Monika Dokoupilová, Tomáš Drobný

Objektové vyučování v muzeu
Metodika

2026
© Mgr. Monika Dokoupilová, Ph.D., Mgr. Tomáš Drobný, Ph.D. (Úvod)
© Foto: Mgr. Monika Dokoupilová, Ph.D., archiv Vlastivědného muzea v Olomouci (Pavel Rozsíval), Archiv Muzea Hlučínska (PhDr. Jiří Neminář, Mgr. Karel Vitásek), Mgr. Tomáš Drobný, Ph.D. (fotografie na obálce)
© Recenzenti: Mgr. Lucie Jagošová, DiS., PhD. (Masarykova univerzita)
Mgr. MgA. Iva Vachková, Ph.D. (Centrum paměti a dialogu Bubny)
© Moravské zemské muzeum Brno

ISBN 978-80-7028-655-5

Obsah

Úvod 5

Objektové vyučování v muzeu a ostenze 5

1. Vymezení základních pojmů objektového vyučování 10

1.1 Terminologie objektového vyučování v zahraničním a českém prostředí 10

1.2 Pojem učení 10

1.3 Pojem vyučování 11

1.4 Pojem strategie 11

1.5 Vymezení pojmu objekt v objektovém vyučování 12

Shrnutí kapitoly 12

2. Objekt v muzejní edukaci 13

2.1 Sbírkový předmět jako objekt 14

2.2 Autenticita 17

2.3 Didaktické pomůcky, substituty a didaktické exponáty 18

2.3.1 Substituty a didaktické exponáty v objektovém vyučování 19

2.3.2 Využití autentických objektů mimo sbírkový fond 21

Shrnutí kapitoly 23

3. Muzejní objekt v konstruktivistickém pojetí učení 23

3.1 Základní znaky objektového vyučování 24

3.2 Přínosy objektového vyučování 26

3.3 Modely zkoumání objektu 27

3.4 Základní postup práce s objektem v edukaci 30

3.5 Pedagogické přístupy a aktivizační metody v objektovém vyučování 31

3.5.1 Základní pedagogické přístupy 32

3.5.2 Skupiny aktivizačních metod využívaných v objektovém vyučování 35

3.6 Osobnost pedagoga a jeho kompetence 45

Shrnutí kapitoly 46

4. Příklady dobré praxe 47

4.1 Příklady práce s objektem v edukačních programech muzeí 48

4.2 Objektové vyučování jako východisko tvorby celé výstavy 51

4.3 Využití digitálních technologií v návaznosti na práci s objektem 55

Shrnutí kapitoly 56

Závěr 57

Seznam zdrojové literatury 58

ÚVOD

Vážení čtenáři, edukátorky a edukátoři, odborní muzejní pracovníci. Metodika Objektové vyučování v muzeu se zabývá tématem, které je pro mnohé z nás fascinující. Uvádí do světa příběhů věcí, které jsou mnohými přehlíženy nebo dokonce na čas téměř zapomenuty. Nejen v muzeu objevujeme svět, jak se nám představuje prostřednictvím kulturní paměti, ale zejména v muzeu se s ním můžeme reálně setkat v podobě paměťové konzervy sestávající z fyzických předmětů.

Objektové vyučování je nemyslitelné bez ukazování, bez někoho, kdo nám předměty ukazuje, kdo je učitelem, který jejich prostřednictvím přivádí učící se k novému poznání. Naše kulturní paměť přináší příběh, který poutavě představuje cesty našeho poznání a potvrzuje význam paměťových institucí i v současné době. Ivo Osolsobě, významný teatrolog a sémiotik, napsal v roce 1967 článek *Ostenze jako mezní případ lidského sdělování a její význam pro umění*. V muzeologické literatuře je často citován. Zejména Zbyněk Zbyslav Stránský, Osolsoběho kolega, na něj odkazoval ve svých teoretických pracích. Osolsoběho text neunikl pozornosti ani v zahraničí a pozitivně jej zmiňoval např. Umberto Eco, takže autor nabyl přesvědčení o nároku na prvenství v *„zakreslení této oblasti do mapy teorie sdělování“* (Osolsobě, 2002, s. 47). Teprve po více než deseti letech zjistil, aniž jej na to někdo upozornil, že traktát Aurelia Augustina *De Magistro* (O učiteli) je stejně tematicky zaměřený jako jeho vlastní studie. Navíc Augustinův traktát vyšel již v roce 1943 česky v překladu Karla Svobody, profesora a bývalého děkana téže Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (Osolsobě, 2002, s. 47–48). Ivo Osolsobě se následně snažil zjednat nápravu a *„po zásluze označit skutečného tvůrce teorie ostenze*“, který ji světu předložil v roce 389, téměř tisíc šest set let před vědeckým „znovuobjevením“ (Tamtéž, s. 47).

Muzea a některé další paměťové instituce nám mohou vyprávět příběhy věcí, pokud zůstanou v naší kolektivní paměti, a pokud se setkáme s učiteli, kteří nám je zprostředkují, jednoduše řečeno ukáží. Metodika Moniky Dokoupilové se „vydává na cestu“ ke všem muzejním pracovníkům. Metodické centrum muzejní pedagogiky chce vyslovit přání, aby tato cesta byla o mnoho kratší než vzdálenost mezi pozdně antickou Itálií sv. Augustina a současnými českými čtenáři, jak vlastním poznáním zakusil například Ivo Osolsobě, a aby metodika pomáhala návštěvníkům muzeí snáze odstraňovat bariéry na cestě poznání mezi nastupující generací a muzei s jejich sbírkami.

Objektové vyučování v muzeu a ostenze

Obklopuje nás svět věcí, které smyslově vnímáme a rozumově poznáváme. Objekty, jež jsou nám v raném dětství nejblíže, prvně přitahují naši pozornost. Tímto se počíná, a po celý následující život rozvíjí, lidský zájem poznávat svět. V okamžiku, kdy kojenec uchopí první předmět a začne jej zkoumat, se s poznáváním začínají rodit první otázky. Každé nové poznání se nám ukládá do paměti. Poznávání, učení se a paměť jsou přirozeně svázány s objekty. Učení se a paměť od sebe nemůžeme rozdělit. Samy o sobě by ztrácely význam. Výzkumy paměti nám ale vysvětlují, že na vlastní paměť se nemůžeme zcela spolehnout (Panksepp, Biven, 2012, s. 208, 214 a 220;

Vaněk, Mücke, 2022, s. 137 an, 196 an a 227 an; Filipovicz, Zachová, 2018, s. 84–85). Hledáme a vytváříme si proto vnější opory naší paměti. Patří mezi ně knihovny, archivy, které schraňují především textové a obrazové informace, u nichž není důležité médium: papír, film, kůže, ale to, co je na něm zaznamenáno. Muzea jsou paměťovou konzervou, která na rozdíl od našich vzpomínek individuálně uchovávaných a přetvářených mozkovou činností, zajišťuje spolehlivé předávání sdělení, jež jsou kódována v muzejních sbírkách hmotného charakteru.[1]

Metodika objektové vyučování v muzeu se zaměřuje na spojení dvou nejdůležitějších součástí muzejní kultury. Vytváření muzejních sbírek a vzdělávání. Za jejich spojnici považujeme ukazování – ostenzi. Je to způsob komunikace, při kterém se muzejní prezentace stává vyučováním a učením se. Na rozdíl od jazyka, kde jazyk je znak, který něco označuje, ostenze je *„jazykem věcí“* (Osolsobě, 2002, s. 16). Význam termínu zavádíme tím, že věc, kterou označuje, ukážeme (Tamtéž, s. 20). Ostenze je bezznakové sdělování (Tamtéž, s. 34–35). Poznání, které chceme zprostředkovat ostenzí někomu jinému, má zvláštní charakter poznání zprostředkovaného. Poznání je zprostředkováno někým, v muzejní edukaci edukátorem, nepřímo. Zároveň se jedná o poznání přímé, protože *„to, co poznáváme, poznáváme ‚přímo‘, prostřednictvím vlastních smyslů, z bezprostředního vlastního kontaktu s předmětem“* (Tamtéž, s. 20). Mohli bychom také uvažovat o formě sdělení, která je zprostředkovatelem nějakého obsahu, o zprávě, která je informací o něčem. V případě ostenze je forma totožná s obsahem, zpráva je informací nikoliv o něčem, ale *„jako zpráva slouží sdělovaná skutečnost sama. Skutečnost je tu sama sobě prostředníkem, je natolik ‚výmluvná‘, že vypovídá o sobě samé“* (Tamtéž).

Objektové vyučování se využíváním skutečnosti odlišuje ode všech virtuálních nástrojů a forem výuky, která svoji pravdivost od skutečnosti musí pouze odvozovat. Virtuální „skutečnost“ je něčím, co neexistovalo samo o sobě, ale za své jsoucno vděčí člověku, který je vytvořil a může existovat jen jako součást našeho lidského bytí.[2] Objektové vyučování má faktický základ v jsoucnu, a proto potvrzuje význam vzdělávání jako smysluplného poznávání a přístupem vedoucím k porozumění skutečnosti. Je jednou z cest ke kritickému myšlení, obranným prostředkem proti manipulaci dezinformacemi a fake news (srov. Osolsobě, 2002, s. 25–26). Objektové vyučování je pedagogickým přístupem k výuce, který v sobě spojuje jak metodu kritického myšlení, jak ji nastolila pozitivistická práce s prameny v historiografii, tak podstatu pedagogiky, jež se bez kritického myšlení neobejde, protože prezentuje zásadu didaktické znalosti obsahu.[3] Bez znalosti

---

1 *„Místem paměti mohou být jak historické osobnosti, tak i různá místa v krajině, dějiště významných událostí, zejména slavná bojiště, ale i budovy, obrazy, pomníky, pamětní desky, muzea, naučné stezky, jednotlivé muzeální předměty“*, píše Eduard Maur a pokračuje: *„Právě spojením historické paměti s konkrétní osobou, místem nebo jakýmkoliv objektem se historická paměť upevňovala a prodlužovala se její ‚trvanlivost‘.“* (Maur, 2014, s. 143–144).

2 Vznik virtuální reality a udržování její existence je zcela závislé na člověku, jen pro něj má smysl. Oproti tomu lidské bytí a jeho smysl nelze odvodit od jsoucna, jak se také domnívá Jan Patočka v knize Kacířské eseje o filosofii dějin (1990, s. 25 a 68).

3 Dle Lee S. Shulmana pojem didaktická znalost obsahu vychází z přesvědčení, že pedagog disponuje *„znalostí vědních a jiných obsahů“*, které umí transformovat od znalostí obsahu směrem ke *„znalostem*

ukazovaných objektů nelze smysluplně konstruovat vzdělávací obsah a dosáhnout vzdělávacích cílů.

Objektové vyučování se koncentruje na vzdělávací obsah, který zobrazují ukazované objekty. V objektovém vyučování se forma vztahuje k obsahu, tzn., že ukazovaný objekt je formou, která odhaluje smysl sdělovaného. Vnější podoba je tak v objektovém vyučování spjata s osvojováním si komunikovaného vzdělávacího obsahu. Vzdělávající se svými smysly vnímá podobu ukazovaných objektů, která odkazuje ke smyslu, jenž je vzdělávacím obsahem edukace, který si osvojuje. Ukazováním předáváme komunikujícímu protějšku obsah sdělení, nikoliv pouze jeho formu, jakou objekty nabízejí pozorováním jejich fyzického povrchu. Cílem pedagogova působení je zprostředkovat jím definované vzdělávací obsahy, předat je různými formami a metodami řízené komunikace. Přiblížit si to můžeme například divadlem. Herci, kulisy a rekvizity jsou objekty, jež se nám ukazují v určité roli, což máme pochopit jako smysl sdělení, které nám představení předkládá.[4] Jak bylo již v antice obvyklé, výuka byla vedena ve formě dialogu. V uvedeném spise *O učiteli* Augustin vede dialog se svým synem Adeodatem, ve skutečnosti však se všemi čtenáři svého díla. Každé relevantní sdělení se vyznačuje jednotou formy a obsahu, které rozumíme jako vyjádření nám srozumitelného významu.

Objektové vyučování se odlišuje od slovního frontálního vyučování mírou aktivizace smyslů, především zraku, ale také hmatu a možná i čichu, a jak jsme již uvedli, děje se to zprostředkováním přímého poznání ukázáním věci samé až po možný fyzický kontakt s ní. Můžeme to označit za „kognitivní zkratku", poněvadž část výkladu, jež sděluje určitý obsah, má za cíl nějakou věc nejprve popisem „ukázat", abychom si ji představili, abychom si mohli vytvořit vlastní mentální reprezentaci objektu, kterým se ve výuce máme dále zabývat. Ukazovaný objekt v procesu poznání není zastupován, tedy reprezentován ničím jiným, je zprostředkován jen sám sebou a nevyžaduje, abychom si vytvářeli jeho mentální reprezentaci v naší mysli. V objektovém vyučování můžeme zvolit opačný postup, který je ve výuce velmi efektivní. Od vzdělávajících se požadujeme, aby předmět sami nebo společně popsali. Smysl tohoto postupu je zřejmý. Adekvátní popis, který je věcný, přesný a výstižný, je výsledkem pozorování a přemýšlení. Tato aktivizující metoda vede ve výuce k tomu, že i slovně sjednotíme poznání představeného objektu, se kterým budeme dále pracovat při zapojení náročných myšlenkových operací a rozšiřujeme či upevňujeme porozumění používaným pojmům (srov. Šobáňová, Arnold, 2025).

Ostenze má zásadní význam ve výuce. Překonává jazykové i kulturní rozdíly, je univerzální formou lidské komunikace. Bez ukazování proto neexistuje žádná podoba základního vzdělávání. Ukazování a na ně navazující učení se nápodobou a pokusem patří ke způsobům získání prak-

---

pro vyučování tohoto obsahu" (Janík, 2009, s. 15–16). *„Shulmanův teoretický konstrukt, a svým způsobem i politický slogan didaktická znalost obsahu (pedagogical content knowledge) postihuje specifickou učitelskou schopnost konstruovat obsah oboru do žákům srozumitelného výkladu a do učebních úloh, v nichž žáci obsah ve své činnosti a komunikaci realizují (srov. Shulman, 1986, 1987; Janík, 2009a)."* (Janík, Slavík, 2013, s. 164).

4 Viz metodika Dramatická výchova v muzeu (Rodová, 2016).

tických dovedností, *learning by doing*. V našem kulturním prostředí byl vzdělávací potenciál ukazování využíván již od antiky při poznávání fyzického světa, od Aristotelovy *Fyziky* a alexandrijského *musaionu*. Dějiny našeho poznání jsou výjimečné mimo jiné tím, že vznikly muzejní sbírky a mnohem později i veřejně přístupná muzea jako nástroj kultury v oblasti poznání a edukace (Štěpánek, 2002, s. 25; Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 12; Drobný, 2015).

Muzejní prezentace je způsob kulturní komunikace, jejímž nástrojem je ostenze, ukazování. Je to způsob kulturní komunikace zcela mimořádný, mezi všemi ostatními způsoby kulturní komunikace ojedinělý a přitom nejjednodušší, zcela běžně užívaný. V archeologickém muzeu jsou ukazovány archeologické nálezy, v glyptotéce sochy, v pinakotéce obrazy, v přírodovědném muzeu přírodniny. Přesto do muzeí nechodíme proto, abychom se stali znalci druhů přírodnin, naučili se známé a významné obrazy a sochy, znali, tedy pamatovali si katalog archeologických nálezů, které jsou někde uloženy a prezentovány. K tomu bychom nepotřebovali žádná muzea, ale postačovaly by zpřístupněné depozitáře a výstavní haly nebo dokonce online zpřístupněné katalogy a učebnice. Muzejní komunikace probíhá nejen formou ostenze, ukazováním jednotlivých muzeálií, ale podstatou smyslu muzejní komunikace je reprezentace. Na muzeálie nepohlížíme pouze jako na jednotlivosti, ale jako na sbírkové předměty, které tvoří muzejní sbírku a muzejní vystavování je komunikací s návštěvníky, která má za cíl sdělit nějaký smysl hmotného světa ve vztahu k nám, přivést nás k poznání významu skutečnosti, jak se nám jeví (Drobný, 2015; Drobný, 2025). Expozice a výstavy komunikují s návštěvníky prostřednictvím výstavního jazyka, kterým sdělují významy, jež můžeme skrze věci, které nás obklopují, poznávat[5] (srov. Osolsobě, 2002, s. 22).

Muzeálie v sobě nese tři významy. Je předmětem, který měl nějakou funkci, sloužil konkrétnímu účelu. Druhý význam získal tehdy, když byl vyňat z užívání a začleněn do sbírky. Získal tím zcela nový význam, který z původního významu vychází a navazuje na něj, ale ve sbírce se stává součástí významu celé sbírky. Je od ní neoddělitelný. Bez něj by muzejní sbírka část svého významu, který je vzhledem k povaze předmětu konkrétní, postrádala.[6] Muzeálie oddělená od sbírky přestává být muzeálií, protože ztrácí kontext sbírky a tím i část své hodnoty a vzhledem ke své povaze může být takový předmět již považován jen za památku. V případě umístění pod ochranu paměťové instituce je kulturní památkou. Třetí význam získávají sbírkový předmět, muzejní sbírka a též památka kontextem, ve kterém jsou prezentovány a v kontextu každého jednotlivého diváka, v němž jsou subjektivně nahlíženy.

Objektové vyučování v muzeu, jak jsme již uvedli, nemá za cíl jen získání znalostí, které jsou nabývány jedním z nejefektivnějších způsobů, přímým poznáním při setkávání se s muzeáliemi. Objektové vyučování v muzeu vede skrze odkrývání smyslů věcí k poznávání skutečnosti. Jednotlivé muzeálie, které využívá objektové vyučování ve výuce, odkazují k obecnějším a abstraktním

---

5 K muzejní prezentaci a reprezentaci existuje množství literatury, základní přehled lze dohledat v každé příručce muzeologie. Z nejnovější: DOLÁK, Jan; ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2018. *Museum Presentation*. Olomouc: Palacký University Olomouc.

6 Např. Z. Z. Stránský hovoří o paměťové kulturní hodnotě a muzeálie zastupuje fenomén, *„něco, co je ‚za věcí"* (2005, s. 120).

poznatkům. Každý sbírkový předmět je součástí konkrétního kontextu, sbírky, která má jako celek svoji vypovídací hodnotu. Každá muzeálie je zástupcem, reprezentantem nějaké kategorie, která má své místo ve struktuře lidského poznání. Prostřednictvím mentálních obrazů, myšlenkových rámců a zcela konkrétních přírodovědných struktur a modelů se snažíme pochopit – tedy myšlenkově uchopit, a následně v aplikované podobě i přímo fyzicky uchopit náš skutečný svět, ve kterém žijeme. Ve výuce komunikujeme ukazováním modelů nebo obrazů, které mají funkci metafory nebo metonymie vzhledem k obsahu, jenž takto chceme sdělit. Dalším důvodem ukazování částí nebo modelů jako vzorků je způsob komunikace, při kterém část zastupuje celek, či naopak celek zastupuje část (typy synekdochy) (Osolsobě, 2002, s. 35–42).

V objektovém vyučování se ukazuje podmíněnost ve vztahu mezi znalostmi a kompetencemi. Pojem klíčových kompetencí provází vzdělávací reformy v posledních generacích. Klíčové kompetence představují *„funkční propojení vybraných znalostí, dovedností, postojů a hodnot“* (Klíčové kompetence). V praxi se namísto o funkčním propojení dlouho diskutovalo o konceptu, ve kterém nově definované kompetence, které jsou důležité pro rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti, měly v rámci kurikulární reformy nahradit dřívější měřitelné výstupy vzdělávání v podobě kvantitativně ověřitelných znalostí.

Objektové vyučování nabízí vlastní pedagogický přístup. Vede k uvědomění si množství věcí ve světě, který nás obklopuje, se kterými by se měl žák během vzdělávacího procesu buď fyzicky, nebo náhradním způsobem setkat, aby byl v jednotlivých vzdělávacích oblastech připraven pro život.[7] Setkat se znamená poznat. A poznat znamená porozumět, učit se. Jinak řečeno: koho jsem potkal nebo s čím jsem se setkal, znám. Jistě nelze redukovat obsah jakéhokoliv stupně školního vzdělávání jen na dosažitelné objekty, které budou využity ve výuce, ale předestřený pohled rozpouští zavádějící polarizaci mezi znalostmi a kompetencemi do jejich „funkčního propojení“, jak nabízí výše uvedená definice. Každý, kdo je odborník, je kompetentní ve svém oboru. Příkladem může být lékař. Odborník vždy musí disponovat znalostmi, kterými všichni ostatní nedisponují. Odborník je znalcem. Když požadujeme znalecký posudek, předpokládáme, že je vypracován člověkem, který danou oblast opravdu zná, odborně se s ní setkává, a proto jí rozumí. Lékař bez znalostí nemůže léčit. V případě znalosti jazyka ho ten, kdo jej zná, ovládá. Rozdíl mezi ovládáním jazyka a jeho znalostí se stírá. Obdobným způsobem mizí i z pohledu objektového vyučování zdánlivá polarita mezi znalostmi a kompetencemi.

Objektové vyučování doslova „ukazuje“ význam, který zastávají v naší kultuře muzea v rámci struktury vzdělávání. Muzejní pedagogika nalézá v objektovém vyučování oporu, aby „stála oběma nohama na zemi“ a svým pohledem vpřed otevírala cestu *per aspera ad astra*. Vzdělávat metodami, které vycházejí z principu objektového vyučování a ostenze, znamená ukázat vzdělávajícím se muzeum a jím schraňované sbírky přímo, ukázat tím způsobem, že jim nabídnou nezprostředkované poznání v muzeu samém.

Tomáš Drobný

---

7 Např. Z. Helus vypočítává gramotnosti, které odpovídají nadoborovému členění vzdělávání (2014, s. 15–16).

1. Vymezení základních pojmů objektového vyučování

Pojem objektové vyučování je v odborném diskurzu vztahujícím se k edukaci ve sbírkotvorných institucích již známý a zdánlivě také jasně vymezený. Přesto považujeme za vhodné na úvod našeho textu terminologicky vymezit obsah tohoto pojmu a jeho postavení v rámci muzejní edukace.

1.1 Terminologie objektového vyučování v zahraničním a českém prostředí

Odborné výrazy související s edukační prací s objektem, se kterými se můžeme setkat v zahraniční literatuře a na něž reaguje také naše prostředí, vycházejí převážně z angloamerického kontextu. Právě z tohoto faktu vychází určitá terminologická nejednotnost. V devadesátých letech 20. století vyšla stručná, avšak významná publikace *Learning from Objects* (Učení z předmětů) autorek Gail Durbinové, Susan Morrisové a Sue Wilkinsonové (1990). Jedná se o metodickou příručku vzniklou v rámci projektu English Heritage a zároveň o jeden z prvních textů, který se podrobněji věnuje edukační práci s objektem a navrhuje konkrétní didaktické postupy pro odhalování vzdělávacího potenciálu předmětů. V dalších zahraničních odborných zdrojích se dále objevují například pojmy *teaching with objects* (Shuh, 2014), *object-based learning* (Chatterjee, 2016; Kador, 2018), *object-centred learning* (Paris, 2002) nebo *using nature-based objects* (Cornish, 2021). Tyto koncepty různým způsobem propojují objekt s procesy učení a vyučování, přičemž jednotlivé termíny nejsou obsahově zcela totožné a akcentují odlišné aspekty edukace. Jejich převádění do českého jazykového a odborného prostředí proto není vždy jednoznačné.

V českém prostředí jsou tyto odborné termíny překládány jako *učení z předmětů, objektové učení* nebo *objektové vyučování* (Blažek, 2018; Brabcová, 2003; Foltýn, 2008; Jagošová, 2008; Jiroutová, 2018; Mikulášková, 2020; Šobáňová, 2015; Dokoupilová a kol., 2026). Přestože je zřejmé, co tyto pojmy spojuje a jaký význam nesou, pro jejich hlubší pochopení je důležité vymezit jednotlivé složky, se kterými pracují. Zaměříme se proto na vyjasnění toho, jak lze charakterizovat proces učení a jak proces vyučování. Současně také odůvodníme, proč v tomto textu používáme právě termín objektové vyučování.

1.2 Pojem učení

Proces učení je v pedagogické a psychologické literatuře chápán jako aktivní proces, během něhož člověk na základě zkušenosti proměňuje své poznání, postoje, dovednosti i způsoby interpretace okolního světa. Učení není pouze osvojováním informací, ale také vytvářením vztahů mezi nově získanými poznatky a předchozí zkušeností jedince. Definic procesu učení je mnoho. Například Kulič charakterizuje učení jako proces, v jehož průběhu člověk mění svůj soubor poznatků

o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osoby a obraz sebe samého (1992). Důležitou roli zde hraje zkušenost, smyslové poznávání i aktivní zapojení člověka do procesu poznávání.

Právě zkušenost a přímý kontakt s materiálním světem představují významné východisko objektového vyučování. Objekt zde nevystupuje pouze jako názorná pomůcka doplňující výklad pedagoga, ale jako aktivní prostředník poznávání. Prostřednictvím objektu dochází k vytváření vztahu mezi návštěvníkem muzea a poznávanou skutečností. Objekt může být zdrojem informací, emocí, vzpomínek, imaginace i otázek. Učení se tak uskutečňuje nejen v rovině racionální, ale také smyslové, emocionální a sociální.

1.3 Pojem vyučování

V souvislosti s objektovým vyučováním je však důležité zmínit pojem **vyučování.** Přestože jsou termíny učení a vyučování často v souvislosti práce s objektem používány souběžně, nejedná se o totožné procesy. Zatímco učení označuje vnitřní proces proměny jedince, vyučování představuje záměrné pedagogické působení směřující k podpoře tohoto procesu. Například Průcha charakterizuje vyučování jako druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení (2013).

Také v prostředí muzejní edukace probíhá poznávání objektů zpravidla v rámci sociální interakce mezi objektem, žákem a pedagogem, lektorem či edukátorem. Objektové vyučování tak nepředstavuje pouze spontánní „setkání s věcí“, ale promyšleně vedený pedagogický proces. Právě z tohoto důvodu v textu používáme pojem objektové vyučování, nikoli pouze objektové učení.

Významnou roli v tomto procesu sehrává osobnost pedagoga či edukátora, jeho schopnost vytvářet podnětné vzdělávací situace a vhodně využívat principy a metody objektového vyučování. Důležité přitom není pouze to, jaký objekt je využit, ale především způsob, jakým s ním pedagog pracuje. Objekt sám o sobě ještě automaticky nezaručuje kvalitní proces učení. Jeho edukační potenciál se otevírá až prostřednictvím vhodně zvolených pedagogických postupů, otázek, interpretací a podnětných vzdělávacích situací, které umožňují žákům objekt zkoumat, interpretovat a vztahovat k vlastní zkušenosti. Osobnosti pedagoga či edukátora, jeho kompetencím a možnostem využívání principů a metod objektového vyučování bude proto věnována samostatná pozornost v dalších kapitolách této metodiky.

1.4 Pojem strategie

Při charakterizování objektového vyučování se v českém prostředí setkáváme také s pojmem **strategie**. Tento termín je důležitý zejména proto, že objektové vyučování nepředstavuje jednu konkrétní vyučovací metodu, ale širší pedagogický přístup, který v sobě zahrnuje různé organizační formy, metody a postupy práce. V angloamerickém prostředí bývá běžně používán pojem teaching strategy nebo learning strategy, který označuje komplexní způsob vedení výuky. Pedagogická

strategie zde představuje promyšlený systém pedagogického působení vedoucí k naplňování stanovených vzdělávacích cílů.

Pasch definuje pedagogickou strategii jako promyšlený způsob vedení výuky, který je optimální pro konkrétní vzdělávací situaci a integruje vhodnou kombinaci metod, forem a prostředků výuky (Pasch, 2005, s. 195). Objektové vyučování v sobě skutečně propojuje široké spektrum metodických přístupů – práci s otázkou, dialogické učení, aktivizační metody, badatelské postupy, narativní přístupy i prvky zážitkové pedagogiky. Z tohoto důvodu je vhodné chápat objektové vyučování právě jako pedagogickou strategii.[7a]

1.5 Vymezení pojmu objekt v objektovém vyučování

V kontextu objektového vyučování je také třeba vymezit samotný pojem **objekt**. Český výraz objekt je zde užíván ve významu předmět nebo věc a odpovídá anglickému pojmu object, který je součástí terminologie označující různé podoby objektového učení a objektově orientované edukace. Přestože pojmy objekt, předmět a věc mohou v různých oborech nabývat odlišných významů, budou v oblasti objektového vyučování používány jako vzájemně zastupitelná označení hmotných entit, které mohou nést informace a významy a stát se prostředkem edukace.

Pro potřeby objektového vyučování je podstatné, že objekt je chápán jako **hmotná a smyslově poznatelná skutečnost, kterou lze prostřednictvím lidských smyslů vnímat, zkoumat a interpretovat.** Právě možnost bezprostředního kontaktu s materiálně existujícím objektem představuje jeden ze základních principů objektového vyučování a významný zdroj poznání, neboť umožňuje vznik přímé zkušenosti a aktivní konstrukci poznání.

Přestože principy objektového vyučování nacházejí uplatnění v různých vzdělávacích prostředích, v této metodice se zaměřujeme na oblast muzejní edukace. V následující kapitole se proto podíváme na to, co všechno může být v objektovém vyučování objektem. Pozornost bude věnována muzejnímu prostředí a postavení sbírkového předmětu jako významného nositele vzdělávacího obsahu. Ukážeme si však, že vedle autentických sbírkových předmětů mohou v muzejním prostředí sehrávat významnou roli také další objekty, které přispívají k rozvoji poznávání a otevírají prostor pro různé podoby edukační práce.

Shrnutí kapitoly

V kapitole byly vymezeny základní pojmy objektové vyučování a objekt a objasněny jejich terminologické souvislosti. Bylo ukázáno, že objektové vyučování nepředstavuje pouze spontánní setkání s předmětem, ale pedagogicky vedený proces podporující učení.

[7a] Zařazení objektového vyučování mezi pedagogické strategie se jeví jako vhodnější než jeho vymezení jako komplexní výukové metody. Maňák a Švec (2003) označují komplexní výukové metody za složité metodické útvary, v nichž dochází k propojení více prvků didaktického systému. Objektové vyučování však může samo zahrnovat a účelně kombinovat nejen jednotlivé výukové metody, ale také metody komplexní, například projektovou, kooperativní či dramatickou výuku. Z tohoto hlediska představuje širší rámec organizující výběr a propojení metod, forem a prostředků výuky, a lze jej proto přesněji chápat jako pedagogickou strategii.

Současně bylo zdůrazněno, že objektové vyučování je vhodné chápat jako pedagogickou strategii, která využívá různé metody a formy práce směřující k naplňování vzdělávacích cílů.

Pozornost byla věnována také samotnému objektu, který je v kontextu objektového vyučování chápán jako hmotná a smyslově poznatelná skutečnost nesoucí informace a významy. Jeho vzdělávací potenciál se otevírá prostřednictvím vhodně zvolených pedagogických postupů a aktivního zapojení účastníků do procesu poznávání.

2. Objekt v muzejní edukaci

V předchozí kapitole jsme vymezili pojem objekt z hlediska objektového vyučování. V prostředí muzea však objekt získává další významové roviny, které vyplývají z procesu muzealizace, odborného zpracování a způsobu jeho prezentace návštěvníkům. Pro potřeby této metodiky je proto vhodné stručně vymezit také pojmy, které budou v následujícím textu používány.

Pojem **objekt** zde slouží jako zastřešující označení hmotné skutečnosti, která se stává předmětem pozorování, zkoumání, interpretace a další edukační práce. Zahrnuje tedy nejen předměty náležející do muzejních sbírek, ale také modely, kopie, repliky, didaktické pomůcky a další substituční formy, které mohou být v muzejní edukaci využity.

Pojmy **muzejní předmět** a **muzeálie** jsou v muzeologické literatuře používány pro označení věci, která prošla procesem muzealizace. Byla vybrána ze své původní skutečnosti, odborně zpracována, uchovávána a využívána jako nositel informací a významů. Desvallées a Mairesse uvádějí, že muzejní předmět je „muzealizovaná věc“, která v muzeu získává nový status a stává se předmětem výzkumu, uchovávání a komunikace. Pojem muzeálie je přitom chápán jako terminologický ekvivalent označení muzejní předmět (Desvallées a Mairesse, 2011, s. 34–35).

Označení **sbírkový předmět** bude v této metodice používáno především ve významu předmětu, který je součástí muzejní sbírky a je evidován, odborně spravován a uchováván v souladu s příslušnými předpisy. Ne každý objekt využitý v muzejní edukaci je tedy sbírkovým předmětem, zatímco každý sbírkový předmět se může za vhodných podmínek stát objektem edukační práce.

Pojem **exponát** se vztahuje především ke způsobu prezentace objektu. Označuje předmět nebo jiný objekt, který je vystaven a v rámci expozice či výstavy zpřístupněn návštěvníkovi. Nevyjadřuje tedy především jeho sbírkový či muzeologický status, ale jeho aktuální funkci v muzejní prezentaci. Exponátem se může stát sbírkový či muzejní předmět, ale rovněž jiný objekt použitý při výstavní prezentaci, například model, kopie, replika nebo rekonstrukce. Pojem exponát je proto vhodné chápat zejména ve vztahu k vystavování a komunikaci muzea s návštěvníkem (Desvallées a Mairesse, 2011, s. 27).

V následujícím textu bude tedy pojem **objekt** používán jako obecné a zastřešující označení. Tam, kde bude důležité zdůraznit muzejní status, proces muzealizace, příslušnost ke sbírce nebo způsob prezentace, budou užívány přesnější pojmy **muzejní předmět, muzeálie, sbírkový předmět** nebo **exponát**.

2.1 Sbírkový předmět jako objekt

V oblasti muzejní edukace je sbírkový předmět chápán jako základní edukační médium, jehož prostřednictvím muzeum komunikuje s návštěvníkem. Dolák v této souvislosti hovoří o ostenzi, tedy specifické formě sdělování založené na ukazování věcí přítomných „tady a teď" (Dolák, 2020, s. 113). Sbírkový předmět proto není pouze ilustrací textu nebo doprovodem odborného výkladu. Významotvorná je již jeho samotná přítomnost, neboť návštěvník vstupuje do kontaktu s autentickým svědectvím určité doby, kultury, přírodního procesu nebo lidské činnosti.

Význam sbírkového předmětu v edukaci souvisí také s procesem muzealizace, v jehož rámci byl původní objekt vybrán, odborně zpracován a zasazen do určitého interpretačního rámce. Nejedná se tedy o nahodilou věc, ale o předmět, jemuž byla rozpoznána a připsána určitá hodnota. V tomto procesu se z něj stává muzeálie. Šobáňová upozorňuje, že její význam se utváří a zpřístupňuje v procesu interpretace a komunikace s návštěvníkem (Šobáňová, 2012, s. 46). Sbírkový předmět je nositelem významů, které nejsou definitivně uzavřené, ale jsou znovu otevírány v procesu edukace.

V českém prostředí bývá objektové vyučování v muzeu často spojováno především s historickými artefakty a uměleckými díly. Okruh sbírkových předmětů využitelných v edukaci je však mnohem širší a zahrnuje také předměty z oblasti přírodních věd, techniky nebo každodenní kultury. Pro základní členění sbírkových předmětů, které se mohou stát objekty objektového vyučování, lze vycházet z klasifikace muzeálií navržené Stránským. Stránský rozlišuje tři základní typy muzeálií:

– artefakty,
– naturfakty,
– mentefakty (Stránský, 2005, s. 121).

Artefakty

Artefaktem se v rámci této klasifikace rozumí objekt vytvořený nebo upravený člověkem. Může jít o předmět každodenní potřeby, technický výrobek, umělecké dílo (Šobáňová, 2012, s. 13),[8] řemeslný výrobek nebo jiný doklad lidské činnosti.

Pro artefakty, stejně jako pro ostatní druhy objektů využívaných v objektovém vyučování, je charakteristický potenciál smyslového poznávání. Míra zapojení jednotlivých smyslů však závisí na povaze konkrétního předmětu a podmínkách jeho ochrany. V muzejním prostředí bývá haptické[8a] poznávání sbírkových předmětů z opodstatněných důvodů omezeno a možnost manipulace s nimi je zpravidla stanovována ve spolupráci s kurátorem sbírky.

---

8 V oblasti uměnovědy představuje artefakt ustálený výraz pro umělecké dílo. Pokud budeme o artefaktu přemýšlet jako o uměleckém díle, je komunikátem stejně jako mentefakt s tím, že využívá výtvarné prostředky.

8a V publikaci používáme pojem **haptické poznávání** v širším významu než pojem **taktilní poznávání.** Haptické poznávání zahrnuje nejen kožní, tedy taktilní podněty, ale také kinestetické informace spojené

Existují však také artefakty, jejichž materiálová povaha, umístění nebo způsob prezentace přímý dotyk umožňují. Může jít například o některé architektonické prvky, monumentální sochy nebo další realizace ve veřejném prostoru. Přestože je hmatové poznávání artefaktů často omezené, zůstává významnou součástí objektového vyučování všude tam, kde je slučitelné s povahou objektu a požadavky na jeho ochranu. Hmat je přitom pouze jedním z prostředků smyslového poznávání. Také v situacích, kdy není možné se sbírkovým předmětem manipulovat, může být jeho poznávání založeno na pozorném zrakovém vnímání a případně na zapojení dalších smyslů.



Obr. 1. Solný terč ze sbírek Vlastivědného muzea v Olomouci. Objekt využitý při výstavě *Baroko* jako prostředek objektového vyučování. Předmět umožňuje interpretaci jeho funkce, výtvarné výzdoby i historického a kulturního kontextu doby. Příklad artefaktu. Foto: archiv VMO.[9]

s pohybem, polohou těla a aktivní manipulací s objektem (srov. Lederman, Klatzky, 2009). Pokud není možné s předmětem manipulovat, má význam i samotné taktilní poznávání jeho povrchu. Za nejkomplexnější však považujeme situaci, kdy lze objekt uchopit, přenášet, otáčet nebo jinak aktivně zkoumat, případně při manipulaci zapojit i větší část těla. Taková zkušenost se může uplatnit například při práci s modely, replikami nebo funkčními napodobeninami zařízení v technických muzeích, ale také s přírodovědným materiálem, například s kožešinou, kostí, schránkou, plodem či jiným přírodním objektem, který může být totožný nebo srovnatelný s materiálem prezentovaným v expozici.

9 Některé z fotografií použitých v této publikaci pocházejí z edukačních programů Vlastivědného muzea v Olomouci (dále jen VMO), kde autorka působila jako muzejní pedagožka a podílela se na tvorbě a realizaci edukačních programů, a dále z programů, které sledovala a dokumentovala pro potřeby své disertační práce. Fotografie jsou zde využity jako ilustrační příklady.

Naturfakty

Naturfakty představují objekty přírodního původu. Patří mezi ně sbírkové předměty z oblasti živé i neživé přírody, například minerály, horniny, fosilie, biologické preparáty, dermoplastické preparáty nebo kosterní pozůstatky.

Edukační potenciál naturfaktů je využíván také v botanických a zoologických zahradách, arboretech, přírodovědných muzeích, záchranných stanicích nebo dalších institucích zaměřených na ochranu a interpretaci přírodního dědictví. Objektové vyučování tak může být založeno nejen na práci s uchovanými přírodninami, ale také na přímém pozorování a zkoumání živých organismů a přírodních jevů v jejich autentickém prostředí.

Mentefakty

Specifickou kategorii představují mentefakty, tedy hmotné objekty, jejichž podstatnou funkcí je nést a zprostředkovávat myšlenkové, symbolické, duchovní nebo informační obsahy prostřednictvím písma, obrazu, jazyka, hudebního zápisu či jiného znakového systému. Patří mezi ně například knihy, rukopisy, archiválie, mapy, notové zápisy, fotografie, filmy, ale také umělecká díla.



Obr. 2. Pobytové znaky živočichů z expozice *Příroda Olomouckého kraje* Vlastivědného muzea v Olomouci. Příklad naturfaktů využitelných v objektovém vyučování. Foto: archiv autorky.

Mentefakty propojují materiální a významovou rovinu objektu. Jejich hmotná podoba je nositelem nehmotných obsahů, jako jsou myšlenky, jazyk, hudba, příběhy, duchovní významy nebo lidské zkušenosti. Notový zápis například uchovává a zprostředkovává hudební dílo, rukopis či kniha nesou jazykový obsah, fotografie zachycuje osoby, události nebo situace, které již nejsou bezprostředně přítomné, a umělecké dílo může prostřednictvím obrazových prostředků vyjadřovat určité ideje, postoje, emoce nebo duchovní obsahy.

Mentefakty však nelze chápat pouze jako nositele nehmotných významů. Stejně jako ostatní objekty mají také konkrétní materiální podobu, která sama poskytuje důležité informace. Pozornost lze věnovat použitému materiálu, technice zpracování, rozměrům, struktuře, způsobu výroby, míře opotřebení, stáří nebo stopám předchozího užívání. Obraz tak například není pouze nositelem zobrazeného námětu a jeho symbolického významu, ale také hmotným objektem vytvořeným určitou technikou, z konkrétních materiálů a v určité historické situaci.

Prostřednictvím mentefaktů je tedy možné poznávat a interpretovat jak významy přesahující jejich materiální podstatu, tak informace obsažené v jejich fyzické podobě. Právě propojení materiální, informační, symbolické a duchovní roviny činí z mentefaktů plnohodnotné objekty edukace.

Z hlediska objektového vyučování je podstatné, že artefakty, naturfakty i mentefakty mohou nést informace a zprostředkovávat poznání. Setkání s nimi aktivuje smyslové vnímání, podněcuje formulování otázek a otevírá prostor pro interpretaci.



Obr. 3. Kopie Olomouckého horologia ze sbírek Arcidiecézního muzea Olomouc. Příklad mentefaktu a využití kopie v objektovém vyučování. Díky kopii lze v expozici zpřítomnit podobu originálu, který byl z Olomouce odvezen a dnes se nachází ve švédských sbírkách. Návštěvník tak může objekt detailně pozorovat, interpretovat a pracovat s ním v edukačních aktivitách. Foto: archiv autorky.

2.2 Autenticita

Významnou roli v muzejní edukaci hraje autenticita sbírkového předmětu. Autentický předmět není pouze znázorněním určité skutečnosti, ale jejím hmotným pozůstatkem, produktem nebo svědkem. Jeho autenticita souvisí s původem, materiální podstatou, způsobem vzniku, funkcí,

proveniencí a doloženým vztahem k určité době, místu, osobě, události, kultuře nebo přírodnímu jevu. Nelze ji proto zcela ztotožnit pouze s původností materiálu nebo s jednoduchým protikladem originálu a kopie.

Originální sbírkový předmět disponuje specifickou hodnotou, která bývá spojována s jeho jedinečností a autentickou přítomností. Walter Benjamin charakterizuje auru objektu jako jedinečné sepětí prostoru a času, které je vlastní originálnímu dílu a souvisí s jeho neopakovatelnou existencí a historií (Benjamin, 2004, s. 15). V muzejní edukaci může vědomí, že návštěvník stojí před skutečným předmětem pocházejícím z určité doby nebo prostředí, posilovat jeho zájem, emocionální prožitek i poznávací aktivitu. Autentický objekt tak může zprostředkovávat bezprostřednější vztah k minulosti, přírodě nebo lidské činnosti než jeho reprodukce či digitální zobrazení.

Autenticita však sama o sobě nezaručuje porozumění předmětu. Jeho výpověď závisí také na dostupných informacích, odborném určení, dokumentaci, způsobu prezentace a kontextu, do něhož je zasazen. Také restaurovaný nebo v průběhu času pozměněný předmět může zůstat autentickým svědkem své historie, pokud jsou jeho původ, proměny a provedené zásahy doloženy. Autenticitu je proto vhodné chápat jako soubor vzájemně propojených vlastností a informací, nikoli jako jednoduchou a neměnnou charakteristiku předmětu (Desvallées a Mairesse, 2011, s. 45).

Objektové vyučování zároveň nemusí být založeno výhradně na práci s originálním sbírkovým předmětem. V některých situacích plní významnou úlohu také modely, kopie, repliky, didaktické pomůcky nebo jiné substituty. Ty mohou umožnit manipulaci, dotýkání, detailní zkoumání nebo praktickou zkušenost, kterou originální sbírkový předmět z důvodu ochrany, křehkosti, rozměrů či nedostupnosti neumožňuje. Autentický předmět a jeho substitut proto není nutné stavět do jednoduchého protikladu. Každý z nich nabízí odlišné možnosti edukačního využití a jejich volba se odvíjí od vzdělávacího cíle, povahy objektu a podmínek konkrétního programu. V následující části se proto zaměříme na didaktické pomůcky, substituty a didaktické exponáty a na jejich postavení v objektovém vyučování.

2.3 Didaktické pomůcky, substituty a didaktické exponáty

Pojem didaktická pomůcka je v pedagogice poměrně široký a existuje několik jeho vymezení. Pro potřeby metodiky objektového vyučování můžeme vycházet z definice, podle níž je didaktická pomůcka materiální prostředek využívaný v procesu vzdělávání, který podporuje dosahování vzdělávacích cílů a usnadňuje poznávání, osvojování vědomostí, dovedností a rozvoj schopností žáků (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Vzhledem k tomu, že objekt – autentický muzejní předmět – je v objektovém vyučování sám hmotný, tedy materiální, lze jej chápat rovněž jako specifickou didaktickou pomůcku. Vedle autentických objektů však mohou v procesu edukace sehrávat významnou roli také další materiální prostředky, které rozšiřují možnosti práce s originálními sbírkovými předměty.

Šobáňová (2017, s. 10) rozlišuje při kategorizaci muzejních exponátů exponáty muzejní hodnoty, tvořené autentickými muzeáliemi, a exponáty nemuzeální hodnoty. Do této druhé skupiny řadí mimo jiné substituty, didaktické exponáty a zábavní exponáty. Také tyto typy objektů mohou nacházet významné uplatnění v objektovém vyučování.

2.3.1 Substituty a didaktické exponáty v objektovém vyučování

Substituty představují různé formy náhrad autentických objektů, mezi něž patří například kopie, faksimile, reprodukce, odlitky, imitace, rekonstrukce, modely, makety nebo digitální reprezentace objektů (Šobáňová, 2017, s. 10). Vedle nich mohou být v objektovém vyučování využívány také didaktické exponáty a další technické, obrazové, auditivní či interaktivní pomůcky, například simulátory, vědecké hračky, interaktivní stanoviště nebo digitální kiosky. Jejich společným cílem je podporovat porozumění a aktivní zapojení návštěvníka.

Význam substitutů a didaktických exponátů spočívá především v tom, že umožňují manipulaci a zapojení více smyslů i v situacích, kdy ochrana originálních sbírkových předmětů přímý kontakt neumožňuje. V souladu se zásadou *hands-on* mohou zprostředkovávat haptické poznávání a představovat důležitý prostředek aktivního učení. V kontextu objektového vyučování však nacházejí největší uplatnění tehdy, jsou-li propojeny s prací s hmotným a smyslově poznatelným objektem, k němuž odkazují nebo jehož poznávání doplňují.

Význam těchto prostředků nespočívá v nahrazování originálních muzeálií, ale v rozšiřování možností jejich interpretace. Vhodně využitý substitut může návštěvníka připravit na setkání s autentickým objektem, upozornit na jeho vlastnosti nebo umožnit zkušenost, kterou originál z důvodu své ochrany neumožňuje. Důležitou úlohou pedagoga je proto jasně rozlišovat mezi autentickým objektem a jeho substitutem a tuto skutečnost zohledňovat také v procesu interpretace.

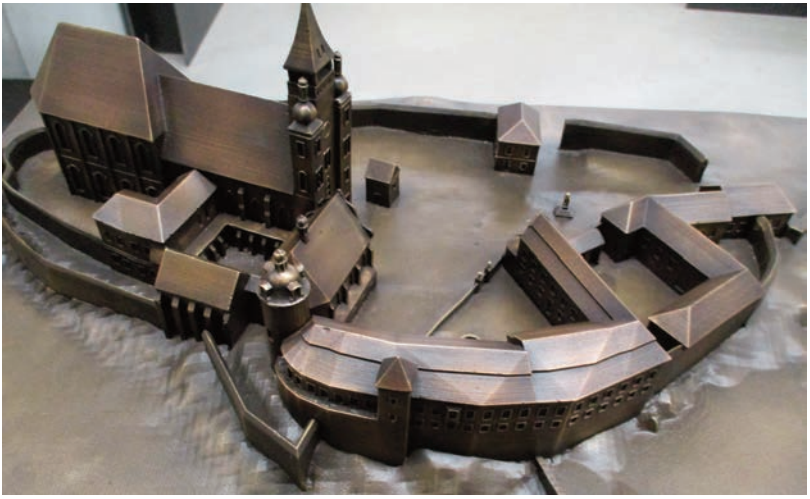
Práce s těmito didaktickými prostředky je významná zejména tam, kde je žádoucí zapojení více smyslů nebo aktivní manipulace s objektem. Významnou roli zde mohou sehrávat modely, které napomáhají pochopení prostorových, časových, funkčních nebo vývojových souvislostí, jež nelze v původní podobě přímo pozorovat. Mohou například zpřítomňovat objekty, které se nedochovaly vůbec nebo pouze fragmentárně, například historickou stavbu, městské opevnění či podobu krajiny nebo Země v určité fázi jejího vývoje.

Důležitou vlastností modelu je rovněž možnost pracovat s různým měřítkem. Rozměrné objekty nebo rozsáhlé celky lze prostřednictvím modelu zmenšit tak, aby je bylo možné vnímat jako celek a lépe porozumět jejich stavbě, prostorovému uspořádání nebo vzájemným vztahům jednotlivých částí. Příkladem může být model budovy, hradu, města, krajiny nebo technického zařízení. Model však může fungovat i opačně – drobný objekt nebo jeho část může výrazně zvětšit, a tím zpřístupnit struktury a detaily, které nejsou pouhým okem dobře pozorovatelné. Tato funkce je významná například v přírodovědném vzdělávání, kde zvětšené modely organismů, buněk, orgánů nebo jejich částí umožňují názorně sledovat jejich stavbu a vzájemné vztahy.

Model tedy nemusí být pouze náhradou chybějícího originálu, ale může představovat svébytný didaktický prostředek, který prostřednictvím výběru podstatných znaků, změny měřítka nebo zjednodušení umožňuje lépe porozumět vlastnostem a vztahům, jež by při přímém pozorování skutečného objektu zůstávaly obtížně postižitelné. V kombinaci s pozorováním autentických objektů nebo jejich pozůstatků tak mohou modely významně přispívat k hlubšímu porozumění jejich podobě, funkci i vývoji.



Obr. 4. Model bastionové pevnosti Olomouc. Model představuje příklad substitučního objektu využitelného v objektovém vyučování. Umožňuje návštěvníkům vnímat podobu olomoucké pevnosti jako celku v době její existence a lépe porozumět jejímu prostorovému uspořádání. V současnosti jsou v městské zástavbě dochovány již pouze jednotlivé fragmenty pevnostního systému. Foto: archiv autorky.



Obr. 5. Model Dómského návrší z expozice Arcidiecézního muzea Olomouc. Model zachycuje jednu z historických etap vývoje Dómského návrší a umožňuje návštěvníkům porovnávat proměny tohoto prostoru v čase. Představuje příklad využití modelu jako objektu objektového vyučování při interpretaci historického vývoje místa. Foto: archiv autorky.





Obr. 6–8. Modely pro přírodovědnou expozici *Příroda od počátku bez konce* Vlastivědného muzea v Olomouci. Jednotlivé modely ukazují různé možnosti jejich využití při poznávání přírodních objektů: zvětšené modely mechů zpřístupňují jejich drobnou stavbu, model kura domácího v řezu umožňuje nahlédnout do vnitřního uspořádání těla živočicha a model vyhynulého živočicha zprostředkovává podobu organismu, který již nelze pozorovat v reálné podobě. Foto: archiv autorky.

2.3.2 Využití autentických objektů mimo sbírkový fond

Vedle substitutů a didaktických exponátů lze v objektovém vyučování využívat také autentické objekty, které sice nejsou součástí sbírkového fondu a neprošly procesem muzealizace, avšak z hlediska své materiální podstaty nebo funkce odpovídají objektům prezentovaným v expozici. Právě skutečnost, že tyto předměty nejsou sbírkovými předměty, umožňuje jejich aktivní využívání, manipulaci a haptické poznávání. Tyto objekty mohou být součástí expozice, případně je může edukátor uchovávat ve svém zázemí a podle potřeby je přinášet a využívat v rámci konkrétního edukačního programu. Didaktická pomůcka tak nemusí být vždy pouhou náhradou originálního objektu, ale může představovat autentický objekt stejného typu, který vytváří přímou návaznost na exponáty prezentované v expozici.

Specifické postavení mají v tomto směru přírodovědné sbírky. V edukační práci lze využívat kosterní pozůstatky, lebky, paroží nebo další biologický materiál, který umožňuje přímou manipulaci a detailní pozorování. V případě přírodovědné edukace se navíc může objektové vyučování přirozeně prolínat s poznáváním mimo prostor muzea. Dermoplastický preparát nebo kosterní materiál umožňuje detailní studium morfologických znaků organismu, zatímco pozorování živého



Obr. 9. Dioráma s pobytovým znakem bobra evropského ze sbírek Vlastivědného muzea v Olomouci. Sbírkový předmět prezentovaný v kontextu přirozeného prostředí živočicha. Objekt slouží jako výchozí prostředek poznávání při interpretaci způsobu života bobra evropského. Foto: archiv autorky.

jedince v jeho přirozeném prostředí přináší poznání jeho chování a vztahů k okolnímu prostředí. Objektové vyučování tak může propojovat zkušenosti získané v muzeu, ve škole i v autentickém přírodním prostředí.

Podobný princip lze uplatnit také například v technických muzeích nebo muzeích v přírodě. Vedle originálních sbírkových předmětů mohou být využívány funkční předměty stejného typu, které nejsou součástí sbírkového fondu. Návštěvníci tak mohou manipulovat s dobovým nádobím, vyzkoušet si práci s jednoduchými nástroji nebo zkoumat mechanismus technických zařízení, aniž by docházelo k ohrožení originálních exponátů. Takové předměty umožňují získat zkušenost, kterou samotné pozorování autentického objektu ve vitríně zprostředkovává jen omezeně.







Obr. 10–12. Pobytové znaky živočichů využívané při edukačních programech Vlastivědného muzea v Olomouci. Příklad autentických objektů mimo sbírkový fond, které umožňují smyslové poznávání, manipulaci, pozorování a analýzu bez omezení vyplývajících z ochrany sbírkových předmětů. Foto: archiv autorky.



Obr. 13. Pravěké keramické střepy využívané při edukačních programech Vlastivědného muzea v Olomouci. Autentické objekty mimo sbírkový fond, které mohou účastníci bezprostředně zkoumat hmatem i zrakem. Přímá manipulace podporuje poznávání materiálu, technologie výroby i způsobu využití předmětů v pravěku. Foto: archiv autorky.

V některých případech tak mohou předměty mimo sbírkový fond vytvářet důležitý most mezi autentickým exponátem a zkušeností návštěvníka. Nejde přitom o konkurenci originálu, ale o rozšíření možností edukace. Důležité však je, aby pedagog jasně rozlišoval mezi sbírkovým předmětem a objektem využívaným pro didaktické účely a pracoval s touto skutečností také interpretačně.

Shrnutí kapitoly

Kapitola se věnovala postavení objektu v muzejní edukaci a vymezení základních pojmů, které s jeho využíváním souvisejí. Pojem objekt je zde používán jako zastřešující označení hmotné skutečnosti, která se stává předmětem pozorování, zkoumání, interpretace a další edukační práce. V této souvislosti byly rozlišeny také pojmy muzejní předmět, muzeálie, sbírkový předmět a exponát, které vyjadřují odlišný status objektu, jeho vztah ke sbírce, procesu muzealizace nebo způsobu prezentace návštěvníkovi.

V prostředí muzea má v objektovém vyučování zásadní význam především sbírkový předmět. Při členění muzeálií vycházíme z rozdělení Zbyňka Z. Stránského na artefakty, naturfakty a mentefakty. Významnou hodnotou sbírkového předmětu je jeho autenticita, protože originální předmět představuje skutečný hmotný pozůstatek, produkt nebo svědectví určité doby, kultury, přírodního jevu či lidské činnosti.

Objektové vyučování však může využívat také didaktické pomůcky, substituty, kopie, repliky, modely, didaktické exponáty i autentické objekty mimo sbírkový fond. Ty rozšiřují možnosti manipulace, smyslového poznávání a interpretace, nenahrazují však specifickou hodnotu autentického sbírkového předmětu.

3. Muzejní objekt v konstruktivistickém pojetí učení

Objektové vyučování vychází z předpokladu, že kontakt člověka s hmotným objektem může významným způsobem podporovat proces poznávání. Jak již bylo řečeno, objekt zde nepředstavuje pouze doplněk výkladu nebo názornou ilustraci vzdělávacího obsahu. Nese v sobě řadu informačních vrstev, do nichž lze při vytvoření vhodných podmínek (volbou odpovídajících metod a postupů s ohledem na charakter a potřeby účastníků) postupně nahlížet. Objekt se tak stává prostředníkem učení, nositelem významů a podnětem k myšlení, komunikaci a interpretaci. Právě způsob, jakým člověk s objektem vstupuje do vztahu a jak s ním aktivně pracuje, představuje jedno ze základních specifik objektového vyučování.

V současné pedagogice je proces učení stále častěji chápán konstruktivisticky. Žák není pasivním příjemcem hotových informací, ale aktivně vytváří významy na základě vlastní zkušenosti,

předchozích znalostí a sociální interakce. Objektové vyučování s tímto pojetím úzce souvisí. Objekt totiž neposkytuje jednoznačný význam „sám od sebe“. Význam vzniká až v procesu interpretace, pozorování, otázky a dialogu (Hein, 1998).

Je také důležité si uvědomit a pracovat s tímto faktem, že stejně jako jiné formy muzejní edukace nelze ani učení z objektů chápat izolovaně od širšího kontextu, v němž se odehrává. Falk a Dierkingová (Dierking, 2002, s. 7) ve svém kontextuálním modelu učení upozorňují, že proces poznávání vzniká v neustálé interakci mezi jedincem a jeho prostředím. Významnou roli přitom hrají osobní zkušenosti, zájmy a očekávání učícího se, sociokulturní vztahy a interakce s ostatními lidmi i fyzické prostředí, v němž k setkání s objektem dochází. Tyto vzájemně se prolínající kontexty se navíc proměňují v čase a podílejí se na postupném vytváření významů a porozumění. Objekt proto nepůsobí sám o sobě, ale vždy v síti vztahů, zkušeností a situací, které ovlivňují způsob, jakým je vnímán a jaké poznání může zprostředkovat (Dierking, 2002, s. 14–16). Člověk vstupuje do kontaktu s objektem se svou vlastní zkušeností, kulturním zázemím, emocemi i očekáváním. Význam objektu tak není univerzálně stejný pro všechny účastníky edukace. Tentýž předmět může v různých lidech vyvolávat odlišné interpretace, asociace i otázky.

Popsané souvislosti ukazují, že objektové vyučování nelze chápat pouze jako využití předmětu ve výuce, ale jako specifický pedagogický přístup vycházející z konstruktivistického pojetí učení. Přestože může nabývat různých podob a být realizováno v odlišných vzdělávacích prostředích, lze u něj vysledovat několik společných principů a charakteristických znaků, které vymezují jeho podstatu a odlišují jej od jiných pedagogických strategií.

3.1 Základní znaky objektového vyučování

Na základě současné pedagogické teorie a výzkumu (Cornish, 2021; Dokoupilová, 2024) lze vymezit následující základní znaky objektového vyučování:

– **Objektové vyučování je založeno na práci s hmotným objektem.**
  Objekt představuje ústřední prvek edukační situace a významný zdroj poznání. Jeho podstatnou charakteristikou je možnost multisenzorického poznávání, které umožňuje přímé setkání s jeho materiální povahou a informačním potenciálem.
– **Objekty využívané v objektovém vyučování mohou mít různý charakter a mohou být uplatňovány v rozmanitých edukačních prostředích.**
  Také v muzeích nejsou předmětem práce výhradně autentické sbírkové předměty, ale i didaktické substituty a další objekty nemuzeální povahy, které podporují proces poznávání. Práce s objekty navíc není omezena pouze na muzea. Edukačně využitelné mohou být sbírkové předměty, školní pomůcky, předměty každodenního života, rodinné artefakty i objekty přítomné v přírodním prostředí.
– **Objektové vyučování využívá didaktické metody specificky zaměřené na práci s objektem.**
  Metody jsou zaměřeny na aktivní zkoumání, interpretaci a konstruování významů. Objekt se stává centrem edukační situace a zvolené metody slouží k odhalování jeho významových a informačních vrstev prostřednictvím pozorování, kladení otázek, analýzy, syntézy a badatelsky orientovaných činností.

– **Objektové vyučování má interdisciplinární charakter.**
Objekty přirozeně odkazují k různým oblastem lidského poznání a zkušenosti. Jejich prostřednictvím lze propojovat vzdělávací obsahy napříč obory a posilovat mezipředmětové vztahy. Objekty zpravidla nesou více významových vrstev současně. Jeden sbírkový předmět může otevírat témata historická, výtvarná, technologická, sociální, přírodovědná nebo osobní. Objektové vyučování tak přirozeně podporuje mezioborové vztahy a integrované poznávání.
Například historický oděv může být východiskem pro poznávání dějin, technologie výroby textilu, sociálního postavení člověka, estetiky určité doby i environmentálních témat souvisejících s produkcí materiálů.
– **Objektové vyučování akcentuje smyslové a zkušenostní poznávání.**
Reálný objekt umožňuje zapojení více smyslů a podporuje interaktivní a zkušenostní učení. Přímé setkání s objektem zprostředkovává vlastnosti, které nelze plně nahradit jeho obrazovou či textovou reprezentací. Objekt vstupuje do procesu učení svou materialitou, tvarem, strukturou, velikostí, povrchem, někdy i zvukem nebo vůní. Účastník edukace objekt nejen „vidí“, ale v ideálním případě jej může také vnímat více smysly.
Tento aspekt je důležitý zejména v současné době, kdy je značná část poznávání zprostředkována digitálními médii. Objektové vyučování vrací proces poznávání do přímé zkušenosti s materiálním světem. Smyslová zkušenost podporuje zapamatování, koncentraci i hlubší porozumění.
– **Objektové vyučování staví na postupném rozvíjení schopnosti interpretovat a „číst“ objekt.**
Důležitou součástí této strategie je rozvoj schopností objekt pozorovat, formulovat z pozorování závěry a klást otázky. Interpretace objektu se postupně prohlubuje prostřednictvím vyhledávání dalších informací, jejich kritického posuzování a zasazování do širších souvislostí. Schopnost „číst“ objekt se tak rozvíjí postupně a představuje jednu z klíčových dovedností podporovaných objektovým vyučováním. Objektové vyučování je založeno na postupném odhalování významových vrstev objektu. Objekt není „přečten“ během několika sekund. Proces poznávání se rozvíjí postupně prostřednictvím pozorování, otázky, dialogu a interpretace (Kraayenoord, Paris, 2002, s. 230). Shari Tishman v této souvislosti hovoří o významu „pomalého pozorování“ (Tishman, 2007). Současná společnost je charakteristická rychlou spotřebou obrazů a informací. Objektové vyučování naopak podporuje zastavení, soustředění a hlubší vnímání.
Na některé z charakteristik objektového vyučování formulovaných na základě výzkumného šetření navazují také teze Johna Hennigarra Shuha (1982, s. 82–86), který patří k významným autorům zabývajícím se pedagogickou prací s objekty. Shuh formuluje čtyři základní teze vztahující se k využití objektů v edukaci, které lze shrnout následovně:
– **Objekty jsou fascinující a přirozeně vzbuzují pozornost, která se může stát impulsem k dalšímu poznávání**. Má-li být jejich potenciál využit v edukaci, je třeba na ně účastníka upozornit, zastavit jej v běžném vnímání a vytvořit podmínky pro to, aby si objektu všiml, soustředil se na něj a nechal se jím oslovit**.**
– **Objekty zpřístupňují vzdělávání učícím se napříč věkovými kategoriemi**, neboť jejich interpretace není podmíněna konkrétní úrovní čtenářských či abstraktních dovedností, ale vychází ze zkušeností a předchozích znalostí jednotlivců.

– **Objekty umožňují nahlížet dějiny prostřednictvím zkušeností a každodenního života běžných lidí**. Shuh tím upozorňuje na skutečnost, že historie není utvářena pouze významnými osobnostmi a společenskými elitami, ale také životy a zkušenostmi „obyčejných" lidí, s nimiž se mohou učící se snáze identifikovat a k jejichž příběhům mohou vytvářet osobní vztah.
– **Objekty rozvíjejí kritické myšlení**, neboť podněcují pozorování, kladení otázek, analýzu a interpretaci.

Prostřednictvím těchto znaků dostáváme k otázce přínosů objektového vyučování. Právě charakteristiky, které Shuh popisuje, totiž představují zároveň důvody, proč je objektové vyučování považováno za pedagogicky hodnotnou strategii. Fascinace objektem, jeho dostupnost různým skupinám učících se, možnost zprostředkovat zkušenosti každodenního života i potenciál rozvíjet kritické myšlení ukazují, v čem spočívá vzdělávací přínos objektového vyučování a proč nachází uplatnění v současné pedagogické teorii i praxi.

3.2 Přínosy objektového vyučování

Objektové vyučování nabízí řadu vzdělávacích přínosů, které přesahují pouhé zatraktivnění výuky či oživení vzdělávací situace. Při vhodném pedagogickém vedení může práce s objekty významně přispívat k rozvoji celé řady schopností, dovedností a kompetencí účastníků.

Mezi nejvýznamnější přínosy patří:
– rozvoj smyslového vnímání,
– podpora koncentrace a pozornosti,
– rozvoj schopnosti pozorování,
– podpora kritického myšlení,
– schopnost interpretace,
– rozvoj komunikačních dovedností,
– podpora imaginace,
– rozvoj kulturních kompetencí a vytváření vztahu ke kulturnímu dědictví,
– rozvoj historického vědomí,
– propojování poznání s osobní zkušeností,
– podpora badatelského přístupu,
– rozvoj sociální interakce při společné interpretaci objektu,
– rozvoj praktických a pracovních dovedností při manipulaci s objekty, materiály a při realizaci konkrétních činností,
– podpora samostatnosti, plánování a odpovědnosti při řešení úkolů,
– rozvoj myšlení vyššího řádu.

Významným přínosem objektového vyučování je také skutečnost, že nabízí rozmanité možnosti zapojení účastníků do procesu poznávání. Ten není založen výhradně na verbálním projevu nebo práci s textem, ale využívá také smyslovou zkušenost, pozorování, dialog, manipulaci s objektem a vlastní interpretaci. Objekt se tak může stát vstupní branou k učení i pro ty, kteří se v tradičních formách výuky zapojují obtížněji.

3.3 Modely zkoumání objektu

Práce s objektem v objektovém vyučování vykazuje určitou charakteristickou strukturu a posloupnost, kterou se různí autoři pokusili zachytit prostřednictvím grafických modelů. Tyto modely nepředstavují konkrétní metody výuky, ale spíše znázorňují různé pohledy na proces poznávání, který se kolem objektu odehrává. Grafická znázornění umožňují názorněji postihnout jednotlivé fáze práce s objektem i vzájemné souvislosti mezi nimi.

Diagram 1 představuje model způsobů zkoumání objektu podle Gail Durbinové, Susan Morrisové a Sue Wilkinsonové (Learning from Objects, 1996, s. 7). Na něj navazují diagramy 2–6, v nichž Eilean Hooper-Greenhillová (The Educational Role of the Museum, 1994, s. 234–238) zachycuje různé aspekty práce s objektem – od smyslového zkoumání přes diskusi a analýzu, procesy pamatování, porovnávání a syntézy až po chápání objektů jako multikontextových a průřezových fenoménů, které mohou být využívány napříč vzdělávacími oblastmi.

Přestože se jednotlivé modely liší svým zaměřením a akcentují různé stránky práce s objektem, mají společný důležitý rys. Pozornost není soustředěna pouze na samotný objekt, ale především na proces poznávání, který se kolem něj odehrává. Objekt zde vystupuje jako prostředník, jenž podněcuje pozorování, porovnávání, interpretaci, hledání souvislostí a sdílení významů.

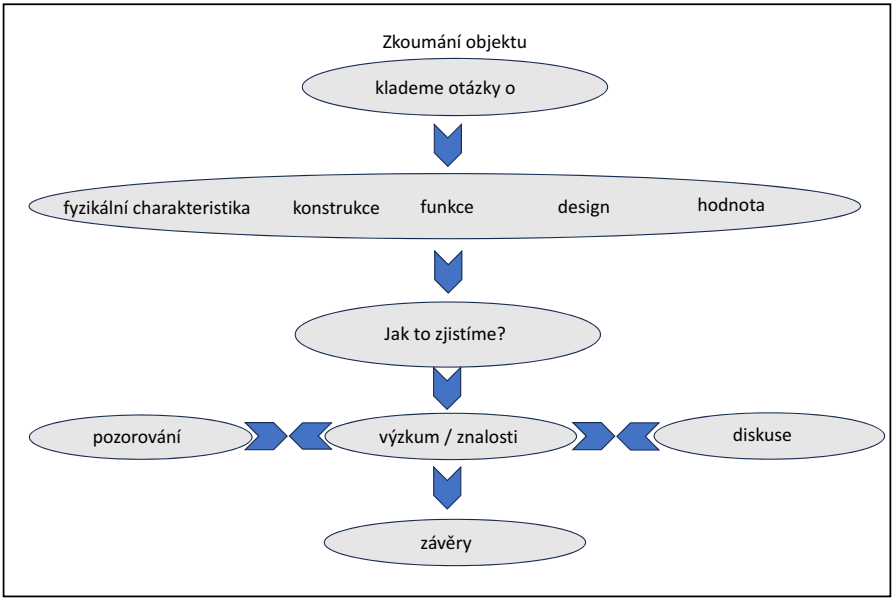


Diagram 1. Model způsobů zkoumání objektu podle Gail Durbinové, Susan Morrisové a Sue Wilkinsonové (1996, s. 7).

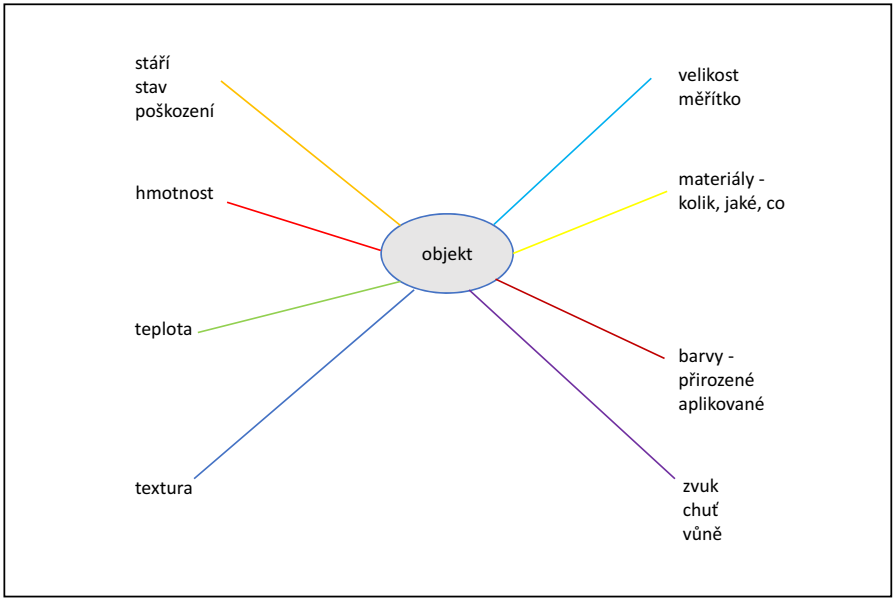


Diagram 2. Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (1994, s. 234). Smyslové zkoumání je jednou z možností, jak pracovat s objekty.

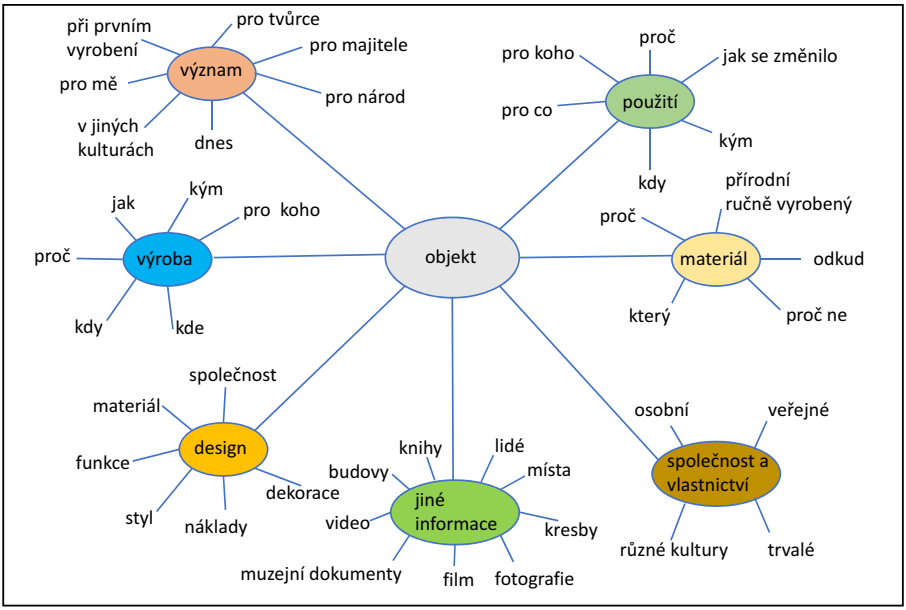


Diagram 3. Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (1994, s. 235). Diskuse, analýza.

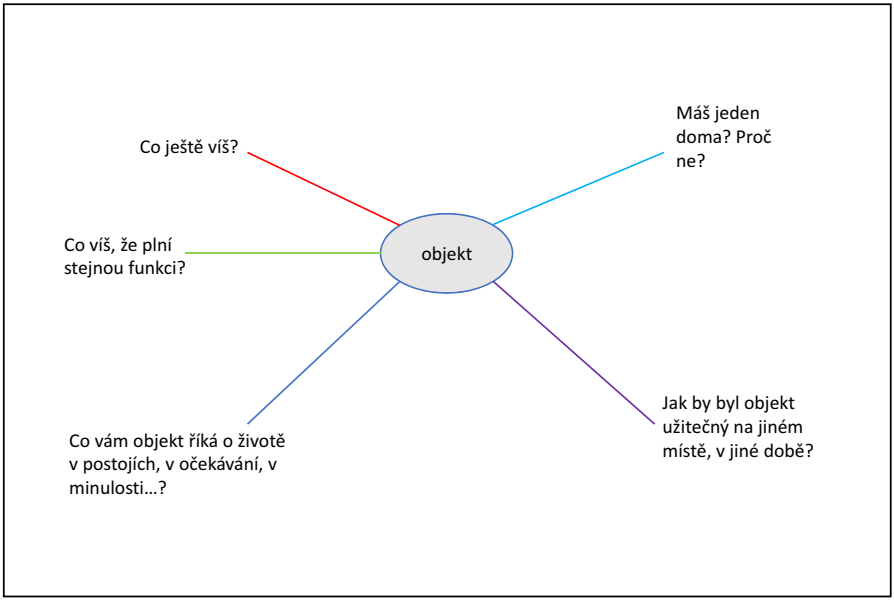


Diagram 4. Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (1994, s. 236). Pamatování, porovnávání, syntéza.

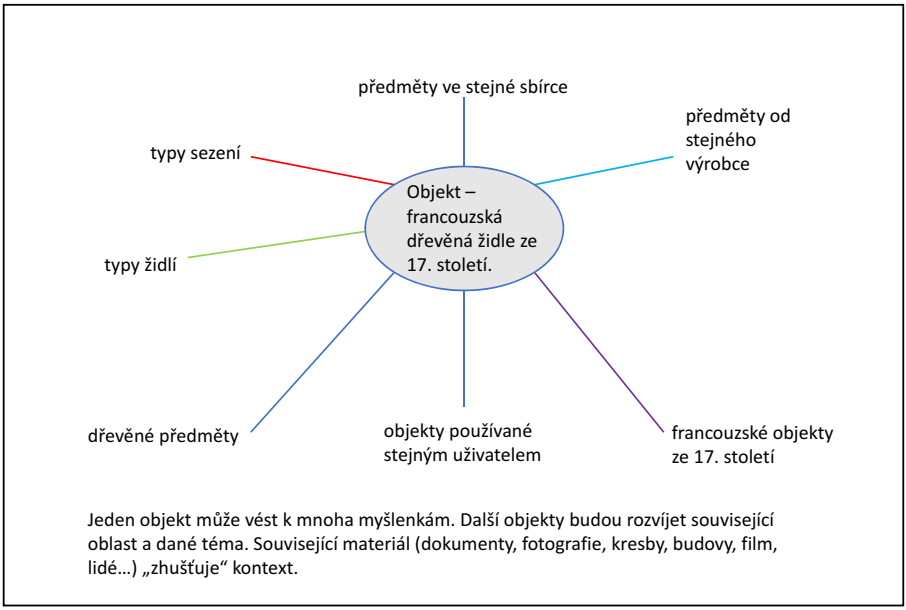


Diagram 5. Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (1994, s. 237). Objekty mohou být multikontextové.

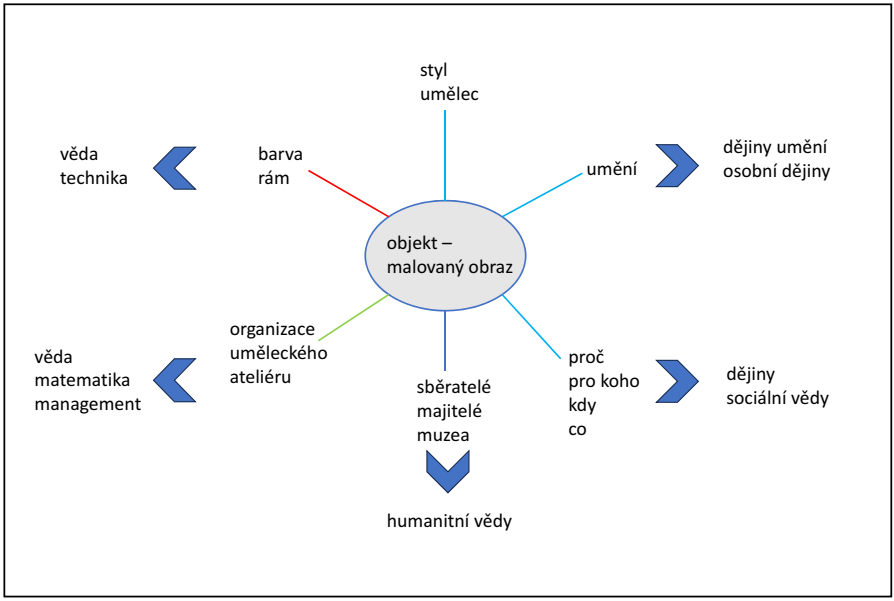


Diagram 6. Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (1994, s. 238). Objekty jsou průřezové, působí napříč kurikulem.

Jednotlivé modely ukazují, že objektové vyučování není zaměřeno pouze na získávání informací o předmětu samotném, ale především na rozvoj poznávacích procesů a vytváření vztahů mezi objektem, člověkem a širšími kulturními, historickými či přírodovědnými souvislostmi. Přestože konkrétní podoba práce s objektem může být velmi různorodá, lze při její realizaci vysledovat několik společných principů a navazujících kroků. Ty tvoří základní kostru většiny edukačních aktivit založených na objektovém vyučování.

3.4 Základní postup práce s objektem v edukaci

Přestože objektové vyučování nabízí širokou škálu metod a aktivit, při práci s objektem lze vysledovat několik společných kroků, které tvoří základ většiny edukačních situací. Jejich konkrétní podoba se může měnit podle charakteru objektu, věku účastníků i vzdělávacích cílů, samotný princip však zůstává obdobný.

1. Upozornit na objekt a vzbudit zájem.

Prvním krokem je zaměřit pozornost účastníků na objekt. K tomu slouží vhodně zvolená motivační aktivita odpovídající charakteru programu nebo lekce. Jejím cílem je zastavit účastníky u objektu, vzbudit zvědavost a motivovat je k dalšímu zkoumání.

2. **Dopřát účastníkům čas pro setkání s objektem.**
   Objektové vyučování vyžaduje, aby účastníci měli možnost s objektem určitý čas pobýt. Nemusí jít o dlouhou dobu, důležité však je vytvořit prostor pro soustředěné pozorování, vnímání a první dojmy. Právě tento okamžik bývá základem pro další poznávání.
3. **Podpořit samostatné pozorování a interpretaci.**
   Účastníci objekt zkoumají, přemýšlejí o něm a formulují vlastní interpretace. Mohou postupovat zcela volně nebo s oporou předem připravených otázek či jiných badatelských úkolů. Jejich odpovědi vycházejí z dosavadních zkušeností, představ a prekonceptů. V této fázi není cílem odborná správnost, ale aktivní přemýšlení, hledání souvislostí a formulování hypotéz. Přirozenou součástí procesu může být i fabulace nebo interpretace, která ještě neodpovídá historicky či odborně doložené skutečnosti.
4. **Zasadit objekt do odborného a historického kontextu.**
   Po samostatném objevování následuje odborně vedená interpretace. Pedagog, muzejní edukátor nebo lektor doplňuje získaná zjištění, uvádí je do širších historických, kulturních či přírodovědných souvislostí a koriguje případné nepřesnosti. Objekt se tak stává prostředkem k porozumění širším vztahům a významům (srov. Durbin, Morris a Wilkinson, 1990).
5. **Vrátit se k objektu a propojit jej s dalšími aktivitami.**
   Objekt by neměl zůstat pouze výchozím bodem programu. Jednotlivé aktivity z něj vycházejí a v průběhu programu se k němu opakovaně vracejí. Účastníci tak mohou své nově získané poznatky průběžně ověřovat, rozšiřovat a vztahovat k objektu samotnému.
6. **Vést účastníky k poznávání prostřednictvím objektu.**
   Objekt není cílem edukace, ale jejím prostředníkem. Prostřednictvím přímého kontaktu s objektem účastníci získávají informace, vytvářejí si vlastní zkušenost, prožívají situace a postupně konstruují porozumění poznávané skutečnosti.

3.5 Pedagogické přístupy a aktivizační metody v objektovém vyučování

Objektové vyučování se neomezuje na používání jediné specifické metody. Naopak se vyznačuje značnou metodickou otevřeností a využívá širokou škálu aktivizačních přístupů a metod, které se vzájemně prolínají a doplňují. Jednotlivé postupy nejsou používány izolovaně, ale opět v závislosti na stanovených vzdělávacích cílech, charakteru objektu, věku účastníků a konkrétní edukační situaci.

V rámci této metodiky rozlišujeme mezi základními pedagogickými přístupy, které prostupují většinou edukačních aktivit, a jednotlivými skupinami metod, jež představují konkrétní způsoby organizace a realizace výuky.

Mezi základní pedagogické přístupy patří zejména práce s otázkou a dialogické vyučování, stejně jako inspirace a přesahy k dalším konstruktivisticky orientovaným strategiím, zejména k badatelské výuce a zážitkové pedagogice. Tyto přístupy nejsou chápány jako samostatné metody, ale jako obecnější principy a způsoby vedení edukačního procesu.

Na ně navazují jednotlivé skupiny aktivizačních metod, mezi něž řadíme metody diskusní, heuristické, situační a inscenační, didaktické hry, projektovou metodu, metody expresivní, metody praktických činností, další pedagogické strategie a komplexní výukové metody. (Šobáňová, Arnold, 2025)

Je však třeba zdůraznit, že objekt je chápán jako ústřední prostředek poznávání, kolem něhož jsou jednotlivé přístupy a metody organizovány. Právě objekt dává aktivitám jejich kontext, propojuje různé vzdělávací strategie a stává se východiskem pro pozorování, kladení otázek, dialog, interpretaci, praktickou činnost i vlastní zkušenost účastníků.

Jednotlivé přístupy a metody tak v objektovém vyučování nepředstavují oddělené a uzavřené celky, ale vzájemně se doplňující nástroje, jejichž prostřednictvím je naplňován vzdělávací potenciál objektu.

3.5.1 Základní pedagogické přístupy

Kladení otázek a dialogické vyučování

Jedním z nejdůležitějších nástrojů při edukační práci s objektem je otázka. Právě prostřednictvím vhodně kladených otázek se otevírá informační a vzdělávací potenciál objektu a vytváří se prostor pro porozumění, interpretaci a vlastní objevování. Hargie a Dickson (2004, s. 114) dokonce označují otázku za základní součást „DNA“ interakčního života a Postman (1999, s. 140) ji považuje za jeden z nejdůležitějších intelektuálních nástrojů člověka.

Otázka není pouze prostředkem ke zjišťování znalostí. Je především nástrojem, který podněcuje myšlení, probouzí zvědavost a vede žáky k aktivnímu hledání souvislostí. Smyslem práce s objektem není rychlé získání správné odpovědi, ale rozvíjení procesu přemýšlení (Fisher, 2011, s. 28).

Při vedení lekce je vhodné klást méně otázek, ale promyšleněji. Nadměrné množství otázek může dialog spíše brzdit a vést k tomu, že žáci přestanou sami spontánně přispívat nebo se ptát. Výzkumy Tizardové a Hughese (1984) ukazují, že důležitější, než množství otázek je jejich kvalita.

Při práci s objektem mají zvláštní význam otevřené otázky, které dávají prostor různým interpretacím a podporují samostatné formulování odpovědí (Spousta, 2015). Takové otázky bývají uvozovány slovy:

– Co vidíš?
– Co tě na objektu zaujalo?
– Jak bys vysvětlil…?
– Proč si myslíš, že…?
– Jaké souvislosti tě napadají?
– Co nám může tento objekt vypovídat o…?
– jaké další možnosti připadají v úvahu?

Dobrá otázka by měla být intelektuálně podnětná. Měla by vzbuzovat zvědavost, vést k hledání souvislostí, umožňovat formulování vlastních názorů a podporovat rozvoj myšlení vyššího řádu, jako je analýza, hodnocení, interpretace nebo tvorba nových významů (Fisher, 2011, s. 27–32).

Neméně důležitý je **čas** na přemýšlení. Po položení otázky je vhodné dopřát žákům dostatek času na formulaci odpovědi. I několik vteřin čekání může výrazně zvýšit kvalitu odpovědí, podpořit aktivitu většího počtu žáků a vytvořit prostor pro vznik dalších otázek (Fisher, 2011, s. 32).

S kladením otázek úzce souvisí dialogické vyučování. Jeho podstatou je společné vytváření porozumění prostřednictvím rozhovoru mezi pedagogem a žáky. Pedagog zde nevystupuje pouze jako ten, kdo předává informace, ale jako průvodce, který prostřednictvím otázek, naslouchání a navazování na odpovědi žáků podporuje jejich přemýšlení. Cílem není předávání hotových poznatků, ale podpora vyšších kognitivních procesů a aktivního zapojení žáků do výukové komunikace (Šeďová, 2016).

Pro dialogické vyučování jsou charakteristické zejména otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, navazování na odpovědi žáků prostřednictvím dalších rozvíjejících otázek („uptake"), pokládání otázek samotnými žáky, vzájemná interakce mezi více účastníky a formulování komplexnějších odpovědí obsahujících argumentaci (Šeďová, 2016, s. 478). Žáci nejsou pouze příjemci informací, ale aktivními spolutvůrci významů a společného porozumění.

Dialogické vyučování je založeno na několika principech, které formuloval Alexander (2018, s. 567):

– **kolektivita** – do komunikace se zapojují všichni účastníci,
– **reciprocita** – pedagog i žáci si vzájemně naslouchají a sdílejí své myšlenky,
– **podpůrnost** – každý má možnost vyjádřit svůj názor bez obavy z chybné odpovědi nebo zesměšnění,
– **kumulativnost** – jednotlivé příspěvky na sebe navazují a společně vedou k hlubšímu porozumění,
– **účelnost** – komunikace směřuje ke stanoveným vzdělávacím cílům.

Při objektovém vyučování představují otázka a dialog základní pedagogické nástroje. Samotný objekt dokáže vzbudit pozornost a zájem, avšak teprve prostřednictvím promyšlených otázek a vedeného dialogu se může stát prostředkem hlubšího poznávání, kritického myšlení a vytváření nových významů. Jak ukazují zkušenosti z projektu TOP[10], právě práce s objektem vytváří mimořádně vhodné podmínky pro vedení skutečného dialogu a pro společné konstruování poznání (Stephenson, 2015; Yuan, 2015).

[10] Projekt *Take One Picture* (TOP), realizovaný Národní galerií v Londýně od roku 1996, je založen na hlubším poznávání jednoho vybraného uměleckého díla, které se stává východiskem pro mezioborovou výuku a různé vzdělávací aktivity. Na obdobném principu vznikl také přístup *Take One Object* (TOO), který tento způsob práce rozšiřuje na trojrozměrné objekty a využívá jejich potenciál pro smyslové a objektové poznávání.

Přesahy k badatelské výuce a zážitkové pedagogice

Objektové vyučování sdílí řadu společných východisek s dalšími přístupy vycházejícími z konstruktivistického pojetí učení, zejména se zážitkovou pedagogikou a badatelskou výukou (Dostál, 2015; Švamberk Šauerová, 2023). Přestože každý z těchto přístupů disponuje vlastním metodickým rámcem a specifickými cíli, v praxi se jejich postupy vzájemně prolínají a inspirují.

Stejně jako zážitková pedagogika pracuje i objektové vyučování s významem osobní zkušenosti, prožitku a zaujetí. Objekt může vyvolat překvapení, fascinaci nebo emoční odezvu, která se stává výchozím bodem dalšího poznávání. Právě moment zaujetí či překvapení, označovaný Hardieovou (2015, s. 5) jako efekt „wow", může významně přispět k motivaci účastníků a podpořit jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu. Zážitek v objektovém vyučování však nebývá zpravidla spojen s fyzickou výzvou, jak tomu často bývá v zážitkové pedagogice, ale je spíše výsledkem setkání s objektem, jeho příběhem a možnostmi jeho interpretace.

Blízké vztahy lze nalézt také mezi objektovým a badatelským vyučováním. V obou případech je důležitá aktivní role účastníků, pozorování, kladení otázek, hledání souvislostí a společné konstruování poznání (Alvarado, Herr, 2003). Objekt se stává východiskem pro zkoumání a vytváří prostor pro formulování vlastních interpretací a odpovědí. Významnou roli zde hraje přirozená zvědavost a motivace vycházející z kontaktu s objektem. Na rozdíl od badatelské výuky, která bývá často spojována s experimentováním, formulováním hypotéz a jejich ověřováním (Dostál, 2015), směřuje objektové vyučování častěji k porozumění významům, vztahům a souvislostem. V procesu poznávání se uplatňují pozorování, analýza, porovnávání, interpretace či syntéza, přičemž mohou existovat různé cesty i různé úrovně porozumění.

Přesahy mezi objektovým vyučováním, zážitkovou pedagogikou a badatelskou výukou se projevují zejména v následujících charakteristikách:

– využívání přirozené zvědavosti a zájmu účastníků,
– důraz na aktivní zapojení do procesu poznávání,
– význam osobní zkušenosti a prožitku,
– kladení otázek a hledání odpovědí,
– podpora samostatného myšlení a vyšších kognitivních procesů,
– existence různých cest vedoucích k porozumění,
– spolupráce, komunikace a sdílení poznatků,
– role pedagoga jako průvodce a facilitátora procesu učení.

Vzájemná inspirace jednotlivých přístupů představuje přirozenou součást současné pedagogické praxe. Objektové vyučování proto není třeba chápat jako uzavřený systém metod, ale jako otevřenou strategii, která může vhodně využívat postupy charakteristické pro další konstruktivisticky orientované přístupy. Právě tato metodická otevřenost a schopnost propojovat různé způsoby učení představují jednu z významných předností objektového vyučování.

3.5.2 Skupiny aktivizačních metod využívaných v objektovém vyučování

Pro přehledné uspořádání metod využívaných v objektovém vyučování lze vycházet z klasifikace představené v metodické publikaci *Aktivizační metody v muzejní edukaci se zaměřením na zprostředkování historie* (Šobáňová, Arnold, 2025). Vzhledem k tomu, že objektové vyučování přirozeně využívá řadu metod společných i jiným edukačním přístupům a že se jednotlivé postupy v praxi často vzájemně prolínají, není nutné vytvářet samostatnou klasifikaci metod specifickou pouze pro objektové vyučování. Uvedené členění se jeví jako dostatečně široké a zároveň přehledné, a proto je možné je převzít i pro potřeby této metodiky.

V objektovém vyučování nacházejí uplatnění rozmanité skupiny aktivizačních metod. Jejich využití závisí na vzdělávacích cílech, charakteru objektu, věku účastníků a konkrétní vzdělávací situaci. Jednotlivé metody se v praxi vzájemně prolínají a zpravidla nebývají používány izolovaně.

Diskusní metody

Diskusní metody podporují sdílení názorů, argumentaci a společné hledání významů. Přirozeně navazují na dialogické pojetí objektového vyučování. Diskusní metody patří k nejčastěji využívaným postupům v objektovém vyučování. Umožňují sdílení různých pohledů, podporují argumentaci a vedou účastníky ke společnému hledání významů. Objekt zde vystupuje jako společný referenční bod, kolem něhož se rozvíjí komunikace a dialog.

Řízený dialog nad objektem

Základní formou diskusní metody je řízený dialog nad objektem. Pedagog prostřednictvím promyšlených otevřených otázek vede účastníky od prvotního pozorování k hlubšímu porozumění. Diskuse může postupovat od popisu objektu přes interpretaci až k hledání širších souvislostí a vztahů.

Typické otázky mohou směřovat k tomu:

– Co vidíme?
– Co nás na objektu překvapuje?
– K čemu mohl objekt sloužit?
– Co nám vypovídá o době nebo společnosti, v níž vznikl?
– Jaké další interpretace připadají v úvahu?

Diskuse založená na různých interpretacích

Účastníci formulují vlastní vysvětlení významu nebo funkce objektu a následně své názory vzájemně porovnávají a obhajují. Cílem není nalezení jediné správné odpovědi, ale uvědomění si plurality možných interpretací.

Diskuse v rolích

Účastníci se pokoušejí nahlížet objekt z perspektivy různých osob nebo skupin. Mohou vystupovat například jako jeho tvůrce, uživatel, sběratel, konzervátor-restaurátor nebo současný

návštěvník muzea. Tato metoda podporuje empatii a porozumění různým pohledům na tentýž objekt.

Skupinová diskuse nad souborem objektů

Menší skupiny pracují s různými objekty nebo různými aspekty téhož objektu. Po samostatné práci prezentují své závěry ostatním a společně hledají vztahy a souvislosti mezi jednotlivými poznatky.

Metoda „Hádej, kdo jsem?“

Metoda je založena na postupném odhalování objektu prostřednictvím cíleně kladených otázek. Jeden z účastníků nebo pedagog představuje určitý objekt, jehož identita není ostatním známa.[11] Úkolem účastníků je pomocí otázek zjistit, o jaký předmět se jedná.

Otázky jsou formulovány tak, aby na ně bylo možné odpovídat pouze „ano“ nebo „ne“. Účastníci se mohou ptát například na materiál, dobu vzniku, způsob používání, osoby nebo prostředí, s nimiž byl objekt spojen. Na základě získaných odpovědí postupně formulují a ověřují své hypotézy.

Pro úspěšný průběh aktivity je vhodné předem vymezit okruh objektů, z nichž je vybíráno. Účastníci tak mohou své otázky zaměřovat efektivněji a postupně se dobrat správného řešení. Následnou součástí aktivity může být také vyhledání odhaleného objektu v expozici nebo v předem určeném prostoru. Účastníci tak přecházejí od slovního a myšlenkového obrazu předmětu k přímému setkání s jeho autentickou podobou

Metoda rozvíjí schopnost formulovat otázky, logicky uvažovat, vyvozovat závěry a pracovat s informacemi. Zároveň podporuje aktivní zapojení účastníků a přináší do výuky prvek hry a napětí.

Aktivitu lze využít v evokační části programu k uvedení nového tématu, ale také v průběhu nebo na závěr lekce jako formu opakování a upevňování získaných poznatků.

Heuristické metody

Heuristické metody vedou účastníky k samostatnému objevování, formulování otázek a hledání souvislostí.

Metoda „Od detailu k celku“

Účastníci obdrží reprodukci detailu jednoho nebo několika objektů, které budou tvořit východisko další práce v programu. Jejich úkolem je na základě pozorování, porovnávání a vlastních úvah nalézt v expozici objekt, z něhož detail pochází. Objektem může být obraz, socha, přírodnina, technický exponát, historický předmět nebo jakýkoliv jiný sbírkový předmět.

---

11 Pro realizaci této metody je důležité, aby osoba odpovídající na otázky disponovala správnými a pravdivými informacemi o daném objektu. Tuto roli zpravidla zastává pedagog, který je schopen reagovat na dotazy účastníků a usměrňovat průběh aktivity. V některých případech se však této role mohou ujmout i samotní účastníci programu, pokud mají k dispozici vhodné zdroje nebo již v průběhu programu získali potřebné poznatky. Rozhodnutí o tom, kdo bude objekt zastupovat, závisí na charakteru skupiny a na úvaze pedagoga, který aktivitu řídí.

Po nalezení objektu může následovat další práce s ním. Účastníci mohou samostatně nebo ve skupinách plnit úkoly v pracovních listech, analyzovat objekt, formulovat otázky nebo pokračovat v dalších aktivitách navazujících na vzdělávací cíle lekce.

Metoda podporuje rozvoj pozorovacích schopností, orientaci v expozici, schopnost porovnávání, formulování hypotéz a týmovou spolupráci. Současně zvyšuje motivaci a aktivně zapojuje účastníky do procesu poznávání. Nejčastěji bývá využívána v **evokační části programu**[12], kde slouží k probuzení zájmu a zaměření pozornosti na vybrané objekty. Podle charakteru programu ji lze zařadit i do hlavní pracovní části nebo využít jako součást opakovací či reflexivní fáze.







Obr. 14–16. Edukační program k výstavě Jitky Svobodové *Za hranicí viděného*, Galerie hlavního města Prahy. Ukázka využití metody od detailu k celku. Účastníci pracovali s fragmentem kresby Jitky Svobodové a jejich úkolem bylo na základě pozorování detailu vyhledat v expozici odpovídající originální dílo. Metoda rozvíjí schopnost soustředěného pozorování, analýzy a porovnávání vizuálních znaků objektu. Foto: archiv autorky.

12 Viz struktura edukačního programu podrobněji rozpracovaná např. v publikaci Šobáňové a Johnové Čapkové, 2015. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*, s. 67–89.

Metoda „Čtení objektu“

Metoda je založena na pozorném pozorování objektu a na snaze získat z něj co nejvíce informací ještě před seznámením se s odborným výkladem. Účastníci se prostřednictvím vlastních úvah a interpretací pokoušejí „číst“ objekt a odhalovat jeho vlastnosti, funkci, původ a souvislosti.

Pedagog může účastníkům nabídnout osnovu nebo soubor otázek, které jim pomohou při pozorování. Mohou se zaměřit například na materiál, velikost, způsob zpracování, stáří, účel, předchozí využití nebo osoby, které mohly být s objektem spojeny. V případě výtvarných děl se pozornost obrací k postavám, symbolům, gestům, oděvu, prostředí nebo výrazovým prostředkům.

Po samostatné práci následuje sdílení zjištění a řízená diskuse, v níž pedagog nebo odborný pracovník postupně uvádí jednotlivé interpretace do širšího kontextu a doplňuje odborné informace. Původní hypotézy účastníků se tak stávají východiskem dalšího poznávání.

Metoda je vhodná pro práci s historickými předměty, přírodninami, technickými objekty i výtvarnými díly. Umožňuje rozvíjet pozorovací schopnosti, formulování hypotéz, interpretaci a schopnost hledat souvislosti.

Příkladem využití může být práce s portrétem významné osobnosti. Účastníci nejprve bez znalosti totožnosti zobrazované osoby pozorují obraz a pokoušejí se určit věk, společenské postavení, povahu nebo dobu, v níž portrét vznikl. Zamýšlejí se nad oděvem, gesty, atributy nebo způsobem zobrazení. Teprve následně jsou seznamováni s identitou portrétované osoby a s historickými událostmi, s nimiž je spojena. Objekt se tak stává prostředkem k porozumění širšímu historickému a kulturnímu kontextu.



Obr. 17. Portrét Johanna Thesise využitý v edukačním programu *Jak se brání městské brány* k výstavě *Baroko* ve Vlastivědném muzeu v Olomouci. Obraz se stal prostředníkem poznávání historického kontextu doby. Účastníci nejprve samostatně pozorovali portrét, na základě vlastních prekonceptů interpretovali charakter, společenské postavení a možnou životní roli zobrazené osoby a formulovali své hypotézy. Teprve následné aktivity poskytly odborný kontext a umožnily jejich interpretace ověřit a dále rozvinout. Foto: archiv VMO.

Metoda hmatových indicií

Metoda je založena na smyslovém poznávání a postupném odhalování hlavního objektu prostřednictvím skrytých hmatových indicií. Účastníci pracují s uzavřenými schránkami nebo stanovišti, v nichž se nacházejí materiály, předměty nebo jejich části, které mohou být zkoumány pouze hmatem. Vizuální informace jsou v této fázi záměrně potlačeny.

Úkolem účastníků je prostřednictvím hmatu odhadnout, co se ve schránkách nachází, a své hypotézy zaznamenat například do pracovního listu. Teprve po ukončení hmatového zkoumání dochází k odhalení jednotlivých indicií a k jejich společné interpretaci. Řízenou diskusí účastníci hledají souvislosti mezi jednotlivými materiály a pokoušejí se určit objekt nebo téma, k němuž se vztahují.

Metoda podporuje rozvoj smyslového vnímání, formulování hypotéz, dedukce a schopnosti hledat souvislosti. Zároveň vytváří silný motivační moment a probouzí přirozenou zvědavost účastníků.

Je zvláště vhodná pro evokační část programu, kde slouží k uvedení do tématu a k nasměrování pozornosti na centrální objekt nebo jev, který se stane předmětem dalšího zkoumání.

Příklad využití: Účastníci prostřednictvím hmatu zkoumají vodu, potraviny, hlínu, keramické střepy a spálené kosti s popelem. Po odhalení obsahu jednotlivých schránek a společné interpretaci postupně dospívají k hlavnímu objektu programu – keramické misce – a k tématům každodenního života a pohřebních rituálů v minulosti.







Obr. 18–20. Edukační program *Střepy aneb cesta za miskou* Vlastivědného muzea v Olomouci. Hmat zde představuje výchozí prostředek poznávání. Prostřednictvím hmatových indicií účastníci nejprve formulovali hypotézy o tématu programu, které následně ověřovali při zkoumání autentických keramických objektů v expozici. Poslední snímek zachycuje jeden z analyzovaných sbírkových předmětů. Foto: archiv autorky.

Metoda „Kontextové klíče“

Metoda je založena na postupném odhalování významu objektu prostřednictvím různých indicií a pramenů. Účastníci nepracují pouze se samotným objektem, ale také s texty, obrazovými materiály, historickými dokumenty, odbornými pojmy nebo dalšími předměty, které jim pomáhají pochopit jeho podobu, funkci a širší souvislosti.

Úkolem účastníků je na základě poskytnutých indicií formulovat hypotézy a pokusit se vysvětlit, proč objekt vypadá určitým způsobem, k čemu sloužil, v jakém období vznikl nebo jaké události se k němu vztahují. Své závěry následně sdílejí s ostatními a konfrontují je s odborným výkladem pedagoga nebo muzejního pracovníka.

Mezi možné typy indicií patří:

– krátké texty nebo historické příběhy,
– obrazové materiály,
– fotografie podobných předmětů,
– mapy a časové osy,
– vysvětlení odborných pojmů,
– citace nebo dobové dokumenty,
– nápisy v cizích jazycích a slovníčky pojmů.

Metoda podporuje schopnost práce s prameny, formulování hypotéz, hledání souvislostí a interpretaci objektů v širším historickém, kulturním nebo přírodovědném kontextu.



Obr. 21. Badatelské stanoviště z výstavy *Co ukrývá muzeum?* Muzea Hlučínska. Hasičská uniforma doplněná souborem indicií slouží jako výchozí objekt badatelské aktivity. Účastníci na základě dostupných informací postupně objasňují původ, význam a historické souvislosti předmětu. Foto: archiv Muzea Hlučínska.

Expresivní metody

Prostřednictvím výtvarných, dramatických, pohybových, hudebních a jazykových činností podporují osobní vztah k objektu a rozvíjejí jeho individuální interpretaci. V českém prostředí jsou úzce spojeny s tradicí galerijní a muzejní animace (Horáček, 1998; Šobáň, 2007).

– výtvarné etudy a tvůrčí interpretace objektů,
– kresba detailu nebo rekonstrukce chybějící části objektu,
– tvorba příběhu spojeného s objektem,
– tvůrčí psaní (dopis, deník, báseň, popis objektu),
– dramatizace situací souvisejících s objektem,
– převzetí role tvůrce, majitele nebo uživatele objektu,
– vytváření živých obrazů a krátkých scén,
– pohybové vyjádření charakteru nebo funkce objektu,
– hudební interpretace objektu nebo jeho prostředí,
– imaginativní a asociativní činnosti (Co mi objekt připomíná? Jaké pocity ve mně vyvolává?),
– koláž, modelování nebo tvorba vlastního objektu inspirovaného předlohou.

Expresivní metody propojují poznávací, emocionální a tvořivou složku vzdělávacího procesu a umožňují účastníkům navazovat s objekty osobní vztah a interpretovat je různými způsoby.



Obr. 22. Expresivní metody v objektovém vyučování – Galerie hlavního města Prahy. *Jitka Svobodová: Za hranou viděného.* Závěrečná výtvarná aktivita edukačního programu, v níž účastníci výtvarně reagují na objekt, který je během prohlídky nejvíce zaujal. Výtvarné vyjádření slouží jako prostředek reflexe, interpretace a osobního vztahu k poznávanému objektu. Foto: archiv autorky.





Obr. 23–24. Expresivní metody v objektovém vyučování – program *Věci z půdy*, Arcidiecézní muzeum Olomouc. Účastníci prostřednictvím dramatické aktivity „oživují“ iluminaci z kopie Olomouckého kolektáře. Objekt se stává výchozím podnětem pro vlastní interpretaci a prožitkové poznávání historického obsahu. Foto: archiv autorky.

Metoda „Klíčových slov“

Metoda je určena především pro hlavní pracovní část programu, kdy jsou účastníci již seznámeni se základními informacemi a dále rozvíjejí své porozumění objektům a jejich souvislostem.

Jedná se o metodu z oblasti dramatiky. Jednotlivé skupiny obdrží objekt nebo téma, které reprezentuje určité období, událost nebo jev, a spolu s ním několik klíčových pojmů vztahujících se k danému kontextu. K dispozici mají také doplňující materiály, které jim pomáhají význam jednotlivých pojmů pochopit.

Úkolem skupiny je připravit krátkou dramatickou scénku, v níž budou dané pojmy smysluplně použity. Ostatní účastníci se snaží rozpoznat, která klíčová slova byla ve scénce obsažena, a společně diskutují o jejich významu a vztahu k objektu. Pokud se objeví nepřesnosti nebo zjednodušení, pedagog je v následné diskusi uvede na pravou míru a doplní potřebné odborné informace.

Metoda umožňuje propojit objekt s jeho historickým, kulturním nebo přírodovědným kontextem, podporuje spolupráci ve skupině, rozvíjí komunikační dovednosti a přispívá k upevňování odborných pojmů. Díky možnosti využití humoru, nadsázky a improvizace zároveň přispívá k uvolnění atmosféry a posiluje motivaci účastníků. Je využitelná zejména v historických, vlastivědných a uměleckých programech, ale lze ji přizpůsobit i dalším oblastem objektového vyučování.

Metoda „Promluv za objekt“

Metoda je založena na rekonstrukci příběhu objektu a na snaze nahlédnout jeho význam prostřednictvím vyprávění. Účastníci se na základě pozorování objektu, získaných informací a vlastní představivosti pokoušejí vytvořit jeho „životopis“ nebo převzít jeho roli a vyprávět v první osobě.

Zadání může směřovat například k otázkám:
Jak objekt vznikl?
K čemu sloužil?
Kdo jej používal?
Jakými proměnami prošel?
Jak se dostal do muzea?
Proč byl uchován právě tento předmět?

Účastníci mohou svůj příběh přednést ústně, sehrát krátkou scénku nebo jej písemně zaznamenat. V případě personifikace vystupují jako samotný objekt a vyprávějí jeho osudy v první osobě.

Metoda podporuje rozvoj představivosti, empatie, vyjadřovacích schopností a porozumění historickým, kulturním nebo přírodním souvislostem. Současně vede účastníky k uvědomění, že sbírkové předměty nejsou pouze věcmi, ale nositeli lidských osudů, zkušeností a paměti. Je využitelná v různých fázích programu, nejčastěji však v hlavní pracovní části nebo při závěrečné reflexi.
Příklad zadání: „Jak jsem se dostal do muzea?"
Účastníci si prohlédnou objekt a pokusí se vyprávět jeho příběh. Mohou začít například slovy:
„Narodil jsem se před sto lety v dílně jednoho řemeslníka…"
„Dlouhá léta jsem sloužil jedné rodině…"
„Po mnoha letech mě objevila paní Nováková a darovala mě muzeu…"

Metody praktických činností

Metody praktických činností jsou založeny na aktivní manipulaci s objekty a na získávání poznatků prostřednictvím vlastní zkušenosti. Umožňují účastníkům lépe porozumět vlastnostem, funkci a kontextům objektů a propojují poznávání s praktickou činností.

Zvláštní význam mají tyto metody tam, kde je možné pracovat se substituty objektů nebo s předměty, které dovolují manipulaci. Účastníci si mohou ověřovat funkce a vlastnosti předmětů, experimentovat s nimi a prostřednictvím vlastní zkušenosti lépe pochopit jejich význam. Mohou například sestavovat modely historických nebo technických zařízení, zkoumat jejich princip fungování nebo si vyzkoušet způsob jejich používání.

Do této skupiny lze zařadit také různé formy workshopů a tvůrčích dílen, které navazují na obsah programu a umožňují účastníkům prakticky se seznámit s technologiemi, materiály a postupy souvisejícími se zkoumanými objekty. Význam těchto aktivit spočívá především v tom, že nejsou samoúčelnou výtvarnou nebo pracovní činností, ale přirozeně vyrůstají z kontextu objektů a témat, jimž je program věnován.

Příkladem může být workshop tkaní navazující na program zaměřený na textilní výrobu, keramická dílna inspirovaná historickými nádobami nebo sestavování modelů technických zařízení podle principů, které byly představeny v průběhu programu. Praktická zkušenost umožňuje účastníkům lépe porozumět výrobním postupům, funkci objektů i způsobu života lidí, kteří je vytvářeli a používali.

Mezi často využívané metody praktických činností patří například:
– práce s replikami, modely a substituty,
– experimentování a ověřování vlastností materiálů,

– rekonstrukce způsobu používání objektu,
– sestavování jednoduchých mechanismů nebo modelů,
– workshopy a tematicky zaměřené tvůrčí dílny,
– výroba předmětů inspirovaných historickými nebo přírodovědnými objekty.

Metody praktických činností umožňují propojit poznávání s přímou zkušeností a podporují rozvoj pozorovacích, manipulačních a pracovních dovedností. Zároveň napomáhají hlubšímu porozumění objektům a jejich vztahu k člověku a prostředí. Činnost zde není přídavkem na konci programu, ale další cestou k porozumění objektu.





Obr. 25–26. Edukační program *Střepy aneb cesta za miskou* Vlastivědného muzea v Olomouci. Závěrečná výtvarná aktivita navazující na poznávání autentických keramických objektů. Účastníci vytvářejí vlastní keramickou misku s využitím jednoduchých technologických postupů, které pravděpodobně používali již pravěcí lidé. Tvůrčí činnost umožňuje propojit získané poznatky s vlastní zkušeností a lépe porozumět technologii výroby keramických nádob. Foto: archiv autorky.

Další pedagogické strategie a komplexní výukové metody

Objektové vyučování může být vhodně kombinováno s dalšími konstruktivisticky orientovanými přístupy.

„Tvoříme muzeum“

Aktivita „Tvoříme muzeum“ již svým rozsahem přesahuje rámec jednotlivé metody a představuje spíše příklad komplexního programu založeného na projektovém vyučování. Účastníci se v jeho průběhu seznamují s různými oblastmi muzejní práce a postupně přebírají role kurátora, dokumentátora, konzervátora, restaurátora nebo autora výstavy. Pracují s objekty, které přijímají do modelové sbírky, dokumentují je, navrhují jejich zařazení, vytvářejí popisky a podílejí se na přípravě vlastní expozice. Program umožňuje pochopit procesy, které předcházejí vzniku výstavy, a vede k porozumění významu muzejních sbírek a jejich uchovávání pro budoucí generace.

3.6 Osobnost pedagoga a jeho kompetence

Významným faktorem kvality objektového vyučování je osobnost pedagoga, lektora nebo muzejního edukátora. Samotný objekt totiž automaticky nevytváří kvalitní vzdělávací situaci. **Rozhodující je způsob, jakým pedagog proces učení vede, jaké otázky klade, jak podporuje interpretaci a jak vytváří atmosféru společného poznávání.** Právě osobnost pedagoga často rozhoduje o tom, zda se objekt stane pouze „ukázaným exponátem", nebo skutečným prostředníkem poznání, dialogu a zkušenosti.

V objektovém vyučování pedagog nevystupuje pouze v roli odborníka předávajícího informace. **Stává se především průvodcem procesem poznávání, moderátorem dialogu, organizátorem zkušenosti a facilitátorem komunikace. Jeho úkolem není poskytovat hotové odpovědi, ale vytvářet podmínky pro aktivní zapojení účastníků, podporovat jejich přemýšlení a napomáhat společnému konstruování významů** (Shuh, 1982, s. 86–88).

Vedle pedagogických a komunikačních dovedností hrají zásadní roli také odborné kompetence. Kvalitní práce s objektem předpokládá **dostatečné znalosti oboru, schopnost interpretovat objekt v širších souvislostech** a citlivě propojovat odborný obsah se zkušenostmi a možnostmi účastníků. V prostředí muzejní edukace je obzvláště důležité **nacházet rovnováhu mezi odbornou přesností a srozumitelností**. Edukátor musí být schopen převádět odborné poznatky do podoby, která bude pro účastníky přístupná, aniž by docházelo k jejich nežádoucímu zkreslování.

Objektové vyučování zároveň vyžaduje značnou míru profesní pokory. Pedagog nebo edukátor zpravidla není specialistou na všechny obory, z nichž objekty pocházejí. **Je proto důležité respektovat odbornost kurátorů sbírek a dalších specialistů a být připraven se od nich učit. Vzájemná komunikace, důvěra, empatie, respekt a tolerance mezi pedagogy a kurátory představují důležitý předpoklad kvalitní edukační práce.** Pedagog musí být ochoten své znalosti průběžně rozšiřovat, konzultovat odborné otázky a přijímat skutečnost, že v některých oblastech je jeho role odlišná od role kurátora. **Stejně tak kurátor musí respektovat pedagogickou odbornost edukátora. Teprve vzájemná spolupráce obou profesí umožňuje plně rozvinout vzdělávací potenciál objektů.**

Zvláštní pozornost si zaslouží také problematika lektorování hotových programů. V praxi často program nevytváří ten, kdo jej následně realizuje. **Lektor tak nemusí být autorem programu ani se přímo nepodílet na jeho koncepci. Je proto nezbytné, aby byl s programem důkladně seznámen, porozuměl jeho cílům, metodám i jednotlivým aktivitám a měl možnost konzultovat jejich smysl s autorem programu.** Pouze tak může program realizovat v souladu s původním záměrem a současně pružně reagovat na situace vznikající v průběhu lekce.

Účastníci vzdělávacích programů přirozeně kladou otázky, které často přesahují rámec připravených aktivit. **Odpovědi edukátora by měly být odborně správné a pravdivé**. Pokud není možné podat jednoznačnou odpověď, je legitimní přiznat míru nejistoty nebo skutečnost, že některé otázky nemají jednoznačné řešení. **Součástí odborné integrity pedagoga je schopnost říci „nevím" nebo upozornit na existenci různých interpretací. Právě vědomí hranic vlastního poznání představuje důležitý předpoklad důvěryhodnosti.**

Při práci s objekty bývá často využíván příběh, narativní přístupy nebo určité zjednodušení skutečnosti. Tyto postupy mohou významně podporovat porozumění a motivaci účastníků, nesmějí však vést k faktickému zkreslování**. I v případech, kdy pedagog využívá fabulaci nebo příběhové prvky, musí být jejich obsah založen na relevantních poznatcích a respektovat současný stav odborného poznání.**

Objektové vyučování klade na pedagoga vysoké nároky také z hlediska flexibility. Proces poznávání není plně předvídatelný a práce s objektem často přináší nečekané interpretace, otázky, asociace nebo emocionální reakce. Pedagog musí být připraven na tyto situace reagovat, rozvíjet je a pedagogicky využívat jako příležitost k hlubšímu porozumění. **Významnou roli zde hraje schopnost vytvářet bezpečné prostředí, v němž mohou účastníci formulovat vlastní názory a interpretace bez obavy z okamžitého hodnocení.**

Chatterjeeová (2015, s. 101) upozorňuje také na kulturní rozměr této problematiky. Poukazuje na skutečnost, že řada muzejních odborníků je sice vysoce erudovaná ve svých oborech, avšak neprošla systematickou pedagogickou přípravou. V důsledku toho mohou někteří odborníci zpochybňovat legitimitu inovativních přístupů k výuce nebo se obtížněji vyrovnávat s univerzálnějšími pedagogickými principy. Podle Caina (2010, s. 199) vyžaduje objektově orientované učení pro mnohé odborné pracovníky muzeí dokonce „radikální změnu učitelského stylu“. Součástí této změny je také ochota sdílet odpovědnost za vzdělávací proces s dalšími odborníky a přijmout skutečnost, že kvalitní objektové vyučování je výsledkem spolupráce různých profesí.

Právě propojení odborné erudice, pedagogických dovedností, profesní pokory a schopnosti spolupracovat s dalšími odborníky umožňuje, aby se objekt stal skutečným prostředkem poznání, dialogu a sdílené zkušenosti.

Shrnutí kapitoly

Kapitola se zaměřila na postavení objektu v procesu učení a na charakteristické rysy objektového vyučování. Bylo ukázáno, že objekt není pouhým doplňkem výkladu, ale významným prostředníkem poznávání, který se prostřednictvím pozorování, interpretace, dialogu a vlastní zkušenosti stává zdrojem významů a podnětem k myšlení. Objekt přitom nevstupuje do vzdělávací situace bez předchozího významu. Již ve svém původním prostředí měl určitou funkci, význam a vztahy k lidem, událostem či přírodnímu kontextu; v případě muzeálie se k těmto významům připojuje také nová významová rovina vznikající procesem muzealizace a začleněním do sbírky. V edukační situaci jsou pak tyto významy dále poznávány a interpretovány v kontextu osobních zkušeností, sociálních vztahů a prostředí, v němž se vzdělávání odehrává.

Byly charakterizovány základní znaky objektového vyučování, mezi něž patří práce s hmotným objektem, multisenzorické a zkušenostní poznávání, interdisciplinární charakter, rozvoj schopnosti interpretovat objekt a důraz na aktivní zapojení účastníků. Pozornost byla věnována také přínosům objektového vyučování, které spočívají zejména v podpoře smyslového vnímání, kritického myšlení, komunikačních dovedností, imaginace, badatelského přístupu a vytváření vztahu ke kulturnímu a přírodnímu dědictví.

Samostatná část kapitoly představila vybrané modely zkoumání objektu, které zdůrazňují, že podstatou objektového vyučování není pouze získávání informací o předmětu samotném, ale především rozvoj poznávacích procesů a hledání souvislostí mezi objektem a širším kulturním, historickým či přírodním kontextem.

Kapitola dále ukázala metodickou otevřenost objektového vyučování a jeho přirozené vazby na dialogické vyučování, práci s otázkou, badatelskou výuku a zážitkovou pedagogiku. Představeny byly hlavní skupiny aktivizačních metod využívaných při práci s objekty – metody diskusní, heuristické, expresivní, metody praktických činností i komplexnější pedagogické strategie. Na konkrétních příkladech byly popsány různé možnosti, jak lze prostřednictvím objektu podporovat pozorování, interpretaci, tvořivost, praktickou zkušenost i spolupráci účastníků.

Závěr kapitoly byl věnován osobnosti pedagoga a jeho kompetencím. Bylo zdůrazněno, že vzdělávací potenciál objektu se otevírá teprve prostřednictvím vhodně vedeného pedagogického procesu. Významnou roli zde hrají odborné znalosti, komunikační dovednosti, schopnost vytvářet podnětné vzdělávací situace, profesní pokora a ochota spolupracovat s kurátory a dalšími odborníky. Kvalitní objektové vyučování je tak výsledkem promyšlené pedagogické práce a vzájemného propojení odborné a edukační perspektivy.

4. Příklady dobré praxe

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, objektového vyučování může být v edukační praxi muzejních institucí uplatňováno různým způsobem a v různé míře. Jednotlivé programy mohou využívat pouze některé její prvky, které se prolínají s dalšími pedagogickými přístupy, metodami a aktivitami. V některých případech je objektového vyučování využíváno při tvorbě jednotlivých vzdělávacích aktivit, jindy se stává východiskem pro koncepci celého programu. Jeho principy však mohou být uplatněny i v širším měřítku, kdy se objekty a jejich vzdělávací potenciál stávají určujícím prvkem celé expozice nebo výstavy. V takovém případě jsou objekty vnímány nejen jako exponáty určené k prezentaci, ale zároveň jako prostředky poznávání, kolem nichž jsou budovány interpretační a edukační aktivity.

Pro úspěšné využívání objektového vyučování je důležité prostředí, v němž se odehrává, a možnosti, které nabízí samotná expozice nebo výstava. Ideální situace nastává tehdy, pokud jsou pedagogické a edukační požadavky zohledňovány již v procesu přípravy výstavy. Spolupráce kurátora, edukátora, architekta výstavy a dalších odborníků umožňuje vybírat vhodné objekty, promýšlet jejich rozmístění, vytvářet dostatečný prostor pro práci skupin a začleňovat do expozice interaktivní prvky podporující aktivní poznávání. Přestože takto úzká spolupráce nebývá v praxi samozřejmostí, představuje optimální model, který umožňuje co nejlépe využít vzdělávací potenciál objektů.

Následující příklady dobré praxe ukazují několik možností využití strategie objektového vyučování. Zaměříme se na příklady, v nichž se práce s objektem uplatňuje v rámci jednotlivých

edukačních programů, na situace, kdy se principy objektového vyučování stávají východiskem pro tvorbu celé expozice, i na možnosti smysluplného propojení objektového vyučování s digitálními technologiemi. Vybrané příklady nepředstavují úplný přehled existující praxe, ale slouží jako modelové ukázky různých způsobů využití objektového vyučování.

4.1 Příklady práce s objektem v edukačních programech muzeí

Strategie objektového vyučování může být využívána v jednotlivých edukačních programech. Následující příklady ukazují různé možnosti práce s objektem a dokumentují šíři metod a přístupů, které tato pedagogická strategie nabízí.

Muzejní edukační program *Věci z půdy* (Muzeum umění Olomouc)[13]

Příkladem komplexního využití strategie objektového vyučování je animační program *Věci z půdy*, realizovaný v Arcidiecézním muzeu v Olomouci v expozici *Zde se nacházíte. Svatováclavské návrší v proměnách století*. Program je určen žákům prvního stupně základní školy a prostřednictvím vybraných objektů seznamuje účastníky s historií Dómského návrší od pravěku až po novověk.

Ústředními objekty programu jsou archeologické nálezy v podobě keramických lidských a zvířecích plastik, kopie Olomouckého kolektáře a bronzové modely zobrazující proměny Dómského návrší v různých historických obdobích. Tyto objekty opět nejsou využívány pouze jako ilustrace výkladu, ale stávají se východiskem pro pozorování, kladení otázek, interpretaci a navazující tvůrčí činnosti. Program má charakter galerijní animace a propojuje diskusní, heuristické, expresivní a dramatické metody.

Počáteční část programu představuje práce s pravěkými keramickými plastikami. Žáci nejprve pozorují originální archeologické nálezy – lidskou a zvířecí plastiku z období neolitu. Prostřednictvím řízeného dialogu společně hledají odpovědi na otázky týkající se materiálu, tvaru, podoby i možného účelu těchto předmětů. Postupně dospívají k úvaze, že plastiky mohly souviset s obřady a rituály pravěkých lidí.

Od samotného objektu se tak pozornost přesouvá k abstraktnějšímu pojmu rituálu. Prostřednictvím dalších otázek se žáci zamýšlejí nad významem obřadů v minulosti i současnosti a uvědomují si, že určité rituály provázejí člověka dodnes. Exponát se tak stává prostředníkem k porozumění způsobu života pravěkých lidí a k hledání souvislostí mezi minulostí a současností.

Na tuto diskusi navazuje výtvarně-hudební aktivita, v níž se účastníci symbolicky pokoušejí vytvořit vlastní rituál. Za doprovodu rytmických hudebních nástrojů postupně připojují k připravenému hliněnému objektu části modelované z keramické hlíny. Každý účastník tak přispívá svým dílem ke vzniku společného tvora, který má symbolicky chránit celou skupinu. Aktivita není rekonstrukcí skutečného pravěkého obřadu, ale představuje tvůrčí pokus přiblížit se způsobům myšlení dávných lidí a prožít situaci, kterou lze pouze obtížně zprostředkovat slovním výkladem.

13 Zaznamenaná zkušenost autorky textu. Viz Dokoupilová, 2026, s. 134–147.

Právě tato část programu ukazuje jednu z významných předností objektového vyučování. Pozorování konkrétního archeologického předmětu vede prostřednictvím otázek k interpretaci jeho možného významu a následně přechází do vlastní zkušenosti účastníků. Objekt zde nepůsobí pouze jako nositel informací, ale stává se impulzem k imaginaci, prožitku a aktivnímu vytváření významů. Dochází tak k propojení poznávací, emocionální a tvořivé složky učení, které je pro objektové vyučování charakteristické.

Část programu zabývající se středověkem využívá kopii Olomouckého kolektáře, jejíž iluminace se stává podnětem k interpretaci a následně je účastníky „oživována" prostřednictvím vlastní rozhlasové hry.

V části zaměřené na novověk se žáci seznamují s architekturou katedrály sv. Václava a s proměnami Dómského návrší pomocí bronzových modelů zachycujících jeho podobu v různých historických obdobích. Tyto modely představují zajímavý příklad využití substitučních objektů v objektovém vyučování. Umožňují sledovat vývoj prostoru v průběhu staletí a prostřednictvím trojrozměrného zobrazení lépe porozumět podobám stavebních celků, které se v původní podobě nedochovaly. Model zde neplní pouze ilustrační funkci, ale stává se samostatným objektem poznávání, který umožňuje porovnávání, interpretaci a vytváření představ o minulosti. Následná aktivita, při níž účastníci společně vytvářejí podobu katedrály z vlastních těl, pak převádí získané poznatky do roviny prožitku a vlastní zkušenosti. Program tak zároveň ukazuje, že v objektovém vyučování nemusí být centrem pozornosti pouze originální sbírkové předměty. Stejně hodnotným prostředkem poznávání se mohou stát i kvalitní kopie a modely, pokud jsou smysluplně začleněny do vzdělávacího procesu.





Obr. 27–28. Edukační program *Věci z půdy*, Arcidiecézní muzeum Olomouc. Keramické lidské a zvířecí plastiky ze stálé expozice slouží jako objekty objektového vyučování. Na jejich základě účastníci realizují výtvarně-hudební etudu, jejímž výsledkem je společně vytvořená plastika zvířete. Foto: archiv autorky.

Muzejní edukační program *Badatel* (Židovské muzeum v Praze)[14]

Obdobně jako program *Věci z půdy* představuje i program *Badatel* Židovského muzea v Praze velmi zdařilou ukázku objektového vyučování. Objekty se zde stávají prostředkem k pochopení každodenního života, tradic a duchovního světa židovské kultury. Program je založen na aktivní práci s předměty, skupinové spolupráci a vlastní interpretaci účastníků.

Je určen žákům druhého stupně základních škol a středních škol a skládá se ze dvou částí. První probíhá v edukačním ateliéru Židovského muzea, druhá navazuje prohlídkou Staronové synagogy, Klausovy synagogy a Starého židovského hřbitova. Účastníci pracují v pěti skupinách s tematickými soubory judaik vztahujícími se k životnímu cyklu, židovské domácnosti, šabatu, svatbě a svátku Pesach.

Program začíná evokační aktivitou, při níž žáci spontánně pojmenovávají pojmy a asociace spojené s judaismem. Na tuto úvodní diskusi navazuje práce ve skupinách. Každá skupina obdrží soubor autentických předmětů nebo jejich modelů, doprovodné texty a pracovní listy. Úkolem není pouze osvojit si informace, ale porozumět významu předmětů a připravit způsob, jak své téma představit ostatním. Prezentace mohou mít podobu výkladu, demonstrace nebo dramatické etudy.

Velmi výrazně se v programu uplatňuje princip „od objektu k prožitku. Například účastníci pracují se souborem předmětů souvisejících s obřadem bar micva. Žáci mají k dispozici talit, tefilin, model Tóry a další předměty a jejich úkolem je nejen je správně pojmenovat, ale také pochopit jejich funkci a význam. Jeden ze členů skupiny se postupně obléká do jednotlivých součástí oděvu a ostatní společně hledají způsob, jak správně uvázat tefilin. Přitom využívají nejen textové materiály, ale i vlastní iniciativu a digitální zdroje.

Fyzický kontakt s objekty, jejich používání a sdílený zážitek vedou žáky k pochopení významů, které by bylo obtížné zprostředkovat pouze slovním výkladem. Předměty zde nefungují jen jako názorné pomůcky, ale jako prostředníci zkušenosti. Prostřednictvím konkrétní činnosti se účastníci seznamují také s duchovním rozměrem židovských tradic a s významem jednotlivých obřadů.

Velmi působivou ukázkou propojení objektového vyučování s expresivními metodami je prezentace tématu židovské svatby. Žáci využívají skutečné předměty nebo jejich modely – svatební baldachýn, ketubu, poháry, prsten nebo závoj – a společně rekonstruují průběh svatebního obřadu. Jednotliví účastníci se ujímají rolí ženicha, nevěsty, rabína a dalších účastníků obřadu. V průběhu dramatizace napodobují jednotlivé úkony, čtou texty a improvizují. Přestože žáci vycházejí z poskytnutých informací, jejich cílem není přesně rekonstruovat skutečný průběh židovské svatby. Nemají hlubší znalost problematiky a jejich interpretace může obsahovat nepřesnosti či zjednodušení. Právě zde se ukazuje význam role edukátora, který jednotlivé kroky komentuje, uvádí na pravou míru a doplňuje potřebné odborné souvislosti. Dramatická aktivita se tak nestává cílem sama o sobě, ale prostředkem k porozumění významu jednotlivých předmětů, symbolů a tradic. Žáci se díky vlastnímu jednání a používání předmětů v situacích, pro které byly původně určeny, seznamují nejen s jejich praktickou funkcí, ale také s hodnotami, symbolikou a významy, které nesou. Objekt se tak stává prostředníkem poznávání kulturní a náboženské tradice.

---

14 Zaznamenaná zkušenost autorky textu. Viz Dokoupilová, 2026, s. 165–172.



Obr. 29. Edukační program *Badatel*, Židovské muzeum v Praze. Autentické předměty slouží jako výchozí prostředek poznávání a interpretace. Účastníci na jejich základě společně rekonstruují a ostatním představují téma svátku Pesach. Foto: archiv autorky.

Druhá část programu přivádí účastníky do autentických prostor Staronové synagogy, Klausovy synagogy a Starého židovského hřbitova. Žáci se zde setkávají s originálními objekty a architekturou, které navazují na předchozí práci s modely a běžnými předměty. Mohou tak propojit vlastní zkušenost získanou v ateliéru s autentickým prostředím a originálními památkami.

Program Badatel představuje velmi kvalitní příklad objektového vyučování, v němž jsou objekty hlavním prostředkem poznávání.

4.2 Objektové vyučování jako východisko tvorby celé výstavy

Výstava *Co ukrývá muzeum?* – příklad využití strategie objektového vyučování při tvorbě výstavy

Příkladem komplexního využití strategie objektového vyučování se stala krátkodobá výstava *Co ukrývá muzeum?* realizovaná v Muzeu Hlučínska.[15] Výstava se věnovala sbírkotvorné činnosti muzeí a tematicky navazovala na tradiční koncept „pokladů z depozitáře“. Tento námět však byl

15 Využito vlastní zkušenosti autorky textu a textové dokumentace Muzea Hlučínska.

pojat netradičním způsobem. Cílem nebylo pouze představit zajímavé předměty ze sbírek, ale poukázat na význam muzeí, kultivovat vztah návštěvníků ke kulturnímu dědictví a otevřít diskusi o smyslu a podobě současných muzejních výstav.

Výstava byla koncipována jako interaktivní prostor určený dětským i dospělým návštěvníkům. Návštěvníci nebyli pouze pasivními pozorovateli, ale byli vedeni k pozorování, měření, analýze, interpretaci a formulování vlastních závěrů. Současně se seznamovali se způsoby uchovávání, dokumentace a zkoumání sbírkových předmětů i s rolí muzeí při ochraně kulturní paměti.

Mezi hlavní cíle výstavy patřilo:
– představit sbírkotvornou roli muzea,
– vystavit zajímavé, unikátní i zdánlivě obyčejné předměty ze sbírek,
– zapojit dospělé návštěvníky do interpretace a analýzy exponátů,
– motivovat dětské návštěvníky k objevování a zkoumání,
– ukázat, že i běžné předměty mohou být nositeli významných informací a lidských příběhů.

Výstava byla rozdělena do několika tematických rovin, z nichž každá upozorňovala na jiný aspekt práce s objektem:
– k čemu věci slouží a jak fungují,
– proč jsou předměty uchovávány v muzeu a v čem spočívá jejich hodnota,
– jaké příběhy předměty vyprávějí,
– jak předměty zkoumat (badatelská dílna),
– jak o předměty pečovat (restaurování),
– jaké otázky předmětům klást a jak je interpretovat.

Jednotlivé části byly v prostoru odděleny a vytvářely samostatné „ostrovy“ nebo badatelská stanoviště, která umožňovala individuální i skupinové objevování. Návštěvníci se mezi nimi mohli volně pohybovat a jednotlivé části navštěvovat v libovolném pořadí.

Významnou roli sehrávala práce s příběhy a kontextem objektů. Například dvojice svatebních šatů, vzniklých v rozmezí přibližně čtyřiceti let, umožňovala sledovat proměny tradic a životního stylu. Zatímco starší černé svatební šaty odrážely jiný přístup k odívání a společenským zvyklostem, mladší bílé šaty dokumentovaly proměny vkusu a kulturních vlivů. Prostřednictvím srovnávání a doprovodných fotografií mohli návštěvníci sami formulovat otázky a hledat vysvětlení pozorovaných změn.

Další část expozice byla věnována funkci a principu fungování předmětů každodenní potřeby. Psací stroj, vysavač, topinkovač, zásobník na kávu, televizor nebo kancelářské ořezávátko vybízely návštěvníky k úvahám o jejich účelu, způsobu používání i technologických proměnách.

Samostatná část se zaměřovala na otázku hodnoty muzejních předmětů. Výstava ukazovala, že hodnota objektu není dána pouze jeho stářím, materiálem nebo tržní cenou. Některé exponáty jsou významné svou vypovídací schopností, jiné symbolickým významem nebo vazbou na konkrétní místo, událost či osobu. Příkladem byly například ramínko na šaty z hlučínské firmy Leo Groda nebo hlučínský kroj.

Významnou součástí expozice byly také příběhy konkrétních lidí a rodin. Prostřednictvím šavle inspektora finanční stráže nebo dětského kočárku se návštěvníci seznamovali s osudy jednotlivců

i s širšími historickými souvislostmi. V případě kočárku se tak mohli dotknout konkrétních historických reálií doby, například vysoké kojenecké úmrtnosti nebo dopadů velkých událostí 20. století na život jedné rodiny.

Kočárek zároveň otevíral také téma muzealizace, i když nebylo v textu expozice explicitně pojmenováno. Jen díky zodpovědnému přístupu potomků, kteří jej při bourání starého domu nevyhodili, ale přenesli na půdu nového domu a následně darovali muzeu, se dochoval a mohl tak na výstavě sehrát svou roli.

Součástí výstavy byly rovněž prakticky zaměřené dílny. V badatelské části si návštěvníci mohli vyzkoušet práci dokumentátora a vytvořit evidenční kartu předmětu. Jiná část byla věnována péči o sbírkové předměty a přibližovala práci restaurátora.

Za mimořádně podnětnou lze považovat část nazvanou **badatelská hnízda**. Jednalo se o šest samostatných stanovišť, v nichž byly vystaveny vybrané předměty doplněné soustavou indicií. Návštěvníci pracovali s texty, obrazovými materiály, slovníky nebo dalšími pomůckami a prostřednictvím vlastního bádání se pokoušeli odhalit význam a kontext objektů. Příkladem může být porcelánový hmoždíř s nápisem *Pro Patria*. Samotný objekt neposkytoval jednoznačnou odpověď na otázku, proč je vyroben z porcelánu a jak souvisí s obdobím první světové války. Účastníci proto postupně pracovali s několika informačními kartami. Seznamovali se s pojmem rekvírování, dozvídali se o sbírkách kovů organizovaných během první světové války, o zabavování mosazných hmoždířů, kostelních zvonů a dalších kovových předmětů pro potřeby válečné výroby i o významu nápisu *Pro Patria*. Další indicie tvořil výklad samotného hmoždíře, heraldické znaky Pruského království a Rakouského císařství a stručný slovníček pojmů.

Teprve propojením všech získaných informací mohli návštěvníci formulovat vlastní interpretaci. Docházeli k závěru, že původní kovový hmoždíř byl v době první světové války zabaven pro válečné účely a jeho majitel obdržel jako náhradu porcelánový hmoždíř s nápisem *Pro Patria*. Prostřednictvím jediného předmětu tak účastníci odhalovali nejen jeho původ a funkci, ale také širší historické souvislosti válečného hospodářství, rekvizic a každodenního života obyvatel. Objekt se nestával ilustrací již známého výkladu, ale výchozím bodem celého procesu poznávání.

Podobně byla koncipována i další badatelská stanoviště, věnovaná například pohřebnímu polštáři, břidlicové tabulce nebo hasičské uniformě.

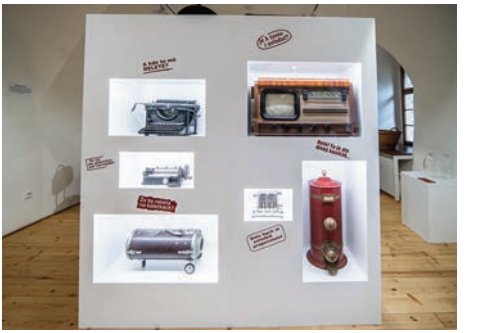
Součástí výstavy byly také doprovodné didaktické materiály, které podporovaly aktivní práci návštěvníků s objekty. Návštěvníci mohli využívat textovou brožuru, která je provázela jednotlivými částmi výstavy a poskytovala jim prostor pro zaznamenávání vlastních pozorování, úvah a získaných poznatků. K jednotlivým badatelským stanovištím byly připraveny pracovní listy, do nichž bylo možné zapisovat výsledky pozorování, formulovat hypotézy a zaznamenávat vlastní interpretace.

Využívání pracovních listů, evidenčních karet a dalších podpůrných materiálů není v muzejní edukaci ničím neobvyklým. V případě výstavy *Co ukrývá muzeum?* však byly tyto prostředky cíleně zaměřeny na samotné objekty a na proces jejich poznávání. Nesloužily pouze k ověřování získaných informací, ale především k podpoře pozorování, formulování otázek, interpretace a zaznamenávání vlastních poznatků návštěvníků. I v tomto směru se výstava snažila naplňovat principy strategie objektového vyučování.





Obr. 30–31. Ukázky pracovního listu, evidenční karty a dalších didaktických materiálů využívaných při výstavě *Co ukrývá muzeum?* Muzea Hlučínska. Materiály podporují aktivní práci návštěvníků se sbírkovými předměty, rozvíjejí pozorování, formulování otázek, interpretaci i zaznamenávání vlastních poznatků. Foto: archiv autorky.



Obr. 32–35. Pohledy do expozice výstavy *Co ukrývá muzeum?*, Muzeum Hlučínska. Ukázka výstavy koncipované na principech objektového vyučování, v níž se sbírkové předměty stávají výchozím bodem aktivního poznávání, interpretace a badatelské činnosti návštěvníků. Foto: archiv Muzea Hlučínska.

4.3 Využití digitálních technologií v návaznosti na práci s objektem

V současné době se v muzeích a galeriích stále častěji uplatňují různé digitální technologie. Jejich využívání však bývá někdy samoúčelné a technologická stránka může převážit nad samotným vzdělávacím obsahem. V prostředí muzea, jehož podstatou je práce s autentickým objektem, se proto jeví jako problematické takové využití digitálních prostředků, které nemá vazbu na sbírkové předměty a jejich interpretační potenciál. Technologie by neměla objekt nahrazovat, ale rozšiřovat možnosti jeho poznávání, otevírat nové souvislosti a podporovat hlubší porozumění.

Příklady dobré praxe ukazují, že digitální prostředky mohou významně obohatit objektové vyučování, pokud jsou využívány jako prostředek interpretace a zasazení objektů do širších historických, kulturních a společenských souvislostí. Mohou návštěvníkům umožnit nahlédnout do původního prostředí objektů, přiblížit jejich funkci, příběh nebo okolnosti vzniku a současně podněcovat vznik nových otázek. Důležitým principem přitom zůstává skutečnost, že digitální obsah by měl návštěvníka vracet k autentickému objektu a k jeho dalšímu zkoumání, nikoli odvádět pozornost od samotných sbírek.

Projekt Quantum Dome v Louvre Abu Dhabi[16]

Zajímavým příkladem propojení objektového vyučování a digitálních technologií je projekt Quantum Dome, realizovaný v muzeu Louvre Abu Dhabi. Prostřednictvím virtuální reality umožňuje návštěvníkům vstoupit do historických prostředí souvisejících s vybranými exponáty z muzejních sbírek.

Návštěvníci se v rámci společného virtuálního zážitku seznamují například s portrétem císaře Augusta, středověkým rukopisem *De Materia Medica* nebo mughalským brněním ze 17.–18. století. Mohou se pohybovat antickým Římem, navštívit bagdádský Dům moudrosti nebo se přenést do prostředí mughalské Indie. Všechny virtuální světy přitom vycházejí z autentických sbírkových předmětů a odborně zpracovaných historických souvislostí.

Virtuální realita zde nenahrazuje originální předmět, ale umožňuje návštěvníkovi nahlédnout jej v širším historickém a kulturním kontextu. Návštěvník může nejprve prožít virtuální zkušenost a následně vyhledat skutečný objekt v expozici, nebo může být pořadí opačné. V obou případech se objekt stává součástí příběhu a podněcuje další otázky a interpretace.

Virtuální realita v Muzeu Hlučínska[17]

Další příklad vhodného využití digitálních technologií nabízí Muzeum Hlučínska. Virtuální realita zde návštěvníky seznamuje s proměnami hlučínského regionu v průběhu několika desetiletí prostřednictvím osudů jedné rodiny. Příběhem návštěvníky provází animovaná postava, která

16 Využito vlastní zkušenosti autorky textu.

17 Využito vlastní zkušenosti autorky textu.

představuje jednotlivé členy rodiny a jejich životní osudy v kontextu historických událostí 20. století.

Přestože je forma zpracování odlišná od projektu v Louvre Abu Dhabi a pracuje s jinými technickými i finančními možnostmi, princip zůstává podobný. Digitální technologie zde nejsou samoúčelné, ale nesou významný informační a interpretační potenciál. Vyprávění příběhů umožňuje návštěvníkům lépe porozumět historickým souvislostem a propojit velké dějiny s konkrétními lidskými osudy.

Důležité je, že virtuální zážitek nekončí sám u sebe. Po jeho absolvování se návštěvník vrací zpět do expozice, kde se setkává s autentickými předměty a příběhy lidí, které se vztahují k právě zhlédnutému období. Digitální technologie tak podporují porozumění objektům a jejich kontextům a vedou návštěvníka zpět k samotným exponátům.

Shrnutí kapitoly

Kapitola představila různé možnosti využití strategie objektového vyučování v muzejní praxi. Bylo ukázáno, že principy objektového vyučování mohou být uplatňovány v různém rozsahu – od jednotlivých aktivit a edukačních programů až po koncepci celé výstavy či expozice.

Na příkladu výstavy *Co ukrývá muzeum?* bylo představeno komplexní využití objektového vyučování při tvorbě výstavy. Další příklady z Muzea umění Olomouc a Židovského muzea v Praze ukázaly možnosti propojení práce s objekty s dialogickými, badatelskými, dramatickými a expresivními metodami a zdůraznily význam prožitku, interpretace a aktivního zapojení účastníků.

Pozornost byla věnována také využití digitálních technologií. Představené příklady ukázaly, že virtuální realita a další digitální prostředky mohou smysluplně rozšiřovat možnosti interpretace objektů a zasazovat je do širších historických a kulturních souvislostí. Základním principem však zůstává skutečnost, že technologie by neměly autentický objekt nahrazovat, ale podporovat jeho poznávání a vést návštěvníka zpět k samotným exponátům.

Závěr

Předložená metodika si neklade za cíl podat vyčerpávající výklad všech aspektů objektového vyučování. Jejím záměrem bylo představit základní principy, východiska a přístupy k práci s objektem v prostředí muzejní edukace. Pozornost byla věnována terminologickému ukotvení objektového vyučování, postavení sbírkového předmětu v edukační práci muzea, charakteristickým znakům a přínosům této pedagogické strategie, vybraným metodám práce s objektem i osobnosti muzejního pedagoga či edukátora. Součástí metodiky jsou také příklady dobré praxe, které dokumentují rozmanité možnosti uplatnění objektového vyučování v konkrétních edukačních situacích.

Objektové vyučování představuje širokou a dynamicky se rozvíjející oblast, jejíž jednotlivé aspekty nelze obsáhnout v jedné publikaci. Čtenářům, kteří se chtějí některým tématům věnovat podrobněji nebo hledají další metodické inspirace, doporučujeme odbornou literaturu uvedenou v seznamu zdrojů. Ta nabízí hlubší pohled na jednotlivé oblasti a může se stát přirozeným pokračováním témat, která byla v této metodice představena.

Stejně jako samotná metodika si ani objektové vyučování neklade za cíl poskytnout odpovědi na všechny otázky. Naopak, kvalitní setkání s objektem by mělo vzbuzovat zvědavost a podněcovat touhu po dalším poznávání. Návštěvník by neměl odcházet s pocitem, že již vše ví, ale s vědomím, že každý objekt v sobě skrývá další příběhy, souvislosti a významy, které čekají na své objevení. Právě tato otevřenost a schopnost vyvolávat nové otázky představují jednu z největších hodnot objektového vyučování.

Seznam zdrojové literatury

ALEKSANDER, Robin, 2018. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial, *Research Papers in Education*, 33:5, 561–598, DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140.

ALVARADO, Amy; HERR, Patricia, 2003. *Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN-0-7619-4680-2.

BENJAMIN, Walter, 2004. Malé dějiny fotografie. In: CÍSAŘ, Karel. 2004. *Co je to fotografie?,* Praha: Herrmann.

BLAŽEK, Timotej, 2018. *Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti.* Olomouc, disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

BRABCOVÁ, Alexandra. (ed.), 2003. *Brána muzea otevřená*. Náchod: Nadace Open Society Found Praha. ISBN 80-86213-28-5.

CAIN, Joe, 2010 Practical Concerns When Implementing Object-Based Teaching in Higher Education. *University Museums and Collections Journal*, 3, 187–201.

CORNISH, Carolin; DRIVER, Felix; NESBITT, Mark & WILLSON, Julia, 2021. *Revitalizing the School Museum: Using Nature-Based Objects for Cross-Curricular Learning*. *Journal of Museum Education*, 46:3, 334–347. DOI: 10.1080/10598650.2021.1953324.

DESVALLÉES, André; François MAIRESSE, eds., 2011. *Základní muzeologické pojmy*. Brno: Technické muzeum v Brně.

DIERKING, Linn, 2002. The Role of Context in Children´s Learning from Objects and Experiences. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0-8058-3927-2.

DOKOUPILOVÁ, Monika, 2024. *Objektové vyučování v muzejní edukaci a školním vzdělávání a jeho přínos v těchto oblastech*. Olomouc, disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

DOKOUPILOVÁ, Monika a kol., 2026. *Objektové vyučování v muzejní edukaci a školním vzdělávání a jeho přínos v těchto oblastech*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-908056-8-2.

DOLÁK, Jan, 2020. *Teoretická podstata muzeologie*, Brno: Technické muzeum v Brně.

DOLÁK, Jan; ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2018. *Museum Presentation*. Olomouc: Palacký University Olomouc. ISBN 978-80-244-5522-8.

DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

DROBNÝ, Tomáš, 2015. Na návštěvě – zprostředkování komunikace v prostoru a čase. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra & MUSILOVÁ, Květoslava (ed.). *Kultura, umění a výchova. Výběr z textů 2013–2016: muzejní a galerijní pedagogika: edukace v kultuře*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 209–220. ISBN 978-80-904268-3-2.

DROBNÝ, Tomáš, 2025. Na místo předmluvy – Úvod do muzejní didaktiky dějepisu. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra; ARNOLD, Tomáš. *Aktivizační metody v muzejní edukaci – se zaměřením na zprostředkování historie*. Brno: Moravské zemské muzeum, s. 9–26. ISBN 978-80-7028-628-9.

DURBIN, Gail; MORRIS, Susan; WILKINSON, Sue, 1990. *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. London: English Heritage. ISBN 1-85074-259-6.

FALK, John Howard; DIERKING, Lynn Diane, 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: AltaMira Press. ISBN 0–7425–0295–3.

FILIPOVICZ, Marcin; ZACHOVÁ, Alena, 2018. Paměť v literárněvědném bádání. In: ŠVAŘÍČKOVÁ SLABÁKOVÁ, Radmila; SOBOTKOVÁ, Irena; FILIPOWITZ, Marcin; ZACHOVÁ, Alena; KOHOUTOVÁ, Jitka; PETRŮ, Marek. *I rodina má svou paměť. Rodinná paměť v interdisciplinárním kontextu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 79–85. ISBN 978-80-7422-584-0.

FISHER, Robert, 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd., Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

FOLTÝN, Dušan et al., 2008. *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-352-8.

HARDIE, Kirsten, 2015. *Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching.* Higher Education Academy©.

HARGIE, Owen; DICKSON, David, 2004. *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice.* 4. vyd., London and New York: Routledge. ISBN 0-415-22720-8.

HEIN, George. E., 1998. *Learning in the museum.* London: Routledge. ISBN: 9780415097765.

HELUS, Zdeněk, 2014. Edukace jako projev starosti o člověka. Příspěvek k osobnostně rozvíjejícímu pojetí výchovy. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 13–34. ISBN 978-80-246-2412-9.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, 1994. Museum education. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean *The Education Role if the Museum.* London and New York: Routledge. ISBN 0-415-11286-9.

CHATTERJEE, J. Helen; HANNAN, Leonie, 2015. *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315579641.

JAGOŠOVÁ, Lucie; JŮVA, Vladimír; MRÁZOVÁ, Lenka, 2010. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-207-9.

JAGOŠOVÁ, Lucie; MRÁZOVÁ, Lenka, 2008. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In: *Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, s. 225–236. ISBN 978-80-244-1993-0.

JANÍK, Tomáš, 2009(a). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, Tomáš; SLAVÍK, Jan, 2013. Kvalita výuky v obsahově zaměřeném přístupu. In: JANÍK Tomáš; SLAVÍK, Jan; MUŽÍK, Vladislav; TRNA, Josef; JANKO, Tomáš a další. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 157–178. ISBN 978-80-210-6349-5.

JIROUTOVÁ, Jana, 2018. *Historie muzejní a galerijní pedagogiky v díle významných angloamerických odborníků.* Olomouc, disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

KADOR, Thomas; HANNAH, Leonie; NYHAN, Julianne; TERRAS, Melissa; CHATTERJEE, Helen J.; CARNALL, Mark, 2018. Object-based learning and research-based education: case studies from UCL curricula. In: DAVIES, Jason P. and PACHLER, Norbert, (eds.) *Teaching and Learning in Higher Education: perspectives from UCL.* (pp. 157–176). UCL IoE Press: London, UK.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE. Online. Dostupné z: Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2026-08-28]. https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence.

KRAAYENOORD, Christina E. van; PARIS, Scott G., 2002. Reading Objects. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0-8058-3927-2.

KULIČ, Václav, 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Akademia.
LEDERMAN, Susan J.; KLATZKY, Roberta L., 2009. *Haptic perception: A tutorial*. Attention, Perception, & Psychophysics, 71, s. 1439–1459. DOI: 10.3758/APP.71.7.1439.
MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
MAUR, Eduard, 2014. Památná místa: Místa paměti ve vlastním (tj. topografickém) smyslu slova. In: MASLOWSKI, Nicolas; ŠUBRT, Jiří; KADLEČKOVÁ, Vendula (ed.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, s. 141–154. ISBN 978-80-246-2689-5.
MIKULÁŠKOVÁ, Monika, 2020. Objektové učení mezi muzeálií a dramatickou výchovou. Využití metod tvořivé dramatiky v muzeu (na příkladu Muzea Brněnska). In: *Muzeum Brněnska: sborník.* Předklášteří: Muzeum Brněnska, s. 74–83.
OSOLSOBĚ, Ivo, 2002. *Ostenze, hra, jazyk: Sémiotické studie*. Brno: Host. ISBN 80-7294-076-7.
PANKSEEPP, Jaak; BIVEN, Lucy, 2012. *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York, London: W. W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-70531-7.
PARIS, Scott. G., 2002. *Perspectives on object-centered learning in museums*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates. http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9781410604132.
PASCH, Marvin, 2005, c1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
PATOČKA, Jan, 1990. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0263-4.
POSTMAN, Neil, 1999. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, Souvislosti. ISBN 80-204-0747-2.
PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
RODOVÁ, Veronika, 2016. *Dramatická výchova v muzeu. Náměty pro práci muzejního pedagoga.* Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky. ISBN 978-80-7028-468-1.
SHUH, John Henningar, 1982. Teaching Yourself to Teach with Objects. *Journal of Education*, Volume 7 #4. [cit. 2023-02-20], dostupné z: https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/learn/courses/Shuh_*Teaching_Yourself_to_Teach_with_Objects*.pdf.
SHUH, John Henningar, 2014. *Teaching With Objects.* Traveling Museum Project. Utah Museum of Fine Arts. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: https://umfa.utah.edu/sites/default/files/2017-07/teaching%20with%20objects.pdf.
SHULMAN, Lee S., 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In: M. C. Witrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmilan, s. 3–36.
SHULMAN, Lee S., 1987. Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Rewiew,* 57(1), s. 1–22.
SPOUSTA, Vladimír, 2015. Otázka – nejužívanější verbální komunikační prostředek. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*. roč. 48, č. 1, s. 3–11. ISSN 1211-3387.
STEPHENSON, Philip, 2015. Muzejní pedagogové inspirují budoucí učitele: Podpora pedagogického růstu studentů učitelství prostřednictvím spolupráce mezi sektorem počátečního pedagogického vzdělávání a kulturními institucemi. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra & MUSILOVÁ, Květoslava, 2018. *Kultura, umění a výchova: výběr z textů 2013–2016: muzejní a galerijní pedagogika: edukace v kultuře*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 125–139. ISBN 978-80-904268-3-2.
STRÁNSKÝ, Zbyněk, 2005. *Archeologie a muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3861-6.

ŠEĎOVÁ, Klára, 2016. Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie (Critical Reflection as a Tool for Changing the Communication Behaviour). *Pedagogika*. Univerzita Karlova, vol. 66, No 4, p. 477–494. ISSN 0031-3815.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2012. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol., 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra; JOHNOVÁ ČAPKOVÁ, Michaela, 2015. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2017. *Expozice jako místo pro vzdělávání: metodika k tvorbě expozic zohledňujících vzdělávací potřeby návštěvníků*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky. ISBN 978-80-7028-494-0.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra; ARNOLD, Tomáš, 2025. *Aktivizační metody v muzejní edukaci – se zaměřením na zprostředkování historie*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky. ISBN 978-80-7028-628-9.

ŠTĚPÁNEK, Pavel, 2002. *Obrysy muzeologie pro historiky umění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0542-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta; TILINGER, Pavel, 2023. *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. ISBN 978-80-88462-44-6.

THE NARA DOCUMENT ON AUTHENTICITY. Nara, Japan, 1–6 November 1994. Online. Dostupné z: ICCROM. [cit. 2026-08-02]. https://whc.unesco.org/document/116018.

TISHMAN, Shari, 2007. *Artful Thinking*. In: *Report Update on Current Work, July 2007*.

Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, s. 3–5.

TIZARD, Barbara, HUGHES, Martin, 1984. *Young children learning.* London, Fontana.

VANĚK, Miroslav; MÜCKE, Pavel, 2022. *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie.* 3. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova. Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-5335-8 (Karolinum), ISBN 978-80-246-5366-2 (pdf, Karolinum).

YUAN, Yanyue; STEPHENSON, Philip; HICKMAN, Richard, 2015. Museums as Alternative Settings for Initial Teacher Education: Implications of and Beyond the “Take One Picture” Program for Primary Art Education. *Visual Arts Research 41*(1), 27–42. https://www.muse.jhu.edu/article/581358.

Objektové vyučování v muzeu
Metodika

Text: Mgr. Monika Dokoupilová, Ph.D., Mgr. Tomáš Drobný, Ph.D. (Úvod)
Recenzovali: Mgr. Lucie Jagošová, DiS., PhD. a Mgr. MgA. Iva Vachková, Ph.D.
Redakce: Mgr. Pavla Vykoupilová, Mgr. Tomáš Drobný, Ph.D.
Sazba, návrh obálky: Michaela Tomsová
Foto: Mgr. Monika Dokoupilová, Ph.D.,
archiv Vlastivědného muzea v Olomouci (Pavel Rozsíval),
Archiv Muzea Hlučínska (PhDr. Jiří Neminář, Mgr. Karel Vitásek),
Mgr. Tomáš Drobný, Ph.D. (fotografie na obálce)

Vydalo: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky
Tisk: Moravské zemské muzeum, Zelný trh 6, 659 37 Brno
Brno 2026

ISBN 978-80-7028-655-5