



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

Přestože dnes se o edukační roli muzea již většinou nepochybuje a nabídka vzdělávacích aktivit patří ke standardní nabídce služeb muzeí, stále zůstává neřešenou řada specifických didaktických problémů muzejní edukace. Jedním z nich je i problém jejího obsahu a způsobů pedagogické práce s ním. Autoři této knihy Petra Šobáňová, Věra Uhl Skřivanová, Kateřina Tomešková, Silvie Čermáková, Kateřina Dyrťová, Jan Slavík, Jindřich Lukavský, Ann Luise Kynast, Marek Šobáň, Barbora Svátková, Lenka Mrázová, Zdeněk Žanda a Alžběta Flachsová se proto tohoto ryze didaktického tématu chopili a podrobili detailní analýze proces konstruování obsahu ve vyučovacím procesu vázaném na muzeum a jeho relaci k učení návštěvníků. Věří, že jejich kniha přispěje k rozpracování této dosud opomíjené problematiky a že bude užitečná jak muzejním pedagogům v praxi, tak případným dalším výzkumníkům, kteří se zabývají edukačními procesy vázanými na kulturní a paměťové instituce.

Petra Šobáňová a kol.

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci



Petra Šobáňová a kol.

Vzdělávací
obsah v muzejní
edukaci



9 788024 446257

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Petra Šobáňová a kol.

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci

OLMOUC 2015



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání - komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2. 2. 00/28.0075 realizovaného Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Řešitelé projektu:

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

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

Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů

doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

Oponenti:

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Mgr. Lucie Jagošová, DiS.

1. vydání

© Petra Šobáňová, Věra Uhl Skřivanová, Kateřina Tomešková, Silvie Čermáková, Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík, Jindřich Lukavský, Ann Luise Kynast, Marek Šobáň, Barbora Svátková, Lenka Mrázová, Zdeněk Žanda, Alžběta Flachsová, 2015

Cover photo © Petra Šobáňová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

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

ISBN 978-80-244-4625-7

Poděkování

Editorka knihy děkuje všem zapojeným autorům za spolupráci na knize a oponentům děkuje za jejich podnětné připomínky k rukopisu. Poděkování celého autorského kolektivu patří také Květoslavě Musilové, Janě Jiroutové a autorům fotografií použitých v knize.

Obsah

Úvodem	7
--------------	---

Oddíl první

Teoretická východiska zkoumání problému vzdělávacího obsahu

1	Problém vzdělávacího obsahu v kontextu muzejní pedagogiky.	11
2	Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v díkci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění.	35

Oddíl druhý

Kazuistiky: konceptové analýzy edukačních programů muzeí

3	Od teorie k praxi: obsahově zaměřený způsob analýzy výukových situací v muzeu	55
4	Konceptová analýza edukačního programu <i>Možná přijde i Mazánek aneb Skutečné posezení ve školních škamnách</i>	61
5	Konceptová analýza edukačního programu <i>Kam horník nemůže, tam nastrčí permoníka</i>	79
6	<i>Hledání tušeného</i> : konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii	105
7	<i>Konkretisté a podmínkové hry</i> : konceptová analýza edukačního programu muzea	121
8	<i>O křišťálových lustrech, plstěných bačkorách a osudových událostech. Nový audio průvodce Hradního muzea do Výmáru</i> : konceptová analýza programu.	145

9	Konceptová analýza edukačního programu <i>Lev dvojí tváře</i> (Muzeum umění Olomouc)	155
10	Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna <i>Stáří mistři</i>	165
11	Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Špilberk: <i>Provazové provázení</i> (<i>Hrajeme o knír Salvadora Dalího!</i>)	177
12	Konceptová analýza edukačního programu k divadelní inscenaci <i>Zlatý drak</i>	193
	Závěrem	203
	Summary	207
	Literatura	209

Úvodem

Petra Šobáňová

Muzejní expozice a výstavy se vždy považovaly za zdroj vědění a návštěva muzejní expozice za prostředek nabývání znalostí o světě nacházejícím se za zdmi muzea. Do muzea lidé přicházejí, aby spatřili srozumitelný model světa, ujistili se o jeho řádu a hledali porozumění sobě samému, svým kořenům, lidské kultuře i přírodě. O tomto edukačním potenciálu muzeí dnes naštěstí již nikdo nepochybuje, a je proto na místě diferencovat problém muzejní edukace a v rámci jejího didaktického diskurzu rozpracovat postupně všechny dílčí otázky. O to se také snaží autoři této knihy, kteří se v návaznosti na konferenci konanou na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci¹ zaměřili na problém vzdělávacího obsahu muzejní edukace a způsobů jeho didaktické elaborace.

Edukační funkce muzea se může realizovat buď prostřednictvím samotných expozic a nebo prostřednictvím muzejní edukace, tedy řízeného procesu, během něž se návštěvník muzea něčemu učí a nějaká osoba nebo alternativní médium mu toto učení usnadňuje. V této knize se zabýváme jednou z hlavních komponent tohoto intencionálního procesu, obsahem muzejní edukace, tedy tím, co muzejní pedagog nabízí návštěvníkům a co si tito jedinci v procesu edukace osvojují. Zvláště se zaměřujeme na způsoby, jakými muzejní pedagog určitý obsah didakticky transformuje a jakými je předkládán návštěvníkům. Jde o důležité didaktické téma, protože podobu edukačního procesu a jeho úspěšnost nepochybně ovlivňuje právě pedagog – svými znalostmi obsahu a svou schopností jej návštěvníkům „správně“ podat. Vzdělávací obsah tak v knize představujeme jako stěžejní didaktickou kategorii a zaměřujeme se postupně na epistemologické, kulturní a sociální souvislosti obsahu a poté na samotný proces didaktické transformace obsahu a na možné způsoby jeho uchopování. Tyto způsoby se – jak čtenář tuší – liší pedagog od pedagoga, přesto lze vysledovat určité strategie, jež muzejní pedagogové častěji užívají a jež činí edukaci v muzeu osobitou. Kromě cíleného využívání sbírkových předmětů, jež zakládá názornost a exkluzivitu muzejní edukace, jde zejména o uplatnění induktivního (badatelského) způsobu, ale také o směřování ke generalizaci, srovnávání, uspořádávání, třídění – jak k tomu také vybízejí klasické podoby muzejních expozic.

1 Mezinárodní konference s názvem *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci* se uskutečnila 23.–24. dubna 2014.

Naše kniha úmyslně nezůstává pouze u teorie: čtenářům kromě úvodních teoretických statí nabízí celkem devět případových studií, v nichž jsou samotnými pedagogy podrobně analyzovány konkrétní výukové situace v muzeu, galerii, příp. v jiné kulturní instituci. Tato didaktická „pitva“ umožňuje – jak alespoň doufají autoři této knihy z řad muzejních pedagogů a akademiků – lépe porozumět tomu, co a jak se v muzeu učíme a v čem je muzejní edukace specifická a nezastupitelná. Vycházíme z toho, že empirický výzkum orientovaný na způsoby ztvárňování vzdělávacího obsahu je velmi potřebný (především pro svoji schopnost zpětně ovlivňovat praxi) a navazujeme na snahy autorů publikace *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013), jejichž výzkumnou metodologii přebíráme. Rovněž my se snažíme v rámci muzejní pedagogiky o uplatnění obsahově zaměřeného přístupu, jehož cílem – ve výzkumu i v praxi – „je vyhledávat, analyzovat a vyhodnocovat relativně nejlepší alternativy způsobu vyučování a učení pro určitý vzdělávací obsah a cíle a činnosti s nimi spojené“. (Janík et al., 2013, s. 160)

Věříme, že naše kniha přispěje k rozpracování dosud opomíjené problematiky vzdělávacího obsahu muzejní a galerijní edukace a že bude užitečná jak muzejním pedagogům v praxi, tak případným dalším výzkumníkům, kteří se zabývají edukačními procesy vázanými na kulturní a paměťové instituce.

ODDÍL PRVNÍ

Teoretická východiska zkoumání problému vzdělávacího obsahu

1

Problém vzdělávacího obsahu v kontextu muzejní pedagogiky

Petra Šobánková

„Kvalita výuky vychází z kvality zvládnutí obsahu.“
(Janík et al., 2013, s. 159)

Zaměříme-li se na muzeum, paměťovou instituci zabývající se sbíráním, uchováváním a kulturním využíváním hmotných dokladů vývoje člověka a přírody, z hlediska vzdělávacího obsahu, pak můžeme konstatovat, že muzeum obsah produkuje, elaboruje a všem případným zájemcům také předává prostřednictvím svých expozic, řízeného edukačního procesu a dalších aktivit. Je totiž jedním z tradičních institucionálních producentů a nositelů vědění a poznání, a to spolu s knihovnami, univerzitami, vědeckými společnostmi a dalšími činiteli. (Burke, 2013) Touto svou povahou se řadí k významným edukačním médiím, a to vedle škol a různých dalších mimoškolních institucí, které se vzdělávacím obsahem různého druhu didakticky zacházejí. V muzeu se návštěvníci mohou sami spontánně učit a nebo se účastnit vedeného edukačního procesu. V jeho rámci lze rozpoznat několik stěžejních determinant, součástí, zakládajících jeho dynamiku, procesualnost a neopakovatelnost. Jednou z nich je právě vzdělávací obsah, který v následujících podkapitolách nahlédneme z několika perspektiv: jako epistemický fakt a předmět kulturní transmise, jako výsledek sociální konstrukce i jako didaktickou kategorii existující v různých podobách a kódech. Kapitulu uzavře stručný, nutně nekompletní výčet způsobů ztvárňování a osvojování obsahu během edukace.

1.1 OBSAH JAKO EPISTEMICKÝ FAKT

Otázka vzdělávacího obsahu, tedy toho, co pedagog nabízí vyučovaným jedincům a co si tito jedinci v procesu edukace osvojují² – nahlížená v širokých souvislostech – je otázkou nejen pedagogickou, ale i gnozeologickou, resp. epistemologickou a noetickou, stejně jako psychologickou, sociologickou a fyziologickou. Obsah chápeme jako něco, co lze nahlížet, sdílet, o čem lze přemýšlet a pomocí lidského jazyka hovořit. Obsah tak lze ztotožnit s obsahem vědomí, resp. „polem vědomí“, tedy s představami, které v určitém okamžiku vytvářejí vědomí jedince a které jsou v něm přítomny. Obsah uchopujeme jazykem a pomocí jazyka jej zároveň vytváříme, jazyk je však také hranicí všech myšlených obsahů; za jeho hranicemi lze jen mlčet, parafrázujeme-li Wittgensteina (1922), protože co nelze vyslovit, přestává být lidskou bytostí uchopitelným.

Pojem *obsah* souvisí úzce s pojmem *epistémé*, kterým je v souladu se starořeckou tradicí chápáno vědění, resp. poznání ve smyslu funkce ducha i výsledku této funkce, která zpřítomňuje smyslům a rozumu určitý předmět – ať již materiální a nebo duchovní či abstraktní povahy. (Durozoi, Roussel, 1994, s. 231) Francouzští strukturalisté pojem *epistémé* používají pro označení historicky ukotvených celků vědění, pomocí nichž lze strukturovat dějiny lidského poznání a vědění. Poznání lze považovat za reprezentaci všeho, co existuje mimo naši mysl, patří k němu však také pochopení samotného faktu, že poznání je možné, a snaha pochopit, jakým způsobem dokáže lidská mysl reprezentace světa konstruovat. (Rorty, 2000) S epistemologickými jednotkami (např. pojmy, znalostmi, schopnostmi) člověk zachází řadou různých způsobů a na základě jejich rozličných, dosud rozpoznávaných vztahů. Foucault (2007) ukázal, že vědění každé doby se utvářelo určitými charakteristickými způsoby: během historie člověk přistupoval k různým fenoménům – jež se kognitivním aktem stávají obsahem myšlení – např. na základě podobnosti (podoby, analogie, souhry, sympatie), na základě srovnávání a rozlišování, pomocí uspořádávání, zavádění řádu – nejprve podle vnějších znaků, později na bázi funkcí, hlubších, někdy neviditelných rysů, až dochází k metodě sledování historického vývoje fenoménů a konečně k meta-analýze epistemických procesů, k pokusu o náhled vlastního myšlení a poznávání a k poznání svých hranic jako subjektu zanořeného do epistemologického pole a omezeného svým jazykem.

2 Což nutně nemusí být totéž a v praxi ani není.

Obsahem přitom může být jak něco zjevného, založeného na zkušenostním poznání, tak i vysoce abstrahovaný pojem nebo vztah mezi fenomény – a dokonce jím může být (zejména prostřednictvím symbolu, např. uměleckého) také něco nepředstavitelného, ne-vnímátného.³ Obsah tedy nesouvisí pouze a nutně s „přímým“⁴ myšlením (které se stalo v karteziánské tradici a v rámci scientismu redukováným symbolem lidské existence), ale i s lidskou schopností symbolické imaginace, s myšlením „nepřímým“, tedy intuicí, mystikou, poznáváním metodou tradice, autority či metodou a priori. (Peirce in Buchler, 2011)

1.2 OBSAH JAKO PŘEDMĚT KULTURNÍ TRANSMISE

Obsah lze rovněž považovat za předmět kulturního předávání a je tak tím, „co se neustále předává, jinak kultura není“ (Štech, 2009, s. 107), přičemž způsoby tohoto předávání mohou být jak spontánní, tak i diskurzivní (pojmenované, strukturované), interpersonální, ale také institucionalizované (typicky se tento způsob realizuje ve škole nebo v muzeu a v dalších společenských institucích). Podle Štecha (tamtéž) pak obsah a způsob tohoto předávání představuje klíčovou otázku kultury, v níž vzniká potřeba zajistit tuto transmisi poznatků, dovedností či hodnot adekvátně, kvalitně a efektivně. Smyslem didaktiky (stejně jako instituce muzea) je pak hledání odpovědí na otázku, jaký obsah předávat a jakými způsoby – optimálními a co nejvíce efektivními – tak, aby byla kulturní transmise zajištěna.

Uvažujeme-li o obsahu jako o předmětu kulturního předávání, přestáváme jej nutně chápat pouze jako vědění, jako epistemické struktury, resp. obsahy jednotlivých oborů lidské činnosti (které po jejich ustálení transponujeme do obsahů kurikulárních), ale uvažujeme nutně také o předávání kulturních vzorců, diskurzu komunity, jejích mýtů a tradice, o neuvědomovaném pře-

3 Durand (2012, s. 13) pod pojem *le non-sensible* řadí různé formy ne-vnímátného, jako je nevědomí, metafyzika, nadpřirozeno, nadreálno, tedy vše, co stojí v centru zájmu metafyziky, umění, náboženství nebo magie. Jde o obsah, jehož symbolické uchopování a sdílení patří ke kulturním základům naší civilizace, dnes podle Duranda téměř vyhaslým, potlačeným.

4 Pojem přejímáme od Duranda (2012, s. 27), který jím chtěl vyjádřit, že kognici, tedy lidské myšlení, poznávání, vnímání, nelze omezit v souladu s Kantovým ztotožněním kategorie poznávání (resp. vědy) s matematikou. Vedle myšlení „přímého“, tedy zcela racionálního, logice podléhajícího aktu, existuje podle něj i myšlení „nepřímé“, vyvolané symbolickou evokací, např. mýtem, obrazem. Toto „nepřímé“ myšlení se považuje za starší typ lidského kognitivního procesu, za bázi, z níž se teprve v antickém období začala vydělovat (přírodní věda, bázi, z níž zůstalo – více či méně – spjata náboženství a umění. (Bourdieu, 1998)

dávání světa konstruovaného většinou. (K tomu viz studie Kaščáka, 2002) Není sice zvykem tuto dimenzi obsahu – jež je však nepochybně hlubinným obsahem školní, muzejní a jiné edukace – podrobovat analýze, přesto ji tu připomínáme. Mimo jiné také proto, že úzce souvisí s málo uvědomovanou rolí muzea, které je podle našeho názoru příkladným vzorem instituce, jež utváří, zviditelňuje a předává obě úrovně obsahu – ztělesňuje nejen „komunální mýty“⁵ nebo stávající způsob našeho zacházení s epistemologickými jednotkami a našeho přístupu ke světu, ale reprezentuje také ony konkrétní epistemologické jednotliviny, resp. současný stav oborového poznání a dění. Jako edukační médium (resp. jako místo sociální interakce návštěvníků) pak figuruje rovněž jako činitel předkládající vzorce sociální interakce – podobně jako škola a další instituce.

Přestože v naší knize (konkrétně v analýzách edukačních programů) se budeme zabývat především intencionálním, explicitně vyjádřeným obsahem edukace, který můžeme nyní pro zjednodušení nazvat učivem, stejně tak vlivným, ne-li vlivnějším je také obsah neintencionální, obsah, který obvykle nepojmenováváme a který kategorii učiva (byť je dnes široce chápána, viz oddíl *Obsah v systému didaktických kategorií*) značně přesahuje. Tímto hlubším obsahem může být – kromě „interakčních a poznávacích stereotypů“ (Kaščák, 2002), schémat sociálního chování potřebných k bezproblémové sociální interakci, zkrátka dovedností potřebných k fungování jedince uvnitř daného sociálního systému – bazální důvěra v poznatelnost světa, jeho řád a organizovanost, společenské hodnoty reprezentující lidskou přirozenost, resp. to, co daná společnost preferuje a oceňuje, etické vzorce související s kategoriemi tradičně pojmenovanými jako ctnost, dobro, povinnost, normy lidského jednání vůči lidem i světu, vědomí kontinuity, ambivalentní postoj k tradici, sdílená paměť společenství atd.

Otázkou je, do jaké míry lze tyto neintencionální obsahy analyzovat a jak s nimi zacházet – v edukaci nebo předtím v procesu pedagogovy didaktické transformace obsahu. S kategorií dnes tolik zdůrazňovaných nad-oborových obsahových jednotek (kompetencí) se totiž kryjí jen částečně; jsou neuvědomované, ba podprahové podobně jako jazyk nebo vzorce našeho myšlení. Přijetí faktu, že obsah lze široce chápat jako vše, co lze v lidském společen-

5 Tedy fundamentální mýty existující uvnitř jakkoliv velké komunity. Jejich vzájemné sdílení zajišťuje sociální soudržnost a fungování společnosti i jejich institucí, stejně jako nevyhnutelnou a stabilitu zakládající konformitu většiny členů komunity. Muzeum je přitom institucí, která tyto mýty zviditelňuje a reprezentuje: např. mýtus o řádu světa, mýtus o systému panujícím v přírodě, mýtus o úctyhodném národu aj. (Podrobněji viz Kaščák, 2002.)

ství vnímat, myslet, představovat si, modelovat a komunikovat, však nesmí vést k rezignaci na jeho didaktické uchopení a přesné pojmenování. Nikdy se během edukace neučíme *všemu*, stejně jako se neučíme *ničemu*. Důraz na obsah a jeho didaktickou znalost proto patří k hlavním aspektům učitelské profese, ať již uvažujeme o obsahu intencionálním (o tom, co se vyučuje v konkrétní vyučovací jednotce), nebo o obsahu skrytém, který učitel předává jako reprezentant stávajícího systému a „socializovaný činitel socializace“. Štech proto příznačně hovoří o odpovědnosti k předávaným obsahům a tím také za kulturu společenství, do něž žáky uvádíme. Bez této odpovědnosti za učivo se pak i sebelepší péče o různé prvky systému edukace, stejně jako o „žáky a jejich pocit pohody, o učitele a jejich pracovní podmínky nebo o klima školy“, mívá hlavním účelem. „(Dobrá) didaktika je tu proto, aby dala této odpovědnosti hlas (definovala pedagogický diskurz) a umožnila její realizaci [...]“ (Štech, 2009, s. 108)

1.3 OBSAH JAKO VÝSLEDEK SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE

Obsahy, které škola a další edukační média včetně muzea předkládají jedincům k osvojení, jsou výsledkem společenské shody, jsou tím, co se ustavilo jako podstatné a pravdivé (a nebo pravdě-podobné) v rámci daného diskurzu komunity. Vědění – ať již získané metodou vědeckou či mimovědeckou – je proto třeba chápat především jako kulturní fakt (Petříček, 2009), je podobně jako pravda výsledkem lidského konsensu. Naše vědění je dále předem regulováno panujícím systémem či řádem vědění, již zmíněnou *epistémé*. (K tomu viz Petříček, 1997, s. 168, nebo Peregrin, 1994.) Náš výklad světa je na této *epistémé* závislý, protože ona nejenže určuje prostor naší kultury, ale dokonce nás „nutí myslet tím a ne jiným způsobem“. (Petříček, 1997, s. 169)

Přestože v epistemologickém poli stále dochází k proměnám a lze předpokládat další jeho zlomy (jež popsal nejen Foucault, ale i další myslitelé, např. Kuhn), i v období mezi nimi jsou v daném poli stále ustanovovány nové teze a inovace tezí dosavadních, nové pojmy vědních, uměleckých a filozofických oborů a nové teorie – jak úzce oborové, tak i takové, jež mají povahu komplexní. V epistemologickém poli probíhá nejen vršení nových poznatků a teorií, ale i jejich vrstvení a transgrese, tedy postupování, prolínání vrstev přes starší podklad epistemologického pole, takže nové generace rekonstruují nebo přetvářejí obsahy zdánlivě zapomenuté. Tento proces se samozřejmě projevuje i ve vzdělávání, takže rovněž kurikulární obsahy, tedy selekce určitých faktů, teorií a dovedností, včetně jejich strukturace a hodnoty, jež je

jim přisuzována, jsou výsledkem v historii opakované sociální konstrukce. (Štech, 2009, s. 109) To platí jak pro obsahy v rámci formálního vzdělávání, tak i pro obsahy edukace vázané na muzeum a jeho sbírky.

1.4 KÓDY OBSAHU

Kurikulární obsahy přitom můžeme zaznamenat ve dvou typech kódů, v kódu *seriálním* a kódu *integrovaném*. Štech (v návaznosti na Bernsteina, 1975) vysvětluje rozdíl mezi nimi takto: seriální kód nabízí obsahy (resp. učivo) vycházející z oborových poznatků; charakteristické pro oborově podmíněné obsahy a jejich jednotky je „separace, oddělování, rozlišování a třídění kategorií jako jednotek majících vztahy k jiným jednotkám. Poznátky jsou v tomto kódu hierarchicky organizované a ten současně určuje vztahy dvěma směry: vně jedince, směrem od něj a dovnitř jedince“ (Štech, 2009, s. 109) Důvod, proč se tomuto kódu věnovat podrobněji, je nasnadě. Je založen na existenci a působení oborů a expertů, kteří daný kód ovládají, ale i spoluvytvářejí. Muzeum (a jeho profese) patří přitom k tradičním producentům tohoto oborového poznání, a tedy i daného kódu, jehož významným rysem je vnášení řádu do uchopování světa, navozování pocitu smysluplnosti a vytváření jedincova přesvědčení o existenci systému a zákonů, které lze objevovat v přírodních i společenských jevech.

Připomeňme, že muzeum se rozvinulo v pevném spojení se shromažďováním informací o přírodě i kulturní realitě a chopilo se role shromaždiště, konzervátora, interpreta a mediátora nositelů těchto informací. Sbírkové předměty, které byly shromážděny v souladu se zvyšujícím se zájmem o přírodní vědy a jejich prudkým rozvojem, byly a stále jsou pramennou základnou vědních oborů již od novověkého zápasu učenců o poznání přírody a kosmu (viz renesanční a manýristické kabinety) až do dnešního dne, kdy jsou sice pozitivistické jistoty týkající se schopností jednotlivých věd a oborů poznat svět silně narušeny, přesto však je tento seriální kód stále vnímán jako jistota, již se společnost nevzdává. Obsah je zde (i když možná jen iluzorně) přehledný, komplexní, jasně strukturovaný. V seriálním kódu, jak připomíná Štech (2009), jsou však významy odděleny od kontextů a konkrétních situací – jeho podstatou je totiž stanovování vztahů mezi významy značně abstraktními. Pracuje se s významy, které jsou odděleny od konkrétních životních situací, což je také předmětem kritiky, již dobře vyjadřuje dětský hrdina Jirka v knize slavného fyzika Stephena Hawkinga *Jirkův tajný klíč k vesmíru*: ve škole se učíme názvy prvků, ale na otázku proč prší, nám nikdo neodpoví.

Odpovědí na nedostatky seriálního kódu je ustanovení druhého typu, kódu *integrovaného*. Učivo je v něm předkládáno nikoliv v izolovaných výsečích, nýbrž ve volnějších rámcích. „Spíše než o pojmech a jejich sítích se hovoří o tématech překračujících hranice jednotlivých předmětů (mluví se o průřezovosti). Větší volnost se odráží i v metodách organizace učiva, vyučování i školní práce dětí (viz obliba projektů a jiných méně pevných forem práce). Metaforicky řečeno, základní tah v tomto typu kódu můžeme označit jako horizontální. Ohled na žáka, často spíše na dítě (tj. na jeho identitu ne-žakovskou), je vyjádřen ve vyzdvižení „obyčejného“, každodenního či profánního poznání. Žák si má osvojovat poznatky a dovednosti, jejichž charakteristiky (i charakteristiky tohoto osvojování) jsou typické pro každodenní vědění.“ (Štech, 2009, s. 110) Poznatky v tomto kódu nemají charakter hierarchizovaných jednotek, nýbrž segmentů, jež si jedinec osvojuje v konkrétním kontextu a jež jsou na něm závislé. Metody i organizační formy, stejně jako učivo, lze označit za extenzivní a průřezové – jedincům se nabízí zkušenostní učení probíhající během co největšího množství různých situací, osob, míst nebo souvislostí. (Štech, 2009, s. 110)

Z popisu je zřejmé, že oba kódy mají své přednosti i slabiny a nelze tedy oprávněně tvrdit, že jeden typ kódu je lepší nežli druhý: spíše se osciluje mezi oběma a analyzují se jejich klady a zápory. Zatímco hranice a pasti kódu seriálního byly mnohokrát diskutovány a jsou již delší dobu předmětem kritiky, ani kód integrovaný nelze přijímat jednoznačně a jeho uplatňování (k němuž vybízejí reformní pedagogické směry a kurikulární reformy ve světě i u nás), projevující se rozrušením hranic tradičních vzdělávacích oborů, má řadu rizik – jež plynou především z nepromyšlené nebo nekonceptní práce s obsahem. Štech (tamtéž) zmiňuje „pokusení synkretismu a tematismu“, zdegenerování výuky projevující se činnostmi „bez intelektuálně formativní hodnoty“.

Vzhledem k dosud přetrvávajícímu charakteru klasických muzejních expozic, který odpovídá spíše kódu seriálnímu, má integrovaný kód mezi muzejními pedagogy řadu stoupců, kteří se snaží co nejlépe reagovat na nekontextualitu muzejního sdělení. Specifickým nebezpečím muzejní edukace je tak nejen snaha o zábavnost (o redukcionisticky chápaný prožitek, jak o něm hovoří Dyrtrtová, Slavík a Lukavský v kapitole 6) ale také nabídka „aktivit pro aktivity“, činností sice zábavných a narušujících pasivní a málo plodný charakter klasických muzejních prohlídek, avšak někdy bezobsažných, intelektuálně málo náročných a nebo jen málo rozvíjejících. Dodejme, že řada nově vznikajících expozic se přibližuje integrovanému způsobu kódování obsahu; v muzeologickém kontextu se pro ně užívá označení expozice

kontextuální nebo funkčně-ekologické. Takto koncipované expozice – díky expertní, vysoce kvalitní znalosti obsahu na straně jejich tvůrců – zmíněná rizika integrovaného kódu eliminují.

Podle Štecha (2009, s. 110 a 111) není řešením problému ani vytlačení seriálního kódování ve prospěch kódování integrovaného ani postup opačný; oba kódy ostatně nemají zcela jasné hranice. Řešením může být pouze schopnost učitelů dobře strukturovat učivo, resp. jejich expertní dovednost epistemologické (tedy významové, resp. pojmové) analýzy učiva a schopnost propojovat obsahy a cíle vzdělávání – a to jak na makroúrovni (tedy na úrovni vzdělávacího stupně, období nebo školního roku), tak na úrovni vyučovací jednotky nebo dílčí edukační situace. Tento požadavek, tak závažný v kontextu formálního vzdělávacího systému, se však muzejní edukace týká jen potud, usiluje-li muzeum kooperovat se školou na plnění jejích cílů a zprostředkovávat během svých edukačních programů obsahy školního kurikula.

Vzhledem k tomu, že muzejní pedagogika řeší spíše mikroúroveň problému, téma strukturování učiva již omezíme pouze na konstatování, že v současnosti dochází k podstatným posunům v chápání kurikula a ke změně dosavadních názorů na jeho optimální konstrukci. Dvořák (2009, s. 138) v této souvislosti hovoří o rekonceptualizaci kurikulárního bádání, tedy o obratu směrem od přetrvávajícího důrazu na utváření přírodovědné a technické inteligence jedinců, k dnešnímu zájmu o „mezipředmětové“ problémy kultury a multikulturality, genderu aj. Tradiční, navzájem izolované obory totiž „nedokážou dát odpověď“ na základní problémy lidské existence“ (Dvořák, 2009, s. 138, k tématu také Šobáňová et al., 2013), míjejí se s tím podstatným, co člověk jako bolestně paradoxní útvar, „empiricko-transcendentální dubleta“ (řečeno termínem Michela Foucaulta), v posledku řeší a co jako téma – po vystřízlivění z opojení modernitou – znovu nastoluje postmoderní myšlení. Vědní nebo technické obory – produkující vědění prezentované v muzejních expozicích a ve vyučovacích hodinách – nemají mnoho co říci „k otázkám poslední, existenciální pravdy“. Význam vědy pro život jedince se tak vytrácí (stoupá podezření, že věda není schopná skutečně porozumět světu a životu, že jí uniká důležitý obsah, nesdělitelný racionálními termíny⁶), protože věda „nedokáže přesvědčivým způsobem řešit problém hodnoty, smyslu lidské existence“. (Petříček, 1997, s. 20) Tyto opomíjené obsahy

6 Deleuze (2010, s. 23) hovoří o *jiném* poznávání, poznávání, které „před námi věda skryla, o které nás připravila, poněvadž nám umožnila pouze vyvozovat a dospívat k závěru, aniž by nám kdy předváděla, dávala věc samu“.

by neměly zůstat stranou, má-li mít vzdělávání – ať již ve škole, nebo v muzeu – smysl.

Postmoderní chápání problému vzdělávacího obsahu, resp. kurikula, přitom vychází nejen ze skepse k poznatelnosti světa, k hodnotě vědou získaných poznatků a k všeobecné či trvalé platnosti oborových zjištění, jež se transformují do obsahu edukace, ale také z paralyzujícího poznání, že samotné „učení nelze předvídat ani řídit, kurikulum je cosi fluidního, interaktivně se utvářejícího“. (Dvořák, 2009, s. 139) Dosavadní pedagogické axiomy totiž zpochybňuje radikální konstruktivismus, podle jehož poznatků lze učení individua ze strany pedagoga jen málo ovlivnit, protože utváření obsahu v mysli učícího se jedince probíhá autonomně, podle vlastních pravidel, nikoliv podle plánu vychovatele. V této situaci panuje podle Štecha (2009) shoda pouze v tom, že vzdělávání má za cíl utvářet myšlení, citění a postoje jedinců tak, aby se dobře začlenili do kultury svého společenství, což se v muzeu i ve škole děje zpřístupňováním obsahu „velkých“ disciplín, resp. oborů lidské kultury a nezbytnou sociální interakcí.

1.5 OBSAH V SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH KATEGORIÍ

Vzdělávací obsah je jednou z klíčových komponent edukačního procesu, protože učitel „musí vyučovat něčemu – nikoliv ničemu, ani čemukoliv“. (Janík et al., 2013, s. 163) Obsah edukace – ve škole i v muzeu – vždy souvisí se zavedenými obory lidské činnosti, v nichž se ustálil specifický pojmový aparát a formy poznávání světa (nebo způsoby vytváření abstraktních či zcela autonomních fenoménů, ve filozofii pojmů, v umění artefaktů) a které produkují nové poznatky, teorie a nové reinterpretace stávajícího vědění.

V muzejní edukaci vychází obsah ze zaměření muzea a z témat prezentovaných v muzejních expozicích a výstavách. Tato témata náležejí do základních oblastí, jež jsou dány tím, že selektovat, zkoumat, tezaurovat a prezentovat lze sbírkové předměty dokládající kulturní⁷ a nebo přírodní fenomény. Muzejní expozice, od nichž se obsah edukačních programů a dalších vzdělávacích aktivit muzea nejčastěji odvíjí, tedy prezentují dvě široké kategorie témat:

7 Na tomto místě užíváme pojem *kultura* (resp. *kulturní*) ve smyslu širokého komplexu duchovních a materiálních hodnot, které lidstvo vytvořilo během prehistorie a historie a které stále tvoří.

- (pre)historie a současnost kulturních fenoménů (včetně vědy a techniky),
- minulost⁸ a současnost přírodních fenoménů.

Muzejní edukace – ostatně jako i každý jinak orientovaný výchovně vzdělávací proces – je dynamickým dějem, tvořeným celým komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V obecné rovině se jedná o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné kooperaci muzejního pedagoga a návštěvníků. Tento proces se odehrává proto, aby se dosáhlo určitých cílů. Pedagog dosahuje těchto cílů právě prostřednictvím obsahu a během přípravy programu je jeho úlohou propojit plánovanou aktivitu návštěvníků s předkládaným obsahem (ať již v podobě pojmů, informací nebo vlastností pozorovaného exponátu) tak, aby bylo cílů programu dosaženo. Nejedná se přitom pouze o cíle naukové, ale také o cíle výchovné⁹, nejen o cíle operační, ale rovněž o cíle přesahující užší rámce každého případného oboru.

Je známo, že cíle lze strukturovat do hierarchických modelů, jež ukazují rozdíl mezi cíli operačními a cíli celospolečenskými, vrcholnými. Dnešní důraz na cíle nad-oborové (klíčové kompetence), které přesahují úroveň konkrétního poznatku nebo pojmu osvojeného během výuky, poněkud problematizuje práci s obsahem, protože tyto cíle jsou napohled od obsahu izolovány, jeví se jako nad-obsahové. To vede v praxi k problému, který Janík et al. (2013, s. 139) nazývají „vyprazdňováním obsahu výuky“, oslabováním úlohy učiva ve vzdělávání. Jde jednak o projev současného společenského trendu (zjednoduše jej do opozice tzv. *soft skills* a *hard skills*) a jednak o reakci na překonané pojetí vzdělávání jako „biflování“ učiva, které praxe i výzkumem získané poznatky konstruktivistů odhalily jako nefunkční. Bez obsahu však nelze nikoho vzdělávat ani se cokoliv učit, bez práce s konkrétním obsahem nelze k nad-oborovým cílům, resp. klíčovým kompetencím, nikdy dojít.

Osvojování obsahu přitom neznamená pouze nabývání znalostí, ale také osvojování různých zkušeností, dovedností nebo hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů. (Průcha, 2005) Úkolem edukace vázané na muzeum tedy rozhod-

8 Místo pojmu *prehistorie* použijeme v tomto případě raději výraz *minulost*, který se používá i ve smyslu geologické minulosti Země, a jenž výrazně přesahuje období, pro které se vžilo označení *prehistorie*. Prehistorii rozumíme periodu dějin lidstva, ze které se nám nezachovaly žádné mentefakty, resp. dějiny kultur, jež neznaly písmo.

9 Dnes je třeba vyrovnat se s pluralitou cílových orientací edukace a s měnícími se akcenty nebo dokonce paradigmaty výchovy. K problematice cílových orientací doporučujeme studii Heluse v knize *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy* (Jedlička et al., 2014). Cíle se realizují prostřednictvím příslušného obsahu, obsah je tedy svorníkem mezi cíli a činností žáků. (Janík et al., 2013)

ně není pouze stupňování vědomostí a nabývání dovedností, nýbrž i osvojování společností sdílených hodnot, vztahu k tradici, sdílení kolektivní paměti, osvojování různých společenských norem, resp. „komunálních mýtů“, jak jsme o nich hovořili v oddílu *Obsah jako předmět kulturní transmise*.

Analyzovat muzejní edukaci znamená uvažovat o celém systému vzájemně propojených vztahů mezi jednotlivými složkami daného procesu. Podle Skalkové (2007) mezi ně patří – kromě obsahu, na nějž se zvláště zaměřuje naše kniha – cíle edukace, součinnost pedagoga a žáků (v muzejní edukaci návštěvníků), metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za nichž celý proces probíhá. Vzájemný vztah obsahu edukace, pedagoga a učícího se subjektu a dalších determinantů patří k tradičním ohniskům pedagogického výzkumu a k důležitým didaktickým tématům. Panuje shoda, že uvedené komponenty patří k hlavním činitelům edukace, již lze z tohoto pohledu chápat jako systém těchto prvků provázaných těsnými vazbami. (Srov. Kalhous, Obst a kol., 2002) Klíčovou snahou učitele je přitom zajištění skutečně funkční vazby mezi obsahem, činností žáků a cíli výuky prostřednictvím učebních úloh. (Janík et al., 2013, s. 132) „Obsah je svorníkem mezi vyučováním učitele a učením žáka“, podmiňuje totiž tvorbu úloh pro činnost žáka i spolupráci mezi žáky a učitelem při jejich řešení. Obsah je dále tím, co spojuje činnost žáka ve výuce s plánovanými cíli edukace. (Tamtéž, s. 158–159)

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

1.6 PEDAGOG A JEHO PRÁCE S OBSAHEM

Každému vyučování předchází nejen produkce, ustalování a sociální konstrukce obsahu ve společnosti, ale také pedagoga vlastní tvůrčí práce s obsahem, kterou lze nazvat pedagogickou „rekontextualizací“, výběrem, resp. „překladem“ vědeckého, technického nebo uměleckého poznání do obsahu vyučování. (Štech, 2009, s. 112) Je to náročný úkol, protože učitel musí oborové poznatky učinit obsahem činnosti – intelektuální, imaginativní nebo praktické – vyučovaných jedinců. Existuje přitom celá plejáda pojmů, kterými lze tento proces pojmenovat: didaktické zjednodušení, elementarizace, didaktická redukce, didaktická rekonstrukce nebo didaktická transformace. (Viz Knecht, 2007, a následující kapitola autorky Uhl Skřivanové.) Optimální způsoby transformace obsahu prostřednictvím vyučování a učení jsou pro pedagoga stěžejní oblastí zájmu, a to nejen z hlediska samotného zvládnutí obsahu, ale především z hlediska jeho využití pro rozvoj dispozic žáků. (Janík et al., 2013, s. 159) „Učitele ve výuce chápeme jako tvůrce a „manažera“ obsahu prostřednictvím žákovské činnosti, protože bez obsahu a bez činnosti žáků s ním by výuka nemohla proběhnout. Z toho důvodu je tvorba a strukturování obsahu výuky v centru uvědomělé pozornosti učitele.“ (Tamtéž) Sdílení obsahu má být pro návštěvníky „přitažlivé a podněcující“, být „kognitivní výzvou či hádankou, která „svádí k poznávání“ a vybízí k řešení“. (Janík et al., 2013, s. 172) Během didaktické transformace obsah existuje ve třech možných podobách:

- v subjektivním vědomí a poznávání jedinců (žáka, návštěvníka, učitele, oborového specialisty),
- v komunikaci a dorozumění mezi lidmi,
- jako objektivní bytí. (Janík et al., 2013, s. 168)

Muzejní pedagog přitom může „objektivní bytí obsahu“ – v podobě jeho nositelů, exemplů, relikvů a dalších demonstrací, jimiž jsou sbírkové předměty muzea – cíleně využívat nejen během didaktické transformace obsahu, ale rovněž během samotné edukace.

Činnost, kterou muzejní pedagog vykonává společně s návštěvníky, je vždy naplněna nějakým obsahem a směřuje k určitému obecnému a specifickému cíli. Z pohledu pedagoga je edukace realizací dopředu koncipovaného a promyšleného plánu výuky. Pro jeho úspěch pedagog předem didakticky transformuje vědění z určité oblasti, které usiluje návštěvníkům předat. Výhradně pod jeho gesci je volba vhodných metod, organizačních forem a didaktických prostředků, při jejichž výběru uplatňuje pedagog své didaktické znalosti a do-

vednosti. Shulman je nazývá *didaktickými znalostmi obsahu* náležejícími do komplexní *poznatkové báze učitelství*. (Shulman, 1987, Janík et al., 2007) Tuto bázi tvoří kromě kategorií vázaných na obsah (znalostí obsahu, didaktických znalostí obsahu a znalostí kurikula) také obecné principy a strategie řízení a organizace skupiny, znalosti o žákovi (návštěvníkovi) a jeho charakteristikách, znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, cílech a hodnotách. (Janík et al., 2007) Samotné didaktické znalosti obsahu jsou přitom podle Shulmana znalostní strukturou tvořenou ze dvou nedílných složek:

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

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

příprava – kritická analýza a interpretace učiva, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle edukace,

reprezentace – zde probíhají úvahy o tom, jaké reprezentace obsahu je nejvhodnější použít; v muzejní edukaci jde především o volbu vhodného exponátu, který může mj. sloužit jako příklad, reprezentace nějakého jevu či skutečnosti, dále různých analogií, metafor, demonstrací atd.,

výběr – reprezentace učiva se v této fázi zpracují do nejvhodnějších edukačních forem a metod, pedagog vybírá nejlepší přístupy a strategie, uvažuje nad nejvhodnějším způsobem organizace a řízení edukačního programu,

přizpůsobení učiva žákům – v této fázi se zohledňují specifika žáků (návštěvníků) a typů jejich skupin, jejich specifické vzdělávací potřeby, předchozí znalosti, pohlaví, věk, motivace, zájmy, schopnosti aj.

Teprve poté nastává vlastní vyučování s komplexem činností pedagoga během edukačního procesu, následné hodnocení (pedagog vyhodnocuje úspěšnost vyučování, ověřuje si, zda bylo porozuměno obsahu edukace a zda

byla jeho práce s obsahem úspěšná), reflexe (kritický pohled zpět, umožňující poučit se a posunout se dál na cestě k pedagogickému mistrovství) a konečně nové porozumění, jímž se cyklus pedagogického uvažování a jednání uzavírá a rozbíhá se jeho nový počátek. Pedagog v nové kvalitě porozuměl cílům svého pedagogického snažení a ověřil si způsoby, jimiž lze s obsahem pracovat. S novým porozuměním vstupuje do další fáze svého působení. (Janík et al., 2007, s. 26)

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

Na rozdíl od školství, kde se této bázi učitelské profese dobře rozumí (procesy učitelova didaktického myšlení a rozhodování v konkrétních situacích běžně podléhají profesním i laickým soudům, podrobněji viz Slavík et al., 2015), v oblasti muzejnictví je dosud málo chápána – představitelé ostatních muzejních profesí jí často nerozumějí. Proto také stále pokračuje hledání identity muzejních pedagogů, jehož povahu dobře koncentrují otázky položené Rebeccou Herzovou (Herz, 2014):

Kdo jsou muzejní pedagogové a co mají dělat? Jsou tvůrci programů a učiteli měnícími galerie a muzea v učebny pro vybrané publikum? Jsou advokáty návštěvníků, zastupujícími je před výstavními a programovými týmy nebo při rekonstrukcích muzejních prostor a vybavení? Jsou pedagogové specializovanými marketéry¹⁰, kteří do muzea přivádějí nové návštěvníky,

10 Pojem převzatý z angličtiny se používá pro označení pracovníka, který se v rámci organizace zabývá marketingem. Pro čtenáře nebude bez zajímavosti desatero marketéra, při jehož letném čtení s úsměvem zjistíme, že řadu z vyjmenovaných činností – byť mají být činnostmi obchodníků – v praxi muzejní pedagogové skutečně vykonávají. Marketér totiž: 1. zná své zákazníky a komunikuje s nimi o silných stránkách produktu, jde tam, kde se zákazníci pohybují; 2. sleduje trendy, ale nepodléhá jim; uvědomuje si, co chce získat a nebojí se přitom novinky vyzkoušet; 3. stále se vzdělává; 4. neprezentuje výsledky za každou cenu; nic neskrývá, dává vše do souvislostí a mluví řečí, které ostatní rozumí; 5. diskutuje dílčí neúspěchy se svým nadřízeným; přiznává případné chyby a poučuje se z nich do budoucna; 6. inspirovuje se výzkumy a čerpá z nich; 7. zajišťuje si z důvodu úspor sám to, na co stačí; věci, které umí někdo lépe, řeší formou outsourcingu; 8. snaží se být zadobře se všemi, zejména ale s ředitelem a prodejním oddělením; 9. buduje hodnotu svého oddělení na základě opodstatněných investic a toho, co firmě následně přinesly; 10. umí své pravomoci obhájit a přesvědčit kolegy o tom, v čem je pro firmu přínosný. (MediaGuru, 2011)

zvyšují návštěvnost a rozmanitost publika? Nebo jsou experty na vytváření poutavých a na participaci založených zážitků návštěvníků? (Herz, 2014) Přestože v praxi se muzejní pedagogové věnují snad všem výše jmenovaným bodům, odpověď musí znít jednoznačně: muzejní pedagog je především pedagogicky uvažující a jednající osobou, která se věnuje:

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

Z hlediska didaktické kategorie obsahu lze podstatu činnosti muzejního pedagoga shrnout takto: muzejní pedagog usiluje o to, aby identifikoval a didakticky transformoval nosný obsah související se sbírkami muzea a jeho expozicemi a aby tento obsah – pokud možno kvalitní a relevantní pro danou návštěvnickou skupinu – vnášel do edukačního procesu vázaného na muzeum a zhodnocoval jej v učení návštěvníků s ohledem na kulturní a kulturotvornou povahu instituce muzea.

1.7 ONTODIDAKTICKÁ A PSYCHODIDAKTICKÁ ROVINA OBSAHU

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

Učitel přitom musí obsah chápat a nahlížet ve dvou epistemologických perspektívách: ontodidaktické a psychodidaktické. Ontodidaktická perspektiva vychází z porozumění zavedené strukturaci obsahu v jednotlivých oborech lidské kultury – ontodidaktická transformace obsahu pak znamená převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních, jež v rámci formálního vzdělávacího systému „regulují vzdělávání a vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce“. (Janík, 2009, s. 139) V těchto činnostech, v učebních úlohách, ve výkladu učitele, v rozhovoru mezi žáky ve skupině atd., pak probíhá další rovina didaktické transformace obsahu, rovina psychodidaktická. Opro-

ti ontodidaktické úrovni vychází psychodidaktická transformace z učitelova porozumění „psychosociálním procesům zvládnání obsahu žáky“. (Janík, et al., 2013, s. 163) Její podstatou je převedení kurikulárních obsahů do obsahů konkrétní výuky, kde se obsah stává učivem, „didaktickým „uskutečňováním“ kurikulárního obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky“ a v němž má dojít k žádoucímu protnutí žákova myšlení s myšlením oborovým. (Janík, 2009, s. 141)

Dodejme, že kazuistiky, které předkládá druhý oddíl naší knihy, svědčí především o psychodidaktické rovině obsahu – analýzy ukazují, jak jednotliví pedagogové obsah související se sbírkami muzea uchopili, redukovali a předložili návštěvníkům – se zohledněním specifik daných návštěvnických skupin, jejich zájmů, věku, zkušeností a potřeb. Je přitom nepochybné, že existuje nespočet způsobů, jimiž lze určitý vybraný obsah ztvárnit – a to nejen v rámci formálního vzdělávání, ale ještě více v muzeích a dalších kulturních institucích, které značně rozšiřují klasické školní postupy. Ovšem i v rámci formálního vzdělávání dnes existuje značná pluralita metod i organizačních forem, stejně jako volnost ve způsobech strukturace obsahu a formách jeho reprezentace.

V kazuistikách, které čtenář nalezne za úvodními teoretickými studiemi, je zachycena nejen dynamika samotného vyučovacího procesu (jak o ní svědčí zejména prepisy dialogů mezi návštěvníky a pedagogem), ale také individuální způsoby pedagogova zvládnání stěžejních pedagogických úkolů, jež se týkají obsahu. Patří k nim vytváření konkrétních úloh, pomocí nichž se jedinci s obsahem seznamují, facilitace návštěvníků při řešení těchto úloh, tak aby edukace byla po všech stránkách kvalitní, a v neposlední řadě zajištění smysluplnosti těchto úloh pro učící se jedince – objasňováním celospolečenského i úzce oborového kontextu a propojováním obsahu úlohy s dosavadními zkušenostmi a potřebami návštěvníků.

Spojování obou rovin – ontodidaktické a psychodidaktické – je pro pedagoga nezbytností. V oblasti muzejní edukace je kvalita didaktických znalostí a dovedností pedagoga, o níž jsme hovořili v předchozím oddílu, zvláště klíčová, protože edukační procesy vázané na muzejní sbírky neusměrňuje žádné kurikulum (jako je tomu v případě formálního vzdělávání). Znamená to, že i ontodidaktická rovina didaktické transformace (tedy ta, již se v rámci formálního vzdělávacího systému zabývají delegovaní tvůrci kurikula, převádějící obsahy různých vědních, uměleckých, technických a jiných oborů do obsahů kurikulárních) leží zcela v rukou konkrétního pedagoga. Obsah muzejní edukace je totiž utvářen muzejními sbírkami – a jednotlivé sbírkové předměty podněcují řadu různých, někdy i protichůdných interpretací, ná-

ležejí k bázi více různých vědních a uměleckých oborů a kromě toho jsou nositeli mnoha specifických společenských a kulturních hodnot. Podobně bohatý trs významů – potenciálních obsahových jednotek edukačních programů muzea – lze identifikovat u většiny sbírkových předmětů nebo u jejich tematických souborů, jež jsou prezentovány v muzejních expozicích.

Muzejní expozice nebo výstava by měla – s ohledem na své návštěvníky – s jistou formou transformace (ne nepodobnou transformací didaktické) pracovat také, nelze na to však spoléhat. Stále je velmi časté, že expozice prezentují oborový obsah (a nebo jen formalisticky vystavují shromážděné sbírky) bez dostatečné explikace. Dosud není běžné, že by se oborové vědění v expozicích podávalo „didakticky“, tedy didakticky transformováno. A tak nejen psychodidaktická úroveň transformace (beroucí ohled na dispozice návštěvníků), ale i úroveň ontodidaktická (týkající se obsahu oborů) leží téměř vždy na bedrech muzejního pedagoga. Tento fakt zakládá náročnost této profese, zvláště pokud se realizuje v muzeích, která mají multidiscipinární charakter. Se zohledněním různých kritérií, zejm. kritéria relevance pro konkrétní skupinu návštěvníků, ale rovněž kritéria „užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti“ aj. (Janík, 2009, s. 140), muzejní pedagog elaboruje, konstruuje a selektuje vzdělávací obsah svých plánovaných edukačních programů, obsah, jenž souvisí se sbírkovými předměty a jenž je možné identifikovat v širokém poli navazujících oborů.

1.8 ZPŮSOBY ZTVÁRŇOVÁNÍ A OSVOJOVÁNÍ OBSAHU BĚHEM EDUKACE

V úvodu jsme uvedli, že do obsahu je člověk (ať již v roli pedagoga nebo v roli učícího se jedince) „zanořen“ – není a nemůže být jen jeho vnějším pozorovatelem, naopak je jeho součástí a spolutvůrcem. (Janík et al., 2013, s. 160) Již povrchní uvažování nad kategorií vzdělávacího obsahu nás přivádí k tomu, že obsah vycházející z tradičních intelektuálních disciplín a vědeckých, technických a uměleckých oborů lidské kultury má mnoho úrovní a odráží různé zavedené struktury ustavené v daných oborech. Proto také Štech (2009) ztotožňuje vzdělávání subjektu se zvládnutím logických struktur kultury pomocí rozvoje pojmového myšlení, estetických činností a hodnotových postojů – a to za využití jistého omezeného počtu typů kognitivních činností, o nichž se ještě dále zmíníme. Obsah je to, čemu učitel vyučuje a čemu se žáci učí, vše, co si lze pamatovat a tvořivě s tím zacházet v činnosti nebo komu-

nikaci. (Slavík, Janík, 2012) Ve výuce se obsah stává učivem, resp. obsahem vyučovacího procesu. V následujícím oddílu se pokusíme shrnout nejčastější způsoby ztvárňování a osvojování obsahu během edukace – a to z perspektivy vyučujícího i vyučovaného. Nutně se tak dotkneme problematiky kognice, učení, myšlení – se všemi těmito kategoriemi ztvárňování obsahu učitelem a osvojování obsahu učícím se jedincem úzce souvisí.

Zatímco typy kognitivních činností, resp. kognitivní styly jedinců – tedy způsoby, jimiž lidé vnímají okolní podněty, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy nebo se rozhodují (Mareš, 1998, s. 50) – lze považovat za dané (a v případě kognitivních stylů na úrovni jedince dokonce za vrozené), obsah ve smyslu toho, co je objektem poznání, reprezentace toho, co existuje mimo naši mysl, a toho, co se v naší mysli konstruuje, je otevřenou potencialitou. Určitý obsah nám nabízí běžný život, jiný obsah nám otevírá naše intelektuální či tvůrčí aktivita, interakce s lidmi a okolními podněty, účast na kultuře nebo na vzdělávání. Platí přitom, že „povrchové vrstvy obsahu vnímáme v každodenní zkušenosti, k těm hlubším pronikáme díky společné činnosti, vzájemné komunikace, poznávání a učení“ (Janík et al., 2013, s. 160) Obsah našeho vědomí totiž není mechanickým odrazem vnějších fenoménů, různé podněty spíše ovlivňují a usměřňují naše myšlení a chování. Lze říci, že obsah naše myšlení mění, iniciuje a někdy dokonce akceleruje. Pojem obsah tak zahrnuje „všechny procesy a výsledky interpretací nebo učení, všechny pojmy a všechna určení významu. Předjímá odpověď na otázky jak po vnějším světě, tak po vnitřní psychické realitě, je nutnou podmínkou myšlení, představ a komunikace“ (Janík et al., 2013, s. 160) Obsah přitom můžeme nahlížet jak z hlediska pedagoga, který připravuje výukové situace tak, aby došlo k optimální plodné interakci mezi subjektem a obsahem, tak z hlediska učícího se jedince, v němž obsah nabývá takřka totipotenčního charakteru – vyvíjí se v něm a rekonstruuje specifickým způsobem, a dává tak vzniknout novým epistemickým jednotkám.

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

korelují sice s induktivním způsobem, i ony však předkládají hotové vědění. Účinnější induktivní, badatelský způsob předkládání obsahu návštěvníkům však nabízejí edukační programy muzea (zvláště animace), jak o tom také svědčí analýzy shromážděné v naší knize.

Vrátíme-li se ke kódům kurikulárních obsahů, jež popsal Štech (2009, viz podkapitola *Kódy obsahu*), pak seriálnímu kódování by odpovídalo tzv. zprostředkující pojetí didaktické elaborace, integrovanému kódu pak tzv. vstřícné pojetí didaktického zpracování obsahu. V prvním případě pedagog strukturuje obsah, resp. učivo, do menších, na sebe navazujících didaktických jednotek; vyučování předchází analýza pojmů, koncepty tedy předstihují témata, což znamená, že pedagog na soustavy pojmů jednotlivá témata „šije“. Naopak tzv. vstřícné pojetí didaktické elaborace příslušející k integrovanému kódu funguje opačným způsobem: učivo, tedy sémantické struktury a jednotlivé pojmy, je extrahováno z předkládaných témat a pojmenovává se až během reflexe předešlé činnosti učícího se jedince. První způsob je přitom běžný při předkládání obsahu vycházejícího z vědních oborů, druhý způsob je obvyklý v oborech expresivních, zejména ve výtvarné výchově, a nebo v edukaci vázané na sbírky umělecké povahy.

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

Základními epistemologickými jednotkami vyučování a učení jsou významy, resp. pojmy a s nimi spojované žákovy činnosti – proto ostatně i naše analýzy edukačních programů pracují převážně s pojmy, koncepty. V myslí učícího se jedince se totiž obsah stává významem, který lze pojmenovat jazykem v rámci určitého pojmového „kontinua“. (Srov. Deleuze, 2010, s. 158) Klíčovou roli jazyka jsme již dříve naznačili: jazyk se svými pojmy je totiž „katalyzátorem tvarování slov, věcí, i utváření jejich propojení“ (Peregrin, 1999, s. 280), a v procesu učení tak hraje práce s pojmy stěžejní úlohu. Posner

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

Kromě determinace dané jazykem a jeho pojmy (jazykem subjektu, jazykem naší kultury, ale i verbálními schémata začleňujícími předměty vystavené v muzeu a skutečnost, již tyto předměty reprezentují, do pojmových struktur) je důležitým činitelem osvojování obsahu také materiální kultura, příkladně muzejní exponáty, specifikum muzejní edukace. Neméně důležitou roli hraje sociální interakce – kognice se totiž nejlépe rozvíjí v dialogu, v sociální skupině a v kooperaci s ostatními.¹¹ Muzejní pedagog se proto snaží pro edukaci vytvářet takové podmínky a inscenovat takové didaktické situace, které podporují rozvoj všech uvedených složek. Pro úspěch svých snah používá nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky.

Nahlížíme-li obsah z perspektivy učícího se jedince, v muzeu návštěvníka, užíváme pro tento způsob existence obsahu pojem *rezultátová forma obsahu* – myslíme jí obsah, který se stal součástí návštěvníkova vědomí a který si návštěvník osvojil. Dále se v didaktice hovoří o *efektové formě obsahu*, o obsahu osvojeném, dlouhodobě setrvávajícím ve vědění jedinců a celé společnosti. Jedná se o obsah, který se stal věděním a utváří dobovou *epistémé*. (Srov. Průcha, 2005) Je pochopitelné, že zájmem pedagoga by měla být nejen didaktická elaborace obsahu, ale i jeho *rezultátová* a *efektová* forma. Většina doporučených struktur edukačních programů proto počítá s ověřováním stavu *rezultátové* nebo *efektové* formy obsahu u návštěvníků, ať již v průběhu samotných programů (přirozeným dialogem pedagoga s návštěvníky a různými zvláštními metodami ověřování) nebo po jejich skončení během evaluace. Nezájem o tuto formu obsahu, tedy o účinnost muzejních expozic, je bohužel dosud charakteristický pro řadu muzeí, v nichž mnohdy dochází k míjení mezi úmysly tvůrců výstav a tím, jakým způsobem a jakou měrou jim porozumí návštěvníci.

11 Z toho např. také plynou praktická doporučení pro tvůrce expozic. Maximální pozornost by se měla věnovat výběru prezentovaných předmětů a způsobu narace doprovodných textů, je žádoucí volit témata anebo způsob jejich prezentace tak, aby bylo možné obsah muzejní expozice vztáhnout k životu lidí, podporovat v muzejní expozici sociální interakci návštěvníků a doplnit do expozice prvky aktivizující návštěvníky např. formou tvořivých úloh, manipulace s předměty, kooperativních činností.

Z pozice návštěvníka během edukace probíhají poznávací, resp. učební procesy, spočívající v osvojování nových vědomostí, dovedností, hodnot, postojů. Tyto procesy probíhají buď spontánně – zpravidla je zahajuje nějaká zkušenost, např. vizuální vjem muzejního exponátu, a pak pokračují procesem pozvolné konceptualizace – a nebo právě během edukace, kdy učitel tyto procesy intencionálně iniciuje deduktivním a nebo induktivním způsobem a kdy obsah osciluje na pomezí dosavadní zkušenosti učícího se jedince a expertního poznání koncentrovaného v mateřských disciplínách a předkládaného muzejní expozicí. Během edukace se tak obsahy stávají učivem a osvojování obsahu můžeme nazvat učením, byť s vědomím, že tento pojem označuje skutečnost mnohem širší.¹²

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

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

Toto rozlišení je užitečné v tom, že ukazuje širší lidského učení, které zahrnuje formování osobnosti jedince v nejširším smyslu. K elementárním formám učení přitom náleží tvoření asociací, podmiňování (klasické a operantní), učení pokusem a omylem atd. V procesu vyučování však obvykle stimulujeme složitější formy učení, ať již se jedná o rozlišování (resp. mnohonásobnou diskriminaci, jak tuto formu učení označil Gagné, 1975), učení pojmům, učení obecným vztahům a principům nebo řešení problémů. (Čáp, Mareš, 2007, s. 84) Osvojování obsahu úzce souvisí s myšlením, a to se všemi jeho formami, jež rozlišuje psychologie: motorickým, imaginativním a propozičním; konkrétním i abstraktním; deduktivním a induktivním, reproduktivním a produktivním (tvůrčím); konvergentním i divergentním. Během osvojování obsahu myšlením se uskutečňuje řada myšlenkových operací, jež lze různou měrou stimulovat vhodnými učebními úlohami:

12 Učení chápeme jako proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění své vědění, formy svého chování, své vlastnosti a sebeobraz. Mění rovněž „své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti“. (Mareš, 1998, s. 47)

- analýza a syntéza (rozčleňování celku na dílčí části, porozumění tomu, jak jsou uspořádány dohromady, a tomu, jaké mezi nimi panují vztahy);
- abstrakce a konkretizace (osvojování od konkrétních skutečností k odděleným fenoménům nebo aspektům a vlastnostem jevů – versus postup od obecného k něčemu dílčímu);
- indukce a dedukce (během indukce postupujeme od jednotlivin k zobecnění, dedukce znamená postup opačný: od obecného výroku nebo principu ke speciálnímu, podřazenému jevu);
- generalizace (zobecnění, postup od jednotlivých případů k obecnému pojmu a nebo pravidlu, zákonitosti);
- srovnávání, uspořádávání, třídění (nové porovnáváme s jiným, již známým, uspořádáváme poznávané objekty podle podstatných rysů, vytváříme klasifikace na základě shodných jevů nebo rozpoznávaných zákonitostí). (Čáp, Mareš, 2007)¹³

Osvojování obsahu však neprobíhá pouze jako myšlenková operace, každé učení je totiž vždy ovlivněno složitou sítí nejen myšlenkových operací, resp. kognitivních činností, ale též osobnostních, emočních, motivačních, volních, sociálních nebo environmentálních aspektů. Způsob, jakým se obsahu chopí učící se jedinec, závisí rovněž na individualitě člověka – na jeho somatických, neurofyzilogických, psychologických vlastnostech nebo sociálním statusu.¹⁴ (Mareš, 1998) O procesu osvojování obsahu, resp. o procesu

13 Lidské poznání je předmětem řady odborných prací, z našeho prostředí lze doporučit např. Peregrinovu práci *Význam a struktura* (1999), která se věnuje mnoha klíčovými pojmům souvisejícím s tématem obsahu, ale např. také ukazuje, jakým způsobem člověk myslí (a jak lze také myšlení stimulovat během vyučování): myšlení člověka je založeno mj. na klasifikování (tedy rozdělování mnohosti jednotlivin do tříd sobě podobných věcí – což se také děje v muzejní expozici): „množina se nám rozpadá na „ekvivalenční třídy“, a ty jakoby „splývají“ v abstraktní objekty. Přestaneme-li brát v úvahu určité typy odlišností, stanou se pro nás všichni koně, jako exempláře téhož druhu, rovnocenní, ekvivalentní, a my tak budeme de facto vnímat jednotlivé koně, ale pouze obecný druh kůň.“ (Peregrin, 1999, s. 74) Myšlení je však založeno také na dalších operacích, zejména proto, že jednotliviny mohou být částmi jiných jednotlivin nebo proto, že tyto dílčí části jsou navzájem organizovány sítí vztahů. Peregrin (tamtéž, s. 73) objasňuje, že lidská mysl s obsahem pracuje také tak, že během poznávání tvoří idealizované modely; tvorba těchto modelů (pomocí nichž objasňují naši látku také autoři této knihy nebo učitel během objasňování určitého obsahu žákům) je legitimní cestou „zjednávání porozumění modelované věci“. Většina popsanych způsobů myšlení se krystalicky odráží v muzejních expozicích, které lze z tohoto pohledu chápat jako prezentace lidského myšlení a elaborace obsahu.

14 Z psychologických determinantů lze zmínit temperamentový typ člověka, přístup k učení, kognitivní styl nebo styl učení – více vázaný na obsah než styl kognitivní, vrozený a převážně spontánní (podrobněji viz Mareš, 1998, s. 55).

učení a poznávání by bylo možné hovořit mnohem obširněji, důležité však je porozumění faktu, že jde o procesy vysoce individualizované. Pro některé jedince znamená učení nabývání množství znalostí, pro jiné znamená objevení abstraktního smyslu nebo „interpretování naučeného, aby člověk porozuměl světu“. (Mareš, 1998, s. 60–61) Učící se jedinec přitom předkládaný obsah nepřebírá, nýbrž sám konstruuje a utváří, jak objasňují konstruktivistické teorie. Vyučování tak není „transportováním významů do hlav studentů čili jednoduchá logika příčin a následků“ (Kašćák, 2002, s. 394), ale spíše inscenováním podnětných situací, zajišťováním vhodných podmínek a „animováním“, tedy snahou motivovat učící se jedince a přispět k tomu, aby nabídnuté učební situace využívali. (Tamtéž) Učitel musí procesu osvojování obsahu učícím se jedincem co nejlépe rozumět a přijmout fakt, že jeho vlastní pedagogické působení je pouhým podnětem ke konstrukci rezultátové formy obsahu v mysli vyučovaného jedince. Musí být však schopen analyzovat tento proces, diagnostikovat možné problémy a případně intervenovat prostřednictvím konkrétních strategií (mikrostrategií – viz Dvořák, 2009, s. 142, Janík et al., 2013, s. 167) a alterací svých postupů. O této snaze také svědčí analýzy edukačních programů, jež předkládá naše kniha.

2

**Problematika didaktické redukce,
transformace a rekonstrukce vzdělávacího
obsahu v dikci německé obecné didaktiky
a oborové didaktiky umění**

Věra Uhl Skřivanová

Problematika zprostředkování vzdělávacích obsahů žákům má v německé obecné pedagogice dlouhou tradici a je jí věnována značná pozornost. Jedná se o centrální didaktické téma obecné, ale také umělecké pedagogiky. Využívaná terminologie související s touto problematikou však není jednotná a ujasněná, což značně ztěžuje orientaci v odborném pedagogickém diskurzu a uchopení jeho chronologického vývoje. Uváděné koncepce a pojmy tak mohou být některými autory chápány jako synonyma.

P. Knecht (2007) objasnil ve své přehledové studii v českém prostředí pojmy *didaktické zjednodušení* (*didaktische Vereinfachung*) a *elementarizace* (*Elementarisierung*), *didaktická redukce* (*didaktische Reduktion*) a *didaktická rekonstrukce* (*didaktische Rekonstruktion*), stejně tak jako se pokusil o deskripci koncepcí a procesů, které tyto pojmy označují, a jejich vzájemných vztahů. Přestože je možné toto vymezení u nás považovat za výchozí, je vhodné hlouběji objasnit jmenované koncepce, splývání některých pojmů i jejich diference. Zároveň si tato kapitola klade za cíl ozřejmit využití popísaných obecně didaktických pojmů v rámci německé oborové didaktiky umění, ve které často nejsou explicitně jmenovány, avšak přesto implicitně obsaženy.

2.1 VÝCHOZÍ DESKRIPTICE A KOMPARACE NĚMECKÝCH KONCEPCÍ DIDAKTICKÉHO ZPROSTŘEDKOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ PODLE KNECHTA (2007)

V českém prostředí v současné době proces didaktického zprostředkování vzdělávacích obsahů žákům nejčastěji označujeme pojmem *didaktická transformace* (srov. Janík, Slavík, Knecht, 2007). V anglo-americkém prostředí se setkáváme s pojmem *pedagogical content knowledge* (srov. Janík a kol., 2007, Shulman, 1987), který je u nás vykládán jako komplexní pojem *didaktické znalosti obsahu*, přičemž výběr vzdělávacích obsahů se realizuje v rovině vědních oborů, školství a školy, konkrétní výuky a učitelovy didaktické znalosti obsahu. (Janík, Slavík, 2007) V diskursu německé obecné pedagogiky se však setkáváme s množstvím výše jmenovaných pojmů, které označují sice shodný proces, avšak cílí ke konkrétním, méně komplexním skutečnostem. (Knecht, 2007, s. 70)

S pojmem *didaktické zjednodušení* (*didaktische Vereinfachung*) přichází na konci 50. let 20. stol. D. Hering, který tak reagoval na nárůst objemu učiva na všech typech škol po 2. světové válce. Jeho pojetí didaktického zjednodušení lze „charakterizovat jako snahu o zprostředkování pochopení základních principů dané vědní disciplíny s respektem k věku žáků“. (Knecht, 2007, s. 70) „Didaktické zjednodušení vědeckého výroku je přechod od odlišného vědeckého výroku (vycházejícího z charakteristických znaků dané vědní disciplíny) k výroku obecnému, který má stejný rozsah platnosti a týká se stejné skutečnosti a jejích aspektů.“ (Hering, 1959, s. 57, cit. podle Knecht, 2007, s. 70)

W. Klafki (1958) zdůrazňuje v souvislosti didaktického zjednodušení vliv vzdělávacích obsahů na rozvoj osobnosti žáka. V rámci *didaktické elementarizace* (*didaktische Elementarisierung*) je třeba se soustředit na vyhledání základních elementů dané vědní disciplíny na základě kritéria požadavku podpory rozvoje emocionálního a intelektuálního potenciálu žáků. (Knecht 2007, s. 71)

Didaktická redukce (*didaktische Reduktion*) označuje podle M. Broye od 60. let 20. stol. proces zjednodušení poznatků vědní disciplíny s cílem snadnějšího porozumění komplexním předmětům učení (*Lerngegenstand*) žáky s požadavkem zohlednění jejich předchozích schopností a znalostí (*Vorkenntnisse*). Didaktická redukce poznatků zahrnuje nejen vymezení základních poznatků a principů dané vědy, ale také „tvorbu kategorií, na základě kterých by mohl učitel přistoupit k výběru konkrétního učiva“. (Knecht 2007,

s. 72) Jako typický model didaktické redukce si můžeme představit např. glóbus, model atomu či model komunikace.

Pojem *didaktická redukce* byl poprvé představen G. Günerem v r. 1967; Güner rozvinul myšlenky didaktického zjednodušení D. Heringa ve své knize *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*. Mezi další významné autory 70. let, kteří se věnovali tomuto tématu, lze zařadit Salzmann, Kirschnera či Junga. Chápání didaktické redukce v rámci diskursu německé obecné didaktiky je přitom různorodé. Například autoři Hauptmeier, Kell a Lipsmeier (1975) vnímají koncept didaktické redukce rozšířeně, a to nejen v rámci určité vědní disciplíny, avšak zahrnují jako východiska také představy společnosti (státu) o smyslu, cílech, pojetí a obsahu vzdělávání v procesu formulování kurikula. Naopak Roese, Rudloff a Bendorf (1996, cit. podle Knecht, 2007, s. 73) popisují didaktickou redukci zúženě jako výběr vzdělávacích obsahů. V 90. letech se pak k tematice didaktické redukce vyjadřuje Bleichroth (1991).

Pojem *didaktická transformace*, který je v našem českém prostředí hojně využíván, není v prostředí německém tak častý, protože bývá zastoupen různými již jmenovanými pojmy. Přesto se i tento pojem v německé obecné didaktice objevuje. Aschersleben (1993) hovoří o didaktické transformaci především v souvislosti s výběrem učiva. Möhlenbrock (1982, cit. podle Knecht, 2007, s. 74) definuje didaktickou transformaci jako „přenesení daného, z didaktického hlediska pečlivě vybraného vědeckého obsahu (transformandum) do podoby zjednodušeného a pro žáky srozumitelného vzdělávacího obsahu (transformát), s přihlédnutím k receptivním a kognitivním vlastnostem žáka i vzdělávacím cílům vztaženým k tomuto vzdělávacímu obsahu“. Didaktická transformace tak zdůrazňuje, že daný obsah je strukturálně analyzován při zohlednění kognitivní struktury žáka a vzdělávacích cílů – vzdělávací obsah je rekonstruován jako specifické poznání. Dané definice se tak blíží českému chápání tohoto pojmu (srov. Skalková, 1999). V současné době se můžeme setkat v německém prostředí ještě stále s užíváním pojmu *didaktická transformace*, a to například v souvislosti s pojmem *didaktická konstrukce* (Schumann, Steinbrügge, 2008).

„**Didaktická rekonstrukce** vědeckých obsahů je zaměřena na vytváření vztahů mezi vědeckými a interdisciplinárními znalostmi a světem každodenních zkušeností žáků, jejich předporozuměním, názory a hodnotovou orientací.“ (Kattmann, 2009, s. 36, cit. podle Jelemenská 2009, s. 146) Přínos modelu didaktické rekonstrukce, který v r. 1997 představil právě U. Kattmann, „spočívá mimo orientace na výběr zprostředkování učiva žákům především v systematickém zkoumání žákovských představ o vědeckých poznacích,

kteří se zpětně promítanou do procesu výběru vzdělávacích obsahů“ (Knecht, 2007, s. 74) Do výběru vzdělávacích obsahů se tak promítají závěry a doporučení pedagogického výzkumu. Soudobé pojetí didaktické rekonstrukce umožňuje orientovat se nejen na témata konkrétní vědní disciplíny, ale také na vzdělávací obsahy každodenních, společenských i individuálních potřeb žáků. (Knecht 2007, s. 75) Učitel se pokouší obsahy žákovi nejen předat, ale rovněž umožnit hledání vlastního názoru žáka (zprostředkovat také nové a opomíjené relace, afektivní dimenze) a získání žákovských kompetencí uplatnitelných v budoucích životních situacích.

V 21. století již podle Edmunda Kösele (2007) pojem *znalost* není možné spojovat s konvenčním ontologickým pojetím pravdy. Znalosti je třeba odlišovat v mnoha referenčních systémech. Znalost se zakládá na pojmech, typech znalostí, kontextech, logice a polích poznání. Kösel se vyslovil ve prospěch didaktického relativismu, kdy učitel a žák otevřeně komunikují a škola nabízí vzdělání jako rekonstrukci, novou konstrukci, dekonstrukci znalostí soudobých, které umožní řešení budoucích kontextů a situací.

2.2 OBECNĚ PEDAGOGICKÝ DISKURZ NA TÉMA DIDAKTICKÁ REDUKCE A TRANSFORMACE PODLE ASCHERSLEBENA (1993)

Pojmy *didaktická redukce* a *transformace* spolu v německém prostředí blízce souvisí, což můžeme dobře pozorovat právě v díle K. Ascherslebena (1993). Zatímco u nás je užíván pro obě skutečnosti pojem *didaktická transformace*, v prostředí německém „pojem *didaktická redukce* v sobě zahrnuje skutečnosti, které v našem prostředí označujeme právě didaktickou transformací. I to je jeden z důvodů, proč je chápání pojmu *didaktická transformace* v Německu také poměrně odlišné“ (Knecht, 2007, s. 73)

Karl Aschersleben (1993, s. 72–154) vychází z didaktické analýzy a principu redukce. Jako základní úkoly své koncepce didaktické transformace udává:

- věcnou analýzu předmětu výuky a učitelovu znalost odborného obsahu,
- přiměřenost předmětu výuky žákům,
- odůvodněný výběr a legitimaci předmětu výuky,
- kvantitativní a kvalitativní redukci předmětu výuky.

Výběr učiva jako kvantitativní redukce

Již Eggersdorfer (1932, s. 80, cit. podle Aschersleben, 1993, s. 137) uvádí, že z mnohosti vědních poznatků je třeba za účelem výuky učinit výběr (Stoffauswahl). Tehdejším zásadním didaktickým pojmem přitom byla *koncentrace vzdělávacích kritérií* (*Konzentration der Bildungsgüter*). Aschersleben (1993, s. 137) za účelem výběru vhodného učiva užívá určitých kritérií, volí tzv. **kvantitativní redukci** (*quantitative Reduktion*). Vychází z **didaktické analýzy** (*didaktische Analyse*) podle Klafkiho (1958), kdy se kritériem výběru stávají určité principy a dimenze legitimace vzdělávacích obsahů. Rozsah významu vzdělávacího obsahu zůstává zachován, stává se však srozumitelnějším žákům.

Didaktická analýza podle Klafkiho (1958) navazuje na teorii vzdělávacího obsahu a učebního plánu (*Theorie des Bildungsinhaltes und des Lehrplanes*) E. Wenigera z r. 1951. Základními pojmy se tak i pro Klafkiho stávají *vzdělávací obsah a hodnota* (*Bildungsinhalt und Bildungsgehalt*). Kritéria didaktické analýzy tedy jsou tato:

- Jaká vzdělávací hodnota (*Bildungsgehalt*) je na základě daného vzdělávacího obsahu – konkrétního učiva (*Bildungsinhalt*) exemplárně vystižena? *Kritérium exemplárnosti*.
- Jaký význam má tento vzdělávací obsah pro život žáka, jaký význam by měl mít? *Význam pro současnost*.
- V čem spočívá význam tohoto vzdělávacího obsahu pro budoucnost? *Význam pro budoucnost*.
- Jak je možné vzdělávací obsah rozčlenit? *Struktura*.
- Na základě kterých didaktických metod je vzdělávací obsah zpřístupněn žákům (*zugänglich gemacht*). *Zpřístupnění* (*Zugänglichkeit*). (Klafki, 1958, cit. podle Aschersleben, 1993, s. 21)

Klafkiho didaktická analýza byla prvním pokusem posoudit vzdělávací obsahy a kritéria jejich výběru, přičemž byl volen induktivní přístup, kdy autor podřadil konkrétní vzdělávací obsah (*Bildungsinhalt*) určité obecné vzdělávací hodnotě (*Bildungsgehalt*). V dícei kurikulární didaktiky je však také možné postupovat deduktivně, tedy obecně danému vzdělávacímu obsahu (hodnotě) přiřazovat konkrétní vhodné vzdělávací obsahy (učivo). A do třetice je možné také vzdělávací obsah posuzovat podle jeho přínosu (*Bildungswert*) ve smyslu vzdělávacích cílů. (Tamtéž, s. 30)

Téma didaktické redukce je často opomíjenou oblastí didaktické diskuse. Aschersleben (1993, s. 138) uvádí, že se s tímto tématem setkáváme většinou

pouze v souvislosti s problematikou exemplárního učení a elementarizace nebo spirálového kurikula, kdy do popředí vystupuje požadavek po zohlednění:

- dřívějších znalostí a předporozumění žáka předmětu výuky,
- kognitivních schopností žáka,
- zájmu žáka na předmětu výuky.

V procesu didaktické redukce lze pak hovořit o **stupních redukce**, které se zakládají na systému a logice uspořádání vzdělávacího obsahu, proto vnímá autor jako snazší realizaci této redukce v přírodních oborech než v humanitních.

Př. Výchozí forma: R1 minimální redukce – R2 optimální redukce – R3 maximální redukce.

Z hlediska didaktiky je náročnější maximální redukce než minimální. Úkolem učitele je přitom optimalizovat rozsah didaktické redukce. (Aschersleben, 1993, s. 152)

S termínem *kvalitativní redukce* souvisí termín *rozsah platnosti pojmu* jako logické kritérium a kategorie, např. principy, dimenze, instance a procesy legitimace, přiměřenost vzdělávacích obsahů. Autor si klade otázku, jaká je struktura obsahu. Za tímto účelem provádí věcnou analýzu (*Sachanalyse*) obecného objektu výuky (*Unterrichtsgegenstand*) a odlišuje konkrétní obsah (*Unterrichtsinhalt*) vnímaný především jako výklad učitele. Zároveň zavádí pojem *analýza učiva* (*Lehrstoffanalyse*). Konkrétní věcná analýza předmětu výuky je pak založena na:

- logické struktury předmětu výuky (*Unterrichtsgegenstand*),
- stupni abstrakce předmětu výuky,
- jeho vědecké relevanci, společenské, sociální i individuální,
- možných alternativách předmětu výuky,
- jeho blízkosti životu, prostorové i časové, historické i soudobé, aktuální i budoucí,
- výběru reprezentativního vzorku,
- stupni známosti veřejnosti,
- přiměřenosti výkonu a motivovanosti žáka,
- instanci legitimace,
- procesu legitimace. (Aschersleben, 1993, s. 139–140)

Srozumitelnost na základě kvalitativní redukce

Pojem *kvalitativní redukce* (*qualitative Reduktion*) je zpočátku objasňována jako „popularizace, obecná srozumitelnost, lidovost, srozumitelnost mládeži, upřesnění, přístupnost jazyku, plauzibilita“. (Grüner, 1967) V r. 1942 položil Peters svým příspěvkem *Problém pedagogického zjednodušení* (*Problem der pädagogischen Vereinfachung*) základ budoucí diskuzi. Hering (1959) pak přichází s pojmem *didaktického zjednodušení* (*didaktische Vereinfachung*), Heinke (1965) ji představuje jako „uchopitelnost – pochopitelnost v rámci výuky“ (*Fasslichkeit im Unterricht*). Kath a Kahlke (1984) zavedli pojmy *didaktická transformace* (*didaktische Transformation*) a *didaktická redukce* (*didaktische Reduktion*).

Větší srozumitelnost předmětu výuky lze zajistit na základě vhodné verbalizace či vizualizace: ikonicky, jazykově, graficky a symbolicky. Médiem výuky se tak může stát:

- obraz, kresba, model, film (např. model benzínového motoru, přednáška spojená s projekcí, Válcovna – olejomalba od Adolpha von Menzela, 1875);
- text, mluvený nebo psaný (např. nahrávka Fausta – Goethe, učitelova přednáška jako recitace Hamletova dialogu ze Shakespeara);
- grafické vyobrazení, lineární funkce, grafická křivka, diagram (např. přepis tabulky čísel ve sloupcový diagram, udávající televizní zvyklosti různých věkových skupin);
- písmena, číslice a slova jako vědní formulace (např. symbolické zjednodušení, chemické značky). (Aschersleben, 1993, s. 145–154)

Pravidla didaktické redukce ve smyslu jazykové srozumitelnosti textů

1) Pravidla vztahující se k jednotce slova:

- objasnit důležité oborové termíny,
- neznámá cizí slova nahrazovat známými domácími slovy, případně je objasnit či opsat,
- vyvarovat se substantivizování, upřednostnit slovesa,
- krátká slova upřednostnit před delšími,
- využívat slova běžné hovorové mluvy, konkrétní slova místo abstraktních,
- vyvarovat se slov vycpávkových nebo často se zbytečně opakujících.

2) Pravidla vztahující se k větě:

- formulovat krátké věty,
- gramaticky jednoduché,
- nevkládat příliš vsuvky,
- pokud možno vedlejší věty připojovat až ke konci souvětí, nezačínat jimi,
- využívat spíše parataxi než hypotaxi,
- vyvarovat se gramatického pasiva,
- v každé větě formulovat pouze jednu myšlenku.

3) Další pravidla:

- zvláště abstraktní texty oživit prostřednictvím příkladů ze života – na základě schémat nebo vizualizací,
- hlavní myšlenky opakovat na základě jiných slov,
- zohlednit typografii – typ písma, velikost písma apod.,
- text opticky, chronologicky nebo logicky strukturovat,
- myšlenky vložit do textu v smysluplném pořadí,
- klíčová slova a věty vyzdvihnout,
- delší texty rozložit do menších textových částí,
- text na konci shrnout. (Welte, 1974, s. 214, cit. podle Aschersleben, 1993, s. 149)

Dimenze srozumitelnosti textů podle Langer (1990, cit. podle Aschersleben, 1993, s. 151):

- jednoduše × komplikovaně,
- členitě/uspořádaně × bez souvislosti/řádu,
- krátce/pregnantně × rozvlekle/rozvláčně,
- stimulující × nestimulující.

Didaktická transformace

Základními pojmy didaktické transformace podle Ascherslebena (1993) jsou **kvantitativní a kvalitativní redukce**, přičemž didaktická transformace je chápána jako nadřazený pojem **didaktické legitimace a redukce**.

Legitimace volby učiva je závislá na didaktické redukci kvantitativní, tedy na výběru předmětů výuky, a redukci kvalitativní ve smyslu srozumitelnosti. Didaktickou transformaci je možné definovat jako přeměnu kulturního bohatství ve vzdělávací předmět výuky, a to na základě kroků legitimace vzdělávacích obsahů, výběru obsahů a jejich zjednodušení.

Didaktická legitimace (*didaktische Legitimation*) pak probíhá na úrovni vzdělávání (*Bildung*), vzdělávacích cílů (*Bildungsziele*), vzdělávacích cílů různých stupňů a druhů škol, školního předmětu a vzdělávacích cílů předmětu (*Lernziele des Schulfachs*), vzdělávací oblasti předmětu, vyučovací jednotky a jejích cílů (*Unterrichtseinheiten und ihre Zielsetzungen*), cílů vyučovacích hodin (*Stundenziele*) a obsahu výuky (*Unterrichtsinhalte*). (Tamtéž, s. 84–85). Didaktickou legitimaci výběru vzdělávacích obsahů lze posuzovat na základě aspektů: principů, dimenzí, instancí a procesů. Principy legitimace (*Legitimationsprinzipien*) je pak možné označit na základě komplementárních pojmů: vědecký a světonázorový, sociální a individuální. Dimenze legitimace jsou: blízkost životu prostorová (vlast, region), časová (historická, současná, budoucí) – aktuálnost. Instancemi např. ministerstvo, učitelé, rodiče a žáci. Procesy legitimace jsou: dedukce, oborová kompetence, konsensus, legalizace, rozhodnutí většiny, oktrojování. (Tamtéž, s. 83–126)

2.3 MODEL DIDAKTICKÉ REKONSTRUKCE

Model didaktické rekonstrukce byl vyvinut v rámci didaktiky biologie na Univerzitě v Oldenburgu ve spolupráci s didaktiky fyziky z Kielu (např. Komorek, Kattmann, 2008; Kattmann, 2008), aplikovatelný je však i v dalších oborových didaktikách. Didaktická rekonstrukce vzdělávacích obsahů usouvztažňuje vědecké a mezioborové znalosti a každodenní zkušenosti žáků, jejich předporozumění oborovým skutečnostem, jejich vnímání hodnot a názory (Jelemenská, 2009, s. 146). Myšlenka didaktické rekonstrukce se zakládá na předpokladu, že vědní obsahy je možné učinit zprostředkovatelnými, pouze pokud budou propojeny s předchozími zkušenostmi žáků. Model didaktické rekonstrukce je chápán jako výzkumný rámec pro plánování, realizaci a vyhodnocení výzkumu výuky a učení.

Rovnocennost poznatků expertních a každodenních vychází z pedagogického konstruktivismu. „V souvislosti s pojímáním oborových didaktik jako samostatných vědeckých disciplín se dostává v české oborové didaktice do popředí jejich komunikativní pojetí (např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Slavík, Janík 2006). Vědeckým předmětem oborové didaktiky je komunikace oboru, tj. proces zprostředkování poznání v oboru jeho uživatelům (...) V modelu didaktické rekonstrukce se v této souvislosti při výzkumu integrují tři základní oblasti: a) výzkum představ žáků, b) výzkum vědeckých představ z oborové didaktického pohledu a c) strukturování učebního prostředí (Kattmann et al., 1997; Duit, Gropengießer, Kattmann, 2005)

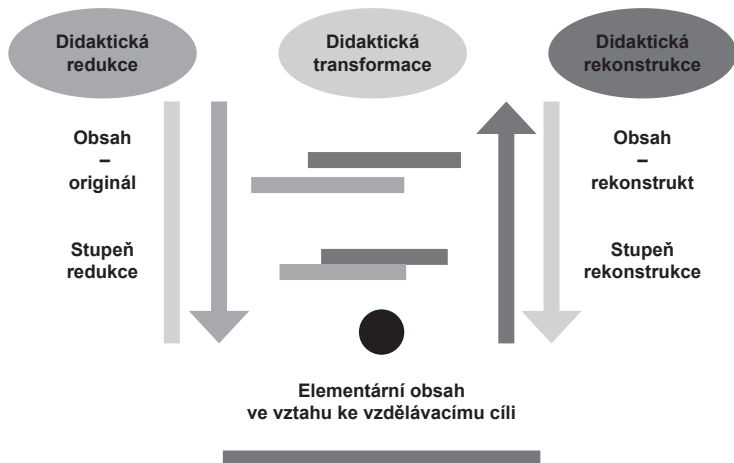
(...) S rovnoměrným zdůrazňováním obsahů oboru a představ žáků je možné sledovat proces utváření empiricky podložených východisek pro výuku.“ (Jelenská, 2009, s. 146)

Metodika výzkumu probíhá rekurzivně a jednotlivé kroky jsou vzájemně propojeny. Využitý postup je zdůvodňován ve vztahu k cílům výuky. Jednotlivé kroky jsou tyto:

- Analýza věcné struktury oborových obsahů – předmětu výuky. Kvalitativní analýza obsahu primárních vědních textů v souvislosti s kontextem jejich vzniku.
- Analýza struktury perspektivy žáka – sběr empirických dat, vyhodnocení každodenních představ žáků na základě kvalitativních výzkumných metod.
- Didaktické strukturování – propojení věcné struktury předmětu výuky a žákovy představy o tomto předmětu. Plánování výuky z hlediska vzdělávacího obsahu, cílů a metod (*Methodisches Vorgehen – Didaktische Rekonstruktion*).

Procesy didaktické redukce – transformace a rekonstrukce

(*Model der didaktischen Reduktion – Transformation – Rekonstruktion*)



Obr. 1 Model didaktické rekonstrukce. Didaktická rekonstrukce vede zpočátku k velmi podobné kopii originálu. Na základě aktivity žáka se však může rozšiřovat.

Podle výkladu Ascherslebena (1993, s. 168), který vychází z poznatků Gropengießera (2001) a Kattmanna (2003), didaktická rekonstrukce spočívá v iniciování aktivity žáka učitelem, při které dochází k tzv. sebekonstrukci. Proces didaktické rekonstrukce vzdělávacího obsahu je přitom možné rozdělit na tyto fáze: explikace vlastních představ (*Vergewisserung*), modifikace vlastních představ (*Wandel*), zvýšení komplexity vlastních představ (*Anreicherung*), získání nových představ na základě nových zkušeností nebo prostřednictvím kombinace stávajících představ (*Bildung*), kontextová proměna představy (*Wechsel*), aplikace vlastních představ v různých situacích (*Anwendung*), usouvztažnění různých představ (*Strukturierung*), změna statusu, hodnocení a užití představ prostřednictvím metakognitivního přezkoušení jejich šíře (*Bewertung*).

Rosalind Driver (1989, s. 88, cit. podle Ascherslebena, 1993, s. 168) skicuje sekvenci vyučovacích situací, které mají vést k proměnám představ. Žákovské představy je třeba poznat, učinit explicitními a rozvíjet. Restrukturalizace představ se odehrává na základě různých možností: objasněním problému, konfliktní situací, prostřednictvím konstrukcí nových myšlenek a jejich hodnocení. Následně dojde k aplikaci představ a reflexi jejich změn, srovnání s předchozími představami.

2.4 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ OBOROVÝCH OBSAHŮ JAKO TÉMA NĚMECKÉ PEDAGOGIKY UMĚNÍ

Jak zachází s tematikou didaktické redukce, transformace a rekonstrukce obsahu německá oborová didaktika umění? „Zodpovědět tuto otázku je proto tak těžké, protože tzv. oborová didaktika v dané podobě vlastně neexistuje, přesto tyto pojmy současně mají centrální úlohu. Každá oborová didaktika musí vycházet z široké věcné oblasti svých předmětů – oboru – disciplíny a provádět zároveň jejich redukci či transformaci. Jedná se o oborově ideologickou – oborově didaktickou redukci, výběr na základě redukce. Tento proces se tedy realizuje vždy, avšak málokdy jsou výše uvedené termíny užívány. Gunter Otto ve svých jasně strukturovaných textech vždy a stále znovu požadoval, hlásal tento postup. Stejně tak v úvodu tematických sešitů KUNST+UNTERRICHT se pokoušíme o totéž stále znovu; přesto ne vždy jsou tyto pojmy explicitně jmenovány.“ (Kirschenmann, 2014) Z odpovědi Kirchenmanna je patrné, že německá oborová didaktika cíleně a explicitně příliš nevyužívá pojmů didaktické redukce, transformace či dekonstrukce, přesto jsou si němečtí didaktikové dobře vědomi podstaty procesů zpro-

středkování uměleckých obsahů žákům. K. P. Buschkühle (2014) vysvětluje směřování a zájem soudobé didaktiky umění jako „ofenzivní obhajobu specifického v pedagogice umění směrem ke všeobecnému vzdělávání“. Jako podstatné se mu jeví rozvinutí kultury tázání se, důraz na individualitu a její proměnu, reflexi výtvarných činností.

Německá pedagogika umění opatrně spolupracuje s pedagogikou obecnou a mnozí umělci pedagogové mají doslova obavu z obecně pedagogických pojmů. Jako podstatné se jim jeví obhájit především pro obor specifické procesy. Snad právě proto, že většina německých výtvarných pedagogů se cítí zároveň jako umělci, jsou před normativními generalizovanými pojmy ostražití. Na straně druhé přirozeně přijímají systematické postupy obecné pedagogiky, které spíše intuitivně vnímají jako součást procesu zprostředkování umění. Taktéž problematika dosahování žákovských kompetencí pronikla z obecně pedagogické roviny do roviny oborové podstatně výrazněji než u nás. Stejně jako má vědomí oborových vzdělávacích obsahů a cílů i problematika jejich uchopování v německé pedagogice umění dlouhou a nepřerušenu tradici.

Gunter Otto a didaktika estetické výchovy

Východiska svého pojetí vzdělávacích obsahů a cílů estetické výchovy odvozuje Gunter Otto (1974) především z estetiky. To znamená, že umělecké obsahy přenesl do filozofické disciplíny, která mu nabízí vymezení a kritéria posuzování uměleckých fenoménů. Autor přichází s **pěti základními relacemi**, ze kterých vycházejí umělecké vzdělávací obsahy:

- umělecká díla jsou estetické objekty (vnímatelné a koncipované realizace, které je třeba interpretovat);
- estetické objekty jsou kognitivně strukturovány;
- estetické objekty jsou znakové komplexy;
- umělecká díla jsou texty (lingvistika nabízí obdobné strukturální modely, aplikovatelné v rámci uměnovědy);
- estetické objekty jsou polyfunkční a polyvalentní (mnohavrstevné a víceznačné).

Gunter Otto vychází ve svém pojetí vzdělávacích cílů z cílů všeobecných, následují oborově specifické cíle a cíle jednotlivých etap výuky. Procesy výuky jsou rozděleny do tří polí: tvorba estetických objektů (estetický aspekt), komunikace na základě estetických objektů (společenský aspekt) a distribuce estetických objektů (hospodářský aspekt).

Kroky plánování vyučování – učitel vybere konkrétní obsahy určitého tématu. Provede věcnou analýzu předmětu výuky orientovanou na konkrétní vzdělávací cíl a věkovou skupinu žáků. Zohlední veškeré relace.

Pojetí vzdělávacího obsahu v rámci soudobých koncepcí pedagogiky umění podle G. Peeze (2005)

Již v 90. letech 20. století můžeme sledovat polarizaci pozic německé pedagogiky umění. Jedná se především o vyostřený spor koncepcí Guntera Otta a Gerta Selleho, „zda se má pedagogika umění orientovat na soudobé a avantgardní umění (Selle), nebo v širším pojetí všeobecně na veškeré obrazy (Otto)“ (Peez, 2005, s. 75)

V současné době můžeme sledovat rozvoj koncepce G. Otta ve smyslu *visual literacy*, tedy požadavku vizuální gramotnosti (*Bildlese-Kompetenz*) v interkulturních kontextech (Niehoff, 2003; Kirschenmann, 2003; Bering, Heimann, Littke, Niehoff, Rooch, 2004). Hlavním obsahovým rámcem pedagogiky umění se tak stává obraz – obrazová (vizuální) kultura, přičemž umění tvoří pouze část těchto obrazů. (Billmayer, 2003) Resoluce umělecko-pedagogického kongresu „Generační dialog“ v Mnichově (2004) proto byla nazvána „Vzdělávání bez obrazů nevzdělává“ („Bildung ohne Bilder bildet nicht“).

V opozici se etablovala koncepce, která propaguje konec „ottonské doby“ a proklamuje tzv. umělecké vzdělávání. (Buschkühle, 2003; Kettel u. a., 2003; Regel, 2004) Obrací pedagogiku umění k umění samotnému a odvolává se na koncepci G. Selleho a Josepha Beuyse. Hlavním obsahovým rámcem této koncepce se stává umění samotné, subjektivně zdůrazněné také jako „umění života“ nebo „estetika existence“. Cílem se stává praktikování uměleckých forem myšlení a tvorby v umělecko-didaktických procesech. (Buschkühle, 2003) V rozšířeném smyslu slova umění je možné se zabírat v podstatě „vším“. Cílem této koncepce je integrovat specifické umělecké procesy do všeobecného vzdělávání.

Třetí v německém prostředí zásadní soudobá koncepce staví do popředí jako hlavní obsahové východisko samotný subjekt a jeho biografii (v návaznosti na reformní pedagogiku či opět myšlenky J. Beuyse). V centru pozornosti stojí individuální životní historie žáků (Blohm, 2002; Sabisch, Seydel, 2004) a tzv. subjektivní estetický průzkum (Kämpf-Jansen, 2001), na jehož základě pronikají biografické události do tvůrčí estetické praxe a recepce. Cokoliv lze tvůrčím způsobem prozkoumat a zpracovat. Předmětem průzkumu se tak stává oblast každodenních zkušeností žáků, stejně jako umění či věda. (Peez, 2005, s. 75–80).

Obecně pedagogické a oborové pojetí vzdělávacích cílů

V 70. letech 20. století se rozvinula kurikulární didaktika a klíčovou didaktickou otázkou se stalo vymezení **vzdělávacích cílů**. (Möller, 1995). Toto pojetí bylo nazváno „orientací na vzdělávací cíle“ (*lernzielorientiert*). Jasně definování vzdělávacích cílů je předpokladem efektivního výběru vyučovacích metod a médií, stejně jako možností naplňování těchto cílů a jejich přezkoušení.

V návaznosti na americké kurikulární studie jsou rozlišovány vzdělávací cíle: kognitivní, afektivní a psychomotorické (v českých překladech z angličtiny: vzdělávací, emocionální a senzomotorické). Kognitivní výukové cíle zahrnují podle Blooma (1956, cit. podle Aschersleben, 1993, s. 44–49) reprodukci vědomostí a rozvoj duševních schopností a dovedností. Afektivní výukové cíle zachycují změnu zájmů, postojů a hodnot, stejně jako rozvoj názoru a smysluplné přizpůsobení. Psychomotorické cíle zahrnují dovednosti s vysokým podílem pohybu, jako např. psaní, zvládnutí skici portrétu, hru na příčnou flétnu. Vzdělávací cíle tak mohou být řazeny v systém – taxonomii podle logických kritérií v určité hierarchii. Dalším možným členěním vzdělávacích cílů blízké praxi je jejich členění na základě dimenzí (*Lernzieldimensionen*). Je možné rozlišit obsahové dimenze – učivo (*Inhaltsdimension*), které je možné identifikovat na základě otázky CO (např. složení vzduchu) a dimenze postojů (*Verhaltensdimension*), tedy ČEHO má být dosaženo (např. schopnost kritického postoje, emancipace, komunikace apod.).

Ve vztahu ke vzdělávacím cílům se mluví také o stupních vzdělávacích cílů. Cíle lze řadit podle jejich stupně abstrakce (*Abstraktionsniveau*) a stupně operacionalizace (*Operationalisierungsgrad*). Tato otázka je velice podstatná ve vztahu k didaktice, jedná se o členění vzdělávacích cílů na pomyslné přímlce mezi cíli indikativními (*Richtziel*) až po praktické operacionalizované vzdělávací cíle konkrétního vyučování.

Pro vyučování orientované na dosahování vzdělávacích cílů (*Lernzielorientierter Unterricht*) je charakteristická: věcnost, formulování konkrétních vzdělávacích cílů a jejich operacionalizace (Aschersleben, 1993, s. 44–49).

Často zmiňovaná kritika soudobého pojetí vyučování orientovaného na dosahování žákovských kompetencí ve srovnání s pojetím vzdělávacích cílů 70. let 20. století je, že nepřináší vlastně nic nového, protože již formulováním vzdělávacích cílů byl fokus přesunut na tzv. output vyučovacích procesů. Jsou tedy žákovské kompetence pouze novým pojmenováním pro vzdělávací cíle? Není tomu tak. Původní pojetí vzdělávacích cílů předpokládá získávání takových žákovských kvalifikací, které umožní zvládnání předvídatelných

životních situací. Didaktika orientovaná na dosahování žákovských kompetencí podporuje tvorbu takových kompetencí žáků, které umožní řešení budoucích neznámých životních situací. Učitel v aktivní spolupráci se žákem přitom volí vlastní cesty, metody, spoluvytváří didaktický proces. Žákovské kompetence přitom nejsou dosažitelné v jedné výukové jednotce, jejich získávání probíhá dlouhodobě v souvislosti s ostatními obory.

Německá a rakouská obecná pedagogika užívá jako základní termíny vyučování zaměřené na dosahování kompetencí (*kompetenzorientierter Unterricht*) a školní úkoly, orientované ve smyslu dosahování kompetencí (*kompetenzorientierte Aufgaben*). Cílem vyučování a školních úkolů není zaměření na výsledný produkt, podle německých autorů Feindta a Meyera (2010, s. 30–32) staví do středu pozornosti procesy učení žáků. Žáci získávají nejen vědomosti, nýbrž také na základě těchto vědomostí mají zvládnout konkrétní životní situace, zvolit strategie řešení úkolů. Učitelé se orientují na základě stupňů kompetencí, ukotvených v rámci modelu za účelem zprostředkování vhodné vyučovací nabídky, přičemž konkrétní a standardem dané kompetence jsou stále přezkušovány. Jak žákovských kompetencí bude dosaženo, je zodpovědností konkrétní školy, učitelů a žáků.

Výtvarný pedagog E. Wagner (2013) poukazuje na skutečnost, že vhodným označením pro nové paradigma, které odráží i komplexnost kompetencí, je výraz „outcome“. **Kritéria výtvarných úkolů zaměřených na dosahování kompetencí** definuje takto:

- Úkoly jsou zaměřeny na dispozice žáků samostatně volit strategie řešení, ne pouze využívat povrchní a natrénované mechanismy. Např. žáci se neučí pouze typům písma, nýbrž propojují využití písma v kontextu – design písma jako poselství, zpráva.
- Úkol zastupuje určitý problém, který může být různorodým způsobem řešen. Např. zvol si pro svůj obraz smysluplný formát a materiál.
- Úkoly jsou relevantní ve vztahu k jejich vzdělávacím cílům ve smyslu přínosu oboru ke všeobecnému vzdělávání. Např. sbírej příklady mediálních obrazů v současné době diskutovaného politika, se svými spolužáky vytvořte kritéria, podle kterých je možné tyto obrazy třídit.
- Úkoly souvisí s životní realitou a umožňují aplikaci v rámci nových a neznámých situací. Např. navrhni plakát k výstavě v místní knihovně.
- Úkoly jsou komplexní, zahrnují kognitivní, oborově specifické výkony, sociální kompetence – žáci využívají svých znalostí, dovedností, schopností, ale také ochoty. Např. rozviň koncept pro rekonstrukci své třídy, získej sponzory a zpracuj realizační plán.

- Úkoly spojují kompetence specificky oborové, ale také kompetence osobní, metodické a sociální. Např. prezentuj dílčí výsledky své práce, komentuj pozitiva i negativa své práce, navrhní možná zlepšení.
- Úkoly jsou odvozeny z oborově specifického modelu kompetencí, obsahují tvořivě-praktické a teoreticky-reflektivní podíl. Důležitým aspektem ve vztahu k životní realitě je rovněž komunikace, především pak podíl komunikace verbální.
- Úkoly jsou prostředky naplňování očekávaných úrovní – I. reprodukce, II. reorganizace/transferu a III. řešení problému. (Wagner, 2010, s. 12)

2.5 MEZI OBECNOU A OBOROVOU DIDAKTIKOU

„Obecná a oborová didaktika se mají v rámci teoretické problematiky ‚setkávat‘, společně ‚bojovat‘ a věcně ‚kooperovat‘“ (Dietrich Benner, 2009, s. 52).

Oborové (předmětové) didaktiky jsou samostatné disciplíny, které svou legitimitu čerpají ze zprostředkování mezi obecnou didaktikou a oborovou vědou, často také i více vědními disciplínami. Oborová didaktika sjednocuje otázky obecné pedagogiky, aspekty, které korespondují s daným školním oborem z rámce oborových věd, speciální oborově didaktické elementy (např. metody, média) a otázky po specifických učebních procesech určitých oborů. Zaoobírá se oborově vědními obsahy s ohledem na možnosti jejich zprostředkování. Využívá přitom poznatky o každodennosti žáků a jejich předchozích zkušenostech, zabývá se procesy konstrukce a rekonstrukce vzdělávacího obsahu. Mezi **předmět zájmu oborové didaktiky ve vztahu k problematice transformace obsahů** patří:

- určení vzdělávacích obsahů určitého oboru,
- odůvodnění vzdělávací relevance oborových cílů a obsahů,
- rozhodnutí, které poznatky, způsoby myšlení a metody oborových věd se stanou vzdělávacími cíli vyučování,
- výběr takových metod, médií, organizačních forem vyučování, které jsou vhodné pro realizaci oborových cílů,
- zjišťování a reflexe předchozích představ žáků (psychodidaktika),
- zaoobírá se typickými výukovými a učebními procesy v rámci jedné domény,
- vývoj smysluplných úkolů na různých stupních kompetence, které pomohou získat žákům vědomosti, dovednosti a znalosti,

- příprava teorií jednání, které osoby a za jakých podmínek s výhledem k cíli mohou být využity,
- oborově-didaktický výzkum výuky – vyučovací procesy a postupy. (Kiper, Mischke, 2004, s. 153–157)

2.6 SHRNUTÍ PŘÍNOSU OBECNĚ PEDAGOGICKÉ TERMINOLOGIE PRO OBOROVOU DIDAKTIKU

Soudobé pojetí didaktiky umění v Německu je především ovlivněno pojetím vzdělávacích cílů orientovaných na dosahování kompetencí, v rámci oboru jsou definovány také oborové kompetence, které se často stávají součástí kurikulárních dokumentů různých spolkových zemí. Setkáváme se s pojmy: **didaktika orientovaná na dosahování kompetencí** (*kompetenzorientierte Didaktik*), **oborové kompetence** (*Fachkompetenzen*), **umělecké úkoly orientované na dosahování kompetencí** (*kompetenzorientierte Kunstaufgaben*) apod. Teoretickými úkoly soudobé oborové didaktiky v Německu, pokud je označení oborová didaktika vůbec užíváno, je např. definování specifik výtvarných úkolů orientovaných na zprostředkování oborových kompetencí či stejně jako u nás zkoumání procesů zprostředkování a zpřístupnění (*Vermittlung und Zugänglichkeit*), transformace a performance vzdělávacích obsahů (*kulturell-ästhetische Transformation und Performance*) či umělecko-pedagogické rekonstrukce (*kunstpädagogische Rekonstruktion*). Postupy obecné didaktiky nejsou přejímány mechanicky. Pedagogové umění se pokouší o obhajobu oboru na základě zdůrazňování oborových specifik, tedy oborového přínosu ke všeobecnému vzdělávání. Označují tak specifické metody zprostředkování svého podílu na realitě, specifických obsazích vědních a uměleckých. Na rozdíl od situace v ČR se nikdy v pedagogice umění německy mluvících zemí nevytratil pojem *vzdělávací obsah* či *vzdělávací cíl*. Pedagogika umění, stejně jako německá obecná pedagogika, vychází ze školní reality, a vazba mezi teorií a praxí tak nebyla přerušena.

Oborová situace v ČR je závažnější. Pojem vzdělávací obsah ztratil v rámci školní praxe výtvarné výchovy často svou platnost. Ačkoliv je u nás na učitele oproti jiným evropským zemím kladena extrémní zodpovědnost při tvorbě školního vzdělávacího programu, kdy je jejich úkolem volit, systematizovat a zprostředkovávat jednotlivé vzdělávací obsahy, práce se vzdělávacími obsahy ve školní realitě je ve výsledku při srovnání např. s Bavorskem (viz výzkum Uhl Skřivanové, 2011) značně zúžená. Čeští učitelé vychází

„pouze“ ze svého pojetí výtvarné výchovy. Je možné se domnívat, že situace v rámci galerijních a muzejních edukací je o něco příznivější, protože výchozí vzdělávací obsahy se pojí s konkrétním animovaným dílem, tedy konkrétními uměleckými obsahy a strategiemi. Devalvace vzdělávacího obsahu v rámci alternativních forem výtvarné edukace tak není ve srovnání s běžnou školní výukou v ČR tak tristní. Přesto i v této oblasti existují značné rozdíly v pojetí zprostředkování uměleckého díla, stejně jako je rozdílná pozornost věnována různými lektory didaktické transformaci nebo performanci obsahů díla a jeho porozumění.

V Bavorsku jsou stále konkrétní vzdělávací obsahy ukotveny v kurikulu a problematice jejich transformace je věnována pozornost především v rámci začleňování problematiky dosahování oborových kompetencí. Němečtí učitelé mají tak konkrétní obsahy dané a jejich zodpovědnost spočívá především v přípravě tzv. úkolu orientovaného na dosahování kompetencí. Za tímto účelem vznikají příručky, jak nastavit výtvarný úkol, aby splňoval specifika úkolu orientovaného na dosahování kompetencí, jinými slovy, je zdůrazněn vzdělávací cíl i proces transformace vzdělávacího obsahu, ačkoliv tato terminologie není vždy explicitně užívána. Stejně tak tzv. *muzejní pedagogika* (*Museumspädagogik*) se těší dlouhé tradici zprostředkovávání uměleckých obsahů již od přelomu 19. a 20. století (srov. Alfred Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, 1900).

ODDÍL DRUHÝ**Kazuistiky: konceptové analýzy
edukačních programů muzeí**

3

**Od teorie k praxi:
obsahově zaměřený způsob analýzy
výukových situací v muzeu**

Petra Šobánková

Po úvodních teoretických kapitolách, které se věnovaly vzdělávacímu obsahu v epistemologických, kulturních a sociálních souvislostech a které předložily varianty pojmenování pedagogovy práce s obsahem a další kontexty této expertní pedagogické činnosti, se blíže zaměříme na proces didaktické transformace obsahu a na možné konkrétní způsoby jeho uchopování. Naše kniha totiž úmyslně nezůstává pouze u teorie, nýbrž směřuje do praxe tím, že nabízí pohled přímo do konkrétních edukačních situací v muzeích, galeriích a dalších kulturních zařízeních. Postupně prezentujeme celkem devět případových studií, v nichž jsou samotnými pedagogy, kteří se na základě mezinárodní konference Vzdělávací obsah v muzejní edukaci zapojili do našeho výzkumu, popsány konkrétní výukové situace, které připravili a předložili návštěvníkům. Tyto situace jsou podrobeny detailní analýze a posouzení, což umožňuje nejen navrhovat různé vylepšující varianty učebních úloh nebo strukturace a elaborování obsahu, ale také lépe porozumět tomu, co a jak se v muzeu nebo galerii učíme a v čem je muzejní edukace zvláštní a nezastupitelná.

Výzkumnou metodologií i záměrem dotýkat se praxe a zpětně ji ovlivňovat navazujeme na autory publikace *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013), v níž je akcentován obsahově zaměřený přístup, jehož cílem „je vyhledávat, analyzovat a vyhodnocovat relativně nejlepší alternativy způsobu vyučování a učení pro určitý vzdělávací obsah a cíle a činnosti s nimi spojené“. (Janík et al., 2013, s. 160) Autoři knihy předkládají model hloubkové struktury výuky, který vychází z toho, že činnost a motivace žáků ve výuce je funkčně integrována s obsahem a cíli výuky (jak jsme také popsali v úvodní kapitole); její integrita pramení z relace mezi žákem (jeho zkušeností a mo-

tivací) a vzdělávacím obsahem v procesu naplňování cílů výuky. (Tamtéž) Toto propojení je nezbytné pro tzv. kognitivní aktivizaci žáků během úloh, tedy žádoucí stav, kdy jsou učící se jedinci přivedeni k intenzivní poznávací činnosti. Platí přitom, že aktivity během práce s tématem i během úloh postrádají vzdělávací smysl, „pokud nejsou zasazeny do strukturních didaktických souvislostí s vrstvou konceptů, jejichž síť vchází do výuky z odpovídajících oborů lidské kultury“. (Janík et al., 2013, s. 121) V modelu, který od autorů citované knihy přebíráme, reprezentují celistvost a koherenci vztahy mezi různými rovinami obsahu, jak se s ním lze setkat v procesu didaktické transformace.

Použitý model přitom pracuje celkem se třemi vrstvami a dvěma operačními přechody mezi nimi. Ústřední úroveň modelu tvoří **konceptová vrstva** reprezentující koncepty určitého vzdělávacího oboru (včetně činností, které se k těmto konceptům váží). Tyto koncepty, tedy pojmy, kategorie a vztahy mezi nimi, které reprezentují realitu a naše poznání světa, jsou obvykle jádrem obsahu učebních úloh a právě kolem nich jsou organizovány procesy vyučování a učení. Oborové koncepty jsou tím, s čím učitel nejčastěji pracuje při plánování své výuky, ve vyučovacím procesu se pak prolínají s dosavadními zkušenostmi a znalostmi žáků, které v modelu zachycuje **tematická vrstva**. V ní se mísí a propojuje obsah každodenní žákovské zkušenosti s obsahem oborů a s odpovídajícími fenomény skutečnosti. (Janík et al., 2013)

Analogií k těmto dvěma vrstvám může být dualismus dvou obrazů světa, který formuloval např. Sellars (1962) ve svém textu *Philosophy and the Scientific Image of Man*. Sellars vysvětluje, že lidské pojmání světa je plasticky utvářeno dvěma odlišnými (někdy až neslučitelnými nebo protichůdnými) hledisky, jež pojmenovává jako *manifest image* a *scientific image*. Zatímco první obraz vychází z perspektivy laika, ten druhý vychází z vědy. Otázka spojitosti mezi danými vrstvami je velmi důležitá, ba kardinální, stále totiž sledujeme nežádoucí odtaziťost vyučování od běžných žákovských zkušeností – a v muzejních expozicích lze sledovat stejný jev: návštěvníkova zkušenost s obsahem expozice mnohdy nijak nekoreluje, a potvrzuje se tak neblahé rozdvojení, ke kterému dospěla naše společnost: „na jedné straně je svět, v němž každodenně žijeme, svět, kterému rozumíme, aniž o to musíme jakkoli usilovat, tedy svět, v němž se dokážeme pohybovat, jednat a tvořit, a na druhé straně je svět vědy, tedy především svět matematicky formulovaných entit a matematicky vyjádřených vztahů mezi těmito entitami“. (Petříček, 1997, s. 51–52) Model autorů knihy *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013) tak vhodně upozorňuje na existenci obou vrstev a podněcuje pedagoga k jejich záměrnému propojování.

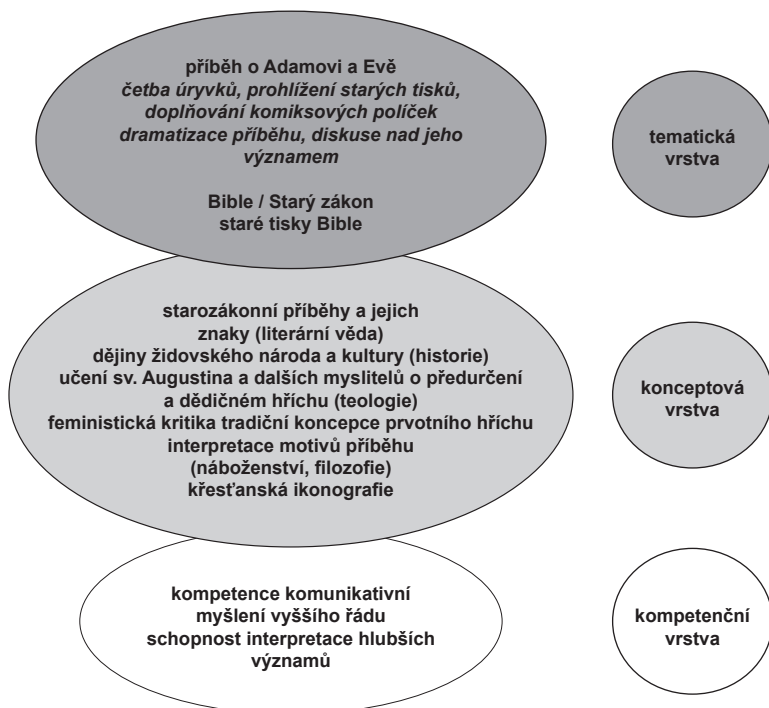
Zaměřme se konečně také na třetí vrstvu modelu, **vrstvu kompetenční**. Ta zachycuje přesah výuky nad úroveň oborů a směřování k nad-oborovým cílům. Na činnost žáků s určitým obsahem lze totiž nahlížet i z hlediska rozvíjení nad-oborových dispozic podstatných pro osobní rozvoj a uplatnění člověka. Může se jednat např. o dispozici k učení nebo řešení problémů, o kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské nebo pracovní. V nejobecnější rovině jde o vybavení žáků předpoklady pro „kognitivní a meta-kognitivní uchopení a zvládnání rozmanitých typů obsahu“, pro myšlení vyššího řádu a rozvíjení své znalostní základny. (Janík et al., 2013, s. 122) Otázka vztahu mezi dílčími vyučovacími situacemi a rozvíjením klíčových kompetencí patří k velmi komplikovaným – není vždy snadné zachytit a prokázat souvislost mezi konkrétní aktivitou a utvářením těchto abstraktně pojmenovaných dovedností (jež se mnohdy utvářejí po celý život člověka). Jak uvádí Štech (2009, s. 106), kompetence a poznatky nebo vědomosti, jež stojí v centru výukových situací, není možné separovat nebo je dokonce stavět proti sobě a tvrdit, že kompetence lze nabývat bez vědomostí. Učivo je „figurou a kompetence pozadím. Kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem. Poněkud vyhoceně lze říci, že kompetence žáků jsou ve školním prostředí spíše „vedlejším produktem“ práce s poznatky. Přitom ovšem není jedno, jakým způsobem je vybráno, uspořádáno a předáno učivo [...]“ (Tamtéž)

Popsané vrstvy je třeba propojovat, a proto model zachycuje také přechody mezi jednotlivými úrovněmi. Jeden přechod spojuje vrstvu tematickou a konceptovou – jedná se o pojmovou abstrakci, která je zároveň spojena s opačným pohybem mezi vrstvami, s operacionalizací pojmů, překládáním abstrahovaných pojmů z teorie zpět do běžného jazyka. Jak uvádí Janík et al. (2013, s. 57), daný přechod zachycuje „rekurzivní proces obsahové transformace mezi aktuálním obsahem žákovské zkušenosti a odborným obsahem oborů“. Druhým přechodem je přechod spojující vrstvu konceptovou a kompetenční. Lze jej pojmenovat jako generalizaci, vytváření obecných pojmů z pojmů konkrétnějších, a to opětovně ve spojení s operacionalizací. Tento přechod zachycuje „rekurzivní proces žákovy nabývání a uplatňování obecných, mnohostranně použitelných principů jednání a myšlení“ (Tamtéž) Výsledkem je pak **konceptový diagram**, schematický model výuky (příklad viz níže), v němž se propojují všechny tři vrstvy:

- **tematická vrstva** – Zachycuje témata blízká bezprostřední smyslové zkušenosti návštěvníků; složky obsahu, které jsou viditelné v činnosti a komunikaci návštěvníků a pedagoga. Patří sem pojmy z běžného života

i konkrétní pojmy oboru, stejně jako reálné objekty reprezentující tyto skutečnosti (to je typické v muzejní edukaci). Příklad: *socha – ženská postava – oblé tvary – plynulé křivky – Šternberská madona* (reálný předmět v expozici, jehož název divák čte na popisce.

- **konceptová vrstva** – Jde o konceptovou strukturu obsahu výuky, jež je podmíněna nějakým školním vzdělávacím oborem (má-li program souvislost s kurikulem), nebo určitou oblastí lidské kultury. Je poměrně vzdálená běžné zkušenosti a patří do pojmového aparátu nějakého oboru. Například: *socha – styl – krásný sloh – madona* (všimněme si, že některé pojmy patří současně do tematické i konceptové vrstvy; rozdíl je v tom, jak



Obr. 2 *Konceptový diagram programu k výstavě starých tisků bible*

jsou zasazeny do sítě dalších odborných pojmů). Pokoušíme se zde abstrahovat obsah k obecným zákonitostem a pojmům, které někdy mohou daný obor i přesahovat. Např. fyzika, mechanika hmotných bodů a tuhého tělesa, Newtonovy pohybové zákony, kosmologie.

- **kompetenční vrstva** – V této vrstvě se pokoušíme zachytit, zda se během edukační situace rozvíjely i obecné dispoziční předpoklady návštěvníků (kompetence), jejich metakognice nebo myšlení vyššího řádu. Odpovídáme zde na otázku, zda se podařilo činností s obsahem nějakého konkrétního oboru rozvinout obecně využitelné schopnosti návštěvníků.

Všechny analýzy, které v následujících podkapitolách názorně ukazují, jakými způsoby lze vzdělávací obsah související se sbírkami muzeí uchopit a zprostředkovat návštěvníkům, byly koncipovány podle jednotné struktury tvořené těmito body:

1) Anotace edukačního programu

Zde jsou shrnuty nejpodstatnější body výuky a poznatky o ní; anotace umožňuje čtenáři vnímat edukační program a dění během něj jako celek. Anotace je základem pro porozumění následné analýze. Obsahuje kontext výukové situace a didaktické uchopení obsahu:

- **kontext výukové situace** – sem řadíme cíle edukačního programu, jeho téma, souvislost s konkrétní expozicí či výstavou, návaznost na případný předchozí program; uvádíme zde také cílovou skupinu programu.
- **didaktické uchopení obsahu** – didaktické uchopení obsahu je popisem programu z pohledu pedagoga – popisujeme zde rozvržení obsahu a cíle jednotlivých částí programu, uvádíme způsob, jakým jsme obsah návštěvníkům zprostředkovali a popíšeme činnosti návštěvníků (co konkrétně dělali a jaké plnili úlohy). Specifikem edukace v muzeu je fakt, že nositelem, resp. reprezentantem obsahu je zde některý z exponátů; proto v popisu uvádíme i tuto skutečnost.

2) Analýza edukačního programu

Jde o detailní rozbor programu, v němž se snažíme vystihnout obsahovou strukturu výuky a její hlavní složky. Soustředíme se na to, zda byl program pro návštěvníky přínosný a jak se konkrétní výukové situace vztahovaly ke kulturním a oborovým kontextům, z nichž výuka čerpá. Analýza obsahuje:

- **strukturaci obsahu** – jde o rozbor s využitím konceptového diagramu, tedy grafického vyjádření práce s učivem (viz obr. 2).
- **rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci** – jde o výklad vybrané situace zaměřený na problém vztahu mezi rozvíjením kompetencí¹⁵ a osvojováním učiva. Výklad je základem pro návrh alterace.

3) Alterace

Alteraci se zabýváme v případě, že nám leží na srdci kvalita edukačního programu. Na základě jeho vyhodnocení navrhuje zlepšující změny. Tato část analýzy tedy obsahuje:

- **posouzení kvality** – zpětně ohodnotíme části edukačního programu na škále kvality od *selhávající*, přes *nerozvinutou* až k *podnětné* a konečně *rozvíjející*. Skutečně kvalitní edukační program obsahuje rozvíjející výukové situace, resp. příležitosti k učení na základě vlastní aktivity návštěvníků a jejich komunikace, při nichž zároveň dochází k zobecňování v širších sociálních nebo kulturních souvislostech nebo k náhledu na vlastní poznávací postupy. Naopak selhávající výuková situace nemá pro návštěvníky poznávací přínos ani nepřispívá k dosažení cílů programu. Znakem selhávající výukové situace je např. přemíra výkladu pedagoga namísto vlastních poznávacích aktivit návštěvníků nebo stav, kdy se návštěvníci sice dobře baví, ale nerozumějí tomu, co dělají, a při činnostech se nerozvíjí znalost žádných základních pojmů.
- **návrh alterace a její přezkoumání** – zde představíme návrhy na zlepšení málo podnětných situací a vysvětlíme, v čem spočívá přínos nových návrhů. O alteraci lze diskutovat a např. uvést, proč je obtížné ji použít.

¹⁵ Tedy nad-oborových dispozic návštěvníků důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka. V etapě základního vzdělávání se za klíčové považují kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence. Za smysl a cíl všeobecného vzdělávání se dnes nepovažuje nabývání znalostí v jednotlivých vzdělávacích oborech, nýbrž příprava žáků na uplatnění ve společnosti, k němuž jsou tyto kompetence nezbytné. Předpokládá se, že o rozvíjení obdobných dispozic a dovedností usiluje ve své praxi i muzejní pedagog.

4

Konceptová analýza edukačního programu Možná přijde i Mazánek aneb Skutečné posezení ve školních škamnách

Kateřina Tomešková

Předložený příklad uchopení vzdělávacího obsahu z oblasti historie českého školství, který byl realizován v prostředí Muzea Komenského v Přerově, přivádí zájemce o muzejní edukaci do rekonstrukce interiéru staré školní třídy – mezi přírodopysné modely a nástěnné obrazy. Masová produkce těchto didaktických pomůcek vyvrcholila v éře první republiky, kdy se jejich bohatým využitím ve školní praxi plošně usilovalo o zintenzivňování vyučovacího procesu. Poučné, ale také z dnešního pohledu úsměvné komentáře o podobách života školy v období mezi světovými válkami se opírají o původní poznatky čerpané z populárních českých knih. Detailní rozbor inovativního způsobu zprostředkování obsahů vzešlých ze vzdělávacího potenciálu původního literárního textu je zaměřen na sledování procesu aktivizace žáků a studentů. Studium způsobu iniciace účastníků edukačního programu za účelem exponování se na bezprostředním setkání s artefakty z minulosti vypovídá o expertní snaze efektivně **využít specifické příležitosti v muzeu k rozvoji historického myšlení mladé generace**. Z hlediska didaktického jde o **podporu interakce a komunikace** v procesu muzejní edukace prostřednictvím uplatňování **badatelského přístupu**, kdy vlivem působení řady artefaktů z přerovského sbírkového fondu dochází při učení žáků k provázání vědomostí nejen z oblasti učiva dějepisu. Po mnoha letech od největší slávy rozvoje nonverbálních didaktických pomůcek v prvorepublikovém školství tak při současných realizacích muzejně-edukačních úloh plní „svědci minulosti“ opět svůj původní účel. O úrovni kvality vzdělávání v přerovském muzeu podává důkaz konceptová analýza vybrané edukační situace, jejíž neoddelitelnou součástí je didaktické posouzení účinnosti její alterace.

4.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Krhounek: „Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani et tertiam, qui ipsorum Lingua Celtae, nostra Galli apellantur! Zvoní, studenti, mlátíce se knihami do hlav, hrnou se do třídy za řevu hrůzy „latina... latina!“ Školník jde se smetákem chodbou a polohlasem říká: „Vona ta mládež pořád hlučí. Abych pravdu řek, já to mám rád! Mláďa musí bejt bouřlivý.“ Na konci chodby se za zcela nesourodou dvojicí udýchaných studentů, Čuřilem a Mazánkem, konečně zavírají dveře... (vol. cit. Žák, Burešová, 2010, s. 160)

Před započítím tvorby didaktické analýzy musíme konstatovat, že se při prezentaci obsahu krátkodobé výstavy *Cesta do hlubin študákovy a kantorovy duše* mezi odbornými pracovníky Muzea Komenského v Přerově bohužel nenašel žádný vhodný adept na „oživení“ některé z mužských rolí „pardů“ klasických českých filmových komedií *Škola základ života* (1938) a *Cesta do hlubin študákovy duše* (1939). Z praktické zkušenosti také víme, že současná generace dětí již zdaleka nezná nezapomenutelné školní hlášky pocházející z těchto černobílých snímků, které právem náleží do zlatého fondu naší kinematografie. Oba filmy byly natočeny režisérem Martinem Fričem podle fejetonů českého spisovatele Jaroslava Žáka (1906–1960). Obsah jeho knihy *Študáci a kantoři* (1937) se stal bohatým inspirativním zdrojem nejen pro film, ale také pro divadelní a rozhlasovou tvorbu. Pilotní projekt přerovského muzea roku 2011 směřoval k připomenutí **105. výročí narození autora přírodopisné studie „o člověku školním“** (Žák, 1937, s. 11). Aktuální **téma bojů a půtek mezi žáky a učiteli**, které tvoří jádro původního literárního díla, se stalo základním konstrukčním prvkem pro výstavbu struktury muzejně-edukačního programu *Možná přijde i Mazánek...* Sázka na stále živý motiv vedla k vytvoření adekvátních podmínek pro učení – prospěla vzniku podnětné atmosféry, v níž návštěvníci výstavy z řad školních dětí mohli zažívat řadu poučně-zábavných situací. Zacílení pozornosti na využití specifických muzejních faktorů se promítlo do úspěšného **stimulování zájmu mladé generace o poznávání dějin českého školství** (obr. 3 a 4).

4.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Mezi kantorstvem a študáky vede se ustavičně drobná válka guerilla, jak ostatně nasvědčují termíny jako „koule“, „puma“, „bombardák“ (profesor) a řada jiných, k nimž postupně dojdeme. Boj zuří všude: ve třídě, na chodbách, na dvorku, před gymnáziem i mimo obvod školy. Bojové metody žactva jsou vesměs obranné a morálně oprávněné, neboť kantoři představují živél útočný, zahajují nepřátelství a napadení študáci se toliko brání... (Žák, 1937, s. 27)

Ústřední postavou krátké situační dramatické ukázky zařazené na počátek motivační fáze prezentovaného muzejně-edukačního celku se místo původně zamýšleného žáka *Mazánka* nebo *Krhounka* stala potrhlá profesorka, zvaná *Splašená sardel* (obr. 5). V podivné postavě „z čeledi pedagogické“ (Žák, 1937, s. 11), která při každém zahájení programu vběhla za účelem suplování do cizí třídy, tj. do tematicky upravených prostor výstavního sálu, a začala „dělat pořádky“, až postupem času poznávaly překvapené děti muzejní pedagožku. Pravdou je, že kostým – nemoderní tmavomodré šaty až pod kolena s bílými puntiky a páskem, černé kotníkové polobotky, bílé ponožky a mašle ve vlasech, pánský deštník a diárium pod paží, změnily osobu facilitátorky natolik, že byla většina dětí její proměněnou podobou i chováním při výkladu mravoučných příběhů z pedagogického života zcela zaskočena. Na svérázné vystupování paní profesorky „ze starých časů“ – zde konkrétně na plísnění studentů a lité vyšetřování za rozmáhající se nešvary, například čtení pod lavicí rodokapsu *Žlutý d'ábel* nebo časopisu *Řev septimy*, si žáci postupně začali zvykat (obr. 6).

Klasická situace ze školního prostředí nakonec vyústila do pedagogického vítězství – odebrání předmětu doličného žákům. Jeden z účastníků programu, který si nic netušící sedl do lavice, v níž se pod deskou stolu ukrýval corpus delicti – otevřená kniha Jaroslava Žáka, byl sice pokárán, ale o hlášení jeho přestupku na pedagogické konferenci už nepadlo ani slovo. K všeobecnému údivu „klasy/klády“ (třídy) se *Splašená sardel* jala předčítat úryvky z náhodně nalistovaných kapitol, například nemístné poznámky nejhorších studentů nebo trefná pojmenování jednotlivých členů profesorského sboru¹⁶.

16 Při prohlídce slovníku jazyka študáckého Žáka Jaroslava lze například narazit na pojmenování velectěného pana ředitele, kantory prostě nazývaného *starej*, ev. *vládce ústavu: řída, řed'as, řepák, řízek, bobr, šerif, Zeus, pan řídící, hosudar, jasně sluněčko, vysokoprevošchoditelstvo, přílbotřasný Josef, Šir Chán, prefekt, ataman, Taras Bulba, Pán sedmi moří* apod. Profesorskému sboru něekali studenti jinak než *kulometná rota, mančaft*,

Hlasitá palba citací slangových výrazů, které odrážely jazyk študácký¹⁷, přiváděla účastníky programu k výbuchům smíchu a pozitivní emoce v nich evokovaly zájem o další výklad poznatků z oblasti dějin českého školství. Neobvyklý zážitek plynoucí z plnění hravých učebních úloh se odvíjel od způsobu zprostředkování významu artefaktů¹⁸, kdy jeho vysoký kognitivní náboj zvýšila estetická působivost souboru vystavených řemeslně prpracovaných kousků prvorepublikového nábytku a vybavení staré školní třídy¹⁹

hrdinové sborovšti. Třídní profesor si obvykle vysloužil pojmenování jako tříd'as, tříd'ák, poklasnej, táta, otecko, krkavčí otec. Krutý profesor mohl na svou osobu někdy zaslechnout přezdívkou typu kru'tas, pes, dobrman, sup, šakal, kojot, veřejný nepřítel, šedý vlk, sivoooký démon a o vtípném profesorovi se pak hovořilo jako o Ferencovi, fóristovi, legrandistovi a srandistovi. Obávané profesorce se říkalo Divá Bára, Baba Jaga, Satanella a té hezské růže prérie, pěknice, štabajzna, případně kráska z Marsu.

17 Podobě jazyka študáckého se nevyhnul ani popis typického školního chování a činností. Konkrétně slovo *trojčit* znamená stále se hlásit, spojení *přihrávat nebo vysílat na krátké vlně* odpovídá významu napovídat, *bějt dutej jak bambus* se rovná stavu, který studenti dodnes považují za přirozený a odpovídající jejich svobodomyšlným názorům. Při zkoušení vznikne jeho následkem pro studenty nepochopitelné ohodnocení – pětka neboli *puma, pecka, bajle, bomba, ev. koule*, za což si nebohý student vyslouží přezdívkou *třeskutej blb*.

18 Za ucelenou řadou učebních úloh je možné hledat strukturovaný obsah edukačního programu, který ze prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích aktivit dotýká vzdělávacích oblastí (vymezených v RVP ZŠ): *Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk v dějinách, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost*. Plánované výstupy žákovských činností měly odpovídat kurikulárním požadavkům v několika vzdělávacích rovinách. Realizace programu proběhla ve dvou základních znalostních variantách: původní cílovou skupinou byli žáci II. stupně ZŠ a studenti SŠ, po alteraci jsme se zaměřili na naplňování vzdělávacích cílů I. stupně ZŠ. Na základě poptávky jsme dodatečně obsah programu přizpůsobili také edukačním potřebám předškoláků. Program byl koncipován na 75 minut, po alteraci se jeho délka prodloužila na 90 minut. Strukturovaný popis programu:

a) Motivační dramatická etuda; b) Lektorská prohlídka výstavy s odborným výkladem, včetně smyslových dílen a videoprojekce; c) Badatelská činnost opřená o práci s artefaktem, názorně-demonstrační metody – samostatná a skupinová činnost, reflektivní rozhovor 1; d) Didaktické hry a aktivizace – kooperativní učení a evaluace (obr. 9); po alteraci e) Práce s didaktickým obrazem – dovednostně-praktické metody a reflektivní rozhovor 2. Dokumentární film z programu přizpůsobenému rodinám s dětmi lze dohledat na webových stránkách Muzea Komenského v Přerově. Dostupné také z: http://www.youtube.com/watch?v=yr1R-AMxeBc&feature=plcp&context=C47052e8VDvjVQa1PpcFNHw31CtKulPlf0Cn_xiUio39n8Mwh4QFM=

19 Kromě dřevěných školních škamen, typických pro starou školu, v rekonstrukci původní třídy nechyběla učitelská katedra s kalamářem, psací soupřavou, břidlicovými tabulkami a rákoskou, prosklená skříň s pomůckami do výuky přírodopisu apod., tabule s křídou a přivázanou pravou mořskou houbou, stojan na noty, futrál na housle, dřevěná nízká lavička s kopiemi vysvědčení, sešitů a učebnic. Instalace originálů – školního řádu, mapy a nástěnných obrazů dotvořila prvorepublikový kolorit výstavního prostoru. Spoustu drobností, bez nichž by se tehdejší výuka nemohla obejít, ukrýval hluboký šuplík učitelské katedry (obr. 10).

(obr. 7 a 8). **Praktická zkušenost se sbírkovými předměty** charakteristickými pro uvedené období přinesla dětem příležitost vytvořit si **historickou představu** o pravděpodobné podobě „života školního“ v minulosti. Ti žáci, kteří navíc dobrovolně přijali účast na dramatických scénkách osvětlujících koexistenci tehdejších študáků a kantorů, se v expoziční části edukace stali za odměnu lídry pracovních skupin. Právě v nich docházelo při řešení zadaných úloh k vyjednávání skutečných významů sbírkových artefaktů, což mělo směřovat k porozumění názorům a chování „lidu školního“. (Žák, 1937, s. 11)

4.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

Gábrlík: Jakpak zní věta kosinová, Krhounku?

Krhounek (fňuká): Ko-ko-kosinová věta...

Gábrlík: Sedněte si, kokto, píšu pět. Hej, Vy tam! (Mrští klíče po čtoucím Peterkovi.)

Peterka (vyplašen): Co je? Co je mu?

Boukal (tiše): Něáká věta kosinová.

Peterka: Věta Kozinova zní... Lomikare, Lomikare, do roka ha do dne zvu tě na boží súd—...

(Žák, Burešová, 2010, s. 179)

Efektivita vybrané muzejně-edukační situace, která stavěla na skupinové diskusi o výsledcích bádání a integraci dílčích zjištění jedinců, se odvíjela jak od žákovské dovednosti pracovat podle zadání s historickým literárním textem, tak od umění správně porozumět jeho obrazovému materiálu. Vzhledem k pozitivní reakci dětí na původní knižní ilustrace českého malíře, grafika a ilustrátora Vlastimila Rady (1895–1962) jsme se rozhodli posílit vliv vizuálních prvků na smyslové vnímání žáků. S ohledem na konkrétní cíl jsme postupný přechod od expoziční fáze edukačního programu k jeho fixaci nasměrovali ve prospěch hlubšího utváření a upevňování žákovských vědomostí prostřednictvím přímého kontaktu jedinců s názornými didaktickými pomůckami. Realizace požadavku na intenzivní rozvoj citlivosti žáků prostřednictvím detailního pozorování artefaktů vedla k rozšíření nabízeného souboru fotografií původních ilustrací, ale také k reinstalaci sady popisných obrazů pocházejících z tehdejší výuky přírodopisu a přírodopytu²⁰.

20 Výuka přírodopytu, tj. fyziky, chemie, astronomie, fyziologie a elektrotechniky, která je odjakživa postrachem většiny studující mládeže, přinášela študákům ve sledovaném

K vystaveným přírodopisným pomůckám (obr. 11) a k přírodopisným modelům „fysikálních přístrojů a zařízení“ (obr. 12) přibýly ve výstavě zažloutlé tabulky s technickými průřezy, zploštěnými pohledy, schémata a zvětšené kopie učebnicových návodů k pokusům, které sehrály klíčovou roli v nejedné ze zpřítomněných dobových školních scének popisovaných v Žákově knize. Obrazové reprezentace objektů nebo jevů, vhodné především pro starší žáky, doplnila videoprojekce krátkého animovaného filmu²¹ a drobných filmových skečů s digitálně rozpořbovanými technickými schémata.

K nejoblíbenějším a zároveň velmi účinným aktivitám patřila hra na objevování pokladů ve školním kabinetě. Bohatství ukryté v prosklené části staré školní skříně lákalo zrak dětí k poznávání originálních školních pomůcek vyrobených k poučení našich prarodičů, které byly aktuálně vyzdvíženy z depozitáře a připraveny žákům k pochopení dílčích poznatků z pestré škály vzdělávacích předmětů. Například k upevňování a opakování učiva přírodních věd, tj. z oblasti popisné (systematické), ale především z oblasti zpytovací (vysvětlovací, exaktní), sloužily vystavené sbírkové předměty společně s barevnými kopiemi vybraných stránek z prvorepublikových učebnic. Obsahy přípravených učebních textů adekvátně vypovídaly o původním vzdělávacím obsahu probíraném v jednotlivých ročnících. Také o zvlášť náročné učební látce obsažené v prvorepublikových učebnicích matematiky se účastníci programu sami přesvědčili na vybraných příkladech. Výpočet některých z nich se stal pro dnešní školáky takřka neřešitelným oříškem. Paní učitelky i mnozí žáci během této aktivity sami kladně hodnotili kvalitní způsob provedení kreseb, náčrtů, grafů, tabulek v nich obsažených, ale i rozmanité ilustrace. Když se po krátké době od zahájení popisovaného programu začaly o nabízené aktivity ve větší míře zajímat skupiny mladších žáků, a dokonce i předškoláků, hledali jsme vhodný nástroj pro efektivní rozvoj myšlení nové cílové skupiny. Pro uspokojení požadavku na větší **názornost a srozumitelnost sdělení** se nabízelo zařadit do struktury programu další **nonverbální prvky**, které by podněcovaly **komunikaci dětí o probíraném učivu** a přenášely jejich zájem – pochopit **význam artefaktů v souvislosti se vzděláváním** v současné škole.

historické době také své půvaby: *ve vědách empirických... „příjemný vzruch a velkolepou kratochvíli poskytují efektní pokusy. Bylo by však chybou domnívat se, že studentstvo je tak naivní, aby v nábožném vytržení pozorovalo kousek síry, hořící modrým plamenem v kyslíkové baňce. Hlavním zdrojem zábavy je počínání páně profesorovo...“* (Žák, 1937, s. 90)

21 Úplně znění motivačního muzejně-edukačního filmu *Grotesky ze školních škamen* lze dohledat na webových stránkách Muzea Komenského v Přerově. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=WvJnGcvQjDY&list=UU_EV6Vhzh6BZkhn5RT_owOw&index=7&feature=plcp



Obr. 3 a 4 Umět vypočítat matematické příklady určené pro studenty 1. ročníku měšťanské školy nebylo pro současné devátáky vůbec jednoduché (vlevo). Podívat se na dávno zaniklý svět skrze stereoskop znamenalo pochopit trojrozměrné vidění a při tom se dozvědět o vědě zvané optika (vpravo). Zdroj: fotoarchív MKP.



Obr. 5 a 6 Zahajovací akt vyučovací hodiny má své náležitosti i při muzejní edukaci. Jde o školní rituál, který se v průběhu času takřka dodnes nezměnil (vlevo). Při frontální výuce měla Splašená sardel situaci pod kontrolou. Kantoři mají tuto formu výuky v oblíbené dodnes – na každého žáka i jeho nešvary je ze stupínku dobře vidět! (vpravo) Zdroj: fotoarchív MKP.



Obr. 7 a 8 Přeměna prostor výstavního sálu na starou školní třídu umožnila interaktivně využít edukační potenciál mnoha sbírkových předmětů. Nabízelo se žákům zprostředkovat minulost všemi smysly (vlevo). Historické glóbusy a teluria – školní pomůcky z období Rakouska-Uherska, které se hojně používaly ještě za první republiky, jsou dodnes chloubou sbírkového fondu přerovského muzea (vpravo). Zdroj: fotoarchív MKP.

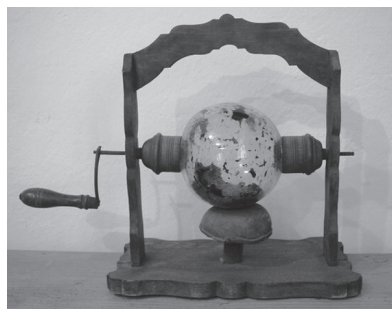


Obr. 9 a 10 Mít možnost napsat sám sobě vysvědčení v běžném životě se nepoštěstí ani prvňáče, ale ani deváťáče (vlevo). Didaktická hra *Co ukryvá katedra pani profesorky?* zaujala snad všechny účastníky programu. Roztřídit předměty podle období vzniku a pojmenovat je – to už byl náročný úkol. Zdroj: fotoarchív MKP.

4.2 ANALÝZA EDUKAČNÍ SITUACE

Tuřík: Mazánku, co to děláte? Prcháte? Vy nevíte, jak se prchá? Takto se prchá, hleďte! Stát, jak to, že prcháme sami? Prchat se musí hromadně! Vy jste mě oklamal, Mazánku, takto si známku z tělocviku neopravíte! Nenenééé... (Košťálová, 2012, s. 124)

Klíčová muzejně-edukační situace, předložená k didaktické analýze, byla zaměřena na **podporu psychomotorického rozvoje žáka za účelem posílení dovednosti učení**. Šlo o praktické provedení podnětné vzdělávací činnosti v muzejně-edukačním prostředí výstavy, která by nesla prvky **názorně-demonstračních a aktivizačních metod**. Kognitivní náročnost situace byla při realizacích programu pro školy odlehčena jak nabídkou pohybové aktivity, tak pobídkou k tvorbě dramatické scénky recesistního charakteru, která byla široce otevřená k osobní angažovanosti žáků. Kombinace uvedených metod dala vzniknout vzdělávacímu prostoru pro uskutečnění závěrečné didaktické hry *Mazánku, takto se prchá?*, kdy byly účastníkům programu nenásilným způsobem zprostředkovány vjemy a prožitky prostřednictvím seberealizačního zážitku. Z reflektivních rozhovorů je mimo jiné patrné, jakým způsobem stimulovala tato aktivita další poznávání dětí a jak je přivedla ke kooperaci.



Obr. 11 a 12 Původní plastové modely květin na dřevěných stojanech, které vyrobila česká firma Logia, fascinovaly dětské návštěvníky svou krásou (vlevo). V záhadné kouli málokterý žák poznal model sloužící k demonstraci odstředivé síly. K pochopení fyzikálního zákona přitom stačilo pouze zatočit klikkou (vpravo). Zdroj: fotoarchív MKP.

Přepis reflektivního rozhovoru

(MP – muzejní pedagožka, Ž1, Ž2, ŽŽ – žáci)

MP: Tak, Hurvínkové, blíží se konec školního roku. Kromě toho, že jste si mohli sami v muzejní škole krasopisně vyplnit vlastní vysvědčení, nahlédnout do šuplíku školní katedry, mám pro vás ještě jedno, poslední... překvapení. Zasloužíte si ho? Budete už pořád hodní holoubci?

ŽŽ: Ano!!! (křičí jeden přes druhého)

Ž1: Paní učitelko, vlastně slečno... Už Vám nebudeme říkat Splašená sardel... ale Sardelko... (směje se, hlavu sklání k rameni a rukama předvádí, že moc prosí)

MP: Dobrá tedy. Miláčkové, opatrně vyjděte ze školních škamena a tiše se seřaďte u dveří pěkně do dvojic... (děti se řadí a jsou plny radostného očekávání... stále se netrpělivě pošťuchují)

MP: Klid! A nyní si vysvětlíme něco málo... jak vy říkáte... z hopsologie... Mazánci, jestlipak víte, jak se prchá ze třídy? Tak... Ruce dejte pěkně na prsa... Chlapci, na svoje, samozřejmě, že na svoje... Místo těch vtípků si raději pořádně vytáhněte punčocháče pod kraťasy! Nezapomente, že při pohybu kupředu je nutné zvedat vysoko nohy... Záda zůstávají rovná... Připravení?

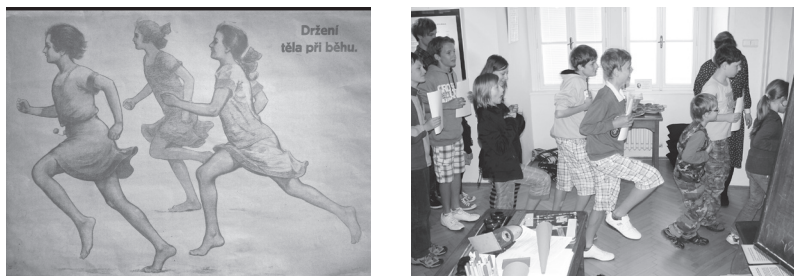
Ž2: Slečno učitelko, to je ale... jak jste to před tím říkala... hlína! Já už to nevydržím! Já už si to chci vyzkoušet! Co kdyby třeba hořelo! Prosím, už otevřete dveře... (rozbíhá se na místě a koleny vráží do spolužáka, ten se na něho podívá výhružným pohledem)... Promiň!

Ž1: A nebyl by nějaký obrázek pro lepší vysvětlení „prcháání“? Kluci, že?

Ž2: Myslíš, pro vytvoření lepší představy? Rozumím, to aby za to byla jednuška, vid'?' (směje se a pokyvuje hlavou)

Ž1: Já už ho vidím! (křičí a ukazuje na nástěnný obraz, který visí tak trochu zastrčený za tabulí)... (Takřka ve stejnou chvíli se otvírají dveře a skupina se dává do pohybu „podle vzoru“ na téměř sto let staré didaktické pomůcce.) (Obr. 13)

Uvedená mikrosituace vypovídá o jedné ze zdařilých rekonstrukcí náviku pohybové aktivity typické již po léta pro přesun školní skupiny (obr. 14). Hravá atmosféra, ve které účastníci edukačního programu měli cvičně opustit výstavní prostory Galerie přerovského zámku, vyplývala z nově získaného pozitivního vztahu žáků ke slangovým výrazům jazyka študáckého a z jejich vnitřního souznění se svérázným humorem Jaroslava Žáka. Popisovanou situaci, v níž žáci sami iniciovali výsledný tvar aktivity a vedli o kvalitě její



Obr. 13 a 14 Prvorepublikové názorné didaktické pomůcky mohou posloužit účelům muzejní edukace i na počátku 21. století. Představivost žáků tentokrát vyústila do společné demonstrace „vzorového běhu“. Bez vzájemné diskuse mezi žáky by se však správné řešení zadaného úkolu neobešlo. Zdroj: fotoarchív MKP.

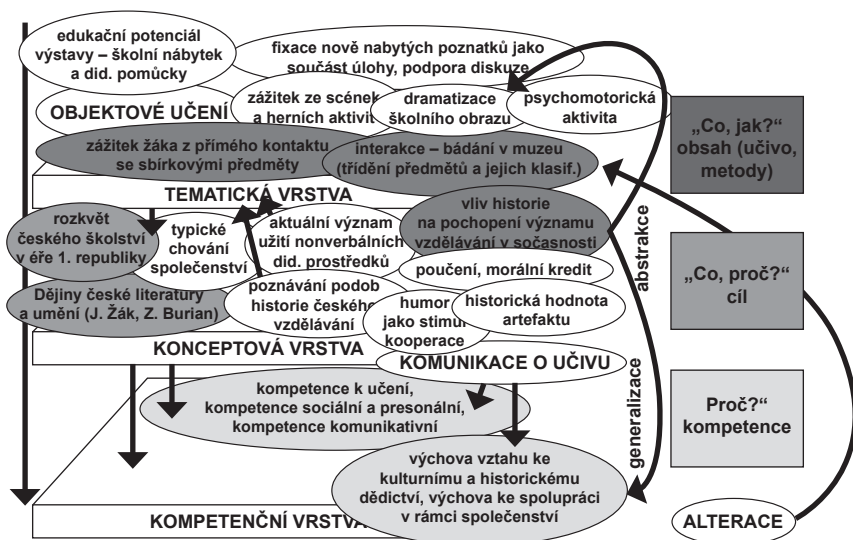
realizace bohatou diskusi, při analýze interpretujeme jako projev kooperativního učení. Snaha dětí o přirozené poznávání a vlastní prosazení co nejlepšího postupu při plnění zadání edukačních úloh v muzejních podmínkách korespondovala s uplatňováním konstruktivistické strategie v edukační praxi. V daném případě se žáci opírali o nově osvojené poznatky a svou dosavadní zkušenost takovým způsobem, že sami navrhli vylepšení instruktáže. Správné řešení poslední prezentované úlohy formou precizního provedení pohybové aktivity si žádalo čas ke společné domluvě na realizaci dílčích kroků. Ujasnění a zvnitřnění adekvátní představy, inspirované čtenou ukázkou, vedlo skupinu i každého jedince k vyšší kvalitě ideomotorického tréninku.

Za jednoduchou praktickou činností lze z hlediska didaktického vidět pokus o **rozvoj nad-oborových dispozic** každého jedince jako možný důkaz **naplňování širších cílů muzea** v praxi. Konkrétně jde o snahu rozvíjet u žáků klíčovou **kompetenci k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální**. Zjištěná fakta během reflexe svědčila pro podnětnou úroveň kvality muzejní edukace. Pro její vylepšení jsme navrhli rekonstrukci programu – doplnění jeho struktury o učební úlohu, u které jsme předpokládali, že bude mít z hlediska didaktického zásadní vliv na žákovské upevňování nově nabytých historických vědomostí. Alternativní změna byla záhy uvedena do praxe a nasměrována k **posilování hlubšího studia původních školních obrazů**²² – didaktických učebních pomůcek statické-

²² Za školní obraz bylo v dějinách českého školství zpravidla považováno reprodukované výtvarné dílo, které svým obsahem i formou odpovídalo požadavkům vzdělávací a výchovné politiky v dané historické éře.

ho charakteru. Uvedená činnost, která byla zároveň nositelem vzdělávacího obsahu tvořivých úloh, vedla jak k hlubší fixaci žákovských poznatků, tak měla ambice přivést žáky k poznávání v syntetické a hodnotící rovině cílů. Závěrem didaktické analýzy lze konstatovat, že předvedený způsob uchopení vzdělávacího potenciálu výstavy v podmínkách přerovské muzejní edukace podporoval „**myšlení vyššího řádu**“.

Pohled na analýzu klíčové edukační situace přinášíme ve variantě trojrozměrného konceptového diagramu, a to včetně navržené alterace (obr. 15):



Obr. 15 *Konceptový diagram*

4.3 ALTERACE

Hodinu možno zabít i jiným způsobem, zejména je-li přítomen třídní profesor. Někdo se hlásí, že se mu ztratilo plnicí pero. Třídní svráští brvy, nasadí výraz Sherlocka Holmese a počne vyšetřovat. Po čtvrt hodině hlásí postižený, že našel pero v dřevěné kapse pod podšívkou. Potom oznámí jiný žák, že na obrazy znázorňující lidská plemena má Malajec přimalován plnovous a fajku. Nastane nové vyšetřování a čas mile ubíhá. (Žák, 1937, s. 27)

Žákovskou skupinou společně předváděná situace inspirovaná motivem vzetým z posledně citované komické příhody vypovídá o skutečném nastoupení na cestu směřující k dosažení posledního stupně poznávacího procesu skrze humor jako prostředek sociální interakce. Vlivem stále silícího uplatňování vlastního zájmu žáků o co nejlepší převyprávění „svědectví“ se účastníci programu stali aktéry jednání, které svědčí ve prospěch porozumění historické realitě (srov. Maňák, 2009, s. 261). Kromě aktivní prohlídky originálů nástěnných obrazů vytvořených podle Kožíškovy předlohy, které byly distribuovány do škol v roce 1925 (obr. 16), jsme žákům umožnili názornou demonstraci vzorového sezení ve školních škamnách. *Hra na študáky a kantory* vyvrcholila společným bádáním nad obsahy dalších tří nonverbálních didaktických prostředků. První z nich, nazvaný *Typy obyvatelstva asijského: Číňan, Negritto, Japonka, Malajec*, se vracel k Žákově knižní narážce na existenci „obrazu znázorňujícího lidská plemena“, za jehož podobou stál významný český výtvarník Zdeněk Burian (obr. 17). Na první pohled je zřejmé, že se jedná o vyobrazení s výjimečnou estetickou kvalitou, což opravňovalo muzejní pedagožku ke krátkému komentáři o jeho autorovi a o projevech realistického umění. Po dalším výkladu o kontinentech a typech obyvatelstva byli žáci vybízeni k pečlivému popisu obrazu, včetně konfrontace názorů o charakteristických rysech jednotlivých tváří, a vedeni k serióznímu vyjednávání správnosti „dohodnutých závěrů“ v rámci skupin a jejich důstojné prezentaci.

Poslední dvojice instalovaných didaktických obrazů do výstavy *Vím, co jím a Mléko jako potravina* (obr. 18 a 19) je nositelem „pracovaných a strukturovaných prvků“ (Janko, 2012, s. 26), které jsou typické pro estetickou podobu nástěnného školního obrazu v období první republiky. Hodnocení vlivu rozvíjejícího se reklamního průmyslu do jejich „složitosti“ si vyžádalo průběžné koučování smyslové aktivity ze strany muzejní pedagožky. Aby žáci mohli obraz správně pochopit, bylo zapotřebí s nimi probrat hlavní myšlenky jeho stále aktuálního obsahu jak v souvislosti s probíraným

tématem z oblasti dějin školství, tak s vývojem umění a médií. Komunikace o charakteristických rysech původních školních obrazů v kontextu s prezentací vývoje jmenovaných fenoménů vedla k ovlivňování **názoru žáků na podoby současné reklamy a jiných mediálních sdělení**, včetně doporučení na pečlivé uvažování o jejich významu pro život.

Víme, že nonverbální didaktický prostředek bývá neúčinnějším ve chvíli, kdy se stane „součástí problémové otázky nebo úlohy“ (op. cit. s. 29). Prezentovaný způsob realizace *hry na študáky a kantory* vyústil do akce zvané „odkrývání a zakrývání obrazu“. Tato forma žákovské činnosti vedla jedince ke koncentraci myšlenek a k intenzivnějšímu soustředění se na objekt jako celek, ale zároveň je vybízela intenzivně si všimnout detailů vyobrazení. Výstupy závěrečného žákovského pozorování byly odměněny nefalšovanou prvo-republikovou svačinkou v podobě obyčejného krajíce chleba. Každý žák měl s oporou v nově nabytých vědomostech možnost výběru občerstvení – mohl se postit, sníst suchý krajíc nebo si jej namazat povidly či sádlem. Snaha dětských účastníků programu zaujmout stanovisko k reprezentantům popisovaného historického období, posoudit skrze prožitek vlastní iniciativu a vymezit své jednání z hlediska získání nové zkušenosti se promítla do obsahu reflektivního rozhovoru.

Přepis reflektivního rozhovoru

(MP – muzejní pedagožka, Ž1, Ž2, Ž3 – žáci)

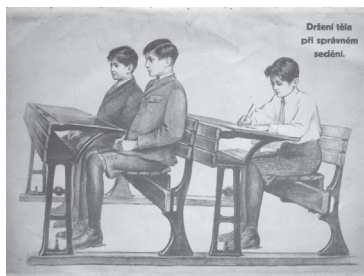
MP: Jenom si pěkně nabídněte svačinku... No, netvařte se tak kysele... Co by za to vaše prababičky a pradědečkové dali, kdyby si mohli takhle vybírat? (Muzejní pedagožka oslovuje skupinku dětí, která se zatím ostýchá vzít si krajíc.)

Ž1: A to bylo opravdu normální jíst sádlo jen tak namazané na chlebu? (snaží se zabořit ukazováček do vrstvy sádla, ale před významným pohledem kamaráda schovává zamaštěnou ruku za záda)

Ž2: Na obrázku sádlo ale není! Ani povidla! Jenom marmeláda!

MP: Máš sice pravdu, ale ne tak docela. Jsou tam nakreslené pokrmy, které sádlo nebo povidla dozajista obsahovaly. A v rodinách, kde byl trvale nedostatek peněz, tak mít takový namazaný chleba s povidly s sebou do školy – i to byl důvod k radosti! Na zdravou výživu ve chvílích hladu lidé moc nemysleli.

Ž3: Dej si, Marku, je to hustý! (mluví s plnou pusou zašpiněnou od povidel) Fakt, dá se to jíst! Podívej na ten koláč na obraze! (ukazuje na nástěnný obraz)



Obr. 16 a 17 Školní nástěnný obraz z roku 1925. František Kožíšek: Držení těla při správném sedění. Chlapci. (Do této historické sady názorných didaktických prostředků patří i obraz Dívky, jehož originál ukrývá také fond přerovského muzea.) Vpravo školní nástěnný obraz z roku 1930. Stanislav Nikolau (podle předlohy Zdeňka Buriana): Typy obyvatel asijského. Číňan, Negritto, Japonka, Malajec. Zdroj: fotoarchív MKP.



Obr. 18 a 19 Školní nástěnné obrazy vydané ve 30. letech 20. století: *Vím, co jím* a *Mléko jako potrava* brzy začaly v popisované muzejní edukaci patřit k nejoblíbenějším didaktickým pomůckám. Účastníci programu z řad předškoláků i školních dětí vydrželi dlouho pozorovat obrázky – popisovat, vyhledávat, třídit, ale také zdůvodňovat, argumentovat a obhajovat vlastní názor na zdravou výživu. Při hře na starou školu se rádi navzájem z nových poznatků zkoušeli. Zdroj: fotoarchív MKP.

Ž2: (Ještě jednou si pečlivě prohlíží nástěnný obraz a nejspíše sahá po kraji s povídky) Jestli mi to nebude chutnat a něco mi z toho bude, tak ti nepůjčím *Simpsony* na mobilu... (začíná olizovat shora krajíce sladkou pochoutku)

Ž3: To neva... Můžeme si po škole hrát... třebaš „na študáky a kantory... před konferou“ A ty můžeš dělat... Jak to bylo? (nemůže si vzpomenout na prvorepublikový študácký slangový výraz)... *Maharádžova miláčka!*

Didaktické závěry z realizace alterace

Obrazová podoba didaktické informace patří mezi ty nejdůležitější (srov. Průcha, 1987, s. 8).

Alternativní řešení edukační situace předložené k analýze, jehož účinnost byla ověřena v praxi, přináší důkaz o lepším vyznění muzejně-edukačního celku. **Aplikace aktivit s hodnotícími prvky** umožňuje zpětně nahlížet na sledovanou část programu jako na **vzdělávací situaci s rozvíjející úrovní kvality**. Při jejím posuzování jsme přihlíželi k možným účinkům doplňkové úlohy, mnohdy přenesené „do školy“, která byla zacílena na výtvarnou tvorbu – přípravnou kresbu k výrobě nástěnného obrazu s libovolným edukačním tématem. Při nahlížení na situaci v kontextu celého muzejně-edukačního programu můžeme takové jednání zpětně považovat za expertní snahu o **naplnění všech hladin cílů v kognitivní doméně**.

Máme-li v závěru analýzy odpovědět na otázku, zda se podařilo v rámci sledované muzejně-edukační činnosti s obsahem nějakého konkrétního oboru rozvinout obecně využitelné schopnosti dětských účastníků programu, musíme se vrátit ke konceptům, které byly žákům předloženy k osvojení. Kromě uvedeného pomocného schématu – trojrozměrného konceptového diagramu – se pokusíme v poslední kapitole odborného textu představit čtenářům knihy výčet obsahů, které vstoupily do sledované klíčové situace, a přitom se ohlížet na souvislosti. Množství a pestrost vyzdvížených konceptů z realizované alterace dává za pravdu stále platným pedagogickým myšlenkám o přednostech a výjimečné kvalitě práce s **didaktickým obrazem** při vzdělávání již několika generací dětí:

- a) **koncept v rovině historiografické** (instalace sady originálů didaktických pomůcek do rekonstrukce staré školní třídy – klasifikace nástěnného obrazu, obecný význam jeho užití za účelem zintenzivnění školní výuky v době první republiky – třídění obrazů – vzdělávací obsahy vzešlé ze spoluúčasti žáků na praktickém převyprávění ukázky chování študáků

a kantorů ve 30. letech 20. století – bezprostřední kontakt s původními artefakty pocházejícími ze školního prostředí);

- b) **koncept v rovině jazykové a literární** (dramatizace literárního úryvku z původní knihy Jaroslava Žáka „Študáci a kantoři“ s konkrétním odkazem na „svědectví“ o historické podobě aplikace školních obrazů do výuky – sémantika „jazyka študáckého“, její význam a specifika – rozlišování formy humoristického fejtonu, satiry a parodie);
- c) **koncept v rovině umělecké** (umělecké projevy na počátku 20. století – klasifikace realistických prvků ve výtvarném umění – ilustrace ke knize z 30. let: Vlastimil Rada, předlohy nástěnných obrazů – malba: Zdeněk Burian, kresba: F. Kožíšek a J. Unger; nabídka využití obsahu v rámci dalšího uměleckého vzdělávání – nepřímá podpora tvořivosti skrze zadanou expresivní úlohu, po realizaci ověřování komunikačních účinků výsledku tvorby);
- d) **koncept v rovině přírodovědně-technické** (kontextové odkazy na univerzálnost nonverbálních didaktických pomůcek – názorné příklady efektivního zprostředkování složitých technických zařízení a přístrojů – symboly – kvality a vlastnosti obrazu);
- e) **koncept v rovině mediální výchovy** (vznik průmyslové reklamy v českých zemích, její vliv na konkrétní podoby a rozvoj vizuální kultury – charakteristické rysy didaktických prostředků – faktor poučení);
- f) **koncept v rovině zeměpisné** (kontinenty a jejich obyvatelstvo);
- g) **koncept v rovině multikulturní výchovy** (národnosti – rasová snášenlivost a diskriminace);
- h) **koncept v rovině výchovy ke zdraví** (třídění potravin a jídel podle výživnosti, porozumění problematice zdravé výživy v kontextu života lidí v daném historického období – shody a rozdíly stravovacích návyků; obecné poučení z oblasti ergonomie a vysvětlení významu pohybových aktivit pro tělesný rozvoj dětí a mládeže);
- ch) **koncept v rovině dramatické výchovy** (literární předloha jako stimul k dramatickému převyprávění příběhů).

Nad všemi uvedenými obsahy leží „všeobjímající“ **koncept v rovině komunikační a sociálně-kulturní**. Jeho široké uplatnění v analyzované klíčové muzejně-edukační situaci souvisí s prvoplánovou iniciací aktivity ohlížející se na „dekódování“ pravděpodobného chování účastníků vzdělávacího procesu v konkrétní etapě dějin českého školství. Z uvedených skutečností vyplývá, že rozvoj žákovských kompetencí přímo souvisel už se vstupními podmínkami vzniku klíčové situace, tj. s obsahem připraveného „aranžmá

staré školy“, a byl ovlivněn způsobem vtažení účastníků programu do nápodoby historického příběhu v muzejním prostoru. Na pozadí interaktivní scénky (připomínající jeden jediný moment z Žákova literárního odkazu) vznikl podnětný prostor pro rozvoj **kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální**. Při ověřování účinků navržené alternativní změny se v přerovské muzejně-edukační praxi prokazoval efekt podporující obecnou snahu muzejníků – pokoušet se **vychovat děti a mládež k ochraně kulturního a historického dědictví, vést je k hlubšímu historickému myšlení a podporovat jejich kooperaci a vzájemnou spolupráci v rámci společenství**.

Při detailním studiu vybraného edukačního procesu, opřeného o **aktivizaci žáka prostřednictvím vzdělávacího obsahu historického školního obrazu** jako klíčového didaktického prostředku, zjišťujeme, že je program strukturován takovým způsobem, aby měla muzejní pedagožka stálou **možnost relativně volného pohybu mezi koncepty**. Z výčtu zjištěných situačních obsahů je zcela zřejmý pedagogický zájem rozvíjet vědomosti žáků z celé řady vzdělávacích oborů, ale zároveň se pokusit skupinám ze škol zprostředkovat poznatky z mezioborových oblastí.

5

Konceptová analýza edukačního programu Muzea Vysočiny Jihlava Kam horník nemůže, tam nastrčí permoníka

Silvie Čermáková

Snahou muzejního pedagoga obvykle bývá vytvořit program vycházející z RVP a navazující v co nejširším spektru na ŠVP, aby se mohl stát integrální součástí školního vzdělávání při současném zachování specifik muzejní edukace. Proto k základní pedagogické otázce „Co budu dělat?“ připojí jedním dechem: „K čemu jim to bude dobré?“

Muzejní pedagog zpravidla nemá možnost pracovat s návazností výuky, proto bývá patrná tendence tvořit muzejní edukační programy jako komplexní, kompaktní a konzistentní celky. V muzejní edukaci obecně hraje významnou roli autenticita a jistá exkluzivita, fenomén „zde a nyní“, který může představovat handicap stejně jako výhodu. To na muzejní pedagogy pochopitelně klade vysoké nároky a do kvality výsledného programu, stejně jako je tomu v případě učitelů, se promítá jejich odborná pedagogická znalost, připravenost a schopnosti. V našem případě si specifikum muzejního edukačního programu vyžádalo odlišný přístup k analýze, která se neomezuje pouze na jednu klíčovou učební situaci, ale zabývá se rozбором programu jako obsahového a významového celku. Z hlediska metodického zahrnuje zkoumaný program model E-U-R²³, předmětové učení, prvky zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy. Z hlediska edukačního potenciálu na něj budeme pohlízet jako na promyšlený, integrální celek, plně využitelnou součástí školní výuky odpovídající nárokům rámcových vzdělávacích programů a směřující k rozvoji klíčových kompetencí.

23 Metodika programu obsahuje fáze evokace – uvědomění – reflexe; model představující jeden ze způsobů, jak naplánovat výuku zachovávající co nejvíce rysů přirozeného učení, se v rámci muzejní edukace osvědčil. Více viz Steele (1998), Hausenblas, Košťálová (2006).

Zkoumaný program se vyznačuje mimo jiné složitou vnitřní strukturou a je velmi obsažný. V zájmu zachování srozumitelnosti a přehlednosti bude následující studie usilovat o maximální stručnost, tím nabývá místy až podoby schématu. Co jsme zde nuceni ubrat na stylistické kvalitě, snad bude vyváženo důrazem na sdělnost obsahu.

Čím se výukové situace muzejních edukačních programů od školního vyučování v praxi zásadně liší, je fakt, že tentýž program je realizován pro velmi různorodé skupiny žáků a studentů rozdílné věkem, počtem, typem školy, genderovým poměrem, někdy též časovou dotací. V neposlední řadě je třeba dosáhnout variability a dokázat program operativně přizpůsobit velmi různé podobě žakovských prekonceptů. Přikročili jsme proto pro účely kazuistiky k jistému zobecnění. Tato kazuistika nevznikla coby autentická hospitace, ale zpětným hodnocením průběhu programu, z nějž nebyl pořízen validní videozáznam. Zkoumá autentický a typický průběh konkrétní muzejní edukační situace. Považujeme tímto způsobem generovanou kazuistiku za relevantní vzhledem k počtu realizací daného edukačního programu, zaručujícímu dostatek podkladů ke zmíněnému zobecnění. V analýze budou tedy použity typické reakce a chování skupiny a jednotlivců v průběhu programu a typické reakce lektorky/muzejní pedagožky.

5.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Nosným **tématem** programu je středověké dolování stříbra v Jihlavě s podtématy:

- 1) běžný život a práce středověkého horníka,
- 2) prospekce, těžba, zpracování stříbrné rudy a ražba mince,
- 3) vznik královského horního města Jihlavy (okrajově).

Největší důraz je přitom kladen na bod druhý, kterému je jako ústřednímu tématu věnována největší pozornost a vztahuje se k němu většina aktivit.

Obsahové jádro celého programu je odvozeno od ústředního tématu: prospekce, těžba, zpracování stříbrné rudy a ražba mince ve středověké Jihlavě. Jedná se o seznámení s novými specifickými pojmy a pracovními a částečně i technologickými postupy. Záměrem přitom je, aby se řada nových pojmů prostřednictvím zkušenosti a širokého spektra činností stala integrální součástí poznání a procesu formování osobnosti žáků.

Základní koncept edukačního přístupu je postaven na postupném přidávání informací za současného vytváření vazeb mezi nimi. Tento proces je zároveň cestou od teorie a pojmů přes konkrétní zkušenost k zobecnění, abstrakci a expresivnímu vyjádření. Nejde o proces lineární, ale o zacyklení, které lze popsat jako spirálovitý pohyb, při němž studenti se na cestě vpřed vracejí opakovaně ke stejnému problému, vybaveni vždy novým poznáním o něm. Edukační koncept je výrazný svou trojrozměrností a vzájemným propojením jednotlivých uzlových bodů. Zjednodušeně lze tento proces popsat takto:

- 1) práce s pojmy,
- 2) kontakt a konfrontace s reálnými předměty.

Během operací s nimi se intencionální pozornost a činnost přesouvá do několika oblastí:

- slyšet (efekt absence zraku pomocí šátků, reprodukce textů),
- vidět,
- nakládat s nimi a manipulovat (oblékání, roztloukání, ražba),
- vnímat hmatem (haptické prvky: hornická známka do dlaně, „hmatovka“),
- zobecňovat, abstrahovat, objevovat kontexty (kvíz, hornická pantomima).

V programu můžeme identifikovat několik typů **jádrových činností**:

- mentální (práce s textem, práce ve skupině, zodpovídání kvízových otázek),
- praktická (oblékání horníka, roztloukání rudniny, určování předmětů a orientace pomocí hmatu, ražba mince),
- expresivní (vyjadřování podstaty jevů a pojmů pohybem – hra „hornická partička“).

Cíle programu byly formulovány s odkazem na Bloomovu taxonomii, kterou muzejní pedagožka převedla ve zjednodušený model:

Úroveň 1 = znát + zkusit/zažít/umět + rozumět + aplikovat

(sloučit pojmy + předměty + zkušenost + kontext),

Úroveň 2 = analyzovat + hodnotit + tvořit.

To vše v rámci konkrétního tématu: středověké dolování stříbra, zpracování stříbrné rudy, ražba mince a vznik královského horního města Jihlavy.

- C1 Žák zná pojmy vážící se k těžbě a zpracování stříbrné rudy a rozumí jejich obsahu.
- C2 Žák dokáže zařadit období a techniku těžby stříbra v Jihlavě do časového, prostorového a kulturně-historického kontextu.
- C3 Žák přečte neznámý odborný text, formuluje stručně jeho obsah a dokáže jej relevantně prezentovat.
- C4 Žák dovede různými způsoby popsat a vysvětlit podmínky a způsob dobývání a zpracování stříbrné rudy ve středověku a tehdejší ražbu mince.
- C5 Žák se seznámí s některými vědeckými obory, způsoby bádání a dalšími zdroji, které poskytují informace o středověkém hornictví.

5.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Jedním ze specifik muzejní edukace je, že programy jsou zpravidla svébytnými celky a návaznost obsahu v procesu vzdělávání žáků a studentů je převážně v kompetenci vyučujících, kteří návštěvu muzejního programu do své výuky zařazují. Pro vytvoření návaznosti pedagog v našem případě použije vstupní evokaci: Co si představím, když se řekne středověká Jihlava/13. století obecně? (Viz následující oddíl textu – Didaktické uchopení.)

5.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

Program je koncipován tak, aby v něm studenti museli vnímat a uvažovat současně ve dvou základních rovinách:

- „Pojďte s námi prožít něco ze života středověkých havířů“ je výzva ze sféry zážitkové pedagogiky.
- „Jak to všechno víme?“ je otázka, která je zakotvena v reálném čase a zabývá se původem informací, se kterými během programu přišli studenti do kontaktu = vědeckými (muzejními) obory a jejich zdroji a metodami poznání.

Program je postaven na modelu E–U–R a vychází z principů konstruktivistického vzdělávání. K dispozici jsou dva velmi odlišné prostory herny a expozice, které na sebe navíc bezprostředně nenavazují. Každý z nich nabízí jiné možnosti využití, úkolem tvůrce programu je zařadit, aby z jejich funkčního propojení ve výsledku studenti/žáci profitovali.

Tento program je v rámci muzejních edukačních programů výjimečný tím, že celá jeho koncepce je založena na osobní aktivní účasti odborných pracovníků (v tomto případě archeologů). Taková forma participace nepředstavuje obvyklý model, nicméně jde o příklad téměř ideální spolupráce odborného pracovníka a muzejního pedagoga, která má dlouhodobě nesporně kladný vliv na kvalitu nabízeného programu i na jeho oblíbenost. Mimo jiné napomáhá průběžnému začleňování velkého počtu převážně drobných, nicméně z hlediska pedagogického přínosných alterací.

5.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Ve zkoumaném případě se jedná o reprezentativní skupinu sedmého ročníku ZŠ, smíšené třídy chlapců a dívek, kteří se rozdělili do taktéž smíšených skupin. V expozici vede žáky muzejní pedagožka (dále v textu jako pedagog) a odborný pracovník – archeolog (dále v textu jako „permoník“), v herně zaškolená lektorka (dokumentátorka archeologického oddělení muzea, dále v textu jako lektor). Celková délka programu je 90 minut.

Evokace 1. Po přivítání v muzeu a v programu dostávají žáci postupně dvě úvodní otázky: *Co se vám vybaví, když se řekne 13. století? Co se vám vybaví, když se řekne středověká Jihlava?* Odpovědi bez jakékoliv selekce zapisuje pedagog na dobře viditelný arch papíru. Ten zůstává na místě po celou dobu trvání programu, žáci mohou průběžně konfrontovat své **prekoncepty** s nově získávanými informacemi a pedagog má možnost s nimi pracovat v následujících částech programu. Po vstupní společné evokaci následuje krátká, již tematicky zaměřená prezentace, obsahující základní informace o počátcích těžby stříbrné rudy na Vysočině. Poprvé zde zazní řada nových a pro žáky neznámých pojmů, které jsou stručně vysvětleny (*horní právo, magister monetarum, pregér, puchýrna, šachta, štola* atd.). Žáci jsou tak uvedeni do nosných odborných rovin programu: **montanistiky** a **archeologie**. Prezentace představuje pasivní přijímání informací, je jí proto vyčleněn pouze nezbytně nutný čas, cca 7–10 minut. Třída se rozdělí na dvě přibližně stejně početné skupiny. Dál prochází programem každá zvlášť a setkají se až na jeho konci. Jedna skupina stráví úvodní část v herně, druhá v muzejní expozici, po 35 minutách se vystřídají.

V expozici

Evokace 2. Pedagog vyzve studenty, aby utvořili kruh, rozdá jim šátky, vyzve je, aby si navzájem pomohli zavázat oči, a sám přitom pomáhá. Zároveň žákům slovně přibližuje význam světla v podzemí a zásadní závislost horníka na živlech: ohni, vzduchu a vodě. Tím, že pomocí šátků dojde k omezení nebo vyřazení zraku, aktivizují se u žáků zbylé smysly důležité pro orientaci – sluch a hmat. Mají možnost si přesněji představit a uvědomit rizika a podmínky hornické práce, ale také nutnost solidarity a zodpovědnosti v rámci pracovní skupiny.

Jakmile mají všichni nasazené šátky, jsou vyzváni, aby nastavili dlaň pravé ruky, do které pedagog každému vloží „hornickou známku“ v podobě olověné mince. Poté pedagog žáky vyzve, aby se navzájem uchopili v vytvořeném kruhu za ruce. Zpočátku jsou u některých patrné různé projevy nejistoty způsobené nestandardní situací, ale po chvíli jsou všichni schopni bez problémů zadání splnit a soustředit se. Pedagog následně ztišením hlasu a jemným položením ruky na ramena ještě hlučících žáků zaměří jejich pozornost ke vnímání krátkého evokačního textu, který sám přečte a který zprostředkuje zpětný průchod časem až do 13. století. Nato žáci absolvují chůzi v tzv. hadu na krátkém úseku několika metrů před vchod do expozice. Zde si šátky s očí opět sejmou a odevzdají je pedagogovi.

K sestupu do expozice někteří využijí skluzavky, někteří sejdou po schodech. Pedagog žákům představí skluzavku i schody jako dva ze způsobů, jak se pohybovat ve středověkých dolech. Vyzve žáky, aby mu sdělili návrhy dalších způsobů, a nakonec upozorní v této souvislosti také na hornický vrátek a žebříky, které se nachází opodál v expozici. Žáci se dozvídají, že se nyní ocitli na počátku všeho: sklep jako nejstarší část muzejní budovy patří k době samotného počátku města a základ obecně je vždy třeba hledat pod povrchem (což je také podstata archeologické práce). Nacházejí se ve středověku, je polovina 13. století a první horníci začínají dobývat ze země stříbrnou rudu – *galenit*. Jsou tedy na začátku cesty za stříbrnou mincí.

Pedagog žákům sdělí, že součástí programu bude průběžný **kvíz** a že v něm budou získávat další hornické známky, ale neprozradí jim, co bude odměnou pro vítěze. Známkou vydává muzejní pedagog z koženého váčku, v jakém se ve středověku nosily nejen mince, ale který sloužil k ukládání širokého spektra drobných předmětů jako příruční zavazadlo, což žákům zároveň vysvětlí. Poté představí skupině „permoníka“, který v průběhu programu podává odborné informace a fakta (a provádí supervizi této části programu). Mezi ním a pedagogem bude probíhat průběžně střídání, dialog = odborný



Obr. 20 a 21 Odborný pracovník-archeolog v programu *Kam horník nemůže, tam nastrčí permoníka* (vlevo), žáci pracují s replikami předmětů, zhotovenými dle rekonstrukcí na základě archeologických nálezů (vpravo).

jazyk bude didakticky zpracován takzvaně v přímém přenosu. Za „permoníková“ výkladu a asistence si jeden dobrovolník postupně obléká jednotlivé části oděvu středověkého horníka, dostává základní vybavení pro práci v dole včetně hornických kahanů a následuje ukázka jejich použití. Předměty mu ostatní mohou podávat a tak se s nimi také seznámit. Žáci objeví další využití koženého váčku, a to pro transport zásoby loje do hornických kahanů. Postupná přeměna spolužáka ve středověkého horníka je působivá a žáci se jí účastní se zaujetím, pomáhají ho podle instrukcí správně ustrojít, pořizují si společné fotografie.²⁴ Žáci poté konfrontují svou představu permoníka s pravděpodobným vzezřením skutečných horníků.

Kvízové otázky: Jak se nazývají dva nejdůležitější nástroje horníka? Víte, jaké symboly tvoří hornický znak? Jaký je rozdíl mezi svíčkou a hornickým

24 Fotografování v programu je dovoleno, žáci si takto dobrovolně pořizují záznam, plnící do značné míry důležitou edukační funkci – spolu s nově nabytou zkušeností fixují potenciálně také množství pojmů.

kahanem – proč horníci nenosili do dolů svíčky? K čemu je dobrá hornická zástěra?

Mezitím pedagog odnese šátky k využití do herny, přinese pracovní listy a připojí se ke skupině. Během dalšího programu se střídá odborný výklad „permoníka“ s kvízovými otázkami, za správné odpovědi dostávají žáci další hornické známky. (Podrobněji se edukačnímu potenciálu kvízu v programu věnuje tato studie na jiném místě). V některých bodech expozice nebo výkladu, které se ukáží jako problematické, nebo na které chce žáky zvlášť upozornit, vystaví pedagog záměrně dílčí výukové sekvence (například nechá žáky samotné zhodnotit situaci, kdy dojde mezi několika z nich k neregulárnímu předávání hornických známek).

Další dva dobrovolníci zasednou na pracovní místa do *puchýrny* čili *roztloukárny* a pomocí kladiv roztloukají připravené kameny (*rudninu*). Pedagog zatím vyzve žáky k přemýšlení nad původem slova *puchýrna* a povoláním *puchýře*, tím je přivede k odvozování dalších názvů z *hornické hantýrky* (*šlichťýř, šichta, štajgr, šachta* a další). Dochází nakonec spolu se žáky k závěru, že většina těchto výrazů, z nichž některé jsou dodnes známé a používané, pochází z němčiny, neboť původní horníci přišli do Jihlavy z německy mluvících oblastí.



Obr. 22 a 23 *Žáci pracují v „puchýrně“, která je součástí muzejní expozice (vlevo), nejúspěšnější řešitel kvízu si na konci programu vyrazí vlastní minci – brakteát (vpravo).*

Přechodem k vitríně 1 otevírá pedagog podtéma „Obydlí a běžný život středověkého horníka“. Komentovaným zkoumáním jejího obsahu umožní žákům ukotvení dosud získaných informací v časové ose a nabídné zasazení do širšího kontextu: „Permonik“ krátkým odborným výkladem přiblíží žákům, jak vypadala středověká strava a kuchyně, seznámí je s podobou hornického obydlí a životem v sídlišťích.

Kvízové otázky: Je polovina 13. století, těžba bude brzy v plném proudu a kolem Jihlavy rostou silné hradby; který rod právě vládne? Jaká dnes běžná potravina nemohla v nádobách určitě být a proč? Kde bylo v Jihlavě veliké hornické sídliště?

Pedagog směřuje pozornost žáků k vedlejšímu panelu. Připomene jim, že se již dozvěděli něco o tom, jak vypadá středověké důlní pracoviště, a vysvětlí jim, jak mohou v reálném okolí Jihlavy identifikovat autentické bývalé vstupy do šachet. Ukazuje fotografie zachycující pozůstatky po středověkém dolování v okolních lesích (*obvaly* a *pinky*) a doporučuje konkrétní místa, kam mohou žáci jít si své znalosti ověřit. Někteří žáci spontánně reagují a přidávají další lokality, které sami znají a které osobně navštívili. Následuje krátké zastavení u vitríny 2, jejíž obsah „permonik“ komentuje jako „to, co z nástrojů a oděvů zbuduje pro archeology jako nálezy v zemi“. Organické části podléhají rozkladu, kovové zůstávají a jsou poškozeny korozí.

Žáci pokračují další aktivitou, tou je tzv. „hmatovka“, ve které budou pracovat s replikami některých předmětů z vitrín 1 a 2. Mohou si ověřit jejich skutečnou velikost a vlastnosti materiálů, ze kterých jsou vyrobeny. Významným a pro tuto aktivitu charakteristickým je spojení prvků hledání, tajemství a opět nutnost využít jiné smysly při omezení zraku, tj. vnímání pouze hmatem. (Nejedná se ale přitom o pouhé opakování předešlé zkušenosti s vyrazením zraku pomocí šátků, žáci musejí vyvinout již složitější mentální činnost odpovídající vyšším kognitivním procesům Bloomovy taxonomie.) Nyní dostanou k dispozici velký koš překrytý reznou plachetkou, který skrývá šest různých předmětů. Žáci mají za úkol jednotlivé předměty hmatem identifikovat a v pracovních listech vybrat z jejich vyobrazených variant vždy právě jednu správnou. Musejí tedy pracovat s prekoncepty, vyhodnotit svůj „nálezy“ bez pomoci zraku = abstrahovat informace, aplikovat různá kritéria a vyvodit závěr.²⁵ Následuje vyhodnocení, za každý správně určený předmět obdrží žáci od pedagoga hornickou známku. Pedagog zároveň provádí na-

25 Hmatovka je podle času – buď se nechají všichni všechno nalézt a určit, nebo se stanoví časový limit a každý musí mít určený alespoň jeden předmět.

mátkovou kontrolu poctivého přístupu: „Kdo nahmatal sponu? Ukažte, jak byla veliká.“²⁶

Žáci spolu s pedagogem procházejí další částí muzejní expozice, která se věnuje zpracování rudy. „Permoník“ opět stručným výkladem přiblíží funkci poměrně již sofistikovaných důlních zařízení, jako byly *rudní mlýny*, *stoupy* a *prádlá*. Zdůrazní nezastupitelnou pomoc a široké využití vodního kola, které žáci znají většinou jen z historické podoby vodních mlýnů na mouku. Velmi krátce se zastaví u vitríny 3: Zpracovaná stříbrná ruda se zde dostává do *hutí* a žáci se dozvědí o dalších důležitých profesích: *hutmistrech* a *pregéřích*.

Kvízové otázky: Kolik je v galenitu stříbra? A co obsahuje především? K čemu by mohlo být olovo? Co je cín a na co se používal?

Žáci přejdou do poslední části expozice, do *mincovny*. Zde se stanou svědky ražby stříbrného jihlavského *brakteátu* a dozvědí se, co jsou to *cány*, *střížky*, *razidla* a také co byla *urbura*, kdo byl *urburěř* a jakou moc měli *důlní soudci*.

Kvízové otázky: Do kterého roku se datuje vznik listiny obsahující jihlavské horní právo? Kdy se přestěhovala mincovna z Jihlavy – a kam? Jak se jmenuje typ mince, kterou v jihlavské mincovně ze stříbra razili? Ve kterém domě se mincovna nacházela a co byste v něm našli dnes?

Následuje vyhodnocení kvízu – ten, kdo nasbíral nejvíc hornických známek, získává právo vyrazit si za asistence „permoníka“ vlastní brakteát, který si ostatní následně se zájmem prohlížejí a půjčují. Žáci u východu z expozice odevzdávají známky zpět do koženého váčku a vracejí se do herny, pracovní skupiny se vymění.

V herně

Úkol 1. Žáci se rozdělí na 4 badatelské týmy, jejich úkolem je složit správně čtyři různé obrázky. Lektor vysvětlí, že se jedná o výbor z renesančního díla Georgia Agricoly, který ve svém rozsáhlém spise podal mnoho detailních informací o středověkém hornictví, a to jak slovem, tak obrazem (přitom vede žáky, aby sami odhalili a pojmenovali rozdíl mezi *iluminacemi* a *ilustracemi*). Jakmile mají všichni obrázky složené, dostanou pokyn, aby je otočili. Složením obrázku složili také texty na jejich zadní straně. Lektor je dále vyzve k tomu, aby si texty přečetli a po pochopení obsahu je zpracovali do stručné

²⁶ Vyobrazení v pracovních listech budí dojem mnohem většího předmětu, než jakým ve skutečnosti spona je. Kdo pouze tipoval výsledek, pravděpodobně neukáže její skutečnou velikost.



Obr. 24 Žáci pracují s obrázky a texty popisujícími práci středověkých horníků z díla G. Agricoly.

vysvětlující informace. Texty se vždy vztahují k danému obrázku. Svůj badatelský závěr sděluje za každou skupinu nahlas vybraný mluvčí. Pokud žáci v textu narazí na neznámé pojmy, lektorka je vysvětlí. (Pro vyšší ročníky je možné uplatnit při práci s texty metodu RWCT.)

Lektorka obrátí pozornost žáků k pracovním listům: Pojmy, které předtím zazněly buď v úvodní prezentaci, nebo se objevily v textech, se tentokrát spojí s vyobrazeními některých hornických předmětů a nástrojů. Žáci vybírají, co horník potřebuje či nepotřebuje při práci v dole apod. V dalším úkolu se žáci snaží na základě oděvu a indicií v podobě různých typických pracovních nástrojů určit některé vybrané hornické profese (šlichtýř – síto, horník – kladivo a mlátek...). Vybírají z nabídky v pracovních listech a přiřazují jednotlivé názvy profesí k vyobrazením. (Další úkoly v pracovních listech jako křížovky apod. jsou využívány při práci v herně podle aktuální potřeby, typicky v případě, že některá skupina potřebuje více času na zpracování prvního úkolu, žáci na nich obvykle pracují samostatně.)

Úkol 2. Lektorka převezme šátky od první skupiny a vybědne ke hře „hornická partička“ (pantomima). (**Více viz analýza výukové situace 2.**) Výše popsané úkoly jsou jedním ze dvou stěžejních výukových situací v prostoru herny, je jim proto vyhrazeno odpovídající množství času: pro Úkol 1 je to 15 minut, pro Úkol 2 to je 20–25 minut.

Reflexe

Obě skupiny se opět sejdou ke společnému úkolu. Odkrývají postupně jednotlivá políčka na magnetické tabuli, úkolem je určit co nejpřesněji postavu světice, která se pod nimi skrývá. Jde o sv. Barboru, patronku horníků. Muzejní pedagog spolu s žáky upřesňuje pojem „patron/ka“ a nabízí bližší vysvětlení ochranné role světice a její srovnání s úlohou permoníků, se kterými se žáci setkali již v předchozí práci v expozici. Reflexe pokračuje návratem k původní otázce: Co si teď vybavíte, když se řekne středověká Jihlava? Chtěli byste stříbrnou Jihlavu sami zažít? („Jo, ale musel bych být bohatý – soudce, nebo ten pregéř... nebo ten, co vybíral ty daně...“ „Ne, to bych musela už odteď furt třídit ty kameny.“)

Další varianta reflexe (alterace): Pedagog se zovu věnuje některému výraznému nebo problémovému bodu programu, konkrétní situaci, pokud taková nastala (například k „čachrování“ se známky, k funkčnosti spolupráce a komunikace ve skupinách atp.), a zabývá se v souvislosti s tím spolu s žáky významem solidarity, spolehlivosti a zodpovědnosti. Jde o alteraci – alternativní verzi, ke které se pedagog vrací dle aktuální potřeby a která byla též již v minulosti několikrát v reflexi použita. Protože je možné využít přítomnosti odborného pracovníka – „permoníka“, dostanou žáci ještě krátký prostor k případným otázkám a poté pedagog program uzavírá hornickým pozdravem, ke kterému vyzve také žáky: „Zdař Bůh!“ Žáci si s sebou odnášejí své pracovní listy, dva z nich vlastnoručně vyraženou repliku jihlavského brakteátu a vlastní obrazové záznamy ve formě pořízených digitálních obrazových záznamů – fotografií.

Poznámky

Součástí programu bylo původně také „hornické pexeso“. Postupně ale pedagog tuto aktivitu přestal do programu zařazovat, neboť pro poměrnou zdlouhavost narušovalo pexeso jeho rytmus. Jeho funkce se tak časem omezila pouze na rychlý způsob, jak rozdat větší množství hornických známek, pokud žáci správně pojmenují předměty na obrázcích. Z hlediska edukačního žáky nikam neposouvalo (zabývali se obrázky předmětů, když přitom v expozici mohli využít možnost setkat se a pracovat s předměty skutečnými). Takto provedená změna programu je z hlediska obsahové analýzy realizovanou alterací.

Pracovní list slouží především k rozvíjení a fixování zvoleného jádrového obsahu. Jaké je jeho využití? Mohl by sloužit lépe? Pedagog s odstupem času vidí v jeho obsahu rezervy. Je třeba brát v úvahu, že samotný program

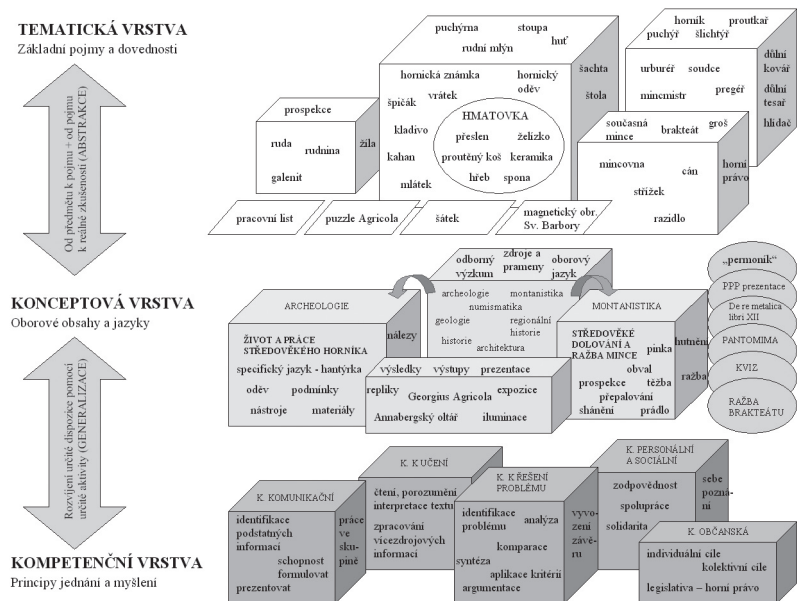
prošel po dobu několika let (muzeum ho nabízí od roku 2012, za tu dobu byl program realizován dvacetkrát a prošlo jím celkem 453 dětí) řadou změn, které by bylo možné nazvat **realizovanými alteracemi**, což je zcela v zájmu zkvalitnění edukace. Oproti tomu podoba a obsah pracovních listů zůstaly nezměněné, v důsledku čehož muzejní pedagog v současné době s některými jeho částmi, konkrétně např. s textem v úvodu pracovního listu nebo s časovou osou, vůbec nepracuje. Nabízí se tak sice učitelům možnost vrátit se k tématu následně ještě ve vyučování, ale v programu není pracovní list plně funkční. Také frotáž mince žáci vytvářejí jen vzácně a prakticky ji nelze provést s brakteátem: důvodem je příliš silný papír a snadná deformovatelnost brakteátu, který je vyražen jen z tenkého plíšku a hrozí jeho poškození. Tato neplněná a nekomentovaná zadání představují „mrtvá místa“, která by mohla být nahrazena či zcela vypuštěna.

Kvíz plní v programu hned několik funkcí. Především je to **funkce motivacíní**, žáci obvykle usilují o získání co největšího počtu hornických známek, které dostávají za správné odpovědi, přestože jim pedagog předem neprozradí, co na vítěze čeká. Další důležitou funkcí je **upevňování nových pojmů** a utváření vazeb mezi novými informacemi a žákovskými prekoncepty, čímž se zaměřuje na základní kognitivní operace Bloomovy taxonomie. Pedagog reaguje na aktuální situaci i možnosti a schopnosti jednotlivých žáků i celé skupiny, může otázky přizpůsobit tak, aby žáci z této průvodní aktivity co nejvíce profitovali. Naplňuje tak i třetí funkci kvízu, kterou je **podpora schopnosti žáků zasadit konkrétní (jádrový) obsah programu do širšího kontextu**, a pomůže jim k lepší celkové orientaci v čase a prostoru (vznik a podoba středověkého města, objevení Ameriky, sklo, papír, iluminace, knihtisk, Annabergský oltář...). Některé otázky proto míří k obecné či regionální historii, ale také ke konkrétním místním lokalitám a stavbám. V neposlední řadě pokládáním otázek pedagog vytváří předěly mezi jednotlivými aktivitami, rytmizuje a dynamizuje tak průběh programu. Odpovědi na otázky žáci buď znají, nebo je mohou nalézt na panelech a u vitrín v expozici v podobě obrázků a textů.

Při použití soutěžního prvku v edukaci vždy hrozí riziko, že v něm budou úspěšní aktivní, rychlí žáci a ti s lepšími předpoklady pro zapamatování informací, naopak pro žáky s jiným typem učení nebo pro žáky introvertní by se mohla stát tato aktivita záhy demotivující a mohla by vést k jejich rezignaci. Proto se kvíz neomezuje pouze na vědomostní rovinu a k úspěšnému získávání bodů v podobě hornických známek není třeba vždy nejrychlejší odpovědi. Znamky získávají žáci také za správné určení předmětů v rámci haptické aktivity, nebo dobrovolníci, kteří na sobě pro ostatní demonstrují vybavení

a oděv horníka či práci v roztloukárně. Důležitou aktivitou je v tomto směru „hmatovka“, kdy mají žáci možnost získat nevědomstní body.

Kompetence k učení: žáci pro úspěšné absolvování kvizu museli poho-
tově využít dříve osvojených znalostí a spojováním různorodých informací
docházet k vyvozování závěrů.



Obr. 25 *Konceptový diagram programu*

Analýza vybraných výukových situací

K další analýze byly vybrány dvě výukové situace tak, aby bylo možné vyvodit, zda a jak se jednotlivé edukační segmenty programu navzájem doplňují, jinými slovy – abychom dokázali lépe posoudit úspěšnost pedagogického záměru.

Výuková situace 1 (z expozice) = mincovna

Obsahové jádro: ražba středověké mince

V expozici představující prostředí středověké mincovny se hlavního průvodního slova ujímá odborník = „permoník“. Ukazuje a pojmenovává další předměty z vybavení mincovny a další pojmy patřící k procesu ražby mince, některé dává kolovat, k jiným musejí žáci přistoupit, protože jsou v expozici umístěny fixně, žáci jsou ale vyzváni k tomu, aby se vystavených předmětů bez obav dotýkali. Prohlížíjí si původní stříbrné tyčinky = *cány*, mohou posoudit, jak tenký plíšek je z něho nutné vyklepat (s nejpoužívanějším nástrojem – kladivem v nejrůznějších podobách a gramážích se setkali během programu už několikrát), berou do ruky ručně nastříhané *střížky* a jsou upozorněni na nádobu, do které se shromažďovaly stříbrné ostřížky:

P: „Vidíte, dá se říct, že tady to je taková středověká podoba recyklace. Co myslíte, že se s tím stane dál?“

Vtipný žák: „To se vytuneluje.“

Běžný žák: „Roztaví se to zase?“

Následuje připomenutí, či je stříbro a existence jihlavského horního práva:

P: „Ukrást stříbro bylo přece velice riskantní – proč?“ Žáci mlčí, pedagog pokračuje: „Máme nějaké horní právo a tam se říká, komu patří všechno stříbro...?“ Žáci stále nic a pedagog je přivádí ke správné úvaze: „Jedné jediné osobě...“

Ž: „Panovníkovi!“

Ž: „Králi.“

P: „Ano, a teda ten, kdo by nějaké stříbro ukradl, ten by byl souzen stejně, jako kdyby ho chytil s rukou v králově kapse...“

Ž: „Jako by okradl samotného krále.“

Ž: „Aha, tý jo.“

P k BŽ: „Měl jsi pravdu, neukradne se to, nevyhodí se to, recykluje se to. Už jste někdy dělali s mamkou vánoční cukroví?“ Žáci projevují souhlas. „Jak to děláte: rozválíte těsto, vykrájíte kolečka, no a co uděláte s tím, co zbude?“

Ž: „Splácáme to dohromady.“

P: „A vyhodíte to?“

Ž: „Ne, zas to rozválíme a vykrajujeme.“

P: „Aha, jasně – no a totéž se udělá s tím stříbrem – nezůstane žádný odpad, všechno se zpracuje do posledního zbytečku. Neplývá se, jen si vzpomenejte, jaká je to dřina se k nějakému stříbru dopracovat. Těsto se znovu vyválí – a to stříbro?“

Ž: „Roztaví se a zas z toho udělají ty...cány...?“

Pedagog upozorní na slavný jihlavský úkapek připomínající tvarem koňskou hlavu. Ukazuje na vitrínu a zároveň nechá mezi žáky kolovat repliku vystaveného úkapku.

P: „Co by tohle mohlo být? Proč myslíte, že to stojí za to vystavovat?“

Ž: „Kus nějakýho železa.“

P: „Aha. Podívejte, kde že to jsme, o čem je tahle expozice?“

Ž: „O dolování.“ „O stříbru... Tak je to stříbrný?“ „To nevypadá.“

P: „Ano, vypadá to jinak než tohle, že? V čem je to jiné?“

Ž: „Je to takový jako špinavý.“

(Ukazuje cány a vysvětlí, co je úkapek a proč je tak vzácný.)

Zmíněním úkapku opouští žáci téma huti a přecházejí do části expozice, kde se nachází mincovna. Zde se mají dozvědět, jak se ve středověku razily mince, v tomto případě jihlavské *brakteáty*. Pedagog předá slovo a vedení opět „permoníkovi“, ten ukáže a znovu zapůjčí k prohlédnutí žákům repliky různých dobových razidel. Poté vyrazí ze střížku minci – jihlavský brakteát. Následuje vyhodnocení kvízu. Žák, jemuž se podařilo nasbírat největší počet hornických známek, dostane možnost vyrazit si vlastní brakteát (ten si žák posléze odnáší s sebou). Ostatní vidí znovu postup a slyší komentář, mohou také sledovat, jak těžké je pro spolužáka kladivo a že není snadné udržet *střížek* i *razidlo* v potřebné poloze. Pedagog znovu směřuje pozornost žáků k vyražené minci. Vybízí skupinu, aby se pokusila určit dva základní rozdíly mezi *brakteátem* a běžně užívanou současnou mincí. Snaží se, aby žáci pokud možno docházeli k výsledkům samostatně za využití dosud získaných znalostí, proto v průběhu dialogu se žáky namísto explicitních formulací podává jen řadu indicií: Vyzve žáky k zapůjčení jakékoliv současné mince a nechává žáky, aby si je prohlédli. V průběhu celé následující situace drží mince tak, aby je žáci mohli vidět a porovnávat.

P: „Koukněte na to a zamyslete se. Jeden z těch rozdílů je dobře vidět a v tuhle chvíli už víte dost na to, abyste přišli i na ten druhý, i když ten tolik vidět není.“

Ž: „Že je to šiřatý.“

P: „Jo, jo, ano, ale to je tím, že tohle je děláno ručně a tohle strojem. To ale není ještě ono.“

Ž: „Tamto, ten brakteát, je mnohem tenčí, takovej plíšek jenom.“

P: „To je moc dobrá úvaha. A budeme u toho druhého důležitěho rozdílů. Proč je to tak tenké?“

Třída šumí a mlčí.

P: „Tak víte co, zkuste si představit, že vám tohle přejede vlak. Co vám zbude?“

Ž: „Placka.“

P: „Jasně. A předtím jsi měl pětikorunu, vid’? A teď, co myslíš, že si za tu placku z ní koupíš? Z čeho to je?“

Ž: „No nic už.“

Ž: „Ze železa.“

Ž: „Z nějaký slitiny.“

P: „No a teď si zkuste představit, že vám na tržišti tohle přejede povoz. Ležet to tam nenecháte, ne? Zvednete to a co máte?“

Ž: „Stříbro! Tady to je stříbrný!“

P: „No jasně, přece! Výborně! Máte plíšek stříbra, ne? A když ho dáte zase takhle na tu váhu, bude vážit stejně jako ten brakteát původně!“

Ž: „Takže můžu platit i přejetým?“

P: „Můžeš. A proč?“

Ž: „Protože je to stříbro.“

P: „Ano. Pořád má hodnotu toho stříbra, ze kterého byl vyrobený. – A ten druhý rozdíl?“ (Pedagog otáčí významně střídavě brakteátem a pětikorunou.)

P: „Když se na to podíváte pořádně, musíte to vidět.“

Ž: „Ty obrázky – jsou tam dva a tam je jen jeden!“

P: „Výborně. Ano, tohle je oboustranná ražba, kdežto brakteát vypadá spíš jako co?

Ž: „Jako miska.“

Ž: „Nebo pečeť.“

P: „Ano, připomíná to pečeť, jako byste dávali razítko na něco, má ražbu jen z jedné strany. Znáte nějakou středověkou stříbrnou minci, která má takovou oboustrannou ražbu?“

Ž: „Pražský groš.“

Z pohledu do výukové situace vyplývá, že pedagog nepoužívá rychlejší explicitní způsob výuky, ale podporuje studenty ve vytváření vlastních úsudků, závěrů a hypotéz. Pedagog ponechá žákům čas, aby se sami dobrali ke správné odpovědi. Tento postup dle vlastních slov dodržuje i v dalších obdobných situacích. Stejně tak během celého programu reagoval na aktuální vývoj situace a využívá jej často jako východiska pro rozvinutí nově vzniklého edukačního potenciálu.

Kompetence k řešení problému: Žáci rozvíjeli schopnost stavět na dřívě získaných zkušenostech a dovednostech spolu se schopností analytického myšlení. Museli rozpoznat problém (čím se liší středověká a současná mince + existuje mnoho různých typů středověkých mincí) a osvědčit schopnost analytického myšlení, tj. rozložit ho na dílčí segmenty, ty následně analyzovat (rozdíly vizuální – formy, materiálu, výrobní technologie) a provést vzájemnou komparaci závěrů.

Výuková situace 2 (z herny) = Hornická partička (pantomima)

Obsahové jádro: život a práce středověkého horníka

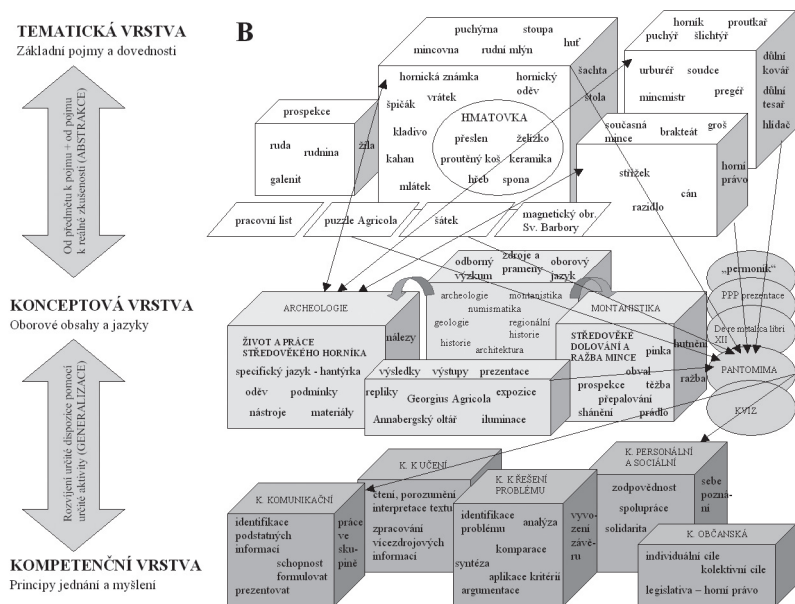
V úvodu hry si žáci opět uvazují na oči šátky. Úkolem je seřadit se podle velikosti, aniž by na sebe viděli. Zde je patrný rozdíl: ve skupině, která touto aktivitou začíná, lze pozorovat projevy ostychu a nejistoty z nezvyklé situace. Pro skupinu, která přišla z expozice, je typickou reakcí mírně znuděné: „Aaaa, zase šátky...“. Záhy ale žáci pochopí, že aktivita směřuje jinam a spolupracují ochotně. Pozn.: Obecně pro obě aktivity se šátky platí, že skupina nemá potíže se vyrovnat se situací, kterou už zná – vyřazení zraku a nutnost používat ke komunikaci hmat a sluch –, jen zpočátku projevuje obavy, že se bude něco opakovat, že to bude nuda. Ověří si ale, že jsou napodruhé schopni lepší kooperace.

Jádrový obsah programu je zde zpracován tak, aby jádrová činnost vystavila žáky kolektivní zkušenosti, při níž se žáci dobírají (do jisté míry nevědomky) odpovědi na otázku: Jak dobře se navzájem známe? Tato otázka nabývá na významu spolu s tím, jak si žáci během programu uvědomují zásadní význam spolupráce při nebezpečném pohybu v dolech. Výsledky této aktivity, která využívá prvků zážitkové pedagogiky pro podporu osobnostního a emocionálního rozvoje, bývají velice rozdílné. Liší se skupinu od skupiny a bylo by do budoucna zajímavé zaměřit se podrobněji na její vyhodnocení.

Poté následuje další úkol: žáci se rozdělí na 3 (při větším počtu žáků ve skupině mohou být 4) pracovní skupiny a teprve potom si mohou sejmout šátky. Dostanou na papírcích napsané konkrétní i abstraktní pojmy vztahující

se k hornictví: např. *měšec, pregěj, žebřík, zástěra, stísněný prostor, voda, zával, solidarita, sounáležitost, strach...* Skupiny mají krátký čas na rozmyšlenou; pokud neznají význam některého z pojmů, mohou konzultovat s lektorem. Skupiny se střídají, mají za úkol pantomimicky ztvárnit co největší počet zadaných pojmů. Záleží na vnitřní dohodě ve skupině, zda budou úkoly ztvárňovat jednotlivci, nebo celá skupina společně například formou „živého obrazu“.

Pracovní skupina, která absolvuje „hornickou partičku“ v závěru programu a setkala se v něm již s několika situacemi či úkoly, jejichž podstatou bylo omezení zraku a zaměření se na využití jiných smyslů, především hmatu, a která již měla možnost se zapojit do různých performativních aktivit, je při plnění tohoto úkolu spontánnější, dalo by se říct, že úspěšnější. Ti žáci, kteří v herně svůj program začínají a pokračují teprve potom v expozici, překonávají v této fázi ještě ostých způsobený nezvyklostí situace, s níž se ale za podpory lektora poměrně rychle vyrovnají. Zbývající skupiny se snaží co nejrychleji uhadnout zadání. (Skupiny mohou mezi sebou soutěžit, není to ale pravidlem.)



Obr. 27 *Konceptový diagram výukové situace 2*

Hodnocení: Tato část programu se skládá ze dvou výrazných a navzájem velmi odlišných složek. První část je blízká svou formou školnímu vyučování. Žáci sedí na židlích u stolu, hlavní pozornost je věnována dvojrozměrným formátům: skládání obrázku, porozumění textu, plnění úkolů v pracovních listech. V této části je obtížné udržet po celou dobu pozornost a zájem všech žáků. Ve druhé části lektor využívá prvky dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky a daří se mu žáky motivovat. Ti se zapojují se zaujetím, přestože expresivní vyjádření, které je zde vlastní jádrovou činností, představuje velmi náročnou mentální operaci a pantomima patří k náročným způsobům prezentace. Lektor využívá výrazný prostředek edukace, kterým je omezení zraku, v jehož důsledku dojde k intenzivnímu používání dalších smyslů. Žáci tak rozvíjejí schopnost lépe vnímat i následně hodnotit získané informace. Zapojením různých smyslů pracují s různou podobou i kvalitou informace.

Kompetence komunikační: zahrnuje také schopnost poznat a vyjádřit podstatu. Žáci měli možnost tuto schopnost rozvíjet ve dvou podobách: při práci s textem, kde se spojila ještě s *kompetencí k řešení problému* a *kompetencí k učení* (žáci přečetli text a pochopili jeho obsah, identifikovali podstatné informace, formulovali a prezentovali nejdůležitější z nich) a při hornické pantomimě, kdy bylo třeba vyjádřit podstatu pohybem, expresivně, nikoli verbálně.

Kompetence sociální a personální: Kromě obvyklé práce ve skupinách byli žáci několikrát konfrontováni se změnou ve vnímání, způsobenou omezením možnosti orientovat se pomocí zraku. Při přecházení z herny do expozice museli převzít zodpovědnost za ostatní a zabývali se významem solidarity v souvislosti s rizikovou nebo nezvyklou situací. V dalších kontaktních aktivitách (pantomima, aktivity s šátky) byli vedeni k sebepoznání prostřednictvím neverbální komunikace.

5.3 ALTERACE

Jak vyplývá z komentované analýzy, muzejní edukační program jako celek hodnotíme jako **podnětný až rozvíjející**. Ideální situace by nastala tehdy, kdyby v některých zásadních aktivitách nefigurovali pouze jeden nebo dva z žáků aktivně jako demonstranti (a tedy v tu chvíli aktivní nositelé informace) a ostatní pouze jako diváci (na něž zbývá role více méně pasivních příjemců vizuální informace). Především z časových důvodů (program by byl příliš dlouhý a znamenalo by to neúměrnou zátěž především pro skupinu

a lektora, kteří pracují v herně), ale také proto, že to nedovoluje často velmi omezený prostor jednotlivých částí expozice, není možné program realizovat tak, aby se mohli všichni žáci zapojit vždy do všech aktivit.

Řadu dalších alterací pedagog podle vlastního vyjádření vědomě a záměrně provádí vždy, když přizpůsobuje programy například jinému věku (než pro jaký byl program původně vytvořen), jinému počtu, jiné časové dotaci, upravuje program po domluvě dle konkrétních potřeb učitele. V těchto případech jde někdy o plnohodnotné alterace ve smyslu AAA analýzy (například v případě malého počtu žáků se výrazně zkrátí část programu v herně a větší prostor získají žáci pro část v expozicích; je možné poskytnout ve větší míře možnost účastnit se aktivně jednotlivých úkolů). O alteraci mluvíme také v případě, kdy pedagog program zredukuje, zaměří se pouze na některou vybranou část a tu rozvine. Pokud se alterace generované různými požadavky a možnostmi žákovských skupin v programu osvědčí a vedou k jeho zkvalitnění, často v něm pak zůstávají a přirozeně nahrazují jiné, které se naopak ukázaly jako neefektivní nebo nefunkční (viz výše „hornické pexeso“). Protože existuje reálný předpoklad, že každá skupina v důsledku opačného pořadí, v jakém prochází jednotlivé složky programu, dosahuje odlišného výsledku, nebo jsou na ni kladeny jiné nároky, kognitivní procesy probíhají za jiných podmínek, žáci si utvářejí vazby mezi pojmy a zkušenosti jiným způsobem, nabízí se úvaha, že sama podstata takové struktury programu je implicitní alterací.

Hodnocení: Jedním z nedostatků programu je absence příležitostí ke vzájemnému hodnocení žáků. Dochází k němu jen nepřímo v rámci kvizu, kdy žáci sledují a porovnávají vzájemně svoji úspěšnost vyjádřenou počtem přidělených „hornických známek“, tady jde ale o pasivní a pouze kvantitativní způsob zcela v intencích sumativního hodnocení.²⁷

Program je ucelený, pestrý a splňuje kritéria kvalitní edukace v muzejní expozici. Obsahové jádro je studentům zprostředkováno množstvím jádrových činností. Vyvážená skladba aktivit a jejich účelná posloupnost umožní žákům získat nové znalosti, dovednosti a zkušenosti různého typu. Žáci se do nich zapojovali aktivně a se zájmem. Rytmus programu umožnil vyřešit problémové situace z pedagogického hlediska relevantním a plnohodnotným způsobem (ostych při kontaktních aktivitách, různá rychlost skupin při práci

27 Smyslem sumativního hodnocení je „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“.
(Slavík, 1999, s. 37)

s textem), střídání a propojení vědomostních, pohybových a mentálně náročnějších úkolů bylo pro žáky motivující.

Struktura programu umožňuje pohybovat se současně ve více úrovních Bloomovy taxonomie kognitivních cílů: ve výchozí úrovni umožňuje zapařmatovat si, porozumět, aplikovat, v úrovni vyšší umožňuje analyzovat, hodnotit, tvořit. Právě směřování edukačního programu k dosahování náročnějších cílů považujeme za přínosné a rozvíjející. Žáci musí nejen uplatnit již získané dovednosti a vědomosti (kvíz, roztloukárna, mincovna), ale pouštějí se do vyšších úrovní mentálních operací, kdy je třeba klasifikovat, abstrahovat a aplikovat kritéria (hmatovka), vyvozovat závěry, zobecňovat a tvořit (práce s odborným textem, pantomima).

Program zahrnuje fyzickou činnost rozvíjející motoricky koordinační dovednosti (roztloukárna, mincovna), ale také **performativní aktivity**: proměnu spolužáka ve středověkého horníka pomocí převleku a expresivní tvorbu – tj. pantomima jako pokročilý způsob zpracování informací vyžadující navíc kooperaci ve skupině. Hlavní edukační potenciál nacházíme ve schopnosti programu vyvolat tzv. „*flow effect*“, při kterém dochází k mimovolnému, nevědomému učení, když samotný proces učení ustupuje do pozadí a otevírá se prostor pro to, co nazýváme přirozeným vzděláváním. Takové situace se obvykle vyznačují kreativitou a kreativním pedagogickým přístupem. Jádřový obsah byl během programu zpracován a žákům předáván prostřednictvím rozličných typů činností s přesahy do těchto oborů: montanistiky, obecné historie, regionální historie, architektury, archeologie, geologie, numismatiky, muzeologie.

Kompetence k učení: Do programu jsou průběžně zařazeny odkazy na prameny a další zdroje informací. Žáci získají představu o nutnosti spolupráce odborníků z různých vědních oborů, jejíž výsledek si mohou ověřit přímo v expozici. Žáci sami pracovali s některými zdroji: zpracovali texty a sestavovali vyobrazení z díla G. Agricoly²⁸, srovnávali hornický oděv a nástroje s vyobrazením hornických reálií na reprodukci z oltáře z Annabergu, studovali archeologické nálezy i jejich repliky.

Kompetence občanská (okrajově): Žáci měli možnost dosáhnout úspěchu díky úsilí vyvinutému k dosažení jak individuálního (soutěž ve sbírání

28 AGRICOLA (Bauer) Georg (*1494 Hluchov v Sasku, †1555 Saská Kamenice) – německý humanista, lékař a montanista, působící rovněž v Čechách. V roce 1552 vydal zásadní dílo: *De re metallica libri XII* (Dvanáct knih o hornictví a hutnictví). Tato velice rozsáhlá práce obsahuje podrobné vyličení veškerých tehdejších hornických a hutnických činností, skutečnou hornickou encyklopedii.

hornických známek) tak kolektivního cíle (pantomima). Žáci se také setkali s pojmem jihlavské horní právo a v souvislosti s ním uvažovali o současné legislativě.

* * *

Jak bylo řečeno v úvodu, záměrem muzejního pedagoga při tvorbě zkoumaného programu je funkční propojení „světa pojmů“ a „světa věcí“. Děje se tak v průběhu programu souběžně nebo postupně, zároveň v několika horizontálních a vertikálních rovinách:

- „svět pojmů“ zahrnuje „svět prekonceptů“ (žákovských pojmů a představ o nich),
- pojmy obecného jazyka jsou konfrontovány s odborným oborovým jazykem/jazyky,
- „světem předmětů“ představují autentické exponáty a repliky,
- uplatní se prvky a metody zážitkové pedagogiky, předmětového učení, expresivní prvky dramatické výchovy.

Zestručněný přehled žákovských (jádrových) činností:

- sestavovali a analyzovali obrázek + text,
- abstrahovali pojmy, výrazy a vyjadřovali jejich význam (pantomima),
- spolupracovali, komunikovali – pokud možno funkčně – na mentální i fyzické úrovni,
- vyzkoušeli si některé konkrétní činnosti (roztloukárna, ražba mince),
- viděli + zažili (přeměnu spolužáka v horníka pomocí postupného oblékání a přidávání pracovních nástrojů) – tohle si fotí! – tudíž sami sobě pořizují vizuální záznam trvalejšího charakteru,
- zapojili další smysly = hmatovka (materiály, tvary, velikost předmětů = „archeologických nálezů“),
- zapamatovali si, uvažovali, dedukovali, upevňovali pojmy a kontexty (určování hornických profesí + průběžný kvíz + hornická pantomima),
- identifikovali relevantní informace a odpovídajícím způsobem je reprodukovali.

Program je obsahově i formálně konzistentní, což výrazným způsobem podtrhuje snaha o využití autentických materiálů a dodržení technologických postupů při výrobě replik (ručně šitý oděv horníka z lněné látky utkané na ručním stavu, plachetka na proutěném koší, rovněž ručně na stavu tkaná lně-

KAM HORNÍK NEMŮŽE, TAM NASTŘÍ PERMONÍKA



BADATELSKÝ LIST PRO Ž

- Co víš o 13. století?

.....

.....

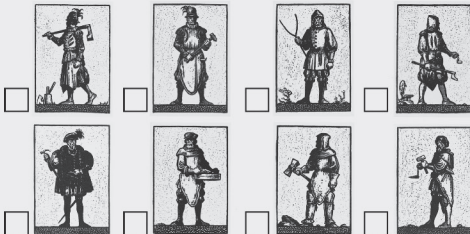
.....

POČÁTKY HORNICTVÍ NA ČESKOMORAVSKÉ VRCHOVINĚ.

- Hornická činnost na Českomoravské vrchovině souvisí se zrodem vrcholně středověkého českého státu od konce 12. století. Vládnoucí Přemyslovci se snažili zvýšit své příjmy a vyřešit problém s mincemi. Řešením byl stálý přísun mincovního kovu – stříbra.
- Stříbro bývá vázáno na galenit, sfalerit a chalkopyrit. Produkce stříbra byla založena na těžbě a hutnictví obrovského množství galenitu. Při tomto procesu pak vedle stříbra vznikalo při oddělování olova (shánění) velké množství tzv. klejtu. Ten ale mohl být znovu vytaven na olovo. Na druhé straně je pak názor, že tam, kde byl téžen galenit, nebylo hlavním produktem stříbro, nýbrž olovo. To bylo kromě hutnictví používáno zejména ve stavebnictví (střešní krytiny chrámů, žebra oken a vitráží, těsnění kašen, vodovody).
- Horníci k nám přicházeli z německy mluvících států a přinesli s sebou technologie, kapitál, ale i právní zvyklosti. Respektovali i u nás základní právní zásadu, vyjádřenou tzv. panovnickým regálem. Regál znamenal panovnický monopol na ražbu mince (mincovní regál) a na některé kovy (horní regál), mezi nimi samozřejmě stříbro. Panovník, podle pravidel a v příslušné míře, regální suroviny zájemcům „propůjčoval“. Z těžby rud i z ražby mince mu náležel vlastnický podíl, tzv. urbura.
- Nejvýznamnějším na horách byl urbureč, hlavní nájemce dolů a urbury a zástupce krále ve věcech regálu. Propůjčoval těžařská práva. Účastnil se prohlídky opuštěných dolů a znovu je propůjčoval. Dále tu byli soudci, těm byl náležce povinen ukázat žílu a rudu, která se měla těžit. Další tu byli horní přísežní. Účastnili se prohlídky opuštěných dolů, spolupovoľovali započítí stoly. Nejnižším činitelem byl perk mistr, který byl správcem na každém jednom důlním díle.
- Nejnižší vrstvu představovali havíři (důlní dělníci). Základem byli horníci (majitelé či nájemci dolů). Na každém větším dole se vedle vlastních havířů objevovaly další kategorie pomocného báňského dělnictva. Byli to hašplíři, obsluhující vrátky, trejvíři, kteří poháněli koně otáčející žentourem a také šturcíři, starající se o naplňování kožených měchů, vytahujících rudu a vodu. Důlní tesaři se starali o vyděvu dolů, zhotovovali a opravovali důlní žebříky. Latrošníci pečovali o důlní komíny a větrání dolů, puchýři drtili rudu, prejťvíři ji třídili a šlichtýři propírali. Kromě nich pracovali na dolech i další pomocní dělníci.



HORNICKÉ KROJE V 16. STOLETÍ • z nabídky přířad'k obrázkům



1. důlní tesař
2. hlídač
3. horní soudce
4. horník v pracovním oděvu
5. puchýř
6. šlichtýř
7. proutkař
8. důlní kovář

Obr. 28 Úvodní strana badatelského listu Kam horník nemůže, tam nastrčí permoníka

ná látka, přírodní násady kladiv, ruční zpracování kůže na ochranných součástech hornického oděvu nebo při výrobě měšců atd.).

Žáci se pod vedením pedagoga zúčastnili dynamického programu, tvořeného systémem vzájemně provázaných činností tak, aby zapojili všechny smysly a zároveň byli vedeni a motivováni k vyšším kognitivním operacím. Plnili úkoly zadávané v promyšleném pořadí, které efektivně využívalo jádrových činností k předání jádrového obsahu programu. Jádrové činnosti byly přitom různorodé, s různým stupněm náročnosti, vyžadovaly od žáků různé přístupy, různé způsoby řešení. Klíčové kompetence, které program rozvíjí: k učení, komunikační, sociální a personální, k řešení problémů a občanská (okrajově).

6

Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii

Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík, Jindřich Lukavský

Kapitola předkládá konceptovou analýzu přípravného modelu edukačního projektu vytvořeného pro potřeby Stretti galerie v památkovém objektu kláštera Plasy. Hlavním cílem analýzy je poukázat na některá zjednodušení, která hrozí při navrhování a posuzování edukačních projektů a zpravidla negativně ovlivňují kvalitu edukace. Text čtenářům nabízí myšlenkové podněty a odborné pojmy, které mohou pomoci těmto zjednodušením předcházet.

Teoretická východiska výkladu jsou odvozena především z teorie artefiletiky. Artefiletika se programově hlásí k zážitkovému přístupu, který je někdy synonymně označován jako zkušenostní, činnostní nebo animační. V běžné praxi je pojem „zážitek“ často používán triviálně nebo nepřesně. Ztrácí se tím ze zřetele jednak nezastupitelnost zážitku pro utváření zkušenosti a poznávání žáka a jednak nezbytnost jeho analýzy pro zhodnocení kvality edukačního projektu. Analýza a návrh zlepšující alterace jsou vystavěny na čtyřdimenzionálním modelu zážitku: tematické (významové), konstruktivní (materiální a strukturální), empatické (expresivní – metaforické) a prožitkové dimenzi. Při přípravě, realizaci a posuzování muzejní či galerijní edukace je zapotřebí mít na paměti celou koncepční složitost výkladového pole zážitku.

6.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROJEKTU

Náš příspěvek se bude zabývat návrhem edukačního projektu vytvořeného pro potřeby Stretti galerie v památkovém objektu kláštera Plasy, který vznikl díky uspořádání specifického workshopu. Přátelsky kritická reflexe

tohoto návrhu je v našem textu využita pro výklad obecnějších otázek spojených s podobnými projekty. Naším hlavním cílem je poukázat na některá zjednodušení, která hrozí při navrhování a posuzování edukačních projektů a zpravidla negativně ovlivňují kvalitu edukace. Přitom chceme čtenářům nabídnout myšlenkové podněty a odborné pojmy, které mohou pomoci těmto zjednodušením předcházet. Jsme totiž přesvědčeni o tom, že valná část méně kvalitních edukačních postupů je zaviněna jejich nedostatečnou promyšleností, tj. *neznalostí jejich didakticky fundovaného výkladu*. Teoretická východiska našeho výkladu, která nabízíme v tomto příspěvku, odvozujeme především z teorie artefietiky.

Nejprve představíme čtenáři okolnosti, za kterých se analyzovaný projekt uskutečnil, poté se budeme věnovat hlubšímu rozboru některých jeho složek. Klášter Plasy je památkový objekt spravovaný Národním památkovým ústavem. Jeho pracovníci se již dlouhodobě snaží o širší a rozmanitější zpřístupnění konventní budovy a areálu bývalého kláštera všem cílovým skupinám. Řeší obecný problém, jak zprostředkovat expertní poznání a kulturně-historická fakta. Projekt *Památka není jen Karlštejn* (2013), kterému je věnován tento text, umožnil poměrně unikátní setkání pedagogů, pracovníků paměťových institucí a odborníků v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky a andragogiky, na němž se řešil týmový návrh edukačních projektů pro expozici Stretti galerie. Jeden z autorů příspěvku, J. Lukavský, se přímo zúčastnil tohoto workshopu, K. Dyrťová a J. Slavík recenzovali sborníček, který na celé akci vznikl a který obsahoval mimo jiné přípravné modely projektů navržených pro Stretti galerii. Ze spolupráce těchto tří autorů pak vznikl následující příspěvek.

Klíčový didaktický problém, který v příspěvku probíráme, spočívá v náročnosti, a tedy i nepřístupnosti odborného – expertního – diskurzu pro běžného návštěvníka muzea nebo galerie. Pokud jsou expertní poznatky návštěvníkům servírovány v podobě expertního monologu, obvykle návštěvníky nudí. Důsledkem je, že si návštěvníci z prohlídky odnesou jen málo poznání. Východiskem však není ani realizace „zábavných a přitažlivých“ fantazijních a tvořivých aktivit, pokud nepřinášejí dostatečný poznávací efekt. Jejich obsahovost totiž často mívá vztah k předkládaným faktům příliš volný, nezřetelný, a proto edukačně nekvalitní. Otázka tedy zní: *Jak koncipovat poznávání památkových objektů a expozic bez příliš odborného, nebo naopak příliš povrchního výkladu?*

6.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Obecným tématem workshopu se stala galerie Stretti, instalovaná v 1. patře konventní budovy. Historie rodiny Strettiů je s obcí Plasy a konkrétně budovou bývalého kláštera spojena od doby, kdy zde působil MUDr. Karel Stretti. V Plasích vykonával praxi coby osobní lékař Metternichů, kteří zde měli od roku 1826 jedno z rodových sídel. Rodina Strettiů v Plasích žila, podnítila řadu kulturních aktivit v oblasti divadelní, hudební a výtvarné. Mladší členové rodiny se sami věnovali výtvarnému umění. Karel Stretti, vedoucí Ateliéru restaurování výtvarných děl malířských a polychromované plastiky na AVU v Praze, je pokračovatelem rodinné tradice.

Galerie Stretti je v klášteře Plasy umístěna ve třech menších místnostech. Nabízí průřez tvorbou jednotlivých příslušníků rodiny z přelomu 19. století do přibližně 50. let 20. století. V expozici nalezneme olejomalby, kresby včetně skicovního materiálu a také drobné grafické tisky. Díla jsou seskupena tematicky (např. podle žánru, nebo námětu – zvláštní místo zaujímají ta inspirována Plasy). Kvalita produkce je velmi různorodá. Najdeme zde školní práce, ale i vyspělejší produkci. Celkově lze konstatovat spíše konzervativnější přístup autorů k impulsům postimpresionismu a avantgardy. Galerie funguje jako jeden z prohlídkových okruhů Správy kláštera Plasy. Ačkoliv přímo vybízí k opuštění klasické průvodcovské prohlídky a nabídnutí prostoru pro práci s dětmi a školními skupinami, nebyla tak dosud využívána. Tento fakt byl způsoben jednak nastavením priorit péče o objekt (galerie není jejím hlavním předmětem), jednak z důvodů malé zkušenosti pracovníků objektu s přípravou a realizací podobných projektů.

Expozice galerie se stala dějištěm workshopu věnovaného didaktické přípravě pro galerijní edukaci. Rozřazení účastníků do skupin proběhlo podle jejich výběru několika vybraných exponátů. Díla si každý zvolil nejprve intuitivně a samostatně, následně se skupiny zformovaly prostřednictvím vyjednávání a tematizace preferencí. Každá skupina si vybrala jedno nebo několik děl jako východisko a navrhla edukační aktivitu. V našem textu využijeme metodu *konceptové analýzy* (Janík a kol. 2013, s. 221–231) k tomu, abychom přinesli čtenářům hlubší náhled na některé složky těchto projektů.

Pro naši konceptovou analýzu vybíráme návrh projektu nazvaného *Hledání tušeného*. Jeho autory jsou: J. Dienstbier, P. Plucnarová – ZUŠ Plzeň, S. Kročáková – NPÚ, klášter Plasy, a S. Břejchová – NPÚ, klášter Plasy. Zamýšlenou cílovou skupinu tvořili dětské návštěvníci ve věku 7 až 12 let. Než přejdeme k popisu didaktického uchopení obsahu, je třeba zdůraznit, že v době psaní příspěvku nebyla aktivita ověřena v praxi. Jedná se tedy

o *analýzu přípravného modelu* s veškerými omezeními, která z tohoto faktu vyplývají. Tato situace však není od běžné praxe nijak odtržena. Vždyť příprava učební úlohy doplněná o predikci a prognózu učiněné na základě analogických zkušeností, je prvním krokem při vytváření designu výukové situace. Pro nás je kromě toho podstatné, že i na samotné přípravě úlohy lze dost dobře ilustrovat mnoho didakticky důležitých aspektů práce galerijního nebo muzejního edukátora. Mezi ně patří mimo jiné např. schopnost odhadu kvality možného tvůrčího záměru nebo výsledného díla žáků a také to, jak je ovlivní příliš neurčité nebo mělké zadání učební úlohy.

6.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

Projekt *Hledání tušeného* využívá motiv snu a portrét snící dívky jako záminku pro herně založenou prohlídku expozice. Pro jeho autory byl východiskem obraz *Spící čtenářka* namalovaný Viktorem Stretti, 1917. Jedná se o olejomalbu provedenou na takřka čtvercovém formátu. Zachycuje mladou dívku, jak spočívá ve velikém křesle. Hlava se jí svezla na stranu, proto si ji podepírá rukou vzepřenou v lokti o opěrku. Nohy má noblesně překříženy přes sebe a na kolenou jí leží otevřená kniha, zatížená druhou rukou. Na sobě má volný nadýchaný župan odkrývající hluboký dekolt. Krk jí přetíná úzká černá sametka. Obličej rámuje dlouhé vlasy, pevně stažené směrem dozadu. Pravidelné a výrazné křivky obočí přerušuje kořen poměrně výrazného rovného nosu. Velká víčka jsou zcela zavřená a podtržená linkou dlouhých řas. Plná ústa má žena pevně semknutá. Rozdíl mezi celkovou uvolněností těla a napětím v obličejí vytváří poněkud znepokojivý dojem. *O čem se jí může asi zdát?* Nejistotu podtrhuje neurčitost pozadí. Přesto zůstává hlavní motiv dobře čitelný. Převládající hnědočervená barevnost s občasnými záblesky zelení ve valérech drapérie vzbuzuje dojem ztemnělého ospalého příšeří a nehybnost slasti neklidného spánku.

Závěrečnou větou předcházejícího odstavce jsme otevřeli nové hledisko interpretace. Doposud bylo zdůrazněno spíše, *co je zobrazeno*, tedy téma, o kterém obraz pojednává. Nyní se zaměříme na to, *jakým způsobem* je téma výtvarně uchopeno, tj. jak je vizuálně předvedeno malířskými výrazovými prostředky. Chceme tím již na počátku vyzdvihnout nezbytnou širší interpretace, kterou si edukátor musí uvědomovat, a kterou samozřejmě nesmí přehlížet ani teorie – proto zde později nabídneme *terminologické vysvětlení* oné interpretační šíře. Nyní ale pokračujeme ve výkladu Strettiho obrazu.



Obr. 29 Viktor Stretti, Spící čtenářka, 1917

Malba je mimo partie tváře provedena poměrně razantním energickým dlouhým tahem. Na obraze se jedná o velmi tekutý malířský rukopis, který tvar spíše hnete, než elegantně nebo akčně vrhá. Prostup do pozadí je tak změkčen, že se do něj spíše noří, než by vůči němu tanula. Zvláštní a detailní, mnohaohnisková práce s bílou barvou dodává kontrastní neklid textilií vzhledem ke ztišení ve spánku a k nezvykle nepleťově působící odhalené kůži. Měkká a kinetická látka v kontrastu k pevné a jako z tvrdého dřeva nehybné pokožce. Největším nezvyklým kontrastem je zastíněná a neexponovaná část obličeje a světelný efekt otevřené knihy, která dodává prostor kolenu, které dokončuje eliptický hlavní kompoziční tvar v jeho spodním tahu. Teprve o jas knihy a koleno je vytvořena sametovost spánku v pozadí.

Zatímco první interpretace spíše tematizovala (denotovala, odkazovala), druhá interpretace posilovala exemplifikační a expresivní reference. Tedy hned v počátku naznačujeme, že edukátor nemůže očekávat jedno řešení.

Otázkou je, jak je na různé výklady a interpretace připraven reagovat. V každém případě by se dalo označit za chybu nebýt na ně připraven vůbec.

Nyní stručně popíšeme hlavní tematické složky analyzovaného projektu a jeho záměry či cíle. Z hlediska současného kurikulárního programu (RVP pro základní vzdělávání) a jeho terminologie se projekt podle jeho autorů měl zaměřit na *rozvíjení smyslové citlivosti* – reflexi konstruktivních kvalit obrazu a využívaných atributů. Dále měl být projekt soustředěn na *ověřování komunikačních účinků*. Kromě tematizace obsahů prostřednictvím klasické i expresivní interpretace si žáci mají vyzkoušet také výměnu komunikačních rolí, práci ve skupině a vymyšlení narace rozvíjející „statické“ dílo.

První aktivita popisovaného projektu má evokativní charakter. Obrací pozornost k hlavnímu tématu a aktivizuje introspektivní vzpomínku. „Dnes si budeme povídat o obrazech a také o snech, ale nejdříve se musíme seznámit. Řekni mi jméno a co se ti dneska v noci zdálo ve třech slovech.“ Každý si najde v košíku klubičko, které mu barevností nebo materiálem připomíná jeho sen. Může to být i pocit ze snu. Tato složka projektu implicitně propojuje obraz a sen prostřednictvím možnosti *vyložit obsah*: o snu, stejně jako o obrazu lze vyprávět, lze tedy druhému člověku povědět, „o čem je“. Klubičko je v tomto směru pomůckou, která reálně předvádí možnost *výběrově vyjádřit obsah určitým výrazem*, který je *rozlišitelný* od všech jiných (červená není modrá ani žlutá), *srovnatelný* se sobě podobnými (růžová je srovnatelná s červenou) a *zaměnitelný* se všemi, které pokládáme za stejné.

Následující učební úloha zdůrazňuje empatii, resp. výměnu komunikačních rolí a výklad. „Rozhlédněte se po galerii a sejdeme se u spícího/snícího obrazu. Víme, že je v galerii obrazů hodně, ale pro začátek se zaměříme jen na tento. Při další práci si budeme všimát i ostatních obrazů. Teď se pozorně podívejte na obraz, který máte před sebou. Zkuste přitom odpovídat na následující otázky: Odkud přichází světlo? Jaká je denní doba? Co se třeba děje okolo ní? Je odpoledne? Je po obědě? Odkud ta žena přišla? Čeká na někoho? Kde to sedí? Usíná, anebo se probouzí? Jak se jmenuje?“ Tato smršť otázek opět děti nabádá k uvědomění si, že obraz má obsah, o kterém lze ledacos důležitého sdělit. A nejenom to, je možné *zdůvodňovat* správnost či nesprávnost uvedeného sdělení, je možné o něm diskutovat a být v dialogu přesvědčován o správnosti. Přitom argumenty mohou být různě silné, tj. různě závislé na obecně ověřitelných důvodech. Např. na otázky „kde dívka sedí?“, „odkud přichází světlo?“ je možné odpovědět s větší oporou ve faktech viditelných na obrazu než třeba na otázku „o čem ta dívka sní?“. To jsou poznatky důležité pro porozumění nárokům věrohodné interpretace uměleckého díla.

První aktivita s pomůckami měla být v projektu zaměřena na vyjádření celkového dojmu z obrazu. Tomu se ve fenomenologické estetice (R. Ingarden) říká *vstupní emoce* z vnímání díla (Slavík, 2001, s. 255 n.). Potíž je v tom, že vstupní emoce je sice pro vztah k dílu velmi důležitá, ale o díle se z ní dozvídáme jen velmi málo – proto její zhodnocení je při animaci díla pouze prvním krokem. V našem případě měla být vstupní emoce didakticky zhodnocena požadavkem, aby si každý žák vybral z košíčku barevné klubko vlny tak, aby mu barevností nebo materiálem připomínalo jeho sen. Děti se rozdělí do skupin po čtyřech až pěti. Rozdělení proběhne na základě vybraných barev. Podle situace a připravených pomůcek je buď možné seskupovat děti stejnorodě (stejně nebo podobné barvy), nebo namíchat skupinu tak, aby do ní patřily děti s odlišnou volbou barvy.

Z uvedeného popisu je zřejmé, že aktivita v této fázi patří hlavně do oblasti *socializace*. Není tedy soustředěna na vizuální kvality obrazu, ty jsou jen záminkou pro socializační výchovné postupy, které upozorňují na fakt, že posuzování a vybírání lidí do nějakého společenství je vždy závislé na kvalitě aspektů či vlastností, které jim přisuzujeme. Jinak se přece o druhém člověku nemůžeme nic dozvědět. Barva klubíčka je z tohoto hlediska analogií pro jiné osobní atributy, podle nichž se mohou lidé navzájem rozpoznávat, např. individuální charakteristiky oblékání, gestikulace, mimiky apod. Jak ještě připomeneme, velkou roli zde hraje *výběr* toho, co ze všech rozmanitých vlastností atributu budeme pokládat za klíčové nositele významu (bude pro mne důležité spíš to, že dívka, která mne zaujala, má na nohou galoše, nebo to, že jsou červené, nebo že jsou špinavé, nebo...?).

Potom přichází hlavní zápletka: obrazy v galerii hrají roli momentek ze snů zobrazené dívky. Účastníci dostávají za úkol vybrat dílo, které podle jejich mínění nejlépe charakterizuje dívčiny sny. Při výběru je třeba věnovat pozornost atmosféře obrazu a výrazu spící. Zvolené dílo by mělo odpovídat výchozímu podnětu. Následuje úkol na interpretaci obsahu vybraného obrazu a expresivní interpretaci jeho příběhu. „Celá galerie je světem dívčiny snů. Vyberte si ve skupině jeden obraz, který podle vašeho názoru nejlépe vystihuje to, co se jí zdá. Víme, co je na obraze, tušíme, co se děje okolo v místnosti, známe barevný tón obrazu, tedy to, co vidíme, známe spoustu okolností, které usnadní výběr toho, co se jí zdá z obrazů vystavených zde v galerii. Každá skupina si najde jeden obraz a postaví se před něj. Zkuste se na obraz podívat podobně, jako jsme se dívali na spící dívku na prvním obraze. Řekněte si ve skupině, co vidíte, jaká je nálada obrazu, a zkuste v krátké scéně zahrát příběh, který bude následovat. To, co vidíte, je start/začátek příběhu spící ženy. Už o ní něco víme a můžeme tušit, co by se jí mohlo zdát.“

Ostatní děti přihlížejí a po skončení scénky hádají, oč tam jde, kdy se to odehrává. „Proč se jí to zdálo?“ Celá hra končí symbolickým probuzením ze snu. Děti si zase vyberou barevné klubičko podle nálady rozehraného příběhu, jejího snu. „Jak by se podle vás mohla probudit? Teď o ní víme ještě mnohem víc. Přijde manžel? Upadne jí kniha? Bude jí zima? Sjedne jí plášť z ramen? Podívejte se na naše klubička. Liší se barva, kterou jste vybrali prvně, a ta, kterou jste si zvolili nyní? Jak se může lišit náš dojem z toho, co vidíme, co je nakreslené, a z toho, co je za obrazem a nevystupuje zjevně na povrch, ale představujeme si to? Z posbíraných klubiček složíme jeden obraz, postupně každý přiloží klubičko, kam uzná za vhodné. Můžeme hádat, co jsme to společně složili z jednoho snu.“

Posledně popisované aktivity připouštějí značně velký, až nepřehledný rozsah stupňů volnosti při vyjadřování diváckého přístupu k dílu, protože jsou velmi závislé na individuálních dojmech diváka. Tím se dostávají do kontrastu s nároky na obecněji přijatelnou zdůvodnitelnost interpretací díla. Toto napětí mezi *subjektivním dojmem z díla* a *zdůvodnitelným kategorickým soudem o díle* bude v popředí pozornosti naší analýzy. V této souvislosti ovšem stojí za připomenutí, že otázka *ověřitelnosti a zdůvodňování estetických (či uměleckých) soudů* patří k nejdiskutovanějším tématům filozofie, estetiky i věd o umění.

6.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROJEKTU

Nejprve se budeme zabývat obecnějšími východisky analýzy se zaměřením na napětí v polaritě *subjektivita – intersubjektivní zdůvodnění*. Začneme otázkami, kterými je možné se ptát po *kvalitě pedagogického díla*. V další části si povšimneme základních premis, které jsou oporou pro obsahovou analýzu výuky. Specifičnost námi rozebíraného projektu spočívá ve způsobu, jakým je pro žáka aktivizován obsah. Tento způsob bývá nazýván *zážitkový*. Zážitkový přístup je někdy synonymně označován jako *zkušenostní* nebo *činnostní*. Tyto názvy vypovídají o tom, že zážitkový přístup se opírá o *vlastní zkušenost a aktivitu žáka* ve vztahu k didakticky zpracovávanému artefaktu, resp. jeho obsahu. Často se ve stejném smyslu užívá pojem *animační přístup* (galerijní či muzejní animace). Ve všech případech má být zdůrazněno, že se jedná o alternativu k monologickému expertnímu výkladu díla.

Potíž spočívá v tom, že v obecném porozumění pojmu „zážitkový“ panuje ve vzdělávací praxi anarchie spojená s doslova hrůzoplýným zjednodušováním složité tematiky. Uživatelé pojmu „zážitek“ si mnohdy neuvědomují ani

rozhodující úlohu zážitku pro utváření zkušenosti a veškerého poznávání, ani nezbytnost *analýzy zážitku* pro jeho edukační zhodnocení. Mnohdy bývá pojem zážitek trivializován pouze na prožitkovou komponentu, čímž je zásadně zkresleno jeho užívání při odborném výkladu. Prožitková komponenta zážitku sama o sobě nadto bývá redukována na „výron emocí“ – coby indikátoru kvality výchovně-vzdělávacího procesu. Abychom předešli podobným kontroverzím, nejprve vyložíme pojem *zážitkový přístup* přesněji. Teprve poté se budeme věnovat strukturaci obsahu našeho konkrétního projektu.

Pro potřeby rozboru kvality návrhu výukového projektu se nabízejí didaktické otázky, které zde pro větší přehlednost rozvrhneme do okruhů. První okruh je zásadní pro didaktické zaměření celého pojetí projektu. Ptáme se: je naším cílem věnovat se hlavně tomuto konkrétnímu dílu, anebo za jeho pomoci ilustrovat nějaká osobnostní a sociální výchovná témata? V případě zaměření na samo dílo nemůžeme opomíjet způsob jeho utváření (klíčová otázka: *jak* je dílo vytvořeno) a pohybujeme se tedy do značné míry v diskurzu estetiky, teorie umění a historie umění. Chceme-li dílo chápat jen jako záminku pro ilustraci osobnostních a sociálních výchovných témat (klíčová otázka: *co* je v díle zobrazeno), bude důraz kladen spíše na diskurz dalších oborů: filozofie, psychologie, etiky, kulturní antropologie apod. I v tomto případě ovšem dochází k průniku obou oblastí, protože obvykle nelze úplně oddělit téma od způsobu a kontextu jeho tvůrčího uchopení autorem (to je dobře patrné např. v diskurzu vizuálních studií a níže to ještě zdůvodníme i teoreticky za pomoci odlišení zážitkových dimenzí).

Máme-li se věnovat samotnému dílu, nabízí se druhý, konkrétnější okruh otázek. Jeho ústředním bodem je výše vzpomenutý problém, *jak* je dílo vystavěno a jakým způsobem dosahuje svých účinků. Jinými slovy, nahlížíme do „tvůrčí kuchyně“. Ptáme se, *na základě čeho, co je na obraze vidět, můžeme pocítovat to či ono?* Tedy v jakém vztahu jsou smyslové evidence a expresivní působení díla (otázka z oblasti teorie a psychologie umění)? Je to kvalitní obraz, nebo ho maloval „nedělní“ malíř? Poznáme to? Je postupné rozpoznávání této kvality součástí edukace (otázka z oblasti umělecké kritiky anebo kunsthistorie)? Je důležité zmínit, jakou roli mělo dílo ve své době a jakou má dnes (kunsthistorický anebo hermeneutický aspekt výkladu)? Tematizuje se zobrazovací dobový kánon, dobové oko, míra historické inovativnosti a do jaké míry (kunsthistorický aspekt výkladu)? A ještě jedna velmi podstatná otázka: *Umíme rozpoznat a zdůvodněně kritizovat chybnou interpretaci?*

Odpovědi na výše položené otázky je možné hledat díky následujícím premisám: a) dílo má **obsah**, b) k obsahu díla se nelze dopracovat jinak než prostřednictvím určité **situace** (v ní jsme všichni společně, a proto učitel může

situaci aranžovat za pomoci věcných instrumentů: řeči, pomůcek, organizace okolností apod.) a zároveň skrze osobní **zážitek** (ten je pouze můj, privátní, ale má obsah, který mohu sdílet s ostatními lidmi), c) chci-li obsahu svého zážitku **rozumět** a **do/rozumět** se o něm s ostatními lidmi i sám se sebou, d) musím svůj zážitek **analyzovat v reflexi**. A v ní nakonec mohu rozlišovat nejméně čtyři dimenze zážitku: **tematickou** (významovou), **konstruktivní** (materiální a strukturální), **empatickou** (expresivní – metaforickou), **prožitkovou** (impresivně pociťovanou emoci), srov. Slavík, 2001, s. 255–265, Slavík & Wawrosz, 2004, s. 159–168.

Dodejme pro upřesnění, že tematická komponenta zážitku je soustředěna na *denotaci* (označení) – hledá v díle věcné poukazy ke světu, tj. *co* je dílem sdělováno. Konstruktivní komponenta vyzdvihuje *exemplifikaci* (předvedení) – *jak* je to sdělováno. Expresivní komponenta pak v sobě zahrnuje předvedení (*jak*) s metaforickým označením (obrazné *co*). To znamená, že v ní záleží *nejenom na tématu, ale neméně i na tom, jak a v jakém stylovém kontextu je téma uchopeno* (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 176–188, 249–317). To je pro didaktickou analýzu práce s expresivním dílem velmi důležité.

Opět zde podtrhněme: prožitek je pouze jedna ze čtyř explicitně v reflexi rozlišovaných komponent zážitku. Z výčtu komponent lze také vyčíst, že výše vzpomínané okruhy didaktických otázek vyplývají z odlišných důrazů na edukační vytěžení uvedených stránek zážitku. Je zjevné, že pojetí, které se bude zaměřovat na samo dílo a jeho výtvarné kvality, musí klást do centra svého zájmu *konstruktivní* složku zážitku, samozřejmě v jejím propojení se složkou *tematickou*, *empatickou* i *prožitkovou*. Naopak pojetí, které chápe dílo jako ilustraci obecnějších témat, se zpravidla více opírá o *tematickou* zážitkovou dimenzi, nicméně musí ho zvláště zajímat i dimenze *empatická*, v níž dochází k mezilidskému sdílení témat. To ovšem znamená, že ani zde nelze pominout expresivní stránku symbolizace, protože právě skrze ni lidé mohou *sdílet* určité téma (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 176–188, 249–317). Opět jak vidno platí, že dílčí dimenze zážitku nelze nikdy zcela od sebe oddělit.

V situaci galerijního projektu je někdy velmi těžké prožívat intenzivně v kolektivu individuální zážitky a „neuskutečňovat“ je mechanicky a povrchně. Vždy totiž něco pociťujeme. Ne každý typ člověka své opravdové pocity sděluje. Ne každý typ člověka umí při zažívání složitosti vnitřního světa tento jev obrátit v metaforu barvy, nebo dokonce předmětu. Může docházet k zjednodušeným řešením: barevné klubičko nevybírám přesně podle preference (reflektovaného pocitu), ale proto, že tam příhodnější nebylo nebo na mě zkrátka zbylo. Nebo vybírám barvu klubička, kterou mám rád vždy, a ne-

odkazuje tedy k aktuální chvíli. Vynořují se zde následující otázky: „Co když mám rád všechny barvy a totalita výběru jedné prostě nekopíruje jemnost mého pocitu a stavu mysli? Jak by složitost viděného mohla vyjádřit jedna barva – a to ještě připravená, většinou základní? Co když u obrazu vůbec nic, co bych uměl nějak použít, vyjádřit, ukázat, říct, necítím? Co když se „pocit“ dostaví až po porozumění a souladu s myšlenkami vizuálu?“ Pro jejich zodpovězení je opět potřeba postulovat jisté premisy.

Zážitek je vždy privátní. To, co je společné, je **situace** (tu máme k dispozici všichni, kdo jsme její součástí) a **výrazové prostředky**. Ty jsou „fyzickou“ součástí situace, a proto jsou pro všechny stejně zjevné – ale pozor: každý je může jinak interpretovat. Proto jediný víceméně stabilní prvek zajišťující „společensví myslí“, které se v dané situaci může – ale nemusí – v dialogu utvářet, jsou konvenční znaky, tj. výrazové jednotky se vžitým (tradovaným) významem (a z nich jsou nejkonvenčnější tzv. notace: fonemická, matematická (algebraická), geometrická a hudební). Všechny odchylky od této konvence je nutné společně vyjednávat – dorozumět se o nich. Proto začínáme u **výrazů**, ale ke **znakům** se musíme propracovat. A to je také výjimečný úkol umění: umění využívá konvenční znakové systémy k tomu, aby je v aktuálních situacích neustále „destabilizovalo“ na výrazy, které je nutné znovu a znovu „dešifrovat“.

A nyní se opět vraťme k našemu pojetí zážitkového přístupu a jeho vztahu k prožitku. Zážitek je nutná součást každé tvorby anebo recepce. Bez zážitku není obsah a bez obsahu zde není nic, tím méně k *učení se* (nelze se učit „nic“). Může však docházet k nedorozumění: ztotožňování zážitku s prožitkem. Prožitek je aktualita (prožívám jen tady a teď) doprovázená emocí. Zážitkem je obsah vyzdvížený ze situace a nesený pamětí dál. Fenomenologové Husserl, Merleau-Ponty anebo Heidegger psali o zážitku, nikoliv (jen) o prožitku. Zážitek je v uvedeném smyslu nutným předpokladem jakéhokoli poznání – je to „jedincovo okno do situací“. Nicméně, má-li jedinec mít ke svému zážitku přístup, tj. uvědomit si jej, musí si jeho obsah vědomě vybavit a tematizovat jej. A to již nemůže být jen privátní záležitost, protože k ní musí využívat vyjadřovací prostředky, které musí být v situaci *společně přístupné a společně (do potřebné míry) srozumitelné*.

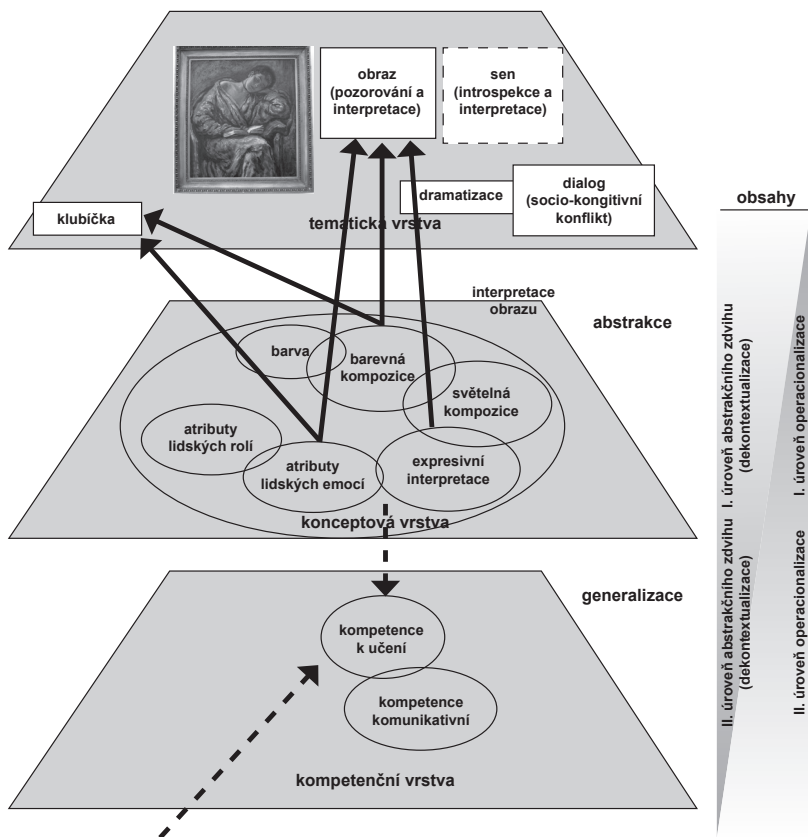
Učitele (nebo lektory) proto musí zajímat, jak se skrze aranžování situací, tedy skrze úlohy, dopracujeme k ovlivnění prožitků. A to tak, abychom při tvorbě a její reflexi mohli *vědomě analyzovat zážitkový obsah*, a tím otevřeli žákům oči pro nějaké *poznání* a pro *znalost* (anebo dovednost, která bývá nazývána *procedurální znalost*). Právě proto, abychom se mohli nějak racionálně dorozumět o kvalitě úloh, je třeba rozlišovat tematickou, konstruktivní

a empatickou komponentu obsahu zážitku, jak jsme výše uvedli, nikoliv jen komponentu prožitkovou.

V projektu *Hledání tušeného* využívají autoři hned v úvodní aktivitě již výše zmiňovaná klubička. Buď to jsou objekty, jejichž funkce spočívá v rozvinutí následné diskuse (mé klubičko odpovídá tím, že je měkké, ale volil bych jiný odstín. ..., jeho členitost a spletenost s mou volbou nesouvisí, je to nadbytečná vlastnost klubička a ruší významy, které mu dávám), tedy zjednodušení zážitku na volbu předem vybraného předmětu a tato volba bude osvětlena, aby došlo ke kýženému zpřesnění. Nebo klubičko a jeho vazby k složitému stavu myslí zůstanou jen zjednodušením, jak jsme již uváděli výše. Totéž se týká „vyjádření snu třemi slovy“. Z druhé strany, v pozadí tohoto drastického zjednodušení stojí *princip výběru*. Ten, jak jsme upozornili, je pro interpretaci zásadní. Didaktický požadavek ovšem spočívá v tom, aby žáci dostali šanci si *výběr sami uvědomit, přemýšlet o něm a především (!) o něm vést konstruktivní dialog* (srov. Slavík & Wawrosz, 2004, s. 152 n.).

V další aktivitě je konkrétními otázkami ukázáno, jakým způsobem je vedena pozornost žáka k obrazu. Je vidět péče konceptorů o mnoho pohledů na obraz, což lze hodnotit velmi pozitivně. Opět je zviditelněno denotační (tematické) poselství obrazu. V původním návrhu projektu, který do článku nezařazujeme z důvodů přehlednosti a srozumitelnosti pro čtenáře, se objevují predikce možných obtíží, které z režie projektu vyplývají. Tuto snahu je potřeba zvláště ocenit. *Popis a analyzování chyb a nepřesností bývá hlavním zdrojem poznání*, přesto nebývá v návrzích projektů práce s chybou, konstatování obtíží a reflexe vlastní režie příliš častá. Přitom je právě tento přístup podstatou reflektivní praxe. Přípravný model projektu je tedy vlastně příkladem toho, jak by to mohlo být. Autoři projektů tvoří akce a otevírají se jim problémy. Některé umí vyřešit, jiné potřebují formou kladených otázek diskutovat, aby měli širší pole pro úvahy. Tím, že záměrně tuto pozici vytváří, usnadňují navázání profesního dialogu nad vlastní prací a nabídnutí možných zlepšujících alterací. K alespoň jedné z nich, týkající se využití barevných klubiček, se dostaneme v následující kapitole.

I v promýšlení aranžmá hlavního úkolu – dramatizace obrazu, domýšlení příběhu, a tedy přechodu do žánru divadla, si vedou autoři projektu velmi dobře. V přípravném modelu uvádí velmi rozumné a dramaticky smysluplné nápady (otevřené oči – opona, čas na vstřebání scény, atd.). Přivádí žáky k uvažování nad vývojem narace obrazu do budoucnosti („Spadne plášť? Kniha? Probudí se?“). Tyto otázky by mohly děti zaujmout, aby byly ochotné v příběhu pokračovat a dál se této „momentce“ obrazu v myslí i hlouběji věnovat. Řečeno s použitím výše uvedené terminologie: důraz je kladen na



žáci si vybavují obsahovost vlastního snu;
 žáci rozebírají a interpretují vybraný obraz podle otázek lektorů, které zdůrazňují jeho tematické, konstruktivní, empatické a prožitkové kvality;
 žáci vybírají barvu podle vlastní preference, nebo podle zadáných kritérií a reflektují příčiny výběru;
 žáci se ve skupině domlouvají na vyprávění inspirovaném vybranými obrazy;
 žáci ve skupině připraví a zrealizují expresivní interpretaci vybraného díla

Obr. 30 Konceptový diagram

tematickou dimenzi zážitku, přičemž jeho ostatní komponenty spíše „mlčí“, zůstaly ve stínu edukační pozornosti.

6.3 ALTERACE

Je otázkou, do jaké míry je možné posoudit celkovou kvalitu navržených aktivit, jestliže se jedná o přípravný model projektu. Domníváme se však, že tuto část učitelské/lektorské práce lze hodnotit a právě skrze uvažované návrhy alterací jednak posuzovat, ale také zkvalitňovat. Myslet ve variantách, rozhodnout se pro jednu z vícera, ale i s ostatními experimentovat; to je, či mělo by být, nedílnou součástí výuky a tvorby. Je očekávanou znalostí výtvarně poučeného konceptora nebo edukátora vědět, která navrhovaná materiálová nebo koncepční řešení povedou k plytkým, nadužívaným nebo sterilním řešením.

Navržené aktivity lze hodnotit jako *nerozvinuté* (pojem *nerozvinuté* je zde použit v úloze termínu, jímž je označena situační kvalita; bližie viz Janík a kol., 2013, s. 232–241). Jak jsme avizovali výše, budeme se zde konkrétněji věnovat aranžmá úlohy, která se týká různých variant výběru klubíčka a reflexe pravidel jeho přiřazování k určité kvalitě. Jestliže si, jak předpokládají autoři projektu, děti vybírají klubka podle nálady a zároveň „podle obrazu“, nebude zřejmě možné z pozorování jejich činnosti usuzovat na to, kdo z nich je introvert a kdo extrovert (další z předpokladů autorů projektu). Výběr může být výsledkem žákovy porozumění obrazu, ale může být způsoben tím, že ho dnes bolí břicho. Ale i kdyby byla akce oddělena (jedno klubko = má nálada, druhé klubko = exprese obrazu), stejně se otevře problém zjednodušení (složitý jev zastupovaný předem vybranou realii, klubíčkem, jako metaforou). Autoři projektu se pravděpodobně domnívají, že bude klubko vybíráno jen podle barvy (ale klubko má víc podstatných vlastností, které mohou utvářet jeho „význam“ jako metafory pro náladu/obraz: měkkost x tvrdost materiálu, jednoduchost x složitost struktury vlákna, hustotu x řídkost osnovy namotání atd.). Ale i když zůstaneme jen u barev, nebude jedno, jaká klubíčka a jakých barev budou na výběr.

Můžeme-li si představit obvyklý počet a obvyklé barvy klubíček, půjde nejspíše o barvy pestré, primární i sekundární. Ale sami známe složitost „nálad“, jejich „pastelovost“, mnohobarevnost, fluidnost. Věc je ještě komplikovanější v tom, že význam vícebarevného obrazu se smrskl na zastoupení jednou barvou. „Ale co když děti prostě půjdou po barevné škále, kterou vidí na obraze?“ Nebylo by to přeci vůbec překvapivé – v praxi lze tento způsob

řešení zadaného problému pozorovat naopak velice často. „Jak se dozvíme, že není výběr barvy vzorkem obrazu, ale je jeho metaforou? Jestliže vidíme obraz této barevnosti: sieny, oranžové, žluté, co se stane, vybere-li dítě zelené klubko? Jak se tu vlastně – při tomto typu zadání – dělá kontrola, že dítě není přesné, nebo dokonce bezmyšlenkovité, nebo že nevolí barvu, kterou má prostě obvykle rádo a k obrazu se nevztahuje?“ A protože z návrhu projektu nevyplývá, že by byl výběr nějak reflektován, nebo dokonce řízen, můžeme očekávat, že děti víceméně nevědí, proč ostatní zvolili jiné barvy (než mám já sám) a celkově aktivité s klubíčky nerozumí, protože neznají důvody výběru. „Jak by s nimi mohly smysluplně nakládat v dalších aktivitách?“ Nedořešenost kroku A zplodí nejistotu kroku B. Velmi pravděpodobně dojde k neohlídané záměně psychologických symbolů barev s metaforickým významem výběru a s doslovným barevným působením obrazu. Naráží se zde na problém vztahu mezi exemplifikací (konstruktivní složka zážitku) a expresí (empatická složka – „lidské téma“). Jedná se o jeden z nejsložitějších problémů analýzy exprese vůbec.

Aktivitty s klubíčky byly autory projektu jistě myšleny jako doprovodné – plnicí evokativní a integrativní funkce. Pak ovšem hrají motivační úlohu pro rozvoj komunikace anebo interakce, spadají spíše jen do okruhu socializační aktivity, takže se tolik netýkají odborného výtvarného obsahu a výše uvedená obsahová analýza zde není natolik podstatná. Přesto tyto aktivity s klubíčky analyzujeme jako hlavní zápletku při interpretaci obrazu. Hlavně proto, že jiné, tedy výtvarnější úkoly, si autoři nedávají. Návrh alterace předpokládá ujasnění pravidel nebo možností přiřazení, která skýtají jednotlivé komponenty zážitku (tematický, konstruktivní, empatický a prožitkový). A následně kladení otázek žákům, které umožní zvědomění a vyjádření toho, co a jak s klubíčky činí. Jestli totiž žáci nebudou říkat, kam jaké klubíčko kladou a proč, tak ostatní těžko odhalí, jak byla jejich akce myšlena. Bez zdůvodňování by se mohlo klidně stát, že půjde o namátkové a bezmyšlenkovité řešení. Pak by bylo pravdivější a upřímnější klubka náhodně rozhodit a nepředstírat, že jejich výběr žákem má opodstatnění. Využít navrženou alteraci ovšem znamená přehodnotit proporce jednotlivých aktivit. Z drobné roličky klubíčka by se stala jedna z hlavních rolí. A zde je třeba velmi citlivě zohlednit přidělenou časovou dotaci a hlavní cíle projektu.

Závěry: navrhované aktivity vedly spíše k úvahám, co na obraze je, nikoliv jak to tam je. S využitím artefietické terminologie je lze zařadit do *tematické* zážitkové dimenze, do oblasti *denotace*, a tedy především do okruhu socializačních nebo personalizačních stránek výchovy. Problém je v tom, že ani v tomto okruhu nelze pominout expresivní charakter zprostředkování

témat, z čehož plyne, že nelze úplně rezignovat ani na analýzu *způsobu vyjádření – jak*. Jinak řečeno, nelze rezignovat na propojení tematické a empatické dimenze zážitku, a tedy – ve smyslu výše uvedeného výkladu – nelze úplně opominout ani jeho *konstruktivní* dimenzi. Toto napětí avizovaly již dvě úvodní možné interpretace obrazu, kdy druhá byla příkladem uvažování nad výtvarnými strategiemi díla.

Vstupní problém celého námi posuzovaného projektu podle našeho mínění spočívá v tom, že v dalších úlohách se úvahám o *propojení tematické a expresivní dimenze zážitku* při výchovné práci s dílem již konceptoři nevěnovali. Tak se mohlo stát, že hra s klubky, zamýšlená spíše jako komunikační apel a vstupenka k tématu snu, byly analyzovány jako více zatížené úkolem uvozovat celý smysl obrazu. V této roli logicky selhávají. Otázkou zůstává, jestli si konceptoři vůbec tyto cíle dávali. Proto jsme zde chtěli podtrhnout, že i při soustředění na socializační a personalizační výchovné aspekty se při analýze expresivního díla uplatňuje empatická složka zážitku, a proto nelze úplně pominout cesty: (a) k výtvarným kvalitám díla, (b) k zdůvodnějším a přesnějším volbám, a tedy výpovědím vnímatelů, a tedy (c) ke koncepčněji konstruované interpretaci díla. Vyšší věk vnímatelů by pro ni byl vhodnější.

V našem rozboru jsme chtěli upozornit především na to, že v běžné praxi muzejní a galerijní pedagogiky bývá často velmi podceňována koncepční složitost zážitkového (či animačního) pojetí, které je jedinou činností alternativou běžného výkladu díla „expertním monologem“. Vyzdvihli jsme, že uvnitř zážitkového pojetí lze odlišit dvě klíčové varianty: (1) samo dílo je cílem reflexe, (2) dílo je prostředkem k reflexi jiných témat. Přitom jsme však naléhavě upozornili na to, že ani v druhém vzpomínaném pojetí se nelze úplně vyhnout zřetelům ke konstruktivní složce zážitku z expresivního díla. V souhrnu jsme tedy obhajovali tezi, že při přípravě, realizaci a posuzování muzejní či galerijní edukace je zapotřebí mít na paměti všechny klíčové komponenty zážitků. Obě klíčové varianty didaktického pojetí se pak liší pouze v důrazech na tematickou anebo konstruktivní komponentu, nikoliv v tom, že by nebraly v úvahu všechny stránky kontaktu s dílem.

7

Konkretisté a podmínkové hry: konceptová analýza edukačního programu muzea

Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík

Kapitola přináší konkrétní příklad spojení výtvarných her s vybranou sbírkou. Analyzuje podmínkové výtvarné komunikační hry, které spojuje s projektem Galerie města Loun, konkrétně s výstavou Zdeněk Sýkora ve vybrané společnosti (11. 11. – 20. 12. 2013). Stanovuje, čím se současné provedení podmínkových her odlišuje od koncepcí konkretistů. Ačkoliv je spojují odkazy k pravidlům, k striktním podmínkám procesu a úvahy ke kombinatorice a matematickým principům, postmoderní prostředí dodalo těmto hrám nové kontexty, jako jsou komunikativnost, hravost a zkoumání samotného média, jeho temporální a materiálovosti. Seznamuje s důležitou fází tvorby, totiž s konceptorskou kreativní úlohou učitele při vymýšlení pravidel podmínkových her, s podmínkami konceptu tvorby a jeho kvality. To autoři považují za podceňovanou a málo zkoumanou část tvorby. Přispívají tak také k diskusi o způsobu přípravy budoucího výtvarného, resp. galerijního pedagoga.

7.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Text se dělí do několika částí. Obecný úvod vytyčuje problematiku podmínkových her. Následuje stručná informace o výstavě Zdeňka Sýkory a svazuje tyto hry s konkrétním galerijním projektem. Jsou uvedeny důvody toho, proč jsou analýza struktury konceptu i díla a jeho podmínek zásadní částí výtvarné činnosti. Příklady tří typů podmínkových her rozvíjejí alternativní užití her: konceptorem pravidel je učitel a student (15–18 let), pracuje podle pravidel (učila Eva Štefanová); konceptorem pravidel i hráčem her jsou studenti (věk

16 let, učila Kateřina Dytrtová); během hraní her se z hráče postupně v logickém sledu úkolů stává konceptor, který navrhuje pravidla s ohledem na kvalitu vizuálu a postupně je umí také opustit (věk 24 let, učila Kateřina Dytrtová).

7.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Podmínkové hry

Tento text se zabývá výtvarnou tvorbou chápanou jako symbolizační proces podmíněný pravidly. Ta si ani sám autor nemusí zřetelně uvědomovat, přesto však se jimi řídí, má-li dosáhnout hodnotného výsledku. Obhajujeme zde tezi, že expresivní tvůrčí dílo nemůže být obsažné a působivé pro vnímatele, jestliže nepřinese něco nového, ne-pravidelného, ale zároveň s poukazem k tomu, co již je z tradice známé, tedy i pravidelné. Tím se ustanovuje podnětné napětí mezi inovací a reprodukcí, které je klíčovým principem jakékoliv tvorby (srov. Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013). Chceme-li vyučovat tvorbě, měli bychom se tímto principem soustředěně a z různých hledisek zabývat. Proto se v následujícím textu věnujeme zvláštnímu druhu tvorby, v němž se zmíněný tvůrčí princip dá zvlášť dobře studovat, zkoumat a využít pro edukaci. Různé varianty tohoto druhu tvorby zde zahrnujeme pod název podmínkové hry.

Pro lepší porozumění dalšímu výkladu nejprve připomeneme, že při expresivní tvorbě tvůrce symbolizuje obsah třemi základními, zpravidla vzájemně promísenými způsoby: denotací, exemplifikací a expresí. (Goodman, 2007) Podmínkové hry se vyznačují tím, že při symbolizaci je záměrně omezena denotace, tj. odkazování výrazových prvků díla k věcným objektům. Tímto omezením je soustředěna pozornost ke konstrukci a strukturaci díla, tj. k exemplifikovaným vlastnostem – tvarům, barvám, kompozičnímu uspořádání apod. Současně ovšem trvá důraz na expresivní stránku tvorby, tj. na metaforický charakter exemplifikace. To znamená, že tvůrčí prvky díla nemají být interpretovány doslovně, ale obrazně, jako hmotné reprezentace nehmotného řádu. V praxi to znamená věnovat zvláštní pozornost způsobu utváření díla, jeho konstrukci a struktuře. (Peregrin, 1999) Protože tvůrců jediného díla je v podmínkových hrách několik (pracují ve skupině), mohou v průběhu tvorby a při společné reflexi sledovat proces strukturace díla, vyhodnocovat jeho etapy, uvědomovat si proměny vizuálních kvalit apod. a tak se učit.

Podmínkové hry otvírají nejen zajímavá výtvarná témata, ale umožňují jim promýšlet i obvykle nevídané oblasti výkonu učitele. Můžeme totiž sle-

dovat tvůrčí potenciál jak u konceptora pravidel (ten, kdo je vymýšlí), tak u tvůrců v rámci pravidel. Samotná pravidla jsou další oddíl, který odhaluje základní oborové otázky. Mohou podporovat variantnost (Slavík, Dyrtrtová, Lukavský, 2009), popřípadě záměrný nebo chybový vstup mimo pravidla.

Rozdělíme si naše uvažování na oblasti (a) tvůrčího potenciálu konceptora pravidel s tím, že to nemusí být vždy učitel; (b) kvality a možností pravidel; (c) tvůrčího potenciálu tvůrců sevrěných (nebo motivovaných?) pravidly; (d) zvláštní druh komunikace v díle a procesuality díla, kdy zasahují stále všichni hráči a dílo je neustále „tekuté“ stejně jako komunikace při něm; (e) kvality výtvarného výsledku a (f) kvality a přínosu reflexe z takových her. Zestručíme si odkazy do těchto oblastí pomocí dále používaných slov: konceptor, pravidla, tvůrce, komunikace, proces, výtvarný výsledek (vizuál) a reflexe. Všude mezi nimi plují procesy úvah, procesy zásahů a tvorby, procesy uvědomování si přínosu a vlastní proměny, což jsou ty nejpodstatnější jevy, pro které činnost spouštíme a píšeme tento text.

Hned v úvodu tušíme zajímavé oborové otázky, které se text bude snažit zodpovědět nebo prohloubit, protože způsob kladení některých otázek vede ke zpřesnění a dalším otázkám, nikoliv k odpovědím, což považujeme za jejich významnou hodnotu. Vážíme si jejich setrvalé motivovanosti, jsou součástí našeho vývoje a možná právě tyto setrvalé nezodpověditelné hlubší otázky dávají našemu vývoji směr a hodnotu.²⁹ Snahou textu je otevřít co nejvíce nových témat a všimnout si dříve „spečených“ – nerozlišených, nyní analyzovaných složitých procesů. (Slavík, Dyrtrtová, Fulková, 2010) Rádi bychom tedy procesy a problémy spíše rozplétali a zpřesňovali, než je uzavírali do totality dohotoveného výsledku. Oborově se tak držíme problému otevřenosti cest, otevřenosti definic, které umožňují inovativní růst a proměnu.³⁰

Jaké otázky otevírají podmínkové výtvarné hry?

Kdy je *konceptor* tvůrce takových pravidel, která vedou k zajímavým oborovým problémům, a naopak, kdy jsou jeho pravidla pouze zopakováním cest jiných tvůrců? To by v našem případě byla jen mechanická napodobivá vazba k postupům konkretistů bez nadhodnoty vazby k dnešku a ke komunikaci v herním prostředí.

Za jakých podmínek se z *tvůrců* stanou nejen vykonavatelé pravidel, ale (uvědomějí) tvůrce variant uvnitř pravidel? Jak rozpoznáme chybu v pravidlech od inovace, která porušuje pravidla se ziskem nových cest a myšlen-

29 „Existují otázky tak dobré, že je škoda kazit je odpověďmi. Existují otázky, které mají zůstat otevřeným oknem.“ (Halík, 2013, s. 9)

30 Otevřená či uzavřená definice umění, umění jako klastrový pojem, druhý obrat k jazyku a esence umění (viz Kulka, Ciporanov, 2012).

kových variací? Kdy jsou rozšíření pravidel nebo jejich proměna plodné? Co jsou vlastně tyto inovace?

Kdy jsou *pravidla* sama pouze omezující a kdy jsou prostředkem k motivaci? Jak se v pravidlech, přesto, nebo právě proto, že jsou to pravidla, objeví tvůrčí přínos hráče a jakého typu bude? Také jaký typ komunikace mezi tvůrci herní pravidla nastavují? Jakou *rolí* pro tvůrce vlastně přichystala? Strategie konkurence není princip spolupráce, můžeme nastavit záměrné ničení (princip hry „Člověče, nezlob se!“), záměrné spolubudování, ale také společné rozhodování, ohled na druhého, nebo důraz na celek, ve kterém je spoluhráč jen prostředkem k tomuto celku. Čili jaký je cíl této hry s lidskou interakcí?

Kdy je *vizuál*, jako produkt hry, vlastně hotový? Jak zúročit jeho fáze? Kdy je kvalitní? Jaký má vztah ke svému pojmenování, tedy jak se pojmenování podílí na budování významu díla. (Dytrtová, 2010, 2014)

Také se otevírá zásadní otázka režie a *souhry* všech elementů, čili schopnosti porozumění konceptora pro chování a tvůrčí potenciál tvůrců, tedy odhadnutí souhry jak „dobrého tvaru“ vizuálu, samotného procesu a vstupu neodhadnutelného či naopak pevně řízeného tvůrčího potenciálu tvůrců a zisku reflexe. Tedy k čemu taková činnost vede v proměně dovedností, znalostí a vzhledu tvůrce. To je otázka smyslu těchto podmínkových her.

Galerijní projekt

Výstava „Zdeněk Sýkora ve vybrané společnosti“ (11. 11.–20. 12. 2013 v Galerii města Loun).

Konkretisté vystavující v Lounech jsou výslednicí silného proudu procházejícího Evropou. Pohybuje se v myšlenkovém záběru univerzální harmonie skupiny „De Stijl“, suprematistických snah v Rusku nebo skupiny „Curyšští konkrétní“, kde se již v názvu objevuje svobodná role barvy, plochy a tvaru, které jsou „konkrétní“, protože nejsou ve služebné pozici figurace. Samy jsou konkrétní hodnotou a vytváří vzájemné vztahy. V pozadí je obsažena inspirace číselnými vztahy, které jsou právě tak konkrétně nehmotné a nezátížené denotací. Logicky vnímáme myšlenkové pozadí platonismu (proporce, číslo), který je setrvalou součástí evropského myšlení nejen v oblasti volného umění, ale i v architektuře 20. století.

Zdeněk Sýkora používá redukované výrazové prvky, se kterými pracuje na principu řízené náhody. Využívá sled mezer a „fakt“ rastru čili předem definované plochy, ve které dochází k variacím vzájemných poloh různých geometrických elementů do vyčerpání jejich kombinatorických možností. Avšak

stále nový a nový kotext (blízké okolí prvku ve formátu obrazu, srov. Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013) ostatních prvků, podobně jako například v hudební formě fugy, neustále proměňuje okolí prvku, ač dochází k opakování téhož tvaru. To je strategie, kterou podmínkové hry budou v návaznosti na galerijní projekt také využívat.

Jestliže rastr a kombinace prvků jsou styčné body pro podmínkové hry i Sýkorův konstruktivismus, jeho využití počítače jako prostředku poskytování jinak nedosažitelný rozsah variací je odlišností od podmínkových her. Vyčerpání kombinatoriky jako jeden z cílů přináší jistou chladnou objektivizaci variací, jakousi totalitu a vymezení světa, zatímco hravost těchto komunikačních her si tyto téměř utopické cíle nedává. Podmínkové hry mají jiné cíle: komunikaci, vyčkávání, co druhý, omezení druhým, ale i sklon k dekorativismu, od kterého pomáhají pravidla a řešení rytmu, přemýšlení o prázdnu kolem prvků, zvědavost, „co to udělá“, někdy i mechaničnost v dokončení započatého procesu nebo bezduché plnění plochy.

Soustavnost Sýkorova vážného výzkumu zde kontrastuje s unikavou nedořečenou hravostí „v pravidlech“. Totalitně působící uskutečnění ukázněně se chovající kombinatoriky proti generativnímu hravému růstu daného pravidly a vším, co nebylo zakázáno. Serióznost proti lehkosti a svižnosti, ač i Sýkora výchozí souřadnice některých liniových struktur, jejich šířku či barvu určuje hodem kostky. Dosahuje čistotně působící otažitosti od subjektivního rukopisu nebo snad výběru.

„Jsou situace a jevy nepředpokládané a nevysvětlitelné, které z nouze definujeme jako náhodné. Zdá se paradoxní, že právě v exaktních vědách nabyl pojem náhodnosti takové plasticity. Náhodnost podmiňuje příliš mnoho situací. Jsme nuceni jí prokazovat stále více důvěry. Každá náhodnost je vázána na elementy, které jsou schopné vytvářet vztahy. Není tedy náhody „o sobě“, jsou jen velice složité proměnlivé vztahy. Je asi nějaký „vyšší řád“, který nemůžeme pochopit, ale o to silněji jej můžeme cítit. Myslím, že vztah chápání – cítění je rozhodující pro pocit svobody.“ (Zdeněk Sýkora, 1985)

7.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

Konceptorem pravidel je učitel a student pracuje podle pravidel

(věk 16–19 let, učila Eva Štefanová a tato podkapitola je její autorský text)

Pilotování výtvarných her zatím proběhlo ve dvou blocích. Třetí blok určený pro žáky třetího a čtvrtého ročníku dosud pilotován nebyl a je pouze ve stádiu přípravy. Přestože by mohl být uveden v kapitole Alterace, z důvodů konfrontace s původními koncepcemi ho uvádíme již na tomto místě. Tyto tři varianty na sebe navazují, doplňují se a tvoří kompaktní celek. Tato kapitola také v komentářích k dílům uchovává myšlení konceptora nad dílem, a tedy je již částečně i analýzou. Teprve po promyšlení a vlastním odzkoušení je učitel aplikuje ve třídě. Tedy „praktická“ analýza, stanovení cílů a předběžné závěry o smysluplnosti a účinnosti procesu musí zákonitě provázet vlastní provedení, což se stává konkrétním případkem nějakého uvažování.

Blok 1 i blok 2 byly tvořeny souvislými čtyřmi vyučovacími hodinami předmětu praktická cvičení, který je začleněn v osnovách všech čtyř ročníků středoškolské oborové průpravy pro žáky grafického designu.³¹

Často se jedná o žáky, kteří jsou na základní škole hodnoceni známkami průměrnými či podprůměrnými. Při tomto způsobu použití podmínkových her je během studia znatelný výrazný posun ve výtvarném projevu, a to nejen u žáků schopnějších, ale díky velice prakticismu a názorné výuce také u žáků méně zdatných.³² Žádný z tvůrců neměl před započatím tvorby k dispozici vizuál k porovnání.

31 Střední škola obchodu a služeb Teplice, p. o., budova B, Emílie Dvořákové 14, Teplice, 415 01. Souběžně jsou žáci vzdělávání také v aranžování, písmu, výtvarné přípravě (navazuje figurální kresba), počítačové grafice a dějinách výtvarné kultury. Na předmět praktická cvičení navazuje od třetího ročníku předmět návrhová tvorba.

32 I v průběhu podmínkových her byly jasně patrné rozdíly jak v projevu, tak v porozumění pravidlům a jejich využití mezi prvním a druhým blokem (prvním a druhým ročníkem). Z toho vyplývá, že v rámci těchto tvůrců, jak uvnitř ročníku, tak napříč ročníky se nejedná o zcela homogenní, kompaktní vzorek. Třídy nejsou genderově vyvážené, dívek je většina – to má vliv nejen na klima ve třídě, ale samozřejmě také na výtvarný projev a omezený potenciál učit se od spolužáka, respektive spolužačky. Výuka podmínkových her probíhá v malých skupinách 3–4 hráčů, vždy se v ročníku podařilo sestavit 3–5 skupin, s pravidly byly seznámeny všechny skupiny v jeden okamžik, a to ústně. Vždy začínaly tvorbu všechny skupiny současně, individuální délka vypracování zadání nebyla paralyzujícím faktorem tvorby, tj. časové rozdíly nebyly tak významné, aby práci narušily, skupiny na sebe počkaly.

Jaký je v těchto příkladech konceptorem stanovený obecný záměr³³ podmínkových her:

- učit žáky budovat/stavět, komponovat obrazový prostor,
- vytěžit proces a prožitek tvorby bez podmínky mimořádné manuální zručnosti,
- podpořit u žáků výtvarné myšlení (zákonitosti výběru, užití a organizace výrazových prostředků určujících výstavbu i působení díla, tedy myšlení v tvarech, barvách, liniích, objemech, myšlení v médiu),
- na základě znalosti určitých pravidel podpořit schopnost dovozovat pravidla systémů jim neznámých, a tak se v nových prostředích a situacích zorientovat (poznat je, pochopit, modifikovat, tvořit),
- upevnit a zakusit vědomí, že vizuál/design vzniká na základě logických, strukturovaných úvah tvůrce za konkrétním účelem, tedy že mohu čáru, mezeru, kompozici, rámeček „myslet“.

Absence předobrazu eliminuje vědomé i podvědomé inklinace k nápodobě, k osobně preferovaným či mediálně namasírovaným vizuálům. I přes jasně svazující pravidla (systém tvorby), nebo právě díky nim se v projevu každého žáka zračí jeho osobitý výraz (individuální kreativita), tedy schopnost porozumět pravidlu, řádu, orientovat se v ploše, předvídat pravděpodobnost posunu, pohybu, variovat svůj pohyb, svoji roli vůči tahům, rolím ostatních spoluhráčů (řád, systém, struktura, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientace, flexibilita, sebeuvědomění – činím předem promyšlený krok). Kreativita je zde vůlí autora k formě, tvaru, barvě, pozici, průběhu linie, charakteru linie, vztahům velikostí, dotahů apod. Tímto vizuálním jazykem, vznikajícím na základě pravidel, si hráči/žáci osvojují vizuální myšlení.

Podmínkové hry byly studentům zadány nejen pro jejich lákavý vzhled, který konceptor v zadání vzhledem předjímá, ale především s ohledem na praktickou účelnost osvojení si těchto strategií tvorby pro jejich další výtvarný vývoj jako uvědomělého, autonomního a tvorby schopného designéra. V kontextu specifické oborové přípravy je nejvíce ceněna schopnost rozkrýt pravidla do té míry, že je možné využít jejich celé rozpětí. Druhým stádiem poznání či vědomí pravidel je schopnost vytvořit si v diktátu zadání individuální a originální pravidla, kterými mohou systém nejen modifikovat, ale při-

33 Jen připomínáme, že tato kapitola je popisem přístupu Evy Štefanové, která takto podmínkové hry využila, a tedy si stanovila právě tyto cíle, vychovává budoucí grafiky. Cíle lze variovat ve smyslu, jak bylo popsáno výše.

padně i překonat. V provedení a výrazu je, vzhledem k cílům této průpravy, zcela zásadní schopnost čistého a přesného provedení. Pro zadání podmínkových her v tomto kontextu se z pedagogického hlediska zdá, vzhledem k cíli, vhodnější dát se cestou subjektivně odosobnělejších (tj. ve stopě neproměnlivých) technik a principů.

Vizuální myšlení, vizuální jazyk podmínkových her nevede k normativnosti ani k potlačení individuality. Jednotliví hráči spolu vizuálně komunikují na základě akce a reakce tak, jak se v tazích následují i prolínají. Při troše směřlosti můžeme hovořit až o umění intelektuálního výpočtu, které si podmanilo matematické principy a geometrizující prostředky. Výraz je zde zcela oproštěn od předmětných vztahů³⁴.

Tento způsob výtvarných her vyžaduje vysokou míru disciplíny, jak osobní a skupinové, tak i pedagogické. V blocích, které se realizovaly během pilotáže, byli všichni hráči disciplinovaní a svoji roli nehráli záměrně ke škodě spoluhráče – pouze uskutečňovali svůj záměr. Místy se v průběhu práce objevují dva či tři zápisy na stejné pozici, kdy původní kolonizátor prostoru přepis jiným hráčem nelibě nese a dotazuje se autority (konceptora), zda „se to může“. Hráči vědomě vystupují v rolích (viz následující zadání hry – jsem v roli čtverce, jak jako čtverec chápu prostor, jak se pohybuji . . . , jsem čtverec, linie, barva). Toto oživení neživého jim umožňuje aktivní vhléd do struktury, do konceptu, do média i tvarosloví (interakce i sebeřízení v zájmu dosažení cíle).

Hra Hádek-řetěz

- vezměte si každý jednu barevnou fixu, tu si ponecháte na všechny úkoly;
- vyberte si jeden z tvarů – čtverec, kruh, trojúhelník, elipsu;
- první tvar vepište do rohu nejbližší k vám;
- každý váš následující tvar musíte připojit vždy na jeden z tvarů vašich spoluhráčů;
- tvary připojujete do té doby, než z původních 4 konců a začátků zbyde pouze 1 začátek a 1 konec, tedy do té doby, než dojde ke spojení všech řetězů.

34 Zde zdůvodňujeme vazbu k lounské výstavě Zdeňka Sýkory a konkretistů.

- Varianta předchozí hry: Šrafura a kompozice základních tvarů
- vyberte si jeden ze základních tvarů, který vás bude zastupovat (čtverec, kruh, trojúhelník, elipsa);
 - vezměte si barevnou fixu;
 - barvu a tvar není během hry dovoleno měnit či střídát;
 - v ploše formátu jste zastoupeni vámi vybraným tvarem, jste tvar, vystupujete v roli tvaru;
 - všichni hráči zapisují současně;
 - hráč klade tvar do prostoru tak, aby se jeho zápisy vzájemně nedotýkaly, svůj zápis vždy vyšrafujete;
 - hru ukončete, když není kam zapisovat.

V jiném příkladu (viz dále hra Pronikání) hráči chtěli vyhovět pravidlu nepřekračování se, a tak si místo průběžných ataků na pozice a ústupů z nich vytyčili jasné hranice, které musí každý respektovat. Určili si tedy ještě pravidlo pod stanovený systém; nikoli však v šíři kombinatoriky v pravidlech či pod pravidly, ale především v rámci pragmatického postoje k zachování „svých“ hranic. Skupina tvůrců se rozhodla členit plochu nikoli proti pravidlu, ale v zásadě popřela smysl úkolu a záměr konceptora při pronikání zápisů. Ačkoli pro tvůrce je tento nalezený „prostorový postoj“ uvážením a překonáním pravidel, pro konceptora je fatálním selháním, které tvůrcům nepřináší kýžený zisk z pronikání. Konceptor může však v odpovědi na tento stav pro příště upravit pravidla, například: stopy se musí alespoň v jedné třetině času pronikat, ne přepisovat, tedy vzájemně obklopovat, tato míra „členitosti pobřeží“ se může stát i hlavním sledovaným kritériem (kdo nejzvláštněji a nejbizarněji, jiný nejúčelněji, jiný nejpřehledněji apod., viz obr. 31).

Pronikání

- každý hráč si vybere jednu z linií (tečkovanou, přerušovanou, vlnkatou či přímou);
- každý si vybere jednu barvu (fix) a tu používá po celou dobu tvorby;
- všichni hráči zapisují současně, linie je celistvá-průběhová, tedy má pouze jeden začátek a jeden konec, není možné začínat zápis opakovaně;
- typ linie zapisuje hráč tak dlouho, dokud má volný prostor, není dovoleno překročit zápis svůj ani spoluhráčů;
- každý hráč začíná ve svém rohu (nejblíže k němu) a souvisle vpisuje linii do prostoru;
- zápis hráče je ukončen v momentě, kdy již nemůže s linií pokračovat (znemožnil mu to jiný hráč, na formátu již není prostor).

Pedagogicky nejzásadnější je především nastavení pravidel a dohlédnutí nikoli na startovní čáru, ale na pásku cílovou. Toto paradoxně platí i při tvorbě herních principů, při nichž je výsledek ve vymezených mantinelech pouze tušený jako tendence. Pedagog, konceptor, musí mít bezpodmínečně vhled do vizuálu, který mu umožňuje jeho vlastní výtvarná zkušenost. Avšak i konceptor musí svůj záměr předem ověřit.

Žáci se mohou v krajním případě z tvorby i vyloučit, a to zcela regulérně v rámci nastavených pravidel. Tedy mohou činit takové kroky, které jejich další práci znemožní – učiní takový pohyb, aby v dalším tahu podle pravidel už žádné kroky činit nemohli.

Chyby nejsou v systému pravidel přípustné, neboť dokládají, že žák pravidla nerespektuje, neumí se v nich orientovat nebo jim neporozuměl. Inovativní potenciál chyby zde zastupuje ona možnost zavedení podpravidla, tj. neodporuje pravidlům základním. (Viz obr. 32.)

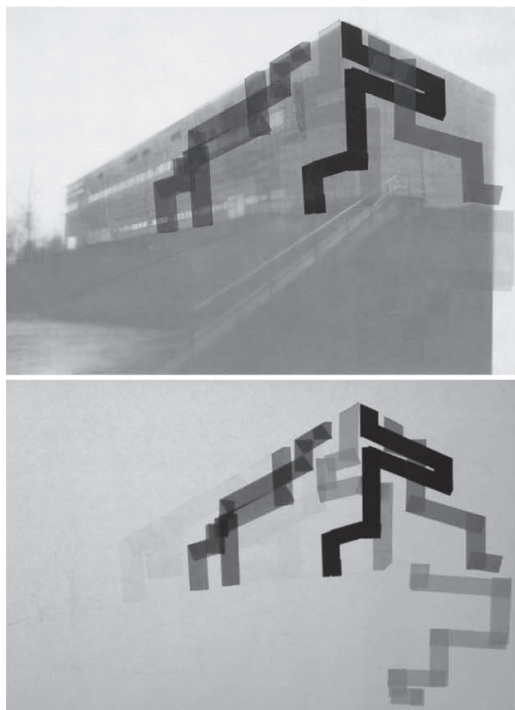


B1 - 5

Pronikání / pravidla:

- každý hráč si vybere jednu z linií (tečkovanou, přerušovanou, vlnkatou či přímou)
- každý si vybere jednu barvu (fix) a tu používá po celou dobu tvorby
- všichni hráči zapisují současně, linie je celistvá-průběhová, tedy má pouze jeden začátek a jeden konec, není možné začínat zápis opakovaně
- typ linie zapisuje hráč tak dlouho, dokud má volný prostor, není dovoleno překročit zápis svůj ani spoluhráčů
- každý hráč začíná ve svém rohu (nejblíže k němu) a souvisle vписuje linii do prostoru
- zápis hráče je ukončen v momentě, kdy již nemůže s linií pokračovat (znenamoval mu to jiný hráč, na formátu již není prostor)

Obr. 31 Pronikání (podmínková hra)



B3 - 1 / Příklad zatím nedořešeného (aktuálně chybného) předdefinovanání prostoru, kde základní úběžníky určené budovou nejsou dostatečnou páteří strukturou. Současně zde hraje zásadní roli neschopnost nástroje (lepící pásky) přizpůsobit svůj průběh úběžníku.

Prolomení prostoru na základě perspetivy / zkušební zadání realizované konceptorem:

- aplikace barevných linií pásek do prostoru definovaného úběžníky (fotografie) tak, aby svým tvarem (průběhem) korespondovaly k prolomení prostoru
- barva a začátek linie je volným výběrem (v případě aplikace více hráčů, by každý hráč měl svoji barvu), linie se mohou překrývat (podlézat i přelézat), avšak při simulaci pouze jedním hráčem (konceptorem) v tomto nedochází
- délka a průběh linie jsou stanoveny hodem kostkou
- zápis končí dosažením hranice úběžníky ohrazeného prostoru

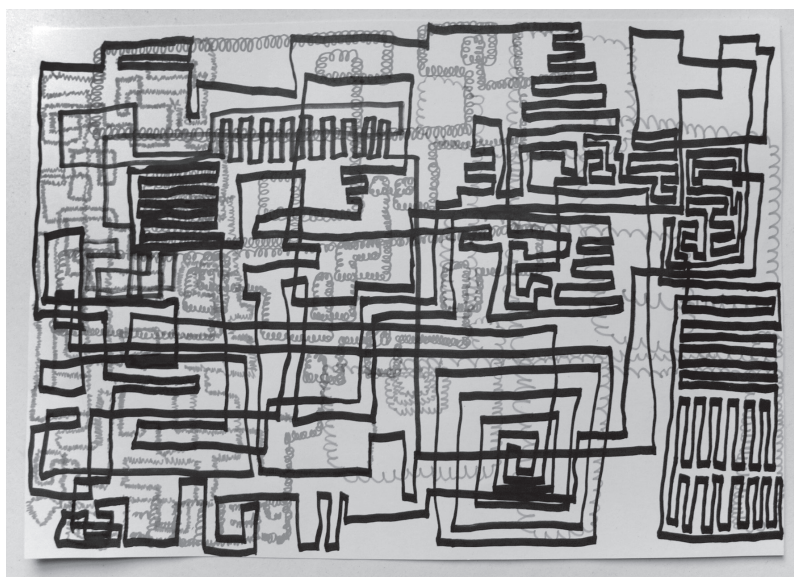
Konceptorem pravidel i hráčem jsou studenti

(věk 16 let, učila Kateřina Dyrtrtová)

Žáci zhlédli na videu podmínkové hry a sami vymýšlejí pravidla (kvarta, gymnázium Teplice). Každá ze tří skupin po čtyřech studentech je schopná během půl hodiny vymyslet pravidla a také je vzhledem ke kombinatorickým možnostem rozehrát. Ale žádná z nich neřešila vizualitu, která vzniká. Tato varianta je tedy příkladem zavedení pravidel, která dají vznik vizualitě, ale chybí zde výtvarný odhad předem a zodpovědnost za kvalitu vizuálu. Zadaným cílem bylo pouze vymyslet pravidla. Studenti jsou tedy vzorkem chování výtvarně nepoučeného konceptora.

Nepřerušená linie

- čtyři hráči, každý má jinou stopu a barvu;
- hráči nesmí odlepit fix od podložky a musí 5 minut nepřetržitě postupovat pouze v pravých úhlech;
- hráči kreslí najednou a jejich stopy se smí vzájemně překračovat. (Viz obr. 33.)



Obr. 33 Podmínková hra, samostatně navržená pravidla studenty kvarty

Z hráče se stává konceptor

(věk 24 let, učila Kateřina Dyrtrtová)

Během hraní her se z hráče postupně v logickém sledu úkolů stává konceptor, který navrhuje pravidla s ohledem na kvalitu vizuálu a postupně je umí také opustit. Prvotní je tedy konceptorova představa nějak fungujícího vizuálu (tu laik oboru téměř nemá) a pravidla jsou vymyšlena, aby se jimi vizuální představa uskutečnila.

Navíc si tato pravidla podmínkových her stanovila cíl vytvořit odlišná expresivní řešení k předchozím použitým neproměnlivým stopám (fix, lepenka). Ve třech úkolech konceptor sleduje chování zvoleného média, vytváří variace vazeb založených na kontrastu, stupňuje důraz na charakter média, ve čtvrtém úkolu předává svou roli spoluhráči, ze kterého se stává konceptor s vlastními výtvarnými záměry a cíli. Názvy těchto her byly voleny velmi názorně, s posíleným vztahem ke známým objektům, aby za abstraktními vztahy bylo možné uvidět známé funkční vazby z běžného života a bylo možné vnitřní vztahy vysvětlit i malým dětem (potrubí, spojky, dálnice...).

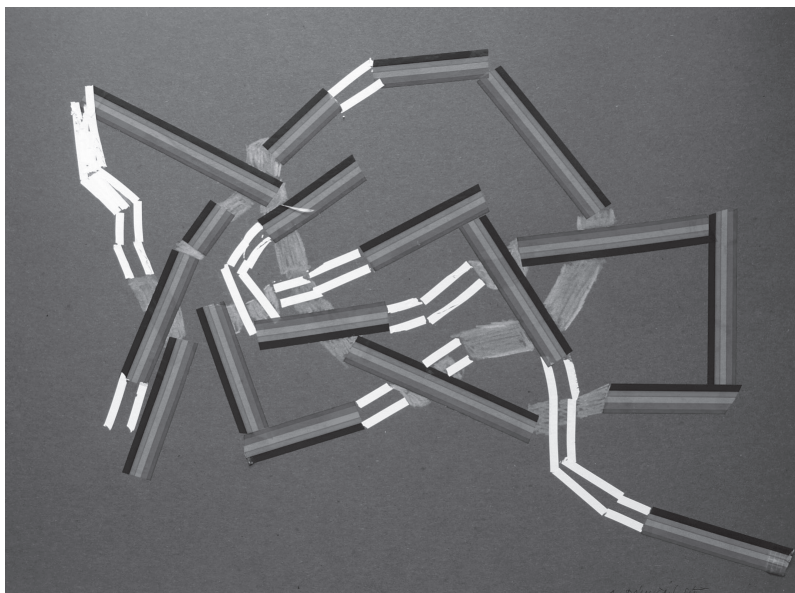
1. Hra Potrubí a spojky (viz obr. 34)

Popis hry: tmavý papír, bělítka tvoří trubici, bílá pastelka schopná stínovat tvoří spojky. Dva hráči. První kolo: hod kostkou, číslo dá délku bělítkové stopy – trubici. Druhé kolo: hod kostkou dá počet odboček ve spojce, v křižovatce. Spojku hráč vytváří na trubici spoluhráče. Představa finalu vychází z kontrastu jednoznačné, plošné bělítkové stopy vůči malebnému, rukodělnému stínování ve spojkách. Spojkami bude vznikat větší množství připojení (1–6), než vzniká samotného potrubí (vždy jen jedno). Tedy musí logicky vznikat nedořešené cesty, neuskutečněná setkání, to dá vizuálu kontrast mechaničnosti, strojovitosti, absurdity mechanismu s poškozenou nebo nenaplněnou funkcí, což podpoří také pohledy do prázdných spojek, a expresivity „zvířátkovitých“ spojek. Konceptor byl jeden z hráčů a spojkám proto kreslil otvory. Představa konceptora se naplnila bezesbytku. Vznikl podivný vesmírný vehíkl.

2. Druhý úkol vychází z prvního, je jeho variantou. Pokračuje v tvorbě cest a spojů, řeší tři rozdílné exprese ve stopě. Vychází z kontrastu dvou typů cest a „podjezdů“. Jemná kaligrafická exprese bělítka (jeho poruchy, otřepy ověřené v prvním úkolu) měly být kontrastovány neproměnlivou stopou. Byla zvolena efektní čtyřbarevná páska, která dodá mimo zářivé barevnosti plošnost a designovou industriální bezvadnost, viz obr. 35.



Obr. 34 Hra Potrubí a spojky



Obr. 35 Cesty a spoje, tři exprese ve stopě

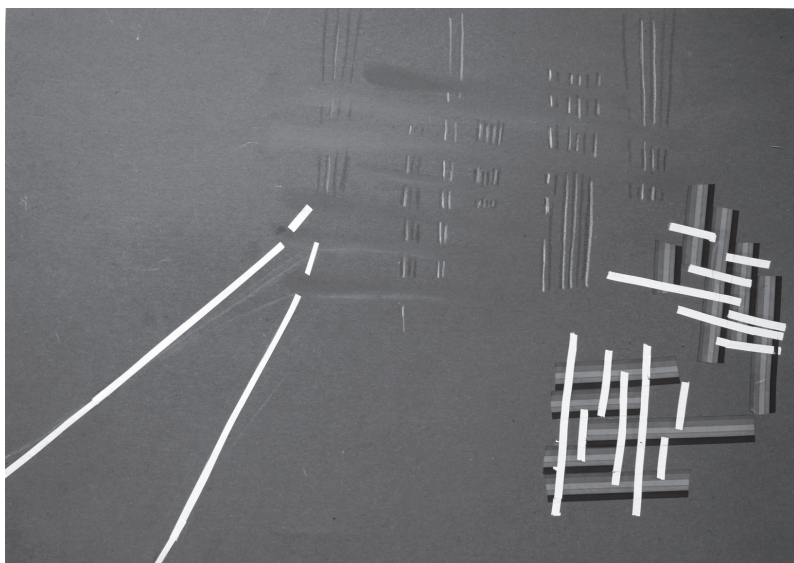
Pravidla: Dva hráči startují na papíře proti sobě s cílem podporovat co nejzajímavější křižovatky, tedy „silniční podjezdy“ svých cest s druhým hráčem. Hod kostkou s čísly 1–3 dá délku bělítkové stopě (cyklostezky) a hod kostkou 4–6 dá délku čtyřbarevné pásce. Vyšší čísla pro pásku byla zvolena pro její efektnost, výraznost, a proto eleganci při delší stopě. Hráči se střídají v hodu kostkou a mění si bělítko a pásku podle čísel. Podjezdy vznikají bez hodu kostkou, jsou důsledkem řešení křížení. Mají dodat třetí typ exprese, té nejměkčí, proto je zvolena pastelka a tvarově oblouk. Efekt překřížení sytého a jemného.

3. Sledováním chování bělítkové stopy vznikla třetí vizuální představa. Výtvornými zisky z obou úkolů byly nedořečené stopy bělítko, zpřetrhanost, otřepenost na konci stopy, tedy poruchy v ideálním průběhu. Proto třetí úkol měl vytěžit tuto výtvarnost v záměru: nechat naplnit představu bílé husté plochy vzniklé bělítkovými stopami s poruchami. Aby byla plocha účinná, prohodily se podmínky: číslo 1–3 daly stopu barevné pásce, číslo 4–6 ovlivňují bělítkovou stopu a to nejen její délku, ale i počet zopakovaných tahů, aby vznikala plocha. Kdo hodí šestku, dělá šest přibližně šesticentimetrových bělítkových stop vedle sebe s cílem nechat prosvítat jemné poruchy na černém kontrastním podkladu. Vznikla jakási „věta“, sled kontrastů na pomyslné linii. Hráče napadlo, že tato věta potřebuje protivětu nebo odpověď. Jako kontrastní byla zvolena propisovačka – odpověď bělítku. Omezený počet příloh nedovoluje bohužel umístit obrázek, který by objasnil materiálový „růst“ hráče, budoucího konceptora (efekt slabé tmavé propisovačky za bělítkovými tlustšími stopami s otřepy na tmavém papíře).

4. Čtvrtý úkol je logickým důsledkem předchozí řady úvah a úkolů. Spoluhráč zaujme místo konceptora a sám si všímá, kde jsou výtvarně závažná místa v předchozích úkolech, která ho zaujala; může je rozvinout, stanoví pravidla, aby je uskutečnil, a domyslí hlavní výtvarný efekt vizuálu. Do této chvíle naplňoval pravidly svou výtvarnou představu konceptor. Nyní sám spoluhráč má vymyslet pravidla a sám rozběhnout svou tvorbu pod vlivem zkušenosti se stopami a jejich výtvarností v předchozích hrách.

Hra Bělítka přes pásku (rytmus). Spoluhráč, nyní konceptor, má záměr propojit dva rytmy páska a bělítko. Pět hodů dá délku stopy barevné páska, sedm hodů ovlivňuje sedm zásahů bělítkem. Autor má jasnou představu, čeho chce dosáhnout, a nechává pravidlům jen malý prostor. Vizuál už začíná žít vlastním životem a převažují úvahy spíše nad vzbami vizuálu, než nad tvorbou

pravidel. Shluk kolmých rytů je doplněn druhým polem a obě jsou propojena pouze nejdelšími liniemi. Konceptor si stanovuje úkol vyřešit odpověď na tato dvě barevně intenzivní pole. Po poradě se rozhodne opět vytvořit kontrast, ale zachovat způsob rytmu. K jednoznačnosti a technicistnosti pásky a bělítka vyhledává měkkou stopu vlastních prstů a pastelu, zkouší si účinek obarvených prstů na zkušební kresbě. Vytváří kontrastní odpověď a jako sjednocující faktor doplní zásahy bílých zdvojení. Variuje ji barevně, což nepovažuje za dobrou volbu, a po úvaze, že takto husté objekty potřebují klidné plochy, dokončuje celek pouze bílou linií, odvozenou ze dvou předchozích částí, viz obr. 36.



Obr. 36 *Spoluhráč zaujal místo konceptora*

7.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU: PODMÍNKY, STRUKTURA, MEZERY A FAKTA

Podmínkové hry na rozdíl od běžné výtvarné produkce obsahují předem stanovená herní pravidla, která umožní kooperaci hráčů, komunikaci při tvorbě a srozumitelnost geneze díla (srov. Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013). Je to vlastně předem připravený vývoj, podobně jako semeno lípy vyrosté za přírodních podmínek do právě tak tvarovaného stromu. Herní pravidla pracují s opakováním principu, jednoho nebo několika, a tím automaticky vytvoří dílo provázané či utvořené jednotícím principem. Tedy ideál laikovi obvykle nepřístupný. Navíc tato pravidla doslovně artikulují „myšlení v obraze“, které je laikovi také nepřístupné a sám tvůrce se ho dlouho učí pouze prostřednictvím tvorby, tj. bez nabývání deklarativní (sdělitelné) znalosti.

Pravidla však také názorně ukazují vnitřní funkce struktury díla (Peregrin, 1999), které jsou jindy skryté za podobností něčeho něčemu. To, co nám v reflexích tvorby tolik chybí, může zde být zformulováno předem. Ale to výměnou za jakousi „bezobsažnost“, jakési „vyprázdnění formy“³⁵. Prostě papír se plní nějakými útvary a kromě toho, že hrajeme hru, se těžko formuluje význam a smysl takových her. K čemu jsou? Vyplnit dekorací plochu? Proč uvedené příklady nejsou prostě dekorativním cvičením rytmu a střídání tvarů?

Podmínkové hry odtajňují ve svých pravidlech páteř struktury díla, a co bylo dříve neviditelné (myšlení čarou, tvarem, myšlení v kombinaci, myšlení o rám, myšlení v kompozici), nechávají reálně zažít, ale pak i myslet a v důsledku uvidět hráči. To je zásadně odlišuje od vyplňování plochy dekorem. Tím, že jako hráči nemůžeme cokoli, zažíváme, co jsou mantinely tvůrce, který ví, jak těžko při aktuální znalosti balancovat na úzké hrazdě právě tohoto dnešního, ještě neověřeného speciálního sdělení. Tvůrce mnohem víc nemůže, než může. To podmínkové hry dobře naznačují. Tedy čeří laikovou představu, že tvůrce může prostě, co se mu zachce. Netuší, jak těžce se tvůrce ve stále vybranějším jazyce vyjadřuje zejména tehdy, nemá-li se opakovat a má-li médii zároveň posouvat své i naše myšlení. Tvorbou totiž stále ubírá prostředky, vyladuje je do stále harmonizovanějších a přesnějších vazeb a nemá-li dar vstupovat na nové pastviny, jeho tvorba se uzavírá.

Pravidla také nechávají domyslet, že ve vizuálu je pouze vybraný svět jistých vztahů, že tam více chybí, než je. Učí nás myslet v pocíťované prázdnotě

35 „Bezobsažné“ důsledně vzato nemůže být nic, protože obsah jeotence – možnost pro určení významu.

toho, co by tam (nebýt pravidel) mohlo být, ale není. Stále se opakující pravidlo umožní myslet málem prvků hodně soběpodobných variací (fraktál je soběpodobný útvar, mimo prostředí matematiky je známe ze sněhových vloček, stromů, květin...). Myslet ve variacích je zásadní schopnost tvůrce. Jsou to vlastně nevyřčená pravidla. Víím, že nesmím něco přehlápnout, pak by to už nebyla variace, ale inovace, a to něco je vlastně zde řečené jako pravidlo.

Tedy pravidla umožňují pochopit, že podstatou tvorby je vynechávat, vybírat, doladřovat a omezit, přesněji spojit a tím prohloubit. Že vytvořené dílo je neúplné ve smyslu, že tam nejenže nemůžže, ale nesmí „být všechno“. Kvalita díla se pak posuzuje tímto výběrem, napnutým v inovativní struktuře, který se porovná se skutečností, a o to, jak je v díle svět jinak, inovujeme způsob myšlení, myslíme-li tedy „obrazem“. (Petříček, 2009) Fikci díla pochopíme jen v protikladu ke skutečnosti (aktualitě, všednosti) – dílo není totěž, co průměrná každodennost.

Pohyb „pod pravidly“, tedy to, co je dovoleno nebo není zakázáno, z podmínkových her dělá dobře nastavenou situaci pro „uvidění“ tvůrčího potenciálu hráčů. Stačilo by, když by hráči jen hráli, ale oni mohou tvořit nadbytečně, nebo vyhledávají varianty, nebo mají tendenci opravdu domyslet pravidlo až po jeho mez, tedy tam, kde jeho potenciál končí. Teprve uskutečnění pravidel, která se mohou opakovat, vytvoří neopakovatelnou a nepřevyprávitelnou strukturu. „Extensionální význam je esteticky neutrální, teprve na úrovni intense je dosaženo esteticky účinného významu. Protože intensionální význam je určen svou texturou, je ovlivněn jakoukoliv změnou textury, nedá se parafrázovat, proklouzává sítí interpretujících výrazů, ztrácí se v převyprávění. Parafráze nebo interpretace ničí intensionální význam tím, že ničí původní texturu. Intensionální význam textu nemůžže být sdělen jinak než opakováním tohoto textu.“ (Doležel, 2003, s. 143–144)³⁶ Pravidla jsou jeden svět a jejich uskutečnění je vznik konkrétního, na čase a komunikaci a mnoha dalších faktorech závislého, nějak naakumulovaného světa. A právě tato konkrétní naakumulovanost je věcí analýzy a rozboru. „Významová akumulace není pouhé sčítání. Tvorba intensionálního významu textu je globální, makrostrukturální proces, analogicky globalizující organizaci jeho fikčního světa.“ (Doležel, 2003, s. 144)

Podmínkové hry umožňují rovnou se i s velmi výtvarně nepoučeným hráčem bavit o tak odborných fenoménech, jako je „nasyčenost“ jeho díla

36 Pro vysvětlení: extense je reference ke světu, zatímco intense je konkrétní a jedinečný způsob uspořádaní či vyjádření této reference. (Extensí v předchozích příkladech byly „Spojky a potrubí“ a intense byla řešena bělítkem, pastelkou a páskou.)

(nového, právě stvářeného fikčního světa). „Nutným důsledkem toho, že fikční světy jsou lidské výtvořiny, je jejich neúplnost. Aby někdo vytvořil úplný fikční svět, musel by napsat nekonečný text. Konečné texty, jediné texty, které lidské bytosti jsou schopny produkovat, nezbytně tvoří neúplné světy. Neúplnost je obecná extenzionální vlastnost struktury fikčních světů. Textura (doslovný text) fikčních světů zachází s neúplností velmi různě a pěstuje ji v různém stupni, a tak určuje nasycení světa. Docházíme k důležitému rozlišení, rozlišení mezi extenzionální vlastností neúplnosti světa a intenzionální vlastností jeho nasycení.“ (Doležel, 2003, s. 171) Svět nelze v jeho úplnosti ani pomyslet natož vyjádřit, člověk je schopen k němu referovat (extense) jen nějak výběrově, tedy neúplně, ale přesto se nějak konkrétně vyjadřuje (intense), a nás zajímá jak.

Tedy pozorností pro vlastnosti nasycení odhalíme sazbu mezer a „fakt“ v díle a opravdu budeme „obraz myslet“. „Textura fikčního textu je výsledkem voleb autora. Mezery jsou nutnou a obecnou vlastností fikčních světů. Fyzický detail obklopený prázdňem se dostává do ohniska pozornosti, a tak vybízí k symbolické interpretaci (radikálně neúplná fyziognomie romantického hrdiny slouží stylistickému záměru romantického narativu).“ (Doležel, 2003, s. 171)

A právě dobře analyzovat tento vnitřní program, který pro nás tvůrce připravil (zde tedy součet nutných pravidel a úroků pod pravidly), znamená jít zodpovědně po jeho cestách. Rekonstrukce významu proto není soukromý proces. Je to poučené vyhledávání záměrně provázaných „mezer a fakt“ tvůrcem, ovšem naším interpretačním potenciálem. Je to vlastně splnění podmínek, které jsou již strukturovány v textu. „Uniknuv skrze mezery u nadsubjektivní kontroly textu, čtenář rekonstruuje fikční svět na základě své vlastní životní zkušenosti, své vlastní znalosti úplných předmětů a úplných světů“ (tamtéž).

To je pro učitele významně dobře oddělená role doložitelných jevů v textuře a víc či méně subjektivních výpovědí žáků, kterým právě rozumíme, víme-li proč a kdy jsou subjektivní. Můžeme pak pracovat na možnosti přeci jen se dohodnout a i z tak specifické věci, jako je tvorba, udělat zdroj poznání.

Konceptor, pravidla a média

Již jsme naznačili, že jedním ze zisků tohoto tématu je možnost posuzovat míru odbornosti a kreativity konceptora. Konceptorem je zpočátku učitel, ale kýženým cílem je, aby se jím poučeně a s vhladem stával i hráč, proměňující se v této roli v „oborového kolegu“ či spolutvůrce. Tato role tedy může být podložena nějak prosvítající odbornou znalostí a tvůrčím vhladem nebo vede

k submisivnímu „designu“. Tedy můžeme rozlišovat tvůrčí nebo mechanické řešení herních pravidel.

Dostali jsme se tak k důležitému odlišení mechaničnosti v myšlení konceptora, který se buď stává nohsledem tvůrců známých z dějin umění (Sýkora a konkretisté), nebo naopak pochopil inovativní proměnlivost cílů – a „mechaničnost“, spíše „mechanismus“ výsledku bude chtít uplatnit jako inovaci. Pracovně se tedy ptáme, jestli mechaničnost, lépe mechanismus zrodu a vzhledu, je závadou. Udělit tento význam samozřejmě záleží na kontextu, protože právě odlehčený a odpatetizovaný vizuál mívá často stopy mechaničnosti, strojovitosti, čehož jsme jako osvěživé inovace svědky mnohokrát v dějinách umění. Nezajímá nás tedy samotný expresivní výsledek, ale jeho inovativnost vůči (a) potřebě tvůrce, nebo vůči (b) herním pravidlům, nebo dokonce vůči (c) soudobému umění. To jasně artikulovat – vůči čemu je co přínosem – je zásadní dovednost konceptora, mají-li jeho žáci, spoluhráči, porozumět smyslu hry. Čili za jakých podmínek, vůči čemu se co stává inovativním a proč.

To, co jsme nyní vyjádřili, je také rozdíl v relativnosti a smysluplnosti cílů ve světě edukace a ve světě umění. „Vůči potřebě tvůrce“ nemusí být identické s „vůči aktuálnímu světu umění“.³⁷ Nebudou-li učitelé koncepce své výuky budovat (i sami vůči sobě a svým cílům) s ohledem k této zdůvodněné relativnosti, nikdy se vlastně tyto dvě odlišnosti neobjasní a sami učitelé budou tápat ve stanovení akutního cíle a jeho smysluplnosti. Nebudou přesně vědět, proč co dělají, navrhnou, kam a proč své žáky rozvíjejí.

Než se ponoříme do komentářů příkladů podmínkových her, připomeneme ještě význam variant v mezích pravidel. Snahou herních pravidel je nastavit takový výtvarný proces, který umožní variovat výtvarný projev bez porušení pravidel. Tento tvůrčí prostor „pod pravidly“ je důležitá oblast úvah při vymýšlení herních pravidel. Vzniká odklonem od definic, které mají nulovou toleranci, tedy striktně deklarují pravidla. Vlastně v této dobře nastavené zóně pro varianty „pod pravidly“ začíná prosvítat odbornost a vhled konceptora, který nechává dobře vymezený tvůrčí prostor.

37 Kdybychom v této myšlence pokračovali, rozevřela by se nám jiná krajina a jiný text. Jen tedy pro upřesnění dodáme, že toto není výmluva pro to, aby se s žáky mohl donekonečna omílat proces opakování toho, co se již jako dobyté kóty či strategie dá nalézt v dějinách umění, což se často děje (postupy konkretistů). Ale zároveň nelze nevsuvět, proč se umění dnes nachází právě v těchto otázkách a situacích. Proč vlastně řeší, co řeší. Náš text má právě odlišit mechanické opakování známého od inovativního tvoření v rámci odhalení principů, které potřebujeme žákům objasnit. A to v našem případě právě pomocí jasně deklarovaných pravidel, ve kterých zbude místo pro žákův rozvoj variací a podpravidel.

Podporujeme tak úvahu, že děláni významu vizuálu není věcí náhodných či soukromých úvah. Naopak, tvorba významu pro vizuál, který je mnohoznačný (na rozdíl od jednoznačných notačních záznamů, jako je jazyk, notový zápis v hudbě nebo matematický zápis), vzniká pochopením vnitřní struktury nastavené tvůrcem konceptu. Je to možnost vlastního obohacení chůzí „v mých botách“, tedy s mou neopakovatelnou zkušeností a vnitřní výbavou, ale po cestách druhého. Pro tvůrce je to možnost zprostředkovat své myšlení druhému, ovšem v „jeho obzorech“, které se tím pádem mohou rozšiřovat. Dohadování takových mnohoznačných významů je pak věcí společenské dohody.

Následující komentáře sledují tato další kritéria: varianty nad či mimo pravidla, chyby a inovace; složitost či jednoduchá elegance pravidel; technologie a média, která jsou pro určité úkoly vhodná a pro jiná nikoliv, tedy sepětí pravidla s vhodným médiem (myšlení v možnostech fixu, pásky, bělítka...).

Odlíšnost v expresi dosáhneme použitím rozličných médií. Neproměnlivá stopa lepicí pásky, popřípadě fixy, či stopa „podle pravítka nebo šablony“ dodají expresi čistoty, řádu a způsobí absencí přítlaku a přirozené nepravidelnosti gesta ruky. Ale dodají například expresi rozpité skvrny, když se rychle používané médium zpomalilo nebo zastavilo a rozpilo se (jako serifový efekt u písma). Opakem by pak byla média, která duktus (přítlak) a charakteristickou stopu gesta umožní předat: tužky, uhly nebo štětce apod.

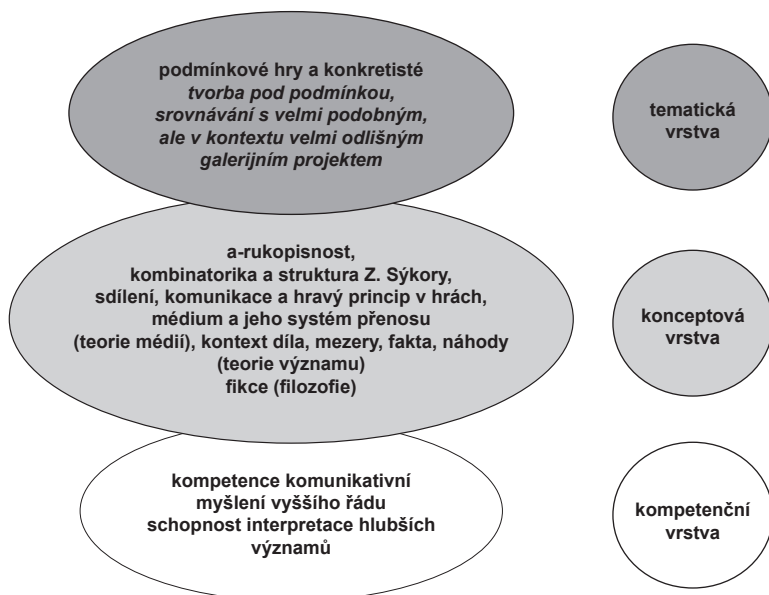
7.3 ALTERACE

Alterace těchto podmínkových her je logicky obsažena již v podkapitole DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU, kde jsou uvedeny tři varianty možných přístupů. A to proto, že úvahy nad výukou vyžadovaly ověřování v různých věkových kategoriích a v různých konceptorských variantách, aby se vůbec mohlo prokázat, že jsou smysluplné a provádění schopné. Tvoří s prvotními „nástřely“ ústrojný celek, který se autoři rozhodli nerozpojovat. Je mnohem běžnější o variantách přemýšlet najednou s vlastní tvorbou konceptu, protože jsou logickou spleť možných cest nad vizuálním řešením, kde jedna cesta podepírá druhou nebo vyskládá, co z první muselo být odstraněno právě při čištění konceptu. Staly se tak ve svých specifických provedeních zároveň příklady alterací.

* * *

Závěrem lze konstatovat, že podmínkové hry umožňují „uvidět“ a sledovat jinak velmi těžce stanovitelné oblasti „děláni významů“ prostřednictvím

expresivní tvorby: totiž míru inovace hráče „pod pravidly“, způsob vzhledu konceptora jako tvůrce pravidel a důležitou proměnu hráče v konceptora, což je zajisté ideál výtvarné výchovy. V uvedeném smyslu jsou podmínkové hry výtečnou laboratoří pro studium tvůrčí konstrukce smysluplného obsahu v expresivních dílech. Ve třech přístupech bylo naznačeno využití těchto her, přičemž jeden z oddílů je textem Evy Štefanové – vyučující a zároveň studentky semináře vedené spoluautorkou textu. Je tedy příkladem průniku vysokoškolské přípravy studenta spojené s praxí, která obohatí všechny zúčastněné – galerijní projekt, tvůrčí praxi ve škole a vysokoškolské pracoviště. I to považujeme za zatím řídké dosahovaný ideál. Text spojuje podmínkové hry s důležitou intenzionální funkcí, která upírá pole pozornosti na vědomou konstrukci vnitřní struktury díla, organizaci jeho fikčního světa a přináší tak podnětné uvažování o mezerách, systémových pravidlech, poruchách, inovativních chybách a faktech. Otevírá tak podstatu kořenů tvorby, kooperaci mezi normativním a inovativním systémem, plodné napětí mezi nutnou mírou známého a nového.



Obr. 37 Konceptový diagram programu k výstavě Zdeňka Sýkory v Lounech

8

O křišťálových lustrech, plstěných bačkorách a osudových událostech. Nový audio průvodce Hradního muzea ve Výmaru (Castle Museum Weimar): konceptová analýza projektu

Ann Luise Kynast

V této kapitole bude představen projekt, jehož cílem bylo motivovat studenty k tomu, aby vytvořili nového „mladistvého“ audio průvodce Hradním muzeem ve Výmaru. Vlastní audio nahrávky zúčastněných studentů jsou přitom výsledkem komplexního vyučovacího procesu: během projektu se studenti seznámili s výmarským klasicismem a jeho vlivem na náš současný pohled na svět. Studenti porovnávali historické zvyklosti a názory s těmi dnešními. Zvolili si místnost památkového objektu a nebo konkrétní obraz, zkoumali, co je na nich zaujalo, rozvíjeli osobní přístup ke zvolenému místu nebo artefaktu a formovali svůj názor na něj, aby potom mohli napsat tvůrčí, unikátní, umělecký záznam pro zvukového průvodce. Tím, že vyjádřili, co je samotné zaujalo, rozvíjeli silný osobní postoj k „jejich“ objektu nebo k vybrané místnosti a k jejich významu pro ně samotné. Názory studentů se staly součástí hradní expozice, protože audio prohlídka je k dispozici jak v Hradním muzeu ve Výmaru, tak i na internetu. Podněcuje ostatní návštěvníky, aby se na malby a hradní prostory podívali z jiného, více osobního a nápaditého úhlu – tím také idea celého projektu dále trvá.

8.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

8.1.2 Kontext výukové situace

Klassik Stiftung Weimar je jednou z největších kulturních nadací v Německu, která spravuje přes dvacet muzeí, paláců, památkových objektů a parků. Má

velké literární a umělecké sbírky, z nichž některé jsou vystavovány v historických areálech. Tento soubor kulturních památek je zcela unikátní, protože množství památek z dob osvícenství, výmarského klasicismu, modernismu a školy Bauhaus je ve Výmaru velmi vysoké. Některé budovy a sbírky jsou na seznamu světových památek UNESCO pod zastřešujícím názvem „Klasičtý Výmar“³⁸ Posláním *Klassik Stiftung Weimar* je uchovávat, rozšiřovat, rozvíjet, zkoumat a sdílet tyto areály a sbírky. Poslední zmíněný cíl – sdílení – je úkolem oddělení pro vzdělávání, jehož hlavní náplní není poučovat veřejnost o tom, co je důležité podle odborníků, nýbrž vyzývat ji k účasti, k formování vlastních úsudků, k výměně názorů a ke kreativnímu projevu. Tyto možnosti jsou zájemcům nabízeny v různých programech – jedním z nich je i popisovaný projekt audio průvodce.

Daný projekt organizovalo a realizovalo oddělení pro vzdělávání *Klassik Stiftung Weimar* ve spolupráci s regionálním rádiem *MDR* a *Stiftung Zuhören*, nadací zaměřující se na podporu audio gramotnosti.³⁹ Projekt finančně podpořila charitativní nadace *Auerbach Stiftung*. Účastnily se ho dvě třídy, jedna gymnaziální a jedna z *Regelschule*; studenti byli ve věku 13 až 15 let. Každá třída pracovala ve Výmaru jeden týden, účast studentů byla povinná, protože projekt se uskutečnil v době výuky. Studenty doprovázeli jejich učitelé, projekt samotný realizoval mediální kouč a dva pedagogové z muzea.

Jako nejvhodnější místo pro potřeby projektu se zdál být Městský hrad. Hrad je jedním z méně frekventovaných objektů nadace *Klassik Stiftung Weimar*, disponuje však velkým množstvím pokojů a předmětů, zejména obrazů. Projekt jako celek se zaměřil na koncepty humanity⁴⁰ z přelomu 19. století, především na její čtyři aspekty, které můžeme sledovat v celém hradním muzeu: pohled na přírodu, portréty a sebe-reprezentace, denní život na hradě na přelomu 19. století a život a kulturní zázemí Marie Pavlovnny, dcery ruského cara Pavla I., která se provdala za dědice výmarského velkovévodství.

38 Resp. výmarská klasika, jak se ustálilo v české terminologii, zejména literární (pozn. editorky).

39 Pozn. editorky: Pojem *audio literacy* (audio gramotnost, audiální gramotnost) je u nás dosud spíše neznámý. Audio gramotnost může být definována jako schopnost naslouchat a porozumět informaci, která je vysílána a sdílena pomocí zvukových vln; analogicky viz gramotnost vizuální, schopnost rozumět informacím vizuální povahy.

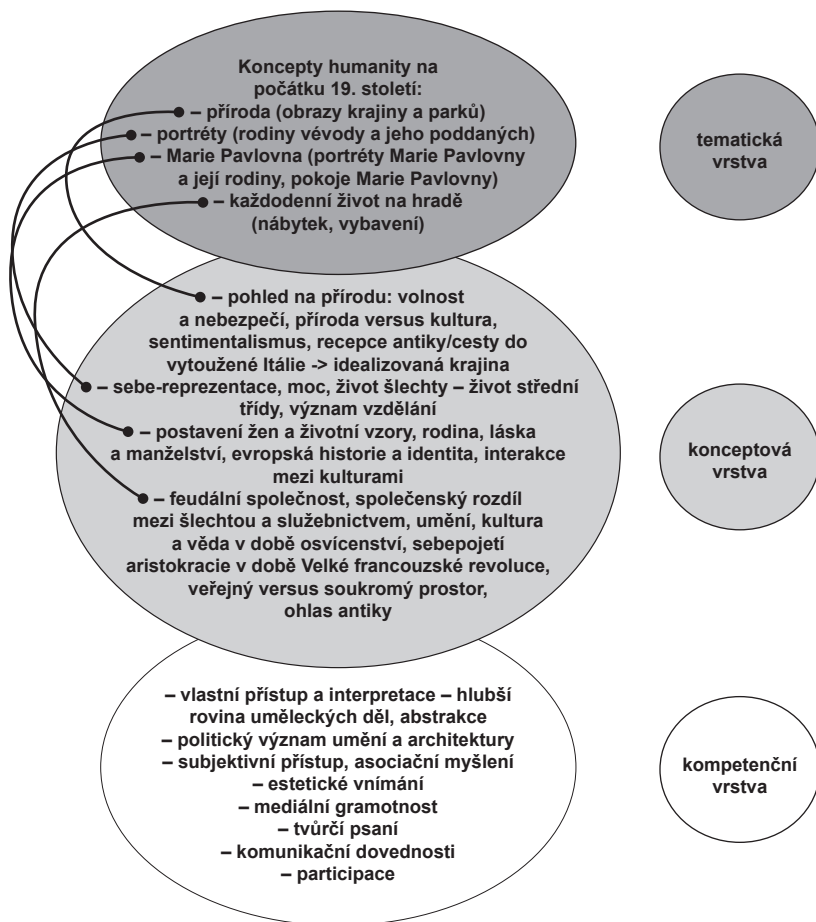
40 Pozn. editorky: Tento klíčový pojem celé analýzy byl s autorkou původní, anglicky psané, verze textu diskutován, protože v některých pasážích kapitoly se poněkud překrývá s pojmem humanismus. Koncepty humanity chápe autorka jako dobové pojetí lidství, resp. ideu lidství, ideu humanity. Tyto dobové podmíněné koncepty se dotýkají různých aspektů lidského života a bytí: dětství, vzdělání, pohlaví, náboženství atd.

Studenti měli za úkol vytvořit svého vlastního audio průvodce sbírkovými předměty nebo místnostmi stálé expozice hradu. Jedinou podmínkou bylo nenapodobovat stávajícího audio průvodce, naopak vytvořit něco jiného, nápaditějšího a více kreativního. Protože si studenti mohli svůj objekt pro audio nahrávku z předem selektovaného vzorku vybrat sami, pracovali s něčím, co je opravdu zaujalo – a z audio nahrávek mělo toto jejich zaujetí také vyzářovat.

8.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Projekt „O lustrech, plstěných bačkorách a osudových událostech. Nový audio průvodce pro Hradní muzeum ve Výmaru“ byl začleněn do vzdělávacího programu nadace *Klassik Stiftung Weimar*. Oddělení pro vzdělávání nabízí vzdělávací projekty a materiály pro specifické cílové skupiny, například aktivity pro děti, rodiny, střední školy a univerzitní studenty, pro neorganizované turisty i skupiny. Mimo prohlídky s průvodcem a přednášky nabízí širokou škálu vzdělávacích projektů (jednodenních až týdenních) zejména pro studenty ve věku 12–18 let. V projektech se uplatňuje komplexní přístup k historickým epochám a uměleckým kategoriím, jehož cílem je propojování různých epoch a žánrů a reflexe významu minulosti pro přítomnost. *Klassik Stiftung* při těchto projektech spolupracuje s partnerskými institucemi.

Účastníci se v těchto projektech setkávají s originály, učí se prožitkem a vlastní činností a aktivně na projektech participují. Ve svém učení vedou sami sebe podle vlastních zájmů. Mohou si vždy vybrat mezi alternativami a sami si zvolit „svůj“ objekt nebo téma. Projekty jsou zaměřeny na aktivity a na výsledek. Účastníci se během programů aktivně zapojují a rozvíjejí tak své klíčové dovednosti, jako jsou sociální a komunikační schopnosti, schopnost organizace času, dovednosti v oblasti médií a metodologie, představivost a kreativitu. Svě vědomosti sdílejí – přenášejí je z jedné epochy do druhé, z jedné oblasti života do jiné apod. V neposlední řadě se účastníci seznamují s místy, která patří mezi světové dědictví, a učí se o jejich významu pro kulturní paměť a dnešní kolektivní identitu.



Obr. 37 Konceptový diagram programu

8.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Obsah

Studenti se ke konceptům humanity rozpoznatelným na hradě přibližovali podle výše uvedených čtyř principů. Na základě předvýběru objektů se dostali do skupin podle čtyř témat a zvolili si určitý jeho aspekt a konkrétní objekt pro svou audio nahrávku. Hrad je historická budova s originálním interiérem, ale zároveň je i muzeem umění. Studenti měli proto na výběr buď historické interiéry anebo konkrétní obrazy.

Jedna skupina si vybrala téma krajiny a prohlídku parku, zabývala se proto pohledem na přírodu: význam přírody v sentimentalismu, rovnováha mezi přírodou a kulturou v období klasicismu a protikladné pohledy na přírodu v dobách předcházejících a následujících (např. holandská malba a romantismus). Zatímco klasicistní obrazy krajin představují harmonické krajiny jihu, obrazy z jiných epoch často poukazují na nebezpečnou a děsivou stránku přírody. Toto napětí a jeho dopady se staly součástí diskuse o obrazech.

Druhá skupina se úzce zaměřila na portréty a jejich skrytý význam, například politická sdělení, osobní zájmy, sebe-reprezentaci nebo uchování a zisk moci. Studenti diskutovali nad portréty vévodovy rodiny, ale i nad portréty střední třídy, tedy lidí neurozených. Portréty jednak odhalily rozdíly mezi osobnostmi vyobrazených manželů nebo sourozenců a jednak si studenti mohli povšimnout obecného zájmu o kulturu a vzdělání na přelomu 19. století.

Sebepojetí u dvora v době osvícenství bylo zájmem třetí skupiny, která se zaměřila na každodenní život na přelomu 19. století. Studenti zkoumali, jak spolu žila šlechta a služebnictvo, jaký byl život šlechty a co nám o feudální společnosti a zejména výmarském dvoru říká vnitřní vybavení hradu. Zvláštní zájem studentů vzbudil zejména jeden zvláštní obyvatel hradu, Marie Pavlovna.

Marie Pavlovna, dcera ruského cara Pavla I., která se provdala za dědice výmarského velkovévodství Karla Fridricha, byla středem zájmu poslední, čtvrté skupiny. Do Výmaru přišla Marie Pavlovna v roce 1804 a dodnes jsou patrné změny, kterých hrad doznal kvůli jejím příjezdu a nebo na základě její vlastní iniciativy. Tématem diskuse se stala interakce mezi kulturami, evropská historie a identita, dále rodina, láska, manželství a postavení ženy. Zvláštním zájmem této skupiny byly pocity a osobní život Marie Pavlovny.

Program

První den projektu jsme studenty provedli po hradě a přilehlém parku a seznámili je se životem a kulturním zázemím rodiny vévody okolo roku 1800. Během této prohlídky jsme účastníkům představili všechna čtyři témata (příroda, portréty, každodenní život na dvoře a Marie Pavlovna). Ujišťovali jsme se, že studenti se prohlídky aktivně účastní, rozdali jsme například několik historických obrázků parku a účastníci museli najít místo, kde mohl stát autor vyobrazení. Na hradě jsme se zabývali portréty rodiny vévody. Snažili jsme se, aby nikdo neměl pocit, že je nezbytné studovat dějiny umění proto, aby mu obraz mohl přinést uspokojení nebo aby objevil jeho smysl. Pobízeli jsme studenty k tomu, aby se na obrazy dívali pozorněji a aby došli k vlastní interpretaci toho, co vidí – a aby objevený význam přenesli do slov. Tímto způsobem se studenti učili rozumět historickým událostem a předmětům a chápat, že jejich vlastní subjektivní pohled je stejně tak hodnotný jako pohled kohokoliv jiného.

Po prohlídce jsme studentům představili jednotlivá témata. Pro každé z nich jsme předem vybrali několik místností nebo obrazů. Opět jsme účastníkům neposkytli žádný předem připravený výklad; studenty jsme požádali, aby se pozorně podívali na předměty a utvořili si vlastní názor na vlastnosti a význam daného objektu. K rozpraudění jejich aktivity jsme jim nejprve zadali menší úkoly jako nakreslit obraz podle popisu jiného člověka nebo slovy popsat myšlenky člověka na portrétu.

Po seznámení s hradem a jeho sbírkami jsme se detailněji zaměřili na náš projekt. Reportér z rádia představil účastníkům několik rozhlasových formátů a možností, jak upravit audio nahrávku; zároveň jsme pokračovali v metodách tvůrčího psaní, se kterým jsme začali už dříve. Studenti mohli tímto způsobem nalézt vhodný přístup k objektu nebo místnosti, kterou si zvolili. Dalších pár dní účastníci ve skupině pracovali na svých textech, trénovali své hlasy a cvičili nahrávání audio záznamu. Pracovali přitom samostatně; byli jim k dispozici mediální kouč a muzejní pedagogové, kteří v případě potřeby nabízeli pomoc nebo účastníky motivovali. Během týdne skupiny postupně představily své texty zbytku třídy, která jim poskytla zpětnou vazbu týkající se srozumitelnosti a kouzla příběhu, ale také slyšitelnosti jejich hlasu.

Na závěr projektu studenti nahráli své záznamy pod vedením mediálního kouče v profesionálním studiu (v *MDR*). Upravené nahrávky byly přeneseny do stávajících audio guidů a na závěrečném ceremoniálu v plesovém sále Městského hradu byly přestaveny studentům a jejich rodinám. Tím také projekt skončil a studentské práce se staly součástí stálé expozice.

Výsledek

Studenti účastí na projektu získali znalosti o počátku 19. století: o významu kultury pro dvůr během osvícenství a o životě v klasicistním Výmaru; dále se dozvěděli o významu osvícenství a výmarského klasicismu pro naše dnešní vnímání světa. Osvojili si také základy audio nahrávání a tvůrčího psaní. Jejich aktivní práce na nahrávkách byla založena na aplikaci toho, co se naučili, a pomohla rozvoji jejich individuálního přístupu ke konceptům humanity na přelomu 18. a 19. století. Jelikož byly nové audio záznamy přeneseny do stávajících audio průvodců, je konečný výsledek projektu trvale k dispozici všem návštěvníkům hradu. Tento aspekt projektu studentům ukázal, jak vážně bereme jejich práci a nápady. Individuální postoj, který k určitému obrazu nebo místnosti na hradě zaujali, je důležitý a má stejnou váhu jako na odborných informacích založený „dospělý“, přístup na nahrávkách stávajícího audio guidu. Vytvořením záznamů, které jsou teď k dispozici i široké veřejnosti, se studentům podařilo – v souladu s hlavním záměrem projektu – hrad „dobýt“. Stavbu, do níž vstupovali s úctou a bázní, přetvořili na místo, kde mají stejná práva jako všichni ostatní.

Výsledné nahrávky jsou produktem komplexního procesu učení. Studenti rozvíjeli mnoho svých kompetencí: nejen svou odbornost, ale i sociální a komunikační dovednosti, metodologickou a mediální gramotnost. Učili se „číst“ kulturní dědictví a formovat vlastní názor na něj. Tento soubor dovedností může být uplatněn v různých muzeích, sbírkách a kulturních památkách obecně.

Kreativní, unikátní a umělecké záznamy studentů jsou nyní trvale dostupné v Hradním muzeu a na internetu přes webovou stránku *Klassik Stiftung*. Tímto způsobem je výsledek projektu prezentován dlouhodobě. Nový audio průvodce vyzývá návštěvníky k tomu, aby se podívali na obrazy a interiéry jiným, mnohem více osobním, úhlem pohledu a s větší představivostí. Možná i další návštěvníky přivede tento příklad k vytváření vlastních příběhů – a tímto způsobem pak projekt může pokračovat dál na jiné úrovni.

8.3 ALTERACE

Vzhledem k tomu, že projekt byl připraven ve spolupráci s *Stiftung Zuhören*, mohl čerpat ze zkušeností této nadace s podobnými projekty. Stiftung si klade za cíl posílit lásku dětí a dospělých k poslechu a podporovat jejich audio gramotnost. Poslech chápe jako základní dovednost člověka podobně jako čtení

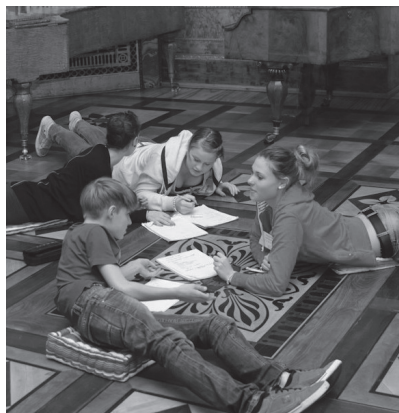
a psaní – je považována za vstupní podmínkou pro nabývání kompetence k učení. V posledním roce nadace vedla několik projektů s využitím audio průvodců. V Bavorsku vzniklo kolem 200 nových audio guidů pro města, muzea a památná místa. Výmarský projekt vznikl na základě obecného rámce a standardů *Stiftung Zuhören*, byl však uzpůsoben specifickým podmínkám prostor (hradu) a potřebám studentů.

Tvůrci mohli stavět na roky sbíraných zkušenostech *Stiftung Zuhören*, i když museli zohlednit další faktory a pracovat v nových podmínkách, které přinášely nové výzvy. Jelikož byl projekt postaven na tvůrčím (asociačním) psaní, příslušná úloha pro studenty byla poněkud vágní a pedagogové nemohli předem předvídat přesný průběh procesu tvorby a jeho výsledek. Na druhou stranu to představovalo velkou příležitost: studenti nebyli nuceni sledovat přísné schéma, měli naopak možnost sami objevovat, co se jim nejvíce líbí a co se jim nejlépe zdařilo. Otevřený způsob realizace projektu podporoval studenty v samostatné práci podle jejich vlastní časové organizace – tedy na základě dovednosti, o které většina z nich ani nevěděla, že ji má. Na druhou stranu tato otevřenost některé studenty mátlá. Ze školy byli zvyklí na pevný rozvrh a přesně definované úkoly – tedy na něco, čemu se projekt úmyslně vyhýbal. Vysoká míra mentorování projektu (ze strany učitelů, dvou muzejních pedagogů a mediálního odborníka, kteří doprovázeli každou třídu) umožnila, aby jeho otevřený design proběhl bez rizika špatného výsledku, úplného nepochopení ze strany studentů či dokonce frustrace na jejich straně. Je třeba říci, že úspěch takto otevřeného designu závisí do velké míry na počtu a dovednostech mentorů, kteří jsou do projektu zapojeni. Při jejich menším počtu by nebylo možné poskytnout každé skupině podporu odpovídající potřebám a přáním studentů. Nicméně by bylo vhodné pomoci studentům při organizování jejich času, např. se každé ráno dohodnout na čase přestávek. Studentům by také měl být jasně vysvětlen celý program dne a jejich možnosti.

Někteří účastníci kritizovali velké množství informací, které jim byly během prvních dvou dnů předány. Tento problém patří k výzvám každého vzdělávacího projektu. Základní historické informace jsme museli studentům poskytnout, aby nedospěli k překotným závěrům. Bez vstupních a kontextově pojatých informací by nebylo možné pochopit hrad jako památku osvícenského vévodství. Jedním z cílů bylo naučit studenty něco o minulosti a jejím významu pro současnost, a proto by nebylo produktivní, aby pracovali čistě asociačně. Navíc byly prohlídky, kterých se studenti zúčastnili, vždy vedeny proaktivně; studenty jsme pobízeli k vlastní interpretaci, předměty audio průvodce si účastníci vybírali sami.

Pro studenty byl projekt jednoznačně odlišný od obvyklé školní rutiny s její pevně danou strukturou dne a s přestávkami. Rozdíl byl také ve způsobu předání vstupních dat a v tom, jak se studenti do projektu zapojili. Taktéž povaha zadaných úkolů byla jiná. Většina studentů hodnotila tyto výzvy pozitivně. Co některé studenty nejvíce mátló, např. samostatná práce ve skupině, jiní hodnotili velmi kladně. V podobných projektech není možné pro každého studenta zvlášť ideálně vyvážit vstupní faktory, míru volnosti a strukturu, protože každý účastník je jiný. Projekt je možné hodnotit pozitivně, pokud jsou jednotlivé faktory v rovnováze, tedy pokud se žádný student během týdne necítil extrémně zatížen, příp. neschopen zadaný úkol splnit, a nebo naopak nepracoval na úkolech hluboko pod svými schopnostmi. Pokud si studenti našli způsob, jak se do projektu zapojit a objevovat schopnosti, o kterých dosud nevěděli, že je mají, tak byl projekt úspěšný.

(Z anglického originálu přeložila Lucie Tungul, editorsky upravila Petra Šobánková)



Obr. 39–41 Z programu „O křišťálových lustrech, plstěných bačkorách a osudových událostech. Nový audio průvodce Hradního muzea ve Výmaru“; foto archiv Klassik Stiftung Weimar

9

Konceptová analýza edukačního programu *Lev dvojí tváře* (Muzeum umění Olomouc)

Marek Šobáň

Kapitola analyzuje edukační program k výstavě *Gotické Madony na lvu* nazvaný *Lev dvojí tváře*. Podrobněji se zabývá problematikou výtvarného symbolu lva, čtenáře mj. seznamuje s jeho dvojnásobným výkladem, jenž se stal důležitým podnětem pro výtvarnou aktivitu účastníků animace. Text dále přináší popis části programu zaměřené na aktualizaci původně historického tématu a jejího motivujícího využití pro tvorbu dětí. V závěru nabízí možné alterace u některých ne úplně podnětných výukových situací.

9.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Animační program poskytne účastníkům výklad užití výtvarné symboliky, jejíž poznání je potřebné pro hlubší pochopení vystaveného díla. Zaměří se především na symbol lva, který je přítomen u zobrazených madon a vzpírá se jednoznačnému výkladu. Ukazuje nám toto zvíře spíš na Krista, když v souvislosti s ním můžeme v Bibli číst, že byl *Lvem z kmene Judova*, nebo na samotného ďábla, protože lev býval vnímán jako tvor dravý, úskočný a loupežný? A jak vlastně poznáme, kterou roli lev v blízkosti madony právě hraje? Edukační program uvede žáky do potřebných biblických souvislostí.

Součástí animace je odborný výklad a řízený rozhovor mezi muzejním pedagogem a jeho posluchači přímo v prostoru výstavy. Program dále doplňují zážitkové aktivity vycházející z metod výtvarné a dramatické výchovy.

9.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Program byl připraven pro žáky II. stupně ZŠ a nižší ročníky SŠ (víceletá gymnázia). Vycházel z výstavy *Gotické Madony na lvu*, která probíhala v Galerii Arcidiecézního muzea Olomouc od 13. 2. do 11. 5. 2014. Jednalo se o unikátní mezinárodní projekt, jenž se zabýval „pozoruhodným fenoménem evropského gotického sochařství, kterým je zobrazení Panny Marie stojící na lvu“. (Muzeum umění Olomouc, 2014)

Muzeum umění Olomouc, jehož součástí je Arcidiecézní muzeum, patří k nejvýznamnějším institucím svého druhu v České republice. Spravuje cca 200 000 sbírkových předmětů starého, moderního, ale i současného umění. Arcidiecézní muzeum, zaměřené na prezentaci starého umění, sídlí v rekonstruované národní kulturní památce Přemyslovský hrad (kapitulní děkanství, věž s kaplí sv. Barbory a románský biskupský palác). Jeho stálá expozice představuje „v 16 sálech přes 300 děl od románského slohu po baroko včetně slavné Šternberské madony či kočáru biskupa Troyera“. (Muzeum umění Olomouc, 2014) Nedílnou součástí Muzea umění Olomouc je od roku 2000 edukační oddělení, které vytváří doprovodné vzdělávací programy k většině krátkodobých i stálých výstav. Jen v roce 2013 programy určené školním skupinám navštívilo 5 186 žáků a studentů z Olomouce, blízkého i vzdáleného okolí.

Program *Lev dvoji tváře* zprostředkoval účastníkům výstavu, jež měla podle autorů její koncepce a katalogu ukázat návštěvníkům „co největší počet Madon na lvu, pokud možno včetně stylového kontextu, na vzájemně se doplňujících výstavách v Olomouci a Leogangu, s jedním společným katalogem“ (Hlobil, Hrbáčová, 2014, s. 54). Podařilo se vystavit „více než 30 exponátů, některé vůbec poprvé, včetně dvou nejstarších Madon na lvu, čtyř z celkem sedmi salcburských a sedm slezsko-pruských“. Především však výstava nabízela „divákům hluboký religiózní a umělecký prožitek“. (Tamtéž, s. 54)

Cílem animačního programu bylo seznámit účastníky s díly gotického sochařství, vybranou symbolikou, bez níž není možné artefaktům hlouběji rozumět, dále představit kontext biblického příběhu, z něžž obsah děl vychází, a konfrontovat skrze výklad použitých symbolů myšlení našich předků s názory dnešních dětí. Současné umění, vztahující se k tématu výstavy, program připomněl skrze tvorbu Jitky Teubalové a její fotografický projekt *Ona*. Vybraná fotografie z projektu posloužila jako motivující prvek při závěrečné tvůrčí aktivitě.

V následujících bodech se analyzovaná animace vztahuje k závazným dokumentům RVP pro základní vzdělávání:

1) Očekávané výstupy

- **žák interpretuje** umělecká vizuálně-obrazná vyjádření současnosti a minulosti;
- **žák porovnává** různé interpretace vizuálně-obrazného vyjádření;
- **žák ověřuje** komunikační účinky vybraných vizuálně-obrazných vyjádření; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

2) Učivo

- uplatňování subjektivity (symbolický přístup k vizuálně obraznému vyjádření);
- ověřování komunikačních účinků (osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; komunikační obsah vizuálně-obrazných vyjádření – prezentace ve veřejném prostoru; proměny komunikačního obsahu – historické a kulturní souvislosti).

3) Rozvíjení klíčových kompetencí

- **kompetence k učení:** třídí informace a efektivně je využívá v procesu učení a tvůrčích činnostech;
- **kompetence komunikativní:** formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- **kompetence sociální a personální:** spolupracuje ve skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu;
- **kompetence občanské:** projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost.

9.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

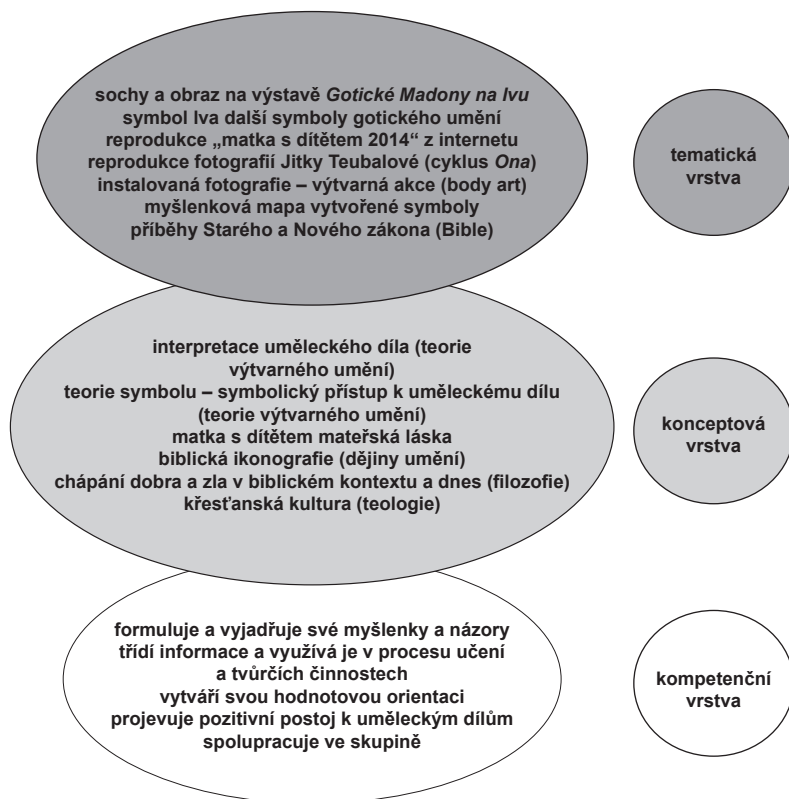
Úvodní evokace spočívala ve hmatové etudě. V boxu byl uložen sádrový odlitek busty matky s dítětem; žáci k němu postupně přicházeli a pokoušeli se po hmatu odhalit skryté tajemství. Své názory prezentovali ve spontánním rozhovoru s muzejním pedagogem. Na závěr své domněnky konfrontovali se skutečností, mohli dovnitř boxu nahlédnout. Nejednalo se o aktivitu samoúčelnou, ukrytý předmět vlastně naznačoval téma poznávané výstavy. Následně žáci vešli do expozice a dostali za úkol vypracovat mentální (myšlenkovou) mapu. Zadání znělo: „Prohlédněte si sami vystavené exponáty, vyberte jeden z nich a posaďte se před ním na polštář. Do středu papíru napište název zvoleného artefaktu a soustřeďte se chvíli na něj. Poté zkuste psát volné asociace s dílem spojené a vytvářet jednotlivé cesty mapy. Zachycujte myšlenky

důležité i zdánlivě méně podstatné, tvořte uvolněně. Můžete uvádět krátká hesla, slova či vytvářet drobné kresby apod.“ Smyslem této části programu bylo především zjistit dosavadní znalosti žáků o tématu výstavy. Dialog nad vypracovanými texty umožnil pedagogovi upřesnit některé teoretické poznatky spojené s gotickým sochařstvím (např. pojem gotika, madona, Ježíš, symbol, Pana Marie atd.).

Poté se výklad zaměřil na stěžejní symbol výstavy – lva ztvárněného u několika madon. Účastníci programu nejprve s pomocí pedagoga definovali pojem symbol a poté se snažili přijít na to, proč má lev u vystavených soch dvojnásobný význam, tzn. proč je vnímán jako symbol zla (ďábla) a dobra (samotného Krista). Rozhovor se odvíjel od poznatků žáků o životě lva v přírodě, ale i o tom, jak bývá vykreslen v pohádkách a bajkách či jak je vnímám v odlišných kulturách. Následovala krátká komentovaná prohlídka vybraných exponátů výstavy, důraz byl kladen především na výklad užití symboliky (jablko, koruna, holubice, stehlík, kříž).

V učebně program pokračoval aktivitou, při které byly hledány formou rozhovoru souvislosti mezi výstavou a několika fotografiemi získanými z internetového vyhledavače Google po zadání hesla „matka s dítětem 2014“. Jedna z fotografií, dílo autorky Jitky Teubalové, znázorňující mladou ženu s dítětem v pozici madony, posloužila jako motivace pro závěrečnou tvořivou část programu – tvorbu aranžované fotografie. Žáci pracovali ve skupinách. Vybraná dívka přijala roli madony, vstoupila do prázdné vitríny a stala se tak na chvíli „uměleckým dílem“, ostatní členové týmu připevnili na sklo nakreslené symboly vyjadřující zlo či dobro v dnešním světě a poté muzejní pedagog celou situaci vyfotografoval. V krátkém rozhovoru žáci okomentovali vznik svých symbolů a objasnili ostatním jejich význam. Na závěr programu se účastníci vrátili ke svým mentálním mapám v expozici a odlišnou barvou do nich zaznamenali nově nabyté poznatky. Smyslem aktivity bylo zjistit, zda se sdělované obsahy dostaly do povědomí účastníků programu.

9.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU



Obr. 42 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Během programu jsme zaznamenali, že výstava sama o sobě nevzbuzovala u žáků zájem svou vizualitou, častokrát se podívovali, proč s takovou slávou prezentujeme víceméně stejné sochy, s totožným námětem, které se liší mnohdy pouze polychromií a gesty. K tomu, aby děti expozici nevnímaly jen jako prezentaci několika starožitností (bůhví proč odborníky ceněných), bylo nutné ozřejmit užívanou symboliku zpřítomňující tradiční příběh naší kultury, tedy příběh Ježíše Krista od jeho narození až po jeho umučení. Z mentálních

map jsme vyčetli, že řada žáků si navíc nespojuje zobrazené postavy s konkrétními osobami, častokrát sochy chápali jen jako zpodobnění anonymní matky s dítětem. Za těchto okolností jsou obsahy vystavených soch bez vkladu muzejního pedagoga dětskému návštěvníkovi prakticky nedostupné.

Při přípravě programu jsme si dále kladli otázku (a při zprostředkování starého umění na ni hledáme odpověď často), proč by se měl vlastně dnešní člověk zabývat sochami, které nám přinášejí otázky spojené s duchovními principy, jež jsou možná většinovou společností vnímány jako bezvýznamné. Jsou obsahy vložené do gotických madon pro dnešního člověka, a děti zvláště, ještě inspirující? Mohou nám sdělit něco podstatného o životě? Tento problém jsme se snažili nastínit skrze aktualizaci zmíněného tématu, která se projevila jak v zadání tvořivě expresivní úlohy, tak v předcházejícím motivačním rozhovoru.

Jak vyplývá z předešlého textu, důležitou částí programu bylo zamyšlení nad významem lva a několika dalších symbolů ve středověkém umění. Téma se začínalo rozpravou o tom, co je to vlastně symbol a zda účastníci programu znají nějaké symboly a jejich výklad. Děti většinou uváděly jako příklad srdce nebo kříž, příp. státní znak apod. Vysvětlili jsme si, že v symbolu se setkávají dva světy, viditelné vyjádření symbolu a idea (fenomén). Jedná se většinou o „smluvený znak s jednoznačným významem a tradicí“ (Chodura, 2001, s. 90) V souvislosti s touto informací bylo pro žáky jistě zajímavé sdělení, že v případě lva u gotických Madon tomu tak není. Význam lva „je ve středověku dvojnásobný, podle kontextu symbolizuje dobro i zlo“ (Hlobil, Hrbáčová, 2014, s. 34) Podle autorů výstavy správný výklad tohoto symbolu souvisí s pozicí lva na soše. Pokud je lev u nohou nebo pod nohama Panny Marie, přiklání se k tomu, že se jedná o připomínku ďábla (tamtéž, s. 38), kterého se snaží tato tzv. „nová Eva“ porazit – zašlapat do země. Je-li šelma součástí tzv. trůnící Madony, poukazuje naopak na lvy ochránce, jež chránili trůn krále Šalamouna (tamtéž, s. 36). Lev byl ve středověku také chápán jako symbol zmrtvýchvstání Krista, tudíž představoval absolutní dobro, pravý opak prve zmíněného výkladu.

Významy, které tradice přisoudila této šelmě, jsme se pokusili uvědomit si během rozhovoru, kdy se žáci zamýšleli nad lvem jako zvířetem a tím, jak bývá vnímán v různých kulturách a popisován v příbězích, pohádkách a bajkách. Ambivalentnost symbolu (znaku) lva posloužila jako dobrý podnět k diskuzi o „obsahu viděného či o významu vizuálně vnímaných znaků“ (Vančát, 2000, s. 200) a tvorbě nového aktuálního symbolu ve výtvarné aktivitě v poslední části galerijní animace. Její zadání znělo: „Vytvořte vlastní, aktuální symbol pro Madonu, který by vyjadřoval vítězné dobro či poražené

zlo dnes.“⁴¹ Poté vznikla již zmíněná aranžovaná fotografie s dívkou v roli Madony ve výstavní vitríně. Sklo vitríny posloužilo velmi efektně jako podklad pro připevněné symboly. Průhlednost materiálu umožnila, aby kresby levitovaly a živá Madona s nimi mohla vstupovat do interakce. Výtvoři znázorňující dobro tak mnohdy vyrůstaly a vznášely se nad pozdvihnutou paží dívky. Symboly zla zase po vzoru gotických soch drtila ve spodní části svou nohou. Prostor pro hru vymezený sklem vitríny umožnil, aby se žákyně v roli stala na chvíli uměleckým dílem (po vzoru body-artu) a byla takto chápána. Souvislost s výstavou byla v tomto zřejmá, vybrané exponáty na ní stejná vitrina chránila.

Vlastní tvorbě předcházela motivační rozhovor nad několika reprodukcemi, díky nimž se témata zprostředkovaná výstavou (matka s dítětem, mateřská láska a utrpení, chápání dobra a zla v biblickém kontextu a dnes) dostávala do nečekaných souvislostí. Zejména obrázek znázorňující matku, jak oplakává své mrtvé děti po přírodní katastrofě či možná válečném konfliktu, posloužil jako dobrá připomínka skutečnosti, že gotické madony nejsou pouze zobrazením idylického vztahu mezi Pannou Marií a malým Ježíšem, ale skrze některé symboly a použité barvy vyprávějí divákovi příběh matky, která přichází o svého jediného syna. Tento obsah, skrytý v samotných dílech a vyvolaný skrze reprodukci, nabízel možnost hovořit se žáky o jinak traumatizujících skutečnostech, což je „naším morálním imperativem, neboť jejich ožívování a aktualizace probíhá běžně ve veřejných komunikačních prostředcích“ (Fulková, 2012 s. 20) A právě kultura skrze umění zmíněná témata již od nepaměti zpracovává a nabízí člověku impulsy ke sdílení, čímž může přispět k alespoň částečnému ošetření našich životních ran.

9.3 ALTERACE

Posouzení kvality

Kvalitu galerijní animace jsme posuzovali na výstupech, které žáci vytvořili během programu. Jednalo se o dokončené mentální mapy a vytvořené symboly pro aranžovanou fotografii.

V závěru programu se žáci vypravili naposled do expozice a měli za úkol doplnit do rozpracovaných myšlenkových map své dojmy a poznatky získané

41 Vizualita a obsah vybraných symbolů, které děti během aktivity vytvořily, budou představeny blíže v dalším textu.

během animace. Analýzou dokumentů jsme zjistili, že edukace je ve většině případů obohatila v oblasti pojmové i významové. Vystavené sochy už nebyly pro děti pouze zobrazením anonymní ženy s dítětem, pojem symbol doplňují v řadě případů krátká zmínka o jeho významu, např. symbol stehlíka je uváděn ve spojení s utrpením Krista, lev ve své dvojznačnosti jako připomínka dobra a zla (d'ábla a Krista). Samozřejmě nelze ze zápisů vyčíst, zda si posluchači zapamatovali sdělené biblické a kulturní souvislosti spojené s obsahem jednotlivých symbolů, nicméně se tu a tam poznámky takového charakteru objevují, např. *červená barva pláště – krev syna; stehlík, červená hlava – utrpení na kříži; Marie – druhá Eva; žena zničí patou hadovi hlavu* apod. Motivační práce s reprodukcemi se zřejmě zapsala do povědomí posluchačů, slova jako utrpení, bolest se v souvislosti s tématem výstavy v textech také objevují. Z tohoto ohledu můžeme hodnotit výukovou situaci jako podnětnou.

Jak také prokázalo zpětné studium myšlenkových map, aby děti porozuměly zvolenému obsahu edukace, bylo nutné alespoň základní poučení o zobrazených biblických osobách a vztazích mezi nimi. Celá řada žáků tyto vědomosti dnes nemá. Tím samozřejmě narostl čas věnovaný výkladu, jiná (možná pro účastníky programu zajímavější metoda) však podle autora nezaručovala předání potřebných poznatků a nebyla během trvání výstavy vyzkoušena. Následné dotazování a ujasňování slyšeného někdy zkrátilo dobu věnovanou přípravě a tvorbě aranžované fotografie. S nedostatkem času se potýkali realizátoři zejména u početnějších školních skupin, v několika případech již nedošlo k doplnění rozpracovaných mentálních map na konci programu, a tudíž nemohla být realizována závěrečná reflexe edukace.

Druhým výstupem, který může být nyní analyzován, se staly vytvořené symboly dobra a zla v dnešní době. Na jejich kvalitě se samozřejmě vždy projevila mentální vyspělost účastníků programu. Řada z nich nebyla schopná přijít s vlastním řešením problému a prostě jen zopakovala symboly, které se objevily u vystavených soch (*koruna, jablko, aureola, holubice, kříž*). Hojně zastoupení měl často viděný (a jako příklad ve výkladu zmiňovaný) symbol *srdce* s tradičním významem lásky, dobra apod. Převládalo i téma ekologické: *strom, květina, kapka vody*. Člověka ohrožující stav životního prostředí naznačoval dále např. symbol *kouřící elektrárenské věže* či *komína*. Rozmanité zbraně (*nože, pistole*) posloužily jako znaky války a násilí. Kromě těchto, víceméně očekávaných výstupů, bychom rádi zmínili i dvě podle našeho názoru řešení překvapivá, ne prvoplánová. *Ciferník hodín* žáci vyložili jako vše ohrožující rychlost života, kdy jeden nemá na druhého čas. *Smyslná ústa* znamenala zase škodlivou mnohomluvnost a lživost politiků.

Bohužel již dříve zmíněná časová náročnost programu neumožňovala

souvislejší rozhovor s jednotlivými autory symbolů, jenž by osvětlil významy kreseb a tím také odhalil jejich chápání dobra a zla v dnešním světě. To mohlo být zajímavé především v souvislosti s tím, že program skrze interpretaci vystavených děl nabízel nahlédnout do myšlenkového modelu našich předků, kteří tyto otázky promýšleli v kontextu křesťanské víry.

Návrh alterace a její přezkoumání

Nelze pracovat s podobně zaměřenou výstavou (prezentující spirituální téma) bez předchozího alespoň základního uvedení do náboženských souvislostí, na kterých stavěla naše tradiční kultura. Jak jsme se během animací přesvědčili, výuka ve škole (a zřejmě i výchova rodičů doma) tyto poznatky dětem nepřináší v ucelenější podobě. V muzeu během programu se účastníci potřebné informace dovídají na úkor vlastní práce s exponáty, navíc jsou mnohdy předávány z časových důvodů pouze výkladem. Jako možné řešení se nabízí rozdělení programu do více bloků (min. dvou), z nichž jeden by se mohl odehrát již přímo ve škole, kde by muzejní pedagog ve spolupráci s učitelem připravil děti na návštěvu muzea. Seznámil by je s důležitými biblickými postavami, ozřejmil vztahy mezi nimi, přiblížil uvažování středověkého člověka v kontextu křesťanské víry. Výklad by se dal jistě doprovodit prezentací vybraných děl tematicky zapadajících do ideje navštívené výstavy.

Při tvořivé činnosti zaměřené na problematiku dobra a zla a tvorbu symbolů jsme se setkali s tím, že žákům činilo potíže převést svou ideu do výtvarného vyjádření, především jeho nutné stylizace. I to by se dalo jistě vyřešit přípravnou výtvarnou etudou mimo vlastní animaci. Žáci by v ní mohli postupně stylizovat námět vycházející z okolní reality, vytvářet varianty již známých symbolů (např. dopravních značek) či hledat pojmy, jež by se v určitém kontextu symboly stát mohly (symbol pro momentální náladu, pro zvolené roční období apod.). Důkladnější práce se symbolem by navíc žákům přiblížila podstatu umění, které je podle některých autorů (Goodman) založeno na schopnosti symbolizace.

10

Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna *Staří mistři*

Barbora Svátková, Lenka Mrázová

Analýza představuje muzejní edukační program *Staří mistři* realizovaný Muzeem města Brna ve spolupráci s Oddělením muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Program zaměřený na 2. stupeň základních škol pracuje s aktuálními tendencemi muzejní a galerijní pedagogiky a nabízí žákům vhled do souvislostí, které stály u vzniku děl, dnes vystavených ve stálé expozici starého umění na hradě Špilberku v Brně. Učí žáky rozeznávat specifické znaky období od renesance po 19. století v přímé interakci s exponáty této sbírky a podporuje kladný vztah k umění a kultuře jako k nehmotnému kulturně-historickému dědictví lidstva.

10.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Jak se žilo v období renesance, baroka nebo 19. století? Proč má měšťan křížek nad hlavou, od kdy smějí ženy malovat, co šeptají sochy řečí těla, co na obraze s dítětem nesedí?

Tyto a další zajímavosti – vhled do souvislostí, které stály u vzniku děl, dnes vystavených ve stálé expozici starého umění na hradě Špilberku v Brně, přináší animační program *Staří mistři*. Experimentální novinka z cyklu doprovodných edukačních programů *Kroky do hradní obrazárny*, realizovaných v Muzeu města Brna na hradě Špilberku, připravená pro školy a zájmové skupiny, se od roku 2013 rozvíjí ve spolupráci se studenty Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Animační program *Staří mistři* je veden pěti lektory-animátory, využívajícími tzv. hru v roli, metodu

dramatické výchovy (Valenta, 2008, aj.). Dějová linka programu, myšlenka průchodu staletími v doprovodu postav z naší minulosti, je prostřednictvím aktivizujících metod provázána se záměrem podporovat výchovu ke kulturním hodnotám, založenou na prožitku a získání vlastní zkušenosti.

Na vzniku a realizaci muzejně edukačních programů i doprovodných didaktických materiálů se v rámci mezioborových stáží⁴² pod pečlivou supervizí podílejí studenti Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a získávají tak základní poznatky o práci muzejního pedagoga. Tato zkušenost přispívá k jejich optimální profesní výbavě pro práci v kulturních institucích, Muzeu města Brna pak umožňuje realizovat širší nabídku edukačních programů a doprovodných aktivit i využití experimentální polohy muzejní edukace.

10.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Co lze vyčíst pod povrchem malířských pláten a v útrokách soch? Cílem programu *Staří mistři* k expozici starého umění v Muzeu města Brna je v širší rovině podpora vztahu k umění a kultuře jako k nehmotnému kulturně-historickému dědictví lidstva. Jak program *Staří mistři*, tak i celý cyklus *Kroky do hradní obrazárny* učí žáky poznávat a znovunalézat umění jako komunikační prostředek, učí žáky řeči symbolů, zkoumat potenciál umění coby zapomenutého lidského dorozumivacího jazyka. Program tak nabízí pomyslné i skutečné „kroky do hradní obrazárny“, kterými lze postupovat v dialogu s uměním. Program *Staří mistři* učí žáky rozeznávat specifické znaky období od renesance po 19. století přímo před exponáty sbírky starého umění Muzea města Brna. Žáci prostřednictvím mezipředmětových souvislostí poznávají kontext vzniku výtvarných děl světového umění a zjištěné souvislosti vztahují k umění Brna – k obrazům a sochám z expozice.

Předkládaná analýza prezentuje verzi programu *Staří mistři* pro 2. stupeň základních škol. Program se dotýká vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost* a *Umění a kultura*. Z doplňujících vzděláva-

42 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.

cích oborů se žáci setkávají s oborem *Dramatická výchova* a *Etická výchova*. Koncept programu posiluje náplň průřezových témat *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana* a *Multikulturní výchova*.⁴³

10.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU: STRUKTURA PROGRAMU *STAŘÍ MISTŘI*

Metodicky je cílem programu *Staří mistři* podpořit motivaci účastníků k poznávání umění a kultury; program využívá interaktivních forem muzejní edukace s aplikací metod dramatické výchovy. Struktura animačního programu *Staří mistři* je didaktickou konstrukcí tématu, které účastníkům přibližují lektoři-animátoři. Program trvá 60–90 min.

Úvod

Animaci uvádí lektor v roli a v kostýmu kustoda. Představí se jako Leopold Masur, první kustod, správce městského muzea v Brně. V krátké etudě seznámí žáky s okolnostmi založení muzea. Poté účastníky programu rozdělí do menších skupin a svěří je do rukou přicházejících průvodců po staletích. Cíle:

- žáci jsou motivováni k poznávání expozice,
- získají základní informace o expozici a o průběhu programu.

Čtyři kroky obrazárnou

V menších skupinkách žáci procházejí postupně čtyřmi stanovišti situovanými ke čtyřem tématům podle kontextu a časové posloupnosti exponátů ve stálé expozici Muzea města Brna. V každé ze čtyř částí expozice je čeká postava průvodce spojená s daným historickým obdobím v dějinách města Brna a s vystavenými exponáty.

43 Na vzniku a praktickém provedení programu se podíleli v jarním semestru 2014 tyto studenti: Kamila Fullerová, Michaela Hirtlová, Kristýna Jurková, Lenka Jurkyová, Daniela Kajzarová, Alexandra Kysilková, Kristýna Navrátilová, Iva Poláčková, Radoslava Semanová, Lucie Schauerová, Pavla Stará, Marie Ševčíková, Denisa Tatičková, Ludmila Tomášková, Tereza Vengřínová, Petra Vintrlíková, Michaela Zánová, Zdeněk Žanda.

První krok: Mezi obrazy z kostela sv. Jakuba v Brně

Exponáty: sbírka brněnských votivních renesančních obrazů 16.–17. století

Cíle:

- žáci znají základní znaky období renesance,
- znají důvod vzniku a základní motivy renesančních votivních obrazů (epitafů) v českých zemích,
- umí vystavené obrazy vztáhnout k historii Brna a ke stavbě kostela sv. Jakuba.

Ve sbírce votivních renesančních obrazů z 16. století se žáci setkávají s kostýmovaným lektorem v roli faráře kostela sv. Jakuba, odkud vystavené obrazy pocházejí. Farář žáky pomocí strukturovaného dialogu provází mezi obrazy, seznamuje s dobou a okolnostmi vzniku obrazů. Účastníci se dozvídají informace o původním umístění votivních renesančních obrazů v chrámu opraveném po požáru, o působení nizozemských mistrů na Moravě i o pozdější barokizaci kostela sv. Jakuba, kdy renesanční obrazy z kostela upadly na dlouhá léta do zapomnění. Zkoumají vystavenou sbírku votivních obrazů, porovnávají s reprodukcemi zahraničních renesančních děl a formulují základní znaky období renesance. *Co je to renesance? Když se o někom říká, že je renesanční člověk, co se tím myslí? Tři z obrázků ukazují výsledky práce jednoho člověka, který žil v době renesance, uhádnete jeho jméno?* Signaturu nacházejí účastníci také na votivním obraze, je proto dokladem doby, kdy umělci získávali jméno. *Proč má měšťan křížek nad hlavou?* Účastníci formulují společné znaky votivních obrazů a rámcově se seznamují s ikonografií votivních renesančních obrazů.

Druhý krok: Do dílny barokního sochaře Ondřeje Schweigla

Exponáty: sbírka barokních soch Ondřeje Schweigla z 18. století

Cíle:

- znají původ a historii vystavených soch,
- na základě typických znaků rozpoznají rozdíl mezi gotickou a barokní sochou,
- znají význam postojů, gest a atributů barokních soch, dokáží propojit atributy s vybranými světcí.

Ve sbírce pozdně barokních soch z konce 18. století žáky čeká kostýmovaný lektor v roli brněnského sochaře Ondřeje Schweigla, autora vystave-

ného cyklu soch. ⁴⁴ Účastníci v dramatické etudě modelují sochy podle vystavených děl. Z části žáků se stávají sochaři, druhá část představuje sochařský materiál. Žáci zjišťují, co lze postojem postavy vyjádřit, ověřují si, jak řeči těla rozumět. V průběhu reflexe vlastního prožitku v roli sochy či sochaře žáci pojmenovávají charakteristické znaky barokní sochy a seznamují se s významem atributů jednotlivých soch. Žáci spolu s lektorem v roli dešifrují, o které světce se jedná, dozvídají se ve zkratce jejich příběhy. Na základě konkrétních poznatků z práce se sochami v expozici žáci zobecňují do širších souvislostí poznatky o světci a jejich attributech. *Rozumíte této soše? Co myslíte, že chtěl sochař vyjádřit?* Na základě postoje, gest a výrazu – mimiky obličejů žáci interpretují světce a anděly z kolekce Sweiglových soch. Dynamiku barokních soch O. Sweigla konfrontují s ukázkou zahraničních výtvarných děl na reprodukcích, srovnávají se sochami z gotického portálu francouzské katedrály a s dílem „otce baroka“, G. L. Berniniho, v souvislostech hledají paralely či rozdíly.

Třetí krok: Jak se vám žilo? Krok do sbírky šlechtických a měšťanských portrétů

Exponáty: sbírka portrétů z 18. století – 1. poloviny 19. století

Cíle:

- žáci popíší odraz společenského kontextu doby v umění 17.–19. století,
- charakterizují námět obrazu (portrét, zátiší), rozpoznají jeho typické znaky,
- na základě jeho funkce a typických znaků interpretují šlechtický a měšťanský portrét.

Lektorka v roli německé malířky Marie Erdmuthy Klein, jediné ženské autorky v expozici starého umění, čeká účastníky ve sbírce šlechtických a měšťanských portrétů. *Od kdy smějí ženy malovat?* Metodou strukturovaného dialogu s malířkou žáci zasazují umění do sociálního kontextu doby a důkladněji se zastavují u tématu postavení žen ve společnosti. Lektorka v roli učí žáky rozeznat obvyklé náměty obrazů vybraného období. V tvůrčí aktivitě žáci formulují charakteristiku portrétů vzniklých pro reprezentaci, tedy uměleckých děl, pro které je podstatná společenská funkce, přisouzená dílu v době vzniku. Ve sbírce šlechtických a měšťanských portrétů žáci

44 typický autor pro Moravu, část Rakouska a Slezska

konfrontují výrazy portrétovaných osob s vlastní zkušeností, hledají typické znaky zobrazených osob – atributy, posuzují vývoj oděvu a jeho funkci v proměnách času. Na závěr 3. kroku se žáci seznamují s malbou rodinného portrétu od malířky M. E. Klein, která zachytila ideál 19. století.

Čtvrtý krok: Se starostou Brna do 19. století

Exponáty: obrazy a sochy 2. poloviny 19. století

Cíle:

- žáci se seznámí s významnou postavou Brna 19. století,
- poznají vybrané detaily života v Brně v 19. století a jejich odraz v dílech místních autorů,
- znají význam mecenášství pro umění a kulturu.

Starosta města Brna, Gustav Moritz Winterholler – lektor v roli, očekává žáky v poslední části expozice. Formou strukturovaného rozhovoru se žáci dozvídají zajímavosti k vybraným výtvarným dílům z 2. poloviny 19. století: *Lidé z vaší doby totiž někdy obrazům nerozumějí... Kdo si mohl nechat v Brně 19. století namalovat svůj portrét na zakázku od malíře Gebharta? Co na obraze s dítětem nesedí? Jak se jmenoval učitel Alfonse Muchy, který vyučoval v Brně malířství také dívky? Žákům se tak naskýtá kaleidoskop detailů ze života 19. století v Brně a jejich odraz v soudobém umění. Tato část programu rozšiřuje souvislosti vzniku výtvarných děl a na příkladech konkrétních výtvarných děl dává žákům další vodítka k porozumění umění. Jak vypadá starostův obraz ovlivněný vynálezem fotografie? Od kdy se platí korunami a co se dochovalo ze starostova pomníku na Kolišti?* U portrétu starosty a fragmentu starostova pomníku se žáci dozvídají o vlivu mecenášů na umění a kulturu. Specifikum čtvrtého kroku obrazárnou je i v provázanosti s kroky návazného edukačního programu *Palety buřičů* k expozici moderního umění v Brně. Žáci v něm budou moci využít znalosti kontextu vzniku umění, mj. kdy a proč měli lidé poslední možnost vidět klasický malířský portrét v takové míře.

Samostatná prohlídka výstavy s pracovním listem

Žáci znovu samostatně procházejí expozici starého umění s reflektivním pracovním listem, ve kterém se v kontextu časové osy zabývají atributy světců, historickými proměnami společenského oděvu a interpretací skupinového portrétu malíře Dominika Skuteckého z konce 19. století. Žákům jsou v pří-

slušných částech expozice k dispozici opět čtyři postavy průvodců po stáletích, farář, sochař, malířka a starosta; účastníci programu se s nimi v případě potřeby radí. Žáci si prostřednictvím pracovního listu upevňují znalosti získané v programu a v tvůrčí etudě k obrazu posilují schopnost porozumět umění. Návazně na skupinový portrét dvou mladých diskutujících párů navrhují žáci možný dialog, probíhající mezi postavami v obraze.

Cíle:

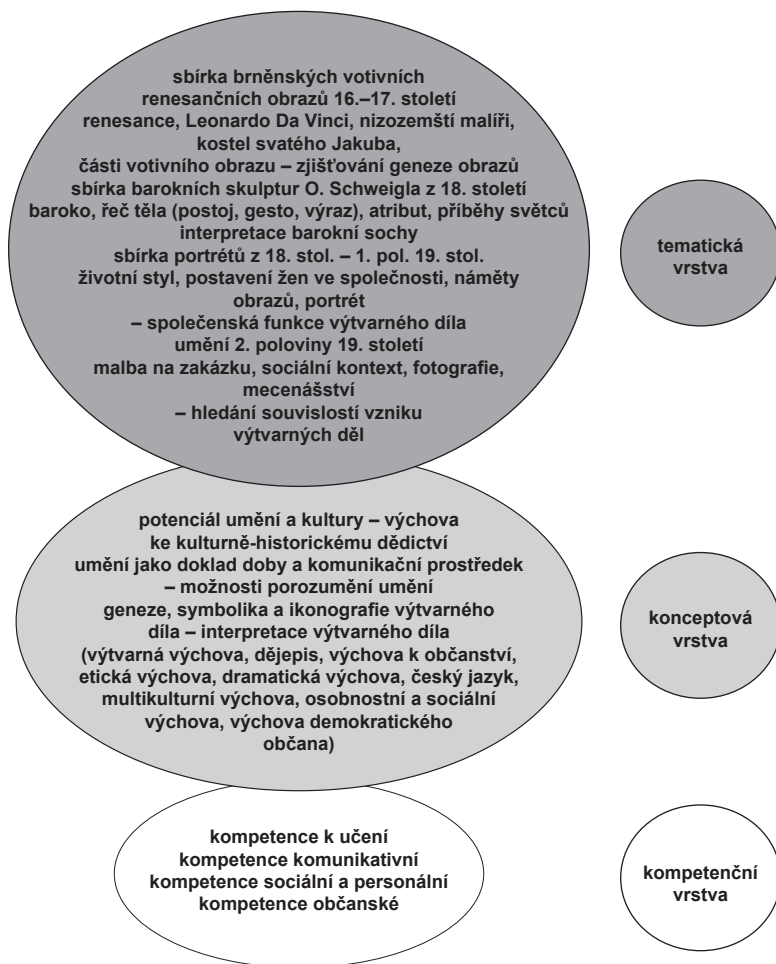
- žáci plněním reflektivních úkolů upevňují získané znalosti,
- interpretují vybrané výtvarné dílo.

Reflexe programu

Závěrečná reflexe programu probíhá u obrazu D. Skuteckého. Účastníci prezentují svá zpracování pracovních listů a řešení tvůrčí etudy demonstrují před obrazem. Následně žáci ve skupinkách formulují, co se dozvěděli u jednotlivých postav a co je zaujalo. Reflexi vede a koriguje lektor v roli kustoda, formou dialogu s žáky a kustodem do reflexe vstupují postupně všechny čtyři postavy v rolích průvodců a upřesňují získané poznatky. Lektor v roli kustoda uzavírá program *Starí mistři* poděkováním za spolupráci a pozváním k návaznému programu.

Cíle:

- žáci interpretují získané poznatky,
- si upřesňují a systematizují nově získané informace.



Obr. 48 *Konceptový diagram edukačního programu Muzea města Brna: Staří mistři, k expozici starého umění (strukturace obsahu)*

10.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Při realizacích animačního programu *Staří mistři* s žáky 2. stupně ZŠ a SŠ jsme zaznamenali konkrétně u žáků 2. stupně ZŠ nežádoucí kvalitativní výkyvy ve výsledcích výukové situace 2. kroku obrazárnou, nazvaného *Do dílny barokního sochaře Ondřeje Schweigla*. Dramatická tvůrčí etuda s žáky 2. stupně základních škol, tedy hlavní cílové skupiny programu, se zadáním pro dvojici spolužáků vymodelovat vybranou sochu z expozice, kdy jeden žák představuje sochaře a druhý žák sochařský materiál, se během realizací vícekrát minula očekávaným cílem. Méně zkušení lektori uváděli potíže s vedením této aktivity právě při realizaci programu s žáky 2. stupně ZŠ. Studenti-lektori zjistili, že etuda žáky sice velmi bavila, ba někdy i pobavila, ale cíl aktivity zkoumat dynamiku barokní sochy na základě vlastního prožitku nebyl dostatečně naplněn, protože žáci byli zaujati modelováním vlastního těla do té míry, že ve zkratce řečeno o sochy samotné již nejevili mnoho zájmu. Nebylo možné dostatečně rozvinout slovní reflexi po skončení etudy ve vztahu k plánovanému cíli.

Tento bod programu jsme vyhodnotili jako *selhávající* také z dalších důvodů. Program *Staří mistři* realizuje lektorský tým v proměnlivém složení (ve spolupráci se studenty FF MU); v rámci projektu mezioborových stáží je současně naším zamýšleným záměrem přenositelnost vytvořeného edukačního programu – aby jej mohli realizovat i studenti, kteří teprve získávají



Obr. 49 Animaci *Staří mistři* uvádí lektor v roli Leopolda Masura, prvního kustoda, správce městského muzea v Brně. Foto Miloš Strnad, 2014.

první zkušenosti s praxí muzejního pedagoga. Stejně významným důvodem je cílová skupina programu, a tedy funkčnost programu přednostně u žáků 2. stupně ZŠ. Původně vytvořenou výukovou situaci vyhodnocujeme jako vhodnou pro starší věkovou skupinu (SŠ), případně, při realizaci s žáky 2. stupně ZŠ, pouze s podmínkou lektora či supervizora se zkušenostmi v oblasti dramatické výchovy.



Obr. 50 Lektor v roli faráře z kostela sv. Jakuba provází žáky pomocí strukturovaného dialogu sbírkou votivních renesančních obrazů.
Foto Miloš Strnad, 2015.

10.3 ALTERACE

Posouzení kvality částí programu na škále: výuková situace selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející

- Úvod (*rozvíjející*)
- Čtyři kroky obrazárnou:
- První krok: Mezi obrazy z kostela sv. Jakuba v Brně (*rozvíjející*)
- Druhý krok: Do dílny barokního sochaře Ondřeje Schweigla (*selhávající*)
- Třetí krok: Jak se vám žilo? Krok do sbírky šlechtických a měšťanských portrétů (*rozvíjející*)
- Čtvrtý krok: Se starostou Brna do 19. století (*rozvíjející*)
- Samostatná prohlídka výstavy s pracovním listem (*rozvíjející*)
- Reflexe programu (*rozvíjející*)

Návrh alterace a její přezkoumání

Z důvodů uvedených výše v odstavci *Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci* je návrh alterace zaměřen na výukové situace 2. kroku obrazárnou, nazvaného *Do dílny barokního sochaře Ondřeje Schweigla*. Selhávající výukovou situaci jsme se rozhodli řešit změnou zadání dramatické etudy.

V původní verzi dramatické etudy působily na žáky 2. stupně ZŠ rušivě reakce žáků mezi sebou navzájem. V nové, již úspěšně odzkoušené alternativě, žáci při interpretaci sochy nepracují ve dvojicích, ale sochou se stává každý sám. To umožňuje každému žákovi dostat se přímo do kontaktu s originálem barokní sochy tím, že se soustředí pouze na ztvárnění postoje sochy ve vlastní tělesné pozici. Žák se před sochou pohybuje, poznává a ověřuje prostřednictvím svého těla neverbální komunikaci, kterou barokní socha k divákům promlouvá. Následně přímo lektor provádí prohlídku živých soch (žáci spočívají v pozicích soch) a ocení provedení. Tento krok lektorovi umožňuje provést verbální reflexi činnosti žáků, když skupinu žáků interpretuje jako galerii nehybných barokních soch a zdůrazňuje, že tyto sochy jsou zastavené v pohybu jako by šlo o zmrazené scény z děje, ve kterém postavy hrály svou roli. Sochy nejsou mrtvé, byla do nich vložena energie, nesou svá poselství.⁴⁵ Výsledkem popsané tvůrčí etudy je prožitek výtvarného sdělení barokní skulptury Ondřeje Schweigla dosažený na základě aktivního poznávání sochy.

Při zadání se nám také osvědčilo místo termínů postoj sochy nebo výraz obličejů pracovat s metaforami jako *řeč těla* nebo *nálada*, kterou socha svým postojem a gesty vyjadřuje. Při těchto změnách žáci snadněji reagovali v nabízené výukové situaci a lépe se jim dařilo chápat učivo a naplňovat výukové cíle.

Alterace se též osvědčila i v druhé rovině působení programu jako výukového programu pro aktivní setkání studentů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity s prací muzejního pedagoga. Nejenže se studenti aktivně podíleli na vzniku scénáře programu a jeho jednotlivých kroků a rolí, ale zároveň mají možnost aktivně v roli se jednotlivých programů zúčastňovat. Program je zamýšlen koncepčně jako stálá součást nabídky Muzea města Brna školám a zároveň jako jedno z prvotních setkávání nových studentů s vedením programu předtím, než budou moci kooperovat na tvorbě vlastního návrhu programu. V tomto smyslu zvolená alterace zjednodušila nároky na zkušenosti studentů v roli lektorů, umožňuje jim snazší komunikaci se žáky i plynulejší provázanost s tématy obsaženými v etudě i se zamýšlenými výukovými cíli.

45 Sochy mají své příběhy a sochař, který je modeloval, spěchal dřátem, aby dřevo rozpohyboval, střídal kulatost a zářezy, hrboly i žlábký, hromadil podrobnosti, když hledal obrys tvaru, a to jen proto, aby v soše byl děj.



Obr. 51–53 V dramatické etudě se sochařem žáci zjišťují, co lze postojem postavy vyjádřit, jak řečí těla barokních soch rozumět. Foto Miloš Strnad, 2014–2015.



Obr. 54 a 55 Před skupinovým portrétem žáci navrhuji možný dialog probíhající mezi postavami v obraze (vlevo). Při závěrečné reflexi programu *Stáří místří* vstupují do dialogu kustoda s žáky čtyři postavy v rolích průvodců a upřesňují získané poznatky (vpravo). Foto Miloš Strnad, 2014.

11

**Konceptová analýza edukačního programu
Muzea města Brna Špilberk:
Provazové provázení (Hrajeme o knír
Salvadora Dalího!)**

Barbora Svátková, Lenka Mrázová, Zdeněk Žanda

Analýza představuje muzejní edukační program *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* realizovaný Muzeem města Brna ve spolupráci s Oddělením muzeologie Ústavu archeologie a muzeologie Filozofické fakulty, katedrou sociální pedagogiky a katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Program pro 2. stupeň základních škol, střední školy a veřejnost byl připraven v rámci širšího celku doprovodných programů k výstavě *Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného* (6. 3. – 6. 4. 2014, Brno, hrad Špilberk) u příležitosti 5. ročníku *Týdne výtvarné kultury* s podtitulem *Za jeden provaz*. Toto motto vyjadřovalo výzvu nacházet souvislosti uměleckých oblastí, nechat umění expandovat do veřejného prostoru a podpořit přesahy umění do jiných oborů. Program *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* reflektoval tuto výzvu propojením uměleckého tématu výpravy do podvědomí v příběhu Salvadora Dalího s prostředím kulturní památky – hradu Špilberku a s metodami dramatické výchovy v intencích současné muzejní edukace.

11.1 ANOTACE EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Kdo byl Salvador Dalí? V kobkách Dalího nevědomí naleznete symboly zrození, smrti, života, relativity času a snu... Jen ti nejdůležitější se vydají po stopách génia! Experimentální animační program odehrávající se ve výstavě španělského surrealisty Salvador Dalí: *Zhmotnění neskutečného* (6. 3. – 6. 4. 2014, Brno, hrad Špilberk) a současně v podzemních prostorách

brněnského hradu a pevnosti Špilberk byl koncipován Muzeem města Brna jako interaktivní edukační projekt pro školy – *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!*, lektorsky realizovaný ve spolupráci se studenty Filozofické a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Program reflektoval výzvu 5. ročníku Týdne výtvarné kultury s podtitulem *Za jeden provaz*, tedy nacházet souvislosti uměleckých oblastí, nechat umění expandovat do veřejného prostoru a podpořit přesahy umění do jiných oborů. Autoři programu *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* v intencích současné muzejní edukace experimentálně propojili umělecké téma výpravy do podvědomí v příběhu Salvadora Dalího s prostředím kulturní památky – hradu Špilberku, a s metodami dramatické výchovy. Výsledkem je strukturovaný program, v jehož úvodní performanci se před zraky účastníků zrodí Dalí, aby je provázel svým nevědomím. Při průchodu hradními kasematy se účastníci postupně setkávají s 5 zásadními osobami z Dalího života, lektory v roli, od kterých získávají charakteristické indicie. Zážitek pedagogika, hlavolam, dramatizace nebo výtvarná tvorba rozvíjejí v pestré škále kognitivních i intuitivních procesů aktivitu žáků v edukačním programu, v němž se podivuhodně vine celým hradem Špilberkem tenký provaz. *Pláží se, klikatí, uzlí a ve tmě ztrácí? Provazové provázení po Špilberku, po hradu klenutém, po hradu pohnutém. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!*

Na vzniku a realizaci muzejně edukačních programů i doprovodných didaktických materiálů se podíleli studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří tak pod pečlivou supervizí získávali základní poznatky o práci muzejního pedagoga.⁴⁶ Tato zkušenost přispívá k jejich optimální profesní výbavě pro práci v kulturních institucích, Muzeu města Brna pak umožňuje realizovat širší nabídku edukačních programů a doprovodných aktivit i využití experimentální polohy muzejní edukace.

46 Konceptní 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.

11.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Zrození a smrt, sen a bdění, co je pravda a co už není?! Analyzovaná verze edukačního programu probíhající v *Týdnu výtvarné kultury* byla velkoryse obsahově i prostorově koncipovaným projektem s šesti lektory v roli, s průvodcem a několika asistenty programu navíc. Širšímu pojetí programu také odpovídala zvolená časová dotace, program trval 90 minut. Program probíhal jak v samotné výstavě *Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného* (6. 3. – 6. 4. 2014 Brno, hrad Špilberk), tak současně užíval částí exteriéru a podzemních prostor hradu a pevnosti Špilberk. Podoba programu nazvaného *Špilberk: Provozové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* byla určena následujícími cíli: poznat život a dílo Dalího prostřednictvím interaktivního příběhu, ve kterém vystupují zásadní postavy Dalího života, a současně směřovat k experimentální mezioborové poloze muzejního edukačního programu. Umění surrealismu, genius loci Špilberku a historická fakta k brněnské citadele, dnes národní kulturní památce, nacházejí v programu své vzájemné souvislosti.⁴⁷

Program učí žáky poznávat a objevovat znakové systémy výtvarného umění na smyslové, subjektivní a komunikačně-sociální úrovni. Žáci vstupují do interakce s prostředky neverbální komunikace, symbolickými a grafickými vyjádřeními, učí se porozumět zdrojům umělecké tvorby. Dalího role otevírá téma umělec v societě a účast společnosti na díle umělce. Žáci se na příkladu setkání s osobností Salvadora Dalího (lektorem v roli) učí vnímat člověka jako jedince a porozumět faktorům, které mohou v různých fázích života ovlivňovat vnímání, prožívání skutečnosti, sebe a druhých lidí. Žáci se setkávají se životem a dílem Salvadora Dalího, multižánrového autora, v osobním prožitku kontaktů reálného a fikčního světa a ve vazbě literární, dramatické, výtvarné a historické, což jim umožňuje nejen se přiblížit k tvůrčím metodám surrealistů (tvůrčí potenciál podvědomí pro surrealismus), ale i porozumět umění jako obrazové komunikaci a uměleckému procesu v osobnostním a sociálním rozměru.

Realizací programu se během *Týdne výtvarné kultury* účastnili žáci 2. stupně základních škol, středních škol a veřejnost, mj. semináře vysokých

47 Prezentovaný program nebyl jedinou verzí doprovodného programu pro školy k výstavě Salvadora Dalího v Brně na Špilberku. Odlišná a jednodušší, co do počtu lektorů, tak i časově a prostorově úspornější verze doprovodného programu probíhala také samostatně pouze ve výstavních prostorách. Tato verze reagovala na rychlé tempo každodenních realizací doprovodných programů k mimořádně navštěvované výstavě. Byla realizována ve formě prohlídky výstavy s pracovním listem a návazným samoobslužným workshopem. Obě verze se lišily ve svých záměrech i složením tvůrčího realizačního týmu.

škol. Cílovou skupinou předkládané analýzy jsou žáci středních škol. V souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia* se program dotýká vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura*. Koncept programu posiluje náplň průřezových témat *Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova*.

11.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU: STRUKTURA PROGRAMU *ŠPILBERK: PROVAZOVÉ PROVÁZENÍ: HRAJEME O KNÍR SALVADORA DALÍHO!*

Metodické cíle programu *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* nejsou v širší rovině odlišné od záměrů dalších programů z edukační nabídky Muzea města Brna. Akcent na prožitek je v programech klíčem při motivaci účastníků k poznávání umění a kultury. Pestrá škála kognitivních i intuitivních procesů rozvíjí aktivitu návštěvníků výstav a poskytuje jim příležitosti zakoušet tvořivě svět kolem nás (ale i v nás, protože je zve na výpravu do Dalího, ale pochopitelně i do jejich vlastního nevědomí). Program využívá interaktivních forem muzejní edukace, s aplikací metod dramatické výchovy, zážitkové či výtvarné pedagogiky. Struktura animačního programu *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* je didaktickou konstrukcí tématu, které účastníkům přibližují lektoři-animátoři.⁴⁸

Hlavní (a možná jen zdánlivě hlavní) dějová linka programu, v níž si lektoři předávají slovo a uvádějí skupinu do různých situací, je protkána drobnými, někdy paradoxními jevy, které jsou záměrnou součástí struktury programu. Znejasnění hranic předmětné reality a jejího subjektivního obrazu v našem vědomí je druhou rovinou programu. Během cesty hradem se Salvador Dalí, lektor v roli, spolu s účastníky programu setkává s pěti zásadními osobami z Dalího života (lektoři v roli: Luis Buñuel, Philippe Halsman, Gala Dalí, Sigmund Freud, André Breton), od kterých účastníci získávají indicie charakteristické pro Dalího život a tvorbu. *Hradem Špilberkem se podivuhodně vine tenký provaz... Plazí se, klikatí, uzlí a ve tmě ztrácí? Provazové*

48 Na vzniku a praktickém provedení programu se podíleli v jarním semestru 2014 tito studenti FF MU: Barbora Dobešová, Petra Doleželová, Michaela Hirtlová, Lenka Jurkyová, Daniela Kajzarová, Alexandra Kysilková, Jana Míšková, Kristýna Navrátilová, Iva Poláčková, Lucie Schauerová a studenti PdF MU: Jan Charvát, Zdeněk Žanda.

provázení po Špilberku, po hradu klenutém, po hradu pohnutém. Hrajeme o knír Salvadora Dalího! Program ústí do závěrečné diskuze k otázce „Kdo byl Salvador Dalí?“

Úvod

Cíle:

- žáci získají základní informace o tématech a průběhu programu,
- seznámí se s historií kulturní památky hradu Špilberku,
- získají první informace o osobě a díle Salvadora Dalího.

Úvod programu je poněkud netypicky složen z více částí, navazujících v časové posloupnosti, ale částečně se i časově prolínajících:

Lektor celého programu (muzejní pedagog) v hradním příkopu na Špilberku zve účastníky programu k cestě do snu, nejprve k cestě hlubokou, temnější částí hradu, podzemím k Salvadoru Dalímu. Putování vzápětí otevírá průvodce z kasemat (nejde o lektora v roli, ale přímo o zaměstnanec-průvodce špilberských kasemat) obvyklým výkladem o kasematech a hradu (pro náš program byl výrazně zkrácen). Ve výkladu průvodce zaznívá zásadní suma faktů dokládající poměrně závažnou funkci hradu Špilberku jako nedobytné brněnské citadely i obávaného žaláře národů, legendami opředené věznice habsburské monarchie v 18. a 19. století, nechvalně známé po celé Evropě.

Zatímco probíhá výklad, návštěvníci si mohou mimovolně všimnout první z dvojice lektorů v roli, kteří se pohybují opodál v hradním příkopu a zatím na skupinu návštěvníků nereagují. Dívka u hradební zdi táhne za sebou hračku na kolečkách, druhý lektor zaměřuje záběr v pomyslném objektivu, rámečku z rukou. Situace probíhající na pozadí „seriózního“ výkladu průvodce poskytuje další vrstvu dění, které účastníci vnímají, pokud chtějí, proto ji zde souběžně uvádíme. Po skončení průvodcova výkladu účastníci kolem dvojice procházejí a záměrně jen letmo se od hlavního lektora dovídají, že se jedná o filmového režiséra Buñuela, který asi pracuje na novém surrealistickém filmu. Účastníci vidí v dívčině vozičku velikánského mravence. Režisér korigující záběry si nepřeje být rušen, ale na Dalího rád vzpomíná s prvním surrealistickým filmem *Andaluský pes*, připomene také Dalího další filmové realizace. Pointa setkání s prvními z lektorů v roli ústí do získání první indicie, snímku z *Andaluského psa*, se slovy režiséra: „Film se skládá z mnoha záběrů. Některé jsou delší, jiné kratší, stejně jako části našich životů. Zde je část ze života Salvadora Dalího.“

Zrození Dalího.⁴⁹ Na konci hradního příkopu skupinu návštěvníků zastaví dveře do kasemat. Jsou otevřené, avšak zcela překryté neporušenou plochou čistého papíru. Netrvá to dlouho a návštěvníci nemohou nevidět a neslyšet, jak rozměrný papír prořízla první trhlina, v klubajícím se otvoru poznají lidskou ruku, ale to už se napnutý papír poddá výraznému gestu, protrhl se celý do obrysu člověka. Před zraky všech se vyloupnul Dalí s charakteristickým knírkem, lektor v roli, mladý muž v dobře padnoucím obleku a s uhlazenými vlasy. „Bonjour, good morning, dobrý den!“, blíží se ke skupině účastníků, aby se blýsknul ve svém prvním vstupu. „Osud k vám byl neskutečně nakloněn, neboť právě dnes před vašimi zraky zrodil se génius jménem – Dalí!“ Mistr sebe prezentace a génius provokace s nadsázkou a vtípem je představen v dramatické etudě, která se nevyhne ani tématu narození Dalího jako jakési reinkarnace jeho bratra, „který zemřel dříve, než-li měl.“ Než Dalí nabídne skupině svůj doprovod, otevírá také svá východiska umění surrealismu: „Zrození a smrt, sen a bdění, co je pravda a co už není. V okovech reality stáváme se otroky všedních dní. Naše nevědomí má klíč k těmto poutům a skrz vyjádření jeho hrůz staneme se opět svobodní.“ Skupina účastníků se v následující části programu rozdělí, každé se věnuje jiný lektor v roli, poté se obě skupiny navzájem vystřídají.

V kobkách mého nevědomí: hrad Špilberk prostředím pro edukační program s tématem surrealismu

Cíle:

- žáci se seznámí se symbolikou děl Salvadora Dalího,
- prostřednictvím vlastního experimentu s tvůrčí metodou surrealistů rozšíří své vnímání uměleckého díla,
- učí se porozumět umění v osobnostním a sociálním rozměru.

Část skupiny odchází se Salvadorem Dalím, lektorem v roli, do temné chodby kasemat, směřují k mučírně. Druhá polovina skupiny se ještě na světle před vstupem setkává s Philippe Halsmanem, lektorem v roli fotografa, se kterým Dalí realizoval své nápady ve fotografii. Halsman připomíná mis-

49 Performance Zrození Dalího v našem edukačním programu je reminiscencí na skutečnou performanci zrození ze zlatého vejce, realizovanou Salvadorem Dalí na mořském pobřeží. V našem řešení jsme místo skořápky obřího vejce jednoduše využili pouze dokonale vypnutý balicí papír, upevněný do otevřených dveří chodby. Fungoval tak jako velmi tenká skořápka či blanka, přičemž však zřetelně vymežil dva místně i významově opačné prostory: před / za (uvnitř / vně).

trovu náročnost, až na 28. pokus byl Dalí spokojen s verzí slavné fotografie *Dalí atomicus*, vytvořenou technikou jump. Halsman upozorňuje studenty na Dalího cyklus *Dvojité obrazy*, které jej jako fotografa zaujaly z optického hlediska. Účastníci ve trojicích, čtveřicích zaznamenávají předměty a výjevy, které v obrazech vidí. Cyklus *Dvojitých obrazů* je vytvořen tzv. paranoicko-kritickou metodou, Dalího tvůrčím surrealistickým postupem, účastníci při dešifrování obsahu děl musejí stejně jako Dalí „přepínat“ pohled mezi několika rovinami obsahu obrazu od realistického zobrazení po pouhé tvarové náznaky. Mezitím v šeru kasemat před hradní mučírnu, která je součástí prohlídkové trasy bývalé špilberské věznice, čeká návštěvníky z druhé skupiny průvodce špilberských kasemat. Průvodce uvede skupinu do kontextu tvrdými faktografickými údaji o stupních tortury, užívané ve středověku při výsleších obviněných. Lektor v roli, osoba Dalího, pak na tento krátký výklad navazuje – i jeho samého krutě mučily představy a sny: „V kobkách mého nevědomí naleznete symboly zrození, smrti, života, relativity času a snu,“ vysílá žáky do prostoru mučírny pro trojrozměrné předměty s Dalího typickou symbolikou: „Přineste mi nyní symbol smrti.“ (pro Dalího jsou to mravenci, účastníci musejí zvolit z předmětů dodatečně umístěných lektory do mučírny, který z nich může představovat dotazovaný symbol). Dalí si od účastníků nechá postupně dále přinést symbol zrození (vejce) a ptá se, co pro něj představuje čas (hodinky), sen (oko) a co je symbolem života (ryba). Účastníci programu jsou při procházení mučírny konfrontováni s náhlým pohybem některé z figurín (figuríny jsme v mučírnu doplnili živými animátory, na první pohled nerozeznatelnými). Některé symboly nacházejí návštěvníci volně v prostoru mučírny, dva ze symbolů bylo nutno vzít z rukou živých figurín, půlmetrové mravence z rukou postavy u napínacího žebříku a velké oko od živé (?) figury v otevřené rakvi. Po přinesení těchto předmětů Dalí vysvětluje zdroje svých posedlostí, jeho symboly vycházely z obyčejných událostí života, mnohdy však znepokojivých.

Nevěrné ženy, doktor Freud a klepání Bretonova psacího stroje: nevyhnutelná setkání se zásadními osobami z Dalího života

Cíle:

- žáci poznají osobnosti, které ovlivnily Dalího život,
- uvědomí si vlivy, které formovaly Dalího tvorbu,
- seznámí se s uměleckými obory, do kterých Dalí svojí tvorbou zasáhl.

V těsném sousedství mučírny se celá skupina ocitne v prostorné potměšlé cele, kde ze zdi vystupují tři cihlové podstavce. K tomuto místu se na Špilberku váže legenda o nevěrných ženách. Nyní na jednom z výstupků stojí nehnutě osoba se zahalenou tváří, má ženské šaty a boty na vysokém podpatku. Mlčí. Muzejní lektor hovoří o podivuhodných setkáních, která nám zcela změni život. Například vdaná žena se střetne s mladíkem a nehledě na svůj stav mu prokazuje lásku. Jak byla nevěra řešena ve středověku, již barvitě líčí špilberský zaměstnanec kasemat připomínkou legendy o nevěrných ženách. Za života Salvadora Dalího se propletené vztahy řešily jinak a jméno Dalího osudové ženy, manželky surrealistického básníka Paula Éluarda, se žáci dozvědí ze šifry na podlaze.

Nalezené znaky vylouští podle šifrovací tabulky. Ve chvíli, kdy jméno Gala vyloví některý účastník, rozehraje se dramatizace. Dalí: „Gala!“ přejde ke Gale a kleká si k ní: „Můj miláčku, má múzo, manželko moje, milenko, manažerko mých dní, účetní mého života a zdroji mé inspirace...“ Gala však chladně sestupuje z podstavce: „Miláčku, dnes večer jdu pryč.“ A schyluje se téměř k partnerské hádce. Dalí nechápe: „Už zase? Zrovna mám volno a mohli jsme být spolu.“ Na konci etudy Gala koketně odchází do chodby, přičemž ještě stihne dát parfém jednomu z účastníků (šeptne, že jej navrhol sám Dalí). Konsternovaný Dalí po chvíli rychlým krokem následuje Galu. Účastníci se za nimi vydávají do světla druhého hradního příkopu.

„Doktore Freude, konečně se setkáváme. Vaše kniha Výklad snů zcela ovlivnila moji tvorbu.“ Další dramatizace se před návštěvníky odehrává v zadním hradním příkopu, odvráceném od města Brna. Po schodišti schází Sigmund Freud, lektor v roli: „Dalí, co vaše sny? Stále je malujete?“ Dalí: „Nejen to, mé vize nacházejí inspiraci v přírodě, Gale, vědě či jiných předmětech, dílech, která mě obklopují...“ Krátká rozprava mezi oběma muži, ve které Dalí hovoří o realitě vstupující do jeho snů, o předmětech, které potom maluje, byť tvarově pokřivené, Freuda o Dalího metodě zcela nepřesvědčí, vyústí do Freudovy výzvy směrem k účastníkům. Dalí má dokázat, zda jeho metoda funguje, jestliže si jeho společníci vyzkoušejí inspiraci ve věcech,

kteřé je obklopují. Technikou frotáže žáci sejmou povrch kamenných zdí hradu. Další jejich činnosti dává směr: „Pouhé kopírování reality však umělec jako jsem já nemůže uspokojit, proto svůj obraz ještě několika tahy dokreslete.“ Nad výsledky praktické výtvarné činnosti studentů Freud uzná, že něco na tom surrealismu bude...⁵⁰

Klepání psacího stroje z druhé části podzemního žaláře. Chodby jsou dlouhé a lektor v roli Dalího doporučuje svým společníkům, aby po cestě chodbou hledali a sbírali karty, které odkazují na další události z jeho života.

Účastníci se z obrázků dozvídají souvislosti Dalího tvorby s různými uměleckými obory (šperky, sochy, knihy, film, fotografie, muzeum, scénografie k baletu, nábytek...), nacházejí také několik životopisných dat (jméno Salvador – Spasitel, vyloučení z akademie pro kritiku profesorského sboru/ pro vzpuru, vyloučení ze surrealistické skupiny, návštěva Sigmunda Freuda, Dalí v USA, Deník génia, Dalí ve věži svého muzea ad.). Nálezy z chodby nejsou bezprostředně poté nijak komentovány, již hlasitěji se totiž ozývá zvuk psacího stroje a muzejní lektor poznamená: „To je Breton, zakladatel surrealismu.“

Dalí vyrušil André Bretona při psaní automatického textu. V hádce Breton jako zakladatel surrealistické skupiny odmítá novátorství Dalího – vývoj surrealismu, ke kterému Dalí směřuje. Po Dalího výroku: „Víš, André, jaký je rozdíl mezi surrealisty a mnou? Já jsem surrealista,“ chce Breton vyřadit Dalího ze skupiny. Dalí odchází úzkým točitým schodištěm (veřejnosti neznámý průchod ze špilberských kasemat) a odsekává, ať si poslouží, že už je stejně nepotřebuje, odchází do Ameriky, kde mu „ruce utrhnou“, jaký bude mít úspěch. Breton žádá skupinu o pomoc, aby navázal přerušenu nit svého textu. Skupina utvoří dlouhou řadu po schodišti nahoru, kde již čeká múza. Myšlenka, kterou posílá tichou poštou dolů k Bretonovi, se nese šeptem od návštěvníka k návštěvníkovi.

Při realizaci programu většinou propuklo menší či větší veselí, když věta dorazila dolů během svého přenosu poněkud deformována a od Bretonova stroje se akusticky nesla schodištěm opět nahoru, ovšem již v sympaticky surrealisticky pozměněné podobě.

50 Je známo, že když byl Sigmund Freud požádán André Bretonem stát se patronem surrealistického hnutí, odmítl. Na sklonku Freudova života jej navštívil Salvador Dalí, představil mu svou koncepci překonávající Bretonovo automatické psaní a porozuměli si mnohem lépe. Freud vůbec poprvé uznal, že surrealismus může mít smysl.

Genialita a šílenství / dialog u studny

Cíle:

- žáci si upřesní, doplní a systematizují dosud získané poznatky o Salvadore Dalím.

Tajný východ z kasemat přivádí skupinu na velké hradní nádvoří se studnou, setkávají se opět s Dalím, lektorem v roli. U hradní studny je realizována závěrečná dramatizace začínající dialogem Galy a Dalího, v němž si Gala posteskuje, že Dalí byl posedlý vším, co bylo zakázáno v konvenční společnosti, neustále šokoval a ona byla součástí toho všeho. Dalí namítá: „Můj miláčku, má múzo, manželko moje, milenko, manažerko mých dní, účetní mého života a zdroji mé inspirace, vždyť víš, jak to bylo ve skutečnosti.“ Gala opáčí: „To já vím, ale myslíš, že to poznali i ostatní?“ Ačkoli Dalí pokračuje, že o sobě sám ví, že je geniální, Gala navrhuje zjistit, co si o něm myslí lidé, kteří Dalího znali. Každá z postav, které v programu účinkovaly, jednou větou parafrázuje Dalího osobnost, přeneseně tedy jak by Dalího mohl vidět Luis Buñuel, Philippe Halsman, Gala Dalí, Sigmund Freud nebo André Breton. Dalí uzavírá opět jedním ze svých známých výroků: „Jediný rozdíl mezi šilencem a mnou je ten, že šílenec je šílený, a já ne.“ Ale to již skupina účastníků programu se Salvadorem Dalím a pět podstatných osob jeho života vcházejí do vyšších pater hradu na výstavu *Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného*.

Kdo byl Salvador Dalí? / reflexe programu

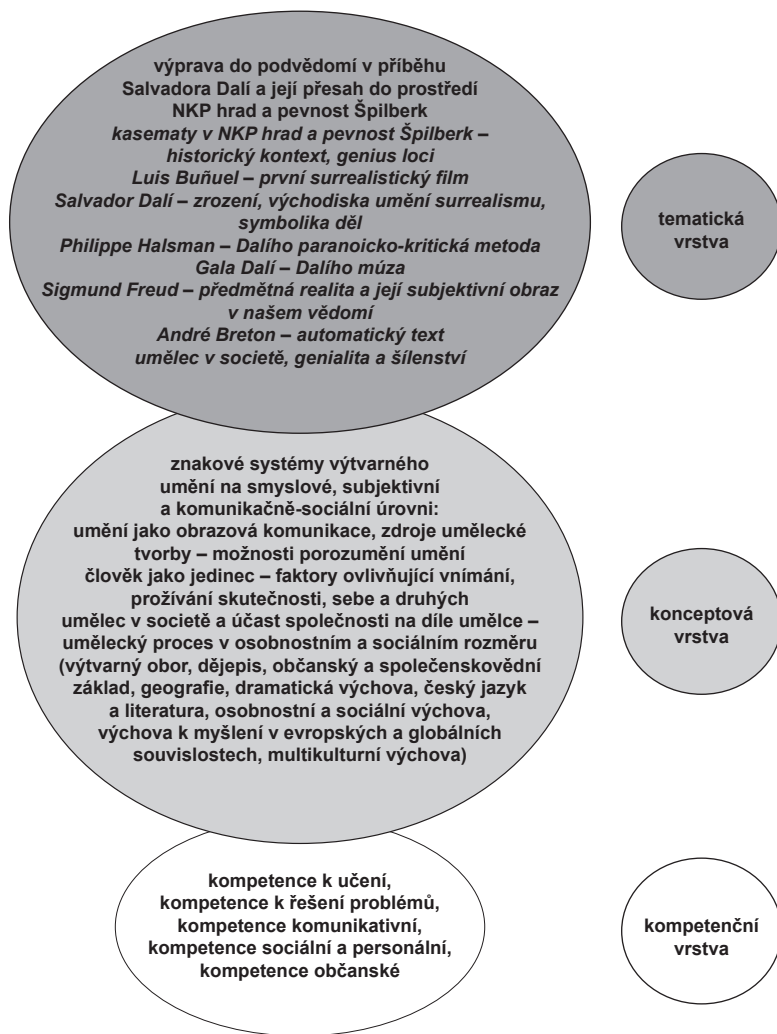
Cíle:

- žáci interpretují získané poznatky,
- reflektují osobu a dílo Salvadora Dalího,
- v praktických činnostech se sami stávají tvůrci,
- uvědomí si, že návštěva výstavy a poznávání umění mohou být zajímavým prožitkem.

Po samostatné prohlídce výstavy žáky čeká čokoládový Dalího knír a závěrečná diskuze k otázce „Kdo byl Salvador Dalí?“. Žáci využívají zážitky a informace získané v edukačním programu, nahlíží v souvislostech na indicie, které získaly od osob důležitých pro Dalího umělecký vývoj, a diskutují společně s Dalím, lektorem v roli, a dalšími lektory.

Reflexivní část programu završuje již volně návštěva workshopu, interaktivní části výstavy, zařazená na úplný konec programu po skončení části

vedené lektory. Dvě místnosti samoobslužného workshopu, připravené ve spolupráci Edukačního centra s Výstavním oddělením Muzea města Brna a se studenty Filozofické fakulty MU, nabídly hravé a tvořivé činnosti s reflexivní i oddechovou funkcí pro návštěvníky bez omezení věku. V *Dalího nebi* (1. sál) návštěvníci otevírají dvířka významů Dalího typických symbolů, na surrealistických talířích sestavují fantaskní karetní figury. Obřím okem návštěvník prochází do *Surrealistické laboratoře* (2. sál) a navštívuje *Pitevnu – koláž*, v experimentálních hříčkách využívá různých smyslů (*Probuzené ruce, Duševní monokulár a binokulár – Pozorujte se navzájem*), hledá význam barevných skvrn (*Když dva vidí totéž, není to totéž/Rorschachův psychologický test*), otáčí tajemným kufrem s výzvou *Něco se stane!* nebo přistupuje na výzvu *Změňte se nám před očima! (Převleky a extravagance)*. V přítmí návštěvníci rozehrávají stínové divadlo (*Co mohlo hrát roli v příběhu Dalího a jeho múzy Galy? Zahraj libovolný příběh*), nakukují klíčovou dírkou do krabiček s nápisy a výjevy nebo obhlížejí znepokojující i žertovná zátiší z částí figurín a předmětů více či méně jasných funkcí, neobvyklá zátiší jsou tu reminiscencí na definici surrealistické krásy – „Krásné jako náhodné setkání šicího stroje a deštníku na pitevním stole“.



Obr. 56 *Konceptový diagram edukačního programu Muzea města Brna (strukturace obsahu: Špilberk: Provozové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího! K výstavě Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného*

11.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Po realizacích animačního programu *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* jsme se při evaluaci výsledků shodli na deficitu 4. části ve struktuře programu. Kritika části nazvané *Genialita a šílenství / dialog u studny* nesměřovala k obsahu dramatizace dialogu Galy se Salvadorem Dalím a k obsahu následného glosování Dalího osobnosti představiteli Dalího současníků (Luis Buñuel, Philippe Halsman, Gala Dalí, Sigmund Freud, André Breton). Přesto se však výuková situace ukázala jako *nerozvinutá* v kontextu celkové struktury edukačního programu. Záměrem dramatizace rozhovoru u studny na hradním nádvoří bylo mj. vstoupení účastníků do diskuze s lektory v roli, konkrétně v poslední části debaty, ve fázi vynášení výroků o Dalím. Účastníci programu, žáci středních škol, však nebyli sami od sebe příliš iniciativní a bylo patrné, že k dosažení záměru této pasáže diskuzi chyběl lektor-moderátor. Realizační tým se však při následujících provedeních pro takový postup nerozhodl z více důvodů. Jednak přirozeným moderátorem příběhu byl od svého „zrození“ sám Dalí, lektor v roli, intuitivně jsme také cítili, že takové řešení by rytmus programu zatížilo a že z hlediska celkové kompozice navrženou dramatizaci vynecháme (ačkoli pro jinak koncipovaný program by se mohla stát rozvíjející výukovou situací, obsahově ji hodnotíme jako zdařilou), dali jsme přednost jinému řešení.

11.3 ALTERACE

Posouzení kvality od *selhávající* přes *nerozvinutou* až k *podnětné* a *konečně rozvíjející*

- Úvod (*rozvíjející*)
- V kobkách mého nevědomí / hrad Špilberk prostředím pro edukační program s tématem surrealismu (*rozvíjející*)
- Nevěrné ženy, doktor Freud a klepání Bretonova psacího stroje / nevyhnutelná setkání se zásadními osobami z Dalího života (*rozvíjející*)
- Genialita a šílenství / dialog u studny (*nerozvinutá*)

– Kdo byl Salvador Dalí? / reflexe programu (*rozvíjející*)

Návrh alterace a její přezkoumání

Výukovou situaci v části *Genialita a šílenství / dialog u studny* (4. část programu) jsme v předchozím textu analyzovali jako *nerozvinutou*. Změna řešení situace tak, aby skutečně ústila v interaktivní formu muzejní edukace, vyžadovala korekci použitých metod. Takové řešení jsme v konečném důsledku nepoužili, protože izolovaná metodická změna by narušila celkovou dramaturgii programu. V novém řešení doznala změny nejen 4. část animačního programu, ale k dílčí změně došlo i v 5. části nazvané *Kdo byl Salvador Dalí? / reflexe programu*.

Aktualizovanou verzi programu, situovanou na hradní nádvoří ke studni, otevírá diskuze moderovaná lektorem v roli Salvadora Dalího. Účastníků se táže, kdo by dokázal jmenovat, se kterými postavami z jeho života se setkali. Nejúplnější odpověď ocení lektor v roli sladkou odměnou – čokoládovým knírem. Strukturovaný rozhovor s účastníky v této fázi lektorovi umožňují komentovat indicie, které návštěvníci od postav dostali, pochválit odpovědi žáků, připomenout a doplnit souvislosti s Dalího dílem a životem. Výsledkem



Obr. 57 a 58 V úvodní performanci se před zraky účastníků zrodí Dalí, aby je provázel svým nevědomím (vlevo). „Doktore Freude, konečně se setkáváme. Vaše kniha *Výklad snů* zcela ovlivnila moji tvorbu“, dramatizace legendárního setkání Dalího s otcem psychoanalýzy (vpravo). Foto Miloš Strnad, 2014



Obr. 59 a 60 V kobkách mého nevědomí: hrad Špilberk se stal prostředím pro edukační program s tématem surrealismu. Dalšího typickou symboliku lektori ukryli v prostoru mučírny, tak např. symbol snu – oko účastníci našli v rakvi. Foto Miloš Strnad, 2014.



Obr. 61 a 62 Žáci při prohlídce výstavy Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného diskutují s lektorem nad otázkou „Kdo byl Salvador Dalí?“, využívají karty s obrazovými a textovými daty, nalezené účastníky programu v chodbě kasemat (vlevo). V Surrealistické laboratoři (vpravo). Foto Miloš Strnad, 2014.

nového metodického pojetí je jednak aktivní skupina účastníků bezprostředně reagující na podněty hlavní postavy programu, Salvadora Dalího ztvárněného lektorem v roli, současně si účastníci upevňují poznatky získané z edukačního programu.

V poslední, 5. části programu, realizované již přímo ve výstavních sálech hradu Špilberku, žáci při prohlídce výstavy *Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného* diskutují nad otázkou „Kdo byl Salvador Dalí?“. Pozměněná verze konečné fáze programu využívá karty s obrazovými a textovými daty ze života a tvorby Dalího, nalezené účastníky programu v chodbě kasemat. Lektori karty užívají v závěrečné diskuzi jako metodickou pomůcku, kdy reflektují Dalího dílo v plné šíři. Završení programu v interaktivní části výstavy, workshopu, již probíhá beze změn, jak bylo popsáno v bodu 5 struktury programu. Provedené metodické a dramaturgické zásahy ve výsledku umožňují

rozfázovat reflexi edukačního programu a provázat ji s jednotlivými částmi muzejního edukačního programu, který návštěvníky učí nacházet souvislosti uměleckých oblastí a porozumět umělecké tvorbě v jejím subjektivním i sociálním rozměru. Účinnost upravené verze programu byla odzkoušena v realizacích s cílovou skupinou i získanými referencemi animačního programu *Špilberk: Provazové provázení. Hrajeme o knír Salvadora Dalího!* v Týdnu výtvarné kultury 2014.



Obr. 63 a 64 Žáci při prohlídce výstavy Salvador Dalí: Zhmotnění neskutečného diskutují s lektorem nad otázkou „Kdo byl Salvador Dalí?“, využívají karty s obrazovými a textovými daty, nalezené účastníky programu v chodbě kasemat (vlevo). V Surrealistické laboratoři (vpravo). Foto Miloš Strnad, 2014.

12

Konceptová analýza edukačního programu k divadelní inscenaci Zlatý drak

Věra Uhl Skřivanová, Alžběta Flachsová

Cílem kapitoly je ověření možností výtvarné dramatiky jako součásti současné výtvarné výchovy a ve smyslu plnění jejích vzdělávacích cílů. Dále pak nalezení pozice divadelní edukace v souvislostech edukace galerijní i muzejní a navržení metodiky divadelních edukací, které přímo navazují na konkrétní divadelní představení v Činoherním studiu v Ústí nad Labem a dále kontinuálně rozvíjejí na jevišti obsahy právě zhlédnuté hry. Obsahy divadelního představení a edukace se tak přímo prostupují a realizují jako souvislý proces. V neposlední řadě je cílem textu analýza možností a specifik navržené metodiky přímého rozvíjení dramatických obsahů a jejich didaktické transformace v obsahy edukační.

12.1 ANOTACE PROGRAMU

Divadelní edukační program s názvem „Vymezený prostor“ (obr. 62 – plakát edukačního programu) vychází z propracované struktury galerijních a muzejních edukačních programů. Využívá především poznatků výtvarné i tvořivé dramatiky a interkulturního vzdělávání. Jeho tematikou je soužití majorit a minorit ve společném vymezeném prostoru.

12.1.1 KONTEXT VÝUKOVÉ SITUACE

Divadelní edukace se odehrává na jevišti divadla, a to v přímé návaznosti na zhlédnuté divadelní představení *Zlatý drak* v Činoherním studiu v Ústí nad Labem. Časoprostorová akce tak dále rozvíjí obsahy této hry. Z diváků se stávají herci.

Stručný obsah divadelní hry

Děj hry je rozdělen do dvou příběhů. První příběh je příběh zubu; odehrává se v čínsko-thajsko-vietnamské letištní restauraci *Zlatý drak*. Nováček v kolektivu zaměstnanců restaurace velice trpí bolestí zubu. Kolegové mu zub vytrhnou hasákem. Nováček na následek vytržení zubu vykrvácí. Jeho zub se dostává pryč z kuchyně až do polévky jednoho z hostů, který si ho ponechává jako talisman. Příběh zubu obrazně odkazuje na problémy současné interkulturní společnosti a složitost interpretace jejích významů.

Druhý příběh prolínající se s prvním vypráví německou bajku *O kobylce a mravenci*. Vyhladovělá kobylka si neudělala zásoby na zimu, a proto přistoupí na spolupráci s nenasytnými mravenci. Ti kobylku ponižují a zneužívají.

Scéna hry je výtvarně jednoduchá, jeviště je rozděleno plexisklovou stěnou. Vznikají tak dva rozdělené světy, prostor pro dva příběhy. Děj v asijské



Obr. 65 Plakát edukačního programu (autor plakátu Petr Kalous)

restauraci za plexisklem a příběh kobylky v popředí. Ačkoliv je možné stěnu podlézt, zůstáváme raději za ní a díváme se na svět asijské komunity přes sklo.

Rozhovor s dramaturgem inscenace nad obsahy díla

Alžběta: „Jak příběh kobylky zapadá do příběhu zubu?“

Vojta: „Chtěli jsme nabídnout bajku, která vzbuzuje různé asociace a může vést k zamyšlení. Co a jak spolu souvisí, to je právě základní otázka, kterou bychom si v dnešním „propojeném světě“ měli klást.“

Alžběta: „Postavy děje jsou stylizovány do hororové vizuality, připomínají upíry. Proč hororová stylizace?“

Vojta: „Hledali jsme stylizaci, která by byla dostatečně vzdálená realistickému jazyku novin, televize a elektronických médií. Hororová stylizace je výpovědí o necitelnosti naší civilizace, která tzv. problémy menšin vytěšňuje na okraj a nebere je dostatečně vážně.“

Alžběta: „V této hře ženy hrají muže a muži ženy. Proč?“

Vojta: „Tato stylizace pochází již od autora hry Rolanda Schimmelpfenniga. Jde o oblíbený dramatický prostředek v tradici německého divadla. Můžeme mluvit o určité aplikaci principu odcizení. Autor se snaží o postižení jistého chladu až bezpohlavního odcizení. Je zabráněno ztotožnění diváků s postavou. Z postav se stávají automaty. A právě odtud také není daleko k hororu.“

Cíle edukačního programu „Vymezený prostor“

Cílem programu je poukázat na problematiku národnostních a rasových menšin a jejich postavení ve společnosti, např. početnou komunitu vietnamské populace v ČR. Dále cíle programu směřují především do oblasti sociálního sblížení, porozumění a spolupráce, komunikace žáků. Cílovou skupinou jsou žáci základních a středních škol ve věku 14–18 let.

12.1.2 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ OBSAHU

Jedná se o výtvarně-dramatickou práci s uměleckým dílem. Výtvarná dramatika se stává instrumentem sebereflexe. Edukační hra vychází z obsahů příběhu zubu v čínsko-thajsko-vietnamské letištní restauraci.

Žáci nejprve v dialogu s učitelem interpretují obsah tohoto příběhu. Dialog nad zhlédnutým představením je uvozen otázkami, např. Co si myslíte, že

bylo hlavní myšlenkou hry? Co konkrétního vás zaujalo? Která postava vás nejvíce zaujala a proč? Jaké postavení měla ve hře kobylka? Jaké nováček v restauraci Zlatý drak? Byli vinni svou situací? Jaký vztah měly jednotlivé postavy této hry ke kobylce či k nováčkovi? Dále uvedou, v jakých situacích se setkávají sami s menšinami ve společnosti. Mají vietnamské kamarády? Byli již i oni sami někdy tzv. v menšině? Co znamená slovo „prostor“? Prostor k životu, prostor k uplatnění...

K následné realizaci edukační hry potřebují 4 lepicí pásky dvou barev, fotoaparát a notebook. Poté se rozdělí do dvou skupin (hru je možné realizovat také ve více skupinách). Žáci se přesunou na jeviště divadla a obě skupiny se postaví naproti sobě. Každá skupina obdrží 2 lepicí pásky různé barvy, přičemž se skupiny domluví, která barva se stane zástupnou barvou první a druhé skupiny. Smyslem hry je vizualizovat prostor, který si vzájemně skupiny přiznají, a to v rolích menšiny či většiny.

První skupina hru započne tím, že jeden její zástupce vyznačí na podlaze jeviště tři body a spolu s ostatními členy skupiny pak páskou vlastní barvy vizualizuje trojúhelník – prostor pro společnost. První skupina se přesune do tohoto trojúhelníku, v jehož rámci následně vymezí druhou barevnou páskou další trojúhelník ve smyslu prostoru pro minoritu, skupinu druhou. Druhá skupina se přesune do tohoto ohraničeného prostoru. Na tahu je v tomto okamžiku skupina druhá. Pomocí pásky vlastní barvy nově vyznačí svůj prostor, musí však využít k vyznačení nového trojúhelníku dva body trojúhelníku předešlého. Po vyznačení nového prostoru se do něj přesouvá a v jeho rámci tentokrát vyznačí ve tvaru trojúhelníku prostor pro skupinou první. Hra se opakuje, dokud se všichni zástupci skupin nevystřídají v navrhování bodů, hranic přiznaného prostoru. Během edukační hry probíhá fotodokumentace aktivity.

V rámci společné reflexe aktivity si žáci prohlížejí fotografie, které zachycují proměny vymezovaných prostorů a přesuny zúčastněných. Pokud byly fotografie pořizovány z jednoho místa, je možné vytvořit ze snímků také animaci. Učitel diskutuje s žáky ve skupině o jejich prožitcích v průběhu hry. Jak se cítili, když museli vstoupit do vymezeného prostoru? Jaký pocit měli, když vymezovali prostor druhým? Jak řešit obdobné problémy minorit v majoritní společnosti? Jaké místo má každý z nás ve společnosti?

12.2 ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROGRAMU

Strukturace obsahu divadelního edukačního programu na základě koncep-
tového diagramu – grafické vyjádření práce s učivem:



Obr. 66 Konceptový diagram

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Rozbor transformace obsahu byl realizován na základě konceptové analýzy aranžmá divadelního edukačního programu (srov. Lukavský, 2010) v rámci přípravy bakalářské práce A. Flachsové (2013). Následné pilotní ověření programu proběhlo v průběhu vysokoškolského semináře se studenty učitelství. Bohužel nebylo možné program realizovat přímo v Činoherním studiu v Ústí nad Labem s žáky středních či základních škol, pro které byl v těsné spolupráci s dramaturgem daného představení vytvořen, a to z důvodu problematické situace studia i odchodu jeho dramaturga. V současné době inscenaci *Zlatý drak* (ve spolupráci s V. Bártou) nově ve svém repertoáru uvede Divadlo v Celetné v Praze. V tomto ohledu je proto nutné zdůraznit, že takto pilotně realizovaný edukační program nenabízí možnost ověřit si v praxi psychogenetickou transformaci obsahů pro kompetenční potřeby žáků 2. stupně ZŠ a SŠ, které tak nejsou předmětem analýzy (srov. Lukavský, 2010, s. 150).

Rozhovory nad tvorbou edukačního programu mezi jeho autorkou (Alžbětou Flachsovou) a vedoucí práce (Věrou Uhl Skřivanovou) a jeho ověřování ve vysokoškolském prostředí byly písemně dokumentovány. Jedná se o záznamy z e-mailové komunikace, ústních rozhovorů, záznam ověření edukační hry i samotné bakalářské práce. Konceptové analýze byl podroben taktéž rozhovor autorky bakalářské práce s dramaturgem divadelní hry. Jedná se o 10 normostran textu nad vybranými situacemi edukačního programu, tzv. účelový vzorek se zaměřením především na rozbor zadání výtvarně-dramatických aktivit na základě konceptové analýzy (Slavík, Dyrťtová, Fulková, 2010; Podlipský, 2012). Již samotné zadání aktivit totiž zakládá možnost získávání žákovských kompetencí v průběhu realizace divadelního edukačního programu. Ne bez důvodu využívají německy mluvící země termínu „kompetenzorientierte Aufgabe“, tedy úkoly (aktivity) zaměřené na dosahování žákovských kompetencí, které jsou formulovány jako otevřená zadání (Wagner, 2010, s. 6), využívající jako deskriptorů takových sloves, která v rámci zadání otevírají možnost individuálního žákovského řešení a rozvoje množství oborových i klíčových kompetencí žáka. Koncept edukačního programu pak shrnuje informace o obsahovosti výrazové hry, jejích pravidlech a příbězích (Lukavský, 2010, s. 151). V kritické reflexi je následně posouzena kvalita studentského aranžmá edukačního programu.

Rozbor původního formulovaného zadání studentkou

(obr. 64 – vizuální scénář A. Flachsové)

1. Aktivita: diskuze nad obsahy zhlédnutého představení. Otázky: *Co si myslíte, že bylo hlavní myšlenkou divadelní hry? Co vás zaujalo? Která postava vás zaujala a proč?* Diváci (studentky v rámci semináře) uvádějí v rámci odpovědí na první otázku následující své prekoncepty: *horor, násilí, útlak, pasivita a krutost společnosti*. Ke druhé otázce se objevují prekoncepty: *ženy v rolích mužů a muži v rolích žen, zub jako fetiš, komunita Asiatů, oddělené hrací plochy jeviště – rozdělené světy, uzavřenost za plexisklem*. Na třetí otázku odpovídají: *příběh nováčka a příběh kobyly, které jsou si v něčem podobné*. Ve směru položených otázek se odvíjí diskuze. Diváci jsou vyzváni k hlubšímu zamýšlení nad smyslem díla. Odhalování metaforického obsahu hry je usnadněno na základě prvotního popisu konkrétních zajímavých scén a situací, identifikací postav a tvorbou jejich charakteristiky. Interpretace obsahu tak vychází z konkrétních obsahů a pojmů, které se objevují v rámci inscenace. V rámci dalšího dialogu je konkrétní popisovaná problematika zobecněna. Konkrétní pojmy jsou zahrnuty pod diskutované obecnější **významové koncepty** díla: *vztah minorit a majorit ve společnosti, zneužívání lidí z tzv. třetího světa v soudobé Evropě, vytěsnění problémů menšin na okraj společnosti, vykořenění, „bezobratlost“, interkulturalita, globalizace světa, metaforičnost a obraznost díla (např. německá bajka o kobylyce)*. Pozornost je v rámci dialogu věnována také **konceptům konstruktivním**, v tomto ohledu je velmi přínosný rozhovor s dramaturgem daného představení (viz výše) a diskuze nad cíli inscenace, užití stylizace, metafory i obraznosti.

2. Aktivita: původní zadání edukační hry. *Studenti se rozdělí do skupin (počet skupin musí být sudý). Skupiny stojí naproti sobě (např. 3 skupiny vpravo a 3 skupiny vlevo). Každá skupina dostane lepicí pásku se svou barvou. Jeden člen z první skupiny vlevo vyjde a na podlaze označí 3 – 4 body, tj. prostor pro protější první pravou skupinu. Ta se následně přesouvá do vyznačeného prostoru. Poté druhá skupina vpravo vysláním jednoho člena vyznačuje páskou prostor protilehlé druhé skupině vlevo. Toto se opakuje, dokud se všechny skupiny a jejich členové nevystřídají. Studenti pomocí barevných lepicích pásek si navzájem vymezují prostor, a tím se dostanou jak do role rasové menšiny, tak do role společnosti. Vznikají barevné obrazce v sobě různě propojené. Během edukace probíhá fotodokumentace. Hlavním obsahem edukační hry se stávají především samotná pravidla hry – studentka pracuje s pojmy *prostor, vymezování prostoru, přesuny žáků, tvar*. Při ověřo-*

vání tohoto zadání edukační hry v rámci vysokoškolského semináře studentky propadly jistě „škodolibosti“ zmenšování prostorů soupeřům, původní myšlenka edukace soužití a porozumění minorit a majority nebyla již příliš tematizována. Hru provázely následující výroky: *zmenšování prostoru, pohyb, omezování*.

3. Aktivita: společná reflexe. *Prohlédnutí fotodokumentace, přesunů a výsledku na zemi. Otázky: Jaké pocity měli při edukaci? Jak se cítili, když se museli přesunout do vyznačeného prostoru? Jaký pocit měli, když byli v pozici, ve které mohli určovat prostor někomu jinému? Očekávané výstupy: pochopení obsahu zhlédnuté inscenace, nový pohled na rasové menšiny, sociální sblížení studentů, nejen během diskuse, ale i při praktické části – sdružení ve skupině. Reflektivní návrat k edukační hře odkrývá částečný rozkol mezi realizovanou edukací a vstupní diskuzí nad obsahy divadelní hry. Studentky přiznávají v rámci dialogu svou soutěživost a snahu druhé skupině prostor stále zmenšovat. Uvědomují si v rámci hry vlastní touhu odsunout druhého do co nejmenšího prostoru, svůj vlastní prostor naopak rozšiřovat. Na vstupní otázky reflektivního dialogu reagují slovy „hra, soutěž, vykázaní do prostoru, omezení, zodpovědnost, vtip, odstrčenost, ovládnání, moc, prostor k životu, prostupování prostorů, překrývání zájmů“. V rámci další diskuze jsou propojovány obsahy samotné divadelní hry, úvodního dialogu a edukační hry. Studentky poukazují na fakt, jak snadné je „vstupovat do prostoru druhého, rozvíjet intoleranci, nerespektovat zájmy minorit, podporovat především sou-náležitost majority“.*

12.3 ALTERACE

Posouzení kvality původního zadání divadelního edukačního programu

Obsahy divadelního edukačního programu jsou ve smyslu své konceptové kvality syceny především z oblasti: tvořivé a výtvarné dramatiky, interkulturního vzdělávání, kulturní antropologie. Za inovativní je možné považovat již pokus propojit výtvarnou a tvořivou dramatiku s využitím pojmu divadelní edukační program a zdůraznění procesualnosti v umění, prolínání uměleckých druhů, zprostředkování složitých a hybridních obsahů současného umění, experimentálního a alternativního divadelního umění. Obsahy divadelního představení by měly být rozvíjeny v přímé časové a prostorové návaznosti

na konkrétní představení na jevišti divadla. Ve své struktuře pak navržený divadelní edukační program navazuje na propracované galerijní a muzejní edukační programy (srov. Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012; Šobáňová, 2012). Edukační program je ukotven v aktuální problematice s respektem k integritě pedagogicko-uměleckého díla (Slavík, Dyrtrtová, Hajdušková, 2010), přestupuje přitom kurikulární rámec, protože soudobé rámcové vzdělávací programy stále ještě pracují se starším pojmem multikulturní výchovy oproti soudobé snaze o interkulturní vzdělávání (Uhl Skřivanová, Hajšmanová, Do, 2013).

Oproti původnímu návrhu zadání studentkou, ve kterém výše uvedené aktivity divadelního edukačního programu jsou sice podnětné a podporující osobní aktivitu žáka, přesto však zatím nerozvinuté, došlo ve finální formulaci zadání edukačního programu (viz část *Didaktické uchopení obsahu*) k množství změn s cílem prohloubení recepce divadelní hry, zapojování osobních zkušeností žáka, zobecnění dané problematiky v širších sociálních a kulturních kontextech i náhledu na vlastní poznávání.

Návrh alterace divadelního edukačního programu

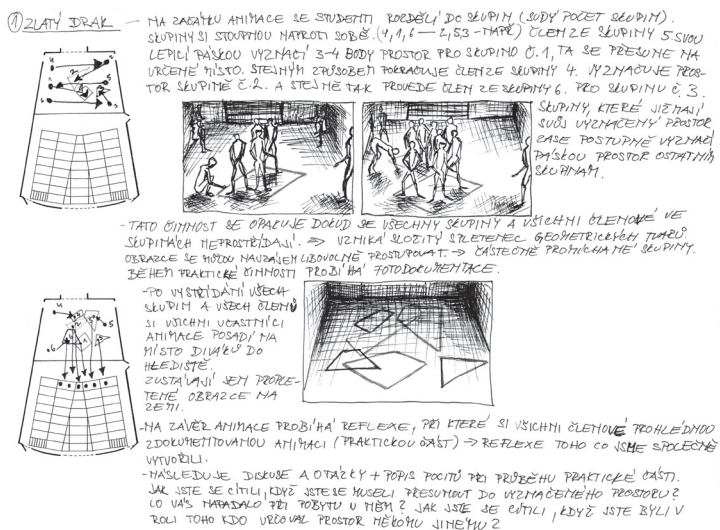
Studentky se v rámci dialogů v semináři nad zhlédnutou divadelní hrou a na základě edukační hry „Vymezený prostor“, především pak její reflexe, dotkly ožehavých obsahů naší vlastní otevřenosti vůči etnickým, národnostním či rasovým menšinám. Vstupní diskuzi bylo možné konkretizovat ve vztahu k určitým dějstvím zhlédnutého představení a více prohloubit na základě dalších otázek „Jaké postavení měla ve hře kobylka? Jaké nováček v restauraci Zlatý drak? Byli vinni svou situací? Jaký vztah měly jednotlivé osoby této hry ke kobylce či k nováčkovi?“ Tyto otázky je pak nejlépe využít postupně v průběhu dialogu, tak aby žáci či studenti získali prostor pro vlastní úvahy, avšak zároveň diskuze směřovala k obsahovému jádru divadelní hry a námětu edukace. Dále je vhodné dialog směřovat do oblasti osobních zkušeností žáků a obsahy divadelního představení tak propojit s reálnou životní situací žáků. Např. *Žáci uvedou, v jakých situacích se setkávají sami s menšinami ve společnosti. Mají vietnamské kamarády? Byli již i oni sami někdy tzv. v menšině?* Nakonec je možné zabývat se také samotnými významy pojmů a jejich přeneseným významem, konceptem hry: *Co znamená slovo „prostor“? Prostor k životu, prostor k uplatnění...*

Na základě ověření edukační hry a konceptové analýzy této realizace byla upravena samotná pravidla edukační hry „Vymezený prostor“, tak aby každý krok hry měl logické opodstatnění a hra přímo odkazovala k problematice

soužití majority a minority. Žáci tak vymezují prostor pro minoritu v rámci trojúhelníku majority. Body určující trojúhelník nejsou zcela náhodné, ale vymezování prostorů podléhá pravidlům, problematika interkulturního vzdělávání je tematizována přímo v rámci edukační hry. Smyslem hry se stává vizualizace prostoru, který si vzájemně skupiny přiznají, a to v rolích menšiny či většiny (viz část *Didaktické uchopení obsahu*).

V závěrečné části divadelního edukačního programu je velice podstatná reflexe veškerých aktivit. Je žádoucí spojit reflektivní dialog s vizualizací fotodokumentace edukační hry. Vytvořená animace z fotodokumentace akce – průniky prostorů, vymezování vlastních hranic, porušování hranic, respekt k prostoru druhého – je přímým vizuálním vodítkem společných rozhovorů. Významy časoprostorové aktivity a vizuálního znaku odpovídají významům interpretovaným verbálně. Nebezpečí vnímání realizované časoprostorové aktivity jako pouhé zábavy je minimalizováno.

Z klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání je tak cíleno na rozvoj žákovských kompetencí: komunikativních, občanských, sociálních a k řešení problémů, a to na základě interpretace hlubších významů a prožitků, tematizováním interkulturní problematiky, důrazem na rozvoj schopností vzájemného porozumění a tolerance, identifikace s menšinou.



Obr. 67 Vizuální scénář A. Flachsově

Závěrem

Petra Šobáňová

Cílem autorů knihy, k jejímuž závěru jsme společně dospěli, bylo zaměřit se na problém vzdělávacího obsahu muzejní a galerijní edukace a ukázat, jakými způsoby tento obsah uchopují muzejní pedagogové, když usilují o naplnění edukační funkce svých paměťových a kulturních institucí. Nahlédli jsme – takřkajíc mikroskopickou metodou – přímo do konkrétních edukačních situací, jejichž zvláštností je fakt, že vzdělávací obsah zde vychází z prezentovaných objektů, ať už jsou jimi umělecká díla, předměty denní potřeby dochované z minulosti, vzorky přírodních skutečností nebo celé kulturně významné památky a lokality.

V rámci muzejní a galerijní edukace, stejně jako během edukace jiného typu, představuje vzdělávací obsah ústřední kategorii – během tohoto procesu se totiž návštěvník *něčemu* učí a muzejní pedagog mu osvojování nových vědomostí, zkušeností, hodnot nebo dovedností usnadňuje. Jak uvádí Janík et al. (2013, s. 161), obsah je tak potenci „uskutečňovanou prostřednictvím kulturní činnosti a komunikace“, není jen nějakým neměnným předmětem memorování. Obsah je možnost, „která se v různých podobách *uskutečňuje* teprve prostřednictvím společné činnosti a komunikace mezi lidmi. Obsah se projeví v *porozumění* (něčemu) a v *dorozumění* (o něčem) – teprve tehdy si lidé uvědomí, že to, s čím zacházejí, má určitý obsah.“ (Tamtéž) V našich kazuistikách nabývá vzdělávací obsah mnoha podob: od faktů z historie školství a vzdělávání, z dějin řemeslné a průmyslové výroby (těžby a zpracování stříbrné rudy a ražby mincí) nebo z historie zakládání lidských sídel (okolnosti vzniku královských měst) přes poznatky o běžném životě lidí v různých historických obdobích (život středověkého horníka), o uměleckých dílech velkých slohů a jejich výrazových prostředcích nebo o biblických poselstvích až po obsahy poněkud fluidní, značně unikavé, jak je nabízejí umělecká díla a život sám: vycházející ze snu, z faktu zrození, smrti, pochybností, z problému jinakosti, vzájemného soužití nebo ze schopnosti člověka vytvářet symboly a rozumět jim a z jeho přirozené tendence transcendovat. Jde přitom o obsahy, jejichž uchopování (jazykem nebo neverbálními prostředky) a vzájemné sdílení mezi lidmi patří ke kulturním základům naší civilizace.

Ukázali jsme, že způsoby, jimiž lze daný obsah předkládat návštěvníkům, se značně liší pedagog od pedagoga a existuje jich nespočet. Odlišnost způsobů didaktické transformace přitom vzniká nejen díky individuálním zvláštnostem pedagogů (s myslí každého z nich rezonuje jiný typ obsahu a každý z nich preferuje „své“ osvědčené strategie, jak jej předávat), ale vychází

rovněž z povahy samotného obsahu. Jiné způsoby didaktické elaborace například vyžaduje vzdělávací obsah vycházející z vědních oborů, jiné si žádá obsah vázaný na umělecké pole; potěšující je přitom také snaha o překračování těchto oborových hranic (mnohdy zbytečně ostrých) a uplatňování mezioborových přístupů. Z didaktického hlediska je však podstatné především to, zda obsah vycházející z tzv. velkých disciplín nalézá cestu k vědomí učícího se jedince, návštěvníka. Otázka spojitosti mezi různými podobami obsahu (obsah ve vědomí jedince-laika oproti obsahu vyvěrajícímu z kontinuálního fungování jednotlivých disciplín vědy, techniky, umění a filozofie) je velmi důležitá, protože stále můžeme sledovat nežádoucí odtazitost edukace od běžných zkušeností vyučovaného jedince, stav, kdy k potřebnému propojování daných úrovní nedochází. Tento jev zaznamenáváme nejen během školní a jiné edukace, ale rovněž v samotných muzejních expozicích a na výstavách. Návštěvníkova zkušenost mnohdy s obsahem expozice nijak nekoreluje a potenciální obsahy nabízené tvůrci výstavy se tak od myslí návštěvníka odrážejí jako příslovečný hrách od stěny. Smysl nákladně udržovaných sbírek tak zůstává nenaplněn, jejich poselství nepředáno. Propojování světa, v němž návštěvníci žijí své životy, a světa předmětů, v nichž jsou koncentrovány celé trsy kulturně podstatných významů, tak patří k nejdůležitějším úkolům muzejních pedagogů.

Naše kniha k této integraci přispívá – mimo jiné – uplatněním modelu autorů knihy *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013), který vhodně upozorňuje na existenci daných vrstev a pobízí pedagogy k jejich záměrnému propojování. Analýzy způsobů, jimiž muzejní pedagogové určitý obsah didakticky transformují a jimiž jej předkládají návštěvníkům, tak stopují nejen obsah samotný (v podobě konceptů), ale i metody, jimiž lze propojovat dosavadní zkušenosti a vědomosti návštěvníků s vysoce abstrahovanými obsahovými jednotkami. Podle Deleuze (2010) je poznávání založeno právě na schopnosti abstrahovat a – jak ukazují pedagogové, zvláště pak autoři našich kazuistik – tuto schopnost člověka je možné iniciovat a pěstovat právě během edukace, v níž k tzv. abstrakčnímu zdvihu⁴⁹, momentu „přeměny kvantity zkušeností v novou kvalitu – v nově zkonstruovaný pojem v myslí“ (Janík, et al., 2013, s. 174), dochází právě díky pedagogově dovednosti pracovat s obsahem.⁵⁰ Neméně podstatný je ale i sám proces, který těmto vyšším úrovním zvládnání

49 Pojem viz Hejný, Kuřina (2001, s. 84), Janík, et al. (2013, s. 174–175).

50 Bylo by tedy omylem domnívat se, že předmět v muzeu nebo galerii sám automaticky zajistí to, že návštěvníci obsah s daným předmětem související (identifikovaný a ustavený odborníky v muzeu) rozpoznají a přejmou do svého vědomí.

obsahu předchází. Souvisí s rozvažováním, kladením otázek, s pocity zmatenosti z neznámého, nepochopitelného nebo nesrozumitelného, se stavy váhání a pochybnosti, experimentování, hledání a zkoumání.⁵¹ Muzea, galerie a další kulturní instituce právě tuto možnost nabízejí, záměrně s ní pracují: nejenže nabízejí hluboké a kulturně závažné obsahy, ale pomocí vystavených artefaktů, naturfaktů nebo ukázek živého umění nás vedou k reflexi, ochotě vystavit se stavům „vnitřního nepokoje a neklidu“ (Hoveid, 2014, s. 13) a k náhledu samotného fascinujícího faktu, že poznání je možné, že naše mysl – přes veškerá omezení daná naším jazykem a schopnostmi – konstruuje reprezentace světa, abstrahuje a reflektuje samu sebe.

51 „Tento aspekt myšlení jako čehosi, co zahrnuje zmatenost, váhání a pochybnost, je důležitý. Pokud se aktivity ve vyučování a učení zabývají pouze přenosem obsahu od jednoho člověka (učitele) k druhému (žákovi), pak nevyžadují od žáka žádné myšlení. Přikloníme-li se k Deweyovi, pak facilitace žákovského myšlení vyžaduje, aby si učitelé a žáci dopřáli čas (pauzu) na kladení otázek a zvažování, a poté na období analyzování, v němž systematicky prozkoumají různé možnosti (ať už se věnují jakémukoli problému).“ (Hoveid, 2014, s. 13)

Summary

Educational Content in Museum Teaching

Museum expositions and exhibitions have always been perceived as a source of knowledge and the visit to a museum exhibition as a means by which to acquire knowledge about the world that lies beyond the walls of a museum institution. People come to museums to see a model of the world that would be easy to understand. They also seek to confirm the rules according to which the world operates, and to find explanation to their own existence, their roots as well as to human culture and the nature. Fortunately, today no one doubts the educational potential of museums, and therefore it is fitting to gradually differentiate the phenomenon of museum teaching and to systematically address its individual aspects in the scope of its methodological discourse. It is these issues that the authors of this book have dealt with primarily, and pursuant to the international conference, which took place on 23-24 April 2014 at the Department of Art Education, the Faculty of Education, Palacký University in Olomouc, they have addressed the phenomena of educational content of museum teaching and the various ways in which to elaborate their methodological approaches in the book.

An educational function of a museum can be realised in the form of expositions or museum teaching which is a pre-designed learning process during which a visitor may learn new things facilitated to them by a professional or a medium. This book reflects on one of the main components of this intentional process, the content of museum teaching, which is the content that a museum educator has to offer to their visitors, and which the visitors acquire in the learning process. In particular, the book deals with the ways in which a museum educator transforms certain content and in which they present the content to the visitors. It is a methodologically important topic, because it is the educator who has the greatest influence over the form and the success of an educational process. It is the educator's content knowledge and their ability to deliver it 'adequately' to visitors. The phenomenon of educational content is therefore introduced in the book as the principal methodological category in epistemological, cultural and social contexts. The book also addresses the actual process of methodological transformation of the content and the various approaches to this aspect. While the ways in which to transform the content varies with each educator, it is possible to observe certain strategies which museum educators tend to employ more frequently and which typical of teaching in museum. Apart from the goal-directed use of collection objects which establishes museum teaching as a highly illus-

trative and exclusive learning process, it mainly concerns the application of inductive (research-based) approach but also the process of generalisation, comparison, ordering and sorting of information – activities which classical museum expositions invite one to engage in.

Intentionally, the book does not deal only with the theory: apart from introductory theoretical texts, a reader is also presented with nine case studies in which the particular learning situations in museum, gallery and other cultural institutions are carefully analysed by educators themselves. This methodological ‘autopsy’ provides the readership with greater understanding of what and how we learn in museum and what makes museum teaching specific and irreplaceable. The authors believe that the empirical research into the various approaches to creating educational content is fundamental mainly for the impact it has on the practice. In the context of museum education, they strive to employ a content-based approach the objective of which is defined by Janík as the process of searching for, analysing and evaluating the relatively best alternatives to teaching and learning of certain educational content, as well as of the objectives and the activities connected to these alternatives in the context of both the research and practice. (Janík et al., 2013, p. 160)

The book contributes to the discourse on issue of educational content of museum and gallery teaching which has been rather neglected up until recently, and it is designed not only for museum educators in practice but also for other researchers who deal with educational processes in cultural and memory institutions.

Literatura

- ARNOLD, Karl-Heinz, BLÖMEKE, Sigrid, MESSNER, Rudolf & Jörg SCHLÖMERKEMPER. 2009. *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1674-8.
- ASCHERSLEBEN, Karl. 1993. *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. ISBN 3-7815-0743-2.
- BENNER, Dietrich. 2009. Erziehung – Unterricht – Bildung. Für eine bildungstheoretisch ausgewiesene Kooperation von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Bildungsforschung. In: ARNOLD, Karl Heinz, BLÖMEKE, Siegrid, MESSNER, Rudolf & Jörg SCHLÖMERKEMPER. *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung*. Bad Hellbrun: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1674-8.
- BERING, Kunibert, HEIMANN, Ulrich, LITTKKE, Joachim, NIEHOFF, Rolf & Alarich ROOCH. 2004. *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena Verlag. ISBN: 3-89896-177-X.
- BERNSTEIN, Basil. 1975. Class and pedagogies: visible and invisible. *Studies in the Learning Sciences*, (2) 2–38.
- BILLMAYER, Franz. 2003. *Schaun' ma mal. Kunstwerke und andere Bilder*. BDK-Mitteilungen, (4) 2–4.
- BLOHM, Manfred (Hg.). 2002. *Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen*. Köln: Salon-Verl. ISBN 978-38-9770-172-4.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-518-3.
- BRETON, André. 2005. *Manifesty surrealismu*. Praha: Herrmann & synové. ISBN 80-239-5789-9.
- BUCHLER, Justus (ed.). 2011. *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover Publications. ISBN 978-04-8620-217-4.
- BURKE, Peter. 2007. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1319-2.
- BURKE, Peter. 2013. *Společnost a vědění. II, Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2046-6.
- BUSCHKÜHLE, Carl Peter (Hg.). 2003. *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln: Salon Verlag. ISBN 3-89770-170-7.
- BUSCHKÜHLE, Carl Peter. 2014. *Interview*, Vídeň 26. listopadu.

- ČÁP, Jan & Jiří, MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DALÍ, Salvador. 2004. *Deník génia*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-581-1.
- DALÍ, Salvador. 2004. *Tajný život Salvadora Dalího*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-582-X.
- DALÍ, Salvador & Philippe HALSMAN. 1996. *Dalí's Moustache*. New York: Random House Incorporated. ISBN 20-8030-466-6, 97-820-8030-466-7.
- DALÍ, Salvador & Louis PAUWELS. 1994. *Mé vášně*. Brno: Petrov. ISBN 80-85247-50-X.
- DELEUZE, Gilles. 2010. *Pusté ostrovy a jiné texty: (texty a rozhovory 1953–1974)*. Praha: Herrmann & synové. ISBN 978-80-87054-19-2.
- van DIJK, Esther & Ulrich KATTMANN. 2007. A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23.
- DOLEŽEL, Lubomír. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum UK. ISBN 80-246-0735-2.
- DURAND, Gilbert. 2012. *Symbolická imaginace*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-87580-34-9.
- DUROZOI, Gérard & André ROUSSEL. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA. ISBN 80-85764-07-5.
- DVOŘÁK, David. 2009. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2) 136–152.
- DYTRTOVÁ Kateřina & Jan SLAVÍK. 2012. Viděné a slyšené. *Výtvarná výchova*, 52(3) 12–21.
- DYTRTOVÁ, Kateřina. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-250-5.
- DYTRTOVÁ Kateřina. 2014. Výtvarná výchova a Martin Honert, autor využívající vizuál i text. *Výtvarná výchova*, 54(1) 7.
- DYTRTOVÁ, Kateřina, HAJDUŠKOVÁ, Lucie & Jan SLAVÍK. 2010. Konceptová analýza – prostředek k porozumění výuce. *Výtvarná výchova*, 50(3) 1–8.
- FEINDT, Anderas & Hilbert MEYER. 2010. *Kompetenzorientierter Unterricht*. In: Grundschulzeitschrift. Lichtenau: Friedrich Verlag, 29–33 [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD4Q-FjAB&url=http%3A%2F%2Fci-muenster.de%2Ftheme-n%2FReligionsunterricht_Religionspaedagogik%2FKom-

petenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf & ei=0BGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usg=AFQjCNEKpi-xKzaKbEm7G2IfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump_Fcw9sraA4xZ-sO0wQ&bvm=bv.45960087,d.Yms.

- FEYERABEND, Paul K. 2001. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora. ISBN 80-7299-047-0.
- FLACHSOVÁ, Alžběta. 2013. *Specifika divadelní tvorby Činoherního studia v Ústí nad Labem a její využití v dramaticko-výtvarných edukačních programech*. Ústí nad Labem. Bakalářská práce. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury.
- FOUCAULT, Michel. 2002. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové. ISBN 80-239-0124-9.
- FOUCAULT, Michel. 2007. *Slova a věci*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1713-2.
- FREUD, Sigmund. 1994. *Výklad snů*. Pelhřimov: Nová tiskárna. ISBN 80-901916-0-6.
- FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie & Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. 2012. *Galerijní a muzejní 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 – Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze. ISBN 978-80-7290-535-5.
- GAGNÉ, Robert M. 1975. *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- GENZMER, Herbert. 2003. *Dalí [a] Gala*. Praha: Volvox Globator. ISBN 80-7207-429-6.
- GIBSON, Ian. 2003. *Život Salvadora Dalího*. Praha: BB art. ISBN 80-7341-116-4.
- GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRÜNER, Gustav. 1967. *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*.
- HALÍK, Tomáš. 2013. *Žít s tajemstvím: podněty k promýšlení víry*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-255-9.
- HAUSENBLAS, Ondřej & Hana KOŠŤÁLOVÁ. 2006. Co je E-U-R. *Kritické listy* (24). Dostupné také z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur
- HAWKING, Lucy, HAWKING, Stephen W. & Christophe GALFARD. 2008. *Jirkův tajný klíč k vesmíru*. [Praha]: Euromedia Group – Knižní klub. ISBN 978-80-242-2185-4.

- HEINKE, Günter. 1965. *Fasslichkeit im Unterricht*. VEB Verl. Volk u. Wissen.
- HEJNÝ, Milan & František KUŘINA. 2001. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-581-4.
- HERING, Dietrich. 1958. *Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- HERZ, Rebecca. 2014. *What does a museum educator do? (And do we need them?)* [online]. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://museumquestions.com/2014/07/23/what-does-a-museum-educator-do-and-do-we-need-them/>
- HLOBIL, Ivo & Jana HRBÁČOVÁ. 2014. *Gotické Madony na lvu*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc. ISBN 978-80-87149-74-4.
- HOVEID, Marit Honerød. 2014. Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? *Pedagogika*, 64(3) 271–286.
- CHODURA, Radko. 2001. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-719-2530-6.
- JAKUBEC, Ondřej & kol. 2007. *Ku věčné památce. Malované epitafy v českých zemích*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc. ISBN 80-85227-88-8.
- JANÍK, Tomáš & kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK Tomáš & kol. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK Tomáš. 2009. Obsah vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 138–142. ISBN 978-80-7367-546-2.
- JANÍK, Tomáš & kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, Tomáš, Jan SLAVÍK & Petr NAJVAR. 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP. ISBN 978-80-904966-6-8. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf
- JANKO, Tomáš. 2012. Didaktický obraz ve školní výuce: žákovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, (1) 26–29. ISSN 0323-0449.
- JELEMENSKÁ, Patricie. 2009. Model didaktické rekonstrukce z metodologického pohledu. In: JANÍKOVÁ, Marcela, VLČKOVÁ, Kateřina & kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, s. 145–170. ISBN 978-80-7315-180-5.

- KAHLKE, Jochen & Fritz M. KATH. 1984. *Didaktische Reduktion und methodische Transformation. Schriftenreihe: Erziehen – Beruf – Wissenschaft*. Darmstadt: Leuchtturm-Verlag. ISBN 3-88064-111-0.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto & kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KASČÁK, Ondrej. 2002. Je pedagogika připravena na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4) 388–414.
- KÄMPF-JANSEN, Helga. 2001. *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Köln. ISBN 978-38-2882-894-0.
- KATTMANN, Ulrich, DUIT, Reinders, GROPENIEßER, Harald & Michael KOMOREK. 1997. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, (3) 3–18.
- KETTEL, Joachim, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, Landesakademie Schloss Rotenfels (Hgg.). 2004. *Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: ATHENA-Verlag. ISBN 978-38-9896-205-6.
- KIPER, Hanna & Wolfgang MISCHKE. 2004. *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 3-407-25356-7.
- KIRSHENMANN, Johannes. 2014. *Interview*. 2. listopadu.
- KIRSCHENMANN, Johannes, WENRICH, Rainer & Wolfgang ZACHARIAS (Hrsg.). 2004. *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft*. München: kopaed. ISBN 978-39-3568-690-7.
- KLAFKI, Wolfgang. 1958. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die deutsche Schule*, (50) 450–471.
- KLAFKI, Wolfgang. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2., erweiterte Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- KNECHT, Petr. 2007. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1(1) 67–81.
- KÖSEL, Edmund. 2004. *Die Modellierung von Lernwelten. Band I: Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. 4. Auflage. SD-Verlag, Bahlingen. ISBN 3-8311-3224-0. – *Band II 2007. Die Konstruktion von Wissen. Eine didaktische Epistemologie*. ISBN 978-3-00-020795-2. – *Band III. 2008. Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen*. 2. Auflage. ISBN 978-3-00-020794-5.

- KOŠTÁLOVÁ, Michaela. 2012. *Hlášky herců první republiky*. Praha: Petrklíč. ISBN 80-7229-340-0.
- KUHN, Thomas S. 1997. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-54-2.
- KULKA, Tomáš & Denis CIPORANOV (eds.) 2010. *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK. ISBN 978-80-87378-46-5.
- LUKAVSKÝ, Jindřich. 2010. Konceptová analýza aranžmá výtvarných úkolů na 1. stupni ZŠ. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína & Lucie HAJDUŠKOVÁ (eds.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 146–157. ISBN 978-80-7290-487-7.
- LUNDAY, Elizabeth. 2010. *Tajné životy slavných umělců: co vám učitelé zatajili o malířských a sochařských mistrech*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-2637-8.
- MACHARÁČKOVÁ, Marcela & Jana SVOBODOVÁ. 1997. *Od renesance po modernu*. Brno: Muzeum města Brna. ISBN 80-901969-3-4.
- MAREŠ, Jiří. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- MAŇÁK, Josef. 2009. Materiální didaktické prostředky. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 258. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Methodisches Vorgehen – Didaktische Rekonstruktion* [online]. 2014. [cit. 2014-11-10] Dostupné z: http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktische_Rekonstruktion
- Model der didaktischen Reduktion – Transformation – Rekonstruktion* [online]. 2013. [cit. 2014-11-20] Dostupné z: http://daten.didaktikchemie.uni-bayreuth.de/v_fachdidaktik/G_Didreduktion.htm
- MediaGuru. 2011. *Co má umět správný marketér?* [online]. [cit. 2014-11-10] Dostupné z: http://www.mediaguru.cz/2011/09/co-ma-umet-spravny-marketer/#.VUnWY_ntlBc
- MÖLLER, Christine. 1995. Die Curriculare Didaktik. In: GUDJONS Herbert, WINKEL, Rainer, KLAFKI Wolfgang et al. *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig, s. 63–77. ISBN 39-2583-600-4.
- NÉRET, Gilles. *Salvador Dalí: 1904–1989*. Praha: Slovart, 2003. ISBN 80-7209-530-7.

- NIEHOFF, Rolf. 2003. Aus kunstdidaktischer Sicht: Beobachtungen und Reflexionen zum Bildverständnis in ‚anderen‘ Fächern. In: BERING, Kunibert, BILSTEIN, Johannes & Hans Peter THURN (Hrsg.): *Kultur – Kompetenz*. Oberhausen: Athena Verlag, s. 327–358. ISBN 978-38-9896-168-4.
- OTTO, Gunter. 1974. *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig. ISBN 38-8657-138-6.
- PASCH, Marvin et al. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.
- PEEZ, Georg. 2005. *Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt*. In: BERING, Kunibert & Rolf NIEHOFF (Hrsg.): *Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, s. 75–89. ISBN 978-38-9896-215-5.
- PEEZ, Georg. 2008. *Einführung in die Kunstpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-31-7020-422-5.
- PEREGRIN, Jaroslav. 1994. Richarda Rortyho cesta k postmodernismu. *Filosofický časopis*, **XLII**(3) 381–402.
- PEREGRIN, Jaroslav. 1999. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-93-3.
- PEREGRIN, Jaroslav. 2009. Davidsonův „konatelský slovník“. In: DOSTÁLOVÁ, Ludmila & Tomáš MARVAN (eds.). *Studie k filosofii Donalda Davidsona: sestaveno z příspěvků ze semináře katedry filozofie Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*. Praha: Filosofia, s. 7–18. ISBN 978-80-7007-319-3.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 1997. *Úvod do (současné) filosofie: 11 improvizovaných přednášek*. Praha: Herrmann & synové. ISBN 80-238-1741-8.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 2009. *Myšlení obrazem, průvodce současným filozofickým myšlením pro středně pokročilé*. Praha: Herrmann & synové. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PODLIPSKÝ, Rudolf. 2014. *Dekalk – konceptová analýza hodiny* [online]. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/15-reflektivni-praxe/155-dekalk-konceptova-analyza-hodiny>
- POSNER, George J. 1992. *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- PRŮCHA, Jan. 1987. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia. Rozpravy ČSAV. Řada společenských věd, Seš. 6/1987.
- PRŮCHA, Jan. 2005. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. 2007. Praha: VÚP. [cit. 2014-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010 *VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf* [online]. 2010. Praha: VÚP. [cit. 2014-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/133>
- RODRÍGUEZ-AGUILERA, Cesáreo. 1991. *Salvador Dalí*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0326-8.
- RORTY, Richard. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-325-2.
- SABISCH, Andrea & Fritz SEYDEL. 2004. Biografieren. *Kunst+Unterricht*, (280) 4–10.
- SELLARS, Wilfrid. [1960]. *Philosophy and the Scientific Image of Man* [online]. [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: <http://selfpace.uconn.edu/class/percep/SellarsPhilSciImage.pdf>
- SHULMAN, Lee. S. 1987. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1) 1–22.
- SCHUMANN, Adelheid & Lieselotte STEINBRÜGGE (Hrsg.). 2008. *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Petr Lang Verlag. ISBN 978-3-631-56882-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan. 2014. Expres v umění a ve výchově. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 188–213. ISBN 978-80-246-2412-9.
- SLAVÍK, Jan et al. 2015. Profesionální soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1) 5–33.
- SLAVÍK, Jan & Tomáš JANÍK. 2012. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 52(3) 262–286.
- SLAVÍK, Jan & Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

- SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTECH, Stanislav & kol. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina & Jindřich LUKAVSKÝ. 2009. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, **49**(1) 11–17. ISSN 1210-369.
- SLAVÍK, Jan & Tomáš JANÍK. 2007. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, **57**(3) 263–274. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina & Marie FULKOVÁ. 2010. Koncepťová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, **60**(3–4) 27–46. ISSN 0031-3815.
- STEELE, Jeannie L. [1998]. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka I.–VIII. Praha: Kritické myšlení.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-224-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2013. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau. ISBN 978-80-904512-1-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium: Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace (1. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4302-7.
- ŠTECH, Stanislav. 2009. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, **59**(2) 105–115.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, HAJŠMANOVÁ, Zdeňka & Long DO. 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 0031-3815.
- VALENTA, Josef. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.
- WAGNER, Ernst. 2010. Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen. Versuch einer Klärung der Begriffsvielfalt. *Kunst + Unterricht. Bildkompetenz – Aufgaben stellen*, (341) 4–13. ISSN 0931-7112.
- WEYERS, Frank. 2006. *Salvador Dalí: život a dílo*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-815-2.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. 1922. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Company.
- ZHOŘ, Igor. 1967. *Hledání tvaru*. Praha: Mladá fronta.

ŽÁK, Jaroslav & Hana BUREŠOVÁ. 2010. *Škola základ života. Hudební komedie ze života študáků a kantorů. Program k 665. premiéře a první inscenaci v sezóně 2010–2011*. Brno: CONY CZ.

ŽÁK, Jaroslav. 1937. *Študáci a kantorři*. Praha.

Webové stránky

ENCYKLOPEDIE DĚJIN MĚSTA BRNA [online]. 2012. [cit. 2014-03-25].
Dostupné z: <http://encyklopedie.brna.cz>

MUZEUM UMĚNÍ OLOMOUC. 2014. *Madony na lvu* [online].
[cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.olmuart.cz/AMO/VYSTAVY/archiv-vystav/archiv-2014-madony-na-lvu/>

MUZEUM UMĚNÍ OLOMOUC. 2014. *O muzeu* [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.olmuart.cz/o-muzeu/>

Filmy

Andaluský pes [film]. Režie Luis Buñuel [Scénář: Salvador Dalí, Luis Buñuel], Francie, 1928.

Autorský kolektiv

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

(kapitoly *Úvodem, 1 Problém vzdělávacího obsahu v kontextu muzejní pedagogiky, 3 Od teorie k praxi: obsahově zaměřený způsob analýzy výukových situací v muzeu, Závěrem, Summary* – překlad souhrnu do angličtiny Jana Jiroutová)

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

(kapitola 2 *Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v dikci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění*, ve spoluautorství s Alžbětou Flachsovou kapitola 12 *Konceptová analýza edukačního programu k divadelní inscenaci Zlatý drak*)

Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D.

Muzeum Komenského v Přerově, absolventka doktorského studijního programu katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

(kapitola 4 *Konceptová analýza edukačního programu Možná přijde i Mažánek aneb Skutečné posezení ve školních škamnách*)

Mgr. Silvie Čermáková

Muzeum Vysočiny Jihlava

(kapitola 5 *Konceptová analýza edukačního programu Kam horník nemůže, tam nastrčí permonika*)

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

(kapitoly 6 *Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii*, ve spoluautorství s Janem Slavíkem a Jindřichem Lukavským, a 7 *Konkretisté a podmínkové hry: konceptová analýza edukačního programu muzea* – ve spoluautorství s Janem Slavíkem)

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity
v Plzni

(kapitoly 6 *Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii*, ve spoluautorství s Kateřinou Dyrťovou a Jindřichem Lukavským, a 7 *Konkretisté a podmínkové hry: konceptová analýza edukačního programu muzea* – ve spoluautorství s Kateřinou Dyrťovou)

Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity
v Plzni

(kapitola 6 *Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii*, ve spoluautorství s Kateřinou Dyrťovou a Janem Slavíkem)

Ann Luise Kynast

Klassik Stiftung Weimar, Stabsreferat Forschung und Bildung

(kapitola 8 – v originále *On chandeliers, felt slippers and deadly occurrences: A new audio guide to the Castle Museum Weimar*)

Mgr. Marek Šobáň

Muzeum umění Olomouc, student doktorského studijního programu katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
(kapitola 9 *Konceptová analýza edukačního programu Lev dvoji tváře, Muzeum umění Olomouc*)

Mgr. MgA. Barbora Svátková, Ph.D.

Muzeum města Brna, edukační centrum

(kapitoly 10 *Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Staří mistři*, ve spoluautorství s Lenkou Mrázovou, a 11 *Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Špilberk: Provazové provázení (Hrajeme o knír Salvadora Dalího!)* – ve spoluautorství s Lenkou Mrázovou a se Zdeňkem Žandou)

Mgr. Lenka Mrázová

Ústav archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

(kapitoly 10 *Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Staří mistři*, ve spoluautorství s Barborou Svátkovou, a 11 *Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Špilberk: Provazové provázení (Hrajeme o knír Salvadora Dalího!)* – ve spoluautorství s Barborou Svátkovou a se Zdeňkem Žandou)

Zdeněk Žanda

Student katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

(kapitola 11 *Konceptová analýza edukačního programu Muzea města Brna Špilberk: Provazové provázení (Hrajeme o knír Salvadora Dalího!)* – ve spoluautorství s Barborou Svátkovou a Lenkou Mrázovou)

Bc. Alžběta Flachsová

(kapitola 12 *Konceptová analýza edukačního programu k divadelní inscenaci Zlatý drak* – ve spoluautorství s Věrou Uhl Skřivanovou)

Petra Šobáňová a kol.

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Jazyková korektura PhDr. Květoslava Musilová, Dr.
Překlad 8. kapitoly Lucie Tungul
Překlad souhrnu Jana Jiroutová
Technická redakce Jakub Kovařík
Návrh obálky Tomáš Chorý

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

ISBN 978-80-244-4625-7

č. z. 2015/0167

Neprodejná publikace