

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti didaktického využití Židovského muzea v Praze pro
výuku v rámci občanského a společenskovedního základu
RVP G

The possibilities of the didactical use of the Jewish Museum in Prague for
educational purposes concerning civics and humanities as a part of the Framework
Education Programme for Secondary General Education

Bc. Jitka Lindová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N D-ZSV

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Možnosti didaktického využití Židovského muzea v Praze pro výuku v rámci občanského a společenskovedního základu RVP G vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 12. 2016

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Ing. Michaele Dvořákové, Ph. D. za odborné rady při psaní práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá možnostmi výuky tématu z občanského a společenskovedního základu s využitím aktivit a činnosti Židovského muzea v Praze. Teoretická část práce pojednává o třech různých pohledech na muzeum jako instituci a je souborem muzeologických, pedagogických a muzejně-pedagogických poznatků. Dále tato část popisuje vztah muzea a školy, a také muzea a společnosti. Obsahuje rovněž charakteristiku aktivit Židovského muzea a jeho historie. Poslední pasáž teoretické části tvoří představení projektové výuky jako formy vyučování. Praktická část zahrnuje výukový projekt pro studenty gymnázia s tématem lidská práva. Teoretická část práce vychází ze studia odborné literatury, praktická část se odvíjí od Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, muzejní pedagogika, projektová výuka, Židovské muzeum v Praze, lidská práva.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on possibilities of civil and social/scientific basis education along with use of activities of the Jewish museum in Prague and its action. Theoretical part of the thesis compares three different perspectives of the museum as an institution and represents museological, pedagogical and museum-pedagogical knowledge. Furthermore, this part describes the relation between the museum and school as well as the museum and society. This part also contains characteristics of the Jewish museum activities and its history. Last passage of theoretical part includes a presentation of project education as a form of teaching. Practical part involves education project on human rights subject for students of secondary school. Theoretical part of the diploma thesis is based on study of technical literature, practical part comes out from Framework Education Programme for Secondary General Education.

KEYWORDS

Framework Education Programme for Secondary General Education, museum education, project teaching, Jewish Museum in Prague, human rights.

Obsah

1. Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
2. Výchova a vzdělávání v muzeu.....	9
2.1 Muzeum.....	9
2.2 Tři pojetí výchovy a vzdělávání v muzeu.....	11
2.2.1 Muzeologické hledisko	11
2.2.2 Pedagogické hledisko	16
2.2.3 Muzejně-pedagogické hledisko.....	19
2.3 Muzeum a společnost	23
2.4 Muzeum a škola.....	28
3. Židovské muzeum v Praze	34
3.1 Historie Židovského muzea	36
3.2 Vzdělávací aktivity Židovského muzea.....	43
3.3 Principy vzdělávání o problematice antisemitismu	45
4. Projektová výuka.....	47
4.1 Vymezení projektové výuky.....	47
4.1.1 Projekt a problém	47
4.1.2 Koncentrace učiva a projektová metoda	49
4.1.3 Projektová metoda a další formy vyučování	50
4.2 Typologie projektů	51
4.3 Fáze projektové výuky.....	53
4.4 Klady a zápory projektové výuky.....	54
II. PRAKTICKÁ ČÁST	56
5. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	56
5.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost	56
5.2 Průřezová témata	57
5.3 Vzdělávací obsah.....	58
6. Návrh na výuku tématu v rámci společenských věd v Židovském muzeu	60
6.1 Projekt Lidská práva.....	60
6.1.1 Návrh realizace.....	61
7. Závěr.....	75
8. Seznam použitých informačních zdrojů.....	77
9. Seznam příloh.....	80

1. Úvod

Židovské muzeum v Praze patří mezi nejnavštěvovanější muzea v České republice, přičemž zájem o prohlídky projevuje nejen česká veřejnost, ale ve velké míře i příslušníci řady národů z celého světa, čímž se Židovské muzeum v Praze stává důležitým reprezentantem kulturního bohatství České republiky v mezinárodním měřítku. S ohledem na význam a tradici této instituce ji lze představit jako optimální příklad, na němž je možné demonstrovat způsoby využití a vymezit funkce moderní muzejní organizace, která by odpovídala požadavkům muzejní pedagogiky a reagovala na potřeby soudobé společnosti. Otázka efektivní spolupráce škol s muzei vzbuzuje stále větší pozornost odborníků i veřejnosti. Hledání nových cest vzdělávání, které by přinášely inovativní podněty a alternativu k běžné frontální výuce ve školní třídě, se stává v současnosti velmi aktuálním. Zároveň však tyto snahy v českém prostředí dosud postrádají ucelenou koncepci. Mé úsilí směřuje nejen k pouhému rozšíření velmi bohatého množství programů, které muzeum nabízí, ale především k poukazu na možnosti interdisciplinárního přístupu při využití muzea za výchovně-vzdělávacími účely. Muzeum se vždy orientuje na určitou oblast lidského vědění, seznamuje s historií, přírodou, či jinou sférou zájmu člověka. Toto zaměření však nemusí znamenat omezení výuky na rozvíjení schopností a znalostí pouze z jedné oblasti.

Motivací při volbě tématu této diplomové práce pro mě byl především zájem o židovskou tematiku a otázky vzdělávání v muzeích podněcené osobní návštěvou Židovského muzea v Praze, ale také pobytem v Památníku Tereziín se studenty gymnázia v rámci pedagogické praxe. S ohledem na zaměření vlastního studijního oboru považuji za velmi důležité zabývat se nejen otázkami možností výchovy a vzdělávání v muzeích, ale také problematikou, zda lze vyučovat společenskovědní témata v muzeu, z jehož charakteru vyplývá spíše potenciál pro výuku historické látky, zde na příkladu Židovského muzea v Praze.

Cíl práce spočívá ve zjištění, zda lze využít Židovské muzeum v Praze k výuce v rámci společenských věd, a to na základě představení návrhu pro výuku konkrétního tématu z občanského a společenskovědního základu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Jako dílčí záměr vystupuje snaha motivovat pedagogy k zařazení aktivit v muzeu napříč vyučovacími předměty a poukázat na význam Židovského muzea pro výuku společenskovědních témat.

Tuto diplomovou práci tvoří dvě hlavní části. Teoretická, která se v obecné rovině zabývá otázkami výchovy a vzdělávání v muzeu, zejména vztahem muzea a společnosti, a dále muzea a školy. Čerpá poznatky z muzeologie i pedagogiky. Podklady pro tuto část práce tvoří odborná literatura z oblasti muzeologie, pedagogiky i muzejní pedagogiky. Další kapitola teoretické části práce pojednává o činnosti Židovského muzea v Praze ve sféře vzdělávání a o jeho historii. Dále je představena projektová výuka. Teoretická část práce je zpracována na základě studia odborné literatury a zmapování aktivit Židovského muzea v Praze.

Praktická část čerpá z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a směřuje k představení konkrétní možnosti využití existence Židovského muzea v Praze k realizaci výuky tématu z občanského a společenskovedního základu v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Východisko pro praktickou část tvoří Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Zvolený postup se odvíjí od prostudování Rámcového vzdělávacího programu a identifikace vhodného tématu na základě vlastního seznámení s prostředím Židovského muzea v Praze. Vycházím z obecných předpokladů výchovy a vzdělávání v muzejních institucích, přes představení činnosti Židovského muzea v Praze v oblasti vzdělávání, až ke zcela konkrétním aktivitám, které lze využít ve školní praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2. Výchova a vzdělávání v muzeu

Muzeum vystupuje v běžných představách jako tradiční místo pro návštěvy široké veřejnosti za účely poučení, ale i zábavy. Naproti tomu škola je vnímána jako typické místo pro řízené vzdělávací aktivity. Na muzeum se obrací zájem muzeologů, pedagogů i veřejnosti. Představení významu muzea pro společnost a vymezení jeho role na poli výchovy a vzdělávání ukazuje na potenciál, který v sobě muzeum skrývá z hlediska možností jeho využití pro výchovně-vzdělávací aktivity, a zároveň představuje pádný argument pro zařazení těchto aktivit v muzeu do výuky.

2.1 Muzeum

Dle statistických údajů Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu působilo v roce 2013 v České republice 504 muzeí, galerií a památníků.¹ Toto číslo nelze označit za zcela přesné a definitivní s ohledem na odchylky při šetření, ale také v důsledku nejednoznačnosti vymezení pojmu muzeum.

Termín muzeum se v historické perspektivě proměňoval, a ani v současnosti neexistuje jediná platná definice muzea. Za všeobecně uznávanou a v mezinárodním měřítku přijímanou však můžeme označit definici Mezinárodní rady muzeí ICOM (International Council of Museums):

„Muzea jsou stálé nevýdělečné instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřené veřejnosti, které získávají, uchovávají, zprostředkují a vystavují hmotné i nehmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, výchovy, vzdělávání a potěšení.“²

¹Kultura České republiky v číslech : Vybrané údaje ze statistických šetření.[online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2014. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Kultura-v-cislech_2014_web.pdf>, s. 15.

²Profesní etický kodex ICOM pro muzea [online]. [cit. 2014-03-28]. ICOM, 2006. Dostupné z WWW:<<http://network.icom.museum/icom-czech/>>.

Toto vymezení řadí výchovu a vzdělávání mezi hlavní cíle, ke kterým směřuje činnost muzejních institucí, a které opravňují jejich existenci a přisuzují jim podstatnou roli ve společnosti.

Proměnu v zacházení s nashromážděným materiálem v muzejních sbírkách dokládá v porovnání s charakteristikou ICOM definice vytvořená v 70. letech 20. století v českém prostředí. V Malém encyklopedickém slovníku Československé akademie věd se pod heslem muzeum nachází následující specifikum:

„ústav, který na základě průzkumu a vědeckého výzkumu plánovitě shromažďuje, odborně spravuje, zpracovává sbírky hmotného dokladového materiálu o vývoji přírody a společnosti a osvětově jich využívá“³

Oproti stávající definici ICOM klade toho vymezení větší důraz na vědeckou práci muzea a využití muzejních sbírek za účelem cíleného působení na společnost.

Náplň činnosti českého muzea v současnosti vystihuje jeho oficiální zákonné zakotvení. Zákon č. 122/2000 Sb. ze dne 7. dubna 2000 o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů definuje muzeum jako:

„instituci, která získává a shromažďuje přírodniny a lidské výtvoř pro vědecké a studijní účely, zkoumá prostředí, z něhož jsou přírodniny a lidské výtvoř získávány, z vybraných přírodnin a lidských výtvoř vytváří sbírky, které trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává, umožňuje způsobem zaručujícím rovný přístup všem bez rozdílu jejich využívání a zpřístupňování poskytováním vybraných veřejných služeb, přičemž účelem těchto činností není zpravidla dosažení zisku.“⁴

Srovnání těchto tří definic (z mezinárodního etického kodexu, historické slovníkové, stávající legislativní), jakkoli lze jejich působnost považovat za prozatímní a ovlivněnou záměry, ke kterým byly vytvořeny, ukazuje na jednu ze základních funkcí muzea ve vztahu ke společnosti, tedy zprostředkování dokladového materiálu za účely výchovy a vzdělávání.

³Malý encyklopedický slovník A-Ž Praha: Academia, 1972, s. 750.

⁴Zákon č. 122/2000 Sb., o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (změna: 186/2004 Sb., 483/2004 Sb., 203/2006 Sb.). [online]. Asociace muzeí a galerií ČR, 2011. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.cz-museums.cz/UserFiles/File/Deni%20v%20oboru/Legislativa/122.pdf>>

O širokém spektru možností využití pro vzdělávací účely a současně významné roli muzeí v českém prostředí svědčí i skutečnost, že Česká republika se s přibližným počtem pěti set muzeí řadí mezi třetinu evropských zemí s nejhustší sítí muzeí v přepočtu na velikost rozlohy i množství obyvatelstva.⁵ Na výchovu a vzdělávání v muzeu lze nahlížet z několika různých hledisek, což vyplývá ze samotné podstaty muzea a rozdílných možností jeho charakteristiky.

2.2 Tři pojetí výchovy a vzdělávání v muzeu

2.2.1 Muzeologické hledisko

První hledisko (muzeologické) vychází z pojetí muzea jako kulturní instituce s určitou strukturou a náplní činnosti. Muzeum jako kulturní instituce má svůj cíl: „*přínos k rozvoji společnosti, realizovaný využitím hmotných dokladů, získaných a zpracovaných ve fondech*“, má svůj prostředek, jímž je: „*orig. doklad jako specifický pracovní a vyjadřovací prostředek*“, a také metodu: „*přetváření výtvorů přírody a člověka na vědecké doklady, výchovně vzdělávací prostředky a kulturní statky*“⁶ Muzeologického hledisko uvádí výchovu a vzdělávání do souvislosti s odbornou činností muzea, ale také vymezuje význam muzea pro společnost.

Pro otázku výchovy a vzdělávání v muzeu v rámci společenských věd přináší muzeologický pohled řadu přínosných podnětů. Muzeologie představuje jeden z možných náhledů na muzeum, avšak její doména netkví pouze v zájmu o muzejní instituci samu, právě naopak. „*Současná muzeologie není totiž vědou o muzeu, nýbrž vědou o procesu muzealizace a jeho motivech, o muzejním fenoménu, jeho původu, historických projevech a smyslu.*“⁷ Na tomto místě se ukazuje jako nezbytnost nastínit alespoň některé základní pojmy z oblasti muzeologie, které poslouží jako východisko pro hlubší pochopení možného přínosu muzeologického přístupu k dané problematice.

Prvním je muzejní fenomén. „*Muzejní fenomén se těsně vztahuje ke všem oblastem lidské kultury, tedy k náboženství, umění, přírodním a společenským*

⁵Kultura České republiky v číslech :Vybrané údaje ze statistických šetření. [online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2014. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Kultura-v-cislech_2014_web.pdf>, s. 15.

⁶ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 24.

⁷ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 31.

*vědám, lidským zvykům, tradicím, dovednostem..., s nimiž je ve vzájemné spojitosti.*⁸ Muzeolog Zbyněk Z. Stránský upozorňuje, že muzejní fenomén „*není jevem izolovaným nebo pouze současným, ale úzce souvisí s lidskými dějinami a postoji člověka ke skutečnosti.*“⁹ Muzejní fenomén se tedy váže především na kulturu společnosti, která se v čase vyvíjí, a s jeho projevy se mimo jiné setkáváme právě prostřednictvím muzea. Toto pojetí dává předpoklad pro vnímání muzea jako kulturní instituce.

Druhý důležitý pojem představuje muzealizace, kterou lze definovat jako: „*spontánní osobité osvojování a ozvlášťňování jak přírodní, tak lidské skutečnosti*“¹⁰ Muzealizace se přitom vyznačuje tím, že se jedná o přístup aktivní, který se neváže pouze na minulost, ale také na přítomnost, potažmo budoucnost. Stránský pojem zasazuje do širšího kontextu v rámci pojmu kulturní paměť. Poukazuje zároveň, že se tento pojem stává předmětem častých diskusí ve světových vědeckých kruzích a zasahuje i řadu aktuálních témat. V této souvislosti uvádí jako jeden z příkladů otevření muzea holocaustu ve Washingtonu.¹¹ Prvek kulturní paměti, který se k procesu muzealizace významně pojí, vystupuje s ohledem na zaměření významně do popředí i v souvislosti s Židovským muzeem v Praze. Muzealizaci nejlépe vystihuje následující charakteristika:

*„muzealizaci nelze však chápat pouze jako vztah minulosti a přítomnosti, či pouze jako faktor času, ale jako projev obecné lidské tendence uchovat proti přirozenosti změny a zániku takové prvky objektivní reality, které reprezentují různé kulturní hodnoty, které člověk potřebuje jako věcnou paměť ve svém vlastním zájmu, jako kulturní bytosti.“*¹²

Tato potřeba uchovávat určité kulturní hodnoty se v rámci muzea neuplatňuje jako náhodné sbírání různých předmětů, ale podléhá jistým pravidlům. Z pohledu teoretické muzeologie existují tři subsystémy muzealizačního procesu, a to selekce, tezaurace a prezentace.¹³ V rámci sledování možností výchovy a

⁸ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 21.

⁹ STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 23.

¹⁰ Tamtéž, s. 57.

¹¹ Tamtéž, s. 57.

¹² Tamtéž, s. 57.

¹³ Tamtéž, s. 39.

vzdělávání v muzeu se jako podstatná ukazuje především oblast prezentace, ačkoli jsou pochopitelně všechny subsystémy vzájemně provázány a nelze je tedy vnímat izolovaně. Důležitost prezentace v rámci celého procesu zmiňuje i Stránský, když uvádí: „*smysl muzealizace není v tom, abychom selektované a tezaurované prvky izolovali od společenského vědomí*“¹⁴ Výběr a následná práce s exponáty v rámci muzea má význam právě díky následné možnosti těchto exponátů působit na návštěvníky. Smysl muzealizace tkví v uchování takových prvků, které mohou hodnotově působit, „*upamatovat se*“.¹⁵ Pro teorii prezentace je dále zásadní, že: „*tezaurus působí bezprostředně na vědomí pouze těch subjektů, které s ním pracují, tj. jak muzejní pracovníci, tak badatelé.*“¹⁶ Z hlediska našeho zájmu mezi subjekty řadíme především studenty.

Teorie prezentace odkazuje k zásadám, z nichž můžeme vycházet při výuce v muzeu. Jedno ze základních specifíků muzejní prezentace, které naznačuje možnosti optimálního využití potenciálu muzea, lze vyjádřit následovně: „*Určující moment pro muzejní prezentaci je proto přímý kontakt dotyk subjektu a objektu. Pouze touto cestou lze zajistit globální, tj. informační, emocionální a energetické působení tezauru, resp. vybraných jeho objektů na subjekty.*“¹⁷ Právě v možnosti přímého kontaktu s exponáty, se kterými chceme studenty seznámit, ale i hodnotami, které plánujeme předat, tkví z velké části jedinečnost muzea z hlediska jeho využití pro výuku. Důležitou výhodou muzejního prostředí představuje velký potenciál působit na různé složky rozvoje studentovy osobnosti. Muzeologie samotná však primárně nesleduje v rámci muzea možnosti působení na studenty, ale zaměřuje se především na společnost jako celek.

Význam výchovy a vzdělávání v muzejních institucích, který zdůrazňují i veškeré současné definice muzea, nepředstavuje pouze jednu z jeho dílčích činností, ale výsledek celého specifického systému jeho fungování. Z pohledu muzeologie existují celkem čtyři základní a nezastupitelné muzejní funkce. Mezi tyto povinné funkce se řadí záchrana dokladů, ochrana sbírek, využití pro vědu a využití pro

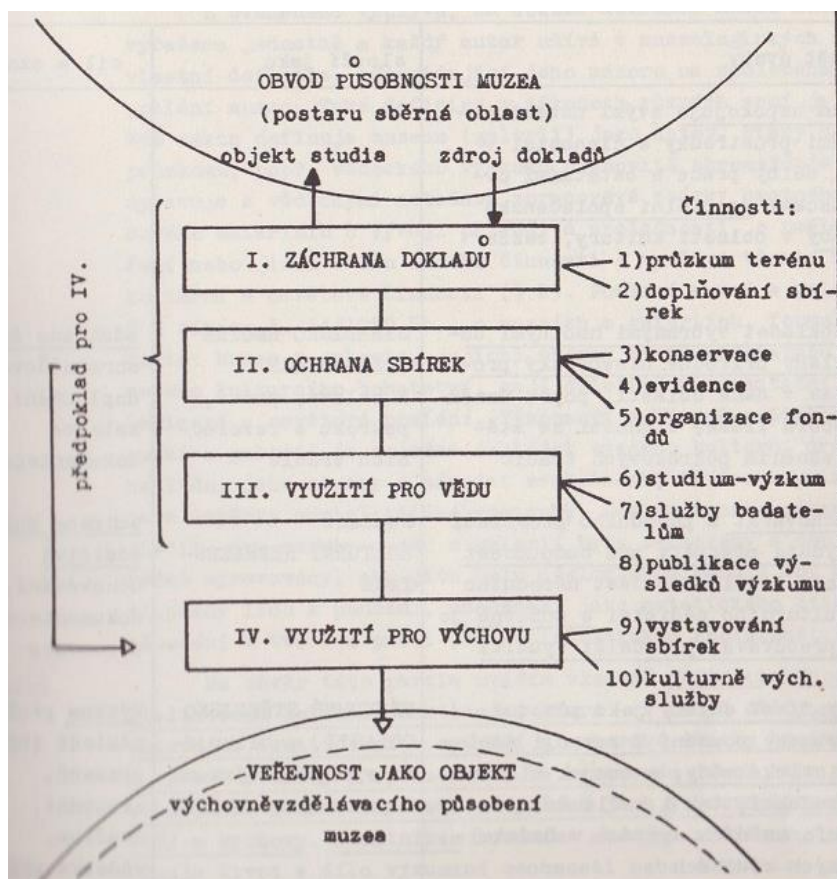
¹⁴ STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 46.

¹⁵ Tamtéž, s. 46.

¹⁶ Tamtéž, s. 46.

¹⁷ Tamtéž, s. 46.

výchovu.¹⁸ Muzeum v novodobém pojetí se vyznačuje naplněním všech těchto činností, a to v odlišné míře a samostatně, avšak zároveň právě v dané posloupnosti, kdy záchrana dokladů, ochrana sbírek a využití pro vědu představují předpoklad pro následné využití za účely výchovnými. Doktor Josef Beneš (1917-2005), významný český muzeolog druhé poloviny dvacátého století, výslovně uvádí: „*Jsou tedy první tři funkce navíc ještě také předpokladem pro čtvrtou funkci jakožto finální.*“¹⁹



Obr. 1: *Struktura muzejních funkcí*²⁰

Z tohoto pojetí muzejních funkcí vyplývá, že ačkoli výchova zastává v této struktuře spolu s ostatními aktivitami srovnatelné místo, a bez předchozích činností by se nemohla plně prosadit, zároveň vystupuje jako činitel, který naplňuje podstatu poslání muzejní instituce.

Rovněž rakouský muzeolog Friedrich Waidacher (*1934) se zabývá otázkou struktury muzejních funkcí a zejména vztahem výchovně-vzdělávací funkce ke třem

¹⁸ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 20.

¹⁹ Tamtéž, s. 21.

²⁰ Tamtéž, s. 21.

zbývající. Shodně s Benešem si všímá odlišnosti výchovné funkce a její návaznosti na funkce předchozí, tedy poznávání, sběr a popis, které označuje za primární. Zároveň však upozorňuje na skutečnost, že výchovná složka nemůže být považována ostatním za nadřazenou.²¹ Specifičnost výchovné funkce z muzeologického hlediska tkví v jejím charakteru a povaze, nikoli její vyšší hodnotě oproti prvním třem funkcím, které spadají do oblasti výzkumné činnosti muzea.

Podobně jako Waidacher upozorňuje na nesprávnost absolutního upřednostnění výchovy před ostatními muzejními funkcemi, poukazuje Josef Beneš na nebezpečí preferování výzkumných aktivit muzea na úkor výchovy. Ve své práci věnující se výchovné činnosti muzeí uvádí: „*V praxi se dosud objevuje podceňování výchovy proti preferovanému výzkumu, který má v očích muzejníků vyšší prestiž jednak proto, že v současném období se vědecký rozvoj výrazně prosazuje jako podmínka dalšího rozvoje společnosti, jednak proto, že pracovníci byli během studia připravováni na výzkum, zatímco oblast výchovy byla zanedbávána.*“²² Tento výrok dokládá nejen tendence pojmání muzea především jako výzkumného pracoviště, ale zároveň nastiňuje způsob vnímání muzejních institucí v Československu ve druhé polovině dvacátého století. Příčinu tohoto stavu však Beneš spatřuje nejen ve všeobecném zaměření a důrazu na výzkum, ale i v nedostatečné přípravě muzejních pracovníků.

Spory o vyšší význam výchovy, či výzkumu v činnosti muzeí, které se vyskytovaly i na odborné úrovni, Beneš označuje za nesprávné. Výchova, stejně jako výzkum, tvoří dle něj nezbytnou součást muzejní práce. Prostřednictvím výchovy se mohou vědecky získané poznatky uplatnit v praxi.²³

Výchovná funkce muzea se realizuje v muzeu pomocí řady konkrétních činností:

- 1) uplatnění sbírek a výsledků vnitřní práce s nimi formou jejich vystavení v roli exponátů, což je specifická činnost muzeím vlastní a od ostatních institucí odlišná

²¹JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 72.

²²BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 25.

²³Tamtéž, s. 25.

- 2) kulturně výchovné využití výstavních programů jako specifických výchovně vzdělávacích příležitostí, realizované zajištěním návštěvnosti i podmínek pro optimální zapůsobení na lidské vědomí diferencovaně podle množství jednotlivých druhů návštěvníků
- 3) příprava doplňkových kulturních programů nevýstavního rázu, umožňujících reagovat na potřeby výchovy a vzdělávání občanů formami, jež jsou společné mnoha druhům kulturních institucí, ale mohou být atraktivní využitím specifického muzejního prostředí, sbírkových dokladů aj.
- 4) využití sbírek pro školy a jejich programovou výuku i výchovu jakožto podnětů pro smyslovou zkušenost
- 5) široká propagační činnost spjatá s organizováním vlastivědných pracovníků a zájemců o hlubší poznání vývoje přírody a společnosti s tvořivým uplatněním vlastních schopností a dovedností²⁴

Doplnění vzdělávací role muzea o výchovnou složku a vymezení jejího vztahu k ostatním funkcím muzea, ke kterému dochází ve druhé polovině dvacátého století v muzeologických kruzích, vytváří základy pro další systematické promyšlení možností využití muzea na poli pedagogickém. Značnou měrou k tomu přispěl například právě Josef Beneš, který: „vycházel z nutnosti ujasnění pozice muzeí v soustavě mimoškolní výchovy a vzdělávání a v edukačních aktivitách muzea správně zdůrazňoval nejen jeho vzdělávací možnosti, jejichž význam se většinou nepodceňuje, ale také jeho podíl na výchovném působení.“²⁵ Z pohledu muzeologického představuje výchova vedle výzkumu nezbytnou součást fungování muzejních institucí.

2.2.2 Pedagogické hledisko

Jako další, a v rámci sledování možností didaktického využití potenciálu Židovského muzea v Praze i zcela zásadní, vystupuje vedle muzeologického i hledisko pedagogické. Toto pojetí vychází z představy muzea jako místa výchovy a vzdělávání s určitými specifiky a pravidly. Z pohledu pedagogického vystupuje muzeum nejčastěji jako jedna z forem mimoškolní výchovy. Muzeum, jako jedna

²⁴ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 25-26.

²⁵ JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 55.

z forem mimoškolní výchovy, naplňuje spolu se školou a rodinou hlavní společenské výchovné cíle, přičemž její jedinečnost tkví zejména v užití specifických prostředků, forem a metod ve specifických podmínkách, čímž přináší studentům bezprostřední prožitek a zkušenost.²⁶

V rámci pedagogiky jako společenské vědy o výchově a vzdělávání se klade velký důraz na pojmové vymezení obou termínů a jejich odlišení. Existuje více různých definic a pojetí výchovy i vzdělávání, která se často významně liší. Petra Šobánková uvádí jedno z možných odlišení výchovy a vzdělávání, když popisuje roli obou z hlediska muzea: „*obecně výchovné poslání muzea, kultivující osobnost návštěvníků, má však i vzdělávací, resp. edukační efekt ve smyslu osvojení nových postojů, zkušeností, kompetencí, informací, poznatků atd.*“²⁷ Autorka rozlišuje roli výchovnou a vzdělávací, přičemž upozorňuje na potřebu poukázat i na vzdělávací aspekt, který se nepojí k muzeu tak samozřejmě jako výchova, což kontrastuje s vnímáním významu výchovy a vzdělávání v muzeu v minulosti, kdy nebyla dostatečně docenována spíše role výchovná, zatímco vzdělávání k muzeu neodmyslitelně patřilo. Tento rozpor plyne zejména z nejednoznačnosti v pojímání pojmů vzdělávání a výchova, ale také závisí na úhlu pohledu na muzeum.

V pedagogickém slovníku je výchova vymezena jako: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“²⁸ Vedle takto široce pojímané výchovy se můžeme setkat i užším vymezením výchovy, jako „*formování jiné než racionální složky vědomí*“.²⁹ Existuje celá řada dalších možností, jak pojímat výchovu, ale ať již vnímáme výchovu v jejím nejširším rozpětí, či vyjdeme z užšího vymezení, její vazba na muzeum je zřejmá. Specifický přínos muzeí z hlediska výchovy popisuje Vladimír Jůva následovně:

„*Kulturní zařízení přinášejí pedagogickému procesu celou řadu nenahraditelných, originálních, vědecky i esteticky zpracovaných souborů hodnot (převážně materiálních, ale často i duchovních), které korelují prakticky se všemi oblastmi výchovy (vědecké, filosofické, estetické ekologické, mravní, pracovní i*

²⁶ JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995, s. 84.

²⁷ ŠOBÁNKOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 219.

²⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 345.

²⁹ ŠOBÁNKOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 197.

*technické, tělesné ad.). Zvláště citlivě pomáhají tato zařízení zabezpečovat ty aspekty výchovy, které byly v minulých letech mnohdy zanedbávány. Jde o takové momenty výchovy, jako je její hlubší hodnotová orientace, její zaměření na formování individuálních zájmů, její orientace vlastenecká i interkulturní, prohloubení jejích aspektů estetických, ekologických, ekonomických i historicko-kulturních.*³⁰

Výraz vzdělávání je pro obecnou pedagogiku a didaktiku synonymní k pojmu edukace a označuje vzdělávací proces v rámci školy.³¹ Jedná se však opět pouze o jeden z možných významů pojmu vzdělávání. Vladimír Jůva hovoří velkých možnostech vzdělávání v muzeích, vychází přitom z pojetí vzdělávání u Walterové, u které je vzdělávání: *„sféra lidské činnosti, v níž jsou zprostředkovávány předchozí zkušenosti lidstva generaci právě žijící se záměrem vybavit ji adekvátními prostředky pro takové jednání a chování, které je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, obohatit individuální zkušenost, významnou pro řešení životních situací a problémů, zkušeností lidstva, umožňující jeho další existenci, vývoj a pokrok*³², a doplňuje jej o myšlenku Johna Deweye, který označoval muzeum za *„akumulovanou zkušenost celého lidstva*“.³³ Toto pojetí vzdělávání, které se zakládá na principu předávání zkušenosti předchozí generace generacím následujícím, odkazuje k významné společenské úloze, která náleží i muzeu.

Jako hlavní funkci kulturních zařízení, mezi která patří i muzea, pak Vladimír Jůva zmiňuje výchovu a vytváření podmínek pro rozvoj vědy, a dále je doplňuje o přínos pro: *„aktivní (ale i pasivní) trávení volného času (s aspekty výchovně-vzdělávacími, ale i čistě zábavnými, komerčními), pro možnosti terapeutické, sociální ad.*³⁴ Přes rozdílné možnosti výkladu pojmů výchova a vzdělávání lze konstatovat, že z pedagogického pohledu muzeu náleží významné místo na poli výchovy i vzdělávání. Tato skutečnost však ještě nutně neodkazuje na jeho význam ve výuce školní a napojení na systém vzdělávání. Zde se jako důležitá

³⁰ JŮVA, Vladimír. Spolupráce školy s kulturními zařízeními. In. STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s. 120-121.

³¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 63-64.

³² JŮVA, Vladimír. Spolupráce školy s kulturními zařízeními. In. STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s. 120.

³³ Tamtéž, s. 120.

³⁴ Tamtéž, s. 118.

ukazuje nutnost rozlišovat vzdělávací roli muzea a roli muzea ve školním vzdělávání. Svou vzdělávací funkci může muzeum částečně plnit i za předpokladu, že se školou nespolupracuje. Muzeum má však významný potenciál pro školní vzdělávací proces.

Z pedagogického hlediska lze muzeum vnímat přímo jako výchovnou a vzdělávací instituci, kterou je i škola. Přesto se výchovně-vzdělávací procesy v prostředí muzea a školy zásadně liší. Muzejní prostředí se vyznačuje řadou specifík. „*Pro edukační procesy v muzeu je typické, že na rozdíl od škol a dalších primárně vzdělávacích institucí s vysokým stupněm intencionálního učení (tj. vnějškově řízeného, např. učitelem) zde převládá spíše funkcionální (nepřímé) edukační působení, např. estetickým prostředím muzejní architektury, nenahraditelnou hodnotou muzejních exponátů, muzejnědidaktickou koncepcí expozic a výstav, pozitivním sociálním klimatem muzejní instituce ad.*“³⁵ Muzejní prostředí v sobě skrývá nejen významný výchovně-vzdělávací potenciál, ale i řadu výhod oproti výuce a výchově realizované v prostředí školy. V muzeu se lépe uplatní princip názornosti, aktivity i emocionálnosti.³⁶ Vladimír Jůva vyjadřuje, v čem spočívá hlavní přednost muzea, v porovnání s tradičním pojmáním výuky ve školním prostředí. „*Setkání žáků s originálními kulturními hodnotami, jejich bezprostředním pozorováním a prožíváním i manipulováním s exponáty (pokud je to možné) se vytváří jiný postoj k věcem (ke kulturním hodnotám), než převážně verbálním přiblížením ve školním vyučování. Tato mimoškolní učební situace je zvláště životná a umožňuje vytvoření přesvědčivějšího vztahu k probírané látce.*“³⁷ Přestože i ve škole lze uplatnit řadu jiných vyučovacích metod, než klasickou frontální výuku, vystihuje tato charakteristika jeden z nezanedbatelných rysů výchovně-vzdělávacích aktivit v muzeu, tedy bezprostřední kontakt s exponáty resp. kulturními hodnotami, ve specifickém prostředí.

2.2.3 Muzejně-pedagogické hledisko

Skutečnost, že ani procesy a aktivity v muzeu nemusí být nahodilé, a že muzeum není pouze místem pro volnočasové aktivity, ale také významným

³⁵JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 74.

³⁶JŮVA, Vladimír. Spolupráce školy s kulturními zařízeními. In. STŘELEČ, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s. 122.

³⁷Tamtéž, s. 123.

prostředím pro výchovu a vzdělávání, lze ukázat na pojetí muzea jako edukačního prostředí. I přes skutečnost, že v muzeu se ve velké míře uplatňuje především nepřímé edukační působení, lze pojmy výchova a vzdělávání v muzeu doplnit o užití termínu muzejní edukace. Muzejní edukace jako: „*záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost*“³⁸ představuje základní oblast zájmu muzejní pedagogiky. Právě muzejní edukaci je možné považovat za efektivní naplnění edukační funkce muzea, jelikož v jejím rámci jsou procesy učení plánovité.³⁹ „*Muzejní edukace se zaměřuje jak na návštěvníky, kteří mají zájem o aktivní zapojení do procesů muzejní komunikace, tak i na „pasivní“ muzejní publikum.*“⁴⁰

V praktické rovině existují různé pohledy na podobu muzejní edukace. Z didaktického hlediska se edukace vyznačuje určitými formami, postupy a cíli. Právě cíl muzejní edukace se nachází v centru sporů. Muzejní edukace jako záměrné výchovné působení muzea na veřejnost může směřovat k naplňování cílů školy, nebo muzea.⁴¹

Petra Šobánková provádí snahu o propojení muzeologických a pedagogických poznatků, když se zabývá otázkou edukační úlohy muzea. Dochází k několika pro nás zajímavým závěrům. Muzeum má významný výchovný potenciál, avšak výchova v muzeu neznamená podřízení se muzea škole, nebo náhradu za školní výuku.⁴² Muzeum označuje Šobánková přímo za výchovnou instituci. „*Proto je také muzeum nepochybně výchovnou institucí – vždyť veškeré muzejní činnosti svým dílem a možnostmi přispívají k předávání a rozvoji kultury, resp. celé civilizace, což je také nejširším úkolem výchovy. Jsou tedy nakonec – jak vidíme – obecné cíle muzea shodné s cíli výchovy.*“⁴³ Smysl muzea pro společnost z jejího pohledu spočívá v setkání návštěvníků s vystavenými předměty, avšak samotná návštěva muzea nestačí. Plně se potenciál muzea uplatní v případě, že tyto aktivity v muzeu probíhají v rámci edukace. „*Hlavní smysl muzea musí být tedy výchovný, a právě*

³⁸ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 219.

³⁹ Tamtéž, s. 220.

⁴⁰ JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 74.

⁴¹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 224.

⁴² Tamtéž, s. 355.

⁴³ Tamtéž, s. 357.

jedině tento smysl opodstatňuje existenci veřejného muzea. ⁴⁴Muzeu připisuje tedy obecné výchovné působení spočívající ve zpřístupnění sbírek, ale zároveň také roli v rámci vzdělávání v podobě cílených a organizovaných aktivit. *„Muzejní edukace je komplexním procesem, který má své cíle, obsah, etapy, probíhá podle pedagogických zásad a s užitím vhodných metod, forem a didaktických prostředků.* ⁴⁵

Muzejní edukací, tedy výchovou a vzděláváním „v muzeu, muzeem a pro muzeum“⁴⁶ se v teoretické i praktické rovině zabývá muzejní pedagogika. *„Muzejní pedagogika představuje moderní interdisciplinární obor, jenž vychází zejména z podnětů muzeologie a pedagogiky za současného respektování filosofických, psychologických, sociologických, komunikačních ad. aspektů muzejní práce.* ⁴⁷

„Pro muzejní pedagogiku vždy bylo a je podstatné, že nikdy nepředstavovala abstraktní akademicky uzavřenou vědní disciplínu, ale naopak se vždy snažila reagovat na aktuální výzvy společnosti a přispívat ke kvalitě života jejích členů. ⁴⁸

Muzejně-pedagogický pohled na výchovu a vzdělávání v muzeu může překlenout jednostrannost širokého pohledu muzeologického, který studuje muzeum jako fenomén a jeho celospolečenskou roli, ale i příliš úzkého pohledu pedagogického, který muzeum vnímá převážně optikou jeho užitečnosti pro školní a mimoškolní výchovu a vzdělávání. Charakter muzejní pedagogiky ve vztahu k dalším společenským vědám i její poměr k různým pedagogickým disciplínám nejlépe vystihují následující schémata (Obr. 2, Obr. 3). Každý pedagog uvažující o zařazení výchovných a vzdělávacích aktivit v muzeu do výuky by mohl čerpat právě z této moderní vědy mnoho poznatků. Důležité je zde uvědomění, že návštěva muzea není pouze nahodilou náplní výukového času, ale že výuka a výchova v muzeu může být nejefektivnější v případě, že se k ní přistupuje s jasným záměrem a vhodným způsobem.

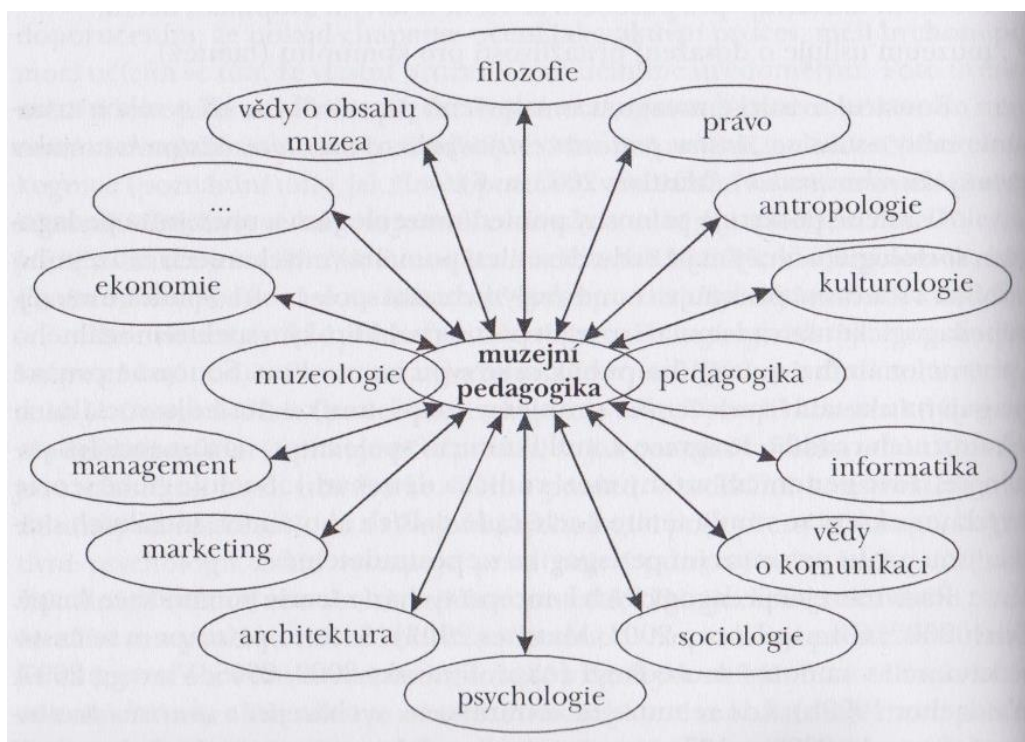
⁴⁴ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 357.

⁴⁵ Tamtéž, s. 358.

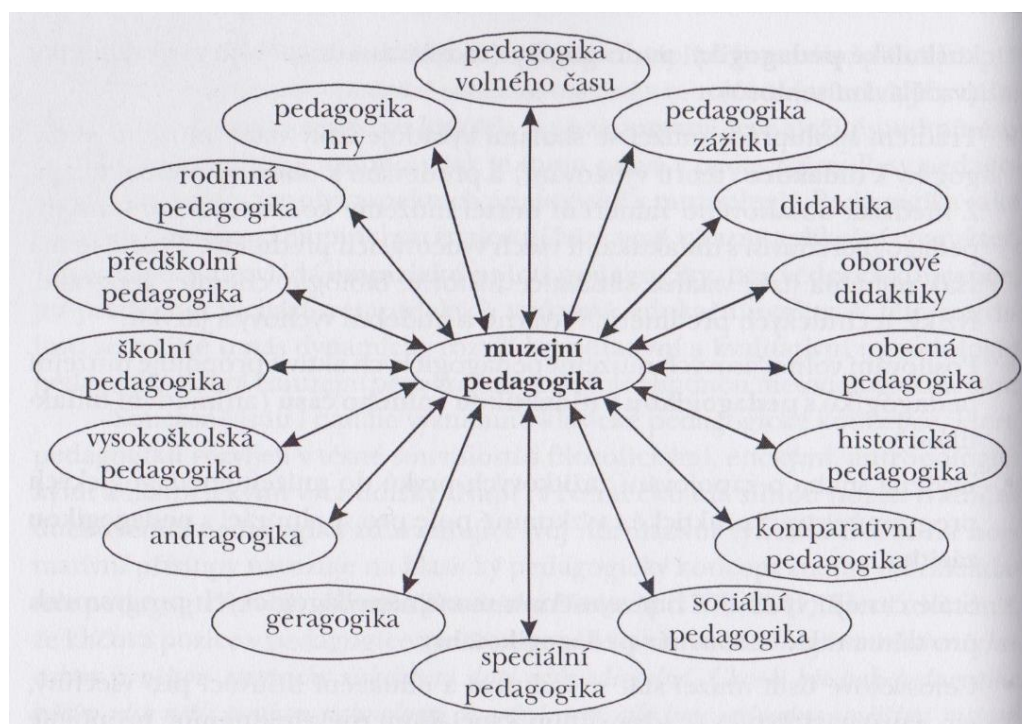
⁴⁶ JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 11.

⁴⁷ Tamtéž, s. 81.

⁴⁸ Tamtéž, s. 69.



Obr. 2: *Muzejní pedagogika v poli vybraných věd*⁴⁹



Obr. 3: *Muzejní pedagogika v poli vybraných pedagogických disciplín*⁵⁰

⁴⁹JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 90.

⁵⁰ Tamtéž, s. 86.

2.3 Muzeum a společnost

„V soudobé existenční problematice lidstva se dostávají i muzea nejen do složitých situací, ale mnohdy přímo na okraj svého bytí. V důsledku toho se nejen aktualizují otázky povahy ba postavení muzeí v soudobé společnosti, ale hledají se především konkrétní odpovědi na to, jaký smysl může mít jejich působení ve sféře vědy, kultury nebo výchovy, ale i v kontextech politických, národnostních, náboženských a obecně humanizačních.“⁵¹

Jednu ze základních otázek soudobé muzeologie představuje vymezení místa muzeí v moderní společnosti, tedy jejich smyslu a opodstatnění existence na základě přínosu, který představují. Rovněž z hlediska možností výuky občanského a společenskovedního základu v muzeu je přínosné definovat vzájemný poměr společnosti a této instituce.

Význam muzeí v rámci moderní společnosti je v profesním etickém kodexu pro muzea Mezinárodní rady muzeí ICOM zakotven následovně:

„Muzea mají zvláštní závazky ke společnosti, pokud jde o ochranu a možnosti interpretace a přístupu k významným svědectvím, která uchovávají ve svých sbírkách.“⁵²

Tento etický požadavek stanoví, že z podstaty muzea přímo vyplývá nejen povinnost chránit kulturní dědictví společnosti, ale také jej v jejím zájmu zpřístupnit. Pouhý požadavek na zpřístupnění sbírek však problematiku úlohy muzeí ve společnosti zdaleka nevyčerpává.

Soudobé definice muzea, které vymezují rozsah jeho činnosti, a dále základní nároky na něj kladené, s naznačením jeho společenské role ve smyslu poskytnutí výsledků vlastní vědecké činnosti k dalšímu využití, plně nevyjadřují obsah pojmu muzeum a jeho specifický poměr ke společnosti.

Pojem muzeum zcela přirozeně evokuje souvislost s historií a odkazy na minulost. Tento způsob pojmání muzea se dodnes ve společnosti běžně vyskytuje. O povaze vztahu veřejnosti k muzeu se zmiňuje například Petra Šobáňová, když

⁵¹ STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 56.

⁵² Profesní etický kodex ICOM pro muzea [online]. Poslední aktualizace [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW:<<http://network.icom.museum/icom-czech/>>.

uvádí: „muzea především vlivem historismu 19. století vnímáme jako symbol minulosti, tradice a historické kontinuity.“⁵³ Muzeum jako nositel historické tradice představuje pro společnost značný přínos, což zakládá předpoklad pro kladné vnímání muzea ze strany veřejnosti. Zároveň v sobě toto pojetí skrývá i jisté nebezpečí, které může dodat představě muzea negativní ráz.

Vztah k muzeu ze strany veřejnosti, ale i řady odborníků z oblasti kultury, má dvojí charakter. Úzká vazba muzea na minulost vedla ve dvacátém století i ke vzniku řady kritických teorií, které pojímaly muzea jako zastaralé symboly dob minulých.⁵⁴ Příčiny kritických teorií můžeme připisovat z části novým nárokům na muzea a pocitování potřeby změny v jejich činnosti, ale kořeny pojmání muzeí jako reliktní minulosti a symbolu zpozdilosti sahají dále, a toto pojetí muzea se vyznačuje dlouhodobějším trváním.

I v české odborné muzeologické literatuře se vyskytuje vymezení termínu muzeální, jako výrazu „pejorativního“, který označuje „něco ze života vyřazeného a zbytečného.“⁵⁵ V tomto případě však spíše pro terminologické odlišení od výrazu muzejní, tedy muzea se týkající. Průzkumy v rámci běžné populace však poukázaly na užívání slov muzejní a muzeální, jakožto „symbolu čehosi měšťáckého, zpozdilého či mrtvolného.“⁵⁶ Mezi další adjektiva často se pojící k muzeu lze zmínit: „minulý, zastaralý, a dokonce nežádoucí“⁵⁷. Na negativní konotace termínu muzeální poukazuje i Zbyněk Z. Stránský, když uvádí, že tímto termínem řada autorů označuje: „separaci od soudobé, živé skutečnosti, něco, co „již patří do muzea“.“⁵⁸

Všechna tato vymezení vycházejí z předpokladu, že výpovědní hodnota muzea se váže pouze k minulosti. Takové tvrzení však vyvrací pojetí muzea právě v rámci samotné muzeologie. Jestliže za základ muzeologie označíme selekci, tezauraci a prezentaci, tedy sběr, systematické uspořádání a následné vystavení

⁵³ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 16.

⁵⁴Tamtéž, s. 16.

⁵⁵BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 15.

⁵⁶ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 16.

⁵⁷Tamtéž, s. 16.

⁵⁸STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 57.

určitých prvků, pak celý tento proces probíhá v závislosti na kultuře společnosti, která jej tvoří. Podoba muzea, druhy zakládaných muzeí, návštěvnost i nároky na ně kladené v konkrétním historickém období, tedy vypovídají mnohé i o společnosti právě v dané době.

Činnost muzeí lze tedy pojímat i jako výsledek a projev specifického přístupu člověka ke skutečnosti, snahu uchopit ji, uchovat minulost a zpřítomnit pro potřeby současnosti. Tento proces nevyhnutelně ovlivňují právě měřítka současnosti. V novodobých odborných úvahách na téma muzeologie se vyskytuje moderní pojetí pojmu muzeální, které se od vnímání muzeálního jako synonyma pro cosi zastaralého a neaktuálního značně odlišuje.: „*Muzeální forma, ať ji nazveme muzeem či jakkoliv jinak, je vždy přiměřená společenskému vědomí a její funkce odpovídá společenské poptávce.*“⁵⁹ Termín muzeum tedy neoznačuje pouze budovu, či instituci ve smyslu organizace, ale přímo společenskou instituci. Tato skutečnost ukazuje, jak významnou roli muzeum ve společnosti zastává, a jaký potenciál v sobě ukrývá z hlediska zájmu společenských věd, ale i jejich výuky.

Z představy muzea jako společenské instituce, která se v čase proměňuje pod vlivem kultury společnosti a jejích hodnot, plyne, že v minulosti neexistovala a nikdy ani existovat nebude žádná jediná ideální instituce muzea, kterou by bylo možné považovat za definitivní.⁶⁰ Muzeální forma vystupuje v dějinách v různých podobách, v závislosti na potřebách dané doby.

Připustíme-li, že vznik muzea vychází z poptávky společnosti, nabízí se otázka, na jaké potřeby muzeum v konkrétní době reaguje. Muzeum již od svého vzniku a následně po celou dobu své existence neustále určitým způsobem naplňovalo vzdělávací funkci, přičemž souběžně s jeho otevíráním se veřejnosti narůstalo i množství lidí, kteří se za jeho pomoci mohli vzdělávat.

Muzeum jako instituce v dnešním pojetí se zformovala v průběhu 19. století.⁶¹ Již dříve se však vyskytovaly projevy muzeálního přístupu ke skutečnosti. Ve starověku vznikaly takzvané antické museiony, které sice nelze považovat za přímé předchůdce muzea v dnešním smyslu, ale které představovaly centra umění a

⁵⁹ DOUŠA, Pavel. Čas muzeí a časový rozměr muzeální skutečnosti. In. *Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie : Sborník příspěvků ze symposia – Technické muzeum v Brně, 8. – 10. listopadu 2006*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2008, s. 108.

⁶⁰ Tamtéž, s. 108.

⁶¹ Tamtéž, s. 108.

duchovní kultury, a již etymologie slova vypovídá o potřebě zmínit jejich působení. Podoba a funkce museionů se v průběhu antiky částečně proměňovala. „*Pojem museion tedy označoval nejen sídlo múz, ale také obecně vzdělávání i místa vzdělávání – školy.*“⁶² Všechny tyto významy odkazují i na dnešní pojetí muzea a úzkou vazbu mezi vědou, věděním a vzděláním. I přes posun ve vnímání pojmu museion ve starověku, se tato instituce po celou dobu omezovala na velice úzký okruh vzdělanců a jednalo se o místo výlučné a zvláštní. Antické museion a soudobé muzeum spojuje snaha o produkci vědění a jeho šíření, ale okruh těch, kteří se zde mají vzdělávat, se radikálně odlišuje. V době antiky funguje museion především jako „*komplexní výzkumná, vědecká, kulturní a vzdělávací instituce*“⁶³

Další vývojová etapa vzdělávací role muzea nastupuje v patnáctém století, kdy vznikají panovnické a šlechtické sbírky sloužící reprezentačním účelům, ale také sbírky učenecké, které se staly pro veřejnost přístupné.⁶⁴ I v tomto období jsou možnosti vzdělávání pro širší okruh osob značně omezené.

Rozhodující přelom nastává až v době osvícenství, kdy se lidé obrací proti stávající tradici a autoritě s požadavkem přístupu ke knihovnám a sbírkám, který by umožňoval spolehnout se na svůj rozum a utvářet si vlastní úsudky.⁶⁵ Vývoj muzea tak kopíruje celospolečenský vývoj a vypovídá nejen o proměně myšlenkové základny, ale také o struktuře společnosti a důrazu, který klade na vzdělávání.

V průběhu devatenáctého století dochází v souvislosti s demokratizačními procesy ve společnosti k zakládání národních muzeí a galerií, ale i muzeí měšťanských a regionálních.⁶⁶ Lze pozorovat větší diferenciaci muzeí ve smyslu místním i z hlediska společenského uspořádání. Přibližně v této době se začíná prosazovat i myšlenka založení Židovského muzea v Praze.

Od konce devatenáctého a v průběhu dvacátého století pokračuje trend otevírání muzeí veřejnosti a zároveň důrazu na vzdělávací roli muzea, k jejichž

⁶²JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 12.

⁶³ Tamtéž, s. 14.

⁶⁴ Tamtéž, s. 14.

⁶⁵ Tamtéž, s. 14.

⁶⁶ Tamtéž, s. 16.

útlumu dochází v době světových válek, a které v poválečné době podléhají v některých zemích vlivu nedemokratických režimů.⁶⁷

O společenské úloze českých muzeí a nárocích na ně ve druhé polovině dvacátého století pojednává odborná muzeologická literatura. Václav Vlček uvádí, že: „*Základním smyslem existence muzeí a jejich činnosti je realizace vztahu minulosti, současnosti a budoucnosti, konservování faktů v originální podobě, vědomostí nahromaděných generacemi tak, aby byly funkční a sloužily společenskému pokroku.*“⁶⁸ Oproti současným požadavkům na muzea byla v tomto období více zdůrazňována role muzea pro rozvoj společnosti a možnosti pokroku. Muzea se měla stát aktivními činiteli, kteří budou cíleně ovlivňovat široké společenské vrstvy obyvatelstva, což dokládá i následující výrok: „*Obecně převažuje trend prosazovat muzea jako aktivní společenskou sílu a překonávat pasivitu, typickou pro muzea minulosti, jež své programy nevytvářela na efektivní ovlivňování širokých vrstev, ani o masovou návštěvnost nestála.*“⁶⁹

Zatímco požadavek „masové návštěvnosti“ a „ovlivňování širokých vrstev“ zapadá svým vyzněním spíše do českých společenských poměrů druhé poloviny dvacátého století, snaha překonat pasivitu ze strany muzeí je aktuální i dnes. Muzeum jako společenská instituce do značné míry závisí na postoji občanů a jejich preferencích. Z tohoto důvodu má muzeum usilovat o navazování komunikace s veřejností, snažit se kontaktovat především studenty a pedagogy a vhodným způsobem se prezentovat v médiích.⁷⁰ Posun oproti dřívějším požadavkům tkví především ve způsobu navazování kontaktu s veřejností, který nabývá formy komunikace, nikoli pouze záměrného ovlivňování. Můžeme se setkat i pojmem: „*muzejní public relations*“⁷¹ Stránský upozorňuje na nedostatečnou pozornost věnovanou návštěvníkům ze strany muzejních pracovníků v minulosti, ale také na potřebu navazovat dialog s celou veřejností s konstatováním: „*Kdyby veřejnost nereagovala na existenci muzeí – a to at' již přímou návštěvou nebo*

⁶⁷ JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 18.

⁶⁸ VLČEK, Václav. *K vývoji českého muzejnictví*. Praha: Národní technické muzeum, 1970, s. 5.

⁶⁹ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 26.

⁷⁰ JÍROVÝ, Zdeněk. Postavení muzeí v místní a regionální kultuře. In. BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená : Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, Praha: Open Society Fund, 2003, s. 139.

⁷¹ STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 76.

*zprostředkovaně – jejich dny by byly sečteny.*⁷² Můžeme tedy hovořit nejen o významu muzeí pro společnost, ale také o významu společnosti pro muzeum.

Objevuje se požadavek, aby muzea překročila rámec vlastní instituce a prostřednictvím tisku, televize, internetu a dalších prostředků navazovala kontakt s veřejností, ale také aby se snažila prostřednictvím různých přednášek, koncertů či divadelních představení nalákat návštěvníky.⁷³ Všechny způsoby navazování kontaktu s veřejností Židovské muzeum v Praze hojně využívá.

Za účelem efektivního působení nabývá muzeum institucionální podoby. Nároky na muzeum jako instituci lze shrnout do následujících bodů:

1. Musí mít zdůvodnitelné poslání a cíl.
2. Musí mít funkční organizační strukturu a vnitřní i vnější komunikaci.
3. Musí zaměstnávat pracovníky, kteří se identifikují s jeho profilem.
4. Musí být organizačně otevřeným systémem, který dokáže dynamicky reagovat na podněty.
5. Musí být bezkonfliktní k ostatním muzeím a příbuzným institucím.
6. Musí samo usilovat o prestiž a společenské uplatnění.⁷⁴

S ohledem na skutečnost, že muzeum je společenskou institucí a vychází tak z jejích potřeb, má na tyto potřeby rovněž reagovat a zohledňovat je ve svém působení, což lze prostřednictvím orientace na společnost, její výchovu a vzdělávání. Muzeální přístup ke skutečnosti nabýval v dějinách řadu rozdílných podob, které však vždy měly úzkou vazbu na vzdělávání. Pro muzeum v dnešním pojetí se ukazuje jako zcela zásadní prvek prezentace předmětů veřejnosti. Samotné vystavení sbírek a otevření se muzeí veřejnosti však plně nevystihuje charakter fungování muzea.

2.4 Muzeum a škola

Specifika muzejního prostředí a jejich přínos v rámci výchovy a vzdělávání nastolují otázku po spolupráci školy a muzea. Již Jan Amos Komenský vyzdvihuje nejen vzdělávací roli muzea a její vliv na nápravu společnosti, ale také význam

⁷² STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 76.

⁷³ Tamtéž, s. 77.

⁷⁴ Tamtéž, s. 72.

spolupráce školy a muzea.⁷⁵ Ve Spojených státech amerických se již od svého vzniku muzea úzce pojila zejména k vysokým školám a měla sloužit odbornému vzdělávání.⁷⁶ Spojení mezi školou a muzeem existovalo i v českém prostředí, avšak nabývalo odlišných forem. V 18. a na počátku 19. století se termínu muzeum užívalo například i pro školní sbírky obsahující řadu názorných výukových pomůcek.⁷⁷ Ve druhé polovině dvacátého století se setkáváme například u Josefa Beneše s intenzivním voláním po efektivnějším využívání muzeí ze strany škol. Poukazuje na zahraniční praxi a uvádí, že školní skupiny tvoří čtvrtinu celkové návštěvnosti muzeí, což představuje vysoké číslo, avšak podobu spolupráce označuje za kvalitativně nedostačující.⁷⁸ Doslova uvádí: „...pořád ještě jsme nepřekonalí extenzivní využívání muzeí v podobě příležitostných návštěv muzea formou výletně rekreativní, jež z hlediska muzejních možností je neefektivní, resp. nevyužívá možnosti, jež muzeum výuce a výchově podle školních osnov nabízí.“⁷⁹

O důležitosti spolupráce školy a muzea svědčí i výsledky výzkumu z roku 2009, který prokázal souvislost mezi školními návštěvami muzea a návštěvností respondentů v dospělosti.⁸⁰ Pro řadu studentů představuje školní návštěva muzea jednu z mála příležitostí, jak se s tímto jedinečným prostředím setkat. Zde se ukazuje význam zařazení aktivit v muzeu do školní výuky.

V oblasti spolupráce školy a muzea u nás však dosud existují značné mezery. Za vzor v tomto ohledu mohou posloužit muzea britská, v nichž dochází již od počátku 90. let k navazování systematických vazeb mezi školou a muzeem. Podoba spolupráce výrazně souvisí s institucionální povahou muzea a jejími strukturami. Organizační podoba muzea a hierarchické uspořádání pracovníků, kde o navázání spolupráce se školami usiluje zejména vzdělávací pracovník, vede

⁷⁵JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 22.

⁷⁶ Tamtéž, s. 15.

⁷⁷ ŠEBEK, František. Několik pohledů do historie a současnosti spolupráce muzeí a škol v českých zemích. In. *Muzeum a vzdělávací systém v České republice : V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví : Brno, 11. – 12. listopadu 2008*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010, s. 9.

⁷⁸ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 98.

⁷⁹ Tamtéž, s. 98.

⁸⁰ŠOBAŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 233.

převážně k izolovaným aktivitám bez komplexnějšího pojetí.⁸¹ Zároveň se můžeme setkat s názorem, že se praktické aktivity nabízené muzei školám nacházejí v předstihu před teoretickou reflexí této problematiky v pedagogické literatuře, což se odráží i v nedostatečné přípravě učitelů na spolupráci s kulturními zařízeními.⁸² Překážky a nedostatky vzájemné spolupráce lze nalézt na straně školy i na straně muzeí. Problematikou spolupráce školy a muzea se zabýval mezi lety 1997-2002 i program Brána muzea otevřená. Mezi překážky spolupráce školy a muzea lze řadit mimo jiné následující problémy:

- muzea a galerie podceňují nebo zcela opomíjejí vzdělávací aktivity;
- škola a muzeum jsou dva rozdílné, odcizené a nekomunikující světy;
- muzejní expozice nejsou spojeny s konkrétními vzdělávacími aktivitami;
- muzejní aktivity nejsou přizpůsobeny různým cílovým skupinám návštěvníků a neberou ohled na poznatky z pedagogiky;⁸³

Tento stručný výčet lze doplnit o pojetí Josefa Beneše, který vidí překážky spolupráce na straně muzeologů, pedagogů i ve sféře objektivních podmínek. Jedná se o obavy muzeologů, aby se muzea nedostala do služebního postavení vůči škole, ale i neznalost muzejních možností ze strany pedagogů. Mezi objektivní podmínky patří nedostatečně rozvinuté služby školám ze strany muzeí, ale i časové a organizační překážky. Mnohé z těchto překážek mají platnost i dnes.

„Hlavní překážkou je však na obou stranách málo snahy uplatnit muzea a jejich prostředky ve výuce, což znamená překonávat zaběhanou praxi, studovat metodické materiály, hledat nové způsoby práce, což podceňování této možnosti oběma stranami je lidsky pochopitelné, ale z hlediska společnosti neúnosné.“⁸⁴

K překonání nedostatků spolupráce školy a muzea je třeba, aby:

- škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro své vzdělávací záměry;

⁸¹ BRABCOVÁ, Alexandra. Veřejné muzeum. In. BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená : Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, Praha: Open Society Fund, 2003, s. 27.

⁸² JŮVA, Vladimír. Spolupráce školy s kulturními zařízeními. In. STŘELEČ, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s. 121.

⁸³ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 236.

⁸⁴ BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí*. 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 100.

- se v muzeu odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout nebo zajistit;
- návštěva muzea byla zahrnuta do výukového programu každé školy (zatím se zpravidla nachází v kategorii školních výletů);
- návštěva muzea byla ve spolupráci s muzeem předem koncepčně připravena tak, aby mohla být co nejefektivněji využita;
- škola pomohla vybrat adekvátní část expozice nebo výstavy (návštěva celého muzea nebo příliš rozsáhlé výstavy se mine účinkem);
- po návštěvě muzea následovaly aktivity ve škole, zamyšlení nad smyslem předmětu výstavy;
- škola poskytla navštívenému muzeu zpětnou vazbu;
- škola žáky na návštěvu muzea připravila (s ohledem na ostatní návštěvníky je mj. zapotřebí poučit děti o vhodném chování).⁸⁵

Obecné požadavky na překonání překážek spolupráce školy a muzea můžeme doplnit o výsledky výzkumu, který proběhl v letech 2007 – 2009 převážně mezi nastupujícími pedagogy, a na jehož základě byl sestaven seznam požadavků na ideální muzeum.

Muzeum jako vítaný partner školy

- si je vědomo svého edukačního potenciálu a naplňuje ho mnoha nejrůznějšími formami;
- nabízí podle vlastní edukační koncepce kvalitní a profesionálně vedené edukační programy, zvláště animace;
- nabízí expozice a výstavy, které jsou nápadité, zajímavé, interaktivní, umožňují „sáhnout si“, zapojují kromě zraku také další smysly;
- kromě výstav připravuje také doprovodné akce, během nichž jsou návštěvníci motivováni praktickými tvůrčími činnostmi, mohou se dotýkat buď exponátů, nebo alespoň modelů a replik, setkávají se s umělci či tvůrci expozic;

⁸⁵ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s 236.

- naplňuje koncept „přátelského muzea“, takže je orientováno na návštěvníka a panuje v něm příznivé sociální klima;
- spolupracuje se školou při přípravě programů a expozic tak, aby vhodně navazovaly na kurikulum;
- připravuje také expozice přímo pro dětského návštěvníka, nebo alespoň zohledňuje jeho zvláštnosti a potřeby, dětem a dětské kultuře věnuje zvláštní pozornost;
- je aktivní ve své snaze oslovit návštěvníky, dává o sobě vědět, informuje o své činnosti a nabídce;
- zvažuje pečlivě otázku vstupného, aby se nestalo pro školní skupiny překážkou;
- podporuje interakci mezi návštěvníkem a muzeáři zapojením nových technologií;
- zaměstnává muzejního pedagoga, který je zodpovědný za edukační koncepci muzea a přímo komunikuje s učiteli;
- je spíše typem „*musea activa*“ než „*musea contemplativa*“, takže aktivizuje své návštěvníky, facilituje jejich zážitky a umožňuje také jejich přirozenou živou reakci na zhlédnuté exponáty.⁸⁶

Všechny tyto požadavky mohou posloužit i jako východisko pro sledování potenciálu Židovského muzea v Praze pro výuku. Vymezení požadavků na efektivní spolupráci školy a muzea představuje pouze první krok. Pedagogické hledisko, které pojímá výchovně-vzdělávací aktivity v muzeu jako formu mimoškolní výuky, stanoví i pravidla pro efektivní průběh těchto aktivit. Návštěva muzea probíhá v následujících etapách:

- 1. Příprava** – v rámci školního vyučování
- 2. Provedení** – v kulturním zařízení
- 3. Zhodnocení a využití** – a) v kulturním zařízení
b) ve školní výuce⁸⁷

⁸⁶ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 260.

⁸⁷JÚVA, Vladimír. Spolupráce školy s kulturními zařízeními. In. STŘELEČ, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s. 123.

Dodržení těchto etap umožňuje, aby bylo využití muzea pro výchovně-vzdělávací účely smysluplné. Zároveň tato skutečnost ukazuje na náročnost realizace výuky v muzeu.

Spolupráce muzea a školy nabývá různých podob. Mezi základní typy spolupráce řadíme:

- **jednorázovou návštěvu** školy v muzeu, případně muzejních pracovníků ve škole, která nemá návaznost na žádné další společné aktivity; může mít podobu např. komentované prohlídky, interaktivního programu či animace aj.,
- **projekty dlouhodobějšího charakteru**, které představují cílenou, těsnou a déleodobou spolupráci a zpravidla vyžadují větší osobní nasazení učitelů, muzejních pracovníků i žáků a studentů; díky tomu však přinášejí žákům a studentům hlubší a celostní poznání tématu a často i nové informace pro muzejní pracovníky, zejména pokud jde o projekty badatelského typu, například z oblasti lokální historie,
- **cyklicky se opakující aktivity**, například soutěže, tematické dny atp.,
- **materiály poskytované školám**, kam lze zařadit jak například pracovní listy, tak i materiály určené pro učitele nebo různé muzejní pomůcky, které lze využít při návštěvě muzejních pracovníků ve škole.⁸⁸

Otázka spolupráce škol a muzeí je i v současnosti velmi aktuální. Nadnesení základních principů této spolupráce představuje pouhý teoretický rámec, který má jistou obecnou platnost, avšak vzájemné kontakty školy a muzea se liší v závislosti na konkrétních školách, pedagogích i muzeích.

⁸⁸JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 237.

3. Židovské muzeum v Praze

Instituce Židovského muzea v Praze prošla za dobu své existence mnoha proměnami. Současná podoba muzea a jeho aktivit v sobě nese otisk dob minulých, ať již v podobě nashromážděných sbírkových předmětů, ale i z hlediska přístupu k jejich prezentaci. Ani současný stav činnosti nelze označit za finální. Determinace muzejních institucí poměry ve společnosti v průběhu 20. století se prolíná se současnými požadavky na všestrannou roli muzea. Představení stěžejních aktivit muzea v oblasti vzdělávání dopomůže k vymezení možností a limitů pro stávající i budoucí využití Židovského muzea.

Základ Židovského muzea v Praze tvoří historické objekty převážně duchovního významu nacházející se na Starém městě pražském. Tato místa lze rozdělit na dvě základní kategorie, a to prostory výstavní a objekty sloužící k organizaci chodu muzea i vzdělávání. Jedná se o čtyři synagogy, Maiselovu, Španělskou, Pinkasovu a Klausovou, dále Starý židovský hřbitov, Obřadní síň pražského Pohřebního bratrstva, Galerii Roberta Guttmana a Vzdělávací a kulturní centrum. V synagogách se nacházejí stálé expozice. Galerie slouží k prezentaci uměleckých děl a Vzdělávací centrum, jak již jeho název napovídá, se zabývá otázkami vzdělávání v Židovském muzeu. Existence samostatného Vzdělávacího centra ukazuje na důraz kladený na využití Židovského muzea pro vzdělávací účely. Mezi synagogami pak specifické místo zaujímá Staronová synagoga, která jako jediná ze zmiňovaných dodnes slouží ke konání náboženských obřadů.

Jedinečnost Židovského muzea v Praze spočívá mimo jiné i v bezprostředním sejití s místní lokalitou. Při tvorbě muzejní sbírky nedochází k jejímu úplnému vyjmutí z původního místa a vystavení předmětů v novém prostředí. Sbírkové předměty v Židovském muzeu v Praze však pocházejí z různých částí Čech a Moravy. Lokalizace v centru hlavního města i skutečnost, že se jedná o řadu samostatných objektů, představuje jedno ze specifik muzea a nabízí řadu možností využití. Každý objekt má zcela jedinečnou a odlišnou atmosféru, což podtrhuje i odlišné zaměření jednotlivých expozic. Další významnou charakteristikou Židovského muzea je skutečnost, že se jedná současně o památník i muzeum. Židovský hřbitov společně s památníkem v Pinkasově synagoze plní funkci odlišnou od ostatních expozic.

Dle statistik Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu zastává Židovské muzeum v Praze přední místa v počtu návštěvníků a počtu uspořádaných výstav. V roce 2011 tak Židovské muzeum zastávalo první místo mezi muzei a památníky s počtem 560 733 návštěvníků, a rovněž v roce 2012 s počtem 552 994 návštěvníků.⁸⁹ V roce 2013 činila dle statistik návštěvnost Židovského muzea 543 786 osob.⁹⁰

O podobě činnosti Židovského muzea vypovídá i srovnání počtu stálých expozic a uspořádaných výstav. Zatímco v množství pořádaných výstav zaujímalo Židovské muzeum v roce 2012 páté místo s 52 výstavami, čímž se zařadilo mimo jiné i před Národní muzeum v Praze, v počtu stálých expozic se s méně než deseti expozicemi neumístilo ani mezi prvními padesáti muzei v ČR. Toto srovnání vypovídá o zaměření muzea na pořádání výstav a aktivní práci na nových projektech. Z uvedených 52 výstav bylo 12 putovních. Počet putovních výstav se oproti předchozímu roku 2011 zdvojnásobil.⁹¹

V počtu uspořádaných kulturně výchovných akcí se Židovské muzeum nacházelo k roku 2012 na čtvrtém místě za Muzeem Beskyd, Muzeem Policie ČR a Technickým muzeem v Brně. Za těmito přírodovědně a technicky orientovanými muzei se v rámci muzeí obdobného zaměření s 265 kulturně výchovnými akcemi, které navštívilo 11 736 návštěvníků, opět nacházelo na předních příčkách.⁹² Počet těchto akcí a souběžně s tím i jejich návštěvnost oproti předchozímu roku radikálně vzrostly.

Expozice je základní program statického rázu, dynamickou složku tvoří tematické výstavy. Stálé expozice seznamují zejména s dějinami Židů, tradicemi a zvyky Židů a s tématy antisemitismu a holocaustu. Na základě seznámení se s aktivitami Židovského muzea v Praze lze konstatovat, že toto muzeum naplňuje

⁸⁹Základní statistické údaje o kultuře v České republice. 2012. I. díl. Kulturní dědictví. Muzea, galerie a památkové objekty. [online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, Centrum informací a statistik kultury, 2013. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z WWW:

<http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Statistika_kultury_2012_I.KULTURNI_DEDICTVI_web.pdf>, s. 25.

⁹⁰Návštěvnost muzeí a galerií v krajích ČR v roce 2013. [online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Navstevnost_MUZEJA_2013.pdf>.

⁹¹Základní statistické údaje o kultuře v České republice. 2012. I. díl. Kulturní dědictví. Muzea, galerie a památkové objekty. [online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, Centrum informací a statistik kultury, 2013. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z WWW:

<http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Statistika_kultury_2012_I.KULTURNI_DEDICTVI_web.pdf>, s. 24.

⁹² Tamtéž, s. 26.

základní nároky kladené na muzea ze strany společnosti v široké míře. Spravuje historické objekty, v nichž provozuje stálé expozice, čímž seznamuje s historií, zvyky i významnými historickými událostmi, ale také spravuje a vědecky zpracovává historické sbírky a fondy. Cíl záchrany dokladu, jeho zpracování a následného využití pro vědu a výchovu je tedy naplněn.

3.1 Historie Židovského muzea

Židovské muzeum vzniklo na území stávající židovské čtvrti nesoucí od poloviny devatenáctého století pojmenování Josefov, který dnes tvoří administrativní součást městské části Praha 1. Za oficiální rok vzniku Židovského muzea v Praze lze považovat rok 1906, kdy Salomon Hugo Lieben spolu s Augustem Steinem inicioval ustavení Spolku k založení a vydržování židovského muzea v Praze, jehož aktivita se zasloužila o vznik a fungování muzea.⁹³ Od doby svého vzniku existuje muzeum nepřetržitě až do současnosti, přestože záměr i jeho činnost se v průběhu 20. století do určité míry proměňovaly.

Na přelomu 19. a 20. století probíhala na území Starého města pražského asanace, která měla za cíl proměnit stávající židovské ghetto v reprezentativní součást centrální oblasti hlavního města. Tehdejší stav oblasti lze považovat za nevyhovující z hlediska hygienických i prostorových podmínek, avšak záměr proměny místa v sobě skrýval nebezpečí zničení řady historických památek a porušení kontinuity místní židovské tradice. V souvislosti s probíhající asanací vyvstala potřeba uchovat předměty bezprostředně se vážící k životu místní židovské komunity. *„Ambice spolku však byly větší; ze sbírkotvorného programu deklarovaného ve stanovách vyplývá, že se pod vlivem soudobých trendů v rámci židovské komunity – postupné emancipace, s ní související asimilace a liberalizace Židů, tedy i opouštění tradičních hodnot, odchodu Židů do větších měst a zanikání venkovských obcí – zaměřil na záchranu předmětů dokládajících dříve dodržované zvyky a tradice a zároveň na vytvoření obrazu či svého druhu pomníku tohoto*

⁹³ VESELSKÁ, Magda. Židovská a spřízněná muzea v Československu v letech 1918-1939. In: VESELSKÁ, Dana, ed. *Tezaurace a prezentace kulturního dědictví minorit ve sbírkových a výstavních programech muzeí a galerií : Sborník příspěvků přednesených v průběhu pracovního semináře ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze 9. března 2006*. Praha: Židovské muzeum v Praze, 2006, s. 41.

zanikajícího světa formou muzejní expozice.“⁹⁴ Vznik Muzea nesledoval primárně cíl seznámení široké veřejnosti s židovskou kulturou, ale plně kopíroval dějinný vývoj a reflektoval naléhavou potřebu uchování tradice. Proces, při kterém došlo k ustavení instituce Židovského muzea lze označit za pozvolný a počáteční léta existence muzea se omezují na činnost spolku, který zdaleka nemá dostatek finančních prostředků, ani vyhovující podmínky pro fungování. Snahy o zřízení Spolku vyvrcholily srpnu roku 1906, ale původní myšlenka o sběru archiválií, které by dokládaly význam a přínos židovské kultury pro tehdejší společnost, pochází od Edvarda Lederera, který ji vyslovil pod dojmem Všeobecné jubilejní zemské výstavy a Národopisné výstavy československé, které se konaly v 90. letech 19. století.⁹⁵ Takto vzniklý archiv společně s etnografickým muzeem měl dokumentovat specifika Židů z pohledu většinové společnosti, avšak k realizaci těchto myšlenek tou dobou ještě nedošlo.⁹⁶ O naplnění představ instituce, která by soustředila předměty i dokumenty spjaté s dějinami židovského obyvatelstva a jeho kulturou došlo až v souvislosti s činností Spolku v prvních desetiletích 20. století. Od doby svého vzniku existuje muzeum nepřetržitě až do současnosti, přestože záměr i jeho činnost se v průběhu 20. století do určité míry proměňovaly.

K aktivizaci činnosti a realizaci konkrétních kroků, které směřovaly k založení muzea, došlo v souvislosti se stavebními úpravami Prahy. Na přelomu 19. a 20. století probíhala na území Starého města pražského asanace, která měla za cíl proměnit stávající židovské ghetto v reprezentativní součást centrální oblasti hlavního města. Tehdejší stav oblasti lze považovat za nevyhovující z hlediska hygienických i prostorových podmínek, avšak záměr proměny místa v sobě skrýval nebezpečí zničení řady historických památek a porušení kontinuity místní židovské tradice. V souvislosti s probíhající asanací vyvstala potřeba uchovat předměty bezprostředně se vážící k životu místní židovské komunity. *„Ambice spolku však byly větší; ze sbírkotvorného programu deklarovaného ve stanovách vyplývá, že se pod vlivem soudobých trendů v rámci židovské komunity – postupné emancipace,*

⁹⁴ VESELSKÁ, Magda. Židovská a spřízněná muzea v Československu v letech 1918-1939. In. VESELSKÁ, Dana, ed. *Tezaurace a prezentace kulturního dědictví minorit ve sbírkových a výstavních programech muzeí a galerií : Sborník příspěvků přednesených v průběhu pracovního semináře ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze 9. března 2006*. Praha: Židovské muzeum v Praze, 2006, s. 41.

⁹⁵ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 11.

⁹⁶ Tamtéž, s. 11.

s ní související asimilace a liberalizace Židů, tedy i opouštění tradičních hodnot, odchodu Židů do větších měst a zanikání venkovských obcí – zaměřil na záchranu předmětů dokládajících dříve dodržované zvyky a tradice a zároveň na vytvoření obrazu či svého druhu pomníku tohoto zanikajícího světa formou muzejní expozice.⁹⁷ Vznik Muzea nesledoval primárně cíl seznámení široké veřejnosti s židovskou kulturou, ale plně kopíroval dějinný vývoj a reflektoval naléhavou potřebu uchování tradice. Z pohledu soudobé společnosti se krok založení muzea ukazuje jako velmi prozíravý zejména s ohledem na události 30. a 40. let 20. století, avšak nevraživost vůči Židům a jejich útlak má daleko hlubší historické kořeny, a tak vyvstává potřeba uchování židovské tradice nepředstavuje překvapivý jev. Zároveň zde existovaly již od počátku ambice nejen předměty uchovat, ale také zpřístupnit. Zatímco obdobné spolky vznikající koncem 19. století v oblasti dnešního Německa a Rakouska si kladly nejprve za cíl systematickou dokumentaci a ochranu židovských památek, a teprve následně zpřístupnění a tvorbu muzejních sbírek, pražský spolek postupoval jinak.⁹⁸ Specifičnost Spolku tkvěla v zaměření na záchranu předmětů se souběžným záměrem jejich představení veřejnosti. Určité stopy tohoto postupu nese expozice Židovského muzea dodnes.

Dnešní podoba stálých expozic a činnosti Židovského muzea koresponduje s tehdejšími požadavky spolku. „*Jeho cílem bylo vytvořit reprezentativní obraz života českých židů: pomocí konkrétních předmětů ilustrovat jejich náboženství, kulturu, dějiny i významné osobnosti. Podle tohoto programu chtěl spolek sbírat a uchovávat židovské liturgické předměty pro synagogu i domácnost nebo jejich vyobrazení, veškeré archivní dokumenty, rukopisy a tiskoviny týkající se židů, vyobrazení osobností, budov a předmětů důležitých pro židy a v neposlední řadě také produkci světově proslulých pražských hebrejských tiskařů.*“⁹⁹ Ambice spolku se promítají i ve skutečnosti, že svou činnost neomezoval pouze na území Prahy, ale sbíral předměty z různých oblastí Čech.¹⁰⁰

⁹⁷ VESELSKÁ, Magda. Židovská a spřízněná muzea v Československu v letech 1918-1939. In. VESELSKÁ, Dana, ed. *Tezaurace a prezentace kulturního dědictví minorit ve sbírkových a výstavních programech muzeí a galerií : Sborník příspěvků přednesených v průběhu pracovního semináře ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze 9. března 2006*. Praha: Židovské muzeum v Praze, 2006, s. 41.

⁹⁸ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 16.

⁹⁹ Tamtéž, s. 19.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 19.

Díky činnosti muzejního spolku v prvních letech působení se navyšovalo množství sbírkových předmětů a roku 1909 došlo ke zpřístupnění sbírky veřejnosti v provizorních prostorách. Narůstal rovněž počet členů spolku a za hlavní zlom v působení muzea lze považovat získání nových výstavních prostor od Pražského pohřebního bratrstva a následné otevření expozice roku 1912.¹⁰¹ Po otevření expozice v budově pohřebního bratrstva v Josefovské ulici a následně v období první světové války došlo k útlumu činnosti muzejního spolku.¹⁰²

Roku 1926 došlo k otevření muzea v samostatné budově, v obřadní síni pražského pohřebního bratrstva. V únoru roku 1933 se spolek přejmenoval oficiálně na Židovské muzeum v Praze.¹⁰³ Tato budova tvoří součást výstavních prostor muzea dodnes. Spolek se soustředil zejména na rozšiřování sbírky a její prezentaci veřejnosti, přičemž snahy o inventarizaci sbírek a další aspekty muzejnické práce se před druhou světovou válkou nenaplnily.¹⁰⁴

První léta fungování Židovského muzea, během nichž došlo k vymezení oblasti zájmu o podobu sbírkových předmětů i oblasti, z níž k jejich sběru docházelo, odpovídala charakteru dobové situace a možnostem jejich zakladatelů. Záměr otevření muzea veřejnosti doprovázel jeho založení již od samotného počátku. Již poměrně brzy po prosazení myšlenky existence židovského muzea se i snaha o zpřístupnění naplnila v podobě provizorní expozice. Její návštěvnost nedosahovala vysokých hodnot, avšak svůj účel plnilo muzeum již tehdy. I přes výtky k nedostatečné systematičnosti při tvorbě sbírek, se začínala ustavovat velice významná instituce.

Další vývojovou etapu Židovského muzea a velmi zajímavé období v jeho historii představuje období počínající okupací českých zemí a doba válečná. Na podzim roku 1939 byl zrušen Muzejní spolek, avšak sbírka zůstala zachována a dostala se pod správu Židovské náboženské obce v Praze, přičemž byla nadále přístupná veřejnosti.¹⁰⁵ V březnu roku 1940 se pověřenci Pražské obce pro záležitosti finanční a právní podařilo vyjednat výjimku z nařízení, které prikazovalo

¹⁰¹ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 21-22.

¹⁰² Tamtéž, s. 24-25.

¹⁰³ Tamtéž, s. 28-30.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 34.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 54.

židům, aby odevzdali předměty z drahých kovů.¹⁰⁶ Tato výjimka umožnila zachování muzejních sbírek. Roku 1940 byla také zřízena takzvaná Památková komise, která převzala úkoly muzejního spolku, a v jejím rámci došlo k vypracování koncepce židovské památkové péče.¹⁰⁷ Ačkoli zůstaly sbírky stále přístupné veřejnosti, prohlídky nebyly z praktických důvodů možné, protože se muzejní budovy staly skladištěm pro pražský synagogální inventář. Kulturní a školské oddělení Pražské obce se však zasadilo, aby byl inventář přesunut do Pinkasovy synagogy a zahájilo snahy o uvedení muzea do původního stavu.¹⁰⁸ K zachování sbírky na podzim roku 1939 přispěla její interpretace jakožto sbírky umělecké.¹⁰⁹ Koncem května 1942 byla do pražského muzea převezena Mikulovská sbírka.¹¹⁰ Významnou osobností tohoto období se stal externí spolupracovník muzea Josef Polák. V této době byly do Prahy sváženy sbírky židovských muzeí a obcí z venkova.¹¹¹ Činnost muzea měla být zahájena 1. srpna 1942. Muzeum zahrnovalo pražské muzeum v Obřadní budově, muzeum venkova v Klausové synagoze, Staronovou synagogu, dále muzeum knihy ve Vysoké synagoze, technické zázemí v Pinkasově synagoze a administrativní sídlo v budově bývalé židovské školy v Jáchymově ulici.¹¹² Do tohoto výběrového muzea byly jednotlivé předměty posílány a následně evidovány a katalogizovány.¹¹³ Na podzim roku 1942 započalo budování stálých expozic, které však nebyly určeny veřejnosti.¹¹⁴ V druhé polovině roku 1944 činnost muzea postupně ustávala. Muzeum se muselo potýkat s deportacemi spolupracovníků muzejního týmu.¹¹⁵ Domněnku, že vznik Ústředního muzea vycházel z ideologických a propagandistických záměrů lze popřít. Muzeum nebylo v této době přístupné veřejnosti a k návštěvám docházelo výjimečně.¹¹⁶

Po válce již muzeum mělo několik pracovníků, veřejně přístupné expozice a rozsáhlé sbírky, které obsahovaly archiválie z majetku židovských obcí bývalého

¹⁰⁶ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 58.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 58.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 60.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 62-63.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 64.

¹¹¹ Tamtéž, s. 67.

¹¹² Tamtéž, s. 70.

¹¹³ Tamtéž, s. 75.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 80.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 93.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 95.

Protektorátu Čechy a Morava a z majetku jednotlivců deportovaných z Prahy a jejího okolí. Pracovníci pražské židovské obce vnímali muzeum jako instituci, která měla zajistit ochranu majetku židovských obcí pro dobu po válce, kdy měl být obcím navrácen. Částečně již v době války, ale především poté, co vyšla najevo tragédie českých a moravských židů, se tento záměr poněkud proměnil.¹¹⁷ Významnou osobností poválečného období byla Hana Volavková, která patřila mezi členy muzejního týmu již v době válečné. Po svém návratu z Terezína se snažila nejprve o zajištění budov, administrativního a technického zázemí muzea. Již od počátku se jí podařilo vzbudit zájem o muzeum u institucí státních i židovských. Muzeum však stále nemělo právní subjektivitu.¹¹⁸ Muzeum měl spravovat Přípravný výbor Pražské obce, zatímco náklady na údržbu měla zajišťovat Majetková národní správa. Přípravný výbor měl v úmyslu sbírky alespoň zčásti zpeněžit a získané prostředky použít na plnění sociálních úkolů. Hana Volavková proto z obav o likvidaci muzea bojovala proti převzetí muzea Přípravným výborem. Také se snažila o významu muzea přesvědčit nejen kompetentní úřady, ale také zástupce židovské komunity.¹¹⁹ Na podzim roku 1945 byl vznesen požadavek od obnovených židovských obcí směrem k muzeu, aby je vybavilo chybějícími liturgickými předměty. Tento požadavek se však nepodařilo naplnit. Muzeum také řešilo restituční nároky a propůjčovalo liturgické předměty židovským obcím.¹²⁰ Hana Volavková se snažila o propagaci muzea u veřejnosti. V červnu 1946 došlo k otevření instalací v Klausové synagoze a Obřadní budově.¹²¹ Po únorových událostech roku 1948 převzal vedení muzea Akční výbor.¹²² Celý rok 1949 a na jaře 1950 probíhala jednání o zestátnění muzea.¹²³ K zestátnění muzea došlo vládním usnesením ze dne 4. dubna 1950. Přímým nadřízeným se stalo Ministerstvo školství, věd a umění. K převzetí sbírek došlo v červnu 1950. První ředitelkou muzea pod správou státu se stala Hana Volavková.¹²⁴ Muzeum po roce 1945 plnilo nejen úlohu správy sbírek, ale také řadu výzkumných úkolů. Expozice židovského muzea si rychle získaly popularitu u veřejnosti. V roce 1948 muzeum navštívilo

¹¹⁷ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 122.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 126.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 127.

¹²⁰ Tamtéž, s. 130-131.

¹²¹ Tamtéž, s. 132.

¹²² Tamtéž, s. 136.

¹²³ Tamtéž, s. 138.

¹²⁴ Tamtéž, s. 141.

73 000 osob. Mimo stálé expozice muzeum pořádalo i krátkodobé výstavy.¹²⁵ Od roku 1948 došlo k útlumu odborné práce muzea i poklesu zaměstnanců.¹²⁶

Po zestátnění muzea byla roku 1950 muzeu odebrána budova v Josefské ulici čp. 5. Náhradní prostory, které byly muzeu přiděleny, pro umístění sbírek nedostačovaly.¹²⁷ Hana Volavková, která se stala ředitelkou muzea, usilovala o to, aby se muzeum zapojilo i do vědecké práce, a tak se roku 1955 stalo pracovištěm Československé akademie věd.¹²⁸ Mezi hlavní úkoly muzea patřila péče o sbírky a expozice, ale také boj proti nacismu a fašismu. Důležitou roli plnily dětské kresby z Terezína vyžádané po skončení války Hanou Volavkovou. Na jaře roku 1955 Olga Herbenová připravila jejich první výstavu.¹²⁹ V 50. letech byl rovněž vybudován památník českým a moravským obětem šoa v Pinkasově synagoze.¹³⁰ Roku 1960 byl zpřístupněn depozitář textilní sbírky ve Španělské synagoze a depozitář stříbrných předmětů v Maiselově synagoze.¹³¹ Součástí prohlídkového okruhu tvořil i Starý židovský hřbitov a Staronová synagoga. Uspořádána byla i řada krátkodobých výstav.¹³² V 50. letech probíhaly i komentované prohlídky, přednášky a kulturní pořady. Do určité míry se stala veřejnosti přístupná knihovna a archiv.¹³³ V roce 1959 byl vydán nový zákon o muzeích, přičemž Státní židovské muzeum bylo nejprve zařazeno do nejvyšší kategorie muzeí. Později však došlo k jeho přerazení do nižší kategorie.¹³⁴ Roku 1961 skončila Hana Volavková ve funkci ředitelky muzea a vystřídal ji nejprve Josef Hráský a roku 1962 Vilém Benda. Jemu se podařilo muzeum ve větší míře zpopularizovat.¹³⁵ Roku 1965 došlo k založení odborného cizojazyčného časopisu *Judaica Bohemiae*.¹³⁶ V polovině 60. let se Státní muzeum účastnilo několika zahraničních výstav.¹³⁷ V roce 1969 došlo ve Státním muzeu k řadě personálních změn. Novým ředitelem muzea se stal Erik

¹²⁵ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 147.

¹²⁶ Tamtéž, s. 150.

¹²⁷ Tamtéž, s. 165.

¹²⁸ Tamtéž, s. 167-168.

¹²⁹ Tamtéž, s. 172.

¹³⁰ Tamtéž, s. 178.

¹³¹ Tamtéž, s. 184.

¹³² Tamtéž, s. 186.

¹³³ Tamtéž, s. 188.

¹³⁴ Tamtéž, s. 190.

¹³⁵ Tamtéž, s. 192.

¹³⁶ Tamtéž, s. 194.

¹³⁷ Tamtéž, s. 199.

Klíma.¹³⁸ V průběhu 70. let se neuskutečnila žádná zahraniční prezentace, omezeny byly i krátkodobé výstavy a z expozic byly odstraněny některé symboly.¹³⁹ Roku 1976 se stal ředitelem Miroslav Jaroš. Za jeho působení opět muzeum začalo vystavovat v zahraničí.¹⁴⁰ V 80. letech se muzeum návštěvníkům spíše uzavíralo.¹⁴¹ V roce 1989 pak hrozilo odprodání sbírek, ke kterému nakonec nedošlo. S nároky na sbírkové předměty vystoupila i izraelská organizace Menora.¹⁴² Po roce 1989 muzeum zaznamenalo velký zájem turistů. V roce 1992 jej navštívilo více než milion návštěvníků. Stav muzea vyžadoval finanční investice.¹⁴³ Na podzim roku 1994 se stal ředitelem muzea Leo Pavlát. Od 1. října 1994 se započala nová kapitola v historii Židovského muzea v Praze.¹⁴⁴

3.2 Vzdělávací aktivity Židovského muzea

Vedle stálých expozic, krátkodobých i putovních výstav a kulturních akcí, které směřují k široké veřejnosti, vytvořilo Židovské muzeum řadu programů a projektů zaměřených přímo na školy a pedagogy.

Programy pro pedagogy zajišťuje Oddělení pro vzdělávání a kulturu v Praze a v Brně. Jedná se o bloky seminářů s názvem Židé, dějiny a kultura, projekt je akreditován a podpořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Semináře seznamují s tématy: Dějiny Židů; Tradice a zvyky Židů; Holocaust / šoa; Antisemitismus, Stát Izrael a současnost. Seminář probíhá formou přednášek, prohlídek, ale i besedy s pamětníkem, či v podobě dílen.

Vzdělávací programy zaměřené na studenty středních škol a žáky osmých a devátých tříd škol základních se dělí do dvou oblastí, které korespondují s koncepcí výstavních prostor muzea. První oblast s názvem Holocaust a antisemitismus zahrnuje programy: My a oni – Antisemitismus a moderní společnost, Ghetto Lodž, Nevítání cizinci, Reflexe – viníci, zachránci a ti ostatní, Holocaust v dokumentech. Těchto šest programů si staví za cíl seznámit studenty s ideologií antisemitismu a principy jejího fungování, historií ghetta Lodž, s osudy židovských uprchlíků do

¹³⁸ VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012, s. 207.

¹³⁹ Tamtéž, s. 208.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 211.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 217.

¹⁴² Tamtéž, s. 221.

¹⁴³ Tamtéž, s. 222.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 224.

Československa a krizí uprchlické politiky v roce 1938, dále s otázkou, zda lze jednoznačně definovat viníky a zachránce, také s jednotlivými fázemi holocaustu a osudy konkrétních rodin z Protektorátu Čechy a Morava za 2. světové války. Tyto cíle mají být naplněny prostřednictvím studia dobových dokumentů, písemných pramenů i fotografických snímků. Druhá oblast vzdělávacích programů se nazývá Židovské svátky, životní cyklus a tradice. Do této skupiny patří čtyři programy, z nichž dva se zaměřují na děti předškolního a mladšího školního věku. Zbývající dva jsou určeny žákům druhého stupně základních škol a studentům středních škol. Programy nesou název Badatel a Hebrejská abeceda, jejich cílem je seznámit aktivní formou s různými tradicemi a zvyky Židů i hebrejskou abecedou.

Vedle programů Židovské muzeum pořádá pro školy i přednášky, které zahrnují tři oblasti, opět se jedná o problematiku holocaustu a antisemitismu a oblast židovských svátků, životního cyklu a tradic, a dále o oblast dějin a literatury. Do této skupiny spadá sedm přednášek s názvy: Dějiny antisemitismu, Perzekuce českých a moravských Židů za druhé světové války, Tradice a zvyky Židů, Biblické dějiny Židů, Dějiny Židů v Čechách a na Moravě od 10. století do současnosti, Významné židovské osobnosti v oblasti literatury v kontextu české kultury, Izrael včera a dnes.

Přednášky a programy pro školy doplňují v neposlední řadě i vzdělávací projekty. První z projektů představuje již zmiňované vzdělávací semináře pro učitele s názvem Židé, dějiny a kultura. Dalším projektem jsou nedělní dílny pro děti a dospělé pořádané každý měsíc. V rámci projektu Krokus jsou školám poskytovány cibulky krokusů, které se následně vysazují na památku židovských dětí. Projekt Památník v Pinkasově synagoze z roku 2014 si kladl za cíl rozšířit povědomí o Pinkasově synagoze a Terezínském rodinném táboře. Za velmi propracovaný lze označit projekt z let 2011 – 2013 s názvem Naši nebo cizí? Židé v českém 20. století, který se zaměřuje na zkvalitnění výuky židovských dějin a dějin antisemitismu v rámci výuky českých dějin 20. století na českých školách. V rámci tohoto projektu vznikla řada metodických materiálů, které jsou běžně dostupné i prostřednictvím internetu. Projekt Zmizelí sousedé, v jehož rámci studenti různých škol pátrali po židovských obětech přímo v místě svého bydliště, svou povahou dokonale naplňuje nároky kladené na projektovou výuku. Projekty

Židovského muzea v Praze vynikají tím, že volí studentům blízká témata i formy výuky.

3.3 Principy vzdělávání o problematice antisemitismu

Nabídka programů, projektů a aktivit směřovaných od Židovského muzea v Praze směrem k veřejnosti a školám je velice široká a pestrá. Muzeum se zaobírá zejména problematikou antisemitismu. V příručce pro pedagogy vydané Židovským muzeem v Praze lze najít několik zajímavých příkladů výuky o problematice antisemitismu.

- Na zdech jsou často k vidění svastiky a antisemitské nápisy. Existují iniciativy, v jejichž rámci skupiny žáků odstraňují antisemitská graffiti ve svém okolí.
- Mnoho ulic se ještě stále jmenuje po známých antisemitech, což lze využít jako odrazový můstek pro dějepisný projekt vedoucí žáky a studenty ke kritickému dialogu o místních dějinách. Mohou například diskutovat s místními zastupiteli o tom, proč se jméno ulice po takovém člověku má nebo nemá i nadále zachovávat. Navíc může třída pátrat po židovských obyvatelích v okolí školy nebo po dalších osobnostech, které pozitivně přispěly k životu v daném místě, a potom místo původního názvu ulice navrhnout náhradní jméno.
- Studentům lze poradit, aby na internetu – jenž se stal velkým zdrojem antisemitské propagandy – pátrali po organizacích, které bojují proti antisemitismu a propagují toleranci. Dále se studenti mohou seznámit s aktivitami slavných hudebních skupin nebo herců, kteří se angažují v boji proti předsudkům a nesnášenlivosti.
- Studenti, kteří jsou již v dané tematice pokročilejší, se mohou zabývat problematikou antisemitismu v intelektuální rovině a analyzovat psychologické, sociologické a filozofické interpretace antisemitismu, nebo zkoumat historiografické polemiky na dané téma.

- Je možné zřizovat památníky obětem antisemitismu, například desku na památku deportovaných židovských dětí z příslušné školy nebo obětí místního antisemitismu jak před, tak po holocaustu.
- Je možné pořádat studentské debaty a workshopy za účelem posílení povědomí o argumentech proti antisemitismu.
- Návštěvy židovských hřbitovů mohou žákům a studentům zprostředkovat kontakt s židovským odkazem v jejich regionu. Mnoho židovských hřbitovů bylo znesvěceno nebo opuštěno. Pomoc při jejich obnově je užitečná a obohacující zkušenost.
- K narušování stereotypů mohou přispět výměnné projekty s židovskými nebo izraelskými studenty.
- Kontakty a setkání s místní židovskou obcí pomáhají k hlubšímu poznání židovské kultury a tradic, stejně jako aktivit obce.¹⁴⁵

Všechny tyto konkrétní příklady výuky o problematice antisemitismu lze označit za formu výuky projektové.

¹⁴⁵ FRANKL, Michal a kol. *Naši nebo cizí? : Židé v českém 20. století*. Praha: Židovské muzeum v Praze – Institut Tereziánské iniciativy, 2013, s. 17 – 18.

4. Projektová výuka

Výuka formou projektů, za pomoci projektové metody, či projektová výuka je předmětem zájmu řady pedagogů na českých školách, avšak v jejím pojmání panuje značná nejednotnost.

Markéta Dvořáková shrnuje různá pojetí projektové výuky, která se vyskytují v didaktické teorii. Projekt je pojímán jako metoda vyučování, komplexní metoda vyučování, organizační forma vyučování, jedna z variant koncentrace učiva, či vzdělávací strategie.¹⁴⁶ Ať již projektovou výuku nazveme jakkoli a označíme za formu, či metodu, je třeba uvést její základní principy a charakteristiku.

4.1 Vymezení projektové výuky

4.1.1 Projekt a problém

V pedagogické literatuře se často o projektové výuce hovoří také jako o projektu. Pro srovnání lze uvést některé definice projektu:

„Projekt je vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti.“¹⁴⁷

„Projekt je v prvé řadě proces, který má svůj začátek a konec. Je to unikátní proces vedoucí k cíli a konkrétnímu výsledku.“¹⁴⁸

„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“¹⁴⁹

Jádro všech těchto definic, ať již pojímají projekt jako proces, nebo úkol, tkví ve skutečnosti, že projekt má nějaký konkrétní cíl. Důležitou roli zastává také

¹⁴⁶ TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s. 13.

¹⁴⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 34.

¹⁴⁸ BADALÍKOVÁ, Olga, JUREČKOVÁ, Veronika. *Škola muzejní pedagogiky 5 : Umění na počátku tisíciletí – možnosti prezentace – Olga Badalíková. Financování a řízení kulturních projektů – Veronika Jurečková*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 36.

¹⁴⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 36.

aspekt žáka. V souvislosti s třetím vymezením se ukazuje jako nutnost odlišit projekt od problému. Slovo komplexní má v této definici velkou důležitost. Rozlišení problému a projektu provádí například Josef Valenta. Problém představuje jádro projektu; skutečnost, se kterou se žák musí vyrovnat. Naproti tomu projekt se vyznačuje větší šíří a systematicností. V rámci projektu se vyskytuje více dílčích problémů, které žáci řeší, a tím si osvojují nové vědomosti a dovednosti. V praxi je vhodné problém vyjádřit formou otázky.¹⁵⁰

Markéta Dvořáková vyslovuje pochybnost nad praktickou funkcí rozlišování obou pojmů, avšak dle S. Vrány uvádí následující rozlišení:

Problém	Projekt
komplex učiva, vede k myšlení	část učiva, vede k dosažení cíle ve skutečnosti
uvažovat, třídít, hodnotit	organizovat, vyzkoumat, vykonat
výzva k odpovědi	výzva k produkci
stojí mimo žáka	vychází z nitra žáka
objektivní	subjektivní
intelekt	vůle, odpovědnost
Problém může obsahovat projekty.	Projekt může obsahovat problémy, čím více jich obsahuje, tím je pedagogicky cennější.

Tab. 1: *Rozlišení projektu a problému*¹⁵¹

Pochybnosti se týkají především prvního bodu, a to s ohledem na charakteristiku projektu jako komplexního problému.

Vztah mezi problémem a projektem lze posuzovat i z hlediska rozvoje osobnosti žáka. „Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu – myšlení i ruce. Jde o komplexní rozvoj osobnosti člověka. Problém se spíše orientuje k rozvoji intelektuálního.“¹⁵² Rozdíl mezi projektem a problémem vystupuje na povrch i v souvislosti se skutečností, že problém znamená pro žáka novou obtíž, se kterou se

¹⁵⁰ VALENTA, Josef. Projektová metoda – přesahy minulosti a současnosti. In. VALENTA, Josef et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 5.

¹⁵¹ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 34.

¹⁵² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 39.

dosud nesetkal a musí najít její řešení, přičemž v rámci již známého projektu lze řešit stále nové problémy.¹⁵³

Po odlišení obou pojmů můžeme problém definovat následovně:

„Problém je tedy vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno formou projektové metody.“¹⁵⁴ Tato definice nastoluje dva důležité pojmy, které stojí v samotném jádru projektové výuky, a to koncentrace učiva a projektová metoda.

4.1.2 Koncentrace učiva a projektová metoda

Koncentraci učiva Vladimír Jůva charakterizuje jako: „*soustředění látky kolem určitého „ústředního motivu“, „jádra“ či základní „ideje“*“.¹⁵⁵ Dále rozlišuje zdroje a typy koncentračních jader.

Zdroje koncentračních jader:

Životní realita (zájmy, potřeby, problémy)

Předepsaná učební látka

Propojení obojího

Typy koncentračních jader:

1. Obecné téma
2. Konkrétní podnět
3. Problém
4. Výchovně vzdělávací cíl¹⁵⁶

Koncentrace byla nahlížena také z hlediska psychologického, se snahou vycházet nikoli pouze z vyučovacích předmětů, ale přímo ze zájmů dítěte, které se měly stát centrem koncentrace. Tento pohled reprezentuje O. Decroly a V. Příhoda. Kritika tohoto pojetí koncentrace se vyskytuje u Hessena i G. A. Lindnera s poukazem na nutnost podnítit dětský zájem ze strany dospělých.¹⁵⁷ Princip

¹⁵³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 39.

¹⁵⁴ VALENTA, Josef. Projektová metoda – přesahy minulosti a současnosti. In. VALENTA, Josef et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 5.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 4.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 4.

¹⁵⁷ DVORÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 70.

koncentrace učiva sám o sobě ještě nevyjadřuje způsob osvojování látky v rámci projektové výuky. K tomu dochází prostřednictvím projektové metody.

Projektovou metodu můžeme popsat jako:

„uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“¹⁵⁸

Jako první vymezil projektovou metodu William Heard Kilpatrick, stoupenec Deweyovy pragmatické pedagogiky.¹⁵⁹ Mezi pojetím projektové výuky v americké pragmatické pedagogice a její současnou realizací v rámci českých škol pochopitelně existují značné rozdíly.

Vymezením projektové metody se dostáváme k definici projektové výuky jako: *„výuky založené na projektové metodě.“¹⁶⁰*

4.1.3 Projektová metoda a další formy vyučování

Další možné vymezení vychází z odlišení projektové výuky od jiných forem vyučování. V zahraniční literatuře se uvádí projektové vyučování především do protikladu k tradiční výuce.

Tradiční vyučování	Projektové vyučování
Učitel vybírá téma.	Student/žák volí téma.
Učitel dodává materiál, informační zdroj.	Studenti/žáci vyhledávají sami materiál, informační zdroje.

Tab. 2: Srovnání tradičního a projektového vyučování¹⁶¹

Zde se ukazuje jeden ze základních rozdílů oproti českému pojetí vyučování, kde role učitele zůstává obvykle i v rámci projektové výuky významnější.

Projektové vyučování můžeme pojímat i v souvislosti s takzvaným tematickým vyučováním. *„Tematické vyučování vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru*

¹⁵⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 37.

¹⁵⁹ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 12-13.

¹⁶⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 40.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 41.

zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečňovat i v různých předmětech.“¹⁶²

Základní rozdíl spočívá ve zvoleném postupu práce. Jednou ze základních charakteristik projektu je cílenost na výsledný produkt, oproti tomu tematická výuka spíše téma rozpracovává do šíře.¹⁶³

4.2 Typologie projektů

V pedagogické literatuře se vyskytuje velké množství různých typů projektů, které vycházejí z členění dle řady hledisek. Například S. Vrána rozlišuje projekty dle učebních předmětů, rozsahu učební látky, počtu zapojených žáků, zařazení projektu do etapy vyučování, vzniku, ale například také místa zpracování.¹⁶⁴

Mezi základní kritéria třídění projektů obvykle patří účel, čas, místo konání, počet žáků. Existuje však také možnost nahlížení projektů například ve vztahu ke koncentraci učiva.¹⁶⁵

U Williama Hearda Kilpatricka, který je považován za zakladatele projektové metody se setkáváme s odlišením projektů dle účelu:

1. Projekt, který se snaží *to embody some idea or plan in external form* – tedy vtělit myšlenku či plán do vnější formy.
2. Projekt cílící k estetické zkušenosti
3. Projekt usilující *to solve problem* – rozřešit problém
4. Projekt vedoucí k získání dovednosti¹⁶⁶

Složitost otázky typologie projektů komplikuje nejen množství různých hledisek, podle kterých lze projekty rozlišovat, ale také skutečnost, že na základě jednoho kritéria bývají projekty členěny často odlišně.

Pro přehlednost můžeme uvést jednu z možných typologií projektů.

¹⁶² TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s.14.

¹⁶³ Tamtéž, s. 21.

¹⁶⁴ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 35.

¹⁶⁵ VALENTA, Josef. Projektová metoda – přesahy minulosti a současnosti. In. VALENTA, Josef et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 6.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 5.

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • spontánní žákovské • uměle připravené • kombinace obou typů předchozích
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • problémové • konstruktivní • hodnotící • směřující k estetické zkušenosti • směřující k získání dovedností (i sociálních)
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> • volný (informační materiál si žák obstarává sám) • vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) • kombinace obou typů
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> • krátkodobý (maximálně 1 den) • střednědobý (maximálně 1 týden) • dlouhodobý (více jak 1 týden, méně jak měsíc) • mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> • školní • domácí • kombinace obou typů • mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> • individuální • společné (skupinové, třídní, ročníkové – mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> • jednopředmětové • víceředmětové

Tab. 3: *Typologie projektů*¹⁶⁷

Za vysoce hodnotné lze považovat zejména projekty spontánní, které se zakládají na aktuální a vysoce emocionálně prožívané skutečnosti, avšak jejich nevýhoda tkví ve složitosti zapojení do výukového plánu.¹⁶⁸

¹⁶⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 48.

4.3 Fáze projektové výuky

Každý pedagog, který se rozhodne pro zařazení projektové výuky do své praxe, by si měl dostatečně uvědomit, že projekt se vždy vyznačuje určitým průběhem, který provází soubor specifických činností, a který musí respektovat. Hovoříme o krocích, či fázích projektu.

William Heard Kilpatrick stanoví čtyři hlavní kroky projektů:

- A. Záměr (purposing).
- B. Plán (planning).
- C. Provedení (executing).
- D. Hodnocení (judging).¹⁶⁹

Zatímco v první fázi se v závislosti na typu projektu uplatňuje role učitele i žáka, a rovněž hodnocení probíhá ze strany obou subjektů, u druhé a třetí fáze projektu by měl učitel spíše představovat roli pomocníka a podněcovatele aktivit tak, jak to vyplývá z charakteristiky projektové výuky.

Rozlišení jednotlivých fází umožňuje lépe zajistit, aby byla naplněna skutečná podstata projektové výuky a nedocházelo k odklonu od ní, popřípadě záměně za jinou formu výuky. Pro účinné uplatnění základního principu projektové výuky nesmí být žádná z fází vynechána.

„D. L. Fried zdůrazňuje, že projektová výuka prochází z hlediska organizace třemi fázemi: počáteční fáze je spojována s prací ve třídě a zahrnuje plánování a přípravu na projekt, prostřední fáze představuje přemístění se do reality a uskutečnění projektu, závěrečná fáze je spjatá s návratem zpět do třídy, kdy probíhá reflexe projektu a jeho hodnocení.“¹⁷⁰

V praxi každá z fází vyžaduje realizaci souboru různých konkrétních činností. Při plánování projektu nejprve dochází k vymezení problému a samotného smyslu projektu, a na jeho základě rozhodnutí o výstupu projektu. Smysl projektu by měl promýšlet i učitel, a to z hlediska přínosu pro osobnostní rozvoj žáka.

¹⁶⁸ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 35.

¹⁶⁹ VALENTA, Josef. *Projektová metoda – přesahy minulosti a současnosti*. In. VALENTA, Josef et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 6.

¹⁷⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 42.

Následně je nutné zpracovat časové rozvržení projektu, zvolit místo, kde se projekt uskuteční, kdo se bude projektu účastnit, jaký bude jeho průběh, a jak bude hodnocen. Nezbytností je i zajištění vhodných pomůcek a materiálu. Vhodnou metodu pro fázi plánování projektu představuje například brainstorming.¹⁷¹

Jedno z hlavních nebezpečí při plánování projektu spočívá v možnosti zaměnění problému za výstup projektu. Výstup představuje výsledek činnosti žáků při práci na daném projektu, jehož smysl tkví již v samotných činnostech, které provádějí, a také znalostech i dovednostech, které tímto způsobem rozvíjejí.

Na základě plánu, který si žáci vytvoří, pak probíhá samotná realizace, která zahrnuje činnosti v návaznosti na podobu konkrétního projektu. Výstup, který žáci vytvoří, pak následně také prezentují. Prezentace výstupu projektu může probíhat na různých úrovních:

- prezentace pro rodiče;
- prezentace ve třídě pro spolužáky;
- prezentace ve škole mimo vlastní třídu;
- prezentace pro veřejnost a zainteresované složky na projektu (např. zřizovatel školy...);
- prezentace pro jiné instituce.¹⁷²

Poslední, ale neméně významnou fází představuje hodnocení projektu, které spočívá ve zhodnocení celého procesu ve všech jeho fázích ze strany žáků i učitele.¹⁷³

4.4 Klady a zápory projektové výuky

Jako každá metoda má i projektová metoda své klady a zápory. Jejich nástin odkazuje k vhodnosti, či případné nevhodnosti použití této metody, a zároveň může posloužit jako východisko k možnostem jejího efektivnějšího využití. Mezi klady projektové metody se řadí: *„přirozenost námětu práce, životní vztahy, spontánní zájem žáka, vlastní úsilí žáka, osobní odpovědnost žáka, vytrvalost v překonávání*

¹⁷¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, s. 41-42.

¹⁷² Tamtéž, s. 42.

¹⁷³ Tamtéž, s. 42.

*překážek, snaha splnit cíl, uspokojení z vlastní práce, využití získaných poznatků.*¹⁷⁴

Josef Valenta kromě základních předností jako je motivace, učení spolupráci, řešení problémů, upozorňuje i na mravní dimenzi projektové metody, vliv na intuici a fantazii, ale také na skutečnost, že tato metoda umožňuje individualizaci ve vzdělávání.¹⁷⁵

Z praktického hlediska se ještě jako důležitější ukazuje představení nebezpečí, která se pojí k užití projektové metody. První problém představuje zařazení projektové výuky v rámci osnov tak, aby nenarušilo výuku.¹⁷⁶ Projektová výuka může být časově náročná, což komplikuje její zařazení do výuky. Přestože hlavní činnost na projektu spočívá v aktivitě samotných studentů, musí být u celého projektu přítomný učitel jako důležitý činitel. Na dovednosti učitele klade projektová výuka také značné nároky. Celkově se projektová metoda vyznačuje vysokou náročností na studenty, učitele i podmínky výuky.

¹⁷⁴ DVORÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 36.

¹⁷⁵ VALENTA, Josef. Projektová metoda – přesahy minulosti a současnosti. In. VALENTA, Josef et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 7.

¹⁷⁶ DVORÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 36.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program jako stěžejní dokument určující podobu výuky na gymnáziích tvoří základní východisko pro podobu výuky nejen v rámci školy, ale slouží také jako opora pro projekty a programy iniciované učiteli v prostředí muzea.

Následuje přehled potenciálu Židovského muzea v Praze pro realizaci výuky z hlediska jednotlivých součástí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

5.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Z charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost lze v souvislosti s možnostmi využití pro vzdělávání v Židovském muzeu vyzdvihnout zejména následující specifika:

„Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže.“¹⁷⁷

„Podporuje vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvorům lidského ducha minulých generací i současnosti.“¹⁷⁸

Další východisko představuje cílové zaměření vzdělávací oblasti, které má za úkol u žáků rozvíjet klíčové kompetence. V tomto ohledu se uplatní tyto cíle:

- *chápaní současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích;*
- *vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou; pochopení civilizačního přínosu různých kultur v závislosti na širších společenských podmínkách; uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti,*

¹⁷⁷Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 38.

odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku;

- *rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou i současnou zkušenost lidstva; chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti;*
- *osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovědním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů;¹⁷⁹*

5.2 Průřezová témata

Nedílnou součástí gymnaziálního vzdělávání představují dle rámcového vzdělávacího programu průřezová témata, která prostupují jednotlivé vyučovací předměty formou představení aktuálních problémů moderní společnosti.

Z hlediska výuky Občanského a společenskovědního základu v Židovském muzeu lze uplatnit Osobnostní a sociální výchovu, která vede mimo jiné ke schopnosti *„pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a v procesech sociální interakce ve všech jejích podobách (osobní, politické, interkulturní, profesní, společenské atd.) jednat co nejefektivněji ve prospěch svůj i druhých lidí.“¹⁸⁰*

Přínos průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech spočívá u žáka v rozvoji schopnosti *„přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije;“¹⁸¹*

Zcela nesporně se v rámci výuky v Židovském muzeu prosadí Multikulturní výchova, což dokládá její definice v rámcovém vzdělávacím programu. Pomáhá žákům *„respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a*

¹⁷⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 66.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 70.

*ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat;*¹⁸²

Tematické okruhy jednotlivých průřezových témat nejsou zaměřeny historicky, přesto nalézají uplatnění i v souvislosti s výukou v Židovském muzeu.

5.3 Vzdělávací obsah

Za poslední důležitou složku Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, na které lze sledovat možnosti uplatnění při realizaci výuky občanského a společenskovedního základu v Židovském muzeu je možné označit již konkrétní vzdělávací obsah a očekávané výstupy od žáků:

ČLOVĚK JAKO JEDINEC

- *na příkladech ilustruje vhodné způsoby vyrovnávání se s náročnými životními situacemi*

ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI

- *respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky*

OBČAN VE STÁTĚ

- *vyloží podstatu demokracie, odliší ji od nedemokratických forem řízení sociálních skupin a státu, porovná postavení občana v demokratickém a totalitním státě*
- *objasní podstatu a význam politického pluralismu pro život ve státě, uvede příklady politického extremismu a objasní, v čem spočívá nebezpečí ideologií*
- *obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování*

OBČAN A PRÁVO

- *objasní, v čem spočívá odlišnost mezi morálními a právními normami, odůvodní účel sankcí při porušení právní normy*

¹⁸²Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

MEZINÁRODNÍ VZTAHY, GLOBÁLNÍ SVĚT

- *uvede příklady činnosti některých významných mezinárodních organizací a vysvětlí, jaký vliv má jejich činnost na chod světového společenství, zhodnotí význam zapojení ČR¹⁸³*

¹⁸³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

6. Návrh na výuku tématu v rámci společenských věd v Židovském muzeu

Ačkoli nabídka programů a projektů Židovského muzea je velmi široká, většina projektů se řadí svým zaměřením spíše do sféry výuky dějepisné. Mým cílem se v obecné rovině stalo představit příklad vyučování aktuálního společenskovedního tématu v rámci převážně historicky orientovaných programů a aktivit Židovského muzea v Praze. Jako dílčí cíl zde vystupuje snaha o rozvoj mezipředmětových vazeb zejména v rámci předmětů dějepis a občanský a společenskovední základ, a dále o propojení historické a současné vyučovací látky.

Na základě prozkoumání styčných témat v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a stávající nabídce programů Židovského muzea v Praze jsem sestavila vzdělávací projekt.

6.1 Projekt Lidská práva

Tématem vzdělávacího projektu jsou lidská práva, jelikož toto téma patří nejen mezi cíle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, ale také se jedná o téma stále velmi aktuální. Tento projekt můžeme charakterizovat dle výše uvedené kategorizace projektové výuky. Z hlediska navrhovatele jde o projekt uměle připravený, protože jej iniciuje sám učitel. Informační zdroj projektu je z části volný, jelikož si studenti některé materiály obstarávají sami a z části vázaný, protože značnou část informačního materiálu poskytuje studentům učitel. Dále se jedná o projekt krátkodobý, školní a společný.

Cílem bude zprostředkovat látku spadající pod téma lidská práva. Studenti by měli být schopni identifikovat základní lidská práva, být schopni je obhajovat, respektovat práva svá, ale i druhých osob, a také identifikovat případy porušení lidských práv. Tyto cíle stanoví i Rámcový vzdělávací program v rámci kategorie občan ve státě. Za účelem probrání tohoto aktuálního společenskovedního tématu se však obrátíme do historie, konkrétně období Protektorátu Čechy a Morava. Studenti by se v rámci projektu měli seznámit s Norimberskými zákony a dalšími dobovými protizidovskými zákony a nařízeními. S těmito nařízeními by měli samostatně pracovat a vyhledávat v nich podstatné informace, které pomohou blíže pocítit reálné dopady daných nařízení. Následně prostřednictvím konkrétních případů

pamětníků studenti poznají prožitek lidí, kterých se tato nařízení dotkla. Na základě těchto dvou různých pramenů poznání lze porovnat, jak lidská práva může pojímat legální zákon, a jaký rozměr mohou tyto zákony mít s ohledem na konkrétní osoby. Cílem je překročit rovinu pouhého poznání a vědomí porušování lidských práv k pocítění důležitosti a potřeby vystupovat proti jejich porušování.

Z časového hlediska lze tento projekt realizovat v rámci tří vyučovacích hodin. Svým zařazením spadá do občanského a společenskovedního základu s přesahem do výuky dějepisné.

6.1.1 Návrh realizace

V rámci celého projektu budou studenti nejprve pracovat s ukázkami textů z literatury v podobě vzpomínek pamětníků. Následně s Norimberskými zákony a dalšími protižidovskými zákony a nařízeními, a také s historickými dokumenty vztahujícími se k případům porušení některého z nařízení. S těmito dokumenty budou studenti pracovat takovým způsobem, aby bylo možné alespoň z části proměnit tyto historické skutečnosti v přítomný prožitek.

První aktivita má za cíl uvést studenty do samotného tématu a pomoci se naladit na plánovanou probíranou látku. Výchozí text pochází z knihy Klid je síla, řek' tatínek, jejíž autorkou je Zdenka Fantlová. Její vyprávění může být studentům blízké i proto, že se ve svých vzpomínkách vrací mimo jiné do doby studií na gymnáziu, tedy do předpokládaného věku studentů, kterým je projekt určen. Text nepřímo popisuje historické události od nástupu Adolfa Hitlera v Německu, až po vyhlášení druhé světové války a zavádění takzvaných rasových zákonů v Protektorátu Čechy a Morava. Text by měl studentům přiblížit toto období z pohledu přímého účastníka daných událostí. Při práci s touto ukázkou by měli využít vlastních dějepisných znalostí a prokázat schopnost odvozovat od vzpomínek pamětnice k reálným historickým událostem.

Na úvodní hodině učitel studenty nejprve rozdělí do pracovních skupin, a poté jim rozdá jednotlivé papíry s následujícími ukázkami textu. Tyto ukázky budou na jednotlivých papírech a ve zpřeházeném pořadí. Učitel studentům zadá úkol, aby tyto ukázky seřadili chronologicky, jak jdou po sobě, do jednotného příběhu. Následuje samostatná práce studentů ve skupinách.

Výchozí text č. 1:

Z Německa, které se tehdy zdálo od naší republiky vzdálené, jako by bylo na jiné planetě, prosakovaly zprávy o novém politickém režimu, který tam zavádí jejich říšský kancléř jménem Adolf Hitler. Rádio vysílalo některé jeho davové projevy a politické řeči a zněl jako každý fanatik, který huláká, křičí, vyhrožuje. Nikdo ho nebral vážně, přestože si získával kolem sebe nové a nové přívržence a úderníky v hnědých uniformách. Maminka to nerada poslouchala a tatínek to vyloženě ignoroval: “To se nás netýká. Hitlera mají v Německu a my jsme Československá republika. A tady nám vládne prezident Masaryk a nikdo na světě nemá lepšího státníka”¹⁸⁴

Z Německa se v rádiu zesilovaly hysterické a výhružné projevy Adolfa Hitlera, který tou dobou už měl za sebou půl německého národa. Po každém jeho veřejném výstupu rádio burácelo dlouhým provoláním: “Sieg Heil!“, “Sieg Heil!“, “Sieg Heil!“ do nekonečna. Maminka se začala opravdu bát, ale tatínek ji chlácholil a říkal: “Hitler nám nemůže nic udělat. A kdyby si na nás troufal, tak se bude divit. My máme výborně vycvičenou armádu, zpevněné hranice a ještě navíc smlouvu se spřátelenými národy o vzájemné pomoci. Tak jen klid a žádné strachy.”¹⁸⁵

Z německé strany se zablesklo. Hitler si uemanul, že chce naše Sudety, že patří jemu. Pohrozil, že si je vezme násilím, když je naše republika dobrovolně nevydá. Nevydala. Byla mobilizace. Národ se postavil na odpor proti Hitlerovi a jeho armádě. Tatínek s řadou dalších vlastenců se přihlásil dobrovolně do vojska. A pak přišel Mnichov. Nikdo nemohl uvěřit, že nás naši spojenci a Anglie zaprodali. Předali nás jako první sousto hladovému Hitlerovi. Byli jsme v pasti. Opevněné hranice se otevřely, Němci shrábli Sudety a naše armáda i s tatínkem se vrátila smutně domů. Sít se kolem nás stahovala. Sieg Heil znělo z rádia silněji a silněji.¹⁸⁶

¹⁸⁴ FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek*. Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008, s. 55.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 58.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 62.

Venku bylo nevlídně, zima, pršelo, dokonce i trochu sněžilo. A jinak žádný zvláštní den. Byla jenom středa 15. března 1939. Tatínkovi se třásl hlas, když volal znovu: “Pojďte všichni k oknu.“ Rozhrnuli jsme záclony v jídelně a oknem v prvním patře jsme viděli divnou podívanou. Ulicí pod námi se valila jak povodeň – německá armáda. Zakuklenci na motorkách v cizích uniformách s železnými helmicemi na hlavách se řítily v hustých řadách od západu směrem ku Praze. V ulici to dunělo jak při zemětřesení. Nikdo nepromluvil. Zamrazilo mě po těle divnou předtuchou něčeho zlého a neznámého, co nás čeká. Na ulici jinak nebylo živé duše. Jen někde stáli lidi za okny a s hrůzou v očích přihlíželi, jak se na náš národ valí pohroma.¹⁸⁷

Řady motorizovaného vojska nebraly konce. Byly jich stovky. Snad tisíce. Běželi jsme k rádiu. Hlasatel třesoucím se hlasem nabádal obyvatelstvo ke klidu a varoval proti jakémukoliv odporu. Pokud možno se nemá vycházet na ulici a školy budou dnes zavřené. To byla pro mě jediná dobrá zpráva dne. Dneska není škola. Měli jsme mít ten den zeměpis – téma Sahara. Nebyla jsem vůbec připravená a o Sahaře jsem nic nevěděla, kdybych byla vyvolaná k tabuli. To mě trochu uklidnilo. Hlasatel nabádal posluchače: “Zůstaňte u aparátu!“ Sesedli jsme se kolem rádia a čekali na další zprávy. Asi za hodinu německá armáda dorazila do Prahy a obsadila Hradčany. To bylo otřesné hlášení. Neskutečná představa, při níž ale celý národ věděl, že to znamená konec naší svobody, jak jsme ji znali.¹⁸⁸

Nový školní rok 1. září 1939 se slil dohromady s německým obsazením Polska a vyhlášením druhé světové války. Mezitím se z naší republiky stal Říšský protektorát s novým vedením a rychle se začaly zavádět rasové zákony, jak je měli Němci už v Říši vyzkoušené, jak je Hitler celá ta léta neúprosně uplatňoval a jak jsme tomu nikdy nevěřili, že by se něco podobného mohlo jednou stát u nás. A stalo.¹⁸⁹

¹⁸⁷ FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek*. Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008, s. 70.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 71.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 71-72.

Poté, co studenti text seřadí, bude jejich práce zkontrolována v rámci třídy a celý text nahlas přečten. Následně budou mít studenti za úkol dění textu převyprávět vlastními slovy. Studentům budou kladeny také doplňující otázky: Jaké historické události text popisuje?; Co víte o osobě, která příběh vypráví? Studenti budou vyzváni, aby řekli vše, co si myslí o autorovi textu a historických událostech, kterých se text týká. Studenti by měli identifikovat jednotlivé historické události (nástup Adolfa Hitlera k moci, Mnichovská dohoda, obsazení Sudet, okupace Česko-Slovenska, vyhlášení druhé světové války, zavádění rasových zákonů v Protektorátu Čechy a Morava). Studenti se budou zamýšlet nejen nad událostmi samými z historického hlediska, ale také nad způsobem vnímání daných událostí z pohledu pamětnice a její rodiny. Budou promýšlet, jak mohly tyto události zasáhnout do života celé rodiny.

Poté, co si studenti udělají představu o popisovaných událostech i autorce, dostanou medailonek Zdenky Fantlové a seznámí se tak s autorkou celého textu. Dozvědí se, ze které knihy úryvek pochází. Učitel může knihu studentům doporučit k další četbě. Medailonek doplní i fotografie autorky. (viz. příloha č. 1)

Medailonek Zdenky Fantlové:

Zdenka Fantlová se narodila v roce 1922 v Blatné. Oba její rodiče pocházeli z venkovských židovských rodin na Písecku. V roce 1925 se přestěhovali do Rokycan, kde prožila celé své mládí. Studovala na místním reálném gymnáziu. V roce 1940 byla však z rasových důvodů vyloučena a absolvovala pak jeden rok na Anglickém institutu v Praze. V lednu 1942 byla s celou rodinou deportována do Terezína. V říjnu roku 1944 byla poslána do vyhlazovacího tábora Auschwitz-Birkenau. Vzhledem k svému mládí a pracovní schopnosti byla později poslána dále na východ do pracovního tábora Kurzbach. V lednu 1945 nastoupila pochod smrti přes řeku Odru do koncentračního tábora Gross Rosen a pak do Mauthausenu. Cestou polovina děvčat zahynula. V únoru 1945 byl zbytek její skupiny převezen do Bergen-Belsenu blízko Hannoveru. Když tam vypukla tyfová epidemie, většina vězňů zahynula hladem a žízní. 15. dubna 1945 osvobodila tento tábor Britská armáda a tehdy ji našel jeden anglický důstojník ještě živou mezi tisíci mrtvolami. Tím, že uměla anglicky volat o pomoc, si zachránila život.¹⁹⁰

¹⁹⁰ FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek*. Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008, s. 272.

Pomocí tohoto medailonku se studenti dozvědí o dalších osudech autorky a lépe si představí, jakou životní zkušeností prošla.

Po seznámení se s autorkou textu budou studentům předloženy další tři ukázky z knihy, které se již vztahují k době po vydání takzvaných rasových zákonů. Autorka v textu popisuje, jak se po vydání protižidovských nařízení změnil její život, co vše ji postihlo, a jak se změnil její vztahy s okolím. Tato ukázka má za úkol zprostředkovat studentům prožitek člověka, který na vlastní kůži pocítil protižidovská nařízení, a také pocity, které vzešly z života v tehdejší společnosti. Studenti by si měli důkladně ukázky přečíst a zaměřit se na jednotlivé zákazy a nařízení. Studenti dostanou za úkol vypsát veškeré zákazy, o nichž autorka hovoří.

Výchozí text č. 2:

Najednou, jakoby přes noc, bylo celé obyvatelstvo republiky rozděleno na dva přísně oddělené tábory. Na židy a na ty ostatní. Jako když švihne kouzelnou hůlkou, se z nás staly nestvůry a podlidi, kterým se teď musí každý vyhýbat. A to pod trestem uvěznění, nebo i něčeho horšího.

Následovala registrace židů ve všech městech, vesnicích, vesničkách a na samotách. Každý dostal nový osobní průkaz se stampilkou JUDE a žlutou hvězdu, přišitou na kabátě, aby byl zdaleka vidět a poznán jako nepřítel lidu.

Hned nato se začal sepisovat židovský majetek, obchody, kanceláře, živnosti. Každý majitel se musel dobrovolně vzdát svého podniku a předat ho i s podpisem souhlasu německému zástupci a následníku.

Musel se propustit personál i po dlouhých letech spolupráce a s bolestí v srdci odevzdat domácí zvířata, která za nic nemohla, do sběren.

Všecky dveře se začaly zavírat. Na kavárnách, restauracích, biografech se objevil nápis:

“Židé nevitáni.“ Jeden čelný obchod dokonce vyvěsil nápis “Psům a židům vstup zakázán.“

Zaváděly se lístky na potraviny a zároveň oznámení na obchodech, že židům se smí potraviny prodávat jen mezi třetí a čtvrtou hodinou odpoledne. To už nebylo nic k dostání.

Pak už to šlo jedno za druhým.

Následovalo propuštění ze školy. Jednoho dne dostal tatínek písemné oznámení z našeho gymnázia:

Výnosem ze dne 7. srpna 1940, c. 99761/40-J 1, ustanovilo ministerstvo školství a národní osvěty po dohodě s panem říšským protektorem, že s platností od počátku školního roku nesmějí být židovští žáci přijímáni do českých škol jakéhokoliv druhu a pokud by tito žáci takové školy navštěvovali, mají býti počátkem školního roku 1940/1941 z účasti na vyučování vyloučeni.

V důsledku tohoto nařízení oznamuje Vám ředitelství, že Vaše dcera Zdenka Fantlová přestává býti žákyní zdejšího ústavu.

Jan Hora

ředitel

Tak bylo za mne rozhodnuto. Byla jsem v septimě a bylo mi líto, že k maturitě už to nedotáhnu. Kamarádky ve třídě to nemohly pochopit a říkaly:

“To je nesmysl. Třeba to ani není pravda. Uvidíš, že si to rozmyslí a vrátíš se do školy.”

Nesmysl to byl, ale pravda taky a do školy už jsem se vrátit nesměla. Tak co teď. Kam se obrátím.¹⁹¹

...

Z Prahy jsme podnikaly výlety do okolí. Jednou lodí na Zbraslav, jednou zas na hrad Kokořín. Sundávaly jsme si hvězdy z kabátů a chodily klidně na zakázaná místa, jezdily tramvají a chodily domů po osmé hodině večerní, když bylo zakázáno být na ulici. Myslely jsme si, že nás v Praze nikdo nezná a měly jsme vlastně velké štěstí, že nám to vždycky prošlo a nikdo se nás na nic neptal. Jen chudák babička umírala strachy, když jsem nebyla v osm hodin doma.¹⁹²

...

Po Praze byl život doma velice jednotvárný, nudný a omezený.

¹⁹¹ FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek*. Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008, s. 72-73.

¹⁹² Tamtéž, s. 77-78.

Rozkaz nevycházet po osmé hodině večerní na ulici se přísně dodržoval a nošení hvězdy na kabátě také.

Ta musela být perfektně přišíťá tak, aby se žádný roh nebo cíp neodchlipoval. Měla jsem permanentně navlečenou jehlu s černou nití a všechny hvězdy na všech kabátech bylo třeba stále hlídat, upravovat a přišívat. Německý šroub se začal utahovat. Zatýkali lidi na ulici i bez důvodu. Nesměli jsme se s nikým stýkat, nikoho navštěvovat, nebo dokonce se s někým bavit na ulici. Obyvatelstvo našeho města se rychle rozdělilo na dva tábory. Na ty, kteří německé rozkazy neuznávali a tajně nám pomáhali, hlavně získávat potraviny mimo určenou dobu. A na ty, kteří začali s Němci spolupracovat a těšili se, že konečně nadešla jejich doba. Považovali za svou povinnost špehovat, slídit a udávat a získávat si tím od Němců pochvaly a různé odměny. Svě kamarádky jsem přestala vyhledávat hlavně proto, abych jim a jejich rodičům neztěžovala život, když se kolem nás začalo objevovat tolik nových očí a uší. Nedůvěru k lidem jsme nikdy neznali. S každým jsme mohli otevřeně mluvit, sdělovat si různé zprávy a zážitky a nikoho jsme se nemuseli bát. Teď jsme všichni zmlkli. Do denního života se vkradla ošklivá nestvůra – strach z lidí. Co když řezník na rohu, nebo trafikant naproti – přestože invalida z první války, bývalá pradelna nebo hostinský, kam jsem chodila tatínkovi pro pivo, teď spolupracují s Němce, hlídají nás a jen čekají na náš nejmenší přestupek, aby nás mohli jít udat a oznámit příslušnému úřadu?

Dlouho jsme nečekali. Lidé se v krizi projeví. V rámci protizidovských nařízení jsme museli odevzdat rádio a spoléhat se jen na letmo zachycené zprávy z okolí. Jednou vyzval soused tatínka, aby si k nim přišel poslechnout české zprávy vysílané z londýnského BBC. Poslouchat cizí rozkaz bylo přísně zakázáno. Za to byly nelidské tresty. Tatínek pozvání přijal a šel. Byl nadšený vysílaným projevem Jana Masaryka k českému národu. U souseda byl dvakrát. Brzy na to, jeden večer, když jsme všichni seděli kolem stolu u večeře, bylo asi osm hodin – najednou se ozvalo řinčení domovního zvonku, jednou, dvakrát, třikrát a několik prudkých kopnutí do dveří.

“Gestapo! Aufmachen!” – Otevřít! – zaburácel venku německý rozkaz.¹⁹³

¹⁹³ FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek*. Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008, s. 79-80.

Po přečtení ukázky budou studenti vyzváni, aby uvedli všechny zákony a nařízení, kterých si v ukázce všimli, a která si poznamenali. Učitel se studenty rozebere, co jednotlivé zákony stanoví, a co v praxi skutečně znamenají (například zákaz cestovat může vést zároveň ve svém důsledku i ke ztrátě přátel a nemožnosti navštěvovat příbuzné). Studenti se zamyslí nad tím, co daná nařízení znamenala pro Zdenku Fantlovou, a co by znamenala pro studenty samé. Další otázka směřuje k tomu, proč právě tyto zákazy. Studenti by se měli vžít do situace a představit si, jaké to je být vyhozen ze školy, nesmět užívat televizi a počítač, nesmět vídat přátele, vzdát se svého domácího mazlíčka. Studenti by měli sepsat základní práva, bez kterých by se oni sami neobešli.

Druhý úkol vztahující se k ukázce se zaměřuje na reakci na tato nařízení v praxi. Norimberské zákony nerozdělily obyvatelstvo pouze do dvou kategorií na Židy a nežidovské obyvatelstvo, ale také na ty, kteří byli schopni a ochotni proti zákonům nějakým způsobem bojovat, a na ty, kteří je tolerovali, či podporovali. Studenti by měli z ukázky vyčíst, jak na tato nařízení reagovala Zdenka Fantlová, zda všechna nařízení dodržovala. Jak reagovala její babička, když nebyla po osmé doma, a jak reagovaly její kamarádky na její vyloučení ze školy. Studenti by měli zformulovat, jak se tato nařízení dotkla Židů, a jak nežidovského obyvatelstva. Studenti mohou promýšlet teoretickou otázku, jak by sami reagovali na podobná nařízení, být například majiteli obchodu, spolužáky Zdenky Fantlové, nebo jejími sousedy. Učitel se studenty probere možné postoje k protižidovským nařízením. Ukázky z dobového tisku doplní představu o tehdejší propagandě a postoji vůči Židům. (viz. příloha č. 2)

Poté, co studenti vykonají oba úkoly vztahující se k výchozímu textu, dostanou ukázky reálných dobových zákonů a nařízení. (viz. příloha č. 3-20) Budou mít za úkol si je pročíst a vyhledat nařízení, o kterých hovoří Zdenka Fantlová, dále nařízení, která jim připadají nejtvrděší, která nechápou, nebo která je z nějakého důvodu zaujala. Tato nařízení pak budou rozebrána. Lze se zabývat jejich jednotlivými částmi, co stanoví, a jaké sankce nastávají při jejich porušení. Nařízení budou rozdělena do různých kategorií dle toho, jakou oblast upravují. K provedení všech těchto činností bude využit pracovní list.

3) Seřad'te jednotlivá nařizení od nejzávažnějších po ty nejméně závažné.

4) Které nařizení Vás nejvíce zaujalo a proč?

5) Vyberte si libovolné nařizení a rozeberte jej. Označte zákaz a sankci. Považujete sankci za odpovídající provinění? Své rozhodnutí zdůvodněte.

Po probrání jednotlivých vyhlášek a jejich rozboru následují od učitele směrem ke studentům otázky.: Proč tato nařízení postihla právě Zdenku Fantlovou? Na jakém základě byly vydávány jednotlivé vyhlášky? Tímto způsobem učitel navodí téma Norimberských zákonů. Následuje předložení Norimberských zákonů.¹⁹⁴ (viz. příloha č. 21)

Po prostudování zákonů studenti zodpoví otázky. Kdo byl státní příslušník, a kdo říšský občan? Kdo byl dle zákona Němec, Žid, židovský míšenec? Kdo je příslušník německé nebo druhově příbuzné krve? U Norimberských zákonů je důležité uvědomění jejich role v kategorizaci obyvatelstva.

Učitel studentům zadá úkol, aby vyhledali další případy lidí, kteří se setkali s omezeními v důsledku protižidovských zákonů. Studenti mohou hledat v pamětech i materiálech Židovského muzea v Praze, čímž se prověří jejich badatelské schopnosti. Studenti by měli vyhledat případy, které jsou jim z nějakého důvodu blízké, které je svým příběhem zaujaly. Tato činnost bude součástí mimoškolní práce studentů. Ve vyučovací hodině pak studenti jednotlivé příběhy přednesou svým spolužákům a vysvětlí, proč zvolili právě tento příběh. Studenti tak budou moci porovnat různé způsoby vnímání a vyrovnávání se s protižidovskými nařízeními. Ukázkou Zdenky Fantlové může sám učitel doplnit o vzpomínky dalších pamětníků a lidí, kteří se potýkali s omezeními. Za tímto účelem lze využít i materiály vzniklé v rámci projektu Židovského muzea v Praze – Neztratit víru v člověka.

Následuje další úkol, v jehož rámci učitel může studenty nechat samostatně vyhledávat v archivních dokumentech, nebo jim předložit konkrétní případy, kdy došlo k porušení některého z nařízení (viz. příloha č. 22-24). Na těchto příkladech lze dobře ilustrovat, jaký měla v praxi některá nařízení dopad. Jedná se o policejní záznamy o konkrétních přestupcích proti daným zákazům, u kterých lze sledovat, za jakých okolností došlo k porušení zákazu, kdo provinění nahlásil, a jak často banální situace vedla k přísnému trestu. Pro práci s dokumenty studenti využijí v pořadí již druhý pracovní list.

¹⁹⁴ *Protižidovské zákony a nařízení*. [online]. [cit.2016-09-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.holocaust.cz/zdroje/dokumenty/protizidovske-zakony-a-narizeni/>>.

Pracovní list č. 2

- 1) Na základě policejních spisů vyplňte následující tabulku.

	Případ č. 1	Případ č. 2	Případ č. 3
Jméno:			
Bydliště:			
Ve věci:			

- 2) Jak zní nařízení, proti němuž se Josefa Ecksteinová provinila?
- 3) Jaký trest hrozí v případě porušení daného nařízení?
- 4) Jaký trest byl uložen Josefě Ecksteinové?
- 5) Proč Josefa Ecksteinová vstoupila do kavárny?
- 6) Provinila se Josefa Ecksteinová proti nařízení? Svou odpověď zdůvodněte.
- 7) Jakou roli zastávají jednotlivé osoby v příběhu č. 2.
- Melanie Allinová –
Pavla Holubová –
Paul Mislap –
Ing. Gregor Schneider –
Ludmila Rittrová –
Karel Moravec –

- 8) Jaké důvody mohly vést Ludmilu Rittrovou, aby požádala o zákrok proti Allinové, Holubové a Mislapovi?
- 9) Kdo je podle vás odpovědný za předvedení Allinové, Holubové a Mislapa?
- 10) Z jakého důvodu byl předveden Rudolf Eben?
- 11) Domníváte se, že se Rudolf Eben proti danému nařízení provinil? Svou odpověď zdůvodněte.

Po práci s historickými dokumenty se v rámci dalšího úkolu již studenti přesunou do současnosti. Cílem dalšího úkolu bude uvědomění si absurdity nařízení, která mohou být legální, avšak zároveň také nesmyslná a diskriminující. Po prostudování případů z historie studenti obdrží napsané věty, které vznikly v roce 2007 v rámci kampaně Židovského muzea v Praze, a které byly po určitou dobu vystaveny v pražských ulicích.: „*Modrooké osoby mají zakázáno používat telefonní automaty*“ „*Osoby s pihami mají zakázáno používat autobusy a trolejbusy*“ „*Dospělé osoby malého vzrůstu mají povoleno nakupovat pouze od 15 do 17 hodin*“ Učitel může případně vymyslet sám další věty podobného charakteru. Studenti ve skupinách sepiší a následně přednesou vše, co je ve spojitosti s těmito větami napadne. Následně se studenti budou zamýšlet nad jednotlivými zákazy. Učitel vznesle dotaz na možnost existence a prosazení podobných nařízení. Studenti uvedou, zda by bylo možné prosadit podobná nařízení v soudobé společnosti, co tomu brání, a za jakých okolností by prosazení podobných zákonů bylo teoreticky možné. Dále studenti srovnají tato nařízení s protižidovskými nařízeními a zamyslí se nad možnostmi prosazení protižidovských nařízení v současnosti.

Studenti budou mít za úkol sestavit na základě toho, co zjistili průzkumem historických dokumentů a vzpomínek pamětníků, listinu, která by stanovila základní práva a jistoty. Poté dostanou Listinu základních práv a svobod České republiky a porovnájí oba dokumenty. Zhodnotí, zda se v daných bodech shodují, či zda jim v některém z dokumentů něco chybí. Studenti by měli vybrat, která z práv jsou pro ně zcela zásadní a sepsat odůvodnění, proč by se měla tato práva dodržovat, a proč by měli občané za jejich dodržování aktivně vystupovat. Podle toho, jaká práva si vyberou, pak budou ve skupině diskutovat o hodnotě jednotlivých práv. Následně by měli zhodnotit možné postoje k porušování lidských práv. Sepsat motivy člověka, který někoho udal a motivy člověka, který se někoho zastal a pomohl mu navzdory zákazům. Studenti sepiší seznam pro a proti pomoci a vystoupení proti porušování lidských práv. Při těchto aktivitách mohou studenti využít materiálů z předchozích úkolů, kdy si sepisovali důležitá práva, ale také se seznámili s konkrétními případy a postoji lidí vůči porušování lidských práv.

7. Závěr

Muzeum skrývá velký potenciál pro výchovu a vzdělávání. Muzeum je také společenskou institucí, která plní řadu funkcí a reaguje na potřeby společnosti. Můžeme pojímat muzeum z hlediska muzeologického, které pomůže muzeum poznat s ohledem na jeho specifický poměr ke společnosti, dále z hlediska pedagogického, tedy jeho využití pro výuku, ale v neposlední řadě i z hlediska muzejně pedagogického, které se zabývá muzejní edukací, tedy záměrným, intencionálním působením muzea na veřejnost.

Židovské muzeum v Praze je příkladem muzejní instituce, která má bohatou historii i pestrou současnost. Muzeum ve své historii muselo neustále obhajovat svou existenci a několikrát čelilo hrozbě zániku. V současnosti muzeum vedle stálých expozic pořádá krátkodobé výstavy, projekty pro veřejnost, pedagogy i studenty různých stupňů škol. Muzeum se snaží aktivně komunikovat s veřejností. Plní odborné vědecké úkoly, ale je otevřené i badatelům z řad širší veřejnosti, o čemž jsem se i osobně přesvědčila.

Stěžejním cílem mé diplomové práce bylo zodpovědět otázku, zda Židovské muzeum v Praze a oblast, kterou mapuje, skrývá potenciál pro výuku společenskovědních témat v rámci školní výuky. Židovské muzeum pro výuku občanského a společenskovědního základu lze využít, přestože toto využití má své limity. Důležité je nepojímat muzeum pouze jako připomínku minulosti, ale orientovat se na současnost. Židovské muzeum se snaží působit na rozum formou seznámení s látkou, například s historií a tradicemi Židů, i na citovou afektivní rovinu formou připomenutí obětí, které reprezentuje památník obětem šoa v Pinkasově synagoze. Cílem školy by mohlo být překročení obvyklého pohledu na muzeum a snaha o propojení minulého a současného. Jít za hranice minulých bolestí a ptát se, jak nám tyto zkušenosti mohou pomoci orientovat se v současném světě. Poučení historií, ale s neustálým vědomím, jak tuto zkušenost využít nyní. Možnosti využití Židovského muzea pro výuku se také odlišují v závislosti na výkladu pojmu muzeum. Vnímáme-li muzeum jako instituci v celé šíři jejích funkcí a aktivit, pak je Židovské muzeum pro výuku velmi dobře využitelné. Bereme-li však v úvahu pouze využití muzea pro výuku v rámci návštěvy jednotlivých expozic, pak jsou tyto možnosti značně omezené. Využití muzea pro výuku by mělo vycházet z přihlídnutí ke všem aktivitám muzea, nejen z pouhé návštěvy expozic.

Jednou z ideálních forem pro využití muzea za vzdělávacími účely je projektová výuka, v jejímž rámci značná část práce spočívá na samotných studentech. Rovněž pro vzdělávání o problematice antisemitismu přináší projektová výuka mnoho výhod. Při studiu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jsem našla řadu témat, která korespondovala s charakterem Židovského muzea, a která by v něm, či za pomoci jeho aktivit mohla být probrána. Prostor pro učitele je velmi široký, jelikož nemusí být odkázán na předem připravené projekty muzea, kterých je velké množství, ale může jich využít a zkombinovat s dalšími aktivitami a zdroji. Při tvorbě projektu jsem vycházela z literatury a archivních dokumentů, ale také z již existujících projektů a programů Židovského muzea.

Jako jedno z vhodných témat jsem identifikovala i téma lidských práv. Toto téma spadá pod občanský a společenskovední základ, ale obsahuje úzké vazby na historickou látku. Podíváme-li se do historie Židovského muzea, zjistíme, že i samotný vývoj Židovského muzea reagoval na četná protižidovská nařízení. Kombinací poznání historických protižidovských zákonů a nařízení se vzpomínkami pamětníků, kterých se tato nařízení přímo dotkla, lze studentům poskytnout nejen znalosti o dobových zákonech, ale také zprostředkovat jejich dopad na osudy konkrétních osob a jejich prožitek. Téma zároveň přináší morální dilema a otázku pomoci druhému. Vystává problematika rozdělení občanů v rámci jediné společnosti a jejich osobní odpovědnost za dodržování lidských práv.

Projekt, který jsem vytvořila, může sloužit jako jeden z příkladů možného využití Židovského muzea pro výuku. Zároveň představuje pouze jednu z mnoha možností využití. Potenciál pro další projekty je široký.

8. Seznam použitých informačních zdrojů

BADALÍKOVÁ, Olga, JUREČKOVÁ, Veronika. *Škola muzejní pedagogiky 5 : Umění na počátku tisíciletí – možnosti prezentace – Olga Badalíková. Financování a řízení kulturních projektů – Veronika Jurečková.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 86 s. ISBN 978-80-244-1870-4.

BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí.* 1. díl – část textová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 153 s.

BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená : Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea.* Náchod: Juko, Praha: Open Society Fund, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

FANTLOVÁ, Zdenka. *Klid je síla, řek' tatínek.* Praha: Nakladatelství PRIMUS, 2008. 279 s. ISBN 80-85625-71-7.

FRANKL, Michal a kol. *Naši nebo cizí? : Židé v českém 20. století.* Praha: Židovské muzeum v Praze – Institut Tereziánské iniciativy, 2013. 51 s. ISBN 978-80-87366-28-8.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace.* Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky.* Brno: Paido, 1995. 95 s. ISBN 80-8593106-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

Malý encyklopedický slovník A-Ž Praha: Academia, 1972. 1456 s.

Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie : Sborník příspěvků ze symposia – Technické muzeum v Brně, 8. – 10. listopadu 2006. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2008. 225 s. ISBN 978-80-86611-28-0.

Muzeum a vzdělávací systém v České republice : V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví : Brno, 11. – 12. listopadu 2008. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. 125 s. ISBN 978-80-86611-39-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

STRÁNSKÝ, Z. Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. 2. rozšířené vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000. 168 s. ISBN 80-210-1272-2.

STŘELEČ, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 396 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef, et. al. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

VESELSKÁ, Dana, ed. *Tezaurace a prezentace kulturního dědictví minorit ve sbírkových a výstavních programech muzeí a galerií : Sborník příspěvků přednesených v průběhu pracovního semináře ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze 9. března 2006*. Praha: Židovské muzeum v Praze, 2006. 130 s. ISBN 80-86889-42-4.

VESELSKÁ, Magda. *Archa paměti : Cesta pražského židovského muzea pohnutým 20. stoletím*. Praha: Academia, Židovské muzeum v Praze, 2012. 287 s. ISBN 978-80-200-2200-4 (Academia), ISBN 978-80-87366-21-9.

VLČEK, Václav. *K vývoji českého muzejnictví*. Praha: Národní technické muzeum, 1970. 108 s.

Elektronické zdroje

Kultura České republiky v číslech : Vybrané údaje ze statistických šetření. [online]. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2014. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Kultura-v-cislech_2014_web.pdf>.

Profesní etický kodex ICOM pro muzea [online]. [cit. 2014-03-28]. ICOM, 2006. Dostupné z WWW:<<http://network.icom.museum/icom-czech/>>. ISBN 92-9012-260-9.

Protižidovské zákony a nařízení. [online]. [cit. 2016-09-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.holocaust.cz/zdroje/dokumenty/protizidovske-zakony-a-narizeni/>>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Základní statistické údaje o kultuře v České republice : 2012: I. díl : Kulturní dědictví: Muzea, galerie a památkové objekty. [online]. Praha: Národní informační

a poradenské středisko pro kulturu, Centrum informací a statistik kultury, 2013. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Statistika_kultury_2012_I.KULTURNI_DEICTVI_web.pdf>. ISBN 978-80-7068-272-2.

Zákon č. 122/2000 Sb., o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (změna: 186/2004 Sb., 483/2004 Sb., 203/2006 Sb.). [online]. Asociace muzeí a galerií ČR, 2011. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.cz-museums.cz/UserFiles/File/Deni%20v%20oboru/Legislativa/122.pdf>>.

9. Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Zdenka Fantlová, foto
- Příloha č. 2 – Ukázky z dobového tisku
- Příloha č. 3 – Označování občanských legitimací Židů
- Příloha č. 4 – Označování židovských obchodů
- Příloha č. 5 – Označování vkladních knížek Židů
- Příloha č. 6 – Zákaz vstupu Židů na plodinovou burzu v Praze
- Příloha č. 7 – Omezení návštěvní doby pro Židy na úřadech ministerstva vnitra
- Příloha č. 8 – Omezení návštěvní doby u peněžních ústavů pro Židy v Praze
- Příloha č. 9 – Zákaz vstupu Židů do veřejných knihoven v Praze
- Příloha č. 10 – Zpráva o omezení návštěvní doby pro Židy v ústřední knihovně hlavního města Prahy
- Příloha č. 11 – Zákaz vstupu Židů do muzeí, galerií, archivů, na výstavy
- Příloha č. 12 – Omezení nákupní doby pro Židy v Praze
- Příloha č. 13 – Zákaz vstupu a prodlévání Židů na vltavských březích v centru Prahy
- Příloha č. 14 – Zákaz Židům měnit a vzdalovat se z obvodu trvalého bydliště
- Příloha č. 15 – Omezení používání pouliční dráhy Židy v Praze
- Příloha č. 16 – Příkaz k odevzdání řidičských průkazů Židů
- Příloha č. 17 – Zákaz výkonu lékařské praxe lékařům-neárijcům ve veřejných zdravotních orgánech
- Příloha č. 18 – Vládní nařízení ze dne 4. července o právním postavení Židů ve veřejném životě
- Příloha č. 19 – Policejní nařízení o označování Židů ze dne 1. září 1941
- Příloha č. 20 – Vládní nařízení ze dne 7. března 1942, kterým se vydávají další předpisy o židech a židovských míšencích.
- Příloha č. 21 – Norimberské zákony
- Příloha č. 22 – Josefa Ecksteinová, odvolání proti trestnímu nálezu ze dne 4. dubna 1941
- Příloha č. 23 – Allinová, Holubová, Mislap, policejní záznam
- Příloha č. 24 – Rudolf Eben, policejní záznam