

PAMÁTKY nás baví

Objevujeme
kulturní dědictví
s předškoláky a žáky
1. stupně základních škol

1



Věnováno Olze Trunečkové

PAMÁTKY nás baví

1

Objevujeme
kulturní dědictví
s předškoláky a žáky
1. stupně základních škol

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

Hana Havlůjová, Petr Hudec, Martina Indrová a kol.

Praha 2015



PAMÁTKY
nás baví

Certifikovaná metodika *Památky nás baví 1: Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně základních škol* 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. 74 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, Petr Hudec, Martina Indrová, Dušan Klapko, Šárka Kosová, Eva Neprašová, Květa Jordánová, Jiří Rezek, Naďa Rezková Příbylová, Kateřina Charvátová, Dagmar Wizovská, Tomáš Wizovský, Anna Svobodová a Petr Havrlant.

Na titulní straně je snímek Vojtěcha Brtnického z programu *Zlatokorunský Orbis pictus* (Klášter Zlatá Koruna 2014).

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Vydal Národní památkový ústav

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-6-2



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

1. Úvod	8
Komu je metodika určena?	10
Cíle metodiky	10
Stručný obsah a členění publikace	11
A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...	14
2. Vzdělávací role paměťových a památkových institucí: Teorie a praxe	19
Proměny péče o kulturní dědictví ve 21. století	20
Tradice	23
Inspirace z domova i ze zahraničí	25
Na cestě k systémovým změnám: „Prezentace“ formou „edukace“	32
B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR	34
3. Pedagogická východiska předškolní a primární edukace v historickém prostředí	39
Charakteristika cílových skupin	40
Žáci předškolního věku	41
Žáci prvního stupně základních škol	42
Základní didaktický nástin památkové edukace: Co? Proč? Jak?	44
Obsah památkové edukace	45
Role památkového pedagoga	46
Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace	48
Programy „na míru“ a tři kroky k učení	49
Komunikace památkového pedagoga – příklad diskursivní analýzy	54
Didaktické pomůcky v památkové edukaci	59
C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci	62

4. Objevujeme svět kulturního dědictví s předškoláky a mladšími školáky	66
Hrou a všemi smysly: Konkrétní náměty na činnost	68
Zrak	68
Sluch	69
Hmat	71
Čich a chuť	73
Vnímání tepla a chladu	74
Pohybové aktivity	75
Pracovní aktivity	77
Výtvarné aktivity	78
Dramatické aktivity	79
Postřehy a doporučení z praxe	81
Doporučujeme (slovy teorie a praxe)	81
Doporučujeme (slovy praktiků)	82
Co dělat, když ...	87
Malá didaktická úloha pro zájemce	89
 D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu v kostce	90
 5. Objevujeme svět kulturního dědictví hrou a všemi smysly:	94
Příklady dobré praxe	94
Zlatokorunský Orbis pictus (Klášter Zlatá Koruna)	99
Technika s hádankou (Státní hrad Šternberk)	113
Zahrada je hra (Podzámecká zahrada v Kroměříži)	125
Zlatovláska (Státní zámek Červená Lhota)	139
 6. Závěr	155
Poznámky	156
Seznam literatury a zdrojů	173
Autoři a zdroje fotografií	181
Summary	183

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 předškolního a primárního 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 generacím nejmladším, tj. dětem od tří do jedenácti 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, již 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 oborová didaktici, ale také žáci mateřských a prvního stupně základních škol. Dva z níže představených pilotních programů by se rovněž neobešly bez spolupráce se středními pedagogickými školami.

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 péči. 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 pověření 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 předškolní a primární památkové edukace, o nichž pojednává předkládaná publikace.

S přáním, aby se pro Vás její čtení stalo inspirací

Vaši autoři a autorky



**Papuče – to jediné
na co si tu sáhnou?**

Komu je metodika určena?

Metodika *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně základních škol* je určena všem zájemcům o teoretické otázky i praktické možnosti předškolní a primární edukace, tj. výchovy a vzdělávání dětí od tří do jedenácti 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 předškolního a primárního 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 mateřských a prvního stupně základních škol.

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 předškoláků a mladších školáků**, ale také žáků středních pedagogických škol. 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...

- ... je **věnována detailní pozornost pedagogickým otázkám souvisejícím s výchovou a vzděláváním žáků v předškolním a primárním stupni vzdělávání**. Podrobněji je představen didaktický nástin památkové edukace, ale 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 soustředěny **konkrétní náměty na činnost**, osvědčené při památkové edukaci předškoláků a mladších školáků v letech 2013–2015.
- ... jsou dotčeny **praktické otázky** objevování kulturního dědictví s předškoláky a mladšími školáky. Zařazena jsou **doporučení** pro realizaci edukačních programů, jež byla sestavena na základě reflexe lektorských zkušeností a zpětných vazeb účastníků pilotních programů, a dále **náměty, jak se vypořádat s vybranými „neřešitelnými“ situacemi**, které mohou při realizaci edukačních programů pro předškoláky a mladší školáky nastat, zvláště pokud s 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:

- **Zlatokorunský Orbis pictus:** Při interaktivním putování se předškoláci i mladší školáci poučí o každodenním životě mnichů v cisterciáckém klášteře Zlatá Koruna, naučí se vnímat architektonické detaily gotiky a baroka a prostřednictvím jedinečného souboru didaktických nástěnných obrazů, jejichž témata vycházejí z díla J. A. Komenského *Orbis pictus*, porovnají podobu života v 18. století a dnes. Program uzavírá výtvarná dílna, která žákům umožní vyzkoušet si například iluminátorské či knihvazačské dovednosti nebo výrobu pečeti.
- **Technika s hádankou:** Program o technickém zázemí hradu a každodenním životě jeho obyvatel je určen pro žáky v předškolním věku v doprovodu pedagoga. Žáci se krátce, věku přiměřenou formou, seznámí s historií hradu Šternberk a blíže si prohlédnou a vyzkoušejí předměty vypovídající o hygieně hradních pánů, osvětlení hradu či komunikaci se služebnictvem. Na příkladech techniky, kterou žáci na hradě sami objeví, bude objasněna její funkce nebo přiblížen celý technologický tok daného vynálezu od středověku po současnou dobu. Malou nápovědou při pátrání po technických vymoženostech jsou žákům hádanky.
- **Zahrada je hra:** Program pro děti předškolního věku nabízí netradiční procházku Podzámeckou zahradou v Kroměříži s úkoly, při nichž jsou postupně zapojeny všechny smysly žáků. Průvodkyněmi předškoláků jsou studentky střední pedagogické školy v kostýmech zahradnic, které se podílejí na obsahové a metodické přípravě programu.
- **Zlatovláska:** Program rozvíjí formou interaktivního divadla pohádkového genia loci zámku Červená Lhota, s nímž je v české vizuální kultuře spojen také příběh o princezně Zlatovlásce. Děti společně se středoškoláky v rolích pohádkových postav postupně procházejí příběhem Zlatovlásky a znovu ho takřka myticky spoluprožívají, neboť tematizovány jsou, v interiérech i exteriérech zámku, zejména existenciální motivy příběhu. Vzhledem k tomu, že byl program realizován pro místní školky, přispěl bezesporu k přivlastnění místa i těmi nejmenšími dětmi. Čtyřdenní pobyt divadelního souboru na zámku pomohl k témuž také svým členům, studentům a studentkám Střední pedagogické školy Futurum Praha.



Obr. 1. Z programu „Čtyři roční období“ (zámecký park v Telči, foto I. Ampapová).

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

Animace – v kontextu péče o kulturní dědictví tak lze označit 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 zejména ve francouzském jazykovém prostředí.¹

Celoživotní učení² – 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;³ pro výchovu a vzdělávání žáků mateřských škol od tří do šesti, popř. sedmi let, je užíván pojem **předškolní edukace**; pro žáky prvního stupně základní školy od šesti do jedenácti let pak **primární edukace**.

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. 2. Edukace v historickém prostředí se od klasické komentované prohlídky liší. Lektor není v hlavní roli, nýbrž je tím, kdo doprovází žáky na cestě samostatného poznávání (program „Voda v zahradě“, Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

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

Interpretace (kulturního dědictví)⁴ – 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; hlavní 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*). F. Tilden, který formuloval tyto principy již na konci 50. let 20. století, rovněž upozornil, že interpretace zaměřená na děti do 12 let není pouhým zjednodušením interpretace pro dospělé, ale řídí se od základů jinými zásadami.

Kulturní dědictví – podle tradiční definice souhrn kulturních statků, děl a hodnot, které přejímá mladší generace od starší;⁵ 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;⁶ 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.⁷ Pro potřeby památkové edukace je dále využívána také definice odrážející rovněž koncept udržitelného rozvoje: „prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odrazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost.“⁸

Kulturní památka – podle zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, v platném 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)⁹ – 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.

Návštěvnická sezóna – zpravidla období od dubna do října, které vrcholí v době letních prázdnin (**hlavní návštěvnická 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 rozumějí 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.

Památká – 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;¹⁰ 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),¹¹ 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 vesnickou architekturu a další stavby v krajině, vč. památek technických. Významnou složkou nemovitých kulturních památek jsou tzv. drobné stavby, zejména kapličky, Boží muka, ale také exteriérové sochy, sousoší a jiná sochařská díla.¹²

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 péčí, 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; hlavním cílem památkové edukace je rozvíjení kladného vztahu všech generací ke kulturně historickému dědictví (viz blíže *Kapitola 3*).

Památková rezervace – vyznačuje se zpravidla kompaktní, historickou zástavbou s velkým podílem architektonicky hodnotných staveb, z nichž mnohé jsou prohlášenými nemovitými kulturními památkami; může mít např. podobu městské, vesnické či archeologické rezervace, 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.¹³

Památková zóna – území, které se zpravidla vyznačuje zachovalou půdorysnou osnovou a hmotovou strukturou s nižším podílem dochovaných původních historických staveb (historické jádro nebo jeho část, zástavba kolem náměstí); kromě městského či vesnického sídla může jít i o historické prostředí nebo část krajinného celku, které vykazují významné kulturní hodnoty.¹⁴ Pro potřeby památkové edukace využíváme tento pojem jako zastřešující pro všechny typy území s plošnou ochranou.

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 Národního památkového ústavu s návštěvníkem provozem.

Památková péče – cílená, avšak z podstaty věci problematická snaha o zachování vybraných částí movitého a nemovitého kulturního dědictví; hlavními nástroji jsou evidence, ochrana, popř. i různé způsoby záchrany památek (konzervace, restaurování, rekonstrukce); v mezinárodním kontextu tak je označována i snaha o zachování veškerého světového dědictví, tj. kulturních i přírodních památek.

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 programy¹⁵ – základní kurikulární dokumenty, které na státní úrovni definují cíle počátečního vzdělávání, tj. předškolního, základního a středoškolského. Vytvářeny jsou na dvou úrovních, státní a školské. Školní vzdělávací programy pak řeší podobu výchovy a vyučování na jednotlivých školách v ČR.

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. 3. Stavba modelu mostní klenby (hrad Křivoklát, foto L. Keltner).

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.¹⁶ 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.¹⁷ Přestože podle Grahama Fairclougha zejména ve střední Evropě uvedený postup z různých důvodů dosud převažuje,¹⁸ na mezinárodním poli jsou ve hře stále častěji i přístupy další.¹⁹

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“.²⁰ 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.²¹

Posun od „regulace“ k „participaci“, jak uvedenou změnu trendů stručně popsala britsko-australská manažerka a konzultantka v oblasti kulturního dědictví Kate Clarková,²² 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.²³ 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.“²⁴

Také český historik umění Mojmír Horyna připomíná v esejí *O smyslu památek a péče o ně*²⁵ nesamozřejmou povahu kulturních hodnot, byť by byly již v minulosti definovány a pro život společnosti označeny jako žádoucí a nezástupné. 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.“²⁶ 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.“²⁷

Za povšimnutí jistě stojí, že Mojmir 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, již dominuje hodnota stáří,²⁸ vedený optikou heideggerovské „světovosti“ a „světovornosti“ lidského života,²⁹ 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 uchovávání kulturních hodnot jsou nezbytné.

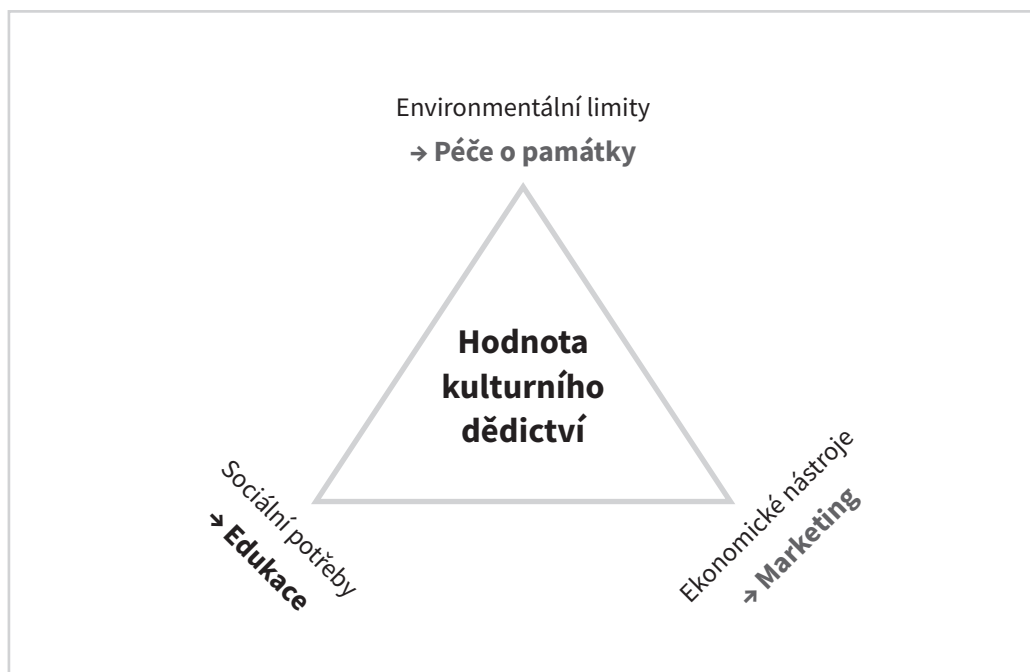
Právě proto jsou podle Kate Clarkové tradiční, odbornou autoritou zaštitěné regulace v současnosti stále častěji doplňovány o prvky veřejné diskuze a laické participace. Kritéria, na jejichž základě je kulturní dědictví vybíráno, mají podle ní zároveň tendenci zohledňovat stále více aspektů hodných ochrany 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.³⁰ 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.³¹



Hrnek po babičce nevyhodíš!

Komplexní soubor strategií, které v globálním i lokálním měřítku umožňují pomocí ekonomických nástrojů uspokojit sociální potřeby při respektování environmentálních limitů,³² ovlivňuje od začátku poslední dekády 20. století řadu veřejných politik, přičemž ani péče o kulturní dědictví není výjimkou.³³ 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,³⁴ společná východiska převládají a oba přístupy se mohou navzájem doplňovat.³⁵ 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.“³⁶

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,³⁷ edukace (tj. výchova a vzdělávání) a marketing³⁸ (viz Obr. 4).³⁹



Obr. 4. 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 pamětové a památkové instituce během poslední čtvrtiny 20. století k podobnému závěru jako ochránci přírody o čtvrtstoletí dříve.⁴¹ 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.

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.⁴² 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.⁴³ 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 valné většiny zpřístupněných objektů ve správě NPÚ, které do obecného povědomí zatím výrazněji nepronikly.⁴⁴



Obr. 5 „Když jsem byla malá, dotkla jsem se v Podzámecké zahradě ryby. Byla jsem za to velmi pokárána. Ani rodiče se mě nezastali. Teď jsem se mohla všeho dotýkat, moc se mně to líbilo.“ (vyjádření jedné z nevidomých účastnic programu „Rotování v rotundě“, Květná zahrada Kroměříž, foto L. Psotová).

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.⁴⁵ 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.⁴⁶ 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.“⁴⁷

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 zájem.⁴⁸ Motivace a příhodné podmínky jsou pro učení v historickém prostředí jednoduše stejně nezbytné jako pro učení doma či ve škole.⁴⁹

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.



Průvan ve světě památek

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.⁵⁰

Na známějších a turisticky vytiženějších památkových objektech, mezi které patří například také zámek ve Fontainebleau, jsou pak trvale zaměstnáni 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 kategorie. Lektori vytvářejí také materiály, které mohou pedagogové využít při přípravě a zhodnocení exkurze.⁵¹



Obr. 6. Program pro školní skupinu ve Fontainebleau (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 jakožto nestátní nezisková organizace staví i v případě zajištění a realizace edukačních programů na dobrovolnictví a potenciálu místních komunit,⁵² English Heritage se donedávna řídilo společnou střednědobou vzdělávací strategií, kterou naplňovali regionální koordinátoři s pomocí dalších zaměstnanců a dobrovolníků.⁵³

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. Lektori zde často pracují metodami dramatické výchovy.⁵⁴



Obr. 7. V jedné z původních hospodářských budov panského sídla Osterley House, jež je aktuálně spravováno organizací National Trust, se nachází také multifunkční edukační prostor (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.⁵⁵ 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.⁵⁶

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.⁵⁷

Od konce devadesátých let 20. 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.⁵⁸ Vzhledem k tomu, že je vedli učitelé sami, pouze s podporou písemných a obrazových materiálů, nebyly nijak zpoplatňovány.



Obr. 8. Aktivizace 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.⁵⁹ 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.⁶⁰ V posledním desetiletí existence se edukační tým English Heritage věnoval také práci s dobrovolníky a projektům, které podporovaly inkluzivní vzdělávání.⁶¹

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 projektů, 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,⁶² ale podpořilo také aplikaci anglosaských konceptů tzv. nové muzeologie do české muzejně-pedagogické praxe.⁶³ Série dalších aktivit, zejména odborných seminářů a tvůrčích dílen,⁶⁴ stejně jako publikace, shrnující koncepční východiska projektu a dokumentující pečlivě jeho průběh a výsledky,⁶⁵ pak nejenže ovlivnily český muzeologický a muzejně-pedagogický teoretický diskurs,⁶⁶ ale v mnoha ohledech muzejně-galerijní horizont překročily.

„Za“ bránu muzea dohlédly, obrazně řečeno, například teoretické příspěvky Mojžíry Horňáky, Stanislava Štecha nebo Ireny Bukačové,⁶⁷ 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 s experimentální a komunitní archeologií.⁶⁸ Zásadní je rovněž kapitola s názvem *Dialog s místním společenstvím*, která představuje rozsáhlé komunitní aktivity iniciované Společností přátel zámku Janský vrch v Javorníku.⁶⁹

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,⁷⁰ ale také přípravy odborníků, kteří jsou obeznámeni jak s muzejní a galerijní problematikou, tak s teorií a praxí školní výuky.⁷¹ Lze rovněž předpokládat, že nedávno certifikované metodiky *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*,⁷² nebo *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1–3*,⁷³ 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 oslyšeny 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*⁷⁴ se pokusil uvedenou situaci změnit a přizval k řešení různé zainteresované strany. Na základě mezioborové spolupráce teoretiků,⁷⁵ pedagogů a oborových didaktiků byl pak v letech 2006–2008 vytvořen a na deseti školách ověřen koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.⁷⁶ Osvědčil se nejen ve školní praxi, ale potvrdilo se, že funguje také jako skvělá platforma pro smysluplnou spolupráci škol a pamětových institucí.⁷⁷ Jeho principy začaly být na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze uplatňovány také při přípravě (budoucích) učitelů.⁷⁸

Díky projektu *Kulturně historické dědictví jako východisko pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj místních komunit*⁷⁹ 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.“⁸⁰ 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 k poznávání, propagaci i ochraně kulturní krajiny, hmotného i nehmotného dědictví.⁸¹ Osm nejzdařilejších projektů pak autoři a autorky zpracovali do podoby příkladů dobré praxe.⁸²

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.⁸³ Své nezastupitelné místo mají i nadále, zejména ve výuce na prvním stupni základních škol, také 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.⁸⁴ Nejčastější organizační formou takových výprav pak bývá projektová výuka,⁸⁵ 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 nejmladší partnery.⁸⁶

Obr. 9. „Žáci jsou nejvíce hrdí na svou práci v archeoskanzenu, kterou budou obdivovat další návštěvníci.“ Ze závěrečného hodnocení projektu Slované a Velká Morava, který na úvod školního roku 2013/2014 zrealizovala se žáky 3. A ze zlínské základní školy Kvítková Mgr. Libuše Přílučíková. Součástí projektu byl i dvoudenní pobyt v archeoskanzenu Modrá, kdy si žáci prakticky vyzkoušeli pečení placek v hliněné peci, dojení kozy, stavbu proutěného plotu i omítání polozemnice (foto. L. Přílučíková).



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 sympoziu v Českém Krumlově pilotní didaktické programy a koncepce zástupci NPÚ z Českých Budějovic, Telče, Kroměříže a Bečova nad Teplou.⁸⁷ 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.⁸⁸ 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.⁸⁹

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,⁹⁰ přesvědčila se o tom v uplynulých letech celá řada pracovníků 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.⁹¹ 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 otázky. 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.⁹² 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.⁹³

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 reklamě 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.“⁹⁴



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.⁹⁵ 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-learningu⁹⁶ a m-learningu⁹⁷, které by přispěly k maximálnímu možnému zpřístupnění kulturního dědictví například lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.⁹⁸

Pro naplnění takto stanovených cílů a projektového záměru se stala rozhodujícími partnerství NPÚ s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně,⁹⁹ 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*“,“¹⁰⁰ 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.¹⁰¹ Akční výzkum je jedním z přístupů kvalitativního výzkumu, který lze uplatnit při dosahování společenských změn.¹⁰²

Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení zainteresované skupiny, již se změny týkají, do výzkumného procesu.¹⁰³ Na všech fázích výzkumu se pak podílí nejen výzkumný tým, ale také další lidé, jichž se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká.¹⁰⁴

Za hlavní přínos projektu lze tedy považovat skutečnost, že se podařilo za aktivní spoluúčasti cílových skupin 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 nabídku pro předškoláky a mladší školáky. Na územním odborném pracovišti NPÚ v Českých Budějovicích, kde jsou edukační aktivity v oblasti péče o kulturní dědictví systematicky rozvíjeny již od roku 2008,¹⁰⁵ vznikla například pro danou cílovou skupinu řada samoobslužných pracovních sešitů a listů.¹⁰⁶ Na státním hradě a zámku Bečov byl v roce 2011 s žáky prvního stupně základních škol experimentálně ověřován interaktivní program *Relikviář pro každého*, který využívá haptický model relikviáře sv. Maura.¹⁰⁷ Na Dole Michal v Ostravě byl v témže roce poprvé nabízen mateřským školám program *Michal a uhlí*, zaměřený na prvotní seznámení s prostředím kamenouhelného dolu.¹⁰⁸ A v Kroměříži se pod záštitou právě vznikajícího Národního centra zahradní kultury chystaly první lektorované edukační programy v zahradách, které opět zúročily již existující zkušenosti.¹⁰⁹

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.¹¹⁰

Činnost jednotlivých edukačních center byla do značné míry autonomní, vycházela však zároveň ze společně sdílených hodnot a rámcové koncepce,¹¹¹ na jejímž vzniku se podíleli nejen všichni koordinátoři edukačních center,¹¹² 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.



Obr. 10. Mapa pokrytí České republiky edukačními centry NPÚ (k roku 2015) ilustruje celorepublikový dosah projektu, zároveň však také jeho limity, „bílá místa“ v řadě krajů.

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.¹¹³

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.¹¹⁴ Zvláště je pak třeba vyzdvihnout také participaci celé řady mateřských, 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.¹¹⁵ 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.¹¹⁶ 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 Rámeček 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.



3. Pedagogická východiska předškolní a primární edukace v historickém prostředí

Přijmou-li žáci mateřských a obecných škol naše pozvání k výpravě do světa kulturního dědictví, otvírá se před námi velká šance, kterou již popsalo mnoho generací před námi. V předškolním a mladším školním věku můžeme vskutku položit základy pro celoživotní naladění také ve prospěch světa péče o kulturní dědictví.¹¹⁷ Zároveň však, jak ostatně vyplývá také z níže uvedených charakteristik cílových skupin, můžeme tento životní zájem žáků stejně snadno ztratit. Leží proto před námi obrovská odpovědnost, o kterou se nelze než podělit.

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 mohou znalci a správci světa kulturního dědictví sdílet svou odpovědnost za uchování kulturních hodnot pro budoucnost.¹¹⁸ 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 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.“¹¹⁹

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,¹²⁰ 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 mateřských a obecných 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.¹²¹

Charakteristika cílových skupin

Práce se žáky předškolního a mladšího školního věku v historickém prostředí klade na lektory edukačních programů specifické nároky. Je to především schopnost tlumočit někdy i složité věci velmi jednoduchým způsobem, vytyčit si uměřené cíle, volit dětem srozumitelný jazyk, komunikovat laskavě, povzbuzovat, chválit, odměňovat a být trpělivý. Proč jsou tyto dovednosti nezbytné, naznačují níže uvedené pedagogicko-psychologické charakteristiky obou cílových skupin. Byť podléhají kvůli zobecnění poměrně velké míře zjednodušení, neboť individuální rozdíly jsou značné a vývojové skoky počítáme u malých dětí spíše v rozmezí půl roku než několika let, pro základní orientaci jsou klíčové. Má-li být památková edukace úspěšná, je třeba v první řadě znát a respektovat vzdělávací potřeby a způsoby poznávání toho, komu je určena.



Obr. 11. Reflexe maminky, jejíž dcera se zúčastnila programu „Zachraňte Narcise“ v sale terreně Arcibiskupského zámku v Kroměříži: „Moc děkujeme za krásné dopoledne v sale terreně! Moje šestiletá dcera sleduje kvetoucí narcisy, poučuje všechny, jak to vlastně s tím Narcisem bylo, neustále dumá nad tím, jak to, že se někdo narodil napůl člověk napůl kozel, vysvětluje tatínkovi sochy v pohybu a jak těžká je štuková hruška....“ (foto P. Hudec).

Žáci předškolního věku

Mezi žáky předškolního věku řadíme, s ohledem na poznatky vývojové psychologie i realitu světa formálního vzdělávání, **děti od tří do šesti let**, které navštěvují buď mateřskou školu nebo jiné zařízení či skupinu, jež se zabývají jejich společnou výchovou. Charakteristická je pro ně **radost z pohybu, rádi zpívají, tančí, poznávají nové věci**. Jejich znalosti a kognitivní dovednosti se zakládají především **na názorném myšlení**, jež staví na opakovaných smyslových zkušenostech a operacích s elementárními pojmy. Předškoláci se proto ještě nedokážou soustředit na dlouhý abstraktní výklad, ale **mnohé se naučí díky naslouchání krátkým příběhům a rozmanitým herním aktivitám**. Doporučit lze zvláště **působení na všechny jejich smysly**, kombinované s pohybovými, konstrukčními či napodobovacími hrami, v nichž se uplatní také manipulace s edukačními pomůckami. Čím jsou žáci starší, roste u nich také obliba kooperativních her, jejichž prostřednictvím si osvojují různé společenské role a normy chování.

Podle teorie Erika Eriksona je životním úkolem předškolního dítěte naučit se svobodně **projevit** svou aktivitu a **iniciativu**, a **zároveň ji regulovat** tak, aby nenarušovala soužití s druhými lidmi. V kontaktu s dospělými, vrstevníky i mladšími dětmi tak začínají předškoláci po-



Obr. 12. Program „Technika s hádankou“ se namísto záplavy informací o bohatém mobiliáři hradu Šternberk soustředí na prezentaci těch předmětů, které souvisejí s chodem šlechtického sídla (foto D. Sedlák).

stupně zvnitřňovat společenské normy a učí se jednat podle svého svědomí, aniž by k tomu potřebovali kontrolu zvnějšku. Háček je v tom, že nenacházejí-li projevy iniciativy v tomto věku adekvátní emocionální odezvu, nebo jsou příliš silně tlumeny, odnášejí si děti do dalšího života pocity nedostatečnosti a viny. Iniciativu žáků v předškolním věku je proto třeba cíleně podporovat, a zároveň její důsledky společně s nimi citlivě reflektovat.¹²²

Žáci prvního stupně základních škol

Mezi žáky prvního stupně základních škol lze zařadit **děti** zhruba od **šesti do jedenácti let**. Mají rovněž potřebu poznávat nové věci, být v pohybu, zaměstnávat svou mysl i tělo. Na rozdíl od předškoláků však hraje v jejich věku mnohem větší roli **výkonová motivace**. Potřebují zažít úspěch a dosáhnout uznání ve všem, do čeho se obvykle s velkým zápalem pustí. **Ověřují si tak rozmanitost svých kompetencí**, včetně herních.

Hry patří i na prvním stupni k jedné z nejdůležitějších činností dětí, **vyznačují se** však oproti dřívějšímu **složitějšími a náročnějšími** úkoly a **pravidly**. Jejich zvládnutí umožňuje dětem myšlení, které se již opírá o zákony logiky. Většina kognitivních operací mladších školáků se však stále ještě váže na zcela konkrétní předměty a procesy.

Obrazně řečeno bývají žáci v mladším školním věku **nepřekonatelnými realisty** – chtějí poznat, jak se věci ve skutečnosti mají, zjistit, kolik co váží a měří, prakticky si ověřit návrh



Obr. 13. K potřebám dětí předškolního věku patří dotýkání se předmětů – v historickém prostředí často tabuizované. Jedním z řešení je tvorba replik. Na snímku děti hapticky poznávají modely štukové výzdoby (Arcibiskupský zámek v Kroměříži, foto P. Hudec).

řešení kdejakého problému. Také proto je historické prostředí místem vhodným pro jejich učení. Nabízí jim totiž celou řadu neotřelých podnětů a záhad, které je možné fyzicky i mentálně objevovat a spoléhat se přitom především na své smysly.

Ve srovnání s žáky předškolního věku můžeme u mladších školáků předpokládat také **schopnost relativně delšího soustředění** a úměrně délce školní docházky rovněž **dovednost čtení a psaní**. Podobně jako v případě pokroků na cestě k abstraktnímu myšlení, panují však i v tomto směru mezi žáky značné individuální rozdíly. V rámci edukačních programů lze proto již využívat například aktivity s badatelskými listy, orientačními plánky nebo novými médii, rozhodně by však neměly převládat. Analogicky je třeba brát ohledy na sociální zralost žáků při zadávání samostatné nebo skupinové práce.

Ať už využijeme kteroukoli z metod, měli bychom mít na paměti, že mladší školáci od nás **očekávají za dobrý výkon i chování pochvalu a ocenění**. A mají na ně nárok. Zejména, jsou-li jejich dosavadní životní okolnosti příznivé, plní podle Erika Eriksona děti v této fázi vývoje společenská očekávání vskutku s maximální svědomitostí. Pokud jim svět oplácí důvěrou a uznáním, podporuje jejich vůli a pomáhá jim budovat **základy zdravého sebehodnocení**. V případě okolností nepříznivých se naopak dítě postupně naučí raději žádnou aktivitu nevyvíjet a na své snahy rezignovat. I tehdy má však větší význam pochvala, byť za maličkost, než reakce „zlého“ světa, které přispívají obvykle pouze k tomu, aby si žák vypěstoval komplex méněcennosti.¹²³

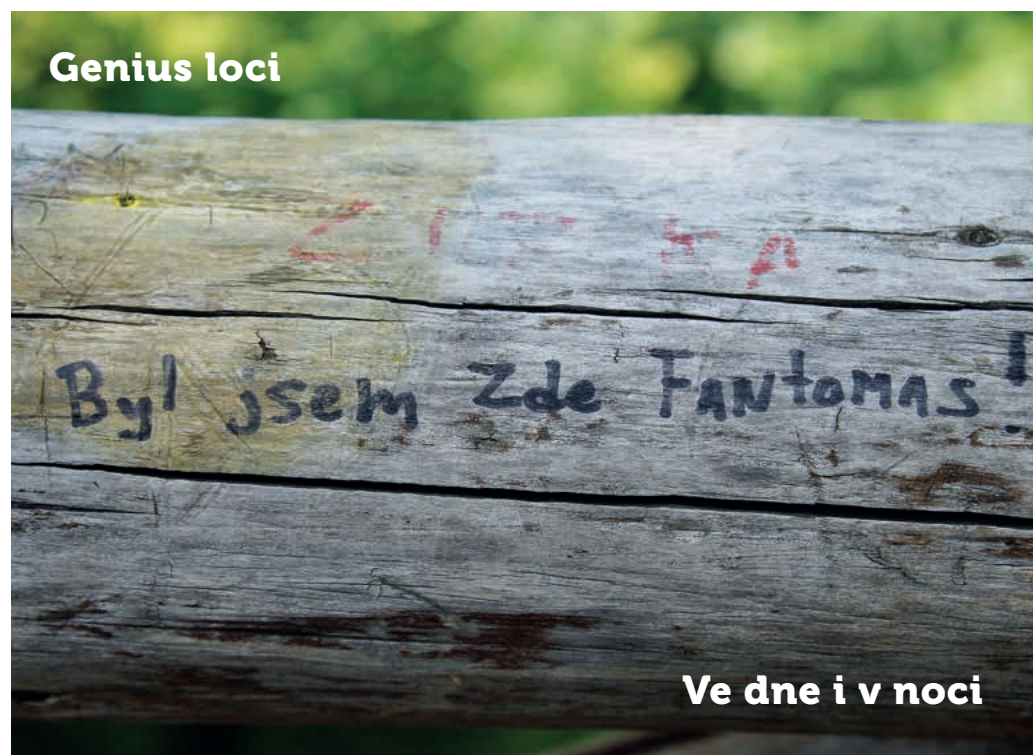


Obr 14. Při programu „Cesta do středověku“ přistoupily děti k budování svého hradu s velkým zápletem a se vši vážností (Jízdárna Pražského hradu, výstava „Hrady a zámky objevované a opěvované“, foto P. Hudec).

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.¹²⁴ 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 pamětových institucí, respektive při rozvoji komunitní péče o kulturní dědictví. A dále paralely ze světa edukace muzejní a galerijní.¹²⁵

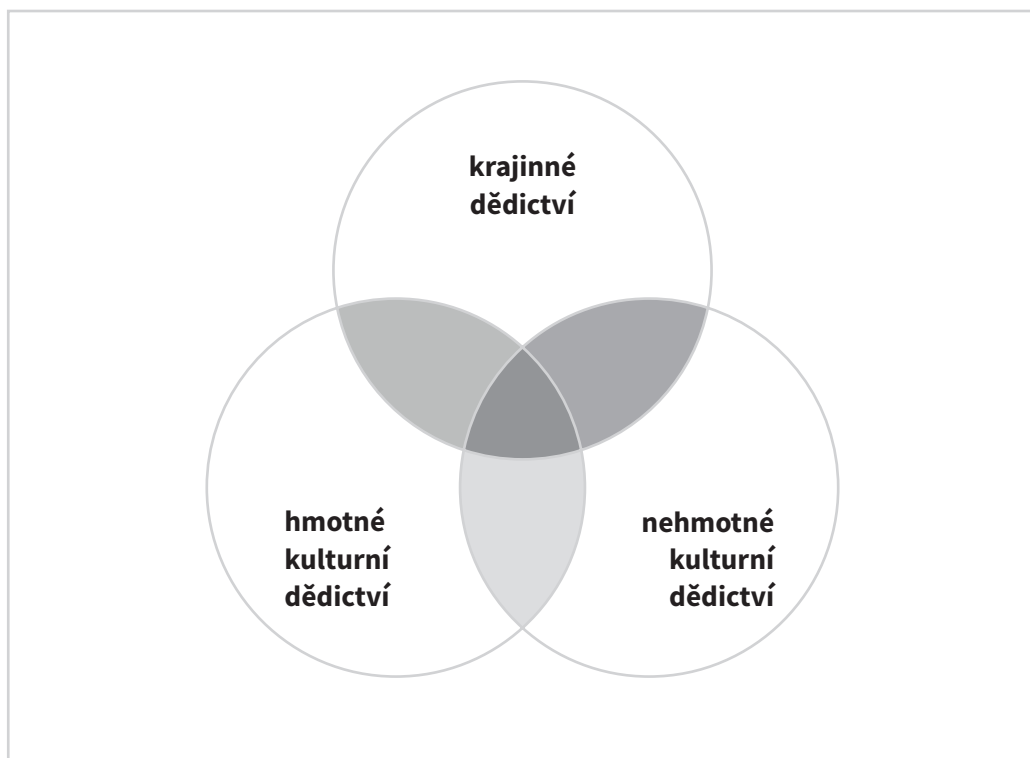


Obsah památkové edukace

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.*“¹²⁶

Jak naznačuje diagram (Obr. 15), 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 předškolní a primární památkové edukace.¹²⁷

Pod pojem **krajinné dědictví** můžeme zahrnout například otázky historické proměny kulturní krajiny, utváření estetické hodnoty krajiny, ochrany krajinného rázu i aktivní péče o 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.¹²⁸



Obr. 15. Tematické okruhy výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.¹²⁹

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.¹³⁰ 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.

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.¹³¹

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. V případě žáků mateřských a mnohdy i obecných škol se pak nezřídka stávají také prvními „průvodci“, kteří děti do světa kulturního dědictví uvádějí. Pracovně jim proto říkáme, tentokrát nejen po vzoru paměťových institucí, ale také v souladu s antickou tradicí, památkoví pedagogové.¹³² 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 výprava za poznáním do světa kulturního dědictví vydařila.

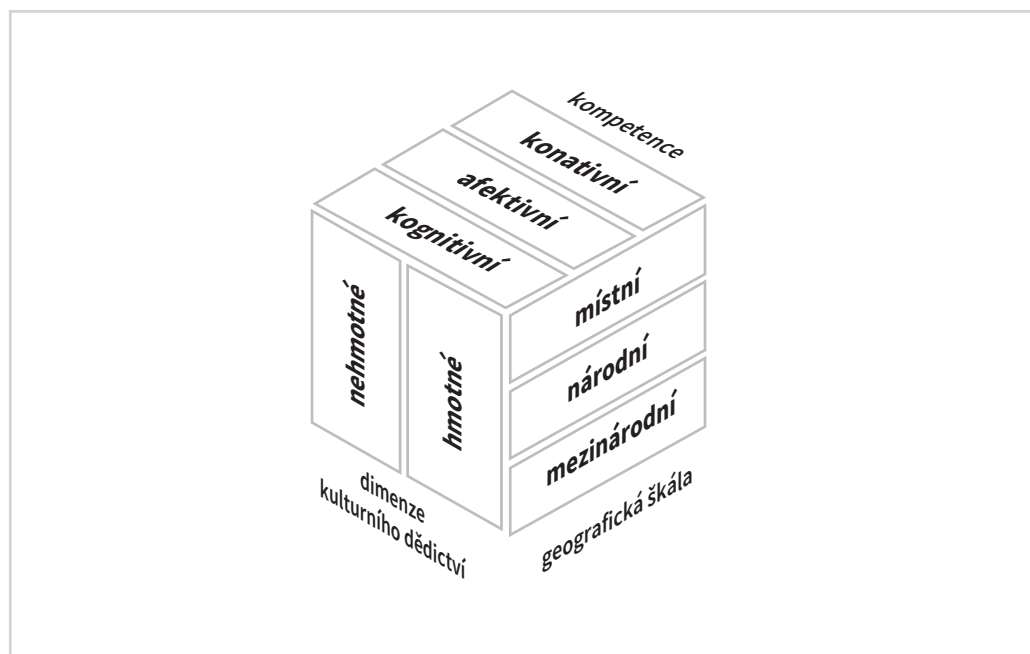


Obr. 16. Kolik váží kroužková zbroj? Jak velkou sílu musel rytíř mít, aby se mohl rozmáchnout mečem? (zámek Hradec nad Moravicí, foto V. Havrlantová).

Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace

Pokud chceme, aby si žáci v předškolním a mladším školním 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 žáků, máme na výběr ze tří základních didaktických postupů.

Jak naznačuje schéma (Obr. 17), 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**“.¹³³



Obr. 17. Edukační potenciál kulturního dědictví podle Tima Copelanda.¹³⁴

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?**

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.¹³⁵ Tento proces probíhá ve všech stádiích vývoje člověka, ale učí se pouze ti, kdo mají o učení zájem. **Motivace a příhodné podmínky** jsou tedy výchozím předpokladem pro učení také v historickém prostředí.¹³⁶

Základní principy tzv. pedagogického konstruktivismu¹³⁷

- 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“ předškoláků tak především vytvářejí bezpečné prostředí, ve kterém mohou žáci projevovat svou přirozenou zvědavost a iniciativu. Kladou také důraz na smyslovou názornost a střídání kratších herních aktivit. Programy pro mladší školáky pak předkládají účastníkům již o poznání náročnější výzvy, na jejichž řešení mohou, ale nemusí spolupracovat. Vždy si však mohou sami ověřit správnost řešení a každý úspěch se cení. Důraz je i nadále kladen na smyslově-názorné poznání a hravý charakter programů.

Právě **poznávání** světa **kulturního dědictví prostřednictvím hravého využívání všech lidských smyslů** respektuje i další důležitou didaktickou zásadu. Nabízí-li totiž program aktivity, které podněcují různé typy učení, vychází tak vstříc různým učebním preferencím žáků.¹³⁸ Střídání činností pak naopak podporuje žákův všestranný rozvoj.

Typy učení¹³⁹

- **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, činností; 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. 18. „Na počátku byl zážitek“. Myšlenka z projektového Devatera parafrázující první slova Bible vyjadřuje důležitost prožitku pro oblast výchovy a vzdělávání. Na snímku si dívka prohlíží relikviář sv. Maura (Jízdárna Pražského hradu, výstava „Hrady a zámky objevené a opěvované“, foto V. Brtnický).

Edukační programy, podporující učení, jsou rovněž **jakožto celek vystavěny s vnitřní logikou**, která respektuje výše uvedené konstruktivistické principy. 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.¹⁴⁰ Nejčastěji člení proces učení na **tři posloupné kroky**, které nacházejí uplatnění v **úvodu programu** (motivace), během jeho **vlastní realizace** (aktivita, interakce, zážitek) 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



Obr. 19. „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 za pomoci vizování ověřují zákonitosti perspektivy (Květná zahrada v Kroměříži, foto R. Cveková).

Uvedli jsme již výše, že **klíčovou roli** v procesu učení hraje naladění a **motivace** účastníků. Rozpačitý či dostatečně nestimulující 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. Přihodily se, odezní. Teprve, když účastníci programu vědomě zpracují, co 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 předškolními a mladšími školními dětmi, je proto ideální, uskuteční-li se reflexe přímo v rámci závěrečné části programu a má názornou podobu.

Kresba, vyjádření odpovědi na otázku pohybem, splnění úkolu, při němž je vyžadována aplikace nově nabytých poznatků, pro mladší školáky pak dále například i kvíz nebo soutěž o drobné ceny. Může se jí stát například i výsada odemknout či zamknout historickým klíčem. Můžeme však také vyhledat příjemné a pohodlné místo, usadit se do kruhu a sdílet, co nového nám přinesl společně strávený čas nebo komentovat výsledky tvůrčích aktivit. Pedagog by nikdy neměl zapomenout jednotlivé žáky pochválit a poděkovat jim za účast na programu. Posloužit k tomu může například oblíbené udělování pamětních glejtů či hravé pasování do rytířského stavu.

Doporučit lze také realizaci dalších reflektivních aktivit, které proběhnou až po skončení programu. Žáci mohou po návratu do školy nakreslit či napsat „děkovný“ dopis, který učitel následně předá lektorovi programu. Druhé kolo reflexe umožňují také pracovní listy nebo aktivity, určené k následnému dopracování, které si žáci z programu odnesou, případně i reflektivní dotazníky.¹⁴¹

Se závěrečnou fází 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 nepřeberné 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 následující kapitola věnovaná analýze komunikace památkového pedagoga, může mít pochopitelně i strukturované pozorování účastníků během programu, rozbor fotodokumentace nebo videozáznamů.¹⁴²



Obr. 20. V programu „Doteky dalekých krajů“ žáci v závěru společně vytvářejí kresbu, která reflektuje prostor Velkého skleníku Květné zahrady v Kroměříži. Jak výtvarnou činností, tak následnou prezentací dochází ke shrnutí informací o stavbě i o rostlinách v ní zimujících (foto L. Psotová).

Komunikace památkového pedagoga – příklad diskursivní analýzy

V následujícím výkladu se zaměříme na vybrané prvky komunikace památkových pedagogů se žáky v mladším školním věku během edukačních programů. 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.¹⁴³

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).¹⁴⁴ Výběr výpovědí jsme učinili z videozáznamů programů, které proběhly v Květné zahradě v Kroměříži. Pro účely záznamu výpovědí lektora jsme využili vybrané kódovací značky pro transkripci:¹⁴⁵

:	(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 herních aktivit a kooperace žáků při konstrukci poznatků

1. A také jsou tu sochy. A my si o těch sochách, které uvidíte hnedka, budeme povídat.
2. A už teď si můžeme říct, že socha, to je vlastně takové: zastavení děje. Že se něco
3. stalo a nejednou ten sochař si řekl = Ted' ((*gestikuluje*)) to vymodeluju. A vymodeloval
4. sochu a najednou se ten děj zastavil. Třeba ta socha někam šla a najednou zůstala stát.
5. Tak my si to zkusíme ((*nadšeně*)). Já tu mám malou kouzelnou, maličkou ale
6. velmi kouzelnou píšťalku. (2) Já vás poprosím, abyste se tady chvíli tak procházeli.
7. A když zapískám, tak musíte zůstat stát. ((*děti už pomalu chodí*)) A když písknu znovu,
8. tak můžete zase jít jo? Tak se stanete takovými sochami.

Lektor se zaměřil na pohybovou aktivizaci žáků pomocí techniky stop-motion. Důvodem využití této techniky spočívalo v rozpohybování žáků a v posílení jejich koncentrace na kontext vyprávění. Proměna lidského těla do sochy připravila motivační složku pro následné aktivity, zaměřené zejména na symbolická vyjádření v probírané mytologii. Lektor zde pomocí psychomotoriky upozornil na artefakty v dané místnosti (sala terrena), čímž nenásilně podpořil vnímavost žáků k okolním předmětům. Pro udržení atmosféry klidného vnímání interiéru místnosti ve své mluvě používal zjemnělé výrazy (1: „hnedka“, 5: „maličkou, ale velmi kouzelnou píšťalku“, 6: „se tady chvíli tak procházeli“). Při výkladu tak byly využity slovní projev, řeč těla, zvukové signály a vizuální vnímání.



Obr. 21. V programu „Tři tajemství“, zasazeného do sály terreny Arcibiskupského zámku v Kroměříži, žáci vytvářejí v souladu s architekturou enfiládu. Dvojice žáků postupně nahlas pronášejí slova, která jsou ve vzájemném protikladu. Účastníci aktivity se tak tvořivě seznamují s tematikou výzdoby raně barokního prostoru. (foto P. Hudec).

1. Děkuju. Bezvadné. A abysme si naznačili o čem všem je tady ta výzdoba, tak si zahrajeme
2. ještě jednu hru. Tak já tady mám pro vás připravené obrázky. ((*přejde k židlím a sesbírá*
3. *obrázky*)) Nebo nejsou to, nejsou to obrázky. Jsou to = jsou to nápisy. Já tady třeba ukážu
4. takovýto nápis smutek ((*ukazuje dětem zvednuté nad hlavou*)). A každý z vás /ee/
5. takový obrázek, ten nápis dostane. Necháte si ho takhle schovaný na: na prsou. (1) A
6. až začneme hru, tak ten nápis otočíme. A vaším úkolem bude najít váš protějšek,
7. který je opakem smutku ((*ukáže ukázkový nápis*)) Takže v případě smutku to bude
8. asi? = Radost ((*kolektivně*)). – Ta:k. A můžeme zkusit hledat svůj protějšek.
9. ((*zapíská na flétnu*)) Ted'. ((*probíhá aktivita*)) Bezva. A ted' vytváříte dvojice a já bych
10. poprosil, abyste postupně četli každý ten svůj název, aby to tady do toho krásného prostoru
11. zaznělo. ((*děti čtou cedulky – Slunce, měsíc, den, noc, světlo, tma, ráno, večer, vznikání,*
12. *zanikání, pomíjivost*)).

V prozkoumávání prostoru saly tereny lektor přenesl učební aktivitu na žáky pomocí hry s cedulkami. Obsahem nápisů na cedulkách byly termíny, které se v podobě výtvarně zhmotněných symbolů nacházely v prostoru místnosti. Lektor sledované předměty nazval výzdobou (1). Ve výkladu často používal ukazovací zájmena („ta, to, takový, takhle“) čímž se snažil konkretizovat umělecké jednotlivosti v místnosti. Pomocí výzvy, aby každý žák četl nahlas (10) se jednak lektorovi podařilo zaktivizovat celou skupinu, zároveň zvýznamnil akustické parametry místnosti.

1. Bezva: Pojdte za mnou, ať ho můžem zachránit. ((*vezme košík a jdou do*
2. *vnějšího prostoru*)) Takže pojdte si, pojdte si vzít každý zrcátko ((*žáci si rozebírají*
3. *zrcátka*)) Paní učitelka klidně taky může vzít zrcátko. Takže já vás ted' poprosím, abyste
4. se postavili tak, abyste uviděli někoho ze svých spolužáků. ((*děti se přisunují do*
5. *středu*)) Možná je dobré zůstat i i trochu dál, tak jak jste stáli jo? ((*děti se posouvají*
6. *zpátky*)) Tak pš: ((*tiší hlučící děti*)) A my můžeme říct nejenom koho vidíme, ale
7. můžeme dodat taky něco: něco /ee/ dalšího. Protože se třeba znáte, můžete můžete říct
8. třeba: Já vidím Adélku, která je moje kamarádka a třeba má /ee/ fialovou mikinu, třeba: jo?
9. Můžete, můžete třeba: o tom člověku říct jakou má vlastnost, co na něm máte rádi nebo
10. třeba co se vám na něm líbí, co se týká jeho ze zevnějšku, jo? Tohle ten Narcis neuměl
11. nebo nemohl že? ((*ukazuje na dívku vedle sebe, která přikyvuje*)) Bezva. ((*aktivita probíhá*
12. *poklidně a pozvolna bez nutnosti vnějšího zásahu, lektor pak vyzve žáky k zavření očí,*
13. *poodchází kousek od skupinky, využívá dešťové hůlky – nástroje vydávajícího zvuk padajícího*
14. *deště a loutku narcise vymění za loutku květiny*)) Díky vám, že jste v tom /ee/ zrcadle,
15. v té studánce, neviděli jenom, jenom sami sebe, ale vaše kamarády. Tak se nám podařilo
16. přece jenom toho Narcise zachránit. Podobně jako tam na té soše už se z toho člověka

17. stává květina. Tak bohové milosrdně dali podobu Narcisovi velice, velice, podobu
18. velice krásné květiny, která byla po něm pojmenována. My dodneska si o tom
19. Narcisovi vyprávíme příběh a když ty narcisky rozkvetou, tak /ee/ tak nám dělají radost,
20. jako jedna z prvních jarních květin, která vyroste. Tak moc děkuju, za tu záchranu.
21. My teď posbíráme společně zrcátka. Tady je krabička.

V aktivitě zaměřené na proměnu Narcise v květinu byl lektorem využit akt zrcadlení. Zde je podstatou aktivity sociální učení a odkaz na zaměřenost či zahleděnost na druhé. Žáci symbolicky pomáhají zachránit tonoucího se Narcise, který se zamiloval do svého obrazu ve studánce. Pomoc žáků byla lektorem konstruována jako nastavování zrcátek tak, aby každý spatřil nikoli obraz sebe, ale spolužáka. Aktivita žáků tak mnemotechnicky dotvářela kontext pochopení příběhu Narcise. Lektor se v této ukázce snažil žáky vtáhnout do děje ilokučním aktem výzev (1: „ať ho můžeme zachránit“, 2: „Takže pojdte“) a oceněním průběžné spolupráce žáků (11: „Bezva.“, 14: „Díky vám“) a stvrzením úspěšně vykonané mise (15: „Tak se nám podařilo“, 20: „Tak moc děkuju za tu záchranu“). Při osloveních žáků lektor průběžně přecházel mezi osobními zájmeny já, vy, my podle kontextu aktivit. V řádcích 7–10 lektor nabídl různé varianty oslovení při spatření spolužáků v zrcátku, což strukturoval pomocí příslovce „třeba“, které plnilo úlohu možnosti, nikoli příkazu. Zároveň v ukázce často používal příslovce „tak“, čímž potvrdil plynulost děje příčin a následků. Příběh o Narcisovi je dotažen do současnosti ve formě hodnotícího výkladu o květině narcisce (18: „velice krásné květiny“, 19: „nám dělají radost“). Tímto aktem byl relativně náročný výklad o symbolech „sebestřednosti“ přirozeně propojen s každodenním věděním žáků z jejich blízkého okolí. Pro didaktický efekt učení lektor vyměnil loutku narcise za květinu (14), čímž dosáhl pomocí principu názornosti i obrazového vjemu výkladu.

1. A bohové teda poručili tomu Plútónovi, aby Proserpínu propustil. Je:nomže on byl mazaný
2. a on dal té Proserpíně pojíst jádérka z toho granátového jablíčka a ta jádérka znamenají:
3. /ee/ manželství, lásku. Takže ona k němu už byla navždycky připoutaná: Tak jak to
4. teď vyřešit? Tak podle toho vyprávění se /ee/ dohodli všichni na = na takovém řešení.
5. Proserpína bude třetinu roku trávit v podz: podsvětí, v podzemí s tím jejím
6. manželem Plútónem. Ale na dvě třetiny roku se může vrátit za svojí maminkou. A: proč
7. myslíte, že si ti lidé takové vyprávění vymysleli? Co to může znamenat to vyprávění? (2)
8. Když ta: (0,5) prosím? ((otočí se k hlásící se žákyni)) – Že v zimě neroste nic. = Že v
9. zimě neroste nic. Výborně. A naopak, když ta Proserpína se vrátí za svojí maminkou, tak
10. co se stane? – Tak se rozkvetne. A je léto.

Mytologický příběh o Proserpíně je lektorem použit jako metaforický výklad o střídání ročních období. Personifikace v příběhu zastupuje didaktický princip přiměřenosti výkladu o podstatě a funkci narací pro obyčejné lidi. Lektor ve výkladu de facto použil Komenského synkritickou metodu spočívající v analogii přírodních cyklů a lidských osudů. Zpětnou vazbu lektor získával pomocí otevřených otázek (3: „Tak jak to teď vyřešit?“, 6: „A proč ...si lidé takové vyprávění vymysleli?“, 7: „Co to může znamenat...?“ 9: „...tak co se stane?“).

1. Zahrajeme si takové: divadlo. Ale bude to takové divadlo, které se bude odehrávat
2. uvnitř. Navenku nebude vůbec skoro nic vidět. /ee/ Uděláme si teď takovou divadelní:
3. zkoušku. Já budu vyprávět příběh, a když uslyšíte v tom vyprávění třeba slovo potůček,
4. tak zkusíme společně zabublat, jako třeba bublá: = bublá ten potůček. Můžete to zkusit
5. u potůčku? ((*slaboučké bublání*)) Když v tom příběhu budou zpívat ptáčky, tak
6. můžou zazpívat ptáčky. ((*pokyn lektora a následné lehké písčání*)) Když v tom
7. příběhu uslyšíme vyprávět o vílách nebo nymfách, tak se můžeme třeba zkusit
8. zasmát. ((*smích*)) Krásný smích. Když v tom příběhu uslyšíme /ee/ o stromech, které
9. š:umí ve větru nebo o větru. Tak můžeme dělat vítr. A když tam bude třeba o těch stromech,
10. tak se můžeme kolí:bat jako ty stromy ((*žáci se naklánějí*)).

Zajímavě koncipovaný nápad lektora se týkal využití dramatizačních prvků při výkladu lektora. Lektor upozornil žáky na tzv. vnitřně hrané divadlo (2), aby dosáhl uvědomění si metaforických a personifikačních přesahů při interpretaci příběhu. Žáci tak dostali příležitost tvořit výklad s lektorem, reagovat na výstupy ostatních spolužáků a dotvářet atmosféru vyprávění. Lektor pro dosažení snadného pochopení svých zadání opakovaně používal příslovce času „když“ (3, 5, 6, 8, 9). Hra s pojmy a s řečí těla byla základním strukturním kamenem edukace.

Didaktické pomůcky v památkové edukaci

Analýza pedagogické komunikace, jež proběhla při realizaci konkrétního programu, naznačila, že programy určené žákům v předškolním a mladším školním věku využívají ve větší či menší míře didaktické pomůcky. V souladu se známou Komenského zásadou¹⁴⁶ tak žákům pomáhají, aby do procesu učení zapojili co nejvíce smyslů, a zároveň památkovým pedagogům umožňují zprostředkovávat vybrané kulturně historické hodnoty co nejnázorněji.¹⁴⁷

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.



Obr. 22. Pracovní listy na jednu stranu přinášejí řadu možností, jak obohatit interpretaci památky, na druhou stranu pro žáky ztělesňují ty formy vzdělávání, kterých se jim vrchovatě dostává ve školních lavicích. Děti mají raději ruce volné pro jiné činnosti. Způsoby využití pracovních listů v rámci edukačních programů je proto třeba dobře promýšlet (foto E. Neprašová).

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.¹⁴⁸

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.¹⁴⁹

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.¹⁵⁰ 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.¹⁵¹



Obr. 23. Model křížové klenby umožňuje dětem seznámit se s jejím charakterem přístupnou formou (foto T. Wizovský).

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 poučené reinterpretaci památkových hodnot, přispívá k tvůrčímu uchovávaní těchto hodnot nejefektivněji.¹⁵²

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.¹⁵³ 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,



Obr. 24. Instalace edukačních pomůcek na zámku Hradec nad Moravicí (foto P. Hudec).



Obr. 25. Jednou z edukačních pomůcek je speciálně upravená replika vitrážového okna. Děti mají možnost sestavovat skleněnou výplň z jednotlivých segmentů podobně jako puzzle (Hradec nad Moravicí, foto V. Havrlantová).

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
Stavebnice a konstrukční prvky	1) Prvky pro vytváření architektonických a urbanistických modelů (dřevěné a keramické stavebnice, modely stromů a keřů, stavebnice Merkur, model gotické klenby, model románského oblouku)	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
	2) Vitrážová sada	2) Víceúčelová vitrážová sada poskytuje prostor pro haptické seznámení se základními materiály a konstrukčními principy, ale také samostatné experimentování s malbou na sklo
	3) Mobilní archeologický profil (tzv. archeobox)	3) Archeobox umožňuje zabývat se pojmem „archeologický profil“ nejen v rovině ilustrativní (popis modelové situace), ale také tvůrčí (zájemci sami modelují stratigrafický profil)
Repliky předmětů denní potřeby a modely strojů	1) Repliky historického skla, keramiky, mincí a částí zbroje	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
	2) Funkční modely strojů (např. zvukové stroje barokního divadla, parní stroj)	2) Kromě haptické zkušenosti umožňují modely názorně ilustrovat nebo tvůrčím způsobem využít funkci vybraných zařízení
Stylizované oděvy	Sada dětských stylizovaných oděvů založená na typických atributech historických oděvů	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)
Badatelské a pracovní pomůcky	Přilby a svítilny, pracovní zástěry, batůžky pro uložení pracovních pomůcek (vybavení batůžku: lupa, metr, pinzeta, kreslicí podložka)	Využití uvedených pomůcek podporuje rozvoj badatelských kompetencí (např. pozorování, kresebný záznam, empirické ověřování hypotéz) a dodržování zásad bezpečnosti práce v terénu

**Každé
vzdělávání
je změna.**



4. Objevujeme svět kulturního dědictví s předškoláky a mladšími školáky

Obecným cílem předškolní a primární edukace v historickém prostředí je **podpora utváření kladného vztahu žáků ke kulturně historickému dědictví**. V souladu s teorií Tima Copenlanda můžeme k tomuto cíli dospět v sérii kroků: památku poznat – získat k ní vztah a zájem na jejím zachování – aktivně vystupovat 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 dětí v tomto věku zaslouží zvláštní pozornost vývoj a formování charakteru osobnosti. Opět s výhradou, že jde o značnou míru zjednodušení, kterou je vždy třeba poměřovat reálnou situací, můžeme říci, že **žáci od tří do šesti let** potřebují **ve světě kulturního dědictví** teprve **po všech stránkách zdomácnět**. **Pro školáky od šesti do jedenácti let** pak představuje spíše **tajuplné místo, které však mohou s využitím svých vlastních sil úspěšně objevovat**.

Uvedených obecných cílů nelze pochopitelně dosáhnout prostřednictvím jediného, byť zážitkově bohatého programu. Díky jednorázové aktivitě spojené s hlubším emočním prožitkem a jeho reflexí dosáhneme snad probuzení zájmu. Avšak ani ty nejmenší děti nemění své hodnoty a postoje naráz. 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.

Podle doyenů české školní psychologie Jana Čápa a Jiřího Mareše hraje ve vývoji morálních aspektů osobnosti zásadní roli **autentická životní činnost**. Efektivní výchovné postupy či programy, zacílené na hodnotovou výchovu, se podle nich neomezují na slovní působení nebo pouhé **vyvolávání emočních zážitků**, ale zařazují také prvky autentické činnosti, individuální i společné, při které dochází k upevňování pozitivních postojů, rozvíjení empatie, přijímání odpovědnosti za sebe i za druhé či řešení morálních dilemat. Pokud ji ve sledovaném věku podpoří **příležitostné výroky** pro žáky důležitých osob, týkající se morálních názorů či hodnocení, mohou silně zapůsobit.¹⁵⁴

Obr. 26. V programu „Zachraňte Narcise“ se děti ocitají v podobné situaci jako tento nešťastný mladík. Tím, že v hladině vytvořené ze zrcátek nevidí jen sebe, nýbrž také své kamarády, dávají Narcisovi příklad, jak překonat zahledění se do sebe sama. Mýtus, který se „nikdy nestal“, se odehrává také v současné generaci (Arcibiskupský zámek v Kroměříži, foto P. Hudec).



Hrou a všemi smysly: Konkrétní náměty na činnost

Klíčem k památkové edukaci žáků předškolního a mladšího školního věku se stalo učení hrou a všemi smysly prostřednictvím kulturního dědictví, které se odehrává v jejich životním kontextu. Při realizaci konkrétních edukačních programů tedy vždy záleží na zralosti a aktuálním naladění žáků. Při přípravě programů lze však v souladu s cíli a strukturou programu čerpat ze spektra osvědčených činností. Zatímco příklady dobré praxe v závěrečné části publikace ilustrují různé možnosti jejich propojení a rozvinutí, zde si je představíme jednotlivě, formou stručného instrumentáře.

Zrak

Zrak žáků při návštěvě historického prostředí nezůstává nikdy zkrátka a také v edukačním pojetí je stěžejním prostředkem pro poznávání kulturního dědictví. Je však vhodné překonat koncept pasivního pozorování typu „Dívejte se na to, co vám ukazuji“. Jak?

Například hravou podporou samostatného objevování zajímavých detailů, světelných efektů, optických klamů nebo netradičních úhlů pohledu. Chceme-li zaměřit pozornost žáků na



Obr. 27. Využití kukátek z ruliček od kuchyňských ubrousků umožňuje vidět památku v nových souvislostech, vnímat zajímavý detail, koncentrovat se na bytí tady a teď (Důl Michal, foto K. Jordánová).

konkrétní věc, můžeme zapojit prvky soutěživosti a pokládat motivační otázky: „Kdo první uvidí...? Kde se skrývá...?“ Nástropní fresky lze pozorovat a popisovat vleže na podlaze. Pohled pomáhají usměrnit nebo „proměnit“ také jednoduché pomůcky jako kukátka, barevná sklíčka nebo rámečky. Vybrané místo však můžeme objevovat nejen „novýma“, ale také „cizíma“ očima. Což takhle nalézt nebo nakreslit podle spolužákova popisu vybraný kus mobiliáře?

Sluch

Hodláme-li s úspěchem objevovat kulturní dědictví s předškoláky a mladšími školáky, musíme si položit zcela vážně otázku, kolika způsoby je možné překonat koncept klasické návštěvy památkového objektu s výkladem průvodce, jež nabízí jen jednosměrný tok převážně abstraktních informací. **Vyprávění** proto ještě nepřestane být pro prezentaci historického dědictví stěžejní metodou výkladu, můžeme však začít uvažovat alespoň o jeho adekvátní formě. Nejen děti, ale také dospělí pro sebe lépe uchovávají informace, jsou-li podávány jako **příběh**.

Přizpůsobit se dané cílové skupině klade na památkové pedagogy velké nároky. Promluvy musejí být srozumitelné, emočně zajímavé a hlavně uměřené. Z pohledu žáka je naslouchání



Obr. 28. Na závěr programu „Svatý Jiří, to byl páka!“ tvoří děti z prvního stupně příběh s pomocí komiksových obrázků. V malých skupinkách si pak navzájem převyprávějí děj (hrad Šternberk, foto K. Kršková).

přeci jen „pasivní“ aktivitou a zpětná vazba se rychle dostaví – žáci přestanou dávat pozor. Vhodnější formou komunikace tak může být řízený **rozhovor**. Zvláště řada předškoláků ráda a hodně mluví, tak proč jim nevytvořit prostor? Prostředníkem vzájemné komunikace nebo „partnerem“ při hraném dialogu, ať už s žáky nebo s lektorem, může být maskot programu v podobě maňáska či loutky. U menších dětí pomáhají loutky velmi často navodit pocit důvěry a překonat komunikační zábrany.¹⁵⁵

Umocnit vnímání historického prostředí lze s využitím dětské imaginace také prostřednictvím cíleného **poslouchání zvuků**. Poslouchat můžeme například zvuky zahrady, lidské práce, strojů či řinčení zbroje. Zaposlouchání se do atmosféry místa může být vstupní branou k dramatickým aktivitám. Zvláštní efekt může mít naslouchání se zavřenýma očima. Jde-li nám však o vnímání ticha, je třeba organizačně zajistit, aby nebyla aktivita znehodnocena například vpádem hlučné skupiny jiných návštěvníků nebo zahradní techniky.

Předehtou ke ztišení a poslouchání přirozených zvuků může být **poslech reprodukováné hudby**. Hudba může stimulovat žáky k pozornosti při zahajování programu. Pomáhá navodit vhodnou atmosféru spojenou se studovaným historickým obdobím. Dokáže podtrhnout emotivnost zážitku a stát se významnou součástí sdělení. Například, pustíme-li žákům usazeným v mnišském chóru klášterního kostela gregoriánský chorál, získají mnohem lepší představu o tom, jak se zde mniši několikrát denně asi cítili, než by jim dokázalo zprostředkovat pouhé vyprávění.



Obr. 29. V Květné zahradě v Kroměříži děti poslouchaly za pomoci „pátrátek“ zvuk vody tekoucí z Neptunovy fontány (foto P. Hudec).

Nezastupitelnou roli má však hudba v živém provedení. Například **zpěv** samotných účastníků programu může zprostředkovat nejen atmosféru místa, ale rovněž také vnímání akustiky tanečního sálu či zámecké kaple. Kromě zpěvu můžeme **žáky pozvat i ke hře na hudební nástroje**. Potřebujeme v bývalé dílně evokovat pracovní lomoz? Nebo navodit atmosféru čajového dýchánku v malém salonku? To vše lze ovlivnit volbou, ale také nezbytnou souhrou použitých nástrojů. Doporučit lze zejména Orffovy nástroje, které obvykle dobře znají i nejmladší předškoláci. Společně experimentovat pak můžeme se změnami rytmu, intenzity, hlasitosti či střídání se různých zvuků. Podceňovat bychom neměli ani radost ze společně provozované hudby. Ke slovu by se proto nikdy neměl dostat přílišný dril.

Hmat

Pro předškolní a primární edukaci v historickém prostředí je svým způsobem nezbytné, aby překročila tabu „dotýkání se exponátů“, neboť **haptické vjemy a manipulace s artefakty** jsou pro rozvoj znalostí a dovedností dané cílové skupiny zásadní. Obohacení programů o haptické prvky dokáže žáky mateřských a obecných škol rovněž motivovat a pomáhá jim rozvíjet jemnou motoriku.



Obr. 30. Kromě běžně používaných perkusních nástrojů lze doporučit dešťovou hůl, s jejíž pomocí mohou žáci navrátit zvuk tekoucí vody do míst, kde již dávno proudit přestala, nebo libozvučné kalimby (Květná zahrada v Kroměříži, foto R. Cveková).

Neznamená to však, že bychom kvůli obhajobě vzdělávacích potřeb žáků, měli automaticky rezignovat na úsilí o fyzickou ochranu hmotného dědictví, kterou zákazy typu „Nevstupovat“ či „Nedotýkati se!“ reprezentují. Opak je pravdou. Musíme však opět hledat přiléhavější metody, které žákům umožní, aby smysl norem tam, kde jsou třeba, nejen pochopili, ale také přijali za svůj.

Bariéru pomyslných i skutečných „červených šňůr“ pomohou žákům překonat například **edukační pomůcky v podobě replik** dobových předmětů. Se správou památkového objektu se lze také předem dohodnout, kterých artefaktů se žáci dotknout mohou, aniž by hrozilo riziko vzniku škody nebo byl porušován zákon. Velkou svobodu v tomto ohledu představují zejména **exteriéry památek** – balustráda, dřevěná či tepaná vstupní brána, listí v zahradách – kde existuje jen málo skutečných haptických omezení.

Mince nebo jiné archeologické nálezy si žáci mohou například prohlédnout i potěžkat, budou-li uloženy v ochranné fólii. Opatrnou manipulaci s vybranými originálními artefakty lze podpořit také s pomocí „**efektu bílých rukavic**“. Po vysvětlení, proč je třeba zabránit dotyku lidské kůže se vzácným předmětem, jsou žáci v roli expertů přizváni k jeho interpretaci. Každý, kdo však chce s předmětem hýbat, si musí nejprve navléct ochranné rukavice. Žáci se tedy na jednu stranu učí rozumět smyslu výše uvedených zákazů, na stranu druhou dostávají důvěru, že se v případě potřeby dovedou zachovat jako „profesionálové“.¹⁵⁶



Obr. 31. Čeho se člověk dotkne, na to nezapomene! Jak vypadá svět skrze hledí přilby? Přímou zkušenost zprostředkovávají kromě originálních předmětů nezřídka repliky (České Budějovice, foto J. Sajtlová).

Čich a chuť

Historické prostředí nám může nezapomenutelným způsobem zprostředkovávat vůně nebo i zápach. Neměli bychom na to zapomínat, neboť je známo, že člověk disponuje velmi trvalou **čichovou pamětí**. S trochou nadsázky se dá tedy říci, že čichové vjemy mohou mít na celoživotní vztah žáků k památkám zásadní vliv. Dnes již klasickým způsobem, jak při programu zapojit čich, je dát dětem přivonět si k bylinkám či koření. Návštěva kuchyně, odkud voní třeba čerstvě upečený chleba nebo koláče, získává novou dimenzi, stejně jako pozůstatky zřícené kaple, odkud náhle zavoní kadidlo. Ale i bez těchto uměle dodaných přísad je možné pracovat s čichovým vnímáním prostoru, ve kterém se mísí jiné pachy, než na jaké jsme zvyklí z domova či ze školy. Samostatnou kapitolou jsou pak programy v historických sklenících a zahradách, kde lze s úspěchem provozovat i hru na čichovou paměť.¹⁵⁷

Ani **chuťové buňky** žáků však nemusí při návštěvě historického prostředí zůstat stranou. Lze připravit ochutnávku toho, co kdysi rostlo v zahradách, stejně jako jídel, která se dříve vařila. S propracovanými programy věnovanými kulinárnímu dědictví se můžeme setkat zejména ve skanzenech, avšak i zde platí, že chuťové a čichové zážitky by neměly být samoúčelné. Pozor je pochopitelně třeba dát na možný výskyt alergií!



Obr. 32. Účastníci programu „Čtyři roční období“, jenž se uskutečnil v zámeckém parku v Telči, měli možnost ochutnat pečené kaštiny, které k překvapení žáků měla lektorka připravené v teple termosky. Při konzumaci ocenili žáci také vůni pečených plodů (foto I. Ampapová).



Obr. 33. Na vnímání rozdílů teplot venku a ve skleníku je založena úvodní část programu „Odkud spadl Eda“, který byl připraven pro Velký skleník Květné zahrady v Kroměříži (foto L. Psotová).

Vnímání tepla a chladu

Zdánlivě bezvýznamnou kapitolou je vnímání teploty prostoru, ve kterém se žáci nacházejí. Přitom si lze představit, že i několik let po absolvování programu si budou pamatovat, že jim byla v hradě tak velká zima, že i pan učitel měl kapku u nosu. S vnímáním tepla nebo chladu lze pracovat v rámci edukačních programů i záměrně. Například při sestupu do sklepení se lze ptát: „Cítíte, jak se nám zde změnila teplota? O kolik stupňů byste řekli? Máte doma taky nějaké tak chladné místo?“ Zkušenost může být odrazovým můstkem k vyprávění o zámecké ledovně, vinném sklepě a časech, kdy ještě nebyly lednice.

Pohybové aktivity

U dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku je nezbytné vytvořit v průběhu programu dostatečný **prostor pro pohyb**, který může mít relaxační, motivační i poznávací funkci. Jaké vzrušení mezi dětmi zavládne, když si mohou obout ochranné papuče? A pohybovat se v nich volně kluzkými zámeckými interiéry... Potřebu hýbat se může naplnit i samotný výstup na památku, či vyšlapání dlouhých schodů. V parcích a zahradách bývá třeba ujít větší vzdálenost. Takový přesun může být poměrně nudnou záležitostí, pokud se ovšem nestane výzvou ke hře: „Jak by tudy asi procházela komtesa? A jak její komorná? Zkuste si na ně zahrát.“ Proč by se žáci nemohli chvíli proběhnout v bludišti v zámecké zahradě, když k tomu účelu bylo kdysi vytvořeno? Nebo jen tak obejmout strom? A máme tu další výzvu: „Kolik nás asi musí být, abychom objali třisetletého velikána?“ Odhadneme, vyzkoušíme, porovnáme s odhady. Podobně lze postupovat i v centru historických měst, kde se nabízí „krokování“ náměstí.

Nejen historické zahrady, ale také míčovny, jízdrny nebo taneční sály, poskytují mnohdy netušenou příležitost k pohybovým aktivitám. Vrátit sport, hru či tanec do míst, kde se v minulosti odehrávaly, můžeme symbolicky, například s využitím prvků dramatické výchovy, nebo formou jednoduché rekonstrukce. Základem může být například ikonografický pramen, fotografie z dvacátých let 20. století. Ptáme se: „Kterou činnost lidí na ní vyobrazení provozují?



Obr. 34. V programu „Cestovatelé v čase“ tančí účastníci v rámci relaxační aktivity okolo rozložených předmětů, o kterých budou vyprávět. Při zaznění fanfár tanec končí a každý si vezme předmět, u kterého zrovna stojí (hrad Šternberk, foto K. Kršková).

Tančí? Kde? V tomto sále? Ve které asi době a který tanec by to mohl být?“ Známe-li odpověď, můžeme se naučit a vyzkoušet alespoň základní kroky. Tanec tak může být vítaným vyústěním soustředěné analytické práce s historickým pramenem.

Pohybové **hry** mohou také pomoci uchovávat informace, podobně jako mýty a příběhy.¹⁵⁸ Najdeme-li vhodný herní princip, může například na hradním nádvoří proběhnout honička, ve které žáci „ztělesní“ postavy i zápletku právě dovyprávěné místní historie nebo legendy. Na podobném principu mohou fungovat i živé obrazy, narativní pantomima nebo další techniky dramatické výchovy.¹⁵⁹ Během realizace programů se opakovaně potvrdila teze, že **hrou je dílo dotvářeno**. Dotváření skrze hru ovšem není věcí interpretační libovůle, ale je vedeno snahou odkrýt umělecký potenciál díla adekvátním způsobem.¹⁶⁰ Kreativita umělců si vyžaduje i naši kreativitu.



Obr. 35. Hra, ve které děti v roli kupců čelí riziku zásahu míčkem, zprostředkovala atmosféru třicetileté války a ozřejmila jeden z důvodů vzniku Květné zahrady jako bezpečného a pravidelně utvářeného prostoru (foto P. Hudec).

Pracovní aktivity

Velký potenciál pro památkovou edukaci představují **pracovní činnosti**, které mohou opět fungovat na principu nápodoby nebo rolové hry.

Žáci například nejprve pozorují ukázkou práce řemeslníka, restaurátora nebo archeologa a pak, obvykle s využitím didaktických pomůcek, postupy jeho práce napodobují. Například hledají ve cvičném archeologickém profilu střepy nádob, zkouší vyrobit ruční papír nebo psát husím brkem. K uskutečňování pracovních aktivit je vhodné – tak jako v běžném provozu památkového objektu – využít prostory mimo jádro památky či prohlídkovou trasu, tedy edukační místnost, nádvoří nebo třeba zahradnictví.

V rolové hře se pak školáci mohou do zástupců různých památkových profesí vžívat a pokusit se ve skupinkách formulovat například argumenty pro uchování svého nálezu či výrobku pro budoucnost. Zajímavé pak je, když na závěr programu mohou své názory diskutovat přímo s danými odborníky.

Zatím spíše výjimečně se daří uskutečňovat programy, v nichž se žáci mohou zapojit do autentické péče o místo, které navštívili, nebo kde probíhal jejich program. Doufejme však, že i takových programů bude přibývat!



Obr. 36. Na Bečově si mohly děti vyzkoušet tesařské řemeslo při stavbě parkánové lávky (foto D. Wizovská).

Výtvarné aktivity

Výtvarné aktivity lze chápat jako vrcholný **projev vizuálního i haptického poznávání**, kdy se žák „pouze“ nedívá či nedotýká historického dědictví, ale tvůrčím způsobem vstupuje do procesu reflexe svého vnímání. Na další rovině tak může pro sebe uchopovat a zakoušet historické prostředí a zároveň rozvíjet své výtvarné schopnosti. Vytvořená díla nadto zprostředkovávají dalším lidem pohled na kulturní dědictví očima dětí, například rodičům žáků. Výtvarné aktivity lze realizovat buď přímo v historickém prostředí, nebo v návaznosti na realizovaný program ve školní třídě.

Výhodou první varianty je přímý kontakt s inspiračním zdrojem. Nevýhodou pak menší komfort pro práci, pokud ovšem není památka vybavena edukační místností. Na delší výtvarné aktivity se také obtížně hledá časová dotace, neboť představují jen jednu z možných metod památkové edukace. Jako součást programu se proto osvědčují zejména aktivity časově a dovednostně nenáročné.

Velmi často je proto návštěva památky v rámci edukačního programu impulsem k navazující výtvarné aktivitě, kterou žáci realizují po návratu domů. Když například na závěr programu obdrží obrázek, který si mohou dotvořit, pomáhá jim také zpracovat zážitek, upevnit nově nabyté vědomosti. Náročnější výtvarné aktivity pak obvykle žáci realizují pod vedením učitele ve školní třídě až po absolvování programu.¹⁶¹



Obr. 37. Inspirování zručností kovářů žáci kolektivně vytvářejí výtvarný návrh mříže studny (program „Kovářská krása“, Jízdárna Pražského hradu, výstava „Hrady a zámky objevené a opěvované“, foto V. Brtnický).

Dramatické aktivity

Dramatické umění propojuje všechny typy aktivit – hru, pohyb, hudbu, výtvarné tvoření a zároveň je obohacuje o rovinu lidských vztahů, situací, příběhů. Už jen zařazení drobných dramatických her a cvičení v rámci komentovaných prohlídek může přispět k motivaci či aktivizaci žáků a probuzení jejich zájmu o navštívenou památku. O významu loutek, rolové hře či kreativním potenciálu her jsme se zmínili již výše. Metody a techniky dramatické výchovy však nabízejí také **možnost zkoumat historické náměty a příběhy v kontextu reálných životů účastníků** edukačních programů. Odkrývají hloubku lidských prožitků, poetický rozměr míst i vztahů.¹⁶²

Díky tomu, že prostředky dramatické tvorby jsou pohyb, přednes, hra, popř. psané slovo, je možné tyto aktivity zařadit prakticky kdykoliv a kdekoliv. Historické prostředí navíc zrcadlí nespočetné množství příběhů i dramatických situací. Každá památka – od nejtěšnějšího suvenýru přes obrazy a sochy až po katedrálu – nabízí řadu výkladů, které čerpají z bohatých vrstev historie i kulturní paměti. Rozehrání těchto příběhů a výkladů nabízí žákům hlubší zážitek, jejich reflexe pak podporuje vzdělávací složku programu. Vedle příběhů je zde rovněž rovina **vnímání, prožívání a spoluutváření celkové atmosféry místa**, kterou je možné ztvárnit za pomoci různých uměleckých technik, ty dramatické – jako je přednes básně, pantomima, improvizace či řízená imaginace – nevyjímaje.¹⁶³



Obr. 38. Jak kváká žába? Ve vizovickém zámku děti za pomoci technik dramatické výchovy interpretovaly příběhy z La Fontainových bajek zobrazené na sedací soupravě v centrálním sále (foto L. Psotová).

Volba konkrétních her a cvičení by proto měla být co nejvíce propojená s konkrétní lokalitou. Je vhodné usilovat o maximální využívání autentických prostor, architektury či výtvarných děl. I když nám dramatická situace velí popustit uzdu fantazii a nedbat na okolnosti, při nejmenším v reflexi je čas se vrátit a připomenout hlavní záměr edukace.



Postřehy a doporučení z praxe

Pro prezentaci **praktických otázek** památkové edukace předškoláků a mladších školáků jsme zvolili poněkud experimentální, veskrze didaktickou formu, která umožňuje sledovat čtyři typy transformace konkrétních názorů a postřehů památkových pedagogů do podoby obecných rad a doporučení. I za cenu občasného opakování téhož, vznikl editory strukturovaný text, tvořený však vzájemně se proplétajícími a komentujícími hlasy sedmi praktiků památkové edukace, které jsou někdy identifikovatelné, jindy ne.¹⁶⁴

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 předškoláky a mladší školáky 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 dětí (pitný režim, svačina, toaleta). Vhodné je také vytvořit prostor pro odložení věcí, které by dětem ztěžovaly volný pohyb (např. batůžky).

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 předškolního a mladšího školního věku, musíme se přizpůsobit jejich dennímu režimu. Děti předškolního věku se tedy zpravidla ještě před polednem budou s pedagogickým doprovodem vracet zpět do mateřské školy, aby vyhověly potřebě odpoledního spánku. Realizace programů pro tuto věkovou skupinu naopak přináší větší volnost při zacílení a volbě metod, proto na žáky ani pedagogy ještě nejsou kladeny tak velké

požadavky v oblasti vzdělávání. Návštěva historického prostředí například již sama o sobě odpovídá *Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání*.

Možnosti realizace edukačních programů v historickém prostředí využijí spíše starší předškolních dětí, ale nelze vyloučit, že památkový objekt navštíví i třída, kde jsou žáci, kterým jsou teprve tři nebo čtyři roky a to tím spíš, že třídy jsou často sloučené. Zde pak musíme počítat s tím, že se někteří žáci nebudou vždy zapojovat příliš aktivně či dokonce vůbec a bude třeba z některých nároků ještě slevit. V této souvislosti je vhodné předem komunikovat s pedagogy, abychom věděli, jakým dětem se bude lektor věnovat. Určitou představu je možné si učinit ještě před zahájením programu pozorováním, jak se děti ve skupině chovají.

Doporučujeme (slovy praktiků)

Mateřské školy

Lektorské dovednosti

- Volba uměřených cílů, to že velmi malé děti nedokážou vždy reagovat podle našich představ a vše nepoberou, ještě neznamená, že pro ně nebyla návštěva památky obohacující.
- Schopnost lektora improvizovat a přizpůsobit program skupině a vyvíjející se situaci. Mít v záloze aktivitu, která dokáže děti vrátit do hry.



Obr. 39. V Hradci nad Moravicí se stala společnicem dětí myš Julie, která prošmejdila celý zámek, a proto vše ví (Jízdárna Pražského hradu, výstava „Hrady a zámky objevené a opěvované“, foto P. Hudec).

- Trpělivé vysvětlování (opakování) činnosti, kterou mají děti dělat.
- Celek památky skládat z jednotlivostí (například strom + cesta + květina + jezírko = zahrada).
- Nelhat ve snaze o zjednodušení, neříkat nic, co bychom pak (za rok či dva) odvolávali, spíše v případě potřeby říkat jen část pravdy a postupně.

Motivace, navození důvěry

- seznámení s maskotem edukačního centra, komunikace s dětmi s využitím loutky či maňáska

Realizace programu

- aktivní účast dětí
- Různé činnosti – jejich střídání jako způsob udržení pozornosti dětí i jejich relaxace. Například emočně náročná část programu nebo část náročná na soustředění je vystřídána odpočinkovou, herní aktivitou.
- Nic složitějšího, méně je kolikrát více.
- minimalizace výkladu
- tvůrčí část

Délka programu

- volba přiměřené délky programu – do 60 min
- Zvládli jsme s dětmi program i v délce 90–120 minut. Program byl rozdělen na dvě části s cca desetiminutovou přestávkou, kdy se děti mohly nasvačit a proběhnout na zahradě kláštera. V první části programu děti putovaly klášterem podle mapy, ve druhé části získávaly nové dovednosti v tvořivé dílně.

Pomůcky

- kostým, maňásci, loutky, hračky
- Pomůcky a hračky používané při programu. Něco, co si děti mohou odnést s sebou domů.
- Zde se připojuji. Děti motivuje k práci, když si sami mohou pro sebe na památku něco vyrobit.

Návazné aktivity

- Promyslet možnosti návazných činností na edukační program v prostředí školky a představit je paní učitelce nejlépe v závěru programu: například – děti si odnášejí z programu malý obrázek rostlinky v nádobě, kterou si ve školce nalepí na větší papír, dokreslí další rostlinky, které viděli ve skleníku a obklopí je domečkem alias skleníkem. Nebo vytvoří společné dílo). Důležité je udělat v tomto paní učitelce „servis“, poradit, dát podklady.



Obr. 40. a 41. Ve Zlaté Koruně si děti odnášely papírovou korunu, obrázek Zlatokorunské madony, kterou si vybarvily, pečeť a sešítek. S sebou pak dostaly na čtvrtce nakopírované postavy mnicha, ze kterých si ve školce vyrobily jednoduchou loutku (foto E. Neprašová).



Obr. 42. Rozdávání jmenovek jako součást programu – seznámení, navození důvěry (foto D. Sedlák).

1. stupeň základní školy

Cílová skupina

- K vymezení věkové skupiny: u žáků 1. ročníku ZŠ využijeme leccos ze zkušeností práce s dětmi z MŠ a v závislosti na konkrétní skupině naopak žáky 5. ročníku ZŠ lze přichýlit ke družstevným při volbě prostředků, metod, aktivit.
- Tato skupina dětí je na práci asi nejvděčnější a je většinou nejsnazší ji zaujmout. Děti už něco umějí a vědí, dokáží se již soustředit, ale zároveň jsou ještě ochotny si hrát a aktivně se zapojovat.
- U dětí tohoto věku je pořád přítomna schopnost imaginace, přijmou hru, nemají tak velkou potřebu hlídat si svůj sebeobraz – nakolik jsou úspěšní v kolektivu třídy – jako žáci 2. stupně ZŠ. Z tohoto důvodu s těmito dětmi pracuji raději než se staršími.

Motivace, navození důvěry

- Zásadní důležitost úvodní motivace, naladění žáků na program. Po příchodu jsou totiž na památce bezpečně fyzicky. K tomu, aby zde byli přítomni plně i duševně, je často třeba ještě věnovat nějaký čas s vhodně volenou aktivitou (ztíšení a poslech hudby, zavřete oči a představte si, vezměte si kouzelné kukátko a rozhlédněte se apod.)
- Program zahajují seznámením s maskotem, který nás provází programem.
- Poskytnout dětem jistotu, získat si jejich důvěru.

Realizace programu

- Kdo si hraje, nezlobí.
- Na všechno sahejte, ptejte se, hlučte, žádné dítě nenechat nemluvit.
- Nedávat informace jen tak – nechat děti, aby na vše pokud možno přišly samy.
- Nechat je vytvořit si vlastní zkušenost – potěžkat meč...
- Klást otázky, nad kterými děti mohou přemýšlet, použít vlastní znalosti a zkušenosti.
- Nechat děti porovnávat způsob života nyní a dříve.
- Děti ocení, když si z programu mohou něco odnést s sebou domů.
- Zařazovat v rámci programu práci ve skupinkách s následnou možností prezentace výsledku práce jednotlivých skupinek.
- Výtvarné, hudební, dramatické, pohybové aktivity, poznávání památek více smysly, to vše jako protiváha slov lektora. Čím více je těchto aktivit zařazeno, tím víc je slovo lektora „slyšitelné“.
- Velmi oblíbená je dramatická výchova na závěr programu (s kostýmy i bez nich).

Reflexe

- Pochtivě nechat v závěru programu čas na realizaci reflexe, jestliže často teprve zhodnocením toho, co jsme prožili, se učím a dávám si vše do souvislostí – a nevyhlávat se z toho tím, že strčím učitelce do ruky dotazníky.

Komunikace s vyučujícími

- Přiměřeně zapojit do programu paní učitelky, pokud chtějí.
- Udělit pedagogům „5“, aby nenapovídali během programu.

(Psycho)hygiena

- Mít vždy za rohem umyvadlo a toaletu.
- Respektovat a dopředu si s pedagogy domluvit čas svačiny a oběda.
- Volit přiměřený čas délky programu.
- Nezahlcovat a včas skončit – jak těžké to úkoly.



Obr. 43. V Hradci nad Moravicí mohou děti v rámci programu „Cesta do středověku“ objevovat také zámecké sklepení. K zajištění bezpečnosti i navození badatelské atmosféry přispívá využití přileb a svítilen (foto P. Havrlant).

Co dělat, když...

Mateřské školy

... je skupina příliš heterogenní?

„Je velký rozdíl mezi předškoláky a dětmi ve věku 3–4 let. Často program, který skvěle sedí předškolákům, nelze s úspěchem realizovat s dětmi, které jsou ve školce teprve krátce. Školky jsou přitom často smíšené, přijdou například v jedné skupině děti čtyř i šestileté. Zpravidla se to pozná buď od pohledu, nebo tím, že se děti obtížně zapojují, nevěnují lektorovi pozornost nebo nedokážou odpovědět na kladené otázky, byť jsou velmi jednoduché (třeba: Líbí se vám tu?) Z toho plyne potřeba pružné reakce lektora ve vztahu ke konkrétní skupině, snížení náročnosti zejména ve prospěch smyslového poznávání.“

1. stupeň základní školy

... žáci spolu nechtějí spolupracovat?

„U malých dětí někdy nastane únava (?), že nedovedou pracovat v kolektivu, ale např. při stavbě hradu staví každý sám = respektovat tento stav a např. poradit, aby z jednotlivých částí složili hrad dohromady.“

... je skupina příliš velká?

„Riziko velké skupiny (např. 30 žáků) vyargumentované paní učitelkou, že tolik jich zkrátka je, nebo že zaplatili dopravu, a tak chtějí, aby byl autobus plně využitý. Hledají se pak kombinace – volný a lektorovaný program na střídačku, nebo dva paralelní programy, někdy člověk podlehne a úpí s velkou skupinou.“

„Hurá malým skupinám kolem patnácti žáků.“

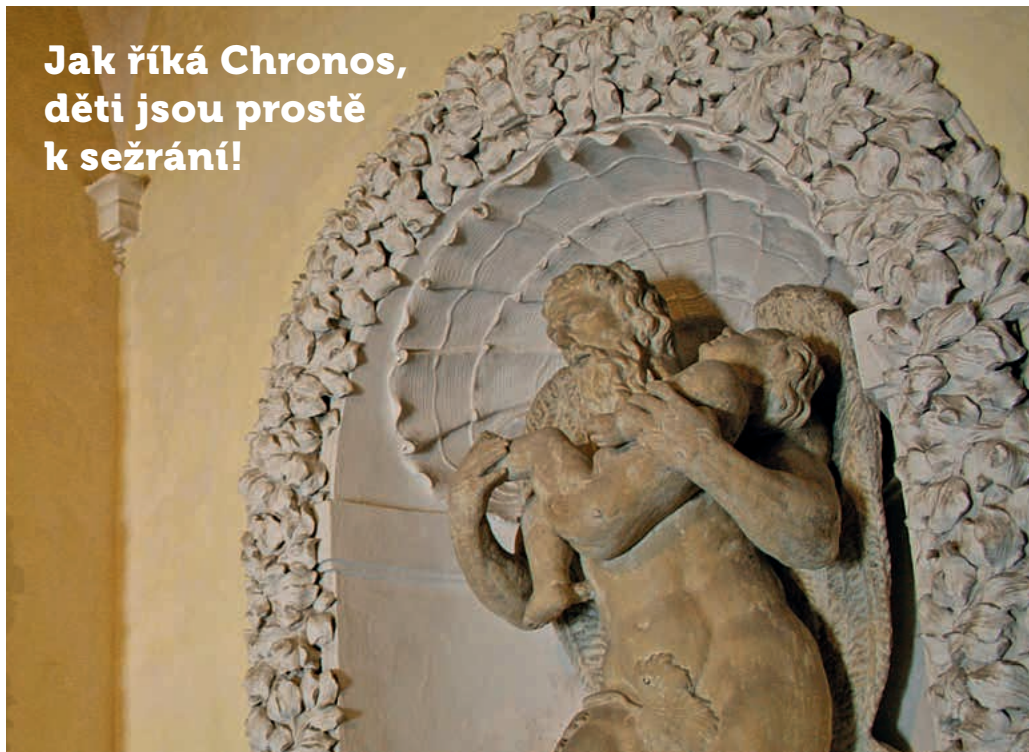
... nemáme jasno, zda používat v památkové edukaci pracovní listy?

„Edukační program ≠ práce s pracovními listy. Když si vezmu, co všechno s žáky mohu na památce dělat, proč jim spoutávat ruce tužkou a papírem – tím, čeho mají hojnost ve škole? O pracovních listech pro žáky I. stupně tedy uvažuji spíše jako o „tvořivých listech“ s minimem textů a je vhodné jimi dětem svázat ruce až na konci programu nebo v samém závěru: k tématu se můžete vrátit ve škole prostřednictvím PL.“

„Souhlasím, PL mi přijde dobrý jako doplněk, ale nemělo by to být tak, že během času stráveného na památce se budou děti víc koukat do listu než kolem sebe. PL jsou dobře využitelné při volné prohlídce bez lektora nebo pro opakování či jako suvenýr na doma.“

„U této cílové skupiny podle mě pracovní listy zdržují.“

**Jak říká Chronos,
děti jsou prostě
k sežrání!**



Malá didaktická úloha pro zájemce¹⁶⁵



Obr. 44. Tvorba časové osy za pomoci provázku (foto T. Jung).

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

„Smrt časovým osám (všem, i těm „interaktivním“) – nachystala jsem prádelní šňůru, kolíčky, nalepovací puzzle s různými událostmi (den mobility) a nechala jsem dvě děti držet šňůru (ty jediné neusnuly, protože měly moc práce), a ostatní děti měly po slepení puzzlíků výtvar přikolíčkovat k příslušnému datu na šňůře a představit ostatním... Horor!“

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

PŘÍPRAVA	Námět a záměr	
	Konzultace a spolupráce	
	Cílová skupina	
	Cíle	
	Metody	
REALIZACE	Motivace	
	Interakce	
	Reflexe	
HODNOCENÍ	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 žáků předškolního a mladšího školního věku se stalo učení hrou a všemi smysly prostřednictvím kulturního dědictví (viz *Kapitola 4*).



Obr. 45. V rámci reflexe programu „Zachraňte Narcise“ mezi dětmi kolovala květina, do níž se mladík Narcis proměnil (sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži, foto P. Hudec).

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** musejí 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 promýšlení 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 **poučeni 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.

5. Objevujeme svět kulturního dědictví hrou a všemi smysly: 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.¹⁶⁶ 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 mateřských a prvního stupně základních škol, které vznikly na základě činnosti regionálních edukačních center NPÚ v letech 2013 – 2015.¹⁶⁷ Pokud není uvedeno jinak, programy byly realizovány s oběma cílovými skupinami.

Edukační centrum v Českých Budějovicích

- 2013 – 2015: PDP *Zlatokorunský orbis pictus* (klášter Zlatá Koruna), *Návštěva na dvoře posledních Rožmberků* (zámek Třeboň, ZŠ)
- 2013: *Štafířství a intarzie* (doprovodný vzdělávací program k interaktivní výstavě v galerii NPÚ ÚOP v Českých Budějovicích)

Edukační centrum pro střední Čechy

- 2013 – 2015: PDP *Po stopách sv. Prokopa* (klášter Sázava, 1. stupeň ZŠ)
- 2013: *Dílna v rámci Dne Země* (zámek Veltrusy, 1. stupeň ZŠ)

Edukační centrum v Bečově nad Teplou

- 2013: *Křížová klenba* (hrad a zámek Bečov)
- 2014: *Vitráže* (hrad a zámek Bečov)
- 2014 – 2015: *Procházka minulostí* (hrad a zámek Bečov)

Edukační centrum v Kroměříži

- 2013 – 2015: PDP *Zahrada je hra* (Květná a Podzámecká zahrada v Kroměříži, cílové skupiny + SPgŠ), *Zachraňte Narcise* (sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži, MŠ), *Tři tajemství* (sala terrena, 1. stupeň ZŠ)
- 2014: *Moje zahrada* (Květná a Podzámecká zahrada v Kroměříži)
- 2015: *Odkud spadl Eda?* (Velký skleník Květné zahrady Kroměříž), *Doteky dalekých krajů* (Velký skleník), *Čtyři roční období v zahradě* (Podzámecká zahrada v Kroměříži), *Příběh Květné zahrady* (1. stupeň ZŠ), *Geometrie v zahradě*, *Květná zahrada*, 1. stupeň ZŠ), *Příběh Podzámecké zahrady* (1. stupeň ZŠ), *Zvířátka na zámku* (zámek Vizovice, MŠ)

Edukační centrum v Ostravě

- 2013: PDP *Technika s hádankou* (hrad Šternberk, MŠ), *Technika je všude kolem nás – přísloví napoví* (Důl Michal), *Nahoře i dole v dole* (Důl Michal), *Technická památka zná-má neznámá* (Důl Michal, 1. stupeň ZŠ)
- 2014: *Ograbule a ti druzí* (Důl Michal), *Nahoře i dole v dole* (Důl Michal), *Sv. Jiří, to byl páka!* (hrad Šternberk)

Edukační centrum v Telči

- 2013: *Řetězové provázení* (zámek Jaroměřice, 1. stupeň ZŠ), *Zahrady 4x ročně* (zámecký park v Telči, 1. stupeň ZŠ), *UNESCO památky* (Edukační centrum v Telči, 1. stupeň ZŠ), *Řemesla* (Edukační centrum Telč, 1. stupeň ZŠ)
- 2015: PDP *Zlatovlásky* (zámek Červená Lhota, cílové skupiny + SPgŠ)

Edukační centrum v Hradci nad Moravicí

- 2013 – 2015: *Cesta do středověku* (zámek Hradec nad Moravicí, 1. stupeň ZŠ)



Obr. 46. V Centru pevnostního stavitelství v Terezíně provází návštěvníky průvodkyně v dobovém kostýmu. Připraven je i maskot programu: Cihla šancovka. Na snímku je zachycena rovněž loutka Netopýra, který je maskotem školních programů v Pevnosti Josefov (foto P. Hudec).

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 předškolní a primární 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 (klášter, hrad, historická zahrada, zámecký areál); učí žáky vnímat daná místa jako svědky minulosti (život v klášteře, technické památky), ale také jako důležitou součást jejich aktuálního světa (místo radostných objevů, pohádkový genius loci); přibližují žákům procesy památkové péče a ochrany (restaurování knih, péče o zahradu), ale i možnosti tvůrčího zhodnocování kulturního dědictví v dnešní době (divadelní hra).

- **Didaktické postupy** – všechny programy vsadily na výchovu prostřednictvím kulturního dědictví, snad s výjimkou dramatizace *Zlatovlásky*, která vytvářela rovněž situace, kdy se mohli žáci autenticky rozhodovat a jednat ve prospěch fiktivního světa, jenž však tvoří důležitou součást našeho nehmotného kulturního dědictví (reinterpretace textu K. J. Erbena). Podobně, byť na místě samém spíše v rovině reprodukce, pracuje, tentokrát s Komenského odkazem program *Zlatokorunský Orbis pictus*. Prvky dramatizace a hry jsou přítomny, avšak v různé formě a míře, ve všech programech (pantomima, loutkohra, průvodkyně v kostýmech zahradnic). Smyslově názorné poznání a konkrétní myšlenkové operace jsou podporovány s ohledem na věk žáků prostřednictvím zážitkového, činnostního i problémového učení, všechny programy pak také respektují principy zkušenostně reflektivního učení.
- **Organizační zajištění** – prezentované programy jsou různě náročné z hlediska časového rozvrhu (min. 1, max. 2,5 hodiny), prostorových nároků (interiér, exteriér, kombinace), technického zabezpečení (minimum edukačních pomůcek, vybavení tvůrčí dílny, produkce interaktivního divadelního představení), ale také personálního obsazení (samostatný lektor, průvodce kooperující s lektorem, participace restaurátorů na tvůrčí dílně, skupina studentů kooperující s lektorem, divadelní soubor ubytovaný na památkovém objektu). Žádný z nich by se nemohl uskutečnit bez intenzivní spolupráce se správcí 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 (*Zlatokorunský Orbis pictus*, *Zahrada je hra*). Reprezentovány jsou však i programy, pro jejichž udržitelnost je třeba překonat úskalí, spočívající například ve specifických kompetencích pedagoga (*Technika s hádankou*), který nemůže být na objektu stále přítomen, nebo výjimečnosti celého projektu (*Zlatovlásky*). Právě v posledním zmíněném případě však může být nepravidelnost programu vyvažována jeho celkovou efektivitou. *Zlatovlásky* se stala událostí, která zakládá generační vzpomínky, a tudíž se bude v kulturní paměti místa ještě nějakou dobu tradovat ve formě rodinných vyprávění.
- **Přidaná hodnota** – uvedené programy, přestože jsou primárně určeny pro dané cílové skupiny, v sobě nesou i další edukační potenciál:
 - *Zlatokorunský Orbis pictus* se vyvinul z klasické prohlídky památkového objektu. Díky zaměřením se na specifické potřeby různých cílových skupin přispěl k rozšíření a zkvalitnění nabídky průvodcovských služeb. Nabídl i zkušenému a oblíbenému průvodci způsob, jak na sobě dále pracovat, pravidelně přivádí na objekt odborníky, kteří na programu participují v roli lektorů. Výsledky výtvarné soutěže spojené s tvorbou a pilotním ověřováním programu zavdaly podnět k opakování soutěže a vytváření sbírky dětských prací na téma *Zlatokorunský Orbis pictus aneb Mapování světa kolem nás*.
 - Program *Technika s hádankou* je opět pouze variantou edukačních programů, které upozorňují na mnohdy opomíjené technické památky a industriální dědictví, které – světe, div se – nalezneme i na hradech a zámcích. Instalované expozice na tuto skutečnost poukazují, občas se jako „pikantní“ glosa nebo „tajuplné“ gesto průvodce ocitnou toalety

či služební vchody na malou chvilku v centru návštěvnické pozornosti. To však pro jejich ochranu a zachování mimo památkové areály, a mnohdy ani tam, nestačí. Druhým zajímavým momentem je, že maskot programu, jenž byl vybrán a vytvořen na základě místní pověsti, se stal také inspirací pro výrobu drobných upomínkových předmětů.

- Program *Zahrada je hra* patří mezi první, které začaly na památkových objektech ve správě NPÚ experimentovat s metodou tzv. řetězového provázení.¹⁶⁸ Řešil tak úskalí, které jeho předchůdci seznali, když do role průvodců na týden zapojili odborné pracovníky památkového objektu. Udržitelnost se podařilo vyřešit na základě spolupráce se školou, která připravuje pedagogy, a tudíž má ve svém kurikulu i výkon pedagogické praxe. Zatímco pro předškoláky a mladší školáky je objevování Podzámecké zahrady spíše hravým učením, pro jejich průvodkyně představuje autentickou cestu k získávání profesních kompetencí.
- Analogicky je tomu i v případě programu *Zlatovláska*, jehož dalších přidáných hodnot se dotkly i některé předchozí charakteristiky. Bezpochyby je to dáno i jeho uměleckým založením. Snad by měl být spíše než do památkové edukace dokonce zařazen do ranku dramatické výchovy, kam se svými postupy i výsledky hlásí. Vtip však spočívá v tom, že uvést totéž interaktivní divadelní představení kdekoli jinde, bylo by toto zařazení bezchybné. Na Červené Lhotě se však v rovině kulturní paměti vzácně propojila výchova divadlem a pro divadlo s výchovou *pro* kulturní dědictví.



Zlatokorunský Orbis pictus (Kláster Zlatá Koruna)

Autoři: Mgr. Šárka Kosová (NPÚ ÚOP ČB, lektor galerijních vzdělávacích programů), Bc. Eva Neprašová (NPÚ ÚOP ČB), Jan Bouček, DiS. (NPÚ ÚPS ČB)

Spolupráce: Bc. Lenka Bardová (metodika pro pedagogy), Mgr. Lucie Boháčová (ilustrace), Tomáš Halama (grafik), Adéla Koudelná (SOKa v Českých Budějovicích, restaurátorka knih), Jiřina Halmlová (SOKa v Českých Budějovicích, restaurátorka knih), Mgr. Jindřich Špinar (Jihočeská vědecká knihovna, odd. rukopisů a starých tisků)

Anotace: Jak vypadal každodenní život mnichů v cisterciáckém klášteře? Proč mniši používali znakovou řeč? Kde se vzal název Zlatá Koruna a jaký příběh skrývá lípa kapucínka? Kromě odpovědí na tyto otázky se žáci při putování klášteřem podle mapy dozví o řemeslech a pěstování plodin, které cisterciáci v Čechách šířili. Naučí se vnímat architektonické detaily gotiky a baroka. Prostřednictvím jedinečného souboru didaktických nástěnných obrazů z druhé poloviny 18. století, jejichž témata vycházejí z díla Jana Ámose Komenského *Orbis pictus*, a které sloužily k názornému vyučování v tamní škole, se žáci seznámí se životem v 18. století a porovnají jej se životem v současnosti. Program se skládá z prohlídky kláštera s pracovním listem a výtvarné dílny, která přináší možnost vyzkoušet si např. knihvazačství, výrobu pečeti, psaní gotického písma husím brkem, prohlédnout si model mlýna, skriptoria nebo si vybarvit rozetu, madonu či gotické okno.

Klíčová slova: klášter, mnich, opat, madona, ticho, modlitba, řehole, gotika, rozeta, portál, lomený oblouk, rokaj, křížová chodba, Orbis pictus, zlatokorunská škola, řemesla.

Cílová skupina: Program je nabízen celému spektru cílových skupin. V závislosti na jejich potřebách je i modifikován. V této kapitole jsou prezentovány varianty pro žáky mateřských škol a 1. stupně ZŠ.

Místo realizace: Klášter Zlatá Koruna

Celková doba realizace: 120–180 min (program včetně výtvarné dílny a desetiminutové přestávky)

Zpoplatnění: 60,– Kč/žák + 5,– Kč/pracovní list (v r. 2015)

Kontext

Cisterciácký klášter Zlatá Koruna byl založen roku 1263 králem Přemyslem Otakarem II. Díky své poloze v hlubokém vltavském údolí si udržel mnoho z původní atmosféry a dnes je pokládán za jeden z nejcennějších komplexů gotické architektury v Čechách. V roce 2013 si klášter připomínal výročí 750 let od svého založení. Při té příležitosti byl připraven nový didaktický program *Zlatokorunský Orbis pictus*, který žáky seznamuje nejen s architektonickými prvky a s chodem cisterciáckého kláštera, ale využívá rovněž potenciálu unikátního souboru nástěnných výukových obrazů z druhé poloviny 18. století, které se v klášteře nacházejí a sloužily k vyučování v tamní škole. Část výukových obrazů vychází z díla J. A. Komenského *Orbis pictus*.

Záměry a cíle programu

- Seznámit žáky s každodenním životem mnichů v cisterciáckém klášteře.
- Přivést žáky k úvaze nad rozdílným způsobem života v minulosti a dnes.
- Prostřednictvím souboru didaktických nástěnných obrazů z druhé poloviny 18. století přiblížit žákům názorné školní vyučování ve zlatokorunském klášteře a vývoj řemesel.
- Naučit žáky vnímat architektonické detaily gotiky a baroka.
- Prostřednictvím výtvarných dílen umožnit žákům, aby si vyzkoušeli knihvazačství, písma-malířství, předení na kolovratu či výrobu pečeti.
- Motivovat žáky a pedagogy k rozvíjení tématu při vyučování ve škole (využití potenciálu pracovních listů).
- Vzbudit u žáků zájem o historii, prohloubit znalosti regionu a vztah k památkám.

Hlavní cíle:

- Po absolvování programu žáci rozumí pojmu klášter, kostel, mnich, ticho, znaková řeč, gotika, rozeta, portál, lomený oblouk, baroko, rokaj, madona, hřchy a ctnosti.
- Mají základní představu o rozdílném způsobu života v minulosti a dnes a o významu vzdělání a řemesel.



Obr. 47. Klášter Zlatá Koruna, Velký konvent, instalace obrazů zlatokorunské školy s náměty Orbis pictus a historická mapa Čech (foto T. Halama).



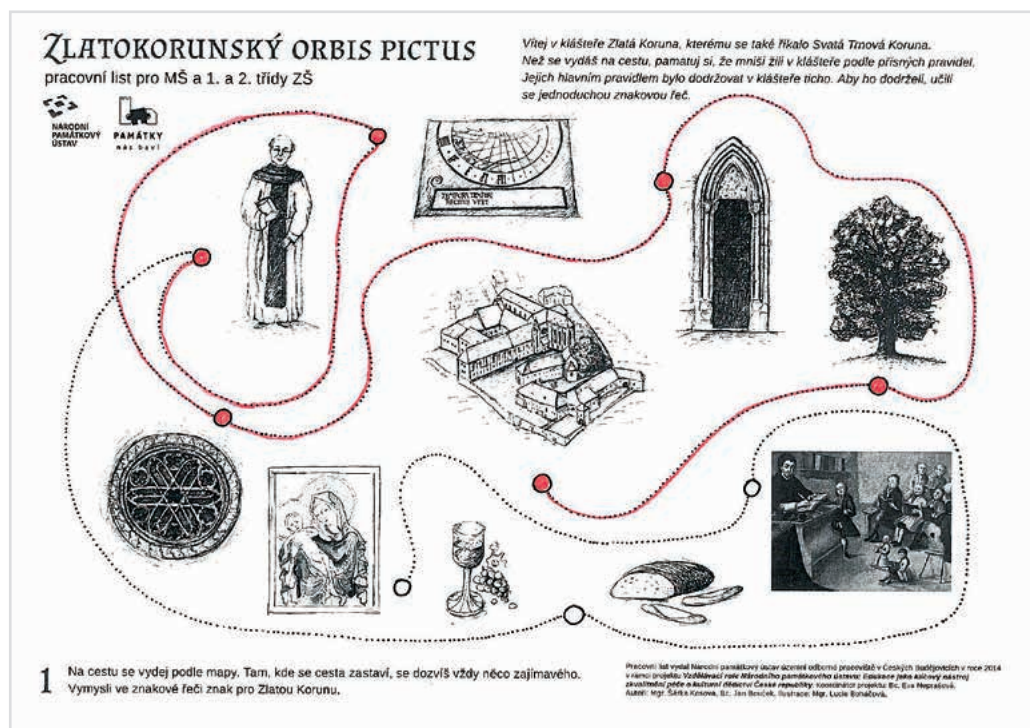
Obr. 48. a 49. Klášter Zlatá Koruna, Tadeáš Schuegger, Orbis pictus: Mlynářství (Das Mühlwerck), Pekařství (Die Brodback), mezi 1775–1785, foto H. Moc.

Obsah a průběh programu

Na úvod jsou účastníci programu seznámeni s lokalitou, lektory a průběhem didaktického programu. Jsou motivováni k absolvování programu a začínají se zajímat o klášter jako takový. Poté jim jsou rozdány podložky, tužky a pracovní listy.

Žáci mateřské školy a prvních dvou tříd základní školy putují klášteřem pod vedením lektora s pomocí jednoduché mapy (pracovního listu) do klášterního kostela Nanebevzetí Panny Marie k obrazu Madony zlatokorunské. Cestou na jednotlivých zastaveních plní úkoly a dozívají se zajímavosti o životě v klášteře. Učí se orientovat se v prostorách kláštera i v mapě a rozumět významu slov klášter, památný strom, mnich, ticho, modlitba, řemesla, madona. Program pro žáky třetích až pátých tříd je veden s pomocí obsáhlejšího pracovního listu a doprovázen náročnějšími aktivitami.

V první části programu žáci absolvují interaktivní prohlídku kláštera rozdělenou do sedmi zastavení, kde plní rozmanité úkoly přizpůsobené vždy věkové kategorii účastníků. U památného stromu vyslechnou žáci pověst o lípě kapucínce a vyhledávají její typické listy ve tvaru mnišských kápí. Dozívají se také o významu pěstování morušovníků v klášteře.



Obr. 50. Klášter Zlatá Koruna, ukázka pracovního listu (mapy) pro žáky MŠ a 1. a 2. tříd ZŠ (repro. Archiv edukačního centra NPÚ v Českých Budějovicích).

Druhé zastavení u vstupního portálu je věnováno seznámení s typickými znaky gotické architektury. Žáci hledají ve svém bezprostředním okolí motiv mužského obličeje na gotickém portálu a zakreslují jeho umístění do pracovního listu. Rozpoznávají a zakreslují také motivy čtyř druhů listů vytesaných ve výzdobě portálu. Hledají a kreslí gotickou rosetu.

Třetí zastavení u slunečních hodin je zaměřeno na otázku měření času a relativnost jeho vnímání. Klášterní hovorna a křížová chodba jsou místy, kde se žáci seznamují s významem ticha pro život v klášteře. Učí se také ukazovat několik znaků známých ze znakové řeči cisterciáků (např. chléb, sůl, pivo, král, učitel, málo a hodně). Následně vstupují do křížové chodby, kde se pět minut pohybují v tichosti, beze slov. Čas odměřují přesýpací hodiny. Při tom vyhledávají a zakreslují rokaje, architektonické prvky doby rokoka.

V případě, že žáci mají potřebu si něco sdělit, používají znakovou řeč nebo se mohou vrátit zpět do hovorny, kde mezi sebou směli mniši hovořit. Prostřednictvím zážitkové metody si tak žáci uvědomují rozdíl ve sdělování podstatných a nepodstatných informací, uvědomují si význam mimiky. Následující zastavení v refektáři pak směřuje k definici rozdílů ve stravování.

Z obytných prostor kláštera se žáci přesunou do kostel Nanebevzetí Panny Marie, kde hledají obraz Panny Marie Zlatokorunské. Dozívají se zde informace o svatých a jejich atributech. Prostřednictvím výkladu a dialogu se učí pozorně se kolem sebe dívat, vnímat originály obrazů, soch i autentického prostředí jednoho z největších kostelů v jižních Čechách.



Obr. 51. Klášter Zlatá Koruna, Velký konvent, aktivity u obrazů zlatokorunské školy. Žáci 2. třídy řadí v logické posloupnosti fáze řemesel, která se zabývají zpracováním dřeva (foto E. Neprašová).



Obr. 52. Klášter Zlatá Koruna, Velký konvent, aktivity u obrazů zlatokorunské školy. Žáci 3.–5. tříd prezentují jednotlivé fáze řemesel verbálně. Žáci MŠ a 1., 2. třídy ZŠ prostřednictvím pantomimy (foto V. Brtnický).

Po krátké přestávce je poslední zastavení věnováno seznámení s didaktickými obrazy, jež vznikly na motivy díla *Orbis pictus* pro potřeby Zlatokorunské školy v druhé polovině 18. století. Prostřednictvím obrazů si žáci názorně přibližují dobové reálie, zejména řemesla. Starší děti také přemýšlejí o významu vzdělání. Interpretace obrazů spolu s dětmi z mateřských škol probíhá formou skládání puzzle, dětských říkanek a písniček na motivy zobrazených řemesel a narativní pantomimy. Školáci pak pracují v menších skupinkách. Každá nejprve s pomocí obrazových informací a úryvků z Komenského díla zkoumá a posléze ostatním představuje jedno z vyobrazených řemesel.

V závěrečné části programu jsou realizovány tematické výtvarné dílny. Úkoly i techniky jsou opět přizpůsobeny věku účastníků, vždy se však vztahují k některé z aktivit, o kterých se žáci dozvěděli v průběhu programu. K dispozici je například funkční kolovrat nebo model mlýna. Předškoláci obvykle zdobí papírovou korunu nebo vyrábí loutku cisterciáckého mnicha. Školáci s pomocí šablon gotického písma tvoří své iniciály, píší husím brkem a písmo zdobí barevnými tušemi a zlatými temperami. Vyzkoušet si však mohou také knihvazačství a sešít si malý sešit, nebo si vlastnoručně odlít pečeť s motivem zlatokorunské rozety.

Výsledky aktivit jsou vždy přizpůsobeny cílové skupině.

- **MŠ, 1. a 2. třída ZŠ** – vyplněný pracovní list (část je určena k vyplnění v MŠ), složené puzzle s motivy řemesel z obrazů Zlatokorunské školy, papírová koruna zdobená zlatou barvou, vybarvené omalovánky (Madona zlatokorunská, zlatokorunská rozeta), obrázky krále – postava – obličej, loutka mnicha na špejli.
- **3.–5. třída ZŠ** – vyplněný pracovní list (část je určena k vyplnění při výuce ve škole), pečet s motivem zlatokorunské rozety, gotická iniciála, sešitek s razítkem zlatokorunského kláštera, vybarvený obrázek Madony zlatokorunské a rozety, loutka mnicha na špejli

Materiál a pomůcky: Pastelky, tužky, barevné tuše, zlatá tempera, suché tempery, štětce, husí brka, čtvrtky, karton, papíry, lepidla, špejle, nůžky, pečtidla, pečetní vosk, jehly, nitě, stav na vazbu knih, kolovrat, model mlýna, puzzle s motivy z obrazů zlatokorunské školy, zmenšené laminované kopie obrazů zlatokorunské školy (řemesla), karty s texty z Komenského *Orbis pictus*, přesýpací hodiny, razítko s motivem Zlaté Koruny, omalovánky – vytištěné obrázky na pauzovací a obyčejný papír, psací podložky, podložky na sezení, kancelářské klipy k upevnění pracovního listu na podložku.

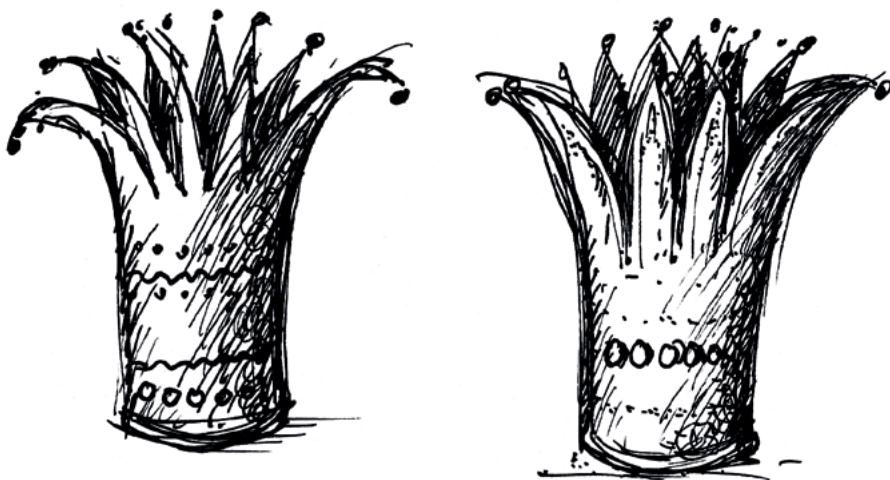


Obr. 53. a 54. Klášter Zlatá Koruna, Velký konvent, výtvarné dílny. Žákyně MŠ Zlatá Koruna vybarvují tuhými temperami motiv zlatokorunské rozety. Žáci 4. třídy vytvářejí pomocí šablon gotického písma a husího brku své iniciály (foto E. Neprašová).

Reflexe a výhled do budoucna

Edukační program *Zlatokorunský Orbis pictus* byl testován ve dvou základních podobách. Buď jako interaktivní prohlídka s pracovním listem, na kterou již nenavazovala výtvarná dílna, nebo jako komplexní program včetně výtvarné dílny. V období od června 2013 do června 2015 absolvovalo plnou verzi program včetně dílen celkem 996 žáků všech věkových kategorií.¹⁶⁹ S ohledem na provozní možnosti objektu je však program v celém rozsahu tedy včetně dílny možné realizovat pouze v předem vybraných termínech, tj. dva až čtyři dny v každém měsíci. V těchto dnech se na realizaci programu podílejí kromě zaměstnanců objektu ještě další čtyři lektoři, kteří jsou zapojeni do práce s dětmi ve výtvarných dílnách. Jedná se o restaurátorky knih ze Státního okresního archivu v Českých Budějovicích, které žáky seznamují s vazbou knih a výrobou pečeti, a lektorky edukačního centra v Českých Budějovicích, které vedou výtvarnou dílnu a ukázky řemesel (předení na kolovratu, mlynářství). Interaktivní prohlídku kláštera s pracovním listem je však možné po předchozí objednávce absolvovat kdykoliv, aniž by to narušilo běžný návštěvnický provoz objektu.

Ze zpětné vazby (evaluačních dotazníků) jak od žáků, tak od pedagogů vyplynulo, že propojení teoretické části programu s tvořivou dílnou je hodnoceno nadmíru kladně. I přes nadšené počáteční hodnocení, byl program na základě zpětných vazeb v době pilotního ověřování postupně upravován. Úpravy se týkaly především délky prohlídky kláštera s pracovním listem. Bylo třeba ji krátit na šedesát minut. Žáci jsou nyní proto již před začátkem programu upozorněni na to, že do pracovních listů vyplní pouze vybrané úkoly, pro které je nezbytné pohybovat se v autentickém prostředí kláštera. Metodický list pro pedagogy pak obsahuje návody, jak plně využít potenciál pracovních listů (zejm. vyplnění ostatních úkolů) při další výuce ve škole. V rámci výtvarných dílen jsou zvolené aktivity pro žáky lépe časově zvládnutelné.



Obr. 55. Koruny jako výtvarný podklad pro dokreslování obličejů (repro. archiv edukačního centra).



Obr. 56. Ukázka výtvarných prací (foto E. Neprašová).

Zároveň je však i nadále patrné, že program má potenciál na rozdělení na dva až tři samostatné programy (klášter, zlatokorunská škola – řemesla, kostel). Spolu s druhou prohlídkovou trasou – literární expozicí *Místa setkávání* – by tak bylo možné vytvořit a nabídnout v klášteře Zlatá Koruna až čtyři vzdělávací programy. Jejich předností by bylo, že se odehrávají v autentickém prostředí středověkého kláštera, navazují na RVP a podporují žáky a pedagogy při teoretické výuce ve školách. V tom případě by však bylo nezbytné personální posílení průvodců – lektorů, kteří by se vedení edukačních programů v klášteře Zlatá Koruna věnovali.

Na pilotní ověřování programu v roce 2013 navázal rovněž nultý ročník stejnojmenné celoroční výtvarné soutěže *Zlatokorunský Orbis pictus* (květen 2013 – červen 2014). V rámci soutěže účastníci zaznamenávali po vzoru Komenského díla současný svět. Vytvářeli tak obrazy sdělné pro budoucí generace. Jednotlivci i kolektivy mohly vytvářet jak jednotlivé obrazy, tak celé výukové tabule. Výstava všech soutěžních prací proběhla v prostorách kláštera v říjnu 2014. Otevřena byla vernisáží s programem *Orbis pictus v živých obrazech*, kam byli přizváni vybraní řemeslníci, jejichž činnost je znázorněna na výukových obrazech Zlatokorunské školy. Ti předváděli ukázky řemesel a zájemci si je mohli také sami vyzkoušet. V červnu 2015 byl pak vyhlášen 1. ročník soutěže *Zlatokorunský Orbis pictus* (červen 2015 – červen 2016), která by se mohla stát přinejmenším příležitostí pro podporu tvůrčích aktivit účastníků.

Reakce pedagogů

Pedagog MŠ Zlatá Koruna:

„Program je velice dobře připraven, informace, které byly dětem předány, byly předávány dětem přirozenou formou. Způsob a forma seznámení s novými informacemi byly vhodně voleny a náročnost byla přizpůsobena dětem předškolního věku. Dětem se projekt velice líbil.

Vzhledem k tomu, že děti již zlatokorunský klášter několikrát navštívily, mají o něm řadu informací již z dřívějších návštěv, se ještě obohatily jejich poznatky o další zajímavosti. Pro naši mateřskou školu byl velkým přínosem, neboť tento úkol je součástí našeho RVP – poznej své okolí, výchova ke kladnému vztahu k svému bydlišti a obci. Děti po celou dobu prohlídky kláštera se aktivně zúčastnily spolupráce s lektorkou a odnesly si řadu nových informací. Paní lektorka s dětmi hovořila přirozeně, laskavě a děti se na ni obracely s dalšími otázkami.“

Doporučení pro organizační a technické zajištění výtvarných dílen

- Se žáky MŠ a 1. a 2. tříd nepracovat s tuší (kalíšky se snadno převrhnou). Žáci prvních a druhých tříd tvoří gotické iniciály tužkou a tuhou temperou. U žáků MŠ jsme nahradili tvorbu gotických iniciál výrobou papírové koruny, vybarvováním zlatokorunské rozety a dokreslováním postav ke královské koruně, to vše tuhými temperami a pastelkami.
- U žáků z mateřských škol vynechat šití sešitků (práce s jehlou je v případě většího počtu žáků nebezpečná), popř. aktivitu zařadit v případě menšího počtu dětí a dostatku času (max. 10 dětí), či s pomocí doprovodu MŠ.
- Pro výrobu gotických iniciál osvědčilo využití šablon gotického písma, které si žáci obkreslí tužkou a poté zdobí barevnými tušemi, husím brkem a zlatými temperami. Fixují si tak podobu gotického písma.

Detailní popis programu *Zlatokorunský Orbis pictus*

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
5 min.	Dialog. Navázání kontaktu se žáky, seznámení žáků s průběhem programu. Rozdání pracovních listů – map.	Motivace. Vzbuzení zájmu o klášter, řemesla, výtvarné dílny a absolvoování programu.	KK: komunikativní, k učení, sociální. PT: OSV, MKV, VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
	MŠ a 1. tř. ZŠ – celé putování klášterem podle mapy v pracovním listu, žáci vedou lektory k jednotlivým zastavením, kde plní úkoly a dozvídají se zajímavosti o životě v klášteře (památné stromy, sluneční hodiny, ticho, znaková řeč, jídlo, škola, kostel – putování k Madoně zlatokorunské).	Žáci se orientují v mapě a v prostorách kláštera. Učí se vnímat význam slov klášter, památný strom, mnich, ticho, modlitba, řemesla, madona.	KK: komunikativní, k učení, sociální. PT: OSV, MKV, ENV VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
5–10 min.	1. zastavení – památný strom, pověst o lípě kapucínce a pěstování morušovníků. Vyhledávání typických listků lípy kapucínky. Orientace v areálu kláštera. Badatelská metoda.	Vnímat příběh stromu, pozorně se dívat.	KK: komunikativní, k učení, sociální. PT: OSV, MKV, ENV VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
10–15 min.	2. zastavení – gotický portál. Hledání motivu mužského obličje na portálu. Rozpoznávání a zakreslování motivů 4 druhů listů vytesaných ve výzdobě portálu. Hledání a zakreslení gotické rozety. Badatelská metoda.	Nalézt architektonické detaily gotického slohu. Analyzovat různé druhy listů a nakreslit je do pracovních listů. Zafixovat si typické znaky gotické architektury (lomený oblouk, rozeta).	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. PT: OSV, MKV, ENV VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
5 min.	3. zastavení – sluneční hodiny. Informace o měření času v minulosti a dnes.	Uvědomit si rozdílné „plynutí“ a význam času v minulosti a dnes.	KK: komunikativní, k učení, sociální. PT: OSV, MKV, VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
10–15 min.	4. zastavení – hovorba (parlatorium), křížová chodba. Žáci se seznamují s významem ticha v klášteře, se znakovou řečí cisterciáků. Lektor je učí vybrané znaky (chléb, sůl, pivo, málo, hodně, král, učitel). Pět minut zůstávají v tichosti, při tom procházejí křížovou chodbou a vyhledávají a zakreslují rokaje. V případě, že si potřebují něco sdělit, používají znakovou řeč. Badatelská metoda, zážitková metoda.	Žáci si uvědomují rozdíl ve sdělování podstatných a nepodstatných informací. Fixují si typické architektonické znaky rokoka.	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. PT: OSV, MKV, VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
10 min.	5. zastavení – jídelna. Co jedli mniši v minulosti, co jíme my dnes? Dialog.	Vyjádřit vlastními slovy, jak se stravujeme a jaký je rozdíl ve stravování v minulosti a dnes.	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. PT: OSV, MKV, ENV. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
10 min.	6. zastavení – klášterní kostel Nanebevzetí Panny Marie. Hledání obrazu Madony Zlatokorunské. Svátí a jejich atributy. Kdo má v kostele svého patrona? Badatelská metoda, dialog.	Pečlivě se kolem sebe dívat. Vnímát autentické prostředí největšího kostela jižních Čech. Originály obrazů, soch. Na příkladu obrazu Madony Zlatokorunské si uvědomit vztah k mamince a mateřskou lásku.	KK: komunikativní, k učení, sociální. PT: OSV, MKV. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
10 min.	Přestávka		

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
20 min.	7. zastavení – obrazy Zlatokorunské školy. Seznamování žáků se zlatokorunskou školou opata Bylanského, životem ve 2. pol. 18. stol., řemesly a významem vzdělání. MŠ – společný zpěv + narativní pantomima, zpracování lnu – příběh Krtek a kalhotky. Skládání puzzle s obrazy zlatokorunské školy – dvojice skládá jeden obrázek. 2. – 5. třída – rozdělení třídy do cca pěti skupin. Každá pracuje se 4–5 souvisejícími obrazy Zlatokorunské školy (např. zpracování dřeva, mlynářství, výroba papíru a knih, zpracování lnu), žáci porovnávají a seřadí fáze řemesel (obrazové materiály – laminované karty) a následně je žáci 1.–2. tříd pomocí pantomimy, žáci 3.–5. tříd verbálně představí svým spolužákům u originálů obrázků. Badatelská metoda.	Puzzle – vnímat detaily na obrazech. Zamyšlet se nad řemesly a správně seřadit jejich fáze. Popsat spolužákům dané řemeslo, vyjadřovat se vlastními slovy.	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. PT: OSV, MKV, ENV. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost
45–50 min.	8. zastavení – výtvarné dílny MŠ – 1., 2. tř. ŽŠ – výroba papírové koruny (zdobení tuhými temperami, barevnými papíry, zlatou barvou), vybarvování Zlatokorunské madony a rozety. Dokreslování postavy krále ke koruně. Výroba papírové loutky mnicha na špejli. 3.–5. třída. Odlévání pečetí s motivem zlatokorunské rozety, ilustrátorská dílna (psaní husím brkem, výzdoba gotické iniciály), ukázky vazby knih + výroba sešitku, předání na kolovratu, model mlýna. Zázitková metoda, více stanovišť.	Pomocí výtvarných aktivit si žáci fixují získané poznatky. Bezprostřední kontakt s vybranými řemesly. Žáci tvoří gotické iniciály (pomocí šablon), zkouší si vazbu knih, předání na kolovratu. Výroba suvenýru. Uvědomují si preciznost a pracovitost předků, prohlubují si vztah ke kulturněhistorickému dědictví.	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. PT: OSV, MKV, ENV. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost

Vysvětlení zkratk:

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

Technika s hádankou (Státní hrad Šternberk)

Autorka: Mgr. Květa Jordánová, Edukační centrum NPÚ v Ostravě

Spolupráce: Helena Gottwaldová, Správa státního hradu Šternberk

Anotace: Lednička, telefon, výtah – dnes nás obklopují samé technické vymoženosti, které nám každý den usnadňují mnoho práce a šetří náš čas. Ale jak vypadal běžný den v minulosti? A jak vypadal takový běžný den třeba na hradě? Mohla být na hradě technika?!

Program o technickém zázemí hradu a každodenním životě jeho obyvatel je určen pro děti v předškolním věku v doprovodu pedagoga. Děti se krátce, věku přiměřenou formou seznámí s historií hradu Šternberk a blíže si prohlédnou a vyzkouší předměty, které bývají často u běžných prohlídek opomíjeny. Společně s lektorem si děti popovídají o hygieně hradních pánů, osvětlení hradu, komunikaci se služebnictvem a o dalších drobných zařízeních, která stejně jako nám dnes usnadňovaly život už i před mnoha lety na hradě. Na příkladech techniky, kterou děti na hradě samy objeví, bude objasněna její funkce nebo přiblížen celý technologický tok daného vynálezu od středověku po současnou dobu. Malou nápovědou při pátrání po technických vymoženostech jsou dětem hádanky.

Klíčová slova: hrad, hádanka, technika, všední den, hygiena, topení

Cílová skupina: předškolní věk, 1. třída ZŠ

Místo realizace: Místem realizace je státní hrad Šternberk. Dokumentace programu a edukační pomůcky nezbytné pro realizaci programu jsou uloženy v Edukačním centru NPÚ v Ostravě a v kanceláři správy hradu.

Celková doba realizace: 60 min.

Kontext

Technické zařízení budov patří často v rámci prohlídkových tras hradů a zámků k neprávem opomíjené tematice. Oproti v médiích nebo při samotných instalacích často idealizované podobě šlechtického sídla nabízí jeho technické zázemí objektivní pohled na každodenní realitu života na hradě či na zámku a představuje ho tak v celkovém, dobovém kontextu. Díky tehdejší zámožnosti a významnému postavení majitelů těchto sídel se tak i dnes mohou návštěvníci v historizujícím prostředí setkat s tehdejšími novinkami na poli techniky (výtahy, vodovody, horkovzdušné topení, litinová kamna, zbraně atd.), s jejich historickou plánovou dokumentací, případně s fotografiemi zachycujícími modernizaci sídel. Nezřídka byla šlechtická třída i donátorkou vědců, vynálezců a školství, sami šlechtici byli aktivními podnikateli a i tyto aspekty lze návštěvníkům objektů či účastníkům edukačních programů prostřednictvím technického mobiliáře hradu zprostředkovat.

Dalším tématem, které se otvírá v souvislosti technickým vybavením budov, je téma památkové ochrany movitých předmětů. Množství z těchto zařízení nebo přístrojů nese stejně jako samotný objekt statut kulturní památky. Jejich prostřednictvím tak lze představit například hodnoty a specifika movitých kulturních památek a péči o tento fond kulturního dědictví nebo přímo problematiku technických památek.



Obr. 58. Hrad Šternberk (foto archiv NPÚ)

Východiska a hlavní cíle

Výběr hradu Šternberk mezi objekty, na nichž budou realizovány edukační programy tematicky zaměřené na zprostředkování kulturního dědictví technického charakteru, vycházel z množství, variability a dosavadní autenticity dochovaného technického zařízení hradu.

Nosným prvkem jednotlivých programů je tak dochovaný mobiliář hradu a jeho instalace, která v následujících letech počítá se zrestaurováním vybraných technických předmětů a s jejich zprovozněním (osobní výtah a zpřístupnění strojovny, kotelna horkovzdušného topení, kuchyňské grily atd.). Fond zařízení a předmětů, které se na hradě Šternberk v souvislosti s tématem programu dochovaly, je mimořádný.

V důsledku modernizace hradu na přelomu 19. a 20. století byla část objektu vybavena plně funkčním vodovodem na horkou i studenou vodu, kanalizací, horkovzdušným topením, osobním výtahem, okenními markýzami, elektrickým vedením a množstvím drobných zařízení, která zpříjemňovala tehdejší majitelům jejich každodenní pobyt.

Současně s tím však byly jako součást muzejní expozice¹⁷⁰ zachovány i nižší vývojové stupně těchto zařízení jako převét, lavabo, středověká kamna, vitráže s technickou tematikou, drobné předměty spadající do oblasti řemeslné výroby, atd. Zázemí hradu Šternberk tak umožňuje rozpracovat téma v poměrně širokém rozsahu, včetně představení kontinuální modernizace zařízení budov od středověku po přelom 19. a 20. století.

Cílem programu *Technika s hádankou* je zprostředkovat dětem proměnu života šlechty a zkvalitnění jejího života na panském sídle v důsledku pokroku a rozvoje techniky na přelomu 19. a 20. století. Důraz je při jednotlivých aktivitách kladen na představení technických vymožeností, které se na hradě nacházejí, na upozornění na jejich proměnu v uplynulých časových obdobích a vysvětlení funkce zařízení formou přiměřenou věku a kognitivním schopnostem dětí. Prostředkem při poznávání techniky a vlastního hradu je především bezprostředního kontakt s poznáváním, posloupnost témat od elementárních základů k vysvětlení složitějších záležitostí, jako je např. funkce zařízení, dále hra, diskuze, připodobnění k známým, každodenním situacím a skupinová spolupráce. Právě díky bezprostřednímu zážitku a příležitosti seznámit se s prostředím a vytipovaným mobiliářem bez časového tlaku, s možností diskuze a vlastní zkušenosti děti lépe porozumějí dané problematice a snáze si propojí jednotlivé souvislosti.

Hlavní cíle

Žák

- krátce vyslechne moderní historii hradu a uvědomí si, že je spojena s dobovou technikou,
- na základě zjištěného vnímá hrad jako plnohodnotné sídlo, které se liší od idealizovaného obrazu hradů v pohádkách,
- má povědomí o tom, co je „technika“,
- v množině předmětů rozliší technické věci od netechnických,
- zná některé známé hádanky,
- rozvíjí své komunikační schopnosti a argumentuje ve skupině,
- umí se v rámci pravidel pohybovat v neznámém prostředí.

Obsah a průběh programu

Program má pevný rámec složený ze tří částí, jeho délku i náročnost je však možné přizpůsobovat aktivitě a vyspělosti skupiny.

Nejkratší, úvodní část programu probíhá v edukační místnosti nebo přímo v klidové zóně v autentických prostorách hradu (dle momentálního provozu). Hlavním cílem tohoto úseku je navázat s dětmi kontakt, v několika krátkých větách nebo formou otázek a odpovědí představit prostředí a připravit děti na vlastní práci v ústřední části programu. Děti jsou díky práci s pojmem technika uvedeny do problematiky a lektor má zároveň možnost zjistit, nakolik je skupinka vyspělá. Formou řízené diskuze jsou vyjmenovány technické a netechnické předměty a zařízení, které děti znají a jsou vyjmenovávány klady a zápory techniky, s nimiž se v běžném životě setkáváme. Pomůckou mohou být lamina fotografií technického zařízení ze současné doby i minulosti.



Obr. 59. Pomůckou při diskusi mohou být lamina fotografií technického zařízení ze současné doby i minulosti (foto D. Sedlák).

Centrální část programu je založena na práci s hádankou a hledání odpovědí v prostorách hradu (zvolena jsou čtyři zastavení – Vizitkový sál, Berkovský salonek, Rytířský sál, Velká jídelna). Aktivita jsou přizpůsobeny kognitivním schopnostem dětí a jejich věkovým a individuálním potřebám. I přesto je však u této věkové kategorie nezbytné, aby se do plynulé organizace programu zapojili i vyučující, kteří například pomáhají dětem se čtením hádanek, napovídají při řešení nebo koordinují pohyb dětí v prostorách hradu. Děti jsou rozděleny do skupinek, z nichž každá dostane svoji hádanku. Po jejím rozluštění děti hledají technické zařízení, ke kterému by hádanka mohla odkazovat. Po „odhalení“ předmětu děti představí hádanku i řešení ostatním. Společně pak své řešení a nálezy obhajují, diskutují, zda se opravdu jedná o techniku či ne. Úvodní zařízení je většinou také nejstarší, jedná se o cymbál, lavabo, prevět a kachlová kamna, zámek. Děti se seznámí s novými pojmy a zároveň dedukují funkci zařízení, jehož podoba se v drtivé většině liší od jeho podoby soudobé.



Obr. 60. Děti porovnávají současný a historický dveřní zámek a ověřují si jeho funkci (foto D. Sedlák).

Před ostatními spolužáky děti následovně zdůvodňují, proč si myslí, že se jedná např. o umyvadlo, kamna nebo záchod. Lektor je otázkami upozorňuje na odlišnosti od současného stavu (např. absence potrubí u lavaba, výtvarné řešení porcelánových mís záchodů). U všech zastavení jsou přichystané předměty, tematicky spojené s daným technickým zařízením, které si děti mohou vyzkoušet, rozebrat, ohmatat. Vhodnou volbou je například vědro, kočárový záchod, zvonek nebo zámek s klikou a klíčem. Lektor si s dětmi povídá o tom, jaká asi byla práce sloužících, pokud kupříkladu vynášeli vodu každý den ve vědru do všech schodů, kterými děti procházely na stanoviště. Ptá se, jak se pro ně situace asi změnila, když byl na hradě zbudován vodovod. U tématu zabezpečení hradu probíhá diskuze, zda nutnost zabezpečení domu existovala vždy a proč. Mezi jednotlivými zastávkami je u této věkové kategorie nezbytné střídát aktivity, vlastní práci prokládat relaxací nebo tematicky navazujícími pohybovými aktivitami (např. podávání vědra, protažení, hledání vodovodního kohoutku v navštívených prostorách).

Třetí, závěrečná část programu je realizována opět v klidovém prostředí, mimo hlavní návštěvnickou trasu. Závěrečné aktivity vedou ke zklidnění, k fixaci pojmů a umožňují lektorovi nashromáždit podklady pro vyhodnocení aktivit. Děti hodnotí program a lektora formou kresby (např. sluníčko/ mráček), jsou tázány na to, zda viděly na hradě nějakou techniku, zda bylo snadné na hradě žít, zda ví, co je to převét, jestli mohl být na hradě splachovací záchod.

Celým programem děti provází maňásek, čímž je docíleno vyšší koncentrovanosti dětí na téma a často i ochotnější spontánní nápodoby. Předlohou pro loutku se stala postava pasáčka, který figuruje v regionální pověsti. Jako doplňkový materiál, který napomáhá „ukotvení“ této figurky v podvědomí dětí i rodičů, byl vytvořen podkladový pracovní materiál, jakýsi pracovní list, pro děti v předškolním věku. Stěžejním obsahem pracovního listu je právě pověst o pasáčkovi převyprávěná pro nejmladší účastníky programu. Jednotlivé náměty z pověsti jsou rozpracovány do úkolů, ve kterých si děti procvičí jemnou motoriku (vystřihovánky, doplňovačky, bludiště) a pasáček je tak představen v „reálné“ situaci, místě a čase. Maňásek se potom stává pro děti, které se již s pasáčkem seznámily díky pracovnímu listu, někým „známým“, někým, kdo je spjatý s místem jejich návštěvy, s pozitivními zážitky a na koho se mohou, aktuálně či do budoucna, těšit.

Výsledky aktivit: obrázky hodnocení, případně MP3 nahrávka

Materiál a pomůcky: maňásek pasáčka, lamina fotografií s tematikou historické i současné techniky (historická auta, parní vlak, historická lednička, atd.), zámek s klíčem a klikou, vědro, knížka s vývojem systému topení (od ohně po topení), papírky s hádankami



Obr. 61. Jako ústřední postavička pro předlohu maňáska a pro průvodce dětskými materiály obecně byla vybrána ústřední postava z regionální pověsti „O šternberském pasáčkovi“ (foto D. Sedlák).

Reflexe a výhled do budoucna

Děti hodnotí program a jeho průběh ústně, případně kresbou. Zpětnou vazbou jsou taktéž mailly vyučujících. Limitem při aktivitách programu je především velmi omezená délka soustředěnosti věkové skupiny. Nezbytné je střídání aktivit a vhodný výběr aktivačních podnětů, nezbytná je taktéž spolupráce s vyučujícím.

Hodnocení programu dětmi

Víme, co je to lavabo. Dozvěděli jsme se, jak vypadají staré záchody. Hráli jsme různé hry. Procházeli jsme se tajnou chodbou. A celou akcí nás provázel Michal a paní kastelánka. A nakonec jsme pili čaj. A ještě na začátku jsme volali na Michala. A ještě jsme se dozvěděli, co je prevět a suchý záchod. A bylo to úžasné a moc se nám to líbilo.

Ivanka a Karolínka

Byli jsme na hradě, který se jmenoval Šternberk. Doprovázel nás Michal. Michal je pasáček, není to ledajaký pasáček, je to pasáček ze Šternberka. Byl tam cestovní záchod i suché WC. Na hradě existuje i splachovací záchod.

Tereška

Technika na hradě

Viděl jsem zlaté lustry. A lavabo bylo taky starý. Byla tam i hrací skříňka, ale byla rozbitá. A byl tam i Michal. Na konci jsme zatleskali a dali si čaj. Čaj byl medový.

Danek

Viděli jsme prevět, lavabo, tajnou chodbu, hodně lustrů. Prováděl nás Míša. Viděli jsme ještě suchý záchod, ložnice pro kluky a pro holky, jak se na hradě topí, dělali jsme přísloví. A na začátku jsme volali na Míšu.

Kája a Jan

Když jsme přišli, viděli jsme první počítač. Také jsme viděli lavabo a prevět. Lavabo jsme našli. Taky jsme viděli místnost panovníka. Taky jsme zjistili, že na hradě straší. A taky jsme viděli hrací skříňku. Skoro v každé místnosti byla kamna.

Adam a Adam

Když jsme přišli, tak se nám líbilo, jak povídali. Líbilo se nám lavabo, panenky, kamna. Líbilo se nám, jak jsme hledali lupou. Volali jsme na Michala. Dozvěděli jsme se, že na hradě straší. Ukončili jsme potleskem a čajem.

Terka a Verča

Doprovázel nás Michal. Existuje suché WC, splachovací WC, přenosné WC a nakonec jsme se dozvěděli, že WC se ve starověku říká prevét. Umyvadlo se jmenuje lavabo. Pak nám pouštěli krásnou hudbu. Už jsme na hradě byli, tak víme, že tam straší. Viděli jsme obleky princezen a princů. Už víme, že na hradě je zvon, který se jmenuje cimbál (sic!). Měli jsme poprvé v ruce starověkou kliku. Michal nám dával krásné hry. A nakonec jsme dostali teplý čaj. Mohli jsme si napustit dvakrát. Moc se nám to líbilo.

Saša a Nicol



Obr. 62. Pracovní list k programu
(foto P. Hudec).

Hádanky

*Svítlí, plane, šlehá, pálí,
svíjí se jak had.
Do závoje dým ho halí.
Dřevo mlsá rád. (Oheň)*

*Pluje v mráčku, mává z vláčku,
padá v dešti, listí leští.
Když ji mrazy na zem srazí,
leží v závějích, jako bílý sníh.
Co je to? (Voda)*

*Každé ráno vesele
tahá spáče z postele.
Za tu službu nevděčníci
hned ho klepnou po palici. (Budík)*

Leze, leze po železe, nedá pokoj, až tam vleze. (Klíč)

*Jedna hlavička,
jedna nožička.
Hlavička když zčervená,
konec nožky znamená.
(Zápalka)*

*Sedá v noci v každém koutku,
ale jak si na ni posvítíme,
nikdy ji nemůžeme najít. (Tma)*



Obr. 63. a 64. Obrázky dětí z mateřské školy ve Šternberku inspirované účastí na programu „Technika s hádankou“ (Archiv edukačního centra NPÚ v Ostravě).

Detailní popis programu *Technika s hádankou*

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
10 min.	Úvod do tématu: děti jsou usazeny v klidové zóně, seznámeny s lektorem a „vtaženy“ do řízené diskuze na téma „co je to technika“. Na závěr diskuze děti tvoří myšlenkového hada na téma: „Co vše je technika.“ Součástí aktivit je i paralela mezi technikou a hradem.	– seznámení se s neznámým prostředím a lektorem – žáci diskutují v neznámém prostředí nad novým tématem – poznávají hrad jako plnohodnotné obytné sídlo	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.
10 min.	Hádanky: děti dostanou do skupinek hádanky, které mají za úkol vyřešit a následně najít v místnostech předmět související s výsledkem hádanky.	– žáci pracují a prosazují se ve skupinkách – poznávají nebo opakují hádanky – aktivně hledají řešení hádanky v prostoru	KK: komunikativní, k učení, sociální, k řešení problémů. VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.
20 min. (každé zastavení 5 min.)	Zastávky u techniky: hygienická zařízení (od převětu ke splachovacímu záchodu, od lavaba k umyvadlu s teplou a studenou vodou), zabezpečení hradu (funkční zámky s klikou – starý a nový), topení (vývojová řada na kartičkách), komunikace na hradě (cymbál, vizitky, signální zační zařízení).	– žáci zkoumají jednotlivá zařízení a jeho funkci, pokud se zařízení liší od jeho současné podoby, pojmenuávají jej na základě dedukce (lektor je navádí) – u jednotlivých zastávek je připomenuta paralela mezi životem tehdy a nyní, děti přemýšlejí nad proměnou světa a práce a diskutují nad výhodami a nevýhodami (dětí pracující x děti ve školce, cymbál x mobily) atd.	KK: komunikativní VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.
10 min.	Zakončení: rozloučení/čaj, poděkování, kreslení, hodnocení.	– zklidnění – fixace zažitého a poznaného	KK: komunikativní VO: Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.

Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Vzdělávací obsahy (VO)

Zahrada je hra (Podzámecká zahrada v Kroměříži)

Autoři: Mgr. Petr Hudec, Ing. Lenka Křesadlová Ph.D., Mgr. Dagmar Šnajdarová, NPÚ ÚOP Kroměříž

Spolupráce: Střední pedagogická škola v Kroměříži

Anotace: Program pro děti předškolního věku nabídl netradiční procházku Podzámeckou zahradou v Kroměříži s úkoly, při nichž byly postupně zapojeny všechny smysly žáků. Průvodkyněmi předškoláků se staly studentky Střední pedagogické školy v kostýmech zahradnic, které se podílely také na obsahové a metodické přípravě programu.

Klíčová slova: Podzámecká zahrada v Kroměříži, okrasná zahrada, užitková zahrada, čtvero ročních období, smysly, stromy, květiny

Cílové skupiny: Žáci mateřské školy ve věku 4–7 let jako účastníci programu; studentky střední pedagogické školy jako spolutvůrkyně programu učící se učením.

Místo realizace: Podzámecká zahrada v Kroměříži

Doba realizace: Pilotní ověřování programu probíhalo ve dnech 3.–7. června 2013 vždy v dopoledních hodinách. Procházka jedné skupiny žáků trvala obvykle 60 minut.



Obr. 65. Podzámecká zahrada v Kroměříži (foto P. Hudec).

Kontext

Program *Zahrada je hra* určený dětem z mateřských škol byl poprvé realizován v roce 2012 v historických parcích ve Vizovicích a Buchlovicích. Průvodci dětí v kostýmu zahradníka zde byli pracovníci Národního památkového ústavu. Do kroměřížské Podzámecké zahrady byl program v nové verzi přenesen v roce 2013. Ukázalo se, že nabízí potenciál nejen pro předškolní vzdělávání dětí z mateřských škol, ale také profesní přípravu studentek Střední pedagogické školy v Kroměříži.

Východiska a hlavní cíle

Po dohodě s vedením střední pedagogické školy se podíl na organizaci a zajištění týdenního programu *Zahrada je hra* stal součástí souvislé pedagogické praxe studentek. Forma organizace programu, kdy studentky provádějí zahradou děti z mateřských škol, vycházela z principů tzv. řetězového provázení. Trasa prohlídky byla rozdělena podle počtu účastnic a jejich schopností na různě dlouhé úseky – tak vznikla „řetězová“ návaznost. Tím, že studentky trávily na objektu více času a měly možnost samy interpretovat a zprostředkovávat kulturní dědictví, mohlo u nich docházet nejen k rozvoji znalostí a dovedností, nýbrž také formování hodnot a postojů.

Cíl programu pro studentky střední pedagogické školy tedy spočíval v rozvoji jejich pedagogických dovedností a v rámci procesu zprostředkovávání historické zahrady také k (sebe)vzdělávání v oboru zahradního umění a utváření pozitivního vztahu k památce.

Cílem programu pro předškolní žáky bylo osvojit si pojmy zahradní kultura a zahradní umění. Učit se vnímat půvab i umělecké hodnoty, které zahrada představuje, a rozlišovat mezi běžnou domácí zahradou a zahradou historickou. Uvědomit si, že zahrada i jednotlivé rostliny vyžadují naši péči a památkově cenné zahrady poskytují zajímavé zážitky, ale zároveň potřebují ochranu. Hlavním prostředkem k naplnění těchto cílů byly aktivity, při kterých jsou zapojeny všechny smysly žáků.



Obr. 66. Rozdíl mezi pravidelnou a nepravidelnou zahradou je dětem přirovnán k účesům dvou dívek (foto P. Hudec).

Obsah a průběh programu

První den sloužil především pro přípravu průvodkyň. Po vzájemném představení a seznámení byl studentkám vysvětlen úkol, který před nimi stál. Obdržely orientační texty vážící se k jednotlivým stanovištím zamýšlené trasy a seznámily se s didaktickými pomůckami. Byla také pozvána jedna třída mateřské školy, kterou po zahradě provedla spoluautorka programu Lenka Křesadlová. Studentky u ní byly na náslechu a podílely se na technickém zajišťování aktivit. Po skončení programu proběhla společná reflexe a následná dělba stanovišť podle zájmu účastnic.

Během následujících čtyř dní prováděly žáky mateřských škol zahradou již studentky samy a to vždy v dopoledních hodinách. Měnily si mezi sebou role tak, aby si vyzkoušely různé činnosti. Vždy po skončení programového bloku, a umožňoval-li to čas, tak i mezi jednotlivými prohlídkami, probíhala reflexe. Na základě dotazů, které se rodily v průběhu realizace programu, pracovníci NPÚ průběžně sdělovali studentkám další informace z oblasti zahradní kultury. Realizovali pro ně také aktivitu tvorby pravidelné zahrady z těstovin a umožnili jim návštěvu nově zpřístupněného Kabinetu zahradní kultury. Závěrečná reflexe, zahrnující vyplnění dotazníku zpětné vazby, proběhla v poslední den praxe studentek.

Hodinová procházka připravená pro děti z mateřských škol začínala u Kroměřížského zámku. Studentka v kostýmu zahradnice děti přivítala a komunikovala s nimi tak, aby si získala jejich důvěru a naladila je na program. V případě, že třída byla početná, byla rozdělena na dvě části. V jedné skupině se programu účastnilo maximálně 15 žáků.

Skupina s průvodkyní se následně odebrala ke *Coloredově kolonádě*, odkud mohly děti přehlédnout pravidelně utvářenou část Podzámecké zahrady. V návaznosti na tento vizuální zážitek se průvodkyně dotazovala dětí, jaký je rozdíl mezi domácí (užitkovou) zahrádkou a zámeckou (okrasnou) zahradou, co se ve které pěstuje. Poté děti třídily plody podle toho, jestli patří do zahrady okrasné nebo užitkové.

Procházka zahradou pokračovala k domku zahradníka. Zde měly děti za úkol rozpoznávat zahradní nářadí na připravených obrázcích. Z úkolu vyplynulo, že se o zahradu musí někdo starat. Při přesunu k dalšímu zastavení byly realizovány krátké, tzv. přechodové aktivity, vycházející z atraktivních míst na trase. Jednalo se o zastavení u *Fontány amorků* (vysvětlení, co je to fontána a dotaz na její název odvozený od plastiky andílků) a u umělých ruin (evokace strachu v místě, kam se lidé chodili bát, připomenutí zaniklého vodopádu za pomoci poslechu zvuku dešťové hole).

U zastavení pod platany se dětem věnovala další zahradnice. Tématem byla roční období na zahradě. Lektorka se dětí zeptala, která roční období se v zahradě střídají. Děti mohly sdělovat, co se jim na kterém ročním období líbí. Následně třídily obrázky podle ročních období.



Obr. 67. Lokalita u platanu poskytla možnost změřit obvod kmene stromu. Nejprve děti strom společně objaly a následně se rozvinuly do řady tak, aby lépe vynikl výsledek měření. Posléze prováděly měření metrem a zahradnice jim sdělovala výslednou šířku. Pozornost dětí byla zaměřena také na vnímání charakteru stromu tak, aby jej dokázaly samy poznat. Společným vyslovováním si děti fixovaly název (foto P. Hudec).



Obr. 68. Studentky v roli zahradnic při komunikaci s dětmi (foto P. Hudec).

U dalšího stanoviště se děti v péči nové zahradnice věnovaly potřebám rostlin. Lektorka s dětmi vedla řízený rozhovor na téma, co všechno potřebují rostliny k životu. Ukázala dětem rostlinu, o kterou se někdo staral špatně, a poprosila děti, aby jí poradily, co můžeme pro skomírající rostlinu udělat. Následně jim sdělila, že když se o rostliny dobře staráme, můžou nás odměnit nejen svojí krásou, ale také chutí a vůní. Navázala aktivita čichání k bylinkám a ochutnání lístku máty (aneb z čeho se dělá pepermintová žvýkačka). Čichovým vjemům byl dáván prostor i na jiných místech procházky v závislosti na možnostech zahrady (například u kvetoucího jasmínu).

Při přesunu k dalšímu zastavení mohly děti pro odreagování běžet ke *Stříbrnému mostu* a pozorovat zvířata v *Pavím dvoře*. U výhledu na louku s platany se průvodkyně dotazovala pro upevnění znalosti na název stromu.

Následující zastavení bylo věnováno zvukům v zahradě. Zahradnice motivovala žáky ke ztišení a zaposlouchání se do přirozených zvuků. Poté dětem pouštěla záznam dalších zvuků a to jak přirozených (např. zpěv ptáků), tak také ilustrujících pracovní činnosti (např. sekačka). Úkolem žáků bylo rozlišit původce zvuků. V závislosti na časových možnostech bylo také zařazováno poznávání přírodnin pomocí hmatu.

Závěr programu byl vyhrazen zpětné vazbě. Děti vyjadřovaly radost, že si mohou květiny odnést domů a rekapitulovaly program. Slavnostně jej pak zakončily (zpěv písničky, společné fotografování). Obdržely také účastnické kartičky, na které si otiskly pamětní razítka.

Výsledky aktivit: zasazené květiny, pamětní kartičky opatřené razítky.

Materiál a pomůcky: zahradnické zástěry, klobouky, transportní krabice (proutěný košík), ovoce a zelenina, laminované obrázky zahradního nářadí, dešťová hůl, svinovací metr (5 m), laminované fotografie zahrady pořízené v různých ročních obdobích, vadnoucí (neprospívající) květina v květináči, bylinky včetně máty, hudební přehrávač s nahrávkou zvuků zahrady (pracovních činností a živočichů), pytlíčky s přírodninami pro hmatové aktivity, květináče, hlína, sazeničky, voda a ručník na umytí rukou, pamětní karta a razítko.

Finanční nároky programu: Zahradnictví poskytlo sazeničky ze svých přebytků, takže nebylo nutné požadovat po školkách režijní poplatek. Program zajišťovaly studentky v rámci své školní praxe a nebylo proto třeba je finančně odměňovat. Pamětní kartičky byly vytištěny v režii edukačního centra. Ostatní didaktické pomůcky jsou součástí edukační sady, kterou centrum disponuje.



Obr. 69. Program vyvrcholil ve dvoře zahradnictví sázením květin. Lektorka se dětí opětovně zeptala, co všechno květina potřebuje k životu. S vědomím, že se o ni už budou umět starat, je pozvala, aby si každý do květináče zasadil svou rostlinu. Nejprve provedla názornou instruktáž a poté dětem asistovala při jejich samostatné činnosti (foto P. Hudec).

Reflexe a výhled do budoucna

Ohlasy žáků a vyučujících mateřských škol

Míra pozitivního ohlasu ze strany dětí byla úměrná tomu, nakolik se mohly do programu aktivně zapojovat. Menší problém se zapojením dětí nastal pouze u těch, které navštěvovaly mateřskou školu teprve krátce. Rovněž z dotazníkového šetření realizovaného se studentkami vyplynulo, že je vhodné co nejvíce zkrátit výklad a posílit aktivizační prvky. Naplnil se tedy předpoklad, že nejvhodnější metodou interpretace pro nejmenší návštěvníky je zapojení všech jejich smyslů prostřednictvím jednoduchých aktivit. Jako atraktivnější se ukázaly trojrozměrné předměty než pouhé obrázky předmětů.

Světlana Tesařová, ředitelka MŠ Pornice, hodnotila účast na programu následovně:

„Program Zahrada je hra hodnotíme velmi pozitivně. Zahradnice se dětem velmi hezky věnovaly, děti byly celou dobu přiměřeně věku zapojeny do povídání, dozvěděly se spoustu zajímavých informací, poznaly krásnou Podzámeckou zahradu, byly stále v pohybu, program byl skvěle zorganizován, časově dobře rozvržen a překvapení na závěr bylo milým a hezkým zakončením celého programu. Odjízďeli jsme s pocitem báječně stráveného dopoledne v krásné Kroměříži. Díky Vašemu programu jsme splnili mnoho klíčových kompetencí Školního vzdělávacího programu. [...] Podle našeho názoru se dětem líbil celý program, protože byly pozorné a naslouchaly. Rády vidí nové zajímavé tváře, objevují nové – nepoznané, tvoří (sadí rostlinky), zapojují se do programu, prožívají nevšední dny. Nic z toho ve Vašem programu nechybělo.“¹⁷¹

Zhodnocení spolupráce se studentkami střední pedagogické školy

Přes nepřízeň počasí se pilotního ověřování programu v červnu 2013 zúčastnilo kolem dvou set žáků mateřských škol. Realizaci programu pro tak velký počet dětí, které přicházely v několika málo dnech krátce po sobě, umožnila právě spolupráce se studentkami střední pedagogické školy. Zabezpečovaly uskutečnění aktivity v rozsahu, kterou personální kapacity NPÚ neumožňují.

Studentky se podílely na zajištění programu v rámci své odborné praxe, kterou namísto v některé z mateřských škol absolvovaly „na zámku“. Vyzkoušely a reflektovaly svoje pedago-

gické dovednosti a nadto si osvojily také mnoho poznatků z oboru zahradního umění. Učily se učením. Zpětnou vazbu jim poskytovali pracovníci Metodického centra zahradní kultury v Kroměříži a spontánně také pedagogický doprovod dětí (zde zejména povzbuzení a ocenění).

Kritické připomínky se týkaly využívání mobilních telefonů během programu. Studentky se zpočátku mylně domnívaly, že role zahradnice začíná a končí individuálním mluveným vstupem. Bylo tedy třeba pracovat na změně: hra – role – začínala s příchodem dětí a končila až s jejich odchodem, neomezovala se pouze na vlastní stanoviště. Dále bylo třeba pracovat na úvodní části programu, motivační fázi. Lektorkám pochopitelně chvíli trvalo, než se sžily se svojí rolí a uvědomily si, že musí spolupracovat, i když se vzájemně nevidí. Nejvíce stresujícím faktorem pro ně zpočátku byla přítomnost vedoucího projektu „na náslechu“. Když však stres opadl, předmětem společné reflexe se stal také mluvený projev (srozumitelnost, hlasitost, emoční zainteresovanost, obsahová správnost).

Zvláště přínosná byla přirozená komunikace studentek s dětmi při pohybu v zahradě, která vycházela z aktuálních nápadů a postřehů dětí. I proto je vhodné dát studentkám k dispozici pouze bodový scénář programu, nikoliv jeho přesný syllabus, aby se mohly tématu zhostit sobě vlastním způsobem. Ne každá ze studentek má však dar výřečnosti. Proto není třeba trvat na tom, aby si všechny vyzkoušely všechny role. Těm méně komunikativním se osvědčilo svěřit vedení prakticky zaměřených aktivit, při nichž nemusely podávat dlouhý výklad.



Obr. 70. Jednou z inovací při repríze programu bylo využití barevných sklíček pro ztvárnění ročních období v zahradě (foto P. Hudec).

Hodnocení programu studentkami (z dotazníkového šetření)

„Na programu mě bavilo poznávání dětí a komunikace s nimi. Vadilo mě nepříznivé počasí, pauzy, které vznikly při nepříchodu jednotlivých školek.“

„Bavilo mě to, že jsem si děti vedla sama a mohla je seznámit s informacemi, které jsem o zahradě doposud získala já. Nebavilo mě počasí, některé děti nespolupracovaly vůbec.“

„Díky programu jsem se naučila přizpůsobovat se v úrovni komunikace různým věkovým skupinám dětí.“

„Díky realizaci programu jsem se naučila spoustu malých, ale důležitých poznatků, které jsem se nemusela složitě učit z učebnic a brožurek, ale naučila jsem se je formou hry.“

„Naučila jsem se třídění zahrad: užitková – okrasná, formální – neformální.“

„Zařadila bych méně vyprávění a více aktivity od dětí.“

„První jsme mohli pozorovat, jak provádíte výklad a celou přednášku a následně jsme vše ještě prodiskutovali, tím jsem si vše zapamatovala.“

„Někdy se mi to trochu nelíbilo [tj. když vedoucí projektu zasáhli do průběhu programu], ale zase někdy jsem byla strašně ráda, že mi pomohli.“

Přenositelnost aktivity

Hlavní myšlenku programu – vnímání zahrady všemi smysly prostřednictvím jednoduchých aktivit – je možné s úspěchem přenést do jiné zahrady, jak se to již potvrdilo v rámci realizací programů ve třech historických zahradách. Výslednou podobu vždy výrazně ovlivní konkrétní památka a personální kapacity.

Doporučení pro organizační a technické zajištění programu

- Doporučujeme požadovat již na přihláškách, aby mateřská škola uvedla kontakty přímo na vyučující, které budou žáky na program doprovázet. Usnadní se tím operativní domluva. Kvůli nepříznivému počasí se například mnoho školek odhlásilo na poslední chvíli a vznikaly tak zbytečné provozní prostoje.
- Dále je třeba trvat na sdělení alespoň orientačního počtu dětí, aby bylo možné včas zvážit rozdělení třídy do skupin. Ideální počet dětí ve skupině byl 15. Rozdělení na místě umožňovalo objednávání mateřských škol po 30 minutových intervalech. Na připravenou trasu bylo v případě potřeby možné vyslat dvě skupinky z jedné školky s menším časovým rozestupem.
- S ohledem na denní režim se mateřské školy mohly programu účastnit pouze dopoledne, ideálně od 8:30 do 11 hodin. Na program se však přihlášily i třídy základní školy. Byla pro ně přizpůsobena náročnost aktivit. Při opakování akce však doporučujeme vyčlenit jim čas v odpoledním bloku, který mateřské školy nevyužijí.
- K zajištění programu bylo ideální mít k dispozici 8 studentek – 4 na stanovištích a 4 jako průvodkyně skupin na trase. Na stanovištích, kde nebylo třeba manipulovat s větším množstvím pomůcek, se mohly průvodkyně dětem věnovat samy.
- Velmi se osvědčily plastové přepravky s víkem eliminující provlhnutí používaných pomůcek. Boxy volně odložené na stanovišti však narušují estetický dojem ze zahrady a proto je vhodné je před zraky návštěvníků ukryt.
- V průběhu programu se neosvědčilo dávání razítek za splněný úkol na pracovní kartičku. Děti potřebují mít volné ruce pro připravené aktivity a lístečky jim překážejí. Osvědčilo se naopak předávání pamětní kartičky v závěru, kdy si děti mohly narazit razítko samy.
- Pedagogický doprovod ocenil možnost uložit sazeničky žáků do společné přepravky, aby se dětem na zpáteční cestu do školky opět uvolnily ruce. Samozřejmostí byla v závěru programu možnost umytí rukou.
- Veškeré zázemí programu bylo zajištěno v zahradnictví díky vstřícnosti zaměstnanců. Studentky pro ně byly zpočátku trochu terčem posměchu, během týdne ale jejich práci pochopili a ocenili.



Obr. 71. Pamětní list umožňuje reflexi programu v prostředí mateřské školy (Archiv edukačního centra NPÚ v Kroměříži).

Detailní popis programu Zahrada je hra

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
5 min.	Přivítání dětí v bosketu při zámku a případné rozdělení třídy dětí na dvě skupiny tak, aby se účastnily programu v max. počtu 15 žáků.	Naladění žáků na program, navázání komunikace mezi zahradníci a žáky.	KK: sociální a personální VO: Dítě a společnost
3 min.	Přesun ke Coloredově kolonádě.		
5 min.	Okrasná a užitková zahrada – Průvodce vede s dětmi rozhovor, jaký je rozdíl mezi domácí zahrádkou a zámeckou zahradou, co se ve které pěstuje. Děti sdělují, co všechno vidí v okrasné zahradě. Následně třídí plody podle toho, jestli patří do zahrady okrasné nebo užitkové (alternativa práce s obrázky).	Žák rozlišuje mezi okrasnou a užitkovou zahradou.	KK: komunikativní a k učení VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Přesun k domku zahradníka a rozpoznávání zahradního nářadí – informace o tom, že o zahradu se musí někdo starat. Zahradník vypráví, že má pomocníky a také mnoho užitečného nářadí, které žáci poznávají na připravených obrázcích a určují, k čemu se používá.	Žák si uvědomuje nutnost péče o zahradu a rozlišuje některé pracovní nástroje.	KK: komunikativní a k učení VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Přesun k zastavení u platanů. Cestu lze využít ke komentáři/rozhovoru u Fontány Amorků a u ruin (bojíte se rádi?, sem se lidé chodili bát tak, aby to se báli jen trochu, zkusíme krátce zakřičet uááá), informaci o šumění vodopádu, který zde býval lze doplnit použitím dešťové hole (aktivita při zavřených očích).	Žák si fixuje pojem fontána a seznamuje se s pojmem ruiny a významem ruin v okrasné zahradě.	KK: komunikativní a sociální a personální VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Roční období na zahradě – zastavení u platanů Otázka průvodce, které roční období se v zahradě střídají. Děti mohou říkat, co se jim na kterém ročním období líbí. Úkol třídění obrázků podle ročních období. Měření šířky kmene platanu – sdělení informací o platanu (žáci si slovo platan zkusí nahlas říct), děti měří nejprve tím, že společně obejmou kmen platanu a následně se rozvinou do řady, aby viděli výslednou šířku. Následně mohou provést měření metrem a zahradník jim sdělí výslednou délku.	Žák bezpečně rozlišuje roční období. Seznamuje se charakterem platanu a umí změřit obvod jeho kmene.	KK: komunikativní, činnosti a k učení VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
2 min.	Přesun ke stanovišti u deštníku (možnost sdělit informace o Chotkově rybníku).		

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
5 min.	Potřeby rostlin – zahradník vede s dětmi rozhovor, co všechno potřebují rostliny k životu. Ukáže dětem rostlinu, o kterou se někdo staral špatně a prosí děti, aby mu poradily, co pro ni můžeme udělat. Vůně a chuť rostlin: Když se o rostliny dobře staráme, můžou nás odměnit nejen svojí krásou, ale někdy také chutí a vůní: aktivita čichání k bylínkám a ochutnání lístku máty aneb z čeho se dělá pepermintová žvýkačka.	Žák ví, co potřebuje rostlina k životu. Vnímá zahradu prostřednictvím dalších smyslů – čichu a chuti.	KK: komunikativní a k učení VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Přesun k zastavení u bohyně Flóry – cestou běh ke Stříbrnému mostu, pozorování zvířátek v Pavím dvoře, v závislosti na časových možnostech i jejích pojmenování. U výhledu na louku se lze otázat na jméno skupiny stromů (platanů) pro upevnění znalosti názvu stromu.	Žák prožívá radost z pohybu v zahradě a pozoruje (rozlišuje) zvířata. Fixuje si znalost názvu platanu.	KK: komunikativní a činnostní VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Zvuky v zahradě – zahradník motivuje žáky ke ztišení a zaposlouchání se do přirozených zvuků v zahradě. Následně žákům pouští zvuky zahrady a to jednak přirozené (např. zpěv ptáků), tak také zvuky pracovní činnosti (sekačka). Úkolem žáků je zvuky poslouchat a rozlišit je. (Hmatové poznávání) – V závislosti na časových možnostech je možné zařadit poznávání přírodnin v pytlíčcích pomocí hmatu.	Žáci vnímají intenzivně zahradu sluchem (a hmatem).	KK: komunikativní a k učení VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
10 min.	Sazení květin – ve dvoře zahradnictví obdrží děti od zahradníka názornou instrukci, jak zasadit kytičku a následně ji za asistence zahradníka zasadí, očista rukou. Zahradník může aktivitu využít k opakování, co rostlina potřebuje k životu, ale doporučí dětem, aby květinu zalily až doma s maminkou.	Žák umí zasadit květinu do květináče a prožívá radost z této podoby odměny za účast na programu.	KK: komunikativní a činnostní VO: Dítě a jeho psychika, Dítě a svět
5 min.	Rozdání a orazítkování pamětních kartiček, rozlučení (v závislosti na časových možnostech zpěv písničky).	Žák projevuje radost z úspěšného programu.	KK: sociální a personální VO: Dítě a společnost

Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Vzdělávací obsahy (VO)

Zlatovláska

(Státní zámek Červená Lhota)

Autor: MgA. Jiří Rezek

Spolupráce: PhDr. Tomáš Horyna, Mgr. Alžběta Horynová, MgA. Naďa Rezková Příbylová, vyučující Střední pedagogické školy (dále jen SPgŠ) Futurum Praha

Anotace: Program rozvíjí formou interaktivního divadla pohádkového genia loci zámku Červená Lhota, s nímž je v české vizuální kultuře spojen také příběh o princezně Zlatovlásce. Děti společně se středoškoláky v rolích pohádkových postav postupně procházejí příběhem Zlatovlásky a znovu ho takřka myticky spoluprožívají, neboť tematizovány jsou, v interiérech i exteriérech zámku, zejména existenciální motivy příběhu. Vzhledem k tomu, že byl program realizován pro místní školky, přispěl bezesporu k přivlastnění místa i těmi nejmenšími dětmi. Čtyřdenním pobyt divadelního souboru na zámku pomohl k témuž také svým členům, studentům a studentkám SPgŠ Futurum Praha.

Klíčová slova: Zlatovláska, pohádka, zámek, řeč zvířat, kouzlo, dar, pomoc, edukace, divadlo ve výchově, výtvarná dílna, znak, symbol, téma, cíl.

Cílová skupina: Děti předškolního a mladšího školního věku, studenti střední pedagogické školy.

Místo realizace: Zámek Červená Lhota.

Celková doba realizace: Příprava programu trvala od září 2014 do dubna 2015 a probíhala formou ročního školního projektu. Akce vyvrcholila ve dnech 14.–18. dubna 2015, kdy byl jeden den věnován přípravě interiérových a exteriérových lokací a ve třech dnech se uskutečnily čtyři programy – představení pro místní mateřské školy a pro veřejnost. Doba jednoho programu zabrala dvě a půl hodiny.



Obr. 72. Program „Zlatovláska“ probíhal na zámku Červená Lhota (foto archiv NPÚ).

Kontext

Edukační centrum v Telči navázalo spolupráci se SPGŠ Futurum Praha na přelomu let 2014–2015, kdy studenti školy realizovali v rámci odborných praxí doprovodné programy pro mateřské školy na výstavě *Hrady a zámky objevované a opěvované*. Následně byl osloven kastelán Státního zámku Červená Lhota se záměrem propojit zdejší „zlatovláskovou atrakci“ s divadelními, výtvarnými a vzdělávacími aktivitami. Efekt projektu měl být zdvojen tím, že by tyto aktivity s místními dětmi realizovali studenti střední pedagogické školy jako lektori a herci zároveň. Celá akce tím získala i pro ně edukativní charakter. Po skončení programu na zámku může být projekt s určitým omezením dále realizován v některých školských zařízeních.

Východiska a hlavní cíle

Ke spolupráci na projektu *Zlatovláska* byl vybrán zámek Červená Lhota a SPgŠ Futurum Praha z několika důvodů:

- V osobě kastelána Tomáše Horyny se našel ideální partner projektu. Kromě fundovaného a morfologicky pojatého zájmu objevovat *Zlatovlásku* jinak, je nadšený divadelník s pedagogickými zkušenostmi a organizátor ochotný ubytovat na svěřeném objektu skupinu mladých lidí a nechat je svobodně tvořit. Navíc se dalo využít bohaté invence jeho manželky Alžběty, která projekt zaštitila po stránce výtvarné.
- Na zámku je plně funkční divadelní sál.
- SPgŠ Futurum Praha se výrazně profiluje dramatickou výchovou a při škole pracuje divadelní soubor *Pa, Jahody!*
- Škola také jako jedna z mála středních pedagogických škol praktikuje ve výuce pravidelnou pedagogickou praxi a projekt nabízel další možnost, jak ji dál rozvíjet.



Obr. 73. Divadelní představení „Zlatovláska“ na motivy pohádky K. J. Erbena připravili studenti Střední pedagogické školy Futurum Praha (foto V. Brtnický).

Hlavní cíle

- Zprostředkovat dětem z mateřských škol zážitek v příběhu pohádky Karla Jaromíra Erbeny *Zlatovláska*, kterým si různými metodami projdou. Nechat je řešit dramatické situace, rozvíjet u nich ochotu pomoci druhému a vzájemně spolupracovat. Prohlubovat jemnou motoriku a logické myšlení. Seznámit je se souvislostmi divadelních konvencí, posouvat estetický rozvoj.
- Zprostředkovat studentům střední školy přímou pedagogickou činnost s dětmi předškolního a mladšího školního věku, osvojovat si edukační dovednosti v projektu. Seznámit se s principem divadla ve výchově. Rozvíjet metodiku inscenačního divadelního procesu, osvojovat si herecké, režijní a scénografické dovednosti. Tříbit estetické a pedagogické vnímání.

Obsah a průběh projektu

První fáze projektu, která probíhala na SPgŠ Futurum Praha, byla ve znamení dramaturgické přípravy textu pohádky *Zlatovláska* od Karla Jaromíra Erbeny. Literární předloha byla analyzována pro potřeby jevištního převodu a upravena s ohledem na edukační charakter výsledného programu. Postupně vznikl scénář divadelní části projektu a studenti se pustili do tvorby představení. Během podzimní pracovní návštěvy na zámku Červená Lhota se mohli poprvé blíže seznámit také s prostředím realizace projektu. Zde byly vybrány vhodné lokality a domluvena struktura edukační části programu. Následovala inscenační a scénografická práce, bylo třeba vyrobit kostýmy a rekvizity pro divadelní představení i plenérové edukační aktivity.

Ve druhé fázi přešel projekt na zámek Červená Lhota. Studenti se zde nejprve museli „zabydlet“, naučit se fungovat v souladu s místním provozem, ale také postavit scénu, přenést již fixovaný jevištní tvar do místních interiérů a exteriérů. Kromě generální zkoušky divadelních částí programu byly doladovány také edukační a programové návaznosti.

Vyvrcholením celého projektu z hlediska studentů SPgŠ Futurum Praha i dalších organizátorů akce byly tři dny, ve kterých se program na zámku a v jeho bezprostředním okolí čtyřikrát zopakoval. V prvních dvou dnech se konal vždy jeden program pro místní mateřské školy, třetí den pak proběhly dva programy pro rodiny s dětmi. S každým opakováním programu získávali studenti nové, divadelní i pedagogické zkušenosti. Díky opakované reflexi denní práce si pak ověřovali efektivitu programu i své komunikace s druhými. Zvláště třetí den se navíc učili, jak profesionálně zvládnout zátěžovou situaci, divadelní i sociální.

Také pro účastníky programu však byla třetí fáze projektu klíčová. Cílem bylo motivovat děti prostřednictvím divadelní i pedagogické komunikace ke spoluúčasti na programu, umožnit jim, aby se zapojili do příběhu Jiříka. S postupem programu tak měli malí diváci stále více šancí pomáhat a stát se plnohodnotnými aktéry cesty za Zlatovláskou. Jejich úsilí bylo na závěr programu oceněno v rámci společného svatebního veselí.

Zdroje:

- četba, poslech a video pohádky Zlatovláska, tematické aktivity v MŠ
- scénář divadelní inscenace
- fotodokumentace programu
- pracovní metodické listy

Materiál a pomůcky: výtvarné potřeby, divadelní kulisy, rekvizity, kostýmy, audiovizuální pomůcky, potřeby pro plenérové aktivity.

Výsledky aktivit: vytvořené výtvarné subjekty, divadelní inscenace, naplněné vzdělávací cíle, nehmotné duchovní zážitky.



Obr. 74. Než se děti vydají s Jiříkem na cestu, čeká na ně výtvarná dílna (foto V. Brtnický).

Vyhodnocení projektu *Zlatovláska*

Kvalitu projektu posilovalo provázání dvou paralelních cílových skupin – děti předškolního věku a studentů střední pedagogické školy, které jsou vzájemně propojeny kurikulárním rámcem. Tím je předškolní a mimoškolní vzdělávání a výchova.

U dětí předškolního věku se podařilo díky efektivitě použitých zážitkových metod významně podílet na naplňování řady očekávaných výstupů v různých vzdělávacích oblastech:

- Rozvíjet komunikativní dovednosti.
- Rozvíjet různé formy sdělení, například výtvarné, pohybové a dramatické.
- Vyjadřovat myšlenky a nápady, slovně i neverbálně reagovat.
- Soustředěně sledovat divadlo.
- Vědomě využívat všech smyslů.
- Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.
- Řešit problémy, úkoly a situace.
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.
- Zachytit a vyjádřit své prožitky.
- Spolupracovat s ostatními a vnímat co si druhý přeje a vycházet mu vstříc.



Obr. 75. Na cestě za Zlatovláskou pomáhají děti Jiříkovi s řešením hádky rybářů o chycenou rybu (foto V. Brtnický).

U studentů střední školy se pak projekt progresivně otiskl v těchto očekávaných výstupech:

- Charakterizovat cíle a prostředky výchovy divadelním uměním.
- Volit literární dílo a formy práce s ním adekvátně osobnosti a zájmům dítěte.
- Být schopen tvořivé práce s uměleckým textem.
- Pracovat s hlasem a neverbálními výrazovými prostředky.
- Využívat herecké prostředky. Pracovat s uměleckým dílem jako s prostředkem pro rozvoj komunikativních, poznávacích a kreativních schopností dětí.
- Aplikovat metody dramatické výchovy do pedagogického působení.
- Funkčně využívat principy dramatu a divadla.
- Charakterizovat strukturu činností dítěte předškolního věku.
- Ovládat postupy pro tvorbu programů a projektů pro děti.
- Diagnostikovat znalosti, dovednosti, potřeby a zájmy skupiny i jednotlivce.
- Ovládat techniky a hry k rozvoji dětí.
- Dokázat využívat psychologické a pedagogické dovednosti při analýze a řízení pedagogických situací.



Obr. 76. Při cestě do Křišťálového království nastal druhý problém. Děti pomáhají hasit hořící mraveniště (foto V. Brtnický).

Projektu se zúčastnilo čtrnáct studentů, z nichž čtyři jsou už absolventi docházející i nadále na zkoušky školního divadelního souboru. Věkové rozpětí sahá od 15 do 22 let, což umožňuje interní předávání zkušeností, vzájemné získávání dovedností a určitou autoritativní hierarchii v rámci této osobnostně pestré skupiny.

Při pobytu na zámku, po náročném tři čtvrtě roce tvorby, zkoušení a ověřování na půdě své školy, působili studenti už zcela samostatně i mimo rámec příprav a realizace programu, s nastolenou funkční organizací danou nepsanými, ale respektovanými pravidly. Skupina tvořila komunitu, která byla schopna vyrovnat se s problémy odbornými i sociálními.

Studenti dostávali konkrétní úkoly, nejen pedagogické, ale i pracovní, související s vařením, uklízením, hospodařením s penězi a s naložením volného času, které posouvaly hodně vysoko úroveň odpovědnosti za celou akci. Velkou pozornost museli věnovat dílčí přípravě programu, kdy opět každý zodpovídal za určitý konkrétní úsek. Když tedy nastal výpadek, okamžitě se projevil v návaznosti na další vývoj programu. Takže v prvním, ještě trochu experimentálním programu se všechny organizační, nebo časové nepřesnosti ihned projeví, ale okamžitě vyjadily a upřesnily. Na druhou stranu museli účinkující projevit umění improvizace, která některé výpadky zachránila a naopak ještě obohatila průběh o autentické nové situace.



Obr. 77. Třetí dramatickou situaci zvládnou děti tím, že se podělí o jídlo – což byl nečekaně největší problém – s hladovými krkavci (foto V. Brtnický).

Dětí, převážně předškolních, bylo ve čtyřech programech zapojeno celkem asi sedmdesát. Zjistili jsme, že počet malých dětí měl limit v čísle třicet. Nadpočet už prodlužoval výtvarnou dílnu, ztěžoval pozornost a činil problémy s kapacitou divadelního sálu.

Samotný příběh, který jsme akcentovali na postavu Jiříka a jeho cestu za Zlatovláskou, měl strhující náboj a vtáhl děti do rolí pomocníků tak, že při finálním zúročení jejich úkolů ve druhém jednání divadelního představení nemusela divadelní „učitelka“ nikoho příliš vybízet, aby Jiříkovi pomohl. Děti samy vstávaly, už dopředu kráčely Jiříkovi předávat náhrdelník, nebo živou a mrtvou vodu. Obdrželi jsme velmi zajímavé a emotivní reakce, které nám zaslaly učitelky z mateřských škol po reflexi s dětmi.

Nejvíce se program musel korigovat v exteriérech, kde průvodkyně (divadelní učitelka) s loutkou Jiříka nestačila reagovat na dané okolnosti a potřeby dětí, a tím nedokázala udržet napětí po celou dobu. Rezervy měla zejména v práci s loutkou a v malé pedagogické zkušenosti. V některých venkovních situacích (např. u mravenců) se projevila také divadelní nevyzrálость mladších studentek, které neudržely v rolích gradující dramatičnost.

Celkově se však jednalo o kvalitní a funkční pedagogickou transmissi, které hlavní pohon v podobě zprostředkované pohádkové magie pevně držel, i když v dílčích převodech občas nějaký řemen padal. Program oslovil i menší děti než předškolní a pobavil i dospělé. Ve všech zanechal zážitky, které se snad edukačně, esteticky i osobnostně a sociálně pozitivně transformují do dalšího života studentů a malých dětí.



Obr. 78. Zlatovláska s Jiříkem se s dětmi dělí o svatební koláčky (foto V. Brtnický).

Hodnocení ze strany správy objektu

Úvodní výtvarná aktivita měla být expozicí, která děti vtáhne do příběhu, zároveň od počátku předznamená, že půjde o aktivní sledování, živou kooperaci. Úvodním tématem byla řeč zvířat s odkazem na jejich etologii. Výtvarnými artefakty byly symboly zastupující mravence, krkavce a ryby.

Dramatizace respektovala ve fabulaci původní Erbenův text, využitím motivu antického chóru však vtipně zdůraznila jeho mytickou linii, s nadsázkou tak dala kouzelným pohádkovým motivům punc osudové předurčenosti a akusticky takřka voicebandovým způsobem akcentovala rytmus a sílu archaického vyprávění. Tento akustický účín fascinoval i tříleté děti, které sice zcela děj chápali, ale naléhavost a síla vyprávění jim byly sdělné. Nápaditě řešená scéna tvořená malým pódiem, které bylo jak královským piedestalem, tak posléze popravištěm, a věncem zakrytých, tajemných židlí, velmi sugestivně navozovala dojem dramatického mysteria. Příjemným překvapením bylo, že v tomto sofistikovaném konceptu zůstalo dost místa pro studentské improvizace a spontánní tvořivou radost ze hry. Nečekané extempore slečny s psíčkem, jehož exkrement zmátl mušku při určování Zlatovlásky i závěrečný happyend nic neubraly ze síly pohádkového příběhu, byly však milou nadsázkou, svědectvím příjemného interpretačního nadhledu.

Dramatizace byla rozdělena do tří částí. Dva bloky, představující dvě království, se odehrávaly na jevišti zámeckého divadla, střední část Jiříkova putování pak všechny účastníky zavedla do plenéru, jehož atraktivní dominantou byla pochopitelně zámecká budova. Zatímco v divadle se pracovalo se zkratkou, symbolem a naznačením (skvělá scéna projíždky na koních, či akce vaření krmě) a akcent byl položen na verbální složku, v plenéru se předváděla realistická dramatická akce (rybáři v loďce, hořící mraveniště, žebrající krkavci).

Základní devízou projektu byl silný aktivní zážitek dětí, které si prošly příběhem Zlatovlásky, znovu ho takřka myticky spolu prožily, tematizovaly si jeho jednotlivé motivy a tento důležitý existenciální zážitek prožily v působivém prostředí Červené Lhoty. Vzhledem k tomu, že byl projekt realizován pro místní školky, byl bezesporu významným krokem k přivlastnění tohoto místa, které je sice součástí širšího domova těchto dětí, je i nádobou historické paměti tohoto regionu, pro většinu místních obyvatel však zůstává poněkud skryto pod nálepkou turistické lokality.

K žádoucímu přivlastnění došlo bezpochyby i u studentů, kteří měli možnost strávit v zámeckých zdech pět dní a to povětšinou v době, kdy je zámek turistům nepřístupný. Studenti se projevíli jako samostatní, organizačně schopní, pohotiví. Realizace potvrdila, že lépe a jistěji je na jevišti, než v přímé akci v plenéru, kde se hůře zjednává pozornost a je větší nutnost pohotově improvizovat. Skvěle se tohoto úkolu zhostila především dvojice rybářů, kteří dokonce k interakci vyprovokovali i opravdové rybáře sedící v tu dobu na kraji Zámeckého rybníka.

Hodnocení učitelek ze školek bylo nejen kladné, ale doslova nadšené. Tvrdily, že nikde nic podobného nezažily, hodnotily skvělou připravenost, kultivovanost, vizuální bohatost i objevné, mnohdy překvapivé, čtení starého pohádkového příběhu.

Domníváme se, že akce byla pro zámek výrazným přínosem především v jeho otevření se místním obyvatelům a ve zhodnocení fenoménu pohádkovosti, který je mu často připisován. Doufáme, že se vbrzku dočkáme podobně úspěšné akce.

Alžběta a Tomáš Horynovi

Dojmy studentů

ČERVENÁ LHOTA PA NAŠEM

Žila, byla parta mladých lidí, kteří uctívali Boha jménem Rezek. Jednoho dne se Bůh rozhodl napsat další skvělý scénář ke hře, která u něho není obvyklá ale, vstoupili jsme do toho s odhodláním a tak se Jahůdky vydali na cestu na zámek jménem Červená Lhota. Kde měly strávit celých dlouhých 5 dní. Zámek byl moc krásný ve dne i v noci. Z vody i ze břehu, ze zámku i z prádelny. Měla to být jedna z posledních Jahůdkových akcí, a proto jsme si chtěli užít každou chvíli naplno, jak jen to šlo. Pustili se do toho. Nesmělo chybět trošku štěstí, které jsme splnily vzlétnutím lampiónu s těmi nejkrásnějšími nápisy, přání i vzpomínek. Všechny nás, ale spojil cíl jménem Zlatovláska a i když ten soubor nebyl úplně normální. Povedlo se jim dát dohromady úžasnou divadelní hru, kterou by měl každý vidět a poznat na vlastní kůži. Zahráli si i ti nejmenší (Loutka Jiřík). Odpoledne na záměčku byla plná odpočinku, samozřejmě na nabrání nových sil na další vystoupení, nesmělo chybět ani povídání. Večery jsme trávili hraním kreativních a smysluplných her procházením kolem zámku i jízdou na lodičce na jezeře. A hlavně tohle všechno jsme dělali spolu. Občas přišlo i pár psycho chvilék, ale večer při pečení lineckého cukroví jsme si hezky popovídali, uvolnili emoce a druhý den hned bylo lépe. Nezmizela ani naše krása, ani naše přátelství a úsměvy zůstaly s námi Ale, protože schovávat se v divadelních závěsech nešlo věčně, museli jsme se s trůnem i se všemi kamarády a záměčkem. Rozloučit. Bůh nás zapsal do knihy hostů and this is the end of Červená Lhota trip!. Po této výpravě za rozmanitou krásou české země se snad téměř nikdo nemůže vracet domů jinak, než se slibem, že se sem opět někdy vypraví.

Hodnocení ze strany vedení školy



Kouzelná Zlatovláška a Jiřík nejen na Červené Lhotě

Zlatovláška na zámku Červená Lhota v podání žáků Střední pedagogické školy Futurum Praha, je mistrnou ukázkou toho, jak se dá dělat současné divadlo moderně a neotřele.

Klasický motiv, nám tolik známý z filmového zpracování, byl posunut do současnosti. Úsporné a přesto sdělné kostýmy, nápaditá scéna, využití rytmů a hudby a celá řada dalších geniálních režisérských a hereckých nápadů, to vše posunulo tento příběh k dokonalosti. Za všechny uvedme alespoň využití loutky Jiříka v různých částech hry.

Do příběhu nás uvádí průvodkyně, které vtipně a s nadsázkou, provází celým jevištním příběhem. Vrchol inscenace však je v naprosto přirozeném zapojení diváků do děje. Interaktivita, kdy děti – diváci putují společně s Jiříkem a pomáhají zvířátkům, přičemž opravdu musí šlapat cestou necestou a s drobnou nápovědou učinit vše pro jejich záchranu způsobí, že po návratu do hlediště se na příběh Jiříka nedívají, ale skutečně jej žijí. Po celou cestu je doprovází Jiřík v podobě loutky a „paní učitelka“, jejíž role je více než náročná. Její úlohou je posouvat děj vpřed, přirozeně reagovat na dětské projevy a umožnit jim, aby se podílely na dalším vývoji pohádky. Také je tím, kdo dětem umožní rozumět zvířecí řeči. Věřím, že mnohý dospělý, který byl inscenaci přítomný, sám zatoužil tuto dovednost získat. Bohužel ji mají jen děti a k nim se také zvířátka obrací o pomoc.

Druhá půlka představení má potom už rychlý spád. Znovu se zde objevuje invence, vtip a nadsázka. Ať už v podobě nové postavy Krasavy, která nakonec zachrání zlého krále před smrtí nebo při představě, jak by mohl příběh skončit úplně jinak, díky malému „bobečku“ jednoho psíka, který se zatoulal na jeviště.

Celé představení je ukázkou toho nejlepšího, co může současné studentské divadlo nabídnout. Ukazuje kreativitu a hravost nejen režiséra a autora, ale i mladých herců. Navíc je v souladu s moderními trendy vzdělávání, kdy dítě má být v edukaci aktivní a samo hledat poznání. Můžeme jen litovat, že projekt není možné realizovat dlouhodobě a zprostředkovat tak setkání s kouzelným světem pohádky většímu počtu dětí.

Jako zástupce školy, na které PaJahody! působí, jsem pak hrdá, že tak tvůrčí herce u nás máme. Naši žáci a absolventi předvedli dokonalou souhru, divadelní vyzrálост a herecké řemeslo na velmi vysoké úrovni. Vše to, spolu s interaktivitou, s využíváním bezprostředního kontaktu s dětským divákem, z nich dělá opravdové mistry.

Samozřejmě musím i vyjádřit díky a obdiv autorovi, režisérovi a kolegovi, panu Jiřímu Rezkovi, který tímto představením znovu ukázal, jak kvalitním odborníkem je. Všem Vám děkuji za úžasný zážitek.

Petra Kolářová
zástupkyně ředitelky SPGŠ Futurum s.r.o.
Hornoměřcholupská 873
102 00 Praha 10

Detailní popis projektu Zlatovláska (žáci střední školy)

Termín	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
září 2014	Dramaturgická příprava textu pohádky <i>Zlatovláska</i> od K. J. Erbena. Dramatizace literární předlohy. (uskutečněno v SPgŠ Futurum)	Analyzovat text pro jevištní převod a pro potřeby edukační části projektu. Najít a stanovit téma pro středoškolský a pro děti předškolního věku. Napsat scénář divadelní části projektu.	KK: k učení, odborné kompetence PT: Občan v demokratické společnosti VO: práce s uměleckým textem
říjen 2014	Dramaturgicko-režijní práce. (uskutečněno v SPgŠ Futurum)	Vytvářet a budovat dramatické situace. Vstupovat do rolí a vytvářet jejich charakterizaci.	KK: k řešení problému, odborné a komunikativní VO: Člověk a společnost, základy herectví
20. listopadu 2014	Pracovní návštěva na zámku Červená Lhota.	Seznámit se s prostředím realizace projektu. Vybírat a určit vhodné lokality v interiéru i exteriéru zámku. Domluvit strukturu edukační části a navrhnout metodický postup.	KK: personální a sociální, kompetence k řešení problému VO: Komunikace, tvořivé činnosti
listopad 2014 – únor 2015	Insenační práce. Scénografie. (uskutečněno v SPgŠ Futurum)	Inszenovat jevištní převod textu Zlatovlásky. Navrhnout a vytvořit scénografii Inscenace.	KK: občanské a kulturní povědomí VO: Osobnost, odvozené formy umění
březen – duben 2015	Insenační práce. Výroba kostýmů a rekvizit pro plenérové edukační aktivity. (uskutečněno v SPgŠ Futurum)	Pilovat a fixovat jevištní tvar. Koordínovat insenační a edukační, dramatické i scénografické postupy.	KK: odborné VO: práce s loutkou, předměty
14. dubna 2015	Příjezd, ubytování a stavba scénografie. (zde projekt přechází na zámek Červená Lhota)	Stanovit základní pravidla společenského, divadelního a vzdělávacího fungování v prostorech zámku.	KK: sociální a komunikativní

Termín	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
15. dubna 2015	Generální zkouška celého programu.	Vyladit programové návaznosti, stanovit jevištní konvence pro daný prostor, určit cíle a náplň konkrétních metod v plenéru.	KK: odborné a k řešení problémů
16. a 17. dubna 2015	8.00–9.00 : Příprava divadelní a edukační části programu. 9.00–10.00: Přivítání dětí z MŠ. Podpora výtvarné dílny, soustředění v divadle. 10.00–10.15: 1. jednání divadelní inscenace. 10.15–11.10: Divadelně vzdělávací aktivity v plenéru. 11.10–11.30: 2. jednání divadelní inscenace, závěrečné svatební pohoštění pro děti. 11.30–11.45: Zhodnocení programu v rámci skupiny.	Motivovat a vtáhnout děti do programu. Připravit do nejmenších detailů všechny body programu a ověřit efektivitu jejich působení. Zahrát divadelní inscenaci s edukačními vstupy. Interaktivním jednáním zapojit děti do příběhu Jiříka. Navodit v plenéru situace tak, aby děti měly zcela přirozeně potřebu pomoci a stát se součástí cesty za Zlatovláskou. Přivést malé diváky k estetickému a kognitivnímu zážitku. Dojít ke katarzi. Kriticky a odborně reflektovat svoji divadelní a pedagogickou činnost. Prohlubovat osobnostní a sociální růst, rozšiřovat estetické vnímání.	KK: komunikativní, sociální a odborné VO: Osobnost a komunikace, umělecká tvorba pro děti, metodika dramatické výchovy
18. dubna 2015	Program ve stejné struktuře proběhl dvakrát, jednou dopoledne a jednou odpoledne. Vyhodnocení celého projektu. Večer bourání scény, úklid a odjezd.	Zvládat náročné zátežové situace, divadelní i sociální. Povyšovat spolupráci na princip partnerství.	KK: k řešení problému a sociální VO: Člověk a společnost, metodika dramatické výchovy, sociální percepce a vztahy, diagnostika skupiny

Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Průřezová témata (PT)
- Vzdělávací obsahy (VO)

Detailní popis programu Zlatovláska (žáci mateřských škol)

Čas	Aktivita	Cíl aktivity	Vazba na RVP
15 min.	Motivace, vtažení do příběhu Zlatovlásky, rozdělení do skupin mravenců, ryb a krkavců.	Seznámit děti s tématem programu, navodit zájem o další aktivity.	KK: k učení VO: Dítě a jeho psychika
40 min.	Výroba výtvarných znaků pro skupiny mravenců, ryb a krkavců.	Vytvořit štít, znak a křídla jako symbol své skupiny.	KK: činnostní VO: Dítě a společnost
15 min.	1. jednání divadelní inscenace <i>Zlatovláska</i> v zámeckém divadle.	Sledovat a prožívat příběh Jiříka, který bude děti doprovázet v dalších aktivitách.	KK: komunikativní VO: Dítě a svět
45 min.	Divadelně vzdělávací aktivity v plenéru zámku.	Provázet Jiříka na cestě do Křišťálového království, řešit problémové situace. Zvládnou podle metodických pokynů zadané úkoly.	KK: k řešení problémů VO: Dítě a ten druhý
20 min.	2. jednání divadelní inscenace <i>Zlatovláska</i> . Svatební hostina jako reflexe.	Sledovat příběh, aktivně vstupovat do děje, participovat při řešení Jiříkových úkolů. Při konzumaci svatebních koláčků diskutovat o představení a programu.	KK: sociální VO: Dítě a svět, Dítě a ten druhý

Vysvětlení zkratk:

- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Klíčové kompetence (KK)
- Vzdělávací obsahy (VO)

Doslovnost zabíjí fantazii.



6. Závěr

Má-li být památková edukace úspěšná, je třeba v první řadě znát a respektovat vzdělávací potřeby toho, komu je určena. Avšak, v tomto ohledu platí dvojnásob, že šedá jest teorie, zelený strom praxe. Obecné shrnutí akademických teorií o zdravém vývoji a průběhu učení dětí od tří do jedenácti let, jakkoli podložené mnoha kvalitními výzkumy, nemůže nikdy postihnout individuální vývojové zvláštnosti žáků, kteří se účastní konkrétního programu. Součástí školní skupiny mohou být a zpravidla i bývají také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá skupina má také jinou sociální zkušenost a dynamiku. Je proto důležité zohledňovat při přípravě programu obecné charakteristiky cílových skupin, ještě důležitější však je krátce před jeho konkrétní realizací komunikovat s pedagogem, který danou skupinu dobře zná. Ze všeho nejdůležitější je ovšem přizpůsobit program žákům, kteří se programu teď a tady účastní.

Pozornému čtenáři proto patrně neuniklo, že jsme pro čtvrtou kapitolu, jež svým způsobem představuje úvod do světa reálné edukační praxe, volili kombinaci všech tří didaktických strategií, na nichž se zakládá i památková edukace. Kdo chtěl, mohl se o praxi 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 nechali vtáhnout do hry, a stali se přinejmenším spoluautory této knihy.

Od řešení drobné didaktické úlohy si pochopitelně 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 práh nezbytný k rozvoji vlastní edukační praxe v historickém prostředí překročil spíše ten, kdo nejenže popsal své řešení, ale především otočil list, aniž by čekal, že se dozví, kudy vede správná cesta. 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, s nimiž budete svět kulturního dědictví objevovat!

Poznámky

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

- ¹ 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.
- ² Podle Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007, s. 7.
- ³ Blíže viz Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009.
- ⁴ 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.
- ⁵ Viz např. Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A–Ž*, Praha 1972, s. 558.
- ⁶ 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].
- ⁷ 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].
- ⁸ Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008, s. 10.
- ⁹ 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 [cit. 2015-06-17].
- ¹⁰ Srovnej Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 56.
- ¹¹ 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].
- ¹² NPÚ, *Nemovité památky* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/nemovite-pamatky/> [cit. 2015-06-17].
- ¹³ 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-chranena-uzemi/> [cit. 2015-06-18].

- ¹⁴ Tamtéž.
- ¹⁵ Blíže viz dokumenty relevantní pro tuto metodiku *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2010. Aktuální verze 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

- ¹⁶ 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.
- ¹⁷ G. FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay*, s. 297.
- ¹⁸ 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*, 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.
- ¹⁹ Viz například 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), udržitelné a participativní péče (Rámcová úmluva Rady Evropy o hodnotě kulturního dědictví pro společnost z Faro, 2005). 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 [cit. 2015-06-18].
- ²⁰ 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 sympoziu, Cheb, 21.–23. září 2006*. Edd. Eva DITTERTOVÁ – Jana MYŠKOVÁ – Petr VELIČKA – Václav ZŮNA, Cheb 2006.
- ²¹ G. FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay*, 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*.
- ²² 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.

- ²³ Aktuálně viz např. spory o nové výstavbě na pražském nábreží, záchraně Lázní Kyselka nebo nádraží v Havířově. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/367862-praha-1-se-proti-monstru-v-barva-ch-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://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.
- ²⁴ J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*, s. 18.
- ²⁵ Mojmír HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 42–51.
- ²⁶ M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 50.
- ²⁷ Tamtéž.
- ²⁸ 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.
- ²⁹ 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.
- ³⁰ 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.
- ³¹ K. CLARK, *From Regulation to Participation*, s. 106–107.
- ³² Podle Ivan RYNDA, *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.
- ³³ 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.
- ³⁴ Viz např. problematika zateplování fasád historických objektů, výměna dřevěných okenních rámu 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.

- ³⁵ Např. étos péče a úcty, systém předběžné opatrnosti, zohledňování nároků budoucích generací. Viz *Pečujeme o Zemi – strategie trvale udržitelného života*. A dále K. CLARK, *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*.
- ³⁶ D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 9.
- ³⁷ Pojem „péče o památky“ zahrnuje pro potřeby zjednodušení nejen fyzickou (technologickou), ale také zákonnou ochranu památkových objektů, muzejních a galerijních artefaktů, archivních pramenů apod.
- ³⁸ 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.
- ³⁹ Srovnej model utváření kulturních hodnot in: 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, emocionálních, duchovních), které se však rodí z rozmanitých individuálních a sociálních zkušeností a jsou proto veskrze neměřitelné. Menší, avšak nejvlivnější 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.
- ⁴⁰ 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.
- ⁴¹ Srovnej například 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.
- ⁴² 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].
- ⁴³ Jednalo se o omnibusové šetření IBRS OBSERVER, realizované ve dnech 1.–11. listopadu 2011 pro potřeby NPÚ. Tazatelé vedli osobní rozhovory s tisícovkou 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.

- ⁴⁴ Podle IBRS, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*. Srovnej 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.
- ⁴⁵ Podle IBRS, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*.
- ⁴⁶ 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 [cit. 2015-06-15]. Srovnej 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.
- ⁴⁷ AT, *Opening Doors*, s. 9.
- ⁴⁸ Srovnej 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.
- ⁴⁹ Podrobněji viz např. Isabella PAVELKOVÁ, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002.
- ⁵⁰ 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*.
- ⁵¹ Dostupné na speciálních webových stránkách <http://www.chateau-fontainebleau-education.fr/pages/home01.html> [cit. 2015-05-14]. Srovnej 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.
- ⁵² Největší dobrovolnická organizace prosazující od roku 1895 péči o krajinu a památky ve Velké Británii, čítala v roce 2013/14 přes 4 miliony členů a spravovala přes 300 památkových objektů, jež jsou součástí významných krajinných celků. Ve své činnosti spoléhala na práci více než 60 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. Blíže viz také výroční zprávy dostupné ze stránek: <http://www.nationaltrust.org.uk>. 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 [cit. 2015-05-14].
- ⁵³ Blíže viz například M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále Mike CORBISHLEY – Don HENSON – Peter G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*, London 2004. Srovnej H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- ⁵⁴ Blíže viz také M. VESELÁ – H. HAVLŮJOVÁ – D. WIZOVSKÁ – T. WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci*, s. 470.

- ⁵⁵ Od 1. dubna 2015 používá původní označení *English Heritage* nestátní nezisková organizace spravující památkové objekty, zatímco *Historic England* je pokračovatelkou státní příspěvková 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].
- ⁵⁶ 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, pronájmy 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*.
- ⁵⁷ 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.
- ⁵⁸ 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].
- ⁵⁹ Blíže viz aktuální webové stránky *English Heritage* dostupné z: www.english-heritage.org [cit. 2015-05-14].
- ⁶⁰ Blíže viz aktuální webové stránky *Historic England* dostupné z: <http://www.historicengland.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- ⁶¹ Blíže viz např. EH, *Annual Report and Accounts 2007/08*, London 2008. A dále H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- ⁶² Podrobně viz A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 14.
- ⁶³ 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.
- ⁶⁴ A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 560–564.
- ⁶⁵ A. BRABCOVÁ (ed.) *Brána muzea otevřená*.

- ⁶⁶ Viz například 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.
- ⁶⁷ M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 42–51. Stanislav ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli 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.
- ⁶⁸ Viz A. BRABCOVÁ (ed.) *Brána muzea otevřená*, s. 288–378.
- ⁶⁹ Viz A. BRABCOVÁ (ed.) *Brána muzea otevřená*, s. 420–434.
- ⁷⁰ P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Marie FULKOVÁ – Lucie HAJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací 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.
- ⁷¹ 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*.
- ⁷² 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 [cit. 2015-02-01].
- ⁷³ 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].
- ⁷⁴ 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.
- ⁷⁵ V rámci projektu byl podrobně popsán vzdělávací potenciál archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví.
- ⁷⁶ 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 (edd.), *Odkaz kulturního dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009, s. 87–90.
- ⁷⁷ Srovnej A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*.
- ⁷⁸ 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.

- ⁷⁹ 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.
- ⁸⁰ Srovnaj 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].
- ⁸¹ Pilotní projekty proběhly ve školním roce 2010/2011 v Bečově nad Teplou, Brně, Českém Krumlově, Dolní Dobrouči, Doudlebach 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.historickededictvi.com [cit. 2014-12-05].
- ⁸² 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.
- ⁸³ Srovnaj například Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, *Škola pro udržitelný život – přehled realizovaných projektů* [online] 2010. Dostupné z: HYPERLINK “<http://www.skolaprozivot.cz/publikace>” 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 Lauermann, *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 [cit. 2015-01-05].
- ⁸⁴ 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 MÄRC – 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 Musea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola*, 2011 a 2013. Pro primární edukaci viz např. Libuše PŘÍLUČÍKOVÁ, *Projekt „Hrad Malenovice“*, *Acta musealia Musea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola*, 2011, s. 74–76.

- ⁸⁵ Viz např. 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.
- ⁸⁶ Srovnej H. HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 19.
- ⁸⁷ Viz NPÚ, *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/news/3464-n/> [cit. 2015-05-05].
- ⁸⁸ Viz Europa Nostra Awards, *Awards Publication* [online] Dostupné z: <http://www.europanostra.org/awards/25/> [cit. 2015-05-05].
- ⁸⁹ Viz Národní ústav lidové kultury, *Národní seznam: 2. Vesnické masopustní obchůzky a masky na Hlínečku* [online] Dostupné z: http://www.nulk.cz/files/narodni_seznam/Nominace_narodni_seznam_masopustni_obchuzky.pdf [cit. 2015-05-05].
- ⁹⁰ Blíže viz *Edukace v historickém prostředí (Praha 2015)* [online] Dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/> [cit. 2015-02-01].
- ⁹¹ Viz *Edukace v historickém prostředí (Praha 2015): Hana Pavelková – Památkovaná* [online] Dostupné z: http://www.pamatkynasbavi.cz/images/prezentace/2015praha/Pavelkova_Pamatkovana.pdf [cit. 2015-02-01].
- ⁹² Podle Hana 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 13 programů vhodných pro mateřské školy a 32 pro základní školy, z nichž 11 bylo určeno výslovně pro 1. stupeň. Z detailního popisu nabídky je však zřejmé, že správci památek považovali za „vzdělávací programy“ převážně zjednodušené, tematicky laděné (pohádky, legendy) či kostýmované komentované prohlídky daných objektů. Zároveň se však v roce 2012 objevovaly již také anotované edukační programy. Například *Malování vzhůru nohama* (Zámek Červená Lhota, autoři Alžběta a Tomáš Horynovi) nebo *Putování s panem Půtou aneb Jak se žilo na hradě Švihov* (Hrad Švihov, autorka Markéta Hossingerová).
- ⁹³ Srovnej H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 473–474, pozn. 7.
- ⁹⁴ 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

- ⁹⁵ 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].

- ⁹⁶ 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).
- ⁹⁷ M-learning neboli mobilní vzdělávání je typ e-learningu, který využívá k podpoře učení možnosti přenosných digitálních technologií (např. iPad, smartphone, netbook).
- ⁹⁸ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 474n.
- ⁹⁹ 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].
- ¹⁰⁰ 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*.
- ¹⁰¹ 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].
- ¹⁰² 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.
- ¹⁰³ 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.
- ¹⁰⁴ Srovnej také D. KLAPKO – L. REMSOVÁ, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, s. 99–101.
- ¹⁰⁵ Souhrnně viz například Kateřina CICHROVÁ, *Edukativní programy jako nástroj zprostředkování kulturních hodnot památkového fondu školní mládeži*, ZPP 70/2, 2010, s. 115–116. Martin GAŽL, *Prezentace památkové péče (nejen) na jihu Čech*, ZPP 71/6, 2011, s. 395–399.

- ¹⁰⁶ 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. Dostupné online z: <http://www.npu-cb.eu/pamatky-hrou-i-poucenim/> [2014-01-03]. Pracovníci NPÚ ÚOP v Českých Budějovicích se podíleli také na tvorbě souboru didaktických listů, který vznikl v roce 2011 ve spolupráci s Jihočeskou centrálou 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*.
- ¹⁰⁷ Při programu „Relikviář pro každého“ pracují děti s dotykovým modelem relikviáře ve velikosti 1:1, který provází skupinu během celé prohlídky. S jeho pomocí mohou být dětem přístupnou formou vysvětleny výrazy, které se vztahují k dané problematice – relikviář, relikvie, světec apod. Děti se aktivně zapojují do prohlídky – objevují simulovaný obsah skutečného relikviáře, za pomoci lektora a animovaného filmu správně umisťují jednotlivé části výzdoby a díky komiksu, který si odnesou z prohlídky domů, se dozví vše o osudu této památky. Prohlídka pro děti kopíruje trasu I. návštěvního okruhu a stejně tak končí v trezorové místnosti, kde je skutečný relikviář sv. Maura vystaven.
- ¹⁰⁸ Program „Michal a uhlí“ je zaměřený na primární poznání prostředí historického kamenouhelného dolu a osvětlení základních pojmů (např. památka, horník, uhlí, důl, kolonie). Prostředky k dosažení cílů jsou názornost, posloupnost programu od elementárních základů (co je uhlí, jak vypadá a k čemu slouží) ke složitějším procesům (pohyb těžní klece), ale především reflexe vlastní zkušenosti. Právě díky bezprostřednímu zážitku a příležitosti seznámit se s prostředím a předem vytipovaným mobiliářem žáci lépe porozumí dané problematice a snáze si propojí jednotlivé souvislosti. Program má pevný rámec složený ze tří částí, jeho délka i náročnost jsou však v průběhu přizpůsobeny aktivitě a vyspělosti skupiny. Programem žáky provádí maňásek Michal, čímž je docíleno vyšší koncentrování dětí, „sžítí se“ s tématem, včetně spontánní nápodoby.
- ¹⁰⁹ 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 HUDEC – Lenka KŘESADLOVÁ, *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*, Praha 2015. TITÍŽ (edd.) *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, Praha 2015.
- ¹¹⁰ Souhrnný přehled o činnosti všech sedmi regionálních edukačních center NPÚ podávají webové stránky projektu *Památky nás baví* [online] Dostupné z: www.pamatkynasbavi.cz a interaktivní mapa *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách* [online] Dostupná z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/> [cit. 2015-09-16].
- ¹¹¹ 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.

- ¹¹² 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 popítávku 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.
- ¹¹³ 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*.
- ¹¹⁴ 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 nad Rokytnou, SH Lipnice, SZ Červená Lhota, SZ Náměšť nad Oslavou), 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).
- ¹¹⁵ Viz EMA: *E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ¹¹⁶ Viz <http://www.npu-telc.eu/cz/metodicke-centrum-pro-vzdelavani-v-telci> [cit. 2015-06-06].

3. Pedagogická východiska předškolní a primární edukace v historickém prostředí

- ¹¹⁷ K vývoji a formování morálních aspektů osobnosti viz například J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 227, 231, 340–348.
- ¹¹⁸ Srovnej J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 346.
- ¹¹⁹ AT, *Opening Doors*, s. 33.

- ¹²⁰ Pracovní pojem, zavedený po vzoru „muzejní“ a „galerijní“ edukace. Srovnej 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*.
- ¹²¹ Blíže viz *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2010.
- ¹²² J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 226–227. Jean PIAGET – Bärbel INHELDEROVÁ, *Psychologie dítěte*, Praha 1997. Erik ERIKSON, *Osm věků člověka*, Praha 1983. Srovnej také P. HUDEC, L. KŘESADLOVÁ (edd.) *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*.
- ¹²³ J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 228–231. J. PIAGET – B. INHELDEROVÁ, *Psychologie dítěte*. E. ERIKSON, *Osm věků člověka*. Srovnej také P. HUDEC, L. KŘESADLOVÁ (edd.) *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*.
- ¹²⁴ Srovnej Alice STUCHLÍKOVÁ, *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.
- ¹²⁵ 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*.
- ¹²⁶ D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 10.
- ¹²⁷ K možnostem využití vzdělávacího potenciálu archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*.
- ¹²⁸ Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹²⁹ Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹³⁰ Srovnej V. MIKEŠOVÁ – M. OPATRŇÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*.
- ¹³¹ 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 mysli otevřená*, s. 83–84. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 53–56.
- ¹³² Z řeckého *paidós* = dítě a *ágein* = vést, doprovázet. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 53–56.
- ¹³³ Viz Tim COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006, s. 17.
- ¹³⁴ 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*.

- ¹³⁵ Viz Jean PIAGET, *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 cituje Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 65–66. Srovnej také S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*, s. 66–75.
- ¹³⁶ 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.
- ¹³⁷ Podle George E. HEIN, *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- ¹³⁸ Srovnej také model mnohočetné inteligence (jazyková, logicko-matematická, vizuální (prostorová), pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální) in Howard GARDNER, *Dimenze myšlení*, Praha 1999.
- ¹³⁹ Podle Věra KARGEROVÁ – Jitka KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003, s. 39.
- ¹⁴⁰ 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 Mihály CSÍKSZENTMIHÁLYI, *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha 1996 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.
- ¹⁴¹ K rozvoji sebehodnocení žáků viz také V. KARGEROVÁ – J. KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu*, s. 134–141. Jan SLAVÍK, *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- ¹⁴² Podrobněji viz také H. HAVLŮJOVÁ, J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 83–95, F. TICHÝ, *Nebojte se projektů aneb Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a možnosti výchovně vzdělávacích projektů*, s. 75–79.

- ¹⁴³ 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 mysli otevřená*, s. 68–72. A dále Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*.
- ¹⁴⁴ 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/NHRevizeBloomovytaxonomeiedukace.doc> [cit. 2014-15-07].
- ¹⁴⁵ 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.
- ¹⁴⁶ „Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno smyslně, 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 smyslně.“ (Jan Ámos Komenský, *Velká didaktika*, kap. XX, odst. 6). Citováno podle Jan Ámos KOMENSKÝ, *Velká didaktika*, překl. Augustin Krejčí, Brno 1948, s. 156.
- ¹⁴⁷ Srovnej Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *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.
- ¹⁴⁸ Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337.
- ¹⁴⁹ 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.

- ¹⁵⁰ Josef MALACH, *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová – E. Šteflíčková (edd.), *Pedagogika II.*, Ostrava 1993, s. 224–247. Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 101.
- ¹⁵¹ Viz J. MALACH, *Materiální didaktické prostředky*. Srovnej Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika* s. 338.
- ¹⁵² Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Srovnej také H. HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 10–27.
- ¹⁵³ Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Dále viz také M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*.

4. Objevujeme svět kulturního dědictví s předškoláky a mladšími školáky

- ¹⁵⁴ Podle J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 346, 348.
- ¹⁵⁵ Srovnej např. Zbyněk VYBÍRAL, *Psychologie komunikace*, Praha 2005. Milan VALENTA, *Dramaterapie*, Praha 2001. A dále také projekt ESF *Loutka jako nástroj vzdělávání*, jehož hlavním cílem je rozšířit povědomí o loutce jako komunikačním, motivačním i adaptačním prostředku vhodném pro edukaci předškoláků a mladších školáků. Blíže viz THEATR ludem, *Loutka jako nástroj vzdělávání* [online] Dostupné z: <http://www.loutka.info/kontakty.php> [cit. 2015-07-26]
- ¹⁵⁶ Inspirováno muzejním programem pro žáky mladšího školního věku, který v rámci projektu Muzejní ostrov realizovalo nizozemské Zuiderzeemuseum Eindhoven. Projekt představila Fokelien Renc-kens na semináři Brána muzea otevřená v Židovském muzeu v Praze v roce 2000.
- ¹⁵⁷ Viz P. HUDEC – L. KŘESADLOVÁ (edd.) *Způsoby edukačního využití památek zahradního umění*.
- ¹⁵⁸ Srovnej Eugen FINK, *Hra jako symbol světa*, Praha 1993. Jiří NĚMEC, *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, Brno 2002. TÝŽ, *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno 2004. A dále Miloš ZAPLETAL, *Velká encyklopedie her 1–4*, Praha 1985–1988. TÝŽ, *Špalíček her*, Praha 1988.
- ¹⁵⁹ Viz např. Eva MACHKOVÁ, *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha 2011. Josef VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008.
- ¹⁶⁰ Teze se opírá o závěry spisů Umberta Eca 60. a 70. let od spisu *Otevřené dílo* (1962) až po *Lector in fabula* (1979), ve kterých je představován *Modelový čtenář* jako ideální typ pro interpretaci díla. Ta se děje způsobem, který odpovídá způsobu jeho vzniku. Srov. Lucie SIEGLOVÁ, *Role čtenáře v pojetí Umberta Eca a Rolanda Barthesa* (magisterská diplomová práce). FF MU, Brno 2011, s. 41.
- ¹⁶¹ Srovnej např. M. FULKOVÁ – L. JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1*.
- ¹⁶² Srovnej např. E. MACHKOVÁ, *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha 2011. J. VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008. Dále také Veronika RODOVÁ, *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*, Brno 2014.
- ¹⁶³ Srovnej např. J. MÄRC – H. LENCOVÁ a kol., *Brána školního dějepisu otevřená*.

¹⁶⁴ 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 Příklady dobré praxe níže), 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*.

¹⁶⁵ Upraveno podle F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií*, s. 204.

5. Objevujeme svět kulturního dědictví hrou a všemi smysly: Příklady dobré praxe

¹⁶⁶ Srovnej *Příklady dobré praxe* in Metodická podpora MŠMT – příručky [online]. Dostupné [cit. 2015-01-06]. A dále H. HAVLŮJOVÁ – R. NAJBERT, J., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*.

¹⁶⁷ Podrobněji viz *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách*.

¹⁶⁸ 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.

¹⁶⁹ Příslušné varianty programu absolvovalo 175 žáků MŠ, 1. a 2. tříd ZŠ, 147 žáků 3.–4. tříd ZŠ, 39 žáků 5.–6. tříd ZŠ, 320 žáků 7.–9. tříd ZŠ a 219 žáků SŠ. Varianty pro rodiny s dětmi se zúčastnilo 96 osob.

¹⁷⁰ Hrad Šternberk byl ve 20.–30. letech 20. století částečně zpřístupněn veřejnosti.

¹⁷¹ Archiv Edukačního centra NPÚ v Kroměříži, Zpráva S. Tesařové ze dne 18. června 2013.

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 sympoziu, Cheb, 21.–23. září 2006. Edd. Eva DITTEKTOVÁ – 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.

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

BÍGL, Z., *Dějiny v obrazech. České země za posledních Přemyslovců*, Praha 1999.

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.

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

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.

CICHROVÁ, K., *Edukativní programy jako nástroj zprostředkování kulturních hodnot památkového fondu školní mládeži*, Zprávy památkové péče 70/2, 2010, s. 115–116.

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.
- CORBISHLEY, M. – HENSON, D. – STONE, P. (eds.), *Education and the historic environment*, London 2004.
- COPELAND, T. – CORBISHLEY, M., *Maths and the historic environment*, London 1991.
- CORBISHLEY, M., *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage and Education*, Woodbridge 2011.
- 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. 2015-07-26].
- 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.
- 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.
- DE TROYER, V. a kol., *Heritage in the classroom. A Practical manual for teachers*, Antwerp 2005.
- 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.
- ELLIOTT, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham 1991.
- English Heritage, *Annual Report and Accounts 2007/08*, London 2008.
- English Heritage, *Making the Past Part of Our Future: English Heritage Strategy 2005–2010*, Swindon 2005.
- ERIKSON, E., *Osm věků člověka*, Praha 1983.
- 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, (eds.) *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 297–312.
- FIEDLEROVÁ, L., *Zážitek 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.
- FINK, E., *Hra jako symbol světa*, Praha 1993.

- FISCHER, V., *Hrátky z dětské zahrádky: říkadla, malůvky, cvičení, hádanky: slovní zásoba hravě, veselé básničky, náměty k malování, inspirace k pohybu, jednoduché notičky, praktický zpěvníček*, Praha 2006.
- FOLTÝN, D. a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008.
- FOLTÝN, D. – HAVLŮJOVÁ, H. (ed.), *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 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].
- 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, L. – 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.
- HANSOVÁ, J. – HAVLOVÁ, M., *Průvodcovský text Bývalý cisterciácký klášter Zlatá Koruna*, 2003 (nepublikováno).
- 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., *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 [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. – 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. – 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. – SLÁDKOVÁ, K., *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. 9–18.
- HAVLŮJOVÁ, H. – VESELÁ, M., *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, Zprávy památkové péče 73/5, 2013, s. 472–480.
- HAVRÁNKOVÁ, V., *Zlatokorunská škola a její vizuální didaktické aplikace základního vzdělávání. Diplomová práce*, České Budějovice 2010.
- HEIDEGGER, M., *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit*. Frankfurt am Main 1983.
- HEIN, G., *Constructivist Learning Theory*, in: DURBIN, G. (ed), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- HEROUT, J., *Slabikář návštěvníků památek*, Pardubice 1994.
- HEROUT, J., *Staletí kolem nás*, Praha 1981.
- HLOBIL, I., *Na základech konzervativní teorie české památkové péče*, Praha 2008.
- HOLDEN, J., *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why Culture Needs a Democratic Mandate*, London 2006.
- HOLITZKA, K., *Křesťanské mandaly. Rozetová okna a křesťanské symboly*, Olomouc 2003.
- 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*, Náchod 2003, s. 42–51.
- 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.
- CHARVÁTOVÁ, K., *Dějiny cisterciáckého řádu v Čechách 1142–1420*, Praha 2013.
- CHARVÁTOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in: M. Gašparová – Š. Ligaš (ed.), *Odkaz kulturního dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009, s. 87–90.
- ILJIN, M., *Kolik je hodin?*, Praha 1951.
- 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.
- JANOTKA, M. – LINHART, K., *Řemesla našich předků*, Praha 1987.

- JANOTKA, M. – LINHART, K., *Zapomenutá řemesla*, Praha 1984.
- 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.
- 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.
- KLEMENT, M., *Hudební nástroje*, Praha 1972.
- KNEIDL, P., *Z historie evropské knihy*, Praha 1990.
- 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.
- KOMENSKÝ, J., Á., *Orbis sensualium pictus. Svět v obrazech*, Praha 1942, Beroun 2012.
- KORTHAGEN, F. a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011.
- KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka: Model*, Kroměříž 1995.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2009.
- 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].
- LNĚNIČKOVÁ, J., *Dějiny v obrazech. České země v době baroka*, Praha 1999.
- LNĚNIČKOVÁ, J., *Dějiny v obrazech. České země v době osvícenství*, Praha 1995.
- 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.*, Ost-rava 1993.
- 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-AKCNI-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.
- McNIFF, J. – WHITEHEAD, J., *Action Research: Principles and Practice*, London 2002.
- 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 [cit. 2015-02-01].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007.
- MRÁZ, B., *Dějiny výtvarné kultury 1*, Praha 1995.
- 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 památkový ústav, ÚOP v Českých Budějovicích, *Kláštera cisterciáků ve Zlaté Koruně*, České Budějovice 1997.
- Národní památkový ústav, ÚOP v Českých Budějovicích, *Klášter Zlatá Koruna*, České Budějovice 2007.
- Národní ústav lidové kultury, *Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví* [online] Dostupné z: <http://www.nul.kz/files/kestazeni/umluva.pdf> [cit. 2015-06-17].
- NĚMEC, J., *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, Brno 2002.
- NĚMEC, J., *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*, Brno 2004.
- PARKAN, F. a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*, Praha 2008.
- PAVELKOVÁ, I., *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002.
- 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, č.2, 1992, s. 2–10.
- 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. – WETHERELL, M., *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.
- 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.
- POWNALL, J. – HUTSON, J., H., *Science and the historic environment*, London 1992.

- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha 2004 a 2009.
- PŘÍLUČÍKOVÁ, L., *Projekt „Hrad Malenovice“*, Acta musealis Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 74–76.
- PTÁČEK, L. – RŮŽIČKA T. (edd.), *Jak pře(d)kládat svět: Základy dobré interpretace*, Brno 2012.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha 2006.
- 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.
- RODOVÁ, V., *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*, Brno 2014.
- ROYT, J., *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006.
- RULÍŠEK, H., *Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie*, Hluboká nad Vltavou 2005.
- RYNDA, I., *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.
- Řehole svatého Benedikta*, Benediktinské opatství Břevnov 1990.
- 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.
- SIEGLOVÁ, L., *Role čtenáře v pojetí Umberta Eca a Rolanda Barthesa*, magisterská diplomová práce, FF MU, Brno 2011.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- 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]
- 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.
- ŠKODA, E. – ŠKODOVÁ, H., *Už vím proč*, Praha 1988.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.

- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Muzejní edukace*, Olomouc 2012.
- ŠPINAR, J., *Knihovna kláštera cisterciáků ve Zlaté Koruně*, České Budějovice 1997.
- ŠTECH, S., *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, Náchod 2003, s. 66–85.
- 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.
- 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.
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008.
- VALENTA, M., *Dramaterapie*, Praha 2001.
- 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.
- VYBÍRAL, Z., *Psychologie komunikace*, Praha 2005.
- 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.
- WEIS, R., *Co, jak, proč? Vynálezy*, Plzeň 2007.
- ZAPLETAL, M., *Špalíček her*, Praha 1988.
- ZAPLETAL, M., *Velká encyklopedie her 1–4*, Praha 1985–1988.

Autoři a zdroje fotografií

Archiv edukačního centra NPÚ v Českých Budějovicích: Obr. 50, 55, 57.

Archiv edukačního centra NPÚ v Kroměříži: Obr. 71.

Archiv edukačního centra NPÚ v Ostravě: Obr. 63, 64.

Archiv edukačního centra NPÚ v Telči: Obr. 10.

Archiv NPÚ: Obr. 58, 72.

Ilona Ampapová: Obr. 1, 32.

Vojtěch Brtnický: Obr. 18, 37, 52, 73, 74, 75, 76, 77, 78.

Renata Cveková: Obr. 19, 30.

Tomáš Halama: Obr. 47.

Petr Havrlant: Obr. 43.

Veronika Havrlantová: Obr. 16, 25.

Petr Hudec: Obr. 2, 11, 13, 14, 21, 24, 26, 29, 35, 39, 45, 46, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70.

Miroslav Indra: Obr. 6, 7, 8.

Květa Jordánová: Obr. 27.

Tomáš Jung: Obr. 44.

Lukáš Keltner: Obr. 3.

Kateřina Kršková: Obr. 28, 34.

Hugo Moc: Obr. 48, 49.

Eva Neprašová: Obr. 22, 40, 41, 51, 53, 54, 56.

Lenka Psotová: Obr. 5, 20, 33, 38.

Libuše Přílučková: Obr. 9.

Jarmila Sajtlová: Obr. 31.

Daniel Sedlák: Obr. 12, 42, 59, 60, 61.

Tomáš Wizovský: Obr. 23.

Obrazové glosy bez uvedení čísla snímku: Petr Hudec

Summary

Enjoying Czech Heritage 1: Handbook on Design, Implementation and Evaluation of Heritage Education for Kindergartens and Primary 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 kindergartens and primary schools becomes one of the project outputs. It seeks to answer the question “How to discover values of cultural heritage with children between three and eleven years of age”. It provides a basic theoretical insight into the concept of heritage education 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 (monastery, castle, historical garden, chateau) in order to meet the targets of preschool and primary education.

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

Památky nás baví 1

Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně základních škol

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

Hana Havlůjová, Petr Hudec, Martina Indrová a kol.

Autoři a autorky příkladů dobré praxe: Šárka Kosová, Eva Neprašová, Květa Jordánová, Petr Hudec, Jiří Rezek, Naďa Rezková Příbylová

Na publikaci dále spolupracovali: Kateřina Charvátová, Dušan Klapko, Dagmar Wizovská, Tomáš Wizovský, Anna Svobodová a Petr Havrlant.

Odborné recenze: Eva Semotánová, Lenka Krušinová

Jazyková redakce: Irena Tobiášková

Ilustrační fotografie: Ilona Ampapová, Vojtěch Brtnický, Renata Cveková, Tomáš Halama, Petr Havrlant, Veronika Havrlantová, Petr Hudec, Miroslav Indra, Květa Jordánová, Tomáš Jung, Lukáš Keltner, Kateřina Kršková, Hugo Moc, Eva Neprašová, Lenka Psotová, Libuše Přílučíková, Jarmila Sajtlová, Daniel Sedlák, Tomáš Wizovský.

Obrazové glosy: Petr Hudec

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Tisk: Tiskárna Josef Kleinwächter

Vydal Národní památkový ústav.

Vydání první.

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-6-2



Hrou je dílo dotvářeno.

