii, magičnosti, okouzlení. Protiváhou této „naivity“ je pak humor, ironie, mystifikace. Prostředkem vyjádření jsou autorovi přírodní i lidmi vytvořené předměty, které obdařuje „druhým životem“, s nadhledem uvádí do nečekaných kontextů, pohrává si s jejich tvarovými a materiálovými kvalitami. Ukazuje přitom většinou schopnost citlivé a přesné volby, důsledného dotažení formy. Z těchto přístupů, ovšem opět v měřítku autorem dosud neuplatněném, vyrůstá i sluňákovská *Raj-*

ská zahrada. Podobně jako *Sluneční hora* je i ona vyděleným autonomním prostorem, traktovaným obrazností svého autora. Svou atmosférou je však spíše pohádkovou „kouzelnou zahradou za vysokou zdí“ či snad fantazijní klauzурou umělce, který si vymínil, že se může kdykoliv ubytovat v místnůstce nad přídílí.

Hledáme-li projevy alespoň dílčím způsobem příbuzné, může se nám vybavit areál Himmelhoj na okraji Kodaně. Jistou podobnost zakládá již fakt, že ten byl zřízen dánským ministerstvem životního prostředí a coby rekreační areál otevřený veřejnosti měl rozvíjet i respekt k přírodě. (Abascal, 2006) Především si však můžeme povšimnout ústředního objektu parku, 55 metrů dlouhého dřevěného trupu „lodi“ *Amager Ark* (2004) Alfia Bonanna, který obklopuje kamennou krajinu. Pohlížíme-li na *Rajskou zahradu* jako na izolovaný svět komplexně formovaný autorovou osobitou fantazií, můžeme uvádět i další díla. Na mysli mám například *Jardind'émil* (1974) Jeana Dubuffeta. Zde vstupujeme do betonové „zahrady“ traktované nezaměnitelnou řečí autorova pozdnějšího malířského a sochařského díla. Nebo můžeme zmínit *Giardino dei Tarocchi* v Itálii, park budovaný mezi lety 1978–98 Niki de Saint Phalle, v jejích pitoreskních formách.

Šejn a Skála vstupovali do tvůrčího prostoru jím v mnohém neznámého, Miloslav Fekar se pohyboval ve sféře, s níž byl i po praktické stránce seznámen nepoměrně důvěrněji. Tento sochař má ve svém portfoliu již více užitných realizací v podobě parkových mobiliářů. Tím jsou také různé herní prvky a další doplňky od tohoto autora ve sluňákovském areálu a také jeho *Lesní chrám* působí z popisovaných realizací nejpraktičtější. Je ve své podstatě řešením tradiční úlohy zahradního altánu, poskytujícího místo k posezení, odpočinku, otvírajícího se do okolí. Jeho tvarosloví, byť v tomto případě rozhojné, odkazuje na autorem preferované post-minimalistické formy,

128 Možné je srovnání s manýristickou zahradou *Bomarzo* v Latii nebo s *Grotta del Buontalenti* ve Florencii. (Čeliš, 2014)

129 K dlouhodobě zvažovaným Šejnovým tvůrčím idejím patří například „představa komunikace zvonu s vodou“, která se zaspojí s fascinací některými dětskými říkačkami nebo scénou z Kurosawova filmu *Rašomon*. (Švecová, 2014, s. 26)

130 V rámci Šejnovy tvorby v některých ohledech připomíná jeho návrhy rekonstrukce kaple sv. Maří Magdalény na Zebíně. (Zemánek, 2005)

geometrii, konstruktivnost, masivnost i moment interaktivity mnoha jeho děl.

Z jednoho úhlu pohledu tak můžeme sluňákovský areál vnímat jako „sochařský park“ s díly několika současných umělců, z nichž každé prezentuje poněkud jiné vidění světa. Zároveň je však i něco spojuje – vedle užší vazby ke krajině a přírodě i objednavatelem předpokládaná funkce.

3 V dialogu s environmentální pedagogikou

Iniciátorem sluňákovského projektu je centrum ekologického vzdělávání a sochařský park má být prostorem, kde tato organizace naplňuje své poslání. Zastavme se proto nyní krátce u environmentální pedagogiky. Jestliže její ústřední cíl je vcelku jednoznačný a podle příslušných školských dokumentů „vybavuje žáky specifickými kompetencemi, které směřují k zodpovědnému environmentálnímu chování“ (Pastorová, 2011, s. 54), cesty jeho realizace mohou být viděny rozdílně. Zatímco v počátcích tohoto vzdělávacího oboru byl často kladen důraz na vědomostní výuku, dnes je uváděno, že „odpovědné chování nelze ovlivnit pouze pouhým předáváním znalostí o životním prostředí. Je ovlivňováno komplexem vzájemně provázaných specifických znalostí, dovedností a postojů, které se u žáků v různém období rozvíjejí a navazují na sebe“. (Pastorová, 2011, s. 54) U žáků tak mají být rozvíjeny například vědomosti o základních principech fungování přírody, o podstatě existujících problémů a podobách přiměřené reakce. Měli by si osvojovat dovednost styku s přírodou, kritického zhodnocení environmentálního konfliktu, stejně jako prospěšného efektivního jednání. Vedle toho by měly být rozvíjeny i emoční a postojové vrstvy žákovy osobnosti, citový empatický vztah k přírodě a místu. Ten je „základním předpokladem k projevení zájmu učit se o životním prostředí, cítit o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně. Rozvíje-

ním environmentální senzitivity ovlivňujeme ranou motivaci žáků diskutovat a zkoumat otázky životního prostředí, jde proto o klíčovou vstupní oblast environmentální výchovy“. (Pastorová, 2011, s. 56) Tato tzv. environmentální senzitivita by měla být probouzena především v přímém prožitkovém kontaktu s přírodou.

Iniciátor sluňákovského projektu Michal Bartoš zaujímá k přílišné institucionalizaci environmentální výchovy a jejím dokumentům obezřetné stanovisko. Nicméně začteme-li se do jeho textů a rozhovorů, je zřejmé, že klade důraz na onu emoční složku rozvíjenou v bezprostředním styku s přírodou. (Bartoš, 2008) Sám o sobě sděluje, že jeho zájem o environmentální oblast ovlivnily „spíš toulky přírodou a zážitky z kultury. Vždy jsem spíše přírodu vnímal jako krajinu, poeticky. Ne jako systém, vědecky“. (Bartoš, 2013a) S tím souvisí fakt, že má rád „environmentální vzdělávání jako jakési vodění dětí a i veřejnosti do míst, kde se jim může stát něco, co jim odkryje krásu přírody“. K podnětnosti takového přístupu uvádí: „Došlo k velkému odcižení od přírody, že mám pocit, že environmentální vzdělávání je dnes už jen to, když necháme děcko projít tři kolečka kolem rybníku a ono zažije, že něco překonává, že může spadnout do vody, že se může namočit, že fouká vítr. Zážitek z obyčejného pohybu volnou krajinou. Ano, vodit je do situace, kde mohou zažít setkání se stromem, s kamenem, učinit to tak, aby to lidi uchvácené přitažlivostí moderních technologií bavilo.“ K tomu pak doplňuje, že věří, že na rozdíl od vědeckých informací „prožitek zůstane déle. A oni potom už jako stavaři nebo inženýři mohou najít svou cestu k přírodě, nebo alespoň ochotu komunikovat o její povaze s ekologi. Že nebudou vnímat ekologa jen jako toho, co je proti všemu, nebo ideologa, nebo podivína, nebo toho, kdo třídí odpad a jí zrní“. (Bartoš, 2013a) Bartoš uvádí i osobní formativní dětské zážitky, jejichž zdrojem byly lesy Litovelského Pomoraví¹³¹ nebo zmiňovaná jeskyně Podkova. (Molín, 2015)¹³² Tato

131 Rozhovor s Michalem Bartošem 15. 6. 2013.

132 Diskuze s Milošem Šejnem o těchto zážitcích podle Bartoše přímo ovlivnila i koncept *Sluneční hory*. Konkrétně Bartošův zážitek z jeskyně podobu podzemních chodeb. Dodejme, že v Šejnově tvorbě je motiv pohybu podzemními prostory dlouhodobě přítomný. Například v akcích, jako je *Mažarná / vymezení prostoru ohněm* (1982) nebo performance realizovaná v pláském klášteře v rámci projektu *Fungus – průzkum místa* (1994).

orientace na hluboký prožitek v přírodě a úsilí ho zprostředkovat dalším pak Bartoše přirozeně sblíží s umělci, jako je Šejn. S těmi, kteří „s přírodou pracovali z vnitřních pohnutek a nikoliv protože znali třeba ekologické kontexty. A nějak jsem došel k tomu, že když přednáším svým studentům na vysoké škole, tak nakonec nemluvím o jednotlivých rostlinách a živočiších, ale spíše o vztahu člověka k přírodě. A umění je pro člověka velice dobrá brána k přírodě, protože ekologie vyžaduje studium, ale umění spíše naladění. Vnímám to tak, že umění je velice dobrý komunikační prostředek, jak společně prožívat vztah člověka a přírody“. (Molin, 2015)

Podle Bartoše je tak smyslem areálu umocnění prožitku návštěvníků z procházky zdejší přírodou a krajinou. A přestože se jednotlivé umělecké intervence formálně liší, „mají cosi společného: umožňují osobní cestu do vlastního nitra a zároveň jeho otevření okolnímu světu. Lidé si mohou všechna místa užít jako meditativní prostory a zároveň se propojit pomocí vyhlídek s okolní krajinou“. (Bartoš, 2014, s. 2) A lépe fixovat i některé přidružené významy, jako ty environmentální.

Takovýto kontakt mezi uměním a environmentální pedagogikou není něčím novým a zájem o sblížení můžeme vystopovat na obou stranách. Na uměleckém břehu upírají pozornost k problematice životního prostředí především umělci často zahrnovaní pod pomocný rámec ekologického umění. Definice této kategorie jsou značně proměnlivé, nicméně můžeme do ní umístit především tu uměleckou produkci, ve které hraje environmentální téma určující roli. Protagonisté tohoto proudu pak ve svém úsilí o širší společenskou proměnu přístupu k problematice životního prostředí občas volí přímočařejší strategie edukačního charakteru, někteří spolupracují s environmentálními organizacemi a se školami nebo se podílejí na dílnách pro žáky. Obecně se pohybují na hranici umění i za ní, vstupující mimo jiné do role pedagoga¹³⁴. I když jsem v úvodu naznačil, že takových projektů, které se přibližují interdisciplinárnímu trojúhelníku umění – environmentální problematika – edukace, u nás mnoho není, přeci jen je objevíme.

Pro Miloše Šejna není *Dům přírody* prvním vykročením směrem ke vzdělávací oblasti. Již od poloviny 90. let pravidelně organizuje ve spolupráci s tanečníkem Frankem van de Venem dílnu *Bohemiae Rosa*. Její program obsahuje různá „cvičení“ inspirovaná Šejnovou uměleckou praxí a dědictvím tance butó, která kladou důraz na bezprostřední smyslový kontakt s přírodou a jeho autentický prožitek. Cílem dílny je vytvoření „platformy pro prohloubení a intenzifikaci naší znalosti těla a krajiny – výzkum nových vztahů mezi nimi a rozvinutí vzdělávacího modelu pro předávání tohoto typu zkušenosti“ (Šejn, 2008), k environmentální problematice se ale přímo nehlásí.

Na konci 90. let prosazovala skupina *E-area* s Federicem Diazem v čele stejnojmenný projekt. Jádrem nerealizovaného návrhu byla ekologicky šetrná budova centra v Praze, která v sobě ukrývala holofonní prostory, kde mohou být virtuálně simulovány různé reality, například přírodní jevy, vesmírné děje, fyzikální teorie i sociální situace prostřednictvím prostorového zvuku a obrazu. Ty měly být jakýmsi „zesilovačem smyslů“, který nás podle autorů nechá vidět jinak neviditelné, slyšet neslyšitelné, uchopit neuchopitelné“. (Mašek, 2000) Cílem pak bylo určité formování jedince, především obyvatele města, který ztrácí povědomí o své provázanosti s přírodou. „Proto jsme si dali za úkol, že oním jazykem městského člověka – jazykem technologií – chceme lidem zprostředkovat to, co už nevnímáme. Co dneska zbývá, když chcete prosazovat pozitivní vztah k rodné planetě?“ (Mašek, 2000)

Umělkyně česko-amerického původu Barbara Benish, usazená v Červeném mlýně u Horažďovic, se environmentální problematice věnuje zvláště v posledních letech. Prostřednictvím přednášek, výstav a dílen se podílí na mezinárodních projektech, doma v jižních Čechách pak realizuje pod hlavičkou *Art Mill* umělecké rezidence a letní tábory. Jejich dětští účastníci se věnují výtvarné tvorbě, stejně jako se mohou účastnit práce na farmě, či pobývat v přírodě, přičemž „Červený

133 K problematice pojmů např. Wanwright, 2006. K historii žánru např. Matilsky, 1992; Mesch, 2014.

134 Např. Wallen, 2003.

mlýn je ‚zelený‘ v tom, jak s dětmi v každém okamžiku neformálně rozvíjíme porozumění ekologickým souvislostem“. (Benish, 2015)

Posledním příkladem je projekt Adama Vačkáře *Ecology and Behaviour* (2014), který realizoval v rámci třítydenního rezidenčního pobytu *Atla(s) now* v Maroku. V horské vesnici sbíral s místními žáky plastový odpad, z kterého pak opět za přičinění obyvatel vznikly jakési ceremoniální objekty, které odkazují na tradiční koberce a oděv. Ty pak umělec využil v lokálních školách coby prostředky diskuzí a drobných akcí, věnovaných problematice životního prostředí.

Čtyři uvedené projekty se pohybují na stejném oborovém rozhraní jako Dům přírody, zároveň jsou však svébytné. Dílna *Bohemiae Rosa* byla taktéž ovlivněna landartovou zkušeností, tentokrát však akčními formami, *E-area* zas možná poněkud kontroverzně pracuje s realitou modelovanou technologiemi. Další dva projekty mají zřetelnou vazbu k aktivistickému ekologickému umění. Zatímco projekty M. Šejna a F. Diaze usilují shodně s *Domem přírody* o empatické setkávání člověka a krajiny v ose niternější emoционаality, Vačkářův projekt má mikrocíl v dané komunitě – změnu postojů a chování v kontextu konkrétního lokálního problému.

Pozornost, kterou ekologickému umění věnují učitelé, značí pojmy jako eco art education, environmental art education a další, které pojmenovávají prostory prolínání umění, výtvarné a environmentální pedagogiky. (Carpenter, 2010) Zájem o tuto interdisciplinaritu se rodil postupně s rozvojem environmentálního uvědomění, větší pozornosti se jí začalo dostávat v 80. a 90. letech ve Finsku (Pohjakallio, 2010) či v zemích Severní Ameriky. (Inwood, 2010) Zatímco environmentální ideové pozadí těchto modelů se vyvíjelo v kontextu proměn samotného diskurzu o životním prostředí, v rovině inspirace praxe bylo často odkazováno na relevantní dobové umělecké proudy, osobnosti a díla. Pomineme-li tradiční výrazové prostředky, zájmu se tak těšil land art, pozornost byla věnována ekologickému

umění v šíři jeho rozličných strategií. V českém prostředí docházelo k tomuto prolínání omezeněji¹³⁵, nicméně můžeme se například setkat s environmentálně-výchovnými programy, označovanými jako land art. Přibližuje je nedávno vydaná příručka (Hejtmánková, 2013) a mají charakter drobných materiálových realizací v přírodě, popřípadě akčněji laděných aktivit, někdy se překlápějících do prosté hry či soutěže. Vždy je však akcentován aspekt efemérnosti a ohleduplnosti a součástí je reflexe orientovaná na problematiku životního prostředí. Takovéto programy mohou mít více přínosů, primární je podle uvedené příručky opět rozvoj popsané environmentální senzitivity.

Dům přírody tak můžeme interpretovat i jako nástroj formování environmentální zodpovědnosti jedince. Přičemž není zdaleka prvním umělecky založeným počinem vznikajícím s tímto záměrem. V kontextu těchto experimentů se mi pak jeví jako spíše tradičnější, nicméně svébytný a velkorysý.

Závěr

Sluňákovský areál je možno vidět jako sochařský park, místo prezentace osobitých uměleckých konceptů. Zároveň ho lze chápat jako areál centra ekologického vzdělávání a návštěvnického střediska přilehlé rezervace, jehož posláním je kultivace především citového vztahu k přírodě. Nejspíše je však čímsi mezi tím, hybridní formou vzpírající se jednoznačnému zařazení, ale také obvyklým limitům těchto kategorií. Proto se na závěr vyhnu otázkám, zda funguje jako umění, nebo zda je účinným nástrojem rozvoje pro-environmentálního vědomí. Jistě, je možno zpochybnit řadu aspektů výběrem umělců či děl počínaje a způsobem prezentace areálu veřejnosti konče. Nicméně ústřední koncept považuji za nosný. Celý projekt pak za experiment, značně intuitivní, v některých aspektech rozpačitý, zároveň však zajímavý a podnětný, který je nutno vnímat jako celek, a ne v jednotlivostech. A

135 V rámci české výtvarné výchovy se k environmentální problematice nejproklamativněji obracela duchovní a smyslová výchova; vzhledem k jejímu založení její představitelé přitahovaly především modely hlubinné ekologie.

dodejme, že byt' je slunákovský areál v mnohém specifický, je součástí širšího proudu spojujícího umělecký, environmentální a vzdělávací břeh. Tato tendence pak představuje jednu z možných

a přirozených cest nalézání vztahu k tomu, co nás obklopuje, i k nám samotným.

Literatura

- ABASCAL, Jimena Blázquez. 2006. *Sculptural PABASCAL*, Jimena Blázquez. 2006. *Sculptural Parks in Europe: a Guide to Art and Nature*. Basel: Birkhäuser. ISBN 13: 978-3-7643-7625-3.
- BARTOŠ, Michal. 2008. *Proměny environmentální ideologie ve veřejném prostoru*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- BARTOŠ, Michal. 2013a. Michal Bartoš. [online]. [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: <http://www.ucimesepribehy.cz/pribehy/milan-bartos/milan-bartos>
- BARTOŠ, Michal. 2013b. Příloha č. 1: *Dům přírody Litovelského Pomoraví a 7 bran k přírodě Litovelského Pomoraví* (Dokumentace projektu).
- BARTOŠ, Michal. 2014. *Sedm bran k přírodě Litovelského Pomoraví: Galerie v přírodě*. Olomouc: Slunákov – centrum ekologických aktivit města Olomouc.
- BENISH, Barbara. 2015. *ArtMill* [online]. [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: www.bbenish.net/?=95
- BOETZKES, Amanda. 2010. *The Ethics of Earth Art*. Minneapolis: MIT Press. ISBN 08-166-6589-3.
- BÜSCH, Thomas. 1996. *Voda a život*. Olomouc: Votobia.
- CARPENTER II., Stephen a Kevin TAVIN. 2010. Art education beyond reconceptualization. In: MALEWSKI, Erik. *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York: Routledge, s. 244–258. ISBN 0-203-87779-9.
- ČELIŠ, Jan. 2014. *První vstoupení do Sluneční hory Miloše Šejna*. [online]. [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: <http://jan-k-celis.webnode.cz/news/prvni-vstoupeni-do-slunecni-hory-milose-sejna/>
- GOODING, Jan, a William FURLONG. 2002. *Artists Land Nature: Herman De Vries, Chris Drury, Nikolaus Lang, Richard Long, Giuseppe Penone*. New York: Harry N. Abrams. ISBN 08-109-4189-9.
- HEJTMÁNKOVÁ, Tereza, Michaela HŮRKOVÁ a Alžběta TROJANOVÁ. 2013. *Do krajiny za land-artem*. Rýchory: Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory. ISBN 978-80-86838-45-8.
- INWOOD, Hilary. 2010. Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*. 63, 6. ISSN 0004-3125.
- KROUPA, Jiří. 2006. *Alchymie štěstí*. Brno: ERA. ISBN 80-7366-063-6.
- MAŠEK, Michal. 2000. E-area. Trojrozměrný sen. *Koktejl* [online]. [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: http://www.czech-press.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=449:e-area-trojrozmerny-sen-sp-777340175&catid=1596:2000-06&Itemid=148
- MATILSKY, Barbara C. 1992. *Fragile ecologies: contemporary artists' interpretations and solutions*. New York: Rizzoli International. ISBN 08-478-1592-7.
- MESCH, Claudia. 2014. *Art and Politics*. London: I. B. Taurus. ISBN: 978-18-488-5109-2.
- MOLIN, Ondřej. 2015. Od polního plevelu k Sluneční hoře snů. *Artalk* [online]. [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2015/04/13/od-polniho-plevele-k-slunecni-hore-snu/>
- PASTOROVÁ, Markéta. 2011. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-76-2.
- POHJAKALLIO, Pirkko. 2010. *Mapping environmental education approaches in Finnish art education* [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792360/pohjakallio.pdf?version=1&modificationDate=1348578437000>

- ŠEJN, Miloš. 2008. *Bohemia Rosa Project* [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://bohemiaerosa.org/brosa/overview.htm>
- ŠEJN, Miloš. 2009. *Několik poznámek k projektu Sluňákov / 7 bran do Litovelského Pomoraví* (dokumentace projektu).
- ŠEJN, Miloš. 2014. *Solar Mountain* [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: http://issuu.com/nvbes/docs/sein_solar_mountain
- ŠVECOVÁ, Petra. 2014. Místa pro bloudění. *Art+antiques*. 04. ISSN: 1213-8398.
- WALLEN, Ruth. 2003. Of story and place: Communicating ecological principles through art. *Leonardo*. 36, 3. ISSN 0024-094X.
- WANWRIGHT, Lea. 2006. *New paradigms in aesthetics: The challenge of environmental art*. Minneapolis. Disertační práce. University of Minnesota.
- ZEMÁNEK, Jiří. 2005. *Od země přes kopec do nebe...* Praha: Arbor vitae. ISBN: 80-86300-66-8.

Autor:

Mgr. et Mgr. MgA. Ondřej Navrátil, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

E-mail: ondran7@seznam.cz

Nature between art and environmental education

Abstract: The text is dedicated to „The Nature House for the Litovel Morava River Basin Area“ in Horka nad Moravou and interprets it as a sculpture park with works that are original but also able to be integrated into the context of contemporary art. Likewise, it can be understood as an area of the ecological education centre and visitor centre of the adjacent nature reserve, whose primary function is to cultivate emotional relationship to nature. It is a hybrid form which is a part of a broader trend that links artistic and environmental spheres.

Keywords: nature, art, environmental education, Nature House.

Bibliografický údaj původního textu:

NAVRÁTIL, Ondřej. 2016. Příroda mezi uměním a environmentální výchovou. *Kultura, umění a výchova* [online]. 4(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=10&clanek=135

Petra Šobáňová & Květoslava Musilová (eds.)

Kultura, umění a výchova
Výběr z textů 2013–2016
Muzejní a galerijní pedagogika | Edukace v kultuře

Technická redakce a návrh obálky Jakub Konečný
Vydala Česká sekce INSEA, z. s.
Univerzitní 3, 779 00 Olomouc
www.insea.cz

Vytiskla EPAVA Olomouc, a. s.

1. vydání

Olomouc 2018
ISBN 978-80-904268-3-2

Za obsahovou stránku jednotlivých příspěvků a přiložený obrazový materiál
(včetně vypořádání autorských práv k fotografiím) ručí jednotliví autoři.

Publikace s názvem *Kultura, umění a výchova | Výběr z textů 2013–2016: Muzejní a galerijní pedagogika | Edukace v kultuře* přináší tematický výběr z textů publikovaných – v uvedených letech – v odborném recenzovaném časopise *Kultura, umění a výchova*. Jedná se přitom o texty tematicky spadající do oblasti muzejní a galerijní pedagogiky, případně do širěji chápané edukace v kultuře. Tento výběr – jehož tištěná podoba má za cíl fixovat Nehmotnou povahu obsahu primárně elektronického periodika – jsme mohli připravit díky laskavé podpoře Ministerstva kultury a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, na jejíž půdě, konkrétně na katedře výtvarné výchovy, časopis od roku 2013 vychází. Mezi autory výběru nechybí akademičtí pracovníci, experti z českých i zahraničních univerzit a různých center, ale ani muzejní pedagogové z široké škály různých druhů muzeí. Z hlediska typů studií náš výběr nabízí jak studie teoretické, tak studie empirické, přinášející výsledky různých výzkumných šetření. Větší část článků jsou cenné studie didaktické, jež nabízejí reflexi bohaté edukační praxe v muzeích, galeriích a dalších paměťových a kulturních institucích. Předkládají zejména podnětné analýzy edukačních situací, didaktických prostředků nebo také prezentačních přístupů, jež vycházejí vstříc návštěvníkovým vzdělávacím potřebám. Publikace je určena pracovníkům muzeí, edukátorům a dalším odborníkům, ale i studentům muzejní pedagogiky, edukace v kultuře nebo muzeologie.