

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

***Historie muzejní a galerijní pedagogiky v díle významných angloamerických  
odborníků***

Dizertační práce

*Jana Jiroutová, M.Phil.*

doktorský studijní program Specializace v pedagogice

obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

vedoucí práce: doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Olomouc, 2018

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením mé školitelky a všechny použité informační zdroje jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dne 5.12. 2018

Podpis .....

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své školitelce doc. Mgr. Petře Šobáňové, Ph.D. za cenné rady a konzultace během doktorského studia. Bez její vytrvalé podpory by tato práce nikdy nevznikla. Za podnětnou emailovou konzultaci děkuji také dr. Philipu Stevensonovi z Homerton College, University of Cambridge. V neposlední řadě děkuji mému manželovi Rodrigovi a mé nejbližší rodině za trpělivost a pomoc nejen v době, kdy tato dizertační práce vznikala.

## **Abstrakt**

Předložená dizertační práce je postavena na historickosrovnávacího výzkumu, jehož cílem je analyzovat vznik a vývoj muzejní a galerijní pedagogiky v angloamerickém prostředí. Výzkum, náležející do oblasti historické pedagogiky a využívající jejích ustálených metodologických postupů, bude mapovat tendence a myšlenkové koncepce vycházející z teorie a praxe významných angloamerických odborníků a praktiků. Cílem výzkumu nebude pouhá faktografická deskripce historie tohoto oboru, ale také identifikace klíčových pedagogických teorií a přístupů, jež ovlivnily a nadále ovlivňují muzejněpedagogické myšlení v angloamerickém regionu. Během výzkumu budou analyzována jak díla hlavních angloamerických představitelů tohoto oboru, tak i dobové dokumenty a prameny. Historickopedagogický výzkum si také klade za cíl popsat širší celospolečenský kontext, v jehož rámci se vznik a vývoj tohoto oboru odehrává.

## **Klíčová slova**

muzejní a galerijní pedagogika, muzejní pedagogika v angloamerickém kontextu, historickosrovnávací výzkum, komparativní přístup, interdisciplinární přístup

## **Abstract**

The presented PhD thesis will have the form of a historical comparative research. Its main objective is to analyse the genesis and the development of museum and gallery education in the Anglo-American region. This research that belongs to the field of historical pedagogy and that uses its time-proven methodologies will map the tendencies and conceptions following the theory and praxis of the key Anglo-American museum education experts and practitioners. The objective of the research is not to produce a mere factographical description of the history of the field but rather to identify the key pedagogical theories and approaches which have informed and continue to inform museum education in the Anglo-American region. During the research, the main works of Anglo-American representatives of this field will be analysed as well as period documents and other sources of the time. This historical pedagogical research will also address the society-wide context within the scope of which the genesis and the development of this field takes place.

## **Key words**

museum and gallery education, museum education in the Anglo-American context, historical comparative research, comparative approach, interdisciplinary approach

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
1.1 Metodologická východiska výzkumu .....	9
1.2 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek.....	10
1.3 Současný stav bádání.....	11
1.3.1 K historii zahraniční muzejní pedagogiky v díle angloamerických autorů.....	11
1.3.2 Historie zahraniční muzejní pedagogiky v díle českých autorů.....	14
1.4 Vymezení pojmů.....	16
<b>2 Počátky vzdělávání v angloamerických muzeích a galeriích v 18. až 19. stol. ....</b>	<b>19</b>
2.1 Vzdělávací působení prvních veřejných muzeí prizmatem celospolečenských změn.....	20
2.2 Thomas Greenwood (1851–1908).....	25
2.3 Henry Cole (1808–1882).....	29
2.4 Thomas Coglan Horsfall (1841–1932).....	31
2.5 Sir Jonathan Hutchinson (1828–1913).....	33
2.6 David Murray (1842–1928).....	36
2.7 George Brown Goode (1851–1896).....	37
2.8 Benjamin Ives Gilman (1852–1933).....	38
2.9 Shrnutí .....	40
<b>3 Muzejněpedagogické uvažování v angloamerickém prostředí v 1. pol. 20. stol.....</b>	<b>42</b>
3.1 Celospolečenský kontext a reformní pedagogika .....	43
3.2 John Cotton Dana (1856–1929).....	50
3.3 Louise Connollyová (1862–1927).....	53
3.4 Anna Billings Gallupová (1872–1956).....	59
3.5 Laura Mary Braggová (1881–1978).....	63
3.6 Arthur Caswell Parker (1881–1955).....	66
3.7 Alma Stephanie Wittlinová (1899–1990).....	70
3.8. Shrnutí .....	75

<b>4 Muzejní pedagogika v angloamerickém regionu od 2. pol. 20. stol. do současnosti .....</b>	<b>78</b>
4.1 Vývoj muzejní a galerijní pedagogiky prizmatem soudobých celospolečenských témat.....	79
4.2 Frank Friedman Oppenheimer (1912–1985) .....	86
4.3 Michael Spock (*1933).....	90
4.4 George E. Hein (*1932).....	94
4.5 Eilean Hooper-Greenhillová (*1945) .....	100
4.6 Hazel Moffatová a Vicky Woollardová.....	107
4.7 John H. Falk (*1948) a Lynn D. Dierkingová (*1956).....	110
4.8 Graeme K. Talboys (*1953) .....	115
4.9 Barry Lord (1939–2017) a Gail Dexter Lordová.....	120
4.10 Shrnutí .....	127
<b>5 Závěrečná zjištění a jejich implikace pro současnou teorii a praxi oboru .....</b>	<b>131</b>
<b>6 Závěr .....</b>	<b>146</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>147</b>

## Úvod

Již hluboko v historii měl člověk bazální potřebu sbírat a uchovávat předměty ze svého bezprostředního i vzdáleného okolí a již od pradávna člověk využíval těchto předmětů k předávání svých poznatků, dovedností, tradic i hodnotového systému dalším generacím. Historickým vývojem se tento způsob předávání přenesl i do prostředí muzejní a galerijní instituce, jejíž význam stoupá na konci 18. století, kdy tyto instituce, vzniklé převážně ze soukromých sbírek, otevřely své dveře široké veřejnosti. Právě veřejná muzea hrají v procesu předávání poznatků – tedy v procesu vzdělávání – široké veřejnosti nezastupitelnou roli. Svým návštěvníkům umožňují setkání nejen se skutečnostmi dávno minulými, přítomnými i budoucími, ale i s lidmi rozdílného věku, společenského postavení, vyznání i přesvědčení. I když historicky muzea plnila a nadále plní řadu dalších neméně významných rolí, mezi něž se řadí role společenské prestiže i ekonomického a politického postavení, v předkládané práci se zaměřuji primárně na roli muzeí a galerií právě v procesu vzdělávání.

Význam muzeí se dostává do popředí především v našem dnešním multikulturním světě, ve kterém hrají roli společensko-integrativní, protože ve svých prostorách vítají všechny představitele společnosti, a pro informacemi zahlcenou společnost zastupují roli informovaného spojence, který návštěvníkům pomáhá orientovat se v záplavě informací. Aby svou roli mohla muzea i nadále úspěšně plnit a dovedla pružně reagovat na stále probíhající změny ve společnosti, je třeba, aby svou činnost vystavěla na pevných teoretických základech a opřela se o ověřené metodické přístupy. Právě v tomto ohledu se předkládaná dizertační práce snaží obohatit současný stav bádání.

Ve své dizertační práci se zaměřuji na historii a vývoj lidské potřeby předávat poznatky o světě kolem nás v prostředí veřejných muzejních a galerijních institucí angloamerického prostředí. Ve svém výzkumu se soustředím na dobu počínající vznikem prvních veřejných muzeí a galerií, tedy na přelomu 18. a 19. století<sup>1</sup>, až do současnosti. V práci, jež má charakter historickosrovnávacího výzkumu, analyzuji tendence a myšlenkové koncepce popsané v díle významných angloamerických odborníků a vycházející z muzejněpedagogické teorie a praxe. Sledovala jsem především ty vývojové milníky, které daly tomuto oboru vzniknout a které významně ovlivňovaly a ovlivňují jeho další směr.

---

<sup>1</sup> Výjimky tvoří muzea vzniklá hluboko před touto dobou, např. Ashmolean Museum bylo založeno už v roce 1683.

Výzkum zasazuje do kontextu angloamerického prostředí, neboť právě z něho vyšlo mnoho zásadních podnětů, jež se na vývoji tohoto oboru podílely velkou měrou. Přínos této práce tkví především v tom, že ve formě historickosrovnávací analýzy sumarizující dějiny oboru české muzejněpedagogické obci i široké veřejnosti zpřístupní dílo současných klíčových angloamerických odborníků, ale i těch, jež stáli u zrodu oboru muzejní a galerijní pedagogiky, a jejichž myšlenky a díla zůstávají pro nedostatek překladové literatury v České republice dosud neznámé. Právě tyto osobnosti stojí za každou dobrou myšlenkou, inovativním přístupem či příkladem dobré praxe, které vedly ke klíčovým změnám v teorii a praxi tohoto oboru a které přispívaly k jeho pokračování.

Význam historickosrovnávacího výzkumu muzejní a galerijní pedagogiky nabírá v podmínkách pluralistické společnosti na důležitosti především proto, že sehrává ústřední roli v přípravě muzejních edukátorů, kterým poskytuje širší rozhled o potřebách a vývojových tendencích společnosti, čímž jim umožňuje správně a včasné na dané změny reagovat. (Průcha, 2009)

Historii muzejní a galerijní pedagogiky v díle angloamerických odborníků sleduji ve třech jasně vymezených obdobích. V prvním období, ve kterém se zaměřuji na počátky vzdělávání v angloamerických muzeích a galeriích, začíná vznikem prvních veřejných muzeí v průběhu 18. století a trvá až do konce 19. století. Druhé období, které je akcentováno progresivistickými tendencemi ve vzdělávání, jenž dále rezonují i v muzejním vzdělávání, ohraničuje první polovina 20. století. Ve třetím období se věnuji výzkumu oboru na pozadí pokračujícího progresivistického přístupu k muzejnímu a galerijnímu vzdělávání a postupně dospívám až do současné doby informačního věku. Každé období je uvozeno studií celospolečenského kontextu, jenž měl na daný vývoj nezpochybnitelný vliv. Na konci každé periody nabízím stručnou sumarizaci klíčových výsledků analýzy.

Témat řešených v rámci muzejní a galerijní pedagogiky je mnoho. Ve své dizertační práci uvádím ty klíčové, která mimo jiné komplexnost této problematiky dokládají. Výzkumná šetření spojená s vypracováváním této dizertační práce jsou mi inspirací pro další výzkum, ve kterém bych se ráda zaměřila na hlubší zkoumání dalších souvisejících otázek, mezi které patří:

- modely učení v soudobé praxi angloamerických muzeí a galerií (pragmatický, konstruktivistický, kontextový, free-choice learning, object-based learning, edutainment atd.)



- aktuální muzejněpedagogická témata v angloamerickém prostředí (osobnost a profese muzejního edukátora, soft power muzeí a galerií, nová média v muzejní pedagogice, udržitelnost muzejní instituce v 21. století apod.)
- historie a vývoj muzejní a galerijní pedagogiky v angloamerickém kontextu v porovnání s historií a vývojem oboru v českém kontextu

I osobností, které přispěly do diskurzu muzejní pedagogiky, je celá řada – ať už se jedná o muzejníky, čerpající ze své bohaté muzejní praxe, nebo pedagogické osobnosti a v neposlední řadě také muzejní edukátory a výzkumníky v oblasti muzejní pedagogiky i pedagogiky všeobecné. Uvědomuji si, že i kdybych svůj výzkum rozšířila o mnoho dalších jmen, stále bych nepostihla zcela všechny osobnosti tohoto oboru. A to ani nebylo cílem této práce. Úkolem mé dizertační práce bylo vybrat z tohoto množství ty klíčové osobnosti, které měly a nadále mají na další vývoj oboru nejzásadnější vliv a vytvořit tak teoretický korpus, který by analyzoval muzejněpedagogická teoretická východiska a uplatňovanou praxi. V neposlední řadě si práce klade za cíl české odborné i laické veřejnosti zpřístupnit myšlenky těchto klíčových osobností, pojednat o vývoji oboru v angloamerickém kontextu a inspirovat muzejněpedagogické dění v českém kontextu.

## **1.1 Metodologická východiska výzkumu**

Předkládaná dizertační práce se zabývá historickosrovnávacím výzkumem fenoménu muzejní a galerijní pedagogiky v díle významných angloamerických autorů. Muzejní a galerijní pedagogika je vědní obor, jehož doménou je muzejní praxe či muzejní edukace, tedy všechny výchovněvzdělávací aktivity, metody a prostředky, které muzeum za účelem realizování své vzdělávací role aplikuje. Cílem této práce je analyzovat skutečnosti, jež daly vzniknout tomuto oboru a blíže se věnovat tendencím a myšlenkovým koncepcím, které jeho další vývoj významně ovlivnily. Pozornost bude přitom zaměřena především na dílo klíčových osobností z řad angloamerických odborníků i praktiků, které vznik a vývoj tohoto oboru ovlivnily nejvíce a jejichž práce dosud nebyly české odborné obci ani široké veřejnosti zprostředkovány.

Z metodologického hlediska byl v rámci tohoto výzkumu při analýze primárních pramenů uplatňován komparativní přístup, na jehož základě byla analyzována díla,

dokumenty, archivní materiály i autentické výpovědi nejen těch osobností, jež stály u zrodu tohoto oboru, ale i těch, které se významně podílely na jeho dalším vývoji.

Ve svém výzkumu jsem uplatňovala interdisciplinární přístup, což znamená, že jsem jej prováděla v úzké spolupráci s muzeologií, pedagogikou, filozofií, psychologii a dalšími společenskovědními a kulturněvědními obory. Historický výzkum souvisí především s historickými vědami a s konkrétními světovými a národními dějinami, které se na vývoji této disciplíny podílejí nemalou měrou. (Průcha, 2009, s. 673) Na základě historickosrovnávací analýzy byla dále provedena selekce faktů, jejich analýza, přesná deskripce a uspořádání z hlediska historického a logického. Následná vztahová analýza objasňuje souvislosti mezi zkoumanými muzejněpedagogickými fakty a jejich vztahy k širším sociálním podmínkám, za kterých nastávají. (Průcha, 2009, s. 674) Výzkum byl především prováděn metodou synchronní komparace, jež sleduje zkoumané otázky v téže době v různých zemích – tedy dojde ke stanovení shod, podobností a rozdílů u významných odborníků žijících přibližně ve stejné době. Výsledky výzkumného šetření byly v poslední fázi výzkumu podrobeny kritickému zhodnocení, jehož cílem bylo vymezit priority, vztahy, závislosti a vlivy, jež ovlivnily vznik a následný vývoj zkoumané problematiky.

## **1.2 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek**

Cílem této dizertační práce bylo vytvořit teoretický korpus mapující podstatu muzejní a galerijní pedagogiky, tedy popisující muzejněpedagogická teoretická východiska a uplatňovanou praxi, a zaměřující se na angloamerické osobnosti a myšlenky, které daly tomuto oboru vzniknout a které jeho vývoj dále utvářely. Velký důraz byl kladen také na sledování všeobecných společenských změn a důsledků, které pro muzejněpedagogické tendence tyto změny představovaly. Výzkum si dále kladl za cíl zastávat funkci prognostickou a na pozadí historického vývoje koncepčních myšlenek a modelů muzejněpedagogické teorie i praxe poskytnout akademické obci a široké veřejnosti rozsáhlý zdroj podnětů a zkušeností formující tvorbu nových modelů muzejněpedagogické praxe. (Průcha, 2009) Význam historického výzkumu muzejní pedagogiky vzrůstá v podmínkách pluralitní společnosti, ve které sehrává roli klíčových zdrojů historickokomparativního a muzejněpedagogického myšlení, jež formuje přípravu nejen budoucích muzejních pedagogů, ale i pedagogů obecně, a tím významně ovlivňuje kvalitu jejich budoucí spolupráce. V neposlední řadě poskytuje historický výzkum funkci propedeutickou a slouží tak jako

pomoc při rozvoji muzejněpedagogického myšlení a kreativity. Z tohoto hlediska tak měla dizertační práce za cíl vysvětlit současný stav muzejněpedagogické teorie a praxe a vést k rozšíření všeobecného rozhledu a pochopení hlubších filozofických, kulturních i politických souvislostí nejvýznamnějších angloamerických muzejněpedagogických koncepcí.

Základní výzkumné otázky této dizertační práce byly:

1. Jaké osobnosti se významně podílely na vzniku a vývoji muzejní pedagogiky v angloamerickém kontextu?
2. Jaké společenské změny ovlivnily dobové tendence muzejní pedagogiky?
3. Které pedagogické ideje a koncepce byly během historie oboru významné v angloamerickém kontextu?
4. Jak se zjištěné dobové koncepce a klíčové ideje odrážejí v současné muzejní pedagogice?
5. K jakým posunům došlo v rámci oboru a které koncepce jsou stále aktuální?

## **1.3 Současný stav bádání**

### **1.3.1 K historii zahraniční muzejní pedagogiky v díle angloamerických autorů**

Anglicky psaná literatura nabízí mnoho děl zaměřených na problematiku historického vývoje muzejní kultury s důrazem na muzejní pedagogiku a muzejní edukaci. Na konci 19. století a počátku století 20. jsou poznatky o soudobé muzejní praxi<sup>2</sup> v angloamerickém prostředí popsány převážně v dílčích studiích a zprávách vydaných soudobými odborníky, nově zakládanými muzejními spolky, i muzei samotnými. Nejen o svých vzdělávacích aktivitách vypovídají tehdejší muzea např. prostřednictvím výročních zpráv. Například přírodovědecké muzeum *The American Museum of Natural History*, jedna z vůdčích muzejních institucí založená primárně pro vzdělávací účely, tak popisuje svůj vývoj již od roku 1870 nejen na stránkách Výročních zpráv, ale i v periodiku nazvaném *American Museum Journal* vydávaném v letech 1900–1918.

---

<sup>2</sup> V této době ještě nelze hovořit o muzejní pedagogice, tento obor vznikl až v 60. letech 20. století.

Významným zdrojem informací pro muzejní pracovníky působícími v Evropě byl v té době například *Museums Journal* poprvé vydaný v roce 1901 prvním muzejním spolkem vůbec nazvaným *Museums Association* sdružující kulturní instituce ve Spojeném Království. Ve svém prvním vydání přináší anglicky hovořící odborné veřejnosti referát sumarizující dílo německého antropologa a přírodovědce **Adolfa Bernharda Meyera**, který více než 30 let působil jako ředitel dresdenského přírodovědeckého muzea tehdy nazvaného *Königlich Zoologisches und Anthropologisch-Ethnographisches Museum*. Tento vědec a muzejník navštívil v roce 1899 muzea a jiné vzdělávací instituce na východním pobřeží Spojených států amerických a své poznatky sepsal v díle *Über Museen Des Ostens Der Vereinigten Staaten Von Nord Amerika* (1900). Věnuje se v něm jak aspektům výstavní praxe, tak i vzdělávacímu působení muzejních institucí v USA. Upozorňuje při tom na fakt, že muzejní instituce stejně tak jako knihovny a univerzity byly v USA zakládány v duchu myšlenky Otců zakladatelů Spojených států amerických „podporovat primárně ty instituce, jejichž cílem je šířit poznatky“. Meyer potvrzuje lepší úroveň muzejní kultury a všímá si akcentu na vzdělávání především v dětských muzeích, kterým věnuje zvláštní pasáž.

Podrobný obraz postihující vývoj muzeí jako vědeckých a vzdělávacích institucí přináší v roce 1904 **David Murray** ve své třísvazkové monografii nazvané *Museums, their History and their Use* [Muzea, jejich historie a využití]. Historiografický výzkum těchto institucí začíná renesančním obdobím, přičemž se zaměřuje jak na sbírky, jejich přípravu, uchovávání a prezentování, tak i na jejich využití pro vzdělávací účely. Murray také detailně zmapoval tehdejší existující literaturu o muzeích, jejich aktivitách a jimi vydávaných katalogích. Z hlediska předmětu mého výzkumu je přínosná především jeho kapitola o využití muzeí, ve které vyzdvihuje důležitost muzeí pro vzdělávání a samostudium nejen odborné ale i laické veřejnosti.

Další klíčové publikace, zabývající se historickou analýzou muzeí a reflektující jejich vzdělávací působení, přináší původem rakouská muzejní pedagožka **Alma Stephanie Wittlinová**. První nese název *The Museum, its History and its Tasks in Education* [Muzeum, jeho dějiny a úloha ve vzdělávání] (1949) a přináší důležitou analýzu vývoje muzea jako vzdělávací instituce, kterou obohacuje o vlastní výzkum v oblasti vytváření expozic podporující učení muzejních návštěvníků. Na základě experimentálních výstav, které připravila a realizovala v letech 1942–1943 v univerzitním muzeu The University Museum of Archeology and Ethnology v Cambridgi (UK), vyvozuje Wittlinová doporučení pro soudobá muzea, čímž zároveň přispívá k vývoji muzejní edukace. V této publikaci rozděluje

Wittlinová vývoj muzejní praxe do dvou reformních období: první období do roku 1914 a druhé meziválečné tedy od roku 1919 do roku 1939. V roce 1970 vydala Wittlinová druhé rozšířené vydání této monografie nesoucí název *Museums: In Search of a Usable Future* [Muzea: hledání jejich přínosu pro budoucnost], které doplnila o třetí reformní období, postihující dobu od roku 1945 do roku 1969. Každé z těchto tří období uzavírá kritickým zhodnocením toho, jak se muzeím dané doby dařilo zpřístupnit muzejní předměty svým návštěvníkům. Přínos autorčina díla, kterým významně přispěla do problematiky historického vývoje muzejní instituce a jejího vzdělávacího poslání, je akcentován výroční pamětní přednáškou pořádanou Mezinárodní radou muzeí ICOM.

Ze současných muzejněpedagogických teoretiků z angloamerického prostředí, kteří se ve svém díle zabývali historií tohoto oboru ve větší či menší míře, je důležité zmínit především **Eilean Hooper-Greenhillovou** a **George E. Heina**. Ve své publikaci *Museum and Gallery Education* [Muzejní a galerijní pedagogika] (1991), popisuje Hooper-Greenhillová vývoj prvních muzejních institucí, jež kladly důraz na vzdělávání široké veřejnosti. Sleduje především dění ve Spojeném království a všímá si při tom několika dobových faktorů: univerzitní muzea založená výhradně pro vzdělávací účely, nový pohled na trávení volného času ve společnosti, moc umění ve vzdělávání široké veřejnosti apod. Vzdělávací funkci muzeí 19. století dokládá na třech případových studiích; pozornost dále obrací k objektovému učení jako k jedné z prvních prominentních metod využívaných v muzejních a galerijních institucích. Jako muzejní pedagožka se Eilean Hooper-Greenhillová zapsala do dějin tohoto oboru nemalou měrou. V minulosti působila v galerii Tate a National Portrait Gallery v Londýně a na katedře muzeologie University of Leicester zastávala vedoucí post. V roce 1999 založila výzkumné centrum *Research Centre for Museums and Galleries* (RCMG), které již řadu let působí jako světově významná kolébka muzeologického a muzejně-pedagogického výzkumu, jež si klade za cíl ovlivňovat výsledky svého bádání muzejně-pedagogickou praxí.

Vývoj muzejní pedagogiky na pozadí celospolečenských změn vykresluje George E. Hein především ve svém díle nazvaném *Learning in the Museum* [Učení v muzeu] (1998). V krátké studii, kterou vývoji oboru věnuje, komparuje vývoj muzejní pedagogiky v USA s vývojem na Britských ostrovech. Svým stručným příspěvkem dotváří kontury obrazu oborového vývoje. Do současných dějin muzejní pedagogiky se George E. Hein zapsal především svým výzkumem teoretických východisek pro muzejní edukaci s důrazem na konstruktivistický model učení.

### 1.3.2 Historie zahraniční muzejní pedagogiky v díle českých autorů

V českém prostředí realizovalo podobný výzkum zaměřený na analýzu vzniku a vývoje muzejní pedagogiky v zahraničí ve větším či menším rozsahu hned několik autorů.

Prvním jmenovaným je **Vladimír Jůva**, jehož doménou jsou mimo jiné dějiny pedagogiky 20. století, pedagogika sportu a muzejní pedagogika. Do poslední ze zmíněných oblastí výzkumu přispěl Jůva především svým dílem nazvaným *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století* (2004). Zde se zabývá počátky dětského muzea, mezinárodní komparací a zamýšlí se nad důvody jeho přitažlivosti, nad jeho specifiky, realizovanými aktivitami a aktuálními vývojovými trendy.

Z hlediska historického muzejněpedagogického výzkumu v zahraničí je důležitá především jeho práce z počátku 90. let 20. století. Výsledky svého tehdejšího bádání, jež zpracoval v dizertační práci nesoucí titul *Vývoj německé muzeopedagogiky* a vydal v roce 1994, položil Vladimír Jůva základy české muzejní pedagogice. Jeho práce jako první vůbec přináší ucelené poznatky o muzejněpedagogické kultuře v zahraničí. Na pozadí tří historických období představuje české muzejní obci historii západoněmecké muzejní pedagogiky s jejími teoretickými východisky i příkladnou praxí. Ve svém díle se zároveň dotýká i v dnešní době stále ještě velmi aktuálních témat, mezi něž patří spolupráce muzea a školy a profesionální příprava muzejních edukátorů. Významný je jeho přínos také v oblasti dětských muzeí, které rovněž podrobuje detailnímu zkoumání a přináší klíčová koncepční východiska. Jako první v českém prostředí zavádí pojem muzejní pedagogika, ačkoliv v té době ještě používá ne zcela vhodného výrazu muzeopedagogika. (Šobánková, 2012)

V českém prostředí jinak nenajdeme práci vzniklou na základě širšího historikopedagogického výzkumu zaměřeného na vývoj muzejní pedagogiky v zahraničí a sumarizující dějiny oboru. Lze však najít dílčí příspěvky typu studií o jednotlivých osobnostech s kritickým hodnocením jejich přínosu. K takovým můžeme řadit např. studii nazvanou „Proměny konstruktivismu v muzejní pedagogice George E. Heina“, ve které **Monika Mikulášková** (2017 [online]) sleduje posun konstruktivistické pedagogické teorie v textech George E. Heina z let 1991–2001, ve kterých se zabývá konstruktivismem. Autorka identifikuje Heinovo pojetí konstruktivismu, které se rozvíjí od čistě kognitivního k propojení konstruktivismu kognitivního a sociálního. Upozorňuje na Heinův systém devíti principů konstruktivistického modelu učení a nachází shodu se znaky konstruktivistického vyučování, které o šest let později popsala Elizabeth Murphy (1997). V neposlední řadě, autorka zmiňuje

čtyři typy pedagogických teorií, jež Hein ve svém díle navrhuje. Ač je studie poněkud úzce zaměřena pouze na jednoho představitele angloamerické odborné obce a pouze na vybranou periodu z jeho díla a ač se studie zaměřuje pouze na vybranou muzejněpedagogickou doménu, představuje jednu z prvních studií věnující se vývoji muzejní pedagogiky v díle angloamerických odborníků. Studie tak dává odtušit, že nejen muzejněpedagogičtí pracovníci ale i muzejněpedagogická obec stejně tak jako pedagogická veřejnost obecně by uvítala podobné texty, jež přinášejí poznatky o soudobém myšlení v oboru ze zahraničí.

Jména významných angloamerických odborníků muzejní pedagogiky a jejich díla se také objevují v přehledech prezentujících klíčové osobnosti tohoto oboru. Ten nám ve své monografii *Edukační potenciál muzea* (2012) nabízí také **Petra Šobáňová**, která se oboru muzejní pedagogika věnuje již řadu let. Zmíněným dílem přispěla významně do problematiky muzejní edukace a na jeho stránkách vymezila základní a důležitá východiska muzejní edukace s přihlédnutím k jejím pedagogickým a muzeologickým aspektům; rozšířila tak vnímání edukační úlohy muzea obecně. V uvedeném díle Šobáňová krátce představuje hlavní osobnosti oboru, mezi něž řadí Eilean Hooper-Greenhillovou, Graeme K. Talboyse, Hazel Moffatovou a Vicky Woollardovou, Gail Dexter Lordovou a Barryho Lorda a další. Hluběji se pak věnuje především muzejní edukaci v pojetí Eilean Hooper-Greenillové a upozorňuje na koncepty a konkrétní metody muzejní edukace uplatňované především ve Velké Británii. Klíčový je také její výzkum soustředěný na muzejní expozici jako prostředí, v němž se odehrává muzejní edukace, a vydaný v dvousvazkové publikaci nazvané *Muzejní expozice jako edukační médium* (2014). Výzkum dále analyzuje interakci exponátu a návštěvníka a možnosti uplatnění známých pedagogických zásad v expozicích. Kniha nabízí určitá doporučení k tvorbě expozic, vycházející z poznatků behaviorální psychologie, konstruktivismu nebo z běžné návštěvnické zkušenosti a praxe úspěšných muzeí.

Závěrem je třeba zmínit také dílo **Ladislava Kesnera** nesoucí název *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti* (2000). Přestože se autor ve své knize nezabývá historií muzejní pedagogiky v díle angloamerických odborníků, dává nahlédnout do vývoje muzeí umění pocházejících z této geografické oblasti. Seznamuje čtenáře s fungováním muzea umění nejen v českém kontextu ale i americkém. Na příkladech významných českých i amerických muzeí umění řeší témata prezentování výtvarného díla v muzeu, proměny vizuální kultury, vnímání a porozumění obrazu i roli muzea v současné informační společnosti. Těmito a dalšími tématy Kesner zásadně přispívá do oblasti historie a teorii umění a obrazu, a muzejní kultury obecně. Mezi jeho další klíčová díla řadíme *Vizuální*

teorie. *Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech* (1997, 2005) a *Marketing a management muzeí a památek* (2005).

Z výše uvedeného přehledu angloamerických a českých autorů v oboru lze vyvodit, že nejen v českém, ale i angloamerickém prostředí dosud chybí ucelená historizující analýza zaměřená na vznik a vývoj muzejní pedagogiky v díle významných angloamerických autorů. Zatímco angloamerické prostředí nabízí dílčí výzkumy sledující vždy jen určité období nebo zaměřené jen na určitou oblast, české prostředí nabízí dosud jedinou ucelenou studii muzejněpedagogického oboru, avšak sledující prostředí německé. Z uvedeného přehledu současného stavu bádání dále vyplývá, že zatímco angloamerická odborná i laická veřejnost má dostatek prostředků více než 200 let trvající dějiny a vývoj muzejní pedagogiky vnímat z jednotlivých dílčích studií, český muzejní pedagog a edukátor je o podobnou možnost v českém jazyce zcela ochuzen. Vzhledem k tomu, že to byly právě myšlenky a teoretické koncepce muzejněpedagogických odborníků z angloamerického prostředí, které měly na vývoj oboru nejzásadnější vliv, je plánovaná dizertační práce, jejímž výstupem bude historizující kritická studie muzejní pedagogiky, a tedy její teorie a praxe v díle klíčových angloamerických odborníků, obzvláště aktuální a pro další vývoj oboru v českém prostředí bezesporu přínosná.

## 1.4 Vymezení pojmů

Na tomto místě bych ráda krátce pojednala o klíčových pojmech, jež byly v angloamerickém i českém prostředí pro obor muzejní a galerijní pedagogiky zavedeny a o míře jejich vzájemné relevanci.

V českém prostředí je pojem *muzejní pedagogika*, jak si všimá Petra Šobáňová (2012), často nepřesně používaný jako synonymum pro *muzejní edukaci*, přestože „v souladu s českou pedagogickou terminologií znamená pedagogickou disciplínu, jež se vědeckými metodami zabývá muzejní edukací.“ (Šobáňová, 2012, s. 159) Tu Šobáňová definuje jako „záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost.“ (Šobáňová, 2012, s. 219) Podobnou nepřesnost lze sledovat i v terminologii anglické, kde je *museum education* používán nejen jako anglický protějšek českého pojmu *muzejní pedagogiky*, ale i *muzejní edukace* v závislosti na tom, čemu se daný text právě věnuje. Inklinace k muzejněpedagogickému výzkumu nebo k muzejněedukačním činnostem je autorem takového textu buď v úvodu specifikována, nebo vyplývá z textu samotného.



Vedle pojmu *museum education* se také často používá pojem *museum learning*, který lze definovat jako vzdělávací aktivity muzea a přeložit do českého jazyka jako učení v muzeu<sup>3</sup> nebo lépe jako muzejní učení. Ve své knize *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* uvádí Eilean Hooper-Greenhillová (2007, s. 32) definici pojmu *museum learning*, jak byla vytvořena nevládní veřejnou organizací s kompetencí prosazovat inovace v oblasti muzejních, archivních a knihovnických institucí nesoucí název *Re:Source – The Council for Museums, Archives and Libraries*, podle které je *museum learning* procesem s aktivní účastí učícího se subjektu a produktem tohoto procesu je nově získaná zkušenost. Je to tedy ta činnost, kterou lidé vykonávají, když se snaží porozumět světu kolem sebe. Tato činnost vede k prohloubení dovedností, znalostí, porozumění, hodnotového systému, pocitů, postojů a také ke zvýšení schopnosti sebereflexe. Efektivní učení, jak Hooper-Greenhillová dále upozorňuje, vede ke změně, k rozvoji osobnosti a k touze v učení dále pokračovat. (ibid) *Museum learning* tedy odkazuje k vzdělávacím aktivitám vytvářeným muzejní a galerijní institucí s cílem podnítit učení u muzejních návštěvníků.

Hlubší zkoumání vývoje oboru nabízí další vysvětlení tohoto terminologického posunu. Termín *museum learning* se totiž začíná objevovat vedle pojmu *museum education* přibližně od 60. a 70. let, kdy se dovršuje klíčová změna v pojetí muzejního vzdělávání, která je charakterizovaná obratem k muzejnímu návštěvníkovi. (Hooper-Greenhill, 2007) Zatímco *museum education* je relativně neutrální a do českého jazyka jej lze přeložit jako *muzejní pedagogika* či *muzejní vzdělávání/muzejní edukace* v závislosti na tom, zda se jedná o výzkumné šetření (v případě muzejní pedagogiky) nebo praktickou činnost (v případě muzejního vzdělávání či muzejní edukace). Použití slova *learning* namísto *education* zde vystihuje definici muzejního učení, která se vyznačuje především obratem k návštěvníkovi a zdůrazňuje posun od vyučujícího k učícímu se subjektu, a zároveň vyzdvihuje vedoucí roli, kterou učící se subjekt nad svým učením přebírá. Pojem *museum learning* vychází ze slov *to learn* a *learner*. Zatímco první ze zmíněných můžeme snadno přeložit jako *učit se*, pro slovo *learner*, jenž označuje učící se subjekt, tedy toho, kdo se učí, lze najít jednoslovný český ekvivalent s jistými obtížemi. Slovo *learner* se objevuje ve všeobecné pedagogice, neboť i tam vystihuje obrat k žákům jako subjektům aktivně se podílejícím na procesu učení a nahrazuje dřívější pojem *student*. V kontextu muzejní a galerijní pedagogiky však

---

<sup>3</sup> Jak však podotýká Šobáňová, tento termín může implikovat učení, které probíhá pouze v budově muzea tedy v prostoru omezeném jeho fyzickými hranicemi – edukační aktivity muzea se však mohou odehrávat i mimo jeho budovu. (Šobáňová, 2012, s. 105)

angloamerická i česká literatura hovoří o *museum visitors* tedy muzejních návštěvnících.

Ve světle výše popsaných skutečností používám v předkládané práci pro klíčové anglické termíny následující české protějšky: *muzejní pedagogiku*, v případě, že se jedná o výzkum muzejního vzdělávání (či muzejní edukace), *muzejní vzdělávání* a zřídka též výraz *muzejní edukace*, jimiž odkazují k praktické realizaci „záměrného, facilitovaného a intencionálního výchovného působení muzea na veřejnost“ (viz výše) a *muzejní učení*, jímž označuji výše vysvětlený pojem *museum learning*.

*„History is the one clue to where we are going and  
it explains the source of our propulsion.“*

*„Jenom historie nám může ukázat, kam jdeme  
a vysvětlit, co nás k tomu vede.“*

Arthur C. Parker

## **2 Počátky vzdělávání v angloamerických muzeích a galeriích v 18. až 19. stol.**

V této kapitole se budu zabývat okolnostmi vzniku prvních veřejných muzeí a jejich využívání jako vzdělávacího zařízení. Krátký historický exkurz, postihující dobu od konce 18. století do konce století 19., je vypracován na pozadí celospolečenských změn a soudobého politického a kulturního klimatu. Komparovat při tom budu situaci v Evropě (s důrazem na Velkou Británii) a v USA, neboť tyto geografické regiony ve své práci sleduji. V dalších podkapitolách se zaměřím na první muzejněpedagogické angloamerické osobnosti, jejichž přínos pro obor spočívá především v jejich inspirativní praxi. Vývoj muzejního vzdělávání by totiž nebyl možný bez vizionářských myšlenek praktikujících muzejníků a bez jejich ochoty a schopnosti proměňovat je v realitu. Do seznamu osobností, jež byly a i nadále zůstávají klíčovými pro další rozvoj muzejněpedagogické praxe v angloamerických muzeích a galeriích, jsem proto zahrнула jména Thomase Greenwooda, Henryho Colea, Thomase Horsfalla, Sira Jonathana Hutchinsona, George Browna Goodea a Benjamína Ivese Gilmana. Sledovala jsem především metody a přístupy, pomocí nichž se tyto pedagogové snažili realizovat vzdělávací potenciál muzejní instituce, která jim byla svěřena nebo kterou sami vybudovali. Velký důraz jsem zároveň kladla na ta muzea, jež se svými vzdělávacími aktivitami odlišovala od převažující klasické muzejní prezentace<sup>4</sup>. Muzea, mezi něž se řadí především muzeum v South Kensingtonu, the Smithsonian Institution, Muzeum v Haslemere, totiž udávala směr oboru muzejní pedagogiky a akcelerovala vývoj muzejní edukace. Závěrečná podkapitola nabídne shrnutí nových tendencí v muzejněpedagogické praxi, jež ovlivnily další vývoj muzejněpedagogického působení muzeí a galerií.

---

<sup>4</sup> Klasický způsob prezentování předmětů v expozici se vyznačuje tím, že vystavuje předměty nikoliv kontextuálně (v souvislostech), nýbrž bez dalších informací a souvislostí podporujících hlubší porozumění návštěvníků významu prezentovaných skutečností. (Šobáňová, 2012)

## 2.1 Vzdělávací působení prvních veřejných muzeí prizmatem celospolečenských změn

První veřejná muzea, tak jak je známe dnes, začínají vznikat na konci 18. století. Proces zakládání veřejných muzeí byl realizován především zpřístupňováním soukromých sbírek veřejnosti a byl iniciován mnohými změnami, které v té době ve společnosti probíhaly. Od samého začátku byly muzejní a galerijní instituce vnímány jako pokladnice kulturního dědictví s vysokým potenciálem vzdělávat celou společnost. Svého vzdělávacího potenciálu se tyto instituce jaly hojně využívat, ač každá z nich v odlišném pojetí a rozsahu. Přestože byla muzea považována za vzdělávací instituce od samého počátku, rozhodně nelze úroveň tehdejších vzdělávacích aktivit přirovnávat k té dnešní. Na následujících řádcích se pokusím nastínit ty nejdůležitější aspekty celospolečenského vývoje, jež vedly k využívání muzeí a galerií jako dalších vzdělávacích zařízení nejen v angloamerické společnosti.

Jednou z klíčových událostí, která odstartovala vznik veřejných muzeí, bylo revoluční období v Evropě i USA v 18. století. Vlna revolučního odporu, která se vzedmula v Evropě i ve Spojených státech amerických proti vládnoucí monarchii mnoha zemí, pomohla ustavit „vládu lidu“ a vytvořit nové státní útvary – republiky. Tak byla Evropa následkem revolučního dění rozdělena do národních států, jež obepínaly nově vytyčené hranice. Jak vyzdvihuje Alma Stephanie Wittlinová (1949), osvícenská atmosféra, jež v té době panovala, zažehla ve společnosti nadšení pro boj o rovnoprávnost a rovné příležitosti i ve vzdělávání a v přístupu ke kulturním hodnotám. Následkem toho se mnoha zemím podařilo prosadit reformy trvalé hodnoty nejen v politice, ale i v sociální sféře. (Duroselle, 2005) Především rovnost před zákonem a vydání Deklarace práv člověka a občana francouzským Ústavodárným národním shromážděním v roce 1789 nastartovaly demokratizaci společnosti, a právě zde jsou kořeny pozdějších změn. (ibid) Snahy demokratizovat společnost se také projevovaly tím, že představitelé nově vzniklých národních států začali plnit zodpovědnost, kterou vůči svým občanům měli i v otázkách zajištění života v prospěchu a blahobytu. Činili tak především zpřístupněním vzácných sbírek vytvořených církví, aristokracií či monarchií.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Příkladem bylo v tomto smyslu především muzeum Louvre, které během Velké Francouzské revoluce prošlo proměnou ze soukromé královské galerie na veřejné muzeum coby nástroj pro vzdělávání široké veřejnosti. Jeho zřizovatelem bylo ministerstvo školství, které tak vytvořilo muzeum s volným vstupem a otevřeně všem, s některými dny vyhrazenými pouze pro studenty výtvarného umění. (Bazin, 1959) Muzeum také pořádalo přednášky, v některých z výstavních expozic probíhala výuka pro veřejnost, k dispozici byly katalogy přeložené do cizích jazyků. (ibid) Jak poznamenává Hooper-Greenhillová, z uzavřené oslavné královny „herny“ se tak stala otevřená škola pro všechny. (Hooper-Greenhill, 1991)

Ač bylo zpřístupnění vzácných sbírek široké veřejnosti pro společnost velice přínosné a první muzea tak představovala významný krok směrem k demokratizaci všeobecného vzdělávání a obrodě společného soužití lidí, byla tato muzea vystavena i velké kritice. Hlavním předmětem kritiky byl fakt, že tato veřejná muzea, jež si předsevzala poskytovat vzdělání členům všech společenských tříd, se často přikláněla ke své elitní, exkluzivní tradici. (Hooper-Greenhill, 1991) Její zastánci prosazovali v nově vzniklých veřejných muzeích omezený přístup a restriktivní praktiky spočívající např. v pravidlech vhodného oblékání i chování a v omezeném vstupu veřejnosti. Toto však jen dokládá, že muzea se – stejně tak jako všechny ostatní instituce sloužící společnosti – vyvíjela a i nadále vyvíjí v souladu s všeobecnou kulturní i politickou náladou, jež v dané zemi právě panuje. (Hein, 1998) Je tedy zřejmé, že ani cesta k demokratizaci společnosti nebyla snadná a změny neproběhly ze dne na den.

Další fenomén, jenž akceleroval využívání muzeí jako vzdělávacího zařízení, byl rozvoj industrializace v druhé polovině 19. století, v jehož důsledku se začala populace přesouvat do měst. Věda a technika postupně úplně změnily běh života jednotlivců i společnosti jako celku. Nově vzniklé republiky začaly postupně přebírat zodpovědnost za sociální služby poskytované obyvatelstvu, a tím i za jeho vzdělávání. Jak sleduje George E. Hein (1998), muzeum bylo nahlíženo jako jedna z možných institucí, které mají potenciál vzdělávat širokou veřejnost. Muzea v té době – do jisté míry – suplovala školská zařízení, kterých bylo nedostatek, a jakákoliv instituce, která by mohla vzdělání veřejnosti poskytovat, byla vítána s otevřenou náručí. Úkolem tehdejších muzejních expozic bylo přispět k všeobecnému povědomí nejen o hygieně a zdravotní výchově, ale také o průmyslovém pokroku a technickém vývoji, jehož byla tehdejší společnost svědkem. Muzejní expozice samozřejmě i nadále prezentovaly fenomény nejen přírodního světa ale i lidské tvorby. Vzdělávání se v prvních veřejných muzeích realizovalo převážně pomocí více či méně propracovaného systému popisek, pořádáním přednášek a podobných akcí pro veřejnost, prostřednictvím speciálních kurzů a programů pro školní skupiny, vytvářením vzdělávacích výstav a expozic, interních programů a programů aktivní pomoci pro širokou veřejnost i úzce zaměřenou skupinu návštěvníků. (ibid) Eilean Hooper-Greenhillová (1991) upozorňuje na to, že v době před zavedením povinné školní docházky<sup>6</sup> bylo za účelem vzdělávání široké veřejnosti především v nově industrializovaných státech využíváno právě veřejných muzeí.

---

<sup>6</sup> Ve Spojeném Království to bylo v roce 1880.

Ta představovala pokrokovou školu pro samostudium i místo, kam se učitelé mohli přirozeně obracet pro asistenci.

S obdobím industrializace se pojí další významný fenomén. Je jím víra mnohých muzejníků i teoretiků, že umění, případně umělecká výchova, mohou zlepšovat životní podmínky industrializované společnosti – a tím i její životní styl, morálku a vkus. Zastánci tohoto názoru věřili v sílu umění a krásy, která podle jejich přesvědčení dokáže pozvednout člověka a učinit jej lepším, morálnějším, humánnějším. Tato dobová idea přirozeně souvisí s tématem, jemuž se zde věnuji, protože umění je prezentováno právě v muzeích a galeriích – a bez jejich zapojení si lze realizaci vize výchovy uměním stěží představit. Myšlenka využívat muzea také v kontextu estetické výchovy má kořeny v hnutí *Arts and Crafts*. To se rozvíjelo nejprve v Anglii a poté i v Evropě a severní Americe v období od poloviny 19. století až do 20. let století následujícího. Jeho hlavním zakladatelem byl anglický textilní výtvarník, umělec a sociální reformátor William Morris, jenž prohlašoval, že stejně tak jako nechce výchovu jen pro někoho nebo svobodu jen pro někoho, nechce, aby exkluzivně podléhalo ani umění. Svou filozofii opíral velkým dílem o myšlenky význačného anglického uměleckého kritika Johna Ruskina, odsuzujícího „nenasytnost a sobeckost tehdejší kapitalistické společnosti“. (Dempsey, 2002, s. 19) Jejich hnutí usilovalo především o obnovení řemesla, jehož tradice vlivem industrializace téměř zmizela. Toto hnutí mělo také silný sociální podtext, neboť dle Ruskina bylo v rukou průmyslníků i spotřebitelů, zda z pracující síly vytvoří člověka, nebo stroj. (Berry, 1989)

Za účelem zlepšit kvalitu života pracující vrstvy založil Ruskin muzeum the Guild's museum v Sheffieldu, přednášel na univerzitě pro pracující lid [Working Men's College] a daroval převážnou většinu svého zděděného jmění cechu sv. Jiřího. Ve svém spisu *Unto This Last* [Až do posledního] (1862) poukazuje na to, jak laissez-faire kapitalismus odepírá pracujícím právo na důstojný život a odměňuje chamtivost. (Maltz, 2006) V textu se také zasazuje za práva dělníků vykonávat práci, jež by je naplňovala a zároveň vyvazovala z pout chudoby. Inspiraci, jak tento problém řešit, však nenachází v socialismu tedy systému, který usiluje o dosažení ideálů rovnosti, spravedlnosti a mezilidské solidarity, ale v modelu ochránářského vztahu idealizovaného středověkého pána ke svým vazalům, tedy v modelu stvrzujícím soudobé paradigma, rozdělující společnost na chudé a bohaté. Snad právě proto se ukázaly všechny jeho snahy přispět ke zkvalitnění životních podmínek pracujícího lidu jako marné. Jeho přesvědčení, že umění by mělo být součástí životů všech lidí ve společnosti, však inspirovalo generaci filantropů umění ze střední třídy zakládat za tímto účelem další

muzea. Dle Johna Ruskina v nich prezentovali krásy přírodního světa a lidské tvorby. Thomas Horsfall (viz kapitola 2.4) tak založil *Manchester Art Museum*, Samuel Barnett a Henrietta Barnettová *Whitechapel Art Gallery* v Londýně a William Rossiter *South London Art Gallery* také v Londýně. (Maltz, 2006) „Misijní estetismus“,<sup>7</sup> jak bylo toto hnutí přezdíváno, se zrodilo působením souvisejících hnutí a občanských skupin, které spojovala snaha zprostředkovat krásu a vkus pracujícímu lidu za účelem jeho psychického a morálního zdvihu. (ibid)

Na druhou stranu William Morris usiloval o důkladnou reformu výtvarných řemesel a o nahrazení levné hromadné výroby svědomitou a s porozuměním vykonávanou ruční prací. (Gombrich, 1997) Henry Cole, o němž pojednávám v kapitole 2.3, označoval misijní estéty za konzervativní paternalisty, kteří svým chápáním výchovy uměním jen prosazovali status quo. Vliv kritiky hromadného průmyslového designu Williama Morrise a Johna Ruskina se rychle šířil. Brzy se však ukázalo, že prosté ruční práce, o něž se zasazovali, jsou v moderních podmínkách největším přepychem. Jak konstatuje E. H. Gombrich (1997), „jejich propaganda nemohla v žádném případě hromadnou průmyslovou výrobu zrušit, pomáhala však lidem vidět problémy, které jejím přičiněním vznikly, a šířit smysl pro všechno pravé, prosté a neafektované.“ (Gombrich, 1997, s. 535)

Z počátku 19. století se vzdělávání ve veřejných muzeích především ve Velké Británii často vyznačovalo silným důrazem na prezentaci národní a imperiální moci UK. Ve svých výstavních sálech proto tato muzea představovala převážně ukázky válečných kořistí a exotických artefaktů a pokladů z dalekých zemí. Hein (1998) poznamenává, že etnologické sbírky byly k zhlédnutí v muzeích imperiálních mocností, zatímco většina ostatních zemí prezentovala ve svých muzeích především sbírky národní povahy, typicky sbírky etnografické. Hein dále upozorňuje na nepoměr, který vládl mezi prezentováním sbírkových předmětů ze západního a východního světa. (ibid) Zatímco muzea a galerie angloamerických muzeí se mohla pyšnit rozsáhlými sbírkami orientálního světa, asijské země příležitost prezentovat přírodniny a lidskou tvorbu západní hemisféry téměř vůbec neměly.

Eileen Hooper-Greenhillová (1991), jež sleduje historický vývoj muzejní pedagogiky na britských ostrovech, upozorňuje na další faktor, který vyzdvihoval roli prvních veřejných muzeí ve vzdělávání a osvětě široké veřejnosti. Reformátoři 18. století usilovali

---

<sup>7</sup> „missionary aestheticism“ – termín užívaný Dianou Maltzovou (2006).

prostřednictvím veřejného muzea nejen o vytvoření nové vzdělávací instituce, ale zároveň se snažili široké veřejnosti nabídnout nový typ volnočasové aktivity. V průběhu 18. století, kdy byla muzea ještě vzácným úkazem, byly naopak exhibice, zábavná představení, menažerie a botanické zahrady velmi běžné a zavedené formy trávení volného času. Mnoho z uvedených forem však přešlo do soukromého sektoru s omezeným přístupem pro veřejnost. Dříve veřejná místa tak byla najednou vyhrazena pouze pro vyvolené a nižší společenské třídy, které do těchto míst měly dříve přístup, byly nyní exkomunikovány. Některá z míst byla dokonce hlídána četníky či obehnána vysokými zdmi. (ibid) Mnohé ikony velkých měst se tak staly exklusivně soukromými místy, existujícími za účelem zisku, nebo byly financovány z příspěvků, které si pracující lid nemohl dovolit. Reformátoři ze střední třídy v této tendenci spatřovali rizika pro společenské soužití, a proto hledali nové způsoby trávení volného času, u kterých by příslušnost k společenské třídě nehrála žádnou roli. Začali tak proto budovat muzea, knihovny a veřejné parky, jejichž cílem bylo vytvořit neutrální prostor pro setkávání představitelů všech společenských tříd. Proto byla těmto místům, mezi něž se řadila také muzea, připisována i role společensko-integrativní. Jak vysvětluje Eilean Hooper-Greenhillová (1991), reformátoři z té doby usilovali o vytvoření nových volnočasových aktivit pro pracující třídu, během kterých by se její členové měli možnost „racionálně rekreovat.“ Racionalita, jak vysvětluje Hooper-Greenhillová, totiž znamenala pořádek a kontrolu. Nepřítelem racionální rekreace byla nedisciplinovaná a nekontrolovatelná populární kultura. Trávení volného času mělo být opět věcí veřejnou a věcí dané komunity, a právě za tímto účelem byly zřizovány muzea, knihovny, veřejné parky a botanické zahrady. (Hooper-Greenhill, 1991, s. 13) Jak také zdůrazňuje Atlick (1978, s. 227), myšlenka racionální zábavy se zrodila v momentě, kdy bylo evidentní, že stávající zvyky lidí chodit na zábavná představení a exhibice by mohly být zužitkovány v muzeích za účelem „morálního a psychického pokroku“.<sup>8</sup>

Obecně lze říci, že severoamerická muzea svou vzdělávací dimenzi uplatňovala v daném období mnohem aktivněji než muzea evropská. K této skutečnosti přispívá hned několik skutečností. Jak si všímá Wittlinová (1972), muzejní budovy v USA nepůsobily tak honosně a nepřístupně, jako ty v Evropě, což příznivě ovlivňovalo nejen zážitek z návštěvy muzea, ale vzdělávací působení prvních muzeí vůbec.<sup>9</sup> Odlišné a široké veřejnosti více

---

<sup>8</sup> Viz kapitola 3.1 pojednávající o „morálním zdvihu“ dle Johna Deweye.

<sup>9</sup> Viz kapitola 4.7 věnující se modelu kontextuálního učení dle Falka a Dierkingové.



nakloněné bylo také vzdělávání v severoamerických přírodovědných muzeích. V Evropě byl tento typ muzeí zřizován především pro účely dalšího výzkumu a často jako součást univerzit<sup>10</sup>. Tam zastávala roli univerzitních výzkumných center a významně přispívala k etablování vědeckých disciplín a rozšiřování jejich poznatků. Na druhé straně hlavním posláním přírodovědných muzeí zřizovaných ve Spojených státech amerických bylo vzdělávat obyvatele nové Anglie o způsobech obdělávání tamní půdy, o pěstovaných odrůdách, o místní fauně a floře i o možných realizacích v oblasti průmyslu a obchodu. (Wittlin, 1972) Jak autorka dále sumarizuje, evropské přírodovědné muzeum mělo pro ty, kdo vnímali vzdělávání jako samoúčelné, akademickou hodnotu, pro ostatní však představovalo sbírku nesrozumitelných podivností. Z toho vyplývá, že od samého začátku bylo snahou severoamerických muzeí komunikovat témata relevantní pro danou komunitu – a srozumitelnou formou. Na druhé straně muzea evropská, a tedy i britská, se musela k tomuto způsobu prezentování propracovat.

Na závěr úvodu lze konstatovat, že v polovině 19. století byl institut veřejných muzeí již plně etablován. V té době sílí aktivity vyvíjené předními osobnostmi, které bojovaly za to, aby byla muzea využívána primárně pro vzdělávací účely široké veřejnosti. Ač z literatury vyplývá, že v té době již byla muzea obecně vnímána primárně jako vzdělávací zařízení, jejich vzdělávací role byla interpretována a realizována různými způsoby a v různé míře. Následující podkapitoly analyzují myšlenkové tendence a ideály prvních klíčových prosazovatelů muzejního vzdělávání v angloamerickém prostředí.

## 2.2 Thomas Greenwood (1851–1908)

Thomas Greenwood je nejvíce znám jako zastávce veřejných knihoven s volným přístupem pro všechny členy společnosti, svým dílem *Museums and Art Galleries* (1888) však přispěl i do dějin muzejního vzdělávání. Greenwood v tomto díle, které je volným pokračováním jeho dřívější publikace *Free Public Libraries, their Organisation, Uses, and Management* (1886),

---

<sup>10</sup> K takovým muzeím se řadilo například Ashmolean muzeum, které vzniklo z rozhodnutí majetného sběratele starožitností Eliase Ashmolea darovat svou sbírku věhlasné University of Oxford pro vzdělávací účely. Podle jeho slov tak učinil proto, že přírodní poznatky jsou velice důležité pro lidský život a pro zachování lidského rodu vůbec. (Ashmolean, 2018 [online]) Muzeum, které bylo otevřeno v roce 1683, je považováno za první veřejné muzeum v Británii a za první univerzitní muzeum na světě. Jak vedení tohoto muzea prohlašuje na svých webových stránkách, ač se sbírky muzea v mnohém změnily, zakládající princip muzea zůstává beze změny: lidské poznatky z různých kultur a různých časových období mají pro společnost zásadní důležitost. (ibid)

vyzývá britskou společnost, aby se aktivně zasadila o vytvoření veřejných knihoven, muzeí a galerií umění, které by byly zároveň volně dostupné všem. Tyto tři instituce chápe Greenwood jako neoddelitelné a pro vzdělávání dětí, dospívajících a dospělých jedinců za zcela nezbytné.

Knih *Museums and Art Galleries* je otevřenou výzvou, v níž Greenwood předkládá konkrétní plán akcí vedoucích k dosažení vytyčeného cíle, jímž je budování veřejných muzeí a zasazování se o jejich vzdělávací činnost směřovanou k široké veřejnosti. Vyjadřuje v ní názor, že ministerstvo školství by mělo být pověřeno tím, aby zajistilo a finančně podporovalo využívání britských muzeí (např. British Museum, South Kensington Museum a další) širokou veřejností. Upozorňuje přitom na to, že v dané době nejsou metody vedení těchto národních institucí nijak standardizovány, a varuje, že dokud nebude existovat ministerstvo, které by za jejich vedení odpovídalo, jejich plné využití a adekvátní hospodaření nebude zajištěno. Jako argument uvádí to, že British Museum, South Kensington Museum a National Gallery jsou financovány z veřejných peněz, do kterých přispívá celý národ, a proto si nejen obyvatelé z Londýna, ale i ze vzdálenějších míst zasluhují těžit z výhod těchto institucí např. formou výpůjček sbírkových předmětů apod. Za důležité Greenwood také považuje, aby se těm institucím, jež se nacházejí v chudších oblastech, dostalo státní finanční podpory – tak aby se jejich úroveň a fungování vyrovnaly vyspělejšími institucím a aby se všechny muzejní a galerijní instituce spolu s knihovnami staly nedílnou součástí vzdělávacího systému v zemi.

Greenwood navrhuje, aby toto úsilí začalo u úřadů místní správy, které by přijetím zákonů o veřejných knihovnách a muzeích [*Public Libraries and Museums Acts*] začaly se zakládáním těchto institucí. Doporučuje nejprve vybudovat veřejnou knihovnu a při ní následně založit i veřejné muzeum<sup>11</sup>, což je postup, který ve své práci uplatnil John Cotton Dana, o němž budu pojednávat v následující kapitole sledující období první poloviny 20. století.

Thomas Greenwood v citované knize také obhájí postavení muzeí a galerií v systému vzdělávání. Učení považuje za nikdy nekončící celoživotní proces, který lze realizovat v nejrůznějších kontextech za využití nejrůznějších zdrojů. (Greenwood, 1888) Upozorňuje na to, že informace a podněty přicházející z jiných, než tradičních zdrojů

vzdělávání hrají v rozvoji myšlení stejně důležitou roli jako hodiny výuky v rámci formálního vzdělávání. Je přesvědčen, že vše, co je pro naši mysl podnětné, má vzdělávací potenciál. A za zcela evidentní považuje fakt, že muzea ze své podstaty nabádají k podnětnému myšlení a rozjímání. (ibid) Shledává, že zatímco sama o sobě nemají muzea v procesu vzdělávání valného efektu, jejich důležitost vzrůstá v momentě, kdy jsou tyto instituce využívány vzdělanými lidmi, kteří touží probudit zájem a touhu po poznání u lidí nevzdělaných. Dále Greenwood popisuje, jak takové muzejní učení probíhá – nejedná se podle něj o proces s okamžitými výsledky, nýbrž o proces, který v myslích lidí započne akt rozjímání nad věcmi dříve všedními a nabídne jim nový pohled na každodenní realitu a svět kolem nich. Tuto myšlenku dokresluje příkladem, kdy pracující člověk, který navštíví v den svého volna muzeum, přijde domů a přemýšlí nad tím, co v muzeu viděl. A je docela možné, že na příští procházce s rodinou si uvědomí, že získal nový zájem o běžné věci kolem sebe. Začne objevovat to, že kameny, květiny i živí tvorové nejsou až tak docela běžní, jak si dříve myslel. Nyní se na ně dívá se zájmem a potěšením, které dříve nepocítil a vypráví o nich svým dětem, a přitom odkazuje k nejrůznějším věcem, které viděl v muzeu. (Greenwood, 1888, s. 26–27) Přínos muzeí vidí také v tom, že tvrdě pracujícím lidem nabízejí nejen nové podněty k zamyšlení, ale také zasloužený odpočinek od každodenního boje o vlastní existenci.

Greenwood zdůrazňuje roli muzeí ve výuce nejen na školách základního, ale i pokračujícího vzdělávání. Navrhuje, aby „výuku“ v muzeu realizovali kompetentní učitelé nebo praktičtí kurátoři, kteří dovedou nejlépe využít potenciálu této instituce. Muzea přirovnává k nejlepším učebnicím především pro obory přírodovědné, ale zdůrazňuje, že je třeba je používat v doprovodu zkušeného kurátora, který by sbírkové předměty žákům a studentům krátce a neformálně přibližoval. Důležitost spolupráce muzeí a škol podtrhuje Greenwood citací z roku 1853, jejímž autorem byl profesor Edward Forbes. Ten tehdy ve své přednášce na *Museum of Economical Geology* v Londýně uvedl, že nejdůležitější úlohu v muzejním vzdělávání sehrávají muzejní pracovníci. (Greenwood, 1888) Muzejní pracovník, který je vzdělaný a výborně se orientuje ve vědeckých disciplínách, starožitnictví i umění, však může být pro práci v muzeu zcela nevhodný. Na tuto pozici je třeba osoby, která dokáže odhalit hlavní smysl daného předmětu či tematiky, do které předmět spadá, a umí zvolit

---

<sup>11</sup> Tento postup vysvětluje tím, že knihovny a jejich příjemné koutky se všemi hlavními periodiky osloví větší množství lidí než muzeum a práce této instituce se tak snáze dostane do všeobecného povědomí.

takový způsob komunikace, pomocí něhož tyto poznatky předává dále nejen odborné ale i laické veřejnosti. (ibid) Zde můžeme vidět klubující se zárodky profesního profilu dnešního muzejního edukátora, jehož práce spočívá mimo jiné právě v citlivém posouzení a zvolení vhodné metody pro danou skupinu návštěvníků.

Greenwood dále zdůrazňuje přínos využívání praktických metod v muzejní výuce. Prostřednictvím praktických metod si děti mohou doslova osahat daný jev či fenomén prezentovaný sbírkovým předmětem či skupinou předmětů. Greenwood také navrhuje častější využívání paravánů v prostředí muzeí a galerií umění, které pomohou vytvořit soukromí pro studium a nerušené vnímání a které mohou umožnit ponoření se do díla a alespoň částečné uzavření se před davu návštěvníků. Několik málo předmětů a děl pozorně shlédnutých a prostudovaných, má, jak Greenwood vysvětluje, mnohem větší váhu a větší vzdělávací efekt než velké množství předmětů shlédnutých pouze zběžně. (ibid)

Za důležitý považuji také Greenwoodův seznam návodných doporučení, které autor uvádí ve svém manifestu vzdělávací role muzeí a galerií. Podle nich by se návštěvník měl chovat tak, aby z návštěvy muzea co nejvíce vylévil. Greenwoodova doporučení zní takto:

- Nesnažte se vidět všechno.
- Mějte na paměti to, že jeden dobře prohlédnutý a prostudovaný předmět nebo dílo je mnohem lepší než skupina předmětů jen letmo zhlédnutých.
- Před návštěvou muzea se zamyslete nad tím, co si přejete v muzeu vidět, a především na to se pak zaměřte. Zeptejte se obsluhy, co je v každé místnosti obzvláště zajímavé k zhlédnutí.
- Pamatujte na to, že hlavní funkcí sbírkového předmětu je vzdělávat.
- Své dojmy si zapisujte do sešitu a při další návštěvě se na své úvahy o dílech a vystavených předmětech pokuste navázat.
- Snažte se při rozhovorech s lidmi mluvit o tom, co jste v muzeu viděli a jaký to na vás zanechalo dojem.
- Čtete odbornou literaturu a snažte se dozvědět více o tom, co vás zajímá.
- Své nejbližší muzeum navštěvujte pravidelně a učiňte z něho svou školu pro samostudium a pokročilé vzdělávání.
- Mějte na paměti, že v muzeu je vždy k vidění něco nového.
- Začněte se sběratelstvím. Např. sbírka známek je přínosná v mnoha ohledech.
- V muzeu se zaměřte na určitou oblast zájmu nebo na určitý předmět.

- Dívejte se pomalu a pozorně a o tom, co vidíte, se snažte hluboce přemýšlet.

(Greenwood, 1888, s. 388)

Ačkoliv nelze se všemi názory Thomase Greenwooda na muzejněpedagogické praxi dnes plně souhlasit, ve většině svých výroků prokazuje nebyvalou vyspělost a nadčasovost. Citací profesora Edwarda Forbese upozorňuje na fakt, že muzejní vzdělávání by mělo být realizováno speciálními osobami – kurátory z praxe, kteří disponují cítěním pro vhodnou komunikační metodu, jež by zajistila zprostředkování dané tematiky nejen odborníkům, ale i naprostým laikům. To je stále aktuální ve světle současných událostí, kdy přestože je zmíněná role dnes běžně zastávána muzejními edukátory, v některých zemích je třeba jejich důležitost stále obhajovat a zavedení dané pozice do každé muzejní instituce ještě nutné stále hlasitě prosazovat. Dodejme, že například v České republice bylo povolání muzejního edukátora přijato do Národní soustavy profesí až v roce 2016. Mezi základní kompetence edukátorů patří podle zmíněného legislativního dokumentu právě uplatňování profesionálního jednání a komunikace v muzejní edukační činnosti, jež je prováděna s ohledem na typ klienta a cílové skupiny. (NSP – Národní soustava povolání, 2016 [online])

Greenwood si uvědomuje, že v každodenním životě lidí hrají instituce veřejných muzeí a veřejných knihoven nezastupitelnou roli. Jak vysvětluje, jejich existence je pro duševní a morální zdraví lidí stejně důležitá, jako jsou hygienické návyky, pitná voda a pouliční osvětlení důležité pro fyzické zdraví a životní pohodlí nás všech. Existence nebo naopak absence veřejných muzeí či knihoven ve městě vypovídá o intelektuálním a komunitním duchu daného města. Jejich jedinečné postavení vidí především v tom, že se jedná o vzdělávací instituce pro všechny věkové skupiny, a v tom, že vzdělání jako takové prohlubuje občanské cítění. (Greenwood, 1888) Veřejná muzea a knihovny tak přirozeně vychovávají občansky uvědomělé jedince, kteří následně tvoří stabilnější a bezpečnější společnost.

### **2.3 Henry Cole (1808–1882)**

Ve své monografii *Museum and Gallery Education* (1991) upozorňuje Eilean Hooper-Greenhillová na tři příklady, které z jejího hlediska významně ovlivnily vývoj muzejního vzdělávání ve Spojeném království. Jako první příklad uvádí muzeum v South Kensingtonu pod vedením Sira Henryho Colea, druhý představuje Thomas Horsfall a jeho pojetí muzea a

třetím je vzdělávací muzeum v Haslemere. V následujících kapitolách budu analyzovat tyto tři příklady a poukážu na jejich přínos pro rozvoj muzejní praxe.

Počátky muzea v South Kensingtonu sahají do roku 1851, kdy se v Křišťálovém paláci konala první Světová výstava. Její organizací byl pověřen Sir Henry Cole, který v té době působil v Odboru pro užité umění při Ministerstvu obchodu. Výtěžek ze Světové výstavy byl věnován mimo jiné i na vybudování právě tohoto muzea v bohaté čtvrti South Kensington v Londýně, již se přezdívalo Albertopolis. Jak z názvu vyplývá, byl inspirován jménem prince Alberta, který nechal vybudovat čtvrť s – v té době největší – koncentrací vzdělávacích a kulturních institucí.

Muzeum v South Kensingtonu se v době svého otevření v roce 1852 jmenovalo Museum of Manufacturers, v roce 1854 bylo přejmenováno na South Kensington Museum a v roce 1899 byl jeho název změněn na Victoria & Albert Museum. Dnes se o této instituci běžně hovoří jako o muzeu V&A. Prvním ředitelem muzea se stal právě Henry Cole, jenž se aktivně zasazoval o to, aby naplňovalo svou vzdělávací roli v oblasti umění a uměleckého průmyslu již od samého začátku. Muzeum se tak brzy rozvinulo v nejprogresivnější vzdělávací muzejní instituci, jež byla Odborem pro užité umění kdy založena. (Hooper-Greenhill, 1991) Henry Cole usiloval o to, aby muzeum vycházelo z potřeb veřejnosti. Zavedl proto na polovinu týdne vstupné zdarma a po zbývajících dnech činilo vstupné 6d (šest pencí = 1/40 britské libry). Zavedl rovněž večerní otevírací dobu příznivou pro pracující lid. Podrobnější informace o výstavách a vystavených exponátech nabízely cenově dostupné katalogy. (ibid) Muzeum v South Kensingtonu mělo světově první muzejní kavárnu, která – jak si všimá Altick – nabízela alternativu k tehdy tolik populárním barům přezdívaným *gin palaces*. (Altick, 1978) Široká veřejnost se v muzejní kavárně chovala zdrženlivěji a dle jeho slov tolik nehýřila, což pomohlo oslabit tehdy běžný argument pro zákaz vstupu široké veřejnosti do muzeí, podle něž návštěvníci „moc pili a neuměli se slušně chovat.“ (ibid)

Muzeum v South Kensingtonu, jež bylo díky Henry Coleovi od samého začátku otevřeno úplně všem nehledě na společenské postavení i vzdělání, se v tomto aspektu lišilo od jiných velkých kulturních institucí té doby. (Hudson, 1975) Mezi ně patřilo například Britské muzeum, které odmítalo zavést večerní otevírací dobu kvůli tomu, že plynové osvětlení ničí exponáty. Národní galerie zase nepovolovala pracující veřejnosti vstup do svých prostor proto, že pach, který se kolem pracujícího lidu šířil, kondenzoval na povrchu obrazů a poškozoval je. Dalším argumentem bylo, že nevzdělaný a nekultivovaný lid údajně

nebyl schopen vnímat hodnotu vystavených obrazů a svou přítomností jen ubíral prostor těm, kteří pro porozumění obrazů naopak všechny předpoklady měli. (Altick, 1978)

Jak už bylo zmíněno, South Kensington Museum bylo otevřeno všem. Přesto však měl Cole jasnou, i když trochu ambiciózní představu, komu své výstavy v muzeu adresovat. Jak uvádí Sir Christopher Frayling během své inaugurační přednášky v muzeu V&A v roce 2008, jednalo se především o studenty designu, o výrobce a členy pracující vrstvy, u kterých bylo třeba, aby o designu něco věděli, dále o členy široké veřejnosti, u nichž zase bylo třeba, aby se o principech designu něco naučili a mohli se tak stát poučenými zákazníky. (Video: Henry Cole Lecture 2008, 2016 [online]) Jasnou představu měl Cole i o obsahu vzdělávání v tomto muzeu. Byl jím vkus a estetika, které, jak věřil, podobně jako morálka podléhají principům, jež jsou lidem dobře známé a jež jsou obecně respektovány. (ibid) Ve zprávě dále vyslovuje myšlenku, že vkus má své principy, jež všichni světoví vůdčí umělci respektují, a varuje před tím, že vytvářet design na základě vkusu každého z nás by bylo stejně nebezpečné jako umožňovat každému z nás vlastní principy morálky. Cole sleduje, že pravidla a principy dekorativního umění začínají být uznávány, a tak má své opodstatnění také škola designu. (ibid)

Pro Colea tedy nebylo dekorativní umění a průmyslový design otázkou estetického cítění, ale aplikací vědeckých principů, kterým je třeba se naučit. První Světová výstava v Křišťálovém paláci podle něho dokladovala to, že jen hrstka britských výrobců a designerů skutečně rozuměla svému řemeslu. Zároveň na této výstavě vyšla najevo potřeba v Londýně vytvořit sbírku umění pro širokou veřejnost a naučit ji základním principům vkusu. Svým muzeem se Henry Cole pokusil reagovat právě na tyto výzvy a realizovat myšlenky Williama Morrisa a Johna Ruskina, kteří byli „sklíčení“ ze všeobecného úpadku řemeslné dovednosti a „přímo nenáviděli pohled na levné a nevkusné strojově vyráběné napodobeniny ornamentů, které měly kdysi svůj vlastní smysl a vznešenost.“ (Gombrich, 1997, s. 535) Svým muzejním vzděláváním se Henry Cole snažil vytvořit právě tu pracující vrstvu, o které Morris a Ruskin snili a kteří by s porozuměním vykonávali svědomitou ruční práci. (ibid)

## **2.4 Thomas Coglean Horsfall (1841–1932)**

Thomas Coglean Horsfall tvořil spolu s dalšími skupinu reformátorů působících v Anglii v pozdním viktoriánském období. Skupina, kterou tvořila generace uměleckých filantropistů ze střední vrstvy a kterou Maltzová přezdívá skupinou misijních estétů našla inspiraci v

pojednání Johna Ruskina o tom, že krása je důležitá pro každodenní život a že významně přispívá ke zlepšení životních podmínek pracující třídy a průmyslové společnosti vůbec. Ve svém díle John Ruskin projevoval sympatie s pracujícím člověkem, jehož život se stal kvůli dělbě práce jednotvárným a nudným, a zároveň považoval za alarmující to, jak tento pracující člověk marní svůj volný čas. Ruskin byl přesvědčen, že řešení je ve vzdělávání široké veřejnosti k tomu, aby dovedla rozpoznat, co je krásné a správné – a z širšího hlediska i co je morální. Ruskin věřil, že schopnost dívat se na umění správně je nejen podmíněna vlastní morální vizí, ale k jejímu kultivování také významně přispívá. (Maltz, 2006) Jak tvrdil, pečlivé studium umění spěje k vytvoření lepší společnosti. Ve svém díle *Modern Painters III* (1856) Ruskin vyslovuje myšlenku, že jasně vidět je poezií, prorocstvím i vírou, čímž tvrdí, že přírodní krásy byly doklady o existenci Boha a že umění samo bylo jeho chválou. (ibid)

Horsfallův entusiasmus a snaha zlepšit životní podmínky pracujícího lidu jsou viditelné především v tom, že své muzeum umění umístil do Ancoats, jedné z nejstarších průmyslových zón nacházející se v Manchesteru, ze které se časem stala přelidněná a špinavá chudinská čtvrť. Prostřednictvím tohoto muzea usiloval Horsfall o zlepšení duševní pohody pracujícího lidu i prostředí, ve kterém žili. Do samého centra morálního i životního úpadku průmyslové společnosti umístil Horsfall muzeum umění, jehož poslání bylo přispět k sociální změně pomocí bezprostředního kontaktu lidí s uměním a přírodou. Horsfall věřil v umění a jeho očištnou moc. (Eagles, 2009 [online]) Věřil, že šířením umění mezi širokou veřejnost je možné zmírnit utrpení a prázdnotu životů, jež tehdy žila většina obyvatel Manchesteru. Zatímco Ruskin hlásal, že nejbohatší zemí je ta, která pečuje o co možná největší množství ušlechtilých a šťastných lidí, Horsfall prohlásil, že nejušlechtilejším uměleckým dílem je komunita, která se těší z plného a zdravého života. (Cook, 1912)

Za tímto účelem Horsfall v muzeu vystavoval obrazy, sochy, architektonická díla a užité umění, které zahrnovalo modelový pokoj pracujícího člověka a modelový obývací pokoj, jimiž se snažil veřejnost inspirovat ke zlepšení svých obydlí. Ze stejného důvodu nechal v muzeu vystavit grafiky krásných evropských měst, pomocí nichž se snažil vést děti z Manchesteru k tomu, aby i ony vyžadovaly podobný „zdravý a šťastný život“ v důstojném prostředí. (Maltz, 2006) Po vzoru St. George's muzea, založeného Ruskinem pro vzdělávání pracujícího lidu v Sheffieldu, vytvořil Horsfall muzeum umění, které bylo sice skromných rozměrů, ale vystavovalo pečlivě vybraná díla, uplatňovalo primárně svou vzdělávací roli a zaměřovalo se na pracujícího člověka.



Horsfall zároveň cítil, že za účelem společenského rozvoje a duchovního obrození průmyslové společnosti dosahuje umění největšího vzdělávacího potenciálu u dětských a dospívajících návštěvníků. (ibid) Byl přesvědčen, že dítě, kterému je odepřen kontakt s krásnem vyrůstá bez touhy po správnosti, po rozlišování mezi správným a špatným a že to byla cesta k jeho morálnímu úpadku. (Maltz, 2006) Horsfalovo muzeum umění tak jako první otevřelo své dveře dětským školním skupinám, a zcela nově vytvořilo sbírku obrazů pro školní výpůjčky. V roce 1890 v rámci projektu připomínajícího práci asociace *Art for Schools Association* [Asociace umění pro školy], jíž předsedal John Ruskin, cirkulovalo po školách 45 sad o 12 obrazech, které byly financovány převážně samotným Horsfallem. Horsfall se také významně zasadil o úpravu Zákona o vzdělávání, podle kterého mohly od roku 1894 školní děti poprvé navštěvovat muzea, galerie, historické budovy a botanické zahrady v rámci školní výuky. (ibid)

Ač byl misijní estetismus bezpochyby počinem altruistickým, v konečném důsledku to byl přístup hluboce zakořeněný v soudobém paradigmatu, rozdělujícím společnost na chudé a bohaté.

## **2.5 Sir Jonathan Hutchinson (1828–1913)**

Další významnou osobností viktoriánského období byl Sir Jonathan Hutchinson, který se do dějin zapsal nejen jako filantrop a zakladatel vzdělávacích muzeí, ale také jako význačný lékař a výzkumník. A právě tato jeho původní profese jej přivedla k muzejnímu vzdělávání. V rámci svého lékařského výzkumného šetření sbíral informace o průběhu a léčbě nejen kožních onemocnění v mnohých evropských nemocničních zařízeních, klinikách, ale i o muzeích, která v průběhu 60.–70. let 19. století hojně navštěvoval. (Wales, 1963) Snad největší dojem na něho udělalo Dupuytrenovo muzeum patologické anatomie v Paříži, kam se často vracel nejen proto, aby pozorně zkoumal vystavené exponáty, ale také aby studoval způsob, jakým byly exponáty v expozici uspořádány a prezentovány s cílem podat návštěvníkům co nejvíce informací. Toto muzeum přesvědčilo Hutchinsona o klíčové roli, kterou dobře zařízené a uspořádané muzeum hraje v procesu vzdělávání nejen studentů medicíny a praktikujících lékařů, ale také nejširší veřejnosti. Takové muzeum bylo v souladu s Hutchinsonovou životní filosofií, podle níž by měli ti, kdo mají určité znalosti, zprostředkovat tyto znalosti svým bližním jakýmkoliv možným způsobem komunikace. Myšlenka muzea jako základní složky vzdělávacího systému jej zcela pohltila a proměnila

jeho další život, ve kterém se stal zapáleným zakladatelem a známým obhájcem vzdělávacích muzeí.

Svou ideu vzdělávacího muzea vystavěl Hutchinson především ze své sbírky medicínských kuriozit a jedinečných ilustrací běžných i vzácných kožních onemocnění, které rozšířil o další modely a exempláře znázorňující různé druhy onemocnění. Další modely a ilustrace byly vytvářeny umělci, které vyzval k tomu, aby je prováděli podle skutečnosti, s níž se setkávali v nemocničních odděleních. Všechny sbírkové předměty pak Hutchinson doplnil textovým aparátem, jenž nabízel podrobný popis předmětu či zobrazení a další informace, které čerpal z dostupné odborné literatury. V roce 1868 napsal dopis do britského lékařského periodika [*British Medical Journal*] s návrhem uspořádat *každoroční muzeum*<sup>12</sup>, jež by prezentovalo předměty profesionálního zájmu nasbírané v daném roce. Britská lékařská asociace [British Medical Association] se pro tuto myšlenku nadchla a hned v témže roce uspořádala první „každoroční muzeum“ v Oxfordu. Realizace této myšlenky a příležitost vidět, jak předměty usnadňují učení, přivedly Hutchinsona na nápad založit si muzeum vlastní, jež by však bylo určeno ne pouze odborníkům, ale především široké veřejnosti.

Přestože nebyl prvním, kdo prosazoval vzdělávací roli muzea, jako jeden z prvních však vypracoval plán toho, jak by takové vzdělávací muzeum mělo být uspořádáno a jak by mělo fungovat. Hlavní aspekt Hutchinsonova vzdělávacího muzea byla živá výuka a praktická, současným termínem řečeno interaktivní, výstava. Jeho vizí bylo vytvořit vzdělávací muzeum, jež bude prezentovat vývoj člověka od počátku jeho existence. (Wales, 1963) Za klíčovou osobu takového muzea považoval Hutchinson lektora nebo pedagoga, který by byl schopný předat obsah muzejní výstavy způsobem, jenž by budil v muzejních návštěvnicích zájem nejen o výstavu samotnou, ale i o sebe sama a o jeho roli v životě. Za účelem stimulace myšlení muzejního návštěvníka měl takový pedagog podle Hutchinsona využívat nejrůznějších komunikačních prostředků a učebních pomůcek. Médiem, které by nejlépe vyjádřilo obsah Hutchinsonova učení a zároveň oslovilo nejširší řady, se tedy nestala kniha, nýbrž vzdělávací muzeum uspořádané tak, aby co nejlépe ilustrovalo nikdy nekončící „boj“ člověka v procesu evolučního vývoje. K tomu může muzeum využívat nejrůznějších prostředků, které lze na rozdíl od knihy měnit a přestavovat.

---

<sup>12</sup> „annual museum“ (Wales, 1963, s. 78).

První muzeum, zrealizované podle tohoto plánu, zřídil Hutchinson ze svého venkovského sídla v Invalu blízko Haslemere v roce 1891, kde stodoly za domem přetvořil v dlouhé výstavní místnosti. Dle metody *space-for-time* [prostor pro jednotlivá časová období] natřel zdi na černo a pomocí bílých linií je rozdělil do 30 oddílů, z nichž každý reprezentoval milion let geologického období. Poslední oddíl byl oproti ostatním menší, neboť představoval poměrně krátké období lidské existence. Každé období bylo znázorněno množstvím ilustrací, exponátů, kreseb různých druhů minerálů a tvorů žijících v dané době tak, aby byl výsledný obraz pokud možno komplexní. Druhá výstavní hala byla také rozdělena, tentokrát však do 40 oddílů, reprezentujících jednotlivá staletí historického období od roku 2000 před n. l. až po rok 2000 n. l. I zde každý oddíl obsahoval nejrůznější předměty ilustrující dobovou faunu a floru, stejně tak jako dějinné události, architektonické počiny a významné osobnosti daného období.

Muzeum se vymykalo tehdejšímu standardu nejen proto, že zde byli návštěvníci vyzýváni k tomu, aby manipulovali s předměty, ale i pro své přednášky, které Jonathan Hutchinson organizoval a vedl vždy v neděli odpoledne – tedy v čas, kdy má pracující veřejnost volno. Během přednášek Hutchinson představoval témata z různých oblastí vědy, filozofie, poezie i náboženství; vždy se týkala přírody a jejích zázraků, vyzdvihovala velikost lidského díla a lidského ducha a poukazovala na další směr, kterým se historie může ubírat.

V roce 1894 Hutchinson založil Vzdělávací muzeum přímo v Haslemere, které se stalo centrem prezentujícím přírodní úkazy regionu a které bylo rovněž založeno na principu *space-for-time*. Vzdělávací muzeum v Haslemere jako první začalo hojně uplatňovat princip objektového učení a do dnešního dne je jeho aktivní evropskou kolébkou. Hutchinson v muzeu zavedl tzv. předmětovou analýzu<sup>13</sup>, která se brzy stala velmi populární. Tato analýza zahrnovala provedení rozboru, identifikaci a popis věcí. Proto, aby návštěvníci předmětovou analýzu provedli správně, bylo nutné dané předměty nejen pozorně studovat, ale také s nimi manipulovat. První předmětová analýza zde byla zahájena v roce 1899, kdy bylo navrženo 10 sad po 20 otázkách vytištěných na volně prodejných letácích. Věkový limit byl 18 let a maximální doba přípravy, která zahrnovala návštěvu muzea i četbu laické i odborné literatury a rozhovory s rodiči a přáteli, byla stanovena na dva měsíce. Po uplynutí této doby byla účastníkům analýzy předložena jen jedna sada 20 otázek, jejíž výběr byl ponechán náhodě.

---

<sup>13</sup> „objective examination“ (Hooper-Greenhill, 1991)

Zároveň bylo v době přípravy v muzeu k vidění dalších 145 předmětů a 75 portrétů, které byly také předmětem zkoušení. První analýzy se zúčastnilo 92 dětí, z toho 48 bylo úspěšných a za svůj výkon obdrželo cenu v podobě knihy. Vzhledem k tomu, že byl tento vzdělávací program velmi náročný na přípravu i čas, otázky byly navrženy tak, aby se na ně dalo odpovědět jen heslovitě. Přestože nebyl realizován pravidelně a ani každoročně, tradice tohoto vzdělávacího programu přetrvala až do roku 1937. Představuje příklad pedagogické snahy o intencionální a sofistikovaný způsob práce s veřejností.

## 2.6 David Murray (1842–1928)

Mezi prvními, kteří si hlouběji všímají vzdělávacího potenciálu veřejných muzeí, byl Skot David Murray, původním povoláním právník, zajímající se o sběratelství starožitností a archeologii. Ve své rozsáhlé třísvazkové práci *Museums, their History and their Use* [Muzea, jejich historie a využití] (1904) sleduje vývoj muzea a jeho fungování jako vědecké a vzdělávací instituce. Porovnává přitom muzea nejen na Britských ostrovech, ale také v ostatních zemích Evropy (v Dánsku, Norsku, Švédsku, Finsku, Rusku, Rakousko-Uhersku, Německu, Itálii, Švýcarsku, Francii, Belgii a Holandsku). Do svého pojednání zahrnul také muzea ve Spojených státech amerických a v Kanadě.

Ve zmiňované publikaci upozorňuje Murray na fakt, že jednou z nejméně sledovaných a trénovaných schopností člověka v rámci formálního školního vzdělávání je schopnost pozorovat. Podotýká, že je to právě tato schopnost, která tvoří základ veškerých vědeckých bádání a poznatků. Proto je podle Murraye důležité tuto schopnost pěstovat a trénovat již od útlého věku. A podobně jako se děti ve škole učí číst a psát, měly by být také vedeny k soustředěnému pozorování. A právě zde vidí Murray přínos muzea, jež charakterizuje jako „edukátora“ široké veřejnosti, který by podle jeho slov měl doplňovat základní školní výuku.<sup>14</sup> (Murray, 1904, s. 259) Jak autor vysvětluje, muzeum hraje důležitou roli nejen v oblasti rekreace, ale také v oblasti výuky lidí všech společenských tříd a věkových kategorií. Moderní muzeum<sup>15</sup> tak podle něj hraje důležitou roli nejen pro vědu a

---

<sup>14</sup> Nejen univerzitního vzdělávání, což bylo v té době (tedy na konci 19. století) běžné.

<sup>15</sup> Tedy muzea, která byla klasifikována v průběhu 19. století podle charakteru předmětů, jež vystavují primárně a v rámci nově vzniklých vědeckých disciplín. Jedná se o přírodovědecká muzea, muzea geologie a mineralogie, průmyslová, komerční, zemědělská, chemická, vzdělávací a vojenská muzea, archeologická muzea, muzea umění a starožitností, křesťanská a světská muzea, muzea různorodého zaměří. (Murray, 1904)

výzkum, ale také pro univerzitní a technické vzdělávání, a mělo by být přijato jako nedílná součást vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy.

Murray dále vyzdvihuje výuku opírající se o skutečné předměty a ne jen o kresby, jež jsou podle něj nevhodně vytvářeny v nahodilých měřítcích – a jsou tedy zavádějící. Muzeum by podle Murraye mělo také dbát na vytváření takových výstav, jež jsou z pohledu návštěvníků zcela intuitivní a nevyžadují další vysvětlení. Uplatněním této strategie chtěl Murray podporovat samostudium návštěvníků – a v současnosti jsme svědky mnoha zajímavých aplikací této myšlenky do praxe.

## 2.7 George Brown Goode (1851–1896)

Jedním z prvních průkopníků muzejního vzdělávání, jehož myšlenkové koncepce byly přínosné a aplikované i v zahraničí, byl George Brown Goode. Díky dlouholeté praxi, již získal na pozici kurátora a správce muzea the Smithsonian Institution, nabyl Goode mnoho zkušeností potřebných pro vedení muzea a přípravu výstav. Svou často citovanou myšlenku, podle níž lze účinné a vzdělávací muzeum definovat jako sbírku výukových popisků, jež jsou ilustrovány pečlivě vybraným předmětem, vyjádřil v textu nazvaném *Museum History and Museums of History* [Dějiny muzea a muzea dějin] a vydaném v roce 1889.<sup>16</sup> V této provokativní ideji vyzdvihuje Goode důležitost textů a informací – a povyšuje je dokonce nad vystavovaný předmět sám. Míni totiž, že vše, co chce muzeum návštěvníkovi sdělit, tak činí právě prostřednictvím doprovodného textu v podobě popisků, a naznačuje, že předmět bez této doprovodné informace svoji vzdělávací hodnotu pro běžného návštěvníka ztrácí. Texty mají obsahovat název a informace o původu předmětu a mají již předem odpovídat na všechny případné dotazy návštěvníků. Goode v citovaném textu upozorňuje také na to, že předmět musí být pečlivě vybrán a prezentován co nejatraktivnějším způsobem tak, aby návštěvníky zaujal. (Goode, 1889) Sběrka s popisky a přednášky pro veřejnost představují v pojetí Goodea jediné prostředky, jež má vzdělávací muzeum k dispozici za účelem vzdělávání laické veřejnosti. (ibid)

Goode dále popisuje dvě hlavní funkce muzejní instituce. První funkcí je poznatky o světě kolem nás rozšiřovat a druhou funkcí muzeí je tyto poznatky šířit. Zatímco některá

---

<sup>16</sup> Významné jsou i další jeho publikace, nesoucí název *The Principles of Museum Administration* [Principy správy muzea] (1895) a esej „The Museum of the Future“ [Muzeum budoucnosti] (1891).

muzea se zaměřují pouze na vědeckou činnost a jiná pouze na vzdělávací, ideální muzeum Goode definuje jako takové, které se zaměřuje jak na výzkum, tak na vzdělávání. Vzdělávací instituce, jež předávají svým žákům pouze převzaté poznatky, patří podle Goodea do minulosti. Jak autor vysvětluje, muzeum, které se snaží svou funkci plnit řádně, musí přispívat k zlepšení učení v muzeu nejen šířením poznatků, ale také jejich účinným rozšiřováním.

## 2.8 Benjamin Ives Gilman (1852–1933)

Antitezi Goodeova pojetí muzejní praxe nabízí ve své práci nazvané *Museum Ideals of Purpose and Method* [Ideální cíle a metody muzea] (1918) další významný muzejník Benjamin Ives Gilman, jenž působil více než 30 let jako tajemník v muzeu umění v Bostonu [Boston Museum of Fine Arts]. Goodeovo pojetí *účinného a vzdělávacího muzea* považuje za nedostatečné – nepřesnost spatřuje především v tom, že tento koncept lze aplikovat pouze na vědecká muzea, která obsahují předměty (anglicky *specimens*). (Gilman, 1918) Ve vědeckých muzeích je možné založit výstavu na popiscích a k nim pak dohledávat vhodného reprezentanta-předmět, jenž by danou ideu popsanou v doprovodném textu ozřejmil. V muzeích umění, jak varuje Gilman, však podobná definice zcela selhává. Muzea umění totiž neobsahují sbírky předmětů-typických zástupců reprezentujících nějaké abstraktní pojmy a skutečnosti, nýbrž jejich protějšky – unikáty (anglicky *unica*), tedy konkrétní, jedinečná díla vyjadřující určitou myšlenku. (ibid) Vztah těchto dvou kategorií muzeí následně Gilman vysvětluje na sérii přirovnání: zatímco muzeum vědeckotechnické se zaměřuje na abstraktní poznatky, muzeum umění cílí na konkrétní uspokojení; vědeckotechnické muzeum nabízí prostor pro příjemné přemýšlení, muzeum umění prostor pro promyšlené uspokojení; vědeckotechnické muzeum pracuje se schopností pozorovat, muzeum umění se schopností vážit si hodnoty věci; vědeckotechnické sbírky jsou tvořeny ze zájmu o skutečné (materiální) věci, umělecké sbírky ze zájmu o věci ideální; ve vědeckotechnickém muzeu se učíme, v muzeu umění obdivujeme; vědeckotechnické muzeum je škola, muzeum umění je chrám; vědeckotechnické muzeum tvoří sbírka popisků plus ilustrace; muzeum umění tvoří sbírka uměleckých předmětů plus interpretace. (ibid) Jakkoliv mohou být tyto Gilmanovy antiteze z dnešního pohledu nepřesné (mnohé ztratily platnost), upozorňují na podstatný rozdíl mezi běžným naturfaktem či artefaktem a

uměleckým předmětem, jenž je vždy jedinečným autorským dílem, a nikoliv jen jedním ze zaměnitelných zástupců širší skupiny.

A jak se Gilmanovo pojetí muzea umění odráží v jeho přístupu k muzejnímu vzdělávání? Gilman shledává, že muzeum umění může nabídnout vzdělávání s dvěma možnými výsledky. (ibid) Je tomu proto, že umění vychází ze dvou stěžejních aktivit, kterými jsou vytváření a dívání se. Formativní ovlivňování, jak Gilman definuje vzdělávání obecně, může být tedy v prostorách muzea umění vyvíjeno s cílem vyprodukovat buď tvůrce, nebo diváky. Jak Gilman dále vysvětluje, tvůrcem umění se však musí člověk v první řadě narodit a počet narozených talentovaných lidí je nepoměrně méně vůči ostatním. Na druhé straně každý z nás se může stát pozorným divákem umění. Proto je tedy předmětem muzejního vzdělávání pro širokou veřejnost [*popular education*] právě snaha naučit její členy pozorně se dívat. V této souvislosti hovoří Gilman o *education in appreciation* [výchova rozvíjející schopnost vážít si uměleckého díla], *teaching the enjoyment of works of fancy* [edukace zaměřená na užitek z uměleckého díla]. Gilman zde také odkazuje k Aristotelovi, který hlásal, že cílem učení není vytvářet, ale mít rád. (ibid) Takové učení, jak dále vysvětluje Gilman, vede k porozumění uměleckých děl (v tomto případě). Proto by obsahem takového učení neměly být dějiny umění, ale umění samo. Přestože názory na to, zda mají „běžní“ lidé potenciál k tvůrčí činnosti, se během 20. století radikálně proměnil, tyto Gilmanovy názory stojí za to připomenout. Dokumentují totiž dobře hluboké změny, k nimž postupně došlo ve vzdělávání i v muzejní kultuře a jež vyústily do dnešních podob výchovy umění a praxe muzeí umění.

Gilman zdůrazňuje kritické porozumění uměleckých děl. To nám podle jeho názoru může nabídnout jakákoliv kniha dějin umění, pokud se text přestane zabývat „sledem kunsthistorických událostí“ a místo toho nabídne komentáře ke konkrétním dílům nebo umělcům. V tomto smyslu Gilman navrhuje, aby se muzea umění snažila návštěvníky na to, co v muzeu shlédnou, připravit. Dle Gilmana toho lze docílit nejen prostřednictvím rozšířených popisků a katalogů, ale také novou muzejněpedagogickou profesí průvodce [*docent*] – tedy instruktora nebo demonstrátora. (ibid) Gilman tak poprvé vyslovuje potřebu zaměstnat v muzeu pracovníka, jehož úkolem by bylo umělecké dílo návštěvníkům zprostředkovat. Zároveň si uvědomuje, že prostor „promluvit“ by měla mít také samotná umělecká díla, jež musejí být návštěvníci schopni „vyslechnout“. Gilman rovněž zavádí termín *museum fatigue* [muzejní únava]. Ve snaze předcházet muzejní únavě navrhuje všude ve výstavních prostorách vytvořit co nejvíce míst k sezení. Gilman je přesvědčen, že všechny

tyto snahy by měly muzeím pomoci přimět návštěvníky k tomu, aby v muzeu setrvali déle a aby se do muzeí rádi vraceli. Gilmanovy návrhy tak lze vnímat nejen v kontextu proměň cílů výchovy uměním, ale rovněž v kontextu vývoje konceptu visitor-friendly muzeí.

## 2.9 Shrnutí

Jak z této kapitoly vyplývá, muzejní praxe zaměřená na vzdělávání se vyvíjela pozvolna, avšak spolu s veřejnými muzei od samého počátku. Zatímco první veřejná muzea byla vnímána především jako centra pro vědecké bádání a do svých prostor vítala především představitele odborné veřejnosti a elity, přibližně od poloviny 19. století si muzejní instituce začínají všimnout i veřejnosti laické. Důkazy o tom nacházíme nejen v díle muzejníků severoamerických, ale i muzejníků britských. Již George Brown Goode – tedy osobnost působící během 19. století – zdůrazňoval to, že úkolem muzeí je vědění o světě kolem nás nejen rozšiřovat, ale také šířit.

V kapitole bylo ukázáno, že již generace muzejníků 19. století formulovala řadu zajímavých konceptů, jejichž aplikace do praxe a další vývoj akcelerovaly během 1. a 2. poloviny 20. století a pokračují dodnes. Kupříkladu Thomas Greenwood si uvědomoval důležitost poznávání a celoživotního učení pro zdravý a vyvážený život každého jedince – nehledě na jeho společenské postavení a vzdělání. V muzeích spatřoval ideální prostředí, v němž lze učení pro širokou veřejnost nejlépe realizovat. Doporučoval budovat veřejná muzea při veřejných knihovnách, což je myšlenka, na niž navázal a již na začátku 20. století realizoval významný severoamerický muzejní teoretik a praktik John Cotton Dana.

Na inovativní myšlenku Johna Ruskina, podle níž má umění a krása potenciál zlepšit psychickou a morální stránku industrializované společnosti 18. a 19. století a tím i její životní styl, morálku a vkus, navázalo mnoho muzejníků té doby. Mezi ty, kteří se prostřednictvím umění snažili pozvednout člověka a učinit jej lepším, morálnějším, humánnějším patřili např. Thomas Horsfall. Ten byl jedním ze skupiny misijních estétů, jenž na sebe vzal úkol zlepšit životní podmínky zubožené a vykořisťované pracující vrstvy prostřednictvím umění a krásy. Tento přístup byl ale kritizován především z toho důvodu, že v konečném důsledku společnost utvrzoval v existující dichotomii rozdělující společnost na chudé a bohaté. Prostřednictvím umění bojovali John Ruskin a William Morris, hlavní představitelé hnutí Arts and Crafts, rovněž za obrodu výtvarných řemesel a za to, aby byla levná hromadná výroba nahrazena svědomitou a s porozuměním vykonávanou ruční prací. Tyto cíle se v praxi



snažil realizovat Henry Cole, první ředitel muzea V&A v Londýně, který se ve své muzejněvzdělávacích činnosti zaměřil na vkus a estetiku.

Idea umění jako transformátora společnosti má samozřejmě přímou souvislost také s vývojem výtvarné a galerijní pedagogiky a s hnutím za uměleckou výchovu. Právě tyto britské inspirace – později rozvedené dalšími osobnostmi – se staly důležitým příspěvkem k vývoji zmíněných oborů.

S narůstajícím významem vzdělávací role muzeí začínají muzejní instituce řešit otázku prezentace, tedy uspořádání sbírkových předmětů v expozici i otázku obsahu popisek a dalších doprovodných muzejních materiálů sloužících k vzdělávání veřejnosti. Vznikají dioramata, zlepšují se metody výroby taxidermických preparátů a muzea všeobecně usilují o vytváření výstav, jež by byly přínosné i pro širokou veřejnost. Pozvolna se začíná uplatňovat zásada názornosti a kontextuality. Obsahem vzdělávacích aktivit už nejsou pouze poznatky a informace o světě kolem nás, muzea se snaží v návštěvnicích pěstovat také schopnost pozorovat (ad David Murray – především v kontextu vědeckotechnických muzeí) a budovat kladný vztah k uměleckým dílům (ad Benjamin Ives Gilman – v muzeích umění). Již v průběhu 19. století se tak v díle významných muzejněpedagogických osobností začaly formovat tendence, jež ovlivňují vývoj muzejní a galerijní pedagogiky až do dnes.

*“A good museum attracts, entertains,  
arouses curiosity, leads to questionings—and thus  
promotes learning.”*

*„Dobře fungující muzeum je atraktivní, zábavné,  
budí zvědavost a vede k otázkám  
– jinými slovy motivuje k učení.“*

John Cotton Dana

### **3 Muzejněpedagogické uvažování v angloamerickém prostředí v 1. pol. 20. stol.**

Přelom 19. a 20. století je pro další vývoj muzejního vzdělávání především významný, neboť z této doby vzešla řada názorových proudů a osobností, jež dnes řadíme do tzv. reformní pedagogiky. Určujícím byl pro tento vývoj především kontext Spojených států amerických, neboť právě tam docházelo v tomto období k zásadním ekonomickým i společenským změnám, které daly vzniknout novému kritickému přístupu k výchově a vzdělávání ve škole. Jednalo se především o progresivistické tendence, které rezonují i v muzejní praxi. Ty se vyznačují obratem k žákovi, v našem případě k návštěvníkovi, jehož zájmy, znalosti, dovednosti a schopnosti se dostávají do popředí zájmu a spoluutvářejí obsah muzejního učení. Dalším důležitým komponentem tohoto modelu je učení vycházející z vlastní zkušenosti, a především učení metodou „learning by doing“ (což souvisí se zásadou „hands-on“) prosazované reformátorem vzdělávání Johnem Deweyem.

Právě z jeho učení vychází mnoho muzejních edukátorů té doby. V první řadě to byl John Cotton Dana, který podobně jako Thomas Greenwood o více než 20 let dříve podtrhoval důležitost knihoven a muzeí a prosazoval kontinuální budování těchto „pilířů společnosti.“ V úzké spolupráci s Danou působila Louise Connollyová, jejíž muzejněpedagogický přístup měl pro muzeum v Newarku velký význam. Fakt, že počátky 20. století provázely velké společenské změny s akcentem na rovnoprávnost všech členů společnosti, a tedy i žen, potvrzuje skutečnost, že klíčovými osobnostmi muzejní pedagogiky té doby byly právě ony. Vedle Louise Connollyové stály za příkladnými a dobře fungujícími muzejními institucemi např. Anna Billings Gallupová a Laura Mary Braggová. Jméno Anny Billings Gallupové se zapsalo do historie dětských muzejních institucí, jimž pomohla na svět a jejichž další vývoj

na dlouho ovlivnila. V muzejněpedagogickém působení Laury Mary Braggové se zrcadlila její snaha prolamovat hranice nejen genderové, ale i rasové a třídní. Zároveň si uvědomovala, že muzeum musí být živou institucí, a proto je třeba jej udržovat při životě např. novými akvizicemi. Další významnou muzejněpedagogickou osobností, již tato kapitola představí také, je Arthur Caswell Parker, jehož úsilí přispělo k zachování senecké kultury i rozšíření muzejního vzdělávání.

Ač většina osobností zmíněných v této kapitole působila v USA, neboť právě odtud přicházely na začátku 20. století tolik důležité muzejněpedagogické impulsy, tento exkurz uzavírá osobnost Almy Stephanie Wittlinové, již lze vnímat jako spojnicí mezi americkým a anglickým regionem. V obou z nich aktivně působila a jejich muzejněpedagogickou praxi hojně reflektovala a dále rozvíjela.

### **3.1 Celospolečenský kontext a reformní pedagogika**

Na přelomu 19. a 20. století ve Spojených státech amerických i Evropě vrcholí změny odstartované v 18. století průmyslovou revolucí. Významným byl v tomto ohledu především vývoj v USA, neboť právě tam dochází již od 80. let 19. století k rychlému rozvoji velkopřemyslu a kapitalismus se zde vyvíjí rychleji než kde jinde. (Singule, 1990)

Náhlý nárůst průmyslu a jeho vysoká koncentrace měla za následek nejen vznik velkých trustů a monopolů, ale i rozsáhlou migraci do měst a průmyslových zón, která způsobila společenskou reorganizaci a zcela změnila její složení. Industrializace země tak vedla koncem 19. století k růstu velkoměst a s ním spojené výrazné urbanizaci obyvatelstva. Mnohonásobně vzrostla především pracující vrstva obohacená o migrující jedince a rodiny z venkova či cizích zemí. Ta se soustřeďovala v průmyslových zónách, kde vykonávala většinou tvrdou a nedostatečně placenou práci a kde formovala slumy a ghetta, která přinášela nejen nebývalé sociální a ekonomické, ale i výchovné problémy. (Singule, 1990, s. 14) Singule dále konstatuje, že vlivem industrializace a urbanizace došlo v USA v té době také k dezintegraci tradičních společenských institucí, především venkovské obce a rodiny, které se až dosud na charakterovém formování lidí a na jejich společenské kontrole významně podílely. (ibid)

Takové rozložení společnosti a nerovnoměrné životní podmínky, ve kterých jednotlivé společenské vrstvy existovaly (a i nadále existují) mezi nimi vytvářely napětí a

zvětšovaly propast mezi nimi. Sociální neklid byl patrný i mezi jednotlivými členy pracujícího obyvatelstva, a to především z důvodu anti-imigrantského citění, narůstajících obav o práci, bydlení a plat a obecně z důvodu kulturní rozdílnosti. (Hein, 2006b)

Vlivem narůstajícího kapitalismu a šířící se demokratizaci politiky dochází k rozmachu liberálních idejí, které vyjadřovaly hodnoty nastupující buržoazie. (Wagner, 1984) Ta se dožadovala zlepšení svého postavení ve společnosti, zejména ve vztahu k absolutistickým monarchům. (ibid) Liberálové proto odmítali privilegia na základě původu a prosazovali uznání podle zásluh. To ve společnosti sílícího kapitalismu znamenalo uznání podle úspěšnosti na trhu. V mnoha ohledech odrážel politický liberalismus aspirace střední vrstvy, jejíž zájmy byly v rozporu s „etablovanou mocí absolutistických panovníků a pozemkové šlechty.“ (Vítek, 1999, s. 23) Prosazovatelé liberálního myšlení vyzdvihovali ústavní a zastupitelskou demokracii a zdůrazňovali význam základních svobod (svoboda projevu, vyznání, shromažďování, právo volit a být volen atd.). (Wagner, 1984) Ty se však netýkaly všech občanů: volební právo nebylo přiznáno ženám, lidem s nízkými příjmy a nemajetným lidem nebo některým etnickým skupinám. I toto vedlo k dalším nepokojům ve společnosti. V tomto období, které lze vymezit letopočty 1880 až 1920 a které se vyznačovalo bojem za lidská práva, za rovnoprávnost žen a obecně za rovné podmínky pro všechny, vzniká mezinárodní hnutí sufražetek bojující za politická práva žen a zejména za rozšíření hlasovacího práva i na ně. (ibid)

Stát v této době začíná přebírat větší zodpovědnost za poskytování vzdělávání a sociálních a zdravotních služeb společnosti, pročež zavádí daňový systém, jenž sociální zabezpečení obyvatel umožňuje. Uvědomuje si totiž naléhavou potřebu nové teorie sociální kontroly, která by pomohla převést Spojené státy americké „přes nebezpečná úskalí, jež přinesly nové jevy ve vývoji americké společnosti, dodat tomuto státu novou stabilitu a posílit jeho efektivnost.“ (Singule, 1990, s. 13) Zároveň ve společnosti sílí sociální aktivismus a snahy o politické reformy, jejichž cílem je eliminovat problémy spojené s industrializací (mající za následek mj. segregaci společnosti), urbanizací (jež vyústila v přelidňování měst), imigrací (která vedla k rasové nesnášenlivosti) a korupcí vládních orgánů (jež vede k celkové degradaci společnosti). (Hein, 2012)

V tomto sociálním a politickém klimatu se začalo rodit progresivní hnutí, které, jak ve své nejnovější publikaci nesoucí název *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy* [Progresivní muzejní praxe: John Dewey a demokracie] (2012) sleduje George E.

Hein, mělo revoluční vliv nejen na systém a praktickou realizaci všeobecného vzdělávání, ale také na vzdělávání muzejní. To, jak postuluje Hein, vzniká právě v době, kdy nejprve ve Spojených státech amerických a pak v Evropě dochází k reformě ve vzdělávání, tedy na přelomu 19. a 20. století.

Lawrence A. Cremin (1961) ve své přelomové knize *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957* [Transformace školství: Progresivismus v americkém vzdělávání, 1876–1957] vysvětluje, že progresivní pedagogika začala jako rozsáhlá snaha aplikovat „příslib amerického života“ (ideální vlády lidí sloužící lidem) na novou městskou průmyslovou společnost. (Cremin, 1961, viii) Obecně platným kritériem progresivních tendencí ve společnosti i školství byla snaha zlepšit životní podmínky jedinců. Cremin tuto myšlenku poněkud zpřesňuje a uvádí hned několik bodů, na kterých progresivní pedagogika stavěla v praxi především. Za prvé si progresivní pedagogika kladla za cíl rozšířit všeobecný program a roli školy o témata týkající se péče o zdraví, volby povolání a kvality rodinného i komunitního života. Za druhé Cremin zdůrazňuje, že vzdělávací principy uplatňované při výuce by měly zohledňovat nejnovější výzkumné poznatky z psychologie a společenských věd. Za třetí by měla být tato výuka upravena pro potřeby stále více různorodější skupiny žáků a studentů – měnit by se však podle zastánců progresivismu neměla jen metodika výuky, ale význam výuky jako takové. (Cremin, 1961)

Čelnou osobností progresivismu ve výchově a vzdělávání byl John Dewey (1859–1952). Mnozí jej považují za největšího filozofa Spojených států amerických i za „posledního veřejně působícího intelektuála Ameriky.“ (Hein, 2004) Ve svých filozofických i pedagogických úvahách se snažil o vybudování takového systému, který by se opíral nejen o myšlenkové koncepty, ale i o nabyté praktické zkušenosti. Při jejich koncipování proto vycházel z života takového, jaký je, jaký jej žijeme – a ne z nějaké ideální (dosud neexistující) formy. (Hein, 2006b) Zároveň své koncepty vždy aplikoval do praxe, a tak je verifikoval a v případě nutnosti dále upravoval a rozvíjel. Svůj věhlas získal také pro zavádění a prosazování pragmatické výuky, vycházející ze zájmů žáků a stavící na jejich praktické zkušenosti, činnosti (čin tedy *pragma*). Pragmatickou výchovu přirovnával k výchově demokratické, jež by měla vést ke zlepšení životních, duchovních i hmotných podmínek jedinců. Singule ještě poznamenává, že pragmatická pedagogika, která se zrodila ve výše popsaných celospolečenských podmínkách, představovala pedagogické myšlení, které přineslo USA nejen nová řešení výchovných problémů, ale i novou optimistickou

filozofii výchovy, jejíž základní premisou byla výchova jako prostředek k řešení různých závažných celospolečenských problémů. (Singule, 1990, s. 13)

Termíny progresivní pedagogika a pragmatická pedagogika, mají k sobě velmi blízko, jak vysvětluje Singule (1990), který upozorňuje na jejich koexistenci v americké pedagogické literatuře. Dále konstatuje, že „kořeny jevů označovaných jako progresivní výchova sahají poněkud dále do historie americké pedagogiky než kořeny pragmatické pedagogiky.“ (Singule, 1990, s. 11) Singule upozorňuje i na fakt, že se zejména v počátečním vývoji tohoto hnutí objevují „američtí pedagogové, kteří se považují za progresivisty a přitom se neztotožňují s názory pragmatické filozofie.“ (ibid) Závěrem však dodává, že „Deweyova škola, progresivismus a pragmatická pedagogika jsou výrazy, jimiž se vyjadřují jen jisté podrobnější a vývojové rysy a stadia téhož pedagogického proudu.“ (ibid) Pro označení tohoto proudu jsem proto ve své práci zvolila zavedené termíny převzaté z amerického prostředí, jimiž jsou progresivní pedagogika a pragmatická pedagogika.

George E. Hein, který studiu díla Johna Deweye věnoval více než 10 let, vysvětluje, že ve své progresivní vizi společnosti uvažoval John Dewey o demokracii a výchově jako o dvou vzájemně se prolínajících entitách. Progresivní výchova je dle Deweye takovou výchovou, která podporuje a zachovává demokratickou společnost. Hein dále vyvozuje níže uvedené 3 základní rysy progresivismu, které ve svém díle John Dewey často zdůrazňuje.

- Uvědomění, že v naší společnosti se společenské problémy nevyřeší samy; naopak, musejí být řešeny formou přímého a trvalého sociálního a politického akčního programu.
- Všeobecně optimistická domněnka, že ač kýžený progres nenastane sám od sebe, lepší společnosti lze docílit pomocí intenzivní a soustředěné sociální a politické intervence, založené na racionálních strategiích a opatřeních a využívajících nejnovějších vědeckých poznatků a praktických postupů, které jsou k dispozici.
- Víra v to, že veřejné vzdělávání je nesmírně užitečný nástroj, pomocí něž lze vytvořit lepší společnost především ve smyslu větší sociální spravedlnosti a rovnějšího sdílení výhod vyplývajících z vědeckotechnického pokroku. (Hein, 2012, s. 11)

A právě sociální aspekt hrál ve výchově Johna Deweye klíčovou roli. Jeho důležitost vysvětluje ve své knize *Democracy and Education* [Demokracie a výchova] (1916).

Upozorňuje přitom na to, že výchova a vzdělávání jsou pro společenský život tím, čím je výživa a reprodukce pro život fyziologický. V nejšířším slova smyslu vnímá výchovu jako nástroj kontinuity života ve společnosti. (Dewey, 1916, s. 7) Společnost, jak dále vysvětluje, existuje díky procesu předávání (transmise), který probíhá formou komunikace a jeho předmětem jsou zvyklosti týkající se toho, jak pracovat, jak myslet i jak prožívat. Dewey zastával názor, že společenský život by dále nemohl pokračovat, kdyby ti, kdo opouštějí danou sociální skupinu, nepředávali těm, kdo do ní vstupují, ideály, naděje, očekávání, standardy a postoje, jež v dané skupině převládají. (ibid) Dále postuluje, že v komunikaci a předávání tkví nejen pokračování, ale i vlastní existence společnosti jako takové. Toto tvrzení Dewey dále rozvíjí a tvrdí, že společenský život je identický s komunikací a že veškerá komunikace (a tím pádem i veškerý společenský život) je výchovou.

Ve svém díle Dewey vyzdvihoval demokratickou společnost jako dosažitelný ideál společnosti, jež pečuje o všechny své členy. Cílem výchovy a vzdělávání takové společnosti je nejen interpretovat stávající kulturu svým novým členům, ale také je připravit na to, aby tuto společnost dovedli dále a snažili se ji učinit lepší a spravedlivější. (ibid, s. 87) Za tímto účelem by výchova měla studenty i muzejní návštěvníky vézt k tomu, aby pracovali společně pro dobro společnosti, a měla by je vybavit potřebnými dovednostmi kritického myšlení a řešení problémů, s jejichž pomocí toho snáze dosáhnou.<sup>17</sup> Jak Dewey vyvozuje, taková výchova, tedy výchova progresivní, by pak vedla studenty a muzejní návštěvníky k tomu, aby neustále usilovali o vytvoření lepší společnosti, jež by si vážila všech svých členů, snažila se mírnit důsledky propastných rozdílů mezi bohatými a chudými a jako svůj program by přijala zachování občanských práv a svobod a jejich rozšiřování na všechny občany. (Dewey, 1916, s. 90)

---

<sup>17</sup> V tomto kontextu Hein poznamenává, že současný trend výchovy, která by měla učit dovednosti pro 21. století má kořeny právě zde, v agendě progresivní výchovy. Ta prosazovala stejné koncepty – učit se spolupracovat, využívat představivost, být tvořivý, myslet kriticky, umět řešit problémy. (Hein, 2012, s. 205) Zatímco tyto dovednosti měly v 19. a 20. století sloužit k vytvoření lepší společnosti, ve století 21. je jejich akvizice vyzdvihována především pro získávání ekonomických výhod v tržním světě pro individuální jedince. (ibid)

Ty byly přesně definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro 21. století [Framework for 21st Century Learning] vypracovaném neziskovou organizací P21 – Partnership for 21st Century Skills.<sup>21</sup> Do skupiny základních dovedností, jež pomohou jedinci uspět a dále prosperovat ve stále měnícím se světě, ve kterém učení probíhá nepřetržitě a všude, patří především: kritické myšlení, schopnost třídít a syntetizovat informace, schopnost aplikovat nové poznatky v reálném světě, inovativně a tvořivě myslet, schopnost týmové práce a spolupráce. Podle autorů citovaného dokumentu by se měl muzejní pedagog 21. století právě na tyto dovednosti při vytváření muzejních vzdělávacích programů zaměřovat především.

Cíle progresivní výchovy podle Deweye korespondovaly se společenskými cíli progresivistického hnutí. Byly jimi: snaha zlepšit ekonomické a sociální podmínky chudých, přijetí imigrace jako potenciálně pozitivního přínosu pro společnost a pěstování komunitního ducha, jenž by přispěl k budování silné demokratické společnosti. (Dewey, 1916) Ač se jedná o bezesporu ušlechtilé cíle hodné následování, jejich teoretická východiska staví na téměř paradigmatu, že společnost se skládá z různých sociálních, ekonomických a politických skupin a že v konečném důsledku společnost byla, je a bude vždy rozdělena na zvýhodněné a nezvýhodněné, bohaté a chudé. Výchova, kterou Dewey navrhuje, se nesnaží zbavit společnost tohoto rámce, ale snaží se zmírnit jeho následky. To ovšem koresponduje s tím, na čem celá jeho filozofie staví. Dewey vždy upozorňoval na to, že jeho filozofické i pedagogické koncepty vycházejí ze života, v tomto případě ze společnosti takové, jakou ji známe. Navrhuje tedy pracovat se společností, která existuje tady a teď, a s jejími aktuálními limity a nedostatky – a postupně se snažit její podmínky zlepšovat. Právě zde se inspirovalo mnoho progresivistických muzejních pedagogů, jejichž hlavní přínos popisují následující kapitoly.

Muzejněpedagogickou teorii, kterou ve své muzejní práci tyto pedagogové rozvíjeli (John Cotton Dana, Louise Connollyová, Anna Billings Gallupová, Laura Braggová, Arthur Caswell) a na níž stavěli, je třeba vysvětlit právě na pozadí díla Johna Deweye, na němž byla z velké části založena. Jeho myšlenky v oblasti muzejního vzdělávání měly velký vliv nejen ve Spojených státech amerických, ale i po celém světě.

V tomto kontextu je významné především Deweyeho uvažování o ideální škole, do níž zahrnoval knihovny a muzea, tvořící spolu se školou organický celek, ve kterém se propojují životní zkušenosti se specializovanými činnostmi, jako je např. četba nebo návštěva muzea.<sup>18</sup> Zatímco zkušenost získanou v muzeu Dewey považuje za velice důležitou, přiznává, že se nejedná o zkušenost kompletní. Stejně tak jako poznatky v knihách, ani zkušenost v muzeu nemůže být dostatečnou náhradou za životní zkušenost; avšak pro interpretaci a rozšiřování životních zkušeností jsou nedocenitelnými. (Dewey, 1900)

Dewey zastával názor, že muzea by měla být součástí každé vzdělávací situace, a shledával, že nejžádanější muzea jsou taková, která se zaměřují především na vzdělávání a jsou spojována s každodenními činnostmi odehrávajícími se mimo muzeum. (ibid) Za příklad



hodný následování považoval přírodovědná muzea, jež navštívil v Leningradské oblasti. (Dewey, 1928) Nacházela se v nich kompletní přehlídka místní fauny, flory i mineralogie, stejně tak jako místních starožitností a dějinných událostí, které žáci během školní exkurze reflektovali ve svých zadáních. Především zde se inspiroval John Cotton Dana, který vytvářel muzejní expozice vystavující předměty vyrobené v místní továrně i předměty denní potřeby. Příklad těchto muzeí trefně charakterizuje Deweyho pojetí muzejní praxe a praktického využití muzeí. Síla takového muzea podle něj nevychází z izolovaných sbírek, nýbrž spočívá v tom, že prezentuje jevy charakterizující místní život, který se odehrává za zdmi muzea. Tyto jevy následně pomáhají organizovat a analyzovat životní zkušenosti. (ibid) Dewey byl přesvědčen, že pravidelné návštěvy muzea spolu s dalšími exkurzemi by měly tvořit nedílnou součást vzdělávacích programů a ne výjimečnou událost, konající se jednou za rok.

Ve stejné době, kdy Dewey pracoval na propojení životních zkušeností a školních vzdělávacích aktivit, se muzejní pedagogika vyvíjela jako aktivní komponent amerických muzeí. Mnoho inovátorů a průkopníků muzejního vzdělávání uznávalo progresivistickou vzdělávací teorii jako vhodný rámec pro své vzdělávací úsilí. Tito inovátoři často zdůrazňovali, že muzea by měla sloužit primárně komunitě a usilovat o propojení předmětů a témat prezentovaných v muzeu s každodenním životem ve společnosti. Progresivismus, na němž byla vzdělávací praxe mnohých muzejních pedagogů založena, byl založen na kritice tradičních pedagogických názorů a praktik, jež byly v 19. století typické nejen pro USA. Tradiční pohled vycházel z předpokladu, že veškeré poznatky a informace o světě kolem nás již byly v minulosti vytvořeny a úkolem školy je tedy tyto hotové informace předat novým generacím. Takové učení, jak upozorňoval Dewey, předpokládá ze strany žáků především poslušnost a ochotu přijmout vše, co je jim předkládáno. (Dewey, 1938) Progresivismus je opakem tohoto přístupu a transmisi odmítá jako neúčinnou a nefunkční. Jeho hlavní koncepcí je naopak učení prostřednictvím vlastní zkušenosti žáka. Střed zájmu takového učení tvoří žáci a jejich zájmy a potřeby a oni sami – nikoliv přednášející učitel – jsou aktivní složkou procesu učení. Progresivistická vzdělávací teorie Johna Deweye otevírá důležitou otázku, zda uplatňovaná vzdělávací praxe vede ke zkušenostem, jež jsou bezprostředně relevantní pro daného jedince i komunitu, jejímž je jedinec členem. Zároveň je také důležité posoudit, zda

---

<sup>18</sup> Na zkušenost jako takovou se ve svém díle Dewey zaměřil mnohokrát, především pak v dílech *Experience and Nature* (1929), *Art as Experience* (1934), *Experience and Education* (1938).

taková zkušenost povede k cílům, jenž je třeba při použití tohoto modelu učení předem pečlivě stanovit.

Dewey (ibid) také zdůrazňoval, že progresivisticky orientovaná škola není definována jenom obsahem učení, ale vůbec celou svou organizací: tím, jak funguje, jaký má vztah se svou komunitou a jaký mají vztah členové této komunity mezi sebou. Podobné cíle si kladli také muzejní reformátoři, kteří stáli u zrodu muzejní a galerijní pedagogiky a kteří ji rozvíjeli. Na následujících stranách představím podstatu jejich teorie a praxe a vyzdvihnu klíčové aspekty jejich přínosu.

### 3.2 John Cotton Dana (1856–1929)

John Cotton Dana, významný a inovativní americký knihovník a muzejník, je považován za klíčovou osobnost progresivistického přístupu k vzdělávání. Mnozí autoři o něm rovněž hovoří jako o „zapáleném obhájci sociální role muzeí“. (Zeller, 1989; Hein, 2012) Svě progresivistické směřování se snažil implementovat do knihovních i muzejních institucí, ve kterých působil jako knihovník a ředitel muzea více než 40 let. Nejprve v Denveru (Colorado), později ve Springfieldu (Massachusetts) a nakonec v Newarku (New Jersey).

Ještě předtím, než nastoupil na své první působiště v denverské veřejné knihovně, sledoval stav amerického školství i sociální dění ve společnosti v místním periodiku. V článku z roku 1889 vystavil americké školství ostré kritice a volal po kompletním přepracování stávajícího kurikula a vyučovacích metod. Jak z článku cituje Carol Duncan ve své publikaci analyzující život a dílo Johna Cottona Dany (kniha nese název *A Matter of Class: John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum* [Třídní problematika: John Cotton Dana, progresivní reforma a Muzeum v Newarku], 2009), Dana byl rozhořčen nad tím, že žáci se v hodinách učí o Chaucerovi, Jupiteru a Třech gráciích a neznají rozdíl mezi dobrým periodikem a bulvárním plátkem, nepoznají čistý vzduch od znečištěného – a nebo že učitelé se v hodinách zaměřují především na kázání o morálce. (Duncan, 2009, s. 16) Dana dále kritizoval to, že mladí lidé opouštějí školy bez vědomostí, které skutečně potřebují, a s nerozvinutými schopnostmi pozorovat, myslet a vytvářet. (ibid)

A právě na pěstování těchto dovedností své působení a vzdělávací aktivity v knihovnách a muzeu později soustřeďoval především. Během své praxe usiloval o to, aby se kulturní instituce staly relevantními pro každodenní život všech občanů. Jeho cílem bylo

vytvářet veřejné instituce, které skutečně slouží obyvatelstvu. V případě knihoven, ať už v Denveru či ve Springfieldu, usiloval o to, aby knihy byly zapůjčovány každému, kdo si o ně požádal, a aby se rozšířila obec čtenářů. Vytvářel knihovny snadno přístupné všem včetně pracujícího lidu; knihovna v Denveru byla přístupná 7 dní v týdnu a 12 hodin denně. Zároveň Dana zjednodušil systém vydávání členských karet a jako první v knihovně vytvořil čítárny pro ženy i koutek pro dětského čtenáře. (Hein, 2012) Veřejná knihovna v Denveru se tak stala učebnicovým příkladem progresivní a demokratické instituce. (Duncan, 2009, s. 35)

Podobně John Cotton Dana postupoval i v případě muzeí. I tyto kulturní instituce se snažil přiblížit široké veřejnosti a vytvořit z nich místo, které promlouvá k běžnému návštěvníkovi i k celé komunitě; ideálem mu bylo muzeum, které má neustále co nabídnout. V roce 1902 přijal post ředitele knihovny v Newarku, kde pokračoval v práci započaté v Denveru. I zde založil pobočky knihovny, objednával i cizojazyčné knihy, které by oslovily imigrující populaci. V horním patře budovy, kterou měl k dispozici a která se k tomuto záměru přímo nabízela, v roce 1909 založil muzeum, ve kterém chtěl realizovat ideje progresivní pedagogiky. Právě díky jeho vedení se toto muzeum stalo jednou z nejprogresivnějších kulturních institucí v USA té doby a příkladem hodným následování.

John Cotton Dana byl velkým zastáncem volného přístupu k informacím, a právě proto byl jedním z jeho klíčových cílů zpřístupnit co nejvíce muzejních zdrojů samotnému návštěvníkovi. (Hein, 2012) Podobně jako knihy v knihovnách nepodroboval cenzuře ani výstavní předměty či celospolečenská témata, která v muzeu prezentoval. Ba naopak, namísto polarizujících segregujících výstav usiloval o vytvoření integrujících a všezahrnujících expozic, jež byly otevřené jakémukoli názoru či postoji. V galeriích Muzea v Newarku se objevovala nejen umělecká díla od profesionálních umělců, ale zároveň reprezentativní produkty moderního designu zakoupené v obchodech za 5 nebo 10 centů. Jeho vzdělávací programy a výstavy prezentovaly kulturu a produkty newarcké pracující třídy (zastoupené z větší části imigrující populací) a zároveň vyzdvihovaly komerční praktiky jako reklamu a oslavování newarckých průmyslníků. (Hein, 2012) Dana se tak snažil reagovat na měnící se společnost v Newarku a nabídnout této komunitě muzeum, které by skutečně sloužilo všem jejím zástupcům. Zároveň tím vytvářel muzeum, jež prezentovalo kulturu vlastní skutečné aktuální komunitě, která se v Newarku nacházela.

Ve svém článku nazvaném „The Gloom of the Museum“ [Bez naděje muzeí] (1917) vyslovuje Dana myšlenku, že skvělý a dobře dostupný obchodní dům s neomezenou otevírací

dobou je mnohem lepším muzeem umění než kterékoliv z těch, která byla dosud vybudována.<sup>19</sup> Na příkladu obchodního domu poukazuje na všechny atributy, které by dobře fungující muzeum mělo mít.

Podobně jako obchodní dům by muzeum podle Dany mělo být umístěno v centru města a být dobře dostupné, otevřené všem a po celý den, všechny své návštěvníky by mělo zdvořile vítat, podávat jim informace a být nápomocné, na požádání ukazovat zajímavé a atraktivní předměty, sbírky by v něm měly být uspořádány podle znalostí a potřeb návštěvníka, galerijní místnosti by měly být dobře osvětlené, muzejní budovy by měly disponovat pohodlnými a finančně dostupnými toaletami, průvodce muzeem by měl být zdarma, muzejní instituce by na sebe měla neustále upozorňovat formou reklamy a měla by obnovovat své výstavní předměty v reakci na měnící se zájmy společnosti, umělecký vkus a celkový vývoj ve společnosti. (Dana, 1917)

Pokud se chce muzeum proměnit v živý organismus, míní Dana, musí své činnosti zaměřit dvěma směry: musí vzdělávat a musí o sobě dávat veřejnosti vědět. Dana byl přesvědčen o tom, že jakmile začne muzeum skutečně vzdělávat, téměř okamžitě začne spolupracovat s dalšími vzdělávacími institucemi, se státními školami a univerzitami a se všemi typy uměleckých škol. Muzea by se podle něho měla snažit vyjít školám a učitelům vstříc a pomáhat jim vytvářet vyučovací hodiny zajímavější, například prostřednictvím výpůjček uměleckých děl či sbírkových předmětů. Muzea by zároveň měla spíše než do sbírek investovat do muzejního personálu, dobře placeného a s neutuchajícím zájmem o získávání nových znalostí a dovedností, který s nadšením pomáhá v návštěvnících pěstovat kladný vztah k uměleckým dílům i osvětlovat sbírkové předměty. Stejně tak jako Benjamin Ives Gilman se i Dana vyslovuje pro zavedení muzejního pracovníka, vykonávajícího roli dnešního muzejního edukátora. John Cotton Dana rovněž zdůrazňoval myšlenku zavést tzv. muzejní pobočky. (Dana, 1917) Vzhledem k tomu, že se muzea často nacházejí daleko od centra města, je pro tyto instituce téměř nemožné vyhrát konkurenční boj s jinými institucemi (divadla, kina a již zmíněné obchodní domy), které jsou běžně snadno dostupné. Nejen z tohoto důvodu je Dana přesvědčen, že by měla muzea zakládat pobočky, ve kterých by byly k zhlédnutí nejlepší předměty vytvořené v místním průmyslu. Muzejní pobočky by se tak mohly zaměřovat na prezentaci výrobků určitého města, které by mohly porovnávat

---

<sup>19</sup> „A great department store, easily reached, open at all hours, is more like a good museum of art than any of the museums we have yet established.“ (Anderson, 2004, s. 25)

s výrobou jiného města, jiného státu či jiné historické epochy. Muzejní pobočky by také mohly být pro většinu potenciálních návštěvníků mnohem atraktivnější a přívětivější a časově méně náročné. Dobře fungující muzeum by se podle Dany nemělo obávat experimentování, neboť jak napsal, muzeum, které dělá jenom to, o čemž je přesvědčeno, že je to jediné správné, je pro vývoj muzejní praxe škodlivé. (Dana, 1917)

Veškeré úsilí Johna Cottona Dany by však nebylo možné zrealizovat bez dalších osob, kterými se především v Newarku obklopoval. Byly jimi především ženy, které Dana aktivně podporoval a na jejichž přínos upozorňuje např. George E. Hein (2012), jenž si všímá jejich historického upozadování. Byly to právě ony, které se zasloužily o udržování muzea v chodu a které zajišťovaly implementaci strategií, které ve spolupráci s nimi John Cotton Dana vypracovával. V další publikaci, která rovněž analyzuje strategické postupy uplatňované v Muzeu v Newarku, se Ezra Shales (2010) snaží toto historické pochybení napravit a přiznává těmto ženám upřené uznání. Byly jimi např. Beatrice Winsorová, Louise Connollyová a dále Kate Louise Robertsová, Marguerite L. Gatesová, Marjary L. Gilsonová a Alice Kendalllová. (Shales, 2010) Právě ony dramaticky rozšířily obzory newarkské populace a ukázaly, čím vším se žena navzdory společenským překážkám může stát.

Především Louise Connollyová stála u samého zrodu Muzea v Newarku a její citlivé podněty pomohly formovat étos a praxi této kulturní instituce. Pod vedením Dany se hluboce ponořila do vytváření nejen praktických, ale i teoretických východisek nového typu této kulturní instituce. Duncanová poznamenává, že za 15 let jejich spolupráce Dana postupně přenechával vedení muzea v mnohém právě na Connollyové a dále vyvozuje, že bez Louisy Connollyové by se Muzeum v Newarku jistě nestalo tak živou a inovativní institucí, jakou bylo. (Duncan, 2009, s. 108) A právě jejímu přínosu pro další vývoj muzejní pedagogiky se budu věnovat v nadcházející kapitole.

### **3.3 Louise Connollyová (1862–1927)**

Z řady významných muzejněpedagogických osobností, které přispěly k rozvoji muzejního vzdělávání a zároveň aplikovaly do praxe myšlenky progresivní pedagogiky, je třeba vyzdvihnout Louise Connollyovou. Tato energická a všestranná žena zasvětila svůj život pedagogickému působení. Nejprve na postu učitelky, později jako školní inspektorka a v roce 1912 jako pedagogická poradkyně pro nově vznikající muzeum v Newarku pod vedením Johna Cottona Dany.

Ještě než se však plně ponořila do muzejněpedagogické práce, byla Danou vyslána na studijní cestu po amerických muzeích, aby posoudila stav a metody zdejšího muzejního vzdělávání. Z této cesty, při níž měla možnost navštívit na 60 velkých i menších muzejních institucí, vznikla zpráva přinášející cenné hodnotící postřehy soudobého muzejního vzdělávání v USA. Tato zpráva měla zároveň plnit funkci muzejněpedagogického manuálu, podle kterého se měl Dana spolu se svými kolegy při zakládání plánovaného muzea řídit.

Plán Johna Cottona Dany zněl jasně: „Naší snahou je vytvořit zde v Newarku skupinu moderních muzeí, zaměřených na umění, vědu a průmysl. Naše muzea by měla mít pro naše mladé i starší spoluobčany okamžité praktické využití. Měla by odrážet místní průmysl, být stimulačním a přínosným prostředím pro naše pracovníky a zároveň budit zájem o místní produkty nejen zde, ale i mimo náš region. Muzea by měla pracovat v úzké spolupráci s místními školami a společně se snažit odhalovat vkus a skrytý talent tisíců mladých lidí, jež by vedla k získání takového vzdělání či profese, které by našemu městu přinesly zisk, čest a uznání. O to se budeme snažit ve všech odvětvích: ve výtvarném umění, užitém umění, průmyslu – tedy v procesu vytváření produktů, což samo o sobě spadá do oblasti výtvarného umění, i v oblasti exaktní a aplikované vědy.“ (Connolly, 1914, s. VII)<sup>20</sup>

V úvodu zprávy, která byla pod názvem *The Educational Value of Museums* [Vzdělávací hodnota muzeí] vydána v roce 1914, Connollyová upozorňuje na revoluční dobu, ve které se nejen muzejní, ale i všeobecné vzdělávání ocitá. Učitelé „zbaveni okovů doby minulé“ se nyní řídí hesly progresivistického vzdělávání, jimiž jsou: zkušenost, práce/kontakt se skutečnými předměty a vlastní objevování (*inquiry*). Děti jsou tak nyní vystavovány přímému kontaktu se skutečnou věcí, díky níž získávají nenahraditelnou zkušenost. A tato zkušenost se transformuje v nové vědomosti a dovednosti. Connollyová dospívá k tvrzení, že celá města se tak v duchu progresivistického vzdělávání proměňují v muzea. (Connolly, 1914, s. VII) Vychází přitom z toho, že žáci debatující při hodině o funkci soudů navštívili soudní jednání, děti, které mají za úkol namalovat v hodině výtvarné výchovy stromy, tak

---

<sup>20</sup> „We should try to develop, here in Newark, a group of museums, in the fields of art, science and industry, of the modern type. Our Newark museums, that is, should be of immediate practical value to Newark citizens, old and young. They should reflect our industries, be stimulating and helpful to our workers, and promote an interest here and elsewhere in the products of our own shops. They should be the handmaidens of our schools, helping to discover among our thousands of young people those tastes and talents which may lead them to such accomplishments as will bring profit, credit and civility to our city. Our museums should do these things in all the fields they touch: in fine art, in the applied arts, in industry, in the mere making of honest goods which is itself a fine art, and in pure and applied science.“ (Connolly, 1914, s. VII)

činí v parku nebo na schodech před budovou školy, při hodině dějepisu Spojených států amerických se žáci shromáždí u sochy George Washingtona. (ibid) Všude, kam se podíváme, vidíme „sbírkové předměty“, ilustrující určitý fenomén, určitou kapitolu v učebnici.

Connollyová zdůrazňuje, že právě v tomto ohledu, tedy ve zprostředkování zkušenosti se skutečným předmětem, tkví jedinečnost muzeí pro vzdělávání široké veřejnosti. Samotný fakt, že muzea skutečné předměty vlastní, však zprostředkování zkušenosti s nimi nezaručuje. Connollyová proto rozděluje muzea na *živá* a *mrtvá*. Za dělicí čáru považuje to, zda muzea investují spíše do předmětů, nebo spíše do muzejního personálu. Za mrtvá považuje taková muzea, která jsou plná sbírkových předmětů seskupených dle určitého zákona, jenž je zřejmý většinou pouze zasvěceným či kurátorovi výstavy, a doplněná pro laickou veřejnost nesrozumitelnými popisky. (ibid) Kurátoři takových výstav se často mylně domnívají, že předměty samy o sobě mají dostatečnou výpovědní hodnotu. Skutečný kontakt s reálným předmětem je laické veřejnosti v takových muzeích často zcela odepřen a můžeme se jen domýšlet, že z muzeí odchází znavena přemírou vjemů a s pocitem nedostatečnosti a nepatřičnosti. Naproti tomu živá muzea doslova pulzují životem. Connollyová si všímá, že v takových muzeích je znatelně méně předmětů a o to více muzejních pracovníků a ještě více návštěvníků. V živých muzeích to zkrátka žije, ať už je navštěvuje široká veřejnost za účelem příjemně stráveného volného času nebo studenti, kteří si chtějí nastudovat jistý materiál či prozkoumat určité exempláře. Stejně tak živé muzeum slouží i badatelům, kteří v něm mají možnost provádět výzkum určité oblasti. V této souvislosti Connollyová odkazuje k úsloví, podle něhož se *dokončené* muzeum rovná muzeu mrtvému. (Connolly, 1914, s. 15) Dokončeným se zde míní dokončená, dovršená sbírka – jež je pak uchovávána ve vitrínách, chráněná před prachem a bacily – a návštěvníci je mohou shlédnout jen v určité dny a v určitou dobu.

Aby bylo muzeum co nejefektivnější, Connollyová doporučuje se nejprve zamyslet nad tím, pro jakou návštěvnickou skupinu bude určeno nebo která bude muzeem navštěvovat pravděpodobně nejhojněji. Connollyová zde zmiňuje přednášku prezidenta Britské asociace muzeí, Dr. Arthura Bathera, kterou přednesl na konferenci v Aberdeenu v roce 1903 a ve které navrhl rozdělení muzeí do 3 skupin. (Connolly, 1914, s. 21) První skupinu nazývá Bather muzei uložených sbírek (*stored series*), která jsou dostupná jen badatelům, již konzultují své výzkumné dotazy s muzejními odborníky zapojenými do výzkumných projektů. Druhou skupinu tvoří muzea vystavených sbírek (*exhibited series*), která jsou přístupná studentům a učení v nich probíhá na základě sbírkových předmětů nebo je

zprostředkováno kurátory se speciálním zaměřením. Třetí skupina jsou muzea menších sbírek (*smaller series*), která jsou určena pro širokou laickou veřejnost a učení v nich se opírá o pečlivě vybrané sbírkové předměty a práci průvodců, kteří jsou k dispozici všem návštěvníkům. (ibid) Connollyová dále konstatuje, že učení v muzeu probíhá především na základě vizuálních vjemů, a proto je právě způsob prezentace muzejních sbírek jednou z klíčových metod muzejního učení. Způsob prezentace by měl být následně přizpůsoben dané skupině návštěvníků, pro kterou je muzeum určeno nebo kterou muzeum očekává.

V případě nově vznikajících muzeí v Newarku Connollyová jednoznačně doporučuje budovat tato muzea především pro třetí skupinu, tedy pro laickou veřejnost. Brala přitom v potaz následující fakta: v té době se populace Newarku ze 70 % skládala z obyvatel, jejichž předkové byli cizinci, většina dospělých si vydělávala na živobytí tvrdou manuální prací, město nemělo žádnou vysokou školu a během své nedávné historie mělo jen jednu střední školu. (Connolly, 1914, s. 17) Je nasnadě, jak Connollyová vyvozuje, že je třeba nabídnout mladým lidem v Newarku výuku zaměřenou na základní oblasti vzdělávání. Jak Connollyová poznamenává, přestože se město těší finanční prosperitě, chudoba, jejíž známky silně vykazuje, se netýká schopnosti nakupovat, nýbrž schopnosti rozlišovat, co nakupovat. (ibid)

A kde by taková výuka měla začít? Connollyová vysvětluje, že jedním z prvních požadavků na učitele je, aby rozpoznal počáteční bod učení svých žáků. (ibid, s. 23) Doplnuje, že podobně jako vysokoškolský pedagog, jenž dostane skupinu o 40 studentech, každý z jiného gymnázia, by měl svou výuku začít ve 40 místech, měl by i kurátor v expozici, která obsahuje mikroskopické detaily struktury kosti, umístit vitrínu s prostými předměty označenými popiskou: „Křídla, tlapy, ruce a kopyta“. Oba jsou si vědomi toho, že proto, aby se žáci něčemu naučili je třeba, aby svou výuku začali alespoň na několika úrovních a tím vytvořili vhodné podmínky pro učení zasvěcenějších žáků i těch s menšími znalostmi.

Connollyová také upozorňuje na to, že každá úspěšná výuka by měla mít nejen dobře nastavený začátek, ale také konec. Přesněji řečeno, úspěšná výuka musí mít jasně definovaný cíl. (ibid, s. 24) Nejen ve školním prostředí, ale i v prostředí muzejní instituce, jak vysvětluje Connollyová, se cíl muzejního pedagoga lépe naplňuje, pokud i žák – nebo v našem případě muzejní návštěvník – má také jasně daný svůj cíl. Zatímco ve školním vyučování platném ještě v nedávné době byl hlavním cílem učení pro žáky uniknout trestu rákoskou, muzea na počátku 20. století nabízela jako pozitivní cíl návštěvníkům bezplatné barevné pohlednice



zobrazující vybrané aspekty výstavy, bezplatnou dopravu do muzea, nebo dokonce zmrzlinu. Jde tedy o nastolení zcela jiného přístupu a o snahu návštěvníka pozitivně motivovat.

Z dlouhodobého hlediska by ale měla muzea samozřejmě nabízet víc než jen dočasné uspokojení chuťových pohárků. Ve zprávě z roku 1914 již Connollyová hovoří o vyučovací metodě „learning by doing“. (ibid, s. 26) Connollyová považuje tuto vzdělávací metodu za velice účinnou, neboť umožňuje žákům a muzejním návštěvníkům nově nabytou dovednost či znalost okamžitě prakticky vyzkoušet a ověřit. Jako příkladná muzea hojně aplikující tuto metodu uvádí Connollyová především dětská muzea v Brooklynu a Bostonu, ale i muzea v Chicagu a obecně muzejní instituce po celých USA. Podobně jako Anna Billings Galupová i Louise Connollyová však považuje za nejdůležitější pro úspěšné učení znalost zájmů a potřeb návštěvníka. Jak vysvětluje, nejlépe se učíme tomu, co nás nejvíce zajímá, nebo tomu, co k našemu životu nejvíce potřebujeme. (ibid) Proto i ona vnímá to, že muzejní vzdělávání nemůže být dostatečně účinné, pokud muzejní pedagog, kurátor či kdokoliv jiný zodpovědný za vzdělávací aspekt muzea neví, co jeho návštěvníky zajímá a v čem si přejí se zdokonalit.

S tím se pojí i několik základních otázek, které by každé dobře fungující muzeum mělo být schopno zodpovědět. Jedná se o následující otázky: 1) co veřejnost ví, 2) co skutečně potřebuje, 3) co si veřejnost myslí, že potřebuje, 4) a co ji zajímá. Následně je třeba dobře naplánovat prezentační metodu. Connollyová upozorňuje na to, že muzeum „vyučuje“ především prostřednictvím vizuálních vjemů, a proto je třeba právě vizuální stránce muzejní prezentace věnovat dostatečnou pozornost. Už samotné utváření skupin sbírkových předmětů v expozici může působit značné neshody mezi muzejními pracovníky. Z výpovědí, jež ve své zprávě Connollyová uvádí, je zřejmé, že v mnohých případech se představa muzejního pedagoga o příbuznosti předmětů neslučuje s představou kurátora, který má tendenci vytvářet skupiny předmětů dle určitého vědeckého či filozofického aspektu – na první pohled však málokdy zřejmého pro návštěvníky. V jiném případě bylo právně nařízeno, aby dary muzeu od jednoho dárce byly prezentovány vždy všechny v jedné místnosti. Tento přístup již vůbec nezaručuje jakoukoli příbuznost mezi jednotlivými dary.

A právě příbuznost předmětů spoluutváří kontext sbírkových předmětů, osvětluje jejich význam a odhaluje jejich minulost. Connollyová si všímá, že velké množství muzeí se snaží své sbírkové předměty vystavovat kontextuálně, přičemž postupuje podle dvou klíčových strategií. Za prvé se muzea snaží spíše než do sbírkových předmětů investovat své finanční prostředky i čas do muzejního personálu. A za druhé, sbírky takových muzeí se

skládají z konkrétních předmětů, jež korespondují s jednotlivými myšlenkami, ideami, které si muzeum přeje prezentovat. Takové muzeum pak připomíná knihovnu – jednotlivá oddělení jsou knihami, jednotlivé expozice kapitolami, jednotlivé vitríny větami a jednotlivé police slovy. (Connolly, 1914, s. 46) Jak nabádá Connollyová, proto, aby se z muzejní jednotky (tedy z muzejního předmětu) stala jednotka myšlenková (tedy idea), je zapotřebí, aby muzeum splňovalo dvě podmínky. (ibid) Za prvé je třeba, aby muzeum upustilo od ortodoxní metody přepřehování vitrín předměty, jejichž nepatrné rozdíly rozezná jen zkušené oko odborníka. Muzea by měla vystavovat méně předmětů a zaměřit se především na předměty rozdílné. A za druhé, vztah mezi sousedícími předměty by neměl vycházet z podobnosti předmětů, ale z jejich kauzality. (ibid) Jenom tak je možné vytvořit účinné a soběstačné prezentace muzejních předmětů, které budou snadno srozumitelné i těm nejméně zasvěceným.

V neposlední řadě si Connollyová všímá toho, že čím dynamičtější předmět, tím silnější dojem takový předmět zanechává v návštěvnicích. (ibid, s. 47) Zájem návštěvníka o vystavené sbírkové předměty stoupá v závislosti na tom, zda vystavený exemplář a) zobrazuje životní cyklus jedince (např. noční můry) nebo sleduje vývoj surových materiálů (bažina → uhlí) nebo výrobních produktů (mušle → knoflík), b) zobrazuje dramatickou situaci, např. v přirozeném prostředí živočichů či lidí z minulých dob, c) je v pohybu, jako např. diapojektor, jenž promítá diapozitivy na promítací plátno, nebo d) je dokonce živý, jako je tomu např. v ZOO, v akváriu či v ptačí voliére.<sup>21</sup> Nejméně zajímavými jsou předměty, které spolu nesouvisejí vůbec, a hned za nimi jsou předměty, které spolu souvisejí pouze na základě podobnosti.

Louise Connollyová si tak jako jedna z prvních všímá toho, jak důležité je pro návštěvníky muzea vnímat předměty v kontextu. Za stejně tak důležité považuje využívání didaktických pomůcek,<sup>22</sup> mezi něž řadí také různé přístupy a metody, které pomáhají kontext

---

<sup>21</sup> To, že živý tvor v expozici mnohonásobně zvyšuje zájem návštěvníka, si Connolly měla možnost ověřit sama, když později během své praxe v Newark muzeu dala do dětské expozice živou kachnu a pak bedlivě sledovala, co se bude dít. Jak zmiňuje v článku „Mr. Frisky and What he Proves“ [Slečna Rozpustilá a co nám její přítomnost potvrzuje], který vyšel v časopise *Library Journal* v roce 1922, 78 % dospělých a 92 % dětí při vstupu do expozice kachnu pohládilo.

<sup>22</sup> Ve výše zmíněném článku se Connollyová věnuje především své didaktické pomůcce v podobě vycpané veverky, již nazývá slečna Rozpustilá. Ta s ní navštěvuje školy a „asistuje“ při krátké 20minutové přednášce. Dle jejích slov budí její příchod na střední školu se slečnou Rozpustilou v ruce stejně naivní a koncentrovaný zájem, jaký projevují děti prvního stupně. (Connolly, 1922) Connollyová byla přesvědčena, že krátká přednáška

muzejních předmětů dotvářet a zároveň zvyšují zájem návštěvníků o ně. Nermalou pozornost věnovala Connollyová také analýze muzejních textů. Ostře kritizovala muzea, jejichž popisky jsou srozumitelné pouze expertům v daném oboru, a naopak vyzdvihuje didaktické popisky obsahující dostatek informací a zasvěcující do dané problematiky veškerou laickou veřejnost. (Connolly, 1914)

### **3.4 Anna Billings Gallupová (1872–1956)**

Rok 1900 s sebou přinesl mnoho změn v oblasti vzdělávání i v rámci rozvíjejícího se vědního oboru pedagogika. Tyto změny byly motivovány především hnutím pedagogického reformismu, který se ostře stavěl proti soudobému přístupu ke vzdělávání dětí a žáků – proti takovému, jenž stavěl na memorování, vedl k pasivitě žáků a potlačoval dětskou osobnost. Toto hnutí, jak jsem již zmínila v úvodní kapitole této sekce, se opíralo nejen o nová zjištění v oblasti dětské vývojové psychologie, ale i o myšlenky významných myslitelů, již si uvědomovali důležitost dětské osobnosti v procesu učení.

Tyto tendence měly přímé implikace nejen v oblasti všeobecného vzdělávání, ale i v oblasti vzdělávání muzejního. Muzea, která se rozhodla na své návštěvníky působit v souladu s novátorskými pedocentrickými přístupy, na sebe nenechala dlouho čekat. V roce 1899 se profesor William Henry Goodyear vrátil z cesty po Evropě, která jej uchvátila mimo jiné také svými přírodovědnými sbírkami, které se např. v muzeu v Manchesteru staly velkým lákadlem pro mladé návštěvníky. Tato cesta ho přivedla na myšlenku založit dětské muzeum, která což se mu podařilo zrealizovat ještě v témže roce. Jako pobočka muzea Museum of the Brooklyn Institute of Arts and Sciences vzniklo dětské muzeum v Brooklynu, které bylo první svého druhu nejen v USA, ale i na celém světě.

Na začátku disponovala tato instituce jen dvěma výstavními místnostmi, ke kterým brzy přibylo dalších šest v horním patře budovy. Vybavení modelové místnosti tvořily diagramy, barevné didaktické obrazy a přírodovědné exponáty spolu s modely vyrobenými z papírmaše, např. 150 cm velká housenka nebo metrový rozkládací hlemýžď. V anatomické místnosti měly děti možnost prozkoumat zvětšený model lidského srdce nebo ucha a rozložit jej na jednotlivé části. (Alexander, 1997, s. 134) Ač byly začátky prvního dětského muzea na

---

se tak za asistence malé veverka navždy vrývá do paměti všech jejích posluchačů a že se tak z 90 % děje právě díky tomu, že používá tuto prostou pomůcku.

světě skromné, vize jeho zakladatelů byla jasná. Dětské muzeum si kladlo za cíl vytvořit pro děti radostné a podnětné prostředí, které by prezentovalo sbírky všech odvětví místního přírodního prostředí. Ty měly v dětech budit zájem a prohlubovat jejich schopnost pozorování a reflexe.

S příchodem Anny Billings Gallupové, která nastoupila do muzea v roce 1902 jako asistentka kurátora, začíná muzeum zkvalitňovat své vzdělávací působení a navždy měnit způsob práce s dětským návštěvníkem. Anna Billings Gallupová, která se později stala světově proslulou průkopnicí dětského muzea, vycházela z filozofie progresivistické výchovy, jež usilovala o to bedlivě sledovat zájmy dětí a pracovat s nimi tak, aby měly možnost maximálně využít svého potenciálu. (Gallup, 1939–40) Gallupová se brzy stala kurátorkou a fakticky řídicí osobou muzea, ačkoliv formálně spadalo muzeum pod supervizi Brooklyn Institut of Arts and Sciences a jeho výkonného ředitele. Muzejním pracovníkům denně připomínala, aby se snažili zjistit, o co mají děti zájem – a pokud o nic zájem neprojevovaly, jejich úkolem bylo v dětech zájem o nové věci probouzet. Prostřednictvím svých četných sbírek a rozsáhlé knihovny<sup>23</sup> – a za pomoci kurátora a jeho asistentů – se muzeum snažilo umožnit dětem bezprostřední kontakt se vším, co je zajímá a co je pro jejich každodenní život nejdůležitější, ať už se jednalo o domácí úkol, četbu, hry, běhání po venku či běžná povolání v jejich okolí. (Gallup, 1908)

Své muzejněpedagogické aktivity začala Gallupová rozvíjet na mnoha frontách. Využívala přitom nejen svého pedagogického vzdělání, ale také několikaleté učitelské praxe v oboru biologie. Pod jejíma rukama se muzeum začalo brzy proměňovat v místo určené právě a jen dětem. Navrhovala stručné popisky napsané jednoduchým jazykem a tištěné velkým, dobře čitelným písmem. Výstavní vitríny a další fundus nechala snížit na výšku vyhovující dětskému návštěvníkovi. Navrhovala kalendáře zobrazující na každý měsíc ty druhy ptáků, které bylo možné spatřit v blízkém parku Prospect, pro který také vytvořila popisky rostlin a stromů. (Gallup, 1908) Vytvořila také „sbírku“ živých představitelů přírodního světa, kterou tvořily ropucha, králík „Bunny“, sova „Fluff“, vrána „King Cole“, žáby „General and Mr Green“, dvě bílé krysy „Petie a Dickie“, chápan pavoučí „Plato“ a množství hadů, hmyzu a akvariálních rybiček. Muzeum mělo také své vlastní včelstvo a mravenčí kolonii uzpůsobené pro pozorování za sklem. Živé exponáty výstavních sbírek

---

<sup>23</sup> V roce 1917 čítající na 8000 svazků.

obohacovaly vlastní zkušenost dětí s přírodním světem kolem nich a přímo podtrhovaly *please-touch* přístup muzea. Nemalou měrou také přispívaly k pozitivnímu vnímání muzea dětmi se zrakovým postižením či jiným handicapem. Právě hands-on přístup nabízel těmto dětem jedinečnou šanci získat přímou zkušenost se skutečnostmi, o kterých doposud jen slyšely.

Dětské muzeum v Brooklynu hojně spolupracovalo s místními školami. Zpočátku na podnět svých žáků, kteří učitele překvapovali svými znalostmi a nadšením pro věc, začaly školy napříč všemi stupni od mateřské po střední školy do muzeí organizovat školní výlety. Jen v roce 1906 se do muzea vypravilo 561 školních výprav ze 125 škol. V muzeu byla brzy vytvořena nová pracovní pozice, jistý druh průvodce, již vykonával obvykle mladý vysokoškolský absolvent, jehož úkolem bylo vítat dětské návštěvníky, identifikovat jejich hlavní zájmy a zastupovat roli průvodce, který jim má klást neformální dotazy a zjišťovat jejich dosavadní vědomosti. Postupem času se Vzdělávací komise v Brooklynu rozhodla zaměstnat v muzeu 4 učitele na plný úvazek.

Později Gallupová zhodnotila, že muzeum bylo v přední linii nastupujícího progresivního vzdělávání. Děti se v něm učily novým věcem čistě formou hry a zábavy. Jenom tak bylo podle Gallupové možné otevřít dveře novému vědění a jako mávnutím kouzelného proutku proměnit jakýkoliv předmět poznání v čiré nadšení pro věc. Byl to také způsob, jenž přilákal do muzea davy dětí a udržoval je v aktivní prospěšné činnosti po celou dobu jejich návštěvy. (Alexander, 1997, s. 135)

Jak Gallupová zdůrazňuje ve své stati „The Children’s Museum as an Educator“ z roku 1908, pokud má návštěva muzea pozitivní vliv na to, co má dítě v životě nejraději, nezaleží na tom, jestli právě opisuje z popisky, čte zajímavou citaci, vypráví svým spolužákům o ondatrách, tráví hodinu v knihovně nebo poslouchá výklad muzejního „učitele“<sup>24</sup>, který mu s potěšením zodpoví všechny otázky a zaujme jej poutavými příběhy. (Gallup, 1908) Za absolutně klíčovou považovala Gallupová vlastní aktivitu dětí. Mínila, že muzea, která ignorují tento základní princip dětského věku, snad ani nemohou být pro dětské návštěvníky dostatečným lákadlem. (ibid)

V praxi to vypadalo tak, že si děti v brooklynském muzeu mohly vypůjčit oblíbeného vycpaného ptáka na týden domů (pokud byly ovšem schopny poznat 25 ptačích druhů v

---

<sup>24</sup> Gallupová uvádí termín museum „teacher.“ (1908)

expozici), měly možnost rozřadit, očistit a pečlivě prostudovat sbírku nerostů či sestavit vlastní, plně funkční radiovou stanici. Cílem brooklynského dětského muzea nebylo z chlapců udělat elektrikáře ani zastávat funkci odborných či jiných škol. Jeho cílem, jak vysvětluje Gallupová, bylo porozumět zájmům a motivům dětských návštěvníků a nabízet takovou pomoc a možnosti, které jim škola ani domov nabídnout nemohou. (Gallup, 1908)

V konečném důsledku se Gallupová snažila o vytvoření šťastného a atraktivního prostředí s důmyslně naaranžovanými předměty, ve kterém se všechny děti mohou v bezpečí a pohodě zapojit do svých oblíbených aktivit a které by představovalo vhodnou alternativu k demoralizujícímu trávení volného času v přeplněných městských ulicích či potloukání se v zadních uličkách. (ibid) Právě na mimoškolní aktivity muzea byla Gallupová obzvláště pyšná. Jednalo se o laboratoř s minerály a fyzikálními a chemickými experimenty. V místnosti nazvané „busy bee“ [pilná včelka] mohly menší děti studovat exponáty pod mikroskopem. Kurz zahrnující osm předmětů probíhal po dobu několika týdnů a po jeho úspěšném absolvování byly děti odměněny stříbrnými medailemi. Děti se učily lisovat a popisovat rostliny v herbáři, rozpoznávat minerály, připravovat hmyzí exponáty. Mladí návštěvníci také pravidelně pořádali debaty na různá témata a organizovali přírodovědné přednášky. Gallupová se snažila o to aby, děti měly možnost participovat na mimoškolních aktivitách s velkým vzdělávacím potenciálem. I ve volném čase tak byly děti v interakci se skutečnými předměty, které je nejen nutily k zamyšlení a řešení určitých zadání, ale zároveň je učily vážit si sebe sama stejně tak jako vlastní činnosti a vynaloženého úsilí.

Během 35 let působení v prvním dětském muzeu na světě se Gallupové podařilo vytvořit dobře fungující vzdělávací instituci, která byla ve všech svých aspektech uzpůsobena dětem a byla plánována speciálně pro ně. A právě to považuje Anna Billings Gallupová za velmi důležité v procesu získávání si dětského návštěvníka. Jak sama vysvětluje, děti musí cítit, že je muzeum vytvořeno jenom pro ně a že existuje právě jenom pro ně. Musejí vědět, že ony a jejich potřeby stojí vždy na prvním místě, že všechno, co jim muzeum nabízí, je navrženo s důvěrou v jejich potenciál a s cílem tento potenciál plně využívat a dál rozvíjet. Jen tak je možné získat si důvěru dětských návštěvníků a vybudovat pro ně prostředí, které si zamilují a jehož součástí se s nadšením budou znovu a znovu stávat. (Gallup, 1908)

### 3.5 Laura Mary Braggová (1881–1978)

Třetí ženou, již vnímám jako další klíčovou osobnost oboru a jejíž přínos způsobil revoluci v muzejněpedagogické praxi, byla Laura M. Braggová. Po ukončení vysokoškolského studia v oboru knihovnictví působila v knihovně New York City Library v Maine, kde se seznámila s dr. Paulem Rea. Ten ji v roce 1909 přijal do muzea v Charlestonu v Jižní Karolíně do funkce knihovnice. Brzy poté začala vykonávat post kurátorky knih a měla na starosti i vzdělávací programy pro veřejnost.

Stejně tak jako její otec misionář se tedy i ona odstěhovala na jih Spojených států amerických, aby tam vykonávala „misijní práci“. Louise Andersonová Allenová, která o jejím profesionálním i soukromém životě napsala rozsáhlou biografii vydanou v roce 2001 pod názvem *A Bluestocking in Charleston: The Life and Career of Laura Bragg* [Intelektuálka v Charlestonu: Život a kariéra Laury Braggové], ji charakterizovala jako sociální misionářku a reformátorku, jež spatřovala v muzejní instituci místo nabízející možnosti k seberozvíjení a k sebevzdělávání. (Allen, 2001, s. 35) Allenová o ní dále prozrazuje, že se neustále vzdělávala. Život vnímala jako ve stavu „výstavby“ a podobně nahlížela i na vlastní porozumění určité věci či fenoménu – byl to pro ni neustále probíhající děj. (ibid) Smysl výstavních předmětů v muzeu viděla právě v tom, že vytvářejí porozumění či k němu významně přispívají, tedy ne v tom, aby učily návštěvníky jistým faktům. (ibid) A za primární aspekt muzeí považovala Braggová právě vzdělávání, které by mělo eliminovat rozdíly mezi bohatými a chudými.

Když Braggová nastoupila do muzea v Charlestonu, muzejní vzdělávací program měl k dispozici pouze jediný cestovní muzejní soubor pro školy. Pod vedením Laury Braggové se muzeu brzy podařilo tento počet několikanásobně zvýšit, v roce 1914 mělo takových souborů na 63. Braggová k nim ještě přidala didaktický příběh určený pro učitele ke čtení dětem. Tyto muzejní cestovní soubory byly uloženy v zeleně nabarvených dřevěných krabicích s držadlem a malými dvířky na pantech. Ty po otevření dávaly nahlédnout na scénu tvořenou vybranými muzejními předměty, které si děti s nadšením prohlížely. Takové scény nabízely např. vhled do místní volné přírody nebo ukázkou života lidí jiných zemí. Za účelem vyšší cirkulace rozesílala Braggová tyto soubory všem školám bez ohledu na to, zda od nich obdržela výzvu. Od roku 1913 je začala rozesílat i do škol pro afroamerické žáky a studenty. Poskytování stejných služeb pro bělošské i afroamerické školy v Charlestonu ve 20. letech 20. století charakterizovala Allenová jako odvážný, až poněkud drzý čin. (Allen, 2001, s. 42)

Komise pro veřejné školy byla ohromena způsobem, jakým tato muzejní instituce spolupracovala se školami. Komise se proto rozhodla vydat v lednu 1914 speciální usnesení, jímž umožňovala muzeu rozšířit své působení i na městské školy a zároveň tyto opravňovala k formálnímu spojení s muzeem. V roce 1916 už musel každý učitel nebo učitelka prvního stupně používat přírodovědné kurikulum, které navrhla Laura Braggová. Toto kurikulum navazovalo na muzejní cestovní soubory pro školy a také na přednášky probíhající v muzeu. Brzy nato začalo muzeum zasílat své cestovní soubory do vzdálenějších škol po celém státě Jižní Karolína.

V roce 1920 se Laura Braggová stala ředitelkou muzea, čímž se zároveň stala první ženou v zemi zastávající vedoucí roli v muzejní instituci. Její vzdělávací cestovní soubory se těšily stále větší popularitě. V roce 1927 byly tyto vzdělávací soubory zasílány všem školám ve městě i okrese a poprvé začaly být také systematicky rozesílány do místních afroamerických škol. Navzdory odporu ze strany bělošské populace Braggová pokračovala v započatém úsilí a v prvním roce na vedoucím postu a s podporou starosty zrealizovala svou ideu otevřít muzeum také afroamerickým návštěvníkům, přestože jen v sobotu odpoledne. Afroamerická populace však nebyla jedinou, jejíž práva Braggová aktivně a neúnavně hájila. Podobně bojovala rovněž za práva indiánských obyvatel a obyvatel pocházejících z tzv. Low Country.<sup>25</sup>

Vizuální stránka však nebyla jediným výrazným atributem cestovních vzdělávacích souborů. Braggová se také zaměřovala na jejich haptický aspekt. Sama ztratila sluch v 6 letech, a tak si snad proto ještě více uvědomovala nutnost využívat při učení pokud možno všechny smysly. Možnost dotýkat se a volně manipulovat s předměty považovala za skutečnou přednost muzeí. Pokud byly v cestovních souborech i taxidermické exponáty zvířat, musely být pravidelně vyměňovány, protože je děti vždy doslova „umazlily k smrti“, vzpomíná Braggová. (ibid, s. 123)

Na začátku 30. let, kdy Braggová začala působit v muzeu v Berkshire, kde rovněž zastávala funkci ředitelky, se její cestovní soubory proslavily pod názvem Bragg Boxes nebo Bragg's Boxes. Dětem, které neměly možnost často navštívit muzea, tyto „boxes“ nabízely možnost nahlédnout do oken světa. William F. Pinar upozorňuje na to, že funkcí těchto

---

<sup>25</sup> Zeměpisný a kulturní region na pobřeží v Jižní Karolíně. Tato oblast má svou vlastní kulturu, architekturu i kuchyni. Tato dříve otrokářská oblast byla známá pro své zemědělské bohatství, především rýži a indigovník.



krabic bylo také prezentovat venkovskému lidu a imigrantským rodinám převládající americké hodnoty. (Pinar, 2007) Pinar dále sleduje, že z přednášky, kterou Braggová přednesla v roce 1932 na národním shromáždění Asociace pro progresivní pedagogiku [*Progressive Education Association*] vyplývá, že tyto hodnoty inklinovaly spíše k levicovému nahlížení na společnost a jejich záměrem byla společenská obroda. (Pinar, 2009, s. 88) V roce 1936 publikoval *The New York Times* článek, ve kterém oslavuje skvělou práci Berkshire muzea pod vedením Laury Braggové a vyzdvihuje přitom její Bragg Boxes. Cestovní soubory tím nabyly celonárodního věhlasu a muzea z celých Spojených států amerických začínají na základě tohoto vzoru vytvářet podobné soubory.

Ve své poslední knize nazvané *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy* [Progresivní muzejní praxe: John Dewey a demokracie] (2012) si George E. Hein všímá toho, že aktivitami, jež Laura Braggová započala bezprostředně po svém nástupu do Berkshire muzea v Pittsfieldu, ovlivňovala dění hned na dvou frontách najednou. Jednak zavedla rozšířené vzdělávací programy a jednak prolomila hranice zvyklostí svými výstavami moderního umění. (Hein, 2012, s. 94) Hein dále poznamenává, že její vzdělávací mise neměla v Pittsfieldu kontroverzní ohlasy – jako tomu bylo v Charlestonu – avšak svými výstavami moderního umění zcela jasně posouvala hranice únosnosti u mnohých místních obyvatel, především proto, že její výstavy umění budily velké debaty o tom, co ještě lze za umění považovat. (ibid) Dle svého přesvědčení, že skutečná funkce muzea je interpretovat již známé (to interpret the familiar) a rozšiřovat obzory všem návštěvníkům, zavedla nedělní cyklus přednášek o umění, nechala přebudovat kanceláře a výstavní galerie a začala návštěvníkům představovat díla, která byla pro ně zcela jistě nová. Jednou z takových úspěšných výstav byla ta z roku 1933, na které představila díla Alexandera Caldera, George Morrise, Calverta Coggeshalla a Alma de Gersdorffa. Od Caldera zakoupila dvě díla a v roce 1937 jej pověřila zakázkou vytvořit dekorativní mřížky pro ventilační systém v novém muzejním auditoriu.

Braggová zvala do muzea přední osobnosti USA. Jednalo se nejen o osobnosti ze světa umění, jako tomu bylo v případě Gertrudy Steinové, ale i ze světa vědy a techniky jako v případě Richarda Lulla, profesora paleontologie působícího na Univerzitě v Yale, jenž zaměřil svou přednášku na evoluci. Tyto a podobné aktivity však byly předmětem narůstajících rozporů mezi Laurou Braggovou a jejími nadřízenými, které vyústily v její odchod v roce 1939. Svě osmileté působení v muzeu ukončila neméně kontroverzní výstavou nazvanou *The World of Today* [Dnešní svět]. Jak vysvětluje v úvodu katalogu k výstavě její

kurátorka, cílem výstavy bylo ukázat, jak umění pozvolna přesahuje hranice tradičního prostředí muzeí, uměleckých škol a uměleckých ateliérů a začíná se objevovat i v továrnách, na farmách, městských ulicích.<sup>26</sup> (Hein, 2012, s. 95)

Laura Braggová se celý život snažila prolamovat hranice nejen genderové, ale i rasové a třídní. To se projevovalo ve způsobu, jakým přistupovala k muzejní pedagogice, v jejímž rámci uplatňovala myšlenky progresivní výchovy. Jedním z hlavních cílů jejího působení v muzejních institucích bylo vytvořit takové muzejní prostředí, které by bylo otevřené pro všechny, které by místní komunitě poskytovalo muzejní předměty a přednášky a které by bylo neustále aktuální a „na živu“ např. pomocí nových akvizic, nových výstav nebo rozšiřováním stávajících muzejních služeb.

### 3.6 Arthur Caswell Parker (1881–1955)

Jedním z dalších průkopníků muzejního vzdělávání a skutečným polyhistorem byl Arthur Caswell Parker. Tento významný antropolog, historik, archeolog a muzejní teoretik i praktik byl původem napůl Irokéz-Seneka a napůl Skot-Angličan (potomek prvních osadníků Nové Anglie). A právě jeho původ, a především jeho duální pozice v americké společnosti (Seneka a Indo-Američan), předurčil jeho životní dráhu,<sup>27</sup> na které se prosadil nejen jako významný muzeolog<sup>28</sup> a „vědec se sociálním cítěním“, ale i jako celoživotní advokát a pokračovatel seneka-irokézského dědictví. (Thomas, 1955; Porter, 2001) Po dlouhou dobu působil také jako místopředseda Americké asociace muzeí [American Association of Museums], byl produktivním přispěvatelem nejen do odborné literatury, ale i do prózy a hlavním editorem populárních listů *The Museologist* [Muzeolog]. (Berry a Mayer, 1989)

Lze říci, že svým chápáním poslání muzejní instituce šel Parker ve šlépějích Johna Cottona Dany, neboť vnímal muzeum jako součást komunity a jako nástroj pro její obrodu. (Nash, 2011) Muzeum bylo pro Parkera integrativním nástrojem podporujícím americkou demokracii a stimulujícím aktivní občanství. Zastával názor, že muzea by měla být přístupná

---

<sup>26</sup> Převažujícím tématem výstavy byl třídní boj ilustrovaný pozitivními aspekty industriální společnosti i triumfálními pokroky v oblasti masové výroby na jedné straně, a díly zobrazující slumy, požáry v nájemních domech, povodňové katastrofy, lynčování, špatně placené a přepracované nádeníky na straně druhé.

<sup>27</sup> Tento aspekt rozpracoval Joy Porter ve své knize *To be Indian: The Life of Iroquois-Seneca Arthur Caswell Parker* [Být Indiánem: Život Irokéze-Seneka Arthura Caswella Parkera] (1967).

<sup>28</sup> V angličtině „museologist“ – termín, který Parker sám zavedl. (Porter, 2001)

všem, a tuto instituci vnímal jako „univerzitu“ pro obyčejné, ale i neobyčejné lidi. (Berry a Mayer, 1989) Primární pro něj však bylo si nejprve tyto lidi získat. To navrhoval provést – a v praxi to také realizoval – tak, že právě na lidi se muzejní instituce zaměřovala nejprve a teprve poté, kdy si získala jejich důvěru, kdy se této instituci podařilo odstranit fyzické, psychologické i intelektuální bariéry, začala soustředit pozornost vnímavých návštěvníků na to, co jim může nabídnout. (ibid) Ve snaze odstranit zmíněné bariéry Parker zavedl večerní otevírací dobu, školní výpůjčky sbírkových předmětů, cyklus pravidelných rozhlasových přednášek a rozhovorů, vystavoval populární a podnětné předměty se snadno pochopitelnými průvodními informacemi, nechal umístit muzejní předměty i mimo tuto instituci – např. na radnici a na středních školách v Rochesteru. Parker rozšířil vzdělávací program pro veřejnost, v jehož rámci nabízel pravidelné přednášky, semináře a promítání filmů. Aby mohlo muzeum plnit svou hlavní úlohu, již bylo dle Parkera sloužit široké veřejnosti, musí tato instituce dát lidem to, co chtějí. (Berry a Mayer, 1989) A podle jeho názoru lidé chtějí zábavu zprostředkovanou muzejním předmětem, ale i vizuálními i zvukovými vjemy. Návštěvníci podle Parkera touží po živých zážitcích a již se nechtějí otravovat s dlouhými popisky a přeplněnými vitrinami. Lidé chtějí absorbovat stimulující poznatky bezbolestně – poznatky, které je inspirují k dalším rozhovorům a k dalšímu objevování. (ibid)

Parker zdůrazňoval, že je důležité, aby muzea vytvářela aktivní vztah mezi vystaveným předmětem a muzejním návštěvníkem, a byl přesvědčen, že muzea mají schopnost kultivovat zájmy, související s běžným životem návštěvníků. Jeho hlavní teze byla, že důležitější, než předměty jsou myšlenky, které muzea prostřednictvím předmětů vystavují. (Parker, 1927) Muzejní předměty, jak se Parker shoduje s Danou, jsou morálně hodnotné a přínosné do té míry, do jaké jsou morálně hodnotné a přínosné myšlenky, ke kterým odkazují. Předměty mají hrát roli pouhého zprostředkovatele těchto myšlenek, které tak zpětně přispívají k vytváření pozitivního a podnětného vztahu muzejního návštěvníka k výstavnímu předmětu. Muzea samotná by pak, podle jeho názoru, neměla být hodnocena na základě toho, co ve svých sbírkách vlastní, ale na základě toho, jak s těmito akvizicemi v prostředí muzejní expozice pracují. (Berry a Mayer, 1989)

Svou muzejněpedagogickou éru započal Parker v New York State Museum, kde působil v letech 1906 až 1915 a pro které vytvořil sérii dioramat znázorňujících život Irokézů. Dioramata, která se stala nejlepšími v zemi, přilákala přes 200 000 návštěvníků ročně. Věrnost dioramat se Parker snažil zaručit tím, že k jejich realizaci přizval umělce a sochaře, kteří pracovali s modely kopírujícími typické znaky a výraz ve tváři seneckého

člověka. Oblečení a další artefakty nechal vyrobit původními obyvateli působícími v New Yorku a Kanadě. I pozadí dioramat byla namalována umělci, kteří čerpali z dojmů, jež v nich archeologická naleziště zanechala. Vytvořená dioramata byla velice populární a pro širokou veřejnost hrála důležitou vzdělávací funkci. Přinášela klíčové informace vysvětlující postavení původních indiánských obyvatel země v dějinách Spojených států amerických. Parkerova dioramata, všeobecně považovaná za vzor kvality, na dlouhou dobu předurčovala způsob tvoření tohoto důležitého prezentačního prostředku. (Ojibwa, 2010 [online])

V prosinci roku 1924 byl Parker zvolen do vedení muzea a science centra v Rochesteru (New York) a na tomto postu setrval až do roku 1945. Záběr tohoto přírodovědného muzea Parker rozšířil o oblast antropologie, geologie, biologie i historie a průmyslu regionu Genesee ve státě New York. Velkého ohlasu se dostalo Parkerovi především pro jeho *Seneca Arts and Crafts Project*, jehož prostřednictvím vzniklo na pět tisíc jednotlivých uměleckých a řemeslných děl, vytvořených původními indiánskými obyvateli New Yorku. Nejenže tímto projektem zabránil hrozícímu vymizení umění a řemesla seneckých lidí, ale zároveň pro ně vytvořil způsob obživy do budoucna. V době Velké hospodářské krize a ekonomického úpadku navíc do muzea přilákal velké množství návštěvníků, což v této nejisté době nebylo běžné. Parkerova činnost tak měla také nezanedbatelný sociální aspekt.

Od samého začátku, kdy nastoupil na pozici ředitele muzea, naplňoval Parker svou vizi muzea jako sociálního nástroje. V článku pro žurnál *Museum Service* (1927) vyjadřuje názor, že hlavní role muzea již nespočívá ve vystavování kuriozit a starožitností, jak tomu ještě do nedávna v mnohých případech bylo a někdy stále ještě je, nýbrž ve vzdělávání široké veřejnosti a především ve svém zaměření na komunitu a její potřeby. (Parker, 1927) Muzea, jak dále zdůrazňuje (má při tom na mysli především muzea přírodovědecká), odhalují a vysvětlují přírodní zákony. Dobře fungující muzea však nejen informují, ale především poskytují komunitě vzrušující zážitky a inspirují ji. Tak jako se školy starají o rozvíjení intelektu svých žáků, nemocnice pečují o nemocné, kostely uspokojují potřeby lidské duše, muzea, jak míní Parker, jsou důležitým článkem pro „trojjedinou“ duši komunity. (ibid) Tu chápal tak, že se v muzeu krystalizují ideje komunity a svým návštěvníkům muzea sdělují, jaké má město, jehož jsou součástí, o sobě mínění. Muzea svou komunitu informují o tom, do jaké míry si ona sama uvědomuje svou zodpovědnost a roli, kterou hraje pro zajištění vědeckého, uměleckého, filozofického a občanského vývoje. Myšlenku uzavírá Parker tvrzením, že životem pulzující muzea vzkvétají ve výjimečných a živoucích městech, a

naopak města bez vize a aktivního komunitního života mají muzea, která by Laura Braggová charakterizovala jako mrtvá. A nebo nemají muzea žádná.

Parker opakovaně proklamoval, že muzeum je univerzitou pro všechny. (Parker, 1927) A každý v něm může studovat v takové míře a hloubce, která mu nejvíce vyhovuje. Návštěvníci mohou v muzeu studovat samostatně nebo ve skupinách. Zdůrazňoval, že dětský návštěvník má stejná práva jako dospělí, a navíc může využívat výhod speciálních vzdělávacích programů pro dětské návštěvníky, workshopů (*organised clubs* – termín byl užíván v té době) nebo plánovaných školních exkurzí. Rozšířením svých služeb však může muzeum navštívit své dětské návštěvníky také přímo ve školách. (ibid) Parker shledává, že muzejní instituce obecně by se měly transformovat do institucí sloužících zástupcům všech společenských tříd a věkových kategorií. Takové muzeum, jež přirovnává k novému společenskému a vzdělávacímu centru, by mělo podporovat učení návštěvníků prostřednictvím jejich vlastní aktivity (*learning by doing*), jak navrhoval John Dewey, a poskytovat rovněž prostor k občerstvení a odpočinku. (Parker, 1927)

Jak bylo zmíněno výše, předmět zastává v procesu muzejního učení roli zprostředkovatele, činitele, jenž muzejní učení umožňuje. Jak zdůrazňuje v článku nazvaném „Habitat Groups in Wax and Plaster“ [Přirozená prostředí z vosku a sádry] (1918), právě výstavní předmět na sebe v expozici poutá nejvíce pozornosti, a proto je jeho atraktivita pro proces učení klíčová. Parker během své praxe vyslechl mnoho rozhovorů, které mezi sebou návštěvníci v blízkosti muzejního předmětu vedli, a vždy se debata týkala toho, co si právě prohlíželi (a ne nejnovějších politických skandálů či poslední divadelní hry). Rozhovory návštěvníků o vystavených předmětech mají podle Parkera psychologickou rovinu. To, že o předmětech hovoří, dokládá, že jejich mysl je oslovena (okouzlena) skutečnostmi, které se jim muzea snaží zprostředkovat, ke kterým se je snaží navést. Tyto skutečnosti zaměstnávají jejich mysl, zatímco zrak spočívá na vystaveném předmětu. Představivost lidí pak vytváří nejrůznější konstrukty a obrazce a celý proces muzejního učení tím dokresluje a dále rozvíjí. Muzejní učení tak často probíhá, jak Parker vysvětluje, aniž by si toho byli návštěvníci vědomi. (Parker, 1918)

Parker také zavedl slovo *museist*, jímž označoval muzejního pracovníka, který je zapálený pro věc, neustále se vzdělává, je kreativní a na svět nahlíží idealisticky. (Parker, 1918) Náplň práce tohoto muzejního pracovníka se soustředí nejen na přípravu a interpretaci vystavených předmětů, ale i na jejich uchopení z hlediska vzdělávacích aktivit muzea.

Nejen ve své teorii, ale především v praxi naplňoval Parker mnohohvrstevnatou úlohu muzea, tedy sbírat, uchovávat a vystavovat a nově (psáno v roce 1935a) také úlohu ilustrovat a vzdělávat. (Parker, 1935a) Usiloval o vytvoření muzea, které by vedlo k občanské angažovanosti návštěvníků, a tak zvyšovalo aktivní občanství celé komunity, jíž slouží. (Nash, 2011) Prostřednictvím svých výstav se snažil uspokojit potřebu komunity být inspirována a poskytnout jí tolik důležitý psychický a morální zdvih, neboť, jak byl přesvědčen, důležitost muzea nespočívá ve statcích, nýbrž v hodnotách, které zastává a které se snaží šířit.

### 3.7 Alma Stephanie Wittlinová (1899–1990)

První polovinu 20. století uzavírá pojednání o díle Almy Stephanie Wittlinové, kterou jsem již představila v kapitole 1.3.1. Zde se však spíše, než její kritické studii muzejního vzdělávání budu věnovat tomu, jak tato významná muzejní pedagožka svým výzkumem a expozičními řízenými experimenty<sup>29</sup> sama přispěla do tohoto oboru.

Alma Stephanie Wittlinová svou pozornost upírala nejen na teorii a praxi muzejního vzdělávání, ale věnovala se také dějinám umění, filozofii, muzeologii, překladu, obecné pedagogice – a v neposlední řadě se zabývala výzkumem v oblasti učení a komunikace primárně v kontextu muzejní instituce. Její multidisciplinární orientace, jak sleduje Hadwig Kraeutlerová<sup>30</sup> (2011), byla dána všestrannými zájmy a nadáním, jímž disponovala. Nemalou měrou byl však její profesní záběr ovlivněn okolnostmi jejího osobního života, jenž byl jakoby rozdělen do jasně ohraničených kapitol, podle toho, kde se právě nacházela a v jakém oboru se jí v dané době podařilo získat uplatnění. Narodila se na území Haliče, v té době spadajícího do Rakouska-Uherska, dnes tvořícího součást Ukrajiny. Doktorské vzdělání v oboru dějin umění získala ve Vídni, tedy v německy hovořící zemi, a během života se postupně přeorientovala na region hovořící anglicky.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> „Controlled experiments“ (Wittlin, 1949, s. 236).

<sup>30</sup> Výsledky výzkumu Dr. Hadwigy Kraeutlerové zaměřeného na život a dílo Almy S. Wittlinové budou publikovány v její nové knize nazvané *Alma Stephanie Wittlin: The Extraordinary Life and Work of an Inspiring Museologist (Medienpädagogik)*, jejíž vydání je plánováno na leden 2019.

<sup>31</sup> V roce 1937 byla nacistickým režimem přinucena k emigraci. Její profesní život pokračoval v univerzitním muzeu The University Museum of Anthropology and Archeology v Cambridgi (UK) a odtud v roce 1952 odcestovala do USA. V letech 1953–57 působila v Santa Fe a Albuquerque (New Mexico), poté v Cambridgi

Do dějin muzejní pedagogiky se navždy zapsala svými dvěma publikacemi (Wittlin, 1949 a 1970), které zmiňuji v kapitole 1.3.1. První publikace<sup>32</sup>, jež sleduje způsob, jakým muzeum funguje ve společnosti a jakým naplňuje svoji vzdělávací roli, je určena především pro evropská muzea, u nichž Wittlinová nachází zásadní nedostatky ve zmíněných aspektech. Jak vysvětluje, k napsání knihy ji vedly dvě skutečnosti. (Wittlin, 1949, xiii) Jednak byla Wittlinová přesvědčena o tom, že se současná společnost dostane do rovnováhy až v momentě, kdy budou metody i obsah všeobecného vzdělávání přizpůsobeny skutečným potřebám tehdejší společnosti. Druhým důvodem byla její touha svést pozornost odborné i laické veřejnosti k jedinečným možnostem, které muzeum prostřednictvím svých objektů nabízí nejen v oblasti komunikace, ale také co se týče informací a nebývalých zážitků a zkušeností. (ibid)

Výzkum, který v této publikaci zveřejňuje a který se stal pro muzejní praxi Wittlinové klíčový, realizovala v letech 1942–1943 v univerzitním muzeu The University Museum of Anthropology and Archeology v Cambridgi (UK). Při jeho realizaci se Wittlinová soustředila na chování muzejních návštěvníků v expozicích, v nichž byly uplatněny dva odlišné způsoby prezentování výstavních předmětů. První ze způsobů kopíroval převažující trend evropských muzeí, který Wittlinová nazývá „starým“ způsobem muzejní prezentace. (Wittlin, 1949) Druhý způsob je naopak uplatňován v tzv. „nových“ muzejních expozicích. Zatímco první z nich se řídí principem analytického myšlení, pokud tedy nějaký princip vůbec ve svých prezentacích uplatňuje, druhý způsob muzejní prezentace pak preferuje princip myšlení syntetického. (ibid)

V univerzitním muzeu The University Museum of Anthropology and Archeology v Cambridgi (UK), ve kterém řízené experimentální výstavy probíhaly, vytvořila Wittlinová dvě odlišné výstavy umístěné v oddělených výstavních prostorech a obě byly tematicky zaměřené na měnu. Výstavy nesly název *Money – what is it?* [Peníze – co to je?]. „Stará“ výstava obsahovala, dle převažujícího trendu té doby, stovky ukázek měny primitivních komunit (z evropské minulosti a soudobých komunit žijících v Asii, Africe, Americe a v oblasti Pacifiku) umístěných ve vertikálních výstavních vitrínách umístěných podél zdí, které zakrývaly téměř od podlahy až po strop. Značná část výstavy tak byla umístěna zcela mimo

---

(Massachusetts), Washingtonu D.C. a zbytek svého života strávila v Kalifornii v Palo Alto, kam přesídlila v 70. letech. (Kraeutler, 2011)

<sup>32</sup> *The Museum, its History and its Tasks in Education* [Muzeum, jeho dějiny a úloha ve vzdělávání] (1949).

úroveň očí. Výstava se snažila rozdělit jednotlivé ukázky měny podle geografických oblastí svého použití, ale vzhledem k tomu, že muzeum nemělo k dispozici stejné množství exemplářů zastupujících každou geografickou oblast, působila výstava nevyrovnaně – jedna oblast byla reprezentována stovkou předmětů a jiná jen jedním či dvěma. Výstava obsahovala minimální množství popisků. V druhé – tedy „nové“ – výstavě se Wittlinová rozhodla uspořádat výstavní předměty dle evolučního principu – tedy od směnného obchodu po mince. V úvodu výstavy byly umístěny ukázky soudobé britské měny spolu s ilustracemi jejího fungování v moderní komunitě. V samotné výstavě byl pak každý druh měny reprezentován pouze jednou ukázkou doplněnou o fotografie lidí, kteří danou měnu vyráběli a používali. Všechny předměty byly umístěny v úrovni očí a přiměřeně daleko od sebe. Informace k vystaveným předmětům byly návštěvníkům předloženy formou popisek i formou doprovodných textů na letáčích, které nabízely podrobnější informace.

Řízeného experimentu se zúčastnilo 93 dotazovaných, kteří byli požádáni, aby prohlídkou ať už „nové,“ nebo „staré“ výstavy strávili maximálně 20 až 25 minut. Ti, kdo měli dostatek času, zhlédli výstavy obě a následně provedli jejich komparaci. Po zhlédnutí výstavy následoval rozhovor s dotazovanými a byly jim pokládány níže uvedené otázky:

- Můžete stručně shrnout, co jste v expozici viděli?
- Pamatujete si některý z předmětů obzvláště jasně?
- Napadalo vás při sledování vystavených předmětů něco a pokud ano, co to bylo?
- Co vás přivedlo k tomu, abyste navštívili výstavu?
- Doporučili byste ji svým přátelům – a proč?
- Navštěvujete muzea a výstavy často? A proč? Měly by výstavy obsahovat méně nebo více předmětů? Změnili byste něco na způsobu prezentování v muzeu? Nebojte se s námi podělit o jakýkoliv nápad nebo myšlenku. Vaše otevřenost je velice žádoucí, neboť tak pomáháte vytvářet budoucí muzea. (Wittlin, 1949)

Ze stručného popisu tohoto řízeného experimentu je zřejmé, že jako alternativu starému klasickému vystavování uplatňovanému převážně v evropských muzeích nabízí Wittlinová nový způsob prezentace výstavních předmětů, který se v té době začíná objevovat zatím jen v ojedinělých případech. Přínos nové výstavní metody spočívá v prvé řadě v tom,



že dává odpočinout zraku návštěvníků od nekonečného množství vjemů, jimiž přeplněné vitríny sahající až ke stropu výstavní galerie muzejní návštěvníky zahlcují. Významným se tento způsob prezentování ukázal být především pro chápání tématu výstavy, neboť jej zasazuje do kontextu, v němž běžně funguje. Wittlinová tak vizualizuje základní problém, který znemožňoval učení muzejních návštěvníků v klasické výstavě a kterým je vytržení muzejního předmětu z kontextu. Zpětná vazba, které se Wittlinové od dotázaných dostalo, jednoznačně hovořila pro kontextuální, tedy nový způsob prezentování. Právě objasnění toho, jak významně zvolený prezentační přístup ovlivňuje vnímání vystavených předmětů, patří k důležitému přínosu Wittlinové pro obor.

Svou druhou publikaci<sup>33</sup> již psala Wittlinová pro svou novou americkou čtenářskou obec. Muzejní a galerijní instituce v USA podrobuje analyticko-kritické evaluaci a věnuje jim také kapitolu, ve které přináší 12 bodový program pro obnovu muzeí. Mezi soudobá muzejněpedagogická témata řadí narůstající potřebu sdílet muzejní zařízení a vybavení s různými institucemi např. formou putovních výstav i touhu dozvědět se více o tom, co motivuje návštěvníky k návštěvě muzejní výstavy. Wittlinová tak potažmo dává prvotní impulsy k založení oboru visitors studies a předkládá návod, jak vybudovat instituci, jejímž primárním cílem je podporovat komunikaci a učení široké veřejnosti.

V tomto 12 bodovém programu Wittlinová upozorňuje v první řadě na fakt, že dle definice ICOM<sup>34</sup> je muzeum institucí, která pro komunikaci používá primárně svých výstavních předmětů. Na základě této definice dále vyvozuje, že instituce, které vlastní takové předměty, ale nepoužívají je ke komunikaci, nejsou muzei, byť se tak samy nazývají. Doporučuje ke komunikaci prostřednictvím předmětů využívat i jiných médií, např. filmu, jenž by ilustroval určitý koncept, nebo grafického znázornění, vhodně navrženého a umístěného. (Wittlin, 1970) V dalším bodu programu Wittlinová zdůrazňuje fakt, že muzea jsou tvořena lidmi a pro lidi – nejsou to tedy samoúčelné instituce. Muzea by se tedy neměla dotazovat, co ke svému fungování ještě potřebují, jak je nabádá Bílý dům, ale co potřebují lidé, kterým mají sloužit. (ibid) Jen několik málo institucí, pokud vůbec nějaké, mohou sloužit ve všech aspektech všem lidem. Proto, jak Wittlinová upozorňuje, musí i to největší muzeum řešit otázky spojené s tím, kolik energie a finančních zdrojů může investovat do služeb pro odbornou veřejnost, pro širokou veřejnost nebo pro určitou specifickou část

---

<sup>33</sup> *Museums: In Search of a Usable Future* [Muzea: hledání jejich přínosu pro budoucnost] (1970).

komunity. S tím se jednoznačně pojí otázka znalosti místní komunity a jejích potřeb a zájmů.

Jak trefně vystihuje ve třetím bodě programu, na muzea bychom neměli nahlížet jako na ostrovy v prostoru, ale jako na instituce existující a fungující v kontextu života, jenž se odehrává za jejími zdmi. (ibid) Dále zdůrazňuje to, že muzea by si měla být vědoma své jedinečnosti, kterou jim skýtají výstavní předměty, jež mohou návštěvníky stimulovat nejen vizuálně, ale také hapticky. Je to ten druh smyslového poznávání, který není v každodenní komunikaci zcela běžný. Tam se spíše uplatňuje slovo psané nebo mluvené. Avšak přímý kontakt s předmětem, jak sleduje Wittlinová, nabídne tolik potřebnou změnu ve způsobu nahlížení na věci a jevy kolem nás. Ta také může z dlouhodobého hlediska vést ke změně v nahlížení na materiální svět, jenž nás obklopuje a jehož existenci si díky takovým zkušenostem nabízeným v muzeu můžeme více uvědomovat. Začneme si všímat, že tento svět se skládá z každodenních předmětů i architektonických objektů, které jsou určitým způsobem esteticky řešeny, plní určitou funkci, zapadají určitým způsobem do svého bezprostředního okolí a zpětně mají bezprostřední vliv na to, jak takové okolí vnímáme.

Velkou část programu věnuje Wittlinová tomu, jak muzea chápou své vzdělávací poslání. Zamýšlí se nad tím, zda rozumět této úloze tak, že mají muzea návštěvníky zahrnovat informacemi na dané téma, nebo že by měla svou úlohu vzdělávat chápat spíše jako proces širšího záběru a s dalekosahajícími důsledky. Nabádá k tomu, aby během tohoto procesu muzea usilovala o to dovést návštěvníky k čistému kritickému myšlení, které jim umožní uvědomovat si nové spojitosti mezi fenomény kolem nás a vliv našeho působení na ně. Taková výchova pak může vést k tomu, že se návštěvníci budou cítit lidsky, a tedy jako součást společnosti, ve které žijí a kterou vědomě či nevědomě utvářejí.

Program, který Wittlinová navrhla před více než 40 lety přináší tolik potřebné a vnímavé postřehy postihující témata, jejichž aktuálnost pro muzejní a galerijní pedagogiku přetrvává dodnes. Ač určena primárně pro muzea americká, úrodnou půdu by jistě našla i v muzeích jiných zemí.

Na závěr jistě stojí za zmínku i to, že v době, kdy Wittlinová působila v Evropě, vedla živou korespondenci s další významnou muzejněpedagogickou osobností z německého prostředí, s Otto Neurathem.<sup>35</sup> S ním sdílela názor, že muzeum je především sociální

---

<sup>34</sup> *International Council of Museums* [Mezinárodní rada muzeí]

<sup>35</sup> Karl Wilhelm Otto Neurath (1882–1945) – rakouský filosof, sociolog a reformátor v oblasti komunikace. Je proslulý především pro svůj systém piktogramů (ISOTYPE – Mezinárodní vzdělávání pomocí obrazů), který

instituce, což znamená, že by měla sloužit celé společnosti. Oba tak zásadně odmítali elitářství a exkluzivitu v přístupu do muzea. Jak z jejich korespondence vyvozuje Kraeutlerová (2011), oba byli přesvědčeni, že transformace muzea v instituci sloužící společnosti je odpovědností nejen kurátorů, ale také pedagogů a každého sociálně vnímavého člověka a potažmo každého občana uvědomujícího si důsledky naší doby.

### **3.8. Shrnutí**

Přelom 19. a 20. století byl pro muzejní pedagogiku obzvláště významným, neboť právě do tohoto období sahají počátky muzejní výchovy a vzdělávání. Rodí se spolu s progresivistickými tendencemi uplatňovanými ve všeobecném vzdělávání a mnohé z přístupů tohoto proudu reformní pedagogiky jsou realizovány a verifikovány nejprve v prostředí muzejní instituce.

Progresivními reformátory v čele s Johnem Deweyem se nechala inspirovat celá řada muzejněpedagogických osobností. Patřil mezi ně především John Cotton Dana, který byl velkým průkopníkem a zastáncem myšlenek Johna Deweye. Oslovil jej především tím, že své filozofické i pedagogické koncepty stavěl na reálném životě, který daná komunita v určitém časovém období právě prožívá. Proto i muzeum v Newarku, jenž Dana založil v roce 1912, odráželo dobu, ve které existovalo, reflektovalo kulturu dané newarkské komunity a upozorňovalo na její industriální odkaz. Vědom si složité doby, jež rozdělovala společnost na chudé a bohaté a jež vystavovala společnost novým výzvám, Dana vždy usiloval o prezentování mnohavrstevnatého pohledu na tentýž problém. Snažil se tak vytvořit neutrální, téměř nestranné prostředí, jež vyslechne různé názory. Spolu s Louise Connollyovou, s níž se neformálně dělil o povinnosti a úkoly spjaté s vedením instituce, budoval novou živou muzejní instituci inspirovanou životem, jenž se odehrával za jejími zdmi.

Obrat k návštěvníkovi jako hlavnímu účastníkovi muzejní výchovy a vzdělávání, jehož potřeby, zájmy a dovednosti je třeba brát v úvahu při koncipování muzejních sbírek a expozic, byl dalším přelomovým aspektem muzejněpedagogické praxe na začátku 20. století. Nejen pedagogové působící ve všeobecném školství, ale i pedagogové působící v muzeích a galeriích začínají reflektovat novodobé poznatky v oblasti psychologie a sociálních věd a

---

navrhoval používat nejen v muzejní expozici jako univerzálního jazyka, neboť jak věřil, mnohdy jsou obrázky lepší než slova.

zjišťují, že dítě je osobnost stejně tak jako dospělý – a podobně jako on má i ono své potřeby, zájmy a dovednosti. Citlivý pedocentrický instinkt Anny Billings Gallupové ji vedl při budování prvního dětského muzea v Brooklynu, které se na dlouhá léta stalo inspirativním příkladem dobré praxe a dalo vzniknout nové a slibně se vyvíjející muzejní instituci. Aby si dětské muzeum získalo své malé návštěvníky, je nutné, jak zdůrazňuje Gallupová, aby byl ohled na dětského návštěvníka patrný na každém kroku. Jen takové dětské muzeum, které bude od základu plánováno jen a jen pro děti se bude těšit velké návštěvnosti.

S reformní progresivistickou pedagogikou se mění také témata představená v muzejních expozicích a obsah muzejního vzdělávání vůbec. Nově muzejní instituce představují své postoje a hodnoty a ty se muzejním návštěvníkům snaží předávat nejen formou muzejních expozic, ale celým svým působením jako veřejné instituce. Příkladem tohoto přístupu může být působení Laury Mary Braggové, jež byla důslednou zastánkyní sociální rovnosti a svým vedením muzejní instituce prolamovala hranice nejen genderové, ale i třídní a rasové. Činila tak z přesvědčení, že primárním úkolem muzejní instituce by mělo být rozšiřování obzorů návštěvníků a ovlivňování jejich způsobů uvažování.

Progresivisticky orientovaná muzea byla tedy taková muzea, která mimo jiné reflektovala dění probíhající za zdmi muzejních budov. Usilovala tím o to, aby byla relevantní pro existenci svých návštěvníků a stala se aktivní součástí jejich životů. Arthur Caswell Parker zdůrazňuje, že muzea o sobě musí dávat své komunitě vědět a neustále na sebe upozorňovat. Rozšiřuje tak muzejní působení například také na rozhlas, v němž zavádí pravidelný přednáškový cyklus, a nebo výstavní předměty instaluje v prostorách radnice či střední školy.

V neposlední řadě nabádá muzejní pedagogika vznikající na začátku 20. století k vytváření takového způsobu prezentování muzejních předmětů, jenž by je zasazoval do kontextu, z něž vzešly a v němž přirozeně fungovaly nebo fungují. Důležitost kontextuální prezentace muzejních předmětů prokázala svými experimenty Alma Stephanie Wittlinová. Spolu s Louise Connolly se shoduje na tom, že spíše než do muzejních předmětů by tyto instituce měly investovat svůj čas a finanční zdroje do koncipování prezentovatelných ideí a myšlenek a potažmo do muzejního personálu, který bude návštěvníkům vždy k dispozici.

Závěrem bych ráda zdůraznila, že vzhledem k silnému sociálnímu náboji, jež nově vznikající muzejní edukace vykazovala, bylo jejím prvořadým cílem umožnit všem členům

společnosti psychický a morální zdvih, který by v konečném důsledku vedl ke zlepšení celé společnosti.

*„Education is a social process; education is growth;  
education is not preparation for life but is life itself.“*

*„Výchova je společenský proces; výchova je růst;  
výchova není příprava na život, ale je život sám.“*

(John Dewey, 1916)

#### **4 Muzejní pedagogika v angloamerickém regionu od 2. pol. 20. stol. do současnosti**

Na následujících řádcích se přeneseme do druhé poloviny 20. století, kdy se začíná rodit vědní obor muzejní a galerijní pedagogiky a kdy se vydělují další klíčové angloamerické osobnosti muzejněpedagogické teorie a praxe.

Tyto osobnosti nahlížím jako pokračovatele muzejněvzdělávacích idejí nastolených průkopníky muzejního vzdělávání z předchozích období. Na myšlenky stoupenců progresivní pedagogiky navázali především osobnosti budující nové formy muzejních institucí a uplatňující novou *otevřenou výchovu*, jak progresivistické tendence ve všeobecném vzdělávání druhé poloviny 20. století jeho představitelé nazývali. Tato kapitola mimo jiné pojednává o nových poznatcích v oblasti muzejněpedagogického výzkumu, jenž nově přináší podklady pro lepší sledování a také vyhodnocování výsledků muzejního učení. Na pozadí dnešní konkurenční doby kapitola pojednává o nutnosti muzejního strategického plánování a jeho důležitosti pro samotnou existenci kulturních institucí, která je v dnešním „zlatém věku muzeí“<sup>36</sup> o to naléhavější.

V následující kapitole se pokusím popsat celospolečenský kontext, na jehož pozadí a mnohdy jeho přímým působením vznikala nová muzea a jejich muzejněvzdělávací poslání bylo nově definováno.

---

<sup>36</sup> Steven Conn (2010) hovoří o zlatém věku muzeí v tom smyslu, že nikdy v historii nepřibývala nová muzea takovou rychlostí jako za posledních 10 let.

#### **4.1 Vývoj muzejní a galerijní pedagogiky prizmatem soudobých celospolečenských témat**

Na počátku třetího a posledního období, ve kterém sleduji historii muzejní a galerijní pedagogiky v anglo-americkém regionu, doznívají tragické události druhé světové války, které slibně odstartovaný muzejněpedagogický vývoj z počátku 20. století na určitou dobu zcela zastavily. Přestože byla muzea využívána i v době válečné, jednalo se spíše o černou historii této kulturní instituce, neboť především na evropském kontinentu došlo k velkým ztrátám muzejních sbírkových fondů následkem ničivého bombardování a rabování a využití muzeí bylo silně ovlivněno politickými ideologiemi té doby.

Významnými se pro další vývoj muzejní pedagogiky v USA stala především léta 60., která George E. Hein nazývá léty optimistickými. V kapitole, již přispěl do publikace Michaela Spocka (2013), reformátora dětského muzea v USA, o němž pojednávám v kapitole 4.3, Hein popisuje severoamerické celospolečenské klima té doby. Toto období charakterizuje jako optimistické a nadějně především proto, že se v něm odehrávaly velké sociální a politické změny iniciované hnutím za občanská práva a ženská práva. Bylo to období vietnamské války a silného protiválečného hnutí podpořeného opětovným posílením protestu jako formy politického odporu ať už nenásilného či násilného. V 60. letech byly také vydány klíčové zákony, jež zaručovaly všem rovné volební právo a zakazovaly diskriminaci na základě rasy, náboženství, pohlaví nebo původu. V této době se těšily kultura, výchova a vzdělání a zdravý životní styl velké podpoře na úrovni federální správy.

Na pozadí formálního vzdělávání, jak vysvětluje George E. Hein, se v 60. letech v USA vzedmula nová vlna nadšení pro progresivní výchovu, která byla nově označena jako *open education* – otevřená výchova. (Hein, 2012) Obsahově a politicky se otevřená výchova přikláněla k původnímu manifestu progresivismu a její zastánci se často hlásili k odkazu Johna Deweye. Pedagogové, kteří usilovali o znovu zavedení progresivní výchovy v USA hledali inspiraci v soudobém vzdělávacím přístupu uplatňovaném ve Velké Británii. Tuto paralelu nachází a dále vysvětluje Lydia Smithová ve své studii *Open Education Revisited – Americans Discover English Informal Education, 1967–1974* [Otevřená výchova novým pohledem – Američané objevují anglické neformální vzdělávání, 1967–1974]. Britský vzdělávací systém, jak ve studii vysvětluje, prošel po druhé světové válce velkými reformami, což bylo z velké části dáno pedagogickou praxí z válečného období. (Smith, 1988) Děti i učitelé byli během války evakuováni na venkov, kde měli učitelé mnohem méně

zdrojů, ale zároveň podléhali i mnohem menší kontrole. (ibid) Spoléhat se tak mohli většinou pouze na svou představivost a předchozí zkušenosti, díky nimž se jim dařilo vytvářet živé hodiny plné praktických aktivit, které vycházely především ze zájmů dětí. Lydia Smithová si dále všímá, že otevřená výchova<sup>37</sup> ve Velké Británii vycházela z myšlenek velkých pedagogických filozofů a reformátorů jmenovitě J. J. Rousseaua, F. Froebela, J. Addamsové, a Johna Deweye. Cesty vzdělávacích reforem v Anglii a ve Spojených státech amerických se protuly v roce 1967 v podobě významných textů sepsaných Josephem Featherstonem, který publikoval tři články v periodiku *The New Republic*, a Edwardem Yeomanem<sup>38</sup> v USA a vydáním zprávy Plowden Report<sup>39</sup> v Anglii. Featherstone a Yeoman svými zprávami oslavujícími nový přístup k vzdělávání v Anglii spustili vlnu textů zasazující se o rozšíření této výchovy i na území USA.

George E. Hein dále upozorňuje na fakt, že nový přístup ve vzdělávání v Anglii vycházel také z nových poznatků v oblasti psychologie dětí a jejich vývojových stádií. Nejdůležitějším odborníkem, jenž přinesl revoluční poznatky v této oblasti, byl Jean Piaget, významný švýcarský filozof, vědec a vývojový psycholog. Hein vysvětluje, že do 50. let byl za obecně uznávaný rámec vzdělávání v USA považován behaviorální přístup, jehož průkopníkem byl významný americký psycholog, Edward L. Thorndike. Zatímco v Evropě popularita Jeana Piageta a jeho učení rostla od 20. let, v USA byl v podstatě ignorován. (Hein, 2013, s. 7) Tento jev byl prolomen až na začátku 60. let, kdy byly Piagetovy poznatky popsány v populárně naučné knize *Intelligence and Experience* [Intelligence a zkušenost] (1961) Jamesem McVickerem Hunttem.

Zároveň je třeba zdůraznit, že 60. léta byla také obdobím studené války, která se v té době soustředila na boj o vesmírné prvenství. Toto soupeření probíhalo v zásadě od roku 1957 do poloviny 70. let a obě zúčastněné supervelmoci (USA a SSSR) do něj investovaly značné finanční, materiální a lidské zdroje. Právě těmito událostmi byl iniciován vznik centra pro rozvoj vzdělávání [*Educational Development Center*], jehož úkolem bylo zlepšit

---

<sup>37</sup> Lydia Smithová doplňuje, že v britském kontextu byla tato nová výchova označována množstvím termínů, např.: *Leicestershire method, the integrated day, family grouping, experimental learning, the play way, activity-base, materials-rich environment* nebo i *progressive*. Nejčastěji však byla označována jako *good school* – tedy dobrá škola. (Smith, 1988)

<sup>38</sup> *Education for Initiative and Responsibility* (1967).

<sup>39</sup> Text sepsal B. Plowden a v roce 1967 publikoval pod názvem *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England)*.



vzdělávání v oblasti vědy a techniky v USA. Na počátku svolal hlavní představitel tohoto centra Jerrold Zacharias v roce 1956 konferenci, která se konala na půdě Massachusettského technologického institutu. Hlavním výstupem byl kurikulární projekt na vytvoření nového obsahu pro předmět fyziky pro střední školy. Další projekty a odborné komise sestavené na federální úrovni, jejichž společným úkolem bylo zlepšovat vzdělávání v oblasti vědy a techniky na všech stupních vzdělávacího systému, na sebe nenechaly dlouho čekat.

George E. Hein ve zmiňované kapitole vzpomíná na toto období, v němž sehrál také důležitou roli jako člen řešitelského týmu projektu *Elementary Science Study*, jako na dobu provázenou ochotou experimentovat a pouštět se do náročných úkolů s nejistými výsledky, a především jako na dobu plnou víry v lepší zítřky a ve vlastní schopnosti učinit zásadní změny, které by měly celospolečenský dopad. (Hein, 2013) Výstupy těchto projektů neměly pouze formu dokumentu, ale čím dál častěji také formu praktických interaktivních pomůcek.

Výše zmíněný celospolečenský vývoj a vývoj v oblasti progresivní neboli otevřené výchovy v USA byl podpořen štědrými dotacemi, jež plynuly ze státních fondů USA na realizaci nejrůznějších projektů zvyšujících vzdělávání v oblasti vědy a techniky. Vytvořilo se tak ideální podhoubí pro vznik a rozvoj science center, tedy nového typu muzea, které se primárně zaměřovalo na praktickou zkušenost návštěvníků a jehož velký rozmach odstartovala první tři science centra v USA.<sup>40</sup> Byla jimi Exploratorium v San Francisku, the Lawrence Hall of Science in Berkeley (Kalifornie) a the Ontario Science Center, která postupně vznikala v letech 1968–1969. (Hein, 2012)

V této době se také začíná etablovat muzejní pedagogika jako obor a profese se svými organizacemi a školícími programy. V roce 1973 byla založena komise *Education Committee of AAM*. O několik let později vznikla organizace *Museum Education Roundtable* (dále jen MER) zaměřující se na podporu a rozvoj muzeí jako vzdělávacích center ve Washingtonu D.C. V roce 1981 se MER spojila s *Education Committee of AAM*, aby společně vydávaly recenzované periodikum *Journal of Museum Education*. (Hein, 2012) I ve Velké Británii vznikaly organizace a seskupení ustavující náš muzejněpedagogický obor. V roce 1963 tak byla založena skupina *the Group for Educational Services in Museums*, která vznikla z dřívějšího seskupení, které své aktivity započalo krátce po založení Mezinárodní rady muzeí (ICOM) v roce 1946. (Hooper-Greenhill, 1991) V 70. letech byl obor následně podpořen

---

<sup>40</sup> Tento typ muzejní instituce blíže popisují v kapitole 4.2.

zakládáním univerzitních studijních oborů nejen v USA ale také ve Velké Británii, které se zaměřovaly na muzejní pedagogiku.<sup>41</sup>

Muzejní vzdělávání se tak stalo legitimním středobodem, ke kterému spěly všechny činnosti i veškeré dění v muzejních a galerijních institucích. Muzejní a galerijní instituce se celoplošně začaly stávat místy, ve kterých lze realizovat všechny typy vzdělávání. Jedná se o vzdělávání formální s návazností na školní kurikulum a probíhající v úzké spolupráci se školním zařízením. Patří sem samozřejmě vzdělávání neformální probíhající ve volném otevřeném prostředí a je řízeno primárně návštěvníkem (učícím se subjektem) samotným. V neposlední řadě muzeum umožňuje celoživotní učení, které je hlavním charakteristickým rysem definujícím nás jako lidské bytosti. Jak vysvětlují mnozí pedagogičtí odborníci a filozofové, učení není jen něčím, co se občas v určitých obdobích stává součástí našeho života, jak procházíme systémem formálního vzdělávání. (Dewey, 1938; Jarvis, 1992) Učení, jak zdůrazňují, je život sám a je v samotném centru naší lidské existence. Na jeho pozadí se odehrává veškerá lidská interakce mezi představiteli dané společnosti i s prostředím, ve kterém existují.

Obrat k dětskému návštěvníkovi jako plnohodnotnému jedinci se svými potřebami, touhami a dle Piageta i svými dovednostmi a schopnostmi odpovídajícími určitým vývojovým stádiím, vedl k rozvoji a rozšíření dětského muzea ve Spojených státech amerických i v zahraničí. Zároveň však vedl k obratu k muzejnímu návštěvníkovi jako takovému nehledě na jeho věk, vzdělání, společenské postavení či rasovou příslušnost.

Tento jev byl také zdůrazněn změnou v terminologii, kdy se přibližně od 60. a 70. let začíná v odborných angloamerických textech objevovat vedle pojmu *muzeum education* také pojem *museum learning*. Zatímco první termín je relativně neutrální a do českého jazyka jej lze přeložit jako *muzejní pedagogika* či *muzejní vzdělávání/muzejní edukace* v závislosti na tom, zda se jedná o výzkumné šetření (v případě muzejní pedagogiky) nebo praktickou činnost (v případě muzejního vzdělávání). Pojem *museum learning* lze vnímat jako pojem inspirovaný tím, co se v muzejních institucích odehrává nebo co by se mělo odehrávat primárně, tedy učení návštěvníků, kteří v tomto procesu přebírají aktivní roli. Pojem *learning* vychází ze slov *to learn* a *learner*. Zatímco první ze zmíněných můžeme snadno přeložit jako *učit se*, pro slovo *learner*, jenž označuje učící se subjekt, tedy toho, kdo se učí, lze najít český

---

<sup>41</sup> V České republice byl vysokoškolský obor muzejní pedagogika poprvé akreditován na katedře výtvarné

ekvivalent s jistými obtížemi. V našem prostředí, tedy v prostředí muzejních a galerijních institucí označujeme za učící se subjekty muzejní návštěvníky. Pojem *museum learning* tak obsahuje definici muzejního učení, které se vyznačuje především obratem k návštěvníkovi a zdůrazňuje posun od vyučujícího k učícímu se subjektu, a zároveň vyzdvihuje vedoucí roli, kterou učící se subjekt nad svým učením přebírá.

Dalším obdobím, které přineslo množství důležitých impulsů pro vývoj muzejní a galerijní pedagogiky nastalo přibližně v 80. a 90. letech, kdy se na Britských ostrovech začínají rozvíjet programy iniciované a financované státní správou a zaměřené na vzdělávání mimo školní prostředí. Jak už to u podobných projektů bývá, po jejich realizaci bylo třeba vyhodnotit efektivitu těchto programů<sup>42</sup> a jednotlivé výsledky změřit a doložit. Měřit výsledky neformálního vzdělávání v prostředí muzejních a galerijních institucí je obzvláště náročné, neboť toto učení není jasně definováno, a jeho cíle nemají podobu jasně stanovených poznatků, které si žáci musí osvojit například během formálního vzdělávání ve školním zařízení. Centrum zaměřující se na muzejněpedagogický výzkum (Research Center for Museums and Galleries – dále jen RCMG), které bylo pověřeno řešením tohoto zadání, vypracovalo soubor všeobecných výsledků učení v prostředí muzeí a galerií, knihoven a archivů, který byl prvním krokem ke standardizaci a podrobnější definici obsahu učení poskytované kulturními institucemi. Nyní bylo také možné lépe monitorovat výsledky a úspěšnost dané kulturní instituce.

Rovněž ve Spojených státech amerických se na konci 70. let a v průběhu let 80. začaly zavádět programy, jejichž záměrem bylo rozšířit a zlepšit muzejní učení nejen v USA, ale i v zahraničí. Významným se v této době stal projekt *The Kellogg Projects in Museum Education*, do něhož byly zapojeny tři významné muzejní instituce, které byly vnímány jako příklady dobré praxe a inovativního přístupu k muzejnímu vzdělávání. Byly jimi: science center *Exploratorium* v San Francisku, *Field Museum of Natural History* v Chicagu a *The Smithsonian Institution Office of Museum Programs* ve Washingtonu. Dle hlavního motto nadace Kellogg, které zní „pomáháme jiným, aby si dokázali pomoci sami“, uvolnila nadace Kellogg finanční prostředky na to, aby tři výše zmíněné muzejní instituce mohly šířit své pojetí muzejního vzdělávání, metodiku a pracovní postupy, které pro realizaci muzejního učení úspěšně aplikují. Vzniklo velké množství publikačních výstupů a bylo zorganizováno

---

výchovy, Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci, a to v roce 2012.

nesčteně residenčních programů, workshopů, přednášek i konferencí, kterých se zúčastnily stovky muzejních odborníků i praktiků z USA i celého světa. Prostřednictvím projektu Kellogg byli představitelé jiných muzeí a galerií motivováni k tomu, aby se nově zamýšleli nad posláním své vlastní kulturní instituce a aby nově nabyté poznatky implementovali do své muzejněpedagogické praxe. Účastníci těchto programů se mimo jiné měli možnost blíže seznámit s technikami pro tvorbu a navrhování interaktivních exponátů a uvědomit si, jak je důležité jasně definovat cíle vzdělávacích plánů a provádět jejich následnou evaluaci. Neméně důležitá je i skutečnost, že prostřednictvím projektu Kellogg mohli navázat kontakt představitelé muzeí a galerií působících nejen v USA ale i v zahraničí, což přispělo k budování mezinárodní komunity muzejních profesionálů.

Muzejní a galerijní instituce na konci 20. a počátku 21. století stále více naplňují svou roli být jistými posli, jenž předznamenávají budoucí dění ve společnosti a nabízejí vhodné prostředky a výsledky dosaženého poznání, jenž návštěvníky na jejich bezprostřední současnost i budoucnost dostatečně vybaví. Tak se v dnešní muzejní a galerijní pedagogice začínají čím dál více objevovat digitální technologie, které nabízejí novodobé formy komunikace s návštěvníky a prezentace sbírkových předmětů a jejich interpretace. Muzejní a galerijní instituce se proměňují ve službu, které mohou návštěvníci (uživatelé mobilních zařízení) kdykoliv a kdekoliv využít, nebo zážitek, který mohou kdykoliv a kdekoliv zažít. Dnešní muzea tak vystupují ze svých fyzických hranic. Posilují svou propojenost s veřejností a s místem, jehož jsou součástí, a zároveň boří bariéry vystavěné tradičním pojetím muzea. Díky novým technologiím dochází k výměně rolí, kdy muzea nyní navštěvují návštěvníky v jejich domovech a stávají se tak součástí jejich každodenního života. Pro muzea 21. století představují nové technologie a webové rozhraní zároveň velkou výzvu. Muzea již nemohou předkládat návštěvníkům interpretace sbírkových předmětů jednou vytvořené a rezignovat na jejich současné uchopení. Muzea jsou nyní vyzývána k tomu, aby reflektovala vícevrstvé nahlížení na témata, nabízela více úhlů pohledů a narativy, jež ve svých expozicích nabízejí podrobovala neustálé aktualizaci.

Muzea, jak upozorňují Gail Dexter Lordová a Ngairé Blankenbergová (2015),<sup>43</sup> se stávají významnými orientačními body a významně přispívají k etablování určitých míst, která do doby jejich vzniku unikala pozornosti široké veřejnosti. Jedná se o trend, který dává

---

<sup>42</sup> Jednalo se o programy *Inspiring Learning for All* a *Renaissance in the Regions* – viz kapitola 4.5.

vyniknout muzejní architektuře a upozorňuje na muzeum nejen jako na instituci uchovávací, konzervující a prezentující objekty, ale i na muzeum jako na objekt sám. Svou zážitkovou architekturou muzea oslovují také tu část veřejnosti, která v minulosti o návštěvu muzea neprojevovala velký zájem. V duchu komerčního žargonu tak muzea zvyšují sílu své značky, která návštěvníkům zaručuje daný zážitek. V současné době můžeme sledovat také vzrůst nadnárodních muzeí, která k tomuto procesu brandingů dále přispívají.<sup>44</sup> Autorky si dále v prostředí muzeí všimají fenoménu soft power, jemuž se blíže věnuji v kapitole 4.9 a jenž v konečném důsledku vypovídá o tom, jak dalece je muzeum aktivní a aktuální pro danou komunitu, ve které existuje a již má sloužit.

Potřeba učit se, dovídat se nové informace je v dnešní době obzvláště naléhavá a pro „přežití“ v současné společnosti zcela zásadní. Získávat nové znalosti i dovednosti je nejen významnou potřebou dnešního člověka, ale stává se i jeho životním stylem. Archetypem 21. století, jak upozorňuje Sharon MacDonaldová (2006), se stává člověk informovaný. Úkolem nejen muzeí a galerií je z něho vytvořit člověka vzdělaného, neboť přístup k informacím vzdělanost nezaručuje. (MacDonald, 2006)

A právě v muzejní a galerijní instituci může dnes tato společnost prahnoucí po znalostech a informacích nacházet vhodného spojence, který se bude z podstaty svého poslání, jímž je zprostředkovávat a zpřístupňovat poznání skrývající se v hmotných i nehmotných dokladech o lidském vývoji a jeho přírodním prostředí, snažit vhodnými podněty toto učení dále stimulovat a rozvíjet. Bude se snažit vést společnost ke kritickému myšlení, naučit ji vybírat si z množství informací ty relevantní a platné, rozvíjet tvořivé a inovativní myšlení, ale především v ní kultivovat vztah k vlastní kultuře i kultuře jiných společenství.

---

<sup>43</sup> Viz kapitola 4.9.

<sup>44</sup> Branding označuje proces budování značky, jenž se stává zárukou kvality a významně přispívá k popularizaci dané firmy, organizace i instituce. Koncept komerční značky, která se běžně spojuje se spotřebitelskými výrobky typu Coca Cola nebo Nike a která dodává výrobku nebo službě osobité rysy, charakter, odlišnost a zvyšuje jeho hodnotu, aplikuje ve své knize Jak prodat vycpaného žraloka za 12 milionů dolarů (2010) Don Thompson na současný trh s uměním. Jak Thompson podotýká, značkové zboží funguje stejně jako značkové umění a potažmo značková muzea. Obdiv a respekt vyvolávají přírůstky v soukromé sbírce pořízené od Sotheby's nebo Gagosiana stejně tak jako může návštěva světově proslulých muzeí. Vysvětluje, že „získání značky je konečným výsledkem dlouhodobé zkušenosti, kterou podnik poskytuje svým zákazníkům – za pomoci šikovného marketingu a PR komunikace s veřejností, které k vytváření a posilování této zkušenosti vydatně přispívají.“ (Thompson, 2010, s. 21) Tak se nesporně stalo značkou a zárukou kvality nadnárodní Guggenheimovo muzeum, které se v současné době těší třem světovým pobočkám – v New Yorku, Benátkách a Bilbao. Čtvrtá pobočka plánovaná pro Abu Dhabi na svou realizaci teprve čeká.

## 4.2 Frank Friedman Oppenheimer (1912–1985)

Vedle prvního dětského muzea odstartovaly Spojené státy americké na konci 60. let 20. století náhlý vzestup ještě jiné muzejní instituce. Bylo jí *science center*,<sup>45</sup> které vzniklo doslova pod rukama teoretického fyzika a učitele s velkou dávkou entusiasmů, Franka Oppenheimera.

Na myšlenku vytvořit science centrum jej přivedla jeho předchozí poněkud kontroverzní profesionální dráha. Po ukončení doktorského studia a absolvování postdoktorského postu na standfordské univerzitě v Kalifornii začal výzkumné šetření v oblasti jaderné fyziky. Během druhé světové války se stal členem výzkumného týmu v Los Alamos (Kalifornie), jenž realizoval výzkum v oblasti obohacení uranu v rámci projektu Manhattan.<sup>46</sup> Výzkumný tým pod vedením jeho bratra Roberta Oppenheimera, přezdívaného „otcem atomové bomby,“ v roce 1945 splnil svůj úkol a vytvořil první atomové zbraně na světě. Jejich použití na vyhlazení japonských měst Hiroshima a Nagasaki 6. a 9. srpna téhož roku znamenalo jednu z největších tragédií v dějinách lidstva.

Na pozadí vzniku Oppenheimerova science centra stála myšlenka pomoci překlenout propast mezi každodenním životem široké veřejnosti a složitostí vědeckého a technického pokroku. (Oppenheimer, 1968) Na základě vybudování takového kulturního institutu si Oppenheimer dále ukládal za cíl pomoci široké veřejnosti porozumět výsledkům vědeckého bádání a produktům technického vývoje, neboť tyto ovlivňují vývoj a další existenci naší společnosti, a tedy i všech jejích představitelů. (ibid) V konečném důsledku si přál tímto institutem ovlivnit události, které mohou mít význam pro celý svět. Snad tímto počinem chtěl lidstvu vrátit i nepatrný díl toho, co výsledky jeho jaderného výzkumu tomuto světu nenávratně vzaly.

Dle jeho slov bylo zrealizováno mnoho pokusů, jimiž se lidstvo snaží přiblížit vědu a techniku kolem nás široké veřejnosti. Do této skupiny „učebních pomůcek“ řadí především knihy, odborné články, televizní programy a školní vědeckotechnické předměty. Takové snahy, jak mnil Oppenheimer, jsou v nevýhodě, neboť postrádají praktické ukázky –

---

<sup>45</sup> Prvním science centrem na světě bylo *Urania Berlin* založené v roce 1888. Od samého začátku se jednalo o organizaci, která si kladla za cíl poskytovat vědeckotechnickou výchovu všem a umožňovat komunikaci s odborníky v různých oborech. Zakladatelé Wilhelm Foerster, Max Wilhelm Meyer a Werner von Siemens se stali průkopníky organizace, která od roku 1888 slouží jako vědeckotechnické divadlo, observatoř i fyzikální ústav.

<sup>46</sup> Krycí název pro Manhattan Engineering District (MED).

exponáty, které mohou lidé vidět a se kterými mohou manipulovat. Jím navrhované interaktivní exponáty, proto znázorňují fenomény, které mohou lidé spustit i ukončit, jak se jim zlíbí. Vysvětlovat vědeckotechnické fenomény bez praktické ukázky, bez možnosti objevovat, jak daný fenomén funguje i nefunguje, je podle Oppenheimera stejné, jako kdybychom chtěli někoho naučit plavat, ale nedovolili mu se k vodě ani přiblížit. (Oppenheimer, 1968)

Ve svém příspěvku nesoucím název *The Role of Science Museums* [Role vědeckotechnických muzeí], který přednesl na konferenci *Museums and Education* pořádanou institutem Smithsonian Institution v roce 1966, Oppenheimer zdůrazňuje další důležitý aspekt populárně-naučných center, jak bychom mohli science centra do českého jazyka přeložit. Je jím schopnost zobrazovat ucelený model světa. (Oppenheimer, 1967) Jak dále vysvětluje, naše společnost tvoří celek, ale pohled na tento celek je čím dál nejasnější a jeho fragmentace čím dál častější. I když je muzeum rozděleno na jednotlivá oddělení a sekce věnující se odlišným tématům, zdůrazňoval, že by mělo usilovat o prezentaci celku a tím poukazovat na propojenost mezi jednotlivými částmi, za něž považoval vědu a techniku, umění, historii a společenství lidí. Science centra by měla usilovat o to, aby návštěvníka přivedla k uvědomění si tohoto celku a zdůrazňovala společné úsilí, jenž jeho jednotlivé části vyvíjejí. (ibid)

Holistický přístup, jenž považoval Oppenheimer za klíčový, realizoval tak, že se při vytváření exponátů zaměřoval nejen na vědeckotechnické fenomény, ale bral v úvahu i psychologické aspekty vnímání a umělecký obor související s danou oblastí vnímání. Expozice Eploratoria tak tvořilo pět základních okruhů vycházejících z pěti způsobů smyslového vnímání, které tematizoval na okruhy zaměřené na sluch, zrak, čich, chuť a hmat. K nim Oppenheimer navrhoval přidat i oddělení zaměřená na proprioceptivní vnímání související s hrubou a jemnou motorikou. Způsob, jak takové okruhy tematizovat a koncipovat uvádí Oppenheimer na následujícím příkladu:

Okruh zaměřený na sluchové vnímání by mohl být uveden sbírkou hudebních nástrojů s možností demonstrovat a reprodukovat tóny nástrojů. Část expozice by se mohla věnovat různým hudebním stupnicím, další by mohla být zaměřena na každodenní zvuky a hluky, které nás obklopují a pomocí nich by bylo možné navést návštěvníky na problematiku *sound recognition* [rozpoznávání zvuků] a paměti. Sluchové vnímání by bylo možné následně analyzovat pomocí

experimentů zaměřených na rozsah odezvy, na určení směru zvuku apod. Tato linie by se následně mohla rozdělit na fyzikální část sledující zvuk z hlediska fyziky (vibrace, oscilace, rezonance, interference a reflexe). Druhá část by se zaměřila na fyziologii a histologii ucha a související centrální nervový systém. Poslední část tohoto okruhu by se mohla věnovat technologickým pokrokům a průmyslovým postupům při reprodukci zvuku. Zaměřit by se přitom mohla na systém reproduktorů a mikrofonu, poukázat na akustické vlastnosti koncertních sálů a představit různá zařízení jako např. pomůcky pro neslyšící nebo s poruchou sluchu, telefon, radio, sonar apod. (Oppenheimer, 1967)

Takové tematické zaměření umožňovalo vytvořit expozice upozorňující na propojenost jednotlivých fenoménů, jejich vzájemnou podmíněnost a z obecného hlediska nabízelo skutečně ucelený a zároveň mnohohrstevnatý pohled na jednotlivé fenomény určující naši existenci ve světě. Podobně všeobjímající byl i návrh na oddělení zaměřené na zrakové vnímání. Toto oddělení navrhuje Oppenheimer zahájit výstavou obrazů představující např. zobrazení perspektivy a další efekty související s optickým uměním či moaré (rušivé optické efekty). Odtud navrhoval nasměrovat expozici k experimentům v oblasti psychologie zrakového vnímání a poté jednak ke světlu jako fyzikálnímu jevu a jednak k biologii oka. (ibid)

Výše uvedené příklady dokládají, že ve svém science centru usiloval Oppenheimer o propojení vědy a umění, neboť si uvědomoval, že hlubší spojitosti těchto dvou pohledů na svět jsou často přehlíženy. Jak poznamenává K. C. Cole<sup>47</sup> ve svém článku *An atomic idea: The Exploratorium* (2013), Oppenheimer považoval vědce i umělce za tzv. „noticers“ tedy ty, kteří si dovedou všimnout věcí kolem nás, jenž jiným unikají. Věřil, že objevy provedené umělci mají stejnou váhu jako výsledky vědeckotechnického výzkumu. Umění nám totiž připomíná, co to znamená být člověkem. (Cole, 2013 [online]) Proto také od samého začátku vytvářeli exponáty pro toto muzeum „ti uvědomění,“ jak jej Oppenheimer označoval, nejen vědci ale také umělci.

Při vytváření exponátů dbal Oppenheimer především na jejich interaktivní stránku. Ta

---

<sup>47</sup> K. C. Cole se věnoval odkazu Franka Oppenheimera ve své publikaci nazvané *Something Incredibly Wonderful Happens: Frank Oppenheimer and His Astonishing Exploratorium* [Něco neuvěřitelně úžasného se přihodilo aneb Frank Oppenheimer a jeho úžasné Exploratorium] (2009).



však neměla být založena na pouhém mačkání tlačítek, a tedy spouštění či vypínání jistého jevu. Naopak, ke kýženému jevu měl návštěvník za úkol se dopracovat vlastním přičiněním. Oppenheimerovy interaktivní exponáty tak dávaly návštěvníkům odvahu vzít dění, a tedy učení do vlastních rukou, nebát se riskovat a dělat chyby. Vždyť právě chybami se člověk nejlépe učí. Jak zdůrazňoval Oppenheimer, interaktivní exponáty dávají návštěvníkovi okusit na vlastní kůži omezení jistého jevu, a upozorňují jej na to, jak něco funguje, ale také nefunguje. (Cole, 2013 [online]) Pohled na to, jak něco nefunguje je pro porozumění jistého jevu stejně důležitý jako ten, jenž nabízí porozumění tomu, jak něco funguje. Svou filozofií se snažil Oppenheimer kultivovat intuitivní myšlení návštěvníků tolik důležité pro vědecké bádání, a pokládat si otázky založené na vlastní praktické zkušenosti.

V roce 1969, kdy se dveře tohoto netradičního muzea otevřely poprvé, čekalo na návštěvníky na 300 exponátů, se kterými mohli libovolně manipulovat bez žádné kontroly a omezení. Personál zaměstnaný v tomto science centru neměl za úkol exponáty hlídat a předcházet jejich újmě, nýbrž vybízet k jejich použití a případně asistovat s jejich manipulací či vysvětlovat, jak fungují. Tyto osoby nazýval Oppenheimer „explainers“ tedy ti, kteří vysvětlují. Post „explainera“ zastávali většinou studenti vysoké školy, kteří byli pro tuto práci nejprve v muzeu vyškoleni. V době, kdy science centrum vedl Frank Oppenheimer, tedy od roku 1969 do roku 1985<sup>48</sup> podporoval otevřenost muzea pro všechny představitele společnosti také volným vstupem. Dnes je volný vstup nabízen jen v určité dny nebo jen určitým skupinám.

Přestože tvořily součást expozic i exponáty, které Frank Oppenheimer navrhoval v 50. letech tedy ještě v době, kdy přednášel na Univerzitě v Colorádu, zamýšlel toto science centrum nejen pro studenty vědeckotechnických oborů a praktikující učitele, ale především pro širokou laickou veřejnost. Odmítal totiž tvrzení, že lidé jsou neschopní, nezodpovědní, nezajímají se o nic a je těžké je něčím oslovit. (Cole, 2013 [online]) Domníval se, že mezi hloupými a chytrými lidmi není tak veliký rozdíl. Například schopnost vyřešit diferenciální rovnici považoval za „infinitesimalní“ pokrok ve srovnání se schopností psát a mluvit. Schopnost číst a porozumět Hamletovi byla podle jeho mínění v porovnání se schopností poznat vlastní matku, zanedbatelná. Co spojovalo všechny představitele společnosti byla potřeba být motivován a každá aktivita, jenž by jim přinášela uspokojení a potěšení je

---

<sup>48</sup> Kdy umírá na rakovinu plic.

aktivitou, kterou budou rádi vykonávat zas a znovu.

Tímto pravidlem se řídil nejen při výuce na univerzitě, ale také při „výuce“ v prostředí svého science centra. I tam se snažil motivovat návštěvníky k učení především tím, že se jim každým exponátem snažil ukázat, že porozumění je možné, přináší uspokojení a může k němu dojít formou zábavné participativní aktivity úplně každý. (Oppenheimer, 1957) Takový přístup k učení, jak dodával, zároveň buduje v návštěvnících potřebu uspokojovat svou zvědavost, obohacuje jejich život, posiluje jejich sebevědomí a víru v sebe samé a ve své schopnosti, činí je užitečnějšími, empatictějšími, lepšími. (ibid)

Ve své učitelské praxi i na vedoucím postu prvního science centra v USA se svými interaktivními exponáty snažil u žáků i návštěvníků rozvíjet dovednosti a schopnosti potřebné nejen pro vědecký výzkum ale i každodenní život. Mezi tyto dovednosti řadí manuální zručnost potřebnou k navrhování a provádění experimentů, intelektuální schopnost pro řešení numerických problémů, dovednost potřebnou pro pozorování výsledků experimentu a sledování – všímání si i těch nejjemnějších detailů. V neposlední řadě se snažil žáky a návštěvníky přivádět na cestu racionální úvahy, na cestu porovnávání zjištěných či obecně známých skutečností, na cestu nacházení jejich vztahové relace a v konečném důsledku na cestu vyvozování nových závěrů.

A právě v tomto posledním bodě si Oppenheimer uvědomoval limity své učitelské profese snad nejzřetelněji. Přiznával, že nezná přesnou metodiku pro to, jak naučit druhé řešit problém, jak je naučit myslet. Řešit tuto otázku tím, že necháme druhé následovat náš způsob řešení problému krok za krokem však pokládal za přinejmenším neúčinný. Jak shledává, návod k tomu, jak přivést studenty i návštěvníky k tomu, aby mysleli sami za sebe spočívá v mnohostranném přístupu. V první řadě však v tom, že je třeba ve studentech i muzejních návštěvnících budit zájem o nové dosud nepoznané, podporovat jejich přirozenou zvědavost, posilovat manuální zručnost a kultivovat intelekt, a tak zvyšovat jejich sebevědomí a odvahu nebát se vzít řešení problémů potažmo učení do vlastních rukou.

### **4.3 Michael Spock (\*1933)**

Nelze pojednat o Franku Oppenheimerovi a nezmínit jeho současníka, otce hnutí dětských muzeí, Michaela Spocka. I on hledal ve své praxi odpovědi na podobné otázky, jaké si kladl

Frank Oppenheimer, a i on je nacházel v inovativní koncepci muzea a novém přístupu k muzejnímu vzdělávání vůbec.

Když v roce 1962 nastoupil Michael Spock na vedoucí pozici dětského muzea v Bostonu, neměl jasnou představu o tom, jak s takovým postem naloží ani o tom, co to vlastně dětské muzeum je. Jak dále přiznává ve svém krátkém memoáru „Looking Back on 23 Years“ [Ohlédnutí za 23letou praxí] (1988), trvalo mu 7 let, než na tuto otázku našel odpověď. Muzeum, nad nímž převzal vládu, totiž nevypadalo nijak jinak než jakékoliv jiné muzeum v té době. Proto věnoval mnoho času tomu, aby zjistil, proč by právě toto muzeum mělo být dětské muzeum, a ne prostě jen muzeum pro menší dospělé. Odpověď našel v samotném názvu této instituce. Na rozdíl od muzeí historických, přírodovědeckých, technických či muzeí umění, která se věnují určité sféře lidského poznání či lidské tvorby a na tuto svou zaměřenost v názvu také upozorňují, prozrazuje název dětského muzea to, že svou zaměřenost soustřeďuje na určitou skupinu návštěvníků. Zatímco jiná muzea jsou primárně *zaměřena na něco*, dětské muzeum je primárně *zaměřeno na někoho*. (ibid) K tomuto zjištění, které se dnes jeví jako zcela samozřejmé, dospěla o mnoho let dříve také Anna Billings Gallupová (viz kapitola 3.4), když hlásala, že dětské muzeum je třeba koncipovat zcela a pouze pro dětského návštěvníka a v každém rozhodnutí muzea musí být ohled na dítě jasně zřetelný.

Dětské muzeum je tedy určeno pro někoho a tím pádem, je to organizace zaměřená na určitého klienta – v tomto případě na děti ale i jejich rodiče, učitele a další pečovatele. Spock doplňuje, že dobře navržené muzejní exponáty totiž zaujmou návštěvníky všech věkových kategorií. Kdyby byla dětská muzea populární jenom mezi dětmi, rodiče by tam nechodili – nudili by se tam. Dětské muzeum, jak shledává Spock, je ve skutečnosti muzeem pro lidi bez velkých předpokladů pro studium. (Clever, 1992)

V rámci této nové filozofie začal Spock vytvářet interaktivní exponáty, které vycházely z potřeb a tužeb dětského návštěvníka. V roce 1964 tak vznikl první exponát nazvaný *What's Inside?* [Co je uvnitř?], jenž dával nahlédnout do útrob každodenních předmětů kolem nás. V rámci tohoto exponátu nechal Spock rozříznout toustovač, baseballový míček i ohříváč vody. Malí návštěvníci měli také možnost vidět, jak to vypadalo v těle maminky předtím, než přišli na svět. Snad největšího ohlasu se těšil „průřez“ ulicí, kterou nechal v expozici Spock vystavět. Děti mohly vyšplhat nahoru do úrovně silnice a objevovat taje parkovacího automatu i Volkswagen motoru a poté slézt průlezem do podzemí

do kanalizačního systému. Formou interaktivních exponátů se muzeum snažilo také seznámit dětské návštěvníky s jevy ve společnosti, se kterými neměli velkou zkušenost. Exponát *What If You Couldn't?* [A co kdyby to nešlo?] umožňoval dětem poznat běžný život dětí s postižením a poukazoval na to, jak se tyto děti vyrovnávají se svou každodenní realitou. Další exponát *Before You Were Three* [Než ti byly tři] vysvětloval dětským návštěvníkům, co se děje během prvních tří let jejich života s možností pozorovat malé děti (zdravé i postižené) při hře. Jiné expozice zase seznamovaly děti s odlišnými kulturami, jejichž představitelé trvale žijí v Bostonu i jeho blízkém okolí a tvoří tak součást místní populace. Dětský obchod se tak proměnil v El Mercado a interiér viktoriánského domu reflektoval měnící se složení obyvatel, přičemž se zaměřil jednou na irskou, pak na židovskou, afroamerickou i kambodžskou menšinu.

Médium interaktivního exponátu zvolil Spock ze stejných důvodů jako Frank Oppenheimer. I on byl přesvědčen, že prosté mačkání tlačítek skutečné porozumění věci nemůže zprostředkovat. Prostřednictvím svých exponátů se stejně tak jako Oppenheimer snažil u dětí pěstovat nejen schopnost a návyk aktivně rozvíjet svůj intelekt ale i manuální zručnost. V rozsáhlé publikaci, vydané v roce 2013 pod názvem *Boston Stories. The Children's Museum as a Model for Nonprofit Leadership* [Příběhy z Bostonu. Dětské muzeum jako model pro neziskovou organizaci] popisuje Michael Spock a jeho kolegové z bostonského dětského muzea historii i novodobou inovativní praxi této kulturní instituce. V knize se Spock také zmiňuje o Exploratoriu jako paralelně vznikající instituci, stavící na podobných základech jako dětské muzeum v Bostonu. Jako vysvětlení nabízí Spock skutečnost, že oba představitelé těchto dvou institucí, které se v 60. a 70. letech staly muzejněpedagogickými příklady hodné následování, absolvovali studium na stejné Škole etické kultury v New Yorku, jejíž zakladatelkou byla Mabel Goodlanderová. (Spock, 2013) Spock dále zmiňuje její stát z roku 1938, ve které Goodlanderová vyzdvihuje myšlenky Felixe Adlera (zakladatele Workingman's School, která se později stala Školou etické kultury), v nichž zdůrazňuje důležitost prosazování sociální spravedlnosti a rovnosti v prostředí školy. Článek Mabel Goodlanderové dokládá, že už v 19. století, kdy Felix Adler zakládal svou školu, dbal na to, aby výuka rozvíjela žáky nejen intelektuálně ale i manuálně. Byl přesvědčen, že jedinec musí rozvíjet obě tyto složky právě proto, aby obstál v demokratické společnosti a udržoval krok s technicky sofistikovanou a vědecky založenou společností. (ibid) Lze tedy vyvodit, že na filozofii těchto dvou muzejněpedagogických osobností, tedy Franka Oppenheimera a Michaela Spocka, která byla založena na sociální

rovnosti a na propojování vědeckotechnického světa se světem umění, je přivedla vlastní zkušenost s podobně koncipovanou výukou ve školním prostředí. Zároveň lze při jejím bližším zkoumání vysledovat odkaz Johna Deweye a jeho progresivní výchovy, jak již bylo popsáno v úvodu k této kapitole.

Za zmínku také stojí to, že zatímco Frank Oppenheimer zaměstnával ve svém Exploratoriu tzv. explainers (viz předchozí podkapitola) v bostonském dětském muzeu to byli *interpreters*, kteří byli dětským návštěvníkům vždy po ruce, odpovídali na jejich dotazy a asistovali u činnosti s interaktivními exponáty. Jak si všímá Joanne Cleaverová (1992), tento koncept nahrazování učitelů tzv. facilitátory (umožňovateli učení) vychází z myšlenek Marii Montessoriové, která mimo jiné zdůrazňovala vést děti k samostatnosti ale i k skupinovým aktivitám. Cleaverová si dále všímá, že není náhodou, že první dětská muzea vznikla v USA právě v době, kdy se teorie Johna Deweye a Marii Montessoriové začaly dostávat do popředí, tedy v době mezi lety 1899 a 1925.<sup>49</sup>

Další pilíř, na němž muzejněpedagogická filozofie Michaela Spocka pevně spočívala, byl tvořen poznatky Jeana Piageta týkající se dětského intelektového vývoje. Ve svém vědeckém výzkumu realizovaném za využití nových výzkumných metod (metoda klinického rozhovoru) Piaget definoval stádia kognitivního vývoje dítěte a k těmto stádiím přiřadil všeobecné kognitivní struktury, které ovlivňují myšlení dítěte a vnímání jeho vlastních zkušeností. Tak například při navrhování dětského hracího koutku „Playspace“ Spock vycházel z Piagetova předpokladu, že se děti od narození do 3 let nachází v tzv. senzomotorickém stádiu, kdy rozvíjejí své motorické schopnosti, jsou plné energie, jsou zvědavé, učí se základním společenským dovednostem a potřebují jednoduchý a jasný harmonogram. Hrací koutek v bostonském dětském muzeu na tyto potřeby reagoval a vytvořil i tzv. „Baby Pit“ pro batolata. (Spock, 2013) V tomto prostoru jsou pro malé děti nainstalována zrcadla, malé průlezy, a k dispozici jsou jim kostky, velké dřevěné korálky a další hračky na hraní odpovídající jejich věku. I zde probíhají aktivity s dětmi např. stavění z kostek, mytí panenek apod. Michael Spock se tak snažil vytvořit prostředí, které by reagovalo na potřeby a přání dětí všech věkových kategorií. Primárně se však snažil uspokojit jejich zvědavost a dál ji rozvíjet. V rozhovoru pro *Christian Science Monitor* Spock (1989) vysvětluje, že my všichni jsme byli kdysi především zvědavými dětmi a vyjadřuje lítost nad

---

<sup>49</sup> Dětské muzeum v Brooklynu bylo založeno v roce 1899, Dětské muzeum v Bostonu v roce 1913, Dětské muzeum v Detroitu v roce 1917 a Dětské muzeum v Indianopolis v roce 1925.

tím, že ne ve všech rodinách jsou otázky dětí vítány a trpělivě zodpovídány. Tím, jak varoval, děti učíme svou zvědavost potlačovat a nevěnovat jí žádnou pozornost. (Belsie, 1989 [online]) Spock však dále věří, že pokud se pro děti nastaví vhodné podmínky, nemusejí plaménky jejich zvědavosti nikdy uhasnout. (ibid) A právě muzeum zaměřené primárně na návštěvníka, v tomto případě na dětského návštěvníka, může dětem takové vhodné prostředí poskytnout – prostředí, ve kterém muzejní zkušenost probíhá formou dialogu mezi návštěvníky a předměty. Věřil, že úkolem muzejněpedagogického pracovníka je dialog mezi návštěvníky a sbírkovými předměty umožňovat a příběh skrývající se v předmětech jim zprostředkovávat. A zároveň by v nich měli budit zájem o nové poznatky, o učení jako takové. (ibid)

To, že muzejní předměty nebo interaktivní exponáty k návštěvníkům promlouvají je v prostředí dětského muzea obzvláště snadné verifikovat. Skutečnost, že děti v bostonském dětském muzeu vydržely 5 i 10 minut u jednoho exponátu prolomilo všeobecné přesvědčení o tom, že děti jsou schopny udržet pozornost jen po velmi krátkou dobu. Jak poznamenává Joanne Cleaver (1992), v tradičním muzeu stráví dospělý návštěvník u exponátu, který jej obzvláště zajímá, maximálně 10-30 sekund. Pokud je dětský návštěvník u interaktivního exponátu jen po takto krátkou dobu nebo nedělá, k čemu byl exponát navržen, pak takový exponát nefunguje a je ho třeba přepracovat nebo zcela vyřadit z expozice. V bostonském dětském muzeu i v Exploratoriu byly všechny interaktivní exponáty nejprve testovány a teprve poté napevno nainstalovány do expozice.

I tento aspekt podtrhoval hlavní cíl instituce, který Michael Spock tolikrát zdůrazňoval, v jehož rámci bylo dětské muzeum primárně zaměřeno na dětského návštěvníka, a ne na předměty v něm. Ty, jak mínil, měly pouze uvolňovat dětskou zpětnou vazbu, ideálně v podobě nadšeného a hravého objevování, a probouzet v dětech zájem o nové věci a učení vůbec. (Spock, 2013)

#### **4.4 George E. Hein (\*1932)**

Po dlouhé éře muzejněpedagogických odborníků – praktiků se dostávám k první významné muzejněvzdělávací osobnosti, zaměřující své aktivity především na muzejněpedagogický výzkum. Je jí emeritní profesor George E. Hein působící na Lesley University (Cambridge, Massachusetts) na fakultě Graduate School of Arts and Social Sciences. Hein rovněž zastává funkci výzkumného pracovníka v organizaci *Program Evaluation and Research Group* [Evaluace vzdělávacích programů a výzkumný tým – dále jen PERG], již založil v roce 1976

spolu s Brendou Engelovou. Původní zadání organizace bylo provést evaluaci vzdělávací činnosti 25 muzeí a uměleckých organizací v Bostonu a jeho okolí. Po jeho vypracování se stal Hein činným v oblasti muzejní pedagogiky a jejího vyhodnocování, přičemž se specializuje na kvalitativní detailní evaluaci vzdělávacích muzejních programů i na výzkum muzejních návštěvníků. Mezi další projekty organizace PERG se mimo jiné řadí evaluace hlavních národních vzdělávacích programů, osnov vypracovaných organizací *National Science Resources Center*, i vzdělávacích programů Národního úřadu pro letectví a kosmonautiku (NASA).

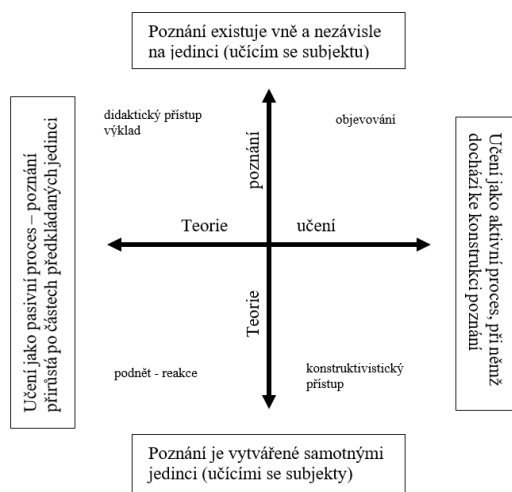
George E. Hein (MacDonald, 2006) stejně tak jako Eilean Hooper-Greenhillová (2007), o níž pojednávám v nadcházející podkapitole, ostře kritizovali behavioristický přístup ve vzdělávání, jenž byl uplatňován v prvních veřejných muzejních institucích a jenž platil na území USA za legitimní přístup ve vzdělávání až do 50. let. Tento psychologický přístup je založený na předpokladu, že jedinci přicházejí do učební situace bez jakýchkoli vědomostí a v důsledku vhodného vzdělávacího působení tuto situaci opouštějí s vědomostmi o něčem novém. (MacDonald, 2006) Nové informace či dovednosti představují obsah učení, jenž byl pro ně předem vybrán v našem případě muzejním pracovníkem. Tento přístup pohlíží na jedince (muzejního návštěvníka) jako na tabulu rasu a považuje jeho předchozí zkušenosti, vědomosti, zájmy a motivace za irelevantní nebo nemající na proces učení valného vlivu. Tento model učení se zaměřuje především na akvizici a retenci nových informací. (Sylwester, 1993) Jak upozorňuje George E. Hein (MacDonald, 2006), nedostatky v tomto přístupu spočívají především v předpokladu, že návštěvník bude vždy reagovat na podněty vycházející z muzejní expozice (či jiného muzejněvzdělávacího produktu) stejným způsobem a vždy získá stejné vědomosti. Kdyby tomu tak skutečně bylo, shledává Hein, muzejní pedagogika by se zabývala pouze otázkami vhodného prezentování sbírkového předmětu v expozici, jak bylo běžné u prvních veřejných muzeí, a už méně otázkami týkajícími se návštěvnických skupin, jejich charakteristikami, potřebami, zájmy a schopnostmi. (ibid) Také Eilean Hooper-Greenhillová odmítá behavioristický přístup jako vhodný nástroj pro učení v muzeu, a to především proto, že se tento přístup zaměřuje hlavně na výsledky učení, které chápe jako měřitelné změny v chování jedince, aniž by bral v úvahu to, jakým způsobem učení mění zkušenosti daného jedince a obohacuje jeho lidský rozměr. (Hooper-Greenhill, 2007)

Ve svém výzkumu se Hein dlouhodobě zabývá studiem v oblasti pedagogických teorií, kde sleduje základní aspekty, na jejichž základě rozděluje pedagogické teorie do čtyř kategorií. Základní dichotomii tvoří *teorie učení* a *teorie poznání*, které dle autora tvoří

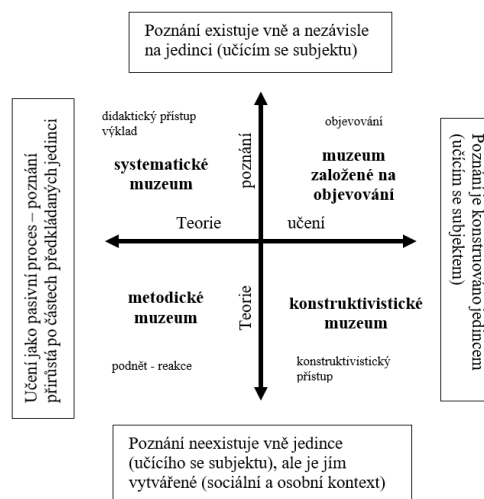
základní elementy každé pedagogické teorie. Oba tyto elementy představují pozici na pomyslné čáře mezi dvěma póly extrémů. V případě *teorie učení* směřuje pomyslná horizontální přímka od pojetí učení jako pasivního a „přírůstkového“ procesu, při němž je obsah učení přijímán jedincem postupně část po části, a do jeho mysli tak „přirůstá“, proto tedy přírůstkový proces. (Hein, 2001 [online]) Na druhém konci této pomyslné horizontály se nachází teorie učení, jejichž představitelé chápou učení jako aktivní proces, při němž jedinec konstruuje poznání prostřednictvím interakce s okolním světem, prostřednictvím vlastních zkušeností. (ibid) Svým pojetím Hein teoretizuje přístupy pojednávající o tradičním způsobu vzdělávání založeném na prostém předávání již hotových informací a jejich slepém přijímání žáky či muzejními návštěvníky, a o způsobu tzv. nové progresivní pedagogiky vycházející z myšlenek Johna Deweye a chápající učení jako kontinuální proces, v němž žáci i muzejní návštěvníci hrají aktivní roli nejen při akvizici nových poznatků i jejich spoluutváření.

Dichotomie rozdělující *teorie poznání* pracuje s vertikální přímkou, na jejímž jednom konci se nachází teorie poznání, podle kterých žije poznání svůj vlastní život kdesi vně a nezávisle na jedinci (učícím se subjektu), a na konci druhé jsou teorie poznání, podle kterých je poznání naopak vytvářené lidmi samotnými (učícími se subjekty) a existuje pouze v jejich myslích. (ibid) I zde nacházím paralelu s pojetím poznání dle tradičního vzdělávacího přístupu na jedné straně, kdy je poznání chápáno jako soubor již hotových poznatků, vypracovaných v minulosti a popsanych v knihách. Na straně druhé je pak poznání dle chápání progresivistického přístupu k výchově, kdy je utvářeno aktivitou účastníků vzdělávacího procesu. Jak dále vysvětluje svou teorii Hein, protnutím těchto dvou přímek vzniknou čtyři typy teorie učení zahrnující učení založené na stimulu a reakci, konstruktivistické učení, učení na základě tradičních přednášek a textů (frontální, výkladové) a učení objevováním. Vizualizaci Heinovery klasifikace pedagogických teorií nabízí obr. 1 na následující straně.





Obr. 1 Pedagogické teorie podle George E. Heina. (Hein, 2001 [online])



Obr. 2 Typy muzeí (galerií a výstav) podle George E. Heina. (Hein, 2001 [online])

Aplikací tohoto modelu na muzea vzniknou čtyři typy muzeí (galerií či výstav), jež Hein označuje přívlastky: systematické muzeum, muzeum založené na objevování, metodické muzeum (založené na podnětu a reakci) a konstruktivistické muzeum. (viz obr. 2 výše) V praxi, jak vysvětluje Hein, je pak snadné najít zástupce jednotlivých typů muzeí. Textové panely dopodrobna popisující jednotlivé jevy a instrukce nabádající návštěvníky k předem naplánovanému způsobu prohlídky muzea (galerie či výstavy) se objevují v systematickém muzeu. Výstavy, které dovolují návštěvníkům manipulovat s vystavenými předměty v naději, že tak porozumí předkládanému jevu, jsou tvořeny v duchu principu objevování. Výstavy, které dávají návštěvníkům příležitost naučit se stepovat nebo řídit model vozu, vycházejí z behavioristického principu. A výstavy, které dovolují libovolnou manipulaci s výstavními předměty a oceňují jakoukoli interpretaci vytvořenou návštěvníky na základě této aktivity, podléhají konstruktivistické teorii učení. (ibid)

Výzkumné zaměření a rozsáhlá publikační činnost George E. Heina je důvodem, proč se jeho jméno objevuje na více místech této práce. Detailně se totiž zabýval problematikou progresivní pedagogiky, jež měla a má velký vliv na muzejní vzdělávací činnost 20. a 21. století. Životu a dílu jejího zakladatele Johna Deweye věnoval Hein 10 let svého výzkumného období. Jeho nejnovější publikace *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy* [Progresivní muzejní praxe: John Dewey a demokracie] (2012) sleduje vývoj hnutí za progresivní výchovu od jejího počátku na přelomu 19. a 20. století až do současného

století 21. Nejenže detailně analyzuje dílo Johna Deweye a vysvětluje podstatu progresivní výchovy, kterou dle jeho názoru Dewey vnímal vždy ve spojení s hnutím za sociální spravedlnost a sociální rovnost, sám také sleduje pokračovatelské tendence progresivního přístupu v muzejním vzdělávání vůbec. Velký důraz při tom klade na období 60. let v USA, jak již bylo zmíněno v úvodu a dále pak hledá progresivní trendy aplikované v dnešní muzejní edukaci.

Jak shledává, právě progresivní pedagogika Johna Deweye vedla k tomu, že muzea a galerie po celém světě přijaly myšlenku, že bez aktivní participace návštěvníka je jeho porozumění danému tématu těžko dosažitelné. (Hein, 2006a) Toto zjištění dává vzniknout interaktivním prvkům nejen v prostředí science center a dětských muzeí, ale v dnešní době čím dál tím častěji také v prostředí historických muzeí i muzeí a galerií umění. Tyto interaktivní prvky stejně tak jako muzejní vzdělávací programy vycházejí z potřeb a zájmů potenciálních návštěvníků. A právě v tom, že muzea a galerie nyní upírají svou pozornost primárně na návštěvníka na jejich potřeby a touhy vycházející z jejich každodenní reality v dané komunitě vidí Hein nejdůležitější odkaz progresivní výchovy. (ibid) Muzea a galerie se tak totiž přirozeně začínají zajímat o skupiny návštěvníků s menšinovým zastoupením ve společnosti a tím naplňují svou sociální roli, již pokládalo za hlavní mnoho muzejněpedagogických osobností z počátku 20. století v čele s progresivním pedagogem Johnem Deweyem.

Další aspekt progresivní výchovy, jenž Hein považuje za mimořádně důležitý je zvyšující se úsilí muzejních a galerijních institucí zahrnovat do svých expozic každodenní zkušenost obyčejných lidí. Právě Muzeum v Newarku odvádělo v tomto ohledu velmi příkladnou práci. Expozice muzea byly inspirovány nejen místní kulturou s důrazem na přistěhovaleckou část populace, ale prezentovaly také obyčejné finančně nenáročné předměty vypovídající o dobrém vkusu. Současná muzea, jak dále sleduje Hein, která usilují o prezentaci nedávných událostí, místních kontroverzních tématech i naší čím dál více různorodější společnosti takovou činností pokračují tuto započatou progresivistickou tradici.

V kontextu sociálního působení muzeí a galerií hovoří Hein o další novodobé vzdělávací metodě, jenž je často aplikovaná nejen v muzejních vzdělávacích programech.

(Hein, 2012) Jedná se o metodu dialogického učení,<sup>50</sup> která využívá rozhovoru pro stimulaci učení a hlubšího zamyšlení se nad daným tématem. Formou rozhovoru se tak prohlubuje učení, a tedy i porozumění danému tématu. Tato metoda také slouží jako diagnostický nástroj pro učitele či muzejní edukátory, kteří tak mohou zjistit potřeby svých studentů či muzejních návštěvníků, dovedou lépe zvolit cíle učení a zhodnotit jejich pokrok. (Alexander, 2008) U studentů i muzejních návštěvníků pak tato metoda zároveň posiluje předpoklady pro celoživotní učení a zvyšuje aktivní občanství. Z hlediska našeho předmětu zájmu dává dialogické učení jedinečnou možnost vyslechnout hlas každého muzejního návštěvníka, čímž opět pomáhá naplňovat sociální poslání této kulturní instituce. Na příkladu z muzea umění San Jose Museum of Art (San Jose, Kalifornie), které v roce 2001 prezentovalo výstavu *Collecting Our Thoughts: The Community Responds to the Art in the Permanent Collection* [Sbíráme naše myšlenky: Reakce naší komunity na umění ve stálé sbírce muzea] Hein dokládá sociální dosah této metody. Muzeum v rámci této výstavy návštěvníky vyzvalo, aby vyjádřili svůj názor, pocity a postřehy k současnému umění v expozici. Dle uvážení vzdělávacího oddělení muzea pak mnoho myšlenek vyjádřených návštěvníky tvořilo popisky představující daná umělecká díla. Tyto popisky byly v návaznosti na nově vznikající materiál neustále obnovovány, čímž došlo k vytvoření kontinuálního dialogu mezi návštěvníky a kurátory, muzejními edukátory a ostatními členy komunity. (Hein, 2012) Salwa Mikdadi Nashashibi ve své diplomové práci nazvané *Visitors Written Labels in U.S. Art Museums* [Popisky v muzeích umění napsané návštěvníky] (2002) obhajuje tuto metodu a na obavy kritiků, podle kterých by taková metoda mohla vést k bagatelizování umění a umělecké profesi jako takové a k odcizení těch, kteří jsou schopni umění dekodovat, uvádí, že nic takového v komentářích návštěvníků nebylo podloženo. Svou práci pak uzavírá Nashashibi zjištěním, že dát hlas návštěvníkům neohrožuje étos této muzejní instituce ani neútočí na autoritu její erudice. Naopak metoda, jenž dává vyslechnout všem hlasům demokratizuje interpretaci v tomto případě uměleckých děl a umožňuje návštěvníkům vydat se na cestu poznání prostřednictvím kritického myšlení, dialogu a komunikace. (Nashashibi, 2002)

Ve své publikaci (2012), věnované progresivistickým tendencím v muzejním vzdělávání vyslovuje Hein myšlenku, že právě progresivní přístup se jeví jako jediný správný, jenž vede k neustálému přemítání nad tím, zda uplatňované muzejní vzdělávací

---

<sup>50</sup> Tato metoda byla nejnověji zpracována Robinem Alexanderem v roce 2008 v jeho publikaci *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* [Směrem k dialogickému učení: nové pojetí rozhovoru ve vyučování].

aktivity podporují demokracii a sociální spravedlnost. (Hein, 2012) Znění etického kodexu muzeí formulovaného Americkou muzejní asociací v roce 1992, podle kterého by muzea měla usilovat o to, aby každá jejich činnost měla vzdělávací přesah a svůj vzdělávací cíl, Hein doplňuje o tezi, podle které by takové vzdělávání mělo být v souladu s progresivní pedagogikou a za cíl by takové vzdělávání mělo mít zlepšení společnosti.

#### **4.5 Eilean Hooper-Greenhillová (\*1945)**

Emeritní profesorka Eilean Hooper-Greenhillová se do dějin muzejní a galerijní pedagogiky zapsala velkou měrou nejen v oblasti muzejněpedagogické praxe, ale především v oblasti muzejněpedagogického výzkumu. V minulosti působila jako muzejní edukátorka v Tate Gallery a National Portrait Gallery v Londýně a na katedře muzeologie University of Leicester zastávala v letech 1996 až 2002 vedoucí post.

V roce 1999 založila výzkumné centrum *Research Centre for Museums and Galleries* (dále jen RCMG), které již řadu let působí jako světově významná kolébka muzeologického a muzejněpedagogického výzkumu, jež si klade za cíl ovlivňovat výsledky svého bádání muzejněpedagogickou praxí. V současné době stojí v čele tohoto výzkumného centra Jocelyn Dodd,<sup>51</sup> neméně významná badatelka v oblasti muzejní pedagogiky, jež realizovala řadu klíčových výzkumných projektů, např. *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries* [Nový přístup k prezentaci lidí s hendikepem v muzeích a galeriích] realizovaný v letech 2007–2008. Centrum RCMG spolupracuje s dalšími kulturními institucemi, svou činností usiluje o změnu v sociální, politické i enviromentální sféře a sleduje, jakým způsobem mohou muzea ovlivňovat postoje návštěvníků, stimulovat debatu na současná témata ve společnosti a zapojovat různorodé a neustále se proměňující komunity návštěvníků. Mezi řešená témata z poslední doby patří: procesy učení a výsledky učení v muzeích, galeriích a dalších kulturních institucích; zapojení muzea do tematiky sociální spravedlnosti (lidská práva, rovnost pro osoby s postižením, LGBT atd.); nové přístupy k rozvíjení etického myšlení; zapojení veřejnosti do debat na současná sociální témata, především prostřednictvím sbírek, výstav, prezentace; zkušenost návštěvníka a interpretativní design apod.

---

<sup>51</sup> V rámci výzkumné cesty do Anglie realizované v květnu 2017 a financované z projektu IGA\_PdF\_2017\_025 – Fenomén soft power v kontextu české muzejní kultury a pedagogiky, jsem spolu s dalšími členy výzkumného týmu navštívila centrum *Research Centre for Museums and Galleries* v Leicesteru a s jeho hlavní představitelkou Jocelyn Dodd navázala kontakt s příslibem budoucí spolupráce.

Výsledky výzkumu tohoto významného muzejněpedagogického centra ovlivnily vývoj oboru na území Velké Británie i za jeho hranicemi a přispěly nebývalou měrou k hlubšímu uchopení muzejní pedagogiky vůbec. Ve své knize *Museums and Education* [Muzea a vzdělávání] (2007) přináší Hooper-Greenhillová výsledky projektu, jenž měl za úkol reflektovat stav a vývoj současného muzejního vzdělávání/učení v Anglii; výsledky poprvé popisují charakter a obsah muzejního učení jako takového. Řešený projekt Hooper-Greenhillová nejprve zasazuje do širšího celospolečenského kontextu a upozorňuje na posuny, kterými pedagogická teorie a praxe za posledních několik desítek let prošla. Změny, které měly přímé implikace pro praxi muzejní pedagogiky, se projevují mimo jiné v pohledu na tento fenomén a jeho praktické využití – v posunu od vyučování k učení, od mechanického učení k učení reflektivnímu, od vědomostí jako pevně stanovených pravd k vědomostem zpochybnitelným a v neposlední řadě v posunu od monodisciplinárního přístupu k přístupu podporujícímu integraci poznatků z různých oborů. (Hooper-Greenhill, 2007) V kontextu těchto změn hovoří Hooper-Greenhillová o tzv. post-muzeu, které vnímá jako institut směřující k pozitivní a nadějně budoucnosti muzeí. Za jednu z klíčových dimenzí tohoto nově vznikajícího post-muzea označuje Hooper-Greenhillová hlubší porozumění vzájemných vztahů mezi fenomény kultury, komunikace, učení a identity, jež vede k uplatňování nového přístupu v práci s muzejními návštěvníky. Druhý aspekt post-muzea sleduje Hooper-Greenhillová v tom, že vede k vytvoření rovnocennější a spravedlivější společnosti, což předpokládá přijetí skutečnosti, že úkolem kultury je prezentovat, reprodukovat a vytvářet vlastní identitu, s čímž se pojí smysl pro společenskou a etickou odpovědnost. (Hooper-Greenhill, 2007) Hooper-Greenhillová sleduje, že s větším uvědoměním si kulturní hodnoty dochází k odkrytí dalších důležitých témat ve společnosti; mezi ně řadí konzumerismus, subjektivitu, význam a identitu. (ibid) Rovněž tato témata hrají v procesu učení klíčovou roli. Muzea aktivně formují vědění a pomocí svých sbírkových předmětů konstruují vizuální kulturní narativ, jehož prostřednictvím si návštěvníci v muzeu vytvářejí určitou představu o minulosti i budoucnosti. Tyto interpretativní procesy, jež zahrnují proces připsování významů, představují velkou část muzejní činnosti a Hooper-Greenhillová navrhuje vnímat je jako procesy, jenž formulují kurikulum daného muzea. (ibid) S tím se pojí také otázky, jaká interpretace se v muzeu dostává do popředí, kým byla navržena a za jakým účelem. Jím se však pro nedostatek prostoru nebudu v této práci blíže věnovat.

Jak podotýká Hooper-Greenhillová, většina výzkumných šetření, která v muzeích byla realizována, se zaměřovala na didaktickou stránku věci, tedy na výukové metody (jak

používat předměty ve výuce, jak se lidé učí). Je však důležité se také dotazovat na obsah muzejního učení a potažmo na výsledky a účinnost tohoto učení. A právě tomuto tématu, tedy tématu měření výsledků muzejního učení, se centrum RCMG věnovalo v rámci projektu *Learning Impact Research Project* [Výzkumný projekt zaměřený na měření výsledků učení – dále jen LIRP], který mu byl zadán radou *Museums, Libraries and Archives Council* [Rada pro muzea, knihovny a archivy – dále jen MLA] a který byl realizován v letech 2001 až 2004. Výsledky tohoto výzkumu měly dalekosáhlý přínos pro chápání muzejní edukace, jejího obsahu a celospolečenského dosahu vůbec. Muzejní učení, jak popisuje Hooper-Greenhillová, začalo být v novém post-moderním muzeu, které se přizpůsobuje současným požadavkům, vyzdvihováno v programovém prohlášení britské vlády, která v roce 1997 deklarovala, že právě vzdělávání je klíčovou rolí muzeí dneška. (DCMS a DfEE, 2000) Spolu s podobnými výroky přišly i národní programy, které si kladly za úkol na základě společného vzdělávacího programu vést k hlubší spolupráci muzea a škol i místních komunit – a k vzájemné spolupráci mezi národními a regionálními muzei. Učení se stalo centrem vládní agendy, neboť právě ono může obohatit život všech občanů a potažmo vést k úspěšnosti celého národa. Aby však mohly být podobné programy<sup>52</sup> i nadále financovány ze státního rozpočtu, je třeba jejich účinnost neustále ověřovat a výsledky učení vyhodnocovat a měřit. To také reflektuje naši dobu, jak podotýká Hooper-Greenhillová, dobu pracující primárně s veličinou výkonnosti, tedy s možností měřit výkon a potažmo jakýkoli výstup jakékoli aktivity. Proto i tuto oblast, tedy muzejní učení, bylo třeba kvantifikovat.

Pro realizaci tohoto zadání bylo klíčové definovat učení jako takové. Hooper-Greenhillová rozvádí úvahu nad fenoménem učení a nahlíží na tento termín z mnoha úhlů pohledu. Shledává, že v post-moderní éře lze učení vnímat jako základní lidskou vlastnost. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 9) Lidské tvory považuje za neustále se učící jedince; procesy učení vnímá jako kontinuální a přirozené stejně tak jako dýchání a uvědomuje si, že ne vždy probíhají za účelem získávání vzdělání. Učení nemá vždy cíl; někdy k němu dochází, aniž bychom to plánovali nebo si toho byli vědomi. Vedle intelektu učení také zahrnuje emoce a tělo; učení je proces nejen tichý (vnímaný pouze pocitově), ale i proces verbální. Zahrnuje složku zážitkovou i performativní. Může být hluboké i povrchní. Hooper-Greenhillová postuluje, že vnímáme-li kulturu jako proces, při němž dochází k prisuzování významů, pak muzejní a galerijní učení je dynamický a intenzivní proces významně přispívající k vytváření

---

<sup>52</sup> Např. *Inspiring Learning for All a Renaissance in the Regions*.

vlastní identity. (ibid) Abychom mohli porozumět novým poznatkům, je třeba pracovat s poznatky již nabytými. Muzejní učení, jak Hooper-Greenhillová dále rozvádí, je inspirováno sbírkovými předměty, avšak není vždy nutně o nich.

Pro definici muzejního učení dále používá Hooper-Greenhillová také termínu *edutainment*,<sup>53</sup> jehož pomocí definuje podstatu učení v muzeu. (Hooper-Greenhill, 2007) Jak vysvětluje, tento termín je sestavený z pojmů *education* [vzdělávání, výchova] a *entertainment* [zábava], jejichž propojení odkazuje na jejich komplementární charakter. Zároveň však tyto pojmy staví proti sobě, čímž upozorňuje na to, že se jedná o dva diametrálně odlišné koncepty, jejichž správnou kombinací dochází k realizaci muzejního učení. Výraz vznikl z potřeby konceptualizovat hlavní prvky vzdělávací zkušenosti v muzeu a zároveň propojit vzdělávání a zábavu a tím podlomit představu mnohých o vzdělávání jako nezábavném procesu, jenž se zabývá pouze vážnými tématy a odehrává se jen ve formálním prostředí. (ibid)

Ve světle výše uvedených aspektů učení nejen muzejního charakterizovalo centrum RCMG v rámci projektu LIRP učení v kulturní instituci jako komplex vzájemně působících procesů, které:

- jsou jedinečné pro každého jedince a nepředvídatelné;
- jsou individuální i kolektivní;
- ovlivňují a vztahují se k individuálnímu učení, které probíhá prostřednictvím interakce s jinými lidmi, v sociálním prostředí s použitím speciálních didaktických pomůcek;
- zahrnují osobní a kolektivní identitu a proces hledání vlastní i skupinové relevance;
- jsou „situovány“ v určitém fyzickém kontextu nebo se vztahují k určitému předmětu;
- obecně staví na existujících znalostech a zkušenostech studenta/muzejního návštěvníka a tím tyto apriorní znalosti prohlubují, objasňují a dále rozvíjejí;
- jen výjimečně se týkají učení zcela nových věcí;
- vedou k většímu porozumění a k získávání nových informací, které jsou pro daného jedince relevantní, avšak provizorní, to znamená, že je udrží jen po dobu, kdy jsou pro jedince důležité nebo do doby, než budou nahrazeny informacemi novými. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 41–42)

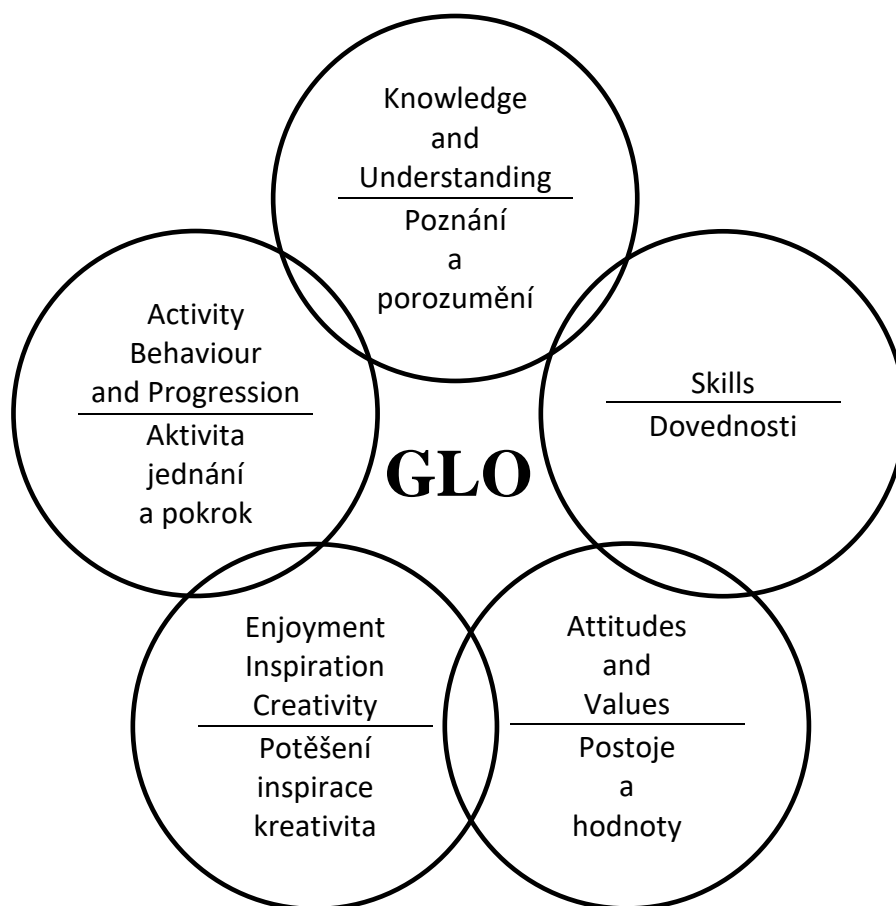
---

<sup>53</sup> Podle oxfordského slovníku se tento výraz poprvé objevil v roce 1983 v článku publikovaném v časopise *Fortune*, popisujícím video hru, jenž měla učení proměnit v zábavu.

Na základě této definice učení vypracovalo centrum RCMG pod vedením Eilean Hooper-Greenhillové model všeobecných výsledků učení [*Generic Learning Outcomes* – dále jen GLO], jejichž dosažení bylo možné v institucích kulturního dědictví začít hlouběji monitorovat. Výzkumný tým Hooper-Greenhillové dále vypracoval takovou metodologii pro měření výsledků učení, která byla aplikovatelná v různých kulturních institucích a používaná lidmi různých profesí. Spíše než konkrétní limitující výzkumný nástroj (např. ve formě dotazníku) vypracovalo centrum RCMG koncepci, jak lze „měření učení“ v prostředí kulturních institucí realizovat. Jak již z výše uvedené definice učení vyplývá, nelze o výsledcích učení uvažovat ve smyslu behavioristického přístupu k učení, jehož úspěšnost lze vyhodnocovat na základě získaných, předem naplánovaných poznatků či dovedností. Jak zdůrazňuje Hooper-Greenhillová, muzejní a galerijní učení vychází ze socio-kulturních a konstruktivistických teorií učení, které vnímají učení jako proces aktivního vytváření významů. Muzejní učení je flexibilní a otevřené v tom smyslu, že nemá předem určené učební výsledky. Jsou to právě muzejní návštěvníci, kteří stanovují vlastní standardy a agendu pro učení. Proto byl model GLO vypracován tak, aby zahrnoval všechny učební zkušenosti v muzeu (formální i neformální) a vztahoval se na všechny typy muzejních návštěvníků (nejen na pravidelné muzejní návštěvníky, ale i na návštěvníky, kteří přicházejí do muzeí jen výjimečně). (Hooper-Greenhill, 2007)

Níže uvedený diagram znázorňuje model všeobecných výsledků učení, jež tvoří pět dimenzí, které se skládají z širších obecných kategorií učení. Diagram naznačuje vztahy mezi jednotlivými dimenzemi i hierarchickou posloupnost jednotlivých kategorií. Jak vysvětluje Hooper-Greenhillová, *understanding* (tedy *porozumění*) je proto umístěno až za *knowledge* tedy *poznáním*, neboť přichází až poté, kdy došlo k získání daných poznatků. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 52) Podobně i *enjoyment* (tedy *potěšení*) je umístěno před *inspiration* – *inspirací*, neboť muzejní zkušenost návštěvníka může mít nejprve zábavný efekt, poté může přejít v inspiraci, a nakonec vyústit v kreativní počín dávající vzniknout něčemu novému. Jednotlivé dimenze diagramu níže popíšu tak, jak je definuje ve své knize Eilean Hooper-Greenhillová (2007).





Obr. 3 Diagram modelu všeobecných výsledků učení (Generic Learning Outcomes – GLO), jak byl prezentován na webových stránkách organizace MLA.

*Poznání a porozumění* Hooper-Greenhillová charakterizuje jako dimenzi učení, jež zahrnuje osvojování faktů a informací (tedy znalost toho, *kdo* a *co*) a prohlubování porozumění. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 53) To je však podmíněno tím, že u návštěvníka dojde k propojení nové informace s již existující. Porozumění je osobní, individuální a rozvíjí se na základě snahy jedince objasnit sobě samému, jak svět kolem nás funguje. Jen každý z nás dovede ovlivnit průběh a výsledek vlastního porozumění. Během návštěvy muzea, archivu či knihovny tak může dobře známá informace být viděna z nového úhlu pohledu a získat nebývalou relevanci. Poznatky lze získávat různými způsoby: čtením, poslechem, rozhovorem, pozorováním nebo vlastní činností. Dimenze poznání a porozumění může také zahrnovat nové informace o sobě samém, o rodině, komunitě, ve které žijeme nebo o našem bezprostředním světě. (ibid)

*Dovednostmi* míní Hooper-Greenhillová znalost toho, jak se co dělá. (Hooper-Greenhill, 2007) Výsledků této kategorie lze dosáhnout prostřednictvím vlastní praktické

zkušenosti. Z všeobecného hlediska rozděluje Hooper-Greenhillová dovednosti na kognitivní/intelektové, sociální, emocionální a fyzické. Navrhuje, aby byla vlastní představivost také považována za dovednost, která je důležitá především v oblasti empatického cítění a kreativity. Během návštěvy kulturní instituce dochází také k rozvíjení sociálních dovedností, mezi něž se řadí komunikační schopnosti, týmová práce a prohlubování vzájemných vztahů.

*Postoje a hodnoty* rozvíjí jedinec v rámci učení nejen ve formálním, ale i v neformálním prostředí. S akvizicí každé nové informace se formuje i postoj k ní, který dále utváří náš hodnotový systém, jenž má v konečném důsledku vliv na to, jak žijeme naše životy. (ibid) Návštěva muzea, archivu či knihovny může změnit naše postoje a tím vést ke změně našeho hodnotového systému. To považuje Hooper-Greenhillová za klíčové především u mladých návštěvníků, jejichž postoje se neustále mění a kteří nemají hodnotový systém ještě zcela pevně vytvořen, čímž vznikají možnosti ovlivňovat jejich další vývoj. (ibid) Je zřejmé, že výsledky této dimenze nebudou patrné v krátkém časovém úseku a mohou se utvářet bez vědomí návštěvníka. (ibid)

*Potěšení, inspirace a kreativita* tvoří čtvrtou dimenzi učení v institucích kulturního dědictví. Učení, které je radostné, vytváří pozitivní vztah k učení a touhu tuto zkušenost zažívat zas a znovu. Takové učení se zároveň stává snazším. Kreativita a inovace se může rozvíjet tam, kde probíhá otevřené učení tedy takové, které nemá jasně vymezené cíle a kde návštěvníci či studenti sami určují rychlost, směr a zaměření jejich vlastního učení. V této souvislosti Hooper-Greenhillová upozorňuje na zdánlivě nezaměřený způsob muzejní návštěvy, který je typický právě pro tuto instituci, neboť umožňuje návštěvníkům jen tak procházet expozicemi, pozorovat vystavené předměty a čekat na něco, co jednoznačně zaujme jejich pozornost. Právě takové prostředí dává vzniknout novým myšlenkám. Prostředí, které umožňuje objevování a experimentování může vést k tvořivým, inspirativním a radostným zkušenostem.

*Aktivita, jednání a pokrok* jako výsledky učení odkazují ke způsobu, jakým lidé udržují svůj život v rovnováze, jak jej vedou z hlediska pracovního, studijního i rodinného. Výsledky takového učení jsou dlouhodobé. V mnohých případech nejsou výsledky učení v oblasti aktivit a jednání zcela zřejmé a pouze další průzkum (prostřednictvím rozhovorů) odhalí, co bylo předmětem daného učení. Jedním z takových výsledků může být touha udělat něco poprvé nebo dělat něco častěji či jiným způsobem. Jindy mohou být výsledky tohoto učení mnohem intenzivnější a mohou vést k životním změnám (např. učení zaměřené na práci

s počítačem v prostředí muzea). Takové učení nejen mění kvalitu života daného jedince, ale vede k jeho dalšímu rozvoji a pokroku.

Model GLO se stal revolučním nástrojem, pomocí něž mohou nejen muzea, ale i knihovny a archivy prezentovat výsledky učení u návštěvníků. Tento rámec zcela změnil způsob nazírání muzejních praktiků i státních a rozpočtových orgánů na muzejní zkušenost návštěvníků, a umožnil popsat a doložit vliv návštěvy muzea na návštěvníky. V konečném důsledku projekt LIRP zásadně a dlouhodobě ovlivnil muzejní vzdělávací strategii a praxi, neboť těmto doménám nabídl jazyk, jímž lze popsat a prezentovat učení, odehrávající se v muzeu. Zároveň tak vytvořil flexibilní nástroj vhodný pro zachycení a měření široké škály zkušeností napříč celým sektorem kulturního dědictví. Tento model byl úspěšně testován v několika muzeích, knihovnách a archivech. Byl také začleněn do dalšího programu organizace MLA, který nese název *Inspiring Learning for All* [Motivujeme k učení pro všechny], což byl strategický program, jehož záměrem bylo zdůrazňovat učení jako hlavní poslání muzeí, knihoven a archivů. Všeobecné výsledky učení byly také použity pro následný státní program investující do regionálních muzeí v Anglii. Tento program, jenž nese název *Renaissance in the Regions* [Renesance v regionech], dal vzniknout 9 regionálním muzejním střediskům po celé Anglii. Každé z nich má k dispozici centrální muzejní službu a regionální partnery, kteří zastávají roli center kvality a podpory pro regiony.

Eilean Hooper-Greenhillová se do dějin muzejní pedagogiky zapsala tedy především svým výzkumem v oblasti muzejního učení – výzkumem toho, co toto učení obsahuje a co jím skutečně je, potažmo výzkumem a deskripcí výsledků učení, jež lze v prostředí muzea očekávat.

#### **4.6 Hazel Moffatová a Vicky Woollardová**

Hazel Moffatová dříve působila v Britské školní inspekci a v asociaci pro nezávislá muzea. Později se stala čestnou členkou skupiny podporující vzdělávání v muzeu [*The Group for Education in Museums*] a členkou Mezinárodní muzejní rady (ICOM) a Americké muzejní asociace (AAM). Již dlouhou řadu let tvoří odborný tým s Vicky Woollardovou, která přednáší na Katedře strategického plánování a managementu umění na univerzitě City University v Londýně a poskytuje odborné konzultace v oboru muzejní pedagogiky pro jednotlivá muzea a kulturní agentury. Podobně jako její kolegyně je členkou komise skupiny podporující vzdělávání v muzeu [*The Group for Education in Museums*].

Obě autorky společně napsaly řadu publikací, z nichž nejznámější je *Museum and Gallery Education – A Manual of Good Practice* [Muzejní a galerijní vzdělávání – průvodce dobrou praxí] (1999), ve které nahlíží na vzdělávací roli muzeí v mezinárodním kontextu. Na pozadí vybraných případových studií pojednávají o aktuálních tématech, která se objevují v dnešní muzejněpedagogické praxi a která obě autorky zároveň opírají o rozsáhlé výzkumné šetření v oboru. Muzea tak vnímají jako instituce, jejichž zodpovědností je umožňovat návštěvníkům takové učení, které se odlišuje od učení nabízeného jinými poskytovateli vzdělávání (školy a univerzity) a které učení poskytované těmito jinými vzdělávacími zařízeními doplňují o další rozměr. (Moffat a Woollard, 1999) Muzejní vzdělávání/učení vyzdvihují autorky především proto, že umožňuje přímou a konkrétní zkušenost se skutečnými předměty, exempláři, uměleckými díly a jinými autentickými zdroji v sociálním prostředí výstavních sálů nebo v místě mající kulturněhistorickou hodnotu (archeologické naleziště, místa historických událostí, rodiště významných osobností apod.). Autorky zdůrazňují, že muzejní učení je koncentrovanější a více záměrně strukturované než každodenní život a že je různorodější, neformálnější a bohatší na kulturu než formální vzdělávání. (ibid)

Autorky dále upozorňují na to, že muzejní zkušenost se nikdy neodehrává v izolovanosti. (ibid) Doplnují, že každý z nás se naučí něco jiného i ze zkušenosti, kterou prožijeme společně, a každý z nás jí bude přisuzovat jiné významy. Svou tezi opírají o myšlenku Petera Jarvise, významného filozofa pedagogiky a edukátora dospělých, který přirovnává učení jedinců k patchworkové příkrývce, kde se každý dílek mění v jiné míře. Muzejní vzdělávací plánování bude podle jejich názoru nejefektivnější tehdy, když bude koncipováno tak, aby navazovalo na každodenní učení, které probíhá nejen v jiných vzdělávacích zařízeních ale i doma, v knihovnách, školících a komunitních centrech. (ibid)

Muzejní vzdělávání autorky dále definují jako poslání prezentovat sbírky uměleckých děl a muzejních exponátů tak, aby byly přístupné nejen zainteresované veřejnosti, ale také naprostým laikům. (Moffat a Woollard, 1999) Prezentovat je tak, aby jejich hodnoty a důležitost mohli ocenit všichni členové společnosti. Je to poslání vytvářet expozice srozumitelné a podnětné pro zastupitele všech věkových kategorií a všech společenských vrstev. Cílem muzejního vzdělávání je také vytvářet příjemné prostředí, které podporuje učení nenásilnou formou a zároveň stimuluje všechny smyslové orgány. (Moffat a Woollard, 1999)

Na začátku každého muzejněvzdělávacího strategického plánování doporučují autorky v první řadě provést podrobnou SWOT analýzu všech aspektů, které mohou do procesu vzdělávání vstoupit. Mezi tyto aspekty řadí: dostupné zdroje – prostor, finance, sbírky, čas, zařízení; schopnosti a dovednosti personálu; profil návštěvnických skupin, jejich potřeby a očekávání; konkurenci. SWOT analýza má tradičně podobu diagramu o čtyřech neznámých, které zahrnují: Strengths = silné stránky, Weaknesses = slabé stránky, Opportunities = možnosti, Threats = hrozby. V tomto kontextu upozorňují autorky na to, jak je důležité zapojit do tohoto procesu celý personál a usilovat tak o vybudování silného muzejního týmu. Je žádoucí, jak autorky dále vysvětlují, aby tuto analýzu provedl muzejní personál společně, aby se na jeho vypracování podíleli představitelé všech muzejních oddělení, čímž lze celý muzejní personál navést na novou cestu uvažování o muzejní práci, jehož ústředním cílem je společné úsilí všech muzejních pracovníků dané instituce maximalizovat muzejní vzdělávání. Vzdělávací snahy muzea tak budou mít větší šanci na úspěch, pokud se na nich budou podílet všichni muzejní pracovníci formou týmové práce. (ibid) Autorky dále upozorňují na to, že muzejní tým by měl vypracovat žebříček hodnot a stanovit si priority a hlavní cíle vzdělávací strategie, které by měly být sestavovány dle pravidla SMART. Cíle muzejněvzdělávacího strategického plánování by tedy měly být v první řadě: *Specific* – specifické, *Measurable* – měřitelné, *Agreed* – dohodnuté, *Realistic and Relevant* – reálné a realistické, *Time bound* – časově omezené. (ibid)

V další části knihy Hazel Moffatová a Vicky Woollardová blíže charakterizují základní prvky, které by se měly stát součástí každé přínosné a učení podporující výstavy. (Moffat a Woollard, 1999, s. 36–88) Následující výčet tyto prvky sumarizuje:

- proces učení je dlouhotrvající proces, proto by měla výstava v návštěvnických vyvolávat touhu se učit; svým obsahem by měla navazovat na již existující znalosti návštěvníků, muzejní edukátoři by měli sledovat změny v jejich chápání a vnímání a následně je reflektovat v edukačních programech;
- zárukou úspěchu je přistupovat k plánování s pokorou a snažit se vcítit do postavení návštěvníka;
- tvůrci výstavy by měli vždy vytvořit prostor pro samostatné či skupinové bádání a objevování;

- tvůrci výstavy by měli do expozice zahrnout i předměty, se kterými mohou návštěvníci volně manipulovat;
- pro rodiny s dětmi by měl na výstavě být k dispozici doprovodný materiál v podobě speciální příručky pro interaktivní prohlídku muzea (tato příručka by měla být psaná jednoduchým jazykem, doplněná obrázky a poskytovat vysvětlení cizí terminologie; příručka by také měla instruovat rodiče, jak dětem jednotlivé koncepty a předměty vysvětlit, a radit, jaké aktivity mohou v muzeu nebo před vstupem do muzea s dětmi provádět);
- na téma výstavy by měly navazovat aktivity v uměleckých a řemeslných dílnách;
- poutavé narativní pozadí jednotlivých exponátů zvýší zájem návštěvníků;
- setkání s umělci prohlubuje autenticitu návštěvy v muzeu.

Muzejní vzdělávání, viděno Hazel Moffatovou a Vicky Woollardovou, je posláním prezentovat sbírky uměleckých děl a exponátů tak, aby tyto byly přístupné nejen zainteresované veřejnosti, ale také naprostým laikům. Prezentovat je tak, aby jejich hodnoty a důležitost mohli ocenit všichni představitelé společnosti. Je to posláním vytvářet expozice srozumitelné a podnětné pro zastupitele všech věkových kategorií a všech společenských vrstev. Muzejní vzdělávání je předsevzetím vytvářet příjemné prostředí, které podporuje učení nenásilnou formou za využití všech smyslových orgánů.

#### **4.7 John H. Falk (\*1948) a Lynn D. Dierkingová (\*1956)**

Ve svém výzkumném šetření překonává behavioristický přístup rovněž významná dvojice muzejněpedagogických odborníků, John H. Falk a Lynn D. Dierkingová, kteří působí na Pedagogické fakultě Oregon State University v Cornvallis (Oregon, USA). Jsou také významnými badateli na poli vzdělávání a strategického plánování ve všech typech kulturních institucí v USA i v zahraničí. Zároveň jsou hlavními osobnostmi výzkumného a poradenského centra pro inovaci ve vzdělávání *Institution for Learning Innovation*, jež bylo založeno v roce 1986 Johnem H. Falkem.

Ve snaze nalézt odpověď na základní otázky týkající se toho, proč lidé muzea navštěvují, co při návštěvě muzea dělají a co si z návštěvy muzea pamatují, se Falk a

Dierkingová zaměřili na muzejní návštěvu z pohledu muzejního návštěvníka. Tento přístup je přivedl ke koncepci muzejní návštěvy jako interakce mezi třemi kontexty: osobním, sociokulturním a fyzickým. (Falk a Dierking, 1992, s. 2) Tyto tři kontexty jsou, dle jejich přesvědčení, přítomny v každé muzejní návštěvě a muzejněpedagogické odborné i praktické obci tak nabízejí nový pohled na muzejní zkušenost.

Toto pojetí se stalo hlavní premisou odborné publikace, již dvojice badatelů vydala v roce 1992 pod názvem *The Museum Experience* [Muzejní zkušenost]. V knize zdůrazňují, že muzejní zkušenost návštěvníků je přímo ovlivněna vzájemným působením osobního, sociokulturního a fyzického kontextu. Ať už jsou muzejní prezentace a jejich cíle sebelépe koncipovány, jak autoři dále argumentují, pokud nebudou nahlíženy prizmatem těchto tří kontextů, šance na jejich úspěšnou realizaci nejsou valné. (Falk a Dierking, 1992, s. 133) Navrhují vnímat tyto kontexty jako jistou vrstvu, jež zabarvuje – ovlivňuje vnímání každé muzejní situace.

*Osobní kontext* charakterizuje dvojice jako souhrn různých zkušeností a poznatků, které jsou jedinečné pro každého návštěvníka. (Falk a Dierking, 1992, s. 2) Do této skupiny zahrnují různou zkušenost s muzejní institucí jako takovou, znalost či neznalost obsahu muzejních sbírek i architektonického řešení muzejní budovy. Patří sem také zájmy, motivace a obavy návštěvníka. Poznatky právě z této oblasti pomáhají zpřesňovat povědomí o tom, co návštěvníka zajímá a baví, jak si přeje svůj čas v muzeu strávit a jaké zkušenosti by naplňovaly jeho potřeby seberealizace. To znamená, že každý návštěvník přichází do muzea se svou vlastní osobní agendou – s vlastní představou a očekáváním. Jak autoři dále vyvozují, rozdíly v osobním kontextu návštěvníků, jež existují např. mezi pravidelným návštěvníkem a tím, který přichází do muzea poprvé, či mezi laikem a odborníkem, mohou pomoci předpovědět rozdíly v chování návštěvníků a v jejich schopnosti učit se novým věcem. (ibid)

*Sociální kontext* vysvětlují autoři na pozadí skutečnosti, že většina návštěvníků přichází do muzea ve skupinách. (Falk a Dierking, 1992, s. 2) Ti, kteří přicházejí samostatně, však navazují kontakt s ostatními návštěvníky nebo s muzejním personálem. Jak dále vysvětlují, vnímání každého návštěvníka je silně ovlivněno skupinou lidí, jejímž je členem. Muzejní návštěva se liší v závislosti na tom, zda návštěvník přichází v doprovodu 18leté/ho či 80leté/ho, zda je rodičem dvou malých dětí či zda společník daného návštěvníka má o dané tematice nějaké povědomí, nebo ne. (ibid) Vnímání muzejní návštěvy také ovlivňuje množství lidí v expozici i komunikace návštěvníka s muzejním personálem. Porozumění

sociálnímu kontextu muzejní návštěvy nám umožňuje pochopit chování jednotlivých návštěvnických skupin, např. chování dospělých v doprovodu své rodiny, chování dospělých ve skupině dospělých, chování dětí ve školní skupině, chování dětí v doprovodu svých rodičů apod. (Falk a Dierking, 1992, s. 3)

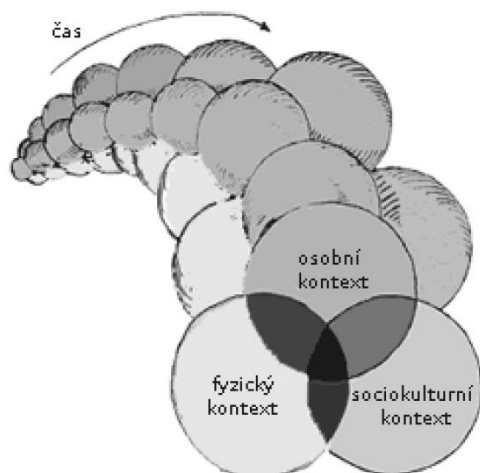
Muzeum představuje fyzické prostředí, které se návštěvníci, obvykle svobodně, rozhodnou navštívit. *Fyzickým kontextem* míní Falk a Dierkingová architektonické řešení budovy a „celkový pocit“ z muzejního prostoru, vystavených předmětů a artefaktů. (ibid) Fyzický kontext ovlivňuje to, jak se návštěvníci v prostoru chovají, na co zaměřují svou pozornost a co si z návštěvy nejvíce pamatují. Sledují, že např. dřevěná podlaha a větší množství mobiliáře může snížit příznaky muzejní únavy. Mnohé rozdíly mezi kulturními institucemi, jako jsou muzea umění a science centra, kulturní domy a obří akvária, spočívají právě v rozdílech ve fyzickém prostoru – v rozdílech v architektuře, vystavených předmětech a v celkovém řešení prostoru, jenž zahrnuje nejen aktivní zóny, ale i zóny určené k odpočinku a občerstvení. (ibid)

Falk a Dierkingová vytvořili diagram (obr. 4), který znázorňuje souvztažnost těchto tří kontextů. V publikaci, kterou vydali v roce 2000 pod názvem *Learning from Museums* [Muzejní učení] doplňují tento model o další rozměr, jímž je čas. Poukazují na to, že veškeré učení probíhá v průběhu času, jenž přispívá k akvizici a retenci nových vědomostí. Upozorňují na to, že vnímat muzejní zkušenost jenom jako jednu událost v čase, i kdyby trvala dlouhou dobu, je neadekvátní. K porozumění učení jako takovému je třeba dlouhodobějšího pohledu na věc. Takový pohled by připomínal spíše časosběrný dokumentární film, který by sledoval daného jedince, změny, které nastávají v jeho jednání a vnímání světa kolem sebe, a muzejní instituci existující v tomto širokém komunitním a sociálním kontextu. V této souvislosti navrhuje Falk a Dierkingová uvažovat o učení jako o něčem, co vzniká v průběhu času spolu s tím, jak se jedinec pohybuje napříč svým sociokulturním a fyzickým světem a v průběhu času vrstvu po vrstvě buduje jednotlivé významy světa kolem sebe. (Falk a Dierking, 2000, s. 11)

Proto také zkušenosti, které nastanou po muzejní návštěvě, hrají důležitou roli v dlouhodobém posuzování toho, čemu se vlastně jedinec v muzeu naučil. Falk a Dierkingová také upozorňují na časovou prodlevu, jež vzniká mezi nově nabytou zkušeností a skutečným porozuměním a která představuje pro edukátory jistou neznámou. Varují, že přestože je tato prodleva přirozenou součástí procesu učení, často vede k mylnému či



zkreslenému vyhodnocení výsledků učení v muzeu. (Falk & Dierking, 2000)

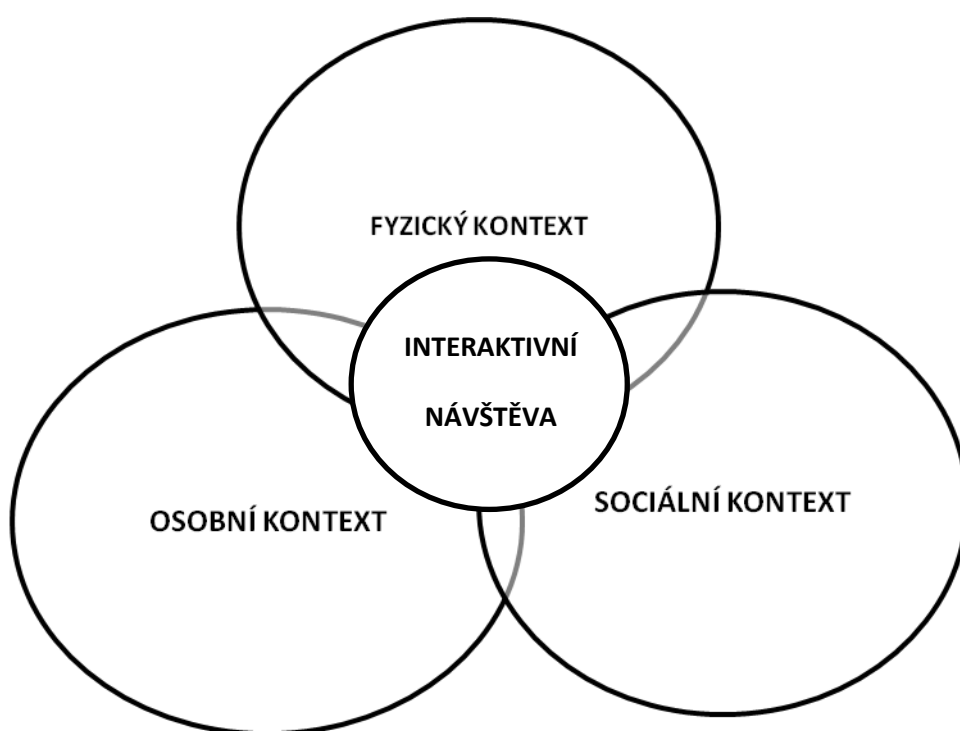


Obr. 4 Kontextuální model učení podle Falka a Dierkingové. (2000, s. 12)

Muzejní učení charakterizují Falk a Dierkingová jako interakci a integraci výše zmíněných tří neustále se měnících kontextů v čase a prostoru. (ibid) Pro model kontextuálního učení v muzeu nabízí dvojice vhodnou analogii inspirovanou Julianem Jaynesem, který při popisu lidského vědomí vyslovil myšlenku, že to, co jsme schopni vnímat, je jako světelný kužel vycházející z baterky umístěné v temné místnosti. Vidíme jen to, co je v danou chvíli osvětleno, nic jiného v ten daný moment neexistuje. (ibid) Podobně i tři lidé stojící v temné místnosti, každý se svou baterkou osvětlující tentýž předmět, jej budou osvětlovat každý jiným způsobem. Odlišný způsob osvětlení předmětu je daný rozdílnou podstatou světelného kuželu vycházejícího z každé baterky (osobní kontext), rozdílným úhlem, pod kterým tito tři lidé předmět osvětlují (fyzický kontext) a rozdílným účinkem společného světla (sociální kontext). Proto i tři lidé pozorující tentýž předmět v muzejní expozici budou prožívat tři různé muzejní zkušenosti. (ibid)

Na základě kontextové podstaty muzejní zkušenosti hovoří Falk a Dierkingová o tzv. modelu interaktivní návštěvy [*The Interactive Experience Model*], který znázorňují v diagramu na obr. 5. Jak dále objasňují, muzejní návštěva se odehrává ve fyzickém kontextu, v našem případě v muzeu se všemi fyzickými komponenty, které jej tvoří. Návštěvník v muzeu vnímá svět prizmatem svého osobního kontextu. Takovou zkušenost pak zažívají další lidé, muzejní návštěvníci, kteří do muzea přicházejí se svým vlastním osobním kontextem; jejich souhrn pak tvoří kontext sociální. (Falk a Dierking, 1992) V průběhu

muzejní návštěvy může kdykoliv jeden z těchto tří kontextů zaujmout vedoucí postavení a působit na vnímání návštěvníka největší měrou. Proto lze o muzejní návštěvě uvažovat jako o neustále probíhající a měnící se interakci mezi osobním, sociálním a fyzickým kontextem. Model interaktivní návštěvy také naznačuje, že všechny tři kontexty by měly významně přispívat k muzejní návštěvě, i když ne všechny stejnou měrou. Přestože mohou jednotlivé kontexty existovat samostatně, ve skutečnosti fungují jako integrovaný celek. Na základě tohoto modelu lze nahlížet muzejní zkušenost návštěvníka v celé její šíři a vysvětlit její sociální, fyzické, intelektuální a emocionální komponenty. (ibid)



Obr. 5 Model interaktivní návštěvy podle Falka a Dierkingové. (1992, s. 5)

V neposlední řadě vnímají John H. Falk a Lynn D. Dierkingová učení v neformálním vzdělávání jako *free-choice learning*<sup>54</sup> – česky také jako učení založené na svobodné volbě. (Falk & Dierking, 2000) Tento druh učení probíhá nejen při návštěvě muzea, ale i během

---

<sup>54</sup> V roce 2006 byl na Pedagogické fakultě Oregon State University otevřen bakalářský program v oboru *Free-choice Learning*, v dnešní době bylo studium tohoto oboru rozšířeno i na magisterský a doktorský studijní program.

sledování televize, čtení novin, při hovorech s přáteli apod. Tento model popisují jako obvykle nelineární proces motivovaný konkrétními zájmy dané osoby, která také určuje čas, místo a obsah tohoto učení. Významný určující faktor tohoto druhu učení sledují autoři v integraci a interakci již zmíněného osobního, sociokulturního a fyzického kontextu. (ibid)

Přínos americké výzkumné dvojice Johna H. Falka a Lynn D. Dierkingové spočívá v tom, že v našem muzejněpedagogickém vzorci odhalují a definují další neznámou týkající se toho, co muzejní učení ovlivňuje, jaké aspekty – kontexty – na muzejní učení působí a proč. Analýza osobního, sociokulturního a fyzického kontextu, do nichž muzejní učení zasazuje, umožňuje hlubší porozumění chování, a tedy i učení jednotlivých skupin návštěvníků. V konečném důsledku tato analýza přispívá k vytváření takových muzejních vzdělávacích programů a výstav, které by tyto aspekty reflektovaly a zmírňovaly elementy, jež mohou plně realizaci muzejního učení zabraňovat. Programy a výstavy reflektující kontextuální poznatky mohou předcházet úskalím, jež tyto tři kontexty mohou pro návštěvníka představovat, usilují o vytvoření co nejhlubší muzejní zkušenosti – a tím pádem zvyšují muzejní učení návštěvníků.

#### **4.8 Graeme K. Talboys (\*1953)**

Graeme K. Talboys, odborník v oblasti muzejní pedagogiky, jenž v minulosti působil jako učitel formálního vzdělávání, komunitní pedagogický pracovník a muzejní edukátor a jehož monografie mapují a vymezují standardy pro vzdělávací roli muzeí v britském regionu, se do dějin muzejní a galerijní pedagogiky zapsal především dvěma odbornými publikacemi.

V první z nich, jež nese název *Using Museums as an Educational Resource* [Jak využívat muzeí jako vzdělávacích zdrojů] (1996, 2010), se blíže zamýšlí nad definicí muzea a opakovaně vyzdvihuje vzdělávací roli této instituce. Muzeum vnímá především jako organickou instituci, což znamená, že se v průběhu času rozvíjí a buduje a v návaznosti na změny ve světě a v době, ve které existují, se dále vyvíjí a mění. (Talboys, 2010) Muzeum zároveň skýtá specializovaný otevřený prostor pro všechny, prostor, v němž se odehrávají programy a události pro veřejnost a v němž jsou uchovávány, konzervovány a vystavovány originální artefakty mající estetickou, archeologickou, kulturní, historickou, sociální či duchovní hodnotu. (ibid) Tuto jejich vlastní jedinečnou hodnotu by měl reflektovat způsob, jakým jsou prezentovány, čímž se Talboys jednoznačně přiklání ke kontextuální prezentaci. V takovém případě, jak dále doplňuje, se jedná o informativní způsob uchovávání národní,

kulturní a kolektivní paměti, jehož cílem je poskytnout návštěvníkům jedinečnou možnost tuto paměť dále objevovat, zamýšlet se nad ní, nechat se jí inspirovat, učit se z ní a těšit se nejen z dokladů o vlastní kulturní paměti ale i z paměti tedy kulturního dědictví odlišných národů a odlišných společenství lidí. (ibid)

Muzejní vzdělávání, jež vyzdvihuje jako ústřední poslání každé muzejní a galerijní instituce, dává Talboys především do souvislosti se vzděláváním formálním. A právě v tomto aspektu je patrná jeho dřívější pedagogická praxe, jež mu dala nahlédnout do zákulisí této spolupráce a na jejímž základě si nedostačující spolupráci mezi těmito dvěma klíčovými kulturními a vzdělávacími institucemi, plně uvědomoval. Ve svých teoretických textech proto vybízí k větší podpoře této spolupráce a vyzdvihuje její primárně komplementární charakter. Význam školních exkurzí do muzea vidí Talboys nejen v prostém shromažďování nových poznatků, jak většina lidí na takovou zkušenost nahlíží. (ibid) Talboys při vysvětlování přínosu návštěvy muzea cituje staré čínské přísloví, které prozrazuje: „Řekni mi a zapomenu, ukaž mi a zapamatuji si, nech mne to udělat a pochopím.“ Toto přísloví, jak Talboys ukazuje v následující tabulce (obr. 6), je potvrzeno rozsáhlým výzkumným šetřením, které sleduje všeobecné zákony akvizice a retence výsledků učení.

Většina lidí si pamatuje a chápe:	při:	forma participace:
<b>10 % z toho, co čtou</b>	<b>čtení</b>	<b>P A S I V N Í</b>
<b>20 % z toho, co slyší</b>	<b>poslechu</b>	
<b>30 % z toho, co vidí</b>	<b>prohlížení obrázků</b>	
	<b>prohlížení expozice</b>	
	<b>sledování filmu</b>	
	<b>sledování praktické ukázky</b>	
<b>70 % z toho, co řeknou</b>	<b>aktivní účasti v diskuzi</b>	<b>A K T I V N Í</b>
	<b>prezentaci přednášky</b>	
<b>90 % z toho, co dělají</b>	<b>aktivní účasti v dramatickém zpracování předlohy</b>	
	<b>simulaci skutečného zážitku</b>	
	<b>vlastním prováděním dané činnosti</b>	

Obr. 6 Tabulka charakterizující vztah paměti a porozumění k participaci podle Graemea K. Talboyse (Talboys, 2010, s. 25)

Údaje z tabulky názorně poukazují na komplementární charakter, který vztah muzea a školy má. Zatímco většina školních aktivit spadá do pasivní sféry participace žáků ve výuce, edukační programy muzea jsou – nebo by měly být – založeny především na činnostech, jež vedou žáky k aktivní participaci. Vzhledem k tomu, že díky aktivní participaci lze dosáhnout lepších výsledků v oblasti podržení a hlubšího pochopení nových informací, lze konstatovat, že edukační programy muzeí jsou efektivnější a vedou k vyšší retenci nových poznatků. Talboys proto argumentuje, že školní výuka již nemůže být nadále realizována pouze v prostorách tradičních školních zařízení. Již nelze ignorovat možnosti, které muzeum v rámci školní výuky nabízí. Vybízí k vytvoření tzv. střídavé péče, kdy se na vzdělávání žáků bude podílet nejen škola, ale také muzeum a kdy tyto dvě instituce odstartují tolik důležitý dialog a vzájemnou spolupráci.

Talboys si dále všímá interdisciplinárního charakteru, jenž je přítomen v muzejním učení v mnohem větší míře než ve vzdělávání probíhajícím ve školních zařízeních. Mezioborovost, jak Talboys dále rozvíjí, stojí v čele každé muzejní aktivity (na rozdíl od školního vyučování, jež probíhá na základě předmětových osnov a v němž interdisciplinární aspekt stojí docela v pozadí) a probíhá na třech úrovních. První z nich se týká těch aspektů vzdělávání, které jsou relevantní pro všechny žáky bez ohledu na to, jaké mají dovednosti, schopnosti a zájmy. (Talboys, 2010) Muzeum se tak primárně snaží připravit dětské i dospělé návštěvníky na život v multikulturní společnosti. Druhá úroveň zahrnuje takové dovednosti, které jsou relevantní pro všechny obory. Jedná se např. o prohlubování vyjadřovacích schopností, numerických dovedností, gramotnosti, schopnosti studovat za jistým účelem, schopnosti řešit problémy a schopnosti a dovednosti spojené se sociální interakcí a osobním růstem. (ibid) V kontextu třetí úrovně se muzea snaží působit na své návštěvníky, a tedy i na skupiny školních žáků z hlediska specifických aspektů života mimo školu. Mezi tyto aspekty patří pomoc při výběru budoucího zaměstnání či budování kariéry, zdravý životní styl (fyzický, duchovní i emoční), aktivní občanství a porozumění ekonomickým a enviromentálním podmínkám dané komunity a celého světa vůbec. (ibid)

Přínos muzejního vzdělávání vidí Talboys především v tom, že podporuje aktivní učení, umožňuje pracovat s předměty, a ne jenom s texty, umožňuje rozvíjet jazykové a vyjadřovací dovednosti i konceptuální myšlení. Muzeum také poskytuje místo, ve kterém se mohou návštěvníci usebrat a hlouběji přemýšlet nad vystavenými předměty a koncepty v nich obsaženými a nechat se jimi inspirovat. Muzeum dále nabízí jedinečnou možnost seznámit se nejen s objekty a koncepty naší vlastní kultury, ale i s kulturním dědictvím jiných

společnosti lidí. V neposlední řadě má působení muzeí celospolečenský dopad, zvyšuje komunitní uvědomění a přispívá k sociální soudržnosti. (ibid)

Při hledání podstaty muzejního vzdělávání upozorňuje Talboys na to, že ačkoliv ve většině případů staví muzejní instituce na materiální kultuře, způsob, jakým je možné uvědomovat si hodnotu tohoto materiálního bohatství a uchopit jej, nespočívá jen v získávání faktografických údajů. (Talboys, 2010) Navíc informace na dané téma je v dnešním globálním, informačním a digitalizovaném světě snazší získávat z jiných zdrojů a muzeum jistě není v tomto ohledu tím nejlepším místem, kde lze potřebu holých faktických informací naplňovat. To samozřejmě neznamená, že by muzea nedisponovala důležitými informacemi, některé lze získat právě jen v těchto kulturních institucích. Problém spíše spočívá v tom, jak dále Talboys vysvětluje a přitom odkazuje na výrok Bertranda Russella, ve kterém vyslovuje myšlenku, že víme příliš mnoho, ale pocítujeme velmi málo, že stimulace naší představivosti a našeho emočního prožívání má stejnou váhu jako shromažďování a analýza dat. (ibid) Muzeum by mělo primárně usilovat o to, aby své dětské a dospělé návštěvníky inspirovalo tím, co v této instituci je k vidění, a tím, co jim tato instituce umožňuje během návštěvy dělat – a tak je přivádět na cestu hlubšího porozumění představeným objektům a konceptům.

Talboys si uvědomuje fakt, že dnešní člověk je pokračovatelem rozsáhlého materiálního, sociálního i kulturního dědictví, a dále vyvozuje, že ústředním posláním každé kulturní a vzdělávací instituce by mělo být jedinec s daným dědictvím seznamovat, umožňovat mu jeho uchopení, vytvářet vhodné podmínky pro to, aby jedinec mohl jednotlivé aspekty tohoto dědictví dále objevovat, těšit se z něho, využívat jej, chránit a dále obohacovat. (ibid) Talboys sleduje, že většina školních dětí bydlí ve městech, a přesto, že se dnešní společnost považuje obecně za multikulturní, většina z nich je členem úzce zaměřené monokultury, jež má mizivé napojení na své kulturní dědictví a jež nereflektuje svou osobní zkušenost. (ibid) Společnost, která vykazuje nedostatek kulturní různorodosti a jejíž kulturní identita staví na cizích a fiktivních hodnotách, má na životaschopnost takové společnosti zničující dopad. Monokulturní pojetí společnosti, jak Talboys varuje, je stejně nebezpečné jako nedostatek genetické různorodosti pro zvířecí druhy i život sám. Talboys proto považuje za nejdůležitější přínos muzejních institucí to, že skýtají prostředí, ve kterém se mohou děti i dospělí návštěvníci seznamovat v největší možné míře nejen s vlastní kulturou, ale i s kulturním dědictvím jiných zemí a národů. (ibid) Právě tento aspekt v dnešní době nabývá velké aktuálnosti a podtrhuje poslání muzeí v duchu progresivistických tendencí, jejichž

cílem bylo poskytovat takové učení, které v konečném důsledku vede ke kvalitativní proměně celého světa.

Na závěr ještě krátce pojednám o druhém, neméně významném díle Graemea K. Talboyse, jímž je publikace *Museum Educator's Handbook* [Rukověť muzejního edukátora] (2000, 2005). I tuto knihu lze charakterizovat jako úvodní text seznamující nejen učitele formálního vzdělávání s přínosy, jenž pravidelná návštěva muzea se školní skupinou skýtá. I v této publikaci Talboys vyzývá k větší spolupráci škol a muzeí a přínosy této spolupráce opakovaně obhajuje. Jak z názvu vyplývá, primárně je tato publikace určena představitelům profese muzejního edukátora. Problematiku vzniku a vývoje muzejního edukátora v knize podrobně popisuje a zaměřuje se i na jeho dlouhotrvající a do jisté míry ještě stále přetrvávající izolovanost. Důvodů pro toto odloučení nachází hned několik. (Talboys, 2005)

V první řadě upozorňuje na dlouhotrvající přesvědčení, že muzeum svou roli splňuje již samotným vystavováním artefaktů, které mají dostatečnou výpovědní hodnotu, a potřeba odborného vzdělávacího personálu tedy není opodstatněná. Druhý důvod vychází ze skutečnosti, že první muzejní pedagogové byli do muzea přeloženi nebo zaměstnáni místními úřady pro výchovu a vzdělávání, což vytvářelo dojem, že muzejní pedagog tak docela součástí muzea není. (Talboys, 2005) Dalším důležitým faktorem, který i nadále negativně přispívá k této odloučenosti, je dichotomie, která zdánlivě existuje mezi konzervačními a vzdělávacími činnostmi. Kurátoři se totiž často domnívají, že není možné používat artefakt ve výukovém procesu a zároveň o něho dbát dle vysokých konzervačních standardů. I když lze tyto obavy ze stran kurátorů chápat, je to právě muzejní edukátor, který se snaží v muzejních návštěvnicích rozvíjet kladný vztah k artefaktům jako vzácným dokladům lidského a přírodního dědictví, o něž je třeba pečovat a které je třeba chránit pro budoucí generace. Talboys konstatuje, že je v zájmu kurátorů i muzejních pedagogů, aby se sbírkovým předmětům dostávalo té nejlepší péče. Rozbité nebo zničené předměty totiž nemohou být zahrnuty do výstavní sbírky a nemohou ani sloužit k vzdělávacím účelům. A přitom, jak shrnuje, si konzervace sbírkových předmětů klade stejný cíl jako muzejní edukace – zachovat muzejní artefakty pro vzdělávací účely budoucím generacím. (ibid)

Talboys si uvědomuje, že role muzejního edukátora v sobě snoubí úkoly různorodého charakteru, na nichž závisí nejen kvalita vzdělávacích programů muzea, ale také chod jednotlivých článků muzejní instituce. (Talboys, 2005) Muzejní edukátor by měl disponovat nejen odbornými teoretickými znalostmi z oblasti muzejní pedagogiky a oborů, k nimž se

vztahují vystavované předměty muzea, ale také schopností tyto poznatky vhodným způsobem zavádět do praxe ovlivněné konkrétními potřebami a zájmy komunity, které muzeum slouží. O významu práce muzejního edukátora musí být přesvědčen jak on sám, tak i ostatní členové muzejního personálu, kteří ho v budování muzea zaměřeného primárně na návštěvníka neustále podporují a následují. Jednou z důležitých rolí muzejního edukátora se tak stává školení nového či stávajícího muzejního personálu v souladu s výsledky provedených výzkumných šetření nebo osvědčené praxe jiných muzeí.

#### **4.9 Barry Lord (1939–2017) a Gail Dexter Lordová**

Svůj výzkum v oblasti historie muzejní pedagogiky uzavírám pojednáním o díle dalších dvou významných osobností, které působí v oboru od 80. let a které nám, prostřednictvím svých muzejních projektů, dávají nahlédnout do blízké i vzdálené budoucnosti této kulturní instituce. Barry Lord, významný muzejní odborný poradce s více než 40letou praxí v oboru tvoří spolu s Gail Dexter Lordovou manželskou dvojicí světově proslulou v oblasti muzejního strategického plánování.

V 70. letech působil Barry Lord jako kurátor umění a byl zapojen do federálního programu poskytujícího asistenci muzejním a galerijním institucím (Museum Assistance Program). Práce v programu mu umožnila navštívit nesčetně kanadských muzeí a galerií a vyhodnocovat architektonická řešení těchto budov i celkový plán provozu. Postupně tak přicházel na to, že vedle dobře fungujících organizací existují i takové, které vykazují katastrofální nedostatky nejen v oblasti péče o vystavené předměty, ale i v oblasti architektonického řešení budovy a plánování pro vzdělávání. Strategické plánování pro kulturní instituci nebylo totiž v té době příliš běžné a neexistovala v tomto oboru ani žádná podpůrná literatura. Barry Lord byl tak prvním, kdo se touto otázkou začal blíže zabývat a kdo na toto téma vydal mnoho publikací, klíčová z nich byla veřejnosti představena v roce 1983 pod názvem *Planning our Museums* [Plánujeme naše muzea]. Knihu rozděluje do tří prostých ale jasných oddílů: plánování pro návštěvníky, plánování pro sbírky a plánování pro zařízení. A právě upřednostňování veřejnosti se stalo puncem jejich dalších aktivit nejen publikačních ale i muzejněkulturních. V roce 1981 dvojice založila asociaci *Lord Cultural Resources Planning & Management* [Asociace Lordových pro plánování a management kulturních zdrojů], která v současnosti působí nejen v Torontu jejich rodné Kanady, ale má pobočky i v Londýně, New Yorku, Pekingu a Mumbai. Svou poradenskou činnost opírají o



sérii publikací, ve kterých se věnují nejen muzejnímu plánování (*The Manual of Museum Planning*, 2012), ale také muzejnímu managementu (*The Manual of Museum Management*, 2012) muzejním výstavám (*The Manual of Museum Exhibitions*, 2014), muzejnímu učení (*The Manual of Museum Learning*, 2007) a nově také digitálním technologiím v muzeu (*The Manual of Digital Museum Planning*, 2017).

Asociace Lordových realizovala na 1700 mezinárodních projektů v 36 zemích. Byla to právě jejich asociace, která provedla strategický muzejní plán pro Guggenheimovo muzeum v Bilbao v roce 1997 a tak pomohla proměnit takřka opuštěnou průmyslovou zónu v životem pulzující místo s vysokou každoroční návštěvností.<sup>55</sup> Architektonické řešení této muzejní ikony zároveň podtrhuje fenomén *zážitkové architektury*. Ten se rozvíjí od konce 20. století, kdy se muzea stávají klíčovými orientačními body a významně přispívají k etablování určitých míst, která do doby jejich vzniku unikala pozornosti široké veřejnosti. Jedná se o trend, který dává vyniknout muzejní architektuře a upozorňuje na muzeum nejen jako na instituci uchovávací, konzervující a prezentující objekty, ale i na muzeum jako na objekt sám. Ve svém dalším projektu realizovaném v opuštěné loděnici v Salford Quays poblíž Manchesteru (Anglie) se Asociaci Lordových podařilo oživit jedno z nejchudších míst západní Evropy. Díky štědré finanční podpoře plynoucí z fondů Evropské Unie vzniklo v roce 2000 divadelní a galerijní centrum nesoucí název The Lowry. Gail Dexter Lordová, jež byla hlavní řešitelkou zadání, zjistila, že město vlastní největší světovou sbírku uměleckých děl vytvořených L. S. Lowrym, jedním z nejoblíbenějších malířů Anglie z počátku 20. století. Po vzoru Johna Cottona Dany se tak Asociaci Lordových podařilo propojit novou kulturní instituci s vlastní kulturou komunity a tím posílit její kulturní hodnoty a osobitou identitu celé komunity.

Muzejní instituce se dnes snaží propojit s místem, ve kterém se nachází a s komunitou, které slouží, nejen svým konceptuálním řešením ale i svým architektonickým řešením. To lze sledovat například na projektu Světového kulturního centra Krále Abdulazize, jež bylo dokončeno v loňském roce (2017) a na jehož strategickém plánování se rovněž podílela Asociace Lordových. „Vztyčené menhiry“, jež budova tohoto kulturního centra připomíná, se klenou nad saúdskoarabským Dhahranem v místě, kde kdysi poprvé v

---

<sup>55</sup> Guggenheim muzeum v Bilbao se do historie vepsal také pod názvem *Bilbao efekt*, jež označuje transformaci dříve prosperující industriální zóny, kterou následně postihla finanční krize s devastujícím dopadem na celou oblast. Nová koncepce této oblasti s akcentem na kulturu, inspirovaná severoamerickým modelem, pomohla město vzkřísit a vytvořit z něho opět významný orientační bod na mapě.

Saudské Arábii tryskala ropa. Svým provedením budova odkazuje k podzemním horninám, ze kterých vyvěrá ropa – bohatství země, které se král Abdulaziz rozhodl investovat do vybudování tohoto centra. Konečné provedení tohoto projektu, jehož cílem je oslavovat lidského ducha, představuje unikátní prostor nabízející rozmanité výstavní síně, muzeum, knihovnu, kino, koncertní sály i rozsáhlý archiv. (Kalista, 2014 [online])

Žádný z těchto výše zmíněných projektů se však svým rozsahem nevyrovná zadání, kterým byla asociace pověřena v roce 2006. Je jím 30 miliardový projekt, jehož cílem je proměnit ostrov Saadiyat na pobřeží u Abu Dhabi v umělecký klenot Blízkého východu. Na tomto místě budou postupně vznikat čtyři muzea, mezi něž se řadí první zahraniční pobočka pařížského Louvre a nejnovější základna Guggenhiemova muzea z architektonické dílny Franka Gehry. Projekt Saadiyat Island představuje největší kulturní projekt vůbec.

Těmito projekty, jimiž strategické muzejní plánování Asociace Lordových transformovalo chudé opuštěné průmyslové „brownfields“ v kulturní i obchodní centra produkující každoročně velké obraty, se manželská dvojice Lordových a jejich asociace zapsala do dějin muzejní kultury. Svým muzejním plánováním asociace navazuje na odkaz Johna Cottona Dany a dalších zastánců progresivismu, kteří budovali muzejní instituce podporující a vycházející z kulturních hodnot komunity, které sloužily. Manželé Lordovi zároveň reagují na trendy a výzvy dnešní moderní doby, se kterou se muzejní a galerijní instituce snaží držet krok. Ve světě zvyšující se globální mobility a ve světě zároveň přesyceném zábavními médii jsou v zájmu zachování vlastní existence muzea a galerie nuceny soutěžit o návštěvníky s každou veřejnou institucí počínaje koncertní halou až po nákupní střediska. Není snad proto ani divu, že muzea samotná dnes tvoří svébytný kulturní průmysl hojně vzkvétající právě v posledních dekádách.<sup>56</sup> Budováním muzejních poboček muzea nejen zvyšují svou působnost a posilují jméno své „značky,“ jak již bylo zmíněno v úvodu k této kapitole, ale zároveň řeší otázku péče o své sbírky.<sup>57</sup>

Strategické muzejní plánování Asociace Lordových však nespočívá jen v plánování ekonomicky udržitelné kulturní instituce. Významné je především jejich plánování pro muzejní učení. Barry Lord definuje muzejní učení především jako neformální, dobrovolné,

---

<sup>56</sup> Viz Stephen Conn (2010) – zlatý věk muzeí – muzejní éra.

<sup>57</sup> Jak vysvětluje Thomas Krens, bývalý ředitel Nadace Solomona R. Guggenheima, většina tradičních muzeí má rozsáhlé sbírky a jen jedna desetina je obvykle vystavena v expozicích. (Pachner, 2017 [online]) Péče o tyto sbírky je velice nákladná a může odčerpat až dvě třetiny provozních nákladů. Budováním muzejních poboček lze tyto závazky přeměnit v profitabilní jmění.

tedy plně podléhající svobodné volbě návštěvníka a primárně zaměřené na emoční prožívání. (Lord, 2007) Kognitivní složka se při učení v muzeu orientuje na pocity a způsoby prožívání, a tím ovlivňuje návštěvníkovy postoje, zájmy, hodnotový systém, přesvědčení a schopnost ocenit danou myšlenku prezentovanou muzejní expozicí, čímž dává tomuto učení transformativní charakter. (ibid)

V druhém vydání knihy *The Manual of Museum Learning* [Manuál pro muzejní učení/vzdělávání] (2015) definují Barry Lord a Brad King na základě případových studií 7 kroků, pomocí nichž lze transformovat muzejní učení dané instituce. Plánování pro muzejní učení chápou především více než jen tvoření muzejních vzdělávacích programů k určitým muzejním předmětům či tématům prezentovaným na výstavě. (King a Lord, 2015) Zaměření na muzejní učení předpokládá kompletní institucionální transformaci. Jen taková instituce, jak dále vysvětlují, může být úspěšná v poskytování muzejního učení/vzdělávání – a tak sloužit komunitě, ve které působí. Sociální aspekt a celospolečenský vliv by měly, dle jejich názoru, být nejvyššími cíli muzejního učení. (ibid) Proto, aby muzea mohla plnit svou celospolečenskou úlohu a mít sociální vliv, musí být primárně zaměřena na návštěvníka – tedy na člena dané společnosti. Muzea, jak vysvětluje Brad King na konferenci pořádané galerií Art Gallery of Ontario v roce 2016, se za tímto účelem spíše než na „co“ začínají zaměřovat na „jak“. (King, 2016 [online]) To znamená, že muzea dnes i nadále prezentují předměty či témata v nich obsažená, ale větší důraz přitom kládou na rozvoj měkkých dovedností, mezi něž patří komunikace s lidmi, navazování kontaktů s lidmi pocházejícími z jiného kulturního regionu, kreativní a inovativní myšlení. Diagram na následující straně (viz obr. 7) znázorňuje zmíněných 7 kroků, jež mohou přispět k transformaci učení v muzejní instituci, a tím zvýšit její sociální vliv.



Obr. 7 – Transformace muzejního učení v 7 krocích. Překlad názvů jednotlivých kroků: 1. znovu se zamyslete nad misí muzea; 2. přeměňte způsoby práce; 3. podporujte učení; 4. učiňte z každého muzejního pracovníka muzejního edukátora; 5. přistupujte k řešení muzejního prostoru holisticky; 6. měřte hodnoty, na kterých záleží; 7. zvolte *změnu* za hlavní způsob práce vaší instituce. (King, 2016 [online])

Autoři opakovaně upozorňují na to, že obrat k muzejnímu učení je obratem institucionálním na všech úrovních dané instituce. Za počáteční *první krok* proto považují nutnost opětovně se zamyslet nad samotnou misí instituce a v případě nedostatečného vyjádření ji nově formulovat. Muzea tak mají možnost si nově uvědomit své postavení ve společnosti a způsob, jakým této společnosti chtějí sloužit primárně. V *druhém kroku* navrhuji provést reorganizaci celé instituce, nově definovat úkoly jednotlivých oddělení – a především zrušit jejich hierarchické pojetí. Tím vznikne instituce, ve které bude mít každý hlas stejnou váhu, a návrhy na zlepšení tak mohou vznášet nejen vedoucí vzdělávacího oddělení, ale kdokoli z muzejního personálu. Tímto způsobem si muzea mohou udržovat svou relevantnost pro společnost a zároveň na ni působit i pojetím své vnitřní organizace a vedením. *Třetí krok* vychází z všeobecného poslání muzea, jímž je pomáhat lidem držet krok s dnešním neustále se měnícím světem. Autoři proto vybízí k poskytování co největší podpory návštěvníkům, jež by usnadňovala jejich učení a dávala jim dostatek svobody pro samostudium. Navrhuji podporu ve formě učebních pomůcek, kontaktních zón, platform pro

praktické učení, zpětné vazby, projektů, vzdělávacích programů, sociálních sítí a v neposlední řadě i prostřednictvím muzejních dobrovolníků a tzv. facilitátorů. *Čtvrtý krok*, jenž částečně navazuje na bod druhý, spočívá v tom, že každý muzejní pracovník by měl zároveň působit jako muzejní edukátor. Úkolem muzea je tedy poskytnout všem muzejním pracovníkům dostatek školicích programů, které by je připravily na to více komunikovat s návštěvníky, ne však „didaktickým“ způsobem, nýbrž způsobem dialogickým.<sup>58</sup> *Pátý krok* upozorňuje na holistické řešení muzejního prostředí, především ve smyslu vytváření víceúčelových prostorů oproti prostorům navrženým pouze pro jednu aktivitu, jednu výstavu či jeden vzdělávací program. Podtrhují tak důležitost fyzického kontextu, na který upozorňují Falk a Dierkingová (viz předchozí kapitola 4.6) a fakt, že jiné návštěvnické skupiny mohou vyžadovat jiné prostorové řešení. *Šestý krok* vyzdvihuje důležitost výzkumné práce muzeí v oblasti visitors studies, která vedou k shromáždění a studiu důležitých dat, přinášející klíčové informace např. v oblasti složení návštěvnických skupin, jejich potřeb a přání či aktuálně řešených otázkách v dané komunitě. Na těchto informacích pak mohou muzea stavět při koncipování expozic a při celkovém řešení instituce. Poslední *sedmý krok* nabádá k tomu, aby muzea přijala kontinuální změnu za svou a svou instituci v tomto duchu neustále aktualizovala a zároveň reflektovala neustále probíhající změny ve společnosti. Také všechny muzejní pracovníky vybízí k tomu, aby se neustále sebevzdělávali a tím umožňovali realizaci probíhajících změn na úrovni celé instituce. (King a Lord, 2015)

Jinému klíčovému fenoménu – rovněž důležitému v oblasti muzejního učení – se ve své publikaci nesoucí název *Cities, Museums and Soft Power* [Města, muzea a soft power] (2015) věnují Gail Dexter Lordová a Ngaire Blankenbergová. Za tento fenomén hrající důležitou roli pro celou muzejní instituci nejen 21. století vnímají autorky tzv. soft power muzeí a její aktivní využívání. Tento pojem je pro ně určujícím v procesu přeměny, jíž základní role muzea prochází od počátku 20. století a jejímž klíčovým rysem je proměna muzea na aktivní vzdělávací centrum sloužící široké veřejnosti a na fórum, jenž umožňuje multikulturní debatu a důsledně k ní vybízí.

Tento fenomén, jehož anglický název lze do českého jazyka přeložit jako měkká moc, byl poprvé popsán v 80. letech americkým politologem Josephem S. Nye, jenž jej vysvětluje primárně na pozadí politických a ekonomických konotací. (Nye, 2004) Jedná se o

---

<sup>58</sup> Dialogické učení bylo popsáno v kapitole 4.4. Didaktickým způsobem autoři zřejmě myslí klasický monologický způsob výkladu.

termín, který se v oblasti politologie a mezinárodních vztahů projevuje jako způsob, jakým může entita A ovlivnit chování a jednání entity B. Zatímco v případě hard power, tedy moci tvrdé, uplatňuje entita A k dosažení svých cílů násilné prostředky anebo finanční motivování, soft power pracuje s přitažlivostí, která je transformována především do oblastí kultury, umění a vzdělávání. Entita A, disponující soft power, tak ovlivňuje a mění preference entity B, která zcela dobrovolně, často i nevědomě, mění své chování ve prospěch entity A. Jinými slovy, tam, kde hard power uplatňuje vojenskou sílu a finance, pracuje soft power s myšlenkami, poznatky, hodnotami a kulturou.

Ochotu muzeí se soft power aktivně pracovat autorky chápou jako klíčovou pro zvyšování participace návštěvníků, ale i muzeí v učebním procesu a rozvoji kritického myšlení jedinců. Soft power muzea tedy odkazuje k jeho schopnosti ovlivňovat mínění široké veřejnosti, schopnost konstruovat společenskou a kulturní realitu, utvářet identitu určitých sociálních skupin a legitimizovat všeobecně uznávané „pravdy“.

Fakt, že muzea svou soft power využívala již v minulosti, je dokladován nejen tím, že svým výběrem a způsobem prezentace určovala umělecký diskurz, posvěcovala existující kulturní a společenské rozdíly mezi lidmi, ale také obhajovala akviziční praktiky, jež byly součástí kolonialismu. Muzea také legitimizovala evropocentrický pohled na jiné kultury, což bylo v některých muzeích vizualizováno např. pomocí evolučního žebříčku, na jehož vrcholu byl bílý evropský člověk. Významně přispívala k posílení vlastenectví v dané zemi, ale také posilovala ideologickou a politickou moc vládnoucí síly. Ngaire Blankenbergová však považuje uvedené historické projevy soft power spíše za projevy hard power.

Ve zmíněné publikaci autorky popisují 32 způsobů, jak aktivovat nebo zvýšit soft power muzeí, jak proměnit tuto instituci v neutrální prostor pro setkávání představitelů všech společenských vrstev a jak dát prostor vícevrstvému nahlížení na řešená témata. V první řadě kladou autorky důraz na to, aby si muzea uvědomila odpovědnost, kterou jako instituce občanské společnosti vůči této společnosti mají. (Lord a Blankenberg, 2015) Muzea by si měla být vědoma důležitosti role, kterou ve společnosti zastávají, ať už v procesu utváření kolektivní interpretace světa, v procesu kultivace široké veřejnosti a jejího vedení k humanitní orientaci nebo v procesu utváření identity různých sociálních skupin. Muzea by si měla uvědomovat svou přítomnost: to, že jsou součástí místa, ve kterém se nachází, stejně tak jako doby, ve které existují. (ibid) Dále by měla být muzea ochotna své soft power – svého postavení ve společnosti – aktivně a aktuálně využívat. Muzea by měla být otevřena tomu se

aktivně vyjadřovat k aktuálním tématům řešeným ve společnosti a dát prostor k vyjádření různorodým názorům.

Muzea, která si uvědomují důležitost své role jako jedné z klíčových a zároveň důvěryhodných institucí občanské společnosti a která mají zájem uplatňovat svou soft power aktivně a aktuálně, jsou často skloňována v kontextu aktivní komunikace, aktivní práce s návštěvníky a podpory aktivní účasti komunity. (ibid) Otevíráním aktuálních témat se taková muzea snaží držet krok nejen s technologickým, ale také s politickým a sociálním vývojem ve společnosti. Zároveň se tak aktivně účastní veřejného diskurzu a v mnohých případech jej významně ovlivňují.

Nezbytná je v tomto procesu také ochota muzeí aktivně pracovat se současným stavem poznání v oblasti společenských a přírodních oborů. Na historických paralelách vysvětlovat mechanismy současných problémů – a hledat v nich poučení. Stejně tak by měla muzea vyvíjet úsilí v oblasti aktivní komunikace a spolupráce s institucemi různých odvětví. (ibid) Muzea by měla vést k otevřené debatě na kontroverzní témata, a tak např. napravovat chyby, jichž se tradiční muzea dopouštěla (v rámci interpretace nebo akvizice sbírkových předmětů). Měla by také vyjadřovat jiné než mainstreamovými médii preferované názory a postoje – řešit témata aktuální pro danou komunitu, vést její členy ke kritickému myšlení. Zároveň by se však neměla bát jít proti většinovému názoru a zaujmout svůj nezávislý, avšak informovaný postoj.

Především dnes, v době digitálních technologií, které často vedou k izolovanosti jedinců, je schopnost muzeí vést návštěvníky k dialogu a interakci zvláště důležitá – neboť muzea se tak stávají jedním z posledních míst, kde je interakce a skutečný verbální dialog ještě možný a vítaný. Mise Asociace Lordových proto za klíčový považuje obrat muzeí ke komunitě návštěvníků, usiluje o to podporovat aktivní komunikaci s jejími členy i mezi nimi, naslouchat jim a snažit se reflektovat jejich názory, potřeby a touhy.

#### **4.10 Shrnutí**

Třetí období, které začíná v 50. letech minulého století a sahá až do dnešního století 21. přináší v chápání vzdělávací role muzeí a galerií významný posun. Vedle anglického *museum education*, tedy muzejní pedagogiky nebo muzejního vzdělávání, se v druhé polovině 20. století začíná objevovat termín *museum learning* – muzejní učení. Tento sémantický posun

dává nahlédnout na muzejní vzdělávání z protější strany, tedy z pohledu návštěvníka, který se stává v procesu muzejního učení klíčovým elementem. Pojem *museum learning* tak vystihuje obrat k návštěvníkovi, jehož zájmy a potřebami se muzejní učení dnešní doby řídí. To znamená, že právě návštěvník přebírá nad svým učením plné vedení a návštěvník sám vždy rozhoduje o tom co, kdy a jak se v prostředí muzea nebo i za jeho fyzickými hranicemi naučí. Úkolem muzejních a galerijních institucí 21. století je pro toto samořízené učení návštěvníků vytvořit ty nejvhodnější podmínky.

Takové podmínky se dařilo úspěšně vytvářet nejen v Exploratoriu, prvním science centru v USA, které se zasadilo o rychlý vzestup této novodobé formy kulturní instituce, ale i v nově ustaveném dětském muzeu v Bostonu. Nový život těmto institucím vdechly dvě novátorské osobnosti, které stály v jejich čele. V případě Exploratoria to byl Frank Oppenheimer, který při jeho budování stavěl především na své učitelské praxi a na profesionálním zaměření na obor teoretické fyziky. Jeho nadšení pro výuku jej přivedlo na cestu vytváření vlastních interaktivních exponátů, pomocí nichž měli návštěvníci možnost zjistit, jak fungují či nefungují jevy kolem nás. Svou muzejněpedagogickou filozofii stavěl na holistickém přístupu, pomocí nějž se snažil v expozicích science centra vytvářet ucelený obraz světa kolem nás. Podobně smýšlel i Michael Spock, představitel dětského muzea v Bostonu, který ve svých expozicích rovněž kladl důraz na to, aby předměty vystavené v nich poskytovaly interaktivní multisensorickou zkušenost z učení. Zásadním pro jeho muzejněvzdělávací dílo bylo přijetí skutečnosti, že zatímco většina muzeí – jako např. historické muzeum, přírodovědné, technické apod. – je zaměřena *na něco*, dětské muzeum je zaměřeno *na někoho*. V tomto ohledu pak dětské muzeum koncipoval zcela a pouze pro dětského návštěvníka a usiloval o to, aby v každém rozhodnutí muzea byl ohled na dítě jasně patrný.

Z muzejněpedagogického hlediska dochází v průběhu druhé poloviny 20. století ke klíčové změně v uplatňovaných pedagogických teoriích. Zatímco ještě v první polovině 20. století byla behavioristická teorie ve většině muzeí považována za všeobecně platnou, s nově zjištěnými poznatky z oblasti psychologie a vývojových stádií dětí se začíná postupně uplatňovat konstruktivistický přístup ve vzdělávání, a to přibližně od 20. let v Evropě a od poloviny 20. století v USA. V tomto duchu ve svém výzkumném šetření rozvíjí George E. Heina teorie učení a teorie poznání, jimiž popisuje klasické vzdělávání a staví při tom na progresivní pedagogice Johna Deweyho. Hein definuje konstruktivistické muzeum, jehož hlavním rysem je proces *meaning-making* tedy vytváření významů návštěvníky a ne kurátory.



Na vytváření takových výstav se podílí i muzejní edukátor, na jehož důležitost poprvé upozornil Benjamin Ives Gilman a jehož profil se v průběhu 20. století ustavoval a jeho profese se postupně institucionalizovala. Vývoj v nahlížení na tohoto klíčového muzejního pracovníka popisuje především Graeme K. Talboys.

Důležitým tématem se zabývají také John H. Falk a Lynn D. Dierkingová. Ti ve své koncepci vyzdvihují vliv osobního, fyzického i sociokulturního kontextu na celkové prožívání muzejní návštěvy a na výsledky muzejního učení. Jako další určující faktor odlišující formální vzdělávání od muzejního vnímají svobodnou volbu návštěvníka, které podléhá veškeré úsilí muzejních institucí. Uvědomění si toho, že muzejní učení probíhá na základě svobodné volby návštěvníka, nabádá muzea k větší připravenosti a potažmo k aktivnějšímu zaměření na silnější konkurenceschopnost v dnešním kulturně-zábavnými institucemi překypujícím světě. Nejen v díle Eilean Hooper-Greenhillové se tak rozvíjí obor visitors studies, který muzeím pomáhá lépe se připravit na různorodé zájmy a potřeby odlišných návštěvnických skupin. Výzkumné centrum RCMG při Leicester University, jemuž v letech 1999 až 2006 Eilean Hooper-Greenhillová předsedala, provedlo rozsáhlý výzkum v oblasti všeobecných výsledků učení v kulturních institucích, pomocí nichž může být efektivita muzejního učení lépe sledována i vyhodnocována.

Z děl dalších muzejněpedagogických osobností vyplývá, že bez muzejního strategického plánování se dnes muzea téměř neobejdou. Výzkumná dvojice Hazel Moffatová a Vicky Woollardová doporučují na začátku provést podrobnou SWOT analýzu všech aspektů, které mohou na proces vzdělávání působit. Manželská dvojice Gail Dexter Lordová a Barry Lord navrhuje 7 kroků, které by měly zvýšit vzdělávací potenciál dané instituce. Opakovaně upozorňují na to, že obrat k muzejnímu učení musí být proveden na všech úrovních dané instituce. V jednom z těchto kroků proto doporučují, aby se muzejním edukátorem stal každý člen muzejního personálu. Nejenže si tak uvědomí primární vzdělávací roli muzea všichni jeho pracovníci, ale zruší se tím i hierarchické členění personálu – a vznikne tak muzejní tým, který jako jeden muž potáhne za jeden pomyslný provaz směrem k samotnému poslání muzea, jímž je služba komunitě, v níž existuje. V konečném důsledku tak bude muzeum působit na své návštěvníky nejen vnějšími projevy ve formě výstav a narativů k nim připojeným, ale i rovnocennou vnitřní strukturou.

Muzejní učení 21. století probíhá především formou přímého kontaktu návštěvníků nejen se skutečnými předměty, ale i lidmi samotnými, což je v dnešní digitální době

obzvláště vítané. V rámci muzejního učení se tak muzeum stává místem, jež vybízí k multikulturní debatě a jež otevírá aktuální témata ve společnosti. Muzeum 21. století je sebevědomou institucí, jejímž prostředkem a silnou stránkou je dialogické učení. V tomto dialogu je každý názor vítán a každý hlas má stejnou váhu.

## **5 Závěrečná zjištění a jejich implikace pro současnou teorii a praxi oboru**

V předkládané disertační práci, jež má charakter historickosrovnávacího výzkumu, jsem se pokusila nastínit hlavní linie, kterými se angloamerická muzejněpedagogická praxe a teorie od vzniku veřejných muzeí a galerií ubírá. Angloamerický region jsem zvolila především proto, že právě z něj vzešlo mnoho zásadních podnětů, jež se na vývoji tohoto oboru podílely významnou měrou. Zároveň jsem se touto cestou pokusila české muzejněpedagogické obci i široké veřejnosti zpřístupnit dílo současných klíčových angloamerických odborníků, ale i těch, již stáli u samého zrodu oboru muzejní a galerijní pedagogiky a jejichž myšlenky a díla zůstávají pro nedostatek překladové literatury v České republice dosud neznámými. Právě tyto osobnosti – jimž jsou v disertační práci věnovány samostatné medailony podrobně popisující jejich přínos a identifikující hlavní linie jejich pedagogického uvažování – určují trajektorii hlavních linií této práce, neboť právě ony stojí za každou dobrou myšlenkou, inovativním přístupem či příkladem dobré praxe, jež vedly ke klíčovým změnám v teorii a praxi tohoto oboru a jež přispívaly k jeho dalšímu pokračování. Těmito osobnostmi byli nejen muzejníci, čerpající ze své bohaté muzejní praxe, ale i pedagogické osobnosti a v neposlední řadě také muzejní edukátoři a výzkumníci v oblasti muzejní pedagogiky i pedagogiky všeobecné.

Historickosrovnávací výzkum muzejní a galerijní pedagogiky v díle angloamerických odborníků byl proveden v souvislosti s analýzou souvisejících oborů, k nimž patří v první řadě muzeologie a pedagogika a dále pak psychologie, sociologie, filosofie, antropologie a další. V neposlední řadě jsem se vývoj oboru snažila zasadit do širších souvislostí vyplývajících z konkrétního světového a národního celospolečenského klimatu. Tato analýza a hledání celospolečenských souvislostí by mohly být jistě ještě detailnější, snažila jsem se však zachovat doporučený rozsah práce a soustředila jsem se tedy jen na to stěžejní.

Muzejní a galerijní pedagogika se rozvíjí se vznikem prvních veřejných muzeí hned v několika rovinách, které zakládají prizmata, jimiž lze vývoj oboru vnímat až do dnešní doby. Mezi ně patří nejen míra, jakou se instituce zaměřuje na muzejní vzdělávání a učení, ale i práce s muzejním předmětem a metody prezentace, zaměření na návštěvníka a poskytované muzejněvzdělávací služby komunitě, uplatňované výukové metody a pedagogické teorie, osobnost muzejního edukátora a etablování této profese, konečné cíle muzejněvzdělávacího působení a samotné poslání instituce atd. Výsledky výzkumu poukazují také na to, jak dalece

obor muzejní pedagogika ovlivnil výstavní a vzdělávací činnost galerií a muzeí umění i dalších typů muzeí např. přírodovědných, vlastivědných či vědeckotechnických.

Význam historickosrovnávacího výzkumu muzejní a galerijní pedagogiky nabírá v podmínkách pluralistické společnosti na důležitosti především proto, že sehrává ústřední roli v přípravě muzejních edukátorů, kterým poskytuje širší rozhled o potřebách a vývojových tendencích společnosti, čímž jim umožňuje správně a včasné na dané změny reagovat. (Průcha, 2009)

Níže sumarizuji klíčové výsledky výzkumu, zasazují je do širšího celospolečenského kontextu a uvádím implikace, které z tohoto vývoje vyplývají pro soudobou muzejní a galerijní teorii a praxi.

V *prvním popsaném období*, které je zaměřeno na 18. a 19. století a které sleduje vznik prvních veřejných muzeí a jejich vzdělávací činnost, již bylo zřejmé, že tato instituce bude mít i rozměr vzdělávacího zařízení. Ač bylo ono vzdělávání z počátku vnímáno především ve smyslu vědeckého bádání a bylo určeno primárně pro odbornou veřejnost – a instituce jako taková určena představitelům elitní části společnosti – již tehdy v průběhu 18. a 19. století vznikl fenomén muzejního vzdělávání, jenž byl od té chvíle s touto institucí navždy spjat. Poměrně záhy se k takto pojímanému muzejnímu vzdělávání vytvořil pohled odlišný, jenž upíral svou pozornost na laickou veřejnost spíše než na tu elitní a smysl muzejního vzdělávání, a potažmo smysl muzejní instituce jako takové, viděl nejen ve snaze současný stav bádání dále rozšiřovat, ale především v tom, jej dále šířit mezi ostatní členy populace. Mezi zastánce tohoto názoru patřili mimo jiné George Brown Goode. Thomas Greenwood, který rovněž prosazoval vzdělávací roli muzea, upozorňoval na důležitost poznávání a celoživotního učení pro zdravý a vyvážený život každého jedince nehledě na jeho společenské postavení a vzdělání. V muzeích spatřuje ideální prostředí, ve kterém lze učení pro širokou veřejnost nejlépe realizovat.

S narůstajícím významem vzdělávací role muzeí začínají muzejní instituce řešit otázku prezentace, zamýšlejí se nad uspořádáním sbírkových předmětů v expozici i nad obsahem popisek a dalších doprovodných materiálů sloužících k vzdělávání široké veřejnosti. Vznikají dioramata, zdokonaluje se výroba taxidermických preparátů a muzea všeobecně usilují o vytváření výstav přínosných pro všechny členy společnosti. Prezentační metody a práce s předměty se začínají měnit především díky implementaci dioramat, jež zasazují

předměty do svého přirozeného prostředí – do kontextu, v němž se zrodily a kdysi existovaly. Pozvolna se tak začíná uplatňovat zásada názornosti a kontextuality, která tvoří hlavní aspekty nového druhu prezentace, jenž si klade za cíl předmět zasazovat do kontextu, ať už prostřednictvím dioramat nebo pomocí dalších doprovodných vzdělávacích činností muzea a různých edukačních pomůcek. Tento přístup nahrazuje v té době stále ještě převažující formalistický způsob prezentace, jenž artefakty neprezentuje ve smysluplném kontextu, který by návštěvníkovi napomohl při vnímání přírodních a společenských jevů a uměleckých děl a jejich významů a jenž staví primárně na – předpokládané – výpovědní hodnotě muzejního předmětu samotného. (Šobánová, 2012)

Pedagogickým a filozofickým základem muzejněvzdělávacích aktivit na konci 19. století bylo učení Johna Ruskina, který přisuzoval umění a kráse schopnost transformovat člověka. Byl přesvědčen, že umění může pozitivně působit na ducha „zubožené a strhané pracující vrstvy“ industriální společnosti a že může pomoci zlepšit psychický a morální stav jejích členů. Skupina filantropů ze střední vrstvy zaměřující se na zprostředkovávání umění, označovaná také za misijní estéty, se po vzoru Johna Ruskina snažila realizovat tyto ideje a prostřednictvím umění působit na lidského ducha a činit jej lepším, morálnějším, humánnějším. Tato poněkud utopická dobová idea umění jako transformátora společnosti má samozřejmě přímou souvislost také s vývojem výtvarné a galerijní pedagogiky a s hnutím za uměleckou výchovu. Právě tyto britské inspirace – později rozvedené dalšími osobnostmi – se staly důležitým příspěvkem k vývoji zmíněných oborů.

Představitelé skupiny „misijních estétů“, mezi něž patřil např. Thomas Coglan Horsfall, byli mnohými nahlíženi jako konzervativní paternisté usilující o udržení existujícího statusu quo. (Maltz, 2006) Toto pojetí výchovy uměním mohlo často v pracujícím lidu prohlubovat pocíťovanou frustraci z vlastního postavení ve společnosti a vést k ustavování existujícího paradigmatu, podle něž společnost byla, je a vždy bude rozdělena na chudé a bohaté. (Maltz, 2006)<sup>59</sup> Tyto dobové názory, problémy a tendence jsou jistě zajímavé také pro nás – nejen v kontextu hledání příčin hlubokých společenských změn, jež nastaly během 20. století, ale také pro komparaci toho, kam ony tendence v té které zemi později vyústily.

---

<sup>59</sup> Waters zároveň upozorňuje na fakt, že větší uvědomění si svého postavení, ač pocíťované na základě frustrace (tento proces označuje termínem *education in discontent* – výchova v nespokojenosti), bylo klíčové pro rozvoj socialistického cítění pracujícího lidu. (Waters, 1990) Poznává, že to byl způsob, kterým se střední vrstva snažila pracujícímu lidu nabídnout smysluplnou rekreační činnost [*rational recreation*], odvádět jejich

Myšlenka využívat muzea také v kontextu estetické výchovy má kořeny v hnutí Arts and Crafts, jehož zakladatelskou dvojici tvořil spolu s Johnem Ruskinem anglický textilní výtvarník, umělec a sociální reformátor William Morris. Jejich hnutí usilovalo především o obnovení řemesla, jehož tradice vlivem industrializace téměř vymizela. Henry Cole, jeden z realizátorů myšlenek hnutí Arts and Crafts, se svým muzejním vzděláváním snažil vychovat právě takové pracovníky, kteří by dle Morrise a Ruskina s porozuměním vykonávali svědomitou ruční práci. Zároveň je vedl k tomu, aby si uvědomovali problémy, které s sebou industrializace přinesla a aby získali smysl pro všechno „pravé“, prosté a neafektované. (Gombrich, 1997)

Lze tedy konstatovat, že již v prvním sledovaném období (18. – 19. století) se muzejní vzdělávání začíná pozvolna rozvíjet a muzejní instituce začíná nabývat na celospolečenském významu. Nejenže to byla instituce poskytující vzdělání rozrůstající se městské industriální populaci, ale zároveň sloužila jako nástroj, jímž by bylo možné tuto masu lidí vést k vyšším morálním i estetickým hodnotám. Již v této době se muzejněvzdělávací úsilí realizuje především prostřednictvím muzejních předmětů a jejich čím dál více uplatňovanou kontextuální prezentací, stejně jako prostřednictvím doprovodných textů a podpůrných učebních pomůcek a v neposlední řadě prostřednictvím vzdělávacích programů pro širokou veřejnost.

Jiný muzejněvzdělávací přístup posilující místní komunitu a usilující o zlepšení jejích podmínek se dostává do popředí v *druhém sledovaném období*, ve kterém se zaměřují na první polovinu 20. století. Nový přístup v muzejním vzdělávání má své kořeny v novém pohledu na vzdělávání obecně. Ten se začal rodit spolu s progresivistickým hnutím, jež vzniklo v reakci na sociální a politické klima ve společnosti nejprve ve Spojených státech amerických a později i na evropském kontinentu. S rozvojem velkopřemyslu a s růstem kapitalismu čelí americká společnost nebývalým sociálním, politickým i výchovným problémům. Progresivistické hnutí usilovalo o eliminaci problémů spojených s industrializací, urbanizací, imigrací a korupcí vládních orgánů a o stabilizování společnosti. (Hein, 2012)

---

pozornost od „prázdného“ sledování fotbalového utkání či poslechu populární hudby a zároveň formovat jejich chování tak, aby bylo pro socialisty střední vrstvy přijatelné. (ibid)

Obecně platným kritériem progresivistických tendencí ve společnosti i školství byla snaha zlepšit životní podmínky jedinců. Klíčovou osobností progresivismu ve výchově a vzdělávání se stal John Dewey, který usiloval o vybudování takového vzdělávacího systému, jenž by kultivoval nejen myšlenkové koncepty jedince, ale prostřednictvím vlastní činnosti jej vedl k získávání praktických zkušeností, během nichž by jedinec řešil problémové situace, které souvisí s jeho bezprostřední realitou. (Kasper a Kasperová, 2006) Vycházel přitom z pragmatického pojetí výuky, jejímž základem je čin (pragma). Jeho hlavní koncepcí je učení prostřednictvím vlastní zkušenosti žáka. Centrem takového učení jsou žáci a jejich zájmy a potřeby a oni sami – nikoliv přednášející učitel – jsou aktivní složkou procesu učení. Pragmatickou výchovu Dewey přirovnával k výchově demokratické, jež by měla vést ke zlepšení životních, duchovních i hmotných podmínek jedinců a usilovat o vytvoření demokratické společnosti – tedy takové společnosti, jež by pečovala o všechny své členy. Cílem výchovy a vzdělávání takové společnosti je nejen interpretovat stávající kulturu svým novým členům, ale také je vybavit takovými dovednostmi, pomocí nichž budou usilovat o vytvoření lepší a spravedlivější společnosti. (Dewey, 1916, s. 87) Deweyho progresivní pedagogika vychází z jeho teze vždy pracovat se společností, která existuje tady a teď, a s jejími aktuálními limity a nedostatky. Proto se toto pojetí výchovy nesnaží společnost tohoto rámce zbavit, ale usiluje o zmírnění jeho následků a postupné zlepšení společnosti jako takové.

Progresivní pedagogika, pro niž se v americké pedagogické literatuře používá také názvu pragmatická pedagogika,<sup>60</sup> tvořila jeden z nově vznikajících proudů alternativní (reformní) pedagogiky. Vznikla především jako kritika dosavadního tradičního pojetí výchovy a vzdělávání uplatňované v 19. století nejen v USA. Singule podotýká, že toto pojetí sehrálo významnou roli při překonávání herbartismu a jeho „formalistického a strnulého pojetí výchovy.“ (Singule, 1990, s. 9) Pragmatická pedagogika tak měla pozitivní dopad na pedagogický vývoj nejen v USA ale i po celém světě.

---

<sup>60</sup> Singule uvažuje o vztahu těchto dvou termínů – tedy progresivní pedagogiky a pragmatické pedagogiky, a konstatuje, že „kořeny jevů označovaných jako progresivní výchova sahají poněkud dále do historie americké pedagogiky než kořeny pragmatické pedagogiky.“ (Singule, 1990, s. 11) Dále upozorňuje i na fakt, že se zejména v počátečním vývoji tohoto hnutí objevují „američtí pedagogové, kteří se považují za progresivisty a přitom se neztotožňují s názory pragmatické filozofie.“ (ibid) Závěrem však konstatuje, že „Deweyova škola, progresivismus a pragmatická pedagogika jsou výrazy, jimiž se vyjadřují jen jisté podrobnější a vývojové rysy a stadia téhož pedagogického proudu. (ibid) Pro označení tohoto proudu jsem proto ve své práci zvolila zavedené termíny převzaté z amerického prostředí, jimiž jsou progresivní pedagogika a pragmatická pedagogika.

I u nás ovlivnila pragmatická pedagogika rozvoj pedagogické praxe a výchovné teorie především ve 20. letech minulého století, tedy v době, kdy tento reformní proud dosahuje svého největšího rozmachu. Průcha konstatuje, že „Československo 20. a 30. let bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“ (Průcha, 1996, s. 12) Důvody pro to nachází nejen v tom, že česká reformní pedagogika se těšila vysoké úrovni, ale také v tom, že velkou měrou čerpala z pedagogických teorií a praxe v zahraničí. Nejvýznamnější představitel tehdejší reformní pedagogiky u nás, Václav Příhoda, totiž uskutečnil studijní pobyty v USA, kde čerpal řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech ve školství a přinášel je české odborné i laické veřejnosti. (ibid) Průcha doplňuje, že především tvořivý a nadšený přístup tehdejších učitelů a rozsah pedagogického výzkumu významně dotvářely vhodné prostředí pro rozvoj reformní školy u nás. Vzniklo mnoho individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem školy, objevovaly se též pokusné reformní školy, ale i alternativní učebnice, metodické příručky apod. Tento vývoj byl však násilně přerušen válečnými událostmi – a po roce 1948 byl oficiálně odmítán. I z tohoto důvodu publikuje František Singule v roce 1990, tedy krátce po pádu komunistického režimu a s příchodem nového zřízení pluralitní demokracie u nás, knihu nesoucí název *Americká pragmatická pedagogika*. Jejím hlavním cílem je kořeny pragmatické pedagogiky u nás znovu objevit a dále čtenáři nabídnout soubor vybraných pedagogických textů z díla hlavních představitelů pragmatické pedagogiky. Toto znovuobjevení pragmatické pedagogiky v naší republice v době, kdy se z ní opět stává republika demokratická, je také symbolické v tom, že k progresivistickým idejím a pragmatickému přístupu ve vzdělávání se při zakládání naší první republiky hlásil i T. G. Masaryk.<sup>61</sup> Na aktuálnosti neztrácejí progresivistické myšlenky ani dnes, kdy jsou základy demokracie vystaveny otřesům nových rozměrů.

Za podstatné zjištění provedeného výzkumného šetření, jež zde prezentuji, lze považovat právě ono propojení muzejní pedagogiky s reformními proudy pedagogického myšlení. Ukazuje se, že muzea nejenže již v raném období svého vývoje (tedy před moderními formami muzejní kultury, jež můžeme sledovat v druhé polovině 20. století) přejímala progresivní pedagogické názory a implementovala je do praxe, ale že se stala

---

<sup>61</sup> Singule poznamenává, že pragmatická pedagogika se v USA rozvíjí v době, kdy tato země začala hrát klíčovou roli ve světovém hospodářství i politice – to dokládá její účast v první světové válce a její podíl na uspořádání světa (zvláště Evropy) po první (i druhé) světové válce. (Singule, 1990, s. 8) Doplňuje, že USA tehdy přispěly svým vlivem i pomocí k vzniku našeho samostatného státu v r. 1918. (ibid)



laboratořemi těchto reformních edukačních metod a přístupů, jež pak nacházely svůj ohlas a využití také ve formálním vzdělávacím kontextu. Muzea tak od prvopočátků soustředěné pedagogické činnosti nabízela veřejnosti vlastní – mnohdy velmi nekonvenční – přístupy a stála v čele zavádění inovací do vzdělávání. To ostatně připomínám také v dalším výkladu věnovaném americkému prostředí.

Vrátím-li se zpět do Spojených států amerických na začátku 20. století, zjišťuji, že právě zde se objevují počátky muzejní výchovy a vzdělávání. Klíčovým realizátorem progresivní pedagogiky Johna Deweye v prostředí muzejní instituce se stal John Cotton Dana, který byl významným a inovativním knihovníkem a později působil jako zakladatel progresivního muzea v Newarku. Usiloval o to, aby se kulturní instituce staly relevantními pro každodenní život všech občanů. Ve svém muzejněpedagogickém díle reagoval na otázku, již kritika soudobé školy otevírá a jež posuzuje to, zda uplatňovaná vzdělávací praxe vede ke zkušenostem, které jsou pro daného jedince i komunitu, jejímž je jedinec členem, bezprostředně relevantní. Dana kritizoval právě to, že mladí lidé opouštějí školy bez vědomostí, jež skutečně potřebují, a s nerozvinutými schopnostmi pozorovat, myslet a vytvářet.

Ve svých výstavách se vždy zaměřoval na předměty, jež vycházejí z bezprostřední každodenní reality a ze zkušenosti členů dané komunity. Spolu s Louise Connollyovou usiloval o vybudování nové a živé muzejní instituce, která vycházela z potřeb newarkské komunity a která byla inspirována životem, který se odehrával za jejími zdmi. Vědom si složité doby, jež vystavovala společnost novým výzvám, Dana vždy prosazoval prezentování mnohavrstevnatého pohledu na tentýž problém. Snažil se tak vytvořit neutrální, téměř nestranné prostředí, jež vyslechne různé názory. Dana se také vyslovoval proto, aby muzea spíše než do sbírek investovala do muzejního personálu, dobře placeného a motivovaného získávat nové znalosti a dovednosti, personálu, který by s nadšením osvětloval sbírkové předměty a pomáhal v návštěvnicích pěstovat kladný vztah k uměleckým dílům.

Dalším přelomovým aspektem muzejněpedagogické praxe na začátku 20. století, úzce souvisejícím s progresivistickými tendencemi v muzejním vzdělávání, byl obrat k návštěvníkovi jako hlavnímu účastníkovi muzejní výchovy a vzdělávání, jehož potřeby, zájmy a dovednosti je třeba brát v úvahu při koncipování nejen muzejních sbírek a expozic, ale veškerých muzejněvzdělávacích aktivit. I pedagogové působící v muzeích a galeriích začínají reflektovat novodobé poznatky v oblasti psychologie a sociálních věd a zjišťují, že

dítě je osobnost stejně tak jako dospělý – a podobně jako on má i ono své potřeby, zájmy a dovednosti. Citlivý pedocentrický instinkt Anny Billings Gallupové ji vedl při budování prvního dětského muzea v Brooklynu, které se na dlouhá léta stalo inspirativním příkladem dobré praxe a dalo vzniknout novému a slibně se vyvíjejícímu typu muzejní instituce.

S reformní progresivní pedagogikou se mění také témata představená v muzejních expozicích a obsah muzejního vzdělávání vůbec. Nově muzejní instituce představují své postoje a hodnoty a ty se muzejním návštěvníkům snaží předávat nejen formou muzejních expozic, ale celým svým působením jako veřejné instituce. Příkladem tohoto přístupu může být působení Laury Mary Braggové, jež byla důslednou zastánkyní sociální rovnosti a svým vedením muzejní instituce prolamovala hranice nejen genderové, ale i třídní a rasové.

V neposlední řadě se v rámci muzejní pedagogiky, vznikající na začátku 20. století, dále rozvíjí kontextuální prezentace muzejních předmětů. Děje se tak nejen díky pečlivé práci Arthura Caswella Parkera, který na zdokonalování dioramat vynaložil mnoho úsilí, ale také díky experimentům Almy Stephanie Wittlinové, která jejich prostřednictvím důležitost kontextuální prezentace muzejních předmětů prokazovala.

Druhé sledované období bylo v mnoha ohledech klíčovým pro další vývoj oboru. Počátky muzejní výchovy a vzdělávání, které sahají do doby přelomu 19. a 20. století, se rodí spolu s progresivistickými tendencemi uplatňovanými ve všeobecném vzdělávání. Mnohé z přístupů tohoto proudu reformní pedagogiky jsou realizovány a verifikovány právě v prostředí muzejní instituce. Ta proto klade velký důraz na propojení muzejněvzdělávacích aktivit s bezprostřední každodenní zkušeností členů dané komunity, jíž má muzeum sloužit. I v tomto období vykazovala muzejní edukace silný sociální náboj, v jehož rámci se snažila umožnit všem členům společnosti psychický a morální zdvih, který by v konečném důsledku vedl ke zlepšení celé společnosti.

*Třetí období*, ve kterém mapuji současný stav muzejní a galerijní pedagogiky, začíná od druhé poloviny 20. století a sahá až do současného století 21. Je to období pokračujících celospolečenských změn, velkého pokroku v oblasti lidských práv, ale i období pokračujících válek. Jedním z důležitých momentů tohoto období bylo etablování oboru muzejní a galerijní pedagogika jako samostatné disciplíny, ke kterému přispěly velkou měrou nově zakládané muzejněpedagogické organizace (*Education Committee of AAM, Museum Education Roundtable, Group for Educational Services in Museums*) i odborné časopisy (*Journal of*

*Museum Education*). Třetí sledové období je také dobou rapidních změn ve společnosti v důsledku probíhající digitální revoluce podmíněné nezadržitelným vývojem v oblasti vědy a techniky – a především v oblasti nových médií.

V tomto období se dovršuje klíčový posun v chápání vzdělávací role muzeí a galerií, který byl započat na začátku 20. století a který je charakterizován obratem k muzejnímu návštěvníkovi. Ten se tak dostává do samého centra veškerých muzejních aktivit a tento obrat je určujícím pro celé toto období až do dnešní doby. Muzejní předmět nyní zastává roli nástroje, který umožňuje muzejní učení určené všem muzejním návštěvníkům. Tento obrat je zřejmý i v používané anglické terminologii. Vedle anglického *museum education*, tedy muzejní pedagogiky nebo muzejního vzdělávání (také muzejní edukace), se v druhé polovině 20. století začíná objevovat termín *museum learning* – muzejní učení. Tento sémantický posun dává nahlédnout na muzejní vzdělávání z pohledu návštěvníka, který se stává v procesu muzejního učení klíčovým elementem. Pojem *museum learning* tak vystihuje obrat k návštěvníkovi, jehož zájmy a potřebami se muzejní učení dnešní doby řídí primárně. To znamená, že právě návštěvník přebírá nad svým učením plné vedení a sám vždy rozhoduje o tom, co, kdy a jak se v prostředí muzea nebo i za jeho fyzickými hranicemi naučí. Úkolem muzejních a galerijních institucí 21. století je toto samořízené učení návštěvníků podporovat a neustále pro takové učení vytvářet ty nejvhodnější podmínky.

Takové podmínky se dařilo úspěšně vytvářet především ve dvou typech nově vznikajících muzejních institucí. Byla jimi science centra a dětská muzea. Obě tyto instituce přitom sdílely podobný přístup k muzejnímu učení. Frank Oppenheimer, který stál v čele Exploratoria, prvního science centra v USA, usiloval o poskytování celostního učení zaměřujícího se na rozvoj manuální zručnosti potřebné k navrhování a provádění experimentů, mentální schopnosti pro řešení numerických problémů, dovednosti potřebné pro pozorování výsledků experimentu a sledování – všímání si i těch nejjemnějších detailů. V neposlední řadě se snažil žáky a návštěvníky přivádět na cestu racionální úvahy, na cestu porovnávání zjištěných či obecně známých skutečností, na cestu nacházení jejich relací a v konečném důsledku na cestu vyvozování nových závěrů. Takové učení se opíralo o interaktivní exponáty, jejichž výrobu v rámci muzejní instituce Oppenheimer zavádí. Právě pomocí interaktivních didaktických exponátů mají návštěvníci možnost zjistit, jak fungují či nefungují jevy kolem nás. Svou muzejněpedagogickou filozofii stavěl Oppenheimer na holistickém přístupu, v jehož rámci se snažil v expozicích science centra vytvářet ucelený obraz světa kolem nás.

Podobně smýšlel i Michael Spock, představitel dětského muzea v Bostonu, který ve svých expozicích rovněž kladl důraz na to, aby předměty vystavené v nich poskytovaly interaktivní multisensorickou zkušenost z učení. Zásadním pro jeho muzejněpedagogické dílo bylo přijetí skutečnosti, že zatímco většina muzeí – jako např. historické muzeum, přírodovědné, technické a jiné muzeum – je zaměřena *na něco*, dětské muzeum je zaměřeno *na někoho*. V tomto ohledu pak dětské muzeum koncipoval zcela a pouze pro dětského návštěvníka a usiloval o to, aby v každém rozhodnutí muzea byl ohled na dítě jasně patrný. Není bez zajímavosti, že zpětně můžeme sledovat vliv science center a dětských muzeí na mainstreamovou muzejní kulturu, vliv, který v dnešní době velké konkurence různých volnočasových zařízení a nabídek stále narůstá.

Z muzejněpedagogického hlediska dochází v průběhu druhé poloviny 20. století ke klíčové změně v uplatňovaných pedagogických teoriích. George E. Hein tuto změnu charakterizuje jako období druhé vlny progresivní pedagogiky, která se na pozadí formálního vzdělávání vzedmula v 60. letech v USA a která byla nově označována jako *open education* – otevřená výchova. (Hein, 2012) Obsahově a politicky se otevřená výchova přiklání k původnímu manifestu progresivismu a její zastánci se často hlásili k odkazu Johna Deweye. Pedagogové, kteří usilovali o znovu zavedení progresivní výchovy v USA, hledali inspiraci v soudobém vzdělávacím přístupu uplatňovaném ve Velké Británii. Tamní vzdělávací systém totiž prošel po druhé světové válce velkými reformami, které vycházely z myšlenek velkých pedagogických filozofů a reformátorů jmenovitě J. J. Rousseaua, F. Froebela, J. Addamsové, a Johna Deweye.

George E. Hein dále upozorňuje na fakt, že nový přístup ve vzdělávání v Anglii vycházel také z nových poznatků v oblasti psychologie dětí a jejich vývojových stádií. Nejdůležitějším odborníkem, jenž přinesl revoluční poznatky v této oblasti, byl Jean Piaget, významný švýcarský filozof, vědec a vývojový psycholog. Hein vysvětluje, že do 50. let byl za obecně uznávaný rámec vzdělávání v USA považován behaviorální přístup, jehož průkopníkem byl významný americký psycholog Edward L. Thorndike. Zatímco v Evropě popularita Jeana Piageta a jeho učení rostla od 20. let, v USA byl v podstatě ignorován. (Hein, 2013, s. 7) Tento jev byl prolomen až na začátku 60. let, kdy byly Piagetovy poznatky popsány v populárně naučné knize *Intelligence and Experience* [Intelligence a zkušenost] (1961) Jamesem McVickerem Hunttem. I v USA tak konstruktivistické teorie učení nahradily teorie behavioristické a dále se hlouběji podporovalo muzejní učení vycházející z potřeb návštěvníka.

Geneze muzejní a galerijní pedagogiky v druhé polovině 20. století je také dokladována rozsáhlým muzejněpedagogickým výzkumem, který dává nahlédnout do aplikovaných pedagogických teorií a vysvětluje jejich podstatu, nově zkoumá obsah muzejního učení a definuje všeobecné výsledky učení v kulturních institucích, zabývá se otázkami souvisejícími s visitors studies a rozvíjí muzejní vzdělávací plánování. Podobným tématům se ve svém výzkumném díle věnoval např. George E. Hein, který ve svém výzkumném šetření rozvíjí teorie učení a teorie poznání, jimiž popisuje klasické vzdělávání a staví na progresivistickém přístupu k učení. Definuje konstruktivistické muzeum, jehož hlavním rysem je proces *meaning-making* tedy vytváření významů návštěvníky – a nikoliv kurátory. Na vytváření takových výstav se podílí také muzejní edukátor, na jehož důležitost poprvé upozornil Benjamin Ives Gilman. Profil muzejního pedagoga se v průběhu celého 20. století ustavoval a profese se postupně institucionalizovala. Vývoj v nahlížení na tohoto klíčového muzejního pracovníka popisuje především Graeme K. Talboys, který ve svém díle vyzdvihuje rovněž důležitost spolupráce muzea a školy. Otázka spolupráce muzea a školy se totiž začala řešit se vznikem prvních veřejných muzeí. Od samého začátku je tato spolupráce velmi aktuální a potřebná. Vytvořením dialogu mezi těmito institucemi může vzniknout komplementární výuka, jež bude zahrnovat všechny aspekty lidského vnímání a jednoznačně přispěje k hlubšímu porozumění naší kultuře a lepšímu osvojení nových poznatků z jejích jednotlivých oborů. Vytvořením takové spolupráce dojde zároveň k zásadnímu vývoji v zajišťování rovného přístupu k informacím, které se dostanou i k těm dětem, které do této instituce z rodinných, ekonomických či jiných důvodů přístup nemají.

Důležitým tématem se v druhé polovině 20. století zabývají také John H. Falk a Lynn D. Dierkingová. Ti ve své koncepci vyzdvihují vliv osobního, fyzického i sociokulturního kontextu na celkové prožívání muzejní návštěvy a na efektivitu muzejního učení. Analýza osobního, sociokulturního a fyzického kontextu, do něž muzejní učení zasazují, umožňuje hlubší porozumění chování, a tedy i učení jednotlivých skupin návštěvníků. Jako další určující faktor odlišující formální vzdělávání od muzejního vnímání tito autoři svobodnou volbu návštěvníka, které podléhá veškeré úsilí muzejních institucí. Uvědomění si toho, že muzejní učení probíhá na základě svobodné volby návštěvníka, nabádá muzea k větší připravenosti a potažmo k většímu zaměření na silnější konkurenceschopnost v dnešním kulturně-zábavnými institucemi překypujícím světě. Nejen v díle Eilean Hooper-Greenhillové se v této době také rozvíjí obor visitors studies, který muzeím pomáhá být lépe připraven na různorodé zájmy a potřeby různých návštěvnických skupin. Výzkumné centrum

RCMG při Leicester University, jemuž v letech 1999 až 2006 Eilean Hooper-Greenhillová předsedala, provedlo rozsáhlý výzkum v oblasti všeobecných výsledků učení v kulturních institucích, pomocí nichž může být efektivita muzejního učení lépe sledována i vyhodnocována.

Zatímco Eilean Hooper-Greenhillová se do dějin muzejní pedagogiky zapsala především svým výzkumem toho, co muzejní učení obsahuje a co jím skutečně je, případně šetřením toho, jaké výsledky učení lze v prostředí muzea očekávat, výzkumná dvojice Johna H. Falka a Lynn D. Dierkingové ve svém výzkumu definuje další neznámou v našem pomyslném muzejněpedagogickém vzorci, jež se týká toho, co muzejní učení ovlivňuje, jaké aspekty – kontexty – na muzejní učení působí a proč.

Z děl a názorů mnoha analyzovaných muzejněpedagogických osobností vyplývá, že stále důležitější je oblast muzejního plánování a managementu. Opakovaně byl jimi vyjádřen názor, že bez muzejního strategického plánování se dnes muzea nemohou obejít. Výzkumná dvojice Hazel Moffatová a Vicky Woollardová doporučuje aplikovat na muzejní prostředí standardní postupy převzaté z oblasti strategického plánování, především hned na začátku provést podrobnou SWOT analýzu všech aspektů, které mohou na proces vzdělávání působit. Manželská dvojice Gail Dexter Lordová a Barry Lord navrhuje celkem 7 kroků, které by měly zvýšit vzdělávací potenciál dané instituce. Autoři opakovaně upozorňují na to, že primární zaměření na muzejní učení by mělo být zřejmé na všech úrovních dané instituce. V jednom z těchto kroků proto doporučují, aby se muzejním edukátorem stal každý člen muzejního personálu. Nejenže si tak uvědomí primární vzdělávací roli muzea všichni jeho pracovníci, ale zruší se tím i nežádoucí hierarchické členění personálu a vznikne tak muzejní tým, který bude schopen jednotně táhnout za jeden pomyslný provaz směrem ke klíčovému poslání muzea. Tím je služba komunitě, již je muzejní instituce nedílnou součástí. V konečném důsledku tak může muzeum působit na své návštěvníky nejen vnějšími projevy ve formě výstav a narativů k nim připojeným, ale i rovnocennou vnitřní strukturou.

Na začátku 21. století se společnost nachází ve vývojovém bodě, který je charakterizován pojmy jako informační věk, společnost vědění, znalostní společnost, učící se společnost apod. Arnošt Veselý sumarizuje podstatu společnosti vědění tak, že zatímco „základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem

produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.“ (Veselý, 2004) Kritický hlas vůči charakterizování dnešní společnosti jako společnosti vědění vyslovuje Konrad Paul Liessmann, který upozorňuje na to, že většina informací, na kterých staví dnešní informační věk, ve skutečnosti nevede k vědění a tím pádem ani nepřispívá k vytváření lepší, „chytřejší“ společnosti. (Liessmann, 2008) Připisuje to jednak silným politickým i ekonomickým zájmům skrývajícím se za líbivými idejemi vzdělání a vědění a jednak obrovskému množství tzv. informačního odpadu, který v důsledku celosvětového rozšíření digitálních médií vzniká a který zabraňuje kýžené transformaci informací na vědění. (ibid)

Ve své zprávě *Museums in the Learning Age* [Role muzeí v učící se společnosti] (1999) upozorňuje David Anderson na to, že je třeba rozlišovat mezi *učící se* společností, společností *vědění* a *informační* společností. (Anderson, 1999) Informace přiléhavě přirovnává k surovému materiálu, jako je např. písek, s nímž může nakládat každý nehledě na vzdělání. (ibid) Díky digitálním technologiím se informační společnosti daří tuto hromadu písku neustále zvětšovat. Na druhou stranu může být tento „písek“ pomocí vědění přetvořen v hotový produkt, např. sklenici, již lze využít pro účel, pro nějž byla vyrobena. Pomocí učení je však možné tuto sklenici proměnit v ještě lepší produkt, který bude reagovat na budoucí výzvy a který bude schopný přizpůsobit se měnícím se podmínkám. A právě budování společnosti prahnoucí nejen po informacích a vědění, ale především po učení, by mělo být cílem každé muzejní instituce. Muzejní a galerijní instituce 21. století by měly zastávat roli vhodného spojence, který povede dnešní společnost, jejímž životním stylem se stal přístup k informacím, ke kritickému myšlení, naučí ji vybírat si z množství informací ty relevantní a platné a tvořivě a inovativně je přetavovat ve vědění, jež by v konečném důsledku přispívalo k budování lepší společnosti.

V neposlední řadě by učení v muzeu 21. století mělo vést k rozvoji kulturní gramotnosti, k jejímuž pěstování David Anderson ve své zprávě rovněž vyzývá. (Anderson, 1999) Jejím prostřednictvím, jak Anderson vysvětluje, získáváme schopnost porozumět představitelům odlišné kultury, respektovat je a navazovat s nimi kontakt. Kulturní gramotnost je zároveň důležitá pro náš osobní rozvoj a pro definování vlastní identity a kultury. (ibid)

Muzeum 21. století lze nahlížet jako místo, které umožňuje návštěvníkům přímý kontakt nejen se skutečnými předměty, ale i lidmi samotnými, což je v dnešní digitální době

obzvláště vítané. Dnešní muzejní a galerijní pedagogika, ve které jasně rezonuje odkaz progresivistických tendencí, by měla vybízet k multikulturní debatě a otevírat aktuální témata ve společnosti. V českém prostředí, které doposud není vystaveno takové míře kulturní diverzity jako prostředí americké nebo britské, nemusejí být tyto akcenty vnímány jako inspirativní nebo podstatné. Nabývají však aktuálnosti v současné době, která se vyznačuje značnou polarizací společnosti a viditelnými xenofobními tendencemi vyvolanými migrační krizí a posléze živými populistickými politiky. Nakonec se tak ukazuje, že zmíněné funkce muzea mají své hluboké opodstatnění také u nás; rovněž naše muzea by měla hledat své místo ve společnosti a intervenovat do veřejné debaty v tom smyslu, jak bylo vícekrát představeno u analyzovaných osobností zdůrazňujících důležitost muzeí jako institucí, které pomáhají řešit společenské problémy a snaží se společnost kvalitativně proměňovat. To se týká rovněž výzvy nabízet společnosti aktuální témata. Na rozdíl od například britských muzeí, jež se běžně věnují rovněž prezentaci různých menšin nebo zdánlivě okrajových či málo „vznešených“ témat (např. populární hudby, života různých subkultur), se česká muzea jeví jako velmi konzervativní. Zjištění výzkumu tak mohou být pobídkou k proměně naší praxe, protože v mnoha ohledech procházíme – byť s určitými rozdíly nebo zpožděním – podobným vývojem jako angloamerické prostředí.

Muzeum 21. století by mělo být sebevědomou a zároveň otevřenou, demokratickou institucí, která opouští svůj tradiční styl monologického výkladu a snaží se na návštěvníky působit prostřednictvím dialogického učení. Nejedná se přitom jen o dílčí změnu výukové metody, ale spíše o symptom hlubší proměny od exkluzivní instituce, jež vede odborný monolog, směrem k demokratické, komunitní instituci, jež vede s veřejností dialog. V tomto dialogu je přijímán každý názor a každý hlas je vnímán jako rovnocenný. Muzeum v tomto duchu usiluje být institucí občanské společnosti, jež se aktivně vyjadřuje k aktuálním tématům řešeným ve společnosti, dává prostor k vyjádření různorodým názorům, a v konečném důsledku vede k výchově k demokracii, což je dnes přinejmenším stejně aktuální, jako tomu bylo před sto lety.

V tomto kontextu se v poslední době hovoří o kulturní diplomacii jako o nejvyšším poslání současné muzejní a galerijní pedagogiky a muzejní a galerijní instituce vůbec. (Lord, 2018 [online]) Kulturní diplomacii lze charakterizovat jako soubor dějů, při kterých dochází ke sdílení idejí, hodnot a tradic i dalších aspektů dané kultury či identity za účelem posílení vzájemných vztahů, prohloubení sociokulturní spolupráce a vyjádření podpory mezi jednotlivými národy. Především nově otevřený Louvre v Abu Dhabi, realizovaný v rámci



projektu Saadiyat Island – největšího kulturního projektu vůbec, vystihuje tento nový vyšší cíl snad nejlépe. Ve své úvodní řeči přednesené u příležitosti slavnostního otevření muzea vyslovil HE Mohamed Khalifa Al Mubarak (prezident Ministerstva kultury a turismu v Abu Dhabi) myšlenku, že hlavním úkolem tohoto projektu je poukázat na univerzálnost a propojenost jednotlivých lidských společenství, kultur i náboženství, a tím přispívat k porozumění mezi různými kulturami a k jejich vzájemnému přibližování. Gail Dexter Lordová dále sumarizuje, že posláním tohoto nového „architektonického divu světa“ je vyzdvihovat to, co máme my lidé na celém světě společného, a upozorňovat na to, jak se tyto podobnosti promítají do naší kreativity a imaginace.

Dnešní globální svět, ve kterém se muzejní a galerijní pedagogika dále vyvíjí, je charakterizován právě tím, že se zkracují vzdálenosti mezi jednotlivými státy i mezi jednotlivými kontinenty. Muzeum 21. století by proto mělo usilovat o zkracování vzdálenosti i mezi lidmi samotnými a vést spíše než k „pouhé“ toleranci odlišného k jeho akceptaci a k plnému přijetí rozdílnosti jako přirozené součásti společnosti lidí, jejíž celek tvoří jedinečné lidské individuality, jež mají mnoho společného. Také tento ryze globální aspekt se dnes významně promítá do původně velmi skromného oboru, který jsem se ve své práci pokusila – prostřednictvím analýzy díla jeho významných osobností – sledovat od jeho počátků až do současnosti.

## 6 Závěr

Cesta po stopách muzejní a galerijní pedagogiky byla cestou sledující vývoj lidského vnímání muzejní instituce jako takové, jejího poslání, postavení a důležitosti ve společnosti. Tato cesta pro mne byla plná překvapujících i napínavých momentů, při kterých postupně vyplouvaly na povrch souvislosti mezi muzejněpedagogickými koncepcemi a jejich napojení na praktickou realizaci, ale i na celospolečenské události vůbec.

Cíle, které stály v zadání této práce, byly splněny. Předkládaná dizertační práce přinesla historickosrovnávací analýzu muzejní a galerijní pedagogiky v díle angloamerických odborníků. Práce nabídla poměrně obsáhlý teoretický korpus, který postihuje muzejněpedagogická teoretická východiska a uplatňovanou praxi vycházející z angloamerického regionu od vzniku prvních veřejných muzeí v 18. století až do dnešní doby.

Tyto poznatky práce nahlížela na pozadí všeobecných celospolečenských změn a všímala si důsledků, které tyto změny pro muzejněpedagogické tendence představovaly. Historickosrovnávací analýza muzejní a galerijní pedagogiky byla provedena spolu s analýzou souvisejících oborů, k nimž patří v první řadě muzeologie a pedagogika a dále pak psychologie, sociologie, filosofie, antropologie a další. Práce zároveň zastává i funkci prognostickou a poskytuje akademické obci a široké veřejnosti rozsáhlý zdroj podnětů a zkušeností, které by mohly formovat tvorbu nových modelů muzejněpedagogické praxe. V neposlední řadě práce zpřístupnila české odborné i laické veřejnosti myšlenky klíčových angloamerických osobností, které stály u zrodu oboru, i těch, které významně ovlivnily a nadále ovlivňují jeho další vývoj.

Svou pokračující výzkumnou činnost, ke které mne právě dokončená práce inspiruje, budu soustředit na řešení otázek souvisejících s aktuálními muzejněpedagogickými tématy v angloamerickém prostředí v 21. století i s přístupy k učení v soudobé praxi angloamerických i českých muzeí a galerií. Za zásadní také považuji provést komparaci s vývojem oboru v českém kontextu.

Věřím, že práce najde odezvu a že přispěje k rozvoji muzejní pedagogiky u nás. Analýza díla vybraných osobností angloamerické muzejní pedagogiky totiž ukazuje, že nabízí stále aktuální myšlenky a rozvíjí étos muzea jako instituce, která může proměňovat životy lidí a celé společnosti.

## Použitá literatura

- ALEXANDER, Edward P. 1997. *The Museums in America. Innovators and Pioneers*. AltaMira Press. ISBN 978-0761989479.
- ALEXANDER, Robin. 2008. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos. 4. vydání. ISBN 978-0954694364.
- ALLEN, Louise Anderson. 2001. *A Bluestocking in Charleston: The Life and Career of Laura Bragg*. University of South Carolina Press. ISBN 978-1570033704.
- ANDERSON, David. 1997. *A common wealth: museums and learning in the United Kingdom: a report to the Department of National Heritage*. London: Dept. of National Heritage. 100 s.
- ANDERSON, David. 1999. *A common wealth: Museums in the Learning Age: a report to the Department of Culture, Media and Sport*. Stationery Office. 151 s. ISBN 9780117023376.
- ANDERSON, Gail. 2004. *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Lanham, Md.: AltaMira Press. ISBN 9780759101708.
- ASHMOLEAN Museum of Art and Archaeology. *History of the Ashmolean* [online]. In: *Ashmolean*, University of Oxford. [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <https://www.ashmolean.org/history-ashmolean>
- BAZIN, G. 1959. *The Louvre*. New York: Harry N. Abrahams.
- BELSIE, Laurent. 1989. Exhibits That Show and Tell. INNOVATIVE APPROACH. Chicago's Field Museum of Natural History emphasizes links between the objects on view [online]. *The Christian Science Monitor*, [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <https://www.csmonitor.com/1989/0403/dmuse-f.html>
- BERRY Nancy a Susan MAYER. 1989. *Museum Education. History, Theory, and Practice*. Reston, Virginia: The National Art Education Association. ISBN 978-0937652497.
- CLEAVER, Joanne. 1992. *Doing Children's Museums: A Guide to 265 Hands-On Museums. Revised and Expanded*. Williamson Publishing Company. ISBN 0-913589-63-2.
- COLE, K. C. 2009. *Something Incredibly Wonderful Happens: Frank Oppenheimer and the World He Made up*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- COLE, K. C. 2013. An Atomic Idea: The Exploratorium [online]. *Bulletin of the Atomic Scientists*, [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <https://thebulletin.org/2013/06/an-atomic-idea-the-exploratorium/>

- CONN, Steven. 2010. *Do Museums Still Need Objects?* University of Pennsylvania Press. ISBN 9780812221558.
- CONNOLLY, Louise. 1914. *The Educational Value of Museums*. Newark: The Newark Museum Association.
- CONNOLLY, Louise. 1922. Mr Frisky and What he Proves. *Library Journal*.
- COOK, Edward Tyas, Sir. 1912. *The Life of John Ruskin*. London: G. Allen & Company, Ltd.
- CREMIN, Lawrence Arthur. 1961. *The Transformation of School: Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Alfred A. Knopf.
- DANA, John Cotton. 1917. *The Gloom of Museums*. Woodstock, Vermont: The Elm Tree Press.
- DCMS a DfEE (Department for Culture, Media and Sport a Department for Education and Employment). 2000. *The Learning Power of Museums: A Vision for Museum Education*. London: DCMS.
- DEMPSEY, Amy. 2002. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart. 304 s. 1. vyd. ISBN 80–7209–402–5.
- DEWEY, John. 1900. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- DEWEY, John. 1916. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- DEWEY, John. 1938. *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- DUNCAN, Carol G. 2009. *A Matter of Class: John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum*. Periscope. ISBN 978–1934772917.
- DUROSELLE, Jean-Baptiste. 2005. *Dějiny Evropy*. Praha: Fortuna Print. 431 s. ISBN 80–7321–180–7.
- EAGLES, Stuart. 2009. Thomas Coglean Horsfall and Manchester Art Museum and University Settlement [online]. *pedagogies for change*, [cit. 2018–12–01]. Dostupné z: [http://www.infed.org/settlements/manchester\\_art\\_museum\\_and\\_university\\_settlement.htm](http://www.infed.org/settlements/manchester_art_museum_and_university_settlement.htm)
- EdCom Task Force on Professional Standards. 2005. *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards*. Washington DC: AAM American Association of Museums.
- FALK, John H. a Lynn D. DIERKING. 1992. *The Museum Experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books. ISBN 0–929590–06–6.

- FALK, John H. a Lynn D. DIERKING. 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: AltaMira Press. ISBN 0-7425-0295-3.
- FALK, John H. a Lynn D. DIERKING. 2002. *Lessons without Limit: How Free-Choice Learning Is Transforming Education*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press. ISBN 0-7591-0160-4.
- GALLUP, Anna Billings. 1908. The Children's Museum as an Educator. *Popular Science Monthly*. s. 371-379.
- GALLUP, Anna Billings. 1939-40. Memories and Satisfactions. *Children's Museum News*. s. 27-28.
- GILMAN, Benjamin Ives. 1918. *Museum Ideals of Purpose and Method*. The Riverside Press Cambridge.
- GOMBRICH, E. H. 1997. *Příběh umění*. Praha: Mladá fronta. 683 s. Vyd. 2., rev., v MF a Argu 1. ISBN 80-7203-143-0.
- GOODE, George Brown. 1889. *Museum history and museums of history*. New York: The Knickerbocker Press.
- GOODE, George Brown. 1891. *The Museum of the Future*. Washington: Government Printing Office.
- GOODE, George Brown. 1895. *The Principles of Museum Administration*. York: Coultas & Volans, Exchange Printing Works.
- HEIN, George E. 1998. *Learning in the Museum*. Abingdon: Routledge. ISBN 0-415-09775-4.
- HEIN, George E. 2001. The Challenge and Significance of Constructivism [online]. *George Hein*, [cit. 2018-12-01].  
Dostupné z: [http://george-hein.com/papers\\_online/ho\\_e\\_2001.html](http://george-hein.com/papers_online/ho_e_2001.html)
- HEIN, George E. 2004. John Dewey and Museum Education. *Curator: The Museum Journal*. 47, 4, s. 413-427.
- HEIN, George E. 2006a. John Dewey's 'Wholly Original Philosophy' and Its Significance for Museums. *Curator*. 49, 2, s. 181-203.
- HEIN, George E. 2006b. Progressive Education and Museum Education. Anna Billings Gallup and Louise Connolly. *Journal of Museum Education*. 31, 3, s. 161-174.
- HEIN, George E. 2012. *Progressive Museum Practice: John Dewey a Democracy*. New York: Routledge. ISBN 978-1598744811.

- HEIN, George E. 2013. An Optimistic Time. SPOCK, Michael. *Boston Stories. The Children's Museum as a Model for Nonprofit Leadership*. Boston, Massachusetts: Boston Children's Museum. s. 1–12. ISBN 978–0–9892223–0–3.
- HEIN, Hilde. 1990. *The Exploratorium: The Museum as Laboratory*. Washington D.C.: Smithsonian. ISBN 0–87474–466–0.
- HIRSCH, Joanne S. a Lois H. SILVERMAN. 2000. *Transforming Practice*. Washington, D.C.: Museum Education Roundtable. ISBN 1–880437–01–05.
- HIRZY, Ellen Cochran. 2008. *Excellence and Equity. Education and the Public Dimension of Museums*. Washington: American Association of Museums. ISBN 0–931201–144.
- HOBBSAWM, Eric. 1975. *The Age of Capital. 1848–1875*. Great Britain: Weidenfeld & Nicolson Ltd. ISBN 978–0–349–10480–5.
- HOBBSAWM, Eric. 1987. *The Age of Empire. 1875–1914*. Great Britain: Weidenfeld & Nicolson Ltd. ISBN 978–0–349–10598–7.
- HOBBSAWM, Eric. 1994. *The Age of Extreme. 1914–1991*. Great Britain: Michael Joseph. ISBN 978–0–349–10671–7.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. 1991. *Museum and gallery education*. Leicester; London; New York: Leicester University Press. ISBN 9780718513061.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. 1994. *Museums and their Visitors*. Abingdon: Routledge. ISBN 0–415–06857–6.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. 2007. *Museums and Education*. Abingdon: Routledge. ISBN 10: 0–415–37935–0.
- HUDSON, Kenneth. 1975. *A Social History of Museums. What the Visitors Thought*. The Macmillan Press Ltd. ISBN 978–1–349–01759–1.
- JANES, Robert R. a Gerald T. CONATY. 2005. *Looking Reality in the Eye. Museums and Social Responsibility*. University of Calgary Press. ISBN 1–55238–143–9.
- JARVIS, Peter. 1992. *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. Routledge Library Editions: Education. ISBN 978–0–415–61517–4.
- JOHNSON, Anna et al. 2009. *The Museum Educator's Manual. Educators Share Successful Techniques*. Plymouth: AltaMira Press. ISBN–10: 0–7591–1167–7.
- JŮVA, Vladimír. 1994. *Vývoj německé muzeopedagogiky*. Brno: Paido. 159 s. ISBN 80–901737–2–1.

- JŮVA, Vladimír. 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. 264 s. ISBN 80–7315–090–5.
- KÁDNER, Otakar. 1933. *Vývoj a dnešní soustava školství. Díl 3*. Praha: Obec učitelská. 500 s.
- KÁDNER, Otakar. 1938. *Vývoj a dnešní soustava školství. Čtvrtý díl závěrečný*. V Praze: Nákladem České akademie věd a umění. 465 s.
- KALISTA, David. 2014. Král Abdulaziz vztyčil menhiry v místě, kde tryskala ropa. Kulturní centrum má oslavit ducha [online]. *ego! Magazín Hospodářských novin*, [cit. 2018–12–01]. Dostupné z: <https://ego.ihned.cz/atelier/c1-61825420-kral-abdulaziz-vztycil-menhiry-v-miste-kde-tryskala-ropa-kulturni-centrum-ma-oslavit-ducha>
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. 2006. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 129 s. Vyd. 1. ISBN 80–7372–143–0.
- KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo. 259 s. Vyd. 1. ISBN 80–7035–155–1.
- KING, Brad a Barry LORD. 2015. *The Manual of Museum Learning*. Rowman & Littlefield. 270 s. Vyd. 2. ISBN 9781442258488.
- KING, Brad. 2016. 7 Ways to Transform Museum Learning [přednáška]. *youtube, Lord Cultural Resources*, [cit. 2018–12–01]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=VM8TpQWYs\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=VM8TpQWYs_I)
- KRAEUTLER, Hadwig. 2011. *The Museologist, Writer, Educationalist Alma S. Wittlin (1899–1990). A Preliminary Research Report*. Smithsonian Center for Museum and Education Studies.
- LARRABEE, Eric. 1967. *Museum and Education. Final Report*. Washington D.C.: Smithsonian Institution.
- LIESSMANN, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 125 s. Vyd. 1. ISBN 978–80–200–1677–5.
- LORD, Barry a Gail Dexter LORD. 1999. *The Manual of Museum Planning*. Oxford: AltaMira Press. ISBN 0–7425–0406–9.
- LORD, Barry. 2007. *The Manual of Museum Learning*. Plymouth: AltaMira Press. ISBN–10: 0–7591–0971–0.
- LORD, Gail Dexter. 2018. Museum, Soft Power and Cultural Diplomacy in a Changing World. 2018 ICOM ICEE Webinar Series [webinar]. *Zoom*, [cit. 2018–12–01] Dostupné z: [https://zoom.us/recording/play/ozUtfjO6WHO93RtOPyQu-RcJrA6JGKvn1aNuRYWoTP\\_lrGf0CRIFw1gkrZIM2ANW?continueMode=true](https://zoom.us/recording/play/ozUtfjO6WHO93RtOPyQu-RcJrA6JGKvn1aNuRYWoTP_lrGf0CRIFw1gkrZIM2ANW?continueMode=true)

- LORD, Gail Dexter a Ngairé BLANKENBERG. 2015. *Cities, museums and soft power*. American Alliance Of Museums. ISBN 978-1-941963-03-6.
- MALTZ, Diana. 2006. *British Aestheticism and the Urban Working Classes, 1870-1900*. Palgrave – Macmillan. ISBN 978-0-230-50405-9.
- MACDONALD, Sharon. 2006. *Companion to Museum Studies*. Companions in Cultural Studies. Malden, USA; Oxford, UK; Victoria, Canada: Blackwell. ISBN 978-1444334050.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1990. *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 135 s. ISBN 80-04-25554-X.
- MIKULÁŠKOVÁ, Monika. Proměny konstruktivismu v muzejní pedagogice George E. Heina. *Museologica Brunensia* [online]. 2017, roč. 6, č. 1 [cit. 2018-12-01]. ISSN 2464-5362. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/137197>
- MOFFAT, Hazel a Vicky WOOLLARD. 1999. *Museum & Gallery Education. A Manual of Good Practice*. Norwich: The Stationary Office. ISBN 0117026956.
- MUNLEY, Mary Ellen. 1996. Museum Education and the Genius of Improvisation. *The Journal of Museum Education*. Leeds: Maney Publishing. 21, 1, s. 18-20.
- MURPHY, Elizabeth. 1997. *Constructivism: From Philosophy to Practice*. Microform: Microfiche: English. ISBN 967495849.
- MURRAY, David. 1904. *Museums, their history and their use: with a bibliography and list of Museums in the United Kingdom. Vol. 1*. Glasgow: James McLehose and Sons.
- NASH, Stephen E., et al. 2011. Civic Engagements in Museum Anthropology: A Prolegomenon for the Denver Museum of Nature and Science. *Historical Archaeology*. 45, 1, s. 135-151.
- NASHASHIBI, Salwa Mikdadi. 2002. *Visitor-written Labels in U.S. Art Museums*. Diplomová práce. John F. Kennedy University.
- NSP – Národní soustava povolání. 2016. *Muzejní edukátor* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/muzejni-edukator>
- NYE, Joseph S. 2004. *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- OJIBWA. 2010. American Indian Biography: Redirecting Museums [online]. *Native American Netroots*, [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <http://nativeamericannetroots.net/diary/756>



- OPPENHEIMER, Frank. 1957. *Teaching and Learning* [přednáška]. PTA, Pagosa Springs High School.
- OPPENHEIMER, Frank. 1967. The Role of Science Museums. LARRABEE, Eric. *Museum and Education. Final Report*. Washington D.C.: Smithsonian Institution. s. 137–146.
- OPPENHEIMER, Frank. 1968. Rationale For a Science Museum. *Curator: The Museum Journal*. 1, 3, s. 206–209.
- PACHNER, Joanna. 2017. The Exhibitionists [online]. *The Globe and Mail*, [cit. 2018–12–01] Dostupné z: <https://www.theglobeandmail.com/report-on-business/the-exhibitionists/article1321719/>
- PARKER, Arthur Cashell. 1918. Habitat Groups in Wax and Plaster. *Museum Work*. 1, s. 78–85.
- PARKER, Arthur Cashell. 1927. Do Curators Collect? *Museum Service*. 2, 10.
- PARKER, Arthur Cashell. 1935a. *A manual for history museums*. New York: AMS.
- PARKER, Arthur C. 1935b. The Small History Museum. *New York History*. 16, 2, s. 189–195.
- PENISTON, William A. 1999. *The New Museum: Selected Writings by John Cotton Dana*. Washington, D.C.: The Newark Museum and The American Alliance Of Museums. ISBN 978–0931201646.
- PINAR, William F. 2007. Religion, Love and Democracy in Laura Bragg's Boxes. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 3.
- PINAR, William F. 2009. *The Worldliness of a Cosmopolitan Education. Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge. ISBN 978–0–415–99551–1.
- PORTER, Joy. 2000. Arthur Caswell Parker, 1881–1955: Indian American Museum Professional. *New York History*. 81, 2, s. 211–236.
- PORTER, Joy. 2001. *To be Indian: The Live of Iroquois-Seneca Arthur Caswell Parker*. University of Oklahoma Press, Norman, Publishing Divisionn of the University. ISBN 978–0806133171.
- PRŮCHA, Jan. 1996. *Alternativní školy*. Praha: Portál. 106 s. Pedagogická praxe. 2., upr. vyd. ISBN 80–7178–072–3.
- PRŮCHA, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–546–2.

- SHALES, Ezra. 2010. *Made in Newark: Cultivating Industrial Arts and Civic Identity in the Progressive Era*. Rivergate Books. ISBN 978–0813547695.
- SINGULE, František. 1990. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 197 s. 1. vyd. ISBN 80–04–20715–4.
- SMITH, Lydia. 1988. *Open Education” Revisited – Americans Discover English Informal Education, 1967–1974*. World Education Monograph Series, Number One. ISBN 0–918158–911.
- SPOCK, Michael. 1988. Looking Back on 23 Years. *Hand to Hand. Children’s Museum Network*. 2, 2.
- SPOCK, Michael. 2013. *Boston Stories. The Children’s Museum as a Model for Nonprofit Leadership*. Boston, Massachusetts: Boston Children’s Museum. ISBN 978–0–9892223–0–3.
- SYLWESTER, R. 1993. *A Celebration of Neurons: An Educator’s Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 394 s. 1. vyd. ISBN 978–80–244–3034–8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 361 stran. Monografie. 1. vyd. ISBN 978–80–244–4302–7.
- TALBOYS, Graeme K. 2005. *Museum Educator’s Handbook*. Hants, Burlington: Ashgate Publishing Ltd. ISBN 0–7546–4492–8.
- TALBOYS, Graeme K. 2010. *Using Museums as an Educational Resource, An Introductory Handbook for Students and Teachers*. Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Limited. ISBN 978–1–4094–0145–2.
- THOMAS, W. Stephen. 1955. Arthur Caswell Parker: 1881–1955. Anthropologist, Historian and Museum Pioneer. *Rochester History*. XVII, 3.
- THOMPSON, Don. 2010. *Jak prodat vycpaného žraloka za 12 milionů dolarů: prapodivné zákony ekonomiky současného umění a aukčních domů*. Zlín: Kniha Zlín. 361 s. Vyd. 1. ISBN 978–80–87162–58–3.
- VESELÝ, Arnošt. 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*. 40, 4, s. 433–446.
- VÍTEK, Miloš. 1999. *Evropské politické myšlení I*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- WAGNER, Peter. 1994. *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. New York: Routledge. ISBN 0-203-41857-3.
- WALES, A. E. 1963. Sir Jonathan Hutchinson, 1828-1913\*. *Brit. J. vener. Dis.* 39, s. 67-86.
- WITTLIN, Alma Stephanie. 1949. *The Museum, Its History and Its Tasks in Education*, London: Routledge and Keagan Paul Ltd.
- WITTLIN, Alma Stephanie. 1970. *Museums: in search of a usable future*, Cambridge (Massachusetts) a London (England): The MIT Press. ISBN 0262230399.
- ZELLER, Terry. 1989. The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America. BERRY Nancy a Susan MAYER. *Museum Education. History, Theory, and Practice*. Reston, Virginia: The National Art Education Association. s. 10-89. ISBN 978-0937652497.