

# PAMÁTKY nás baví

Předáváme péči  
o kulturní dědictví žákům  
2. stupně základních škol  
a středoškolákům

# 2







Věnováno Olze Trunečkové

# PAMÁTKY nás baví

# 2

**Předáváme péči  
o kulturní dědictví žákům  
2. stupně základních škol  
a středoškolákům**

Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality  
edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví  
pro sekundární vzdělávání

Hana Havlůjová, Kateřina Charvátová, Martina Indrová a kol.

Praha 2015



**PAMÁTKY**  
nás baví

Certifikovaná metodika *Památky nás baví 2: Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům* vznikla v rámci projektu „Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky“ (DF12P01OVV014), který byl podpořen Ministerstvem kultury z Programu aplikovaného výzkumu a vývoje Národní a kulturní identity (NAKI) v letech 2012–2015. Na řešení projektu spolupracovaly Národní památkový ústav, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Osvědčení č. 75 o uznání uplatněné certifikované metodiky vydalo Ministerstvo kultury České republiky dne 12. ledna 2016 (č. j. MK 2186/2016 OVV, sp. zn. MK-S 16045/2015 OVV).

Odborné recenze:

prof. PhDr. Eva Semotánová, DrSc., Historický ústav Akademie věd České republiky, v.v.i.

Mgr. Lenka Krušinová, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Autorský tým: Hana Havlůjová, Kateřina Charvátová, Martina Indrová, Petr Hudec, Dušan Klapko, Eva Neprašová, Anna Svobodová, Naďa Rezková Příbylová, Petr Havrlant, Nikola Indrová, Květa Jordánová, Šárka Kosová, Dagmar Wizovská, Tomáš Wizovský a Jiří Rezek.

Na titulní straně je snímek z programu *Po stopách sv. Prokopa* (Sázavský klášter, foto P. Hudec).

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Vydal Národní památkový ústav

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-7-9



## **Poděkování**

Naše poděkování patří všem, bez nichž by tato kniha nemohla spatřit světlo světa. Zvláště bychom však chtěli poděkovat Vám, jejím čtenářům a čtenářkám. Nebýt Vašeho zájmu a úsilí, kulturní odkaz našich předků by nemohl stále znovu ožít, ani nabývat na nových, inspirativních významech.

Děkujeme!

# Obsah

<b>1. Úvod</b> .....	8
<b>Komu je metodika určena?</b> .....	10
<b>Cíle metodiky</b> .....	10
<b>Stručný obsah a členění publikace</b> .....	11
<b>A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...</b> .....	14
<b>2. Vzdělávací role paměťových a památkových institucí: Teorie a praxe</b> .....	20
<b>Proměny péče o kulturní dědictví ve 21. století</b> .....	21
<b>Tradice</b> .....	26
<b>Inspirace z domova i ze zahraničí</b> .....	27
<b>Na cestě k systémovým změnám: „Prezentace“ formou „edukace“</b> .....	33
<b>B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR</b> .....	36
<b>3. Pedagogická východiska sekundární edukace v historickém prostředí</b> .....	42
<b>Charakteristika cílových skupin</b> .....	43
Žáci druhého stupně základní školy .....	43
Žáci středních škol .....	46
<b>Základní didaktický nástin památkové edukace: Co? Proč? Jak?</b> .....	49
Obsah památkové edukace .....	49
Role památkového pedagoga .....	51
Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace .....	52
Programy „na míru“ a tři kroky k učení .....	54
<b>Cíle a metody sekundární edukace v historickém prostředí</b> .....	59
Zážitkové metody podporující rozvoj sebepoznání a historického myšlení .....	62
Objektové učení .....	67
Problémové učení, badatelské a umělecké projekty .....	69
Komunitní učení .....	73



<b>Komunikace památkového pedagoga – příklad diskursivní analýzy</b> .....	75
Ukázky výpovědí podporujících aktivizaci, spolupráci a motivaci žáků .....	76
Ukázky výpovědí konstruktivistické výuky v podobě vyprávění .....	78
<b>Didaktické pomůcky v památkové edukaci</b> .....	82
<b>C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci</b> .....	86
<b>4. Praktické otázky památkové edukace dospívajících</b> .....	89
<b>Doporučujeme (slovy teorie a praxe)</b> .....	90
<b>Doporučujeme (slovy praktiků)</b> .....	91
<b>Co dělat, když...</b> .....	95
<b>Malá didaktická úloha pro zájemce</b> .....	97
<b>D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu v kostce</b> .....	98
<b>5. Předáváme péči o kulturní dědictví dospívajícím: Příklady dobré praxe</b> .....	102
<b>Návštěva na dvoře posledních Rožmberků (Státní zámek Třeboň)</b> .....	107
<b>Po stopách sv. Prokopa (Klášter Sázava)</b> .....	121
<b>Narcis v nás aneb Jsem já z Generace Já? (Arcibiskupský zámek v Kroměříži)</b> .....	131
<b>Řetězové provázení 4x jinak (Státní zámek Telč, Jaroměřice nad Rokytanou a Náměšť nad Oslavou, státní hrad Lipnice)</b> .....	143
<b>6. Závěr</b> .....	181
<b>Poznámky</b> .....	182
<b>Seznam literatury a zdrojů</b> .....	206
<b>Autoři a zdroje fotografií</b> .....	217
<b>Summary</b> .....	219

# 1. Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

dovolte, abychom vás přivítali na stránkách publikace, jež vzniká jako jeden z metodických výstupů projektu *Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky*, který byl v letech 2012–2015 podpořen z Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity Ministerstva kultury České republiky. Záměrem knihy je podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón s ohledem na potřeby sekundárního vzdělávání.

Vycházíme z přesvědčení, že movité i nemovité kulturní dědictví, ať už nás obklopuje v podobě kulturní krajiny, historických sídel, archeologických památek nebo rozmanitých artefaktů, může být zdrojem inspirativních vzdělávacích příležitostí pro všechny generace. Díky projektu, na jehož řešení participovali zástupci Národního památkového ústavu (dále jen NPÚ), Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, jsme mohli v českém prostředí poprvé systematicky zkoumat a zároveň v edukační praxi na památkových objektech ve správě NPÚ ověřovat způsoby, jak adekvátně zpřístupňovat a zprostředkovávat památkové hodnoty a postupy také dospívajícím generacím, tj. dětem a mladým lidem od dvanácti do osmnácti let. Vycházeli jsme z principů tzv. akčního výzkumu, který se s úspěchem uplatňuje v aplikovaných pedagogických a sociálních vědách, neboť náležitě koresponduje s dynamickou povahou zkoumané sociální reality.

Obecně lze říci, že akční výzkum je jedním z přístupů kvalitativního výzkumu, který lze uplatnit při dosahování společenských změn. Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení zainteresované skupiny, jíž se změny týkají, do výzkumného procesu. Na všech fázích výzkumu se pak podílí nejen výzkumný tým, ale také další lidé, jichž se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká. Do tvorby, realizace i hodnocení kvality pilotních edukačních programů, z nichž pro potřeby této metodické publikace vybíráme čtyři příklady dobré praxe, se tak různou měrou zapojili nejen znalci a správci kulturního dědictví, pedagogové či oboroví didaktici, ale také žáci druhého stupně základních škol a středních škol.<sup>1</sup> Na vybraných aktivitách jednoho z představených pilotních programů spolupracovali i žáci mladší.

Zajištění maximální možné míry participace všech zainteresovaných skupin však rezonuje nejen s metodologickými nároky aplikovaného výzkumu. Reflektuje rovněž paradigmatické změny, kterými prochází soudobá péče o kulturní dědictví po celém světě.

Nemožnost definovat smysl a význam dědictví minulosti jednou provždy, jež vychází z poznání, že utváření společenské hodnoty kulturního dědictví je dynamický, historicky podmíněný proces, staví přinejmenším od 90. let 20. století před nové výzvy také českou památkovou péčí. V demokratických společnostech totiž otázky výběru a ochrany kulturních hodnot nemohou podléhat pouze centrálně řízené regulaci, jakkoli zaštitěné expertními stanovisky.

Vždy jsou rovněž předmětem veřejné diskuze a laické participace. Ve světě protkaném řadou vzájemně protichůdných, zároveň však relevantních dílčích zájmů, se již také odborníci pověřeni správou kulturně historického dědictví nemohou soustředit výhradně na ochranu dědictví minulosti. Stejnou měrou se musí angažovat i v posilování společenské odpovědnosti za dědictví, které vytváříme pro budoucnost.

Čtyři roky tvůrčí projektové spolupráce nás vedou k závěru, že mezi nejúčinnější způsoby, jak přispívat ke kultivaci veřejného zájmu v oblasti péče o kulturní dědictví, patří také formy památkové edukace, o nichž pojednává předkládaná publikace.

S přáním, aby se pro Vás její čtení stalo inspirací

Vaši autoři a autorky



*Obr. 1. V programu „Technická památka známá neznámá“ vstupují studenti poslepu do prostoru strojovny Dolu Michal. Namísto vizuálních podnětů tak mohou vnímat vůni oleje, akustiku prostoru nebo charakter dlažby (foto M. Němečková).*

## Komu je metodika určena?

Metodika *Památky nás baví 2. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům* je určena všem zájemcům o teoretické otázky i praktické možnosti sekundární edukace, tj. výchovy a vzdělávání dětí a mladých lidí od dvanácti do osmnácti let, v historickém prostředí. Přínosná může být například i pro rodiče a prarodiče, kteří se zajímají o podoby a průběh formálního vzdělávání svých potomků. Inspirativní náměty k přemýšlení a metodickou podporu by však měla poskytnout zvláště **pracovníkům památkové péče a pedagogům**.

## Cíle metodiky

**Obecným cílem** metodiky je **podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón s ohledem na potřeby sekundárního vzdělávání**. Publikace proto poskytuje základní teoretický vhled do problematiky památkové edukace i zcela konkrétní návody a doporučení pro tvorbu, realizaci a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro žáky druhého stupně základních škol a středoškoláky.

**Pracovníkům památkové péče** kniha nabízí dosud chybějící **metodickou podporu**, díky které mohou přispět ke zkvalitnění či rozšíření edukační nabídky na památkových objektech, nebo k vytvoření takové nabídky v rámci popularizačních aktivit územních odborných pracovišť NPÚ. Prezentované metody a přístupy, byť byly ověřeny při realizaci edukačních programů ve sféře státní památkové péče, jsou uplatnitelné také v soukromém či neziskovém sektoru.

**Pedagogům**, ať už se profesionálně věnují zprostředkování hodnot kulturního dědictví na památkových objektech, v muzeích či galeriích, anebo působí jako učitelky a učitelé, vychovatelky či vychovatelé na různých stupních škol, přináší publikace **didaktický přehled o možnostech, které památková edukace skýtá pro (mimo)školní výchovu a vzdělávání starších školáků a středoškoláků**. Uplatnění inspirativních nápadů, vybraných metod či celých programů ve školní praxi napomáhá prezentace čtyř případových studií formou příkladů dobré praxe, které vždy zohledňují také vazbu jednotlivých aktivit na rámcové vzdělávací programy.

**Pro pracovníky památkové péče i pedagogy** pak kniha vytváří **společnou platformu**, díky které se mohou navzájem seznámit s odbornou terminologií a teoretickými východisky svých oborových světů. V neposlední řadě však také s praktickými otázkami, které jsou pro jednu či druhou stranu zásadní při realizaci edukačních programů, organizaci školních exkurzí nebo rozvoji vzájemné institucionální spolupráce.

## Stručný obsah a členění publikace

### V první části publikace...

- ... je představeno **základní pojmosloví**, s nímž se na stránkách metodiky dále operuje. Heslář vychází z praktických potřeb autorů, lektorů a účastníků edukačních programů, zároveň však na malé ploše prezentuje prolínání rozmanitých světů, z nichž se rodí i mezioborové teoretické zázemí památkové edukace. Zastoupeny jsou pojmy z oblasti památkové péče, pedagogiky, paměťových a kulturních studií, ale také školské či kulturní politiky
- ... jsou shrnuta také širší **teoretická a praktická východiska** metodiky. Nejprve jsou stručně představeny a posléze na příkladech z Francie, Velké Británie a České republiky ilustrovány paradigmatické změny, které ovlivňují **rostoucí význam edukace pro rozvoj udržitelné a demokratické péče o kulturní dědictví**.
- ... je podrobněji **popsán projektem ověřený model systémového řešení**, který v uplynulých čtyřech letech naznačil, za jakých předpokladů a podmínek by NPÚ, jakožto státní instituce s regionální působností, mohl zajišťovat veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí.

### V druhé části publikace...

- ... jsou **detailně rozebrány pedagogické otázky související s výchovou a vzděláváním žáků druhého stupně základních a středních škol** v historickém prostředí. Představeny jsou vývojové charakteristiky cílových skupin, didaktický nástin památkové edukace, včetně hlavních cílů a osvědčených metod. Dále také otázky komunikace památkového pedagoga a role didaktických pomůcek.
- ... je k dispozici **stručný popis modelové sady didaktických pomůcek** vhodných pro památkovou edukaci.

### V třetí části publikace...

- ... jsou nastíněny **praktické otázky** památkové edukace dospívajících.
  - Zařazena jsou jednak **doporučení** pro realizaci edukačních programů, jež byla sestavena na základě reflexe lektorských zkušeností a zpětných vazeb účastníků pilotních programů.
  - Následují **náměty, jak se vypořádat s „neřešitelnými“ situacemi**, které mohou při realizaci edukačních programů starší školáky a středoškoláky nastat, zvláště pokud památkovou edukací teprve začínáme.
- ... je k dispozici také **stručný návod na přípravu, realizaci a hodnocení edukačního programu**, zaměřeného na využití vzdělávacího potenciálu kulturního dědictví.

**Závěrečnou část** publikace tvoří **čtyři ucelené případové studie**, které s pomocí strukturovaného autorského zápisu, zpětných vazeb účastníků a dalších příloh dokumentují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vybraných pilotních edukačních programů. Pro potřeby této metodiky byly vybrány programy:

- **Návštěva na dvoře posledních Rožmberků:** Díky programu, který se odehrává v autentických prostorách třeboňského zámku, se mohou žáci vžít do role dvořanů i služebných Petra Voka a pod vedením majordoma například zjistit: Jak se žilo na dvoře posledních Rožmberků? Čím se zabýval alchymista, rybníkář či kejklíř? Jaké záliby měl Petr Vok? Kde se nachází kunstkomora a co je to fraucimor? Jak se odívali lidé v době renesance? Při programu jsou využity repliky renesančních kostýmů, které žákům napomáhají lépe porozumět životnímu stylu i společenskému postavení historických postav.
- **Po stopách sv. Prokopa:** Putování Sázavským klášterem po stopách svatého poustevníka, mnicha, opata a národního patrona. Prostřednictvím příběhu sv. Prokopa se žáci seznámí s okolnostmi založení kláštera i životním stylem mnichů. Budou zkoumat, ze kterých součástí se skládá klášterní areál. Naučí se, jak rozpoznávat vyobrazení sv. Prokopa v umění. Zamyslí se však také nad tím, s čím musel Prokop bojovat, když do Sázavy před více než tisíci lety přišel.
- **Narcis v nás aneb Jsem já z Generace Já?** Dramatizace příběhu o Narcisovi, který je reprezentován jednou ze soch v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži. Gymnazisté objevují sílu mýtu, který se „nikdy nestal a děje se pořád“. Objevují pro sebe aktuálnost příběhu o Narcisovi a nacházejí jeho odraz v životě svém i svých vrstevníků.
- **Řetězové provázení 4x jinak:** Stanete-li se jako průvodce součástí památkového objektu, změníte svůj pohled na něj. A není vyloučeno, že se tato památka stane součástí Vašeho života nebo ho určitým způsobem ovlivní. Výzvu stát se průvodcem a společně provázet návštěvníky na státních zámcích v Telči, Jaroměřicích nad Rokytnou a v Náměšti nad Oslavou, stejně jako na státním hradě Lipnice, přijali žáci druhého stupně místních základních škol i věkově smíšené zájmové kroužky.



*Obr. 2. Prohlubování a třibení vztahu ke kulturnímu dědictví u „náctiletých“ by mělo vycházet z jejich specifických vzdělávacích potřeb, znevýhodnění i zvláštního nadání (program pro studenty výtvarného oboru z umělecky zaměřené školy v Katovicích, Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).*

# A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

**Animace** – aktivity, které tzv. ožívují umělecké artefakty či památkové objekty, tj. zážitkové programy, které pracují zejm. s emocemi návštěvníků, ale ne vždy v sobě nesou výchovně-vzdělávací složku; v tomto významu se užívá například ve francouzském jazykovém prostředí.<sup>2</sup>

**Celoživotní učení**<sup>3</sup> – nepřetržitý proces, neustálá připravenost člověka učit se; důraz je kladen na význam všech učebních aktivit, tzn. i těch, které nemají organizovaný ráz; rozlišují se obvykle tři typy celoživotního učení: **formální vzdělávání**, které vede k získání diplomů a kvalifikací v rámci formálního vzdělávacího systému; **neformální vzdělávání**, které je poskytováno mimo formální vzdělávací systém, např. v rámci pracovního zařazení nebo aktivit občanské společnosti a **informální učení**, jež je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se však jednat o učení záměrné.

**Edukace** – záměrné rozvíjení osobnosti člověka prostřednictvím činností, při nichž dochází k (celoživotnímu) učení; zahrnuje pojmy výchova a vzdělávání: **výchova** je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka; **vzdělávání** je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, hodnot a postojů realizovaný prostřednictvím činností, při nichž dochází k učení;<sup>4</sup> pro výchovu a vzdělávání žáků druhého stupně základní škol, zhruba od dvanácti do patnácti let, lze použít pojem nižší sekundární edukace; pro žáky středních škol pak vyšší **sekundární edukace**.<sup>5</sup>

**Edukace v historickém prostředí** – z hlediska pojmosloví památkové péče specifický typ interpretace kulturního dědictví, který vykazuje společné rysy s edukací v galeriích a muzeích; předmětem zájmu jsou nejen předměty (movité památky) v autentickém prostředí, nýbrž také nemovité památky a území s plošnou ochranou; akcentován je genius loci; zejm. v období mimo návštěvnickou sezónu je třeba hledat jiné možnosti, jak programy realizovat, např. přímo v terénu památkových rezervací a zón; z hlediska pedagogického mluvíme spíše o **památkové edukaci** (viz níže).

**Edukační centrum NPÚ** – místo nebo prostor, které se nachází na vybraném památkovém objektu či v zázemí územního odborného pracoviště NPÚ, kde jsou zpravidla soustředěny personální kapacity i sady didaktických pomůcek (o složení sad viz *Kapitola C*). Jedná se zároveň i o kontaktní místo pro zájemce o účast na edukačních programech.





Obr. 3. Edukace v historickém prostředí se od klasické prohlídky s průvodcem často liší tím, že při ní vzniká mnohem více situací, kdy lektor není v hlavní roli, nýbrž tím, kdo žáky doprovází na cestě samostatného poznávání (program „Po stopách sv. Prokopa“, Sázavský klášter a okolí, foto P. Hudec).

**Edutainment** – spojení zábavy se vzděláváním, zábava, jejímž vedlejším produktem je vzdělávání, vzdělávání prostřednictvím zábavy.

**Interpretace (kulturního dědictví)**<sup>6</sup> – umění vysvětlit význam a jedinečnost místa s cílem podpořit myšlenku jeho ochrany; v anglosaském světě je spojena zejm. s rozvojem environmentálního vzdělávání a osvěty a interpretací archeologického dědictví; hl. metodou není poskytovat informace nebo instruktáže, ale provokovat k samostatnému myšlení, vztahovat zážitky k životnímu kontextu a odhalovat hlubší smysl skutečnosti; z hlediska pedagogického má konstruktivistické základy (blíže viz *Kapitola 3*).

**Kulturní dědictví** – podle tradiční definice souhrn kulturních statků, děl a hodnot, které přejímá mladší generace od starší;<sup>7</sup> dle mezinárodních úmluv se pak dělí na **materiální (hmotné) kulturní dědictví**, tj. památky, vč. architektonických, uměleckých a archeologických, skupiny budov a lokality, vč. archeologických nalezišť, komponované krajiny, které mají výjimečnou hodnotu z hlediska historického, estetického či vědeckého;<sup>8</sup> a **nemateriální (nehmotné) kulturní dědictví**, jež zahrnuje znalosti, dovednosti, jakož i další artefakty a kulturní prostory

s nimi související, které různé komunity, případně i jednotlivci, považují za součást svého dědictví; je předáváno z generace na generaci, zakládá pocit identity a kontinuity a podporuje tak úctu ke kulturní rozmanitosti a lidské tvořivosti.<sup>9</sup> Pro potřeby památkové edukace je dále využívána také definice odrážející koncept udržitelného rozvoje: „prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odrazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost.“<sup>10</sup>

**Kulturní památka** – podle zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, v plném znění, prohlašuje Ministerstvo kultury České republiky za **kulturní památky** nemovité a movité věci, popřípadě jejich soubory, které jsou významnými doklady historického vývoje, životního způsobu a prostředí společnosti od nejstarších dob do současnosti, jako projevy tvůrčích schopností a práce člověka z nejrůznějších oborů lidské činnosti, pro jejich hodnoty revoluční, historické, umělecké, vědecké a technické, které mají přímý vztah k významným osobnostem a historickým událostem (§2); nejvýznamnější z nich pak mohou být prohlášeny za **národní kulturní památku** (§4).

**Národní památkový ústav (NPÚ)**<sup>11</sup> – odborná a výzkumná organizace státní památkové péče v České republice s celostátní působností; prostřednictvím čtrnácti územních odborných pracovišť, čtyř územních památkových správ a čtyř metodických center vykonává a koordinuje odborné činnosti v oblasti státní památkové péče a jménem státu spravuje přes sto památkových objektů.

**Návštěvnícká sezóna** – zpravidla období od dubna do října, které vrcholí v době letních prázdnin (tzv. **hlavní návštěvnícká sezóna**), kdy je většina zpřístupněných památkových objektů otevřena veřejnosti; velká část školního roku však probíhá v zimních měsících a je ukončena s koncem června, což komplikuje předpoklady pro celoroční využívání památkových objektů institucemi formálního vzdělávání; obvykle jsou edukační programy školami nejvíce využívány v období duben–červen a září–říjen.

**Návštěvník** – člověk, jehož cílem bývá seznámit se blíže s navštíveným památkovým objektem; správci památek tímto slovem obvykle rozumí turisty, školní výpravy a jiné zájemce o prohlídku objektu; z hlediska edukace v historickém prostředí/památkové edukace je však vhodnější označení **účastník**, neboť zdůrazňuje aktivní participaci příchozích na edukačním programu.

**Osvěta** – poučení, šíření znalostí a kulturních hodnot, činnost zaměřená na kulturní povznesení určité skupiny lidí, rozvoj kultury a vzdělanosti; vychází z osvětské tradice a konvenuje tzv. transmisivní teorii učení, které spočívá na prezentaci a memorování „hotových“, vědecky formulovaných pravd o realitě.

**Památka** – v nejširším slova smyslu věc, která je z různých důvodů, např. osobních, kulturních, historických či ekonomických, chráněna před fyzickým zánikem; je ztělesněním vzpomínek či kulturní paměti;<sup>12</sup> z hlediska památkové péče rozlišujeme **památky movité**, jež tvoří nejpočetnější část památkového fondu (např. umělecká výtvarná díla malířství, sochařství, stejně jako díla uměleckého řemesla, liturgické předměty, hudební památky, ale i technická díla, architektonické články ze zaniklých staveb, archeologické nálezy),<sup>13</sup> a **nemovité**, představující obvykle nejznámější a nejviditelnější část **památkového fondu** (např. státní hrady, zámky a další státní památkové objekty, dále církevní a náboženské stavby, vybrané městské budovy či vesnická architektura a další stavby v krajině, vč. památek technických. Významnou složkou nemovitých památek jsou tzv. drobné památky, zejména kapličky, Boží muka, ale také exteriérové sochy, sousoší a jiná sochařská díla.<sup>14</sup>

**Památková edukace** – z pedagogického hlediska se jedná o specifický typ mimoškolní výuky, nebo volnočasové vzdělávací aktivity, která nejenže probíhá v autentickém historickém prostředí, ale památky a památkovou péči, resp. kulturní dědictví v celé jeho šíři, chápe jako svůj vzdělávací obsah; mezi hlavní činitele památkové edukace patří kromě obsahu zejm. účastníci edukačních programů a památkový pedagog; hl. cílem památkové edukace je rozvíjení kladného vztahu všech generací ke kulturně historickému dědictví (viz blíže *Kapitola 3*).



Obr. 4. Součástí půvabu památkové edukace je *genius loci* místa, kde program probíhá (program „Iuminátorská dílna Václava IV.“, hrad Křivoklát, foto A. Svobodová).

**Památková rezervace** – území vyznačující se zpravidla kompaktní, historickou zástavbou s velkým podílem architektonicky hodnotných staveb, z nichž mnohé jsou prohlášenými nemovitými kulturními památkami; může mít např. podobu městské či vesnické zástavby, ale také archeologické lokality, kde zůstává zachován historický půdorys, zástavba v původních objemech a tvarech, včetně tvarů střech a podílu vegetační složky. V zájmu zachování svých hodnot tato území vyžadují poměrně přísnou a důslednou ochranu.<sup>15</sup>

**Památková zóna** – území, která se zpravidla vyznačují zachovalou půdorysnou osnovou a hmotovou strukturou s nižším podílem dochovaných původních historických staveb (např. historické jádro města, zástavba kolem návsi); kromě městského či vesnického sídla může jít i o historické prostředí nebo část krajinného celku, které vykazují významné kulturní hodnoty.<sup>16</sup> Pro potřeby památkové edukace využíváme tento pojem jako zastřešující pro všechny typy území s plošnou ochranou, tj. rezervace, zóny i pásma.

**Památkový objekt** – lze tak označit mnoho historických staveb, zejména těch, které jsou dle zákona o státní památkové péči chráněné jako nemovité kulturní památky; v profesním žargonu památkové péče tak bývají ještě zúženě nazývány především zpřístupněné objekty ve správě NPÚ s návštěvníckým provozem.

**Památková péče** – cílená, avšak z podstaty věci problematická snaha o zachování vybraných částí movitého a nemovitého kulturního dědictví; hl. nástroji jsou evidence, ochrana, popř. i různé způsoby záchrany památek (konzervace, restaurování, rekonstrukce); v mezinárodním kontextu je tak označována i snaha o zachování veškerého světového dědictví, tj. kulturních i přírodních památek, jejíž součástí je od 90. let 20. století také systematická podpora výchovy ke vztahu ke světovému dědictví (z angl. world heritage education).<sup>17</sup>

**Památkový pedagog** – pracovní označení pro pedagoga, který se zabývá památkovou edukací, resp. edukací v historickém prostředí; je schopen rozpoznat edukační potenciál konkrétního památkového objektu, místa či procesu a „přeložit“ jej pro potřeby účastníků edukačních programů; dovede zvolit pro danou cílovou skupinu přiměřené edukační cíle a postupy, které povedou k učení; doprovází druhé při poznávání světa kulturního dědictví (blíže viz *Kapitola 3*).

**Rámcové vzdělávací programy**<sup>18</sup> – základní kurikulární dokumenty, které na státní úrovni definují cíle počátečního vzdělávání, tj. předškolního, základního a středoškolského. Vytvářeny jsou na státní a školské úrovni. Školní vzdělávací programy pak řeší podobu výchovy a vyučování na jednotlivých školách v České republice.



Obr. 5. a 6. Vzdělávání v historickém prostředí zdaleka necílí jen na humanitní předměty. Dispozice geometricky uspořádané Květné zahrady v Kroměříži například umožňuje vyučovat matematiku a kartografii v praxi. Studenti nejprve skládají plánek Květnice, do kterého posléze zakreslují podrobnosti na základě vlastního průzkumu (program „Kartografem v zahradě“, foto P. Hudec, archiv Edukačního centra v Kroměříži).

## 2. Vzdělávací role paměťových a památkových institucí: Teorie a praxe

V této kapitole jsou nejprve stručně představeny a posléze na příkladech z Francie, Velké Británie a České republiky ilustrovány paradigmatické změny, které ovlivňují rostoucí význam edukace pro rozvoj udržitelné a demokratické péče o kulturní dědictví.

Následuje podrobný popis modelu systémové podpory památkové edukace, který byl v uplynulých čtyřech letech ověřován v rámci projektu *Vzdělávací role NPÚ: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR (2012–2015)*. Naznačeny jsou zejména organizační a personální předpoklady a podmínky, za kterých by mohl NPÚ, jakožto státní instituce s regionální působností, zajišťovat veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí i po skončení projektu.



Obr. 7. V programu „Historie pod povrchem“ mají žáci možnost vyzkoušet si práci s přístroji používanými archeology (SZH Bečov, foto D. Wizovská).

## Proměny péče o kulturní dědictví ve 21. století

Podle Grahama Fairclougha můžeme v oblasti péče o kulturní dědictví v Evropě zaznamenat v posledních třech desetiletích zásadní paradigmatické změny.<sup>19</sup> Tradiční přístup vycházející z konceptů evropské památkové péče 19. století, který postupně ztrácí na svém výsadním postavení, charakterizuje britský teoretik následovně: Je založen na názorech expertů. Odborníci a znalci „objektivně“ a „jménem všech“ určí, co je dědictvím „nejvyšší“ kvality. Ať už se jedná o umělecká díla, archeologické nebo architektonické památky, speciálně „uchovávané“ pro budoucnost jsou pouze ty objekty a artefakty, které byly vybrány na základě expertních stanovisek.<sup>20</sup> Přestože podle Grahama Fairclougha zejména ve střední Evropě uvedený postup z různých důvodů dosud převažuje,<sup>21</sup> na mezinárodním poli jsou ve hře stále častěji i přístupy další.<sup>22</sup>

V západní Evropě, ale i jinde ve světě, se vedle expertního pojetí památkové péče prosazují například přístupy holistické, které v praxi využívají širokou definici „historického prostředí“ nebo mezioborový koncept „krajiny“.<sup>23</sup> S přihlédnutím ke skutečnosti, že v demokratických režimech závisí uchování hmotného i nehmotného kulturního dědictví na celospolečenské diskuzi, která ovlivňuje i výši veřejné podpory, je do procesu výběru i následné ochrany historického dědictví cíleně zapojována také laická veřejnost. Podle Grahama Fairclougha pracuje proto „nové“ paradigma péče o kulturní dědictví s tím, že expertní stanoviska jsou korigována skrze demokratickou participaci. Mnohem větší důraz je také kladen na předjímání budoucích změn, spíše než na ochranu starých materiálů.<sup>24</sup>

Posun od „regulace“ k „participaci“, jak uvedenou změnu trendů stručně popsala britsko-australská manažerka a konzultantka v oblasti kulturního dědictví Kate Clarková,<sup>25</sup> se čím dál zřetelněji projevuje také v české památkové péči. Zejména díky stále častěji medializovaným debatám, které jsou na různých politických fórech vedeny o smysluplnosti a výši veřejných investic do kultury, začíná být také v české společnosti zřejmé, že kulturní hodnoty, včetně hodnot památkových, je třeba stále znovu „vyjednávat“ a obhajovat.<sup>26</sup> Britský politolog John Holden dokonce upozorňuje, že v demokratických společnostech 21. století rozhodně nelze spoléhat na to, že by pouhá existence stávajících kulturních institucí kulturní hodnoty automaticky vytvářela. Kulturní hodnoty jsou podle něj „vytvářeny na základě vztahů, které kulturní instituce udržují s veřejností. Neboť veřejnosti jsou, jakožto dotované z veřejných prostředků, odpovědné.“<sup>27</sup>

Také český historik umění Mojmír Horyna připomíná v esejí *O smyslu památek a péče o ně*<sup>28</sup> nesamozřejmou povahu kulturních hodnot, byť by byly již v minulosti definovány a pro život společnosti označeny jako žádoucí a nezastupné. Upozorňuje, že hodnota „není objektivním faktem; je vztahem mezi hodnotou skutečnosti a tím, kdo ji rozpoznává, přiznává se k ní a je schopen ji aktivně hájit.“<sup>29</sup> Na rozdíl od Johna Holdena však nezdůrazňuje institucionální, ale individuální a komunitní odpovědnost za udržování živého vztahu k odkazu předků: „Záleží tedy na nás – na jednotlivých lidech a lidských společenstvích v konkrétních lokalitách a regionech, zda dokážeme bohatství našeho kulturního dědictví zodpovědně převzít a uchovat.“<sup>30</sup>



Obr. 8. Z programu „Po stopách renesance uličkami Českého Krumlova“ (foto E. Neprašová).

Za povšimnutí jistě stojí, že Mojmír Horyna čerpal inspiraci pro citovanou úvahu o demokratické povaze péče o památky nikoli z anglosaské, ale ze středoevropské tradice. Kritický návrat *ad fontes*, tedy zejména k Rieglově struktuře památkové hodnoty, jíž dominuje hodnota stáří,<sup>31</sup> vedený optikou heideggerovské „světovosti“ a „světovornosti“ lidského života,<sup>32</sup> jej však přivedl k závěrům, které nejenže souzní s „novým“ pojetím péče o kulturní dědictví, ale upozorňují zároveň na jeho hlubší filosoficko-antropologický rozměr.

Přijmeme-li tedy tezi, že utváření společenské hodnoty kulturního dědictví je dynamický, historicky podmíněný proces, do kterého vstupují rozmanité individuální, komunitní i institucionální zájmy, je zřejmé, že ani hodnotu památek nelze definovat jednou provždy. Zároveň však není možné na pokusy o takové definice zcela rezignovat, neboť pro výběr, ochranu a uchování kulturních hodnot jsou nezbytné.

Právě proto jsou podle Kate Clarkové tradiční, odbornou autoritou zaštitěné regulace v současnosti stále častěji doplňovány o prvky veřejné diskuze a laické participace. Kritéria, na jejichž základě je kulturní dědictví vybíráno, mají podle ní zároveň tendenci zohledňovat stále více aspektů hodných ochrany či péče. Tradiční kritéria jako stáří, krása nebo národní význam nejsou nahrazována, ale spíše doplňována o nové koncepty jako historická paměť, místní specifika nebo kulturní pluralita.<sup>33</sup> Posun je podle Kate Clarkové patrný také v odklonu od automatické ochrany všeho „starého“. Nejde už jen o ochranu dědictví z minulosti, ale



také o posilování odpovědnosti za dědictví, které vytváříme pro budoucnost. Tento princip má „nová“ památková péče společný s koncepcí trvale udržitelného rozvoje.<sup>34</sup>

Komplexní soubor strategií, které v globálním i lokálním měřítku umožňují pomocí ekonomických nástrojů uspokojit sociální potřeby při respektování environmentálních limitů,<sup>35</sup> ovlivňuje od začátku poslední dekády 20. století řadu veřejných politik, přičemž ani péče o kulturní dědictví není výjimkou.<sup>36</sup> Byť jsou obvykle diskutovány zejména případy, kdy se „památkářské“ a „ochranářské“ principy rozcházejí, například když se zachování historické autenticity určitého místa dostává do konfliktu s jeho udržitelností,<sup>37</sup> společná východiska převládají a oba přístupy se mohou navzájem doplňovat.<sup>38</sup> Zvláště, když uvážíme, že „dědictví, které nám zanechaly předchozí generace, skrývá ohromný, mnohdy nevyužitý a nedostatečně doceněný potenciál budoucího rozvoje [...] a zdánlivé staromilství může být v mnoha případech velmi racionálním chováním a projevem zodpovědnosti k budoucím generacím [...] i v ekonomické rovině.“<sup>39</sup>

Koncept udržitelnosti však může být nápomocen také při promýšlení limitních aspektů demokratické či „participativní“ péče o kulturní dědictví. Pokud totiž přestaneme spoléhat na existenci nadčasových a univerzálně platných kulturních hodnot, můžeme se snadno ocitnout v pasti bezbřehého relativismu či cynismu. Začneme-li však o společenské hodnotě kulturního dědictví uvažovat z hlediska její udržitelnosti, nebo dokonce jejího udržitelného rozvoje, není k rezignovanému postoji důvod. Nabízejí se totiž hned tři základní strategie, jejichž prostřednictvím lze přispívat nejen k zachování, ale také k dalšímu zhodnocování dědictví minulých generací: péče o památky,<sup>40</sup> edukace (tj. výchova a vzdělávání) a marketing<sup>41</sup> (viz Obr. 9).<sup>42</sup>



Obr. 9. Udržitelnost společenské hodnoty kulturního dědictví

Trojúhelníkové schéma naznačuje, že společenská hodnota kulturního dědictví je dlouhodobě udržitelná jen za předpokladu, daří-li se zachovávat rovnováhu mezi působením všech tří strategií. A soudě opět podle příkladů především z anglosaského světa, dospěly zdejší paměťové a památkové instituce během poslední čtvrtiny 20. století k podobnému závěru jako ochránci přírody o čtvrtstoletí dříve.<sup>44</sup> Ukázalo se, že výchovu a vzdělávání, zvláště mají-li dopad na hodnotovou orientaci a postoje veřejnosti, není radno podceňovat ani zanedbávat. Z hlediska udržitelnosti kulturní rozmanitosti světa jsou totiž stejně důležité jako fyzická a legislativní ochrana hmotného i nehmotného dědictví, nebo dotační politika a generování zisku, jež umožňují zajistit nejen údržbu a provoz již existujících památek, ale podporují také vznik nových kulturních artefaktů.

Příkladem světoznámé památkové instituce, která na počátku nového tisíciletí zásadně revidovala svůj přístup k výchově a vzdělávání, může být National Trust.<sup>45</sup> Největší dobrovolnická organizace prosazující od roku 1895 péči o krajinu a památky ve Velké Británii, čítala po sto deseti letech existence 3,5 milionu členů a spravovala přes 300 památkových objektů, jež jsou součástí významných krajinných celků. Ve své činnosti spoléhala na práci více než 50 tisíc dobrovolníků, na níž je jako nestátní nezisková organizace (charity), jejíž příjmy plynou zejména z členských příspěvků, vstupného, darů a odkazů, od počátku své existence závislá.



Obr. 10. Britský National Trust disponuje sto dvaceti lety zkušeností s dobrovolnickou péčí o kulturní a přírodní dědictví v demokratickém prostředí. Na snímku jednání zástupců projektového týmu se zástupci National Trust v Osterley Park and House (foto M. Indra).

Byť by se nezasvěcenému pozorovateli mohlo zdát, že ke změnám byl jen pramalý důvod, vedení National Trust mělo jiný názor. Stárnutí členské základny a nezájem mladých lidí o ochranu kulturně historických hodnot představovaly podle něj vážné hrozby do budoucna.<sup>46</sup>

Na základě veřejné diskuze, do níž byli významnou měrou zapojeni také mladí lidé ve věku od třinácti do osmnácti let z nejrůznějších vrstev společnosti, rozběhl proto National Trust edukační projekty, které vytvořily prostor pro angažmá i mladším věkovým kategoriím. Ukázalo se, že „náctiletí“ Britové se o činnost National Trust nezajímali zejména proto, že National Trust se nezajímal o ně, ani jejich životní témata. V roce 2006 proto organizace prošla výraznou myšlenkovou obrodou.<sup>47</sup>

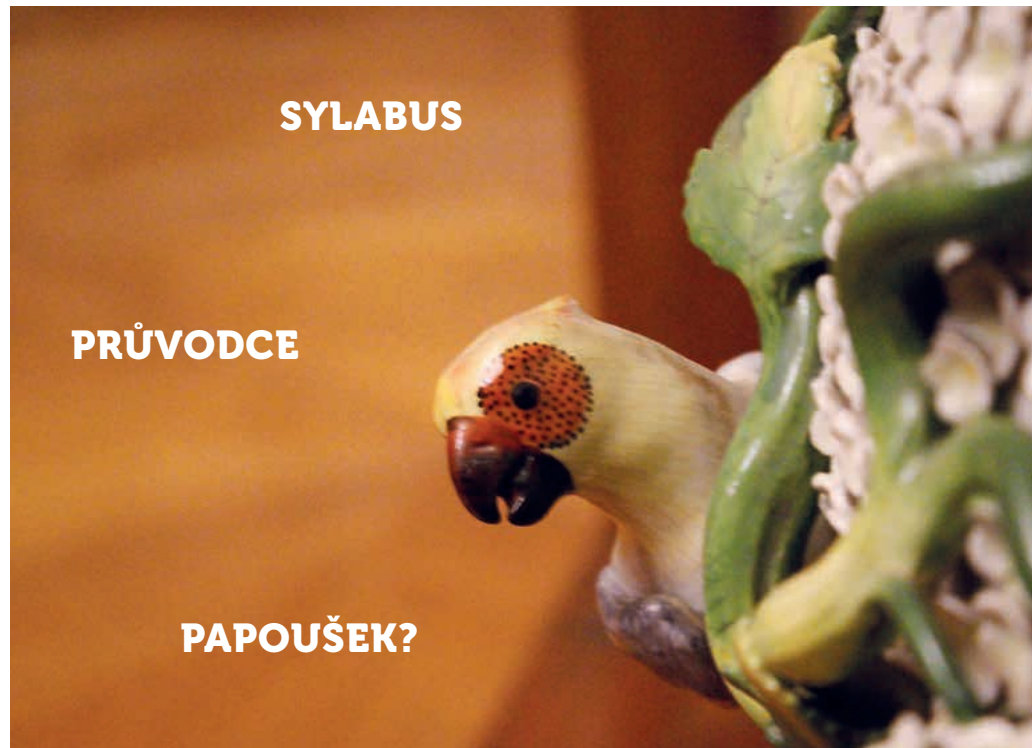
Novou platformou pro výměnu názorů i společné úsilí různých generací se staly globální problémy a jejich dopad na životní prostředí, jehož je historické prostředí nedílnou součástí. National Trust nejenže začal soustavně vytvářet edukační programy pro děti a mládež s touto tematikou,<sup>48</sup> ale zaměřil se také na užívání a propagaci ekologicky šetrných postupů a technologií při správě svých objektů a obhospodařování krajiny. Začal podporovat rovněž produkci domácího biozemědělství či dovoz fairtradových výrobků.<sup>49</sup> Nárůst členské a dobrovolnické základny na sebe nenechal dlouho čekat. Od roku 2008 vykazují obě čísla stoupající trend, přičemž ve výroční zprávě National Trust za rok 2013/14 je uváděno přes 4 miliony členů a více než 60 tisíc dobrovolníků.<sup>50</sup>

Mladí lidé, kteří se dnes do činnosti National Trust zapojí, mají i nadále na výběr z řady zajímavých edukačních projektů, při nichž je důraz kladen na autenticitu a skutečné ocenění dobrovolnické práce.<sup>51</sup> Účastníkům projektů se tak dostává nejen poučení o kulturních hodnotách nebo jedinečných zážitků, jež se odehrávají v historickém prostředí, ale také příležitost reálně spolurozhodovat o dědictví, které svou aktivitou pomáhají uchovávat pro budoucnost.<sup>52</sup>

## Tradice

Způsob prezentace českých hradních a zámeckých interiérů, historických parků i zahrad, ale také lidové architektury má nejen dlouholetou tradici, ale mnohokrát se mu dostalo i významných mezinárodních uznání. Na první pohled se proto může zdát nepochopitelné, jsou-li osvědčené principy instalací a vědecky podložených interpretací zpochybňovány či kritizovány. Už pohled druhý však prozrazuje, že tradiční postupy běžně podléhají módním trendům, přičemž důvody bývají zcela prozaické. Prezentace památkových objektů musí obstát v konkurenci, jež panuje jak v soutěži o veřejné finanční prostředky, tak na trhu s volným časem.<sup>53</sup> Je však třeba se ptát, zda mají být inovace i nadále pouze důsledkem nezbytné efektivizace „turistického“ provozu objektů.

Z průzkumu, který pro NPÚ realizovala agentura International Business and Research Services (dále jen IBRS), vyplynulo, že v roce 2011 vyhovoval „turistický“ provoz památek, tj. zhruba dvouhodinový pobyt na místě zahrnující běžnou prohlídku s průvodcem, většině návštěvníků z ČR. Podle statistik se jednalo o necelé 4 miliony osob, více žen než mužů, ve věku do 59 let, s příjmem nad patnáct tisíc korun, s maturitou či vysokoškolským vzděláním, které navštívily převážně obecně známé památky, nejčastěji v doprovodu rodiny či partnerů.<sup>54</sup> Otázkou zůstává, nakolik může být česká společnost, potažmo NPÚ coby instituce chránící veřejné zájmy, s tímto výsledkem spokojena.



Skutečnost, že zhruba třetina obyvatel ČR navštívila v roce 2011 nějakou památku, přičemž mezi devíti nejnavštěvovanějšími místy figuruje šest objektů, které jsou ve správě NPÚ, lze jistě interpretovat jako pozitivní zprávu. Na druhou stranu je z průzkumu zřejmé, že téměř stejně velkou skupinu jako středostavovské páry a rodiny tvoří respondenti, kteří památky nenavštěvují vůbec (33 %). Také oni však na systém ochrany a správy kulturního dědictví přispívají prostřednictvím daní. I proto je třeba zvážit, zda by se NPÚ neměl ucházet také o náročnou klientelu, která zatím buď neměla důvod památky navštěvovat, nebo jí stávající způsoby prezentace nevyhovují. Za úvahu také stojí, jak k tomu využít kapacity 93 zpřístupněných objektů ve správě NPÚ, které do obecného povědomí zatím výrazněji nepronikly.<sup>55</sup>

Vezměme si kupříkladu školní exkurze. Z citovaného průzkumu IBRS, bohužel, nevyplývá, kolik ze 40 % respondentů ve věku do 19 let navštívilo památky v rámci školních výprav. Podle statistik lze pouze odhadovat, že na památkové objekty ve správě NPÚ zavítalo v roce 2011 kolem půl milionu nejmladších návštěvníků.<sup>56</sup> Uvážíme-li, že do českých základních a středních škol dochází zhruba jeden a čtvrt milionu dětí a mladých lidí (od 6 do 19 let), nabízí se i z ekonomického hlediska zajímavá otázka, proč je podíl této skupiny na celkové návštěvnosti tak malý. Přestože přesná čísla zatím chybějí, zdá se, že se NPÚ nedaří ani v rámci spádových regionů udržet, natož pak rozvíjet, letitou tradici květnových a červnových školních výletů. Proč tomu tak je?

Příčin je patrně více, avšak důvody, které souvisejí s proměnou českého školství po roce 1989, jsou nasnadě. Školy se již nespokojí s převážně rekreačními cíli „výletů“ a stále více dbají – i pod tlakem rostoucích finančních nákladů – na výchovně vzdělávací rozměr „exkurzí“. Zařadí-li učitelé na program exkurze návštěvu památky, nemohou již podřídit její obsah a průběh „turistické“ nabídce objektu, ale musí na prvním místě zohledňovat vzdělávací potřeby žáků.<sup>57</sup> Z hlediska NPÚ se proto školy stávají náročnými klienty, kterým přestávají stávající způsoby prezentace památkových objektů vyhovovat.

## Inspirace z domova i ze zahraničí

Podle zjištění rozsáhlého výzkumu, jehož cílem bylo empiricky doložit a souhrnně popsat příležitosti, které historické prostředí ve Velké Británii a Severním Irsku poskytuje pro celoživotní učení, má „*historické prostředí potenciál stimulovat každého, bez ohledu na věk nebo socio-kulturní původ, aby rozvíjel svou tvořivost, rozumové schopnosti i představivost, aby se aktivněji a sebevědoměji zapojil do občanského života a aby zvyšoval své porozumění místnímu, přírodnímu, regionálnímu, národnímu i globálnímu prostředí.*“<sup>58</sup>

Jak však dokládají nejen příklady ze zahraničí, ale také zkušenosti řady českých kulturních institucí, ani historické prostředí, ani kulturní dědictví nejsou samy o sobě zárukou rozvoje tvořivosti, občanské angažovanosti nebo jiných změn v lidském chování. Z pedagogického hlediska je třeba nejprve naznačený vzdělávací potenciál vztáhnout ke vzdělávacím potřebám jedince nebo určité cílové skupiny a posléze spojit s adekvátními edukačními aktivitami, které obvykle přispějí k rozvoji znalostí, dovedností, hodnot a postojů těch, kdo mají o učení zá-

jem.<sup>59</sup> Motivace a příhodné podmínky jsou pro učení v historickém prostředí jednoduše stejně nezbytné jako pro učení doma či ve škole.<sup>60</sup>

Jsou-li však edukační aktivity v historickém prostředí organizovány s důrazem na relevantní obsah a smysluplnou participaci zúčastněných, mohou výrazně napomoci k utváření pozitivního a následně i aktivního vztahu veřejnosti ke kulturnímu dědictví. Zvláště důležitá je v tomto ohledu kvalitní spolupráce mezi odbornými institucemi, na straně jedné, a institucemi formálního vzdělávání, tzn. především školami, na straně druhé. Za všechny zmiňme alespoň několik inspirativních systémových příkladů, s nimiž se lze setkat ve Francii, Velké Británii, ale také v České republice.

**Ve Francii** je systém podpory formálního vzdělávání na památkových objektech organizován na základě spolupráce centrální vlády, vycházející z kooperace ministerstev školství a kultury, s regionálními správami. Edukace je na památkových objektech zajišťována díky středoškolským pedagogům, kteří zde 2–4 hodiny týdně ve spolupráci se správou památky organizují například školní exkurze, připravují tematická školení pro své kolegy, vytvářejí materiály pro výuku. Financování jsou ze státního rozpočtu.<sup>61</sup>

Na známějších a turisticky vytiženějších památkových objektech, mezi které patří například také zámek ve Fontainebleau, jsou pak trvale zaměstnání edukační pracovníci s pedagogickým vzděláním, na jejichž platy přispívá francouzské ministerstvo školství. Edukační programy, které zajišťují pro školní exkurze, probíhají pod jejich vedením v autentickém prostředí památky, zároveň jsou však úzce zaměřeny na vzdělávací potřeby a cíle vzdělávání konkrétních účastníků. Obsah programu tedy navazuje na učivo probírané ve škole, metody a činnosti pak odpovídají potřebám dané věkové kategorii. Lektoři vytvářejí také materiály, které mohou pedagogové využít při přípravě a zhodnocení exkurze.<sup>62</sup>



Obr. 11. Zámek Fontainebleau – program pro školní skupinu (foto M. Indra).

**Ve Velké Británii** má systémová podpora formálního vzdělávání v historickém prostředí různé podoby, které kombinují hierarchické řízení s projektovým managementem, obvykle v závislosti na typu památkové instituce. Zatímco National Trust, o němž bylo pojednáno již výše, staví i v případě zajištění a realizace edukačních programů na dobrovolnictví a potenciálu místních komunit, English Heritage se donedávna řídilo společnou střednědobou vzdělávací strategií, kterou naplňovali regionální koordinátoři s pomocí dalších zaměstnanců a dobrovolníků.<sup>63</sup>

Programová nabídka na objektech **National Trust** je utvářena především na základě situace v daném místě. Důležitá je spolupráce s místní komunitou, neboť o charakteru a podobách edukace rozhodují zájem a kompetence dobrovolníků, kteří chtějí na edukačních programech participovat. Organizace má společnou vizi, avšak její naplňování záleží na konkrétních podmínkách.

Například v Osterley Park and House na západě Londýna, kde je sezónní provoz, spolupracuje stálý zaměstnanec National Trust – manažer interpretace a vzdělávání – se skupinou více než dvaceti dobrovolníků, kteří mají nějakou formu pedagogického vzdělání. V jedné z původních hospodářských budov je pak k dispozici multifunkční edukační prostor, který poskytuje zázemí především školním skupinám. Nabízené edukační programy mají promyšlenou dramaturgii a čerpají náměty z dějin každodennosti a sociálních dějin. Lektoři zde často pracují metodami dramatické výchovy.<sup>64</sup>



Obr. 12. Víceúčelová edukační místnost v Osterley Park and House, National Trust (foto M. Indra).

Na rozdíl od National Trust byla situace v **English Heritage** až do dubna 2015, kdy došlo k rozdělení této instituce na dvě samostatné organizace, zcela odlišná.<sup>65</sup> Státní příspěvková organizace, spravující přes čtyři stovky památkových objektů, mezi jejíž dva hlavní cíle patřilo „zpřístupňovat kulturně historického dědictví široké veřejnosti“ a „zvyšovat všeobecnou úroveň porozumění minulosti“, věnovala od dob svého vzniku otázkám edukace v historickém prostředí koncepční pozornost.<sup>66</sup>

V prvních patnácti letech byl podporován zejména rozvoj samoobslužného školního vzdělávání na památkových objektech. Byla proto pořádána především školení pro učitele a vydávána dnes již proslulá ediční řada průvodců *Teacher's Guide*. Obsahuje mnoho cenných a dosud nepřekonaných metodických doporučení, jak s pomocí historických pramenů a činností, jež se odehrávají v autentickém historickém prostředí, vyučovat například matematiku, zeměpis, přírodní vědy nebo výtvarnou výchovu.<sup>67</sup>

Od konce devadesátých let 20. století se pak do centra pozornosti English Heritage dostala také podpora vzdělávání neformálního a digitálního. Do virtuálního prostoru byla přenesena rovněž metodická podpora pedagogů, neboť „samoobslužné“ školní exkurze zůstaly jednou z klíčových nabídek i nadále.<sup>68</sup> Vzhledem k tomu, že je vedli učitelé sami, pouze s podporou písemných a obrazových materiálů, nebyly nijak zpoplatňovány.



Obr. 13. Aktivace dětských návštěvníků prostřednictvím kostýmované interpretace na bázi muzejního divadla. Průvodci i žáci vstupují do role historických postav a v průběhu prohlídky památkového objektu řeší vybrané dramatické situace, které čerpají inspiraci z dějin místa (Hampton Court Palace, foto M. Indra).



Realizována však byla i celá řada dalších aktivit. Například oblíbené, byť zpoplatněné, *Discovery Visits*, které žákům přibližovaly vybrané památkové objekty formou tematických kostýmovaných prohlídek s interaktivními prvky.<sup>69</sup> Nedlouho před rozdělením instituce byl spuštěn také projekt *Heritage Schools*, jehož cílem je ve spolupráci s učiteli připravit materiály, které umožní integrovat kapitoly z místních dějin, včetně studia místního kulturního dědictví, do školních vzdělávacích programů.<sup>70</sup> V posledním desetiletí existence se edukační tým English Heritage věnoval také práci s dobrovolníky a projektům, které podporovaly inkluzivní vzdělávání.<sup>71</sup>

**V České republice** jsme byli v uplynulých patnácti letech svědky systematicky rozvíjené spolupráce paměťových institucí a škol především na poli muzejní a galerijní edukace. Na prvním místě je třeba připomenout program *Brána muzea otevřená*, který v letech 1997–2002 vytvořil díky všestranné podpoře Nadace Open Society Fund skvělé startovní podmínky zejména pro rehabilitaci vzdělávací a komunitní role regionálních a městských muzeí. Na 250 dílčích projektech, které v průběhu šesti let realizovaly čtyři desítky pracovníků muzeí a galerií po celé České republice, přineslo nejen potřebné oživení vztahu místních společenství ke svým nejbližším paměťovým institucím,<sup>72</sup> ale podpořilo také aplikaci anglosaských konceptů tzv. nové muzeologie do české muzejně-pedagogické praxe.<sup>73</sup> Série další aktivit, zejména odborných seminářů a tvůrčích dílen,<sup>74</sup> stejně jako publikace, shrnující koncepční východiska projektu a dokumentující pečlivě jeho průběh a výsledky,<sup>75</sup> pak nejenže ovlivnily český muzeologický a muzejně-pedagogický teoretický diskurs,<sup>76</sup> ale v mnoha ohledech muzejně-galerijní horizont překročily.

„Za“ bránu muzea dohlédly, obrazně řečeno, například teoretické příspěvky Mojžíra Horny, Stanislava Štecha nebo Ireny Bukačové,<sup>77</sup> které lze z hlediska památkové edukace řadit mezi nejinspirativnější. V rovině praktické pak takové přesahy nabízejí zejména příspěvky zařazené ve výše zmíněné publikaci do oddílu *Oživená historie*, který reflektuje mimo jiné zkušenosti učiněné v českém prostředí s řetězovým provázením nebo experimentální a komunitní archeologií.<sup>78</sup> Zásadní je rovněž kapitola s názvem *Dialog s místním společenstvím*, která představuje rozsáhlé komunitní aktivity iniciované Společností přátel zámku Janský vrch v Javorníku.<sup>79</sup>

Od skončení programu *Brána muzea otevřená* však zaznamenala institucionální spolupráce na poli výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví i další úspěchy. Mezi ty nejdůležitější patří dozajista rozvoj muzejní a galerijní pedagogiky. Daří se nejen na poli základního či aplikovaného výzkumu,<sup>80</sup> ale také přípravy odborníků, kteří jsou obeznámeni jak s muzejní a galerijní problematikou, tak s teorií a praxí školní výuky.<sup>81</sup> Lze rovněž předpokládat, že nedávno certifikované metodiky *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*,<sup>82</sup> nebo *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1 – 3*,<sup>83</sup> se stanou důležitým příspěvkem do diskuse o standardech kvality edukační nabídky zajišťované nejen paměťovými, ale také památkovými institucemi. Z hlediska rozvoje památkové edukace jsou však významné i příklady projektů, které proběhly v souvislosti se zaváděním a podporou školské reformy.

První z nich reagoval na skutečnost, že při tvorbě nového kurikula pro základní a gymnaziální vzdělávání zůstaly oslášeny možnosti, jak cíleně formovat pozitivní vztah žáků k historickému dědictví a prostředí. Projekt *Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů*<sup>84</sup> se pokusil uvedenou situaci změnit a přizval k řešení různé zainteresované strany. Na základě mezioborové spolupráce teoretiků,<sup>85</sup> pedagogů a oborových didaktiků byl pak v letech 2006–2008 vytvořen a na deseti školách ověřen koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.<sup>86</sup> Osvědčil se nejen ve školní praxi, ale potvrdilo se, že funguje také jako skvělá platforma pro smysluplnou spolupráci škol a pamětových institucí.<sup>87</sup> Jeho principy začaly být na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze uplatňovány také při přípravě (budoucích) učitelů.<sup>88</sup>

Díky projektu *Kulturně historické dědictví jako východisko pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj místních komunit*<sup>89</sup> se následně ukázalo, že výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví má – podobně jako výchova environmentální – předpoklady podporovat také zájem dětí a mladých lidí o „naši společnou budoucnost.“<sup>90</sup> Pilotní školní projekty, vytvořené a realizované ve spolupráci s místními pamětovými institucemi a dalšími regionálními partnery (neziskové organizace, místní samospráva), proběhly v letech 2010–2011 na šestnácti místech v České republice, kde přispěly



Obr. 14. Příkladem inspirativní edukační činnosti je projekt „Řetězové provádění“ realizovaný na zámku ve Vrchotových Janovicích od roku 1994. Namísto dospělých průvodců zde ve vybraných termínech v roce provázejí expozicemi žáci základní školy (foto P. Havrlant).

k poznávání, propagaci i ochraně kulturní krajiny, hmotného i nehmotného dědictví.<sup>91</sup> Osm nejzdařilejších projektů pak autoři a autorky zpracovali do podoby příkladů dobré praxe.<sup>92</sup>

Uvedené přístupy a příklady nelze pochopitelně považovat za výjimečné nebo ojedinělé. Systematický rozvoj pozitivní hodnotové orientace žáků ve vztahu k místnímu kulturnímu dědictví podporovala v minulém desetiletí celá plejáda projektů a aktivit.<sup>93</sup> Své nezastupitelné místo mají i nadále tradiční vlastivědné vycházky a exkurze. Teprve s odstupem času je však možné zaznamenat, že se, nepochybně i v důsledku školské reformy, žáci všech stupňů škol stále častěji vypravují do místních pamětových i památkových institucí, respektive svého blízkého okolí, nejen na exkurze či poznávací výlety, ale také proto, aby zde řešili své vlastní badatelské úkoly.<sup>94</sup> Nejčastější organizační formou takových výprav pak bývá projektová výuka,<sup>95</sup> jež ze své podstaty staví na interdisciplinární spolupráci. Otázkou pak je, zda by měl o takových školních skupinách NPÚ i nadále uvažovat jen jako o náročných klientech, kterým přestávají vyhovovat stávající způsoby prezentace památkových objektů, nebo je raději přivítat ve světě památkové péče jako své mladší partnery.<sup>96</sup>

## Na cestě k systémovým změnám: „Prezentace“ formou „edukace“

Také územní odborná pracoviště NPÚ a správy památkových objektů však realizovaly v uplynulé dekádě řadu zajímavých projektů, které nejenže zohledňovaly potřebu rozvíjet edukační potenciál kulturního dědictví ve vztahu k cílovým skupinám, ale zkoumaly rovněž možnosti a limity vzájemné spolupráce s institucemi formálního vzdělávání. Za všechny zmiňme alespoň projekt *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži*, v jehož rámci představily v roce 2008 na symposiu v Českém Krumlově pilotní didaktické programy a koncepce zástupci NPÚ z Českých Budějovic, Telče, Kroměříže a Bečova nad Teplou.<sup>97</sup> V roce 2010 dosáhly dokonce dvě dlouholeté snahy na tomto poli významných mezinárodních uznání. Projekt *Prezentace národní kulturní památky Státní hrad a zámek Bečov formou vzdělávacích programů* získal ocenění Europa Nostra Award.<sup>98</sup> Systematická edukační činnost skanzenu Veselý Kopec na Vysočině byla v témže roce podpořena zápisem vesnických masopustních obchůzek a masek z Hlinecka na Seznam světového nehmotného kulturního dědictví.<sup>99</sup>

Avšak, ani ocenění kvality dílčích projektů by nemělo zastínit skutečnost, že se v rámci odborného diskurzu české památkové péče, stejně jako organizační praxe NPÚ, jednalo až dosud o více méně experimentální, nesystémové kroky, které mají pozitivní dopady a ohlasy, ale samy o sobě jsou dlouhodobě neudržitelné. Mezinárodní uznání bezpochyby pomáhá argumentovat ve prospěch „prezentace“ formou „edukace“. Bez personálního a finančního zajištění však lze kvalitní a systematickou vzdělávací činnost vykonávat a rozvíjet jen stěží.

Jak nedávno ukázal také odborný seminář věnovaný možnostem celoživotního vzdělávání v historickém prostředí,<sup>100</sup> přesvědčila se o tom v uplynulých letech celá řada pracovníků



*Obr. 15. K průkopnickým počínům v oblasti památkové edukace patří cyklus programů věnovaných stavební obnově hradu Bečov (foto L. Svášková).*

územních odborných pracovišť NPÚ, kteří cítili potřebu podělit se o své znalosti a dovednosti s nejširší veřejností. Například Hana Pavelková a Kateřina Skalíková připravily ve snaze o „výchovu uživatelů kulturních památek“ nápaditý šedesátihodinový kurz s názvem *Památkovaná* pro žáky 5. třídy základní školy Otická v Opavě. V průběhu jednoho školního roku se tak žáci pilotní školy měli možnost seznámit formou jednodenních, zajímavými činnostmi nabitých seminářů, se základními pojmy a postupy památkové péče.<sup>101</sup> Přes nadšenou odezvu dětí, učitelů i rodičů, ale také dobrý pocit odborníků, kteří se na zajištění programu podíleli, visí i nad pouhou možností opakování kurzu v dalším školním roce tradiční otazníky. Jak dál bez grantové podpory, přesčasových hodin či velkorysého přístupu zainteresovaných kolegů?

Vážnost situace dokládají rovněž výsledky dotazníkového šetření, jež mapovalo na jaře 2012 vzdělávací potenciál památkových objektů ve správě NPÚ. Vyplynulo z něj například, že zatímco 27 dotázaných správ památkových objektů (z 28 respondentů) je ochotno nabízet školním skupinám programy, které se odehrávají v autentickém historickém prostředí, pouze necelá třetina z nich je schopna zajistit, aby tyto programy byly vedeny kvalifikovanými pedagogy.<sup>102</sup> Ba co hůř, personální a mzdová politika NPÚ, která dlouho nepovažovala kvalitu edukační nabídky za svou prioritu a tudíž neřešila ani systémové zakotvení pedagogických

pracovníků, spíše znemožňovala rozvoj „úspěšných“, tj. návštěvnost zvyšujících, pracovišť. Vyznívají tak mj. komentáře, které k dotazníku připojila polovina respondentů.<sup>103</sup>

Za všechny opět alespoň jeden příklad, tentokrát z Libereckého kraje: „*Národní památkový ústav, přesněji řečeno správa hradů a zámků je instituce, která je zatížena požadavky zřizovatele na neustále se zvyšující plány tržeb ze vstupného, výnosy a náročně udržitelný hospodářský výsledek a také tím, aby alespoň udržela své objekty v provozuschopném stavu. Ekonomický tlak výrazně ztěžuje jakékoliv aktivity, které nemají prvoplánově efekt výrazných tržeb. Četné akce se obtížně financují a i když mají v zásadě reklamně i marketingově pozitivní přínos, nemáme na jejich organizaci tabulková místa a ani peníze a naše aktivity leží v zásadě na spolupráci s dalšími subjekty. [...] Většina našich edukativních projektů [však] není výrazně výdělečná, tj. z důvodu nákladů fungují pouze příležitostně, při větších akcích, nebo když se podaří na jejich chod sehnat nějakou dotaci. Administrativní balast při vyřizování veškerých peněz vzrůstá s nepřímo úměrně klesající výší peněz ve všech grantech. V posledních letech se situace navíc začala prudce zhoršovat a nevidím mnoho možností k dalšímu rozvoji, spíš nyní dochází k útlumu řady aktivit.*“<sup>104</sup>



**Památkám  
odtroubeno?**

## **B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR**

Odpovědnost za kvalitu státní památkové péče v celé ČR, ale také za ohromný a rozmanitý soubor kulturního dědictví, které jménem veřejnosti spravuje, však přiměla NPÚ, aby se pokusil neuspokojivou situaci na poli památkové edukace změnit.<sup>105</sup> V roce 2012 proto vstoupil NPÚ do programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity mimo jiné také jako řešitel projektu *Vzdělávací role NPÚ: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR (2012–2015)*.

Cílem projektu se stalo vytvoření komplexního systému vzdělávacích programů zaměřených na edukaci různých cílových skupin v oblasti nemovitého a movitého kulturního dědictví, včetně historických sídel, kulturní krajiny a archeologických památek. Vzdělávací potenciál autentického prostředí měl být od počátku rozvíjen v úzké spolupráci s institucemi formálního vzdělávání na všech úrovních. Pozornost však byla věnována i dalším typům celoživotního učení, neboť záměrem projektu bylo, aby edukační aktivity realizované na objektech ve správě NPÚ i v gesci územních odborných pracovišť NPÚ, přispívaly nejen k efektivní prezentaci památkových hodnot, ale také k rozvoji vzdělanosti, kreativity a hodnotové orientace různých cílových skupin ve prospěch dobrovolné a udržitelné péče o nemovité a movité kulturní dědictví, a tím i k reflexi a posílení národní a kulturní identity. Projekt měl zkoumat také možnosti využití moderních vzdělávacích technologií, zejména e-learningu<sup>106</sup> a m-learningu<sup>107</sup>, které by přispěly k maximálnímu možnému zpřístupnění kulturního dědictví, například lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>108</sup>

Pro naplnění takto stanovených cílů a projektového záměru se stalo rozhodujícím partnerství NPÚ s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně,<sup>109</sup> které vnesly do zkoumané problematiky klíčová expertní stanoviska a přístupy. Na rozdíl od jiných vysokoškolských pracovišť, která se tradičně podílejí na utváření odborného diskurzu památkové péče, disponují pedagogické fakulty vědeckovýzkumným zázemím, díky kterému je možné navrhnout didakticky relevantní metody učení pro různé cílové skupiny a zároveň ověřit i míru jejich účinnosti v edukační praxi. Připočteme-li k tomu, že připravují a dále vzdělávají také valnou část pedagogů základních a středních škol, mezi jejichž úkoly patří mimo jiné „*utvářet úctu a kladné postoje žáků k národním hodnotám, historii a kulturnímu dědictví*“,<sup>110</sup> je zřejmé, že přínos partnerství se promítl do výzkumné i aplikační roviny projektu.

Vzhledem k cílům projektu se určujícími staly metodologické koncepce tzv. akčního výzkumu, které se s úspěchem uplatňují v aplikovaných pedagogických a sociálních vědách, neboť korespondují s dynamickou povahou zkoumané sociální reality.<sup>111</sup> Akční výzkum je jedním

z přístupů kvalitativního výzkumu, který lze uplatnit při dosahování společenských změn.<sup>69</sup> Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení zainteresované skupiny, jíž se změny týkají, do výzkumného procesu.<sup>70</sup> Na všech fázích výzkumu se pak podílí nejen výzkumný tým, ale také další lidé, jichž se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká.<sup>71</sup>

Za hlavní přínos projektu lze tedy považovat skutečnost, že se podařilo modelově ověřit, za jakých předpokladů a podmínek by NPÚ, jakožto státní instituce s regionální působností, mohl zajišťovat veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí.

Páteří modelového systému, který v rámci projektu zajišťoval dostupnost a zároveň garanci kvality edukačních programů, se stala síť sedmi regionálních edukačních center NPÚ, která byla ustavena v šesti krajích ČR. Zvolena byla místa, kde byly již dříve edukační aktivity s úspěchem organizovány, nebo kde byl oprávněný předpoklad podobného potenciálu. A to nejen v rovině personální nebo materiálně-technické, ale také z hlediska vzdělávacích příležitostí, které skýtal zpřístupněný památkový fond.

Některá z takto vytipovaných míst zajišťovala již v době před vznikem edukačních center také zajímavou nabídku pro školáky i středoškoláky. Na územním odborném pracovišti NPÚ v Českých Budějovicích, kde jsou edukační aktivity v oblasti péče o kulturní dědictví systematicky rozvíjeny již od roku 2008,<sup>72</sup> vznikla například pro danou cílovou skupinu řada samoobslužných pracovních sešitů a listů.<sup>73</sup> Za zmínku však stojí především komplex tří didaktických programů pro historické jádro města České Budějovice, které územní odborné pracoviště NPÚ připravilo ve spolupráci s magistrátem města a které jsou od roku 2009 společně s programy pro město Český Krumlov pravidelně realizovány. Odehrávají se vždy dvakrát ročně. Na jaře v rámci Mezinárodního dne památek a historických sídel a na podzim v rámci Dnů evropského kulturního dědictví (EHD). Programů se pravidelně zúčastňuje cca 400–500 žáků, přičemž pedagogové již sami aktivně programy vyhledávají. Pro místní školy se staly součástí školních vzdělávacích programů a doplňují výuku dějepisu a příbuzných oborů.<sup>74</sup>

Na státním hradě a zámku Bečov probíhaly experimenty v oblasti edukace v historickém prostředí v souvislosti s řešením projektu *Prezentace NKP Bečov formou vzdělávacích programů*. Zapojila se do nich nejen vysokoškolská pracoviště, ale například také soukromé reálné gymnázium Přírodní škola.<sup>75</sup> Již v roce 2009 tak, na základě pedagogických pozorování, filmové a fotografické dokumentace, formálních zpětných vazeb i neformálních rozhovorů, ale v neposlední řadě po zakomponování originálních žakovských výtvorů, existovala ucelená metodika *Dobrodružství stovební historie pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií*.<sup>76</sup> Podněty a další tvůrčí práce středoškoláků pak vedly k realizaci a experimentálnímu ověřování interaktivního programu *Relikviář pro každého*, který využívá haptický model relikviáře sv. Maura.<sup>77</sup>

Také na pracovištích a památkových objektech v Telči a ve Veltrusích již byla navázána spolupráce se základními a středními odbornými školami<sup>78a</sup> v Kroměříži se pod záštitou právě vznikajícího Národního centra zahradní kultury chystaly první lektorované edukační programy v zahradách, které opět zúročily již existující zkušenosti.<sup>79</sup>



Obr. 16. Mapa pokrytí České republiky edukačními centry NPÚ (k roku 2015) ilustruje celorepublikový dosah projektu, zároveň však také jeho limity, „bílá místa“ v řadě krajů.

Jak tento stručný přehled napovídá, regionální edukační centra NPÚ vznikla jak při územních odborných pracovištích (v Českých Budějovicích, v Kroměříži, v Ostravě a v Telči), tak na památkových objektech (SHZ Bečov, SZ Hradec nad Moravicí a SZ Veltrusy). Jejich rozmanitá profilace umožnila ověřovat edukační aktivity zaměřené na nové podoby interpretace tradičních památkových objektů, jako jsou hrady či zámky, ale také na objevování unikátních hodnot památkových rezervací a zón, památek zahradního umění nebo industriálního dědictví. Stranou nezůstaly ani památky UNESCO nebo reflexe památkové péče jako takové.<sup>123</sup>

Činnost jednotlivých edukačních center byla do značné míry autonomní, vycházela však zároveň ze společně sdílených hodnot a rámcové koncepce,<sup>124</sup> na jejímž vzniku se podíleli nejen všichni koordinátoři edukačních center,<sup>125</sup> ale také další členové projektového týmu a odborní konzultanti z řad památkářské a pedagogické veřejnosti. Podařilo se tak na jedné straně definovat společné principy a cíle pilotních edukačních programů, které byly od roku 2013 ověřovány na různých místech České republiky, na straně druhé pak zohlednit regionální specifika spádových oblastí edukačních center, ať už ve smyslu dostupného památkového fondu, úrovně zkušeností s realizací edukačních aktivit nebo konkurence na místním vzdělávacím trhu.



## **Motto, poslání, vize a principy památkové edukace tak, jak byly formulovány pro potřeby regionálních edukačních center NPÚ v roce 2012**

**Motto:** Památky nás baví!

**Poslání NPÚ (na poli edukace):** Prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností napomáhat k hlubšímu vnímání národní a evropské kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR.

**Vize projektového týmu (do r. 2015):** Chceme, aby si děti i dospělí prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností osvojili znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje, jež přispívají k ochraně dědictví minulosti, k hlubšímu vnímání národní a kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví.

### **Devatero pravidel pro edukační programy NPÚ:**

1. Na počátku je zážitek.
2. Čeho se člověk dotkne, na to nezapomene.
3. Co je dobré pro děti, je dobré i pro dospělé. (Opačně to však platí málokdy).
4. Lidé chrání to, k čemu mají vztah.
5. Památky jsou místem, kde můžeme objevovat své příběhy.
6. Památky nejsou jen hrady a zámky.
7. Památky jsou příležitostí pro setkávání, učení, tvorbu a zábavu všech generací.
8. Proces je stejně důležitý jako výsledek.
9. Pomoz mi, abych si na to přišel sám.

Všech sedm center obdrželo mimo jiné univerzální sadu mobilních edukačních pomůcek, jež jsou využitelné na různých typech památkových objektů (viz *Kapitola C*). Část sady byla zároveň vždy přizpůsobena regionálním potřebám a podmínkám. Pomůcky dostupné v edukačním centru v Ostravě, které se programově zabývá animací a interpretací industriálního dědictví, jsou tedy do jisté míry odlišné od těch, které využívá například centrum v Kroměříži, jež se zaměřuje na rozvoj edukačního potenciálu památkově i krajinářsky cenných zahrad a parků. Složení edukačních sad však zohledňuje nejen relevantní segmenty českého památkového fondu. Stejnou měrou reflektuje také možnosti využití jednotlivých pomůcek v památkové edukaci.<sup>126</sup>

Každé edukační centrum kolem sebe postupně vytvořilo síť zájemců, dospělých i dětí, kteří se zapojili do utváření edukační nabídky nejen v místě, kde centrum sídlí, ale také v širším spádovém regionu. Dařilo se tak podporovat dobré vztahy s místními komunitami, ale také sdílet zkušenosti a příklady dobré praxe napříč různými pracovišti NPÚ.<sup>84</sup> Zvláště je pak třeba vyzdvihnout také participaci celé řady základních a středních škol, které se zapojily do ověřování pilotních edukačních projektů.

Koordinovaný postup všech center umožnil, aby se náměty, postřehy či zkušenosti účastníků, ať už se podíleli na tvorbě, organizačním zajištění, ověřování nebo hodnocení programů, v proudu času neztratily. Mnohé z nich pochopitelně obratem přispěly ke zkvalitňování edukační nabídky. Zároveň však vytvořily základ unikátní strukturované databáze, která má uživatelsky přívětivou podobu interaktivní mapy, a může tak i nadále sloužit jako zdroj inspirace pro tvorbu edukačních programů v autentickém prostředí památkových objektů a zón.<sup>128</sup>

Patronát nad databází, stejně jako nad dalším rozvojem edukačních aktivit v oblasti státem garantované péče o kulturní dědictví, převzalo v lednu 2015 nově zřízené Metodické centrum NPÚ pro vzdělávání.<sup>129</sup> Do vínku mu po skončení projektu přibudou i další hmotné či digitální výstupy, zároveň však zdědí také tři základní doporučení pro implementaci výše pospaného modelu systémové podpory památkové edukace v ČR do praxe (viz níže). Zbývá jen doufat, že i díky tomu jeho kapacity v následujících letech posílí další památkoví pedagogové.

### **Základní doporučení pro implementaci modelu systémové podpory památkové edukace v ČR do praxe**

- Edukační aktivity, odehrávající se v historickém prostředí, je třeba chápat jako činnost, jež má své nezastupitelné místo v systému státní památkové péče.
- Kvalitu a všeobecnou dostupnost edukace v historickém prostředí lze zajistit vytvořením stálých pracovních pozic na územních odborných pracovištích a správách NPÚ. Programy pro různé typy celoživotního učení musejí vznikat na profesionální úrovni, na základě průběžné spolupráce s institucemi formálního vzdělávání, neziskovými organizacemi, dobrovolníky.
- Pro fungování systému je třeba zajistit finanční podporu ze strany státu, zejména na mzdové a cestovní náklady regionálních koordinátorů edukačních aktivit.



Obr. 17. Vyjádření žáka 7. třídy ZŠ: „Klášter se mi líbil, je krásně vyzdobený. Ze všeho nejvíc mne ale bavila dílna, mohli jsme si vyzkoušet věci, které si třeba nikdy jindy nevyzkoušíme. Už vím, jak se vážou knížky“ (program „Zlatokorunský Orbis pictus“, foto. Eva Neprašová).

### 3. Pedagogická východiska školní edukace v historickém prostředí

Kromě rodiny, jejíž vliv je v dětském věku bezpochyby určující, nebo médií, která v digitální éře ovlivňují hodnotové orientace žáků ve stále mladším věku, je to především škola, s kým se mohou znalci a správci světa kulturního dědictví sdílet svou odpovědnost za uchování kulturních hodnot pro budoucnost.<sup>130</sup> Slovy zástupců tohoto světa řečeno:

*„Historická místa nabízejí mladým lidem nezapomenutelné zážitky, které rozšiřují jejich rozhled. Osvětlují způsoby, jak žili lidé v minulosti a jak žijeme my dnes. Otevírají možnost učit se napříč vzdělávacími obory. Můžeme si díky nim lépe všimnout svého nejbližšího okolí a zároveň reflektovat změny, které je utvářejí pro budoucnost. Podporují naši tvořivost. Pomáhají nám*



Obr. 18. „Posezení s manžely Kávovými z Bečova nad Teplou a paní Čubrovou pro nás bylo příjemně stráveným časem. Vyprávěli nám o historii našeho města, zámku i školy, dozvěděli jsme se spoustu zajímavostí. Také nám přinesli ukázat pěknou řádku historických fotografií. Nejvíce nás zaujala dřevěná chodba vedoucí do kuchyně a na WC, která vedla z jednoho zámeckého domu k druhému, a která dnes už neexistuje.“ Zápisky žáků účastníků se projektu „Škola na zámku Bečov“ (foto D. Wizovská).

*identifikovat se s fyzickým prostředím. Mohou posilovat naše občanství. Uvedenými formativními zážitky procházíme během celého života, avšak v dětství bývají zvláště silné a bohaté. I proto má škola zásadní úlohu, neboť pomáhá mladým lidem, aby se naučili potenciál historického dědictví objevovat a dále sdílet.*<sup>131</sup>

Úkolem paměťových a památkových institucí pak je, aby žákům a učitelům své oborové světy nejen otevřely, ale vytvářely v nich i příznivé podmínky pro pozitivní formativní zážitky. Jednu z možností, která se po vzoru muzeí a galerií uplatňuje i ve světě památkové péče, představuje tzv. památková edukace, jejímž vybraným aspektům (obsah, cíle, metody, didaktické prostředky), je věnována i tato kapitola.

Přestože se domníváme, že poslouží patrně nejvíce začínajícím autorům a lektorům mimoškolních edukačních programů, nabízí rovněž zajímavé didaktické postřehy a metodické náměty, které mohou obohatit i běžnou pedagogickou praxi učitelů a učitelek základních a středních škol. Už jen proto, že edukace v historickém prostředí umožňuje rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje žáků *jinak*, než jak to dovoluje formální vzdělávací prostředí školních tříd, a zároveň svými cíli vyhovuje požadavkům rámcových vzdělávacích programů.<sup>132</sup>

## Charakteristika cílových skupin

Práce se žáky ve věku od dvanácti do osmnácti let v historickém prostředí klade na lektory edukačních programů specifické nároky. Měli by mít schopnost vytvářet podnětné, autoritativním soudům vzdálené prostředí, motivovat žáky k vlastní iniciativě a potřebě hledat samostatná řešení, podporovat jejich tvořivost a fantazii, vést je k sebereflexi a zdravému sebehodnocení, ale také k vytrvalosti a vzájemné spolupráci. Předpokladem je otevřenost, smysl pro humor, entusiasmus, ochota komunikovat, ale také improvizovat a zvládat stres. Proč jsou tyto dovednosti a vlastnosti nezbytné, naznačují níže uvedené pedagogicko-psychologické charakteristiky obou cílových skupin. Ač podléhají nutné míře zjednodušení a zobecnění, která nemůže zohlednit značné individuální vývojové rozdíly, pro základní orientaci jsou klíčové. Má-li být památková edukace úspěšná, je třeba v první řadě znát a respektovat vzdělávací potřeby toho, komu je určena.

## Žáci druhého stupně základní školy

Období druhé půle povinné školní docházky se obvykle překrývá s roky, které jsou z vývojové psychologie známy jako **prepuberta** (cca od 11 do 13–14 let) a **puberta** (cca od 13 do 15–16 let), kdy **pod vlivem tělesného dospívání žáků dochází i k novému uspořádání jejich společenských vazeb a vztahů**. Žáci na druhém stupni základní školy tedy procházejí velmi dynamickými fázemi vývoje své osobnosti, pro které jsou zároveň charakteristické velké individuální rozdíly.<sup>133</sup>



Obr. 19. Poté, co se žáci formou dramatických a herních aktivit seznámí s principy pravidelné zahrady, mají za úkol vytvořit návrh své vlastní zahrady (program „Zahrady a parky“, zámek Veltrusy, foto archiv Edukačního centra pro střední Čechy).

V jedné skupině vrstevníků se tak mohou v jednom okamžiku vyskytovat fyzicky vyspělí jedinci se zvýšeným zájmem o druhé pohlaví a zároveň zvědavé a hravé děti, které se teprve učí nahlížet svět očima druhého člověka. Zatímco jedni se ještě bez zdráhání zapojí do dětské hry či soutěže, druzí budou citlivě reagovat na jakékoli ohrožení svého čerstvě dosahovaného statusu „dospělého“ člověka. Zatímco v prepubertě si žáci teprve **hledají místo mezi svými vrstevníky**, učí se s nimi spolupracovat a udržovat dlouhodobější vztahy, v pubertě již bývají se svou vrstevnickou skupinou identifikováni natolik, že například podvědomě přejímají stejný způsob mluvy nebo gestikulace.<sup>134</sup>

Úspěch motivace pubescentů tedy často závisí především na znalosti poměrů v jejich skupině, neboť jednotlivci budou mít tendenci chovat se tak, aby uspěli před svými vrstevníky, upevnili nebo vylepšili svůj obraz v očích ostatních. Při přípravě programu je proto třeba jednak volit vhodné metody a prostředí, jednak počítat se zařazením aktivit, které žákům pomáhají, aby se odpoutali od přehnané sebekontroly.<sup>135</sup>

Vzhledem k tomu, že v tomto období dochází k **výraznému rozvoji v oblasti intelektu**, daří se žáky druhého stupně základní školy upoutat již také **abstraktními úlohami**<sup>136</sup> nebo náročnějším výkladem. Zaujme je především problémovými úkoly, simulacemi, řešením reálných badatelských otázek. Budou-li mít žáci příležitost uplatnit při jejich zvládnutí své dosavadní znalosti a dovednosti a spolupracovat ve skupině, tím lépe. Tvořivosti se meze nekladou. Nabízí se zejména **využití digitálních technologií**, mezi jejichž zručné uživatele tato



Obr. 20. Na Bečově měli žáci možnost vyzkoušet si práci archeologů v rámci programu „Historie pod povrchem“ (foto D. Wízovská).

věková skupina již obvykle patří, nebo **komplexní úlohy** přispívající k angažmá při řešení autentických problémů. Aktivita by však měla pro žáky představovat určitou výzvu, přiměřenou natolik, aby motivovala k výkonu, nikoli k rezignaci.<sup>137</sup>

Neměli bychom totiž zapomínat, že bouřlivý biologický vývoj, stejně jako extrémními výkyvy charakteristická dynamika vrstevnické skupiny, kladou na dospívající žáky po všech stránkách značné nároky. Ne vždy jsou proto ochotni či schopni svých nových kapacit využívat, bývají často náladoví, hned přehnaně veselí, hned zas podráždění. Zdánlivě bez příčiny se snadno unaví, jindy jsou schopni vyvinout maximální soustředění. I proto mají v edukačních programech nadále své pevné místo **hravé momenty, humor či smyslová zábava**.<sup>138</sup> Klíčové je program přizpůsobovat okamžitému naladění či zájmu dané skupiny, aktivity střídát a nebát se improvizovat.

Dovede-li lektor klást podněcující otázky, moderovat vrstevnický dialog, objektivně oceňovat úspěchy a nápady žáků a vytvářet motivující a zároveň vstřícnou atmosféru, může se mu podařit otevřít také prostor pro **reflexi existenciálních a morálních témat**. Opět je třeba volit věku přiměřené a zároveň citlivé metody, neboť dospívající žáci, paradoxně mnohdy spíše prostřednictvím provokace vnějších autorit, teprve hledají cesty k **postkonvenčním formám morálky**.<sup>139</sup> Edukační programy zaměřené na interpretaci kulturního dědictví jim pak mohou pomoci řešit, byť zatím třeba jen v teoretické rovině, s využitím analogických historických příběhů či uměleckých metafor, základní etické otázky, které se jich bytostně dotýkají.



Obr. 21. Graffiti nebo knižní iluminace? Výzvou pro „náctileté“ může být obojí (program „Václav IV. očima dětí“, hrad Křivoklát, foto A. Svobodová).

## Žáci středních škol

V období tzv. **adolescence**, které je **ohraňováno** zhruba **patnáctým a dvacátým rokem** života člověka, se mladí lidé ocitají ve fázi, kterou Erik Erikson nazýval **psychosociálním moratoriumem**. Zatímco na druhém stupni základní školy vystavují mnohdy žáci svou nově nabytou dospělost na odívání všemi možnými (i nemožnými) prostředky, středoškoláci si už nebývají tak jistí, zda chtějí být dospělými „doopravdy“. Nejsou již dětmi, byť se tak občas ještě chovají, ale zároveň se ještě zdráhají přijmout plnou váhu odpovědnosti za život svůj i druhých. V době středoškolských, ale často ještě i během vysokoškolských studií tak většina mladých lidí v dnešní době prožívá **období mezi dětstvím a dospělostí**, které je však klíčové pro **formování jejich identity**.<sup>140</sup> Také mladiství proto mívají zájem o edukační programy, které přispívají k jejich sebepoznání.

Mezi životní témata, která se vynořila již v období předchozím a která středoškoláci v souvislosti s vývojovým úkolem dospívání dále řeší, patří na jedné straně **zdravé sebevědomí, potřeba nezávislosti a autonomního rozhodování**. Na straně druhé pak **věrnost, potřeba někam patřit a zvládnout své sociální role**. Adolescenti se učí **obstát fyzicky, psychicky i sociálně** nejen ve skupině vrstevníků, ale také v individuálních, přátelských a partnerských



vztazích. Zároveň si hledají **místo ve společnosti**, ať už v rovině profesního uplatnění nebo prostřednictvím dobrovolnických aktivit.<sup>141</sup>

Dynamiku tomuto období dodává skutečnost, že na prahu dospělosti mohou již mladí lidé disponovat svými **vrcholnými senzomotorickými a intelektuálními silami** a dosahovat mimořádných výkonů, aniž by pro to – především ve srovnání se staršími generacemi – museli vyvinout zvláštní úsilí. Přirozené předpoklady a kapacity jim však často umožní získat obdiv a uznání druhých příliš rychle, nereálně posílit své sebehodnocení a vybudovat svou identitu na pomíjivých základech. Teprve drobné i větší krize a překážky, které vyžadují skutečnou aktivizaci sil, **přijetí závazku a nutnost vytrvat na cestě** k jeho dodržení, přispívají k formování zralějšího charakteru a nabývání kompetencí, jež se zúročí i v dalších životních etapách.<sup>142</sup>

Právě proto jsou v ekonomicky a sociálně vyspělých společnostech, které mladým lidem ve fázi „odložené dospělosti“ přinášejí tolik svůdných příležitostí pro vytváření pomíjivých identit, tak důležité **autentické profesní, komunitní i společenské výzvy**. Ať už se odehrávají v rovině praktických školních cvičení nebo v historickém prostředí, měly by adolescentům poskytnout **prostor pro testování vlastních sil a hranic**, zároveň však také **zážitek úspěšného sebe-překročení či sebe-přesahu**. Pro nápady a podněty, co by bylo možné společně vykonat *pro bono publico*, je ideálnější obracet přímo na zástupce dané věkové skupiny.



Obr. 22. a 23. Na vyprávění o tom, že v období baroka mohli být návštěvníci Rotundy v Květné zahradě smáčeni sprškou vody za pomoci důmyslného vodního stroje, navazuje výtvarná aktivita „Postříkej si svého šlechtice“ (foto P. Hudec).

V úsilí o nezávislost a autonomii dospívají někteří žáci již v závěru povinné školní docházky k razantnímu odmítnutí životního stylu a norem starších generací. Zatímco podle Jana Čápa a Jiřího Mareše pubescenti proti hodnotám dospělých obvykle otevřeně a bojovně vystupují, adolescenti mají spíše tendenci je ignorovat.<sup>143</sup> V obou případech však kriticky promýšlejí nepravosti a odvrácené stránky života v dospělé společnosti, jejichž projevy pak ve své přímocnosti rovnou přísně odsuzují: provinění proti morálním zásadám, sociální nespravedlnost, politické kompromisy, pokrytectví, orientace na konzumní hodnoty.

Pokud tedy někdo bytostně rozumí tomu, že je třeba „něco“ **dělat, aby se situace ve společnosti změnila**, jsou to mladí lidé na prahu zletlosti. Přizveme-li je v rámci edukačního programu k partnerské spolupráci na řešení konkrétního úkolu, kterých před nás dnes a denně péče o kulturní dědictví staví tisíce, nabídneme jim, aby participovali na změnách pozitivních. Zároveň však vytváříme příležitost pro formativní zkušenosti, které přináší konfrontace mravních ideálů s reálnými možnostmi každodenního života.<sup>144</sup>



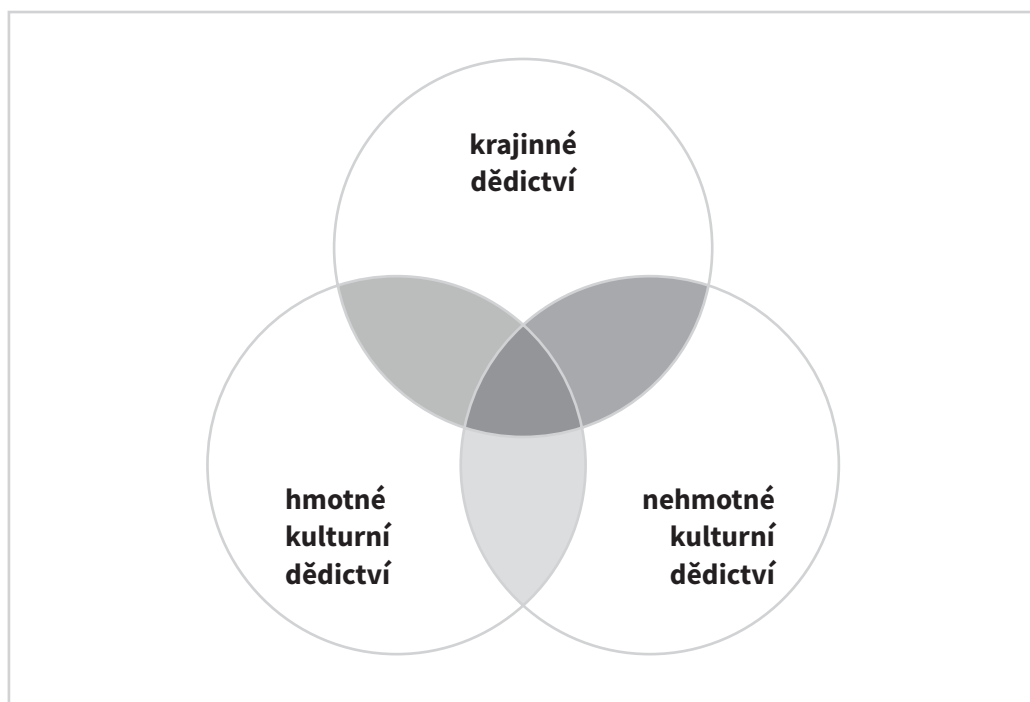
## Základní didaktický nástin památkové edukace: Co? Proč? Jak?

Řekli jsme výše, že edukace v historickém prostředí umožňuje rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje žáků *jinak*, než jak to dovoluje formální vzdělávací prostředí. Nabízí se proto otázka, v čem tato jinakost spočívá. První odpověď je nasnadě. Jedinečnost památkové edukace zakládá v první řadě její jedinečný obsah, tedy „památky“.

Pokusíme-li se však definovat, co se pod tímto oblíbeným pojmem skrývá, začne se jednoznačnost první odpovědi nevyhnutelně rozplývat. Opora o právní terminologii nebo profesní žargon správců státních „památek“ poskytuje vymezení příliš úzké.<sup>145</sup> Multioborový diskurs péče o kulturní dědictví naopak příliš široké. Rozhodli jsme se proto hledat zlatou střední cestu a teprve na základě edukační praxe zúžit volnější pojem „kulturní dědictví“. Východiskem se nám stal koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, který se již osvědčil při spolupráci škol a paměťových institucí, respektive při rozvoji komunitní péče o kulturní dědictví. A dále paralely ze světa edukace muzejní a galerijní.<sup>146</sup>

### Obsah památkové edukace

Obsahem památkové edukace mohou být tedy „*prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odrazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost.*“<sup>147</sup>



Obr. 24. Tematické okruhy výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví<sup>148</sup>

Jak naznačuje diagram (Obr. 24), všechny tři složky kulturního dědictví se navzájem prolínají a mají řadu styčných bodů. Vznikají tak rovněž **tři tematické okruhy**, jež pokrývají celou škálu vědních oborů, z nichž je možné čerpat po faktografické i metodologické stránce také při tvorbě programů pro potřeby sekundární památkové edukace.<sup>149</sup>

Pod pojem **krajinné dědictví** můžeme zahrnout například otázky historické proměny kulturní krajiny, utváření estetické hodnoty krajiny, ochrany krajinného rázu i aktivní péče historické zahrady a parky. **Hmotné kulturní dědictví** označuje **nemovité památky** včetně dokladů lidového stavitelství či industriální architektury, **historické i umělecké předměty**, movité doklady o změnách životního stylu. Pojem pochopitelně odkazuje také k souvisejícím **otázkám památkové péče**, sběratelství či muzejní ochrany artefaktů. **Nehmotné kulturní dědictví** shrnuje problematiku zachovávání historické paměti, znalostí a dovedností včetně jazyka a literatury, hudby a tanců, zvyků a tradic, či tradičních výrobních technologií.<sup>150</sup>

Podobně jako muzejní či galerijní edukace, které soustředí pozornost návštěvníků na movité artefakty, pracuje památková edukace například s mobiliárními fondy. Její hlavní doménou, jelikož se odehrává zejména **v historickém prostředí** památkových objektů a zón, jsou však nemovité objekty. Programy se zabývají nejen **objevováním rozmanitých aspektů jednotlivých součástí bohatého památkového fondu**, ale **reflektují** rovněž různé **památkové celky** jako takové. Zkoumají například urbanistický vývoj historických měst, charakter archeologických nalezišť nebo krajinu coby svědka historických procesů, jež se v ní odrážejí. V tomto směru sdílí památková edukace předmět svého zájmu například také s environmentální výchovou, místně zakotveným učením, nebo edukací v oblasti péče o archeologické dědictví.<sup>151</sup> Svěbytným tématem památkové edukace jsou pak **procesy ochrany a zachování kulturního dědictví** jako takové. Programy mohou být věnovány například jednotlivým disciplínám památkové péče, procesům restaurování či stavební obnovy, nebo diskusi a obhajobě památkových hodnot.<sup>152</sup>

## Role památkového pedagoga

Památková edukace nabízí oproti školní výuce možnost pohybovat se v prostředí s vysokou mírou historické autenticity, na vlastní kůži zakoušet genia loci nebo reflektovat svůj vztah k památkovým hodnotám v diskusi s odborníky. Také proto jsou edukační programy realizované v historickém prostředí oblíbené a v určitém smyslu i atraktivnější než výuka ve školních lavicích. Nelze však spoléhat jen na jinakost a atraktivitu. Základem každého kvalitního edukačního programu je, stejně jako ve škole, pečlivá pedagogická příprava, bez níž by jinak vzdělávací potenciál kulturního dědictví zůstal nevyužit.<sup>153</sup>

Kdo by se jí však měl věnovat?

V praxi se osvědčují především lidé, kteří jsou schopni potenciál konkrétního památkového objektu, místa či procesu rozpoznat a zároveň „přeložit“ pro potřeby účastníků edukačních programů. Světem kulturního dědictví pak žáky základních a středních škol „doprovázejí“, proto jim pracovně říkáme, tentokrát nejen po vzoru paměťových institucí, ale také v souladu s antickou tradicí, památkoví pedagogové.<sup>111</sup> Na nich pak je, aby zvolili pro danou cílovou skupinu přiměřené edukační cíle a postupy, které povedou k jejich dosažení, a zároveň našli vhodné způsoby, jak společně s účastníky programu zjistit, zda se společná výprava za poznáním do světa kulturního dědictví vydařila.

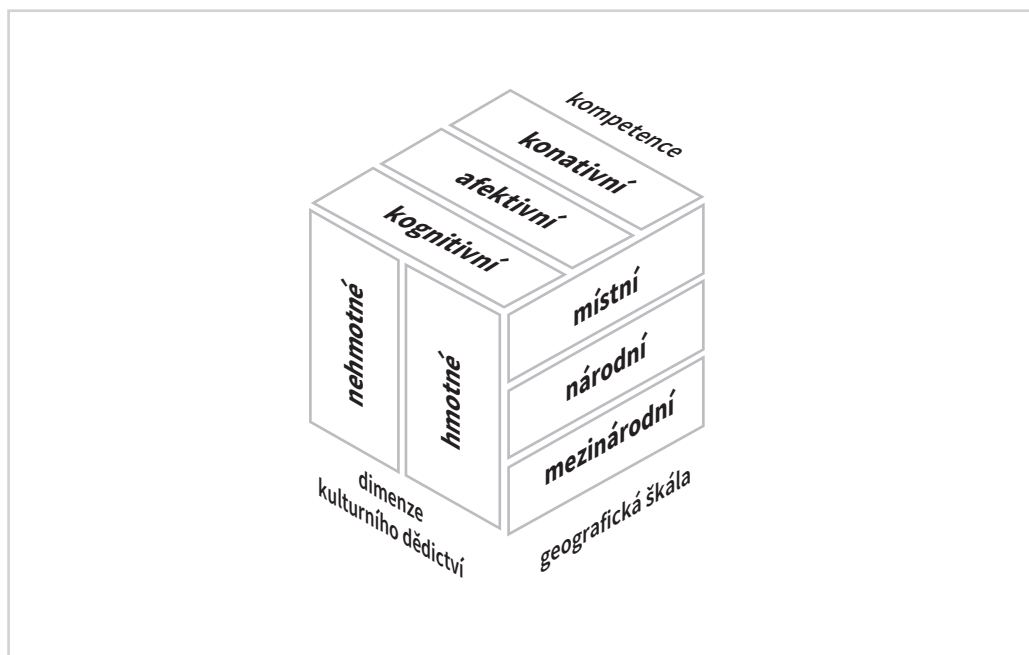


Obr. 25. Slovo pedagog je odvozeno od řeckých slov paidós = dítě a ágein = vést, doprovázet. Na snímku lektorka pomáhá žákům sestavit správné pořadí reliéfů s příběhem o umučení světce (program „Relikviář pro každého“, foto L. Karásek).

## Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace

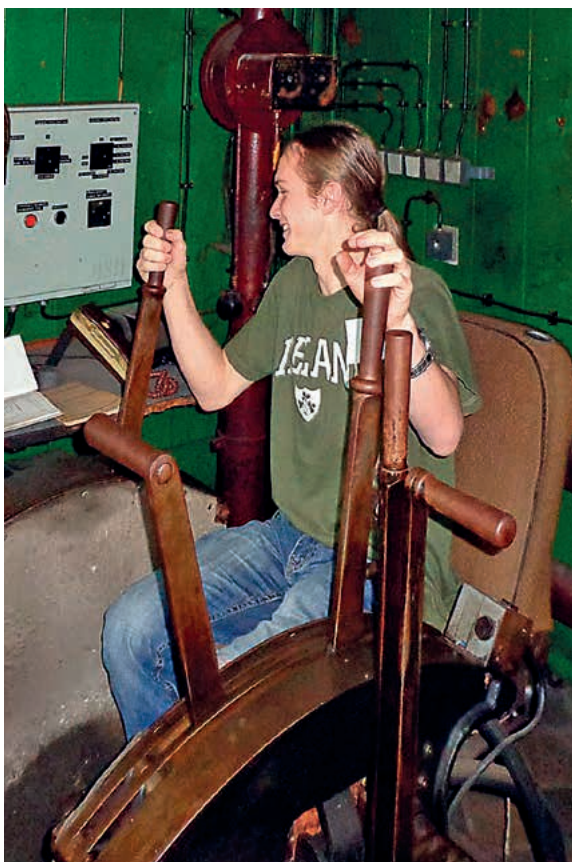
Pokud chceme, aby si žáci v pubertálním a adolescentním věku prostřednictvím edukačních činností v historickém prostředí „osvojili znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje, jež přispívají k ochraně dědictví minulosti, k hlubšímu vnímání národní a kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví,“ (viz Kapitola B) je třeba volit tomuto záměru přiměřenou škálu cílů a metod. Podle britského archeologa a pedagoga Tima Copelanda, který se zabýval možnostmi, jež hmotné i nehmotné kulturní dědictví nabízí na lokální, národní i mezinárodní úrovni pro rozvoj kognitivních, afektivních i konativních kompetencí, máme na výběr ze tří základních didaktických postupů.

Jak naznačuje schéma (Obr. 26), pokud se vzdělávací aktivity, ať už vyprávění, kostýmované prohlídky nebo exkurze, zaměřují převážně na rozvoj kognitivních kompetencí žáků, probíhá podle autora „**výchova o kulturním dědictví**“. Pokud edukace v historickém prostředí přispívá nejen ke znalostnímu, ale také k afektivnímu rozvoji žáků, můžeme mluvit o „**výchově prostřednictvím kulturního dědictví**“. Zabývají-li se žáci různými aspekty kulturního dědictví v autentickém životním kontextu, cílíme na rozvoj kognitivních, afektivních i konativních kompetencí zároveň. Když se tedy v procesu učení žáci zapojují do řešení konkrétních otázek spojených s ochranou a zachováním kulturního dědictví a přebírají za ně svůj díl odpovědnosti, mluvíme podle Tima Copelanda o „**výchově pro kulturní dědictví**“.<sup>156</sup>



Obr. 26. Edukační potenciál kulturního dědictví podle Tima Copelanda.<sup>155</sup>

Ať už se však rozhodneme učit žáky o světě kulturního dědictví takovém, jaký byl v minulosti a jaký je dnes, nebo jim spíše nabídneme činnosti, jejichž prostřednictvím si o tomto světě vytvoří svou vlastní představu, anebo v nich dokonce rozpoznáme partnery, s nimiž se můžeme a chceme podílet na tvorbě společného smyslu světa, zůstanou ve hře stále ještě dvě klíčové otázky: **Jak zajistit, aby k učení žáků docházelo? A jak poznáme, že k němu skutečně došlo?**



*Obr. 27. Na počátku byl zážitek. Myšlenka z projektového Devatera parafrázující první slova Bible vyjadřuje důležitost prožitku pro oblast výchovy a vzdělávání. Na snímku student usedl do křesla řídící kabiny obsluhy těžního stroje (Důl Michal, foto M. Němečková).*

## Programy „na míru“ a tři kroky k učení

V první řadě je třeba obrátit svou pozornost zpět k žákům, neboť jenom na nich záleží, zda se proces učení vůbec odehraje. Pokud už máme být pedagogické psychologii 20. století za něco vděční, pak je to právě zjištění, že poznání nevzniká samo sebou, ani prostřednictvím vnějších či vnitřních činitelů, ale je učícím se jedincem aktivně konstruováno.<sup>157</sup> Tento proces probíhá ve všech stádiích vývoje člověka, ale učí se pouze ti, kdo mají o učení zájem. **Motivace a příhodné podmínky** jsou tedy pro učení v historickém prostředí stejně nezbytné jako pro učení doma či ve škole.<sup>158</sup>

### Základní principy tzv. pedagogického konstruktivismu<sup>159</sup>

- učení je aktivní proces
- tím, že se učíme, učíme se učit
- konstrukce poznání má mentální povahu
- učení je provázáno s jazykem
- učení vzniká v interakci s druhými
- učení se odehrává v kontextu našeho života
- potřebujeme znalosti, abychom se mohli učit
- učení chce svůj čas
- klíčová součást učení: motivace

Jednou ze zásadních možností, jak žáky k učení motivovat, je zvolit takové **cíle** edukačních programů, **kteří odpovídají jejich vzdělávacím potřebám**. Programy „na míru“ starších školáků tak vytvářejí bezpečné prostředí, ve kterém mohou žáci nalézat především sami sebe. Kladou také důraz na spolupráci a problémové učení, střídání zážitkových aktivit a reflexe založené na moderované vrstevnické diskusi. Výjimkou nejsou ani dlouhodobé edukační projekty založené na bázi autentického učení. Programy pro středoškoláky pak předkládají účastníkům o poznání náročnější výzvy. Při jejich řešení mohou účastníci využít své osobnosti či profesní předpoklady, a zároveň se uplatnit ze společenského hlediska.<sup>160</sup> Důraz je kladen na realizaci zajímavých, zároveň však smysluplných aktivit, které vedou k zamyšlení, diskusi a potažmo i k rozvoji sebepoznání.

Právě **poznávání světa kulturního dědictvím prostřednictvím rozmanitých zážitků, řešení problémových úloh či autentických problémů** respektuje i další důležitou didaktickou zásadu. Nabízí-li totiž program aktivity, které podněcují různé typy učení, vychází tak vstřícně různým učebním preferencím žáků.<sup>161</sup> Střídání činností pak naopak podporuje žákův všestranný rozvoj.



## Typy učení<sup>162</sup>

- **Vizuální typ** – pamatuje si dobře viděné; učí se pozorováním; text, který se učí, si graficky upravuje
- **Komunikativní (auditivní, verbální) typ** – pamatuje si lépe to, co slyší; učí se nahlas; vyhovují mu situace, v nichž se diskutuje
- **Haptický a kinestetický typ** – učí se v pohybu, činnosti; vše si musí „osahat“; sleduje, jak se co dělá
- **Verbálně-abstraktní typ** – vyčleňuje nejpodstatnější informace; kategorizuje; dává poznatky do souvislostí; informace zpracovává do struktur



Obr. 28. Pomoz mi, abych si na to přišel sám. Tato teze projektového Devatera vyjadřuje úsilí lektorů vytvářet pro účastníky programu co největší prostor, aby se mohli k novým poznatkům sami aktivně dobírat. Na snímku žáci uvedli do chodu fontánku (program „Voda v zahradě“, Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

**Edukační programy**, podporující učení, jsou rovněž **jakožto celek vystavěny s vnitřní logikou**, která respektuje výše uvedené konstruktivistické principy (viz *Základní principy tzv. pedagogického konstruktivismu*). Při přípravě programu bychom se tedy neměli zabývat jen cíli nebo metodami, ale také strukturou, která v sobě jednotlivé složky integruje. Teprve na základě struktury programu a v souladu se stanovenými cíli získává opodstatnění použití jednotlivých metod i jejich zařazování do bloků a program **vytváří pro účastníky smysluplný celek**.

**Příhodné struktury** nabízejí vědecky podložené modely učení, jejichž výhodou je osvědčené pořadí a výběr okruhů činností, které jsou v logické posloupnosti a respektují potřeby cílových skupin v průběhu edukačního procesu.<sup>163</sup> Nejčastěji člení proces učení na **tři posloupné kroky**, které nacházejí uplatnění v **úvodu programu** (motivace), během jeho **vlastní realizace** (aktivita, interakce, zážitky) i ve fázi **závěrečného vyhodnocení** (reflexe).

### Tři kroky k učení

- **Naladění** a probuzení vnitřní motivace – formulace otázek
- **Interakce**, prostor a čas pro aktivitu, samostatné zkoumání, diskusi – hledání odpovědí
- **Reflexe** nových poznatků i procesu učení – formulace nových otázek

Uvedli jsme již výše, že **klíčovou roli** v procesu učení hraje naladění a **motivace** účastníků. Rozpačitý či nedostatečně stimulující začátek komplikuje proto i vlastní realizaci programu. Pro záměrné učení je však stejně fatální také absence **reflexe**, neboť snižuje dopad edukačního programu jak v oblasti získávání znalostí a dovedností, tak zvláště při formování hodnot a postojů. Byť se podaří v programu dosáhnout mimořádných zážitků, samy o sobě nic neznamenají. Příhody se, odezní. Teprve když účastníci vědomě zpracují, co během programu prožili a jak se na základě těchto nových zkušeností proměnila jejich dosavadní představa o světě, učí se. V edukačních programech má proto reflexe své pevné místo.

Podoba reflexe svým způsobem odráží charakter programu. **Ptá se po míře naplnění edukačních cílů** a svou délkou i zvolenými metodami musí být přiměřená účastníkům. U většiny programů, které realizujeme v historickém prostředí s dospívajícími, je proto ideální, uskutečnil-li se reflexe rozmanitými způsoby, které podpoří jednak schopnost zdravého sebehodnocení žáků, ale zároveň vytvoří prostor pro vrstevnický dialog.<sup>164</sup> Řešíme-li v jejím rámci také osobní otázky, je vhodné vyhledat příjemné a pohodlné místo. Lze doporučit kruhové uspořádání účastníků programu. Další možností je realizace reflexe mimo prostředí památky po skončení programu. Umožňují ji dotazníky a někdy také pracovní listy určené k následnému dopracování.

Svébytný charakter má pak reflexe aktivit, které vznikají v souvislosti s autentickým učením. Potlesk návštěvníků, ocenění v rámci komunitní oslavy nebo děkovní dopis od NPÚ hrají

roli společenské zpětné vazby, zároveň však pro dospívající představují důležitý zážitek, který má smysl společně reflektovat. Dlouhodobé projektové aktivity si pak mohou vyžádat několik kol reflexí, které hodnotí vždy výsledky učení z uplynulé etapy, případně se s odstupem času vrací k tomu, které projektové zkušenosti se v dalším životě žáků ukázaly jako nosné.



Obr. 29. a 30. V závěru výzkumu podniknutého v souvislosti s realizací projektu „Škola na zámku Bečov“, pořídili žáci snímek své třídy, aby jej mohli srovnat s nově objevenými historickými fotografiemi (foto archiv MŠ a ZŠ v Bečově nad Teplou a D. Wizovská).



Obr. 31. V programu „Mluvící židle“, který je zaměřen na interpretaci La Fontainových bajek, v úvodu žáci sdělují, jakým zvířetem by chtěli být a proč. Ve výběru jsou omezeni těmi zvířaty, která vystupují v bajkách vyobrazených na sedacím nábytku. V závěru programu jsou postaveni před stejnou otázkou (Vizovický zámek, foto F. Fojtík).

Se závěrečnou fází programu či projektu souvisí také **zpětná vazba**, která je důležitá pro další směřování tvorby a realizace programů. Technik, jak hodnocení programu od žáků, ale také jejich pedagogů, získat, se nabízí nepřehledné množství. Od okamžitého vyjádření spokojenosti či nespokojenosti pohybem, zvukem, či s pomocí barevných kuliček, přes společné záznamy „na zdi“, individuální a skupinové rozhovory, až po dotazníky. Svou roli, a nutno říci, že i vědecký přesah, jak ostatně dokládá i níže uvedená kapitola věnovaná analýze komunikace památkového pedagoga, může mít pochopitelně i strukturované pozorování účastníků během programu, rozbor fotodokumentace nebo videozáznamů.<sup>165</sup>

## Cíle a metody sekundární edukace v historickém prostředí

Obecným cílem sekundární edukace v historickém prostředí je **podpora kladného a tvůrčího vztahu žáků ke kulturně historickému dědictví**. V souladu s teorií Tima Copelanda můžeme k tomuto cíli dospět, umožníme-li žákům, aby památku poznali, získali k ní osobní vztah a zájem na jejím zachování a aktivně vystupovali v její prospěch. Tento obecný cíl je pak naplňován v jednotlivých programech prostřednictvím cílů dílčích, které spočívají zejména v rozšiřování znalostí, vytváření pozitivních emocionálních vazeb a ve změnách postojů. Některé programy jsou zaměřeny více výchovně, jiné spíše na vzdělávání, všechny však obvykle obsahují obě složky edukace.

S ohledem na charakteristiky cílových skupin však při památkové edukaci žáků v pubertálním a adolescentním věku zaslouží zvláštní pozornost také vývoj a formování charakteru osobnosti. S vědomím, že se i tentokrát dopouštíme zjednodušení, jehož míru lze posoudit teprve z konkrétní situace, vycházíme z předpokladu, že žáci od dvanácti do patnácti let potřebují ve světě kulturního dědictví zažít především zajímavé chvíle se svými vrstevníky, popřípadě nalézt výzvy pro hledání sebe sama. Pro středoškoláky od šestnácti do osmnácti let pak představuje tento svět spíše místo, kde se mohou, budou-li chtít, smysluplně uplatnit. V obou případech by však měli mít dospívající příležitost získávat v historickém prostředí vlastní zkušenosti, reflektovat je a diskutovat a znovu ověřovat, nakolik jsou jejich závěry platné.



Obr. 32. V programu „Stopy osudů“ studenti gymnázia dostali příležitost samostatně odkrývat možnou podobu lokality a života obyvatel barokního městečka Valeč (foto R. Bartoň).



Obr. 33. Při Arcibiskupském gymnáziu v Kroměříži působí šermířský a taneční soubor Cruentus. Jeho členové se podílejí nejen na zajišťování vystoupení v historickém prostředí, ale také na přípravě edukačních programů. Studenti se tak sami učí učním (Květná zahrada, foto P. Hudec).

Uvedených cílů nelze ovšem dosáhnout prostřednictvím jediného, byť zážitkově bohatého programu. Díky jednorázové aktivitě spojené s hlubším emočním prožitkem a jeho reflexí dosáhneme snad probuzení zájmu. Nikdo však nemění své hodnoty a postoje naráz, byť to tak při pubertálních výkyvech nálad může vypadat. I proto je třeba usilovat například o cyklické opakování programů nebo jiné formy dlouhodobější spolupráce se školou, které napomohou tomu, aby se smysluplné pobývání v historickém prostředí stalo součástí životní praxe žáků. V ideálním případě se podaří vytvořit například i podmínky pro další zájmové vzdělávání či dobrovolnictví.<sup>166</sup>

Podle doyenů české školní psychologie Jana Čápa a Jiřího Mareše hraje ve vývoji morálních aspektů osobnosti zásadní roli právě **autentická životní činnost**. Efektivní výchovné postupy či programy, zacílené na hodnotovou výchovu, se podle nich proto neomezují na slovní působení nebo pouhé **vyvolávání emočních zážitků**, ale zařazují také prvky autentické činnosti, individuální i společné, díky kterým dochází k upevňování pozitivních postojů, rozvíjení empatie, přijímání odpovědnosti za sebe i za druhé či řešení morálních dilemat. Pokud tyto aktivity ve sledovaném věku podpoří i **příležitostné výroky** pro žáky důležitých osob, týkající se morálních názorů či hodnocení, mohou na adresáty silně zapůsobit.<sup>167</sup>

Také proto se klíčem k památkové edukaci žáků staršího školního věku a středoškoláků stalo zkušenostně reflektivní učení podporující nejen rozvoj samostatného historického myšlení a poznání, ale také schopnost účinně jednat ve prospěch udržitelnosti kulturních hodnot. Tyto kompetence bývají v současné formální i neformální vzdělávací praxi nejčastěji utvářeny prostřednictvím náročných, avšak efektivních metod aktivního učení jako jsou projektové vyučování, situační a místně zakotvené učení, různé postupy dramatické výchovy a výchovy prožitkem nebo komunitní učení.<sup>168</sup> Při realizaci výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví se již dříve s úspěchem setkaly zejména zážitkové metody, objektové učení, badatelské projekty rozvíjející kritické myšlení, komunitní učení nebo umělecká a mediální tvorba.<sup>169</sup> Právě jejich prostřednictvím se mohou žáci zapojovat do aktivního řešení problémů z každodenního života také ve světě kulturně historického dědictví. Mohou však zároveň vytvářet i artefakty vlastní, které nejenže mají význam pro jejich osobní život, ale přispívají rovněž k utváření odkazu stávajících generací pro budoucnost.<sup>170</sup>

Z pedagogického hlediska je společným jmenovatelem uvedených didaktických postupů **tzv. autentické učení**, které cíleně využívá situace, které vznikají díky propojení školní výuky s mimoškolním děním.<sup>171</sup> K rozvoji intelektuálních a sociálních dovedností pak dochází prostřednictvím reflexe žákovských zkušeností, jež zahrnují například autentické zkoumání



Obr. 34. V programu „Mediální proměny“ se mohou studenti sami stát tvůrci proměny jedné věci v jinou – podobně jako o tom vyprávějí příběhy z Ovidiových Proměn, vyobrazené v Rotundě Květné zahrady v Kroměříži. Prostředkem je jim klasická filmová animace (foto P. Hudec).

a objevování, konstrukci názorů a konceptů, uplatňování kritického myšlení a analýzy informací, sdělování myšlenek a utváření logických závěrů, spolupráci s druhými i řešení rozličných problémových úloh.<sup>172</sup>

Jak dokládají také čtyři příklady dobré praxe prezentované v závěrečné části této publikace, autentické učení však představuje pro sekundární edukaci v historickém prostředí spíše horizont, k němuž vede organizačně namáhavá a dlouhá cesta. Při realizaci jednorázových a časově omezených programů, například na památkových objektech, můžeme ovšem žáky na takovou cestu postupně připravovat. Blíže si proto představíme vybrané metody a postupy, které lze při přípravě edukačních programů využít samostatně nebo vzájemně kombinovat. Lze je učinit jak základem dílčích aktivit, tak postupem dlouhodobého vzdělávacího projektu.

## **Zážitkové metody podporující rozvoj sebepoznání a historického myšlení**

Hlavní roli v procesu výchovy prožitkem hrají naladění na činnost, která stimuluje poznávací, citové i výkonové potřeby žáků, autentické prožívání dané situace a reflexe různých rovin zážitku z hlediska jednotlivců i skupiny.<sup>173</sup> Mezi tradiční aktivizující činnosti řadí zážitková pedagogika různé typy her, včetně smyslových či pohybových, dobrodružství a pobyt v přírodě, autentické vztahy s druhými či tvůrčí aktivity.<sup>174</sup> Třífázový koncept „**naladění – prožitek – reflexe**“ však využívají rovněž různé druhy výchovy uměním,<sup>175</sup> včetně výchovy dramatické,<sup>176</sup> nebo výchova environmentální.<sup>177</sup>

Z jejich bohatých instrumentářů lze čerpat také v souvislosti s přípravou programů památkové edukace.<sup>178</sup> Zdánlivě jednoduchý, teoreticky i didakticky propracovaný koncept, ani zajímavé zážitky, jež se zdají být v historickém prostředí doslova na dosah ruky, však nejsou zárukou snadné přenositelnosti, ani úspěšnosti převzatých postupů. Využívání zážitkových metod pro potřeby památkové edukace představuje pro památkové pedagogy poměrně obtížnou cestu. Cestu, která rozhodně nezačíná, ani nekončí interpretací památkového objektu v kostýmu historické postavy – přičemž nezáleží na tom, zda kostým má na sobě lektor nebo účastníci programu.

Zvládnutí těchto metod vyžaduje spíše ochotu hledat netradiční způsoby interpretace a ze svých zážitků se také sám učit. Kromě trpělivé reflexe postupně nabývaných zkušeností je pak důležitou výbavou pedagoga zdravé sebevědomí, značná míra empatie a schopnost upřednostňovat facilitaci před výkladem.<sup>179</sup>

Zážitky je třeba umět nejen správně navozovat, tzn. vždy začínat pečlivou diagnostikou vzdělávacích potřeb a učebních stylů účastníků programu, ale především se s nimi naučit pracovat. Řečeno s Davidem Kolbem, samotný zážitek k učení nestačí. Je třeba se z něj poučit, tzn. vědomě ho reflektovat, vyvodit z něj obecné závěry a ty otestovat v praxi. Nová zkušenost pak nabízí další příležitost k učení.<sup>180</sup>





Obr. 35. Co všechno si musí horník vzít do podzemí k výkonu práce? Žáci v prostředí hornických šaten hledají v dochovaném mobiliáři nezbytnou výbavu horníka, následně probíhá řízená diskuze nad zjištěným (řetízkové šatny Dolu Michal, foto V. Havrlantová).

Díky zkušenostnímu učení se člověk postupně stále lépe orientuje ve vědění společnosti, jejíž je součástí. Vytváří si tak známé prostředí, ve kterém dokáže automaticky „číst“, předvídat a ovlivňovat většinu jevů. Zkušenostně nabyté poznání mu pomáhá vybudovat si sociální zázemí a uchopit každodenní skutečnost, hovoříme o tzv. zóně bezpečí či komfortu. Můžeme se však vědomě dostat i mimo tuto zónu a zvolit cestu dalšího růstu, čili učení. Tato cesta vyžaduje odvahu překonat obavy z neznámého, opustit pohodlí znalosti a případně se i vypořádat s volným úsilím při překonávání překážek a stresu. Odměnou nám může být rozšíření zóny komfortu, zároveň však i nalezení smysluplné seberealizace a získání nové zkušenosti, která se odrazí v našem dalším jednání.<sup>181</sup>

Usilujeme-li prostřednictvím zajímavých zážitků v historickém prostředí přispět k rozvoji sebepoznání starších školáků a středoškoláků, je proto třeba investovat nejprve dostatek času a energie do vytvoření psychicky bezpečného prostředí v rámci jejich vrstevnické skupiny. Zde je pak možno cíleně budovat otevřený prostor pro dialog a reflexi pocitů a názorů, z nichž teprve se rodí nové poznání.<sup>182</sup> Žáci se pak díky tomu mohou zapojit do aktivního objevování a zkoumání svých zážitků. Zároveň se nemusejí obávat, že jejich prvotní domněnky a předpoklady, které mohou postupně doznat zásadních změn, někdo šmahem odsoudí. Teprve mají-li



*Obr. 36. Jak mohou žáci rozvíjet svou vlastní zkušenost v porozumění kulturní tradici? Od zkušenosti dívání se do zrcadla je například odvozena aktivita zaměřená na pochopení principů pravidelné barokní zahrady. Studentky v Květné zahradě se snaží vytvořit symetrickou „zrcadlovou“ kompozici soch (foto P. Hudec).*

„důležité“ otázky, na nichž jsou vnitřně zaangażováni oni sami i druzí lidé, mohou se do procesu učení skutečně ponořit a dát si na získávání nových zkušeností opravdu záležet.

Úkolem pedagoga je pak s žáky komunikovat tak, aby cítili bezpečí a podporu, aby se nebáli opustit dosavadní zónu komfortu a vytrvali při získávání nových zkušeností. Zároveň však nemůže připustit, aby na něm žáci zůstali závislí. Lektor může vytvořit příhodnou situaci. Motivovat účastníky k tomu, aby ji využili. Poskytnout jim čas a prostor, aby zažili něco nového a také aby své zážitky reflektovali. Nemůže se však učit namísto žáků, zažít to co oni, ani jejich zkušenosti reflektovat.

Na druhou stranu, výchova prožitkem se neobejde ani bez pedagoga. Nelze dát žákům pouze volnost a tiše doufat, že se sami od sebe něco naučí. Aby k učení skutečně docházelo, je třeba aktivity pečlivě připravit, provázat do logické struktury a vhodně načasovat.

## Jak podporovat historické myšlení žáků?

Jednu z možností, jak zážitkové programy, jež se odehrávají v historickém prostředí, strukturovat, nabízí například koncept historického myšlení, k němuž nedávno dospěli badatelé kanadského Centra pro studium historického vědomí na Univerzitě v Britské Kolumbii pod vedením profesora Petera Seixase.<sup>183</sup> Jednotlivé složky historického myšlení, které autoři konceptu považují rovněž za základní kompetence tzv. historické gramotnosti, lze totiž chápat také jako šest posloupných kroků. Jejich prostřednictvím mohou žáci dospět k samostatnému či společnému historickému poznání:

- V první fázi půjde o **rozpoznání historického významu** zkoumané skutečnosti. Osobnosti, události či místa se stávají významnými, pokud mají souvislost s trendy či příběhy, jejichž znalost nám dnes odhaluje něco důležitého.<sup>184</sup> Téma a obsah programu reprezentují v tomto směru obvykle odborný názor autora. Naladění a motivační aktivity by však měly umožnit účastníkům, aby pojmenovali také svůj osobní vztah k tématu. Závěrečná reflexe by jim pak měla poskytnout prostor pro zvážení, do jaké míry se jejich původní názor proměnil a proč.
- Ve fázi druhé je na řadě práce s **primárními historickými prameny**, které se při programu stávají důležitými stopami či indiciemi, vypovídajícími o životě v minulosti.<sup>185</sup> Autoři konceptu zmiňují převážně tradiční písemné a obrazové prameny. V kontextu památkové edukace je však na místě uvažovat také o pramenech hmotných, movitých i nemovitých památkách.
- Ve třetí fázi programu by měli účastníci při studiu pramenů **zaměřit svou pozornost** na dva klíčové historické fenomény, totiž **na kontinuitu a změnu**. Autoři doporučují hledat změny tam, kde podle zdravého rozumu nelze žádné očekávat. Naopak známky kontinuity radí sledovat v momentech, které jsou považovány za zlomové či převratné události. Zajímavé bývá srovnávání určité situace v minulosti a dnes nebo porovnávání dvou od sebe časově vzdálených bodů v minulosti.<sup>186</sup>
- Čtvrtá fáze je zaměřena **na analýzu příčin a následků historických dějů**. Otázky jak a proč se něco stalo, by měly vést účastníky programu k potřebě objasnit rozmanité a často i rozporuplné příčiny určité události nebo jevu.<sup>187</sup> Hypotézy lze formulovat z různých perspektiv a jejich správnost ověřovat opět na základě studia pramenů.
- V páté fázi bývá nejvyšší čas si uvědomit, že „minulost je pro nás cizinou“, které dokážeme porozumět jen do určité míry.<sup>188</sup> Záleží nejen na tom, zda se dovede do historických aktérů vcítit, ale také, zda dokážeme **zohlednit co nejvíce dobových hledisek**. K tomu je však třeba rozumět společenským, kulturním, myšlenkovým, ale i emocionálním souvislostem, jež utvářely životy lidí a podmiňovaly jejich jednání v minulosti. I v tomto případě by měly být pro účastníky edukačních programů hlavním zdrojem informací primární prameny. Svou roli zde však sehrávají i repliky dobových artefaktů včetně historických oděvů. Pokud si je žáci oblečou, pomáhají jim například vžít se i do některých tělesných pocitů historických aktérů.

- V šesté fázi přichází na řadu **porozumění etické dimenzi historické interpretace**. Podle autorů konceptu má dvě základní roviny. Dějiny nás podle jejich názoru staví jednak před otázku, do jaké míry neseme za činy svých předků odpovědnost, a zda můžeme zejména jejich zločiny nějak napravit. Za druhé se pak musíme tázat, do jaké míry jsme vůbec oprávněni minulé skutky soudit. Dospívají k závěru, že byť se máme v průběhu bádání zdržovat unáhlených soudů, nelze na hodnocení v závěru práce rezignovat. Historie plní své poslání, je-li učitelkou života, tedy pomáhá-li nám čelit etickým problémům dneška.<sup>189</sup> A to může být, jak dokládají také dva níže uvedené příklady dobré praxe, také záměr památkové edukace pro dospívající – poukázat prostřednictvím studia kulturního dědictví na nehmotný, a přesto tak silný odkaz minulosti dnešnímu světu (viz Kapitola 5).

Podaří-li se lektorovi žáky k učení motivovat, je třeba v průběhu programu dále sledovat a analyzovat jejich postup. Nabídnout jim v pravý čas možnost nové zážitky roztrdit. Vztáhnout je k úvodním domněnkám a kriticky zvážit, v čem spočívá přínos těch významných. Pedagog je pak také moderátorem dialogu či debaty ve skupině, jejichž cílem je zjistit, nakolik



Obr. 37. Vytváření živých obrazů s využitím náznakových kostýmů předchází zjišťování historických informací o postavách a ztvárněvaném období (program „Bečovské dávnosnění“, foto D. Wizovská).

se individuální představy a nové poznatky shodují či rozcházejí se závěry vrstevníků. Společně s druhými se tak účastníci programu dozvídají, v jakém smyslu se jim podařilo rozšířit sféru známého. Nebo naopak, kde zatím ještě zůstávají bílá místa, která mohou dále objevovat.<sup>190</sup> Zvláště u programů věnovaných rozvoji sebepoznání by pak na závěr neměly chybět ani otázky po smyslu celého počínání a revize procesu učení.

## Objektové učení

Koncept objektového učení vychází z didaktických principů, které se staly základem muzejní a galerijní edukace. Umožňují návštěvníkům smyslovou interakci s muzejními exponáty, navenení a reflexi emocionálních zážitků či realizaci samostatné umělecké i badatelské činnosti, jež směřují ke zprostředkování i znovuobjevování kulturních hodnot shromážděných ve sbírkách.<sup>191</sup> Podle Alexandry Brabcové jsou proto v centru pozornosti muzejní a galerijní edukace vždy jen hmotné artefakty, které vykazují určitou míru jedinečnosti a zároveň nesou význam pro pochopení obecnějších jevů. V užším slova smyslu je proto pojem objektové učení užíván pro označení **učení z předmětů** uchovávaných ve sbírkách paměťových institucí.<sup>192</sup> V pojetí širším, zejména v anglosaském kontextu, jsou však zohledňovány všechny hmotné artefakty, **které tvoří součást kulturního dědictví.**<sup>193</sup>

Objektové učení se osvědčilo jako vhodná cesta, jak propojit formální vzdělávací cíle s interaktivní návštěvou paměťových i památkových institucí. Žáci se prostřednictvím objektové analýzy mohou učit vnímat a reflektovat hodnoty „ukryté“ ve sbírkových předmětech muzeí a galerií, v obyčejných věcech i v historickém prostředí vůbec.<sup>194</sup> Důkladnou racionální analýzu, jež umožňuje zkoumat různé dimenze kulturních artefaktů včetně těch památkově chráněných, lze zároveň skloubit a provázat i s dalšími zkušenostmi získávanými v historickém prostředí.

Objektové učení předpokládá využití různých smyslů i intelektuálních schopností k pozorování, tvoření hypotéz, hodnocení, klasifikování, třídění i zpracovávání informací, které slouží k poučené interpretaci vybraného artefaktu či místa.<sup>195</sup> Pozorovány a zkoumány jsou různé aspekty předmětu, přičemž se zároveň aktivizují různé úrovně myšlení. Klíčovou roli pak hraje poznávací dialog, v němž jsou individuální poznatky konfrontovány se závěry dalších pozorovatelů, poučených laiků i expertů. Poznání je utvářeno krok za krokem, přičemž tvorba poznatku je zde zcela v souladu s konstruktivistickými východisky učení.<sup>196</sup>

Návod na přípravu edukační aktivity, jež by vycházela z objektového učení, poskytuje například strukturovaný přehled otázek. Vhodnou modifikací lze na jeho základě připravit například pracovní listy nebo zadání pro skupinovou práci. Budeme-li navíc s žáky po aktivitě věnované analýze artefaktu reflektovat způsob jejich práce, můžeme je připravit na řešení samostatných badatelských úkolů také po metodické stránce.

## Otázky pro analýzu hmotných artefaktů<sup>197</sup>

Název zkoumaného artefaktu:	<b>Motivace</b> Proč jste si vybrali ke zkoumání zrovna tento předmět? Proč se vám předmět (ne)líbí?	
<b>Vlastnosti artefaktu</b>	<b>Pozorujte a diskutujte</b> Co můžete zjistit pomocí svých smyslů? Co můžete říci na základě srovnání svých pozorování ve skupině?	<b>Zkoumejte dál a ptejte se odborníků</b> Na které otázky ohledně předmětu byste rádi znali odpovědi?
<b>Historie</b> Kdo, kdy a proč předmět vyrobil? Kdo jej vlastnil? Je na něm nějaký nápis? Doznal předmět za dobu své existence nějakých změn? Pokud ano, popište je. Uvedte alespoň jednu vzpomínku, která se k předmětu váže.		
<b>Fyzické vlastnosti</b> Z čeho je předmět vyroben? Popište jeho tvar, velikost, váhu, vůni a zvuk. Je artefakt celý, nebo se jedná pouze o část většího předmětu?		
<b>Konstrukce</b> Jak byl předmět vyroben? Byly k jeho výrobě třeba nějaké speciální dovednosti nebo nástroje? Pokud ano, které? Popište materiál, z něhož byl vyroben.		
<b>Funkce</b> K čemu a jak předmět sloužil? Měl praktickou, nebo ozdobnou funkci?		
<b>Design</b> Plní předmět dobře svůj účel? Jak vypadají podobné předměty dnes? Jak se proměnila jejich podoba?		
<b>Hodnota</b> Jakou má předmět hodnotu? Jak ji získal? Kdo a proč jej shledal cenným? Proměňovala se jeho hodnota v čase? Proč? Kdo a proč by mohl mít k předmětu osobní vztah? Co by se stalo, kdyby byl předmět zničen?		
<b>Celkové hodnocení</b>	Do jaké míry a v kterém směru se na základě pozorování, diskuse a výzkumu proměnil váš vztah k předmětu?	



Obr. 38. Možnost dotknout se autentického předmětu může být v procesu poznávání klíčová (Důl Michal, foto M. Němečková).

Výhodou objektového učení je, že rozvíjí základní lidskou zkušenost smyslového experimentování s různými předměty, které společně s řečovými akty druhých lidí od útlého dětství ovlivňuje naše psychické procesy, včetně učení.<sup>198</sup> I díky tomu můžeme analýzu hmotných artefaktů snadno přizpůsobit všem věkovým kategoriím a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by utrpěl poznávací obsah.<sup>199</sup>

## Problémové učení, badatelské a umělecké projekty

**Učení prostřednictvím řešení** problémů, respektive **problémových úloh**, patří mezi aktivizující metody výuky, **jež podporují tvořivé a samostatné myšlení žáků**. Jak dokládá také množství pedagogické literatury věnované rozmanitým aspektům problémového vyučování, jedná se o metodu s dlouhou školskou tradicí.<sup>200</sup> Podstatou problémového učení je podle Lucie Zormanové nastolení problémové situace, tj. situace, kdy žák při plnění určitého úkolu narazí na neznámou skutečnost, obtíž, kterou nedokáže vyřešit jen s využitím stávajících poznatků. Je proto nucen k intenzivní myšlenkové činnosti a objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu.<sup>201</sup>

Problémové situace iniciuje ve škole obvykle učitel tím, že problémové úkoly nebo otázky zadává. V historickém prostředí může být prvotním tazatelem lektor edukačního programu. V obou případech se však pedagogové do jisté míry vzdávají své autoritativní role a stávají se žákům především partnery a rádci. Jejich úkolem není vyřešit úlohu namísto žáků, nebo jim sdělit správné řešení, ale spíše podporovat samostatnou aktivitu a tvořivost řešitelů. Poskytují žákům také zpětnou vazbu k procesu učení.

Vhodné problémové úlohy bývají otevřené, vycházejí z reálných životních situací nebo na ně navazují. Mají-li žáky motivovat, je třeba, aby byly zajímavé, podněcovaly k uvažování, hledání, zkoumání nebo i k dalšímu studiu. Zároveň musí být řešitelné, tzn. přiměřené věku a schopnostem žáků, byť je lze vyřešit až po získání dostatečného množství nových informací či osvojení klíčových pojmů.<sup>202</sup>

Důležitou roli hrají v problémovém učení i procedurální znalosti, neboť žáci si prostřednictvím řešení zapeklitých úloh osvojují i základní fáze badatelských a tvůrčích postupů. Rozlišit lze například **fázi přípravou**, kdy je rozpoznán a definován problém a žák se rozhoduje, zda je vůbec ochoten ho řešit. Dále **logicko-operační**, kdy jsou na základě analýzy stanovovány hypotetické návrhy řešení. **Fázi inkubační**, při níž dochází mimo jiné k intuitivnímu vhledu do problému, uvědomělé i neuvědomělé kombinaci různých řešení, a **fázi verifikační**, při níž se uplatňují, hodnotí a ověřují již vytvořené nápady.<sup>203</sup>



Obr. 39. Pro studenty střední školy je adekvátním způsobem pro poznávání kulturního dědictví samostatná či skupinová práce na bázi výzkumu (Důl Michal, foto M. Němečková).



Platí, že čím je problém přirozenější, tím větší je pravděpodobnost, že se podaří žáky aktivizovat. Na této premise pak zakládají svůj úspěch **badatelské a další tvůrčí projekty**. Podobně jako v případě problémové úlohy začínají otázkou, odpověď však předem obvykle nezná ani pedagog. Vytváří se tak přirozená poznávací situace, k jejímuž zvládnutí je třeba, tak jako ve vědě nebo umění, soustředit své síly na hlavní cíle a rozdělit klíčové činnosti do kratších, postupových fází.<sup>204</sup> Podstatou žákovského výzkumu nebo školní tvorby je objev nových informací nebo autentická produkce, nejen individuálně reflektované zvažování nebo „znovuobjevování“ již známých informací.<sup>205</sup>

Pokud jde o badatelské projekty, uplatňují a rozvíjejí se v jejich rámci intelektuální a sociální kompetence žáků jako například formulace otázek a hypotéz, zkoumání a ověřování navržených řešení, analýza a interpretace dat, utváření logických závěrů, kritické myšlení, věcná diskuse či týmová spolupráce.<sup>206</sup> Podle Františka Tichého je „*dobrý projekt vždy momentem, kdy pedagog tvoří společně s žáky, kdy se řídící kategorií celého procesu stává společně realizovaný cíl a všichni účastníci jsou partnery na cestě k jeho dosažení.*“<sup>207</sup> Nejistota výsledku pak představuje pedagogickou výzvu, kterou lze do jisté míry vyvažovat jistotou metodologickou. Badatelské projekty je proto vhodné ukotvit v jednotlivých vědních oborech nebo osvědčených mezioborových přístupech.<sup>208</sup>

S úspěchem lze využívat také uměleckých konceptů, kdy žáci s pomocí tradičních i nových médií tvoří autorské interpretace dědictví minulosti a sdílejí nově nabyté poznatky a zkušenosti s ostatními spolužáky, rodiči či členy místní komunity. Zároveň se tak učí využívat média také jako účinný nástroj komunikace s širší veřejností.<sup>166</sup> Projekty jsou pak zcela v souladu s cíli estetické a mediální výchovy. Žáci díky nim rozvíjejí svou vlastní tvořivost a smyslovou citlivost. Ověřují komunikační účinky individuálně i skupinově vytvářených mediálních sdělení a učí se pracovat v tvůrčím týmu. Reflektují možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů, ale zároveň musejí přijímat odpovědnost za způsob jejich formulace a prezentace.<sup>210</sup>

Zvláště nová média vytvářejí dosud nevídané příležitosti, jak zapojit mladší generace skutečně do všech oblastí demokratické péče o kulturní dědictví. Synergicky působí v tomto ohledu relativně snadná dostupnost mobilního hardwaru a kompatibilních softwarových aplikací a zároveň vysoká uživatelská zdatnost na straně starších žáků a středoškoláků. Žáci se tak mohou snadno podílet na sbírkotvorné činnosti, interpretaci artefaktů i přírodních jevů, ale také na novátorském zpřístupňování sbírek a památkových objektů.<sup>211</sup> Tvůrčí ambice i značné uživatelské kompetence žáků je možné zúročit například při tvorbě dokumentárních či animovaných filmů, webových prezentací nebo audiostezek.<sup>212</sup>

Máme-li však dospět k novému poznání či výtvoru a zároveň cíleně rozvíjet náročné žákovské kompetence, je třeba badatelské i umělecké projekty nepodceňovat časově ani organizačně. Z hlediska škol se jako nejvýhodnější jeví komplexní, interdisciplinární badatelské či umělecké projekty, neboť umožňují zohlednit individuální zájmy žáků, efektivně využít čas i personální kapacity pedagogů a odborných konzultantů. Zároveň přispívají k naplňování celé škály predepsaných cílů vzdělávání.<sup>213</sup>

Vždy je však třeba dbát na kvalitu celého procesu, ať už z hlediska metodologického, pedagogického, umělecko-řemeslného či technologického. Velkou pozornost zaslouží koncepční práce. Společně s žáky je třeba prodiskutovat a připravit jasný plán postupu. Již ve fázi přípravy je vhodné zajistit participaci lektorů nebo konzultantů, kteří žákům poskytnou náležité odborné vedení, praktické rady i průběžnou zpětnou vazbu. Podceňovat bychom neměli ani technické zázemí, které mnohdy určuje uplatnitelnost výstupů. Po dokončení výzkumu i díla by měla následovat jeho prezentace. Hodnocení by se nemělo omezit pouze na výsledek snažení. Klíčem k učení je i tentokrát reflexe všech aspektů tvůrčího procesu.<sup>214</sup>



Obr. 40. V Bečově nad Teplou se žáci místní základní školy pustili do rozsáhlého projektu „Škola na zámku Bečov“. Informace o nejmladší historii zámku proto hledali i ve školním archivu (foto D. Wizovská).

## Komunitní učení

Stane-li se ústředním tématem badatelského či uměleckého projektu komunitní péče o kulturně historické dědictví, je zásadní, abychom volili cesty přiměřené účastníkům projektu a vedoucí ke splnění vytčených cílů. Cílem komunitního učení, při němž se žáci zapojují do činností důležitých pro místní společenství, je **posílení společenské i mravní odpovědnosti dětí a mladých lidí, rozvoj jejich občanské angažovanosti a politické gramotnosti**. Učení se odehrává v autentické spolupráci s různými zájmovými skupinami. Jeho výsledkem by měla být smysluplná změna výchozího stavu.<sup>215</sup>

Rovněž projekty komunitního vzdělávání se nabízí členit do čtyř fází: komunitní plánování, veřejná akce, prezentace a reflexe výsledků učení, komunitní oslava. Po pečlivé přípravě, kdy je identifikován společný problém a prodiskutována nejlepší varianta řešení, následují dílčí kroky vedoucí k žádoucí změně. Iniciátory komunitních projektů mohou být jednotlivci, školy,<sup>216</sup> stejně jako orgány státní správy či místní samosprávy, podnikatelské subjekty i neziskové organizace. Klíčovou roli zejména v první, druhé a čtvrté fázi však hraje partnerská spolupráce všech subjektů, které v rámci daného místa působí a svým jedinečným způsobem ovlivňují veřejný prostor. Výsledky projektu, zvláště pokud na jejich vzniku a prezentaci participují mladší generace, by pak měly být v komunitě náležitě oslaveny.<sup>217</sup>

### Jak zjistit, zda je program či projekt komunitní?<sup>218</sup>

1. Obsahuje aktivita myšlenku šíření hodnot otevřené společnosti?
2. Rozvíjí zájmy a zájem lidí? Vzniká její idea v otevřeném procesu? Pomáhá jednotlivcům i skupinám podílet se na věcech veřejných? Rozvíjí jejich potenciál?
3. Otvírá nové obzory? Pomáhá lidem i skupinám překonávat černobílé vidění světa a problémů? Dává jim příležitost ke vzájemnému učení a obohacování?
4. Pomáhá uvést věci do pohybu? Pomáhá formulovat priority komunity? Využívá existující zdroje k překonání problémů a realizaci společných cílů?
5. Je dobře připravena a prezentována? Vychází ze znalosti místních partnerů? Má realizační plán a identifikuje finanční zdroje? Představuje veřejnosti všechny zúčastněné skupiny a jasně prezentuje svou hlavní myšlenku?

V oblasti výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, z níž sekundární památková edukace metodologicky významně čerpá, nachází již tradičně skvělé uplatnění **tzv. metoda interpretace místního dědictví**.<sup>219</sup> Přispívá nejen k utváření hlubšího vztahu k místu, ve kterém žáci žijí, ale také k rozvoji šetrných forem cestovního ruchu a obrodě zdravého lokálního patriotismu.

Velmi názorný příklad, jak může vypadat úspěšná komunitní spolupráce na poli tvůrčího zprostředkování a poznávání místního kulturního dědictví, představuje projekt *Škola na zámku Bečov*. Ve školním roce 2013/2014 jej realizovalo regionální edukační centrum NPÚ v Bečově nad Teplou ve spolupráci s místní základní školou a základní uměleckou školou. Iničiátory projektu byli pracovníci státního hradu a zámku, kteří hodlali podpořit komunitní spolupráci s pamětníky i nejmladšími obyvateli města. Součástí projektu byl také sběr informací a fotografií, které se vztahují k dosud málo probádanému období z dějin bečovského zámku.

Primární cíle projektu však byly edukační. V průběhu celoroční práce se osm chlapců ze 7. a 9. ročníku základní školy zapojilo do dění ve městě, dozvěděli se, k čemu slouží a jak funguje archiv, seznámili se s historií své školy i bečovského zámku. Vyzkoušeli si hledání informací v místní kronice i v dalších pramenech, vedení rozhovorů metodou orální historie i zpracování výsledků bádání a jejich prezentaci. Společně s dospělými se podíleli také na vzniku publikace s názvem *Deník mladého historika aneb Škola na zámku Bečov* a pomáhali připravit podklady pro stejnojmennou výstavu. Soubor historických a aktuálních fotografií, které shromáždili a vytvořili, posloužil rovněž třinácti žákům výtvarného oboru místní základní umělecké školy při tvorbě ilustrací k publikaci – koláží na téma školy, zámku a jejich proměn.<sup>220</sup>

Komunitní ráz projektu dokládá mimo jiné i vysoká míra participace různých generací. Do projektu se kromě zmíněných dětí jednorázově zapojilo ještě deset jejich spolužáků. Svě vzpomínky poskytlo deset pamětníků. V tiráži drobné publikace pak nalezneme dvacet dalších dospělých spolupracovníků – učitele, zaměstnance správy zámku, archiváře, kronikářku, fotografku.<sup>221</sup> Taktéž fotografie a svědectví z vernisáže výstavy dokládají, že se stala zamýšlenou komunitní slavností.



Obr. 41. a 42. Snímky z vernisáže výstavy, kterou vyvrcholil projekt „Škola na zámku Bečov“. Projekt mapoval období let 1952–1975, kdy na zámku sídlil druhý stupeň místní základní školy. Vzpomínky pamětníků i dobové fotografie z rodinných archivů, které žáci pomohli získat a zpracovat, vyplnily jedno z „bílých“ míst v dějinách památky. Vernisáž se stala komunitní slavností (SHZ Bečov, foto. L. Svášková).

## Komunikace památkového pedagoga – příklad diskursivní analýzy

V následujícím výkladu se zaměříme na vybrané prvky komunikace památkových pedagogů se žáky ve starším školním věku během edukačního programu. Podstatu našeho textu tvoří kombinace didaktické analýzy prezentovaného obsahu a zároveň i diskursivní analýzy výpovědí mezi aktéry komunikace.

Teoretickým východiskem obsahové tvorby edukačních programů, jak již bylo výše řečeno, je konstruktivistické pojetí vzdělávání. Základní premisou konstruktivismu je popis a vysvětlení reality na základě individuálních jazykových kódů žáků, osobní zkušenosti a nových zdrojů informací. Dochází ke konstrukci reality prostřednictvím používání konstruktů, případně k rekonstrukci nově osvojovaných poznatků. Pro edukační účely tak vyplývá předpoklad pluralitního poznávání reality v sociální interakci pomocí dialogu nebo diskuse. Edukační cíle zde naplňují jak kognitivní dimenzi kurikula, tak i dimenzi osobnostně-sociální. Komunikační dovednosti jako produkty osobnostně-sociálního rozvoje jedince jsou základem aktivního občanství, ve kterém každý z nás může participovat na utváření podmínek svého života ve společnosti. Prospěšnost konstruktivistického pojetí výuky stojí na pro-sociálním základu utváření mezilidských vztahů. V konstruktivisticky orientovaném vzdělávání je úkolem pedagoga podněcovat žáky při uchopování znalostí o realitě. Vhodným didaktickým nástrojem je využití problémových úloh. Žáci vycházejí ze svého vidění reality, tím je pro ně proces učení pochopitelnější a smysluplnější. Výsledkem pak může být motivovaný žák, který při řešení problémových úloh upřednostňuje vlastní cestu za poznáním. Absolutní pravdy a jednoznačná řešení či popisy nejsou v tomto typu edukace možné. Interakce s pedagogem má povahu aktivity obou aktérů edukace, místo řízení procesu učení můžeme hovořit o vedení k samoučení.<sup>222</sup>

Nyní si předložíme příklady interakcí či výkladů, které v edukačních programech v historickém prostředí zastupují činnostní učení (aktivizaci), kooperativní učení, reflektivně zkušenostní učení a konstruování poznatků (zejména v žánru vyprávění).<sup>223</sup> Výběr výpovědí jsme učinili z videozáznamu programu, který proběhl na podzim 2013 v Sázavském klášteře. Pro účely záznamu výpovědí lektora jsme využili vybrané kódovací značky pro transkripci:<sup>224</sup>

:	(prodloužení slabiky),
=	(plynulá návaznost výroků mluvčích),
(2)	(délka pauzy v proslovu v sekundách),
12: „Oni přijdou“	(odkaz na citaci výpovědi na řádku č. 12),
((ironicky))	(informace poskytnutá výzkumníkem),
/hm/	(citoslovce, povzdechy),
[...]	(vynechaný text promluvy),
<u>úplně jako</u>	(podtržený text označuje klíčové výrazy určující význam promluvy).

## Ukázky výpovědí podporujících aktivizaci, spolupráci a motivaci žáků

1. Ste byli šikovní. Každý dostane pracovní list. Až tam sejdeme
2. dolů do krypty, tak /eee/ možná náhodou, možná to tak mělo být, tak nám
3. vypadl proud ((smích)) Ale já mám v kapse spoustu, spoustu svíček, které si tam
4. zapálíme. Takže to bude úžasná atmosféra a budete pracovat při svíčkách.
5. A zkusíme nahlédnout do sešitu ((ukazuje pracovní list)), kde Vaším úkolem
6. bude najít dle v kryptě /ee/ z tohoto kostela svatého Prokopa takovou
7. schránku. A na té schránce je letopočet. /ee/ Vy ten letopočet přeložíte
8. z římských číslic do arabských číslic. Rozumíte to:mu, co se po vás chce? – Ano!



Obr. 43. Lektorka při komunikaci s žáky v kryptě, program „Po stopách sv. Prokopa“ (Sázavský klášter, foto P. Hudec).

Lektorka pro navození motivační pracovní atmosféry zahájila repliku pochvalou (1). V situačním kontextu přirozeně reagovala na nečekaný problém s osvětlením. Dětem podala okamžitě ujištění o alternativním řešení pomocí odporovací spojky „ale“ (3). Funkce svíček v aktivizaci žáků měla navodit atmosféru tajemna, což lektorka podpořila hodnotícím výrazem „úžasná atmosféra“ (4). Prezentace úkolu byla stručná a věcná. Z didaktického hlediska byla důležitá zjišťující otázka (8), kterou děti odsouhlasily. Jako drobnou připomínku lze poznamenat mechanismus řízení práce dětí ve spojitosti se zadáváním úkolu (5).

1. Ale já myslím, že jakoby víš, ale nemůžeš si vzpomenout jenom vid? ((*reaguje na předchozí snahu žáka*)) Bylo tam ještě něco důležitého v attributech? - Mitra. Jé, ty jsi
3. šikovná. ((*prochází chodbou*)) Zkus si to tam taky napsat. ((*k jednomu z žáků*))
4. Jak se jmenuješ? - Lukáš. Lukáši prosím tě, jdi si tam napsat do toho papíru, že se
5. to jmenuje mitra, já se vás na to ještě budu průběžně dneska ptát, na ty různé atributy.

V uvedené interakci lektorka povzbudila a ocenila snahu žáků nacházet odpovědi vzhledem k demonstrativním příkladům. V ukázce se vyskytují tři strategie, kterými dokázala v jednom situačním kontextu pedagogicky ovládnout děj komunikace. První strategií bylo povzbuzení a ujištění žáka, který nedokázal úplně správně zodpovědět dotaz (1). Ve druhé strategii lektorka expresivně ocenila znalost jedné z žákyň (2). Třetí strategií byla aktivizace aktuálně nepozorného žáka (3). V tomto případě lektorka zvolila oslovení (4), čímž u Lukáše odhalila jeho identitu. Vyslovením jména a zopakováním instrukcí úspěšně dokončila vyhotovení úkolu (4). K podpoření smysluplnosti aktivity žáky informovala o udržení pozornosti na dané téma (atributy svatých), aby zvýznamnila důležitost průběžné akce.

1. /Ehm/. A na nás čeká, vlastně si přečíst ty dvě legendy. A nyní zkuste
2. určit, jestli o této legendě, kterou si přečteme, o ní vypráví tenhle ten obraz.
3. Anebo je to ta spodní ((*ukazuje*)), kterou si přečteme, tak /ee/ patří tady k tomu obrazu?
4. Je tady někdo, kdo rád čte? - Honza ((*křičí děti*)). Honza? Chceš, chceš číst legendy?
5. No, no tak jo. Tak jo Honzo, ale pojď sem ke mně. Všichni budeme Honzu
6. poslouchat. A Honzo zkus nahlas jo? Jo. ((*odhodlaně*)) Tak zkusíme přečíst první
7. legendu. A dívejte se na ten obraz a říkejte si, je to o tom, co ten Honza čte nebo
8. není? Jo. Zkuste to.

Aktivizace dětí proběhla na rovině strukturovaného sledu činností, čtení v podobě vyprávění (1, 2), spojení s obrazovým ztvárněním (3) a organizováním učebního výkonu (4). Výzva lektorky v podobě oslovení konkrétního žáka před kolektivem (4: „...kdo rád čte?“) přinesla efekt dvojitého souhlasu (4, 5). Tento ilokuční akt byl vytvořen na rovině volby (4: „Chceš číst?“) a stvrzen autoritativní podporou (5: „pojď sem ke mně... Všichni budeme Honzu poslouchat“). Organizaci učební činnosti dětí lektorka pojala v podobě krátkých sentencí, ve kterých se identita „my“ střídavě překlápěla do identity „vy“ (6, 7, 8: „zkusíme přečíst, dívejte se, říkejte si, co čte, zkuste to“). Údernost sdělené výzvy spočívala v rychlé rekapitulaci sledu činností a v umožnění prostoru pro případné nedostatky v realizaci (6, 8: „zkusíme, zkuste to“).

1. Fajn. Honzo myslíš, že tě můžu poprosit ještě o tu druhou legendu? Nebo chcete
2. si zkusit někdo ještě jiný přečíst? ((*ticho*)) Honza četl krásně, zkusíš nám teda prosím
3. přečíst ještě tu druhou legendu. Možná, že vám bude /ee/ možná, že ta právě bude
4. vyprávět o tomhle tom obrazu. Tak (1) Ví:te, co to je freska? - Nástěnná malba, malba.
5. No teda: no vy jste ú:plně úžasní. ((*nadšeně*)) - To jsme se učili v dějepisu. - Aha, to si to
6. takhle pamatujete? - Jo:

Lektorka úspěšně realizovala vtažení dětí do děje příběhu pomocí pochval (2: „četl krásně“, 5: „jste úplně úžasní“), údivu (5: „Aha“) a oslovení jménem (1: „Honzo, myslíš...“). Učební aktivity tak plynuly jako přirozená spolupráce, což dokumentují hromadné odpovědi (4: „malba, malba“, 6: „Jo“). Kromě psychomotorických cílů lektorka v této ukázce střídala orientaci i na cíle kognitivní v podobě dotazů na historické termíny (legenda, freska).

## Ukázky výpovědí konstruktivistické výuky v podobě vyprávění

1. A ten kníže Oldřich právě v tu chvíli ho trefil vlastně tím šípem. - Kam? Někam jakoby
2. do boku. Jo já přesně, tady to vypadá sem ((*ukazuje*)), já nevím jak se tomu přesně (0,5)
3. plec ((*s úsměvem*)) Jak se tomu říká? - Stehno (1) nohy (0,5) do slabin. - Přesně tak. V tu
4. ránu ten /ee/ jelen začal vlastně klopýtat, ale přesto se k tomu Prokopovi dostal. Došel
5. teda i ten Oldřich a v tu chvíli se setkávají právě tady na tom místě ((*ukazuje na fresce*))
6. kde teda už postřelený jelen, Prokop ho vidí a vidí i vlastně přicházejícího knížete.
7. Co udělal Prokop? - Jde, jde k háji = šel pro svěcenou vodu. - Svěcenou vodu ((*souhlasně*)).
8. Vyndá vlastně ten šíp, pokape s ní trošičku tu ránu a ona se v tu ránu zase
9. zacelí. Myslíte si, že to je normální? Že se tohle to děje? - Ne = nejspíš ne. - A jak
10. se tomu říká? - Zázrak. - Zázrak, správně. Děti mi hodně říkají, že to je paranormální



11. jev. Jak byste vysvětlili zázrak. Co to je vlastně zázrak? - Kouzlo. – Kouzlo:?
12. - Že se jako stane něco neuvěřitelného = A v tu chvíli, kdy se vlastně dotkne to
13. víno jeho rtů? ((navazuje lektorka)). - Se začne měnit. = Tak se to přemění ve
14. vodu. Myslíte, že to je taky něco normálního? - Ne. - Taky je to docela zázrak, že
15. jo? To, to už je druhý zázrak na toho knížete, ten už je z toho úplně pať. Tak si
16. chce teda s tím Prokopem povídat. A celou noc, to je vlastně tady
17. znázorněno ((ukazuje na fresce)). Celou noc. Pak poslal družinu domů, nebylo
18. je kde rychle utábořit, tak aby na něj prostě počkali. A celou noc vlastně si
19. povídají kníže Oldřich s Prokopem. O čem si tak mohli povídat? - O zázracích.



Obr. 44. Lektorka při rozhovoru s žáky v refektáři Sázavského kláštera (program „Po stopách sv. Prokopa“; foto P. Hudec).

Na základě vyprávění (a zobrazení na fresce) legendy o setkání Prokopa s Oldřichem lektorka věnovala prostor pro interpretace žáků na základě nedokončených vět, resp. otázek (12, 13). K produkci variabilních výpovědí použila strategii opakování odpovědí žáků (10, 11). Horizontální rovinu komunikace můžeme doložit na společném vydefinování termínu místa na těle jelena (1, 2, 3), do kterého vletěl šíp knížete Oldřicha. Lektorka zde vyjádřila vlastní neznalost (2: „já nevím, jak se tomu přesně“) a o radu požádala žáky (3). Ve svém vedení výkladu se lektorka opírala o klíčové termíny (svěcená voda, zázrak), jež pomocí relačního páru otázka - definice vysvětlovala. Zajímavé je prokládání výkladu hovorovými výrazy (15: „úplně pať“). Důležitou kontextovou jednotkou bylo spojení vyprávění s obrazy na stěně. Výklad legendy tak získal autentičtější náboj.

1. A teď prosím koukněte do toho obrázku, zkuste kouknout nahoru
2. ((*myšleno na fresku*)) a najít pět rozdílů. Které tam vidíte ty rozdílů? Pokud
3. se vám nepodaří zakroužkovat, tak je napište sem vedle jo: Já vás budu
4. obcházet. Pět rozdílů, pět rozdílů: Co je na těch obrázcích jiné? Lehně (0,5), přesně
5. lehně si ((*položí se na záda*)) takhle. Správně ((*v reakci na konání žáků*)). Kouke:jte
6. jakoby nahoru na tu fresku, zkuste porovnat je a zakroužkovat rozdílů. Nebo když
7. je nezakroužkuješ, tak je napiš. Co tam je na těch obrázcích jiné. ((*vykládá v leže, žáci*
8. *hledají pět rozdílů na obrázku a na fresce. Lektorka je obchází, ptá se a pomáhá,*
9. *něco si říká s jednotlivými žáky*)).



Obr. 45. Žáci měli možnost prohlédnout si fresky v refektáři Sázavského kláštera netradičním způsobem – vleže (program „Po stopách sv. Prokopa“, foto P. Hudec).

V ukázce je zřejmé, že lektorka participovala na učebních aktivitách žáků jako příklad k nápodobě. Pro optimalizaci didaktických podmínek učení zaujala netradiční polohu výkladu vleže, což pro žáky mělo motivační náboj. Poloha vleže měla své opodstatnění, protože freska se nacházela na stropě. Hledání pěti rozdílů (2, 4) na fresce a v pracovním sešitu proběhlo v samovolném výběru místa pozorování na koberci a bylo doprovázené popisy žáků. Lektorka tak splnila úlohu aranžérky didaktického prostředí a motivátorky učebních aktivit žáků ((1: „prosím“, 5: Správně“).

1. Pojďme si udělat kolečko (3) Tak (2), ((*žáci se sekupují na jednu hromadu*))
2. Tak ještě: ještě pojd'. Jo ty si tady ((*dělá prostor žákyni s berlemi*)) jo.
3. Hele támhle vidím, že je někdo úplně vzadu. – Jo: tak pojď sem. – Vy jste ho
4. úplně vodsunuli z kruhu ((*nevěřicně*)) - Ne. Pojd' k nám do kruhu. - Pusťte ho sem do
5. kruhu kluci. - Posuňte se trochu dozadu ... ještě – Jo. - Tak se pojd' vyměnit.

Důraz na začlenění všech dětí do diskusního kruhu svědčí o sociální pozornosti lektorky, která se zaměřila zejména na selektované (3) nebo pohybově omezené jednotlivce (2). Výchovní apel je zřejmý v udivené otázce „Vy jste ho úplně vyčlenili?!“ (3, 4) Žáci v reakci na povely lektorky sami převzali organizaci usazení v kruhu (5).

1. Ehm, to je úžasný: to si opravdu pozorně pozorovala. Skvělý: skvělý: paráda, (1)
2. tak fajn /eee/ kolečko pro tuhle chvíli ukončíme. A teď nás čeká ta nejtěžší,
3. ale nejkrásnější aktivita. /eee/ Vy si /ehm/ posedáte, jak se vám to zlíbí tady po
4. těch židlích. Udělejte si místo. Zkuste se zamyslet a zkuste napsat nějakou špatnou
5. lidskou vlastnost. A to tak, že vymyslíte něco, co vám opravdu vadí na lidech.
6. Já si taky vymyslím nějakou vlastnost ((*zapisuje si vlastnost na papír*)) (4) ta:k a
7. teďko tu lidskou vlastnost (0,5) vy ji zkusíte přetvořit v nějakou bytost ((*s úsměvem*))
8. Nejlépe v ďábla a: dáte mu pomoci gest, pohybů, buclinu mu tam
9. napíšete ((*ukazuje gesty, pohybem*)). – Jo: ((*souhlasný smích, žáci rozkládají*
10. papíry na koberec))

Po diskusních aktivitách v kruhu lektorka žáky povzbuzovala pochvalami (1) a konstruováním nových podnětů (3). Pro zesílení činnostních aktivit se sama bavila plněním úkolu pro celou skupinu (6). Faktorem úspěchu ve smyslu udržení pracovního úsilí bylo zejména podpoření pozitivní atmosféry a nenásilnosti. Smysluplnost aktivit dokumentuje radostný souhlas žáků (9) a vrhnutí se do zadané práce.

## Didaktické pomůcky v památkové edukaci

Přehled metod užívaných v památkové edukaci i analýza pedagogické komunikace, jež proběhla při realizaci konkrétního programu, naznačily, že programy určené žákům v pubertálním a adolescentním věku využívají rovněž do jisté míry didaktické pomůcky. V souladu se známou Komenského zásadou<sup>225</sup> tak žákům pomáhají, aby do procesu učení zapojili co nejvíce smyslů, a zároveň památkovým pedagogům umožňují zprostředkovávat vybrané kulturně historické hodnoty co nejnázorněji.<sup>226</sup>

Toto zdánlivě neproblematické tvrzení se ve skutečnosti dotýká samotné podstaty památkové edukace. Neboť, máme-li k dispozici autentické prostory památkových objektů, původní mobiliáře i množství dalších, jedinečných sbírkových předmětů, nabízí se otázka, nakolik je využívání didaktických pomůcek účelné. A ptají se tak nejen kritici „slevování“ z náročnosti odborně vycizelovaných průvodcovských textů, ale také pedagogové, kteří překonali řadu administrativních a organizačních překážek, aby školní exkurzi na památkový objekt uspořádali. A kladou ji, byť možná nevědomky a spíše skrze svá očekávání, také jejich žáci, neboť chtějí, aby jim programy na památkách přinesly *jiné* než školní zážitky, mezi které práce s didaktickými pomůckami, včetně (ne)oblíbených pracovních listů, nedomyslitelně patří.

Názorové pole, které se utváří kolem pracovních listů, dobře ilustrují také výsledky diskurzivní analýzy, které se zaměřily na problémové partie památkové edukace. Pro potřebu metodiky jsme vybrali dva záznamy, které reprezentují hledisko památkového pedagoga a vyučující, která se o možnosti edukace v historickém prostředí zajímá:

1. Co: dávají pracovní listy, nesměřuji nakonec k tomu, že děti místo
2. na památku hledí do těch papírů? ((*nazlobeně*)) Nepotřebují své ruce mít volné
3. k mnoha jiným činnostem, než jen držet tužku a papír a není to ta
4. činnost, kterou dělají: celou dobu ve škole? (0,5) Je možné využít ten pracovní list,
5. po dohodě s pedagogem, jako jakési prodloužení zážitku z návštěvy
6. a nemusí nutně /eee/ ta práce s nimi probíhat v prostoru objektu NPÚ.

Lektor si položil dvě rétorické otázky ve formě filipiky, čímž si zajistil adekvátnost výzvy kriticky zhodnotit význam pracovních listů v edukaci. Pracovní listy se v jeho formulaci staly filtrem oddělujícím autentický kontakt s historickou památkou. Identita „žáci“ byla označena bezbrannějším výrazem „děti“ (1), které následkem vynucené poslušnosti jen „hledí do těch papírů“ (2) a jen musí „držet tužku“ (3). Ruce a oči jsou tak zaměstnány náhražkou v podobě pracovního listu prostředkujícího realitu. Rozzlobenost nad používáním tohoto prostředku názornosti, který v důsledku brání zornému úhlu pozorování žáků, můžeme doložit replikou „činnost, kterou dělají celou dobu ve škole“ (4). Razantní odmítnutí používání pracovních listů vzápětí autor výroků mírnil návrhem využití tohoto didaktického prostředku mimo objekty NPÚ. (6) Funkci pracovních listů tak určil do oblasti „prodloužení zážitku z návštěvy“ (5).

1. Já se ještě vrátím obloukem k těm pracovním listům. (1) My bohužel žijem teď v době
2. přehršle pracovních listů, a zatímco před prostě patnácti lety to bylo novum, tak dneska
3. se potkáváme, ať jdeme kam jdeme, s pracovními listy úplně všude a bohužel se s
4. nimi potkáváme i v běžným školním vyučování. Velká část učitelů vyrábí neustále
5. svoje vlastní pracovní listy, takže si myslím, že přichází doba, kdy je potřeba to dělat jinak.
6. A že v okamžiku, kdy ten pracovní list vypadá jako ten, co patří do každodenní školy, tak to
7. je špatně ((*důraz*)) A cokoliv, co vypadá jinak a vyžaduje skutečně aktivitu, a nemyslím teď
8. jenom „doplň, jak se jmenuje...“, „opiš tady z toho okýnka to a to...“, tak je to dobře ((*důraz*))
9. Ale myslím si, že teď při přípravě toho pracovního listu je potřeba hodně váhat, co tam dát,
10. jak to dát, a jak ten celek, co tomu dítěti zůstane v ruce, bude vypadat, protože už je
11. jakoby velký přejedení. Jo, minimálně na středních školách rozhodně a i na druhým stupni.

Učitelka ZŠ ve své výpovědi vyjádřila potřebu reagovat na současné běžné trendy používání pracovních listů. Svou kritiku konstruovala na základě časové bipolarity minulosti (2: před prostě patnácti lety) a současnosti (2: tak dneska). Jakostní rozlišení devalvace používání pracovních listů naznačuje opakovaným vyslovením zklamání (1: bohužel žijem teď, 3: bohužel potkáváme) a metaforickým popisem bloudění (3: ať jdeme, kam jdeme, úplně všude, 4: neustále, 5: to dělat jinak). Formalismus každodenního ne-užívání pracovních listů mluvíci hodnotila antonymy špatně – dobře (7, 8) a metaforou o velkém přejedení (11). Svě řešení nabídla vyslovením učitelské potřeby důkladně rozmýšlet, zda pracovní listy zařadit do výuky (9: hodně váhat, 10: bude vypadat).



Obr. 46. Pracovní listy přinášejí řadu možností jak obohatit interpretaci památky. Pro žáky však zároveň ztělesňují ty formy vzdělávání, kterých se jim vrchovatě dostává ve školních lavicích. Je proto třeba vždy znovu zvažovat, zda je využít či nikoli (program „Putování od bludného kamene aneb České Budějovice gotické“, foto K. Sajtlová).

Z hlediska školní didaktiky je vše, co pomáhá učitelům a žákům, aby dosáhli vytčených cílů vyučování, definováno jako didaktické prostředky. Ať už mají tyto prostředky povahu materiální (učební pomůcky, didaktická technika, vybavení školy apod.), nebo nemateriální (např. metody výuky, organizační formy, didaktické zásady), pomáhají pedagogům ke zprostředkování učiva a formování osobnosti žáků, stejně jako žákům samotným, aby si snáze osvojili očekávané znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje.<sup>227</sup>

Hovoříme-li v této publikaci o didaktických či edukačních pomůckách, respektive jejich modelové sadě (viz *Kapitola C*), máme tedy z hlediska formálního vzdělávání na mysli především učební pomůcky, potažmo materiální didaktické prostředky.<sup>228</sup>

Podle klasifikace Josefa Malacha, kterou s úspěchem nedávno aplikovala také Petra Šobánková v kontextu muzejní edukace, patří mezi materiální didaktické prostředky učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich zázemí a vybavení učitele a žáka.<sup>229</sup> Učební pomůcky pak citovaný autor dále dělí na originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny, artefakty, jevy a děje), zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, vyobrazení, zvukové záznamy), textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály, doplňující literatura), mediální a digitální výukové pořady a programy a speciální oborové pomůcky.<sup>230</sup>



*Obr. 47. Program „Bečovské dávnosnění“ využívá atraktivitu kostýmů, nezůstává ale na povrchu. Po stručném seznámení s osudy majitelů si skupina žáků najde v hradním či zámeckém areálu relevantní místo, kde vytvoří živý obraz ze života zvolené historické osobnosti. K živému obrazu vymyslí a napíše titulek (foto D. Wizovská).*



Obr. 48. Součástí sady edukačních pomůcek je rovněž model křížové klenby (foto V. Mašát).

Z hlediska formálního vzdělávání mohou také památkové objekty, stejně jako artefakty vystavené na prohlídkových trasách či schraňované v depozitářích, představovat mimořádně cenné a zajímavé materiální didaktické prostředky, svou funkcí se však od jiných výukových prostor nebo učebních pomůcek vlastně neliší.

Takové instrumentální pojetí kulturního dědictví je ovšem pouze jednou z možných cest, kterou může svět památkové péče se světem formálního vzdělávání sdílet. Vysvětlili jsme již výše, že edukační programy realizované na památkových objektech, respektive v historickém prostředí, mohou mít stejně tak ilustrativní nebo zmocňující povahu. Učit se můžeme o kulturním dědictví, *prostřednictvím* kulturního dědictví, ale také *pro* kulturní dědictví, přičemž *výchova pro kulturní dědictví*, jež směřuje k poučení reinterpretaci památkových hodnot, přispívá k tvůrčímu uchování těchto hodnot nejefektivněji.<sup>188</sup>

Níže představené didaktické pomůcky, jež tvoří základ modelové sady, byly proto cíleně vybírány a vyráběny tak, aby sloužily především k aktivizaci účastníků edukačních programů. V památkové edukaci, podobně jako v edukaci muzejní či galerijní, jsou hmotné i nehmotné kulturní hodnoty, jejichž ochranou, studiem a zpřístupňováním jsou památkové, respektive paměťové instituce ve veřejném zájmu pověřeny, vždy v centru pozornosti.<sup>189</sup> Smyslem edukačních programů je pak umožnit různým cílovým skupinám, aby samy pro sebe tyto hodnoty tvůrčím způsobem objevovaly. Edukační pomůcky, stejně jako další didaktické prostředky využívané v památkové edukaci proto naplňují svůj pravý smysl teprve tehdy, když podporují rozvoj znalostí, dovedností, hodnot a postojů návštěvníků památek a tím utvářejí podmínky pro zodpovědnou a samostatnou péči o kulturní dědictví jako takové.

## **C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci**

Univerzální sada mobilních didaktických pomůcek využitelných při edukaci v historickém prostředí, jejíž stručný popis nabízí tato kapitola, byla vytvořena pro potřeby regionálních edukačních center NPÚ v letech 2012–2014. Zohledněny přitom byly zahraniční inspirace i domácí zkušenosti, ale také výchozí podmínky na různých pracovištích NPÚ ve spádových oblastech edukačních center. Složení modelové sady tedy zohledňuje nejen relevantní segmenty českého památkového fondu, ale stejnou měrou reflektuje také rozmanité aspekty interdisciplinárního oboru památkové péče. Jak naznačuje přehled níže, složení pomůcek bylo koncipováno především s ohledem na možnosti jejich využití, tj. ve vztahu k didaktickým cílům památkové edukace.

Obecně lze říci, že stavebnice a konstrukční prvky, repliky historických předmětů denní potřeby a funkční modely strojů, stylizované historické oděvy a badatelské a pracovní pomůcky byly cíleně vybírány a vyráběny tak, aby sloužily primárně k aktivizaci cílových skupin. Účastníci edukačních programů proto mohou jejich prostřednictvím vytvářet trojrozměrné modely, ověřovat vybrané konstrukční principy, získávat taktilní i auditivní zkušenosti, vstupovat do rolí historických aktérů nebo zkoumat zvolená místa či fenomény badatelským způsobem. Jakkoli lze řadu pomůcek využít také k ilustraci odborných výkladů, smyslem sady je spíše podněcovat přímou interakci s různými aspekty kulturně historického dědictví.

Součástí sady jsou také nezbytné pracovní pomůcky památkového pedagoga jako například MP3 přehrávač s reproduktory nebo Orffovy nástroje. Uvedené vybavení slouží zejména při zážitkových programech, kdy je třeba cíleně pracovat se změnou atmosféry. Součástí základní výbavy je rovněž skládací stan a stojan na zavěšení obrázků či dalších pomůcek. V případě potřeby tak může téměř kdekoli vzniknout víceúčelové mobilní edukační pracoviště, které poskytne jak zázemí pro lektora a účastníky programu, tak například dočasný přístřešek pro edukační aktivity nebo prezentaci jejich výsledků.



## Složení modelových sad edukačních pomůcek ve vztahu k didaktickým cílům

Typ pomůcek	Obsah sady	Didaktické cíle
<b>Stavebnice a konstrukční prvky</b>	<p>1) Prvky pro vytváření architektonických a urbanistických modelů (dřevěné a keramické stavebnice, modely stromů a keřů, stavebnice Merkur, model gotické klenby, model románského oblouku)</p> <p>2) Vitrážová sada</p> <p>3) Mobilní archeologický profil (tzv. archeobox)</p>	<p>1) Samostatná či skupinová práce s uvedenými pomůckami (např. převádění plánů zástavby/výsadby do 3D modelů, konstrukce mostního oblouku) umožňuje prakticky zkoumat různé fenomény spojené s vývojem architektury a urbanismu, popř. experimentovat s vybranými konstrukčními principy</p> <p>2) Víceúčelová vitrážová sada poskytuje prostor pro haptické seznámení se základními materiály a konstrukčními principy, ale také samostatné experimentování s malbou na sklo</p> <p>3) Archeobox umožňuje zabývat se pojmem „archeologický profil“ nejen v rovině ilustrativní (popis modelové situace), ale také tvůrčí (zájemci sami modelují strategický profil)</p>
<b>Repliky předmětů denní potřeby a modely strojů</b>	<p>1) Repliky historického skla, keramiky, mincí a částí zbroje</p> <p>2) Funkční modely strojů (např. zvukové stroje barokního divadla, parní stroj)</p>	<p>1) Repliky slouží ke zprostředkování haptických zkušeností s různými materiály, umožňují zkoumat vývojové vztahy mezi různými historickými jevy, popř. otázky chronologie a typologie předmětů denní potřeby</p> <p>2) Kromě haptické zkušenosti umožňují modely názorně ilustrovat nebo tvůrčím způsobem využít funkci vybraných zařízení</p>
<b>Stylizované oděvy</b>	<p>Sada dětských stylizovaných oděvů založená na typických atributech historických oděvů</p>	<p>Sada slouží ke zprostředkování vizuálních, haptických i tělesně-kinestetických zkušeností s různými textilními materiály, technikami či střihy; umožňuje zkoumat historické skutečnosti prostřednictvím metod dramatické výchovy (např. chování ovlivněné oděvem, vstupování do rolí)</p>
<b>Badatelské a pracovní pomůcky</b>	<p>Přilby a svítilny, pracovní zástěry, batůžky pro uložení pracovních pomůcek (vybavení batůžku: lupa, metr, pinzeta, kreslicí podložka)</p>	<p>Využití uvedených pomůcek podporuje rozvoj badatelských kompetencí (např. pozorování, kresebný záznam, empirické ověřování hypotéz) a dodržování zásad bezpečnosti práce v terénu</p>



Obr. 49. Prezentace edukačních pomůcek (Bečov nad Teplou, foto P. Hudec).

## 4. Praktické otázky památkové edukace dospívajících

V této kapitole jsou shrnuty **praktické otázky** památkové edukace starších školáků a středoškoláků. Stejně jako v metodice věnované primární památkové edukaci jsme i tentokrát zvolili experimentálně didaktickou formu prezentace,<sup>233</sup> neboť umožňuje sledovat čtyři typy transformace konkrétních názorů a postřehů památkových pedagogů do podoby obecných metodických rad a doporučení. I za cenu občasného opakování téhož tak kapitola nabízí editory strukturovaný text tvořený vzájemně se proplétajícími a komentujícími hlasy sedmi praktiků památkové edukace, které jsou někdy identifikovatelné, jindy ne.<sup>234</sup>

Zařazena jsou nejprve **doporučení** pro realizaci edukačních programů, která vznikla na základě reflexe a vzájemné diskuse lektorských zkušeností, jež integrovaly rovněž zpětné vazby od účastníků pilotních edukačních programů. V prvním případě jsou doporučení přetavena do podoby redakčně upraveného textu, který zobecňuje dílčí zkušenosti ve vazbě na teorii památkové edukace. V případě druhém zůstávají autentické výpovědi praktiků nedotčeny, jsou však tematicky utříděny na základě teoretických kategorií.

Následují **náměty, jak se vypořádat s problematickými situacemi**, které mohou při realizaci edukačních programů pro základní a střední školy běžně nastat. Prezentované výpovědi, respektive diskusní příspěvky, rozhodly nejen o výběru palčivých otázek, ale také o adjustaci textu.

Pro zájemce je pak v závěru kapitoly připravena **malá didaktická úloha**, jež zároveň ilustruje čtvrtý, reflektivní způsob přeměny konkrétní zkušenosti v obecné, avšak vysoce individualizované poznání.

## Doporučujeme (slovy teorie a praxe)

Od konkrétní cílové skupiny se vždy odvozuje fyzická, vědomostní i dovednostní náročnost programu, jeho délka i volba metod. V závislosti na délce programu bychom měli pamatovat na elementární potřeby účastníků (pitný režim, svačina, toaleta). Vhodné je také vytvořit prostor pro odložení věcí, které by žákům ztěžovaly volný pohyb (například batohy).

Pokud realizujeme časově náročnější program nebo pokud si to vyžadují specifické potřeby účastníků, do struktury programu zařazujeme i prostor pro odpočinek. Při plánování programu je třeba počítat se „ztrátami“ času, zvláště pokud je program realizován na větší ploše památky. Zároveň však čas, který strávíme přesunem z jednoho místa na druhé, můžeme využít pro odreagování účastníků. O způsobech práce bude rozhodovat také časová dotace, tedy zda se jedná o hodinový, dvouhodinový nebo celodenní program či dlouhodobý projekt (např. ve spolupráci se školou či zájmovou organizací).

Připravujeme-li program pro žáky v pubertálním věku, je třeba být připraven na ostentativní nezájem, okamžité výkyvy nálad i rychlé opadnutí zdánlivě soustředěné pozornosti, stejně jako provokativní poznámky nebo hravé nadšení. Udržet tempo se skupinovou dynamikou, jejíž podhoubí je obvykle lektorovi jednorázového programu naprosto neznámé, a zároveň uspokojit mnohdy výrazně odlišné individuální vzdělávací potřeby žáků, bývá velmi náročné. Obvykle proto pomůže komunikovat před programem s pedagogy, abychom věděli, komu se vlastně budeme věnovat. Určitou představu je možné si učinit ještě také před zahájením programu pozorováním, jak se žáci ve skupině chovají.



Obr. 50. V kroměřížské Podzámecké zahradě navraceli žáci do Římské fontány zvuk tekoucí vody za pomoci hudebních nástrojů (foto P. Hudec).

## Doporučujeme (slovy praktiků)

### 2. stupeň základní školy

#### Lektorské dovednosti

- velmi záleží na osobnosti lektora
- vnímat potřeby skupiny
- komunikovat
- mutování přejít výrazem pokerového hráče ☺

#### Motivace, navození důvěry

- dát důvěru, samostatný úkol
- zadat jasné úkoly – zodpovědnost
- možnost zažít něco „extra“ odlišného od školy
- neprovádět program na jedné lokaci, ale na více místech objektu, památky, nejen v edukační místnosti, využívat tak potenciál památky – exteriér či prostory, které nejsou návštěvníkům jindy přístupné = prvek exkluzivity



Obr. 51. Pro žáky základní školy bylo velmi atraktivní vyzkoušet si práci archeologa. Ve cvičné sondě si mohli zkusit odkrýt i zmenšenou maketu kostry člověka (Telč, foto V. Mašát).

### **Realizace programu**

- výklad založený na zájmech dětí
- „choulostivé“ dotazy na život v minulosti se znalostí věcí vysvětlit, neodmítat odpovědět – naopak
- práce ve skupinách na samostatném úkolu, který poté prezentují
- dramatická výchova (jako zpětná vazba) na závěr programu, tvorba hraných scének dle aktivit programu = ověření si, co si účastníci zapamatovali.

### **Komunikace s vyučujícími**

- předem se domluvit/informovat s učitelem o případných problémových žácích

## **Střední školy**

### **Cílová skupina**

- podobně jako u žáků 2. stupně ZŠ také středoškoláci si hlídají svůj sebeobraz v očích spolužáků a pomineme-li předvádění se (zpravidla ne v souvislosti s tématem), je problém s aktivitou a zpětnou vazbou. Někdy se může stát, že z programu odcházejí spokojenější a hodnotí ho pro sebe pozitivně více, než jak to dali veřejně najevo.
- cílová skupina je dobře motivovatelná, prokáže-li se, že jsou osobně zainteresovaní, že se téma týká i jich samotných

### **Lektorské dovednosti**

- lektor by měl mít velkou odbornost – dokáže nadchnout a strhnout osobním přístupem

### **Motivace, navození důvěry**

- dopředu seznámit s průběhem programu
- zabývat se tématy, která jsou jim blízká, respektive představit jim historii tak, že si uvědomí, že je to důležité pro jejich život, „že to není jen pravěk“
- Když je to možné, reagovat na jejich zájem o konkrétní téma. Např. Zlatá Koruna – v knihovně studenti projevíli zájem si knihy prohlédnout více zblízka, cítit jejich vůni, v ideálním případě se jich dotknout. Operativně tak byla během programu domluvena návštěva pobočky Jihočeské vědecké knihovny, odd. rukopisů a starých tisků, s odborným komentářem Mgr. Špinara, kde se studenti dostali do bezprostředního kontaktu se starými knihami, navíc se zajímavě podaným výkladem. Jejich zájem se pak promítl i do následné aktivity – knihařské dílny s restaurátorkami knih ze státního okresního archivu.

- Funguje zainteresovanost, např. po zhlédnutí krátkého filmu *Demolice století*, který zachycuje demolici historického nádraží Těšnov, následuje diskuze, jestli by se něco takového mohlo stát i dnes, zda znají nějaký příklad. Podobně u programu *Kulturní památka známá neznámá* je v úvodu puštěna reportáž o zateplení katedrály sv. Víta, která vznikla jako apríl (studenti ji neznají, většinou jsou v šoku, že je katedrála zateplená).
- Ke středoškolákům jsem přistupovala jako k dospělým – vykala jsem, dávala jsem možnost účastnit se či nikoliv - zdálo se mi, že se pak chovají „zodpovědněji“. Výborně fungoval apel, dramtizace podpořená vhodnou atmosférou, např. „Budoucnost už je ve vašich rukách.“
- U středoškolských studentů považuju za důležitou práci v úzkém kruhu, individuální přístup.



Obr. 52. V programu „Stopy osudů“ se studenti vydávají na terénní průzkum, jehož cílem je pokusit se rekonstruovat barokní podobu městečka Valeč (foto R. Bartoň).

## Realizace programu

- samostatná práce, např. terénní výzkum
- Souhlasím. Třeba v zahradě jde připravit questing, poznávání zahrady ve skupinkách, její mapování a následná prezentace. To odpovídá i způsobu práce, na který se studenti připravují (samostatnost či práce v týmu).
- program by měl být pro ně výzva
- středoškolští studenti rádi diskutují – osvědčila se řízená diskuze nad tématem (úskalím může být, že řízená diskuze už ovšem vyžaduje podrobnou znalost tématu)
- dát studentům prostor – na dotazy, na „nasátí“ atmosféry a přímo vybízení k těmto činnostem

## Reflexe

- nechat prostor pro diskusi

## Pomůcky

- dostupná wifi



Obr. 53. Prosociální výchova v praxi: Studenti kroměřížského gymnázia pomáhali v rámci Etické výchovy zajišťovat v Květné zahradě program pro návštěvníky s mentálním a zdravotním postižením. Na snímku aktivita s názvem Bylinkový bar situovaná do Holandské zahrady (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).



## Co dělat, když...

### 2. stupeň základní školy

- ... je těžké žáky zaujmout, udržet jejich pozornost?

*„Když děti nedávají pozor, teda vidím, že je určitá aktivita nebaví, klidně opustit připravený scénář, stačí na chvíli, a překvapit je nějakou hrou pro oddech, uvolnění...“*

- ... je u této věkové skupiny charakteristická preference hlídání si svého obrazu a snahy uspět v sociální skupině, se kterou přicházejí na památku a ze které často plyne postoj pasivní rezistence nebo ironie – abych se neztrapnil ani přílišnou aktivitou ani tím, že něco nevím nebo to říkám špatně?

*„Brát je jako partnery, nepodceňovat jejich znalosti, zároveň se ale nebát základní znalosti jasně zopakovat, aby všichni „věděli“. (Opakování = matka moudrosti ☺). Dát jim najevo, ať se na cokoli ptají, jakákoliv otázka je lepší než žádná otázka. Snažit se s nimi komunikovat, vzbudit u žáků důvěru, aby se nebáli se zeptat.“*

### Střední školy

- ... je dostupná wifi? Při dostupnosti wifi je riziko, že si pak googlí úplně vše.

*„Interakce, jinak mají sklon zabředávat do mobilů.“*

- ... minimálně jedna čtvrtina dorazí v lodičkách a kabátcích, i když je kladen důraz na pevnou obuv a teplé oblečení?

*„Vytvářet bezpečné prostředí (mít po ruce lékárníčku, ochranné pomůcky, popř. i teplý čaj), ale respektovat osobní rozhodnutí účastníků programu. Za své zdraví už si nesou odpovědnost sami.“*

- ... klesá zájem o mimoškolní akce/výlety? Zkušenost s maturitním ročníkem – někteří studenti upřednostňují spíše akce typu „Dny otevřených dveří na VŠ“.

*„U středních nebo učňovských škol lze vycházet z konkrétního studijního zaměření účastníků programu a zohledňovat jejich specifické vzdělávací potřeby – např. nabízet program pro výtvarně nebo hudebně nadané žáky, studenty zahradnických profesí, restaurátorských oborů, apod.“*

*„Obrácení rolí – velmi pozitivní zkušenost s tím, když se mohou stát studenti těmi, kdo se podílí na interpretaci památky. Např. studentky Střední školy pedagogické provádějí zahradou děti z MŠ, kterým se budou v budoucnu profesně věnovat. Studenti gymnázia v rámci Etické výchovy zajišťovali v zahradě program pro mentálně postižené formou stanovišť s herními aktivitami.“*



**Zdání leckdy klame.**

## Malá didaktická úloha pro zájemce<sup>235</sup>



Obr. 54. Přehlídka vyobrazení individuálních „čertů“ v programu „Po stopách sv. Prokopa“ (Sázavský klášter, foto P. Hudec).

### Co dělat, když se stane taková nemilá věc...

„Děti se smály spolužákovi – třeba za tloušťku, hloupost – při programu – těžko si s tím poradit. Nebo se mi stalo, že se spolužáci smáli žákovi, že krade – upozornili na jeho „čerta“ a připomněli konkrétní situaci. Pak jsem začala dávat pravidla, že se nevěnujeme „čertům“ našim konkrétně, ale někdy je těžké (ne)pracovat s tématem třídy, pokud je silnější než naše vzdělávací cíle.“

### Nejprve se pokuste odpovědět na následující otázky a pak popište svůj návrh řešení.

- Čeho chtěla podle vás lektorka dosáhnout?
- Co konkrétně se událo?
- V čem podle vás spočíval problém?
- Jaké vidíte alternativy?

### Místo pro vaše poznámky:

# D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu v kostce

Tabulka pro strukturovaný záznam návrhu a tvorby edukačního programu

<b>PŘÍPRAVA</b>	Námět a záměr	
	Konzultace a spolupráce	
	Cílová skupina	
	Cíle	
	Metody	
<b>REALIZACE</b>	Motivace	
	Interakce	
	Reflexe	
<b>HODNOCENÍ</b>	Zpětná vazba	
	Výhled do budoucna	

## Příprava

**Námět a záměr** – odpověď na otázku **PROČ** chceme edukační program v historickém prostředí realizovat, respektive čeho tím chceme dosáhnout (viz *Kapitola 2 a 3*). Například chceme, aby lidé pochopili, k čemu slouží dmychadlo a v čem se skrývá jeho historická hodnota, protože, když to nepochopí, tak ho jako nepotřebnou technologii odstraní. Nebo připravíme program věnovaný krásám roubenek či domů na náměstí, abychom vysvětlili význam plošné ochrany. Restaurování objektu může být dobrou příležitostí pro odhalování podob a náročnosti památkové péče, ale také diskuse o jejím společenském významu a smyslu. **Svět kulturního dědictví** nabízí nepřebornou studnici nápadů. Záměr se může zrodit také z praktické potřeby rozšířit edukační nabídku památkového objektu.

**Konzultace a spolupráce** – nezbytný **předpoklad pro KVALITU a UDRŽITELNOST** každého edukačního programu. Má-li být program životaschopný, je třeba jej konzultovat se všemi zainteresovanými stranami. Návrh je třeba vyjednat zejména se správci a znalci památky, odborníky na dané téma, pedagogy, ale také s vedením škol a zástupci školské či místní samosprávy, kteří mohou mít na realizaci programu zásadní vliv. Je třeba zjistit, zda pro realizaci programu existují vhodné provozní podmínky, do jaké míry je možné počítat s participací odborníků, nebo nakolik je program v souladu s prioritami učitelů či organizací školního roku. Čím méně zkušeností máme, tím více se vyplatí představit návrh, popř. pilotní verzi programu, také zástupcům cílové skupiny. Teprve připomínky účastníků nám totiž prozradí, zda je náš záměr dovede skutečně zaujmout a oslovit.

**Cílová skupina** – odpověď na otázku **PRO KOHO** je edukační program určen nám otevírá příležitost k tomu, abychom vytvořili program úspěšný. Čím přesněji víme, pro kterou cílovou skupinu program připravujeme, tím lépe můžeme reagovat na její zájmy a vzdělávací potřeby, z nichž se rodí motivace pro učení (viz *Kapitola 3*). Velikost a složení skupiny potom ovlivní, do jaké míry bude možné vyhovět individuálním potřebám účastníků programu. Univerzální edukační program pro všechny je totiž jen chiméra. Proto je třeba se vždy naladit na konkrétní účastníky a přizpůsobit program jejich aktuálním potřebám. Pokud v tomto ohledu neuspějeme, přijde vniveč i náš záměr.

**Cíle** – naše představa o tom, **K JAKÝM ZMĚNÁM** znalostí, dovedností a do jisté míry i hodnot a postojů edukační program přispěje. Co budou vědět účastníci po programu nového? Co dokážou vysvětlit, namalovat, zatančit lépe než před programem? Jak se promění jejich vnímání místa, které se stalo, byť jen na hodinku, předmětem jejich objevů? Které zážitky či otázky by měly účastníkům uvíznout v hlavě, aby je motivovaly k dalšímu učení? Odpověď na tyto otázky není snadná, ale je nezbytná. Pomůže nám propojit náš prvotní záměr se skutečnými zájmy, vzdělávacími potřebami, ale také reálnými možnostmi účastníků programu. Pokud dáme každému cíli navíc i měřitelnou podobu, můžeme díky tomu posléze zjistit, nakolik se naše záměry daří uskutečňovat.

## Formulace cílů edukačních aktivit

Při tvorbě edukačních programů hraje významnou roli nastavení cílů. Ty pak určují, co by si měli jejich účastníci v přeneseném slovy smyslu „odnést“ domů na úrovni znalostí, dovedností, hodnot a postojů. Jsou základem pro volbu prostředků (metod a forem práce), které v programu zvolíme. Nakolik se programy vztahují ke školní výuce, je nutné zde hledat návaznost na rámcové vzdělávací programy. V praxi ovšem do procesu tvorby programu nemusíme vstupovat volbou cíle, nýbrž například z hlediska toho, co poskytuje sama památka, nově objevená metoda práce apod. Ať už tedy vstoupíme do procesu tvorby edukačního programu z kterékoliv strany (volbou cíle, cílové skupiny, metody či z hlediska hodnocení předchozích zkušeností), při jeho výstavbě bychom měli zvažovat všechny jeho vzájemně provázané součásti. K formulaci funkčního cíle pak můžeme dospět odpovědí na čtyři klíčové otázky: **Kdo?** (cílová skupina) **Udělá co?** (cíle) **Za jakých podmínek?** (metody, prostředky) **Podle jakých kritérií?** (hodnocení míry dosažení cíle).

**Metody** – odpověď na otázku **KTERÝMI CESTAMI** se s účastníky edukačního programu vydáme, abychom jim umožnili dosáhnout vytčených cílů. Nabízejí účastníkům různé způsoby, jak mohou kulturní dědictví detailněji poznávat, vytvářet si k němu pozitivní vazby nebo se přímo zapojit do jeho ochrany a zachování. Klíčem k památkové edukaci starších školáků a středoškoláků se stalo zkušenostně reflektivní učení podporující jednak rozvoj samostatného historického myšlení a poznání a dále schopnost jednat ve prospěch udržitelnosti kulturních hodnot (viz *Kapitola 3*).

## Realizace

Základní členění, odrážející vnitřní logiku uspořádání programu, představuje **úvod programu** související s **MOTIVACÍ** a naladěním skupiny, **vlastní realizace programu**, založená na **INTERAKCI** účastníků s historickým prostředím, s lektory i mezi sebou navzájem, a **závěrečné zhodnocení programu**, jehož cílem je **REFLEXE** nových zážitků i samotného procesu učení. Klíčovou roli v procesu učení hraje fáze motivace, stejně tak jako reflexe. Bez vnitřního nasazení účastníků k učení nedochází, bez aktivního podílu na interpretaci nových zážitků je příležitost k učení promarněna. Proto má v ideálním případě třífázovou strukturu každá aktivita, kterou s účastníky realizujeme (viz *Kapitola 5*).

Po organizační stránce je třeba věnovat pozornost třem zásadním faktorům, jejichž ignorování může mít na program fatální dopad. **Čas, bezpečí a fyziologické potřeby účastníků** musí být zohledňovány **na prvním místě**. Pokud realizujeme časově náročnější program nebo pokud si to vyžadují specifické potřeby cílové skupiny, do struktury programu zařazujeme přestávky. Při promyšlení harmonogramu je třeba počítat i s časem na přesuny. O způsobu práce bude rozhodovat také celková časová dotace, tedy zda se jedná o hodinový, dvouhodinový nebo celodenní program či dlouhodobý projekt (např. cyklus programů). Účastníci programu

by měli být vždy **poučení o zásadách bezpečného chování** a vybaveni nezbytnými ochrannými pomůckami (např. helma, zdroj světla), pokud si to situace žádá. Program by jim měl umožnit, aby zažili dobrodružství, avšak v bezpečném prostředí.

## Hodnocení

**Zpětná vazba** – poskytuje odpověď na otázku, **do jaké míry se podařilo naplnit záměr a cíle** programu. Nejprve je tedy třeba požádat o zpětnou vazbu účastníky programu. Důležité pro další směřování programu jsou však i připomínky a postřehy ostatních zainteresovaných osob (správci památky, spolupracovníci, pedagogové atd.).

**Výhled do budoucna** – identifikuje silné i slabé momenty programu a nastiňuje možnosti jeho dalšího rozvoje či alterace. Shrnuje také praktická doporučení pro další provedení programu. Z hlediska udržitelnosti zvažuje také hledisko personální, finanční či provozní.



Obr. 55. V programu „Kratochvíle - škola symbolického myšlení doby renesance“ studentky gymnázia sestavují křížovku, jejíž hesla se vztahují k rodu Rožmberků, renesanci a období antiky. Velkoformátovou křížovku pro potřeby programu zhotovili studenti SUPŠ sv. Anežky České v Českém Krumlově (zámek Kratochvíle, foto E. Neprašová).

# 5. Předáváme péči o kulturní dědictví dospívajícím: Příklady dobré praxe

Závěrečnou část publikace tvoří čtyři ucelené případové studie, které s pomocí strukturovaného autorského zápisu, zpětných vazeb účastníků a dalších příloh dokumentují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vybraných pilotních edukačních programů.

Autorky a autoři zpracovali své zkušenosti do podoby tzv. příkladů dobré praxe podle jednotné osnovy, která se pro reflektovanou prezentaci průběhu a výsledků pilotních projektů osvědčila v oblasti formálního vzdělávání již v minulosti.<sup>193</sup> V žádném případě nám však nešlo o unifikaci zkušeností. Každý edukační program má svá specifika, která vyplývají z charakteru místa, kde se odehrává, z výchovně vzdělávacích cílů i metod a prostředků, které jsou zvoleny k jejich dosažení. I proto se jednotlivá zpracování vzájemně liší.

Pro potřeby metodiky mohly být vybrány příklady pouze čtyři. Nicméně, jak dokládá soupis přiložený níže, zejména však obrazový doprovod této publikace, pro dané cílové skupiny vznikla na základě činnosti regionálních edukačních center NPÚ v letech 2013–2015 i celá řada dalších zajímavých a kvalitních edukačních aktivit.

## Z čeho jsme vybírali?

Edukační programy pro žáky druhého stupně základních a středních škol,<sup>237</sup> které vznikly na základě činnosti regionálních edukačních center NPÚ v letech 2013–2015.<sup>238</sup>

### Edukační centrum v Českých Budějovicích

- 2013–2015: *PDP Návštěva na dvoře posledních Rožmberků* (zámek Třeboň, 2. stupeň ZŠ), *Zlatokorunský Orbis pictus* (klášter Zlatá Koruna)
- 2014: *Škola symbolického myšlení doby renesance* (zámek Kratochvíle, SŠ)

### Edukační centrum pro střední Čechy

- 2013–2015: *PDP Po stopách sv. Prokopa* (klášter Sázava, ZŠ)
- 2013: *Václav IV. očima dětí* (hrad Křivoklát, 2. stupeň ZŠ)
- 2014: *Zahrady a parky* (zámek Veltrusy, Ledeburská zahrada, 2. stupeň ZŠ)



### **Edukační centrum v Bečově nad Teplou**

- 2013–2014: *Škola na zámku Bečov* (hrad a zámek Bečov, město Bečov nad Teplou, 2. stupeň ZŠ)
- 2014: *Stopy osudů* (zámek Valeč, město Valeč, SŠ)

### **Edukační centrum v Kroměříži**

- 2013: *Tajemství zámecké kaple* (Arcibiskupský zámek Kroměříž, SŠ)
- 2013–2015: *Mezi proměnou a stálostí* (sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži, 2. stupeň ZŠ), *Kartografem v zahradě* (Květná zahrada v Kroměříži, 2. stupeň ZŠ), *Zahrada je hra* (zámek Kroměříž, Květná i Podzámecká zahrada, MŠ a SPgŠ zároveň)
- 2014: *PDP Narcis v nás aneb Jsem já z Generace Já?* (sala terrena, SŠ), *Mediální proměny* (Květná zahrada, SŠ), *Mluvicí židle* (zámek Vizovice, 2. stupeň ZŠ)

### **Edukační centrum v Ostravě**

- 2013–2015: *Technická památka známá neznámá* (Důl Michal, SŠ)
- 2014: *Nahoře v dole* (Důl Michal, 2. stupeň ZŠ), *Ograbule, a ti druzí* (Důl Michal, 2. stupeň ZŠ), *Kulturní památka známá neznámá* (hrad Šternberk)

### **Edukační centrum v Telči**

- 2013–2015: *Archeologie zblízka* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ), *Tajemství písma* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ), *Renesance* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ), *Vitraj* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ)
- 2014: *Edvard Beneš na Moravě* (zámek Náměšť nad Oslavou, SŠ), *Klape nám to!* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ)
- 2014–2015 PDP *Řetězové provázení* (zámek Telč, zámek Jaroměřice nad Rokytnou, zámek Náměšť nad Oslavou, hrad Lipnice, ZŠ), *Dotkněte se středověku* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ), *Měření je hra* (Edukační centrum v Telči, 2. stupeň ZŠ)

### **Edukační centrum v Hradci nad Moravicí**

- 2013–2015: *Život na zámku – role a funkce zámeckého personálu v 19. století* (zámek Hradec nad Moravicí, ZŠ), *Cesta do středověku – 13. století* (zámek Hradec nad Moravicí, ZŠ)



Obr. 56. Prezentace aktivit správy státního zámku Český Krumlov (Pavel Slavko, únor 2015, archiv Edukačního centra v Českých Budějovicích).

Vybírat bylo navíc možné pouze z uvedeného, jakkoli přebohatého souboru, přestože víme, že programy na principech památkové edukace se s úspěchem, a některé již řadu let, realizují nejen na dalších památkových objektech ve správě NPÚ, ale také mimo státní sféru. S mnoha skvělými lidmi, kteří se edukaci v historickém prostředí, ať tam či onde věnují, jsme se mohli setkat a konzultovat s nimi výše navržené přístupy a postupy. O jiných, bohužel, stále ještě nevíme. Také proto chápeme níže uvedené příklady spíše jako příspěvky do diskuse než jako zaručené návody na úspěch.

Byť je však náš výbor neúplný, lze jej v rámci souboru, se kterým jsme pracovali, pokládat za reprezentativní. Uplatněno bylo několik hledisek, které tuto „příkladnost“ zakládají:

- **Obsah edukace** – zařazeny jsou programy, které se odehrávají v různém historickém prostředí (klášterní areál s poutním místem, hrad, zámecké areály, vč. zahrad); učí žáky vnímat daná místa jako svědky minulosti (život v klášteře, život na středověkém hradě i renesančním sídle), ale také jako důležitou součást jejich aktuálního světa (místa poskytující prostor pro osobní rozvoj i uplatnění); přibližují žákům procesy památkové péče a ochrany (archeologie, provoz památkového objektu, nároky průvodcovské profese), ale i možnosti tvůrčího zhodnocování kulturního dědictví v dnešní době (komunitní rozměr, podpora turistického ruchu).

- **Didaktické postupy** – tři programy vsadily na výchovu prostřednictvím kulturního dědictví, projekty zaměřené na řetězové provázení pak rozvíjely možnosti výchovy pro kulturní dědictví. Sebepoznání a historické myšlení, ale také autonomie a společenské uplatnění jsou podporovány s ohledem na věk žáků prostřednictvím zážitkového, činnostního i problémového učení, popřípadě projektové výuky. Ve všech programech, avšak v různé formě a míře, jsou přítomny prvky výchovné dramatiky či jiné tvůrčí činnosti, zvláště zajímavá je rozdílná práce s historickými či náznakovými kostýmy. Všechny programy pak také respektují principy zkušenostně reflektivního učení, v případě projektů řetězového provázení dochází k učení autentickému.
- **Organizační zajištění** – prezentované programy a projekty jsou různě náročné z hlediska časového rozvrhu (min. 70 min, max. celoroční projekt), prostorových nároků (interiér, exteriér, kombinace), technického zabezpečení (minimum edukačních pomůcek, produkce kostýmovaných prohlídek), ale také personálního obsazení (samostatný lektor, lektorský tým, participace odborníků na tvůrčích dílnách během projektového týdne na hradě, spolupráce se školami a místními komunitami). Žádný z programů, ani projektů by se také nemohl uskutečnit bez intenzivní spolupráce se správci objektů, které pro žáky představují nejen předmět zájmu, ale také místo zázemí.
- **Udržitelnost a celková efektivita programu** – mezi příklady dobré praxe byly zařazeny programy, které se v praxi osvědčily, přičemž některé již tvoří součást edukační nabídky památkových objektů ve správě NPÚ (Sázavský klášter, zámky v Telči, Náměšti nad Oslavou a Jaroměřicích nad Rokytnou – pravidelně, hrad Lipnice – zrod nové tradice). Reprezentovány jsou však i programy, pro jejichž udržitelnost je třeba překonat úskalí, spočívající například ve specifických kompetencích a časových možnostech lektorů (*Na dvoře posledních Rožmberků, Řetězové provázení*), nebo velmi specifických cílech programu (*Narcis v nás*).
- **Přidaná hodnota** – uvedené programy, přestože jsou primárně určeny pro dané cílové skupiny, v sobě nesou i další edukační potenciál:
  - *Na dvoře posledních Rožmberků* se vyvinul z klasické prohlídky památkového objektu. Díky zaměření se na specifické potřeby různých cílových skupin přispěl k rozšíření a zkvalitnění nabídky průvodcovských služeb. Nabídl i zkušeným a oblíbeným průvodkyním způsob, jak na sobě dále pracovat. Ať už se stane východiskem pro realizaci řetězového provázení, nebo bude do edukační nabídky zařazován jen výjimečně, pomůže vyřešit problematiku otázku personálního zajištění průvodců.
  - Programy *Po stopách sv. Prokopa* a *Narcis v nás* představují dva didakticky velmi cenné příklady, jak zpřístupnit dětem a mladým lidem na počátku 21. století duchovní rozměr evropského kulturního dědictví. Užívají zdánlivě prosté, ale velmi účinné metody, jak pomoci dospívajícím, aby přiměřeně svému věku a zkušenostem reflektovali svou národní i lidskou identitu. Lze je proto považovat za příkladné nejen z hlediska památkové edukace, ale také z hlediska metodiky etické a osobnostně sociální výchovy. Oba jsou rovněž zajímavým pokusem, jak oživit genius loci církevních památek, respektive poutního místa, které zůstávají v sekularizované společnosti na okraji zájmu.

- Projekty zařazené pod společným názvem *Řetězové provázení 4x jinak* představují výsledky experimentálního ověřování možností a limitů tzv. řetězového provázení na památkových objektech ve správě NPÚ. Řeší však nejen úskalí organizační, ale především problém kvality výkonu dětských a dospívajících průvodců, na který upozornily již předchozí zkušenosti s touto atraktivní metodou.<sup>239</sup> Netáže se však, jak přimět žáky, aby si lépe a rychleji zapamatovali průvodcovské sylaby nebo osvojili profesní manýry svých dospělých předobrazů. Hledá naopak spíše cesty, jak žáky zbytečného memorování a chybných rétorických návyků ušetřit, aby zůstala zachována jedinečnost a výjimečnost „dětských“ interpretací. Všechny čtyři projekty také potvrdily, že řetězové provázení má i důležitý komunitní rozměr. Nejenže posiluje pozitivní vztah místních obyvatel k prezentovaným památkovým objektům, ale může například inspirovat i další lokální instituce, tak jako v případě lipnického projektu, ke zkvalitnění nabízených služeb.



# Návštěva na dvoře posledních Rožmberků (Státní zámek Třeboň)

**Autorky:** Mgr. Kateřina Cichrová, Mgr. Jitka Vandrovcová, Mgr. Lenka Vandrovcová, Bc. Andrea Jáchimová (NPÚ ÚOP v Českých Budějovicích)

**Spolupráce:** Ing. Pavel Hofman, kastelán Státního zámku Třeboň, Zuzana Rubešová, autorka stylizovaných oděvů (renesančních kostýmů), Bc. Eva Neprašová, NPÚ ÚOP v Českých Budějovicích, koordinátor projektu

**Anotace:** Jak se žilo na dvoře posledních Rožmberků? Čím se zabýval alchymista, rybníkář či kejklíř? Jaké záliby měl Petr Vok? Kde se nachází kunstkomora a co je fraucimor? Jak se odívali lidé v době renesance? Staň se dvořanem Petra Voka a pod vedením majordoma zjistíš na tyto i další otázky odpověď! Při programu využijeme repliky renesančních kostýmů.

**Klíčová slova:** Rožmberkové, renesance, panství, grunt, vladař, šlechtic, šlechtična, dvořan, dvorní dáma, stavitel, alchymista, sedlák, rybníkář, lovcí, knihovník, kořenářka, společenská hierarchie, kronikář, Václav Březan.

**Cílová skupina:** žáci 2. stupně ZŠ (skupina do 25 osob)

**Místa realizace:** Státní zámek Třeboň, prohlídková trasa A (tzv. Rožmberská trasa) a zámecká konírna

**Celková doba realizace:** cca 120 minut

**Zpoplatnění:** 70,- Kč/žák (v r. 2015)



Obr. 57. a 58. Erb Rožmberků a nádvoří státního zámku Třeboň (archiv NPÚ).

## Kontext

Třeboňské panství si na sklonku života zvolil za své hlavní rodové sídlo poslední člen rožmberského rodu Petr Vok. Z přítomnosti vrchnosti těžili i měšťané a obchodníci, neboť bohatli ze zásobování aristokratického dvora svými výrobky. Třeboň se tak ve své době proměnila ve výstavné renesanční město, které si do dnešní doby uchovalo historický ráz. V zámeckých sbírkách a rodovém archivu se dochovala řada detailních informací, z nichž je možné si udělat velmi přesnou představu o životě na šlechtickém sídle v době raného novověku. Záměrem programu *Návštěva na dvoře posledních Rožmberků* se proto stalo připravit pro žáky netradiční prohlídku standární návštěvnické trasy objektu, při které bude možné za aktivní účasti dětí přiblížit žákům život na dvoře posledních Rožmberků.

## Východiska a hlavní cíle

Program, pilotně ověřovaný na Státním zámku Třeboň, se zabývá každodenním životem na dvoře posledních Rožmberků a problematikou společenské hierarchie a role reprezentantů jednotlivých stavů (profesí). Je situován do autentických prostor, které tvoří 1. prohlídkovou trasu (tzv. Rožmberská trasa). Pro žáky je připraveno jedenáct stylizovaných replik historických oděvů, které jim pomohou lépe pochopit společenské postavení konkrétních, reálně žijících postav, o nichž se dochovaly informace v rožmberských archivech (např. matriky, urbáře). Oděv je chápán jako velice významný vizuální prvek a zároveň i médium, které ovlivňuje přímo i nepřímo způsob chování svých nositelů.

Program sleduje tři hlavní edukační cíle:

- Žáci se dostanou do aktivního kontaktu s reáliemi života na šlechtickém sídle v době raného novověku.
- Žáci se i díky replikám dobových oděvů podrobněji seznámí se společenskou hierarchií v renesanční společnosti.
- Prostřednictvím příběhů reálných postav se prohloubí znalosti i zájem žáků o historii regionu a vztah k lokálním památkám.

## Obsah a průběh programu

Průvodcem (animátorem) programu je postava zámeckého majordoma. V úvodu prohlídky se žáci soustředí ve velkém sále objektu, kde je **majordomus** stručně seznámí s průběhem programu. Po úvodním přivítání je pro žáky připraven krátký **vědomostní kvíz**. Za správnou odpověď si žák může vylosovat kostým reálně žijící historické postavy. Po vylosování jedenácti kostýmovaných postav si ostatní žáci vylosují jméno „své“ postavy v družině Petra Voka. Poté následuje oblékání kostýmů a „límečků“, při kterém jsou žáci seznamováni se **zásadami odívání a společenského chování** různých společenských vrstev. Zástupci kostýmovaných profesí obdrží pracovní karty, v jejichž záhlaví je fotografie a základní charakteristika postavy. Jejich družiníci obdrží kromě límečků také kartičky se jmény postav vycházejících z dobových archiválií. Do programu je tak aktivně zapojena celá skupina, nejen kostýmované postavy.



Obr. 59. a 60. Vědomostní kvíz a následné oblékání do replik renesančních kostýmů (foto E. Neprašová a Z. Troup).



Obr. 61. Žáci 8. třídy se na zámeckém nádvoří připravují na své role dvořanů Petra Voka z Rožmberka (foto Z. Troup).

### Historické postavy, které v programu figurují, je možné zhruba rozdělit do tří skupin:

1. vladař a jeho rodina: šlechtic, šlechtična, do této skupiny je také přiřazena postava kejklíře, který byl osobně spojený s vladařem, fraucimor
2. významné profese pracující pro vladařův dvůr: knihovník, stavitel, lovčí, alchymista, dvorští úředníci
3. poddaní: rybníkář, sedlák, kuchařka, kořenářka, podruzi, čeledíni

Pro zvýrazněné postavy jsou připraveny repliky historických oděvů, jejich „družina“ – ostatní žáci – dostávají kromě kartičky se jménem historické postavy i jeden ze tří typů límečků, podle toho k jakému stavu náleží.

Po rozdělení rolí se skupina vydá pod vedením majordoma na prohlídku **zámeckých interiérů**. Pro každou kostýmovanou postavu je na prohlídkové trase vybráno prostředí, které bylo v kontextu jejího života zvláště důležité. Majordomus moderuje prohlídku a vyzývá zástupce jednotlivých skupin a profesí, aby se aktivně podíleli na poznání „svého“ prostředí a následně prezentaci „své“ postavy. Charakteristiky postav jsou k dispozici v hlavní části pracovní karty.



## Vybrané historické postavy a místo jejich prezentace:

- Šlechtic Petr Vok v kunstkomoře.
- Šlechtična Kateřina z Ludanic a dvorní dámy ve fraucimoru.
- Kejklíř Lukš v erbovní síni.
- Stavitel Dominik Cometta z Ecturmu prezentuje svou postavu na zámeckém nádvoří.
- Knihovník Václav Březan v knihovně.
- Alchymista John Dee v alchymistické laboratoři.
- Lovčí, sedlák Vávra Šírek z Břilic a rybníkář Ondra Borák v konírně.
- Služka Anička v jídelně.
- Bylinkářka Lidmila z Bechyně v přípravně jídel.

Po prohlídce interiérů zámku se dvořané na nádvoří seřadí dle svého společenského postavení. V čele průvodu jde vladař a jeho rodina, za nimi představitelé významných profesí pracujících pro vladařův dvůr a nakonec poddaní. Průvod dvořanů se vydává do **zámecké konírny**, kde prezentují své postavy lovčí, sedlák a rybníkář.



Obr. 62. Vlevo: Žák 8. třídy v kostýmu Petra Voka prezentuje svou postavu v kunstkomoře (foto Z. Troup).

Obr. 63. Vpravo: Ukázka informační karty o Petru Vokovi. Úvodní strana karty obsahuje fotografie a základní informace k dané postavě, druhá strana karty obsahuje rozšiřující informace.

### ŠLECHTIC - PETR VOK Z ROŽMBERKA



Já, Petr Vok, jsem se narodil 1. října 1539. Byl jsem nejmladším dítětem Jošta III. z Rožmberka a Anny z Rogendorfu. Vzdělání jsem získal od domácích učitelů. Podle tehdejších zvyklostí jsem podnikl (kavalírskou) cestu po Německu, Nizozemí a Anglii. Nikdy jsem nezastával významné funkce zemského úřadu, ale několikrát jsem byl hejtmánem Bechyňského kraje. Po smrti svého staršího bratra Viléma (31. srpna 1592) jsem se stal 12. a posledním vladařem domu rožmberského. Byl jsem vášnivým sběratelem knih, obrazů, přírodnin, matematických a astronomických nástrojů a dalších věcí. Zemřel jsem na třeboňském zámku 6. listopadu 1611 a mou osobou vymřel rožmberský rod po meči.

Po prohlídce zámeckých interiérů včetně konírny se průvod odebere zpět do slavnostního sálu, kde žáky čeká **závěrečná reflexe** programu. Žáci odloží zapůjčené kostýmy. Poté se posadí do kruhu a jeden po druhém sdílejí své pocity, to, jak se cítili v renesančním kostýmu postavy, kterou v rámci programu představovali. Vyjadřují se k tomu, co se jim líbí/ nelíbí na životě v renesanci a dnes.

Na samotný závěr programu je pro žáky připraven krátký **vědomostní test**, který shrnuje to, co se žáci o životě na dvoře posledních Rožmberků v průběhu prohlídky dozvěděli. Test je možné poskytnout rovněž pedagogovi, který jej pak může využít při opakování tématu renesance v dějepisu.

**Výsledky aktivit:** Ústní prezentace jednotlivých postav, vyplněný pracovní list.

**Materiál a pomůcky:** stylizované repliky historických oděvů, rekvizity, karty postav (obsahují fotografii postavy + příběh, charakteristiku), kartičky na krk se jmény postav (jména postav vycházejí z dobových archiválií – lokální matriky, urbáře), pracovní listy, pastelky, tužky.



Obr. 64. Lektorka programu v kostýmu rybníkáře Ondry Boráka (foto L. Vandrovcová).



Obr. 65. Žáci 8. třídy v roli šlechtice Petra Voka z Rožmberka, jeho ženy Kateřiny z Ludanic a kejkliře (foto E. Neprašová).

## Reflexe a výhled do budoucna

Na program velmi dobře reagují nejen žáci 6. tříd, ale i 7. a 8. tříd základní školy. Program byl v letech 2013 a 2014 realizován ve výše uvedeném rozsahu. V budoucnu se ale podle možností personálního obsazení lektorů nabízí jeho rozšíření. Například k oživení prohlídky by bylo možné aktivně využívat atributy jednotlivých postav, srovnávat je s autentickými reáliemi, které děti během prohlídky poznávají.

Závěr setkání může mít i podobu dílny, při které bude využito rozřazení společenské hierarchie pomocí pečeti. Každý žák si napíše svůj certifikát (za použití skriptoria a husího brku), který bude opatřen pečetí s emblémem vladařova domu (využití repliky pečetního prstenu Petra Voka z Rožmberka). Pro každou skupinu bude využita jiná barva pečetního vosku podle předepsaných dobových pravidel.

Je také známo, ve kterých domech v Třeboni žily některé z historických postav, které žáci v rámci programu představovali. Lze tedy připravit schematickou mapku (A4) s vyznačením těchto objektů, program je tak možné rozšířit do exteriérů zámku a městské památkové rezervace Třeboň v rámci celodenního výletu.

Program *Návštěva na dvoře posledních Rožmberků* lze také dále rozvinout do podoby „řetězového provázení“. V plánu je rovněž obohacení nabídky v podobě specializovaných tvůrčích dílen. V tomto případě by žáci strávili na objektu celý den. Po úvodním poznávacím programu by měli možnost zvolit si workshop na určité téma (např. zakládáme svůj herbář, pletení rybářských sítí, dobový tanec, výroba oděvního doplňku (vrapované límce, zdobené klobouky a čepice a la Arcimboldo)). Toto rozšíření programu by však již bylo personálně i časově poměrně náročné. Jednalo by se tedy spíše o realizaci programu v předem domluvených termínech při výjimečných příležitostech.

## Zpětné vazby od účastníků programu

### Pedagog 8. A ze ZŠ Máj 2, České Budějovice:

*„Netradiční prohlídka zámku žáky i pedagogy velmi zaujala. Obsahová stránka vhodně doplňuje učivo vlastivědy v 5. ročníku a dějepisu v 7. ročníku. Rozsah i obsah programu se spoustou zajímavostí byl přiměřený, poutavý. Program doplňuje školní vzdělávací program, především vzdělávací oblast Člověk a společnost. A co vše jste svým programem zvládli naplnit?*

*Kompetence k učení*

- *žák získané informace propojuje s vlastními zkušenostmi*
- *vytváří si ucelený pohled na společenské jevy v minulosti*
- *Kompetence komunikativní*
- *uplatňuje vhodné prostředky komunikace, získává komunikační dovednosti*
- *Kompetence sociální*
- *čerpá poučení z toho, co si druzí mysleli, říkali, dělali*
- *Kompetence občanská*
- *rozvíjí zájem o minulost národa*

*Děkujeme.“*

## Žáci 8. A ze ZŠ Máj 2, České Budějovice:

- „Pořidte, prosím, více kostýmů. Líbilo se nám to v nich.“
- „Bylo to super, přijel bych zas.“
- „Nejkrásnější byly ty dobové kostýmy. To na každém zámku nemají. Také jsem se dozvěděla spoustu zajímavých věcí ze života paní Kateřiny, ženy Petra Voka, které jsem vůbec nevěděla.“
- „Zaujala mě prohlídka v kostýmech. Dozvěděla jsem se hodně o životě na zámku. Moc se mi to líbilo.“
- „Udělejte něco dalšího. Těšil bych se třeba na Habsburky.“
- „Zaujalo mě, že jsem byl historickou postavou a že Petr Vok měl 10 000 knih. Ale moc se mi nelíbil pracovní list, nerad píšu testy.“



Obr. 66. Žáci 8. B, ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice (foto D. Boudová).

## Pedagog 8. B ze ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice:

*„Program byl skvělý – délka 1,5–2 hodiny byla úměrná. Žákům se líbil systém vybírání kostýmů (kdo nejdříve odpoví na otázky). Velice kladně hodnotím nápad s představováním každé osoby v kontextu autentického prostředí. Žáci si i po měsíci pamatují údaje o své osobě. Jejich poznatky jsem využila při opakování tématu renesance v dějepise. Forma i obsah programu se ideálně propojují s RVP. Lektori skvěle navazovali kontakt se žáky a pomáhali jim tak spoluutvářet atmosféru renesance. Doporučila bych jen pro žáky 8. a vyšších tříd větší kostýmy (nejlépe na suché zipy a šněrování). Pracovní listy byly lehké, což byla někdy výhoda (pro prospěchově slabší žáky).“*

## Žáci 8. B ze ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice:

*„Dne 27. 9. 2013 jsme se společně vydali do Třeboně, kde byl pro nás v místním renesančním zámku přichystaný speciální program, ve kterém jsme se přenesli v čase do doby posledních Rožmberků. Když jsme konečně dorazili na zámecké nádvoří, přivítala nás paní A. Jáchimová v dobovém kostýmu se svými dvěma pomocnicemi, převlečenými za pážata. Šli jsme do konírny, kde jsme se po troše historických otázek na rozehrátí oblékli do krásných historických kostýmů. Někdo byl za služku, jiný za alchymistu, další zase za šlechtičnu či rovnou za samotného Petra Voka, posledního člena rožmberského rodu.*

*Poté jsme se s našimi třemi průvodkyněmi v čele vypravili na komentovanou prohlídku zámku, při které postupně každý představil svou postavu z listu papíru, který třímal v ruce. Prohlídka byla pohodová, poučná a přiměřeně dlouhá. Po celou dobu jsme největšinou s ústy doširoka otevřenými pozorovali všechny pozoruhodné věci kolem sebe a zároveň se snažili vnímat to množství zajímavostí ze života ve středověku a posledních Rožmberků. Nakonec jsme vyplnili pracovní listy a vyfotili se v dobových kostýmech ve všemožných pozicích se všemožnými výrazy. Užili jsme si opravdu hodně legrace, zvláště s naším záletnickým Petrem Vokem.*

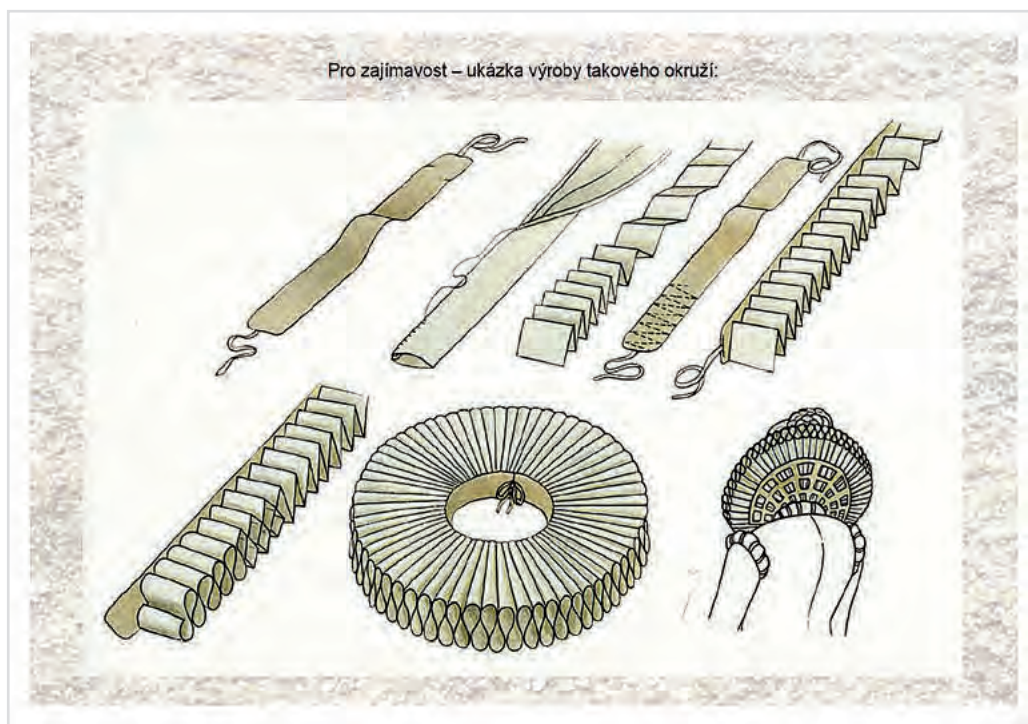
*Zbyl nám ještě nějaký ten čas, a tak jsme zamířili na treboňské náměstí, občerstvili se převážně místní vyhlášenou božskou zmrzlinou a velice lahodnými lázeňskými oplatky. S dobrou náladou a kupou zážitků a dojmů jsme pomalu vykročili k našemu poslednímu cíli – k domovu. Na závěr bych za všechny zúčastněné chtěla moc poděkovat pracovníkům památek, kteří pro nás program připravili.“*



Obr. 67. ŽŠ Oskara Nedbala, třídní nástěnka k programu „Návštěva na dvoře posledních Rožmberků“ (foto D. Boudová).

## Doporučení pro organizační a technické zajištění programu

- **Karty jednotlivých postav** obsahují přiměřeně rozsáhlý text, který obsahuje charakteristiku postavy a její příběh. Na zadní straně karty jsou rozšiřující informace.
- **Tři typy límečků** pro členy družiny dvořanů dle stavů – díky nim jsou začleněni všichni účastníci programu. Každý má možnost promluvit před ostatními. Jako člen družiny vystoupí před spolužáky spolu s kostýmovanou postavou a řekne jméno své postavy, uvedené na kartičce.
- **Kartičky na krk se jmény postav** – po celou dobu programu tak každý ví, kterou postavou se v rámci programu stává.
- **Kostýmy** – využití kostýmů při realizaci programu se osvědčilo. Je ale třeba dbát na dostatečnou velikost kostýmů. Řada žáků 7. - 9. tříd již dorůstá velikosti dospělého člověka.
- **Pracovní listy** – zpětná vazba. Úkoly zdůrazňují podstatné informace, které by si měli žáci z programu odnést.
- **Reflexe po odložení kostýmů** – sezení v kruhu, prostředí pro „kolečko“, sdílení pocitů, srovnání životního stylu v době renesance se životem v současnosti. Může proběhnout i rozdání lístečků, na které účastníci napíší odpověď na otázku: **Chtěli byste žít v době renesance a proč?** Lístečky s kladnou odpovědí mají jinou barvu než lístečky se zápornou odpovědí. Žáci je vyloží a každý řekne svůj komentář.



Obr. 68. Kreslený návod na výrobu okruží (Ilustrace Lucie Müllerová dle kresby Margity Žáčkové, repro. archiv Edukačního centra v Českých Budějovicích).



## Detailní popis programu *Návštěva na dvoře posledních Rožmberků*

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
10 min.	Přivítání účastníků. Stručné seznámení žáků se životem na zámku v době posledních Rožmberků.	Navázání kontaktu se žáky. Žáci si rozvíjí dříve naučené znalosti.	KK: k učení PT: OSV VO: Člověk a společnost.
10 min.	Vědomostní kvíz (skupina do 20 osob). Za správnou odpověď výběr kostýmu (postavy).	Vytvoření tří skupin dvořanů. Žáci uvádí správné odpovědi, vyjadřují se vlastními slovy.	KK: komunikativní, k učení PT: OSV VO: Člověk a společnost.
15 min.	Oblékání kostýmů a „límečků“. Obdřžení karet konkrétních postav (jména vychází z dobových archiválií). Seznamování žáků se zásadami odívání a společenského chování různých společenských vrstev.	Žáci vnímají pohodlnost a praktičnost odívání v minulosti a dnes.	KK: komunikativní, k učení, k řešení problémů PT: OSV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
50 min.	Netradiční prohlídka interiérů zámku. Žáci pod vedením major-domo představují příběh své postavy (s pomocí karty) v prostředí, které je pro ni charakteristické.	Žáci analyzují situaci, nalézají prostředí pro jejich postavu typické, reprodukují informace z karty postavy.	KK: komunikativní, k učení PT: OSV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
20 min.	Řazení dvořanů dle stavů za asistence lektora. Průvod dvořanů do zámecké konírny, kde se představí poslední tři kostýmované postavy.	Žáci analyzují situaci, na základě informací získaných při prohlídce dokáží zařadit svou postavu do příslušného stavu – řadí se do průvodu. Reprodukujejí informace z karty postavy.	KK: komunikativní, k učení, sociální, občanská PT: OSV VO: Člověk a společnost.
20 min.	Závěrečná reflexe. Dialog. Komentáře žáků k tomu, jak se cítili v roli renesanční postavy – klady/zápory. Výhody/ nevýhody života v minulosti a dnes. Odložení kostýmů. Vyplnění pracovního listu.	Žáci jeden po druhém vyjadřují vlastními slovy své pocity. Žáci nalézají správné odpovědi na základě právě získaných informací. Fixují si nově nabyté vědomosti.	KK: komunikativní, k učení, k řešení problémů PT: OSV VO: Člověk a společnost.

#### Vysvětlení zkratek:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
  - Osobnostní a sociální výchova (OSV)
- Vzdělávací obsahy (VO)

# Po stopách sv. Prokopa (Klášter Sázava)

**Autorky:** Bc. Anna Svobodová (NPÚ ÚPS v Praze), PaedDr. Jaroslava Matoušová (NPÚ správa Sázavského kláštera), Mgr. Hana Coufalová, učitelka ZŠ Sázava

**Spolupráce:** Pedagogové regionálních základních škol, pracovníci Sázavského kláštera a jejich rodinní příslušníci (Jana a Jaroslav Nykodémovi, Lenka Barešová, Jitka Ryšánková), PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze, Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně, tým projektu (Mgr. Daniel Razím, Mgr. Petr Hudec), pracovníci NPÚ ÚPS v Praze, Mgr. Petr Soják, Ph.D., Pedagogická fakulta MU v Brně, Bc. Marek Jankovský, NPÚ správa hradu Křivoklátu, Václav Friebert, truhlářství Křivoklát, pracovníci MAS Posázaví, o. p. s., Milan Štědrý, Informační a kulturní centrum Sázava.

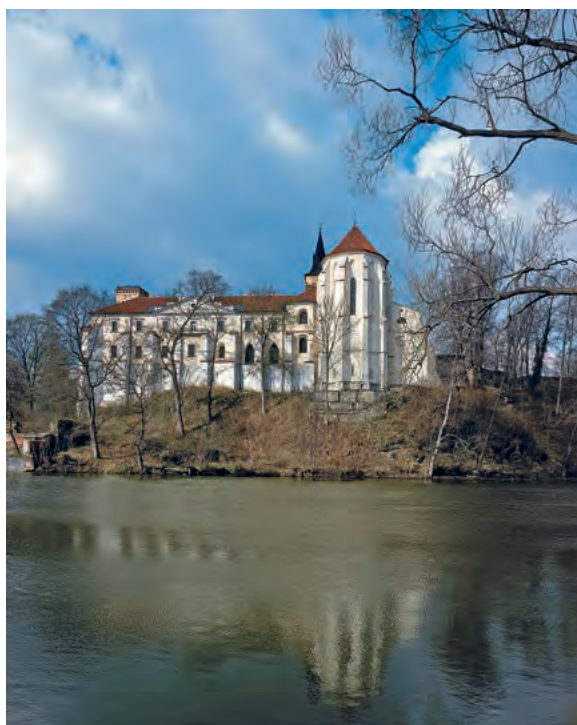
**Anotace:** Výchovně vzdělávací program Po stopách sv. Prokopa – putování spolu se svatým poustevníkem, mnichem, opatem a národním patronem českými dějinami v Sázavském klášteře. Skrze příběh sv. Prokopa se dozvíme okolnosti založení Sázavského kláštera, naučíme se, jak rozpoznáme sv. Prokopa v umění, jak žili mniši v Sázavském klášteře, z jakých součástí se skládá klášterní areál v Sázavě, nebo se zamyslíme nad tím, s čím musel Prokop bojovat, když do Sázavy před více než tisíci lety přišel.

**Cílová skupina:** žáci 4. – 7. třídy základních škol

**Klíčová slova:** relikviář, relikvie, krypta, jeskyně, poustevník, poutník, poutní místo, atribut, symbol, patron, opat, laický služebník, mnišský hábit, legenda, orat s čertem, čert na řetězu, Sázavský klášter, kostel, komunita, kapitula, kapitulní síň, klauzura, dormitář, stuba, refektář, ambit, rajský dvůr, prelatura, kaple, špitál, hřbitov, Čertova brázda, freska, řehole, mnich, mniška, řeholník, řeholnice, řádový bratr, řádová sestra, kníže, kněžna, Přemyslovci, kníže Oldřich, lidské neřesti.

**Místa realizace:** Sázavský klášter - poutní kostel sv. Prokopa s kryptou, kaple Nanebevzetí Panny Marie, refektář, nedaleká svatoprokopská studánka „Vosovka“

**Celková doba realizace:** polovina května – konec června, začátek září – polovina listopadu, vypsání dnů programů na objednání, cca 90 minut v klášteře (možnost prodloužení programu v klášteře na 120 minut), 30 minut mimo klášterní areál, program se realizuje bez ohledu na počasí



Obr. 69. Sázavský klášter (foto archiv NPÚ).

## Kontext

Program pro základní školy probíhá v areálu národní kulturní památky Sázavský klášter, jehož součástí je rovněž poutní místo ke svatému Prokopovi. Areál je ve správě Národního památkového ústavu, kostel s poutním místem pak spravuje Římskokatolická farnost Sázava – Černé Budy.

Paní kastelánka PaedDr. Slávka Matoušová má pedagogické vzdělání a praxi a ve spolupráci s paní učitelkou z malotřídní základní školy v Levém Hradci připravila již před zahájením projektu program pro žáky 4. – 5. tříd základních škol, který nesl název *Příběh Sázavského kláštera – po stopách sv. Prokopa*. Program doplňoval „opakovací“ pracovní list s úkoly do školy. V úvahu byly brány mezipředmětové vztahy – český jazyk a matematika. Na tento program navazujeme při tvorbě programu *Po stopách sv. Prokopa*. Dále paní kastelánka začala v roce 2012 připravovat program s tzv. „pátracím“ pracovním listem, ten však nebyl dokončen. Paní kastelánka také úzce spolupracuje s učitelkami z místní základní školy (např. se spoluautorkou programu Mgr. Hanou Coufalovou).

V současné době mohou edukační aktivity v prostorách kláštera probíhat zejména v zahradách, v refektáři, v křížové chodbě nebo ve sklepení kláštera, obvykle cca od května do poloviny listopadu. Organizaci edukačních aktivit NPÚ je nutné vždy sladit s aktivitami římskokatolické farnosti.

## Východiska a hlavní cíle

Program *Po stopách sv. Prokopa* navazuje na učivo 4. – 7. ročníků základních škol. Vztahuje se k tématům středověké legendy, národní patroni, raně středověký přemyslovský stát, tradiční náboženství, křesťanství a Sázavský klášter. Program sleduje kromě vzdělávacích cílů i osobnostní a sociální výchovu žáků. Mezi hlavní cíle programu patří znalost dat, která si připomínáme v souvislosti s uctíváním významného národního patrona sv. Prokopa a pojmů, které se vztahují k Sázavskému klášteru, např. relikviář, atributy sv. Prokopa, refektář atd. Dále by měli žáci zvládnout interpretovat svatoprokopskou legendu, výtvarně vystihnout lidské neřesti a nakonec vysvětlit, co může v křesťanském výkladu znamenat „orat s čertem“.



Obr. 70. V kostele se účastníci edukačního programu seznamují s atributy sv. Prokopa a doplňují jimi kresbu světce v pracovních listech (foto P. Hudec).

## Obsah a průběh programu

Program zahajujeme v poutním kostele sv. Prokopa vyprávěním příběhu o poustevníkovi Prokopovi. Zaměřujeme se nejen na Prokopův příchod do Sázavy, ale také na celkový kontext českých dějin. Debatujeme o možných důvodech Prokopova rozhodnutí odejít do Sázavské pustiny, o období konce 10. a počátku 11. století v Čechách, o pohanských časech i počátcích křesťanství u nás, prosazování Přemyslovců aj. Seznamujeme se s pojmy jako např. poustevník, poutník, kostel, relikviář atd.

Řízený rozhovor je provázán s výkladem a úkoly, které žáci postupně plní nejprve v kryptě, poté v kostele sv. Prokopa, klášterní kapli Nanebevzetí Panny Marie a nakonec v refektáři. Žáci se během programu postupně seznámí s Prokopem – poustevníkem, mnichem, opatem kláštera a prostřednictvím vybraných legend i s Prokopem – světcem.



Obr. 71. Mít kontrolu nad „čertem v nás“, aby s námi naše špatné vlastnosti „neoraly“. Jádrem programu „Po stopách sv. Prokopa“ obsahuje etické poselství. Detail obrazu sv. Prokopa v refektáři Sázavského kláštera (foto P. Hudec).

V průběhu pilotní fáze programu jsme si nechali zhotovit výukový relikviář, podobný tomu, který děti objevují v kryptě a napodobeniny koflíku a lžičky, které se údajně po sv. Prokopovi dochovaly a v současné době jsou uloženy, již s pozdější barokní úpravou, v kostele. O předmětech si povídáme, načež je zvolen jeden „ochránce relikvie“ – výukového koflíku. Ochránce nosí koflík při celém programu u sebe a chrání ho do té doby, než ho budeme potřebovat u studánky Vosovky, kde je program zakončen. Žáci také postupně sbírají dílčí pracovní listy, které slouží při individuálním či skupinovém plnění úkolů.

V refektáři se seznamujeme s životem mnichů v klášteře. Tématem je jejich denní režim, který porovnáváme s tím naším. Dále řehole sv. Benedikta, součásti kláštera a pracovní činnosti, které se v nich odehrávaly. Nakonec pracujeme s nástěnnou malbou, na které je zobrazeno legendární setkání přemyslovského knížete Oldřicha a poustevníka Prokopa.



Obr. 72. V návaznosti na vyprávění svatoprokopské legendy je úkolem žáků nakreslit ztělesnění špatné vlastnosti v podobě čerta (foto P. Hudec).



Obr. 73. Z obrázků špatných vlastností, které s člověkem „dokážou orat“, je žáky vytvořena symbolická brázda (foto P. Hudec).

Závěrečnou aktivitou v refektáři je tvorba „atlasu čertů“. Vrátime se k tématu „orání s čerty“ jakožto lidskými neřestmi. S žáky debatujeme o tom, co je to lidská vlastnost, upozorňujeme na rozdíly mezi vlastností, emocí, skutkem, zlovykem atd.

Program končí procházkou k poutní svatoprokopské studánce Vosovka, kde probíhá reflexe a závěrečné zhodnocení programu žáky i pedagogickým doprovodem.

**Výsledky aktivit (způsob ověření dovedností žáka):** Vyplněný pracovní list, písemný test, zpětnovazební dotazník od pedagoga, ústní zpětná vazba, atlas čertů, fotodokumentace, videodokumentace, práce ze školy: slohové práce žáků 4. třídy ZŠ Sázava (ČJ), malované obrázky dětí ze ZŠ Sázava k tématu (VV).

**Materiál a pomůcky (vše co je potřeba k realizaci programu):** Pracovní listy, čisté papíry, podložky pro pracovní list, psací potřeby, popř. pastelky, fixy a jiné barvy, laserové ukazovátko, svíčky, sirky, výukový relikvíář, koflík a lžička sv. Prokopa (repliky reliquií umístěných v poutním kostele sv. Prokopa v Sázavském klášteře), kopie básně *Legenda o sv. Prokopu* (J. Vrchlický). Dále podle variant programu (např. poutnické pláště, hudební nástroje aj).



### **Rozpočet pilotního programu:**

- do 1000 Kč – podložky na pracovní listy, psaní a výtvarné potřeby, laserové ukazovátko (NAKI)
- 2000 Kč – tisk pracovních listů, sada kancelářských papírů (NAKI)
- 100 Kč – svíčky, sirky (správa Sázavského kláštera)
- 2000 Kč – výukový relikvíář, koflík a lžička sv. Prokopa (NAKI)



*Obr. 74. K vyvrcholení programu dochází u studánky Vosovky, která je spojována s působením sv. Prokopa. Voda v sobě nese bohatou symboliku (foto P. Hudec).*

## Reflexe a výhled do budoucna

Edukační program *Po stopách sv. Prokopa* je velmi osobní, děti se při něm otevřeně projevují, pozitivně i negativně. Otevírají se většinou již po první aktivitě, kdy jednotlivě scházejí se svíčkou do krypty k relikviáři sv. Prokopa. Před programem je vhodné dohodnout si s dětmi pravidla komunikace. Důležité je zejména tzv. stop-pravidlo: pokud se dítě nechce z nějakého důvodu určité aktivity zúčastňovat, nemusí, ale neruší ostatní.

Není vhodné žáky zahlcovat velkým množstvím pojmů. Na programu pozitivně hodnotím, že si žáci mohou pracovní list po cestě „posbírat“, protože na sadu pracovních listů, pokud jim je dáme najednou, reagují většinou znuděně.

Program je potřeba nabídnout pedagogům tak, aby dopředu věděli, co přesně je čeká a zdůraznit výchovnou složku programu. Při ověřování se vyskytly i situace, kdy pedagogický doprovod při programu vyrušoval, proto je dobré pedagogy do programu zapojit (samotné pozorování účastníků při programu může vyučující následně využít, může dětem i lektorovi pomáhat s vysvětlováním nejasností apod.).

Program je variabilní – je možné více se zaměřit na příběh sv. Prokopa, legendy a boj s neřestmi, nebo na život mnichů v klášteře, součásti kláštera a činnosti, které se v klášteře vykonávaly. Druhá varianta je vhodná zejména v případě, kdy nelze z organizačních důvodů využít prostor kostela. Program je možné zahájit nebo ukončit jak uvnitř kláštera (špatné počasí) nebo v klášterní zahradě (hezké počasí). Je možné navštívit také místa v okolí Sázavy vztahující se ke svatoprokopským legendám. Jedním z nich je právě studánka Vosovka.

Program je možné dále upravit pro menší i starší žáky, ale také pro ne-školní skupiny (např. táborníci). Nabízí se například alternativa pracující s prvky dramatické výchovy. Kromě výukového relikviáře se lžičkou a koflíkem sv. Prokopa, by bylo možné dále využít např. pláště poutníků, hůl, hudební nástroje – od jednoduchých rytmických nástrojů, přes flétnu, foukací harmoniku až po klavír, který se nachází přímo v refektáři kláštera.

## Detailní popis programu *Po stopách sv. Prokopa*

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
15 min.	Úvodní vyprávění o sv. Prokopovi, aktivita v kryptě, aktivizace žáků – úkol hledání relikviáře v kryptě, luštění data úmrtí, převedení data z římských do arabských číslic. Metody: Motivace a aktivizace, vyprávění, práce s pracovním listem, výpočty a převody číslic, debata.	Zná datum úmrtí sv. Prokopa, převede datum z římských číslic do arabských, značí období života sv. Prokopa do časové osy, zná pojmy krypta, poutník, poutní místo, poutevník, relikvie, relikviář.	KK: komunikativní PT: OSV VO: člověk a jeho svět, člověk a společnost, matematika.
10 min.	Aktivita v kostele – úkol poznání a pojmenování atributů sv. Prokopa, podle kterých ho rozpoznáme v umění. Metody: práce s pracovním listem, pozorování sochy sv. Prokopa, překreslování a pojmenování předmětů, debata.	Rozpozná a správně pojmenuje atributy sv. Prokopa, vysvětlí slovo atribut, zná pojmy symbol, patron, opat, padlý anděl.	KK: k učení, komunikativní. PT: OSV VO: člověk a jeho svět, člověk a společnost, umění a kultura.
15 min.	Aktivita v kapli – práce s obrazem, na kterém je vyobrazena legenda o Čertově brázdě. Metody: práce s textem, s legendou, vyprávění a převyprávování příběhu mezi sebou, pozorování a interpretace obrazu (vyobrazení legendy o Čertově brázdě), debata.	Interpretuje legendu o Čertově brázdě z obrazu, převypráví příběh, který četl spolužák podle vlastních slov, rozumí pojmu legenda, zná legendu o Čertově brázdě, rozumí tomu, co v legendě znamená „orat s čertem“, ví, kde se nachází Čertova bráзда.	KK: k učení, komunikativní, sociální a personální. PT: OSV VO: člověk a jeho svět, člověk a společnost, český jazyk, umění a kultura.

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
45–50 min.	<p>Aktivity v refektáři – úkoly: převyprávění legendy z fresky, hledání rozdílů na fresce a obrázku v pracovním listu, srovnání denního režimu mnichů a denního režimu dětí / ukázka klášterního areálu z ptáčích perspektivy, povídání si o součástech kláštera a činnostech mnichů v klášteře, dramatická hra.</p> <p>Na závěr úkol: zvolit lidskou vlastnost, kterou má podle nich člověk krotit a nakreslit bytost (čerta) s touto vlastností. Propojení tématu se současnými problémy.</p> <p>Metody: pozorování fresky (zobrazení legendárního setkání Prokopa s Oldřichem), převyprávění příběhu zobrazeného na fresce, práce s pracovním listem, hledání rozdílů, debata, aktivní přemýšlení, argumentace.</p>	<p>Zná a umí interpretovat příběh, který se vztahuje k založení Sávkého kláštera (legendární setkání s knížetem Oldřichem), rozumí pojmům klášter, freska, mnich, mniška, řeholnice, řádový bratr, řádová sestra, kniže, kněžna.</p> <p>Zná postavu sv. Benedikta, rozumí pojmu benediktinský mnich a zná jeho běžný denní režim, rozumí pojmům komunita, řehole, rozjímání, modlitba, kapitula, rozumí tomu, proč mniši po poslední modlitbě mlčí.</p> <p>Zná základní součásti klášterního areálu, umí správně přiřadit činnosti, které se v jednotlivých částech klášterního areálu odehrávaly, ví, čemu se benediktinský mnich každý den věnoval, zná pojmy kostel, klauzura, dormitář, stuba, refektář, kapitulní síň, ambít, rajský dvůr, prelatura, kaple, špitál, laický služebník.</p> <p>Rozumí pojmu lidská vlastnost, rozliší vlastnost od skutku, zlovyuku nebo emoce.</p> <p>Vymyslí vlastnost, se kterou má podle jeho názoru člověk pracovat.</p> <p>Vlastnost, kterou žák vymyslí, umí výtvarně ztvárnit a popsat.</p>	<p>KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská.</p> <p>PT: OSV</p> <p>VO: člověk a jeho svět, člověk a společnost, umění a kultura.</p>
30 min.	<p>Procházka ke studánce – u studánky vyprávění legendy, zažití programu a reflexe.</p> <p>Komunikace s pedagogem – doporučení, jak provázat program se školní výukou, doporučení dalších programů, výměna kontaktů.</p> <p>Metody: vyprávění legendy, skupinová reflexe.</p>	<p>Žáci a pedagog zhodnotí program – průběh, emoce, dojmy, přínos.</p> <p>Žák rozumí pojmu pokušení.</p>	<p>KK: komunikativní.</p> <p>PT: OSV</p> <p>VO: člověk a jeho svět, člověk a společnost.</p>

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Průřezová témata (PT)
- Klíčové kompetence (KK)
- Vzdělávací obsahy (VO)
- Osobnostní a sociální výchova (OSV)

# Narcis v nás aneb Jsem já z Generace Já? (Arcibiskupský zámek v Kroměříži)

**Motto:** „Proč se kvůli narcistní touze pořizovat – a zveřejňovat – jednu banální fotku za druhou říká dnešním dospívajícím generace Já.“

(Jan H. Vitvar, Ke kořenům generace Já, *Respekt* 8, 17.–23. únor 2014, s. 63)

**Autoři:** Mgr. Petr Hudec (NPÚ ÚOP v Kroměříži), Mgr. Karel Gamba (Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži)

**Spolupráce:** PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D. (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)

**Anotace:** Dramatizace příběhu o Narcisovi, který je reprezentován jednou ze soch v sale terrene Arcibiskupského zámku v Kroměříži. Žáci objevují sílu mýtu, který se „nikdy nestal a děje se pořád“ – objevují pro sebe aktuálnost příběhu o Narcisovi a nacházejí jeho odraz ve svém životě.

**Klíčová slova:** Arcibiskupský zámek v Kroměříži, sala terrena, baroko, socha, Narcis, narcismus, facebook, fotografie

**Cílová skupina:** studenti 3. ročníku gymnázia, předmět etická výchova

**Místo realizace:** sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži

**Celková doba realizace/celkový harmonogram:**

březen/duben 2014 tvorba projektového záměru

28. duben – realizace pilotního programu – 70 min.

květen 2014 – vyhodnocení - publicita



Obr. 76. Sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži (foto P. Hudec).

## Kontext

Sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži představuje jedno z nejvýznamnějších děl raného baroka v českých zemích, pro které je příznačné harmonické souznění malířské, sochařské a architektonické složky. V její výzdobě se uplatňují náměty z Ovidiových proměn prezentující antické mytologické příběhy, které byly tradičně vtělovány do ideových programů šlechtických sídel. Opakuje se zde téma času, přírodních dějů a jejich přirozených i mytologických proměn. Toto transformované antické dědictví představuje jeden z pilířů evropské kultury. Každé generaci se tak nabízí, objevovat zde pro sebe „mýtus, který se nikdy nestal, ale děje se pořád.“<sup>240</sup> Lze se zde učit porozumění tradici a zpětně tak docenit hodnotu kulturního dědictví.

Přes nesporné umělecké kvality i mnohvrstevnaté významy zůstává však sala terrena stranou zájmu většiny návštěvníků zámku. Obvykle preferují prohlídku jeho historických sálů. Právě tím ovšem vzniká prostor a výzva pro edukaci: oživit tuto vynikající památku, aniž by bylo nutné vyrovnávat se s velkým návštěvnickým provozem. V neposlední řadě přispěla k volbě sály terreny skutečnost, že v trojici prostorných sálů a dvou přilehlých grottách je možný relativně volný pohyb.

## Východiska a hlavní cíle

V roce 2013 byly do sály tereny kroměřížského zámku situovány edukační programy vytvořené pro žáky prvního a druhého stupně ZŠ.<sup>241</sup> Na ně na počátku roku 2014 navázal program pro děti z mateřských škol *Zachraňte Narcise*.<sup>242</sup> Byl zaměřen na zážitkovou interpretaci jednoho z uměleckých děl, konkrétně sochu Narcise, připisovanou blíže neznámému sochaři Fedelemu. Již při tomto programu se ozřejmila mimořádná výpovědní síla díla. Program pro studenty středních škol *Narcis v nás* tedy rozvíjí tentýž mytologický námět a téma narcismu, avšak na nové kvalitativní úrovni.

Cílem programu je objevit aktuálnost příběhu o Narcisovi pro dnešní dobu a vlastní život každého účastníka. Studenti zkoumají s pomocí tvůrčích a diskusních aktivit otázku utváření a zdravého vnímání sebeobrazu. Učí se také vnímat a číst umělecké dílo, doceňovat jeho krásu prostřednictvím poznání hloubky jeho symboliky.



Obr. 77. Socha Narcise (foto P. Hudec).

## Obsah a průběh programu

Po sestupu do sály tereny jsou studenti motivováni k aktivní účasti na programu, který se bude odehrávat „tady a teď“. Jejich prvním úkolem je v tichosti a individuálně si prohlédnout trojici sálů, „dívat se do očí sochám“, a to za zvuku pětiminutové skladby *The Beatitudes* z filmu *Velká nádhera*.<sup>243</sup> K prohlídce prostoru mohou využít malá kabelková zrcátka, která od lektora obdrží a která mají také vzbudit jejich zájem o další dění.

Po doznění hudby se všichni shromáždí v sále Jara a léta, postaví se do kruhu a položí zrcátka do středu. Vytvoří tak symbolické vodní zrcadlo. Následně se usadí v půlkruhu kolem sochy Narcise. Lektor upozorní na výjev postavy padající do studny. Vyzve studenty, aby si sochu prohlédli a slovně vyjádřili, jak na ně působí. Poté lektor vypráví příběh z Ovidiových *Proměn*, který mu pomáhají studenti dramaticky ztvárnit.<sup>244</sup> V návaznosti na osud nymfy Echo, která směla opakovat jen poslední slyšené slovo, je například žáky realizována trojitá ozvěna v místech, kde se lektor na chvíli odmlčí.

Po ukončení aktivity položí lektor řečnickou otázku: „Jaké to je, když po někom pouze opakujete a nepřinášíte nové věci?“ Vzápětí vyzve účastníky programu, aby situaci otočili: „Každý si promyslí jedno slovo, které po něm ostatní zopakují. Přemýšlejte o něm, jako by to mělo být vaše poslední vyřčené slovo.“ Po doznění aktivity lektor pokračuje ve vyprávění Narcisova příběhu až do okamžiku, který zachycuje socha. Dále klade žákům otázku, zda se domnívají, že mít rád sám sebe je špatné. Mnoho lidí má sama sebe naopak v nenávisti, nedokáže sama sebe přijmout. Navazuje diskuse řešící problém míry lásky k sobě. Z diskuse je odvozena problematika psychického onemocnění narcismu.

V další fázi programu lektor vyzve studenty, aby vytvořili kruh kolem symbolické studánky ze zrcátek, a sdělí jim: „Jsme teď v podobné situaci jako Narcis, ale současně je tato situace jiná. Ve vytvořené hladině totiž můžeme vidět nejen sebe sama, ale také ostatní.“

Studenti pak vytvářejí dvojice, které mají za úkol postavit se tak, aby se vzájemně viděli v zrcátcích. Následuje výzva: „Zkuste říct, co se vám líbí na vašem spolužákovi nebo jak ho vnímáte i pokud by to nebylo ryze pozitivní. Může se to týkat jak jeho zevnějšku, tak také vlastností.“ Když se všichni vystřídají ve výpovědích, lektor aktivitu uzavře a ocení přístup studentů.





*Obr. 78. Vidět toho druhého! Nový pohled na své spolužáky studentům zprostředkovala kabelková zrcátka, z nichž byla vytvořena symbolická vodní hladina (foto P. Hudec).*

Studenti zůstávají i nadále v kruhu a lektor naváže otázkou: „Zrcadlem dnešního člověka není vodní hladina. Co si myslíte, že je tím zrcadlem dnes?“ V diskusi zaznívají názory studentů, lektor v případě potřeby doplní, že člověka dnes zrcadlí také fotografie, film. Znovu odkáže také na sochařská díla v sale terreně a upozorní, že socha znázorňuje „zastavený děj“.

V dalším okamžiku lektor vyzve studenty, aby sami zkusili vytvořit živou sochu – pózu, ve které je zachytí jejich spolužák – fotograf. Póza by měla vyjadřovat to, jak sami sebe vnímají nebo co o sobě chtějí sdělit druhým. Pravidlem je, že s vytvořenými snímky se bude pracovat pouze v rámci skupiny. Po skončení programu budou smazány, pokud se studenti nerozhodnou jinak.

Po skončení fotografování jsou přímo v prostoru saly terreny snímky promítány na projekční plátno. Zobrazenou fotografii komentuje nejprve kolektiv a v závěru může uvést na pravou míru svůj záměr fotografovaný. Posléze lektor prezentuje názor Jana H. Vitvara (viz motto) a ptá se studentů, zda si myslí, že jsou skutečně „Generací Já“, proč si myslí, že byli takto nazváni, zda vnímají toto označení jako pozitivní či negativní. Následuje diskuse, která se zabývá problematikou generačních rozdílů, fenoménem Facebooku a multimediálních zpráv. V závěru diskuse lektor shrne názory studentů a poděkuje za jejich vyslovení.

Nakonec se studenti vrátí do kruhu kolem zrcátek. Lektor všem poděkuje za účast na programu a vyzve shromážděné, aby buď potvrdili, nebo změnili volbu svého posledního slova. Postupně, tentokrát již bez ozvěny spolužáků, každý své slovo vysloví. Jakmile je aktivita skončena, všichni v tichosti opouští prostor saly terreny.

**Výsledky aktivit:** studentské fotografie.

**Materiál a pomůcky:** kabelková zrcátka, CD přehrávač, laptop, fotoaparát se stativem, data-projektor, plátno, kresba Narcise, modely štukové výzdoby, sedací podložky.

**Rozpočet projektu:** Při realizaci programu bylo využito materiálně technické vybavení pořízené z projektu NAKI. Modely štukové výzdoby byly vytvořeny z dotace *Podpora pro památky UNESCO MK ČR*. Z tohoto důvodu nebylo nutné do realizace projektu zásadním způsobem investovat.



*Obr. 79. Snímek studentky gymnázia pořízený v sale terreně (publikován se souhlasem fotografované dívky, foto K. Gamba).*

## Reflexe a výhled do budoucna

Pilotní program byl realizován se skupinou studentů gymnázia v rámci předmětu Etická výchova. Plnohodnotné prožití programu bylo dáno skutečností, že se ho účastnili většinou dostatečně osobnostně zralí studenti, kteří dlouhodobě pracují s etickými tématy a byli připraveni kultivovaně komunikovat na určité úrovni, přijmout hru. Přesto – alespoň na základě lektorského pozorování a výsledků zpětnovazebních dotazníků – se zdá, že některé aktivity část studentů nepřijala nebo nepochopila.

V úvodu se osvědčilo trvat na vypnutí zvuku mobilů, což je jednak provozní předpoklad, ale také součástí hry. Ke změně vnímání časoprostoru přispělo také zastavení na schodech u sochy Génia s uroborem. Velmi kladně byla přijata úvodní individuální prohlídka v tichosti podpořená emotivní hudbou.



*Obr. 80. Jeden ze studentů je nevidomý, a proto přišel v doprovodu asistentky. V průběhu programu bylo třeba kompenzovat jeho zrakové znevýhodnění modifikací některých aktivit či jejich náhradou. Například úvodní poznávání sály tereny za zvuku hudby se zaměřilo na dotýkání se modelů štukové výzdoby a zdíva prostoru (foto P. Hudec).*

Vyprávění o Narcisovi doplněné o aktivizační prvek ozvěny korunované převrácením rolí – volba posledního slova – mělo velký úspěch. Některá z volených slov: *láska, víra, naděje, nadarmo, zima, pivo, odpust', ahoj*.

Následná aktivita shromáždění se kolem „vodního zrcadla“ a vypovídání o některém ze spolužáků se opět vydařila. Podmínila to deklarovaná možnost volby dvojic, které se na sebe vzájemně dívaly. Ačkoliv byla skupina složena z několika tříd (v rámci volitelného předmětu se setkávají někteří studenti pouze zde), podařilo se vytvořit atmosféru důvěry. Každý tedy mohl slyšet slova ocenění či vůbec jak je vnímán od někoho jiného a naopak formulovat to, jak sám někoho jiného vnímá. Emotivním okamžikem bylo, když o jednom ze spolužáků vypovídal nevidomý student, a naopak, když mu pohled navraceli ostatní.

S výhradami přijali studenti výzvu k tomu, aby se stali sochami a podstoupili fotografování. Jen některé dívky to vysloveně přivítaly. Studenty bavilo pozorovat ostatní v jejich pózách. V následné diskusi nad fotografiemi došlo ke zjištění, že některé z póz měly více výkladů a mohlo docházet i k různým klamům. Například dívka „dusící se smíchy“ byla ostatními na snímku popsána jako plačící.

Vůči předkládanému názoru, že patří ke *generaci Já* se studenti vymezovali spíše negativně. Podle jejich sdělení je nelze paušálně označit jako neuvědomělé uživatele Facebooku. Ve škole je však prý paní učitelka nazývá i horšími přívlastky, například „ztracená generace“. Každá starší generace si o té mladší myslí, že je horší, ale jdeme-li do minulosti, nedocházíme k jiným závěrům; někdy spíše naopak. Při přemýšlení o tom, co tedy o člověku vypovídá, uváděli studenti spíše umělecké dílo, psaný text, než pouhý profil na internetu. Výsledkem aktivity tak bylo zjištění, že paušální hodnocení jakékoliv generace je problematické.



Obr. 81. Kresba Narcise vytvořená výtvarníkem Vilémem Čechem pro programy realizované v sale terreně (repro. archiv Edukačního centra v Kroměříži).

## Hodnocení programu studenty (z dotazníkového šetření)

Na program bezprostředně navázalo dotazníkové šetření, které kombinovalo reflektivní a zpětnovazební otázky. Pro ilustraci vybíráme několik otázek a odpovědí:

### Měl pro tebe program nějaký přínos? Pokud ano, jaký?

- „Možná jsem si uvědomila, že jsem až tak zbytečná pro tento svět díky aktivitám. Poznala jsem zase o něco více druhé kolem sebe. Jejich priority a pohled na určité věci.“
- „Ne byla to docela nuda, nechápu smysl naší návštěvy a byla mi zima.“
- „Ano, uvědomila jsem si, že říkat druhým pěkné věci je tak v obyčejný den je obohacující. Dalo mi to náhled do druhých a sama jsem si uvědomila svoje poslední slovo.“
- „Ano, prohlédla jsem si místa, kde jsem nikdy nebyla. Dozvěděla se nové věci.“
- „Celkem ano. Slyšel jsem pohled na mě od druhých lidí.“
- „Aktivita se mi velmi líbila. Přínos to rozhodně mělo, už jen v poznávání chování druhých. Líbilo se mi téma a nevšední program. Museli jsme se zamýšlet! Moc se mi líbil hudební doprovod.“
- „Nenapadlo mě, že naše společnost může být až tak narcistická. Vedlo to k zamýšlení.“
- „Zjištění názoru na mne z druhé strany, sebereflexe.“
- „Poznal jsem sebe ještě o něco lépe než předtím.“
- „Ano, zamyslel jsem se nad probíranými tématy a poslechl jsem si názory ostatních, což vnímám jako přínos.“

### Co bys na aktivitě změnil nebo udělal jinak?

- „Nic, bylo to pěkné a netradiční.“
- „Zatopte!“
- „Asi nic, možná ty fotky by šly vynechat ... přišlo mi to tak trochu navíc.“
- „Nátlak pro větší otevřenost – bylo by to možná trochu nepříjemné pro dané jedince, ale myslím, že by je to mohlo posunout.“
- „Spíš bych to nechal na dobrovolnosti, mám na mysli např. fotografování. Ale je to můj pohled na to, neboť nesnáším fotografování.“
- „Velmi se mi líbily fotky a ozvěna. Nic bych neměnila.“
- „Zeptat se: ‚Komu se socha líbí?‘ (Narcise)“
- „Pro někoho mohlo být nepříjemné podávat názory na své kamarády před ostatními.“

## Co je narcismus?

- „Přemírná láska k sobě samému.“
- „Láska k sobě samému a přehlížení druhých.“
- „Přemíra lásky k sobě samému.“
- „Nadměrná sebeláska a zahledění se do sebe.“
- „Zahleděnost do sebe sama, tak velká, že okolní svět neexistuje pro nikoho jiného, jen pro Narcise.“
- „Chorobná zahleděnost do sebe.“

## Změnil se nějak Tvůj pohled na sochu Narcise po skončení programu?

- „Jako první jsem si myslela, že je to stvůra, ale na konci mi přišel mnohem lidštější.“
- „Možná, ale spíše ne.“
- „Ne, pořád to vypadá, jak kdyby měl hlavu vraženou v záchodu.“
- „Možná jsem ji víc začala chápat.“
- „Ano, pochopila jsem její myšlenku, která mi do té doby poněkud unikala.“
- „Narcis v dnešní době je dobrovolný, ale je stejně smutný jako tenkrát. Lidé přichází o okolní a vnitřní krásu.“
- „Líbila se mi pořád stejně po stránce umělecké. Vnitřní pocity: těžko říct.“
- „Pořád ji nevidím. Ale uvědomil jsem si, že každý z nás je trochu Narcis.“
- „Báji jsem znal už dříve, takže nijak významně, ale všiml jsem si nových detailů.“

## Detailní popis programu *Narcis v nás*

Čas	Aktivita	Cít aktivity	Vazba na RVP
10 min.	Sestup do saly tereny, individuální tichá prohlídka místa za zvuku hudby (The Beatitudes z filmu <i>Velká nádhra</i> ). Možnost využít k prohlídce prostoru malá zrcátka. Po doznění hudby shromáždění v kruhu v sále Jara a léta, vytvoření symbolické vodní hladiny ze zrcátek.	Student vnímá změnu prostředí a teploty a v symbolické rovině také času. Je stimulován k účasti na programu: bytí tady a teď, seznamuje se s prostředím – atmosférou sály tereny, její výzdobou.	KK: sociální a personální PT: OSV, MV VO: Umění a kultura.
15 min.	Půlkruh kolem sochy Narcise, interpretace výjevu postavy padající do studny. Dramatizace vyprávění o Narcisovi a nymfě Échó. Hra s ozvěnou („Každý si promyslí jedno slovo, které po něm ostatní zopakují, přemýšlejte o něm, jako by to mělo být vaše poslední vyřčené slovo.“). Diskuse (sebeláska, sebezřítet, narcismus).	Zaměřuje svoji pozornost na sochu Narcise. Vžívá se do příběhu nešťastného mladíka a hledá paralely s vlastním životem. Zamýšlí se nad důležitostí slova a volí takové, které považuje za zásadní. Chápe význam slova narcismu jako krajní sebelásky.	KK: sociální a personální, komunikativní. PT: OSV, MV VO: Umění a kultura, Člověk a společnost.
10 min.	Jak zachránit Narcise? V kruhu kolem symbolické studánky ze zrcátek hledají studenti odraz druhých, sdělují, koho vidí (popis zevnějšku i vlastnosti).	Vnímá skrze odraz své přátele, oceňuje jejich přednosti (povahové i vizuální) a naopak přijímá ocenění/hodnocení z jejich strany.	KK: sociální a personální, komunikativní. PT: OSV VO: Umění a kultura, Člověk a společnost.
15 min.	Diskuse o „zrcadlech“ dnešní doby (fotografie, film), socha jako „zastavený děj“. Následně studenti tvoří živé sochy – pózy na téma vnímání sebe sama či osobního sdělení světu, ve kterých je zachytí spolužák – fotograf.	Přemýšlí nad tím, co je dnes zrcadlem našeho já. Hledá způsob sebevysvětlení tělem – gestem a interpretuje ho před ostatními.	KK: sociální a personální, komunikativní. PT: OSV, MV VO: Umění a kultura, Člověk a společnost.

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
15 min.	Společné promítání a komentování snímků, v závěru uvede na pravou míru svůj záměr fotografovaný. Následuje diskuse, zda se studenti cítí být součástí „generace Já“, proč si myslí, že byli takto nazváni, zda vnímají toto označení jako negativní. Možné rozvinuté tématu na problematiku generačních rozdílů, Facebooku, multimediálních zpráv apod. V závěru lektor shrne názory studentů a poděkuje za jejich vyslovení.	Interpretuje vyjádření tělem – gestem ostatních spolužáků. Zamyšlí se nad oprávněností a důvody označení mladé generace Generací Já, vyjadřuje své názory a postoje.	KK: sociální a personální, komunikativní. PT: OSV, MV VO: Umění a kultura, Člověk a společnost.
10 min.	Zakončení v kruhu kolem zrcátek: poděkování za účast, možnost potvrdit či změnit volbu svého posledního slova. Postupně, tentokrát již bez ozvěny, jsou slova vyslovena a následuje společné, tiché opouštění prostoru saly terreny.	Reviduje svoji volbu posledního slova.	KK: sociální a personální, komunikativní. PT: OSV VO: Umění a kultura, Člověk a společnost.

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
  - Průřezová témata (PT)
  - Osobnostní a sociální výchova (OSV)
  - Mediální výchova (MV)
- Vzdělávací obsahy (VO)



# Řetězové provázení 4x jinak

(Státní zámky Telč, Jaroměřice nad Rokytnou a Náměšť nad Oslavou, státní hrad Lipnice)

**Autor:** MgA. Naďa Rezková Příbylová

**Spolupráce:** Ing. Lucie Bláhová, Mgr. Pavel Macků, Ing. Jiří Bláha, Ph.D., Mgr. Jana Petrová, Bc. Marek Hanzlík, Lukáš Gregor, Lucie Norková, DiS.

**Anotace:** Stanete-li se jako průvodce součástí památkového objektu, změníte svůj pohled na něj. A není vyloučeno, že tato památka se stane součástí Vašeho života nebo ho určitým způsobem ovlivní.

**Klíčová slova:** průvodce, návštěvník, památkový objekt, šlechtické sídlo, regionální historie, komunikace, spolupráce

## Cílová skupina:

- **Státní zámek (SZ) Telč:** patnáct žáků povinně volitelného předmětu Mladý historik ZŠ Hradecká, Telč (věk 15 let); třicet čtyři žáků devátých ročníků ZŠ Masarykova, Telč
- **SZ Jaroměřice nad Rokytnou:** šestnáct žáků dramatického kroužku ZŠ Otokara Březiny, Jaroměřice nad Rokytnou (věk 7–13 let)
- **SZ Náměšť nad Oslavou:** dvacet šest žáků devátého ročníku ZŠ J. A. Komenského, Náměšť nad Oslavou
- **Státní hrad (SH) Lipnice:** dvanáct žáků devátého a čtyři žáci pátého ročníku ZŠ Lipnice nad Sázavou
- **Místa realizace:** SZ Telč, SZ Jaroměřice nad Rokytnou, SZ Náměšť nad Oslavou, SH Lipnice

## Celková doba realizace:

- **SZ Telč** – ZŠ Hradecká – celoroční projekt, ZŠ Masarykova – čtyřměsíční projekt
- **SZ Jaroměřice nad Rokytnou** – celoroční projekt
- **SZ Náměšť nad Oslavou** – čtyřměsíční projekt
- **SH Lipnice** – 2.–6. června 2014

**Zpoplatnění:** bez poplatku



Obr. 82. Jedním z objektů, na kterém bylo řetězové provázání realizováno, byl zámek Jaroměřice nad Rokytnou (foto archiv NPÚ).

## Kontext

NPÚ spravuje více než sto památkových objektů přístupných veřejnosti. Početný výskyt těchto objektů napříč celou Českou republikou je nespornou výhodou pro jejich využití nejen turistické, ale také pro účely vzdělávací.<sup>245</sup> Památkový objekt je veřejností velmi často vnímán jako „atrakce pro turisty“, a pokud se návštěvník na objekt opakovaně vrací, důvodem bývají zábavné a komerční akce, např. hudební nebo divadelní festivaly, trhy a veletrhy, případně tematické výstavy.

Velký a dosud málo využívaný je potenciál památkového objektu jako prostoru pro formální vzdělávání a komunitní aktivity, jak je obvyklé v zahraničí. Z pohledu formálního vzdělávání můžeme důvody neutěšeného stavu shrnout do tří základních bodů: špatná dostupnost památky, finanční náklady spojené s návštěvou památky a programová nabídka, která neodpovídá požadavkům škol. Pokud jde o nedostatečné zapojení místní komunity, podstatným důvodem je přerušení tradice dobrovolnictví a mecenášství, ale také nevyjasněné či komplikované občansko-právní vztahy mezi státní institucí, dobrovolníky a sponzory.

Přesto je důležité hledat cesty, jak skrze památku zprostředkovat poznání, zkušenosti a zážitky nejen turistům, ale také obyvatelům regionu. Zejména pro formální výuku je efektivní seznamovat se s regionální historií prostřednictvím památkového objektu v blízkosti školy. Velkou výhodou je v tomto případě využití objektů s průměrnou nebo poddimenzovanou návštěvností, protože se lépe daří skloubit provoz objektu s organizačními potřebami vzdělávacích aktivit.

## Východiska a hlavní cíle

Pilotní projekt řetězového provázení na objektech ve správě NPÚ vycházel z muzejního projektu, který vznikl před dvaceti lety na zámku Vrchotovy Janovice ve spolupráci se Základní školou v Praze 4.<sup>246</sup> Princip řetězového provázení spočívá v tom, že sami žáci se stávají průvodci muzejní expozicí nebo památkovým objektem. Provoz muzea má svá specifika, stejně jako provoz památkových objektů. Proto zkušenosti z Vrchotových Janovic byly především podnětnou inspirací pro vznik samostatného projektu řetězového provázení, který by respektoval možnosti provozu památkového objektu.

V Kraji Vysočina probíhalo v minulosti řetězové provázení na dvou objektech, na SZ Telč a SZ Náměšť nad Oslavou. SH Lipnice a SZ Jaroměřice nad Rokytnou s tímto druhem akcí zkušenost neměly. Prioritní podmínkou pro výběr objektu, na kterém mělo řetězové provázení probíhat, byla přítomnost alespoň jedné základní školy v místě památky. Dalším důležitým faktorem byly provozní podmínky objektu a dostatečně zpracovaný historický vývoj památky.<sup>204</sup>



Obr. 83. Na zámku v Jaroměřicích nad Rokytnou provázeli žáci ve věku sedmi až třinácti let. V tanečním sále návštěvníkům také zatančili dobový tanec (foto V. Mašát).

Všechny čtyři vybrané objekty stanovené podmínky splňovaly. Realizace řetězového provázení na všech naráz nabízela možnost ověřit tento způsob vzdělávání žáků na různých místech a zároveň provést srovnání rozdílných přístupů. Záměr a hlavní cíle projektu se však shodovaly. Záměrem projektu bylo zviditelnit význam historické památky pro místní komunitu a propojit výuku regionální historie na školách s osobní zkušeností žáků. Mezi hlavní cíle proto patřilo:

- umožnit žákům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti
- vést žáky ke komunikaci a odpovědnému chování
- podpořit schopnost žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení a logickému uvažování
- rozvíjet vnímavost žáků a vztah ke kulturnímu a historickému dědictví
- motivovat žáky k celoživotnímu učení

**Výsledky aktivit:** podpora průvodcovské služby na památkových objektech.

**Materiál a pomůcky:** průvodcovské texty, historická dokumentace k jednotlivým památkovým objektům, kostýmy (v případě dramatického kroužku v Jaroměřicích nad Rokytnou), visačky pro průvodce, pomůcky k jednotlivým lekcím (památky UNESCO, Renesance, Tajemství písma, Rytířství, Středověká kuchyně, Hygiena ve středověku, Architektura hradu ad.)

## Obsah a průběh projektu

Na státním zámku v Telči bylo navázáno na již existující, osvědčenou tradici. Do přípravy zdejších prohlídek se v roce 2014 zapojily různou formou dokonce dvě základní školy. První skupinu tvořilo patnáct žáků ze Základní školy Hradecká, kteří navštěvují povinně volitelný předmět Mladý historik. Druhou skupinu tvořilo třicet čtyři žáků devátých tříd ze Základní školy Masarykova.

Rovněž na státním zámku v Náměšti nad Oslavou bylo možné navázat na tradici výročních řetězových prohlídek, které připravují žáci posledního ročníku zdejší Základní školy Komenského jako svého druhu absolventský projekt. V roce 2014 se zúčastnilo dvacet šest žáků devátého ročníku.

V Jaroměřicích nad Rokytnou byl projekt řetězového provázení realizován poprvé a to s šestnácti žáky dramatického kroužku, který existuje při zdejší Základní škole Otokara Březiny. Jednalo se o nejmladší zúčastněnou skupinu, neboť dětem bylo mezi sedmi a třinácti lety.

Řetězové provázení na státním hradě Lipnice se konalo v roce 2014 také poprvé. Do projektu se v roce 2014 zapojilo dvanáct žáků devátého a čtyři žáci pátého ročníku z místní základní školy.

Projekt běžel od samého počátku na všech čtyřech místech zároveň. Pro přehlednost je však každá realizace nadále popisována zvlášť.



Obr. 84. Tradiční způsob provázení, jak ho známe z většiny našich památkových objektů, probíhal v podání žáků devátých tříd základní školy na zámku v Telči (foto V. Mašát).

## Osvědčená tradice

Řetězové provázení na telčském zámku probíhalo tradiční formou. Žáci tedy reprodukovali texty, které se ve větší míře shodovaly se sylabem prohlídkové trasy. Na základě zkušeností z předchozích let a s ohledem na provoz zámku bylo provázení organizováno po skupinách s maximálním počtem 13 žáků. Jednotlivé skupiny pak procházely prohlídkový okruh A (reprezentační renesanční sály) společně s návštěvníky a stálým průvodcem zámku. Každý žák měl na trase připravený jeden až tři výklady. Stálý průvodce zpřístupňoval jednotlivé prostory prohlídkové trasy a dohlížel na bezpečný přesun návštěvníků. Zároveň doplňoval výklad žáků v případě, že žák nebyl schopen odpovědět na dotaz návštěvníka nebo šlo o výklad v části trasy bez dětského průvodce (např. z důvodu nemoci žáka, změny provozu kvůli filmování).

V případě ZŠ Hradecká se podařilo přípravu včlenit do vyučovacího procesu. Odehrávala se v rámci povinně volitelného předmětu Mladý historik, což umožňovalo s žáky pracovat systematicky a pravidelně už od září. Příprava žáků ze ZŠ Masarykova se intenzivně rozběhla až po přijímacích zkouškách na střední školy, tzn. na konci dubna. Zpočátku se přípravě věnovali všichni žáci devátých ročníků, následně se počet zúžil na žáky, kteří projeví o provázení zájem a byli ochotni věnovat náročné přípravě i svůj volný čas.



Obr. 85. Základem kvalitního výkladu není z paměti naučený text, ale jeho pochopení (foto V. Mašát).



Obr. 86. Žáci svým výkladem musí zaujmout malé děti i seniory (foto V Mašát).

Návniku na zámku předcházely přednášky o historii zámku a města, setkání se zaměstnanci zámku přímo na objektu a prohlídka trasy se stálým průvodcem zámku. Následovalo období práce s textem, který byl částečně upraven pro potřeby žáků. Rozdělení textů mezi žáky probíhalo na základě jejich komunikačních schopností a dovedností, v některých případech se přizpůsobilo přáním žáků.

Nezbytnou podmínkou pro správnou interpretaci textu bylo jeho pochopení. Proto bylo nutné s žáky opakovaně nacvičovat text přímo na trase, aby si uvědomili, o čem mluví a jaké jsou souvislosti mezi sdělovanými informacemi. Důležitá byla jejich příprava na případný výpadek textu nebo nečekané situace. Dále také návčík přizpůsobení výkladu s ohledem na potřeby návštěvnických skupin (jiný přístup k žákům mladšího školního věku, středoškolákům, seniorům apod.)

Většina žáků během provázení dokázala zúročit získané vědomosti a dovednosti a jejich komunikační schopnosti se zlepšovaly s přibývajícimi zkušenostmi s návštěvníky. Pro některé žáky přestal být text svazující překážkou, dokázali reagovat na chování návštěvníků a výklad přizpůsobit i aktuální provozní situaci (velký počet návštěvníků, zkrácené prohlídky apod.). Méně zdatní žáci si zasloužili ocenění za odvahu a osobní nasazení, s nímž znovu a znovu překonávali své dílčí neúspěchy a snažili se svůj projev neustále vylepšovat.

Reakce návštěvníků byly veskrze pozitivní. Mnozí jejich výkony stavěli na úroveň profesionálních průvodců, někteří byli překvapeni, že tak kvalitního výkladu jsou schopni patnáctiletí žáci. Velmi často žáky povzbuzovali a oceňovali senioři. Řetězové provázení vzbudilo zájem také u pedagogů, kteří zámek navštívili s žáky v rámci školního výletu. Dětské průvodce vnímali jako pozitivní vzor pro žáky – návštěvníky. Z pohledu žáků – průvodců byli nejnáročnější návštěvnickou skupinou žáci středních škol. V úvodu prohlídky bylo často cítit napětí na obou stranách. Kvalitní výkony žáků – průvodců však dokázaly „prolomit ledy“ a nezřídka se stalo, že na konci prohlídky spolu vrstevníci (průvodci a návštěvníci) živě komunikovali. Uznání od starších vrstevníků bylo nejvyšším oceněním, protože zaujmout tuto skupinu návštěvníků bývá často problém i pro zkušeného průvodce.

Výklad některých žáků snesl srovnání s kmenovými průvodci zámku. Zároveň bylo nesmírně cenné, jak se žáci – průvodci vzájemně dokázali povzbuzovat a podporovat se. K tomu přispívala mimo jiné i vstřícnost zaměstnanců objektu.

## Reflexe žáků

*„První prohlídka pro mě byla spíš něco, čeho jsem se bála a nechtělo se mi vystoupit před lidí a odříkávat text dostatečně nahlas bez chyb. Ale čím víc jsme měli výprav, tím to bylo lepší. Už jsem věděla jak vystupovat, aby mě lidé poslouchali a dávali pozor. Nervozita zmizela, i když jsem zjistila, že text můžu říct svými slovy a lidí to ještě víc zaujme.“*



## Detailní popis programu Řetězové provázení – Osvědčená tradice I

### Spolupráce:

- Státní zámek Telč
- Základní škola Hradecká, Telč – patnáct žáků povinně volitelného předmětu Mladý historik, spolupráce Mgr. Martina Kopečná

Poznámka: Zvýrazněný text popisuje aktivity bez účasti žáků.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
Červen 2013	Účast na probíhajícím řetězovém provázení na zámku Telč	Zjistit organizaci provázení a způsob přípravy	
Červen 2013	Schůzka s pověřeným pracovníkem zámku	Definovat možnosti zámku	
27. 8. 2013	Schůzka s pověřeným pedagogem školy	Připravit harmonogram na základě potřeb školy	
23. 9. 2013 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Prohlídka zámku s průvodcem – prohlídková trasa A	Seznámit se s prohlídkovou trasou	KK: občanské, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
15. 10. 2013 – dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Výukový program UNESCO	Vyjmenovat a definovat kulturní památky UNESCO ČR	KK: k učení, občanské PT: VMEGS VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
26. 11. 2013 – dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Výukový program Renaissance	Pochopit historické souvislosti	KK: k učení, občanské VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
14. 1. 2014 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Setkání na zámku s kastelánem	Seznámit se s provozem zámku	KK: občanské, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura.
<b>Leden - březen</b>	<b>Tvorba průvodcovských textů odpovídajících požadavkům řetězového provázení</b>	<b>Přípravit texty</b>	
11. 2. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Přednáška o historii telčského zámku	Popsat vývoj šlechtického sídla	KK: k učení, občanské VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
4. 3. 2014 – dvě vyučovací hodiny – učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Čtení průvodcovských textů	Porozumět textům	KK: k učení, k řešení problémů, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
25. 3. 2014 – dvě vyučovací hodiny – učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Práce s texty	Rozdělit text mezi žáky	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
1. 4. 2014 - dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
15. 4. 2014 - dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
29. 4. 2014 - dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
6. 5. 2014 – dvě vyučovací hodiny, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení	Orientovat se na trase	KK: k řešení problémů, pracovní VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
13. 5. 2014 - dvě vyučovací hodiny, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
20. 5. 2014 - dvě vyučovací hodiny, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
24. 5. 2014 9:30–10:30 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení rodinných příslušníků	Upevnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k řešení problémů, komunikativní, občanské, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
27. 5. 2014, 10:00–12:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení žáků šestých tříd	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k řešení problémů, komunikativní, občanské, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
28. - 30. 5., 9:30–13:30 hod., interiery zámku – prohlídková trasa A	Provázení návštěvníků zámku	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k řešení problémů, komunikativní, občanské, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
9. 6. 2014, jedna vyučovací hodina - zámecká zahrada	Písemná reflexe žáků	Vyjádřit klady a zápory projektu	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
23. 6. 2014 – 20 min. – ředitelna základní školy	Vyhodnocení projektu zástupci školy a NPÚ	Pojmenovat klady a zápory projektu	

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
- Osobnostní a sociální výchova (OSV)
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)
- Mediální výchova (MV)
- Vzdělávací obsahy (VO)

## Detailní popis programu Řetězové provázení – Osvědčená tradice II

### Spolupráce:

- Státní zámek Telč,
- Základní škola Masarykova, Telč – třicet čtyř žáků devátých ročníků, spolupráce Mgr. Marcela Smejkalová

Poznámka: Zvýrazněný text popisuje aktivity bez účasti žáků.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
Červen 2013	Účast na probíhajícím řetězovém provázení na zámku Telč	Zjistit organizaci provázení a způsob přípravy	
Červen 2013	Schůzka s pověřeným pracovníkem zámku	Definovat možnosti zámku	
28. 8. 2013	Schůzka s ředitelem školy	Zjištění potřeb školy	
Září 2013	Schůzka s pověřeným pedagogem školy	Připravit harmonogram na základě potřeb školy	
8. 11. 2013 – dvě vyučovací hodiny, učebna Edukačního centra NPÚ v Telči	Výukový program Renaissance	pochopit historické souvislosti	KK: k učení, občanské VO: Člověk a společnost, Umění a kultura
30. 1. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Přednáška o historii telčského zámku	Popsat vývoj šlechtického sídla	KK: k učení, občanské VO: Člověk a společnost, Umění a kultura
3. 3. 2014 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Setkání na zámku s kastelánem	Seznámit se s provozem zámku	KK: občanské, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura.
28. 4. 2014 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Prohlídka zámku s průvodcem – prohlídková trasa A	Seznámit se s prohlídkovou trasou	KK: k učení, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
2. 5. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Čtení průvodcovských textů – I. skupina	Porozumět textům, rozdělit text mezi žáky	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
7. 5. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Čtení průvodcovských textů – I. skupina	Porozumět textům, rozdělit text mezi žáky	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
12. 5. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, zámek, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení – I. skupina	Orientovat se na trase, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
19. 5. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, zámek, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení – II. skupina	Orientovat se na trase, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
26. 5. 2014 – dvě vyučovací hodiny, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení – I. skupina, II. skupina	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
6. 6. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, zámek, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení – I. skupina	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
7. 6. 2014 10:00–11:00 hod., interiér zámku – prohlídková trasa A	Provázení rodinných příslušníků – I. skupina	Upevnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
9. 6. 2014 - čtyři vyučovací hodiny, zámek, interiér zámku – prohlídková trasa A	Nácvik provázení – II. skupina	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
10. 6. 2014, 10:00–12:00 hod., interiér zámku – prohlídková trasa A	Provázení žáků šestých tříd – I. skupina	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
11. - 13. 6. 2014, 9:30–13:30 hod., interiér zámku – prohlídková trasa A	Provázení návštěvníků zámku – I. skupina	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
13. 6. 2014, nádvoří zámku	Ústní reflexe žáků – I. skupina	Vyjádřit klady a zápory projektu	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
14. 6. 2014 10:00–11:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázání rodinných příslušníků – II. skupina	Upevnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
17. 6. 2014, 10:00–12:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázání žáků šestých tříd – II. skupina	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
18. - 20. 6., 9:30–13:30 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázání návštěvníků zámku – II. skupina	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
20. 6. 2014, nádvoří zámku	Reflexe žáků	Vyjádřit klady a zápory projektu	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura
23. 6. 2014 – 20 min. – ředitelna ZŠ	Vyhodnocení projektu s vedením školy	Pojmenovat klady a zápory projektu	

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
  - Osobnostní a sociální výchova (OSV)
  - Mediální výchova (MV)
- Vzdělávací obsahy (VO)



## Společenská událost

Řetězové provázení na zámku Náměšť nad Oslavou probíhalo také v tradičním duchu prohlídek, při němž je výklad žáků více méně faktografický a drží se výkladu kmenových průvodců zámku. Organizace provázení se ovšem od provázení na zámku v Telči lišila. Vycházela z místních zkušeností řetězového provázení v předcházejících letech. Žáci byli rozmístěni individuálně nebo ve dvojích po celé prohlídkové trase. Nemuseli se tedy přesouvat společně s návštěvníky, které po celou dobu prohlídky doprovázel pouze stálý průvodce zámku. Ten zároveň doplňoval výklad za absentující žáky.



*Obr. 87. Žáci 9. třídy se rozloučili se základní školou společným provázením na zámku v Náměšti nad Oslavou (foto V. Mašát).*

Příprava žáků se v mnohém shodovala s přípravou žáků v Telči. Její součástí byly přednášky, opakované návštěvy zámku a seznámení se s jeho provozem. Texty rovněž vycházely z průvodcovských sylabů. Motivací pro žáky byla skutečnost, že jejich výkon bude oceněn možností uspořádat oficiální rozloučení se školou v reprezentačních prostorách zámku.

Hlavním úkolem bylo zvýšit dosavadní úroveň řetězového provázení na zámku a zároveň zapojit všechny žáky třídy bez výjimky, protože se jednalo o společnou akci celého devátého ročníku. Základní podmínkou proto bylo, aby úprava a rozdělení textů odpovídaly možnostem žáků a zároveň aby nebyla ohrožena úroveň výkladu. Texty byly žákům promyšleně přiděleny podle jejich komunikačních a intelektových schopností, tím se předešlo nevyváženému výkladu.



Obr. 88. Prohlídku zahajovali žáci výkladem v kapli plné symbolů (foto V. Mašát).

Část přípravy se odehrávala přímo v hodinách dějepisu v návaznosti na požadavky školního vzdělávacího programu. Významný podíl na přípravě žáků měla třídní učitelka (vyučující dějepisu), která žáky nejen vhodně motivovala, ale dokázala s nimi intenzivně pracovat na zlepšení jejich výkonu. Podařilo se to zejména u žáků komunikačně méně vybavených. Právě pro tyto žáky byla možnost vystoupit na veřejnosti a prezentovat naše kulturní dědictví důležitou (často první a možná i poslední) zkušeností v tomto ohledu.

Intenzivní práce s žáky přinesla velmi vyvážené a kultivované projevy. Nezůstalo však jenom u kvalitního výkladu. Patrné bylo i stmelení třídního kolektivu a přijetí odpovědnosti jednotlivých žáků za celkový výsledek. Žáci svým přístupem (včetně svátečního oblečení) dokázali provázení povýšit na skutečnou společenskou událost, což nemohli přehlédnout návštěvníci ani zaměstnanci objektu. Díky jejich vstřícnosti se pak na zámku podařilo vytvořit velmi příjemnou atmosféru.



Obr. 89. Příprava žáků zahrnovala nejen práci s textem, ale také kultivaci neverbální komunikace, bez které se výklad průvodce neobejde (foto V. Mašát).

## Detailní popis programu Řetězové provázení – Společenská událost

### Spolupráce:

- Státní zámek Náměšť nad Oslavou
- Základní škola Komenského, Náměšť nad Oslavou – dvacet šest žáků devátého ročníku, spolupráce PhDr. Jaroslava Kučerová

Poznámka: Zvýrazněný text popisuje aktivity bez účasti žáků.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
Červen 2013	Účast na probíhajícím řetězovém provázení na zámku Náměšť nad Oslavou	Zjistit organizaci provázení a způsob přípravy	
Červen 2013	Schůzka s kastelánem a pověřeným pracovníkem zámku	Definovat možnosti zámku	
29. 9. 2013	Schůzka s ředitelkou školy	Zjištění potřeb školy	
9. 12. 2013 – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Přednáška o historii náměšťského zámku	Popsat vývoj šlechtického sídla	KK: k učení, občanské VO: Člověk a společnost, Umění a kultura
Leden – březen 2014	Tvorba průvodcovských textů odpovídajících požadavkům řetězového provázení	Připravit texty	
6. 3. 2014	Schůzka s pověřeným pedagogem školy	Připravit harmonogram na základě potřeb školy	
30. 4. 2014 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Prohlídka zámku s průvodcem – prohlídková trasa A	Seznámit se s prohlídkovou trasou	KK: občanské, pracovní PT: MV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
5. 5. 2014 – čtyři vyučovací hodiny – zámek	Prohlídka zámku, čtení průvodcovských textů	Porozumět textům, orientovat se na trase	KK: k učení, pracovní, komunikativní PT: MV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
14. 5. 2014 – tři vyučovací hodiny – učebna ZŠ	Práce s texty	Rozdělit text mezi žáky, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
22. 5. 2014 – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
29. 5. 2014 – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
13. 6. 2014 – čtyři vyučovací hodiny, interiéry zámku – prohlídková trasa A	Návěst pro provázení, prohlídka prostor zázemí zámku	Upevnit text a komunikační dovednosti, motivovat k pozitivnímu výkonu	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
19. 6. 2014, 10:00–14:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení žáků školy, provázení návštěvníků	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
20. 6. 2014, 10:00–14:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení návštěvníků	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
21. 6. 2014 10:00–11:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení rodinných příslušníků	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
24. 6., 10:00–14:00 hod., interiéry zámku – prohlídková trasa A	Provázení návštěvníků zámku	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
24. 6. 2014, 30 minut, nádvoří zámku	Ústní reflexe žáků, vyhodnocení projektu, předání pamětních listů žákům a pedagogům	Pojmenovat klady a zápory projektu, předat pamětní listy	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
  - Průřezová témata (PT)
    - Osobnostní a sociální výchova (OSV)
    - Mediální výchova (MV)
  - Vzdělávací obsahy (VO)

## Věk neomezuje

Zcela odlišný přístup byl zvolen v případě řetězového provázení na zámku v Jaroměřicích nad Rokytnou, kde se dosud tento způsob provázení nerealizoval. S vedením místní základní školy bylo dohodnuto, že se do něj zapojí žáci z dramatického kroužku *Divadélko na niti*. Kroužek navštěvovaly děti ve věku 7–12 let, proto bylo nutné hledat způsob, jak vytvořit plnohodnotnou prohlídku akceptující schopnosti dětí daného věku.

Rozhodnutí uplatnit formu dramatizované kostýmované prohlídky ovlivnil věk žáků, jejich zájem o dramatickou výchovu a skutečnost, že jaroměřický zámek se v období baroka díky svému nejvýznamnějšímu majiteli proslavil hudební a divadelní tradicí. Dalším aspektem byla dlouholetá zkušenost zámku s podobným typem prohlídek realizovaných místním amatérským divadelním souborem. Provozně zde bylo dostatečné zázemí pro děti (prostorná oddělená šatna se samostatným vchodem a sociálním zařízením, možnost občerstvení a volného pohybu v přílehlé zámecké zahradě). Zámek se podílel i na zajištění kostýmů pro děti.



Obr. 90. Na barokním zámku v Jaroměřicích nad Rokytnou měly kostýmy své opodstatnění. Zámek má bohatou divadelní a hudební historii. Provázení se navíc ujali žáci dramatického kroužku místní základní školy (foto V. Mašát).

Prvním krokem přípravy bylo seznámení dětí s prohlídkovou trasou. Fungovalo mimo jiné jako motivace dětí pro další práci. Následná příprava vycházela z principů dramatické výchovy, kdy dramatické hry a cvičení pomáhaly rozkrýt vlastnosti, dovednosti a schopnosti dětí a rozvíjet je. Na základě získaných poznatků byl vytvořen scénář přímo „na tělo“ jednotlivým dětem. Aby děti zůstaly při prohlídkách přirozené, nepitvořily se, nepřehrávaly a nehrály si na „velké divadlo“, jejich role nepředstavovaly žádné historické postavy. Děti vystupovaly samy za sebe, dialogy reflektovaly jejich zájmy a zkušenosti v konfrontaci s faktografickými údaji, které se týkaly historie zámku a života na šlechtickém sídle v období baroka. Celý scénář byl konzultován s příslušnými pracovníky zámku i s pedagogy dramatického kroužku, aby vyhovoval jak požadavkům zámku, tak potřebám dětí.



*Obr. 91. Přirozenost – nejzásadnější podmínka pro dobře fungující kostýmovanou prohlídku (foto V. Mašát).*



S textem se pracovalo postupně. Pro většinu dětí nebyl problém se text naučit z paměti, velmi dobře to zvládla i žákyně první třídy. Mnohem více bylo třeba se věnovat výslovnosti, intonaci a dynamice řeči. Velký kus práce odvedly vedoucí kroužku, které se dětem trpělivě a obětavě věnovaly nad rámec svých povinností. Akceptovaly také připomínky koordinátorky projektu a průběžně s ní a se zaměstnanci zámku konzultovaly postupy a řešení. Poslední fáze přípravy představovala několik dnů zkoušek přímo na prohlídkové trase. Šlo především o zvládnutí orientace v prostoru, fixaci textu v souvislosti s prezentovanými mobiliárními předměty a nácvič tanečního vystoupení.

Při prohlídce návštěvníci procházeli se stálou průvodkyní zámku jednotlivými sály, ve kterých se setkávali s dětskými průvodci. Ti mezi sebou vedli dialog o majitelích zámku, jejich vlastnostech a zálibách, o stravě a hygieně v době baroka, hráli na hudební nástroje, v tanečním sále tančili jednoduchý barokní tanec. Po dobu šesti dnů probíhaly „dětské prohlídky“ třikrát denně v přesně určených časech (dvakrát dopoledne, jednou po obědě). Návštěvníci si tak mohli vybrat mezi řetězovým provázením nebo tradiční prohlídkou s průvodcem. Tím byla do jisté míry eliminována možnost negativních reakcí návštěvníků, což bylo důležité pro udržení přátelské atmosféry a psychické pohody dětí.



Obr. 92. Cítit se „jako doma“ je další podmínkou pro úspěšné zvládnutí role. Mimo jiné to znamená důkladně žáky seznámit s prostory a komunikačními koridory objektu (foto V. Mašát).

S přibývajícimi reprízami rostla jistota dětí, zlepšoval se i jejich výkon, ale zároveň se ke konci týdne zvyšovala jejich únava a zhoršovala ukázněnost. Proto bylo nutné dbát na dostatečné pauzy, na občerstvení, vnímat momentální potřeby dětí a dohlížet, aby se na trase při čekání na výstup příliš nenuidily. Při prohlídkách byla s dětmi stabilně jedna průvodkyně a dva až tři pedagogové.

Ohlas veřejnosti byl ve všech směrech pozitivní. Pro návštěvníky i samotné zaměstnance zámku bylo překvapivé, jak kvalitní a zábavná může být prohlídka vedená dětmi mladšího školního věku. Spokojeni odcházeli studenti střední školy, náhodní turisté i vedoucí pracovníci NPÚ. Nejemotivnější reakce byly pochopitelně ze strany rodinných příslušníků. Pro děti se na pár dnů stal zámek významným místem, což se většinou promítlo do života celé jejich rodiny. Touto akcí vytvořila kulturní památka prostor pro společný zážitek a zviditelnila svůj význam pro místní komunitu.



Obr. 93. Kulisy barokního divadla se dobře doplňují s kostýmy žáků (foto V. Mašát).

## Detailní popis programu Řetězové provázání – Věk neomezuje

### Spolupráce:

- Státní zámek Jaroměřice nad Rokytnou
- Základní škola Otokara Březiny, Jaroměřice nad Rokytnou – šestnáct žáků dramatického kroužku (věk 7–13 let), spolupráce Mgr. Marie Černá, Naďa Příkladová

Poznámka: Zvýrazněný text popisuje aktivity bez účasti žáků.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
Srpen 2013	Schůzka s kastelánem a pověřeným pracovníkem zámku	Definovat možnosti zámku	
4. 10. 2013	Schůzka s vedením školy	Zjištění potřeb školy	
11. 10. 2013	Schůzka s pověřenými pedagogy	Připravit harmonogram na základě potřeb školy	
8. 12. 2013 – dvě vyučovací hodiny, zámek	Prohlídka zámku s průvodcem – prohlídková trasa A	Seznámit se s prohlídkovou trasou	KK: občanské, pracovní PT: MV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Umění a kultura
13. 12. 2013 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Lekce dramatické výchovy, námět: Kdo žije na zámku?	Vytvořit představu o životě na zámku, poznat žáky dramatického kroužku	KK: k učení, komunikativní, sociální a personální PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
17. 1. 2014. – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Kostýmová zkouška	Zjistit konfekční velikost žáků	KK: k řešení problémů PT: MV VO: Umění a kultura

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
17. 1. 2014. – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Lekce dramatické výchovy, námět: Můj dům, můj hrad	Rozvíjet dovednosti verbálního a neverbálního vyjádření	KK: k učení, komunikativní, sociální a personální PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
14. 2. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Lekce dramatické výchovy, námět: Jídlo	Rozvíjet dovednosti verbálního a neverbálního vyjádření	KK: k učení, komunikativní, sociální a personální PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
28. 2. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Lekce dramatické výchovy, námět: Hry a zábava	Rozvíjet dovednosti verbálního a neverbálního vyjádření	KK: k učení, komunikativní, sociální a personální PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
<b>březen 2014</b>	<b>Tvorba scénáře</b>	<b>Přípravit scénář</b>	
7. 3. 2014 – jedna vyučovací hodina	Kostýmová zkouška	Upravit kostýmy na míru žákům	KK: k řešení problémů PT: MV VO: Umění a kultura
21. 3. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Práce s texty	Seznámit se se scénářem, rozdělit role	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

<b>Termín, místo</b>	<b>Aktivita</b>	<b>Cíl aktivity</b>	<b>Vazba na RVP</b>
28. 3. 2014 – čtyři vyučovací hodiny – zámeček	Práce s texty	Porozumět textům	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
11. 4. 2014 – dvě vyučovací hodiny, učebna ZŠ	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
25. 4. 2014 – jedna vyučovací hodina, učebna ZŠ	Práce s texty	Upevnit text, procvičit rétorické dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
12. 5. 2014 – pět vyučovacích hodin, zámeček – prohlídková trasa A	Nácvik provázení, prohlídka prostor zázemí zámku	Orientovat se v prostoru, upevnit text, procvičit komunikační dovednosti	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
16. 5. 2014 – dvě vyučovací hodiny, zámeček – prohlídková trasa A	Nácvik provázení	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
19. 5. 2014 - pět vyučovacích hodin, zámek – prohlídková trasa A	Provázení žáků školy	Upevnit text a komunikační dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
20.–23. 5. 2014, 9:00–14:00 hod., zámek – prohlídková trasa A	Provázení návštěvníků	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
21. 5. 2014, 11:00–15:00 hod., zámek – prohlídková trasa A	Provázení rodinných příslušníků	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
21. 5. 2014, 30 minut, zámek	Ústní reflexe žáků	Vyjádřit klady a zápory projektu	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura
24. 6. 2014, 30 minut, učebna ZŠ	Vyhodnocení projektu za účasti vedení školy, předání pamětního listu žákům a pedagogům	Pojmenovat klady a zápory projektu, předat pamětní listy	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
- Osobnostní a sociální výchova (OSV)
- Mediální výchova (MV)
- Vzdělávací obsahy (VO)

## Text není podmínkou

Pro hrad Lipnice bylo řetězové provázení novinkou. Ve srovnání s předcházejícími objekty se provozní podmínky na Lipnici značně lišily. Návštěvník zde není vázán na průvodce. Krátký výklad o historii hradu zprostředkuje průvodce zájemcům pouze na úvod prohlídky. Návštěvníci se dále po objektu pohybují samostatně bez průvodce, podle svých potřeb a možností. Díky režimu volných prohlídek,<sup>248</sup> vstřícných k exkurzní výuce, se na Lipnici otevřela možnost pracovat s žáky po celou dobu přípravy přímo na objektu. Místní základní škola je navíc situována v bezprostřední blízkosti hradu (50 m), takže bylo reálné včlenit přípravu přímo do vyučování bez narušení provozu školy. Prostory objektu a nízký počet žáků ve třídách umožňovaly využití forem založených na praktických činnostech, objektovém a zážitkovém učení. S tím souviselo ověření předpokladu, že na základě takto aktivního způsobu přípravy zvládnou žáci provázet návštěvníky bez použití průvodcovských textů a bez učení textů z paměti.

Příprava byla koncentrována do jednoho pracovního týdne. S vedením školy byl domluven přesný časový harmonogram pro jednotlivé vyučovací bloky i pro závěrečné provázení. První tři dny se do dopolední praktické výuky zapojili žáci devátého a pátého ročníku, v odpolední části už pracovali pouze devátáci stejně jako čtvrtý a pátý den. Každý výukový blok probíhal v jiné části hradu, aby si žáci přirozeně „osvojili“ jednotlivé části objektu.



Obr. 94. Náznakový kostým vycházející ze středověkého oděvu, tzv. tabardu, se dobře uplatnil při řetězovém provázení na středověkém hradě (foto V. Mašát).

V dopoledních blocích lektori praktickými ukázkami přiblížili témata související s životem na hradě. Budování hradů si žáci kromě pozorování jednotlivých částí objektu vyzkoušeli na pomůcce – speciálně vytvořeném pískovišti. Obranná funkce hradu byla představena prostřednictvím replik středověkých zbraní a rytířské zbroje, kterou si měli možnost žáci vyzkoušet. Téma hygieny bylo spojeno s ukázkami různých typů hygienického zařízení v období středověku. Pro přiblížení stravování si žáci dobovým postupem uvařili jídlo podle středověkého receptu přímo v areálu hradu. Správa hradu byla zprostředkována mimo jiné písarskou dílnou, v rámci které si žáci připravili jmenovky na závěrečný den. Odpolední část programu byla věnována práci ve skupinách. Cílem bylo různými metodami zopakovat a upevnit získané vědomosti žáků a vytvořit pracovní materiál využitelný při provázení. Čtvrtek byl vyhrazen práci ve dvojicích, kdy každá dvojice na základě připravených materiálů, odborné literatury, získaných zkušeností a vědomostí zpracovala jedno ze zadaných témat: architektura, obrana hradu, heraldika a významní majitelé hradu, hygiena a stravování, význam víry v životě středověkého člověka.

Vyvrcholením čtyřdenní přípravy byla páteční komentovaná prohlídka hradu pro všechny žáky školy. Přidat se mohli i náhodní návštěvníci hradu. Na pěti stanovištích zaměřených na výše popsaná témata, s podporou ikonických materiálů a replik dobových předmětů denní potřeby, přiblížily dvojice (trojice) devátáků život na hradě Lipnice v době Karla IV. Žáci nebyli svazováni naučeným textem, jejich „výklad“ měl převážně formu dialogu s návštěvníky. Žáci tak zčásti vědomě, zčásti podvědomě uplatňovali stejné postupy, jakými byli lektory vedeni



Obr. 95. Místo zdlouhavého výkladu vedli žáci s návštěvníky hradu dialog (foto V Mašát).



při přípravě sami. Tento princip velmi dobře fungoval ve vztahu k ostatním žákům školy. Aktivně se zapojovali žáci mladšího i staršího školního věku. Jejich zájem a pozornost byly mnohem intenzivnější, než při tradičních prohlídkách, protože vrstevníci – průvodci jim předkládali historii způsobem, jaký jim je blízký a srozumitelný.

Pro učitele školy, kteří se celého projektu účastnili jako pedagogický doprovod, bylo překvapením, jak rozdílné projevy oproti výuce ve škole u žáků viděli. Oceňovali ukázněnost problémových žáků, komunikativnost žáků ve vyučování zamlklých i množství informací, které byli žáci schopni za krátkou dobu zpracovat a poučeně předat svým vrstevníkům. Řetězové provázení přijala lipnická škola jako efektivní součást vyučovacího procesu, čímž kulturní památka ovlivnila v pozitivním slova smyslu život celé školy.

## Reflexe žáků

*„Překvapilo mě, co jsme se dozvěděli a co jsem si všechno zapamatovala.“*

*„Památky mě baví. Nebyla to nuda.“*



Obr. 96. Orientace v prostoru je základem každého provázení. Průvodce musí mít přehled, kde přesně se v danou chvíli se skupinou nachází. Proto je část přípravy věnována důkladnému seznámení se s objektem (foto V Mašát).

## Detailní popis programu Řetězové provázení – Text není podmínkou

### Spolupráce:

- Státní hrad Lipnice
- Základní škola, Základní umělecká škola a Mateřská škola Lipnice nad Sázavou – dvanáct žáků devátého a čtyři žáci pátého ročníku, spolupráce Mgr. Marie Opršálová

Poznámka: Zvýrazněný text popisuje aktivity bez účasti žáků.

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
22. 1. 2014	Schůzka s ředitelkou školy	Zjistit potřeby školy	
25. 2. 2014	Schůzka s kastelánem	Definovat možnosti zámku	
21. 3. 2014	Účast na výuce žáků devátého a pátého ročníku, schůzka s ředitelkou školy	Seznámit se s žáky, projednat harmonogram a obsah projektu	
Duben - květen	Příprava workshopů	Připravit obsahovou náplň a pomůcky	
2. 6. 2014 – sedm vyučovacích hodin, hrad	Workshop – I. architektura, II. hygiena	Pochopit systém budování hradu a jeho provozních potřeb	KK: k učení, k řešení problémů, pracovní PT: EV VO: Člověk a společnost, Umění a kultura.
3. 6. 2014 – sedm vyučovacích hodin, hrad	Workshop – I. obrana hradu - rytířství, II. význam víry v životě středověkého člověka	Uvědomit si souvislosti historie s každodenním životem člověka ve středověku	KK: k učení, k řešení problémů, pracovní VO: Člověk a společnost, Umění a kultura
4. 6. 2014 – sedm vyučovacích hodin, hrad	Workshop – I. správa hradu, II. stravování	Vytvořit představu o funkci hradu a jeho podmínkách každodenního života	KK: k učení, k řešení problémů, pracovní VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura

Termín, místo	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
5. 6. 2014 – pět vyučovací hodiny, hrad	příprava na provázení – skupinové zpracování probíraných témat	Vytvořit ikonografický a textový materiál pro potřeby provázení	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
6. 6. 2014 – pět vyučovací hodiny, hrad	Provázení žáků školy	Uplatnit získané vědomosti a dovednosti	KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní, občanské PT: MV, OSV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Český jazyk a literatura, Umění a kultura.
6. 6. 2014, 30 minut, nádvoří hradu	Písemná reflexe žáků	Vyjádřit klady a zápory projektu	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura
25. 6. 2014	Vyhodnocení projektu s vedením školy, předání pamětního listu žákům	Pojmenovat klady a zápory projektu, předat pamětní listy	KK: komunikativní, sociální a personální PT: OSV VO: Člověk a společnost, Český jazyk a literatura, Umění a kultura

#### Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
  - Osobnostní a sociální výchova (OSV)
  - Environmentální výchova (EV)
  - Mediální výchova (MV)
- Vzdělávací obsahy (VO)

## Celková reflexe a výhled do budoucna

Pokud není skupina výkonnostně vyvážená (což je málo pravděpodobné, pokud pracujeme s celou třídou najednou nebo se všemi žáky, kteří mají o provázení zájem, bez jejich výběru), je důležité velmi dobře promyslet, kdo jakou část objektu bude prezentovat a v jakém rozsahu. Osvědčilo se, aby zahájení a ukončení prohlídky bylo svěřeno nejzdatnějším průvodcům, nejnáročnější texty získali spolehliví a sebevědomí žáci. Méně zdatní žáci by měli být podporováni únosnou mírou náročnosti, aby se minimalizoval jejich případný neúspěch.

Je třeba počítat s tím, že v průběhu přípravy nebo při samotném provázení se objeví problémy nebo krize. Flexibilita lektorů a pedagogů podpořená vůlí zúčastněných k hledání řešení je podmínkou pro zdárné zvládnutí překážek.



Obr. 97. Rozumím-li tomu, co říkám, snáze dokážu zaujmout návštěvníky (foto V Mašát).

Model řetězového provázení nelze unifikovat. Každý objekt je specifický svými podmínkami, které do jisté míry určují, jak bude provázení probíhat. Mnohem podstatnější ovšem je, že se vždy pracuje s odlišnou skupinou žáků. Tomu odpovídá i proces přípravy a způsob provázení. Nikdy není možné dopředu říci, jak bude provázení fungovat, pokud nepoznáme žáky osobně a nenavážeme úzkou spolupráci s pedagogy školy.

Řetězové provázení ve všech výše popsáných formách má velmi významný potenciál v oblasti vzdělávání a výchovy. Z časových důvodů se do projektu nepodařilo začlenit řetězové provázení v zámeckých zahradách a památkově chráněných městských zónách, což je úkol do budoucna. Už nyní je ale možné konstatovat, že řetězové provázení může být významným prvkem ovlivňujícím vnímání památky místní komunitou. Není třeba za každou cenu uplatňovat tento způsob provázení na všech památkách, ale o možnou cestu pro ty objekty, kde je pro tuto aktivitu prostor, chuť a nadšení.

Principem řetězového provázení je spolupráce. Nejedná se o frázi, ale o nutný základ, který ovlivňuje úspěch či neúspěch projektu. Žáci se učí zodpovědnosti za své chování, jednají ve prospěch celku. Na všech objektech se vyskytla situace, kdy žáci přebírali povinnosti za jiného žáka, který onemocněl nebo se nedokázal vyrovnat s trémou. Na všech objektech byla nutností úzká a přátelská spolupráce pedagogů a pracovníků NPÚ, bez níž nelze vytvořit dobré podmínky pro žáky. Vzájemná podpora a pomoc je základní podmínkou i cílem projektu.

**Zkušenosti jsou  
nepřenositelné.**



## 6. Závěr

Má-li být památková edukace úspěšná, je třeba znát a respektovat vzdělávací potřeby cílové skupiny, pro kterou je určena. Také v případě výchovy a vzdělávání dospívajících však platí, že žádná teorie nemůže památkové pedagogie připravit na rozmanité výzvy, které přinese teprve edukační praxe. Obecné shrnutí akademických teorií o zdravém vývoji a průběhu učení žáků od dvanácti do osmnácti let, jakkoli výzkumně podložené, nemůže nikdy postihnout individuální vývojové aspekty účastníků konkrétního programu. Každá školní skupina má jinou sociální zkušenost a dynamiku, její součástí bývají zpravidla také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Při přípravě programu je proto důležité zohledňovat obecné charakteristiky cílových skupin. Ještě důležitější je však krátce před realizací programu komunikovat s pedagogem, který skupinu potenciálních účastníků dobře zná. Úplně nejdůležitější je nakonec přizpůsobit program těm žákům, kteří se ho skutečně účastní.

I proto jsme čtvrtou kapitolu, jež tvoří pomyslný úvod do světa reálné edukační praxe, vystavěli didakticky, podobně jako v metodice *Památky nás baví 1*. Volili jsme kombinaci všech tří didaktických strategií, na nichž se zakládá i památková edukace. Kdo chtěl, mohl se o praxi opět nechat jen poučit. Nebo si o ní udělat vlastní představu prostřednictvím pracovních pojmů a reflektivního dialogu praktiků. Pevně však doufáme, že se našli i tací, kteří se prostřednictvím řešení malé didaktické úlohy stali spoluautory této knihy.

Od návrhu řešení jedné, pedagogicky zajímavé situace si jistě nelze slibovat, že povede čtenáře rovnou k samostatnému návrhu edukačního programu. Byť by těsné sousedství dotčené úlohy a komprimovaného návodu na přípravu, realizaci a hodnocení programu mohlo, pravda, o takové bláhové naději vypovídat. Máme však za to, že pomyslný *Rubicon* na cestě k rozvoji vlastní edukační praxe překročili spíše ti, kdo, nejenže popsali své řešení, ale především otočili list, aniž by očekávali správnou odpověď. Návody mohou jen „navádět“, příklady dobré praxe inspirovat. Za správnou cestou (z řec. *met-hodos*) se však musíme vydat každý sám.

Šťastnou cestu Vám i dětem a mladým lidem, jež budete do světa péče o kulturní dědictví uvádět!

# Poznámky

## 1. Úvod

- <sup>1</sup> Srovnej také Hana HAVLŮJOVÁ – Petr HUDEC – Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky prvního stupně základních škol*, Praha 2015.

## A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

- <sup>2</sup> Blíže viz např. Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998. Zdroje k diskuzi pojmu viz Hana HAVLŮJOVÁ – Martina VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, Zprávy památkové péče (dále ZPP) 73/5, 2013, s. 473, pozn. 4. Srovnej rovněž Anna DUDOVÁ – Michal KAPLÁNEK – Richard MACKŮ, *Mnohotvarý fenomén animace*, *Pedagogická orientace*, 21/3, 2011, s. 284–304.
- <sup>3</sup> Podle Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007, s. 7.
- <sup>4</sup> Blíže viz Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009.
- <sup>5</sup> Blíže viz například Evropská komise, *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. Česká republika 2009/10*, Praha 2010.
- <sup>6</sup> Blíže viz např. Ladislav PTÁČEK – Tomáš RŮŽIČKA (edd.) *Jak pře(d)kládat svět: Základy dobré interpretace*, Brno 2012, s. 7–10. A dále Freeman TILDEN, *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill 1967, James CARTER (ed.) *Sense of Place: An Interpretive Planning Handbook*, Inverness 1997 (2. vyd. 2001), Marion BLOCKLEY – Alison HEMS (eds.) *Heritage Interpretation*, London 2006, Mike CORBISHLEY, *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage and Education*, Woodbridge 2011.
- <sup>7</sup> Viz např. Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A–Ž*, Praha 1972, s. 558.
- <sup>8</sup> Podle Národní památkový ústav (dále jen NPÚ), *Úmluva o světovém dědictví UNESCO* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/zakony-mezinarodni-dokumenty/mezinarodni-dokumenty/unesco> [cit. 2015-06-17].
- <sup>9</sup> Podle Národní ústav lidové kultury, *Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví* [online]. Dostupné z: <http://www.nul.k.cz/files/kestazeni/umluva.pdf> [cit. 2015-06-17].
- <sup>10</sup> Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008, s. 10.
- <sup>11</sup> NPÚ, *Statut Národního památkového ústavu* [online]. Dostupné z: [http://www.npu.cz/download/1423557114/Statut+n%C3%A1rodn%C3%ADho+pam%C3%A1tkov%C3%A9ho+%C3%BAstavu\\_28012015.pdf](http://www.npu.cz/download/1423557114/Statut+n%C3%A1rodn%C3%ADho+pam%C3%A1tkov%C3%A9ho+%C3%BAstavu_28012015.pdf) [cit. 2015-06-17]



- <sup>12</sup> Srovnej Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 56.
- <sup>13</sup> Viz NPÚ, *Movité památky* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/movite-pamatky> [cit. 2015-06-17].
- <sup>14</sup> NPÚ, *Nemovité památky* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/nemovite-pamatky/> [cit. 2015-06-17].
- <sup>15</sup> NPÚ, *Památkově chráněná území - památkové rezervace, památkové zóny, ochranná pásma* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/pamatkove-chronena-uzemi/> [cit. 2015-06-18].
- <sup>16</sup> Tamtéž.
- <sup>17</sup> Blíže viz UNESCO, *World Heritage Education Programme* [online]. Dostupné z: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/> [cit. 2015-06-17].
- <sup>18</sup> Blíže viz dokumenty relevantní pro tuto metodiku *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2010. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007. Aktuální verze a další vzdělávací programy viz MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 2015-06-18].

## 2. Vzdělávací role paměťových a památkových institucí: Teorie a praxe

- <sup>19</sup> Viz Graham FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay: People, Landscape and Change*, in: G. Fairclough - R. Harrison - J. H. Jameson - J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 297–312.
- <sup>20</sup> G. FAIRCLOUGH, G., *New Heritage, an Introductory Essay*, s. 297.
- <sup>21</sup> K tomu srovnej například studie k teoretickému a historickému vývoji státní památkové péče v českých zemích od Vladimíra CZUMALA, Vratislava NOVOTNÉHO nebo Petra ŠTONCNERA, in: *Péče o architektonické dědictví: Vybrané kapitoly k tématu péče o stavební a umělecké památky 1*, Praha 2008, s. 11–26, 29–44, 45–93. Dále viz také Ivo HLOBIL, *Na základech konzervativní teorie české památkové péče*, Praha 2008. Alois RIEGL, *Moderní památková péče*. Edd. Ivo HLOBIL a Ivan KRUIS, Praha 2003, s. 101–138.
- <sup>22</sup> Viz např. zohledňování ne-evropských standardů péče a ochrany o přírodní a kulturní dědictví (*Charta z Burry*, 1979, *Dokument o autenticitě z Nara*, 1994), posilování mezinárodní ochrany nehmotného dědictví (*Úmluva o zachování nemateriálního kulturního dědictví*, 2003), udržitelná a participativní péče (*Rámcová úmluva Rady Evropy o hodnotě kulturního dědictví pro společnost z Faro*, 2005, *Charta ICOMOS o interpretaci a prezentaci kulturně historických míst*, 2008). Blíže viz NPÚ, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, Praha 2007, s. 106–127, s. 182–193. Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví. Council of Europe (dále jen CE), *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* [online] Dostupné z: <http://www.coe.int/faroconvention>. ICOMOS, *The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites* [online] Dostupné z: [http://www.international.icomos.org/charters/interpretation\\_e.pdf](http://www.international.icomos.org/charters/interpretation_e.pdf) [cit. 2015-06-18].

- <sup>23</sup> Viz blíže *The Heritage Reader*. Eds. Graham FAIRCLOUGH, Rodney HARRISON, John H. JAMESON, John SCHOFIELD, Abington 2008. A dále např. *Evropská úmluva o krajině* (2000), in: NPÚ, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, s. 214–227. *Architektonické dědictví krajiny. Sborník k mezinárodnímu symposiu, Cheb, 21.–23. září 2006*. Edd. Eva DITTERTOVÁ, Jana MYŠKOVÁ, Petr VELIČKA a Václav ZŮNA, Cheb 2006.
- <sup>24</sup> G. FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay People, Landscape and Change*, s. 297. Srovnej *Pečujeme o Zemi – strategie trvale udržitelného života*, Bratislava, 1991. NPÚ, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*. CE, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*.
- <sup>25</sup> Viz blíže Kate CLARK, *From Regulation to Participation: Cultural Heritage, Sustainable Development and Citizenship*, in: CE, *Forward Planning: The Function of Cultural Heritage in a Changing Europe*, Strasbourg 2001, s. 103–112.
- <sup>26</sup> Aktuálně viz např. spory o nové výstavbě na pražském nábřeží, záchraně Lázní Kyselka nebo nádraží v Havířově. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/367862-praha-1-se-proti-monstru-v-barvach-marshmallow-na-starem-meste-neodvola.html>, [http://cestovani.idnes.cz/zdevastovane-lazne-kyselka-df9-/tipy-na-vylet.aspx?c=A141127\\_133622\\_kolem-sveta\\_tom](http://cestovani.idnes.cz/zdevastovane-lazne-kyselka-df9-/tipy-na-vylet.aspx?c=A141127_133622_kolem-sveta_tom), <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/288112-architekti-vedou-asi-posledni-bitvu-trilete-valky-o-nadrazi-v-havirove/>. [cit. 2015-06-18]. Srovnej John HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why Culture Needs a Democratic Mandate*, London 2006.
- <sup>27</sup> J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*, s.18.
- <sup>28</sup> Mojmír HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 42–51.
- <sup>29</sup> M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 50.
- <sup>30</sup> Tamtéž.
- <sup>31</sup> Alois RIEGL: *Der moderne Denkmalkultus sein Wesen und seine Entstehung*. Wien 1903 cituje M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 42n. Srovnej A. RIEGL, *Moderní památková péče*, s. 8–75.
- <sup>32</sup> Martin HEIDEGGER, *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt, Endlichkeit, Einsamkeit* (Wintersemester 1929/30), Hrsg. F.-W. von Herrmann, Frankfurt am Main 1983 cituje M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 46.
- <sup>33</sup> Viz K. CLARK, *From Regulation to Participation*, s. 104–106. Srovnej také Gabi DOLFF-BONEKÄMPER, *Sites of Memory and Sites of Discord: Historic Monuments as a Medium for Discussing Conflict in Europe*, in: CE, *Forward Planning*, s. 53–58. Randall MASON, *Assessing Values in Conservation Planning: Methodological Issues and Choices*, in: G. Fairclough - R. Harrison - J. H. Jameson - J. Schofield (eds.) *The Heritage Reader*, s. 99–124. Jeanette ATKINSON, *Education, Values and Ethics in International Heritage: Learning to Respect*, Surrey 2014.
- <sup>34</sup> K. CLARK, *From Regulation to Participation*, s. 106–107.
- <sup>35</sup> Podle Ivan RYNDA, *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.

- <sup>36</sup> Viz např. uplatňování Agendy 21 prostřednictvím místních akčních skupin, dotační program Zelená úsporám administrovaný Ministerstvem životního prostředí nebo *Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (20082015)*. K tomu blíže např. Hana HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.) *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural Heritage and Sustainable Development of Local Communities*, Praha 2013, s. 10–27.
- <sup>37</sup> Viz např. problematika zateplování fasád historických objektů, výměna dřevěných okenních ráků za plastové, zvyšování návštěvnosti objektů nad únosnou míru, upřednostňování ochrany živočichů před ochranou historické parkové zeleně atd. K tomu srovnej Kate CLARK, *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*, in: G. Fairclough - R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield (eds.) *The Heritage Reader*, s. 82–98.
- <sup>38</sup> Např. étos péče a úcty, systém předběžné opatrnosti, zohledňování nároků budoucích generací („Každá generace by měla zanechat budoucí generaci svět alespoň tak rozmanitý a produktivní, jako byl ten, který zdědila.“) *Pečujeme o Zemi – strategie trvale udržitelného života*. A dále K. CLARK, *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*.
- <sup>39</sup> D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 9.
- <sup>40</sup> Pojem „péče o památky“ zahrnuje pro potřeby zjednodušení nejen fyzickou (technologickou), ale také zákonnou ochranu památkových objektů, muzejních a galerijních artefaktů, archivních pramenů apod.
- <sup>41</sup> Pojem „marketing“ opět z důvodů zjednodušení zahrnuje nejen ekonomické činnosti zaměřené na generování zisku prostřednictvím uspokojování potřeb zákazníků, např. návštěvníků památek, ale také problematiku dotační politiky a investic do kultury.
- <sup>42</sup> Srovnej model utváření kulturních hodnot v J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*. Podle J. Holdena lze klíčové hráče, kteří se na utváření kulturních hodnot ve veřejném prostoru podílejí, rozdělit do tří základních skupin podle zájmů a spektra hodnot, jež reprezentují. Největší skupinu tvoří široká veřejnost, jež své požadavky odvozuje od *vnitřních hodnot* (např. intelektuálních, emočních, duchovních), které se však rodí z rozmanitých individuálních a sociálních zkušeností a jsou proto veskrze neměřitelné. Menší, avšak nejlivnější skupinu, představují *politici*, kteří se soustředí především na měřitelné výsledky, výstupy či dopady kultury. Zajímají se přednostně o *instrumentální hodnoty*, jež lze dále zúročit v sociální, ekonomické nebo politické oblasti. Do třetí skupiny řadí J. Holden *odborníky* pověřené správou kulturního dědictví, jejichž doménou by měly být *hodnoty institucionální*. Ty jsou odvozovány jednak od způsobů, jakými kulturní instituce komunikují a jednají s veřejností i s politiky. A dále závisejí také na tom, do jaké míry ta která instituce respektuje a aplikuje demokratické způsoby rozhodování. Institucionální hodnoty lze měřit jen nepřímo, na základě zpětné vazby od veřejnosti a dalších partnerů.
- <sup>43</sup> Upraveno podle Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina SLÁDKOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealis Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 16. Srovnej English Heritage (dále jen EH) *Making the Past Part of Our Future: English Heritage Strategy 2005–2010*, Swindon 2005.

- <sup>44</sup> Srovnej např. F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage* a Attingham Trust (dále jen AT), *Opening Doors: Learning in the Historic Environment: an Attingham Trust Report*, Attingham Trust 2004. Rozvoj environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty v 90. letech 20. století se v České republice promítl např. do existence samostatného průřezového tématu *Environmentální výchova*, které je definováno v rámcových vzdělávacích programech. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví si svou cestu do škol hledá teprve od přelomu tisíciletí. K tomu viz blíže např. D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*.
- <sup>45</sup> Blíže viz *National Trust* (dále jen NT) [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk> [cit. 2015-05-14].
- <sup>46</sup> Blíže viz také výroční zprávy dostupné ze stránek: <https://www.nationaltrust.org.uk/about-us/annual-reports/>. Srovnej rovněž Hana HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*. Ihned.cz [online] 2008. Dostupný z: [http://ihned.cz/c4-10036830-30314270-000000\\_d-vychova-ke-vztahu-ke-kulturne-historickemu-dedictvi-pohled-do-velke-britanie](http://ihned.cz/c4-10036830-30314270-000000_d-vychova-ke-vztahu-ke-kulturne-historickemu-dedictvi-pohled-do-velke-britanie) [cit. 2015-05-14].
- <sup>47</sup> Tamtéž.
- <sup>48</sup> Viz např. Stephen MOSS, *Natural Childhood*, Swindon 2012. NT, *50 things to do before you're 11¾* [online] Dostupné z: <https://www.50things.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- <sup>49</sup> Viz např. NT, *Appetite for Change*, Swindon 2009. NT, *Big Issues* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/what-we-do/big-issues/> [cit. 2015-05-14]. Dále viz také H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- <sup>50</sup> Dostupné z: <https://www.nationaltrust.org.uk/about-us/annual-reports/> [cit. 2015-05-14].
- <sup>51</sup> Blíže viz NT, *Volunteer* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/get-involved/volunteer/>. K dispozici je např. cena Duke of Edinburgh's Award. Blíže viz NT, *Duke of Edinburgh's Award* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/article-1356394757218/>. Ale také rozmanité vzdělávací programy a stipendia. Podrobně viz NT, *Training Schemes* [online] Dostupné z: <http://www.ntjobs.org.uk/join-us/training-schemes> [cit. 2015-05-14].
- <sup>52</sup> Srovnej M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále Mike CORBISHLEY – Don HENSON – Peter G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*, London 2004. Tim COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006. Dušan FOLTÝN – Hana HAVLŮJOVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural Heritage and Sustainable Development of Local Communities*, Praha 2013.
- <sup>53</sup> Viz např. NPÚ, *Výroční zpráva. Národní památkový ústav 2009* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/> [cit. 2015-05-14].
- <sup>54</sup> Jednalo se o omnibusové šetření IBRS OBSERVER, realizované ve dnech 1.–11. listopadu 2011 pro potřeby NPÚ. Tazatelé vedli osobní rozhovory s 1000 respondentů z celé ČR. Respondenti byli vybráni náhodně s kvótní oporou (velikost místa bydliště v regionu, pohlaví, věk). Podle International Business and Research Service (dále jen IBRS), *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*, interní zpráva, nepublikováno.

- <sup>55</sup> Podle IBRS, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*. Srovnaj NPÚ, *Výroční zpráva. Národní památkový ústav 2012*, s. 9 [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/> [cit. 2015-05-14]. V roce 2011 se jednalo o 93 objektů. Aktuálně je počet památek ve správě NPÚ vyšší, stoupá i počet zpřístupněných objektů a celková návštěvnost. Složení klientely se však zásadně nemění.
- <sup>56</sup> Podle IBRS, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*.
- <sup>57</sup> Viz například výsledky šetření mezi pedagogy v letech 2012–2013 in Hana HAVLŮJOVÁ, *Východiska památkové edukace* [online] Dostupné z: [http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Havlujova\\_Vychodiska-pam-edukace.pdf](http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Havlujova_Vychodiska-pam-edukace.pdf) [cit. 2015-06-15]. Srovnaj rovněž výsledky diskursivních analýz zařazené in Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina CHARVÁTOVÁ – Martina INDROVÁ – Dušan KLAPKO a kol., *Památky nás baví 3. Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů*, Praha 2015.
- <sup>58</sup> AT, *Opening Doors*, s. 9.
- <sup>59</sup> Srovnaj např. Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Yves BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998, David FONTÁNA, *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997.
- <sup>60</sup> Podrobněji viz např. Isabella PAVELKOVÁ, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002.
- <sup>61</sup> Podrobně viz například Alain SANCHEZ - Marc VILAR, *L`Hospice d`Ille: étude de cas*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, s. 74–93. Dále viz také H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*.
- <sup>62</sup> Dostupné na speciálních webových stránkách <http://www.chateau-fontainebleau-education.fr/pages/home01.html> [cit. 2015-05-14]. Srovnaj Martina VESELÁ – Hana HAVLŮJOVÁ – Dagmar WIZOVSKÁ – Tomáš WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci: teorie, zahraniční i domácí inspirace a praxe*, ZPP 74/6, 2014, s. 469.
- <sup>63</sup> Srovnaj M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále M. CORBISHLEY – D. HENSON – P. STONE (eds.) *Education and the historic environment*.
- <sup>64</sup> Blíže viz M. VESELÁ – H. HAVLŮJOVÁ – D. WIZOVSKÁ – T. WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci*, s. 470.
- <sup>65</sup> Od 1. dubna 2015 používá původní označení *English Heritage* nestátní nezisková organizace spravující památkové objekty, zatímco *Historic England* je pokračovatelkou státní příspěvkové organizace Ministerstva kultury, médií a sportu s cílem pomoci lidem pochopit historické prostředí, jeho hodnotu a péči o něj. Blíže viz EH, *Our history* [online] Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/about-us/our-history/> [cit. 2015-05-14].

- <sup>66</sup> Od roku 1983, kdy byla tato zřízena, měla v zásadě tři hlavní cíle: 1) ochrana a zhodnocování kulturně historického prostředí, 2) zpřístupňování kulturně historického dědictví široké veřejnosti, 3) zvyšování všeobecné úrovně porozumění minulosti. V rámci své činnosti se EH do roku 2015 zabývalo mimo jiné obhajobu kulturně historického dědictví na národní i mezinárodní úrovni, grantovou podporu ochrany historických budov, památkových objektů a krajinných celků, udržováním a zpřístupňováním národního seznamu památek, péčí o více než 400 památkových objektů a v neposlední řadě podporou výzkumu a vzdělávání. Od přelomu druhého tisíciletí byla činnost EH z více jak 75 % financována z rozpočtu tří ministerstev, zbytek příjmů tvořily členské příspěvky, vstupné do památkových objektů, pronájem objektů pro rekreační účely, sponzorské dary apod. Blíže viz M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále M. CORBISHLEY – D. HENSON – P. G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*. Srovnej H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- <sup>67</sup> Viz například Tim COPELAND, *Maths and the historic environment*, London 1991. Tim COPELAND, *Geography and the historic environment*, London 1993. John POWNALL - James H. HUTSON, *Science and the historic environment*, London 1992. Malcolm LOCKEY - David WALMSLEY, *Art and the historic environment*, London 1999.
- <sup>68</sup> Edukační tým English Heritage postupně vytvořil a spravoval rozsáhlý webový portál, kde mohou vyučující nalézt nejen podklady pro samoobslužné školní exkurze, ale také mnoho dalších materiálů vhodných do výuky. Blíže viz *Heritage Explorer* [online]. Dostupný z: <http://www.heritage-explorer.co.uk/web/he/teachingactivities.aspx> [cit. 2015-05-14].
- <sup>69</sup> Blíže viz aktuální webové stránky *English Heritage* dostupné z: [www.english-heritage.org](http://www.english-heritage.org) [cit. 2015-05-14].
- <sup>70</sup> Blíže viz aktuální webové stránky *Historic England* dostupné z: <http://www.historicengland.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- <sup>71</sup> Například v rámci projektu *Middleton Mystery* se studenti ve věku 14–16 let ze sociálně slabých rodin zapojili do tvorby počítačové hry inspirované historií památkového objektu Belsay Hall, který se nachází v severovýchodní Anglii. Budova rodinné vily z počátku 19. století, imitující podobu klasického řeckého chrámu, jim posloužila jako předloha pro hrací prostředí. V souvislosti s dalšími dvěma inkluzivními projekty směřovaly do areálu Belsay Castle, Hall and Gardens kroky návštěvníků, kteří tvoří jen velmi malé procento tradičních členů English Heritage. Jednak to byla skupina maminek s dětmi z pakistánské komunity usdlé v blízkém Newcastleu, jednak skupina lidí, kteří se starají o své dlouhodobě nebo nevléčitelně nemocné příbuzné. Blíže viz EH, *Belsay Castle, Hall and Gardens* [online]. Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/> [cit. 2015-05-14]. Lynne MINETT – Carl GAVIN, *Middleton Mystery: An Adventure at Belsay Hall* [online] Dostupné z: [http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2\\_carlgavin\\_lynneminett\\_v2.pdf](http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2_carlgavin_lynneminett_v2.pdf) [cit. 2015-05-14]. EH, *Annual Report and Accounts 2007/08*, London 2008. H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- <sup>72</sup> Podrobně viz A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 14.

- <sup>73</sup> Srovnej např. Peter VERGO (ed.), *The New Museology*, London, 1989. Gordon FYFE – Sharon MACDONALD (eds.), *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in Changing World*, Oxford, 1999. Gail ANDERSON (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, Walnut Creek 2004.
- <sup>74</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 560–564.
- <sup>75</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*.
- <sup>76</sup> Viz např. Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, Olomouc 2012. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.
- <sup>77</sup> M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 42–51. Stanislav ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 66–85. Irena BUKAČOVÁ, *Zdroje a funkce identity regionálních společenství na prahu 3. tisíciletí*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 114–121.
- <sup>78</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 288–378.
- <sup>79</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 420–434.
- <sup>80</sup> P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Marie FULKOVÁ – Lucie HAJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace. Vlastní cestou k umění. Vzdelávací programy Uměleckoprůmyslového muzea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha 2012. Marie FULKOVÁ – Lucie JAKUBCOVÁ – Leonora KITZBERGEROVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového muzea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*, Praha 2013.
- <sup>81</sup> K vývoji a aktuální situaci viz například příspěvky na konferenci *Igor Zhoř a cesty k umění*, kterou uspořádala Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Uměleckoprůmyslovém muzeu Moravské galerie v Brně v rámci 6. ročníku Týdne výtvarné kultury v březnu 2015. Viz Týden výtvarné kultury: Program [online]. Dostupné z: <http://www.tvk-brno.cz/soubory/program-tvk6.pdf> [cit. 2015-05-14]. Dále P. ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*.
- <sup>82</sup> Veronika MIKEŠOVÁ – Marie OPATRŇÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Certifikovaná metodika*, 2014 [online]. Dostupné z: [http://www.archeologienadosah.cz/sites/default/files/naki/metodika\\_edukace\\_a\\_prezentace\\_archeologickeho\\_kulturniho\\_dedictvi.pdf](http://www.archeologienadosah.cz/sites/default/files/naki/metodika_edukace_a_prezentace_archeologickeho_kulturniho_dedictvi.pdf) [cit. 2015-02-01].
- <sup>83</sup> Marie FULKOVÁ – Lucie JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1–3*, 2013 [online]. Dostupné z: <http://www.upm.cz/index.php?language=cz&page=207> [cit. 2015-02-01].
- <sup>84</sup> Projekt CZ.04.1.03/3.1.15.2, operační program MŠMT *Rozvoj lidských zdrojů*. Projekt byl spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR. Realizace probíhala v letech 2006–2008.
- <sup>85</sup> V rámci projektu byl podrobně popsán vzdělávací potenciál archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví.

- <sup>86</sup> Viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*. František PARKAN a kol.: *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*, Praha 2008. Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in: M. Gašparová – Š. Ligas (ed.), *Odkaz kulturněho dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009 s. 87–90.
- <sup>87</sup> Srovnej A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*. Podrobněji viz např. Vlastimil NOVÁK, *Mezi pražci mladěšovské úzkokolejky*, in: F. Parkan a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 95–107. TÝŽ, *Projekty zaměřené na kulturně historickou výchovu realizované žáky Základní školy Kostelní náměstí Moravská Třebová v Průmyslovém muzeu Mladějov*, in: Katarína Galajdová (ed.), *Možnosti mimoškolního vzdělávání*, Hradec Králové 2009, s. 45–53. TÝŽ, *Hledání skryté krásy*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, s. 120–133.
- <sup>88</sup> Projekt byl realizován na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, hlavní řešitelkou byla prof. Kateřina Charvátová. O uplatnění výsledků projektu v rámci katederní výuky viz H. HAVLŮJOVÁ – K. SLÁDKOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, s. 9–18.
- <sup>89</sup> Projekt CZ.1.07/1.1.00/08.0083 byl podpořen v letech 2009–2012 v operačním programu MŠMT *Vzdělávání pro konkurenceschopnost* z prostředků ESF a rozpočtu ČR. Hlavní řešitelem byla nezisková organizace Brontosauří ekocentrum Zelený klub. Na řešení se podílel také tým spolupracovníků z Katedry dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK.
- <sup>90</sup> Srovnej Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*, 1987. Podrobněji viz také Hana HAVLŮJOVÁ – Dušan FOLTÝN – Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*, *Envigogika* [online] 2012, 7/3. Dostupný z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/78> [cit. 2014-03-05].
- <sup>91</sup> Pilotní projekty proběhly ve školním roce 2010/2011 v Bečově nad Teplou, Brně, Českém Krumlově, Dolní Dobrouči, Doudlebách nad Orlicí, ve Dvoře Králové nad Labem, v Havířově – Bludovicích, Hodslavicích, Hranicích na Moravě, Chocni, Chomutově, Lišově, Ostravě – Svinově, Teplicích, Trmicích a ve Vodňanech. Dokumentace viz [www.historickededitvi.com](http://www.historickededitvi.com) [cit. 2014-12-05].
- <sup>92</sup> Viz Hana HAVLŮJOVÁ - Jana LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*, Praha 2012, s. 97–186. Podrobněji viz např. Martina KRŠKOVÁ, *Objevujeme hrad Zítkov*, in: H. Havlůjová – J. Lešnerová (eds.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 161–169. TÁŽ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví v Chocni*, in: M. Opatrná (ed.), *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Metody, přístupy, stanoviska*, Praha 2013, s. 29–33. TÁŽ, *Ohlednutí za výstavou „Choceň za 2. světové války“* [online] 22. června 2013, dostupné z: <http://www.zschocen.cz/projekty/528-ohlednuti-za-vystavou-chocen-za-2-svetove-valky/> [cit. 2014-02-02].



- <sup>93</sup> Srovnej například Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, Škola pro udržitelný život – přehled realizovaných projektů [online] 2010. Dostupné z: [www.skolaprozivot.cz/publikace](http://www.skolaprozivot.cz/publikace) [cit. 2012-03-02]. Lenka DAŇKOVÁ - Jiří KULICH - Blanka TOUŠKOVÁ, *Škola pro život II. Jak na ekologickou / environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. Praha 2009. Marek LAUER-MANN, *Standardy kvality komunitní školy*, in: Komunitní škola [online], 2010. Dostupné z: <http://komunitniskola.blogspot.com/2010/02/standardy-kvality-komunitni-skoly.html> [cit. 2012-12-05]. Nadace Partnerství, *Komunitní rozvoj* [online], 2012. Dostupné z: <http://www.nadacepartnerstvi.cz/vzdelavani/o-metodach> [cit. 2012-14-05]. Dále také Blažena HUŠKOVÁ a kol., *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*. Brno 2010. Koncept místně zakotveného učení vychází původně z Delia CLARK et al.: *Learning to Make Choices for the Future. Connecting Public Lands, School, and Communities through Place-based Learning and Civic Engagement*. Woodstock 2008. Dostupné také online na [http://promiseofplace.org/curriculum\\_and\\_planning/planning\\_tools](http://promiseofplace.org/curriculum_and_planning/planning_tools) [cit. 2015-01-05].
- <sup>94</sup> Viz např. Hana HAVLŮJOVÁ – Jaroslav NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014. D. FOLTÝN – H. HAVLŮJOVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*. Josef MĀRC – Hana LENCOVÁ a kol., *Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu*, Acta Universitatis Purkynianae Facultatis Philosophicae – Studia Historica Didactica 4, 2012. František TICHÝ, *Přírodní škola – cesta jako cíl aneb Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*, Semily 2011. Ondřej MATĚJKA (ed.), *Tragická místa paměti. Průvodce po historii jednoho regionu/ Tragische Erinnerungsorte: Ein Führer durch die Geschichte einer Region 1938–1945*, Praha 2010. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Dále viz také výsledky projektu *Krajina za školou* [online] Dostupný z: <http://www.krajinazaskolou.cz/> [cit. 2015-01-05]. Popřípadě příspěvky z konferencí *Škola a muzeum in Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola*, 2011 a 2013.
- <sup>95</sup> Viz například Anna TOMKOVÁ - Jitka KAŠOVÁ - Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha 2009. Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2009. František TICHÝ, *Nebojte se projektů aneb Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a možnosti výchovně vzdělávacích projektů*, in: F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví* s. 67–79.
- <sup>96</sup> Srovnej Hana HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 19.
- <sup>97</sup> Viz NPÚ, *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/news/3464-n/> [cit. 2015-05-05].
- <sup>98</sup> Viz Europa Nostra Awards, *Awards Publication* [online] Dostupné z: <http://www.europanostra.org/awards/25/> [cit. 2015-05-05].
- <sup>99</sup> Viz Národní ústav lidové kultury, *Národní seznam: 2. Vesnické masopustní občůzky a masky na Hlíneku* [online] Dostupné z: [http://www.nulk.cz/files/narodni\\_seznam/Nominace\\_narodni\\_seznam\\_masopustni\\_obchuzky.pdf](http://www.nulk.cz/files/narodni_seznam/Nominace_narodni_seznam_masopustni_obchuzky.pdf) [cit. 2015-05-05].
- <sup>100</sup> Blíže viz *Edukace v historickém prostředí (Praha 2015)* [online] Dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/> [cit. 2015-02-01].

- <sup>101</sup> Viz *Edukace v historickém prostředí (Praha 2015): Hana Pavelková - Památkovaná* [online] Dostupné z: [http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Pavelkova\\_Pamatkovana.pdf](http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Pavelkova_Pamatkovana.pdf) [cit. 2015-02-01].
- <sup>102</sup> Podle H. HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávací potenciál památkových objektů s ohledem na školní praxi. Závěrečná zpráva analytického šetření (duben–červen 2012)*, nepublikovaná výzkumná zpráva, 2012, s. 15. Z výsledků dotazníkového šetření dále vyplynulo, že na jaře 2012 nabízelo 27 oslovených památkových objektů 32 programů vhodných pro základní školy, z nichž bylo pouze 8 výslovně určeno pro 2. stupeň. V nabídce bylo také 11 programů pro střední školy. Z detailního popisu nabídky je však zřejmé, že správci památek považovali za „vzdělávací programy“ většinou věku přízřusobené, tematicky laděné či kostýmované komentované prohlídky, někdy doprovázené pracovním listem. Dále výtvarné aktivity a prezentace starých řemesel nebo stylu života v minulosti. Několikrát se vyskytly také zkušenosti s řetězovým provázením, popř. možnost odborných praxí středoškoláků (zahradnické školy; cestovní ruch).
- <sup>103</sup> Srovnej H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 473–474, pozn. 7.
- <sup>104</sup> Blíže viz H. HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávací potenciál památkových objektů s ohledem na školní praxi*, s. 16–17.

## **B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR**

- <sup>105</sup> Srovnej NPÚ, *Hrady, zámky, quo vadis? Správa a rozvoj zpřístupněných památkových objektů jako specifický multidisciplinární soubor činností*, Praha 2009, s. 42. Dostupné rovněž z: <http://www.npu.cz/download/1265185220/pnp02hzquovadis.pdf> [cit. 2015-02-01].
- <sup>106</sup> E-learning neboli elektronické vzdělávání je takovou formou vzdělávání, která využívá různé multi-mediální prvky (např. digitální prezentace a hypertexty, animované sekvence, video a audio snímky, samoobslužné testy) v systému pro řízení studia (angl. learning management system).
- <sup>107</sup> M-learning neboli mobilní vzdělávání je typ e-learningu, který využívá k podpoře učení možnosti přenosných digitálních technologií (např. iPad, smartphone, netbook).
- <sup>108</sup> Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 474n.
- <sup>109</sup> Do řešení projektu se zapojili zejména zástupci pražské katedry dějin a didaktiky dějepisu a brněnských kateder sociální pedagogiky a výtvarné výchovy. Zastávali mimo jiné roli garantů pedagogické a didaktické kvality edukačních programů a spolupořádali odborné semináře, jejichž cílem bylo přispět k provázání systému vzdělávání v rámci NPÚ s dalšími sférami celoživotního učení v ČR. Blíže viz *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ* (Brno 2013), *Edukace na památkových objektech ve správě NPÚ* (Praha 2014), *Edukace v historickém prostředí* (Praha 2015), dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/>. [2015-05-05].
- <sup>110</sup> Podle Eliška WALTEROVÁ – Karel ČERNÝ – David GRÉGR – Martin CHVÁL, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha 2011, s. 176–177. Srovnej *Rámcové vzdělávací programy*.

- <sup>111</sup> Srovnej např. Eliška WALTEROVÁ, *Akční výzkum v podmínkách české školy*, in: Český pedagogický výzkum v současných podmínkách, Praha 1997, s. 26–29. Rachel MASON – Marie FULKOVÁ, *Výtvarní pedagogové a akční výzkum. Metodický portál: Články* [online]. 21. 02. 2009. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VYZKUM.html> [cit. 2015-06-30], Fred KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011, Dušan KLAPKO – Lenka REMSOVÁ, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, Brno 2013, Marie FULKOVÁ, *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 až 2014 (Vybrané metodologie a metody)* [online] Dostupné z: <http://www.gamuedu.cz/vyzkum.html> [cit. 2015-05-05].
- <sup>112</sup> Viz např. Stephen KEMMIS – Robin McTAGGART, *The Action Research Planner*, Geelong 1981, Wilfred CARR – Stephen KEMMIS, *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*, Brighton 1986 (2. vydání), Louis COHEN – Lawrence MANION – Keith MORRISON, *Research Methods in Education*, London 2007 (6. vydání), John ELLIOTT, *Action Research for Educational Change*, Buckingham 1991, Norman DENZIN – Yvonna LINCOLN (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*, London 2002, Jean McNIFF, J. – Jack WHITEHEAD, *Action Research: Principles and Practice*, London 2002.
- <sup>113</sup> Tamtéž. A dále Stephen KEMMIS – Robin McTAGGART, *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*, in: N. Denzin – Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks 2005, s. 559–603.
- <sup>114</sup> Srovnej také D. KLAPKO – L. REMSOVÁ, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, s. 99–101.
- <sup>115</sup> Souhrnně viz například Kateřina CICHROVÁ, *Edukativní programy jako nástroj zprostředkování kulturních hodnot památkového fondu školní mládeži*, ZPP 70/2, 2010, s. 115–116. Martin GAŽI, *Prezentace památkové péče (nejen) na jihu Čech*, ZPP 71/6, 2011, s. 395–399.
- <sup>116</sup> Viz například Kateřina CICHROVÁ - Markéta SLABOVÁ, *Objevování barokní zahrady zámku Český Krumlov*, Praha 2008. Kateřina CICHROVÁ - Markéta SLABOVÁ – Dagmar GERŠLOVÁ, *Objevování renesanční zahrady zámku Kratochvíle*, Praha 2008. Pracovníci NPÚ ú.o.p. České Budějovice se podíleli také na tvorbě soubor didaktických listů, který vznikl v roce 2011 ve spolupráci s Jihočeskou centrálnou cestovního ruchu a Regionálním sdružením Šumava připravili v rámci projektů *Školní výlety do jižních Čech, a příhraničních regionů Dolního a Horního Rakouska* a *Školní výlety do jižních Čech, Šumavy a Dolního Bavorska*.
- <sup>117</sup> K tomu viz sada pracovních sešitů: Dagmar GERŠLOVÁ, *Po stopách Rožmberků uličkami Českého Krumlova*, České Budějovice 2011. Šárka KOSOVÁ, *Putování od bludného kamene aneb České Budějovice gotické*, České Budějovice 2009. Jana TAUBROVÁ - Simona FOLTÝNOVÁ, *Renesance pod Černou věží*, České Budějovice 2009. Kateřina CICHROVÁ, *Samson je také baroko*, České Budějovice 2009. Dostupné online z: <http://www.npu-cb.eu/pamatky-hrou-i-poucenim/> [cit. 2014-01-03].

- <sup>118</sup> Viz například Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ) – Alena ŠVEHLOVÁ, *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 50–58. Václav GIRSA – Miloslav HANZL – Dagmar MICHONOVÁ – Tomáš WIZOVSKÝ, *Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace*, Praha 2009. Ondřej CINK – Petr SOKOL – Tomáš WIZOVSKÝ, *Prezentace NKP Bečov formou vzdělávacích programů* [online] 2006. Dostupné z: <http://www.castlebecov.eu/projekt.php> [2014-01-03].
- <sup>119</sup> Hana HAVLŮJOVÁ, *Dobrodružství stavební historie pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Metodické podklady pro učitele, Praha 2009.
- <sup>120</sup> Při programu „Relikviář pro každého“ pracují děti či zrakově hendikepovaní s dotykovým modelem relikviáře ve velikosti 1:1, který provází skupinu během celé prohlídky. Na počátku vzniku této haptické pomůcky byla spolupráce se studenty a pedagogy z Gymnázia Přírodní škola, o.p.s., s jejich pomocí se podařilo vytvořit projekt, získat finance a myšlenku zrealizovat. Z dílny studentů Přírodní školy pochází také další pomůcky využívané při programu, jako např. animovaný film o životě sv. Maura či komiks popisující osud vzácné památky. Viz blíže ke vzniku H. HAVLŮJOVÁ – K. ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ) – A. ŠVEHLOVÁ, *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví*, s. 55–56.
- <sup>121</sup> Zajišťována byla výuka ve škole, řetězové provázení nebo praxe zahradnických škol. Viz např. výsledky dotazníkového šetření in: H. HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávací potenciál památkových objektů s ohledem na školní praxi*.
- <sup>122</sup> Podrobněji viz Lenka KŘESADLOVÁ, *Akce 2009 - Děti a památky*, in: *Ingredere hospes II.*, Kroměříž 2009, s. 151–152. TÁŽ, *Podpora památky UNESCO*, in: *Ingredere hospes IV.*, Kroměříž 2011, s. 120–121. TÁŽ, *Kroměřížské zahrady 2011–2012*, in: *Ingredere hospes V.*, Kroměříž 2012, s. 109–112. Petr HULDEC - Lenka KŘESADLOVÁ, *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*, Praha 2015. TITÍŽ (edd.) *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, Praha 2015.
- <sup>123</sup> Souhrnný přehled o činnosti všech sedmi regionálních edukačních center NPÚ podávají webové stránky projektu *Památky nás baví* [online] Dostupné z: [www.pamatkynasbavi.cz](http://www.pamatkynasbavi.cz) a interaktivní mapa *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách* [online] Dostupná z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/> [cit. 2015-09-16].
- <sup>124</sup> Rámcová koncepce systému edukačních aktivit a strategie její realizace do roku 2015 vznikla na základě vstupních analýz na konci první fáze projektu v roce 2012. Na společném fóru byly dále definovány kritické faktory úspěchu a dlouhodobé cíle. Cíle krátkodobé a roční akční plány formulovali koordinátoři regionálních edukačních center každý zvlášť s ohledem na specifika svých regionů. Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 476–477.

- <sup>125</sup> Regionální koordinátoři edukačních center NPÚ vzešli z řádných výběrových řízení. Teprve v praxi se však ukázalo, do jak velké míry v sobě jejich pozice kloubí nároky manažerské i pedagogické. Z manažerského hlediska musejí být koordinátoři schopni: analyzovat stávající edukační nabídku a požadavky ve spádovém regionu; vytvářet a naplňovat střednědobé a krátkodobé edukační strategie pro spádový region s ohledem na dostupný památkový fond, personální kapacity a vzdělávací potřeby cílových skupin; spolupracovat na tvorbě, realizaci, evaluaci edukačních programů se všemi zainteresovanými partnery (např. dalšími pracovníky NPÚ, zástupci cílových skupin, konzultanty z řad odborné i laické veřejnosti) a zajišťovat vícezdrojové financování aktivit edukačního centra. Z hlediska pedagogického musejí umět aplikovat při tvorbě a realizaci programů principy památkové edukace a další relevantní pedagogické a didaktické zásady (viz např. Devatero pravidel); podporovat inkluzivní formy vzdělávání a zohledňovat speciální vzdělávací potřeby (potenciálních) účastníků programu; zprostředkovávat spolupráci územních odborných pracovišť a správ NPÚ s institucemi formálního vzdělávání, zájmovými organizacemi, dobrovolníky a dalšími zájemci, zejména na komunitní úrovni.
- <sup>126</sup> Viz také H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 478–479. M. VESELÁ – H. HAVLŮJOVÁ – D. WIZOVSKÁ – T. WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci*, s. 464–473. A dále Petr SOKOL – Tomáš WIZOVSKÝ, *Archeologické profilování jako součást vzdělávacích programů*, in: *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví* [online] 2013. Dostupné z: <http://www.archeologienadosah.cz/clanky/workshop-edukace-prezentace-archeologickeho-kulturniho-dedictvi> [cit. 2013-07-07]. Srovnej také V. MIKEŠOVÁ – M. OPATRŇÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*.
- <sup>127</sup> V průběhu projektu zahájila regionální edukační centra (EC) dlouhodobou spolupráci také s dalšími památkovými objekty: EC v Českých Budějovicích (klášter Zlatá Koruna, SZ Třeboň, SHZ Český Krumlov, SZ Dačice), EC v Kroměříži (Arcibiskupský zámek a zahrady v Kroměříži, SH Buchlov, SZ Vizovice), EC v Ostravě (Důl Michal, SZ Šternberk), EC v Telči (SZ Telč, SZ Jaroměřice, SH Lipnice, SZ Červená Lhota, SZ Náměšť), EC na SHZ Bečov (klášter Plasy, SZ Valeč), EC na SZ Hradec nad Moravicí (SZ Raduň), EC pro střední Čechy (SZ Veltrusy, klášter Sázava, Zahrady pod Pražským hradem, SH Křivoklát).
- <sup>128</sup> Viz *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách*.
- <sup>129</sup> Viz <http://www.npu-telc.eu/cz/metodicke-centrum-pro-vzdelavani-v-telci> [cit. 2015-06-06].

### 3. Pedagogická východiska sekundární edukace v historickém prostředí

- <sup>130</sup> Srovnej J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 346.
- <sup>131</sup> AT, *Opening Doors*, s. 33.
- <sup>132</sup> Blíže viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a další*.
- <sup>133</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 232–236.

- <sup>134</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 232–234.
- <sup>135</sup> Srovnej L. PTÁČEK – T. RŮŽIČKA (edd.), *Jak pře(d)kládat svět*, s. 22.
- <sup>136</sup> Jean PIAGET – Bärbel INHELDEROVÁ, *Psychologie dítěte*, Praha 1997 cit. J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 235.
- <sup>137</sup> Srovnej Lev S. VYGOTSKIJ, *Vývoj vyšších psychických funkcí*, Praha 1976. Mihály CSÍKSZENTMIHÁLYI, *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha 1996.
- <sup>138</sup> Srovnej H. HAVLŮJOVÁ – P. HUDEC – M. INDROVÁ, *Památky nás baví 1*.
- <sup>139</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 235. Srovnej Andrew PETERSON, *Moral Learning in History Education*, in: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*, Londýn 2010, s. 161–171.
- <sup>140</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 236. Srovnej Erik ERIKSON, *Osm věků člověka*, Praha 1983.
- <sup>141</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 236–237.
- <sup>142</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 237.
- <sup>143</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 237
- <sup>144</sup> J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 346–348.
- <sup>145</sup> Srovnej Alice STUHLÍKOVÁ, *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, ZPP 70/1, 2010, s. 66–67. Táž, *Triáda pracovníků NPÚ na kolokviu Muzea pro všechny*, ZPP 72/1, 2012, s. 66–67. Táž, *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, ZPP, 72/ 2, 2012, s. 130–132.
- <sup>146</sup> P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*. M. FULKOVÁ – L. JAKUBCOVÁ – L. KITZBERGEROVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 2*.
- <sup>147</sup> D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 10.
- <sup>148</sup> Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- <sup>149</sup> K možnostem využití vzdělávacího potenciálu archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*.
- <sup>150</sup> Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- <sup>151</sup> Srovnej V. MIKEŠOVÁ – M. OPATRŇÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*.
- <sup>152</sup> Viz blíže EMA: *E-mapa edukačních programů na památkách*.
- <sup>153</sup> Nutnost kvalitní pedagogické práce při mimoškolní edukaci zdůrazňuje Stanislav Štech, který varuje před představou, že výuka v historickém prostředí sama o sobě vede k hlubšímu poznání. Viz S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 83–84. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 53–56.
- <sup>154</sup> Z řeckého *paidós* = dítě a *ágein* = vést, doprovázet. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 53–56.
- <sup>155</sup> T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, s. 17.

- <sup>156</sup> Podle T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, s. 17–18. Zvláště účinné podle autora bývá, podílejí-li se žáci prostřednictvím školního projektu na reálné péči o kulturní dědictví ve svém okolí. Mezi charakteristické rysy „výchovy pro kulturní dědictví“ patří užívání celé škály aktivizačních metod, kooperativní učení, rozvoj sebeřízení a sebekázně žáků a interdisciplinární přístup k řešeným otázkám. Úspěšné pedagogické působení na poli „výchovy pro kulturní dědictví“ je podle T. Copelanda navíc podmíněno partnerskou spoluprací učitelů se zástupci kulturních institucí, rodiči žáků, místními znalci (např. pamětníky, řemeslníky, umělci) i mecenáši, a to v místním, národním i mezinárodním měřítku. Srovnej J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*. A. TOMKOVÁ – J. KAŠOVÁ – M. DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*. František TICHÝ, *Přírodní škola – cesta jako cíl*, s. 254–280. Veerle DE TROYER a kol. *Heritage in the classroom. A Practical manual for teachers*, Antwerp 2005. D. FOLTÝN – H. HAVLŮJOVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*.
- <sup>157</sup> Viz Jean PIAGET, *La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique*, in: Centre Royaumont pour une sciences de l'homme, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris 1979 cituje Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 65–66. Srovnej také S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 66–75.
- <sup>158</sup> Srovnej podmínky pro „mozkově kompatibilní výukové prostředí“: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí in Susan KOVALIKOVÁ, *Integrovaná tematická výuka: Model*, Kroměříž 1995.
- <sup>159</sup> Podle George E. HEIN, *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- <sup>160</sup> Srovnej také příklady dobré praxe *Zahrada je hra* a *Zlatovláska* in: H. HAVLŮJOVÁ – P. HUDEC – M. INDROVÁ, *Památky nás baví 1*.
- <sup>161</sup> Srovnej také model mnohočetné inteligence (jazyková, logicko-matematická, vizuální (prostorová), pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální) in Howard GARDNER, *Dimenze myšlení*, Praha 1999.
- <sup>162</sup> Podle Věra KARGEROVÁ - Jitka KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003, s. 39.
- <sup>163</sup> Srovnej např. V. KARGEROVÁ – J. KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu*. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, *Principy programu* [online] Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php> [cit. 2015-07-26] (třífázový model učení E-U-R, tj. evokace – uvědomění si významu informace – reflexe). David A. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood 1984 (tzv. Kolbův cyklus; tj. konkrétní zkušenost – reflektivní pozorování – abstraktní konceptualizace – experimentální ověřování). F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií* (model ALACT; jednání – zpětný pohled na jednání – uvědomění si podstatných aspektů – vytvoření alternativních postupů jednání – vyzkoušení v praxi). Podle M. CSÍKSZENTMIHÁLYI, *O štěstí a smyslu života* cit. Joseph B. CORNELL, *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*, Praha 2012 (model tzv. flow learning, tj. probudit nadšení, zaměřit pozornost, nabídnout přímou zkušenost, sdílet inspiraci). A dále podle F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage* J. CARTER (ed.) *Sense of Place* (třífázový model interpretace místa, tj. provokovat k myšlení – odhalit nové skutečnosti – vztáhnout k vlastnímu životu). Viz také Erika SMRTOVÁ - Radim ZABADAL - Zdeňka KOVÁŘÍKOVÁ (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012, s. 22.

- <sup>164</sup> K rozvoji sebehodnocení žáků viz Jan SLAVÍK, *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- <sup>165</sup> Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ - J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 83–95, F. TICHÝ, *Nebojte se projektů*, s. 75–79.
- <sup>166</sup> K tomu viz blíže Hana HAVLŮJOVÁ – Martina INDROVÁ – Petr SVOBODA a kol., *Památky nás baví 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací*, Praha 2015.
- <sup>167</sup> Podle J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 346, 348.
- <sup>168</sup> Srovnej H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*. F. TICHÝ, *Nebojte se projektů*, s. 67–79. F. TICHÝ, *Přírodní škola – cesta jako cíl*. Tereza VOŠAHLÍKOVÁ, *Základy vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, Metodický portál: Články [online] 2011. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12983/ZAKLADY-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html> [cit. 2012-04-07].
- <sup>169</sup> Srovnej H. HAVLŮJOVÁ - J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 51–79. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 14–38. A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*.
- <sup>170</sup> Viz např. H. HAVLŮJOVÁ - J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 26–28. Srovnej Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*. Podrobněji viz také H. HAVLŮJOVÁ – D. FOLTÝN – K. CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*.
- <sup>171</sup> Srovnej Marvin PASCH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*, Praha 1998, s. 149–162. Mária MATULČÍKOVÁ, *U pramene konstruktivismu aneb Začalo to v laboratorní škole Johna Deweyho*, *Pán učitel* 1/12, 2007, s. 24–25.
- <sup>172</sup> Tamtéž.
- <sup>173</sup> Podle Ivo JIRÁSEK, *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, *Gymnasion* 1, 2004 s. 6–16.
- <sup>174</sup> Viz například Ivo JIRÁSEK, *Zlatý fond her I*, Praha 1998. Jan NEUMAN, *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, Praha 1998. Jan NEUMAN, *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, Praha 1999. Jan HRKAL – Radek HANUŠ, *Zlatý fond her II*, Praha 2002. Daniela ZOUNKOVÁ, *Zlatý fond her III*, Praha 2007. *Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Dostupný z: <http://www.psl.cz/gymnasion/default.aspx> [cit. 2014-03-05].
- <sup>175</sup> Srovnej Ivo JIRÁSEK, *Fenomén putování jako symbol duchovního rozměru osobnostního rozvoje v diskursu zážitkové pedagogiky*, *Pedagogická orientace* 24/1, 2014, s. 5–21. Viz například artefiletika, tj. reflektivní a tvořivé pojetí výchovy a vzdělávání, které vychází ze zážitků spojených s vizuálními, dramatickými, hudebními či pohybovými kulturními projevy. Prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině si žáci rozšiřují kulturní obzory, rozvíjejí sociální kompetence a učí se předcházet psycho-sociálním selháním. Blíže viz Jan SLAVÍK – Petr WAWROSZ, *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, II. díl, Praha 2004. Jan SLAVÍK, *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, I. díl, Praha 2001. Dále také Hana BABYRÁDOVÁ, *Výtvarná dílna*, Praha 2005. Ondřej HNÍK, *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*, Praha 2007. Radek PELÁNEK, *Zážitkové výukové programy*, Praha 2010.



- <sup>176</sup> Podrobněji viz například Eva MACHKOVÁ, *Metody dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha 1999. Josef VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008. Viz také činnost odborného útvaru Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu, který se zaměřuje na podporu amatérského umění a dětských estetických aktivit, např. časopis *Tvořivá dramatika*.
- <sup>177</sup> Viz např. E. SMRTOVÁ – R. ZABADAL – Z. KOVÁŘÍKOVÁ (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*. L. PTÁČEK – T. RŮŽIČKA (edd.), *Jak pře(d)kládat svět*.
- <sup>178</sup> Srovnej také F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 16–20. A dále H. HAVLŮJOVÁ - J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 69–71.
- <sup>179</sup> Pojem facilitace (z lat. facilis = snadný, lehký) se užívá ve smyslu usnadňovat skupině (žáků) dosahování (vzdělávacích) cílů. Úkolem facilitátora je podporovat všechny členy skupiny, aby vzali tyto cíle za své a podíleli se na jejich dosažení. Soustředí se především na proces (učení), za výsledek (poznání) nese odpovědnost skupina. Srovnej např. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 19–20. J. SLAVÍK, *Umění zážitku, zážitek umění*.
- <sup>180</sup> Viz D. A. KOLB, *Experiential Learning*.
- <sup>181</sup> Podle Radek HANUŠ – Lenka CHYTILOVÁ, *Zážitkově pedagogické učení*, Praha 2009, s. 85–86.
- <sup>182</sup> Srovnej F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 16–20. S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 75–81. A dále J. SLAVÍK, *Umění zážitku, zážitek umění*.
- <sup>183</sup> Projekt, z něhož koncept vzešel, souvisel s reformou kanadského kurikula a byl podpořen Ministerstvem pro kanadské kulturní dědictví a Sdružením pro podporu historické výchovy v letech 2008–2014. Blíže viz Centre of the Study of Historical Consciousness (dále jen CSHC), *About Historical Thinking Project* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>. [cit. 2015-06-23].
- <sup>184</sup> Viz CSHC, *Historical Significance* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-significance> [cit. 2015-06-23].
- <sup>185</sup> Viz CSHC, *Primary Source Evidence* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/primary-source-evidence> [cit. 2015-06-23].
- <sup>186</sup> Viz CSHC, *Continuity and change* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/continuity-and-change> [cit. 2015-06-23].
- <sup>187</sup> Viz CSHC, *Cause and consequences* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/cause-and-consequence> [cit. 2015-06-23].
- <sup>188</sup> Viz CSHC, *Historical perspectives* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives> [cit. 2015-06-23].
- <sup>189</sup> Viz CSHC, *Ethical dimension* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> [cit. 2015-06-23].
- <sup>190</sup> Srovnej *Teorie zkušenostního učení* cit. H. HAVLŮJOVÁ - J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 52–53.

- <sup>191</sup> Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*.
- <sup>192</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 381.
- <sup>193</sup> G. DURBIN – S. MORRIS – S. WILKINSON, *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, Londýn 1990. V. DE TROYER a kol., *Heritage in the classroom. A Practical manual for teachers*.
- <sup>194</sup> Srovnej F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 21–26. A dále H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 77–81.
- <sup>195</sup> A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 383.
- <sup>196</sup> Srovnej Jan SLAVÍK – Vladimír CHRZ – Stanislav ŠTECH a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha 2014, s. 20. A dále také Donald DAVIDSON, *Subjective, intersubjective, objective*, Oxford 2001, 205n.
- <sup>197</sup> Upraveno podle H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (ed.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 65, příloha 10. A dále H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 80, tabulka 3.
- <sup>198</sup> Srovnej J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 225n., 373n., 391n. Viz také H. HAVLŮJOVÁ – P. HUDEC – M. INDROVÁ, *Památky nás baví 1*.
- <sup>199</sup> Srovnej J. SLAVÍK – V. CHRZ – S. ŠTECH a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 20.
- <sup>200</sup> Problémová metoda byla základem pedagogické reformy Johna Deweye již na počátku 20. století. Podrobněji viz například Josef MAŇÁK, *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, Brno 1998. Josef MAŇÁK, *Alternativní metody a postupy*, Brno 1997. Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003. Dále také Wincenty OKOŇ, *K základům problémového vyučování*, Praha 1966. Věra ČÍŽKOVÁ, *Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování*. *Pedagogika* 4, 2002. Bohumír CHALUPA, *Tvořivé myšlení*, Brno 2005. Pavel PECINA, *Tvořivost ve vzdělávání žáků*, Brno 2008. Citováno podle Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody aktivizující. Metodický portál: Články* [online] 2012. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html> [cit. 2015-06-26].
- <sup>201</sup> L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody aktivizující* podle W. OKOŇ, *K základům problémového vyučování*.
- <sup>202</sup> Tamtéž. Dále viz také *Vyučovací metody – problémové vyučování* [online]. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306> [2015-06-25].
- <sup>203</sup> Viz L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody aktivizující* podle W. OKOŇ, *K základům problémového vyučování*, J. MAŇÁK, *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. A dále Vlastimil ŠVEC, *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno 1998.
- <sup>204</sup> Například: orientace, plánování, výzkum, prezentace výsledků a reflexe in V. DE TROYER a kol., *Heritage in the classroom*, s. 54. Srovnej také J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 41–42. F. TICHÝ, *Nebojte se projektů*, s. 67–79. A dále A. TOMKOVÁ – J. KAŠOVÁ – M. DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*.

- <sup>205</sup> Viz M. PASCH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, s. 231–238. J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 58. I proto jsou však školní badatelské a umělecké projekty poměrně organizačně náročné. Zkušenosti s jejich realizací se rozhodně vyplácí získávat pomalu a postupně, ideálně pod vedením mentorů.
- <sup>206</sup> Viz klíčové kompetence in *Rámcové vzdělávací programy*. A dále V. DE TROYER a kol., *Heritage in the classroom*, s. 54–60. F. TICHÝ, *Nebojte se projektů*, s. 67–79.
- <sup>207</sup> F. TICHÝ, *Nebojte se projektů*, s. 67.
- <sup>208</sup> Viz F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 39–66. F. TICHÝ, *Přírodní škola – cesta jako cíl*, s. 256–260.
- <sup>209</sup> Viz F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 80–135. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 77–82. Srovnej například *Václav IV. očima dětí (hrad Křivoklát)* [online] Dostupné z: <http://mapa.pamatky-nasbavi.cz/edukacni-programy/?id=50> [cit. 2015-06-25]. *Edvard Beneš na Moravě, SŠ (zámek Náměšť nad Oslavou)* [online] Dostupné z: <http://www.npu-telc.eu/detail/cz/edvard-benes-na-morave> [cit. 2015-06-25].
- <sup>210</sup> Srovnej *Rámcové vzdělávací programy*.
- <sup>211</sup> Podle Jima Richardsona jsou tzv. Generaci C, tj. milionům uživatelů druhé generace webových aplikací, které umožňují také laikům vytvářet (create), sdílet (share) a spravovat (curate) vlastní digitální obsahy (content), společně „kurátorské“ ambice. Například projekt *ArtCrossing*, který v letech 2006–2008 realizovala ve spolupráci s pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy a současnými umělci Národní galerie v Praze, ukázal, že tvůrčí formy interpretace mohou být zcela v souladu nejen s charakterem nových médií, podobou artefaktů, aktuálními uměleckými koncepty, ale také s „kurátorskými“ ambicemi nejmladších návštěvníků. Blíže viz John RICHARDSON, *Generation Curator and Web 2.0 Beyond Facebook*, *Heritage* 365, č. 25, 2008, s. 64–69. Lucie CHOCHOLOVÁ – Barbora ŠKALOUDOVÁ – Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ (edd.), *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogii výtvarné, hudební a mediální výchovy*, Praha 2008. Dále také Hana HAVLŮJOVÁ – Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, *Digitální média v muzeu a galerii: „kvadratura kruhu“ nebo „koně pod kapotou“?* In: *Muzeum a změna III: Sborník z mezinárodní muzeologické konference*, Praha 17. – 19. února 2009, Praha 2009, s. 194–207. Srovnej rovněž H. HAVLŮJOVÁ – K. ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ) – A. ŠVEHLOVÁ, *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*.
- <sup>212</sup> Viz např. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 77–82.
- <sup>213</sup> Viz H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (ed.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 60–62, 77–82.
- <sup>214</sup> Tamtéž. Srovnej Zdeněk SLOBODA a kol., *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*, Praha 2011.

- <sup>215</sup> Viz např. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 34. A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 409. V tomto ohledu čerpá památková edukace i výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví ze stejných zdrojů jako občanská výchova nebo tzv. místně zakotvené učení: Spolupráce škol, institucí chránících veřejné zájmy a místních komunit vytváří předpoklady pro autentické získávání poznatků a zkušeností v dané lokalitě. Díky místně zakotvenému učení si žáci vytvářejí k místu vztah, učí se mu rozumět a získávají dovednosti, které mohou uplatnit v rámci své občanské participace – v komunitních projektech. Jejich prostřednictvím si pak upevňují občanské sebevědomí, jež je základem ochoty i k dalšímu veřejnému angažmá. A zároveň přijímají odpovědnost za ochranu přírodních a kulturních zdrojů, veřejných statků i komunity jako takové. Blíže viz B. HUŠKOVÁ a kol., *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost*. D. CLARK et al., *Learning to Make Choices for the Future*. Viz také Nadace Partnerství, *Metody komunitního rozvoje*.
- <sup>216</sup> Domácí i zahraniční zkušenosti svědčí o tom, že velkým, mnohdy nevyužitým, potenciálem pro komunitní rozvoj disponují právě školy. Viz M. LAUERMANN, *Standardy kvality komunitní školy*.
- <sup>217</sup> Viz F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 33–38. A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 407–418.
- <sup>218</sup> Jaroslava ŠTASTNÁ, *Místní společenství – komunita – jako výchozí kontext aktivit muzea*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 130.
- <sup>219</sup> Viz F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage*. J. CARTER (ed.) *Sense of Place*. Český L. PTÁČEK – T. RŮŽIČKA (edd.) *Jak pře(d)kládat svět*. A dále M. BLOCKLEY – A. HEMS (eds.) *Heritage Interpretation*.
- <sup>220</sup> Viz *Deník mladého historika aneb Škola na zámku Bečov*, Bečov nad Teplou 2014. Dostupný online z: [http://www.pamatkynasbavi.cz/images/EC\\_Be%4%8Dov/Den%C3%ADk\\_mlad%C3%A9ho\\_historika\\_aneb\\_%C5%A0kola\\_na\\_z%C3%A1mku\\_Be%4%8Dov.pdf](http://www.pamatkynasbavi.cz/images/EC_Be%4%8Dov/Den%C3%ADk_mlad%C3%A9ho_historika_aneb_%C5%A0kola_na_z%C3%A1mku_Be%4%8Dov.pdf) [cit. 2015-02-01]. Srovnej H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise.*, s. 97–98.
- <sup>221</sup> *Deník mladého historika*, s. 23.
- <sup>222</sup> Po úplnost můžeme definovat i tzv. transmisivní učení, které je v českém školství nadále převládající formou edukace. Transmise znalostí, na rozdíl od konstrukce znalostí, spočívá na prezentaci „hotových“ vědecky formulovaných pravd o realitě. Tyto pravdy se žáci mají zpravidla nabířovat a znalost prokázat reprodukcí těchto textů. Žáci v lepším případě dokáží ovládat velkou sumu faktografických poznatků, nicméně zároveň mohou trpět nízkou mírou porozumění studované problematice a absencí tvůrčího přístupu. Odloučení výkladu učiva od osobní zkušenosti žáků vede k formalismu a k nepochopení učiva, následně i k nezájmu o studium. Předávání učiva se děje pod řízením učitele a podřízením se žáka. Srovnej S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 68–72. A dále Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*.

- <sup>223</sup> Domníváme se, že prostřednictvím zážitkového, činnostního a problémového učení, doplněného o zkušenostně reflektivní učení, dochází k celostnímu pokrytí revidované verze Bloomovy taxonomie cílů. Na rozdíl od transmisivního stylu výuky, který v Bloomově tabulce zpravidla vede žáky ve školních lavicích k memorování a porozumění faktům (sektory 1A až 2B), nastává v konstruktivisticky orientované výuce reprezentované zážitkem, činností a problémového řešení na konkrétních objektech NPÚ k uskutečnění cílů v rovině metakognice a tvorby (sektory 3C až 6D). Z geometrické perspektivy lze konstatovat účelné využití spodního pravého rohu Bloomovy taxonomie. Tento pravý spodní roh, charakterizující náročnost didaktických cílů, představuje dosažení nejobtížnější úrovně učebního procesu u žáků. Blíže viz např. Petr BYČKOVSKÝ – Jiří KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie*, Pedagogika, roč. 54, 2004, s. 237–242. Dále také Dagmar HUDECOVÁ, *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc> [cit. 2014-15-07].
- <sup>224</sup> Převzato a upraveno podle Jonathan POTTER, *Discourse analysis*, in: M. Hardy – A. Bryman (eds.) *Handbook of Data Analysis*, London 2003, s. 607–624. Viz také TÝŽ, *Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk*, in: D. Silverman (ed.) *Qualitative analysis: Issues of theory and method*, London 2004, s. 200–221. Adále Jonathan POTTER – Margaret WETHERELL, *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.
- <sup>225</sup> „Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všecko bylo předváděno smyslům, kolika možno. Tudiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“ (Jan Ámos Komenský, *Velká didaktika*, kap. XX, odst. 6). Citováno podle Jan Ámos KOMENSKÝ, *Velká didaktika*, překl. Augustin Krejčí, Brno 1948, s. 156.
- <sup>226</sup> Srovnej Jan PRŮCHA a kol., *Pedagogický slovník*, Praha 2004, s. 257. Zdeněk KALHOUS - Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338. Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, in: *International Colloquium on the Management of Educational Process*, Brno 2007, s. 2–3, 9. Dále viz také Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- <sup>227</sup> Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337.
- <sup>228</sup> Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337. Srovnej J. DOSTÁL, *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, s. 3, obr. 2.
- <sup>229</sup> Josef MALACH, *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová - E. Šteflíčková, *Pedagogika II.*, Ostrava 1993, s. 224–247. Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 101.
- <sup>230</sup> Viz J. MALACH, *Materiální didaktické prostředky*. Srovnej Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika* s. 338.
- <sup>231</sup> Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Srovnej také H. HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 10–27.
- <sup>232</sup> Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Dále viz také: M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Muzejní a galerijní edukace 1*.

## 4. Praktické otázky památkové edukace dospívajících

<sup>233</sup> Srovnej H. HAVLŮJOVÁ - P. HUDEC – M. INDROVÁ, *Památky nás baví 1*.

<sup>234</sup> Jedná se o záznam autentických výpovědí, kdy koordinátoři edukačních center NPÚ dostali po třech letech praxe, jejíž součástí byla i didaktická reflexe pilotních programů (viz *Kapitola 5*), prostor své zkušenosti s památkovou edukací různých cílových skupin společně shrnout a písemně diskutovat. Vzhledem k tomu, že jde o první skupinu praktiků, kteří se tak vlastně soustavně podílejí na utváření nově vznikajícího, oborově didaktického diskurzu památkové edukace, považujeme jejich autentické výpovědi za cenný doklad tzv. profesního učení a zdroj pedagogického výzkumu. Dílčí výpovědi proto nebyly nijak redakčně upravovány, pro potřeby metodiky byl však připraven pouze jejich reprezentativní výběr. K tomu viz např. F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií*.

<sup>235</sup> Upraveno podle F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií*, s. 204.

## 5. Předáváme péči o kulturní dědictví dospívajícím: Příklady dobré praxe

<sup>236</sup> Srovnej *Příklady dobré praxe* in: Metodická podpora MŠMT – příručky [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/priklady-dobre-praxe> [cit. 2015-06-01]. A dále H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (ed.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*.

<sup>237</sup> Pokud není uvedeno jinak, programy byly realizovány s oběma cílovými skupinami.

<sup>238</sup> Podrobněji viz *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách*.

<sup>239</sup> K tomu viz blíže Ludmila FIEDLEROVÁ – Vladimíra KŘENKOVÁ – Hanuš JORDÁN, *Nebaví nás Vás nudit. Muzejní projekt řetězového provádění*, Praha 2005. Vladimíra KŘENKOVÁ, *Řetězové provádění*, Metodický portál: Články [online] 20. 04. 2007, dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZLC/1292/RETEZOVE-PROVADENI.html> [cit. 2015-07-15]. Ludmila FIEDLEROVÁ, *Zážitek v muzeu v hlavní roli. Řetězové provádění ve Vrchotových Janovicích (1994–2011)*, Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce 49/2, 2011, s. 12–23. Naděžda REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ, *Učíme se na hradech a zámcích aneb Památky mě baví!*, Rodina a škola 7, 2014, s. 9–12.

<sup>240</sup> Výrok, jehož autorem je Gaius Sallustius Crispus (86–35/34 př. n. l.), římský politik a historik, Caesarův stoupenec. Viz např. Gaius S. CRISPUS, *Catilinovo spiknutí. Válka s Jugurtou*, překl. Jan Kalivoda, Praha 1988.

<sup>241</sup> Jedná se o programy *Tři tajemství* [online] Dostupné z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/edukacni-programy/?id=33> [cit. 2015-06-06]. *Mezi proměnou a stálostí* [online] Dostupné z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/edukacni-programy/?id=46> [cit. 2015-06-06].

- <sup>242</sup> Viz *Zachraňte Narcise* [online] Dostupné z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/edukacni-programy/?id=32> [cit. 2015-06-06]. Petr HUDEC, *Mezi proměnou a stálostí: Edukační programy v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži*, Kultura, umění a výchova 3/2 [online] 2015. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=127](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=127) [cit. 2015-11-02].
- <sup>243</sup> Viz *Velká nádhera* [online] Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/308638-velka-nadhera/> [cit. 2015-06-06].
- <sup>244</sup> Viz Ovidius, *Proměny*, Praha 1974, s. 95–100.
- <sup>245</sup> Z přehledu návštěvnosti památkových objektů ve správě NPÚ vyplývá, že roční návštěvnost nad čtyřicet tisíc osob má necelá třetina objektů (jsou to zejména objekty hojně propagované médii), jednu třetinu objektů navštíví v průměru dvacet pět tisíc návštěvníků, více než jedna třetina je pod dvacetitísícovou hranicí návštěvnosti, z toho téměř třicet památkových objektů nedosahuje návštěvnost ani patnáct tisíc návštěvníků za rok. Údaje vycházejí z výroční zprávy NPÚ za rok 2013 a 2012. Dostupné z <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/> [cit. 2015-05-14].
- <sup>246</sup> Mgr. Ludmila Fiedlerová, kastelánka zámku Vrchotovy Janovice, společně s pedagogy, kteří se do projektu zapojili, tento způsob provázení propracovala a popsala v metodice L. FIEDLEROVÁ – V. KŘENKOVÁ – H. JORDÁN, *Nebaví nás Vás nudit*.
- <sup>247</sup> Zámek Telč je mimořádnou ukázkou zachovaných renesančních interiérů i architektonických prvků, díky čemuž patří společně s historickým centrem města mezi naše památky UNESCO. Hrad Lipnice prezentuje vrcholně středověkou architekturu a jeho předností jsou volné prohlídky bez průvodce. Zámek Jaroměřice nad Rokytnou představuje významné šlechtické sídlo z období baroka nejen s ohledem na jeho ucelenou architekturu, ale také pro vliv na utváření hudební a divadelní kultury u nás. Zámek Náměšť nad Oslavou je učebnicí vývoje šlechtických sídel na našem území a to až do poloviny 20. století, kdy byl využíván jako letní sídlo československého prezidenta E. Beneše.
- <sup>248</sup> V našem prostředí méně obvyklá forma prohlídek, která je v západní Evropě běžným standardem. Prohlídka s průvodcem je naopak poskytována pouze na vyžádání.

# Seznam literatury a zdrojů

*Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně*, Supplementa 1– Muzeum a škola, 2011 a 2013.

ANDERSON, G. (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, Walnut Creek 2004.

*Architektonické dědictví krajiny. Sborník k mezinárodnímu symposiu, Cheb, 21. – 23. září 2006*. Edd. Eva DITTERTOVÁ – Jana MYŠKOVÁ – Petr VELIČKA – Václav ZŮNA, Cheb 2006.

ATKINSON, J., *Education, Values and Ethics in International Heritage: Learning to Respect*, Surrey 2014.

Attingham Trust, *Opening Doors: Learning in the Historic Environment: an Attingham Trust Report, Attingham Trust* 2004.

BABYRÁDOVÁ, H., *Výtvarná dílna*, Praha 2005.

BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998.

BLOCKLEY, M. – HEMS, A. (eds.), *Heritage Interpretation*, London 2006.

BRABCOVÁ, A. (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003.

BŘEŽAN, V., *Životy posledních Rožmberků, I, II*. Ed. Jaroslav PÁNEK, Praha 1985.

BUKAČOVÁ, I., *Zdroje a funkce identity regionálních společenství na prahu 3. tisíciletí*, in: Brabcová, A. (ed.), *Brána muzea otevřená*, Náchod 2003, s. 114–121.

BŮŽEK, V., *Světy posledních Rožmberků*, Praha 2011.

BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J., *Nová teorie klasifikování cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie*, Pedagogika, roč. 54, 2004, s. 237–242.

CARR, W. – KEMMIS, S., *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*, Brighton 1986.

CARTER, J. (ed.), *Sense of Place: An Interpretive Planning Handbook*, Inverness 1997.

Centre of the Study of Historical Consciousness, *About Historical Thinking Project* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>. [cit. 2015-06-23].

Centre of the Study of Historical Consciousness, *Cause and consequences* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/cause-and-consequence> [cit. 2015-06-23].

Centre of the Study of Historical Consciousness, *Continuity and change* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/continuity-and-change> [cit. 2015-06-23].

Centre of the Study of Historical Consciousness, *Ethical dimension* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> [cit. 2015-06-23].

Centre of the Study of Historical Consciousness, *Historical perspectives* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives> [cit. 2015-06-23].

Centre of the Study of Historical Consciousness, *Historical Significance* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-significance> [cit. 2015-06-23].



- Centre of the Study of Historical Consciousness, *Primary Source Evidence* [online] Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/primary-source-evidence> [cit. 2015-06-23].
- CICHROVÁ, K., *Edukativní programy jako nástroj zprostředkování kulturních hodnot památkového fondu školní mládeži*, Zprávy památkové péče 70/2, 2010, s. 115–116.
- CICHROVÁ, K., *Samson je také baroko*, České Budějovice 2009.
- CICHROVÁ, K. - SLABOVÁ, M. – GERŠLOVÁ, D., *Objevování renesanční zahrady zámku Kratochvíle*, Praha 2008.
- CICHROVÁ, K. - SLABOVÁ, M., *Objevování barokní zahrady zámku Český Krumlov*, Praha 2008.
- CLARK, D. et al., *Learning to Make Choices for the Future. Connecting Public Lands, School, and Communities through Place-based Learning and Civic Engagement* Woodstock 2008.
- CLARK, K., *From Regulation to Participation: Cultural Heritage, Sustainable Development and Citizenship*, in: Council of Europe, *Forward Planning: The Function of Cultural Heritage in a Changing Europe*, Strasbourg 2001, s. 103–112.
- CLARK, K., *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*, in: G. Fairclough - R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 82–98.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K., *Research Methods in Education*, London 2007.
- COPELAND, T., *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006.
- COPELAND, T., *Geography and the historic environment*, London 1993.
- COPELAND, T., *Maths and the historic environment*, London 1991.
- CORBISHLEY, M., *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage and Education*, Woodbridge 2011.
- CORBISHLEY, M. – HENSON, D. – STONE, P. (eds.), *Education and the historic environment*, London 2004.
- CORNELL, J., *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*, Praha 2012.
- Council of Europe, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* [online] Dostupné z: <http://www.coe.int/faroconvention> [cit. 2015-06-18].
- CRISPUS, G. S., *Catilinovo spiknutí. Válka s Jugurtou*, překl. Jan Kalivoda, Praha 1988.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha 1996.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha 2001.
- ČÍŽKOVÁ, V., *Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování*, Pedagogika 4, 2002.
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení, *Principy programu* [online] Dostupné z: <http://www.kritickemy-sleni.cz/oprogramu.php> [cit. 2015-07-26].
- DAŇKOVÁ, L. - KULICH, J. - TOUŠKOVÁ, B., *Škola pro život II. Jak na ekologickou / environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*, Praha 2009.
- Databáze územní památkové správy a územního odborného pracoviště v Českých Budějovicích (Tritius, CARMEN, Evidence památek NEMO, CASTIS atd.).
- DAVIDSON, D., *Subjective, intersubjective, objective*, Oxford 2001.

- DE TROYER, V. a kol. *Heritage in the classroom. A Practical manual for teachers*, Antwerp 2005.
- Deník mladého historika aneb Škola na zámku Bečov*, Bečov nad Teplou 2014.
- DENZIN, N. – LINCOLN, Y. (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*, London 2002.
- DOLFF-BONEKÄMPER, G., *Sites of Memory and Sites of Discord: Historic Monuments as a Medium for Discussing Conflict in Europe*, in: Council of Europe, *Forward Planning: The Function of Cultural Heritage in a Changing Europe*, Strasbourg 2001, s. 53–58.
- DOSTÁL, J., *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, in: International Colloquium on the Management of Educational Process, Brno 2007.
- DUDOVÁ, A. – KAPLÁNEK, M. – MACKŮ, R., *Mnohotvarý fenomén animace*, *Pedagogická orientace*, 21/3, 2011, s. 284–304.
- DURBIN, G. – MORRIS, S. – WILKINSON, S., *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, London 1990.
- ELLIOTT, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham 1991.
- English Heritage, *Annual Report and Accounts 2007/08*, London 2008.
- English Heritage, *Belsay Castle, Hall and Gardens* [online]. Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- English Heritage, *Making the Past Part of Our Future: English Heritage Strategy 2005–2010*, Swindon 2005.
- ERIKSON, E., *Osm věků člověka*, Praha 1983.
- Evropská komise, *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. Česká republika 2009/10*, Praha 2010.
- FAIRCLOUGH, G. - HARRISON, R. - JAMESON, J., H. - SCHOFIELD, J. (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008.
- FAIRCLOUGH, G., *New Heritage, an Introductory Essay: People, Landscape and Change*, in: G. Fairclough – R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield, *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 297–312.
- FIEDLEROVÁ, L., *Zázitek v muzeu v hlavní roli. Řetězové provádění ve Vrchotových Janovicích (1994–2011)*, *Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce* 49/ 2, 2011, s. 12–23.
- FIEDLEROVÁ, L. – KŘENKOVÁ, V. – JORDÁN, H., *Nebaví nás Vás nudit. Muzejní projekt řetězového provádění*, Praha 2005.
- FOLTÝN, D. a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008.
- FOLTÝN, D. – HAVLŮJOVÁ, H. (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, Praha 2013.
- FONTÁNA, D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997.
- FULKOVÁ, M., *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KWV PedF UK z let 2011 až 2014 (Vybrané metodologie a metody)* [online] Dostupné z: <http://www.gamuedu.cz/vyzkum.html> [cit. 2015 -05-05].
- FULKOVÁ, M. – HAJDUŠKOVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Galerijní a muzejní edukace: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*, Praha 2012.

FULKOVÁ, M. – JAKUBCOVÁ, L. – KITZBERGEROVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*, Praha 2013.

FULKOVÁ, M. – JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1–3*, 2013 [online]. Dostupné z: <http://www.upm.cz/index.php?language=cz&page=207> [cit. 2015-02-01].

FYFE, G. – MAC DONALD, S. (eds.), *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in Changing World*, Oxford 1999.

GARDNER, H., *Dimenze myšlení*, Praha 1999.

GAŽI, M., *Prezentace památkové péče (nejen) na jihu Čech*, Zprávy památkové péče 71/6, 2011, s. 395–399.

GERŠLOVÁ, G., *Po stopách Rožmberků uličkami Českého Krumlova*, České Budějovice 2011.

GIRSA, V. – HANZL, M. – MICHONOVÁ, D. – WIZOVSKÝ, T., *Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace*, Praha 2009.

HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, Praha 2009.

HAVLŮJOVÁ, H., *Dobrodružství stavební historie pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií. Metodické podklady pro učitele*, Praha 2009.

HAVLŮJOVÁ, H., *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural Heritage and Sustainable Development of Local Communities*, Praha 2013, s. 10–27.

HAVLŮJOVÁ, H., *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, in: D., Foltýn – H. Havlůjová (ed), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit: Cultural heritage and sustainable development of local communities*, Praha 2013.

HAVLŮJOVÁ, H., *Východiska památkové edukace* [online] Dostupné z: [http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Havlujova\\_Vychodiska-pam-edukace.pdf](http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Havlujova_Vychodiska-pam-edukace.pdf) [cit. 2015-06-15].

HAVLŮJOVÁ, H., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie* [online], Ihned.cz, 2008. Dostupný z: [http://ihned.cz/c4-10036830-30314270-000000\\_d-vychova-ke-vztahu-ke-kulturne-historickemu-dedictvi-pohled-do-velke-britanie](http://ihned.cz/c4-10036830-30314270-000000_d-vychova-ke-vztahu-ke-kulturne-historickemu-dedictvi-pohled-do-velke-britanie) [cit. 2015-05-14].

HAVLŮJOVÁ, H. – FOLTÝN, D. – CHARVÁTOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*, *Envigogika* [online] 2012, 7/3. Dostupný z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/78> [2014-03-05].

HAVLŮJOVÁ, H. – HUDEC, P. – INDROVÁ, M. a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky prvního stupně základních škol*, Praha 2015.

HAVLŮJOVÁ, H. – CHARVÁTOVÁ, K. – INDROVÁ, M. – KLAPKO, D. a kol., *Památky nás baví 3. Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů*, Praha 2015.

HAVLŮJOVÁ, H. – INDROVÁ, M. – SVOBODA, P. a kol., *Památky nás baví 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací*, Praha 2015.

HAVLŮJOVÁ, H. – LEŠNEROVÁ, J. (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*, Praha 2012.

- HAVLŮJOVÁ, H. – NAJBERT, J. a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014.
- HAVLŮJOVÁ, H. – ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ), K. – ŠVEHLOVÁ, A., *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 50–58.
- HAVLŮJOVÁ, H. – SLÁDKOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 9–18.
- HAVLŮJOVÁ, H. – ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, L., *Digitální média v muzeu a galerii: „kvadratura kruhu“ nebo „koně pod kapotou“?* In: Muzeum a změna III: Sborník z mezinárodní muzeologické konference, Praha 17. – 19. února 2009, Praha 2009, s. 194–207.
- HAVLŮJOVÁ, H. – VESELÁ, M., *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, Zprávy památkové péče 73/5, 2013, s. 472–480.
- HEIDEGGER, M., *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit*. Frankfurt am Main 1983.
- HEIN, G., *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.) *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- HLOBIL, I., *Na základech konzervativní teorie české památkové péče*, Praha 2008.
- HNÍK, O., *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*, Praha 2007.
- HOLDEN, J., *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why Culture Needs a Democratic Mandate*, London 2006.
- HOOPER-GREENHILL, E., *Museum and Gallery Education*, Leicester 1991.
- HORÁČEK, R., *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998.
- HORYNA, M., *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. Brabcová (ed.) *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 42–51.
- HRKAL, J. – HANUŠ, R., *Zlatý fond her II*, Praha 2002.
- HUDEC, P., *Mezi proměnou a stálostí: Edukační programy v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži*, Kultura, umění a výchova 3/2 [online] 2015. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=127](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=127) [cit. 2015-11-02].
- HUDEC, P. – KŘESADLOVÁ, L. (edd.), *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*, Praha 2015.
- HUDEC, P. – KŘESADLOVÁ, L. (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, Praha 2015.
- HUDECOVÁ, D., *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc> [cit. 2014-15-07].
- HUŠKOVÁ, B. a kol., *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*, Brno 2010.
- CHALUPA, B., *Tvořivé myšlení*, Brno 2005.
- CHARVÁTOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in: M. Gašparová – Š. Ligaš (edd.), *Odkaz kulturního dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009, s. 87–90.

CHOCHOLOVÁ, L. – ŠKALOUDOVÁ, B. – ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, L. (edd.), *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*, Praha 2008).

International Business and Research Service, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*, interní zpráva, nepublikováno.

JAGOŠOVÁ, L. – JŮVA, V. – MRÁZOVÁ, L., *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010.

JIRÁSEK, I., *Fenomén putování jako symbol duchovního rozměru osobnostního rozvoje v diskursu zážitkové pedagogiky*, *Pedagogická orientace* 24/1, 2014, s. 5–21.

JIRÁSEK, I., *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, *Gymnasion* 1, 2004 s. 6–16.

JIRÁSEK, I., *Zlatý fond her I*, Praha 1998.

KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009.

KARGEROVÁ, V. – KREJČOVÁ, J., *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003.

KAŠPAR, E. a kol., *Problémové vyučování a problémové úlohy ve fyzice*, Praha 1982.

KEMMIS, S. – McTAGGART, R., *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*, in: N. Denzin – Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks 2005, s. 559–603.

KEMMIS, S. – McTAGGART, R., *The Action Research Planner*, Geelong 1981.

KLAPKO, D. – REMSOVÁ, L., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, Brno 2013.

Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A–Ž*, Praha 1972.

KOLB, D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood 1984.

KOMENSKÝ, J. Á., *Velká didaktika*, překl. Augustin Krejčí, Brno 1948, s. 156.

KORTHAGEN, F. a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011.

KOSOVÁ, Š., *Putování od bludného kamene aneb České Budějovice gotické*, České Budějovice 2009.

KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka: Model*, Kroměříž 1995.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2009.

KRSKOVÁ, M., *Objevujeme hrad Zítkov*, in: H. Havlůjová – J. Lešnerová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, Praha 2012, s. 161–169.

KRSKOVÁ, M., *Ohlédnutí za výstavou „Choceň za 2. světové války“* [online] 22. června 2013, dostupné z: <<http://www.zschocen.cz/projekty/528-ohlédnutí-za-vystavou-chocen-za-2-svetove-valky/>> [cit. 2014-02-02].

KRSKOVÁ, M., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví v Chocni*, in: M. Opatrná (ed.), *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Metody, přístupy, stanoviska*, Praha 2013, s. 29–33.

KŘENKOVÁ, V., *Řetězové provádění*, *Metodický portál: Články* [online] 20. 04. 2007, dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZLC/1292/RETEZOVE-PROVADENI.html>> [cit. 2015-07-15].

KŘESADLOVÁ, L., *Akce 2009 - Děti a památky*, in: *Ingredere hospes II.*, Kroměříž 2009, s. 151–152.

KŘESADLOVÁ, L., *Kroměřížské zahrady 2011–2012*, in: *Ingredere hospes V.*, Kroměříž 2012, s. 109–112.

- KŘESADLOVÁ, L., *Podpora památky UNESCO*, in: *Ingredere hospes IV.*, Kroměříž 2011, s. 120–121.
- LAUERMANN, M., *Standardy kvality komunitní školy*, in: *Komunitní škola* [online], 2010. Dostupný z: <http://komunitniskola.blogspot.com/2010/02/standardy-kvality-komunitni-skoly.html> [cit. 2012-12-5]
- LOCKEY, M. – WALMSLEY, D., *Art and the historic environment*, London 1999.
- MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha 2011.
- MALACH, J., *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová – E. Šteflíčková (edd.), *Pedagogika II.*, Ostrava 1993.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno 200.
- MAŇÁK, J., *Alternativní metody a postupy*, Brno 1997.
- MAŇÁK, J., *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, Brno 1998.
- MĀRC, J. – LENCOVÁ, H. a kol., *Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu*, *Acta Universitatis Purkynianae Facultatis Philosophicae – Studia Historica Didactica* 4, 2012.
- MASON, R. – FULKOVÁ, M., *Výtvarní pedagogové a akční výzkum. Metodický portál: Články* [online]. 21. 2. 2009. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKNI-VY-ZKUM.html> [cit. 2015-06-30].
- MASON, R., *Assessing Values in Conservation Planning: Methodological Issues and Choices*, in: G. Fairclough – R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 99–124.
- MATĚJKA, O. (ed), *Tragická místa paměti. Průvodce po historii jednoho regionu/ Tragische Erinnerungsorte: Ein Führer durch die Geschichte einer Region 1938–1945*, Praha 2010.
- MATULČÍKOVÁ, M., *U pramene konstruktivismu aneb Začalo to v laboratorní škole Johna Deweyho*, *Pán učitel* 1/12, 2007, s. 24–25.
- McNIFF, J. – WHITEHEAD, J., *Action Research: Principles and Practice*, London 2002.
- MÍKA, A., *Osud slavného domu. Rozkvět a pád rožmberského dominia*, České Budějovice 1970.
- MIKEŠOVÁ, V. – OPATRŇÁ, M. a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Certifikovaná metodika*, 2014 [online]. Dostupné z: [http://www.archeologienadosah.cz/sites/default/files/naki/metodika\\_edukace\\_a\\_prezentace\\_archeologickeho\\_kulturniho\\_dedictvi.pdf](http://www.archeologienadosah.cz/sites/default/files/naki/metodika_edukace_a_prezentace_archeologickeho_kulturniho_dedictvi.pdf) [cit. 2015-02-01].
- MILTOVÁ, R., *Mezi zalíbením a zavržením. Recepte Ovidiových Metamorfóz v barokním umění v Čechách a na Moravě*, Praha 2009.
- MINETT, L. – GAVIN, C., *Middleton Mystery: An Adventure at Belsay Hall* [online] Dostupné z: [http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2\\_carlgavin\\_lynneminett\\_v2.pdf](http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2_carlgavin_lynneminett_v2.pdf) [cit. 2015-05-14].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007.
- MOSS, S., *Natural Childhood*, Swindon 2012.
- Nadace Partnerství, *Komunitní rozvoj* [online], 2012. Dostupné z: <http://www.nadacepartnerstvi.cz/vzdelavani/o-metodach> [cit. 2012-14-05].
- Nadace Partnerství, *Metody komunitního rozvoje*, Brno 2012.
- Národní památkový ústav, *Hrady, zámky, quo vadis? Správa a rozvoj zpřístupněných památkových objektů jako specifický multidisciplinární soubor činností*, Praha 2009.

- Národní památkový ústav, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, Praha 2007.
- Národní ústav lidové kultury, Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví [online] Dostupné z: <http://www.nul.k.cz/files/kestazeni/umluva.pdf> [cit. 2015-06-17].
- National Trust, *50 things to do before you're 11¾* [online] Dostupné z: <https://www.50things.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- National Trust, *Appetite for Change*, Swindon 2009.
- National Trust, *Big Issues* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/what-we-do/big-issues/> [cit. 2015-05-14].
- National Trust, *Duke of Edinburgh's Award* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/article-1356394757218/>. [cit. 2015-05-14].
- National Trust, *Training Schemes* [online] Dostupné z: <http://www.ntjobs.org.uk/join-us/training-schemes> [cit. 2015-05-14].
- National Trust, *Volunteer* [online] Dostupné z: <http://www.nationaltrust.org.uk/get-involved/volunteer/>. [cit. 2015-05-14].
- NEUMAN, J., *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, Praha 1998.
- NEUMAN, J., *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, Praha 1999.
- NOVÁK, V., *Hledání skryté krásy*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, s. 120–133.
- NOVÁK, V., *Mezi pražci mladějovské úzkokolejky*, in: F. Parkan a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 95–107.
- NOVÁK, V., *Projekty zaměřené na kulturně historickou výchovu realizované žáky Základní školy Kostelní náměstí Moravská Třebová v Průmyslovém muzeu Mladějov*, in: K. Galajdová (ed.), *Možnosti mimoškolního vzdělávání*, Hradec Králové 2009, s. 45–53.
- OKOŇ, W., *K základům problémového vyučování*, Praha 1966.
- OVIDIUS, *Proměny*, Praha 1974.
- PÁNEK, J., *Petr Vok z Rožmberka. Život renesančního kavalíra*, Praha 2010.
- PARKAN, F. a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*, Praha 2008.
- PASCH, M. a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha 1998.
- PAVELKOVÁ, I., *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002.
- PECINA, P., *Tvořivost ve vzdělávání žáků*, Brno 2008.
- Péče o architektonické dědictví. Vybrané kapitoly k tématu péče o stavební a umělecké památky 1*, Praha 2008.
- Pečujeme o Zemi – strategie trvale udržitelného života*, Zprav. MŽP, 1992, č. 2, s. 2–10.
- PELÁNEK, R., *Zážitkové výukové programy*, Praha 2010.
- PETERSON, A., *Moral Learning in History Education*, in: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*, Londýn 2010, s. 161–171.

- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B., *Psychologie dítěte*, Praha 1997.
- PIAGET, J., *La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique*, in: Centre Royaumont pour une sciences de l'homme, Théories du langage, théories de l'apprentissage, Paris 1979.
- POTTER, J., *Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk*, in: D. Silverman (ed.), *Qualitative analysis: Issues of theory and method*, London 2004, s. 200–221.
- POTTER, J., *Discourse analysis*, in: M. Hardy – A. Bryman (eds.) *Handbook of Data Analysis*, London 2003, s. 607–624.
- POTTER, J. – WETHERELL, M., *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.
- POWNALL, J. – HUTSON, J., H., *Science and the historic environment*, London 1992.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha 2004 a 2009.
- PTÁČEK, L. - RŮŽIČKA T. (edd.), *Jak pře(d)kládat svět: Základy dobré interpretace*, Brno 2012.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2010.
- REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ, N., *Učíme se na hradech a zámcích aneb Památky mě baví!*, *Rodina a škola* 7, 2014, s. 9–12.
- RIEGL, A., *Moderní památková péče*. Edd. Ivo HLOBIL a Ivan KRUIS, Praha 2003.
- RICHARDSON, J., *Generation Curator and Web 2.0 Beyond Facebook*, *Heritage* 365, č. 25, 2008, s. 64–69.
- ROYT, J. – SOMMER, P. – STECKER, M., *Sázavský klášter*, Praha 2013.
- RYNDA, I., *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.
- SANCHEZ, A. – VILAR, M., *L`Hospice d`Ille: étude de cas*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural Heritage and Sustainable Development of Local Communities*, Praha 2013, s. 74–93.
- SHUH, J., H., *Teaching Youreself to Teach with Objects*. In: E. Hooper-Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum*, London 1996.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- SLAVÍK, J., *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky), I. díl*, Praha 2001.
- SLAVÍK, J. – CHRZ, V. – ŠTECH, S. a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha 2014.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P., *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky), II. díl*, Praha 2004.
- SLOBODA, Z. a kol., *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*, Praha 2011.
- SMRTOVÁ, E. - ZABADAL, R. - KOVÁŘÍKOVÁ, Z. (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012.



- SOKOL, P. – WIZOVSKÝ, T., *Archeologické profilování jako součást vzdělávacích programů*, in: Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví [online] 2013. Dostupné z: <http://www.archeologienadosah.cz/clanky/workshop-edukace-prezentace-archeologickeho-kulturniho-dedictvi> [cit. 2013-07-07]
- SOMMER, P., *Svatý Prokop*, Praha 2007.
- Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, Škola pro udržitelný život – přehled realizovaných projektů [online] 2010. Dostupné z: [www.skolaprozivot.cz/publikace](http://www.skolaprozivot.cz/publikace) [cit. 2012-03-02].
- Státní oblastní archiv Třeboň, Sběrka matrik, *Třeboňské matriky a soupisy poddaných z 1. pol. 17. století*.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, Zprávy památkové péče 72/2, 2012, s. 130–132.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, Zprávy památkové péče 70/1, 2010, s. 66–67.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Triáda pracovníků NPÚ na kolokviu Muzea pro všechny*, Zprávy památkové péče 72/1, 2012, s. 66–67.
- Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*, 1987.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Muzejní edukace*, Olomouc 2012.
- ŠŤASTNÁ, J., *Místní společenství – komunita – jako výchozí kontext aktivit muzea*, in: A. Brabcová (ed.), Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, Náchod 2003, s. 122–131.
- ŠTECH, S., *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*, in: Brabcová, A. (ed.), Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, Náchod 2003, s. 66–85.
- ŠVEC, V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno 1998.
- TAUBROVÁ, J. - FOLTÝNOVÁ, S., *Renesance pod Černou věží*, České Budějovice 2009.
- TICHÝ, F., *Nebojte se projektů aneb Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a možnosti výchovně vzdělávacích projektů*, in: F., Parkan (ed.), Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka, Praha 2008, s. s. 67–79.
- TICHÝ, F., *Přírodní škola – cesta jako cíl aneb Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*, Semily 2011.
- TILDEN, F., *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill 1967.
- TOMKOVÁ, A. – KAŠOVÁ, J. - DVOŘÁKOVÁ, M., *Učíme v projektech*, Praha 2009.
- TRNKA, J., krátký film *Legenda o svatém Prokopu*, 1947.
- UNESCO, *World Heritage Education Programme* [online]. Dostupné z: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/> [cit. 2015-06-17].
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008.
- VERGO, P. (ed.), *The New Museology*, London 1989.
- VESELÁ, M. – HAVLŮJOVÁ, H. – WIZOVSKÁ, D. – WIZOVSKÝ, T., *Didaktické pomůcky v památkové edukaci: teorie, zahraniční i domácí inspirace a praxe*, Zprávy památkové péče 74/6, 2014, s. 464–473.
- Vita maior*, překlad RYBA, B., Praha 1940.

*Vita maior*, překlad STŘÍŽ, A., L., Praha 1923.

VITVAR, J., *Ke kořenům generace Já*, *Respekt*, č. 8, 2014, s. 63.

VOŠAHLÍKOVÁ, T., *Základy vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, Metodický portál: Články [online] 2011. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12983/ZAKLADY-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html/> [cit. 2012-04-07].

VRCHLICKÝ, J., *Legenda o sv. Prokopu: báseň*, Praha 1884.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*, Praha 1976.

WALTEROVÁ, E., *Akční výzkum v podmínkách české školy*, in: Český pedagogický výzkum v současných podmínkách, Praha 1997, s. 26–29.

WALTEROVÁ, E. – ČERNÝ, K. – GRÉGR, D. – CHVÁL, M., *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha 2011.

ZATLOUKAL, O., *Et in arcadia ego: historické zahrady Kroměříže*, Olomouc 2004.

ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody aktivizující*. Metodický portál: Články [online]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html> [cit. 2015-06-26].

ZOUNKOVÁ, D., *Zlatý fond her III*, Praha 2007.

# Autoři a zdroje fotografií

Archiv edukačního centra NPÚ pro střední Čechy: Obr. 19, 75.

Archiv edukačního centra NPÚ v Českých Budějovicích: Obr. 56, 63, 68.

Archiv edukačního centra NPÚ v Kroměříži: Obr. 6, 81.

Archiv Mateřské a základní školy v Bečově nad Teplou: Obr. 29.

Archiv NPÚ: Obr. 57, 58, 69, 82.

Roman Bartoň: Obr. 32, 52.

Dana Boudová: Obr. 66, 67.

Filip Fojtík: Obr. 31.

Karel Gamba: Obr. 79.

Petr Havrlant: Obr. 14.

Veronika Havrlantová: Obr. 35.

Petr Hudec: Obr. 2, 3, 5, 22, 23, 28, 33, 34, 36, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 54, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80.

Miroslav Indra: Obr. 10, 11, 12, 13.

Libor Karásek: Obr. 25.

Viktor Mašát: Obr. 48, 51, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97.

Eva Neprašová: Obr. 8, 17, 55, 59, 65.

Markéta Němečková: Obr. 1, 27, 38, 39.

Jarmila Sajtlová: Obr. 46.

Lenka Svášková: Obr. 15, 41, 42.

Anna Svobodová: Obr. 4, 21.

Zdeněk Troup: Obr. 60, 61, 62.

Lenka Vandrovcová: Obr. 64.

Dagmar Wizovská: Obr. 7, 17, 18, 20, 30, 37, 40, 47.

Obrazové glosy bez uvedení čísla snímku: Petr Hudec.



# Summary

## Enjoying Czech Heritage 2: Handbook on Design, Implementation and Evaluation of Heritage Education for Secondary Schools

It is globally recognised that historic environment, whether it surrounds us in the form of cultural landscapes, archaeological sites, country houses and their gardens and parks, industrial heritage, or as a variety of valuable artefacts, can be a source of opportunities for lifelong learning. It is also agreed that education and learning in the historic environment can nurture public interest in conservation of cultural heritage within democratic societies. Nevertheless, from the pedagogical point of view, neither happens by itself. Moreover, the traditionally used methods of presentation and interpretation of cultural heritage in the Czech Republic appear to impinge on its limits nowadays.

Therefore, a four-year-research project called *Educational Role of National Heritage Institute: Education as a Key Instrument for Improving Quality of Heritage Management in the Czech Republic* (2012–2015) was funded by the national government in order to establish a brand-new system of heritage education and learning in the Czech Republic. The project was delivered in a ground-breaking cooperation of Czech National Heritage Institute, Faculty of Education of Charles University in Prague and Faculty of Education of Masaryk University in Brno. This partnership brought a great opportunity to explore and open up learning potential of cultural heritage for all generations as well as examine different methods of heritage education and learning suitable for various target groups. A participatory action research was applied in order to ensure an active involvement of a majority of stakeholders.

A handbook on design, implementation and evaluation of heritage education for secondary schools becomes one of the project outputs. It seeks to answer the question “How to share responsibility for cultural heritage with children and young people between twelve and eighteen years of age”. It provides a basic theoretical insight into the concept of heritage education and learning and summarizes practical guidelines for the development of educational programmes, including ways of communication or use of teaching and learning tools. Four examples of good practice that are presented in the last section of the book illustrate possibilities of unlocking educational potential of authentic ambience of various heritage sites (e. g. chateau, monastery, *sala terrena*, castle) in order to meet the targets of secondary education.

This publication is designed for those who are interested in both theory and practice of secondary heritage education. It is recommended to teachers and heritage professionals, who are involved in design, delivery, and evaluation of educational programmes for children and young people up to eighteen years of age. It may be helpful also to parents, grandparents and leisure time educators.

# Památky nás baví 2

## Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům

Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro sekundární vzdělávání

Hana Havlůjová, Kateřina Charvátová, Martina Indrová a kol.

**Autoři a autorky příkladů dobré praxe:** Eva Neprašová, Anna Svobodová, Petr Hudec, Naďa Rezková Příbylová.

**Na publikaci dále spolupracovali:** Dušan Klapko, Květa Jordánová, Šárka Kosová, Dagmar Wizovská, Tomáš Wizovský, Nikola Indrová, Petr Havrlant a Jiří Rezek.

**Odborné recenze:** Eva Semotánová, Lenka Krušinová

**Jazyková redakce:** Irena Tobiášková

**Ilustrační fotografie:** Roman Bartoň, Dana Boudová, Filip Fojtík, Karel Gamba, Petr Havrlant, Veronika Havrlantová, Petr Hudec, Miroslav Indra, Libor Karásek, Viktor Mašát, Eva Neprašová, Markéta Němečková, Jarmila Sajtlová, Lenka Svášková, Anna Svobodová, Zdeněk Troup, Lenka Vandrovcová, Dagmar Wizovská.

**Obrazové glosy:** Petr Hudec

**Grafická úprava a sazba:** Jan Krčál

**Tisk:** Tiskárna Josef Kleinwächter

**Vydal Národní památkový ústav.**

Vydání první.

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-7-9





**Největší příležitostí pro edukaci  
není paradoxně dokonalost památek,  
nýbrž možnost tvořivě je interpretovat.**

