

OBJEKTOVÉ UČENÍ MEZI MUZEÁLIÍ A DRAMATICKOU VÝCHOVOU VYUŽITÍ METOD TVOŘIVÉ DRAMATIKY V MUZEU (NA PŘÍKLADU MUZEA BRNĚNSKA)

MONIKA MIKULÁŠKOVÁ

V centru muzejní edukace stojí vedle zájmu o návštěvníka a jeho kognitivní procesy samozřejmě zájem o muzeálii jako zdroj a zprostředkovatele těchto procesů. Pojem muzeálie zavedl nestor české muzeologie Zbyněk Z. Stránský a zejména na stránkách *Muzeologických sešitů* docházelo k jeho postupnému upřesňování.¹ Pokud terminologickou diskuzi zjednodušíme, můžeme říci, že za muzeálii považujeme přímého svědka skutečnosti, který vykazuje specifickou hodnotu – muzealitu. Rozeznávání této hodnoty a proces dokumentace skutečnosti sběrem popsáných autentických dokladů provádějí muzea skrze procesy selekce a teaurace. Teprve prezentací v expozici či výstavě se muzeálie stává exponátem. Pro potřeby následujícího textu se budeme držet pojmu muzeálie. A to i přesto, že při aplikaci uvažování o muzejní edukaci budeme čerpat z teoretických zdrojů, které se obrací i k exponátům. Činíme tak proto, že považujeme poznávání muzeality za stěžejní ve všech oblastech muzejní práce (selekce, teaurace i prezentace). Podstatným argumentem je také to, že při uvažování o metodách se pro zjednodušení nebudeme příliš zabývat dalšími komponenty muzejně prezentačního jazyka, které dotvářejí komunikační sdělení exponátů.

Zprostředkování poznání muzeality lze považovat za „královskou disciplínu“, se kterou se muzejní pedagogové potýkají. Stojí v centru činnosti muzea, zároveň je odklon od práce s muzeáliemi častým a zásadním problémem. Pokud muzejní edukace nesměřuje k muzeáliím, není naplněno základní poslání muzejní instituce. Slovy Petry Šobánkové: „Porozumění muzejní povaze předmětu – muzealita – a nikoliv pouze jeho faktické, věcné povaze – však musí být při edukačních snahách důležitým cílem, jinak by byla muzejní edukace muzejní jen proto, že se odehrává v prostoru muzea.“²

Tato základní premisa ovlivní výběr metod, které budou uvedeny níže. Při hledání metod a přístupů k předmětům se muzejní pedagogika inspiruje v různých oborových didaktikách a oborech pedagogiky. Právě dramatická výchova se ukazuje jako potentní zdroj inspirace. Na následujících řádcích nejprve představíme základní otázky spojené s využitím dramatické výchovy v muzejní edukaci (společné teoretické základy, pozitiva a úskalí z muzejní praxe), následně shrneme stěžejní charakteristiky muzeálií pro potřeby edukačních procesů a na závěr představíme metody dramatické výchovy, jež jsou přímo orientovány na práci s muzeálií.

1 RUTAR, Václav. Geneze pojmů muzeálie, muzealita a muzealizace na stránkách *Muzeologických sešitů* v letech 1969–1986. In: *Museologica Brunensia*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 1, č. 1, s. 6–13.
2 ŠOBÁNOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 46–47.

Potenciál metod dramatické výchovy v muzejní edukaci

V kořenech tvořivé dramatiky narazíme na autory, jejichž díla jsou významnými inspiračními zdroji napříč pedagogickými obory (i v muzejní pedagogice). Z českých autorů by to byl samozřejmě Jan Amos Komenský, jehož díla jsou považována (společně s jezuitským divadlem) za předchůdce dramatické výchovy u nás. V celosvětovém měřítku, v němž je třeba kořeny dramatické výchovy hledat ve Spojených státech amerických, narazíme na jméno Johna Deweyho, jehož pragmatismus společně s hnutím progresivní výchovy vytvořily podhoubí pro vznik tohoto oboru a jehož myšlenky jsou aktualizovány v dílech současných muzejních pedagogů, zejména z amerického prostředí. Na následujících řádcích se kromě výrazu dramatická výchova setkáme s termínem tvořivá dramatika. Ten vychází z názvu publikace zakladatelky oboru Winifred Wardové a v českém prostředí se používají oba tyto termíny.³

Zásadní pro aplikaci myšlenek, metod a procesů dramatické výchovy v muzejní edukaci je zaměření nikoliv výhradně na provádění divadla, nýbrž na personální a sociální rozvoj skrze dramatickou hru. Hrbek z charakteristik dramatické výchovy identifikuje jako významné pro muzejní edukaci zaměření na tvůrčí proces, stimulaci obrazotvornosti účastníků a prozkoumávání mezilidských vztahů.⁴ Brian Way zdůrazňuje aspekty osobnosti, které rozvíjí dramatická výchova, jsou to pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické já, řeč, city a intelekt.⁵ Jde o stránky osobnosti, jež považujeme za stěžejní i z pohledu muzejní pedagogiky.

Využití metod dramatické výchovy obecně není ničím novým. Muzejní pedagogové u nás i v zahraničí často předstupují před návštěvníky v roli, obvykle představují skutečné historické osobnosti, obecněji definované charakter (např. kovář nebo pekařka z určité éry) nebo například nereálnou osobu přibližující reálné události. Hrbek vyzdvihuje přínos zapojení dramatických prvků v edukačních programech minimálně v tom, že přinášejí různorodost aktivit, které osvěží pozornost účastníků.⁶

„Muzea nejsou jen archivy, neslouží jen jako depozitáře – jsou to také místa komunitního setkávání, v nichž je zkoušen, ustanovován a (re)produkován repertoár paměti.“⁷ Píše v závěru jednoho ze svých článků Erika Hughes. Živost a pomíjivost divadla představuje lákavého partnera muzejních institucí, v jejichž jádru stojí trvalé uchování relikvií minulosti.⁸ Prvky a přístupy vycházející z divadla se uplatňují nejen v muzejní edukaci, ale také v muzejním výstavnictví několik desetiletí. Na poli teoretických prací převažují kvalitativní výzkumy. Jakých

3 MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018, s. 133–148.

4 ŠOBÁŇ, Marek, HRBEK, David a HAVLÍK, Vladimír. *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 62.

5 WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014, s. 16–18.

6 ŠOBÁŇ, HRBEK a HAVLÍK, pozn. 4, s. 69.

7 HUGHES, Erika. Performing witnessing: dramatic engagement, trauma and museum installations. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2018, roč. 23, č. 2, s. 280.

8 BENNETT, Susan. *Theatre and Museums*. London: Red Globe Press, 2013, s. 29.

pozitiv a negativ při využití dramatu v muzejní edukaci si výzkumníci všimají? Jaké otázky si kladou?

Anthony Jackson v článku z roku 2000 pojmenovává základní otázky, jež jsou dodnes středobodem uvažování o dramatu v muzejních institucích (obzvláště v souvislosti s prezentací historie). Upozorňuje, že je třeba všimnout si toho, jaký úhel pohledu je v dramatické formě prezentován, zájmy kterých skupin sleduje a zastupuje, zda je využití technik metod dramatické výchovy nejlepší možností dané edukační situace či zda je jejich aplikace motivována touhou vzdělávat návštěvníky.⁹

Výzkum, který realizovali Jackson, Johnson a Leahy, se zaměřoval na porovnání výpovědí dětských návštěvníků programů využívajících i nevyužívajících metod dramatické výchovy. Během šetření narazili výzkumníci zejména na problematiku autenticity a pravdy v muzejním dramatu. Participanti často nerozlišovali mezi autentickými doklady skutečnosti a divadelní interpretací reality (zosobňovanou charakterem a jejich vymyšlenými, ač na historických reáliích založenými, příběhy). Výzkumníci si také všimli, že bylo pro děti náročné propojit jednání a výpovědi postav s obecnějšími reáliemi. Metody dramatické výchovy však také pomáhaly dětem ke koncentrovanějšímu a usměrněnějšímu pozorování muzeálií. Autoři mimo jiné vyzdvihují aktivní zapojení návštěvníků, které napomáhá lepšímu zapamatování informací a prohloubení zážitku z návštěvy (což však samozřejmě není výhradní výsadou dramatické výchovy).¹⁰

Jackson ve svém dřívějším článku upozorňuje na to, že dětské návštěvníky programu s dramatickými prvky se dokázali lépe propojit s prezentovaným tématem na osobní rovině a v konkrétním příkladu dokonce vedla návštěva k obohacení diskuze o současných problémech.¹¹ Pedagogové, kteří se výzkumu účastnili se svými žáky, vyzdvihovali příspěvek programu k rozvoji sociálních kompetencí dětí.¹² Na několika místech článku naráží autor na hlavní nebezpečí při využívání dramatiky v muzeu: pravdivost a objektivita interpretace.¹³ Zásadní je si toto nebezpečí uvědomit a směřovat drama v muzeu co nejbližší k pravdě, abychom se vyrovnali s otázkou informace a interpretace. Je tedy zjevné, že kromě plánování vzdělávacích cílů aktivity je třeba uvažovat o informacích, které poskytujeme, ať už intencionálně, či nikoliv. Při aplikaci metod dramatické výchovy je tak třeba nezapomínat na rovnováhu objektivních informací a subjektivních, zážitků prohlubujících, interpretací.

9 JACKSON, Anthony. Inter-acting with the Past - the use of participatory theatre at museums and heritage sites. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2000, roč. 10, č. 2, s. 200.

10 JACKSON, Anthony a LEAHY, Helen Rees. Seeing it for real...? Authenticity, theatre and learning in museum. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2005, roč. 10, č. 3, s. 303–325.

11 JACKSON, pozn. 9, s. 210.

12 Ibid.

13 Ibid., s. 213.

Zprostředkování muzeálie v muzejní edukaci

Muzeálii chápeme jako zdroj informací o světě (odraz reality) a zároveň zprostředkovatele, mediátora informačního obsahu. Před aplikací metod dramatické výchovy je třeba charakterizovat základní znaky přístupu k muzeálii. Muzeálie jsou polysémické: tedy při jejich pozorování, zkoumání a interpretaci lze sledovat řadu významů. Jedná se o charakteristiku, které se věnuje řada autorů a která představuje oblast dostupnou pouze muzeologickému pojmání předmětů.

Emma Nardi nachází při mediaci exponátů pět různých úhlů pohledu: konzervátorský, muzeografický, epigrafický, sociálně-ekonomický a lidský. Autorka tato pojetí prezentuje na příkladu konkrétního předmětu,¹⁴ pro potřeby tohoto textu je však zobecníme.

Konzervátorský přístup odpovídá na otázky jako: Jak byl předmět nalezen, nakolik je vzácný s ohledem na svou zachovalost, kdo a jak jej konzervoval či restauroval, jak a kde je vystaven, byl zapůjčován do jiných muzeí apod. Muzeografický úhel pohledu zkoumá, kde je exponát v muzejně výstavní řeci zasažen a proč, hodnotí kvalitu instalace i to, kdo o jmenovaných aspektech rozhodl.¹⁵ Epigrafický úhel pohledu se zaměřuje na to, zda lze vyslovit hypotézy o podmínkách vzniku předmětů a vybraných aspektech (např. nápisech) jejich zpracování, nakolik jsou například provedeny profesionálně. Sociálně-ekonomické aspekty zohledňují například uspořádání společnosti, postavení majitelů předmětů nebo jejich hodnotu v původní skutečnosti. Lidský úhel pohledu se zaměřuje na pocity, emoce, názory, přesvědčení či obecně vnitřní život osob, jež nějakým způsobem s objektem souvisely.

Pro praktické využití v edukaci byl mnohovrstevnatý přístup přetaven v různých pojetích. Známé je metodické zpracování v *Manuálu učitele*, které doporučuje s participanty sledovat tyto kategorie: fyzické vlastnosti, konstrukce, funkce, design a hodnota.¹⁶ Obzvláště poslední kategorie je z muzeologického úhlu pohledu významná a je třeba do jejího diskutování zapojovat i muzejní publikum. Petra Šobánková navrhuje aplikovat sémiotický přístup k muzeálii a zdůrazňuje, že stěžejní je rozeznání těchto znaků, což se také odráží v proměnlivosti významu předmětu pro společnost: „Muzeálie potom chápeme jako znaky, které svůj význam pro vnímatele nabývají jen tehdy, když je jim tím samým vnímatelem připsán. Stejně tak jedinečný význam pro společnost – pro který je za vyložení značných finančních prostředků chráněn před poškozením a zánikem – nabývají tehdy, když je danou společností dedikován.“¹⁷

Právě mnohovrstevnatý, víceznakový charakter muzeálie představuje základní premisu pro její výpověď o realitě a zároveň jedinečný výchozí bod pro

14 NARDI, Emma. Introduction. In: *ICOM Education 25: Change of perspective. (New) ideas for presenting museum objects*. Roma, 2014, č. 25, s. 9–10.

15 V českém muzeologickém prostředí bychom tento pohled pojmenovali spíše jako muzejně prezentační. Muzeografie je tradičně v souladu se Stránského texty chápána šířeji, tedy jako praktické aspekty muzealizačních tendencí. Srov. STRÁNSKÝ, Zbyněk Z. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 68.

16 DURBIN, Gail, MORRIS Susan a WILKINSON Sue. *Učení z předmětů (manuál učitele)*. Praha: Capricorn Promotions, 2001, s. 8.

17 ŠOBÁNKOVÁ, pozn. 2, s. 46.

poznávání vlastních sociálních a osobnostních aspektů participanta. Tuto myšlenku dobře vystihuje často opakovaná premisa směru Artful Thinking: díky tomu, že umělecká díla jsou mnohovýznamová, mají více vrstev a možných interpretací, jsou ideálním prostředkem k formulování komplexních způsobů myšlení, jež lze aplikovat v dalších oblastech lidského života.¹⁸ To samozřejmě není případ pouze uměleckých děl. Podobné kvality najdeme i u jiných typů muzeálií, jak je zjevné z pojetí objektového učení. Podstatou na učící se subjekt orientovaného objektového učení (object-based learning, OBL) je cesta od pozorování předmětu ke kladení otázek, přičemž zprostředkovávání objektového učení je považováno za jeden ze základních cílů muzea.¹⁹ Jagošová a Mrázová dodávají: „Objektové učení vychází z faktu, že každý obyčejný předmět denní potřeby může člověku poskytnout mnoho zajímavých informací, stačí jen umět s tímto předmětem pracovat, tzn. dobře pozorovat a klást otázky...“²⁰ Metodika dramatické výchovy může napomoci v přemostění mezi pozorováním a otázkami, či nabídnout atraktivní způsoby formulování a vyjadřování těchto otázek. Napomáhá také při usměrňování pozorování i jeho realizaci obecně.

Vybrané metody a jejich reflexe

Dramatickou výchovu muzejním pedagogům u nás přibližuje mimo jiné také metodika vydaná Metodickým centrem muzejní pedagogiky, která představuje dramatickou výchovu zejména z pohledu výuky dějepisu. V této metodice autorka předkládá přehled metod dramatické výchovy pro potřeby muzejních pedagogů.²¹ Na následujících řádcích se tak nebudeme snažit o přehled všech existujících metod dramatické výchovy (či jejich skupin), zaměříme se na představení pouze těch metod, které potenciálně co nejlépe pracují s muzeáliemi.

„Zkoumají-li žáci konkrétní předmět, požaduje se po nich, aby vyslovovali hypotézy a rozvíjeli logický a pravděpodobný příběh tím, že budou zkoumat nejen daný předmět, ale i sami sebe.“²² Práci s muzeáliemi chápeme v muzejní edukaci jako zvláštní způsob poznávání světa. Lze tak říci, že využitím metod dramatické výchovy při práci s muzeáliemi nabízíme účastníkům edukace možnost zároveň poznávat svět a sebe samotné. Machková při popisu předmětů, jež mohou fungovat jako podněty k improvizacím, vyzdvihuje takové předměty, které působí starožitně, výjimečně a nesou znaky opotřebení.²³ Takové předměty v muzeích nacházíme v naprosté většině. Ne vždy se musí jednat o nejhodnotnější a nejhůře

nahraditelné muzeálie, v praxi se nám k podněcování fantazie osvědčila například i sifonová lahev z osmdesátých let 20. století či fén z poloviny minulého století. Obecně představují improvizace poměrně komplexní metodu a budou krátce zmíněny také v souvislosti s výtvarnými díly. Můžeme v nich pracovat s muzeálií jako rekvizitou, můžeme je využít také při cestě od muzeálie jako reprezentanta k celku. Například při zvykoslovných programech jsme s dětmi předškolního věku realizovali velmi krátké pantomimické improvizace činností, které souvisely s vybraným svátkem, a činností, při nichž byl předmět využíván. Určitým druhem improvizace jsou i dvě metody, které popisujeme v následujících odstavcích.

Jednu z možností improvizace představuje metoda, při níž hráči reálné předměty používají neobvyklým způsobem.²⁴ Pro tuto hru bych za vhodnou variantu pro muzejní prostředí považovala práci s takovými muzeáliemi, které jsou vyrobeny z odolného materiálu a zároveň je jejich funkce žákům nejasná. V praxi se nám osvědčilo využít tuto metodu při výuce studentů univerzity, kdy ferule posloužila jako počáteční bod při průzkumu problematiky výkladů a poskytování informací návštěvníkům. Také jsme ji zařazovali u programů, které probíhaly přímo ve školách, jako ledolamku s využitím předmětů, které žáci ve škole běžně používali. Užitečná byla tato metoda i k prozkoumávání souvislosti hodnoty a funkce věci.

Předměty fungují jako vhodný podnět při společném vytváření příběhů.²⁵ Muzeálie můžeme využívat také jako podněty pro vyprávění příběhů, zároveň v těchto druzích aktivit funguje muzeálie jako „mluvící předmět“. Participantům tedy nabízíme zároveň přidanou hodnotu v podobě přímého kontaktu s danou muzeálií. Při využití této metody žádáme účastníky, aby vytvářeli vlastní příběh tak, že každý přidá jednu nebo více vět. Můžeme určit počátek a později obecný konec příběhu, jehož formu necháváme na účastnících. Way u této metody nabízí možnost ukotvit ji dle potřeby poskytnutím různých druhů informací: k předmětu lze připojit adjektivum, čas a místo, stanovit první či poslední větu nebo obě.²⁶ Pořadí účastníků, kteří k příběhu přispějí, je určováno náhodně (každý, kdo domluví, vybere hráče, který na něj naváže), což udržuje napětí a pozornost. Jedním z neopomenutelných přínosů je uvolnění atmosféry ve skupině. V praxi jsme tuto metodu používali zejména s žáky druhého stupně základních škol. Zde se osvědčilo vybírat muzeálie, jejichž funkce je účastníkům jasná, a tak se mohou plně soustředit na rozvinutí příběhu, a zároveň jim nabídne známý bod k zorientování se v začátku aktivity. Stanovili jsme začátek – počáteční větu, často jsme do ní zahrnuli jméno osoby, která s předmětem souvisí (případně i fiktivní) bez jejich dalších charakteristik. U této metody se také projeví hranice mezi fikcí a objektivně podloženým vědeckým výkladem. Lze tu dobře pracovat s předměty, u nichž jejich výzkum nabízí bílá místa vhodná k fabulaci i zajímavé realie. Samozřejmým požadavkem při realizaci je pak promyšlené rozložení informací: jejich velmi malé množství na začátku aktivity a jejich doplnění v závěru či v následující aktivitě. Pro navazující aktivity může být vhodné všimnout si vlastností předmětu, které žáci

18 TISHMAN, Shari. Artful Thinking. In: *Report Update on Current Work*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 2007, s. 4.

19 AMBROSE, Timothy a PAINE, Crispin. *Museum Basics*. Routledge: London, 2012, s. 139–140.

20 JAGOŠOVÁ, Lucie a MRÁZOVÁ, Lenka. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. s. 234. In: *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6. 5. 2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

21 RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v muzeu: náměty pro práci muzejního pedagoga*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2016.

22 MORGAN, Norah a SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvorivou dramaturgii, 2001, s. 96.

23 MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015, s. 68.

24 Ibid., s. 95.

25 Ibid., s. 132.

26 WAY, pozn. 5, s. 48–51.

při svém vyprávění využijí (například v intencích kategorií, jež jsme zmiňovali u autorů *Manuálu učitele*).

U představené aktivity vytváření příběhu lze objevovat velké množství variací například, což je v muzejní edukaci oblíbené, zapojení různých smyslů. Osvědčilo se nám však také spojení vytváření příběhů s cvičeními pro rozvoj smyslů, která nabízí ve své publikaci Way.²⁷ Lze doporučit jednoduché a krátké cvičení, při němž se účastníci pohodlně usadí a postupně prozkoumávají své okolí jednotlivými smysly, aniž by se hýbali. Zde je třeba zejména v začátcích nabízet návštěvníkům velmi konkrétní pokyny: Při pozorování zrakem se díváme přímo před sebe, můžeme hýbat očima, nikoliv hlavou a zaměříme se na barvy, které vidíme. Toto cvičení také umocňuje uvědomění vlastního fyzického já v prostředí (u chuti vyzýváme participanty, aby přejížděli jazykem v ústech a hledali nějakou chuť, kterou mohou rozeznat, zatímco u zkoumání sluchem se zaměřujeme nejprve na zvuky zvenčí místnosti, následně na ty uvnitř). Zároveň je lze propojit se soustředěným pozorováním vybrané muzeálie a následně zařadit vytváření příběhů.

S rozvojem smyslů souvisí i další metody, které lze přizpůsobovat konkrétní situaci a sledovaným cílům. V popisovaných cvičeních se účastníci mohou zaměřovat na charakter povrchů, a tak poznávat i běžné předměty do detailu. Obdobná cvičení doporučuje Way i u předmětů, kterých se účastníci nemohou přímo dotýkat a využívají pouze zraku. Pro potřeby muzejní edukace se zdá obzvláště zajímavý úkol, který účastníky žádá, aby si předměty představovali z pohledu člověka, který je vyrobil.²⁸ Obdobná cvičení navrhuje i Machková pod označením „soustředění na předměty“, kdy hráči využívají výhradně hmat.²⁹ Tato cvičení lze vhodně kombinovat s tvůrčími aktivitami, stěžejní je nabídnout participantům přesné pokyny a umožnit popis jejich vjemu za hranice rozpoznání toho, o jaký předmět se konkrétně jedná. Můžeme také vytvářet například cluster přídavných jmen, která využijeme v jazykových cvičeních. Stěžejní je poskytnutí možnosti reflektovat vjem, ať už směrem k lektorovi nebo dalším účastníkům programu. Během programu pro rodiny s dětmi v rámci projektu *Vila dětem* jsme návštěvníky předškolního a mladšího školního věku požádali, aby hmatem důkladně prozkoumali vybrané detaily interiéru Vily Löw-Beer v Brně. Pod záminkou výběru nej příjemnějšího povrchu děti přirozeně vstupovaly do rozhovorů se svým dospělým doprovodem na téma jejich hmatového vjemu. Tyto tendence jsme podněcovali tím, že jsme se děti ptali také na další detaily, popis a asociace.

Hmatovým cvičením lze dobře prohlubovat i vztah člověka k vlastnímu významnému předmětu. Na příměstských táborech v muzeu, v muzejním kroužku a při práci s menšími skupinami žáků, které se pravidelně setkávají, opakovaně využíváme aktivity, v nichž účastníci na začátku představí předmět, který mají právě u sebe a který je pro ně významný. V dalším kroku předměty skryjeme pod látku a úkolem účastníků je podle hmatu poznat, o který předmět se jedná a komu patří. V této konkrétní variantě se snažíme lépe poznat osobnosti svých spoluhráčů, nicméně nabízí se i varianta, v níž budeme poznávat významné historické

27 WAY, pozn. 5, s. 48–50.

28 Ibid., s. 55.

29 MACHKOVÁ, pozn. 23, s. 143–144.

figury, původního majitele muzeálí či jejich výrobce skrze podobně organizovanou hru, navázanou například na předchozí badatelskou činnost ve skupině. Lze také využít alternativu skupiny podobných předmětů, z nichž účastníci vyberou ten, který je metaforou k jejich osobní charakteristice. Návštěvníkům můžeme nabídnout hru na přirovnání. Při ní se hráč snaží vypátrat konkrétní předmět tak, že mu ostatní děti postupně popisují daný předmět metaforou.³⁰ Hru jsme zařadili v programu s dětmi 1. a 2. tříd, kdy jsme potřebovali, aby se zorientovaly v zaplněné výstavě a věděly, kde najdou předměty, se kterými budou později pracovat. Nabízeli jsme jednoduché metafory a úkolem dětských návštěvníků bylo předměty nalézt a rozeznat.

Samostatnou kategorií s širokou škálou využití představují výtvarná díla. Ta díky svým specifickým v intencionálním formulování sdělení od autora k divákovi umožňují zapojení poměrně komplexních metod tvořivé dramatiky. Pro začátečníky se nabízí široká škála možností práce s živými obrazy. Pro zkušenější hráče bychom volili některou z mnoha forem improvizací. Machková konkrétně při práci s obrazy krajiny doporučuje, aby si hráči vymysleli postavu, která danou krajinou prochází, a následně rozvíjí dialog postav a poté mohou zahrát improvizovanou scénu.³¹ Předkládaná hra pobízí k poměrně komplexnímu vnímání uměleckého díla zejména v intencích celkové atmosféry. Méně zkušení hráči by mohli pracovat s obrazy, na nichž jsou zobrazeny konkrétní postavy ve známých situacích. Podobným způsobem lze využít i některá dioramata. V souvislosti se vstupem do obrazu lze také opět rozvíjet smyslové poznávání a obrazotvornost (např. představte si, co vybraná postava na obraze slyší, cítí apod.).

Vztah dramatické výchovy a muzeálie lze pojmovit různě: můžeme muzeálii využít jako podnět k tvořivosti (inspirační zdroj tvořivé dramatiky), či využít tvořivou dramaturgii jako podnět nebo způsob poznávání muzeálie. Při jejím zařazení do balíčku metod, které muzejní pedagog využívá, doporučujeme postupně je zkoušet na malém prostoru s malým rizikem. Ideální jsou pro to například ledolamky či evokační části programů, kdy máme ještě dostatek prostoru usměrnit, transformovat průběh programu (k využití metod dramatické výchovy jako ledolamek vyzývá také Hrbek³²). Ideální je si vybrané metody vyzkoušet s kolegy či přáteli, ale rozhodně to není podmínkou pro jejich využívání. I autoři publikací, které byly v závěrečné části tohoto článku využity, směřují přímo k praktickému používání nabízených metod a jejich dalšímu rozvíjení. U každé metody lze dojít k vysokému počtu obměn a úprav. Při uvažování nad přetavením pojednané problematiky se edukátor může také dostat do situace, kdy velmi dlouho a s obavami volí vhodnou muzeálii. V praxi se řídíme jednoduchým pravidlem: Z výstavy či expozice vybírám primárně takové předměty, k nimž nám kurátor dokáže sdělit velké množství informací. Pouze na základech kvalitní tezaurace lze totiž stavět kvalitní prezentaci, ostatně specifickou hodnotu, kterou s návštěvníky prozkoumáváme, mají všechny muzeálie ze své podstaty. Pole výběru se tak zúží a dále se již lze orientovat podle vzdělávacích cílů.

30 Ibid., s. 58.

31 Ibid., s. 53.

32 ŠOBÁN, HRBEK, a HAVLÍK, pozn. 4, s. 69–71.

Závěrem

Muzejní edukaci si můžeme snadno představit jako obrovský kotel, ve kterém se spolu mísí různorodé didaktické přístupy. Muzejní pedagogové mají jedinečnou možnost poměrně volně (oproti například učitelům běžných základních škol) hledat nové cesty, zkoušet nové metody a kombinovat přístupy. Nepředstavují totiž účastníkům edukačních programů svět omezený jedním úhlem pohledu. Díky specifickému charakteru mohou muzeálie zprostředkovávat poznání komplikovaného a mnohvrstevnatého světa vně i uvnitř nás. K tomu mohou, dle našeho názoru musejí, hledat a nacházet inspiraci napříč oborovými didaktikami i pedagogickými směry a v kotli své praxe je přetavovat v nové, smysluplné postupy, které mohou zpětně ovlivnit například i praxi učitelů, kteří se programů s žáky účastní, ale především myšlení a percepce žáků (a jiných členů muzejního publika). Předložený článek si kladl za cíl zejména představit základní východiska, která by při tomto procesu neměla být opomíjena, přičemž jasně vystupuje potřeba využití originálních sbírkových předmětů. Jak bylo mnohokrát řečeno, právě ony představují hodnotu, jež návštěvníky do muzejních institucí přivádí. Při snaze zahrnout cíle kurikula i osobnostní rozvoj účastníků a postihnout téma zpracované kurátory, může být často velmi náročné neopomenout dostatečné využití předmětů v muzejní edukaci. V praxi se osvědčuje jednoduchá otázka. Pokud návštěvníci budou vyprávět o své zkušenosti z muzea (realizované jakoukoliv formou), musí nevyhnutelně promluvit i o muzeálii? Pokud ano, jsme na správné cestě. Muzeálie posloužila jako dveře k poznání světa i sebe sama.

PRAMENY A LITERATURA

- AMBROSE, Timothy a Crispin PAINE. *Museum Basics*. Routledge: London, 2012. ISBN 978-0203-12182-5.
- BENNETT, Susan. *Theatre and Museums*. London: Red Globe Press, 2013. ISBN 978-1-137-29278.
- DURBIN, Gail, MORRIS, Susan a WILKINSON, Sue. *Učení z předmětů (manuál učitele)*. Praha: Capricorn Promotions, 2001.
- HUGHES, Erika. Performing witnessing: dramatic engagement, trauma and museum installations. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2018, roč. 23, č. 2, s. 274–281. ISSN 1356-9783.
- JACKSON, Anthony. Inter-acting with the Past - the use of participatory theatre at museums and heritage sites. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2000, roč. 10, č. 2, s. 199–215.
- JACKSON, Anthony a LEAHY, Helen Rees. Seeing it for real...? Authenticity, theatre and learning in museum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2005, roč. 10, č. 3, s. 303–325.
- JAGOŠOVÁ, Lucie a MRÁZOVÁ, Lenka. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. s. 225 - 236. In: *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6. 5. 2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1993-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.
- MORGAN, Norah a SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- NARDI, Emma. Introduction. In: *ICOM Education 25: Change of perspective. (New) ideas for presenting museum objels*. Roma, 2014, č. 25, s. 7–13.
- RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v muzeu: náměty pro práci muzejního pedagoga*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2016. ISBN 978-80-7028-468-1.
- RUTAR, Václav. Geneze pojmů muzeálie, muzealita a muzealizace na stránkách Muzeologických sešitů v letech 1969–1986. In: *Museologica Brunensia*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 1, č. 1, s. 6–13. ISSN 1805-4722
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Z. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 8021012722.
- ŠOBÁŇ, Marek, HRBEK, David a HAVLÍK, Vladimír. *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.
- TISHMAN, Shari. Artful Thinking. In: *Report Update on Current Work*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 2007, s. 4.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

KLÍČOVÁ SLOVA: tvořivá dramaturgie, muzejní didaktika, didaktické metody, dramatická hra, dramatická výchova, muzejní pedagogika, muzeálie

Zusammenfassung

Objektlehre zwischen Musealiele und dramatischer Erziehung Die Verwendung der Methoden der schöpferischen Dramatik im Museum (am Beispiel des Museums der Brüner Region)

Ein Artikel aus dem Bereich der musealen Didaktik, der sich mit den theoretischen Grundlagen sowie den praktischen Erfahrungen aus der Einbindung von Methoden der dramatischen Erziehung befasst. Er verdeutlicht die Vorzüge sowie die Risiken der Arbeit mit schöpferischer Dramatik im musealen Bereich und bietet auch eine Auswahl an Methoden der dramatischen Erziehung an, welche bei der Arbeit mit Musealiele in sämtlichen Bereichen des Bildungsprogramms genutzt werden können. Die Grundlage des Artikels stellen die Konzeption der Musealiele entsprechend der Brüner museologischen Schule, eine auf die Entwicklung der persönlichen und sozialen Kompetenzen, also eher auf den Prozess als auf das Produkt ausgerichtete dramatische Erziehung, sowie die Objektlehre dar.