

K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM MUZEJNÍ PEDAGOGIKY



Vladimír JŮVA

Masarykova univerzita v Brně, Katedra pedagogiky sportu,
juva@fsps.muni.cz

JŮVA, Vladimír. To the Theoretical Scope of the Museum Pedagogy. The current museum pedagogy is “rocket science” – an established and dynamically evolving scientific discipline that could actually respond to the changing needs of the museum audience and to new international events and also appropriately reflects the findings of extensive empirical research of museum education. The aim of this paper is to recall the selected theoretical foundations of museum pedagogy and also the importance of systematic empirical research of museum education. This research is needed to further theoretical and practical development of museum education. At the same time provides an objective and necessary data to museums and society’s legitimate need to justify further development and wider support museum education.

Klíčové slová: muzejní pedagogika; museum; pedagogika; muzejní pedagog

Keywords: museum pedagogy; museum; pedagogy; museum education

V roce 2006 se v severoamerickém periodiku *Journal of Museum Education* objevila stať,¹ která si již v samotném názvu kladla otázku, zda je muzejní pedagogika „raketová věda“, tzn. etablovaná a především dynamicky se rozvíjející vědecká disciplína. Na konkrétních příkladech autoři této statě – muzejní pedagogové z Astronomického muzea v Chicagu – dokladují, že tomu tak je. Ukazují, že muzejní pedagogika představuje rozvinutou vědeckou oblast, která dokázala aktuálně reagovat na měnící se potřeby muzejního publika i na nové mezinárodní události a současně vhodně reflektuje závěry rozsáhlých muzejněpedagogických výzkumů. Muzejní pedagogika se v posledních letech rozvíjí velmi dynamicky nejen v USA, ale i v Evropě. Např. ve Velké Británii se již od konce 90. let minulého století hovoří o tzv. britském modelu otevření muzeí pro nejširší vrstvy návštěvníků² a v německy mluvících zemích můžeme mj. několik desetiletí

¹ DRAGOTTO, Erin – MINERVA, Christine – NICHOLS, Michelle. Is Museum Education “Rocket Science”? In *Journal of Museum Education*, 2006, roč. 31, č. 3, s. 215–222.

² JOHN, Hartmut – DAUSCHEK, Anja (ed.). *Museen neu denken : Perspektiven der*

sledovat systematický muzejněpedagogický výzkum. Zájem o muzejní pedagogiku je markantní v Rusku, kde mj. stále vznikají nové projekty dalších dětských muzeí (např. v září 2011 v Centru soudobého umění v Moskvě). Velký kvantitativní a kvalitativní posun muzejněpedagogické teorie a praxe je markantní také na Slovensku a v Česku, což dokládá i tato mezinárodní vědecká konference zaměřená na participaci muzeí v neformálním vzdělávání.

Pokusme se na metaforu amerických autorů o muzejní pedagogice jako „raketové vědě“ navázat. Aby raketa mohla dosáhnout oběžné dráhy, musí ji na ni vynést většinou několik nosných stupňů. I když se raketa dostane na oběžnou dráhu, stále ji hrozí, že může nesprávným směrem změnit svou dráhu letu a současně může postupně sestupovat na nižší oběžnou dráhu, kde shoří v zemské atmosféře. Stejně nebezpečí hrozí i muzejní pedagogice, která se při svém vstupu na oběžnou dráhu opřela o celou řadu nosných teoretických východisek, ale nyní již musí především sama korigovat směr svého dalšího rozvoje. Jinými slovy řečeno, cílem našeho příspěvku je stručně připomenout některá teoretická východiska muzejní pedagogiky, která mohou inspirovat zvláště neformální vzdělávání v muzeu, a současně se zamyslet nad potřebou systematického muzejněpedagogického výzkumu, který může výrazně přispět k dalšímu teoretickému a praktickému rozvoji muzejní pedagogiky.

K muzeologickým východiskům muzejní pedagogiky

Muzejní pedagogika se zabývá specifickými edukačními procesy, které probíhají v muzejní instituci nebo ve vazbě na ni. Jde o činnosti, při nichž dochází k učení muzejního publika a současně je toto učení podporováno, usměrňováno a facilitováno rozmanitými muzejnědidaktickými prostředky a v některých případech i přímo řízeno muzejním pedagogem. Tato muzejní edukace probíhá především v rámci neformálního a informálního vzdělávání, ojediněle – např. v rámci školní výuky v muzeu – může nabývat i rysy formálního vzdělávání.

Klíčový je tedy pro muzejní pedagogiku vztah k muzejní instituci, respektive k jejím teoretickým východiskům i reflexím, které jsou mj. předmětem muzeologie. Nejen koncepce novodobých muzeí, ale i jejich antických předchůdců – museionů – zdůrazňovaly své propojení s rozvojem vědy, umění a vzdělávání. Stálou inspiraci tak pro muzejní pedagogiku představuje např. návrh původně aténské knihovny **Démétria**, který koncipoval výstavbu alexandrijské knihovny, jež vznikla asi v roce 295 př. Kr. jako součást museia a současně první státní starověké univerzity³. Knihovna v Démétriově pojetí tvořila jednotu s museiem a jejich symbióza se oprávněně považovala za rozhodující pramen vzdělání i vzdělávání. Struktura a mimořádně široké obsahové zaměření **museionu v Alexandrii** vytvořilo model komplexní výzkumné, vědecké, kulturní a vzdělávací instituce, která v nových podmínkách navázala na pojetí platonské akademie, využila Aristotelovy myšlenky i odkaz peripatetiků a i v současnosti představuje významnou inspiraci pro moderní muzejněpedagogické koncepce.

Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit. Bielefeld: transcript Verlag, 2008, s. 10.

³ BROŽEK, Aleš. Alexandrijská knihovna. In Národní knihovna, 2002, roč. 13, č. 2, s. 122.

Z celé řady novodobých a soudobých teoretických koncepcí muzea, které stejně jako antické museion kladou důraz na vzdělávací aspekty (řadu mezinárodních definic muzea uvádí např. Zbyněk Zbyslav Stránský ve své monografii z roku 2000⁴) připomeňme pojetí muzejní instituce u soudobého německého muzeologa **Michaela Parmentiera**⁵. V souvislosti s aktuální proměnou muzejního paradigmatu Parmentier koncipuje **muzeum jako agoru**. Terminologicky i ideově tak navazuje na řecký antický odkaz, kde agora představovala shromaždiště lidu, které bylo umístěno v centru města, obklopovaly ho významné veřejné budovy a odehrával se zde veřejný život. Muzeum stejně jako agora se v Parmentierově koncepci také má stát místem setkávání lidí a širokým diskusním fórem. V intencích postmoderního myšlení má takto chápané muzeum vytvářet prostředí pro plodný diskurz, pro konfrontace a debaty, kde mohou návštěvníci muzea – včetně nejrůznějších národnostních či sociálních menšin – společně s muzejníky diskutovat beze strachu z jakýchkoliv sankcí.

Parmentier jako výborný znalec historie muzejnictví vymezuje své pojetí muzea jako agory právě v konfrontaci se starší a mnohdy uzavřenou koncepcí muzejní instituce: *„Původně izolovaní vědci a zastrašení laici nyní pěstují společně to, co bylo podle starých chrámových pravidel vyhrazeno pouze těm prvním: systematické poznání. Na místě a v přímém kontaktu s exponáty si ověřují svá pozorování a vzájemně si korigují své interpretace a hypotézy. ... Překonávají pouta dosavadní konvence vnímání a významů a samotní zúčastnění jedinci se znovu dostávají do osobního kontaktu... Tím, že se lidé učí v muzeu nově pochopit význam věcí, učí se také nově chápat sami sebe. V neočekávaných vztazích, ke kterým je přivedlo experimentální uspořádání věcí v muzeu, znovu poznávají dosud skrytá pravidla své existence“⁶.*

Proměnou muzejního paradigmatu, ve kterém klíčovou pozici zaujímá sociální a edukační funkce muzea a zejména pak jeho přínos k celoživotnímu neformálnímu a informálnímu vzdělávání, se zabývá nejen Michael Parmentier, ale současně řada dalších významných muzeologů (např. John a Dauschek⁷, Macdonald⁸, Vieregg⁹). Sám Parmentier¹⁰ v této souvislosti zdůrazňuje, že pro naplnění nové role muzea, která vychází z jeho příměru k antické agoře, se muzeum musí změnit ve čtyřech dimenzích:

⁴ STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. Úvod do studia muzeologie. 2. rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, 169 s.

⁵ PARMENTIER, Michael. Agora. Die Zukunft des Museums. In Standbein-Spielbein, 2008, č. 81, s. 34–40.

⁶ PARMENTIER, ref. 5.

⁷ JOHN – DAUSCHEK, ref. 2.

⁸ MACDONALD, Sharon (ed.). A companion to museum studies. Oxford: Blackwell, 2006, 570 s.

⁹ VIIEGG, Hildegard. Museumswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn: Fink, 2006, 338 s.; VIIEGG, Hildegard (ed.). Studienbuch Museumswissenschaften: Impulse zu einer internationalen Betrachtung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2007, 351 s.

¹⁰ PARMENTIER, ref. 5.

1. v oblasti výstavnictví, kde dlouhodobé expozice nahradí aktuální výstavy,
2. v přístupu k teauraci, kdy absence dlouhodobých expozic koresponduje se změnou pro laiky nedostupného depozitáře ve studijní sbírku, jež je dobře přístupná muzejnímu publiku,
3. v novém strukturování úkolů i očekávání muzejních zaměstnanců, kteří – především kurátoři a muzejní pedagogové – musí „mít čich“ na aktuální společenské problémy a musí umět iniciovat dialog s návštěvníky muzea, a
4. ve vztahu k muzejnímu publiku, jenž se vyznačuje maximální demokratizací i jistou mírou participace na sbírkotvorné i výstavní politice muzea, kde se vedle klasických nástrojů sociálního výzkumu muzejní návštěvnosti může využít i integrace běžně používaných předmětů z dané komunity, začleňování interaktivních prvků nebo přímá nabídka občanům podílet se na práci muzea.

Moderní muzeum, které tak má podle Parmentiera sloužit jako agora¹¹, tzn. otevřené a svobodné místo setkávání a dialogu všech občanů, se bude muset v řadě oblastí své činnosti změnit. Bude nutné podstatně prodloužit otevírací dobu muzea do pozdních večerních hodin a alespoň ve velkých státních muzeích zajistit volný vstup. Vedle státní podpory bude i nadále významný přínos mecenášů, kteří však v žádném případě nemohou muzea zneužívat jako prostor pro reklamu. Za všech okolností tak musí být zajištěna důstojnost a nezávislost muzea.

K pedagogickým východiskům muzejní pedagogiky

Pedagogika analogicky jako muzeologie výrazně teoreticky ovlivnila a stále inspiruje muzejní pedagogiku. Současně však jde o vzájemně prospěšný vztah. Muzejní pedagogika čerpala a stále čerpá z pedagogické vědy teoretické a metodické podněty, ale současně ji zpětně obohacuje, a to zejména mimořádným přínosem v rozvoji neformálního a informálního vzdělávání, tzn. v oblastech, kterým tradiční pedagogika věnovala spíše okrajový zájem, ale které v současnosti představují jeden z jejích primárních úkolů.

Teoretické, výzkumné a zejména aplikační pole muzejní pedagogiky úzce souvisí s předmětem celé řady pedagogických disciplín. Z hlediska věku i zastávaných sociálních rolí muzejního publika jsou pro muzejní pedagogiku významné podněty předškolní, školní, rodinné i vysokoškolské pedagogiky, andragogiky (vzdělávání dospělých) i geragogiky (vzdělávání seniorů). Tradiční spolupráce muzeí se školami vyžaduje úzký vztah muzejní pedagogiky k didaktice (teorii vyučování) a především k oborovým didaktikám. Z hlediska obsahového zaměření muzeí můžeme konstatovat, že muzejní pedagogika souvisí s didaktikami všech vyučovacích předmětů. Tradičně má však zejména úzký vztah k didaktice historie, biologie, chemie, geografie, fyziky, technických předmětů, výtvarné a hudební výchovy a jazyků. Posilování volnočasových muzejněpedagogických aktivit propojuje muzejní pedagogiku s pedagogikou a didaktikou volného času (animativní didaktikou). Zvýšená snaha o zapojování zážitkových prvků

¹¹ PARMENTIER, ref. 5, s. 40.

do muzejněpedagogických programů vytváří praktické i výzkumné pole pro spolupráci s pedagogikou zážitku.

Ve výčtu vzájemně obohacující kooperace muzejní pedagogiky a vědy o výchovy bychom mohli dále pokračovat. Zastavme se však pouze u jednoho zdánlivě staršího, ale stále významného inspiračního pedagogického zdroje. Od přelomu 19. a 20. století, tedy ve stejné době, kdy v Severní Americe John Dewey formuloval své pojetí pracovní a činné výchovy, které představuje jeden z klíčových impulzů pro muzejní pedagogiku, se v Evropě rozvíjí **reformní pedagogika**. Tento široký a mnohonárodnostní proud pedagogického myšlení – podobně jako americká progresivní pedagogika – výrazně ovlivnil počátky i další **rozvoj muzejní pedagogiky**. Hlavní představitelé reformní pedagogiky vyšli z ostré kritiky tehdejší edukace a současně formulovali své vlastní požadavky a základní inovační záměry, které adresovali především škole, ale které mají širší platnost. Požadovali humanistické a svobodné edukační prostředí, partnerský vztah mezi všemi subjekty vzdělávání, komplexní rozvoj osobnosti, podporu kreativity, posílení úlohy hry a práce při rozvoji jedince, rozvoj estetických, pohybových a zdravotních aspektů edukace ad. Současně pro většinu představitelů reformní pedagogiky byl typický požadavek prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou a **zapojit muzea** i další kulturní instituce **do systematické spolupráce se vzdělávacími institucemi**.

Rozvoj muzejní pedagogiky ovlivnily zvláště dva směry v reformní pedagogice – **hnutí za uměleckou výchovu** a **hnutí pracovních škol**. První z nich svou analýzou významu a percepce uměleckých děl výrazně přispěl k rozvoji galerijní pedagogiky¹². Představitelé **hnutí pracovních škol** požadovali nové formy učení, ke kterým mělo přispět především využití práce, která se měla stát centrem edukačních aktivit svou podporou samostatnosti a spontaneity učících se. K nejznámějším představitelům tohoto hnutí patřil německý reformní pedagog Georg Kerschensteiner, jeden z ideových tvůrců patrně prvního primárně muzejněpedagogicky orientovaného muzea na světě – Německého muzea v Mnichově.

Mezi představitele hnutí pracovních škol patří – ve střední Evropě i ve školní pedagogice – patrně méně známá osobnost francouzské reformní pedagogiky – **Célestin Freinet** (1896–1966). Po celý život hledal vhodnější a účinnější metody, kterými by oživil a aktivizoval vzdělávací proces. Základním Freinetovým principem je aktivnost. Nejde však o jakoukoliv aktivitu, ale o aktivitu pracovní. Práce má uspokojovat přirozené lidské potřeby, jako je potřeba tvořit, vyjádřit se a zejména navzájem komunikovat. Freinet v duchu reformní pedagogiky zdůrazňuje svobodu ve vzdělávání. S tím souvisí jeho požadavek, aby si učící se jedinec mohl sám vybrat aktivitu a tuto zvolenou činnost pak mohl uskutečňovat podle vlastních záměrů, za využití vlastních postupů a svým vlastním tempem¹³ (podrobněji Štech 1992).

¹² Podrobněji: HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 47 an.

¹³ ŠTECH, Stanislav. Škola stále nová: Freinetova „moderní škola“. Praha: UK, 1992, 258 s.

Rozvoj reformní pedagogiky první třetiny 20. století podstatně přispěl k chápání muzea jako alternativního vzdělávacího zařízení, jež významně a zajímavě rozšiřuje možnosti lidského učení. Reformní pedagogika vyzdvihla nenahraditelnou přednost muzea oproti škole a dalším typickým vzdělávacím institucím – zdůraznila, že disponuje bohatým, autentickým a názorným potenciálem, jenž je současně značně flexibilní. Odkaz reformní pedagogiky je svým důrazem na rozvoj kreativity a hry, doceněním zážitků a propojením vlastní aktivity s učením i pro současnou muzejní pedagogiku stále velmi inspirativní. Navíc přibývají nová pedagogická paradigmatata, která tvůrčím způsobem propojují koncepce reformní pedagogiky se současnými teoriemi sociálních věd. Zajímavou inspiraci pro vzdělávání v muzeu představuje koncepce autonomně organizovaného učení¹⁴, která propojuje konstruktivistickou teorii učení s odkazem reformní pedagogiky a předpokládá vytvoření **otevřeného prostředí podporujícího procesy učení**. Zdůraznění „tvorby otevřených světů učení“ představuje zejména výzvu pro neformální a informální vzdělávání v muzeích.

K filozofickým východiskům muzejní pedagogiky

Nejobecnější rovinu vztahů muzejní pedagogiky k dalším vědám tvoří **filozofická** (metateoretická) **východiska**. Analogicky jako v muzeologii připomínají se i v muzejní pedagogice nejčastěji teoretická filozofická východiska antropologická, hermeneutická, fenomenologická či neopozitivistická ad. V souvislosti s klíčovými pedagogickými koncepty, jež podstatně ovlivnily rozvoj muzejní pedagogiky, jsme již připomenuli význam pragmatismu a jejího čelného představitel Johna Deweye. Od 80. let minulého století se pak vedle těchto „tradičních“ filozofických východisek stále silněji ozývá vliv **postmoderního myšlení**, které muzejní pedagogice nabízí nové impulzy a pomáhá jí bořit zbytky pozitivistických koncepcí tradičních „vitrínových“ muzeí.

Postmoderní myšlení upozorňuje na fakt, že moderní věda odhaluje stále větší složitost skutečnosti a obtížnost jejího ovládnutí a poskytuje výpovědi natolik rozdílné, že ztrácejí srozumitelnost. Stále obtížnější je vidět skutečnost jako celek (krize celostního přístupu). Věda se svou složitostí vzdaluje člověku, stává se stále méně pochopitelnou a tím ho deprimuje, zatím co dříve v něm probouzela zdravé sebevědomí. S tím souvisí proklamace konce „velkých vyprávění“, jako označení komplexních metafyzických filozofických systémů. Podle Wolfganga Welsche¹⁵ je postmoderní myšlení založeno na diferencii, pluralitě a na kritickém přístupu. Postmodernismus se současně staví odmítavě k dogmatismu, jako je snaha o jediný princip, jediný cíl, jediný systém atd., tj. snaha o univerzalizaci jediného. Skepse, která se objevuje v různých proudech postmoderního myšlení, v celé řadě přístupů nebývá jen negativistická. Chce být novým pohledem na skutečnost, pohledem citlivějším než dosud na rozdíly, na heterogenost a na pluralitu.

¹⁴ KOHLBERG, Wolf Dieter. Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě. In *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 55–62.

¹⁵ WELSCH, Wolfgang. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 1994, 198 s.

Postmoderní přístup pro muzejní pedagogiku znamená vnášet tyto nové podněty již do koncepcí a tvorby nových expozic a výstav a současně požaduje zbavit se při práci s muzejním publikem všeho autoritativního a dogmatického. Muzejní edukaci je třeba důsledně pojímat jako pomoc jedinci na jeho životní cestě a více než dosud respektovat autonomii návštěvníků muzea. Obecné cíle muzejní edukace mají směřovat k pluralitnímu vidění a chápání skutečnosti, k toleranci a ke vzájemnému dialogu a porozumění.

K psychologickým východiskům muzejní pedagogiky

Významné teoretické podněty přináší muzejní pedagogice psychologie. Pro teorii a zvláště praxi muzejní pedagogiky je nenahraditelný nejen vývojově psychologický pohled na osobnost návštěvníka (dítěte, dospělého i seniora) a na motivaci jeho chování, ale stále častěji – v důsledku převládajícího chápání muzea jako významného místa učení – i přínos psychologie k poznání lidské percepce a zvláště procesů učení.

Učení v muzeích a galeriích se v řadě podstatných rysů liší od učení, které probíhá ve formálních vzdělávacích institucích. Učení v muzeu vychází z volného výběru a z vlastního tempa, není postupné a je dobrovolné. Toto učení má současně sociální charakter, který vyplývá z dialogu mezi návštěvníkem a jeho sociálním, kulturním a fyzickým prostředím. Učení v muzeích a galeriích iniciují muzejní sbírky a výstavy. Toto učení tedy vychází z konkrétního materiálu (především z objektů a exponátů) a je tak kvalitativně odlišné od abstraktního učení založeného na slovech a textu¹⁶.

Pro muzejní edukaci – na rozdíl od edukace školní – by tedy měla být typická snaha o vytváření takového prostředí, které je nondirektivní, svobodné a iniciuje procesy učení, jež vycházejí z vlastního zájmu. V této souvislosti se jako významný inspirační zdroj pro muzejní pedagogiku nabízí pojetí učení **Carla Ransoma Rogerse** (1902–1987), profesora psychologie a psychiatrie na univerzitách v Chicagu a Wisconsinu a čelného představitele americké humanistické psychologie. Rogers¹⁷ rozpracoval koncepci **nondirektivní terapie a edukace**. Podstata jeho „*postupů zaměřených na studenta*“ (student-centred techniques) tkví ve vzájemném pochopení a respektování všech účastníků. Pedagog nezaujímá řídicí pozici a učící se jedinec si do značné míry sám na základě vlastní iniciativy a odpovědnosti organizuje své učení. Předpokládá to samozřejmě atmosféru vzájemné důvěry a pochopení. Toto tzv. „**signifikantní učení**“, které Rogers staví proti kognitivnímu učení (učení na základě mechanických asociací), charakterizuje několik rysů:

- týká se celé osobnosti, jak stránky intelektuální, tak emotivní i volní,
- iniciativa je na straně učícího se subjektu,

¹⁶ HOOPER-GREENHILL, Eilean – MOUSSOURI, Theano. Reseraching learning in museums and galleries 1990–1999: a bibliographic review. Leicester: RCMG, 2000, s. 2-3.

¹⁷ ROGERS, Carl Ransom. Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Praha: Portál, 1998, 292 s.

- mění celou osobnost, její postoje i chování,
- jeho evaluaci ukutečňuje sám učící se, a to na základě hodnot, které mu učení přináší.

Muzejní pedagog tak má být v této koncepci učení skutečnou osobností, schopnou individualizovat a stimulovat autoedukační proces v demokratických podmínkách důvěry a bezpečí.

Empirický výzkum a další rozvoj muzejní pedagogiky

Počátky rozvoje muzejní pedagogiky byly spjaty, analogicky jako v muzeologii a v pedagogice, zejména s její normativní (klasickou, duchovědnou) orientací, která usilovala o formulování obecných cílů a optimální koncepce muzejní edukace. V posledních padesáti letech však můžeme především **v severoamerické a západoevropské muzejní pedagogice** pozorovat podstatný **nárůst empirických výzkumných aktivit**. V USA se již na začátku 60. let minulého století objevily empirické výzkumy zaměřené na zkoumání profese muzejního pedagoga¹⁸ a v 70. letech George E. Hein¹⁹ uskutečnil i pro současnost podstatné výzkumy učení v muzeu. Od 70. let minulého století se také dynamicky rozvíjí muzejně-pedagogický výzkum na britské Univerzitě Leicester. V Německu se muzejně-pedagogický výzkum objevuje zejména od konce 70. let minulého století v souvislosti se vznikem Institutu pro muzejní výzkum (Institut für Museumsforschung), který byl založen v roce 1979 jako oddělení Státních muzeí v Berlíně. Původně spíše jen národní výzkumné aktivity se zejména v poslední dekádě podstatně rozšiřují a vznikají mezinárodní muzejněpedagogické výzkumné projekty. S posilováním empirických výzkumů, dříve orientovaných spíše jen na sociologické aspekty muzejních návštěvníků, se v posledních letech setkáváme také ve slovenské a české muzejní pedagogice. Např. jedno z posledních a dále probíhajících empirických šetření, které se zaměřilo na seniorské muzejní publikum, organizovalo Metodické centrum muzejní pedagogiky při Moravském zemském muzeu na jaře roku 2011.²⁰

Systematický empirický výzkum, na který klade důraz každá moderní sociální věda, je i pro muzejní pedagogiku nepostradatelný, a to jak z hlediska teoretického rozvoje této vědní disciplíny, tak i z hlediska efektivity praktických muzejních aktivit. Podstatné jsou současně uskutečněné empirické výzkumy efektů muzejní edukace pro stále potřebnou legitimizaci muzejní pedagogiky, tzn. pro objektivní zdůraznění jejího významu v soudobé společnosti a s tím spojených oprávněných požadavků na ekonomické zabezpečení muzejněpedagogických služeb.

Rozsáhlejší empirické výzkumy a zejména časté kazuistiky dobré muzejněpedagogické praxe objektivně dokumentují, že muzea podstatně přispívají ke

¹⁸ NICHOLSON, Thomas D. *The Instructor in Museum Education*. New York City: Fordham University, 1962, 186 s.

¹⁹ HEIN, George E. *Learning in the Museum*. London: Routledge, 1998 (reprint 2002), 216 s.

²⁰ Podrobněji dostupné z WWW <<http://mcmp.cz/cz/cz-projekty/cz-prace-se-seniory/cz-dotaznikovy-vyzkum-55>>, [cit. 2011-09-29]

kvalitě života jednotlivců i celé společnosti a že tvoří přitažlivé neformální vzdělávací zařízení orientované na současnost. Muzejněpedagogický výzkum je současně nepostradatelný i pro nadále udržitelnou muzejní práci, pro kterou musí platit požadavek „*nově chápat návštěvníka – tedy postavit publikum do centra koncepčních úvah muzea*“²¹. Tato koncepce soudobých muzeí však musí vycházet zejména z poznatků nejnovějších výzkumů muzejního publika a jeho procesů učení v rámci neformálního, informálního i formálního vzdělávání v muzeu a jeho prostřednictvím.

Závěr

Muzejní pedagogika se na přelomu 20. a 21. století etablovala jako „normální“ věda. Její současný stav je mj. výsledkem plodné aplikace řady starších i soudobých teoretických východisek, ze kterých jsme – vzhledem k rozsahu našeho příspěvku – mohli vybrat jen nepatrný zlomek²². Ač šlo o východiska z různých vědeckých oblastí, domníváme se, že mají řadu společných rysů, které by měly být typické zvláště při participaci muzeí na neformálním a informálním vzdělávání dětí, mládeže, dospělých i seniorů. Pro další rozvoj muzejněpedagogické teorie a praxe je současně nepostradatelný empirický výzkum, který by se měl i v našich zemích – podobně jako např. ve Velké Británii – transformovat do dlouhodobých a systematických výzkumných aktivit. Pouze takový empirický muzejněpedagogický výzkum může fungovat jako hlavní hnací motor dalšího rozvoje muzejní pedagogiky jako moderní vědy a samozřejmě také – především v podobě aplikovaných a akčních výzkumů – muzejněpedagogické praxe. Nezanedbatelný význam fundovaného muzejněpedagogického výzkumu současně dále spočívá ve vytváření potřebné informační báze, jejíž jasná, srozumitelná a objektivní data mohou muzeím sloužit jako významné argumenty pro donátory muzejněpedagogických služeb i komplexní muzejní práce.

²¹ JOHN – DAUSCHEK, ref. 2.

²² Podrobněji např. JAGOŠOVÁ, Lucie – JŮVA, Vladimír – MRÁZOVÁ, Lenka. Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. Brno: Paido, 2010, 298 s.