

... PAMÁTKY nás baví

Potenciál kulturního
dědictví pro vysokoškolské
a další vzdělávání
pedagogů

3



Věnováno Olze Trunečkové

...
PAMÁTKY
nás baví

3

**Potenciál kulturního dědictví
pro vysokoškolské a další
vzdělávání pedagogů**

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

Hana Havlůjová, Kateřina Charvátová, Martina Indrová,
Dušan Klapko a kol.
Praha 2015



PAMÁTKY
nás baví

Certifikovaná metodika *Památky nás baví 3: Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů* vznikla v rámci projektu „Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky“ (DF12P010VV014), 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. 76 o uznání uplatněné certifikované metodiky vydalo Ministerstvo kultury České republiky dne 12. ledna 2016 (č. j. MK 2186/2016 OVV, sp. zn. MK-S 16045/2015 OVV).

Odborné recenze:

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

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

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

Na titulní straně je snímek z programu *Technická památka známá neznámá* (Důl Michal, foto V. Havrlantová).

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Vydal Národní památkový ústav

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-8-6



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
Limity tradiční akademické přípravy	24
Inspirace z domova i ze zahraničí	26
Na cestě k systémovým změnám: „Prezentace“ nebo „edukace“?	33
B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR	39
3. Památková edukace a vzdělávání dospělých v historickém prostředí	46
Vybrané otázky z teorie vzdělávání dospělých	48
Didaktický nástin památkové edukace pro dospělé	54
Kultura památkové edukace pro dospělé	54
Role památkového pedagoga	56
Obsah památkové edukace	59
Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace	61
Programy „na míru“ a tři kroky k učení	63
Průhled do světa památkových pedagogů – předběžné výsledky zúčastněného pozorování a otevřeného kódování	68
Didaktické pomůcky v památkové edukaci	78
C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci	80

4. Profesní příprava a další vzdělávání (památkových) pedagogů	83
Profesní příprava (památkových) pedagogů	84
Reflexe výsledků učení budoucích pedagogů – příklad diskursivní analýzy	89
Další vzdělávání pedagogů	96
Reflexe výsledků učení zkušených pedagogů – příklad diskursivní analýzy	104
 D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu pro v kostce	109
 5. Tradice a inovace: Případové studie	113
Technická památka známá neznámá (Důl Michal v Ostravě)	115
Bečovská praktika (Státní hrad a zámek Bečov)	125
Když se řekne klášter – seminář pro pedagogy (Klášter Zlatá Koruna, Plasy, Velehrad)	137
Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity – seminář pro pedagogy (Klášter Zlatá Koruna, Státní hrad a zámek Bečov, Květná zahrada v Kroměříži)	145
 6. Zrcadlo namísto závěru	159
 Poznámky	160
 Seznam literatury a zdrojů	183
 Autoři a zdroje fotografií	196
 Summary	197

1. Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

dovolte, abychom vás přivítali na stránkách publikace *Památky nás baví 3. Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů*. Předložená kniha je jedním 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. Tato metodika si klade za cíl podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón ve vztahu k jeho využití ve vysokoškolském 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, je zdrojem inspirativních vzdělávacích příležitostí pro každého, kdo z tohoto zřídla dokáže čerpat. 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 památkové hodnoty a postupy adekvátně zpřístupňovat a zprostředkovávat nejširší veřejnosti. Nejen dětem nejrůznějších věkových skupin nebo laickým návštěvníkům, ale také lidem, na nichž samých záleží, zda a do jaké míry bude výchovně vzdělávací potenciál kulturního dědictví ve společnosti dále využíván.

Škála pracovníků, kteří se uplatňují v interdisciplinárním oboru péče o kulturní dědictví, je pochopitelně velmi široká – od specialistů na dílčí kulturně historické či technologické otázky až po pedagogy, kteří působí na všech stupních vzdělávání. Nebylo však možné věnovat pozornost vysokoškolské přípravě všech těchto profesionálů, neboť takový úkol zdaleka přesahuje záměry i možnosti jakéhokoli projektu. Postupovali jsme proto výběrově. Zaměřili jsme se na dosud neřešenou problematiku vysokoškolské přípravy potenciálních památkových pedagogů, a dále na otázky přípravy a dalšího vzdělávání učitelů základních a středních škol, mezi jejichž profesní úkoly patří mimo jiné „*utvářet úctu a kladné postoje žáků k národním hodnotám, historii a kulturnímu dědictví*“¹.

Z metodologického hlediska projekt vycházel z principů tzv. akčního výzkumu, který se s úspěchem uplatňuje v aplikovaných pedagogických a sociálních vědách, neboť koresponduje s dynamickou povahou zkoumané sociální reality.

Obecně lze říci, že akční výzkum je jedním z přístupů kvalitativního výzkumu, který lze uplatnit při dosahování společenských změn. Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení zainteresované skupiny, jíž se změny týkají, do výzkumného procesu. Na všech fázích výzkumu se pak podílí nejen výzkumný tým, ale také další lidé, jichž se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká. Do tvorby, realizace i hodnocení kvality

pilotních programů, z nichž pro potřeby této metodické publikace vybíráme čtyři příklady, se tak různou měrou zapojili nejen znalci a správci kulturního dědictví, pedagogové či oboroví didaktici, ale také studenti vysokých škol.

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

Nemožnost definovat smysl a význam dědictví minulosti jednou provždy, jež vychází z poznání, že utváření společenské hodnoty kulturního dědictví je dynamický, historicky podmíněný proces, staví přinejmenším od 90. let 20. století před nové výzvy také českou památkovou péčí. V demokratických společnostech totiž otázky výběru a ochrany kulturních hodnot nemohou podléhat pouze centrálně řízené regulaci, jakkoli zaštitěné expertními stanovisky. Vždy jsou rovněž předmětem veřejné diskuze a laické participace. Ve světě protkaném řadou vzájemně protichůdných, zároveň však relevantních dílčích zájmů, se již také odborníci pověřeni správou kulturně historického dědictví nemohou soustředit výhradně na ochranu dědictví minulosti. Stejnou měrou se musí angažovat i v posilování společenské odpovědnosti za dědictví, které vytváříme pro budoucnost.

Čtyři roky tvůrčí projektové spolupráce nás vedou k závěru, že mezi neúčinnější způsoby, jak přispívat ke kultivaci veřejného zájmu v oblasti péče o kulturní dědictví, patří vzdělávání lidí, kteří vzdělávají a vychovávají druhé, nebo tak ve své profesní praxi činit budou.

S přáním, aby se pro Vás čtení této knihy stalo inspirací

Vaši autoři a autorky



Obr. 1. Pohled na památky jinak: kukátka umožňují zaměřit pozornost na zajímavý architektonický detail (program „Technická památka známá neznámá“, Důl Michal, foto V. Havrlantová).

Komu je metodika určena?

Metodika *Památky nás baví 3. Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů* je určena všem zájemcům o teoretické otázky i praktické možnosti počátečního a dalšího vzdělávání dospělých v historickém prostředí. Přínosná tak může být například pro lektory a pedagogy kurzů dalšího vzdělávání. Inspirativní náměty k přemýšlení a metodickou podporu by však měla poskytnout zvláště **pracovníkům památkové péče a vysokoškolským pedagogům**.

Cíle metodiky

Obecným cílem metodiky je **podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón s ohledem na potřeby počátečního i dalšího vzdělávání (památkových) pedagogů**. Publikace proto poskytuje základní teoretický vhled do problematiky památkové edukace i zcela konkrétní návody a doporučení pro tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vzdělávacích programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro dospělé.

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 profesionálně působí na vysokých školách nebo se podílejí na kurzech dalšího vzdělávání, jež směřují ke zprostředkování hodnot kulturního dědictví na památkových objektech, v muzeích či galeriích, publikace přináší **didaktický přehled o možnostech, které památková edukace skýtá pro vzdělávání dospělých**. Uplatnění inspirativních nápadů, vybraných metod či celých programů napomáhá prezentace čtyř případových studií formou příkladů dobré praxe.

Pro pracovníky památkové péče i (vysokoškolské) 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 odborných 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 a andragogiky, 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 také profesní přípravu odborníků, jejichž úkolem v demokratické společnosti je zajišťovat, podporovat i obhajovat udržitelnou péči 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 také ve spolupráci s vysokými školami zajišťovat veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí.

V druhé části publikace...

- ... je věnována teoretická i výzkumná pozornost nově se rodícímu diskurzu české památkové edukace. Vybrané oborově didaktické aspekty vzdělávání v historickém prostředí (obsah, cíle, metody, role pedagogů, didaktické prostředky) jsou zasazeny do kontextu teorie vzdělávání dospělých.
- ... je k dispozici **stručný popis modelové sady didaktických pomůcek** vhodných pro památkovou edukaci dětí i dospělých.

V třetí části publikace...

- ... jsou shrnuta obecná i konkrétní **doporučení** pro přípravu a realizaci kurzů počátečního i dalšího vzdělání pedagogů, na nichž záleží, nakolik se edukační využívání kulturního dědictví uchytí ve školní praxi. Výsledky profesního učení jsou přiblíženy pomocí diskurzivních analýz reflektivních výpovědí potenciálních i zkušených pedagogů.
- ... 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 případové studie**, které s pomocí strukturovaného autorského zápisu, zpětných vazeb účastníků i lektorů a dalších příloh dokumentují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vybraných pilotních programů. Pro potřeby této metodiky byly vybrány programy:

- **Technická památka známá neznámá:** Edukační program seznamuje v autentickém prostředí průmyslového objektu Dolu Michal vysokoškolské studenty oboru dějin umění a kulturního dědictví s pojmem „technická památka“. Neformálně, prostřednictvím přímého kontaktu a bezprostředního zážitku, jej účastníkům programu přibližuje. S pomocí názorných příkladů, edukačních pomůcek a praktických dílen vedených zkušeným restaurátorem kovů, přispívá k reflexi hodnot průmyslového dědictví (včetně dochovaného mobiliáře), a podporuje diskusi o principech a přístupech k jejich ochraně i způsobech jejich prezentace. Aktivity napomáhají k tomu, aby byl bývalý průmyslový areál studenty vnímán jako památka pozitivně a zároveň v co nejširších souvislostech, včetně socioekonomického vlivu na rozvoj lokality.
- **Bečovská praktika:** Týdenní pobyt umožňuje studentům učitelství dějepisu, aby v zajímavém historickém prostředí aplikovali znalosti a dovednosti, které získali v průběhu dosaďadního studia. Program je sestaven tak, aby umožnil intenzivní samostatnou i skupinovou práci studentů. Poskytuje prostor pro objevování státního hradu a zámku Bečova, stejně jako dalších zajímavých míst v jeho nejbližším okolí. Je příležitostí pro setkání s odborníky, kteří se dlouhodobě zabývají zkoumáním a uchováváním historické krajiny, archeologických i stavebních památek, uměleckých a historických artefaktů i nehmotného dědictví.
- **Když se řekne klášter:** Jednodenní seminář, akreditovaný v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nabízí přednášky, diskuse a prohlídku vybraného objektu s odborným výkladem. Je zaměřen na představení kláštera jako živého organismu, kde byl od prvopočátku prostor pro vzdělání, tvořivost, vědu, umění i technický pokrok. Nedílnou součástí života v klášteře byla a je vedle víry také práce ve prospěch klášterního společenství i společnosti jako celku. Snahou je upozornit učitele na souvislosti, které by jim mohly pomoci chápat a zprostředkovávat církevní problematiku ve vztahu k současným společenským otázkám. V letech 2013–2014 seminář proběhl v areálech klášterů Zlatá Koruna, Plasy a Velehrad.

- **Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity:** Jednodenní akreditovaný seminář nabízí vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj oborově didaktických a metodických kompetencí pedagogů. Památkové objekty, v jejichž prostředí se koná, zkoumá nejen jako kulturně historický pramen, ale také jako místo didaktické inspirace. Klíčovou roli hraje vždy otázka, jak je na daném místě možné přispívat k utváření pozitivních hodnot a postojů žáků ke kulturnímu dědictví. Na jaře 2015 se seminář uskutečnil v Klášteře Zlatá Koruna, na Státním hradě a zámku Bečov a v Květné zahradě v Kroměříži.



Obr. 2. Studentka spouští Foucaultovo kyvadlo v Rotundě Květné zahrady v Kroměříži za velkého zájmu spolužáků (foto P. Hudec).

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

Andragogika – vědní disciplína, jež čerpá z mnoha dalších společenských věd, zejména sociologie, psychologie a pedagogiky; zaměřuje se na problematiku vzdělávání dospělých, personálního managementu, managementu kultury, ale také aspekty sociální politiky a sociální práce.²

Animace (kulturního dědictví) – aktivity, které tzv. ožívují umělecké artefakty či památkové objekty, tj. zážitkové programy, které pracují zejm. s emocemi návštěvníků, ale ne vždy v sobě nesou výchovně-vzdělávací složku; v tomto významu se užívá například ve francouzském jazykovém prostředí.³

Celoživotní učení⁴ – 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; z hlediska postavení na trhu práce pak rozlišujeme mezi počátečním a dalším vzděláváním.

Další vzdělávání⁵ – může, ale nemusí vést k získání dalšího formálního stupně vzdělání, lze tedy dále rozlišovat mezi dalším formálním a neformálním vzděláváním; obvykle je zaměřeno na rozvíjení kompetencí, jež souvisejí s udržením konkurenceschopnosti nebo kvality života, bývá proto členěno také na **profesní** – tj. vytváření a udržování optimálního souladu mezi reálnou pracovní způsobilostí jednotlivce (subjektivní kvalifikace) a nároky na výkon konkrétní profese (objektivní kvalifikace); **občanské**, jehož cílem je zvyšovat aktivní zapojení občanů do veřejného života; a **zájmové**, směřující k uspokojení osobních vzdělávacích potřeb a zájmů člověka, k rozvoji jeho osobnosti, ale také k celkovému zlepšení kvality života jedince a prohloubení jeho nezávislosti (tj. neformální, edukační, rekreační a tvůrčí volnočasové aktivity, ale také tzv. univerzity třetího věku garantované terciární sférou.

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.⁶



Obr. 3. Knihařská dílna připravená pro učitele v rámci semináře „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ (Klášter Zlatá Koruna, foto L. Karásek).

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.

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

Interpretace (kulturního dědictví)⁷ – umění ozřejmit význam a jedinečnost místa s cílem podpořit myšlenku jeho ochrany; v anglosaském světě je spojena zejm. s rozvojem environmentálního vzdělávání a osvěty a interpretací archeologického dědictví; hl. metodou není poskytovat informace nebo instruktáže, ale provokovat k samostatnému myšlení, vztahovat zážitky k životnímu kontextu a odhalovat hlubší smysl skutečnosti; z hlediska pedagogického má konstruktivistické základy (blíže viz *Kapitola 3*).

Kulturní dědictví – podle tradiční definice souhrn kulturních statků, děl a hodnot, které přejímá mladší generace od starší;⁸ 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;⁹ 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.¹⁰ Pro potřeby památkové edukace je dále využívána také definice odrážející koncept udržitelného rozvoje: „prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odrazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost.“¹¹

Kulturní památka – podle ustanovení §§ 2 a 4 zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, v platném znění, prohlašuje Ministerstvo kultury České republiky za **kulturní památku** 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)¹² – odborná a výzkumná organizace státní památkové péče v České republice s celostátní působností; prostřednictvím čtrnácti územních odborných pracovišť, čtyř územních památkových správ a čtyř metodických center vykonává a koordinuje odborné činnosti v oblasti státní památkové péče a jménem státu spravuje přes sto památkových objektů.

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

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

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

Památka – v nejširším slova smyslu věc, která je z různých důvodů, např. osobních, kulturních, historických či ekonomických, chráněna před fyzickým zánikem; je ztělesněním vzpomínky či kulturní paměti;¹³ z hlediska uplatnění principů 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),¹⁴ a **nemovité**, představující obvykle nejznámější a nejviditelnější část **památkového fondu** (např. státní hrady, zámky a další státní památkové objekty, dále církevní a náboženské stavby, vybrané městské budovy či vesnická architektura a další stavby v krajině, vč. památek technických. Významnou složkou nemovitých památek jsou tzv. drobné památky, zejména kapličky, Boží muka, ale také exteriérové sochy, sousoší a jiná sochařská díla.¹⁵

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

Památková rezervace – území vyznačující se zpravidla kompaktní historickou zástavbou s velkým podílem architektonicky hodnotných staveb, z nichž mnohé jsou prohlášenými nemovitými kulturními památkami; může mít např. podobu městské či vesnické zástavby, ale také archeologické lokality, kde zůstává zachován historický půdorys, zástavba v původních objemech a tvarech, včetně tvarů střech a podílu vegetační složky. V zájmu zachování svých hodnot tato území vyžadují poměrně přísnou a důslednou ochranu.¹⁶

Památková zóna – území, která se zpravidla vyznačují zachovalou půdorysnou osnovou a hmotovou strukturou s nižším podílem dochovaných původních historických staveb (např. historické jádro města, zástavba kolem návsi); kromě městského či vesnického sídla může jít i o historické prostředí nebo část krajinného celku, které vykazují významné kulturní hodnoty.¹⁷ Pro potřeby památkové edukace využíváme tento pojem jako zastřešující pro všechny typy území s plošnou ochranou, tj. rezervace, zóny i pásma.

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

Památková péče – cílená, avšak z podstaty věci problematická snaha o zachování vybraných částí movitého a nemovitého kulturního dědictví; hl. nástroji jsou evidence, ochrana, popř. i různé způsoby záchrany památek (konzervace, restaurování, rekonstrukce); v mezinárodním kontextu je tak označována i snaha o zachování veškerého světového dědictví, tj. kulturních i přírodních památek, jejíž součástí je od 90. let 20. století také systematická podpora výchovy ke vztahu ke světovému dědictví (z angl. world heritage education).¹⁸

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*).

Počáteční vzdělávání – podle ustanovení § 5, písm. d) zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, v platném znění, se jedná o veškerou přípravu na povolání ve školách, které se uskutečňuje v rámci povinné školní docházky a soustavné přípravy na budoucí povolání před prvním vstupem jednotlivce na trh práce; vede k získání určitého stupně vzdělání a zahrnuje vzdělávání primární, sekundární a terciární.

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

V této kapitole jsou nejprve stručně představeny paradigmatické změny, které od přelomu tisíciletí ovlivňují rostoucí význam edukace pro rozvoj udržitelné a demokratické péče o kulturní dědictví. Následně jsou s pomocí příkladů z Francie, Velké Británie a České republiky ilustrovány možnosti, jak se vyrovnat s limity tradiční akademické přípravy odborníků, do jejichž kompetencí péče o kulturní dědictví spadá. Poukazují na skutečnost, že je třeba obohatit nejen profesní přípravu těchto specialistů, ale začít uvažovat také o profesionalizaci v oblasti pedagogicky účinného zprostředkování kulturních hodnot.

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 ve spolupráci s vysokými školami veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí i po skončení projektu.



Obr. 4. Z praktické části semináře pro učitele „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ (Květná zahrada v Kroměříži, foto N. Rezková Příbylová).

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.¹⁹ 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.²⁰ Přestože podle Grahama Fairclougha zejména ve střední Evropě uvedený postup z různých důvodů dosud převažuje,²¹ na mezinárodním poli jsou ve hře stále častěji i přístupy další.²²

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“.²³ 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.²⁴

Posun od „regulace“ k „participaci“, jak uvedenou změnu trendů stručně popsala britsko-australská manažerka a konzultantka v oblasti kulturního dědictví Kate Clarková,²⁵ 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.²⁶ 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.“²⁷

Také český historik umění Mojmír Horyna připomíná v esejí *O smyslu památek a péče o ně*²⁸ nesamozřejmou povahu kulturních hodnot, byť by byly již v minulosti definovány a pro život společnosti označeny jako žádoucí a nezastupné. Upozorňuje, že hodnota „není objektivním faktem; je vztahem mezi hodnotou skutečnosti a tím, kdo ji rozpoznává, přiznává se k ní a je schopen ji aktivně hájit.“²⁹ 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.“³⁰

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, jíž dominuje hodnota stáří,³¹ vedený optikou heideggerovské „světovosti“ a „světovornosti“ lidského života,³² jej však přivedl k závěrům, které nejenže souzní s „novým“ pojetím péče o kulturní dědictví, ale upozorňují zároveň na jeho hlubší filozoficko-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 diskuse 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.³³ 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.³⁴



Obr. 5. Udržitelnost společenské hodnoty kulturního dědictví.⁴³

Komplexní soubor strategií, které v globálním i lokálním měřítku umožňují pomocí ekonomických nástrojů uspokojit sociální potřeby při respektování environmentálních limitů,³⁵ ovlivňuje od začátku poslední dekády 20. století řadu veřejných politik, přičemž ani péče o kulturní dědictví není výjimkou.³⁶ 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,³⁷ společná východiska převládají a oba přístupy se mohou navzájem doplňovat.³⁸ 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.“*³⁹

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,⁴⁰ edukace (tj. výchova a vzdělávání) a marketing⁴¹ (viz Obr. 5).⁴²

Trojúhelníkové schéma naznačuje, že společenská hodnota kulturního dědictví je dlouhodobě udržitelná jen za předpokladu, daří-li se zachovávat rovnováhu mezi působením všech tří strategií. A soudě opět podle příkladů především z anglosaského světa, dospěly zdejší paměťové a památkové instituce během poslední čtvrtiny 20. století k podobnému závěru jako ochránci přírody o čtvrtstoletí dříve.⁴⁴ 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.

Limity tradiční akademické přípravy

Tradiční cesta formální přípravy, která otevírá možnost profesního uplatnění v oblasti správy, ochrany, ale také interpretace kulturně historického dědictví, se v České republice dosud obvykle odehrává prostřednictvím studia specializovaných oborů. V rámci vysokoškolského studia jde o disciplíny spadající buď do ranku věd historických (zejm. historie, dějiny umění) nebo technických (architektura, stavební historie, technologie materiálů), které nabídku svých studijních oborů rozšiřují o tematiku péče o kulturní dědictví. Tradičně do své osnovy zařazují problematiku a teorii péče o památky katedry dějin umění na filozofických fakultách v Praze, Brně i v Olomouci.⁴⁵ Stejně tak lze ovšem obory s vazbou na památkovou péči studovat na největších technických univerzitách, například v Ústavu teorie a dějin architektury či památkové péče na Fakultě architektury Českého vysokého učení technického nebo v Ústavu chemické technologie restaurování památek na Fakultě chemické technologie Vysoké školy chemicko-technologické.⁴⁶

Komplexní systém vzdělávání pro kulturní dědictví má například Slezská univerzita. Na Přírodovědecko-filozofické fakultě v Opavě lze absolvovat v rámci Historických věd bakalářské studium *Historie – Památková péče* a navazující magisterský obor *Ochrana kulturního dědictví*. Kromě toho nabízí Ústav historických věd také studium *Kulturních dějin*, a to jako bakalářský i navazující magisterský program. Doktorské studium *Historie se zaměřením na české a československé dějiny* připravuje mimo jiné také odborníky pro vedoucí pozice v muzeích a v galeriích.⁴⁷

Obdobně na Filozofické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, kde existuje Katedra dějin umění a kulturního dědictví, se vyučuje jednooborové bakalářské studium *Dějiny umění se zaměřením na památkovou péči a technické památky* a spolu s ním dvouoborové *Dějiny umění a památková péče*, které lze studovat v kombinaci s dalšími obory nabízenými filozofickou fakultou této univerzity. Navazující magisterské studium může být buď široce zaměřeno (*Kulturní dějiny*), nebo naopak s ohledem na specifický charakter Ostravska specializováno, v tomto případě na industriální dědictví (*Historie a ochrana průmyslového dědictví*). Trojstupňové vzdělávání završuje doktorský program *Kulturní dějiny*.⁴⁸

Filozofická fakulta Univerzity Pardubice nabízí v rámci programu Kulturní dějiny bakalářské obory *Kulturní dějiny* a *Ochrana hmotných památek* a navazující magisterské studium *Kulturní dějiny – Péče o kulturní dědictví* a také obor *Kulturní dějiny – Regionální*.⁴⁹ Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem má ve svém programu bakalářské studium *Kulturně historické regionalistiky* se specializací na pomocné vědy historické nebo na stavební historii s navazujícím magisterským stupněm *Kulturně historická regionalistika – archivnictví* a *Kulturně historická regionalistika – stavební historie*.⁵⁰

Všechna uvedená pracoviště spolupracují ve větší či menší míře s odborníky, kteří se pečují o kulturní dědictví zabývají, ať už teoreticky nebo prakticky, jako svou profesí. Studenti realizují exkurze, praktická cvičení i odborné stáže v paměťových i památkových institucích,⁵¹ mnohdy nejen v České republice. Některé vysokoškolské programy zahrnují celé spektrum

kulturního dědictví, jiné jsou specializované na některou z jeho částí. Jak však ukázala podrobnější analýza uvedených programů, potřebu rozvoje účinnější spolupráce s nejširší veřejností tyto programy, vycházející obvykle z tradičních akademických disciplín, až na výjimky nereflektují.⁵²

Vysokoškoláci jsou tedy vesměs připravováni na zvládnutí badatelské práce v oboru včetně komunikace s dalšími odborníky, na veřejnou obhajobu či popularizaci své práce už málokdy. I proto se tak může snadno stát, že odborní garanti NPÚ nenaleznou například se soukromými vlastníky kulturních památek ani společnou řeč, natož pak, aby byli schopni identifikovat společné hodnoty a zájmy.

První pomoc památkám



Inspirace z domova i ze zahraničí

Zahraniční příklady však naznačují, že utváření komplexní nabídky příležitostí pro celoživotní vzdělávání odborné veřejnosti je klíčové nejen pro udržení vysokých standardů kvality soubodé památkové péče. Je rovněž výchozím předpokladem pro obhajobu kulturního dědictví v demokratických režimech, kde je nezbytné společenskou podporu veřejných zájmů stále znovu vyjednávat. Zvláště důležitá je v tomto ohledu kvalitní spolupráce mezi odbornými institucemi na straně jedné a institucemi formálního vzdělávání na straně druhé. Za všechny zmiňme alespoň několik inspirativních systémových příkladů, s nimiž se lze setkat ve Francii, ve Velké Británii, ale již také v České republice.

Ve Francii tvoří základ tradiční vysokoškolské přípravy, ale také dalšího vzdělávání zaměřeného na ochranu, správu, prezentaci a interpretaci kulturního dědictví, vzájemně provázané studium na prestižních L` Écol du Louvre, L` Écol de la Chartes a L` Institute National du Patrimoine zaštiťované ministerstvem kultury a komunikací.⁵³ Velmi inspirativní jsou však rovněž mezioborové studijní programy regionálních univerzit.



Obr. 6. Mezinárodní spolupráce a výměna zkušeností jsou důležitými zdroji inspirace, ale také motivací ke zkvalitňování vlastních přístupů. Debata o edukačních programech a uplatnění absolventů na zámku ve Fontainebleau (foto M. Indra).

Například Ústav historie, dějin umění a archeologie na univerzitě v Nantes nabízí ve spolupráci s Ústavem sociologie a Fakultou cizích jazyků a kultur dvouletý magisterský program zaměřený na analýzu kulturních praktik. Jeden rok studia lze absolvovat také na univerzitě v Düsseldorfu, což studentům umožňuje, aby se při hodnocení a zprostředkování kulturního dědictví, včetně například výzkumu návštěvnických preferencí, naučili zohledňovat i mezinárodní perspektivu.⁵⁴ Naopak magisterský program nazvaný *Valorisation du patrimoine économique et culturel* (Zhodnocování ekonomického a kulturního dědictví), který organizuje pouze Ústav historie, dějin umění a archeologie, nabízí studentům ponor do rozmanitého regionálního dědictví. Studenti získají v průběhu dvou let přehled v oblasti historie, státní i soukromé správy a péče o přírodní a hmotné i nehmotné, movité i nemovité kulturní dědictví celé Francie. Během exkurzí a stáží se detailně seznamují s činností paměťových i památkových institucí, ale také ochrannářských spolků. Podílejí se rovněž na přípravě edukační a interpretační nabídky pro veřejnost.⁵⁵

Absolventi všech výše zmíněných kurzů mohou najít uplatnění nejen ve státních paměťových a památkových institucích, ale také na pozicích zřízovaných na základě spolupráce centrální francouzské vlády s regionálními správami. Například v rámci sítě více než sto osmdesáti měst a území s uměleckými a historickými hodnotami, jež začala vznikat již v polovině 80. let 20. století.⁵⁶ Na známějších a turisticky vytiženějších památkových objektech, mezi které patří například zámek ve Fontainebleau, jsou zaměstnání společně s edukačními pracovníky, kteří mají pedagogické vzdělání a na jejichž platy přispívá francouzské ministerstvo školství.⁵⁷ Na menších místech pak bývá edukace zajišťována prostřednictvím středoškolských pedagogů, kteří zde 2–4 hodiny týdně ve spolupráci se správou památky organizují školní exkurze, připravují tematická školení pro své kolegy, vytvářejí materiály pro výuku. Financování jsou rovněž ze státního rozpočtu.⁵⁸

V kontextu rozvoje celoživotního vzdělávání ve **Velké Británii** nelze na prvním místě nezmínit příkladnou činnost prestižní nevládní organizace Attingham Trust. Toto sdružení již více než padesát let organizuje mezinárodní kurzy na poli dalšího vzdělávání pracovníků památkové péče, muzejníků a restaurátorů. Stálo také za výše citovaným přelomovým výzkumem, realizovaným ve Spojeném království v letech 2001–2003, jehož cílem bylo na základě zmapování formálních i neformálních vzdělávacích příležitostí doložit smysl veřejných investic do památkové péče.⁵⁹ Pro ostrovní tradici je vskutku příznačné, že téměř všechny britské paměťové a památkové instituce mají charakter neziskových organizací a staví svou činnost nejen na práci profesionálů, ale také dobrovolníků.⁶⁰

Pokud jde o známá střediska profesní přípravy, můžeme pochopitelně zmínit nejen elitní univerzitní pracoviště v Oxfordu, Cambridge nebo Durhamu, ale také třeba Ústav archeologie na University College v Londýně. Za téměř osmdesát let si toto pracoviště vybuodovalo renomé světového archeologického učiliště, jež poskytuje odbornou přípravu i v oblasti kulturních a muzejních studií.⁶¹ Mezinárodně proslulá je rovněž Škola muzejních studií na univerzitě v Leicesteru, která zanedlouho oslaví padesát let existence.⁶² Do povědomí české odborné veřejnosti vešla mimo jiné i díky participaci na vzniku hodnotícího rámce pro neformální učení v muzeích a galeriích.⁶³ Podrobněji stojí za to připomenout činnost jednoho z nejmladších,

zato však velmi progresivních pracovišť, které se zabývá odbornou přípravou muzejních a galerijních kurátorů, archeologů i památkářských profesí na univerzitě v Newcastlu.⁶⁴

International Centre for Cultural and Heritage Studies (dále jen ICCHS) zde bylo oficiálně ustaveno v roce 2000 s cílem rozvíjet studium historie, filozofie i otázek praktického provozu kulturního a kulturně historického sektoru. Završilo tak činnost svých zakladatelů, kteří s výukou muzejních a kulturně historických studií na univerzitě v Newcastlu v 90. letech 20. století začali. Našli bychom mezi nimi i profesory Petera Davise a Petera Stona, jejichž práce z oblasti muzeologie a archeologie jsou známy i v českém prostředí.⁶⁵

Aktuálně je činnost ICCHS organizována mezinárodním týmem dvanácti odborníků z Británie, Jihoafrické republiky, Spojených států amerických a Řecka, kteří se podílejí na výuce i výzkumných projektech. Zastoupeny jsou archeologie, muzejní studia, antropologie, kulturní studia, dějiny umění, mediální studia, studia kulturního dědictví. Výzkumné projekty přinášejí živý kontakt s realitou nejen ve Velké Británii, ale také jinde ve světě (např. Kanada, Guyana, Austrálie, Thajsko, Čína, Jordánsko, Itálie, Německo). Globální „akademický“ rozhled je však vyvažován úzkým propojením studia s lokální praxí.



Obr. 7. Účast na lokálním hudebním festivalu, jehož cílem je podpora lidové hudby, patří k oblíbené součásti neformální profesní přípravy studentů ICCHS. Na fotografii výuka jednoho z řadových tanců v městském parku (Hexam, foto A. Smith).

V průběhu intenzivního ročního magisterského studia se studenti seznámí zhruba se stovkou profesionálů z regionálních muzeí, galerií, památkových institucí, státních i neziskových kulturních organizací, zájmových či profesních sdružení. Na pořadu dne jsou nejen přednášky či exkurze, ale především semináře, tvůrčí dílny a debaty. Ve druhé třetině studia realizují studenti v některé z partnerských institucí skupinový projekt, jehož výstupy jsou prezentovány laické i odborné veřejnosti. Může se jednat například o krátkodobou výstavu, webovou prezentaci či doprovodný program pro děti.

Dva měsíce z celkové doby studia jsou pak vyhrazeny pracovní stáži. Vzhledem k mezinárodnímu zaměření udržuje ICCHS v tomto směru spolupráci s kulturními institucemi po celém světě. Složení studentů je však velmi pestré nejen po národnostní a etnické stránce. Cíleně je podporována také kombinace denního a externího studia, která umožňuje setkávání různých generací. Lidé z praxe, kteří si doplňují formální vzdělání, se tak od počátku podílejí na profesní formaci svých mladších kolegů.⁶⁶

Obor *Heritage Studies* (Kulturně historická studia), jenž v sobě integruje specializace na *Heritage Management* (Management kulturního dědictví) a *Heritage Education and Interpretation* (Edukace a interpretace v oblasti kulturního dědictví), vznikl na přelomu tisíciletí na univerzitě v Newcastleu podobně jako v 60. letech 20. století muzejní studia v Leicesteru.



Obr. 8. Edukační program pro rodiny s dětmi se stal pro skupinu studentů ICCHS seminární prací. Mentory byli nejen vyučující, ale také pracovníci vzdělávacího oddělení Discovery Museum, kde se program odehrál (Newcastle, foto H. Havlůjová).

Reagoval na potřebu zúročit a teoreticky dále rozvinout profesní zkušenosti odborníků, kteří se zabývali ochranou, správou, prezentací a interpretací historických památek a míst. Ve svém pojetí i dílčích osnovách tak dodnes čerpá z letitých zkušeností National Trust, Council for British Archaeology, National Lottery Fund nebo English Heritage.⁶⁷ Díky tomu se pro studenty stávají samozřejmou součástí péče o kulturní dědictví také koncepty spolupráce s dobrovolníky, rozvoj komunitní archeologie, grantová podpora projektů participativní památkové péče nebo systematická spolupráce se základními a středními školami.⁶⁸

Mezi obory, které na úrovni počátečního i dalšího vysokoškolského vzdělávání sledují výše popsané zahraniční trendy, patří v **České republice** bezpochyby muzejní a galerijní pedagogika. Oběma disciplínám se daří nejen na poli základního či aplikovaného výzkumu,⁶⁹ ale také v oblasti přípravy odborníků, kteří jsou obeznámeni jak s muzejní a galerijní problematikou, tak s teorií a praxí vzdělávání dětí i dospělých.⁷⁰ Jako samostatný obor lze v současnosti studovat muzejní a galerijní pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde byl v rámci studijního programu Specializace v pedagogice v roce 2012 akreditován obor *Muzejní a galerijní pedagogika*, koncipovaný jako navazující magisterské studium.⁷¹ Příbuzný, leč více specializovaný obor *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění*, nabízí Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně pěstovaná, stejně jako studium v Olomouci, na katedře výtvarné výchovy.⁷² Nikoliv jako obor, ale jako předmět lze studovat muzejní pedagogiku také na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v rámci navazujícího magisterského studia muzeologie a andragogiky.⁷³



Obr. 9. Studentka oboru *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění* Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně realizuje spolu se žáky 7. třídy místní základní školy edukační program na Státním zámku Lysice (foto A. Stuchlíková).

Všechna tři zmíněná pracoviště rozvíjejí intenzivní spolupráci s paměťovými institucemi ve spádových regionech. Za všechny jmenujme alespoň Muzeum umění v Olomouci a Moravskou galerii v Brně. Podílejí se také na zajišťování kurzů dalšího vzdělávání, například ve spolupráci s Metodickým centrem muzejní pedagogiky při Moravském zemském muzeu v Brně.⁷⁴

Galerijní a muzejní edukací se však soustavně zabývá také Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze. Společně s Uměleckoprůmyslovým muzeem v Praze a Galerií Rudolfinum realizovala například nedávno pod vedením Marie Fulkové rozsáhlý projekt *NAKI Vzdělání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy*.⁷⁵ Všechny tři instituce tak zúročily dlouholetou spolupráci, na níž se od samého počátku vždy podíleli také studenti a studentky katedry.

Přestože česká muzejní a galerijní pedagogika reflektuje klíčovou roli edukace a veřejné osvěty a spojuje odbornou profesní přípravu s pedagogicko-psychologickou, širě záběru těchto oborů je i tak limitována. Zaměřují se především na prostředí muzeí a galerií a další typy kulturního dědictví, například památkové objekty, historickou krajinu nebo duchovní dědictví, ponechávají až na výjimky stranou.

Z hlediska rozvoje památkové edukace jsou proto významné také projekty dalšího vzdělávání, které pomáhají naznačené deficitní oborové či pedagogicky založené počáteční profesní přípravy kompenzovat. Odborníkům z paměťových a památkových institucí mohou nabízet například rozvoj v oblasti komunikace nebo práce s veřejností. Pedagogům pak prostor pro doplnění a rozšíření oborového vzdělání. V obou případech by však měly poskytovat také základní orientaci v legislativě a institucionálních poměrech, které možnosti využití výchovně vzdělávacího potenciálu kulturního dědictví zásadně ovlivňují.

Důležité zkušenosti přinesly v tomto směru také dva projekty, které se v souvislosti s realizací školské reformy zaměřily na rozvoj profesních kompetencí školních pedagogů. 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*⁷⁶ se pokusil uvedenou situaci změnit a přizval k řešení různé zainteresované strany. Na základě mezioborové spolupráce teoretiků,⁷⁷ oborových didaktiků, ale především samotných pedagogů byl pak v letech 2006–2008 vytvořen a na deseti školách ověřen koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Výsledky projektu byly zpracovány do podoby metodických publikací a posloužily jako základ pro semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.⁷⁸

V souladu se zahraničními i staršími domácími zkušenostmi se jen potvrdilo, že koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví funguje jako skvělá platforma pro smysluplnou spolupráci škol a paměťových institucí.⁷⁹ Učili se všichni zúčastnění včetně odborných pracovníků muzeí a galerií. Principy výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví začaly být proto experimentálně uplatňovány také na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Osvědčily se při přípravě studentů učitelství dějepisu a dalších spřízněných oborů v kurzech počátečního i dalšího vzdělávání. Inspirovaly rovněž inovace v kurzu Univerzity třetího věku *Péče o kulturní dědictví ve vzdělávací praxi*.⁸⁰



Obr. 10. a 11. Na letní škole věnované v roce 2010 výchově ke vztahu ke kulturně historickému dědictví učili gymnazisté z Přírodní školy pedagogové humanitních předmětů, jak „čist“ krajinu a s pomocí botanických a ekologických metod najít pozůstatky zaniklého osídlení (archeologická lokalita Strassdorf/Strážov, foto O. Charvát a A. Najbertová).

Díky projektu *Kulturně historické dědictví jako východisko pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj místních komunit*⁸¹ se následně ukázalo, že výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví má – podobně jako výchova environmentální – předpoklady podporovat nejen zájem o naši společnou minulost, ale také budoucnost.⁸² Pilotní školní projekty, vytvořené a realizované ve spolupráci s místními paměťovými institucemi a dalšími regionálními partnery, proběhly v letech 2010–2011 na šestnácti místech v České republice. Přispěly zde k poznávání, propagaci i ochraně kulturní krajiny, hmotného i nehmotného dědictví.⁸³ Žáci se pouze nevzdělávali, ale společně s učiteli a zástupci partnerských institucí spoluutvářeli životy svých komunit. Dospělí účastníci naopak nejenže aktivně přispěli ke změnám ve svém okolí, ale využívali také příležitosti učit se od dětí a od sebe navzájem.⁸⁴ Participace regionálních odborníků ze státních institucí, neziskových organizací či místní samosprávy na přípravě a realizaci školních projektů tedy i v tomto případě vyústila v neformální a informální učení všech zúčastněných.

Rozvoj pozitivní hodnotové orientace ve vztahu k místnímu kulturnímu dědictví podpořila v minulém desetiletí celá řada dalších projektů a uvedené příklady nelze považovat za výjimečné ani ojedinělé.⁸⁵ Podobně jako projekt *Archeologie na dosah*, z jehož výsledků vzešla také nedávno certifikovaná metodika *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*,⁸⁶ by se však neobešly bez rozmanitých forem spolupráce s terciární sférou.

Je zřejmé, že vysoké školy disponují důležitým teoretickým a badatelským zázemím, ze kterého může edukační nabídka paměťových, ale také památkových institucí bohatě čerpat. Otázka, k jejímuž řešení, doufejme, v budoucnu přispějí nejen metodické publikace, ale také další profesionalizace v oblasti zprostředkování kulturního dědictví, se však dosud vznášá nad standardy a udržitelností kvality edukačních programů.

Na cestě k systémovým změnám: „Prezentace“ nebo „edukace“?

Také územní odborná pracoviště NPÚ a správy památkových objektů 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 vysokoškolskými institucemi. Za všechny zmiňme alespoň dlouhodobou spolupráci českobudějovického památkového ústavu s Filozofickou fakultou Jihočeské univerzity, projekt konzervace a prezentace Horního hradu v Bečově nad Teplou a projekt *Studentská památková mise*.

Územní odborné pracoviště Národního památkového ústavu v Českých Budějovicích zajišťuje pro Filozofickou fakultu Jihočeské univerzity výuku dvousemestrálního kurzu *Památková péče* již více než deset let.⁸⁷ Přednáškový cyklus, na němž participuje obvykle kolem desítky zkušených odborníků na daná témata, absolvují studenti oborů *Historie*, *Dějiny umění*, *Archivnictví* a nově také *Kulturních studií* v bakalářských i magisterských programech.⁸⁸ Vyučující se soustředí na představení základních znalostí a dovedností, které nalézají uplatnění v oboru památkové péče. Dotčeny jsou dějiny oboru i koncepty ochrany kulturního dědictví na národní, evropské a světové úrovni. Tematicky kurz pokrývá problematiku ochrany historických sídel, nemovitých i movitých kulturních památek, krajiny i archeologického dědictví. Představeny jsou rovněž základy stavebně-historického průzkumu, dokumentace, konzervace a restaurování památek, stejně jako správy a prezentace zpřístupněných objektů. Kurz je zakončen seminární prací založenou na samostatném terénním či archivním výzkumu studentů, respektive ústní zkouškou.⁸⁹

Na rozdíl od výše zmíněných vysokoškolských kurzů je bezpochyby velkou předností českobudějovického přístupu silná vazba všech přednášejících na praxi v oboru a zároveň dlouhodobě pěstovaná reflexe otázek souvisejících s problematikou vzdělávání a práce s veřejností.⁹⁰ Limitní je ovšem délka a přednáškový charakter kurzu. Zdá se však, že i ty by mohly být v dohledné době překonány díky vzniku Centra studijních pobytů v inspirativním prostředí hradu a zámku v Českém Krumlově.⁹¹

Příležitost zapojit studenty a pedagogy vysokých škol přímo do procesu odhalování a obnovování celé škály hodnot konkrétního památkového objektu rozvíjí od roku 2005 správa Státního hradu a zámku v Bečově nad Teplou. Nebývalý úspěch zaznamenal již *Projekt konzervace a prezentace Horního hradu Bečov* vycházející z prvních zkušeností na tomto poli, který získal v roce 2010 prestižní mezinárodní ocenění Europa Nostra Awards v kategorii Projekt/výzkum (Research).⁹² Mezinárodní porota soutěže ocenila na bečovském projektu inovativní metodologický přístup ke konzervaci a prezentaci výjimečně zachované středověké památky, s vyzdvižením velké citlivosti a oddanosti autenticitě. V hodnocení je zdůrazněno, že projekt je příkladem, jenž by se mohl stát skvělou inspirací pro podobné počiny i v dalších zemích. Vedle konzervačního přístupu byla kladně kvitována pilotně ověřovaná vize šetrného využívání a zapojování odborné i laické veřejnosti do samotného procesu památkového průzkumu a stavební obnovy.⁹³



Obr. 12. Vůdčí osobností nové koncepce edukačního využití státního hradu a zámku Český Krumlov je Pavel Slavko (Český Krumlov, foto P. Hudec).

Porotu oslovil návrh prezentace památky formou interaktivních a edukativních programů, které nejenže představují Horní hrad jako artefakt sám o sobě, ale jsou úzce propojeny se vzdělávacím systémem všech typů škol a odborných institucí. Cílem je umožnit široké odborné i laické veřejnosti nahlédnutí a vlastní „čtení“ ve vizuálně otevřené stavební struktuře hradu, neboť takový způsob revitalizace a pozdějšího provozu hradu umožní získat hlubší znalosti a povědomí o stavební historii i multioborové památkové péči. Využití atraktivního procesu poznávání a stavební obnovy má pak za cíl nejen zviditelnit proces záchrany mimořádně autentické památky, ale také probuzení či prohloubení zájmu o kulturní dědictví. Programy jsou proto vždy vedené lektory, na jejichž odborné erudici a zaujetí pro věc je spolu s neopakovatelným geniem loci založen mimořádný úspěch pilotně testovaných programů. Opakovaně se rovněž osvědčilo využívat v programech určených zejména školním a laickým skupinám tandemovou spoluprací lektora a animátora, jehož úkolem je vtahovat účastníky programu do diskuse, pomáhat jim, aby se nebáli klást otázky, formulovat vlastní hypotézy a hledat odpovědi v prostředí, které je obklopuje.

Badatelský přístup k prezentaci a interpretaci Horního hradu, který podporuje učení a rozvoj samostatného poznávání účastníků edukačních programů se rodil v kooperaci historiků a památkářů s pedagogy a studenty z Ústavu památkové péče Fakulty architektury ČVUT v Praze či Pedagogické fakulty Západočeské univerzity. Hlavní impuls pro jeho širší a koncepční uplatnění však přinesla až spolupráce s Katedrou dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a se studenty alternativního Gymnázia Přírodní škola o.p.s.⁹⁴ Došlo tak k jedinečné synergii a vzájemnému posílení památkové péče a soudobé pedagogické teorie a praxe, jež se promítly například do vzniku a budování regionálního edukačního centra NPÚ právě v Bečově (viz níže). Vedly však také k uzavření smlouvy, na jejímž základě se stal Státní hrad a zámek Bečov fakultním památkovým objektem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.⁹⁵



Obr. 13. K průkopnickým počínům v oblasti památkové edukace patří cyklus programů věnovaný problematice stavební obnovy hradu Bečov. Program „Dobrodružství vápna a písku“, zaměřený na poznávání historických omítek, stál rovněž u zrodu projektu „(Ne)tušené souvislosti“ (foto P. Hudec).



Obr. 14. Studentky pražské pedagogické fakulty pózují na vstupním nádvoří státního hradu a zámku Bečov. V dubnu 2010 spojily zdejší jednodenní exkurzi semináře „Vzdělávací potenciál kulturního dědictví“ s účastí na akci Uměleckoprůmyslového muzea „Cesta buvola kolem Česka“ (foto K. Durychová).

Avšak ani kvalita a dílčí úspěchy zmíněných projektů by neměly zastínit skutečnost, že se v rámci odborného diskurzu české památkové péče, stejně jako organizační praxe NPÚ, jednalo až dosud o více méně experimentální podniky, které mají pozitivní dopady a ohlasy, leckde i své analogické protějšky,⁹⁶ ale samy o sobě jsou nesystémové a dlouhodobě obtížně udržitelné. Přestože jsou logickou odpovědí na letité volání po reformě počátečního i dalšího památkářského vzdělávání, bez personálního a finančního zajištění lze jejich kvalitu rozvíjet jen stěží. Ba co hůř, univerzitní záštity ani mezinárodní uznání ještě nepředstavují záruku, že se inovace v terciárním sektoru doopravdy prosadí. Zatímco ve světě státní památkové péče pomáhají argumentovat ve prospěch „prezentace“ formou „edukace“, v akademickém prostředí naopak provokují pragmatické představy, že neefektivnější formou „edukace“ je plošná „prezentace“ dosaženého stavu poznání.

Jak ukázal také odborný seminář věnovaný možnostem celoživotního vzdělávání v historickém prostředí,⁹⁷ přesvědčili se o tom nedávno také autoři a řešitelé projektu, který byl zkráceně nazván *Studentská památková mise*.⁹⁸ Posláním projektu se stala inovace studijních programů na vybraných pražských vysokých školách, jejichž absolventi nacházejí uplatnění rovněž v oblasti státní památkové péče. Inovace spočívala v aktivním zapojení studentů do řešení

výzkumného úkolu pražského územního pracoviště NPÚ, který spočívá v revizi památkového fondu na území velké Prahy. Na základě práce v terénu, která se odehrávala podle standardní metodiky tzv. pochozího stavebně historického průzkumu, získali studenti základní zkušenosti v oblasti monitoringu památek a jejich dokumentace.⁹⁹

Z celkového hodnocení koordinátorky projektu Kateřiny Samojské vyplynulo, že projekt vyvolal především značný zájem studentů. Vzhledem k tomu, že se pohybovali v lokalitách mimo území pražské památkové rezervace, jež se v současnosti rychle vyvíjejí a proměňují, přijali navíc svůj úkol zdokumentovat a případně navrhnout k vyššímu stupni ochrany významné, avšak opomenuté stavby, velmi zodpovědně. Za necelé dva roky se do projektu zapojila stovka studentů dějin umění, archeologie a architektury, kteří revidovali oblast pražských Košíř, Hlubočep a Dejvic. Na základě terénních průzkumů zpracovali kvalitní mapové podklady (syntetické rekonstrukční plány celých území) a pro více než tisíc domů vytvořili evidenční karty s fotodokumentací.¹⁰⁰ Podle Kateřiny Samojské vše na profesionální úrovni. Za přidanou hodnotu pak lze považovat nejen to, že desetina účastníků spojila svou účast v projektu s další odbornou profilací,¹⁰¹ ale také skutečnost, že se v průběhu projektu dařilo překonávat komunikační bariéry, které obvykle panují mezi památkáři a veřejností. Slovy koordinátorky projektu: „*Studenti byli lidem sympatičtí a spojení student – památka budilo navenek ještě větší sympatie.*“¹⁰²



Obr. 15. Účastnice projektu „*Studentská památková mise*“, studentky architektury s lektorkou Lídou Hůrkovou, v terénu při diskuzi nad historickými mapovými podklady (foto archiv K. Samojské).

Po skončení projektu však zůstává otázkou, zda se studenty oceňovanou účast na skutečné badatelské práci, která není jen seminárním cvičením, ale má rovněž společenský přínos, podaří zachovat. Již v průběhu projektu se totiž spolupráce s některými lektory ukázala být problematickou, neboť nedokázali společně se studenty sdílet hodnoty projektu nebo nenašli čas poskytnout jim kvalitní vedení. Paradoxně se tak v mentorské roli osvědčovali lépe čerství absolventi a nikoli přední znalci oborů.¹⁰³ Na nich však záleží, zda se uvedené inovace studijních programů ve výuce uplatní i bez projektového zázemí.



Obr. 16. Lektor projektu „Studentská památková mise“ Michal Rykl při praktické demonstraci historických stavebních technik (foto archiv K. Samojské).

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, přiměla NPÚ, aby se pokusil problematiku všeobecně dostupné památkové edukace, zahrnující i vzdělávání dospělých, koncepčně řešit.¹⁰⁴ V roce 2012 proto NPÚ vstoupil 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-learningu¹⁰⁵ a m-learningu¹⁰⁶, které by přispěly k maximálnímu možnému zpřístupnění kulturního dědictví, například lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁰⁷

Pro naplnění takto stanovených cílů a projektového záměru se stalo rozhodujícím partnerství NPÚ s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně, které vnesly do zkoumané problematiky klíčová expertní stanoviska a přístupy. Vzhledem k tomu, že obě fakulty připravují a dále vzdělávající valnou část pedagogů základních a středních škol, přínos partnerství se promítl nejen do výzkumné, ale také do aplikační roviny projektu.



Obr. 17. Spolupráce NPÚ s pedagogickými fakultami podpořila hledání účinnějších způsobů, jak propojit světy památkové péče a vzdělávání. Didaktický seminář pro koordinátory edukačních center NPÚ připravený zástupci Pedagogické fakulty v Praze (Velehrad, foto P. Hudec).

Přehled uvedený výše naznačil, že na rozdíl od vysokoškolských pracovišť, která tradičně utvářejí odborný diskurz památkové péče, disponují pedagogické fakulty dosud opomíjeným vědeckovýzkumným zázemím. Právě díky němu je však možné například navrhnout didakticky relevantní metody učení pro různé cílové skupiny a ověřit i míru jejich účinnosti v edukační praxi. Určujícími se staly metodologické koncepce tzv. akčního výzkumu, které se s úspěchem uplatňují v aplikovaných pedagogických a sociálních vědách.¹⁰⁸ Jedná se o typ kvalitativního výzkumu, který koresponduje s dynamickou povahou zkoumané sociální reality a lze jej proto využít při dosahování společenských změn.¹⁰⁹ Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení zainteresované skupiny, jíž se změny týkají, do výzkumného procesu.¹¹⁰ Na všech fázích výzkumu se pak podílí nejen výzkumný tým, ale také další lidé, jichž se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká.¹¹¹

Vzhledem k výše uvedeným cílům projektu a zaměření zúčastněných vysokoškolských pracovišť se tak výzkum v oblasti terciárního vzdělávání věnoval v první fázi zmapování a analýze vzdělávacích potřeb dospělých, na nichž záleží, zda a do jaké míry bude v české společnosti výchovně vzdělávací potenciál kulturního dědictví dále využíván. V centru pozornosti se díky tomu ocitli kromě stávajících a budoucích aktérů památkové péče rovněž stávající a budoucí učitelé základních a středních škol. Ve druhé fázi projektu pak byly za účasti znalců a správců kulturního dědictví, pedagogů a oborových didaktiků, ale také studentů vysokých škol ověřovány rozmanité metody počátečního i dalšího vzdělávání přispívající nejen k efektivnímu

učení cílových skupin, ale zároveň také ke zkvalitňování péče o kulturní dědictví ve spádových regionech.

Do řešení projektu se z dotčených pedagogických fakult zapojili zejména zástupci pražské katedry dějin a didaktiky dějepisu a brněnských kateder historie, výtvarné výchovy a sociální pedagogiky. Zastávali mimo jiné roli garantů pedagogické a didaktické kvality nově vznikajících edukačních programů,¹¹² z nichž některé ve spolupráci s NPÚ sami realizovali (viz *Kapitola 5*).¹¹³ Stali se rovněž spolupořadatelé odborných seminářů, jejichž cílem bylo přispět k provázání systému vzdělávání v rámci NPÚ s dalšími sférami celoživotního učení v ČR. Pro potřeby nejširší odborné veřejnosti byl v roce 2013 v Brně uspořádán seminář *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ*. V dalších letech pak následovaly dva pražské semináře specializované na potřeby památkových správ (*Edukace na památkových objektech ve správě NPÚ*, 2014) a územních odborných pracovišť (*Edukace v historickém prostředí*, 2015).¹¹⁴

Ve výzkumné i aplikační rovině projektu se tak podařilo zúročit teoretické poznatky i praktické zkušenosti zúčastněných vysokoškolských pedagogů, a to zejména v oblasti školního vzdělávání a profesní přípravy učitelů, muzejní a galerijní pedagogiky a výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Pod jejich vlivem byly upřednostněny také kvalitativní metody výzkumu, realistický přístup k profesnímu vzdělávání, stejně jako motivace k dobrovolné

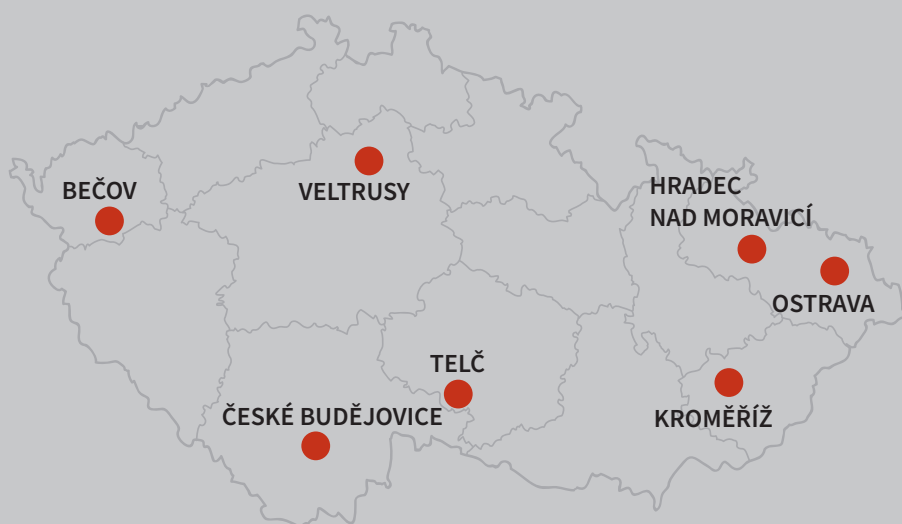


Obr. 18. Zahájení semináře „Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ“, který pořádala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v prostorách Moravského zemského muzea v Brně (foto P. Hudec).

participaci cílových skupin spíše než zavádění plošných direktivních opatření. Za hlavní přínos projektu lze pak bezpochyby považovat skutečnost, že se podařilo modelově ověřit, za jakých předpokladů a podmínek by NPÚ, jakožto státní instituce s regionální působností, mohl také ve spolupráci s vysokými školami zajišťovat veřejně dostupnou a zároveň kvalitní edukaci v historickém prostředí.

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

Některá z takto vytipovaných míst zajišťovala již v době před vznikem edukačních center také zajímavou vzdělávací nabídku pro potřeby terciární sféry. O bezprecedentní spolupráci územního odborného pracoviště NPÚ v Českých Budějovicích s Jihočeskou univerzitou nebo průkopnickém projektu konzervace a prezentace Horního hradu Bečov formou vzdělávacích programů jsme se zmínili již výše. Také na Dole Michal se však už od roku 2012 rozvíjela spolupráce s Ostravskou univerzitou při zajištění výběrového semináře *Publicita průmyslového dědictví*.¹¹⁵ Na územním odborném pracovišti NPÚ v Telči se rozbíhal cyklus přednášek pro studenty Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity v Brně realizovaný v nově rekonstruovaných prostorách Univerzitního centra – bývalé jezuitské koleji v Telči.¹¹⁶ V Kroměříži se pak pod záštitou právě vznikajícího Národního centra zahradní kultury dále rozvíjela dlouholetá spolupráce se Zahradnickou fakultou Mendlovy univerzity v Brně.



Obr. 19. Mapa pokrytí České republiky edukačními centry NPÚ (k roku 2015) ilustruje celorepublikový dosah projektu, zároveň však také jeho limity, „bílá místa“ v řadě krajů.

Jak tento stručný přehled napovídá, regionální edukační centra NPÚ vznikla jak při územních odborných pracovištích (v Českých Budějovicích, v Kroměříži, v Ostravě a v Telči), tak na památkových objektech (SHZ Bečov, SZ Hradec nad Moravicí a SZ Veltrusy). Jejich rozmanitá profilace umožnila ověřovat edukační aktivity zaměřené na nové podoby interpretace tradičních památkových objektů, jako jsou hrady či zámky, ale také na objevování unikátních hodnot památkových rezervací a zón, památek zahradního umění nebo industriálního dědictví. Stranou nezůstaly ani památky UNESCO nebo reflexe památkové péče jako takové.¹¹⁷

Činnost jednotlivých edukačních center byla do značné míry autonomní, vycházela však zároveň ze společně sdílených hodnot a rámcové koncepce,¹¹⁸ na jejímž vzniku se podíleli nejen všichni koordinátoři edukačních center,¹¹⁹ ale také další členové projektového týmu a odborní konzultanti z řad památkářské a pedagogické veřejnosti. Podařilo se tak na jedné straně definovat společné principy a cíle pilotních edukačních programů, které byly od roku 2013 ověřovány na různých místech České republiky, na straně druhé pak zohlednit regionální specifika spádových oblastí edukačních center. Ať už ve smyslu dostupného památkového fondu, úrovně zkušeností s realizací edukačních aktivit nebo konkurence na místním vzdělávacím trhu.

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

- **Motto:** Památky nás baví!
- **Poslání NPÚ (na poli edukace):** Prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností napomáhat k hlubšímu vnímání národní a evropské kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR.
- **Vize projektového týmu (do r. 2015):** Chceme, aby si děti i dospělí prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností osvojili znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje, jež přispívají k ochraně dědictví minulosti, k hlubšímu vnímání národní a kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví.
- **Devatero pravidel pro edukační programy NPÚ:**
 1. Na počátku je zážitek.
 2. Čeho se člověk dotkne, na to nezapomene.
 3. Co je dobré pro děti, je dobré i pro dospělé. (Opačně to však platí málokdy.)
 4. Lidé chrání to, k čemu mají vztah.
 5. Památky jsou místem, kde můžeme objevovat své příběhy.
 6. Památky nejsou jen hrady a zámky.
 7. Památky jsou příležitostí pro setkávání, učení, tvorbu a zábavu všech generací.
 8. Proces je stejně důležitý jako výsledek.
 9. Pomoz mi, abych si na to přišel sám.

Všech sedm center obdrželo mimo jiné univerzální sadu mobilních edukačních pomůcek, jež jsou využitelné také jako kompenzační, 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.¹²⁰

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.¹²¹ Zvláště je pak třeba vyzdvihnout také participaci výše zmíněných vysokoškolských pracovišť, která se zapojila do tvorby, ověřování i hodnocení pilotních edukačních projektů.



Obr. 20. Původní návrh projektového loga s mottem „Památky nás baví“, který byl vybrán na základě soutěže seminářních prací studentů Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarkovy univerzity v Brně (autor návrhu Andrej Ševčík, 2013).

Koordinovaný postup všech center umožnil, aby se náměty, postřehy či zkušenosti účastníků, ať už se podíleli na kterékoli fázi programu, 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.¹²²

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.¹²³ Do vínku mu po skončení projektu přibudou i další hmotné či digitální výstupy, zároveň však zdědí také tři základní doporučení pro implementaci výše pospaného modelu systémové podpory památkové edukace v ČR do praxe (viz níže). Zbývá jen doufat, že i díky tomu jeho kapacity v následujících letech posílí další památkoví pedagogové.

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

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



3. Památková edukace a vzdělávání dospělých v historickém prostředí

Usilujeme-li v demokratických společnostech 21. století o zachování kulturně historických hodnot pro budoucnost, představuje vysoce odborná činnost paměťových a památkových institucí pouze nezbytný základ této snahy. Stejně významná je otevřenost a srozumitelnost oborových světů široké veřejnosti. Tradiční způsoby zpřístupňování kulturního dědictví však narážejí v současnosti, zdá se, na své limity. Z hlediska udržitelnosti kvalitní péče již očividně nestačí přilákat k uměleckým a historickým památkám dočasnou pozornost a pak rychle odbavit zástupy návštěvníků. Jako účinnější strategie, jež vede i k zachování institucí samých, se jeví schopnost utvářet a udržovat dlouhodobé a smysluplné vazby, které se zakládají na pozitivních formativních zkušenostech. Jednou z možností, jak vytvářet příznivé podmínky pro pěstování kvalitních vztahů s veřejností, jež se po vzoru muzeí a galerií uplatňuje ve světě památkové péče, je tzv. památková edukace.

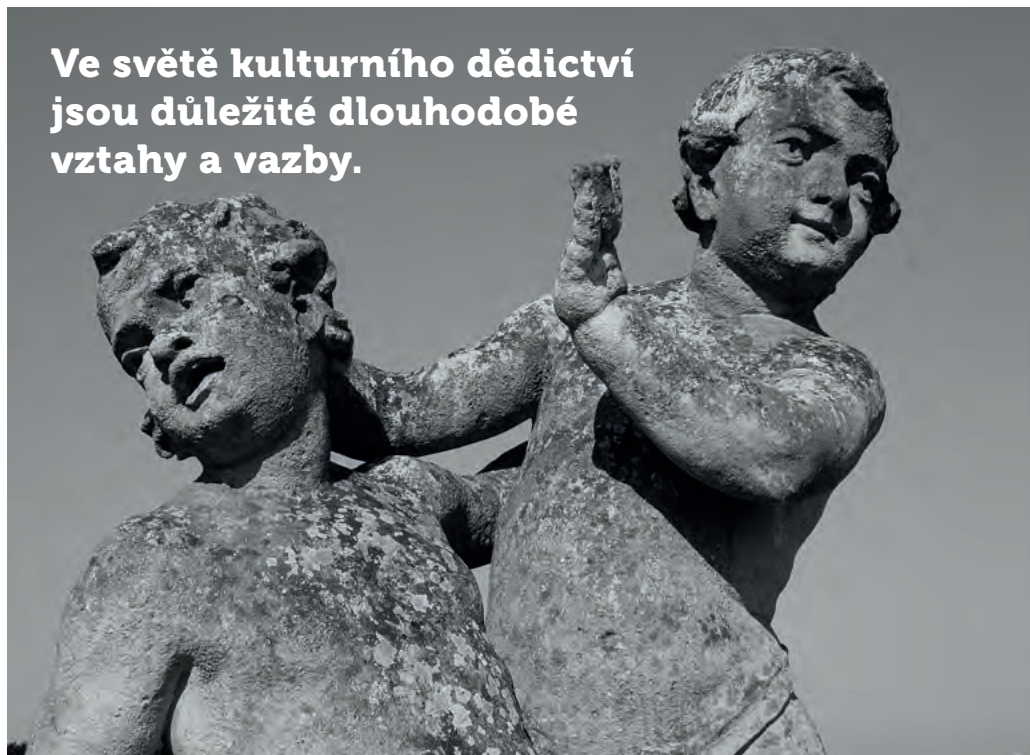
Rozbory a příklady uvedené výše naznačují, že v českém prostředí byla až donedávna věnována tomuto přístupu jen velmi malá pozornost. Teprve z nutnosti proměnit již déle neudržitelnou praxi se proto rodí potřeba vychovávat specialisty, kteří by se dokázali úspěšně zapojit do chodu institucí pečujících o kulturní dědictví, rozuměli ochraně svěřených hodnot po odborné i právní stránce a zároveň byli také vzdělanými pedagogy. Ideální se zdá být kombinace studia odborných historických disciplín vážících se ke kulturnímu dědictví spolu s pedagogikou a základy managementu.¹²⁴ Takoví specialisté by pak mohli působit nejen v paměťových institucích, ale také na státních a soukromých památkových objektech nebo v neziskových organizacích zabývajících se kulturně historickým odkazem.

Vzhledem k současnému stavu v oblasti vysokoškolské přípravy odborníků, kteří se uplatňují v oborech památkové péče, stejně jako v oblasti terciární přípravy pedagogů, si však cesta k vytvoření podobného typu studia vyžádá ještě nějaký čas a četné diskuse.

Jedním z příspěvků do debaty může být i tato kapitola, která se věnuje vybraným aspektům památkové edukace (obsah, cíle, metody, didaktické prostředky) v kontextu teorie vzdělávání dospělých. Kromě koncepčních východisek nabízí také výzkumný exkurz do světa první skupiny praktiků, kteří se na utváření nově vznikajícího, oborově didaktického diskurzu české památkové edukace podílejí prostřednictvím činnosti regionálních edukačních center NPÚ.

Předkládaná kapitola poslouží tedy patrně nejvíce pedagogům a lektorům, kteří hodlají se studenty vysokých škol nebo účastníky dalšího vzdělávání nejen objevovat, ale také dále rozvíjet a zkoumat možnosti památkové edukace, respektive problematiku zprostředkování péče o kulturní dědictví širší veřejnosti. Nabízí však také metodické postřehy a náměty, které mohou obohatit i další vysokoškolskou praxi. Už jen proto, že edukace v historickém prostředí umožňuje rozvíjet profesní kompetence studentů *jinak*, než jak to dovoluje běžné akademické prostředí. Zároveň však svými cíli a postupy naplňuje záměry a principy vzdělávání dospělých.¹²⁵

**Ve světě kulturního dědictví
jsou důležité dlouhodobé
vztahy a vazby.**



Vybrané otázky z teorie vzdělávání dospělých

Teorie vzdělávání dospělých odráží skutečnost, že představy o výchově a vzdělávání byly v evropské kultuře dlouho spojovány téměř výhradně s první fází lidského života, tj. s obdobím dětství a dospívání. Přestože realita těmto představám neodpovídala, neboť teprve život nás měl podle rčení starších generací něčemu naučit, koncept celoživotního učení se začal ve vzdělávací teorii a praxi prosazovat teprve ve druhé polovině 20. století.¹²⁶ Napětí mezi představou, že výchovně vzdělávací proces je časově omezen a dospělý je ten, koho již nelze vychovávat nebo něco nového naučit, a zkušeností, že se všichni učíme po celý život, chceme-li ve světě obstát, nás však provází doposud.¹²⁷



**Dospělý je ten, koho již
nelze nic nového naučit?**

I. Š E P R A L O W Y. 1

Andante con moto.

A

Obr. 21. Sebránj českých pjsnj složených od Jana Swobody, Praha 1836 (repro. P. Hudec).

Podle nizozemského teoretika Waltera Leirmana je situace ještě o poznání složitější. Ve vzdělávání (dospělých) můžeme podle jeho zjištění rozlišit čtyři základní modely, či autorovými slovy „kultury“, které se vyvinuly postupně a ve vzájemné interakci. Jejich působení ve vzdělávacím prostředí se však nyní vzájemně překrývá a doplňuje.¹²⁸

Kultura expertů reprezentuje podle autora prapůvodní lidskou ideu, že vzdělání přispívá k překonání nevědomosti a k získání moci nad životem. Autorita učitele se rodí především z tradice a expertní znalosti, tj. z tradování vědění. Učitel je interpretem, překladatelem, prostředníkem, vypravěčem. Ten, kdo se chce učit, musí autoritu vědění i způsob, jak je předáváno a tlumočeno, s úctou respektovat. Záleží však pouze na něm samém, jak s obsahem učení dále naloží.

Kultura inženýrská vzniká podle Waltera Leirmana v industriálně rozvinutých společnostech v souvislosti s kritikou kultury expertů. Vychází z přesvědčení, že hlavní problémy člověka i společnosti mohou být vyřešeny s pomocí plánované sociální změny. Opírá se také o empiricky podložené výzkumy, že lidé jsou schopni a chtějí se učit po celý život. V demokratických společnostech staví tato kultura především na víře v samostatnost a autonomii občanů. Totalitní režimy tento typ sociálního inženýrství spíše využívají, aby udržovaly obyvatelstvo pod kontrolou. V obou systémech se však nositeli a aktéry změny stávají vzdělavatelé, kteří ovládají nejen vzdělávací obsahy, ale také procesy poznávání, a to včetně způsobů, jak čelit odporu vůči změně.¹²⁹

Třetí model, který Walter Leirman popisuje, lze řadit opět mezi velmi staré vzdělávací koncepce. *Kultura prorocké výchovy* se obvykle dostává ke slovu v reakci na společenské krize či živelné katastrofy. Podle autora odráží veřejně sdílenou potřebu (vše)nápravy a účinnějšího prosazování morálních hodnot, například jejich zakotvením mimo dosah lidského světa. Vzdělávací obsah i proces učení se pak řídí podle morálního modelu, který je reprezentován svatým textem, životním stylem vyvolené komunity či charismatickým vůdcem. Autorita prorockého učitele se nemusí odvíjet ani od jeho expertní či společenské pozice. Zakládá se spíše na osobním charismatu a žákově identifikaci s morálním modelem.¹³⁰

Vznik *kultury komunikativního vzdělávání* spojuje Walter Leirman s postmoderními gnoseologickými revizemi druhé poloviny 20. století. Klíčem ke vzdělání (a poznání vůbec) je zde dialog.¹³¹ Například podle filozofa Jürgena Habermase má tzv. komunikativní jednání dva základní předpoklady. Schopnost mluvit s ostatními otevřeně o svých jedinečných životních zkušenostech. A schopnost empatie a naslouchání, jež otevírá rovněž možnost učit se ze zkušenosti druhých.¹³² Prostřednictvím komunikativního jednání pak nejenže vedeme dialog o světě lidského života uvnitř tohoto světa, ale zároveň prosazujeme své zájmy vůči světu vnějšmu. Vzdělavatel zaujímá pozici komunikátora, který motivuje své vzdělávající se partnery, aby rozvíjeli svou ochotu i dovednost vzájemně komunikovat. Dovede také podpořit jejich schopnost své světy na základě konsenzu bránit, například před neoprávněnou manipulací či mocenskými zásahy.¹³³

Z hlediska tzv. kritické teorie, která na počátku poslední dekády 20. století inspirovala také úvahy o vzdělávání dospělých, má tak vlastně každé komunikativní vzdělávání politický rozměr. Aktérům – vzdělavatelům i vzdělávaným/vzdělávajícím se – totiž umožňuje, aby nejenže identifikovali různé formy sociální kontroly, ale v případě potřeby společně volili účinné strategie, jak jí čelit. S přihlédnutím k raným Habermasovým analýzám, které věnoval otázce souvislostí mezi poznáním a lidskými zájmy,¹³⁴ se tak (alespoň teoreticky) děje ve třech rovinách lidské interakce se světem, respektive v trojici vzájemně se prolínajících světů, které tyto interakce zakládají.¹³⁵

Ve světě objektivním, který je charakteristický předmětnými vztahy, se učení odehrává v rovině instrumentální. Klíčové jsou technické znalosti a dovednosti, porozumění zákonitostem příčiny a následku, řešení logických problémů. Objektivní svět pomáhají uspořádat a udržovat empiricko – analytické metody poznání. I proto bývá spojován s pozitivistickým modelem vědy. Vzdělávání dospělých zaměřené na rozvoj této domény přispívá k získávání praktických dovedností a informací, které usnadňují zejména fyzické pobývání ve světě, ale také účelnou organizaci životního prostředí. Instrumentální formy jednání však zahrnují také řadu pracovních kompetencí, včetně řízení druhých lidí.¹³⁶

Pokud však o druhých nesmýšlíme „věčně“, jakožto o nástrojích svých vlastních ambicí, ale vnímáme je jako své lidské protějšky, pohybujeme se již ve světě druhém. Ve světě sociálních interakcí. Mezilidské vztahy nám pak poskytují příležitost k rozvoji poznání v interpretační rovině. Také v dospělosti je třeba pěstovat sociální dovednosti jako schopnost porozumět druhým lidem, symbolickým reprezentacím i způsobům, jak se utvářejí společensky relevantní významy. Kultivovat můžeme i vlastní účinné komunikativní jednání, ať už má podobu



vyjednávání významu, řešení problémů nebo aktivního podílu na dosahování společenského konsensu. Porozumění rozdílu mezi etickým a právně korektním jednáním nám pak například umožňuje chránit svět neformálních mezilidských vztahů před neblahými vlivy institucionální kontroly.¹³⁷

Teprve v subjektivním světě, jenž se rodí ze vztahu každého z nás k sobě samému, však dokážeme nahlédnout, na základě kterých předpokladů a hodnot jsou utvářeny či omezovány naše způsoby myšlení, jednání a cítění. Když si tyto mantinely uvědomíme, můžeme s nimi začít pracovat, překonávat je i měnit. Předpokladem takové individuální transformace v rovně emancipační je schopnost kritické (sebe)reflexe a vhledu, ale také porozumění procesům vlastního učení. Osvojíme-li si kritické myšlení, dokážeme například rozlišovat mezi pravdou a ideologií nebo rychleji odhalit pokusy o manipulativní zacházení s naší osobou. Především však lépe porozumíme tomu, jak sociální, kulturní a politické kontexty ovlivňují celé naše myšlení a jednání.¹³⁸

Podle amerického sociologa Jacka Mezirowa, který Habermasovy úvahy rozvinul pro potřeby vzdělávání dospělých, nelze než k transformativnímu učení dospět.¹³⁹ V dětství se podle něj učíme především uchovávat to, co se v průběhu lidského vývoje osvědčilo. Osvojujeme si dílčí významová schémata, která se postupně poskládají do určité životní perspektivy. Dospělost je naopak charakteristická tím, že pod vlivem životních zkušeností své dětské představy proměňujeme.¹⁴⁰ Učíme se vytvářet své vlastní interpretace a rozvíjet autonomní myšlení.¹⁴¹



Prorocká kultura: přinést životní sílu a hodnotu tomu, co umdlévá.

Z formativního učení se tak podle Jacka Mezirowa stává učení transformativní, které učícím se lidem umožňuje, aby porozuměli svým vlastním zkušenostem se světem, s jinými lidmi i se sebou samými.¹⁴²

Zásadním momentem v procesu transformativního učení ovšem není zkušenost jako taková, ale její kritická reflexe a konfrontace. Kritické zhodnocení vyvolá otázky či pochybnosti, zda jsou aktuální představy našeho žitého světa oprávněné. Teprve diskuse s druhými lidmi nás však podle Jacka Mezirowa dovede skutečně pohnout k potřebným změnám.¹⁴³ Podle Roberta Boyda a Gordona Myerse nemusejí být navíc zdrojem transformativního učení pouze kognitivní procesy. Autoři, kteří vycházejí z poznatků analytické psychologie, upozorňují, že vlivnější než kognitivní mohou být afektivní či kinestetické podněty. Tvrdí také, že výsledkem procesu transformace nemusí být jen emancipace dospělého jedince. Důležitější je podle nich probuzení vědomí vzájemné závislosti a soucitu s druhými lidmi.¹⁴⁴

Síla *kultury komunikativního vzdělávání*, jež v sobě kloubí teorii komunikativního jednání a transformativního učení, tak podle Waltera Leirmana spočívá v možnosti posilovat prostřednictvím vzdělávacích aktivit individuální, sociální i kulturní životní svět dospělého člověka. Vzhledem k tomu, že je založena na kritickém reflektování a dialogickém sdílení individuál-

ních zkušeností, má tendenci odolávat jak subjektivním, tak vnějším mocenským tlakům. K rozhodnutím se dospívá konsenzem.¹⁴⁵

Z hlediska etablovaných vzdělávacích struktur, v nichž však i nadále dominují kultura inženýrská a kultura expertů, se kultura komunikativního vzdělávání jeví jako málo efektivní. Zkušenostně reflektivní učení stejně jako poznávací dialog vyžadují mnoho času a daří se jim spíše v menších skupinách vyučovaných/učících se jedinců. Málokdy je tak komunikativní model prosazován za použití finančních či mocenských prostředků a bývá proto považován, například z hlediska vzdělávací politiky, za strategicky bezpředmětný.¹⁴⁶

Walter Leirman také upozorňuje, že stejně jako ostatní kultury čelí rovněž kultura komunikativního vzdělávání riziku povrchnosti a zahleděnosti do sebe samé. Namísto kritické analýzy a argumentace může zůstat jen u kultivace vyjadřování. Namísto transformativního učení se účastníci vzdělávání, lektory nevyjímaje, pouze utvrzují ve stávajících obrazech světa.¹⁴⁷ Pokušení rezignovat na identifikaci skutečných vzdělávacích potřeb dospělých, stejně jako obavy, že důsledky a průběh učení povedou k nečekaným a nezamýšleným změnám – a to nejen ve světě vzdělávaných/vzdělávajících se, ale také ve světě vzdělavatelů – mohou být prostě příliš velké.

Nehledě na zvolený model se tak vlastně při vzdělávání dospělých stále znovu aktualizuje platónská otázka po mocenské povaze výchovy a vzdělávání, respektive po svobodě a odpovědnosti vychovatele/vzdělance čili pedagoga.¹⁴⁸ Podle Platóna je úkolem pedagoga doprovázet nedospělé na jejich cestě k dospělosti, tj. ke svobodě a odpovědnosti. Ve světě dospělých se proto smysl edukačních aktivit vždy jeví přinejmenším jako paradoxní.



**Klíčem k poznání
a vzdělávání je dialog.**

Didaktický nástin památkové edukace pro dospělé

Pokud chceme, aby si nejen děti a mládež, ale také vysokoškoláci 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) můžeme postupovat analogicky jako v případě primární a sekundární památkové edukace.¹⁴⁹ Zvolit přiměřenou škálu metod a prostředků, které by k naplnění našeho záměru mohly teoreticky vést. Zároveň – abychom zvýšili reálnou šanci, že k učení dojde – tuto škálu korigovat s ohledem na individuální vzdělávací potřeby a profesní směřování cílových skupin. Než se však do takového úkolu pustíme, je třeba zvážit, za jakých podmínek je vůbec památková edukace dospělých přípustná a do jaké míry je adaptace tohoto konceptu pro potřeby vzdělávání dospělých možná.

Kultura památkové edukace pro dospělé

Doložili jsme výše, že v základu všech vzdělávacích aktivit pro dospělé leží paradox odhalující mocenský charakter každé pedagogické situace. Přestože tedy své edukační záměry chápeme jako nezbytnou službu veřejnosti a závazek vůči budoucím generacím, musíme se zároveň ptát: Jsou naše zamýšlené intervence do života svobodných a odpovědných lidí vůbec přípustné? A pokud ano, za jakých podmínek? První dvě odpovědi se nabízejí zdánlivě samy.

Dospělý člověk je svobodný. Záleží tudíž jen na jeho rozhodnutí, zda se edukačního programu zúčastní, či nikoli. Svou účastí nám pak dává právo podílet se na jeho vzdělávání. Zároveň, jak upozornil například americký andragog Edward Taylor, je každý dospělý sám sobě odpovědný za průběh a výsledky svého učení. Opět tedy záleží jen na jeho volbě, zda se spokojí s nabízenými cíli a metodami vzdělávání, zda do nich bude chtít aktivně zasahovat nebo zvolí úplně jiné.¹⁵⁰

V kontextu počátečního a dalšího vzdělávání se pak situace jeví ještě o poznání jednodušší. Lze zcela oprávněně předpokládat, že studenti vysokých škol, stejně jako kurzů dalšího vzdělávání, se účastní vzdělávacího procesu na základě svobodného uvážení. Přestože nemusejí být na svém učení vždy zcela vnitřně zainteresováni, vedou je přinejmenším formální důvody k tomu, aby se učili a edukační procesy podstupovali.

Podle pragmatického stanoviska jiného amerického andragoga, Petera Jarvise, lze proto ve formálním vzdělávacím sektoru snáze překonávat i obtíže, které obvykle nastávají při analýze individuálních vzdělávacích potřeb dospělých. Tak jako na každém jiném trhu rozhoduje podle něj i na tom vzdělávacím nabídka a poptávka. Jsou-li inzerované kurzy navštěvované, znamená to automaticky, že program oslovil vzdělávací potřeby účastníků. Peter Jarvis argumentuje následovně: „*Jakmile je učiněna nabídka, je odpovědností každého jedince, který cítí potřebu vzdělávání, aby na ni reagoval. Určité výhody existují, avšak každý si je vědom pro-*



Expertní vzdělávací kultura má šanci oslovit jen velmi malou část populace a směřuje navíc spíše k udržení sebe sama než k rozvoji demokratické péče o kulturní dědictví.

*gramu – že ho může navštěvovat v čase, který je mu nabízen, že si to může dovolit, že subkultura instituce přispívá k jeho vlastní kultuře, že to, co je mu nabízeno odpovídá jeho potřebám atd.*¹⁵¹

Ani expertní, ani liberální inženýrský přístup však ještě nejsou zárukou, že bude vzdělávací nabídka dostupná pro všechny zájemce a výsledek vzdělávání efektivní. Expertní vzdělávací kultura má obvykle šanci oslovit jen velmi malou část populace a směřuje navíc spíše k udržení sebe sama než například k rozvoji demokratické péče o kulturní dědictví. Také Peter Jarvis připouští, že spoléhání se na tržní mechanismy má i na formálním vzdělávacím trhu své limity. Upozorňuje, že „*ti, kteří reagují a navštěvují třídy vzdělávání dospělých, jsou nejčastěji ze středních vrstev, takže se ukazuje, že tento přístup umožňuje vzdělávání těm jedincům, kteří si to mohou dovolit a inklinují ke studiu ve svém volném čase. O vzdělávací potřeby zbytku populace, pokud existují, není postaráno.*“¹⁵²

V případě kurzů založených na komunikativním vzdělávání, jež bývají neefektivnější, neboť směřují k transformativnímu učení, spočívá kámen úrazu v nárocích, které kladou na všechny aktéry vzdělávacího procesu. Ne všichni vzdělavatelé mají předpoklady vytvářet příležitosti pro transformativní učení vzdělávajících se dospělých, ne všichni dospělí o takové učení stojí.¹⁵³

Pokud už však programy na bázi památkové edukace o transformativní učení usilují, je třeba vytvářet především důvěryhodné a pečující prostředí, které přispěje k rozvoji citlivých vztahů mezi účastníky.¹⁵⁴ Každé učení podporující skutečnou změnu je totiž pro studenty výzvou k riskantní cestě do neznáma. Transformace znamená náročnou proměnu, při níž opouštíme staré představy o sobě samých i o světě a vytváříme si představy nové. Nároky na iniciátory a moderátory těchto proměn jsou pak rovněž nemalé, neboť musejí dbát nejen na zachování předpokladů a podmínek pro učení, ale pro komunikativní jednání vůbec.¹⁵⁵

Podle Jürgena Habermase vznáší komunikativní paradigma na všechny aktéry tři univerzální nároky. Jsou jimi pravda, legitimita a autenticita, jež zakládají platnost řečových aktů, odpovědnost jednoho aktéra za druhého i možnost vzájemného porozumění a konsenzu.¹⁵⁶ Také v oblasti památkové edukace dospělých, má-li vytvářet podmínky a příležitost pro transformativní učení, by proto mělo být profesní samozřejmostí vyhovět těmto nárokům.

Při výkladech o historii či památkových technologiích bychom se kupříkladu měli opírat o aktuální vědecké poznatky. Při realizaci programů v historickém prostředí dodržovat nejen zákony, ale také etické zásady vzdělávání dospělých. Poskytovat účastníkům edukace příležitost pro autentická setkání i zkušenosti, prostor pro sebevyjádření, ale také vzájemnou výměnu názorů.

Ani tak se ale nemůžeme, zvláště pracujeme-li ve státních či akademických službách, zcela vyvarovat rizika, že využijeme trojrozměrný (instrumentální, interpretační a emancipační) vzdělávací potenciál kulturního dědictví jednostranně, tj. pouze k prosazování institucionální agendy.¹⁵⁷ Záleží proto na každém vzdělavateli, aby kromě poučení o hodnotách kulturního dědictví či partnerské komunikace nabídl účastníkům edukačního programu také příležitost pro kritické zvážení východisek a záměrů celé vzdělávací akce.

Role památkového pedagoga při edukaci dospělých

Památková edukace nabízí oproti běžným formám vzdělávání dospělých 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 tak oblíbené a atraktivní. Nelze však spoléhat jen na jinakost a atraktivitu. Základem každého kvalitního edukačního programu je pečlivá didaktická příprava, bez níž zůstává vzdělávací potenciál kulturního dědictví obvykle z velké části nevyužit.¹⁵⁸ Kdo by se však měl památkové edukaci dospělých věnovat? A jaké by měl mít kompetence?

V praxi, jak vyplývá i z předchozího textu, se osvědčují především lidé, kteří jsou schopni potenciál kulturního dědictví rozpoznat a zároveň „přeložit“ pro potřeby účastníků edukačních programů. Volí přitom obvykle tzv. nedirektivní komunikaci, jež vyhovuje rovněž pravidlům facilitace transformativního učení.

Otázky pro památkového pedagoga: Umíte podpořit (transformativní) učení dospělých?¹⁵⁹

Nedirektivní komunikace	Facilitace transformativního učení
<ul style="list-style-type: none">• Povzbuzuji účastníky programu přiměřeně, nikoli však stereotypně a posiluji tak jejich žádoucí chování?• Důvěřuji ve schopnosti účastníků?• Vytvářím účastníkům při programu prostor pro samostatné řízení jejich vlastní učební činnosti?• Vytvářím účastníkům prostor pro vyjádření postojů k tématu či obsahu programu?• Dávám účastníkům příležitost, aby kladli otevřené otázky, které rozvíjejí tvořivé myšlení a fantazii?• Vytvářím bezpečné prostředí, kde se účastníci nemusejí bát odhalení chyby či neúspěchu?• Vytvářím účastníkům prostor, aby komunikovali mezi sebou navzájem?• Vedu účastníky k vzájemnému respektu, když debatují nebo hledají společná řešení?• Upřednostňuji tvořivé, problémové a rozvíjející úlohy a zkušenostní učení?• Přispívám humorem k dobré pohodě účastníků?	<ul style="list-style-type: none">• Umím při programech navodit atmosféru vzájemné důvěry a pečovat o účastníky?• Podporuji účastníky programu, aby reflektovali a vzájemně sdíleli své pocity a myšlenky?• Dovedu jim pomoci, aby se k sobě navzájem chovali citlivě?• Dovedu překročit své vlastní představy a akceptovat představy druhých?• Jsem dobrým příkladem – mentorem, který je ochoten reflektovat své vlastní zkušenosti a diskutovat o své životní cestě?• Dovedu podnítit účastníky programu k tomu, aby si kladli kritické otázky, které jim otevřou příležitost k názorovému přerodu?• Pojímám proces učení celostně, neboli uvědomuji si, že je stejně tak záležitostí těla, mysli i duše?• Zajímám se o alternativní způsoby učení?

Byť zatím spíše pracovně, používáme i v případě vzdělávání dospělých pro pojmenování těchto specialistů termín památkový pedagog. Jako synonyma užíváme také označení lektor, popřípadě animátor. Neukotvenost pojmenování, jež bezpochyby odráží různé typy vzdělávacího úsilí ve světě dospělých, by však neměla zastřít specifické nároky této profese.

Výchozími předpoklady jsou dobré komunikační schopnosti, kultivovaný projev a příjemné vystupování. Na rozdíl od odborného lektora však nemusí být památkový pedagog expertem na programem sledovanou problematiku. Měl by však téma edukačního programu velmi dobře znát, být si vědom jeho širších souvislostí a umět reagovat na dotazy. V případě neznalosti pak bez váhání přiznat, že není vševědoucí.

Setkání, debaty či dílny s odborníky hrají při vzdělávání dospělých v historickém prostředí zásadní roli. Úkolem památkových pedagogů (někdy též animátorů) je, aby expertům (někdy též lektorům) zdatně sekundovali, ale zároveň je nenechali ovládnout celý komunikační prostor. Své odborné – tj. pedagogické, andragogické i didaktické – znalosti a dovednosti totiž dávají do služeb především vzdělávajících se účastníků programu. Prioritou je iniciace, modelování či zprostředkování zajímavé diskuse, do níž se zapojují většina aktérů edukace.

K vytvoření pohodové a přátelské atmosféry proto přispívá, pokud si pedagog dovede s účastníky programu, včetně odborných lektorů, vytvořit rovnocenný vztah na kolegiální bázi. Nevyvyšuje se, ani neponižuje, ale za předem jasně vymezených podmínek a pravidel komunikace poskytuje všem aktérům edukace své zkušenosti a doprovod na cestě poznávání.

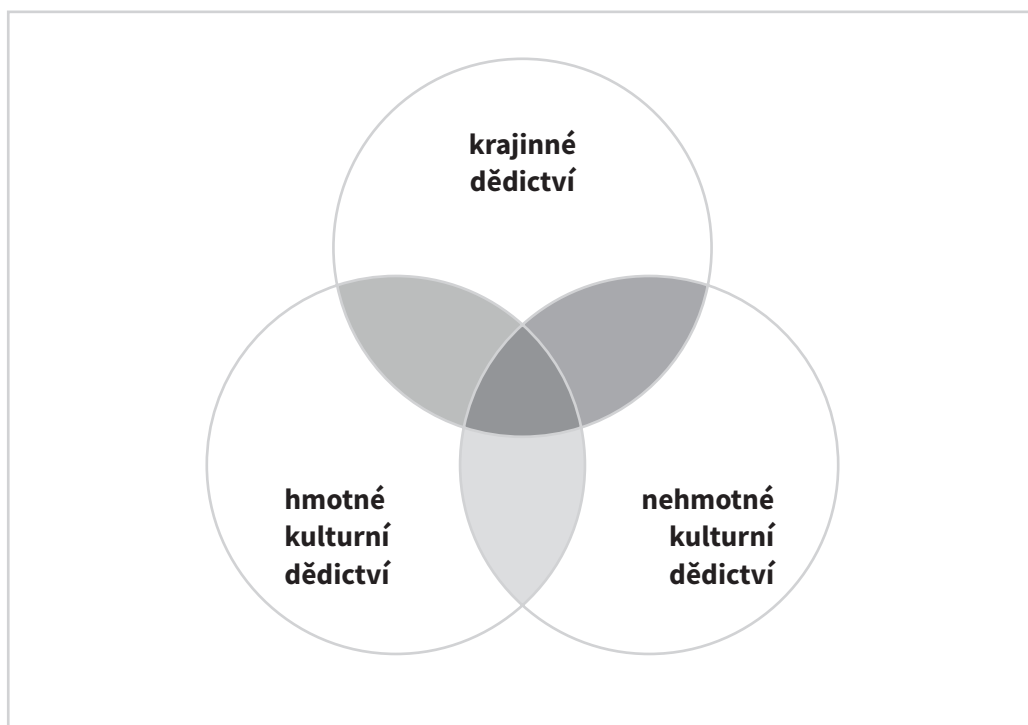


Obr. 22. V praxi se při interpretaci kulturního dědictví osvědčují především lidé, kteří jsou schopni potenciál konkrétního památkového objektu, místa či procesu rozpoznat a zároveň „přeložit“ pro potřeby účastníků edukačních programů. (České Budějovice, dominikánský klášter, foto P. Hudec).

Obsah památkové edukace

Jedinečnost památkové edukace zakládá v první řadě její jedinečný obsah, tedy „památky“. Pokusíme-li se však definovat, co se pod tímto oblíbeným pojmem skrývá, dostáváme se poměrně rychle do úzkých. Opora o právní terminologii nebo profesní žargon správců státních „památek“ poskytuje vymezení příliš úzké.¹⁶⁰ Multioborový diskurz 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 osvědčil při spolupráci škol a pamětových institucí, respektive při rozvoji komunitní péče o kulturní dědictví. A dále také paralely ze světa edukace muzejní a galerijní.¹⁶¹

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.*“¹⁶²



Obr. 23. Tematické okruhy výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.¹⁶³

Jak naznačuje diagram (Obr. 23), 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 edukačních programů pro potřeby počátečního i dalšího vzdělávání dospělých.¹⁶⁴

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.¹⁶⁵

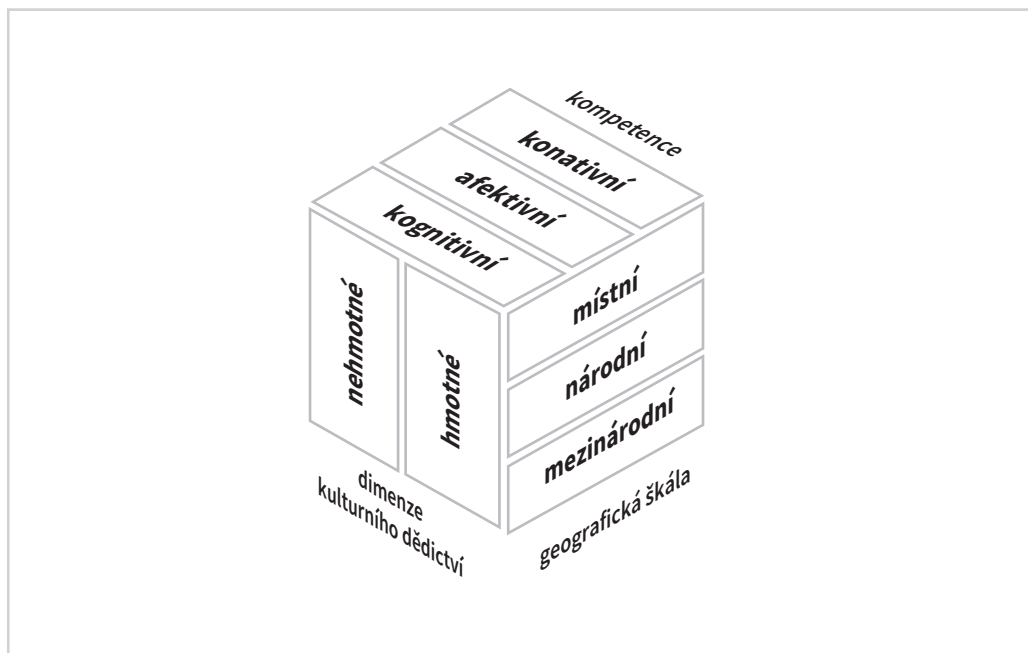
Podobně jako muzejní či galerijní edukace, které soustředí pozornost návštěvníků na movité artefakty, pracuje památková edukace například s mobiliárními fondy. Její hlavní doménou, jelikož se odehrává zejména v historickém prostředí památkových objektů a zón, jsou však nemovité objekty.

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 environmentálním vzděláváním, místně zakotveným učením, nebo edukací v oblasti péče o archeologické dědictví.¹⁶⁶

Svébytným 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.¹⁶⁷

Základní didaktické strategie památkové edukace

Podle britského archeologa a pedagoga Tima Copelanda, který se zabýval možnostmi, jež hmotné i nehmotné kulturní dědictví nabízí na lokální, národní i mezinárodní úrovni pro rozvoj kognitivních, afektivních i konativních kompetencí, máme při památkové edukaci na výběr ze tří základních didaktických postupů.



Obr. 24. Edukační potenciál kulturního dědictví podle Tima Copelanda.¹⁶⁸

Jak naznačuje schéma (Obr. 24), pokud se vzdělávací aktivity zaměřují převážně na rozvoj kognitivních kompetencí účastníků programu, probíhá podle autora „výchova o kulturním dědictví“. Pokud edukace v historickém prostředí přispívá nejen ke znalostnímu, ale také k afektivnímu rozvoji zúčastněných, můžeme mluvit o „výchově prostřednictvím kulturního dědictví“. Zabývají-li se účastníci edukačního programu různými aspekty kulturního dědictví v autentickém životním kontextu, cílíme na rozvoj kognitivních, afektivních i konativních kompetencí zároveň. Když se tedy při programu či projektu účastníci v procesu učení 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“.¹⁶⁹

Je zřejmé, že při tvorbě konceptu zvažoval autor především situaci v primárním a sekundárním vzdělávání a utřídil metody, jako jsou výklad, exkurze s aktivizačními prvky nebo projektové vyučování.¹⁷⁰ Naše zkušenosti však dokládají, že lze Copelandův koncept s úspěchem uplatnit i při počátečním a dalším vzdělávání dospělých.¹⁷¹ S výše přehlednutými teoriemi se navíc vhodně doplňuje, neboť překonává jejich téměř výhradní zaměření na rozvoj dospělých v kognitivní oblasti.¹⁷²

V rovině instrumentální tak mohou být například účastníci edukačního programu seznámeni s určitou památkovou technologií a vyzkouší si ji v praxi (instrumentální učení; kognitivní doména). V rovině interpretační se jim dostane příležitost reflektovat a diskutovat své zkušenosti s odborníkem a dalšími účastníky programu (komunikativní učení; kognitivní a afektivní doména). Do roviny emancipační program zasáhne, postaví-li účastníky před potřebu rozhodnout, zda, jak a proč danou technologii použijí ve své životní praxi (transformativní učení, kognitivní, afektivní i konativní doména).¹⁷³

Ať už se však rozhodneme poučovat druhé 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 je přijmeme jako 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 docházelo? A jak poznáme, že k němu skutečně došlo?



Obr. 25. Mimořádnou vzdělávací příležitostí i zážitkem bývá pro dospělé zájemce o technické památky například expertem vedená prohlídka Vodní jámy Jeremenko (foto P. Hudec).

Programy „na míru“ a tři kroky k učení

V první řadě je třeba obrátit svou pozornost zpět k účastníkům programu, 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 zjištění, že poznání nevzniká samo sebou, ani prostřednictvím vnějších či vnitřních činitelů, ale že je učícím se jedincem aktivně konstruováno.¹⁷⁴ Tento proces probíhá ve všech stádiích vývoje člověka, ale učí se pouze ti, kdo mají o učení zájem. Motivace a příhodné podmínky jsou tedy nezbytnou podmínkou pro učení dospělých, stejně jako dětí.¹⁷⁵

Základní principy tzv. pedagogického konstruktivismu¹⁷⁶

- 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

Pokud jde o dospělé studenty, chovají se dle mínění andragogů obvykle mnohem nezávisleji než jejich dětské protějšky a mají větší tendenci řídit své vlastní učení bez ohledu na doporučení kohokoli dalšího. Důležitým zdrojem učení jsou pro ně osobní životní zkušenosti a jejich vzdělávací potřeby se často odvíjejí od proměny sociálních rolí. Na svém učení jsou proto obvykle vnitřně více zainteresováni a nezáleží jim tolik na vnější motivaci. Bývají zaměřeni především na řešení aktuálních problémů a nové znalosti a dovednosti chtějí ihned uplatňovat ve své životní praxi.¹⁷⁷ Ne vždy však uvedený popis odpovídá realitě, neboť takový transformativní přístup k učení není ani automatický, ani věkem zaručený. V průběhu dospělosti se navíc schopnost učit se mění (viz níže).¹⁷⁸ Přístup k učení pak ovlivňuje nejen osobní zralost a vnitřní motivace, ale také sociální a kulturní podmínky, v nichž učení probíhá.¹⁷⁹ V praxi je proto třeba nespolehat na příručky a stále znovu, ideálně společně s účastníky programu, definovat relevantní cíle, které odpovídají jejich skutečným vzdělávacím potřebám.

V čem se liší myšlení a učení mladších a starších dospělých?¹⁸⁰

Myšlení a učení dospělých do 30 let věku	Myšlení a učení dospělých nad 30 let věku
<ul style="list-style-type: none">• Vrcholí analyticko-syntetické myšlení• Efektivní učení trvá• Logika, tvořivost• Emoční motivace• Racionální přístup k řešení problémů• Vysoká schopnost koncentrace• Začátek stagnování paměti• Dobrá organizace pamětního materiálu• Nechuť k memorování	<ul style="list-style-type: none">• Vrcholí syntetické myšlení• Učení s menšími přírůstky• Potřeba více času k učení• Více úsudku• Užití motivace• Tvořivost• Přibývá nejistota při učení• Zhoršující se paměť• Zhoršující se zrak, sluch

Obecně lze říci, že edukační programy vytvářené „na míru“ dospělým by se měly odehrávat v přívětivé pracovní atmosféře, která přeje instrumentálnímu, komunikativnímu i transformačnímu učení, jež má význam pro pracovní a osobní život účastníků. Při poznávání památkového fondu i procesů památkové péče, setkáních s odborníky, ale také při realizaci aktivit, které přispívají přímo k ochraně a zachování kulturního dědictví, je důraz kladen na pravdivost, legitimitu a autenticitu poznatků i poznávacích procesů. Konkrétní aktivity respektují celkovou dramaturgii programu, podporují rozmanité typy učení a vycházejí vstříc různým učebním preferencím účastníků.¹⁸¹

Typy učení¹⁸²

- **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. 26. Tradiční formy historického výkladu in situ se daří umocnit, pracujeme-li nejen s atmosférou místa, ale také času. Program „Bečovská praktika“, podvečer na Šibeničním vrchu (foto D. Wizovská).

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

Příhodné programové 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.¹⁸³ 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, poznávací dialog).

Tři kroky k učení dospělých

1. Naladění a probuzení vnitřní motivace: formulace otázek, nesoulad skutečnosti se zažitou představou, dilema
2. Interakce, prostor a čas pro aktivitu: hledání a porovnávání odpovědí, samostatné zkoumání, diskuse
3. Reflexe nových poznatků i procesu učení: srovnávání původních a nových představ, zvažování přínosu aktivity pro životní praxi, formulace nových otázek

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 transformativní učení je však fatální absence reflektivního dialogu. Nejenže snižuje dopad edukačního programu ve všech kompetenčních rovinách na minimum, ale z hlediska kvality a výsledků učení se rovná téměř ztrátě času. Přestože se v průběhu programu podaří dosáhnout mimořádných zážitků, samy o sobě nic neznamenají. Přihodily se, odezní. Teprve, když účastníci vědomě zpracují, co během programu prožili, a jak se na základě těchto nových zkušeností proměnila jejich dosavadní představa o světě, učí se. V edukačních programech pro dospělé má pak velmi důležité místo také reflexe způsobů, které narušily či zpochybnily původní představy a očekávání, neboť podporuje vhled do utváření metakognitivních znalostí.¹⁸⁴

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 vzdělávacích programů založených na bázi transformativního učení je nezbytné vyhradit na reflexi dostatek času. Ke slovu nebo jiné tvůrčí práci s nově nabytými zkušenostmi by se měli dostat všichni zúčastnění. Někdy je vhodné zařadit krátkou reflexi po každé delší aktivitě, jindy je možné zaměřit se na zhodnocení učení až v závěru programu. Je důležité vyhledat příjemné a pohodlné místo, zajistit možnost nerušené debaty, případně i drobné občerstvení.

Další možností je realizace reflexe mimo prostředí památky až po skončení programu. Umožňují ji například dotazníky nebo digitální nástroje komunikace. Vždy je však třeba respektovat individuální preference účastníků, stejně jako jejich právo reflektivních aktivit se nezúčastnit.

Se závěrečnou fází programu souvisí také zpětná vazba, která je důležitá pro další směřování tvorby a realizace programů. Technik, jak hodnocení programu od účastníků získat, se nabízí nepřeberné množství. Od okamžitého sdělení spokojenosti či nespokojenosti, přes různé formy uměleckého vyjádření až po individuální a skupinové rozhovory nebo dotazníky. Svou roli, a nutno říci, že i vědecký přesah, jak ostatně dokládají i příklady diskurzivních analýz zařazené v této metodice, může mít pochopitelně i strukturované pozorování účastníků během programu, rozbor fotodokumentace nebo videozáznamů.



Obr. 27. Východiskem závěrečné reflexe semináře pro učitele „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“, který proběhl v kroměřížské Květné zahradě na jaře 2015, byly pocitové mapy zahrady (foto P. Hudec).

Průhled do světa památkových pedagogů – předběžné výsledky zúčastněného pozorování a otevřeného kódování

Ve snaze zachytit nově se rodící profesní diskurz památkových pedagogů jsme výzkumně analytickému záměru podrobili také výpovědi koordinátorů regionálních edukačních center NPÚ. Jejich zkušenostní reflexe byla realizována pomocí metody focus group v létě 2014.¹⁸⁵ Výpovědi byly dále tříděny s pomocí otevřeného kódování v rámci tzv. zakotvené teorie.¹⁸⁶ Níže nabíjíme k nahlédnutí první kategorie vzniklé kódováním s doklady citačních záznamů.

Jako inspirativní vhled mohou posloužit dva citáty, které mezi účastníky výzkumu rezonovaly během pracovní debaty věnované tvorbě edukačních programů na jaře 2014:

„Kreativita umělců si vyžaduje naši kreativitu.“

„Hrou je dílo utvářeno.“



Obr. 28. Nebát se změnit úhel pohledu. Lektorka (v kostkované košili a červeném svetru) společně se žáky analyzuje nástropní fresku v refektáři Sázavského kláštera (foto P. Hudec).

Tyto citáty v podstatě charakterizují úsilí edukačního týmu NPÚ. Následující kategorie demonstřují základní úhly (jiného) pohledu, jak realizovat edukační programy ne pro účastníky, ale s účastníky. Vzhledem k síle výpovědí a rovněž s ohledem na účely metodiky jsme citace, ilustrující jednotlivé kategorie, ponechali bez hlubší interpretace zúčastněného výzkumníka. Místo komentářů jsme však do závorek vložili autorem výzkumu navržená klíčová slova.

Seznam kategorií v rámci otevřeného kódování výpovědí regionálních koordinátorů edukačních center NPÚ

Jde to dělat i jinak

„Nejsou tam potřeba papuče, nejsou tam mobiliáře, který by nebylo možné odstranit, a hlavně jsem si uvědomil, když jsem ten prostor poznával, že opravdu o něco, o něco jde /eee/ že tam je možné najít sílu mýtu, který se nikdy nestal, ale děje se pořád.“

(objevení ne-znamého)

„A /ehm/ pak jsme realizovali fotografování, na které teda přistoupili. A přímo v prostoru saly terreny pak jsme společně tyto fotografie v prostoru saly terreny promítali a komentovali jsme je, nejprve je komentovali spolužáci a potom je ten sám, který se nechal fotografovat, informoval, co /eee/ co tím chtěl vyjádřit, to bylo poměrně zajímavé, že docházelo k takovým různým dezinterpretacím, třeba dívka svíjející se v křečích smíchy byla interpretována jako plačící a tak podobně.“

(vizuální metodologie)

„... princip tady toho, pro mě méně zajímavého projektu, je fakt, že několikrát vezmete ty děcka v průběhu roku na objekt, seznámíte je s kastelánem, s objektem, v letní sezóně v zimě, kdo tam všechno pracuje, že se uklízí i záchody, prostě takový ty věci, který byste jako předpokládali. To/dle/to probíhá až do dubna, respektive v březnu dostanou nástin nějakých těch textů, kde se k tomu dostanou, vyjadřují se, jak se na tom pracuje různě. A od dubna, když mají po přijímačkách, tak se začne pilovat texty, to znamená, oni se je mají naučit. Pak s nima děláte výslovnost, dýchání, nonverbální komunikaci.“

(staň se průvodcem)

Vstřícný přístup

„Ukázalo se, že komunikace, to je stěžejní faktor, který ale nebyl jenom pro tu cílovou skupinu, se kterou jsem pracovala. To bylo celý o tý komunikaci nejen v práci tý cílový skupiny, ale v těch vrstvách tam bylo takové neuvěřitelné množství, že vám to ani tady nemůžu všechno sdělit.“

„My spíše podle toho hesla: pomoz jim, aby na to přišli sami. Spíš, se pořád ptám, a ty děti oni na to prostě přijdou. Takže my nejsme sice v místnostech, ale využíváme maximálně potenciálu té památky a těch věcí, které jsou volně přístupné a neomezují provoz zámku.“

„Ta škola začala pracovat úplně jiným způsobem, což jsem ani nečekala. Jo, /v/oni najednou zjistili ty učitelé, na konkrétním příkladu, že to jde i jinak. Že ty děcka, toho uměj spoustu, za ty čtyři dny, nikdo nevěřil, že se toho dokážou tolik naučit. Dostali důvěru, dostali informace, dostali nějaký ten návod a my jsme je tak nějak nenápadně jako vedli, co je dobrý, co by mohli. A oni to dokázali. Takže pro mě tady to/d/le to /v/opravdu to nejlepší, co se může stát. A to ještě když to ovlivní tu místní komunitu takovýmto silným způsobem. Což nebylo plánovaný.“

(edukační strategie založená na respektu k druhému)



Obr. 29. Rozdíl mezi účastníky a lektorem programu nemusí být na první pohled zřetelný: znovuosazení pamětního kamene na původní místo u Leonardovy vyhlídky v rámci programového cyklu „Každá ruka pomáhá aneb Zámecký park na vlastní kůži“ (Hradec nad Moravicí, foto J. Hrbáč).

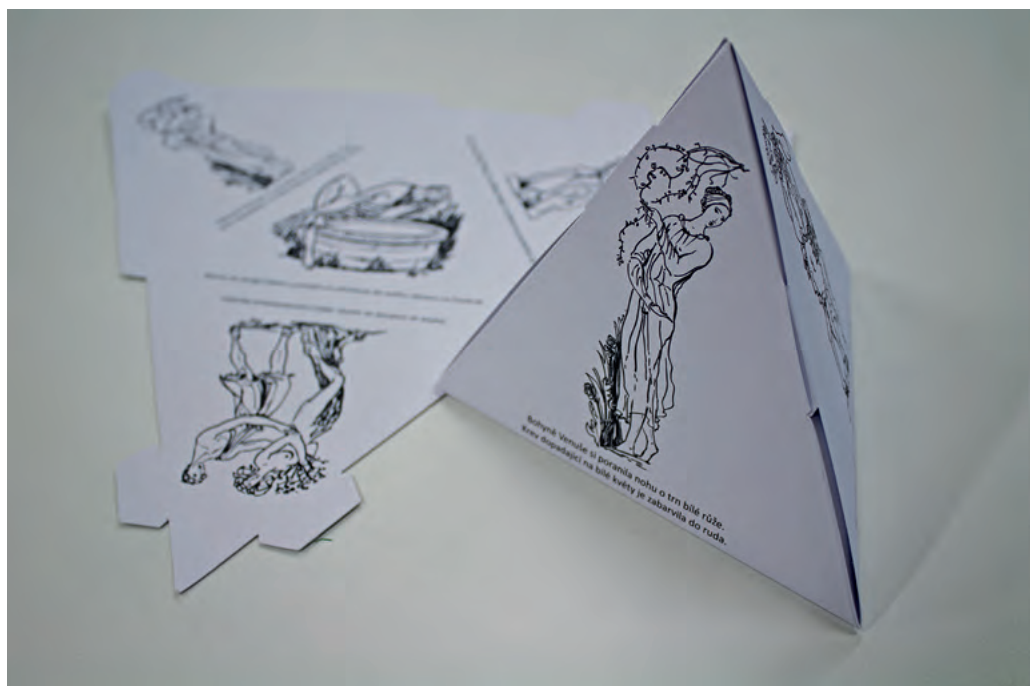
Moje tajemství

„Takže děti mají možnost, předtím, než ta skládačka se složí, tak do ní ukrýt tajemství proměny, kdyby mě někdo chtěl ublížit, v co bych ho proměnil, nebo naopak, kdybych někoho chtěl odměnit, udělat mu radost, jaký byl můj symbol, který by mě vyjadřoval. A tyhle tři informace si zabalí do té skládačky, kterou si potom můžou odnést domů.“

„Děti složením získaly tvar čtyřstěnu (znak erbu Karla Lichtenštejna) /eee/ a do něho mají možnost ukrýt tři tajemství.“

„To né, já jsem si k tomu zavřel cestu, že jsem jim řekl, že si to mají schovat, zabalit. Takže to bylo i jedno z jejich tajemství, takže bohužel, možná je to slabina toho programu, ale už jsme to nějakým tím způsobem nereflektovali. Na druhou stranu bylo to návodné pro to jejich osobní hledání, co by je charakterizovalo. Je to jak s dobrým filmem. Když jde člověk z kina domů a má otázky, neopustí ho hned, a musí se k tomu znovu vracet.“

(duchovní suvenýr)



Obr. 30. Tvůrčí pracovní listy v podobě skládačky ve tvaru heraldického symbolu biskupa Karla Lichtenštejna (program „Tři tajemství“, Arcibiskupský zámek Kroměříž, foto P. Hudec).

Dotkni se historie

„Byla tam dramatizace, již zmiňovaný příběh o Narcisovi a také práce s modely štukové výzdoby /eee/ tato činnost, překonání toho tabu, dotýkání se za pomoci právě těch štukových modelů, které poznávali a mohli je brát do rukou a také se na některé vztahovaly příběhy.“

„Druhým programem, na který máme speciální sadu kostýmů, je program Život na zámku. Ten se samozřejmě zaměřuje na slavné období zámku Hradce, a to 19. století. A svým způsobem ten program je zaměřen zejména na to, aby ty děti měly možnost osahat a vyzkoušet jednotlivé role, ať už samotného aristokrata, který v 19. století na zámku pobýval, bydlel, ale také jednotlivé role vyššího a nižšího personálu, které samozřejmě v takovém velkém objektu v tom hradeckém panství fungovaly.“

„A my se snažíme prostřednictvím té architektury seznamovat ty děti, jak vlastně ten hrad vypadal, z čeho se skládal, z jakých materiálů, bavíme se o ulamovaném kamenu, bavíme se o opravovaných kamenech, máme tam shodou okolností, díky rekonstrukci, dokonce i shozenou klenbu, takže vidíme i průřez, na té se krásně vysvětluje, jak se taková klenba vytváří.“

„Využíváme pomůcek, které jsme díky projektu NAKI dostali, ale základem je, že využíváme autentické prostředí Hradeckého zámku, potažmo hradu a podzemí.“

(prameny promlouvají)

Autenticita je klíčem k prožitku

„Máme skutečné historické postavy, které jsou doloženy v kronikách a ty kostýmy tomu odpovídají. Pro některé z nich k tomu existují staré fotografie, anebo samozřejmě vyobrazení na malbách, na obrazech.“

„Dochází k činnostem, nebo k ověřování si na vlastní kůži činnosti, které ten personál skutečně dělal.“

(každodennost žití)

Jedním slovem? Interaktivita!

„V rámci toho programu Cesta do středověku se děti seznamují nejenom s architekturou, ale taky dejme tomu se středověkými řemesly, bavíme se o tom, jak se stavěly hrady, kdo tam bydlel, jaké činnosti vykonával a k tomu se nám ty pomůcky velmi hodí. Tento program je nejoblíbenější, je nejnavštěvovanější, v průběhu těch posledních dvou měsíců na něm bylo 501 platících žáků ve, pokud se nemýlím, ve 27 skupinách.“

„Prostě působilo to naprosto neuvěřitelně. Proč? Prostě ony to podvědomě podchytily. [...] to znamená, ony okamžitě si otypovaly lidi ve skupince, který znaly a začaly je přímo oslovovat: »Hele, Terezo, ty to budeš vědět, tak nám to řekni.« Ony začaly fungovat úplně přesně jako my. Aniž by si to uvědomovaly. Já jsem vůbec nevěděla, že něco takového vznikne. Dívejte, /v/oni opravdu poslouchaj, jo, tu Kristýnu a teď ty učitelé do toho začli plkat. Čili děti, který byly problematický ve škole a /v/otravovaly, působily velmi inteligentně, nerušily. A ti, kteří za celý den nepromluvili, tak najednou tady mluvili. Já nevím, co se tam stalo. Prostě najednou my jsme jim dali šanci.“

„A fungovalo to tak, že v pondělí probíhal dopoledne jeden workshop. Byla to architektura, /ehh/ to absolvovali devátáci i pátáci společně, odpoledne jsme si tam nechali jen devátáky. A dělali jsme nějakým způsobem ukotvování toho, co se dopoledne dělo. S tím, že opravdu ty workshopy byly, že si něco zkoušeli. Všechno to fungovalo na tom, že jsme s nima nějakým způsobem komunikovali. Hráli jsme si, vymysleli jsme krásnou edukační pomůcku. Je to kreslicí tabulka, mazací tabulka písková, stavěli jsme hrady z písku. Takže takhle fungovala architektura. Druhej den potom bylo rytířství. Zase dopoledne workshopy a odpoledne si to ty děti zase zpracovávaly. No a ve středu si dělaly vizitky středověkým písmem. Pak jsme vařili. Chodili jsme na oběd do školní jídelny, a paní kuchařky řekly, tak vy jste vařili hrachovou kaši s medem, a že to bylo pěkně hnusný, a najednou tím začala žít celá škola. Učitelé do toho nijak nezasahovali.“

(činnostní učení)

„Takže mě ta krize totálně sejmula, měla jsem na to přibližně šest hodin, abych se oklepala a druhý den se z toho přetavilo něco skvělého. Ty emoce vám byly neskutečný, a můžu vám říct, že takhle emoční zážitky jsme teda dlouho neměli, já teda určitě ne.“

„Asi ti to teď nemůžu říct. Čím víc nad tím strávili času, tím víc zároveň i prožili. No, já mám takový pocit, že ty lidi do chtěj /v/opakovat. Že je to asi to nejsilnější, že i ty návštěvníci chtěli tohle, na takovýhle úrovni zažít ještě jednou. Čili to, co ty, ten společnej prožitek, kterej je už málo vidět.“

(zvnitřnění prožitku)

Narace je klíčem k paměti

„Byly tady taky herní aktivity, které děti ocenily nejen, protože se zahřály, že si odpočinuly, ale /eee/ také si myslím, určitým způsobem pomohly fixovat informace z příběhů.“

„Největší radost, když ty děcka zapoměly text, který si namemorovaly, a začaly mluvit svejma slovy, což se podařilo u některých. Prostě najednou se osvobodili od textu a začali vyprávět, povídat.“

(přirozené učení)



Obr. 31. V programu „Tajemná zahrada“ se stala pomocníkem lektora loutka satyra (Květná zahrada v Kroměříži, foto R. Cveková).

Kreativně a s důvtipem

„Já jsem si totiž uvědomil, že narcisy kvetou po omezenou dobu, tak jsme si nechal vyrobit loutku Narcise. To už je právě ten výzkum a vývoj, že když by to byl maňásek tak vlastně máte zaměstnanou ruku a to se ukázalo jako fakt problém, tak kamarádka vyrobila toho/d/le: [loutka která se připe na tělo]. Když potřebujete volné ruce, tak to loutka umožňuje. Dokonce ta loutka umožňuje i tu proměnu, takže se obleče tady ta zelená punčocha a ta čepička ztvárňuje ten květ narcisu.“

„A /eee/ pak ještě mám tady toho Satyra [závěsná loutka na tělo], kterého používám při programech v zahradách, že vlastně tam tak různě pobíhá a vlastně děti ho považují za čerta, což není pravda, protože děti taky dělají rošťačiny a jsou živé a nejsou čerti, že?“

Takže ty děti, jsou seznamovány s architekturou, jak stavět hrady ve 13. století a samozřejmě po té první části, což je vlastně v tom podzemí, si to následně na našich edukačních pomůckách, křížová klenba a portál, který máme v našich centrech k dispozici ze dřeva, tak si mají možnost, taky vyzkoušet. Máme také k dispozici obrovskou sadu kostýmů, které se při těchto, při tomto programu využívá.“

(smysluplnost často tkví v upotřebitelnosti)

Metaforami k sebepoznání

„Narcisem jsou zrcátka, do kterých děti napřed se pozorují sami sebe a potom z těch studánek vytvoří studánku a snaží se Narcise zachránit. A to tím, že mu dají příklad, že se ve studánce nevidí jen jako on sebe sama, ale že tam uvidí nějakého /eee/ svého kamaráda, že dokonce ho pojmenují, že dokonce pokud to zvládnou, o něm něco hezkého řeknou.“

„Byl k tomu citát z časopisu Respekt, ve kterém ten pisatel nazývá současnou dospívající generaci takových těch Narcisů, zahleděných do sebe sama a vlastně pohroužených do těch fejsbuků a internetů.“

„... takže všechny ty generace si o sobě myslí, že jsou jiný než my a ani to tak vlastně není, takže nakonec to přeháním, ale jsem se hodně naučil, že minimálně není možné žádnou generaci paušalizovat a /ehm/ ty nálepky bývají problematické, pak.“

„Cílem mého edukačního snažení je rozumění vlastní zkušenosti na základě osobního prožitku a prostoru pro sebevyjádření.“

(péče o duši)

Posouvání hranic

„Ale je to ten základ. Je to pro mě, z mého pohledu, nejmíň, čeho se dá dosáhnout. To, že dítě se něco naučí, odprezentuje to a může jít z fleku vystřídat průvodce, to je pro mě málo.“

„Když vypustíte devátáka před devátáka, respektive, když měli jít ty nejlepší před šestnácti-, sed/u/mnáctiletý, tak mi řekli: »Tam nejdem.«

»Půjdete, jste průvodci, mazejte!«

Takhle se jim to, já jsme je viděla stát a takhle se klepat. A přesto to řek, nakonec. A znova do toho šel a znova se mu klepaly kolena: »Já to nedokážu.«

Čili to/d/le to, překonávání vlastního strachu, vlastních jakoby představ.“

„Ten prožitek. To, co třeba přináší to divadlo. Ten adrenalin. Kdy jako se člověk obrovsky bojí, teď máš ještě nějaký očekávání. Teď se to zlomí a teď to jde z obou stran.“

„Ale mým největším favoritem byla Lipnice. To je největší maso teda. Protože to byl projekt, na kterým jsem si hodně zakládala. Protože v Jaroměřicích dostaly text, napsala jsem jim normálně scénář, oni si ho naučily, oni to uměly za tejdén. A tady teda nebyl ani řádek. Lipnice nedostala ani řádek.“

(překročení vlastního stínu)

Komunitní vzdělávání aneb vzpomínky i nové začátky

„A zapoměla jsem říct, vždycky jsem pracovala s místní školou. To znamená, že všechno to jsou školy, který jsou sto metrů od toho objektu. Jo, je to ta komunita. Je to i cíl, aby se zviditelnil ten zámek pro ty místní. Babičky nám tam plakaly, dědečkové se nám tam rozplývali. /V/opravdu tam přišli lidi, který na tom zámku dlouho nebyli.“

„A najednou ta škola tím začala žít, včetně kuchařek. Nás tam začali ty lidi zdravit, vážit si nás.“

(oslovení identity)



Obr. 32. Po týdnu intenzivní přípravy nezbývá než ustoupit stranou a vytvořit žákům prostor, aby mohli sami obstát v roli průvodců. I v tom spočívá umění doprovázet druhé na jejich cestě ke svobodě a odpovědnosti (program „Řetězové provázení – Text není podmínkou“, Státní hrad Lipnice, foto V. Mašát).

Didaktické pomůcky v památkové edukaci

V souladu se známou Komenského zásadou¹⁸⁷ pomáhají didaktické pomůcky také při vzdělávání dospělých, aby se do procesu učení v historickém prostředí zapojilo co nejvíce smyslů, a zároveň umožňují zprostředkovávat vybrané kulturně historické hodnoty co nejnázorněji.¹⁸⁸

Z hlediska školní didaktiky je vše, co pomáhá aktérům vzdělávání, 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, stejně jako studentům samotným, aby si snáze osvojili očekávané znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje.¹⁸⁹ Hovoříme-li v této publikaci o didaktických či edukačních pomůčkách, respektive jejich modelové sadě (viz *Kapitola C*), máme tedy z hlediska formálního vzdělávání na mysli především učební pomůcky, potažmo materiální didaktické prostředky.¹⁹⁰

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.¹⁹¹ 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.¹⁹²

Z hlediska počátečního i dalšího vzdělávání dospělých 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 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 památková edukace, jež směřuje k poučené reinterpretaci památkových hodnot, přispívá k tvůrčímu uchování těchto hodnot neefektivněji.¹⁹³

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.¹⁹⁴ 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 pro dospělé 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.



Obr. 33. Součástí modelové sady edukačních pomůcek jsou například repliky mincí (program „Bečovská praktika“, foto L. Svášková).

C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci

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

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

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

Složení modelových sad edukačních pomůcek ve vztahu k didaktickým cílům

Typ pomůcek	Obsah sady	Didaktické cíle
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) 2) Vitrážová sada 3) Mobilní archeologický profil (tzv. archeobox)	1) Samostatná či skupinová práce s uvedenými pomůckami (např. převádění plánů zástavby/ výsady do 3D modelů, konstrukce mostního oblouku) umožňuje prakticky zkoumat různé fenomény spojené s vývojem architektury a urbanismu, popř. experimentovat s vybranými konstrukčními principy 2) Víceúčelová vitrážová sada poskytuje prostor pro haptické seznámení se základními materiály a konstrukčními principy, ale také samostatné experimentování s malbou na sklo 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 2) Funkční modely strojů (např. zvukové stroje barokního divadla, parní stroj)	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) 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	Přílby 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



Obr. 34. K rozvoji profesního vzdělávání pedagogů významně přispívá přátelská atmosféra, dialogické, nikoliv direktivní sdělování informací (seminář pro učitele „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“, Klášter Zlatá Koruna, knihařská dílna, foto L. Karásek).

4. Profesní příprava a další vzdělávání (památkových) pedagogů

Inovace profesní přípravy a dalšího vzdělávání pedagogů skýtají z hlediska využívání edukačního potenciálu kulturního dědictví a rozvoje památkové edukace několikanásobný efekt. Jak naznačuje předchozí kapitola, také díky jejich výsledkům bylo možné začít formulovat obsahové a didaktické nároky na přípravu nových specialistů, památkových pedagogů. Již nyní však mohou výběrově obohatit alespoň relevantní studijní programy. Vzdělávání v historickém prostředí lze učinit součástí odborné přípravy budoucích pedagogů, ať už se odehrává na humanitních, technických či pedagogických fakultách, a to nejen jako vhodný didaktický prostředek, ale také jako obsah studia.

Programy určené pro vysokoškoláky, kteří se na svou profesi teprve připravují, jsou však z hlediska podpory pedagogického využívání kulturního dědictví především investicí do budoucna. V případě stávajících pedagogů lze již naopak pracovat s profesním zájmem učitelů aplikovat nově nabyté znalosti a dovednosti do aktuální edukační praxe. Nedostatek památkových pedagogů tak mohou pomoci řešit kurzy dalšího vzdělávání. Analogie z domova i ze zahraničí dokládají, že využití památkových objektů a zón pro potřeby primární a sekundární edukace se zvýší a postupně i zkvalitní, pokud právě učitelům základních a středních škol poskytneme nezbytnou didaktickou oporu a základní orientaci v legislativě a institucionálních poměrech, jež možnosti památkové edukace zásadně ovlivňují.¹⁹⁵ Předpokladem je vytvořit takovou vzdělávací nabídku, která zaujme svým obsahem i kvalitou a zároveň splní zákonné podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Do následujícího textu jsme proto shrnuli obecná i konkrétní doporučení pro přípravu vzdělávacích aktivit v oblasti péče o kulturní dědictví, která zohledňují specifické nároky profesní přípravy i dalšího vzdělávání pedagogů. Teoretické poznatky jsou ilustrovány příklady i obrazovými postřehy z ověřené praxe. Výsledky učení potenciálních i zkušených pedagogů jsou přiblíženy pomocí diskurzivních analýz reflektivních výpovědí účastníků a účastnic edukačních programů.

Profesní příprava (památkových) pedagogů

Pro přípravu a realizaci vysokoškolských kurzů na bázi památkové edukace se jako zásadní ukázalo zjištění, že dospělí studenti mají sice silnější vnitřní motivaci a dlouhodobé vnitřní cíle, zároveň však projevují zakořeněné studijní návyky z předchozího vzdělávání a preferují tradiční způsoby výuky před inovativními přístupy. Motivace dospělých k učení se však paradoxně snižuje, převládnou-li v jejich výuce právě tradiční prvky.¹⁹⁶

Kdo však na vysoké škole nezažil abstraktní výklady učební látky? Pasivní roli studentů při získávání poznatků? Individuální učení a frontální organizaci výuky? Nereflektování vzdělávacích potřeb, zkušeností a praxe studentů? Či převahu teoretických úloh? Pozitivní vliv na motivaci k učení a potažmo i na jeho výsledky přitom mají konkrétní učební situace vztažené k vlastní praxi dospělého, aktivní poznávání a problémové učení, práce ve skupinách, učivo se vztahem k aktuálním profesním kontextům, ale také aktivní podíl studentů na tvorbě vzdělávacího obsahu a učebních úloh.¹⁹⁷



Obr. 35. Komentovaná vycházka pro veřejnost, kterou připravila a vedla jedna ze studentek Semináře dějin umění Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v rámci příležitostného cyklu „Po moravském Manchesteru“ v březnu 2015 (foto A. Stuchlíková).

Klíčovou otázkou tedy je, jak dostat vysokým individuálním nárokům studentů na smysluplnost výuky a zároveň uplatňovat efektivní didaktické metody, které nemusejí vždy odpovídat stereotypním představám o „správném“ vyučování.

Jednou z osvědčených možností, jak překonat uvedené dilema, je vytvářet učební činnosti a příznivé podmínky pro učení ve spolupráci s paměťovými a památkovými institucemi.¹⁹⁸ Letité zkušenosti v tomto směru zahrnují například odborné exkurze, jež tradičně patří k profesní přípravě odborníků pro oblast kulturního dědictví, muzejních a galerijních pedagogů, ale také třeba studentů učitelství dějepisu. Ověřeny jsou rovněž organizačně náročné individuální a týmové projekty, které se zakládají na bázi autentického učení a směřují nejen k profesnímu rozvoji studentů, ale také k reálné péči o kulturní dědictví.¹⁹⁹

Zprostředkování umění a mediace památek²⁰⁰

K autentickému učení studentů brněnské pedagogické a filosofické fakulty Masarykovy univerzity přispěly například semináře Alice Stuchlíkové, které v letech 2013–2015 rozvíjely muzejně a galerijně pedagogické koncepty v prostředí památkových objektů a městského architektonického dědictví.²⁰¹ V prvním případě studenti katedry výtvarné výchovy připravovali a posléze i realizovali ve spolupráci se státním hradem Veveří a státními zámky Lysice a Kunštát komplexní didaktické programy pro žáky z místních základních škol. V přípravné fázi studenti uplatňovali spíše své teoretické vzdělání a prvotní představy konzultovali se správci objektů i zkušenými pedagogy. Ve fázi druhé si mohli spolu s žáky ověřit pedagogická východiska i metody, stejně jako vlastnoručně vytvořené didaktické pomůcky v edukační praxi. Závěrečná fáze byla věnována reflexi nově získaných zkušeností a možnostem jejich dalšího zúročení.

Projekty *Nejen Brno, staveb plno* a *Po moravském Manchesteru* přivedly studenty do kontaktu jak se školními dětmi, tak s dalšími cílovými skupinami. Metodou zprostředkování brněnského architektonického dědictví se v obou případech staly cykly interaktivně vedených vycházek a komentovaných prohlídek tematicky vybraných staveb a míst. Studenti učitelství, galerijní pedagogiky i dějin umění se jejich prostřednictvím učili, jak připravit, organizačně zajistit, didakticky zajímavě vést a posléze vyhodnotit edukační program odehrávající se v historickém prostředí. Z formálního hlediska by jistě bylo možné považovat jednotlivé programy za „pouhé“ seminární práce studentů. Jejich přidaná hodnota však spočívala v tom, že probíhaly veřejně, v rámci společných cyklů a v souvislosti s většími kulturními podniky.²⁰²

Praktického uplatnění se dostalo například také výstupům diplomové práce Kamily Reichmannové, která se zaměřila na rozvoj vzdělávacího potenciálu nově zpřístupněné brněnské Vily Stiassni. Sídlo metodického centra NPÚ pro moderní architekturu tak již od svého počátku disponuje zajímavou edukační nabídkou, která nepostrádá promyšlenou koncepcí ani unikátní didaktické pomůcky.²⁰³

Zatímco odborné vysokoškolské exkurze odpovídají svým charakterem z hlediska výše uvedeného Copelandova konceptu učení o kulturním dědictví, seminární a diplomní projekty splňují parametry výchovy či učení *pro* kulturní dědictví. V obou případech je – zcela v souladu s obvyklým zaměřením akademického studia – kladen důraz na rozvoj kognitivních a konativních kompetencí, respektive instrumentální a komunikativní učení.²⁰⁴ Pozornost oborové výuky se ovšem jen zřídka soustředí také na uvědomělou reflexi emocí či hodnotových orientací studentů, přestože právě v nich lze, zvláště v pedagogické praxi, spatřovat základ dlouhodobé profesní úspěšnosti.²⁰⁵ Historické prostředí má však za určitých podmínek potenciál stimulovat také rozvoj kompetencí afektivních, které jsou úzce provázány s transformativním učáním.²⁰⁶



Obr. 36. Dospělí preferují tradiční způsoby výuky před inovativními, jejich motivace k učení se však snižuje, jsou-li při výuce pasivní (program Bečovská praktika foto L. Svášková).

Problematikou učení *prostřednictvím* kulturního dědictví se zabývaly například dva výběrové kurzy realizované na Katedře dějin a didaktiky dějepisu pražské pedagogické fakulty v letech 2011–2013. Ve spolupráci s paměťovými a památkovými institucemi byla reflektována zejména otázka vytváření podmínek příznivých pro práci s afektivními kompetencemi dospělých.

Kupříkladu volitelný seminář *Muzea a galerie jako místa vzdělávání* studentům umožnil, aby vybrané paměťové instituce využívali nejen jako místo kulturně historického, ale také pedagogického vzdělávání. Kromě tradičních exkurzí do sbírek či bádání ve specializovaných knihovnách těchto institucí se studenti zúčastnili také různých forem komentovaných prohlídek, diskusí s kurátory nebo edukačních programů rozvíjejících objektové učení.²⁰⁸ Svě zkušenosti pak kriticky reflektovali v průběhu společných seminárních debat a při tvorbě samostatných prací.

Z hodnocení kurzu vyplynulo, že přenesení výuky do prostředí muzeí a galerií vyvolalo potřebu studentů znovu zvážit nejen zažité představy o podobě a funkci navštívených institucí, ale také o adekvátním návštěvnickém chování. Absolventi kurzu například vyjadřovali přesvědčení, že paměťové instituce se jednou stanou cílem jimi vedených školních exkurzí. Ke vzniku takové návštěvnicko-profesní (sebe)důvěry vedly podle nich tři důvody. Díky exkurzím získali studenti nové pozitivní zkušenosti (např. pěkná místa, inspirace, hluboký zážitek). Uvědomili si lépe hodnotu a význam skutečností prezentovaných v expozicích. A začali rovněž tříbit svou schopnost posoudit kvalitu vzdělávací nabídky a služeb paměťových institucí.²⁰⁹

Také čtyřdenní kurz *Úvod do studia dějepisu: Bečovská praktika*, z jehož koncepce a zkušeností čerpal i jeden z níže uvedených pilotních programů (viz *Kapitola 5*), se stal zdrojem postojových změn účastníků. Transformativní učení podpořila přívětivá pracovní atmosféra, zajímavé zážitky i reflektivní dialogy a debaty. Účastnili se jich nejen studenti a pedagogové, ale také odborní lektoři.

Patrně i díky jejich vzoru projevíli studenti v závěrečných zpětných vazbách značnou míru reflexe metakognitivních procesů. Uvědomili si například, že naplnění jednotlivých cílů kurzu se odvíjelo od jejich vnitřní motivace. Dokázali popsat, v čem spočívaly metodické postupy, které jim učení prostřednictvím kulturního dědictví umožňovaly. Byli však zároveň ochotni upozornit i na překážky, které jim učení ztěžují. Pro některé získal obor, který se rozhodli studovat, nový, zatím netušený motivační náboj.²¹⁰

Výsledky obou kurzů ukázaly, že klíčovou roli v procesu učení dospělých *prostřednictvím* kulturního dědictví hrají odborně a pedagogicky zdatní vzdělavatelé, kteří jsou schopni partnerského dialogu. Dokážou cíleně zaujímat roli podněcovatelů a moderátorů individuálního a skupinového učení, ale také společně se studenty sdílet nejistotu a podmíněnost poznávacích procesů, stejně jako radost, kterou nové poznání přináší. Druhou zásadní podmínkou je vytváření didakticky přiměřených situací, které otvírají prostor pro vrstevnické učení a jeho důkladnou, osobní i společnou reflexi (viz níže).²¹¹

Vzhledem k tomu, že školní exkurze do paměťových a památkových institucí patří k tradičním formám mimoškolního vyučování, je možné jejich prostřednictvím navazovat také u vysokoškoláků na zvnitřněné představy o přijatelných podobách výuky. Díky exkurzím však zároveň dochází k vyvážení aktérů i vzdělávacích činností ze školního prostředí a tudíž i k žádanému oslabování stereotypních představ. Otvírají prostor k novým zážitkům i jiným podobám výuky. Pokud navíc partnerské instituce vytvářejí nebo jsou ochotny spoluvytvářet vzdělávací nabídku založenou na konstruktivistických principech – a svým způsobem tak narušovat také zaběhlé návštěvnické stereotypy – lze s jejich pomocí reagovat na individuální styly učení i vzdělávací potřeby jednotlivých studentů.²¹² Pozitivní zkušenosti studentů s ne-tradicionálními vzdělávacími metodami, jež vzniknou v historickém prostředí, je pak možné dále rozvíjet v rámci standardní výuky.



Obr. 37. V programu „Bečovská praktika“ mají studenti možnost pracovat mimo jiné s historickými plány hradu (foto P. Sokol).

Reflexe výsledků učení budoucích pedagogů – příklad diskursivní analýzy

Následující příklad diskursivní analýzy je věnován etapě zhodnocení týdenního edukačního programu, který s dospělými účastníky, studenty počátečního vzdělávání, proběhl na jaře 2014 v Bečově nad Teplou (viz *Kapitola 5*). Řízenou zpětnou vazbu lektori prováděli pomocí mechanismů zkušenostně reflektivního učení.²¹³ Ve velmi zjednodušené definici můžeme zkušenostně reflektivní učení chápat jako „*proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformací zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě nelze ani postřehnout.*“²¹⁴

Reflexe a sebereflexe aktérů památkové edukace na Bečově byla pojata, tak jako ve většině pilotních programů realizovaných edukačními centry NPÚ, v duchu sociokognitivních přístupů.²¹⁵ V tomto proudu přístupů dochází k procesu zpracování a sociálního konstruování prožité zkušenosti aktérů s cílovým vyústěním nově pochopených (obohacených) znalostí a významů na základě realizovaných aktivit. Edukační působení tak plní úlohu posouvání zkušenostního poznání jedince v perspektivní rovině toho, co by mohl v blízké době ovládat.²¹⁶

Pro ukázkou analýzy výsledků reflektivního učení v rámci zpětné vazby jsme vyšli z modelu komunikační struktury, která je složena z následujících hlavních kroků: iniciace, podněcování, odezva, zpracování, ukončování.²¹⁷ V textu představeném níže se zaměříme na část „zpracování“, ve které účastníci týdenního programu z řad studentů i lektorů hodnotili celkový přínos programu. Teoreticky se tato fáze reflektivního učení dělí do několika podfází (pojmenování, konkretizace, generalizace, hodnocení). Výše jmenovaný model je zaměřený na činnost lektora řídicího reflexi. Pro účely našeho textu však budeme věnovat pozornost především reakcím účastníků edukačního programu.

Zdrojem analýzy byl videozáznam průběhu zpětné vazby. Pro účely přepisu záznamu výpovědi jsme využili vybrané kódovací značky pro transkripci:²¹⁸

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

Na cestě k transformativnímu učení

1. S2: Tak moje očekávání bylo, že se tady vlastně něco dozvím z nástrojů těch pomocných
2. věd historických, že se tady dostaneme k praxi, prostě k těm věcem. Hrozně jsem si
3. přála, abychom se právě podívali na ten hrad a mohla jsem si osahat i různé ty /ee/
4. prameny, protože k těm se moc člověk nedostane. Takže já: jsem hodně spokojená,
5. protože se mi tady vta vlastně všechno vyplnilo ((důrazně))

Studentka č. 2 ve své výpovědi vyjádřila hodnotící soudy v podobě superlativů (4: „hodně spokojená“, 5: „všechno vyplnilo“). Zdůraznění posunu ve svém vědění v rámci pomocných věd historických (1) konstruovala na binaritě očekávání – výsledek. V rámci očekávání měla studentka určité nároky (1. „vlastně něco dozvím“, 2: „se tady dostaneme k praxi“, 3: „osahat i různé ty prameny“). Míru očekávání dokumentuje výraz „hrozně jsem si přála“ (2).

1. S3: Já jsem na jednu stranu hrozně spokojená a na druhou strašně unavená. Ale to je tím,
2. že, že to moje hlavní: očekávání bylo /ee/ využití nějakých poznatků v praxi a to se mi asi
3. ještě nikdy nestalo, že se furt jenom učím a druhé: j den, druhé: j tý:den to prostě zapomenou,
4. že já hrozně doufám, že mi jako z tohoto něco zůstane a neočekávám, že si zapamatuju
5. prostě: všechny ty rady a takhle (0,5) ale i to jak se kou:kat na prostor a ne: na jako takový
6. místo (1) to bylo jako úžasný v tom, že člověk normálně vůbec nevnímá takový: ty (0,5)
7. ten flek na stěně, což je jen flek, jo: ale prostě vím, že tam byl a ty schody a
8. dokáží si představit, jak tam ty lidi jako opravdu žili ((nadšeně)). To je pro mě
9. hrozně důležitý: že ta historie prostě není jenom nějaká jako změt faktů, ale i to, že tam
10. žili normální lidi jako my (1) a: chodili po schodech, to je jako hrozně úsměvný a: ten
11. program byl fakt strašně nacpanej a já to chápu, že je tady hrozně moc věcí a je na
12. to málo času, prostě ((přesvědčivě)).

V další ukázce se studentka č. 3 věnovala jak hodnotícímu vyjádření, tak i konkretizaci činností a očekávaných důsledků z edukace. Jádro jejího sdělení spočívalo jednak v ocenění získané studijní zkušenosti (2: „to se mi asi ještě nikdy nestalo“), díky níž předpokládá hlubší uložení prakticky využitelných poznatků (2, 3, 4), zároveň i otevření sociální dimenze nazírání na historická fakta či události (9, 10). Ilokuční sílu sdělení dokládají opakovaně používaná příslovce způsobu („hrozně, normálně, opravdu, strašně“) i četná přídavná jména (1: „spokojená, unavená“, 6: „úžasný“, 9: „důležitý“, 10: „úsměvný“, 11: „nacpanej“). Studentka svou výpověď vyložila z identity „já“ (2: „moje hlavní očekávání“, 8: „to je pro mě hrozně důležitý“), čímž zvýznamnila osobní rovinu přínosu edukačního programu.

1. S5: Já: rád poznávám nová místa, takže určitě to lidské očekávání bylo naplněno,
2. protože já jsem tady ještě nikdy nebyl. A: беру to tak, že já jsem vlastně /ee/ ve dvou
3. týdnech poznal jakoby (0,5) co se týče /ee/ jakousi mikrohistorii dvou různých obcí, protože:
4. já už jsem byl minulý týden (0,5) už předminulý týden v Červené Lhotě (1) takže: jsem to
5. mohl srovnat, no takže se mi to lí /ee/ no jako: že jsem to poznal. Nejvíce se mi líbilo,
6. ale to samozřejmě už (0,5) jak už bylo řečeno, ten noční /ee/ prohlídka hradu (1) to byl
7. teda zážitek, (1) neopakovatelný zážitek ((*nadšeně*)).

V replice studenta č. 5 se konstrukce výpovědi zaměřila na akt srovnání zkušenosti s nedávným edukačním programem na zámku v Červené Lhotě. Pozice mluvčího jako příznivce objevování mikrohistorie (1: „rád poznávám nová místa“) sloužila ke konstrukci uznání vlastní erudice při srovnání kvality navštívených edukačních programů (4: „takže jsem to mohl srovnat“). Akt hodnocení studenta (1: „bylo naplněno“, 5: „Nejvíce se mi líbilo“, 6: „to byl teda zážitek, neopakovatelný zážitek) byl založen na účinku zážitkové pedagogiky při noční prohlídce hradu Bečov.

1. S7: /ee/ já jsem docela, přiznám se, že jsem docela zapomněla z toho minulý roku, no:
2. měla jsem takový: tu střípky, který se objevily (1) a přijde mi, že jsem si to strašně oživila
3. a zároveň se naučila něco nového a tedka mám pocit, že to jako nemůžu zapomenout,
4. protože mám tu: zpětnou vazbu (0,5) že jsem si na to sáhla. A co se týče, jako: osobnostně,
5. tak vzhledem k tomu, že jsem tedka měla praxi, tak jsem zaměřená na ten kolektiv.

Realizace zážitkově orientovaného edukačního programu v kombinaci se zpětnou vazbou znamenalo pro studentku č. 7 přesvědčení trvalosti získaných poznatků (2: „jsem si to strašně oživila“, 3: „to jako nemůžu zapomenout“). Sílu edukačního efektu stvrdila binaritou přiznání zapomenění – oživení vzpomínky. Akt přiznání (1: „přiznám se, že jsem docela zapomněla“), vytvořil pole pro přehodnocení pohledu směrem k pozitivnímu přijetí aktuální verze edukačního programu.

1. S12: možná já asi budu takovou výjimkou /ech/ kdy ten večerní hrad spíš jako, ne: jako,
2. že by mě nezaujal, ale spíš jako, to v lidech vzbuzovalo takový pocity strachu, že
3. jsem se bál, abych se někam nepropadl, o něco nezakopl, prostě: (1) ale bylo to jako
4. skvělý: skvělý, velká zkušenost. ((*důrazně*))

Zážitek v podobě tiché noční prohlídky hradu vyvolal u studenta č. 12 silný dojem (4: „skvělý, velká zkušenost“). Síla dojmu byla konstruována na binaritě strachu z nebezpečí (2, 3) a silného prožitku z neznámého. Latentní pochvala organizátorům noční edukace spočívala v identitě studenta jako výjimky (1) oproti ostatním spolužákům, když přednostně řešil úroveň nebezpečí a přesto ve finále dospěl k nadšenému hodnocení.

1. S15: No: co se týče pomocných věd historických, ta:k to /ee/ že jsme neprobrali všechny,
2. mi nevadí. ((*smích*)) Já: si myslím, že lepší je kvalita než kvantita, protože /ee/ takže je
3. lepší probrat několik v praxi a prakticky /ee/ než probírat jednu za druhou
4. teoreticky a člověk zjišťuje, že je důležité se zastavit a pořádně se rozhlédnout a vnímat
5. ten genius loci toho konkrétního místa, s tím že pak se to člověku hodí i do jiných budov.

Nový pohled na historické prostředí student č. 15 ocenil z vícera důvodů, předně vyzdvihl praktičnost a kvalitu výkladu z oblasti pomocných věd historických (2, 3), zároveň díky tomu to vstupu dospěl k uvědomění si důležitosti prostředí, ve kterém se nachází (4: „se rozhlédnout a vnímat ten genius loci“). Osobní zkušenost si pomocí identity neurčitěho člověka (3, 4) přetvořil na generalizující závěr o přenositelnosti (5: „se to člověku hodí i do jiných budov“) edukačního efektu, tzv. rozhlédnutí se kolem sebe.

1. S19: Já bych sem děti určitě taky vzala. A myslím si, že ten program byl fakt bohatý
2. a i člověk, který nemá úplně zájem o historii, že něco může najít, co se mu bude líbit.
3. Tak půjde třeba na výlet a bude se mu líbit ta krajina a podobně. A třeba, když to tak
4. ten člověk uvidí, tak se do toho dostane a hlavně bych je sem vzala z toho důvodu, že
5. vidím tady ten zájem, vidím ten tým lidí, že se s tím snaží něco udělat, tu veřejnost s
6. tím seznámit. Není to jako: když přijdu na normální ((s *despektem*)) zámek, kde mi za
7. peníze řeknou ten výklad, ale nemají tu snahu mi jako ukázat víc, co by je jako: obtěžovalo.
8. Ten program je jako ná:ročnej, když jsme tam šli ve tmě na hrad, mohlo se něco stát, jako
9. a bylo by to pak na vás, že jo: Takže tu snahu fakt oceňuju. Mně, třeba co se mi fakt líbí,
10. jak tady je třeba ten prostor toho relikvíáře, protože to bylo snad poprvé, kdy jsem si
11. mohla snad na něco sá:hnout. Jako všude jsou nápisy don't touch, že jo: ((*důrazně*))



Obr. 38. Praktické cvičení z epigrafiky v interiéru hradu Bečov (program „Bečovská praktika“, foto L. Svášková).

Studentka č. 19 ve své výpovědi použila řadu přesvědčovacích nástrojů k posílení argumentační roviny sdělení. Hned na úvod zaujala jasné stanovisko směrem k možnosti budoucího edukačního využití Bečova (1: „bych sem děti určitě vzala ... program byl fakt bohatý“). Efekt pravdivosti postavila na používání ukazovacího zájmena „ten“ a příslovce „fakt“ (1, 9). Důležitým argumentačním prvkem byla i částice „jako“, kterou mluvčí využila pro konstrukci negativního příkladu tzv. „normální“ prohlídky na zámcích (6, 7, 8). Binarita normální prohlídka – program na Bečově měla jakostní povahu suplující hodnocení nuda versus zážitek, poznatkové obohacení. Výpověď oceňující nevšednost prožité prohlídky hradu a programu s haptickým modelem reliquiáře sv. Maura na bečovském zámku gradovala do závěrečného argumentu možnosti osahání historie (10: „snad poprvé“, 11: „snad na něco sáhnout“). Pomocí částice „snad“ mluvčí zvýznamnila jedinečnost události, což ještě podpořila dodatkem o ostatních prohlídkách (11: „všude jsou nápisy don't touch, že jo“).

1. Kastelán: Tak, já každopádně za celou správu děkuju: že jste tady byli, že vyšlo to, že jste
2. se nezranili nebo nedej bože nezabili během nočního výstupu (1) přízeň osudu je nám
3. nakloněna ((*pobaveně*)) ale hlavně jsme rádi, že se to vyplnilo. Ty chvály jsou pro
4. nás důležité: (1) jistě chápete, že děláme ty věci jako spíše nad rámec běžných činností
5. A někdy potřebujete slyšet, že ten směr je správný: Stejně tak jako: jak jste našli i slabiny,
6. tak je dobré poznat, že je stále co zlepšovat a že se na to zaměříme, to vám můžu
7. slíbit ((*rozhodně*)) Nicméně, jsem rád, že vyšla ta základní premisa, to znamená, že vlastně,
8. se tu na místě (0,5) na praktických věcech můžou vyučovat některé obecnější souvislosti
9. a že díky vám je o to zájem, který pak pro nás znamená, že to zas můžeme nějak rozvíjet
10. a hlavně že to můžeme udělat /ee/ i nějaký ty nabídky.

Poděkování kastelána za aktivní účast studentů a za jejich zpětnou vazbu (3: „ty chvály“, 5: „jste našli i slabiny“) bylo konstruováno jako ukončení zdařilé edukační akce (1: „vyšlo to“, 3: „se to vyplnilo“, 5: „ten směr je správný“, 7: „vyšla ta základní premisa“), na jejímž základě má smysl udržovat perspektivu (6: „to vám můžu slíbit“) zážitkově (2) i prakticky orientovaných (8) edukačních programů. Mluvčí potvrdil určitou výjimečnost realizované edukace na Bečově (4: „děláme ty věci jako spíše nad rámec běžných činností“), kterou sytí právě zájem účastníků (9).

1. Lektorka: Já vám poděkuji za tuto zpětnou vazbu, za vaši otevřenost, za to: že jste tady
2. sdíleli svoje pohledy na věc, (0,5) některý, si myslím, poměrně: osobní věci, který často
3. není jednoduchý: říkat ani druhému člověku, natož takový veliký skupině. Takže: vám děkuji
4. za to, že: ten týden byl takové: j báječně: j, jakej byl, protože je to vaší zásluhou. My
5. bychom se mohli snažit sebevíc, ale kdyby to nebylo ve vás, tak, jako všechny ty
6. věci, o kterých jsme mluvili, tak, pro nás ten program nezařizujeme. (1) A i když se
7. organizátoři snaží sebevíc, ale a: možná to jednou uvidíte ve škole, ale když se děti
8. učit nechtějí, ta: k je nepřiměřete, ta: kže já vám děkuji, že jste se chtěli učit a my
9. jsme tomu mohli být svědky.

Ukončení zpětné vazby lektorka koncipovala v modu poděkování (1, 3, 8) účastníkům za jejich otevřený přístup (1, 2) a snahu konat (8: „jste se chtěli učit“). Zásluhu na úspěšně prožitém týdnu přenesla na bedra studentů (4: „je to vaší zásluhou“). V řádcích 5–8 lektorka konstruovala své profesní zkušenosti ne-spolupráce s dětmi (5: „se mohli snažit sebevíc“, 7: „organizátoři snaží sebevíc“), která bez vzájemné podpory k učení nemá dobrý výsledek (8: „tak je nepřiměřete“). V replice použila přepnutí z aktuálně přítomné konkrétní skupiny studentů na zobecněný dav dětí ve škole, čímž pomocí jmenované binarity jakostně ocenila chování přítomných studentů. Poděkování tak odkazuje k předpokládané profesní budoucnosti studentů (7: „možná to jednou uvidíte ve škole“) a zároveň ústí do roviny zážitku i pro samotné lektory (8: „my jsme tomu mohli být svědky“).



Obr. 39. Součástí programu „Bečovská praktika“ byla také návštěva židovského hřbitova. Studenti konzultují s odborníkem závěry svých vlastních zjištění (foto D. Wizovská).

Další vzdělávání pedagogů

Podle rámcových vzdělávacích programů, které určují obecné cíle a obsah primárního a sekundárního vzdělávání v České republice, je úkolem základních a středních škol rozvíjet nejen kognitivní, ale také afektivní a konativní kompetence žáků ve vztahu ke kulturnímu dědictví.²¹⁹ Z výsledků nedávného sociologického výzkumu však vyplývá, že toto zdánlivě samozřejmé společenské zadání nepředstavuje pro nejširší veřejnost příliš velkou prioritu.²²⁰ Pedagogové základních a středních škol proto každodenně řeší dilema, jak uspokojit individuální vzdělávací potřeby žáků, vyhovět závazným kurikulárním dokumentům a zároveň obhájit smysl hodnotové výchovy vůbec.

Nejedná se o snadný úkol. Projekty, které se v uplynulé dekádě zabývaly podporou muzejní a galerijní edukace, respektive výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, však dokládají, že jej lze zvládnout s pomocí institucionální spolupráce (viz *Kapitola 2*). Debatní dílny, realizované opakovaně na toto téma, poukazují například na skutečnost, že pedagogové, muzejníci i památkáři se obvykle velmi dobře shodnou na důvodech, proč chránit kulturní dědictví a proč je využívat ve výuce. Mezi styčnými body, na nichž lze podle zúčastněných stavět spolupráci škol a paměťových a památkových institucí, se objevují vzájemně sdílené hodnoty, včetně potřeby jejich prezentace, zájem na utváření společné identity a kulturního povědomí i na zachování kulturního dědictví pro budoucí generace (viz také *Kapitola 5*).²²¹



Obr. 40. O návštěvě památkového objektu se školní třídou rozhodují pedagogové. Také proto je třeba pro ně vytvářet adekvátní zázemí i další vzdělávací příležitosti (Hradec nad Moravicí, foto P. Havlant).

Větší problém však nastává, má-li se vzájemná institucionální spolupráce skutečně rozvíjet a dlouhodobě udržovat. Nelze se obejít bez iniciativy a komunikace z obou stran, vyjasnění, co může či nemůže ta která instituce pro ochranu a edukační využití kulturního dědictví reálně dělat. Jen tak je možné postupně překonat a odstranit překážky, které do cesty, alespoň z počátku, obvykle kladou nedostatečná propagace, nedostatek financí, byrokracie, omezené časové nebo technické možnosti (vzdálenost, dostupnost, kapacita místností apod.). Limitní však bývá i negativní postoj vedení či kolegů, vyplývající z přesvědčení, že některá z uvedených překážek je buď nepřekonatelná, nebo za překonávání, ani v zájmu společně sílených hodnot, nestojí.²²²

Pokud už se spolupráci podaří ustavit, mohou z ní dlouhodobě profitovat všichni zúčastnění. Břímě odpovědnosti za její rozvoj a fungování však musí přijmout především odborné instituce, jejichž prioritou je ochrana a prezentace kulturního dědictví. Předmětem profesního zájmu pedagogů zůstane i nadále výchova a vzdělávání žáků, s nimiž se aktuálně setkávají ve třídách. Podněty ke spolupráci tedy mohou, ale nemusejí právě s ohledem na edukační potřeby žáků přijmout. Nelze proto ani spoléhat, že se budou chtít v oblasti péče o kulturní dědictví dále vzdělávat, nebo ve prospěch této péče podstupovat zbytečné organizační nesnáze. Jak naznačuje následující komentář, vycházející ze zkušeností českobudějovického památkového ústavu, který s pedagogy už léta úspěšně spolupracuje, zájem učitelů je proto třeba nejen včas zachytit, ale především soustavně podporovat.

Příklad podpory institucionální spolupráce pedagogů a NPÚ

Pedagogové tvoří nejčastěji doprovod žáků a studentů při edukačních programech, ať už na památkových objektech nebo v historických jádrech měst. Téma je zajímavé, ale nemají možnost se plně věnovat obsahové části programu. Přivítají proto, pokud je vzdělávací program připravený přímo pro ně – pro doplnění vzdělání, rozšíření informací, prohloubení znalostí apod. Na základě návrhu pedagogů, kteří se žáky absolvovali programy pro historické jádro města České Budějovice, byla proto například zorganizována prohlídka města vedená PhDr. Danielem Kovářem, ředitelem Státního okresního archivu v Českých Budějovicích. Program vedený odborníkem – specialistou učitelé velmi přivítali. Ideální je pak poskytnout účastníkům také souhrnný text k danému tématu včetně odkazů na literaturu.

Osvědčilo se nám také informovat pedagogy o nabízených didaktických programech včas, tzn. na začátku školního roku a v pololetí. Tak si mohou zajistit nejen začlenění programu do tematického plánu, ale také jeho zařazení do organizačního plánu školního roku. Informace je možné poslat e-mailem či poštou. Druhý způsob má své výhody, do škol se tak dostane letáček k programům fyzicky, je možné jej vyvěsit na nástěnku, kde může zaujmout i další vyučující. V neposlední řadě je dobré pozvat pedagogy na začátku školního roku na informační schůzku, v rámci které je představena nabídka edukačních programů pro nadcházející školní rok. Zároveň zde může být školám nabídnuta možnost zúčastnit se zdarma pilotního testování nových programů.

Upozornili jsme však již výše, že další vzdělávání pedagogických pracovníků se řídí zvláštní legislativou.²²³ Ne každé informační setkání či přednášku odborníka lze proto považovat za prohlubování odborné kvalifikace. Ochota informovat, komunikovat a vycházet vstříc vzdělávacím potřebám pedagogů, kteří již svůj zájem o hlubší poznávání světa kulturního dědictví projevili, představuje nicméně nezbytný předpoklad pro ustavení otevřeného a důvěryhodného vzdělávacího prostředí vůbec. Také v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů je totiž zapotřebí vytvářet nejprve podmínky, které by vyhovovaly nárokům transformativního učení, a teprve pak, ve vzájemné spolupráci, rozvíjet vzdělávací příležitosti, které rezonují s potřebami konkrétních účastníků.

Ze zákona vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jsou povinni si svou odbornou kvalifikaci prohlubovat a pokud mají zájem, mohou si ji i zvyšovat. Ředitelé veřejných škol jsou pak povinni další vzdělávání pedagogů plánovat a organizačně zajistit.²²⁴ Podle mínění ministerstva školství se má prohlubování odborné kvalifikace pedagogů dít prostřednictvím průběžného vzdělávání zaměřeného na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Průběžné vzdělávání se pak odehrává zejména formou účasti pedagogů na kurzech a seminářích v rozsahu minimálně čtyř vyučovacích hodin.²²⁵ Očekává se, že obsahem těchto vzdělávacích akcí budou zejména: „*Nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví, [...] jazykové vzdělávání.*“²²⁶

Vydeme-li z dikce zákona a ministerské vyhlášky, je možné k akreditaci předložit kurzy,²²⁷ které budou pedagogům přinášet podněty pro rozvoj pedagogicko-psychologických, odborných, didaktických, ale také dalších sociálních kompetencí. Účastníci takových kurzů budou již patrně ve věku starší či pozdní dospělosti, byť nelze vyloučit ani mladší účastníky. Při volbě cílů, prostředků i metod vzdělávání bude tudíž zapotřebí respektovat nejen jejich schopnost učit se, ale také specifické studijní předpoklady a nároky (viz také *Kapitola 3*).



Obr. 41. V rámci speciální prohlídky Květné zahrady, která se stala součástí jiné vzdělávací akce pro pedagogy z jedné ze zlínských škol, byly zařazeny také interaktivní prvky. Učitelé ztvárňují sochařskou výzdobu na principu barokní symetrie (Kroměříž, foto L. Psotová).

Možnosti a limity dalšího profesního vzdělávání starších dospělých²²⁸

Předchozí zkušenost a paměť

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none"> • Studenti mají cca 10–30 let pracovních zkušeností. • Schopnost dávat své zkušenosti do širších souvislostí mají lepší než mladí dospělí. • Relativně dobrá paměť, schopnost uchovávat komplexní poznatky. • Rozvinuté abstraktní myšlení. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neustále spojovat teorii s praxí: ilustrovat výklad praktickými příklady, vyvolávat názorné představy praktických situací. • Využívat schémata, grafy, diagramy. • Podporovat vzájemné sdílení zkušeností mezi studenty.

Úspěch a neúspěch

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none"> • Vědomí vlastní hodnoty a touha po sebeuplatnění vs. návrat do (podřízené) role „žáka“. • Strach z neúspěchu, stejně jako pochybnosti, zda lze ještě vůbec nároky studia zvládnout, mohou studenta zcela odradit od studia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivovat studenty podporou a povzbuzením, odkazovat na jejich silné (expertní) stránky. • Poskytovat povzbudivou, realistickou zpětnou vazbu po zvládnutí menších úseků studia. • Vyvarovat se „školských“ způsobů komunikace, hodnocení a kontroly vědomostí. • Nepřipustit zveřejňování, natož ironizování nezdaru studentů.

Přednáška vs. práce ve skupině

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none"> • Z praxe jsou studenti zvyklí být aktivní, pracovat v menších skupinách a zodpovídat za svůj výkon. • Při slovním monologu lektora, kdy jsou studenti „skryti“ v davu a celé hodiny mlčí, se projevují různé „obrazy“ organismu: <ul style="list-style-type: none"> – psychofyzilogické (např. ztráta pozornosti, rezignace, únava), – sociální (např. vyrušování, opisování, napovídání, ostentativní nezájem, „úniky“ z dosahu lektora). 	<ul style="list-style-type: none"> • Zahajovat méně formálními aktivitami, kdy se studenti a lektori alespoň běžně seznámí. • Využívat jmenovky. • Zařazovat skupinovou výuku a kooperativní učení. • Projevy nesoustředěnosti a nepozornosti přijímat jako signál, že je třeba změnit aktivitu, popř. způsob vedení kurzu.

Sestavení studijních skupin

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none">• Skupiny homogenní z hlediska věku, vzdělání, schopností a nadání se snáze lektorsky vedou a dosahují obvykle vyšších studijních výkonů.• Skupiny heterogenní, v níž jedni lektorovi nestačí a druzí se nudí, podávají v průměru horší výkony.• Velký věkový rozdíl může být nevýhodou pro starší studenty, kteří se podceňují a ostýchají mluvit před mladšími.	<ul style="list-style-type: none">• Věnovat pozornost úvodní diagnostice (zjistit věk, složení, profesní zájmy a potřeby účastníků).• Obsah, náročnost i postup programu vždy přizpůsobovat konkrétní skupině.• Podporovat bezpečné prostředí pro výměnu zkušeností.• Pokud program nesleduje např. cíle mezigeneračního či inkluzivního vzdělávání, je vhodné upřednostňovat zájmově homogenní skupiny.

Počáteční averze ke studiu

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none">• Očekávání studentů vůči programu i lektorům vycházejí z předchozích vzdělávacích zkušeností, které nejsou vždy pozitivní.• Studenti mají tendenci podceňovat teoretické znalosti lektorů a přeceňovat své vlastní praktické zkušenosti.	<ul style="list-style-type: none">• Pozitivně překvapit, např. pracovat s očekáváními studentů předem, připravit program „na míru“, dodržovat dohody, vč. pravidel komunikace či časového harmonogramu, vytvářet prostor pro pravidelnou zpětnou vazbu.• Neposilovat pocit samoúčelné akademičnosti a nepraktičnosti teorií, spíše ilustrovat užitečné využití teorie pro praxi (tzv. realistické vzdělávání)• Poskytovat inspirativní návody, jak teorii do praxe aplikovat.

Dobrovolnost

Východiska	Doporučení pro vzdělavatele
<ul style="list-style-type: none">• Studium dospělých je obvykle dobrovolné, k učení nelze nikoho nutit.• Je třeba respektovat právo každého studenta vybraných vzdělávacích aktivit se nezúčastnit.	<ul style="list-style-type: none">• S pomocí adekvátních metod učinit studium unikátní příležitostí pro získání zajímavých a prakticky uplatnitelných vědomostí a dovedností.• Autoritu a prestiž vzdělávací instituce budovat na transparentních a všestranně dodržovaných pravidlech komunikace, organizace i absolvence studia.

Schéma přibližuje problematiku dalšího profesního vzdělávání starších dospělých z obecného hlediska. V případě dalšího vzdělávání pedagogů je vhodné dodat, že se do role studentů „vracejí“ lidé, kteří svůj profesní život tráví tzv. za katedrou. Proces jejich učení tak mohou dále ovlivnit i další svébytné profesní předpoklady a bariéry.

Specifika dalšího vzdělávání pedagogů: Co může podporovat a co ztěžovat další učení se učitelů?²²⁹

Profesní předpoklady podporující učení	Profesní bariéry ztěžující učení
<ul style="list-style-type: none"> • Potřeba sdělovat a sdílet • Potřeba být akceptován jako intelektuál • Potřeba uznání, ocenění • Vyšší úroveň myšlenkových operací • Dovednost formulovat a verbalizovat • Chápání vzdělání jako hodnoty • Praktická zkušenost v profesi • Tvořivost • Smysl pro povinnost • Vysoká míra zodpovědnosti • Potřeba být řízen, instruován • Schopnost organizovat, vést lidi 	<ul style="list-style-type: none"> • Přetížení a psychické vyčerpání • Nízké profesní sebevědomí • Profesní rigidita • Konzervativní postoje, nepřístupnost ke změnám a inovacím, kritičnost • Formální autorita • Neochota vzdělávat se, demotivovanost • Kolektivní závislost • Neochota projevení se před kolegy • Myšlení v horizontu školy, třídy, předmětu • Absence sebereflexe • Model chování vlastních žáků



Obr. 42. Dokážeme se naladit? Zahájení semináře pro učitele „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ na nádvoří Státního hradu a zámku Bečov (foto L. Svášková).

Pedagogové zejména dnes a denně prakticky realizují své představy o přijatelných podobách výuky a musejí přitom obstát nejen ve vztahu k žákům, ale také kolegům, vedení školy či školní inspekci. Představy o tom, jak učit „správně“, jsou tedy u řady z nich mimořádně silně zvnitřněny. Nezřídka mohou nabývat i charakteru jediné cesty, na kterou lze přísahat, neboť se léty praxe osvědčila a nadřizenými byla již mnohokrát posvěcena. Oslabování takových stereotypních představ nemusí napomáhat ani vyvázání ze školního prostředí, protože pedagogové jsou si velmi dobře vědomi instrumentální povahy každé metody, nehledě na to, zda je užita ve škole či v historickém prostředí.

Konstruktivistický přístup ke vzdělávání, ze kterého vychází i naše pojetí památkové edukace, tak může u některých pedagogů zpočátku vyvolávat především obranné reakce. Pokud totiž některá metoda neodpovídá jejich zažitým profesním představám o správné podobě výuky, nehodlají s ní „ztrácet“ čas. Právě čas a trpělivost však obvykle ukážou, nakolik byl daný přístup z hlediska individuálního stylu učení či vzdělávacích potřeb konkrétního studenta – učitele skutečně (ne)efektivní. I z toho důvodu je vhodné věnovat při přípravě, ale zejména v rámci reflexe dalšího vzdělávání pedagogů kritickou pozornost právě metodám učení. Vzájemná diskuze mezi účastníky nejenže přispívá ke zjištění, že k jednomu cíli může vést poměrně mnoho cest, ale tříbí se tak také expertní znalosti a dovednosti učitelů.



Obr. 43. Přednáška odborníka je pro učitele zajímavá nejen díky obsahu. Umožňuje posluchačům také vystoupit z kantorské role a připomenout si žákovské pocity, nebo porovnávat přednosti a slabiny různých druhů výkladu (Klášter Zlatá Koruna, foto L. Karásek).

Reflexe výsledků učení zkušených pedagogů – příklad diskursivní analýzy

Níže uvedené výsledky diskursivní analýzy reflektivních výpovědí zkušených pedagogů naznačují, že prostřednictvím zážitkového, činnostního a problémového učení bylo možné při reflexi sledovat celostní pokrytí vzdělávacích cílů. Podle revidované verze tzv. Bloomovy taxonomie se podařilo v některých případech dosáhnout uskutečnění cílů v rovině metakognice a tvorby, tzn. nejobtížnější úrovně učebního procesu.²³⁰

Zdrojem analýzy byly videozáznamy skupinových reflexí, které proběhly v rámci seminářů pro pedagogy na jaře 2015 na Státním hradě a zámku Bečov a v Květné zahradě v Kroměříži (viz *Kapitola 5*). Pro účely přepisu záznamu výpovědí jsme opět využili vybrané kódovací značky pro transkripci:

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

Názornost, invence, kreativita

1. Já: si myslím, že pan Komenský by se zaradoval, kdyby nás tady teďka viděl.
2. Taky to splnilo moje očekávání, hodně inspirativní. Přesně tak. Díky tomu už
3. mám v hlavě takové dvě tři věci, do kterých se pustím ((*rezolutně*)).
4. =Ano, přesně. A opravdu jako ty programy jsou tak (1) já to musím říct, že vždycky
5. si říkám /eee/ je to úžasné to vymyslet, opravdu tu invenci a co jako všechno se dá
6. těm děckám (1) pořád jsou překvapení: A je hrozně fajn, když teda potom oni
7. můžou (2) něco dostanou do ruky a opravdu třeba ty fontánky si vyráběly,
8. takže to bylo ú:žasný, potom si tam domalovávaly třeba ty rytiny v té rotundě.
9. Takže když mají něco takového praktického, tak to jako vidím, že najednou po tom
10. sáhnou a tam se do toho jako zaboří: a baví je to.

Replika první mluvčí odkazuje na historicky nejvyšší pedagogickou autoritu (1: Komenský), čímž byl vymezený rámec kvality navštíveného edukačního programu. Stručnost repliky zvýrazněná vsuvkami (2: Přesně tak) znásobila rétorický efekt slovní známky (1: by se zaradoval, 2: splnilo moje očekávání, hodně inspirativní). Kladné ohodnocení vyústilo v závazek (3: se pustím), jak přenést inspiraci z edukačního programu do vlastní výuky. V návaznosti na stručnou výpověď o kreativitě pokračovala výpověď druhé mluvčí v doplňujícím popisném módu. Upřesnění popisu je cíleno na zdůraznění aktivizace dětí (7: něco dostanou do ruky, fontánky si vyráběly, 8: domalovávaly třeba ty rytiny), čili Komenského učení konáním (9: mají něco takového praktického). Metafora „najednou po tom sáhnou“ (9) a se „do toho jako zaboří“ (10) zvýznamnila úspěšnost takto pojaté edukace (5: je to úžasné, 6: jsou překvapení, 8: to bylo úžasné, 10: baví je to). Inspirace založená na konání sehrává i efekt překvapení (6), což podporuje záměr koncipovat edukaci záživně.

Dvojitá profesní identita: historik nebo učitel?

1. Já jsem vám chtěla říct, že si myslím, že pro toho kantora má takováhle akce dvojitý
2. význam. (1) Jeden je ten profesní, protože řada z nás už je dost let ze školy a, nevím
3. jak vy, ale já mám pocit, že totálně tupnu. A /eee/ docela mi to pomohlo, když jsem
4. třeba viděla ty stavební studie, když jsem si ty věci našla, že to vlastně /ee/ ještě umím
5. ((*nadšeně*)). Ale že vy jste mě z toho nezkoušeli, to bylo pro mě hrozně fajn, že jsem
6. si tam prostě chodila /ehm/ hledala jsem si, myslela jsem si a: pak jsem si to na konci
7. potvrdila (1) A třeba: pro mě je to důležitý vědět, že ještě pořád, po pětadvaceti letech
8. praxe, nejsem profesně úplně mimo, že ještě furt je ve mně maličkatej kousíček
9. historika. (0,5) A druhá věc je, že každéj ten památkovej objekt já poměřuju očima
10. těch konkrétních skupin, co já učim. A pro mě třeba je absolutně první podmínka
11. interaktivita. A těch míst je strašně málo, kde se bere ten žák, ať už jaký:hokoliv věku,
12. jako rovnocenněj partner. A já jsem toho jako mnoho slyšela, byla jsem se tady
13. několikrát tak tajně podívat a te:ď jsem zjistila, jako: že to je ta moje
14. duše ((*přesvědčivě*)) A pro mě to je třeba důležitý: si potom v tom pátrat, co s tím jako
15. dál budu dělat. Ale těch invenčních míst není tolik po revoluci, tak mi to přijde docela
16. fajn, že je ta možnost /eee/ vlastně je objevovat. Navíc v pracovní době, že jo: to
17. je ještě úžasnější ((*zveselá*)).

Výpověď respondentky je zaměřena na evaluaci edukačního programu. Formálně je evaluace konstruována na srovnání historického (2) a pedagogického hlediska (9) pro učitele (1), konkrétně na dlouhodobé profesní (7: po pětadvaceti letech praxe) zkušenosti mluvčí. Podporu pro pokračování edukačních programů lze doložit na několika místech výpovědi. Na rovině osobních pocitů mluvčí podpořila bezpečné podněcující prostředí edukace (5: vy jste mě z toho nezkoušeli, 3: docela mi to pomohlo, 5: to bylo pro mě hrozně fajn, 7: pro mě je to důležitý vědět, 13: to je ta moje duše, 15: tak mi to přijde docela fajn). Na rovině odbornosti mluvčí pomocí binarity vlastního profesního růstu a úpadku (3: mám pocit, že totálně tupnu x 4: to vlastně ještě umím, 8: nejsem profesně úplně mimo) vyjádřila potěšení, že ji edukační program dal příležitost zažít úspěch. Konečně na rovině didaktické zhodnotila základní pozitiva a progresivitu edukačního programu (10: je absolutně první podmínka interaktivita, 12: jako rovnocenné partner, 15: těch invenčních míst není tolik po revoluci, 16: fajn, že je ta možnost vlastně je objevovat). Pro zdůraznění silného edukačního efektu mluvčí mnohokrát použila ukazovací zájmena.



Obr. 44. Jak vrátit zvuk tekoucí vody do míst, kde kdysi tryskala? Účastníci semináře „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ provozují v kolonádě Květné zahrady tzv. vodní hudbu (foto N. Rezková Příbylová).

Speciální vzdělávací potřeby nebo inkluzivní vzdělávání?

1. U1: My teda paradoxně nemáme teď problémy. Ona se do těch třeba... do těch
2. sociálně slabých skupin valí docela teďko peníze, takže my třeba nemáme
3. problém s tím, to finančně zabezpečit, ale my pak hledáme těžko jakoby něco,
4. kam můžeme vyjet, abysme z toho nebyly traumatizovaný my a nebyly
5. taky traumatizovaný ty děti, jo. Takže pro nás je to těžký, ale kdybysme měly
6. brát jenom hodný, tak pojedem jenom my. Možná tři.
7. U2: my je tak jakoby... s nima nemůžeme někam jezdit, jo, takže my potřebujem
8. právě to, co si potřebujou ohmatat, osahat, vyzkoušet. Jsou... většina z nich má
9. poruchy, že jo, s pozorností, hyperaktivita, takže my si takhle tipujeme lokality, kam
10. můžeme, bez (1) bez toho, aniž by kluci z toho pak čtrnáct dní dávali dohromady,
11. kam s nima vyjet, abysme si to užili my, a hlavně, aby si to užili oni, no. Takže
12. pro nás fakt jen tak klasická prohlídka hradu a zámku prostě není.



Obr. 45. Účastnice semináře „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ při rozhovoru s kastelánem na hradě Bečov (foto D. Wízovská).

Edukace na objektech NPÚ byla učitelkami hodnocena nikoli z tradičního pohledu nedostatku financí na cestu, ale z pohledu smysluplnosti výjezdu pro cílovou skupinu (2). Tuto smysluplnost nejprve konstruovala první mluvčí poukazem na zásluhovost (5: kdybychom měly brát jenom hodný) a na potenciální negativní prožitek (4: traumatizovaný my, 5: traumatizovaný ty děti). Neadekvátnost klasické prohlídky objektu (12) je druhou mluvčí konstruována na pochybnosti vzájemného užití si akce (11). Do protikladu však vyslovila podmínku, jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami oslovit (8: si potřebujou ohmatat, osahat, vyzkoušet), čímž podpořila adekvátnost realizace edukačních programů.

Nová témata

1. Já mám teda ještě k té návaznosti, protože si myslím, že vlastně celá řada
2. památkových objektů je spojená nejenom s tou starou historií, ale i s tou novodobou,
3. a že je načase otvírat novodobé otázky. A že si myslím, že je jakoby načase, aby se ty
4. objekty otevřely i té: novodobé historii, a že je vlastně možné, aby jedna škola chodila
5. na klidně stejný památkový objekt každý rok, když se to dobře připraví, a bude se
6. jednak prohlubovat a jednak budou ty témata postupovat s časem. Jo, a to, co: mě teda
7. tady bere hodně tak je prostě to vysídlení tý krajiny a osídlení přistěhovalcema, což je
8. prostě téma, co tady je, denně to prostě vidíte kolem sebe, když se projdete tím /eee/
městem, a přijde mi to úplně nevyužitéj (0,5) potenciál.

Připomínka vyučující gymnázia směřovala k návrhu více využívat historické objekty jako faktické důkazy dějinných odkazů. Svou argumentaci zaměřila na prolínání minulosti a současnosti, resp. na prolínání starodobé (2) a novodobé historie (3, 4). Ke zdůraznění návrhu vyslovila potřebu očekávání (3: je jakoby načase, 4: je vlastně možné, 5: klidně každý rok) a zaručení výsledku (5: když se to dobře připraví). Školní výuka se tak má přesunout více do terénu z důvodu dostupnosti pramenů (8: to prostě vidíte kolem sebe, 9: nevyužitéj potenciál). Historická témata konkretizovala odkazem na vlastní inspiraci geniemi loci vysídlené krajiny (6: co mě teda tady bere).

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 nepřehlednou 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 akademického 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, zvládnout 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. Nalik se programy vztahují k výuce, je nutné zde hledat návaznost na akreditované 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 ke vzdělávání dospělých v historickém prostředí se stalo vytváření přívětivé pracovní atmosféry, která přeje takovému učení, jež má význam pro pracovní a osobní život účastníků. Při realizaci programů je třeba klást důraz na pravdivost, legitimitu a autenticitu poznatků i poznávacích procesů (viz *Kapitola 3*).

Realizace

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

Po organizační stránce je třeba věnovat pozornost třem zásadním faktorům, jejichž ignorování může mít na program fatální dopad. **Čas, bezpečí a fyziologické potřeby účastníků** 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 promyšlení harmonogramu je třeba počítat i s časem na přesuny. O způsobu práce bude rozhodovat také celková časová dotace, tedy zda se jedná o hodinový, dvouhodinový

nebo celodenní program či dlouhodobý projekt (např. cyklus programů). Účastníci programu by měli být vždy **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.



Obr. 46. Ochranné přilby zvyšují při programech v interiéru hradu Bečova bezpečnost účastníků. Spolu se svítilnami, psacími potřebami, podložkami a pracovními listy dotvářejí badatelskou atmosféru terénního výzkumu (program „Bečovská praktika“, foto L. Svášková).

5. Tradice a inovace: Případové studie

Závěrečnou část publikace tvoří čtyři případové studie, které vznikly na základě dokumentace pilotních projektů, realizovaných v letech 2013–2015 koordinátory regionálních edukačních center NPÚ ve spolupráci se zástupci vysokoškolských pracovišť v Praze, Brně a Ostravě. Vzhledem k tomu, že navržené programy byly v praxi ověřeny především díky podpoře z projektu *Vzdělávací role NPÚ: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR (2012–2015)*, reprezentují tak do značné míry domácí trend dílčích projektových inovací profesního vzdělávání, který jsme přiblížili ve druhé kapitole této metodiky. Níže uvedené případové studie ilustrují konkrétně dva přístupy směřující k rozvoji počátečního vzdělávání vysokoškoláků a dva přístupy podporující další vzdělávání učitelů základních a středních škol. V souladu s prioritami projektu jsou pouze v prvním případě cílovou skupinou studenti nepedagogického oboru, ve všech ostatních případech se obměny či obohacení profesního vzdělání na bázi památkové edukace týkají budoucích či stávajících pedagogů.

Zkušenosti autorů a autorek pilotních projektů byly zpracovány podle jednotné osnovy, která se pro reflektovanou prezentaci inovací v oblasti formálního vzdělávání osvědčila již dříve.²³¹ Případové studie tak s pomocí strukturovaného zápisu, zpětných vazeb účastníků a dalších příloh přibližují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vybraných programů. Každý program má ovšem svá specifika, která vyplývají nejen z charakteru místa, kde se odehrával, ale také z jedinečných vzdělávacích cílů, metod a prostředků. I proto se jednotlivá zpracování navzájem liší. Obecnější rozdíly mezi programy lze postihnout na základě jejich společného srovnání:

- **Obsah edukace** – zařazeny jsou programy, které se odehrávají v různém historickém prostředí (technická památka, hradní a zámecký areál, městská památková zóna, klášterní areály, historická zahrada); učí studenty vnímat daná místa jako svědky minulosti (život v klášteře, na středověkém hradě i barokním zámku, či v hornické kolonii), ale také jako důležitou součást jejich aktuálního světa (místa poskytující prostor pro osobní rozvoj i uplatnění); přibližují studentům procesy památkové péče a ochrany (archeologie, pomocné vědy historické, provoz památkového objektu, nároky průvodcovské profese), stejně jako možnosti tvůrčího zhodnocování kulturního dědictví v dnešní době (podpora památkové edukace, komunitní soudržnosti i cestovního ruchu).

- **Didaktické postupy** – všechny čtyři programy, byť v různých směrech, rozvíjejí potenciál vzdělávání *pro* kulturní dědictví (podíl na konzervaci technických artefaktů, či památkové edukaci). Instrumentální, komunikativní i transformativní učení podporují prostřednictvím zážitkového, činnostního i problémového učení, vždy však s ohledem na věk a zájmy studentů. Ve všech programech, avšak různou měrou, jsou přítomny prvky práce s historickými prameny, včetně těch stavebně historických a kunsthistorických, stejně jako práce s didaktickými pomůckami a originální tvůrčí činnosti. Dva programy (*Bečovská praktika* a *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity*) se zaměřují na rozvoj metakognitivních znalostí jakožto nezbytné součásti profesních kompetencí pedagogů.
- **Organizační zajištění** – prezentované programy jsou různě náročné z hlediska časového rozvržení (min. 8 vyučovacích hodin, max. 1 semestr), prostorových nároků (interiér, exteriér, kombinace), technického zabezpečení (minimum edukačních pomůcek, vybavení tvůrčích dílen), ale také personálního obsazení (lektorský tým, participace odborníků jeden den až celý týden). Ani jeden z uvedených programů není možné uskutečnit bez intenzivní spolupráce se správci objektů.
- **Udržitelnost a celková efektivita programu** – všechny programy se osvědčily jako vysoce efektivní z hlediska individuálního učení účastníků, zároveň je však nelze učinit běžnou součástí edukační nabídky památkových objektů ve správě NPÚ. Jejich udržitelnost závisí jednak na spolupráci se zainteresovanými univerzitními pracovišti, jednak na existenci Metodického centra NPÚ pro vzdělávání (tj. nositele akreditace kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Kladou rovněž vysoké nároky na specifické kompetence a časové možnosti pedagogů a odborných lektorů.
- **Přidaná hodnota** – všechny uvedené programy, přestože jsou primárně určeny pro dané cílové skupiny, v sobě nesou i další edukační potenciál, neboť angažují celou řadu odborníků z pamětových a památkových institucí, kteří se jejich zásluhou mohou rozvíjet v oblasti komunikace a práce s veřejností. Kurz *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity* rovněž cíleně přispívá k rozvoji regionální partnerské spolupráce NPÚ s širší pedagogickou veřejností.

Technická památka známá neznámá (Důl Michal v Ostravě)

Autorka: Mgr. Květa Jordánová

Spolupráce: Ing. Tomáš Flimel, Mgr. Martin Strakoš, Jan Kopel, Petr Bajger

Anotace: Edukační program seznamuje vysokoškolské studenty s pojmem „technická památka“ v autentickém prostředí průmyslového objektu. Neformálně, prostřednictvím přímého kontaktu a bezprostředního zážitku, účastníkům programu tento pojem přibližuje. S pomocí názorných příkladů, edukačních pomůcek a praktických dílen, vedených zkušeným restaurátorem kovů, přispívá k reflexi hodnot průmyslového dědictví, včetně dochovaného mobiliáře, a podporuje diskusi o principech a přístupech k jejich ochraně i způsobech jejich prezentace. Aktivity napomáhají k tomu, aby byl bývalý průmyslový areál studenty vnímán jako památka pozitivně a zároveň v co nejširších souvislostech, včetně socioekonomického vlivu na rozvoj lokality.

Klíčová slova: technická památka, technologický tok, autenticita, konverze, stroj.

Cílové skupiny: studenti VŠ, program byl ověřován za účasti studentů Katedry dějin umění a kulturního dědictví Filozofické fakulty Ostravské univerzity

Místa realizace: NKP Důl Michal, obec Michálkovice, cvičná štola Paskov

Doba realizace: Pilotní ověřování programu probíhalo v zimním semestru 2013/2014. Aktivity jsou chápány jako součást semestrální výuky s touto posloupností: edukační program, včetně zadání semestrálních prací (cca 120 min.), následují praktické dílny (cca 360 min.), exkurze (120min.), prezentace prací (dle počtu studentů). V průběhu semestru jsou možné individuální konzultace.



Obr. 47. Důl Michal (archiv NPÚ).

Kontext

Průmyslový areál NKP Důl Michal je od roku 2000, kdy jej do správy převzal NPÚ, místem setkávání veřejnosti s tématem ochrany průmyslového dědictví. V prostředí bývalého dolu byly již v minulosti pořádány tematické přednášky. Každoročně jsou zde vystavovány výtvarné a technické práce studentů vysokých škol. V administrativní budově bývalého dolu má sídlo Metodické centrum technických památek a průmyslového dědictví. Jednou z iniciativ této odborné složky NPÚ bylo v minulosti i založení oboru *Dějiny umění se zaměřením na památkovou péči a technické památky* při Ostravské univerzitě. Spolupráce s univerzitou, na které mnozí odborní pracovníci NPÚ vyučují, se tak pro edukační centrum v Ostravě stala přirozenou volbou.

Východiska a hlavní cíle

Cílem programu je rozšířit základní znalosti a dovednosti studentů oborového vysokoškolského studia v oblasti udržitelné péče o industriální dědictví. V autentickém prostředí průmyslového objektu si tak studenti blíže ozřejmí, co je to kulturní památka technického charakteru, jaké jsou její hodnoty a jaká je její funkce. Naučí se základním způsobem ošetřit historické strojní zařízení nebo nosné konstrukce. Na základě individuálního zadání pak vytvoří a prezentují edukační program, či edukační pomůcku, pro některou z dostupných technických památek. Právě bezprostřední kontakt s památkou a vlastní přínos, podporující její udržitelné využití, je jedním z nejdůležitějších momentů programu.

Obsah a průběh semináře

Účastníci semináře měli v průběhu semestru tři povinnosti. Zúčastnit se edukačního programu *Technická památka známá neznámá*, který byl na Dole Michal nabízen i dalším cílovým skupinám, pro potřeby semináře byl však upraven.²³² Dále pak absolvovat praktické dílny zaměřené na ošetřování kovů a připravit prezentaci seminární práce. Úkolem studentů bylo vytvořit návrh edukačního programu nebo pomůcky, které by pomáhaly dále zprostředkovat hodnoty průmyslového dědictví. Dobrovolnou aktivitou se stala exkurze do činného průmyslového objektu nebo komentovaná procházka v bývalé průmyslové lokalitě.



Obr. 48. V čem se skrývá hodnota a funkce technických památek? Společná diskuse individuálních představ a názorů o hodnotách průmyslového dědictví probíhá přímo v autentické prostředí památkového objektu (Důl Michal, foto V. Havrlantová).

Edukační program

Edukační program *Technická památka známá neznámá* má pevný rámeček složený ze tří částí. Úvodní, teoretická část programu probíhá v klidové zóně (dle momentálního návštěvnického provozu) a jejím základním stavebním prvkem je pojem technická památka. K vysvětlení pojmu slouží audiovizuální podněty (např. film *Demolice století*), fotodokumentace známých ohrožených industriálních staveb či prezentace výzkumů Metodického centra technických památek a průmyslového dědictví. Osvětlovány jsou jednotlivé kroky legislativního postupu při prohlášení objektu kulturní památkou, včetně možností výzkumu, který prohlášení předchází. V rámci řízené diskuze jsou studenty například obhajovány argumenty k zachování či naopak ke zrušení památkové ochrany mediálně známých industriálních objektů.

Na teoretický úvod programu navazuje jeho ústřední část přímo v areálu Dolu Michal. Koncepte aktivit vychází z daného prostředí a památkových hodnot místa (např. autenticita, architektonická hodnota, typické vs. unikátní, estetická hodnota). Prostředky k dosažení cílů programu jsou připodobněny, zážitek, dedukce nebo hra. Studenti například nejprve sami pojmenovávají hodnoty svého oblíbeného předmětu.



Obr. 49. Studenti hledají typické znaky areálu kamenouhelného dolu, architektonickou hodnotu průmyslového objektu objevují pomocí analogií známých z civilních staveb, autenticitu strojovny poznávají prostřednictvím smyslových zážitků (Důl Michal, foto V. Havrlantová).

Úkolem účastníků programu je nakreslit jim „blízký“ hrníček, lektor pak klade otázky směřující k odhalování společně sdílených hodnot. Například: *Kdo nakreslil porcelánový hrníček s jedním uchem?* (představa „typického“), *Kdo nakreslil hrníček, který se mu líbí?* (definování estetické hodnoty) nebo *Je s vaším hrníčkem spojena nějaká pozitivní vzpomínka?* (narativní potenciál objektů). Typologie hodnot, která vyvstane ze společné debaty, je následně ověřována, s využitím zážitkových metod, v prostředí průmyslového objektu.

V závěrečné části programu je s pomocí reflektivní debaty shrnuto zažité a zjištěné, včetně rozboru použitých metod a cílů. Studentům je také představena další činnost edukačního centra, včetně shromážděných materiálů (např. rešerše z edukačních programů, pomůcky, prostory centra). Následuje zadání semestrální práce, jejímž výsledkem je edukační program nebo edukační pomůcka, které by bylo možné využít pro konkrétní technický objekt.

Praktické dílny – restaurování kovů

Základním stavebním kamenem praktických dílen je přítomnost odborníka na restaurování kovů, který je vybaven nejen odbornými znalostmi, ale i dobrými komunikačními dovednostmi (je nutné studenty zaujmout a pro věc „zapálit“). Odborný program se skládá ze tří částí a vede k pochopení kontinuálního technologického toku kamenouhelného dolu, k poznání dochovaného strojního parku Dolu Michal z první třetiny 20. století a jeho instalace. Součástí je vysvětlení základních principů ošetření dochovaného strojního zařízení v nálezovém stavu a vyzkoušení těchto principů pod vedením restaurátora na drobném předmětu z prostředí památky.



Obr. 50. Studenti běžně s originály historické plánové dokumentace nepřijdou do kontaktu. Přesto se předpokládá, že z ní budou v praxi schopni vyčíst potřebné údaje (Důl Michal, foto K. Jordánová).



Obr. 51. V praktické části, která je vyvrcholením programu dílen, studenti pod vedením restaurátora ošetřují mobiliární předměty. Aktivně tak zasahují do života technické památky a těmto předmětům prodlouží životnost (Důl Michal, foto V. Havrlantová).

Praktické dílny jsou zahájeny teoretickou částí, která je řízenou diskuzí s prvky přednášky o ochraně strojního zařízení a jeho hodnotách. Mluví se také o způsobu instalace, či doporučeném postupu při vyhledávání a záchraně historického strojního zařízení. Součástí aktivit je práce s historickou plánovou dokumentací. Dále také hra „Co je to?“. Specialista připraví drobné technické předměty nebo části strojního zařízení, případně fotky náleзовého stavu, a studenti se snaží na základě vlastních zkušeností, či získaných vědomostí vydedukovat, o která zařízení se jedná. Následující část programu probíhá přímo v areálu dolu, kde se studenti snaží vyhledat a pojmenovat jednotlivé způsoby instalace strojního zařízení. Pod odborným vedením také diskutují možné klady a zápory této instalace.

Závěrečná část dílny spočívá v ukázce ošetření strojního zařízení nebo kovů v náleзовém stavu, na kterou navazuje samostatná práce studentů pod vedením restaurátora. Právě tato část je stěžejním momentem programu. Ve spolupráci se správou dolu jsou vybrány drobné kovové předměty (klíče, olejničky, nářadí, atd.), které dotvářejí atmosféru místa a na jejichž záchranu nepostačují finanční prostředky instituce. Studenti pak vlastním přičiněním pod vedením specialisty předměty ošetřují, čímž aktivně zasáhnou do života technické památky a těmto předmětům prodlouží životnost.

Dobrovolné aktivity

Dobrovolná část programu, která probíhá pod vedením odborníka, urbanisty památkového ústavu nebo lektora z řad zaměstnanců, spočívá v exkurzi do činného průmyslového objektu nebo v komentované procházce po bývalé průmyslové lokalitě. Místa, která byla pro tuto aktivitu vytipována, přímo souvisejí s kamenouhelným hornictvím a završují tak tematicky celé edukační pásmo. Studenti dosud navštívili například cvičnou štolu Dolu Paskov ve Staříči²³³ nebo komplex vodní jámy Jeremenko²³⁴ v Ostravě. Spolu s urbanistou prošli také obcí Michálkovice, ve které definovali s pomocí historických fotografií a map krajinné proměny a důsledky těžby.

Tato část programu slouží především k vytvoření komplexního obrazu o problematice. Předně nabízí poměrně atraktivní možnost srovnání současného způsobu těžby a pracovního prostředí s tím, které již frekventanti programu viděli na Dole Michal. V případě komentované procházky pak upozorňuje na součásti krajiny, které považujeme takřka za samozřejmé, aniž bychom si uvědomovali jejich spojitost s těžkým průmyslem (zeleň na haldách, báňská dráha, kolonie, atd.).

Seminární práce

Na závěr semestru jsou studenty prezentovány před správou příslušného objektu hotové práce (edukační program či edukační pomůcka). Postup práce mohou studenti v průběhu semestru kdykoliv konzultovat s pracovníkem edukačního centra.



Obr. 52. Drobné kovové předměty (klíče, těsnění), k jejichž údržbě přispívají praktické dílny vedené restaurátorem. Fotografie zachycuje stav předmětů před a po ošetření (Důl Michal, foto. V. Havrlantová).

Výsledky aktivit: ošetřený starý kovový předmět nebo zařízení, edukační program nebo edukační pomůcka vyhotovený studenty, pracovní listy, dotazníky.

Materiál a pomůcky: přenosné židličky, polštáře, hrnek, trubky od papírových ubrousků obalené barevným papírem, pracovní listy (včetně axonometrie dolu, situace dolu, urbanistického plánu obce), dotazníky, konzervační pomůcky, ochranné pomůcky, historická plánová dokumentace, podklady k teoretické části programu (výzkumy, evidenční listy kulturních památek, fotodokumentace ohrožených staveb), film *Demolice století*, nahrávky motorů (strojovna), materiál k ošetření kovů a ochranné pomůcky.

Finanční nároky programu: Finančně nejnáročnější částí programu jsou praktické dílny, kdy je nutné hradit nejen materiál k ošetření kovů a ochranné pomůcky, ale také personální náklady. Ochranné pomůcky (rukavice, brýle) a materiál (konzervační vazelína, oleje, auto-baterie, štětce, hadry, atd.) byly hrazeny z projektu, specialista byl hrazen z nadačního příspěvku Nadace Landek. Ostatní pomůcky využitě v programu jsou součástí edukační sady, kterou centrum disponuje, případně jsou vyrobeny z recyklovatelných materiálů edukačním pracovníkem.



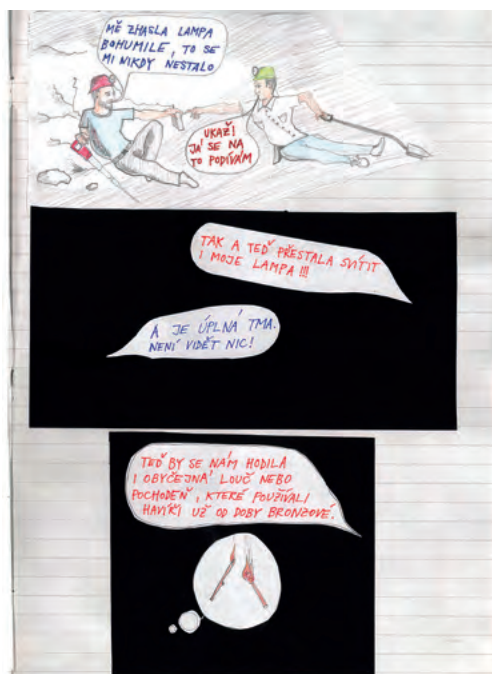
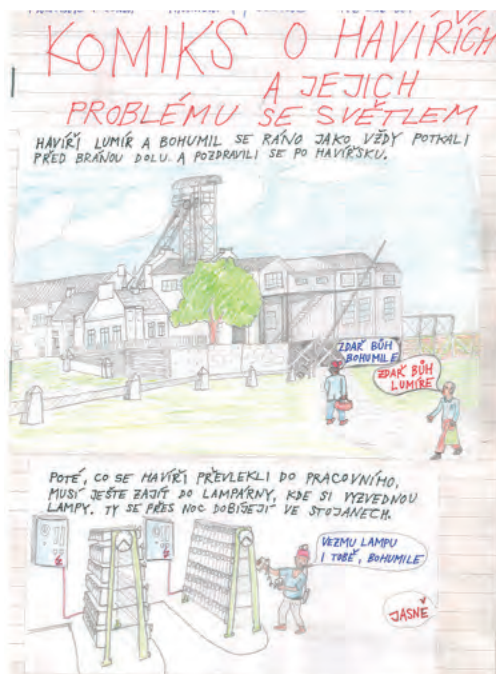
Obr. 53. Exkurze do cvičné štoly Dolu Paskov ve Staříči (foto K. Jordánová).

Reflexe a výhled do budoucna

Programu v celém rozsahu se zúčastnilo 39 studentů. Dalších 30 studentů absolvovalo pouze jeho první část, tedy edukační program. Pro ověření okamžitých výsledků, respektive krátkodobých cílů, je pro lektora dílčí zpětnou vazbou srovnání dvou krátkých dotazníků, které účastníkům programu rozdává před a po absolvování programu.

Otázky obou dotazníků se shodují a tážící se na význam památkové ochrany a na hodnoty technické památky. V ideálním případě dochází ve výpovědích „před“ a „po“ programu k terminologickému posunu. Například na otázku „Jaké si myslíte, že jsou hodnoty technické památky?“ student před programem odpověděl: „památky jsou důležité.“ Po skončení programu zněla pak jeho odpověď na tutéž otázku: „estetická, autenticita, když je něco typické nebo naopak výjimečné.“⁴²³⁵

Dalším ukazatelem úspěšnosti programu byla opakovaná přítomnost studentů na dalších aktivitách edukačního centra a kvalita semestrálních prací. Pozitivním překvapením bylo především výtvarné a technické zpracování pomůcek, na kterém si studenti dali velmi záležet. Po této stránce se mnohé pomůcky mohly okamžitě využít a v několika případech to správa Dolu Michal také skutečně udělala. Některé studenty bylo možné rovněž přizvat k další spolupráci. Podíleli se například na organizaci Muzejní noci, dokumentační praxi nebo přípravě pomůcek k prohlídkové trase objektu.



Obr. 54. a 55. Komiks vytvořený účastníky programu, součást seminární práce (archiv edukačního centra NPÚ v Ostravě).

Prezentace seminárních prací však rovněž odhalily slabiny dosavadní profesní přípravy. Studenti měli v drtivé většině velké problémy své návrhy přiměřeně prezentovat, obhájit význam své práce nebo odpovídat na případné dotazy, které se týkaly náplně programu. Paradoxní bylo, že jim chyběly základní vědomosti o zpracovávaném tématu, kdežto rozšiřující látku měli nastudovanou podrobně. Student nebyl například schopen vysvětlit, co je to parní stroj, ačkoliv měl připravenou zdařilou edukační pomůcku vysvětlující funkci parního stroje. Obdobný problém nastal s prezentací edukačních programů na volné téma „továrna“. Studenti často pracovali s pojmy jako industrializace, průmyslové dědictví nebo technická památka, ale mimo naučené fráze nebyli schopni interpretovat problematiku na základní bázi.

Pomocí by mohlo být rozšíření semináře o další semestr, který by se zaměřil na problematiku edukace v oblasti technických památek a trénink praktické prezentace průmyslového dědictví. Studenti by získali alespoň základní poučení z pedagogiky a didaktiky a osvojili si komunikační dovednosti nezbytné pro práci s různými cílovými skupinami. Časem by ve spolupráci s Ostravskou univerzitou mohlo dojít k vyprofilování přípravy památkového pedagoga.

Přenositelnost programu

Program je přenositelný na jakoukoliv technickou památku. Předpokladem je však vytvoření originálních podpůrných grafických podkladů – např. nákres objektu, pro který by byl program modifikován, situace areálu a urbanistický plán okolí.

Doporučení pro organizační a technické zajištění programu

Pokud je vyžadována po studentech závěrečná práce, je nutné přesně definovat zadání a přesvědčit se, že studenti plně chápou rozsah zadaných úkolů. Ideální by bylo vyzkoušet edukační programy přímo s cílovými skupinami, pro které jsou studentské návrhy určeny. Při jednosemestrální časové dotaci, navíc v zimním semestru, kdy je většina objektů ve správě NPÚ pro veřejnost uzavřena, se to však nepodařilo. Někteří přesto vyzkoušeli své pomůcky alespoň v prostředí školských zařízení. Doporučujeme tedy realizovat blok aktivit i v semestru letním a předem domluvit pilotní cílové skupiny.

Osvědčila se veřejná prezentace semestrálních prací před celým kolektivem správy památky. Studenti přistupují k práci zodpovědněji, trénují své komunikační schopnosti a prezentační dovednosti. Jsou navíc motivováni také tím, že je kastelán může oslovit k další spolupráci. Již v průběhu prezentace tak může proběhnout dohoda o úpravě pomůcek či doladění programu pro potřeby provozu památkového objektu.

Úspěch praktických dílen závisí na restaurátorovi kovů, který musí být nejen odborníkem, ale taktéž musí umět studenty zaujmout a motivovat. Pro další „život“ projektu je vůbec nutné definovat kompetence realizátorů různých aktivit. Zaměstnanci správy dolů se například rekrutují z řad bývalých zaměstnanců a ačkoliv prohlídky vedou velmi kvalitně (pohybují se a vypráví o blízkém prostředí), odbornou, teoretickou část programu o hodnotách kulturního dědictví zvládá lépe spíše památkář. U něj je, stejně jako v případě praktických dílen, nutné apelovat mimo odborné znalosti taktéž na komunikační dovednosti.

Bečovská praktika (Státní hrad a zámek Bečov)

Autoři a autorky:

PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Mgr. Robert Skopek, Pedagogická fakulta UK v Praze

Mgr. Tomáš Wizovský, NPÚ ÚPS v Praze, Správa státního hradu a zámku Bečov

Mgr. Dagmar Wizovská, NPÚ ÚPS v Praze, Edukační centrum NPÚ v Bečově nad Teplou

Mgr. Petr Sokol, NPÚ ÚOP v Plzni

Spolupráce:

PhDr. Kateřina Rozinková, Ph.D., Mgr. Josef Rozinek (NPÚ ÚPS v Praze, Správa státního hradu a zámku Bečov), PhDr. Petr Mašek (Oddělení zámeckých knihoven, Národní muzeum v Praze), P. Reginald Pavel Větrovec, Th.D., O. Praem. (Kanonie premonstrátů v Teplé), Mgr. Lukáš Svoboda (Muzeum Karlovy Vary), Ing. arch. Jiří Šindelář, Ing. arch. Naděžda Sochorová (Bečovská botanická zahrada) a další.

Anotace: Týdenní pobyt umožňuje studentům učitelství dějepisu, aby v zajímavém historickém prostředí aplikovali znalosti a dovednosti, které získali v průběhu dosavadního studia. Program je sestaven tak, aby umožnil intenzivní samostatnou i skupinovou práci studentů. Poskytuje prostor pro objevování státního hradu a zámku Bečova, stejně jako dalších zajímavých míst v jeho nejbližším okolí. Je příležitostí pro setkání s odborníky, kteří se dlouhodobě zabývají zkoumáním a uchováváním historické krajiny, archeologických i stavebních památek, uměleckých a historických artefaktů i nehmotného dědictví.

Klíčová slova: dějepis, pomocné vědy historické, stavební historie, kritika pramen, genius loci

Cílová skupina: studenti Katedry dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK v Praze

Místo realizace: Bečov nad Teplou

Celková doba realizace: 5 dní

Zpoplatnění: 2900,- Kč/osobu (náklady na dopravu a ubytování, vč. snídaně)



Obr. 56. Státní zámek a hrad Bečov (foto L. Svášková).

Kontext

Díky partnerské spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a NPÚ se naskytla ojedinělá příležitost zkoumat možnosti, jak prohloubit výuku jednoho z kmenových kurzů, kterým procházejí všichni zájemci o studium historie a učitelství dějepisu, a zároveň rozvinout edukační potenciál památkového objektu pro potřeby terciárního vzdělávání. Záměrem bylo ověřit v průběhu konkrétní vzdělávací akce, vázané na vybranou památkově cennou lokalitu, přínos takových edukačních principů a metod, jejichž uplatňování by bylo přijatelné jak pro vysokoškolské vzdělávání, tak pro památkovou péči. Při pilotním ověřování projektu *Úvod do dějepisu: Bečovská praktika* v roce 2013 bylo (i vzhledem k financování) možné vyčlenit jednu skupinu studentů 1. ročníku, se kterou se vyučující na čtyřdenní praktika postupně připravoval již od října 2012. V následujícím akademickém roce byla *Bečovská praktika* o den rozšířena a pokusně zařazena do nabídky odborných exkurzí, které jsou povinně volitelnou součástí studijních programů v bakalářském i magisterském studiu. Přestože přednost měli uchazeči z bakalářského stupně studia, zúčastnili se exkurze i studenti starší.

Východiska a hlavní cíle

Povinný kurz Úvod do studia dějepisu, který je na Katedře dějin a didaktiky dějepisu (dále jen KDDD) určen studentům prvního ročníku bakalářského studia, je v zimním semestru zaměřen na uvedení do problematiky historie jako vědního oboru. Stručně představeny jsou dějiny historiografie, organizační struktura oboru a jeho pracoviště, nauka o pramenech. Studenti si však také prakticky pocvičují techniky kritiky pramene, seznamují se s pomůckami pro vytváření odborné bibliografie a učí se kriticky a samostatně myslet při tvorbě odborného historického textu. V letním semestru je pozornost soustředěna na pomocné vědy historické a jejich využití při odborné práci. Studenti si procvičují zejména čtení paleografických ukázek, vnitřní a vnější kritiku pramene i jeho datování. Zabývají se také výpovědní hodnotou heraldického materiálu. Při tvorbě samostatné seminární práce se pak učí samostatně zpracovat určité historické téma. Kurz má seminární podobu a jeho nedílnou součástí jsou i tematicky zaměřené exkurze do archivů, knihoven a dalších pamětových institucí. V rámci studia jsou studenti povinni absolvovat také povinné volitelné exkurze, jejichž cílem je rozšířit znalosti posluchačů získané při přednáškách a seminářích.

Cílem exkurze *Bečovská praktika* bylo umožnit účastníkům, aby v podnětném historickém prostředí aplikovali znalosti a dovednosti, které získali v průběhu úvodního kurzu do studia dějepisu (PVH, kritika pramene, formulace a ověřování hypotéz). Prostřednictvím minikurzu stavební historie si osvojili základní dovednosti nezbytné pro „čtení“ a interpretaci historických staveb a památkových objektů. A posléze na základě studia různých zdrojů informací (hmotné i písemné prameny, faksimile, terénní průzkum, odborná literatura) vytvořili spolu s kolegy interpretaci konkrétního místa či objektu v historické krajině, kterou představí a budou obhajovat v rámci odborné komunity.

Obsah a průběh programu

Program exkurze byl založen na intenzivní samostatné i skupinové práci účastníků. Poskytoval prostor pro objevování státního hradu a zámku Bečov, stejně jako dalších zajímavých míst v jeho nejbližším okolí. Byl příležitostí pro setkání s odborníky, kteří se dlouhodobě zabývají zkoumáním a uchováváním historického dědictví. Důležité místo v programu měl čas pro zpětnou vazbu ze strany všech zúčastněných.

Prezentace programu *Relikviář pro každého*, využívající haptický model relikviáře sv. Maura, studentům umožnila, aby hned na úvod exkurze v praxi aplikovali základní znalosti a dovednosti ze středověké ikonografie. Sošky apoštolů určovali studenti podle atributů, příběh Jana Křtitele, jenž je vyobrazen na střešních reliéfech relikviáře, se pokusili uspořádat na základě legendy.



Obr. 57. Studenti si při práci s haptickým modelem relikvíáře sv. Maura vyzkoušeli své znalosti z křesťanské ikonografie (foto A. Švehlová).

Noční návštěva Horního hradu poskytla každému účastníkovi exkurze příležitost, aby si prostřednictvím intenzivního emočního zážitku vytvářel k místu poznání osobní vztah dříve, než jej začne zkoumat s pomocí exaktních metod. Dojmy z nočního tichého hradu mohli studenti individuálně reflektovat volnou formou (písemně, výtvarně).

Minikurz stavební historie probíhal ve dvou fázích. V rámci tzv. kabinetní přípravy si studenti zopakovali orientaci plánu města, respektive památkového areálu s pomocí odhadu i buzoly. Učili se čtení historických plánů a srovnávání historických vyobrazení areálu s realitou. V průběhu aktivit si rovněž prakticky osvojovali a užívali základní kastelologické pojmy.

Ve druhé fázi programu, věnované terénnímu průzkumu hradu, proběhla například další cvičení z ikonografie, kdy studenti aplikovali své znalosti při popisu nástěnných maleb v hradní kapli, nebo z epigrafiky, kdy si ve dvojicích vyzkoušeli přepis a interpretaci historických nápisů ze zdí hradu. Hlavní pozornost však byla věnována metodickému nácviku stavebně historického popisu a posléze samostatnému záznamu pozorovaných skutečností do vlastnoručního plánu.

Zámek a historii rodu Beaufort–Spontin přiblížily studentům kromě komentované prohlídky zámeckých interiérů dvě aktivity – tvorba rodokmenu a seznámení se zámeckou knihovnou. Části rodokmenu studenti nejprve samostatně sestavovali na základě podkladů z tzv. Go-

thajského almanachu. Výsledky skupinových prací si pak mohli ověřit mj. díky malovanému rodokmenu, který se nachází v přílehlých prostorách zámecké knihovny. Zde také proběhla přednáška Petra Maška z oddělení zámeckých knihoven Národního muzea v Praze. Díky ochotě přednášejícího si mohli studenti prohlédnout i vybrané ukázky z bečovského knihovního fondu.

Archeologii a numismatiku připomněl studentům seminář kombinující využití originálních nálezů mincí a replik, jež jsou součástí didaktické sady detašované v edukačním centru v Bečově.

Závěr exkurze byl věnován přípravě a prezentaci skupinové interpretace vybraného místa v historickém jádru Bečova nad Teplou a jeho přílehlém okolí. Úkolem každé skupiny bylo připravit na základě studia připravených podkladů a zkoumání *in situ* výklad o zadaném místě. Během přípravy bylo třeba nejen prostudovat poskytnuté materiály, ale také vytvořit vlastní fotodokumentaci místa. Výklady před kolegy a přizvanými odborníky následně probíhaly na Šibeničním vrchu (archeologie, útrpné právo), v prostorách bývalé Židovské čtvrti (urbanismus, ghetto, judaismus), v kostele sv. Jiří (sakrální architektura, ikonografie, křesťanství), v Bečovské botanické zahradě (zahradní architektura, formování krajiny, životní styl aristokracie, staré fotografie + orální historie) a v městské památkové zóně (urbanismus, městská správa). Přizvaní odborníci výkon každé skupiny zhodnotili, případně doplnili a opravili sdělené informace. Zpětná vazba se odehrávala formou diskuse prezentovaných hypotéz a reflexe toho, jak k nim studenti došli, proč se je v terénu podařilo či nepodařilo ověřit.



Obr. 58. Přednáška na téma péče o vzácné tisky a staré knihovní fondy byla doprovázena ukázkami z bečovské zámecké knihovny *in situ* (foto D. Wizovská).



Obr. 59. Prezentace výsledků samostatné skupinové práce na téma bývalá židovská čtvrť a židovský hřbitov v Bečově nad Teplou (foto D. Wizovská).

Důležitým momentem exkurze se stal také celodenní pěší pochod do Nové Vsi, která leží v centrální části CHKO Slavkovský les. Připomněl nejen pohnutou historii vysídleného kraje, ale také jeho geograficko-hospodářské souvislosti (Novoveská kyselka), respektive přírodní zajímavosti (Dominova skalka).



Obr. 60. Prezentace výsledků samostatné skupinové práce na téma Bečovská botanická zahrada (foto D. Wizovská).

Reflexe a výhled do budoucna

Vzhledem k tomu, že program proběhl na Bečově dva roky po sobě, bylo možné uplatnit postřehy absolventů prvního kurzu při přípravě kurzu dalšího. Výsledky reflexí a zpětných vazeb z prvního ověřování byly rovněž zpracovány a publikovány v odborném tisku.²³⁶ Jejich diskuze přispěla k rozhodnutí dokumentovat průběh druhého kurzu nejen obrazovou a písemnou formou, ale také s pomocí videozáznamů, které byly posléze podrobeny dalšímu zkoumání. Problematika reflexe učení budoucích pedagogů byla prostřednictvím výběrové diskurzivní analýzy těchto záznamů prezentována výše (viz *Kapitola 4*). Na tomto místě už proto věnujeme pozornost pouze detailní zprávě vyučujícího Roberta Skopka, který srovnává efekt prvních i druhých praktik z hlediska vzdělávacího obsahu a cílů předmětu Úvod do studia dějepisu.

Celkové zhodnocení vyučujícím kurzu Úvod do studia dějepisu

Tato zpráva úzce navazuje na obdobnou zprávu vypracovanou po ukončení *Bečovských praktik 2013*. Tehdy se jednalo o patnáctičlennou pokusnou skupinu studentů 1. ročníku. Téměř přesně po roce jsme se na Bečov vrátili se skupinou zhruba stejně početnou (17 studentů), avšak dosti odlišného složení. Při pilotním ověřování projektu v roce 2013 bylo (i vzhledem k financování) možné vyčlenit homogenní skupinu frekventantů jedné paralelky *Úvodu do studia dějepisu*. S touto skupinou se autor zprávy na praktika připravoval již od října 2012 a účast na nich se stala jakýmsi vyvrcholením společné práce ve dvousemestrálním semináři. To se odrazilo jak na vztazích v rámci této skupiny (studenti se navzájem dobře znali), tak na motivaci studentů k práci (studenti se tématem zabývali dlouhodobě a v průběhu roku jim „přirostlo k srdci“).

V roce 2014 jsme se projekt již vyzkoušený pokusili začlenit do kurikula oboru a to jako jednu z odborných exkurzí. Zde je třeba jistého vysvětlení. Studenti bakalářského studia oboru Dějepis se zaměřením na vzdělávání na pražské pedagogické fakultě mají za povinnost absolvovat nejméně dvě odborné exkurze, studenti navazujícího magisterského studia pak nejméně jednu. Exkurze jsou nejméně pětidenní a kromě účasti je k jejich úspěšnému absolvování nutné též vypracovat a přednést referát na zadané téma.²³⁷ Zařazením mezi exkurze bylo možné praktika nabídnout studentům v rámci standardního studia včetně možnosti získat za jejich absolvování zápočet. Zároveň jsme tím však ztratili kontrolu nad tím, kteří studenti se praktik zúčastní a proč.

Ačkoli praktika koncipujeme jako vhodné vyvrcholení a zakončení *Úvodu do studia dějepisu*, a tedy prvního ročníku studia, a v tomto smyslu jsme zájemce o exkurzi též informovali, přihlásila se poměrně nesourodá skupina studentů prakticky ze všech ročníků. Někteří otevřeně přiznávali, že jde o jedinou exkurzi, kterou ještě před státní závěrečnou zkouškou zvládnou absolvovat. Jejich motivace byla tedy často jiná než motivace ověřovací skupiny v roce 2013, studenti se navzájem příliš neznali a ani nebylo možné s nimi přes rok pracovat. Tato skutečnost se, dle mého názoru, odrážela jak v průběhu praktik samých, tak v kvalitativním hodnocení testů.



Obr. 61. Prohlídka originálních archeologických nálezů z bečovského hradního areálu i replik českých středověkých mincí (foto L. Svášková).

Co se testů týče, užili jsme týchž jako v roce 2013 a postupovali jsme rovněž touž metodou. Studenti tedy vyplňovali stejný test dvakrát, a to poprvé ve vlaku cestou na Bečov a podruhé bezprostředně po skončení praktik, poslední den pobytu na Bečově. Test obsahuje patnáct otázek, které jsou rozděleny do tří skupin po pěti: 1. obecná část (odpovídající výběru učiva v zimním semestru *Úvodu do studia dějepisu*); 2. pomocné vědy historické (dále jen PVH; tedy obsah učiva letního semestru *Úvodu do studia dějepisu*); 3. historie Bečova nad Teplou.

Kvantifikační analýza testů

Do analýzy jsme zahrnuli všech sedmnáct účastníků exkurze. Jeden student odevzdal pouze první test, ve druhém testování jsme tedy vyhodnocovali o jeden test méně. Celkový výsledek tím byl statisticky ovlivněn pouze nepatrně.

V prvním testu vychází výsledná průměrná známka na hodnotu cca 2,952. Nejhůře si studenti vcelku pochopitelně vedli v části věnované Bečovu (průměr 3,434), nejlépe v části týkající se PVH (2,681). Procentuálně bylo přibližně 23 % otázek zodpovězeno *výborně*, 11 % otázek *velmi dobře*, 16 % otázek *dobře* a 50 % otázek *nedostatečně*.

Ve druhém testu došlo ke zlepšení. Průměrná známka z celého testu se zlepšila o 1,332 bodu na hodnotu 1,62. Nejhůře si studenti vedli v obecné části testu (průměr 1,924; zlepšení o 0,816 bodu), nejlépe v části týkající se Bečova nad Teplou (průměr 1,262; zlepšení o 2,172 bodu). Procentuálně studenti zodpověděli zhruba 63 % otázek *výborně*, 18 % otázek *velmi dobře*, 8 % otázek *dobře* a 11 % otázek *nedostatečně*.

Výběrově lze rovněž srovnat výsledky testů z let 2013 a 2014. Nejprve první testování. Zde vidíme, že v obecné části testu i v PVH dosáhli studenti vcelku podobných výsledků: 2,933 a 2,383 v roce 2013 a 2,74 a 2,681 v roce 2014. Rozdíl činí v obecné části cca pětinu hodnotícího stupně ve prospěch skupiny 2013 a cca třetinu hodnotícího stupně ve prospěch skupiny 2014 v PVH.

Bečovská část testů se však srovnat nedá, neboť výchozí podmínky respondentů byly diametrálně odlišné. V roce 2013 se studenti v rámci semináře aktivně připravovali a jeli na Bečov již vyzbrojeni jistým objemem znalostí. Účastníci *Bečovských praktik 2014* ničím takovým neprošli a testování tuto skutečnost jasně odráží.

I ve druhém testování jsou výsledky obdobné. Skupina 2013 dosáhla těchto výsledků: 2,049 v obecné části, 1,666 v PVH a 1,449 v bečovské části. Skupina 2014: 1,924 v obecné části, 1,674 v PVH a 1,262 v bečovské části. Rozdíl tedy činí v obecné části 0,125 hodnotícího stupně ve prospěch skupiny 2014, v PVH 0,015 hodnotícího stupně ve prospěch skupiny 2013 a v bečovské části 0,229 hodnotícího stupně ve prospěch skupiny 2014. Obecně tedy dosáhla skupina 2014 o něco lepších výsledků, ale nikoli markantně.

Zastavím se ještě u jednoho ukazatele, a tím je procentuální zastoupení výsledku *nedostatečně* v obou skupinách. Zatímco skupina 2013 zaznamenala posun směrem k výsledku *výborně* a *velmi dobře* s pouhými 4 % nedostatečných odpovědí, skupina 2014 se vyhranila výrazněji směrem k *výborně*, ovšem téměř s 10,5 % nedostatečných odpovědí. Na základě kvalitativní analýzy testů a pozorování studentů během praktik se domnívám, že tento výsledek byl způsoben rozdílem ve výkonové motivaci studentů.

Zatímco v roce 2013 byla účast spíše dobrovolná, a zároveň úzce provázána s obsahem předmětu, studenti přijali testování jako vítanou příležitost ověřit si výsledky svého učení ještě před zkouškou. V roce 2014 však někteří studenti jeli na exkurzi pouze pro „chybějící“ zápočet. Během praktik pak vykazovali velmi nízkou výkonovou motivaci, jejich pozornost „rozptylovala“ potřeba přípravy na jiné závěrečné zkoušky, včetně státních.



Obr. 62. Studium stavebního vývoje hradu podporují rovněž pracovní listy (Horní hrad Bečov, foto L. Svášková).

Kvalitativní analýza testů

Obecně lze konstatovat, že při druhém vyplňování studenti, až na výše zmíněné výjimky v roce 2014, na položené otázky odpovídali nejen správněji, nýbrž i výrazně obsírněji. Pozorovat bylo možno zvýšený zájem o obsah otázek i test samotný. Studenti si aktivně srovnávali své odpovědi z druhého testování s odpověďmi z testování prvního. Po stránce motivační tedy praktika splnila svůj účel.

Nejméně studentům praktika pomohla v první, obecné části testu. Zde se ukazuje, že obecné rovině vědomostí je třeba věnovat zvýšenou pozornost především v průběhu akademického roku a praktika tuto úroveň ovlivní jen v menší míře. Naznačují to i výsledky odpovědí na jednotlivé otázky:

- *Které typy paměťových institucí znáte?* Studenti v obou variantách správně odpovídali, že archivy, někteří přidávali muzea, knihovny či galerie. Ve druhém testování se častěji objevují muzea a knihovny, naopak nesprávně se objevují hrady a zámky.
- *Které vědecké instituce v ČR znáte?* Většina studentů zařadila do odpovědi Akademii věd ČR a její ústavy, případně některé ústavy resortní (VHÚ). Ve druhém testování studenti častěji zařazovali univerzity a jmenovitě Národní památkový ústav.

- *Čím se zabývá památková péče?* Odpovědi byly v obou testováních stručné. Někteří studenti odpovídali tautologií *pěčí o památky*. V prvním testování převládala ochrana, případně restaurování památek, ve druhém přibyla rovněž prezentace či zpřístupňování.
- *Co je heuristika, kritika pramene a interpretace pramene?* Výsledek je podobný jako v roce 2013. Největší potíže měli studenti se slovem *heuristika*, a to v obou testováních. Ve druhém testování se však procento správných odpovědí zvýšilo. Druhé dva pojmy vysvětlovali studenti většinou správně, ve druhém testování většinou o něco obsírněji.
- *Co jsou edice pramenů a které znáte?* V této otázce si studenti, rovněž podobně jako v roce 2013, vedli poměrně špatně. Povědomí o tom, co to jsou edice, se ve druhém testování díky práci s jednou z edic zvýšilo, ale celkově byla znalostní úroveň v této otázce i nadále nespokojivá. Objevovaly se zcela nesmyslné odpovědi, jako např. *Ottův slovník naučný*, či zkomoleniny typu *diplomář*. V rámci praktik se s edicemi pracuje spíše omezeně – pouze jedna ze skupin využívá textů vydaných v *Corpus iuris municipalis*.

V části testu věnované PVH se praktika projevila již poměrně znatelně. Jak dokládá i přehled odpovědí na dílčí otázky, díky konkrétní práci v konkrétních oborech se znalosti studentů prohloubily a nabyly praktičtějšího rázu:

- *Co je to blasonování a historisování a ke které PVH tyto pojmy patří?* V obou testováních studenti správně uváděli heraldiku a věděli, co je blasonování. Ve druhém testování se častěji objevuje správná definice historisování.
- *Vysvětlíte rozdíl mezi rodokmenem a rozrodem.* V prvním testování nebyli studenti příliš úspěšní. Díky práci s *Gothajským almanachem* a genealogií rodu Beaufort-Spontin v 19. století se toto povědomí ve druhém testování zvýšilo.
- *Co to je listina?* Definice listiny dělala studentům potíže v obou testováních. Studenti převážně tuší, co to listina je, ale jejich definice jsou obvykle vágní (např. *Písemný úřední dokument*.) nebo tautologické (*Úřední listina*.) Ve druhém testování se častěji objevuje právní povaha či závaznost dokumentu a též zmínky o formálních náležitostech.
- *Které české středověké mince znáte?* V této otázce se studenti díky práci s kopiemi mincí v průběhu praktik zlepšili. V prvním testování si vzpomněli obvykle pouze na denáry, brakteáty a groše, nesprávně pak zařazovali tolary, grešle, nebo dokonce koruny. Ve druhém testování přibýly častěji brakteáty a zlaté florény a dukáty, několik studentů si vzpomnělo na drobné parvy, naopak zmizely tolary, zlaté, koruny apod.
- *Jaký je rozdíl mezi královským a poddanským městem? Jakou funkci plnil ve městě rychtář? Která městská práva znáte?* Rozdíl mezi královským a poddanským městem studenti chápou a definují vcelku správně. Co se rychtáře týče, v prvním testování bývá častěji srovnáván s dnešním starostou, ve druhém se objevuje spíše slovo *správce*. Výčet městských práv se ve druhém testování rozšířil a studenti pod vlivem praktik častěji zařazovali právo hrdelní a útrpné.



Obr. 63. Skupina studentů s vyučujícími a lektory v interiéru Horního hradu Bečov (foto L. Svášková).

Třetí část testu věnovanou historii Bečova nad Teplou nelze dosavadní metodikou hodnotit, neboť, jak již bylo zmíněno, studenti se na exkurzi v roce 2014 předem nijak nepřipravovali a o místě, kam jedou, si až na výjimky sami nic nezjišťovali. Obecně však lze říci, že po druhém testování byl objem nabytých znalostí srovnatelný s objemem znalostí skupiny účastníků v roce 2013.

Výhled do budoucna

Druhý ročník *Bečovských praktik* potvrdil výsledky ročníku prvního. Znalosti studentů se v oblastech, jimž se během programu věnovali, prohlubují a fixují. Ukázalo se však, že z didaktického hlediska jsou praktika účinnější, pokud jim předchází příprava v semináři *Úvodu do studia dějepisu*. Současnou podobu, tedy praktika řešená formou odborné exkurze v rámci kurikula bakalářského a navazujícího magisterského studia považujeme proto za řešení didakticky méně vhodné, avšak prakticky snáze proveditelné. Do budoucna lze zařazování praktik jen doporučit. Jejich další podobu, délku i způsobu vsazení do studijního programu však bude vhodné znovu zvážit.

Když se řekne klášter – seminář pro pedagogy (Klášter Zlatá Koruna, Plasy, Velehrad)

Autorka: MgA. Naděžda Rezková Příbylová

Spolupráce:

prof. PhDr. Kateřina Charvátová CSc.

Mgr. Radka Těšínská Lomičková

Mgr. Jarmila Hansová

Mgr. Petr Hudec

Anotace: Jednodenní akreditovaný seminář s přednáškami a následnou diskusí doplněný prohlídkou objektu s odborným výkladem je zaměřen na představení kláštera jako živého organismu, kde byl od prvopočátku prostor pro vzdělání, tvořivost, vědu, umění i technický pokrok. Nedílnou součástí života v klášteře byla a je vedle víry také práce ve prospěch klášterního společenství i společnosti jako celku. Snahou je upozornit učitele na souvislosti, které by jim mohly pomoci chápat a zprostředkovávat církevní problematiku ve vztahu k současným společenským otázkám.

Klíčová slova: klášter, mnišství, řehole, mnišské řády, spiritualita, liturgie

Cílová skupina: učitelé dějepisu, výchovy k občanství a jiných humanitních vyučovacích společenskovědních předmětů na druhém stupni základních škol a všech typech středních škol

Místa realizace: Klášter Zlatá Koruna (29. října 2013), Klášter Plasy (27. října 2014), Velehrad (29. října 2014)

Celková doba realizace: prezenční seminář (8 vyučovacích hodin)

Zpoplatnění: bez poplatku



Obr. 64. Prvním z objektů, kde v roce 750. výročí od založení kláštera seminář pro pedagogy proběhl, byl Klášter Zlatá Koruna (foto archiv NPÚ).

Kontext

Edukační centrum NPÚ v Telči se cíleně věnuje vzdělávání dospělých. Uvedené zaměření vychází mimo jiné ze zkušenosti koordinátorky centra se vzděláváním pedagogických pracovníků. Na stejnou cílovou skupinu byl proto zaměřen také pilotní projekt *Když se řekne klášter*. Téma projektu vycházelo ze situace, kdy koordinátoři čtyř edukačních center NPÚ uvažovali o přípravě edukačních programů pro žáky základních a středních škol, které by realizovali v klášterních objektech. V regionu Českých Budějovic se nabízel Klášter Zlatá Koruna, v Plzeňském kraji klášter Plasy, ve středních Čechách Sázavský klášter (všechny ve správě NPÚ), na Kroměřížsku byla možnost navázat spolupráci s Velehradem a spolkem Matice Velehradská. K dispozici již byla také e-learningová podpora *Monasterium aneb Nebojte se klášterů*,²³⁸ která mohla být využita jako interaktivní pomůcka kdekoli v ČR. Akreditovaný seminář pro pedagogy tak nabízel možnost podpořit zájem škol o památkové objekty sakrálního charakteru prostřednictvím témat, která souvisejí s vývojem vzdělanosti na našem území, a propojit vzdělávání žáků se vzděláváním pedagogů.

Východiska a hlavní cíle

Cílem semináře je objasnit pedagogům funkci a význam klášterů v souvislosti se společenským vývojem od počátku působení různých církevních řádů a kongregací u nás, prohloubit jejich znalosti o principech a hodnotách mnišských řádů a přiblížit každodennost řeholního života. Tato poznání by mělo přispět k výchově žáků, pomoci jim při hledání vlastní identity, ale také při pěstování respektu ke kulturním, názorovým a myšlenkovým odlišnostem.

Obsah a průběh programu

Pro přípravu a realizaci semináře *Když se řekne klášter* se stala rozhodující spoluúčast profesorky Kateřiny Charvátové. Přední odbornice na středověké církevní a české dějiny, jež má zároveň dlouholeté zkušenosti v oblasti vysokoškolské přípravy i dalšího vzdělávání pedagogů, přijala roli přednášející i garantky odborné kvality programu. Místem konání prvního semináře se stal klášter Zlatá Koruna, který si v roce 2013 připomínal 750. výročí od svého založení. Při této příležitosti vznikl ve spolupráci správy památky s edukačním centrem NPÚ v Českých Budějovicích také nový program pro školní skupiny, *Zlatokorunský Orbis pictus*.²³⁹ Ve stejném roce navíc vyšla aktualizovaná verze *Dějiny cisterckého řádu v Čechách 1142–1420*²⁴⁰ pojednávající mimo jiné o počátcích Zlaté Koruny.

V průběhu semináře se tak pedagogové mohli seznámit s geniem loci významné církevní památky, aktuálními výsledky historického poznání i možnostmi, jak obojí zprostředkovat žákům. K dispozici byl zároveň velmi kvalitní studijní materiál využitelný i pro potřeby pedagogů. Na základě pozitivních účastnických ohlasů a zájmu ze strany dalších učitelů i památkových objektů byl seminář v roce 2014 realizován i na dalších cisterciáckých lokalitách (Plasy, Velehrad).

Detailní rozpis realizovaných programů

Klášter Zlatá Koruna (říjen 2013)

9:00	Zahájení semináře
9:00–10:00	<i>Počátky mnišství, mnišské řády</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
10:00–10:30	<i>Mnišská každodennost v čase</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
10:30–10:45	Diskuze
11:00–11:45	<i>Denní rozvrh cisterciáků</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
11:45–12:30	<i>Cisterciácká spiritualita</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
12:30–13:00	Seznámení se s obsahem tvořivých dílen v rámci programu pro školy <i>Zlatokorunský Orbis pictus</i>
14:00–14:30	<i>Rozložení a funkčnost kláštera</i> – přednášející Mgr. Jarmila Hansová
14:30–16:00	<i>Každodennost v klášteře Zlatá Koruna v druhé polovině 18. století</i> – prohlídka kláštera – průvodní výklad Mgr. Jarmila Hansová
16:00–16:15	Závěrečná diskuze
16:20	Předání osvědčení
16:30	Ukončení semináře

Klášter Plasy (říjen 2014)

9:00	Zahájení semináře
9:00–10:00	<i>Počátky mnišství, mnišské řády</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
10:00–10:30	<i>Mnišská každodennost v čase</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
10:30–11:15	<i>Denní rozvrh cisterciáků</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
11:15–11:45	Diskuze
13:00–13:45	<i>Cisterciácká spiritualita</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
14:00–16:00	<i>Rozložení a funkčnost kláštera</i> – prohlídka kláštera
16:00–16:15	Závěrečná diskuze
16:20	Předání osvědčení
16:30	Ukončení semináře

Velehrad (říjen 2014)

9:00	Zahájení semináře
9:00–10:00	<i>Počátky mnišství, mnišské řády</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
10:00–10:30	<i>Mnišská každodennost v čase</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
10:30–11:15	<i>Denní rozvrh cisterciáků</i> – přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc.
11:15–11:45	Diskuze
13:00–13:45	<i>Cisterciácká spiritualita</i> – přednášející Mgr. Radka Těšínská Lomičková
14:00–16:00	<i>Rozložení a funkčnost kláštera</i> – prohlídka kláštera, Mgr. Petr Hudec
16:00–16:15	Závěrečná diskuze
16:20	Předání osvědčení
16:30	Ukončení semináře

Materiál a pomůcky: přednášky a prezentace lektorů, technika pro projekci prezentací, odborná literatura, e-learning *Monasterium aneb Nebojte se klášterů*, pracovní listy k edukačním programům (např. *Zlatokorunský Orbis pictus*, *Cyrlometodějská cesta*, *Příběh baziliky*)



Obr. 65. Přednášející prof. PhDr. Kateřina Charvátová, CSc. (foto P. Hudec).

Reflexe a výhled do budoucna

Seminář *Když se řekne klášter* nabízí tematicky zaměřené vzdělávání, jehož smyslem je rozšířit a prohloubit odborné kulturně historické znalosti pedagogů základních a středních škol. Obsah semináře vychází ze specializace a erudice vysokoškolských pedagogů a památkové objekty, v jejichž prostředí se odehrává, představuje jako unikátní historické prameny. Jak dokládají také detailní rozpisy realizovaných programů, využívá k tomu tradičních metod jako jsou přednášky a komentované prohlídky. Součástí programu jsou rovněž prezentace edukačního potenciálu daného místa, případně i zdejší vzdělávací nabídky pro školy.

V roce 2013 se semináře zúčastnilo 17 pedagogů (deset s působením na základní škole, pět na střední škole a dva z jiných vzdělávacích institucí). Na dotazníkové šetření po skončení semináře reagovalo 9 účastníků. V roce 2014 se uskutečnily dva semináře, kterých se celkem zúčastnilo 29 učitelů (dvanáct ze základních škol, deset ze středních škol, čtyři z jiných vzdělávacích institucí). Do dotazníkového šetření se zapojilo 26 účastníků.

Z první části šetření, která mapovala zájem pedagogů o vzdělávání na památkových objektech, vyplynulo, že pro pedagogy je při rozhodování, zda navštívit památkový objekt s žáky, určující edukační nabídka. Pro návštěvu památkového objektu se školní skupinou pedagogové preferují místa s prohlídkou nebo programem určeným pro školy, vítán je program korespondující s požadavky rámcových vzdělávacích programů. Dále rozhoduje dopravní dostupnost (nejlépe do 70 km) a přijatelná cena za program/vstup (v průměru 70,- Kč za žáka). Za dostatečný čas strávený na památce považují respondenti dvě až tři hodiny.



Obr. 66. Výklad v kapli kláštera ve Zlaté Koruně (foto J. Mikulica).

Po absolvování semináře plánovalo sedmnáct pedagogů exkurzi s žáky na památkový objekt, sedm účast na výukovém programu, který objekt nabízí. Devatenáct respondentů chtělo aktivně spolupracovat s památkovým objektem, dva další by spolupracovali v závislosti na svém aktuálním pracovním vytížení, sedm pedagogů o takovouto spolupráci zájem neprojevalo.

Hodnocení programu účastníky (výsledky dotazníkového šetření)

„Děkuji za pěkný a přínosný seminář, téma bylo pro mne velice zajímavé a výborně zpracované – díky lektorkám – hodnota materiálu mě příjemně šokovala, mám radost, že si mohu nově nabyté poznatky připomenout a prohloubit, bylo vynikající, že jsme si mohli v klidu prohlédnout autentické prostory a propojit tak teorii s realitou.“²⁴¹

Účastníci semináře oceňovali zejména odbornou úroveň přednášejících, téma a obsah semináře, místo konání a získané studijní materiály (prezentace lektorů, pracovní listy k výukovým programům na daných památkách). Dvacet osm respondentů předpokládá využití poskytnutých studijních materiálů ve výuce. Pouze dva účastníci zmínili, že by uvítali aktivnější zapojení prostřednictvím zážitkové pedagogiky nebo objektového učení. Většina respondentů pozitivně hodnotila skutečnost, že seminář odpovídal inzerovanému obsahu.

Celkově lze shrnout, že k pozitivnímu ohlasu semináře přispěly podle sdělení účastníků následující faktory:

- Erudovanost přednášejících s pedagogickou zkušeností a přehledem o učivu na základních a středních školách.
- Srozumitelně podané téma korespondující s učivem.
- Vhodně volené místo konání v souvislosti s tématem.
- Zajištění kvalitních studijních materiálů reflektujících nejnovější vědecké poznatky s možností využití ve výuce.
- Vytvoření zázemí pro účastníky (možnost občerstvení, dostupnost hygienického zařízení).
- Pro zájemce zajištění bezplatné dopravy na místo konání semináře z dopravně přístupného místa (v případě semináře ve Zlaté Koruně).
- Možnost navázat na seminář výukovým programem pro žáky.
- Vhodně naplánovaný termín semináře (podzimní prázdniny).
- Bezplatná účast.

Poučení do budoucna

Na základě zkušeností s organizací uvedených seminářů i výsledků zpětných vazeb od účastníků lze uzavřít, že kombinace přednášek a exkurzí na památkových objektech mají v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů své nezastupitelné místo. Platí to zejména za předpokladu, že nabízejí nová zajímavá témata přehledně a uceleně prezentovaná a uchopitelná ve výuce.



Obr. 67. Na Velehradě mohli účastníci semináře zasednout do chórových lavic a po vzoru mnichů recitovat připravené texty z breviáře (foto L. Psotová).

Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity – seminář pro pedagogy (Zlatá Koruna, Bečov, Kroměříž)

Autoři a autorky: MgA. Naděžda Rezková Příbylová, PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D., Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Mgr. Šárka Kosová, Bc. Eva Neprašová, Mgr. Dagmar Wizovská, Mgr. Petr Hudec, Mgr. Květa Jordánová

Spolupráce:

Klášter Zlatá Koruna – Jan Bouček, DiS., Adéla Koudelná a Jiřina Halmlová (SOkA v Českých Budějovicích, restaurátorky knih), Mgr. Jindřich Špínar (Jihočeská vědecká knihovna, oddělení rukopisů a starých tisků), Mgr. Eva Zálohová (ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov), Růžena Moučková (MŠ Zlatá Koruna)

Státní hrad a zámek Bečov – Mgr. Tomáš Wizovský, Mgr. Petr Sokol (NPÚ ÚOP Plzeň)

Květná zahrada v Kroměříži – Ing. Hana Poková, Mgr. Lenka Psotová, Mgr. Petr Soják, Ph.D. (Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU v Brně), Mgr. Iva Wiesnerová (ZŠ U Sýpek, Kroměříž)

Anotace: Jednodenní akreditovaný seminář nabízí vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj oborově didaktických a metodických kompetencí pedagogů. Památkové objekty, v jejichž prostředí se koná, zkoumá nejen jako kulturně historický pramen, ale také jako místo didaktické inspirace. Klíčovou roli hraje vždy otázka, jak je na daném místě možné přispívat k utváření pozitivních hodnot a postojů žáků ke kulturnímu dědictví.

Klíčová slova: vzdělávání v historickém prostředí, památková edukace, spolupráce škol a památkových objektů, knižní kultura, restaurování knih, klášterní škola, *Orbis pictus*, základy stavební historie a průzkumu památek, stavební obnova hradu, interpretace památek zahradní architektury a umění, voda v zahradě.

Cílová skupina: pedagogové všech stupňů a typů škol, zejm. vyučující prvouky, vlastivědy, dějepisu, výchovy k občanství a základů společenských věd, českého jazyka a literatury, zeměpisu, výtvarné a dramatické výchovy, ale také učitelé dalších humanitních a přírodovědných oborů a pedagogové volného času.

Místa realizace: Klášter Zlatá Koruna (17. dubna 2015), Státní hrad a zámek Bečov (20. dubna 2015), Květná zahrada v Kroměříži (11. května 2015)

Celková doba realizace: prezenční seminář (8 vyučovacích hodin)

Zpoplatnění: bez poplatku



Obr. 68. Jednou z památkových lokalit, kde se seminář „Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity“ na jaře 2015 uskutečnil, byla Květná zahrada v Kroměříži (foto P. Hudec).

Kontext

Díky vzájemné spolupráci regionálních edukačních center NPÚ existovala od roku 2015 na různých památkových objektech v ČR koherentní, pilotně ověřená nabídka edukačních programů pro žáky základních a středních škol. Nazrál proto čas realizovat také akreditovaný seminář pro pedagogy, který by podpořil nejen všeobecný zájem učitelů a vychovatelů o vzdělávání v historickém prostředí, ale zároveň otevřel i debatu o možnostech dalšího využití edukačního potenciálu památkových objektů a zón ve spádových regionech.

Východiska a hlavní cíle

Seminář *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity* vychází z koncepce zkušenostně reflektivního učení a směřuje k rozvoji oborově didaktických a metodických kompetencí pedagogů. Památkové objekty, v jejichž prostředí se seminář koná, jsou proto účastníky nazírány nejen jako kulturně historické prameny, ale také jako místa didaktické inspirace.

Hlavním cílem semináře je seznámit se s koncepcí a metodami památkové edukace a sdílet a diskutovat praktické možnosti a zkušenosti jejího využití v rámci počátečního vzdělávání. Pro účastníky to mimo jiné znamená porozumět problematice kulturního dědictví v kontextu mezioborových vztahů a objevovat a společně diskutovat vzdělávací potenciál kulturního dědictví ve vazbě na školní vzdělávací programy. Seminář tak přispívá také k motivaci pedagogů, aby začleňovali prvky památkové edukace do výuky a neváhali spolupracovat s edukačními centry NPÚ a správami památkových objektů ve svém regionu.

Obsah a průběh programu

S ohledem na průběh školního roku a návštěvnickou sezónou bylo na rok 2015 naplánováno šest seminářů. Na jaře se uskutečnila tři setkání v Klášteře Zlatá Koruna, na Státním hradě a zámku Bečov a v Květné zahradě v Kroměříži, o nichž blíže pojednává i tato případová studie. Na podzim proběhnou další tři semináře na Státním hradě Lipnice, na Dole Michal v Ostravě a v Sázavském klášteře.²⁴² Místa konání byla vybrána tak, aby umožňovala hlubší studium rozmanitých kulturně historických témat, jež lze uplatnit ve školní výuce. Podstatné bylo také to, aby nabízela edukační programy pro školy, které se vyvinuly z pilotního ověřování a bylo proto možné o programech diskutovat nejen s autory, ale také s pedagogy, kteří se jich se svými žáky již zúčastnili. Všechna místa také disponují dobrými předpoklady a kontakty nezbytnými pro další rozvoj tvůrčí spolupráce v oblasti počátečního vzdělávání.

Jak dokládají také detailní harmonogramy prvních tří seminářů, účastníci se zabývali otázkou vzdělávací role klášterů (knižní kultura, školská činnost), stavební obnovy středověkého hradu a interpretace památek zahradní architektury a umění. Námětem zážitkových částí programu a předmětem didaktických rozborů se staly pilotní programy *Zlatokorunský Orbis pictus*, *Příklad obnovy hradu Bečov – Dobrodružství stavební historie* a *Voda v zahradě*. Výměna a sdílení pedagogických zkušeností probíhaly jednak formou prezentací a diskusí výsledků již existující institucionální spolupráce, jednak prostřednictvím reflexe individuálních i společných zážitků. Velký prostor měly také neformální, kuloární debaty.

Detailní rozpis realizovaných programů

Klášter Zlatá Koruna (duben 2015)

9:00	Zahájení semináře
9:15–9:45	Prezentace činnosti Edukačního centra NPÚ v Českých Budějovicích
9:50–10:45	Hledání společné řeči: předpoklady spolupráce (moderovaná debata)
10:45–11:15	Učíme (se) na památkách: příklady ze školní praxe MŠ Zlatá Koruna a ZŠ Za Nádražím Český Krumlov (prezentace a diskuse)
11:15–11:45	Možnosti další spolupráce: památky jižních Čech (myšlenkové mapy)
13:00–14:30	Komentovaná prohlídka kláštera Zlatá Koruna s ukázkami aktivit z programu <i>Zlatokorunský Orbis pictus</i> , včetně představení knihovny starých tisků
14:30–15:30	Knížní kultura a restaurování starých knih (tvůrčí dílna s restaurátorkami)
15:40–16:00	Reflexe a zakončení semináře

Materiál a pomůcky: datový projektor, prezentace, sada edukačních pomůcek na ukázkou, zmenšené kopie obrazů zlatokorunské školy, karty s texty z Komenského *Orbis pictus*, psací potřeby a podložky, výtvarné a knihařské potřeby, pečetidla, pečetní vosk



Obr. 69. Díky spolupráci s restaurátory bylo možné připravit v Klášteře Zlatá Koruna knihařskou dílnu (foto L. Karásek).

Státní hrad a zámek Bečov (duben 2015)

9:00	Zahájení semináře
9:15–9:45	Prezentace činnosti Edukačního centra NPÚ v Bečově nad Teplou
10:00–12:30	Hrad Bečov – kurz stavební historie (kabinetní příprava a terénní průzkum)
13:30–15:15	Učíme (se) na památkách (živé obrazy, moderovaná diskuse)
15:30–16:00	Reflexe a zakončení semináře

Materiál a pomůcky: studentský film *Na Bečov*, plán města, historická vyobrazení města, hradu a zámku (např. veduty, historické fotografie), buzola nebo kompas, stavebně historická dokumentace památkového areálu, ochranné přilby, svítilny, psací a výtvarné potřeby a podložky



Obr. 70. Kromě vlastního poznávání památky akcentují semináře pro pedagogy také rozměr setkání (Bečov nad Teplou, foto D. Wizovská).

Květná zahrada v Kroměříži (květen 2015)

9:00	Zahájení semináře
9:15–9:45	Prezentace činnosti Edukačního centra NPÚ v Kroměříži
9:45–10:00	Učíme (se) na památkách: příklady ze školní praxe ZŠ U Sýpek, Kroměříž (prezentace a diskuse)
10:15–12:00	Objevujeme Květnou zahradu – po stopách vody (komentovaná prohlídka, skupinová práce)
13:30–14:15	Mapa „naší“ Květné zahrady (výtvarná dílna, skupinová práce)
14:30–15:30	Debata nad mapami: možnosti další spolupráce
15:40–16:00	„Řekni to květinou“ (reflexe a zakončení semináře)

Materiál a pomůcky: reprodukce historických rytin Květné zahrady a její výzdoby, sada edukačních pomůcek (např. misky, plastové lahve, velká injekční stříkačka, hadičky do os-
třikovačů, perkusní hudební nástroje), výtvarné potřeby, psací potřeby a podložky, sedací
podložky



Obr. 71. Také dospělé je možné za určitých okolností přizvat k aktivní interpretaci památky. Na snímku ztvárnily účastnice semináře fontánu. (Květná zahrada v Kroměříži, foto N. Rezková Příbylová).

Reflexe a výhled do budoucna

Vzhledem k tomu, že semináře *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity* jsou uskutečňovány na různých místech a na různá témata, obměňuje se tak nejen složení účastníků, ale do značné míry i realizační tým. Díky tomu je vždy třeba znovu vyjednávat o programu a jeho dramaturgii. Daří se tak přirozeně zachovávat komunikativní charakter seminářů, vytvářet prostor pro autentická setkání a zkušenosti všech zúčastněných, nabízet příležitosti pro sebevyjádření i vzájemnou výměnu názorů.

Nevýhodou však je jistá „nečitelnost“ semináře a jeho zaměření pro zájemce, kteří si teprve v průběhu semináře vyjasňují, zda navržené aktivity skutečně odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Zejména přijíždějí-li s cílem navštívit zdarma celý památkový objekt, kde se seminář odehrává, bývají nemile překvapeni nebo dokonce zklamáni, přestože je program každého semináře předem znám. Na Bečově se uvedenou potřebu podařilo díky ochotě správy řešit například tím, že po skončení programu následovala pro zájemce ještě hodinová komentovaná prohlídka tzv. relikviářového okruhu. V Kroměříži se naopak projevila neseriózním jednáním některých účastnic (např. neohlášený pozdní příjezd ze vzdálené destinace, neodůvodněná rezignace na absolvenci semináře).

Do budoucna je proto vhodné věnovat větší pozornost popisu cílů i metod semináře, stejně jako vyjasnění podmínek účasti a absolvence, které mohou předejít zkresleným očekáváním účastníků i nepříjemnému narušování již probíhajícího programu.

Vzhledem ke vzdálenosti některých památkových objektů od regionálních center a dopravních uzlů se také osvědčilo zajistit na vrub organizátorů společnou dopravu účastníků z lépe dostupného místa (České Budějovice, Sokolov, Karlovy Vary). Lze tak do značné míry předejít zbytečným pozdním příchodům i předčasným odchodům účastníků, kteří jsou závislí na spojích meziměstské hromadné dopravy.

Jak však již naznačila kapitola věnovaná otázce reflexe výsledků učení zkušených pedagogů, jež byla zpracována na základě diskurzivní analýzy vybraných video a audio záznamů z bečovského a kroměřížského semináře (viz *Kapitola 4*), organizační nesnáze jsou jen malou cenou za očitelný vzdělávací přínos zvoleného přístupu. Dvě třetiny z 35 pedagogů, kteří se některého ze tří seminářů *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity* na jaře 2015 zúčastnili, odpověděli také na otázky dvou typů dotazníkových šetření. Pro ilustraci uvádíme citace odpovědí, které se týkají způsobů a metod učení, které účastníky semináře z osobních i profesních důvodů zaujaly.

Hodnocení programu účastníky (z 1. dotazníkového šetření)

V čem pro vás osobně/jako učitele spočíval přínos semináře?

- Čím více smyslů při výuce použijeme, tím více si pamatujeme. Když se to dotkne i emocí, je to napořád.
- Všechny poznatky a zkušenosti budu ještě nějakou dobu absorbovat (jak fakta, tak metodologické nápady) a pak je zcela jistě spontánně při výuce použiji, aniž bych přemýšlela, co z jakéhokoli zdroje pochází.
- Zdroj nápadů, podněty k samostudiu.
- Ukázka „jiných“ výukových metod.
- Potvrzení platnosti termínu „škola hrou“, inspirace k dalším zážitkovým projektům ve výuce.

Které činnosti vás na semináři nejvíce zaujaly a proč?

- Vlastní hledání naučených poznatků z workshopu stavební historie → opět se dostat do role žáka a vyzkoušet si vše na vlastní kůži.
- Myšlenková mapa – předání zkušeností ve svých oborech – využití.
- Živé obrazy a jejich rozbor – to budu dělat i ve škole 😊
- Prezentace živých obrazů → nové nápady a hodnocení od kolegů a lektorů k danému problému.
- Ne zcela zvládnutá technika využití potenciálu živých obrazů směrem k zamýšlené reflexi – dělám to stejně neohrabaně?
- Prohlídka kláštera – škoda, že nebyla delší a podrobnější.

Připomínky, podněty a doporučení pro příští seminář?

- Kéž by byly vždycky takhle praktické. Možná spíš než z „aktivitek“, které pro učitele často působí rozpačitě, vyjít spíše z ducha místa či orientace v konkrétním prostoru.
- Víc zapojit pracující skupiny – zadávat jednotlivé konkrétní úkoly.
- Nebaví mě moc rozebírat živé obrazy. Alespoň ne tak dlouho.

Hodnocení seminářů z hlediska příležitosti pro učení (z 2. dotazníkového šetření)

Důležitá věc, kterou jsem se dnes naučil/a	Důležitá je, protože...	Proto během příštího týdne budu...
Učitel by si měl vždy sám na sobě vyzkoušet aktivitu, kterou bude chtít po žákovi, aby ji zkusil.	Není vždy jednoduché osmělit se k dané aktivitě.	Pobízet sebe a své kolegy zkusit dělat něco neobvyklého a neostýchat se.
Vnímat věci v souvislostech, všimnout si i detailů, vyvozovat z nich obecné poznatky.	Mohu lépe pochopit – chápat věci kolem, lépe si informace mohu zapamatovat.	Udělám si větší prostor pro sebevzdělávání, nebudu se bát pokračovat ve směru započaté práce, kterou dělám.
Nejde o metodu, ale o filozofii.	Potřebuji vědět „Proč“ chci něco dělat a ne „Co všechno“ se s „Tím“ dá dělat.	Plánovat exkurzi do Bečova a shánět sponzora na dopravu.
Dozvěděl jsem se [...] různé nové možnosti předávání informací žákům, které pro ně budou interpretačně zajímavější formou.	Protože u žáků podnítím (snad) větší zájem o předmět D, který zatím není velký.	Zkusím jiný způsob prezentace učiva na hodině D.
Něco si poslechnout a pak to hned umět použít – je prima. Někdy je zajímavé, když se 600 let nemaluje. Pěkný terminus technikus (sic!): konzervace chudobou.	Když se povede účinně propojit teorii s praxí.	Zakážu babičce vyházet starý dlaždice z chalupy a v létě jí z nich nechám vyšvihnout zápraží s lavičkou. Projedu si pořádně vaše stránky a promyslím, kdy sem pojedeme s dětmi.

Doporučení pro další organizaci seminářů

Na závěr vybíráme z dosavadních zkušeností koordinátorů edukačních center NPÚ, v jejichž režii se první tři semináře *Kulturní dědictví a vzdělávací aktivity* uskutečnily, několik důležitých postřehů a otázek, které je třeba zvážit nejen při organizaci seminářů dalších, ale při pořádání kurzů dalšího vzdělávání pedagogů obecně:

- „Program workshopu zaměřit spíše na obohacení znalostí, zkušeností a dovedností pedagogů než na pouhou „informovanost“ o tom, co didaktický program žákům nabízí a jak navazuje na RVP. Při workshopu jsou právě pedagogové cílovou skupinou, nejsou pouze prostředníky mezi „námi“ a žáky či studenty [...]. Čistě prakticky přidávám: Zdůraznit to, že je třeba se v zimních a jarních měsících řádně obléci, protože památky nejsou vytopené na „standartní“ pokojovou teplotu. „Tělesná nepohoda“ pak může výrazně ovlivnit výsledný dojem ze semináře, i když jeho podstata je zaměřena na něco zcela jiného než na uspokojování tělesných potřeb. Dodržovat stanovené časy programu, ale zároveň nebýt ve spěchu.“
- „Z toho, co učitelé říkali ústně, si pamatuji, že motivace byla zhruba tato: dozvědět se, co je možno s žáky absolvovat, rozšířit si znalosti, užít si hezký den, moci sdílet zkušenosti s pedagogy z jiných škol.“
- „Klíčová otázka je podle mě to, kdo se programu účastní či jaká je jeho prvotní motivace. Takto bychom to mohli vyjádřit za pomoci dvou otázek: Přicházím na památku proto, abych ji poznával a na prvním místě vzdělával sebe? Přicházím na památku proto, abych přemýšlel, jak ji účinně interpretovat s mými žáky či studenty? V každém pedagogovi jsou tyto potřeby jistě namíchaný. Pokud ovšem konkrétní pedagog „nevyrostl ve stínu dané památky“ (byl zde již mnohokrát), jeho prvotním zájmem je nejprve celou ji poznat. Vlastně by mu mohla jako dospělému vyhovovat klasická komentovaná prohlídka s kvalitním průvodcem. Teprve ve druhé fázi je pak připraven „myslet na druhé“, tedy přemýšlet, jak toto kulturní dědictví zprostředkovat svým žákům či studentům, od kterých si přijel na seminář odpočinout☺.“

Záznam debaty, která proběhla na semináři v Klášteře Zlatá Koruna v dubnu 2015

Cílem debaty bylo ozřejmit předpoklady pro rozvoj spolupráce škol a NPÚ a zároveň zviditelnit jak prekoncepty účastníků, tak institucionální rámec celé akce.

1. Proč chránit kulturní dědictví?

- pěstovat úctu k předkům
- zachovat kulturní dědictví pro budoucnost
- nenahraditelnost
- zhmotnění historie
- pochopení individuální, regionální, národní i evropské identity → kořeny, vlastenectví
- formování hodnot (estetických, duchovních, ekonomických) prostřednictvím seznámení se dobovými řemesly, každodenností a životními příběhy v minulosti
- poučení z minulosti (úspěch i chyb)

2. Proč využívat kulturní dědictví ve výuce?

- kulturní dědictví je velká, názorná a živá učebnice
- spojení teorie a praxe
- pomáhá pochopit kontext + prolínání minulosti a současnosti
- prohloubení vztahu ke kulturnímu dědictví, předání hodnot
- udržení paměti (ve smyslu kulturního dědictví jako mnemotechnické pomůcky i kulturní paměti obecně)
- zpestření výuky: hravost, zážitek, autenticita → prostředí formuje
- MOTIVACE k osobnímu rozvoji (zájmová činnosti, hlubší zájem o předmět, samostudium) → „učíme se pro život“
- máme být na co hrdí → výchova k vlastenectví, ke vztahu k památkám

3. Jaké jsou pro ochranu a využívání kulturního dědictví ve výuce možnosti...

... na straně památkových a paměťových institucí?	... na straně školy?
<ul style="list-style-type: none">• popularizace a medializace památek• předávání zkušeností z památkové péče• autentické prostory památek i edukační prostory• chuť zpřístupňovat• KOMUNIKACE• odborníci a lektori• didaktické prohlídky• „značka“ (NPÚ)• metodiky	<ul style="list-style-type: none">• exkurze• projektová výuka (mezipředmětové vztahy)• propagace společných aktivit, realizovaných ve spolupráci s památkovými a paměťovými institucemi na webu školy• DĚTI (škola má možnost a dovede žáky motivovat)• volitelné předměty, semináře, kroužky• zážitková výuka• dobrý ředitel, učitelé (vč. motivace k jejich dalšímu vzdělávání)• technické vybavení• nákup didaktických pomůcek (možnost využít nabídku památkových a paměťových institucí)

SPOLUPRÁCE

4. Jaké shledáváte pro využívání kulturního dědictví ve školní výuce limity?

- omezené časové a organizační možnosti
- boj o prestiž mezi humanitními a přírodovědnými předměty
- čas pro vlastní předmět
- peníze

Co na programy říkají učitelé?

- oceňují existenci pracovních listů
- objevitelská práce pro každého žáka
- možnost skupinové spolupráce
- různorodost úkolů pro různé typy žáků
- žáci se projeví v novém světle
- herní metody
- vznik vztahu ke kulturnímu dědictví



Co si přejeme do budoucnosti?

aby byly památky s programem co nejdříve školám
(možnost, čas, cena)

aby existovala návaznost na učivo (vzdělávací programy škol)

aby to byly programy činnostní a zážitkové



Obr. 72. a 73. Příklad prezentace výsledků institucionální spolupráce v oblasti počátečního vzdělávání z hlediska pedagogů. Ukázky z prezentace Mgr. Evy Zálahové, ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov (Klášter Zlatá Koruna, duben 2015, otištěno s laskavým svolením autorky).



Obr. 74. Program „Zlatokorunský Orbis pictus“ (Klášter Zlatá Koruna, foto V. Brtnický).

6. „Zrcadlo“ namísto závěru

„Včera jsme byli v klášteře Zlatá Koruna. Nejdřív jsem si myslel, že to bude pěkná nuda, ale nakonec to bylo docela dobrý. Já totiž památky moc nemusím. Nejvíc se mi líbilo, jak jsme klouzali v těch pantoflích, ale taky bylo fajn, jak jsme vážali knížku.“

A. M., žák 4. třídy základní školy)

Usmíváte se? Pokud ano, pak Vám jistě udělá radost i přiložená fotografie. Vybrali jsme ji společně s uvedeným citátem speciálně pro tuto příležitost. Vzájemně se doplňují, vytvářejí dokumentární celek, ale především – jsou kouzelné. Ne, nesmějte se. Když se nad tím chvíli zamyslíte, zjistíte, že dokážou poměrně složitou věc. Nastavit zrcadlo našemu pedagogickému „Já“.

Nejsou v tom žádné velké čáry. Stačí si jen zrevidovat reakce, které ve Vás citované věty a obsah fotografie vyvolaly. Nostalгии? Povzdech nad tím, že žáček ještě ani neví, o čem mluví, ale už má na památky hotový názor? Vztek, že dnešní děti si ničeho neváží – viz to klouzání a v ambitu! – a dospělí, kteří už by měli mít rozum, je v tom ještě podporují? Radost? Přání, abyste mohli zažít také takovou svobodu pohybu ve velkém a krásném prostoru? Obdiv, že lze tak prostě a jednoduše popsat tak velikou změnu pocitů? Naději, že výchovné snažení může mít smysl?

Přestože pohled do námi nabídnutého „zrcadla“ nemusí být zrovna příjemný, s trochu odvahy a upřímnosti můžeme i díky němu zahlédnout svůj (sebe)obraz. Zjistit, zda patříme spíše k těm, komu východiska, principy a metody památkové edukace, představené v této publikaci spíše konvenují nebo nikoli.

Poznámky

1. Úvod

- ¹ 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 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2010. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007. Aktuální verze a další vzdělávací programy viz Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), *Rámcové vzdělávací programy* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolstvar Reforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 2015-06-18].

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

- ² Blíže viz např. Milan BENEŠ, *Úvod do andragogiky*, Praha, 1997.
- ³ Blíže viz např. Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998. Zdroje k diskusi 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.
- ⁴ Podle MŠMT, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007, s. 7.
- ⁵ Podle *Co je další vzdělávání* [online] DV Monitor. Dostupné z: <http://www.dvmonitor.cz/o-dvm/co-je-dalsi-vzdelavani>. Srovnej Projekt OPVK Podpora nabídky dalšího vzdělávání, *Vymezení pojmů pro oblast podpory 3.2* [online] Královéhradecký kraj. Dostupné z <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/kraj-volene-organy/evropska-unie-ehp/eu-granty-op-vk/vzorovy-projekt/vzorovy-projekt-21828/> [cit. 2015-06-17].
- ⁶ Blíže viz Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009.
- ⁷ 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.
- ⁸ Viz např. Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A–Ž*, Praha 1972, s. 558.
- ⁹ 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].
- ¹⁰ Podle Národní ústav lidové kultury, *Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví* [online] Dostupné z: <http://www.nulk.cz/files/kestazeni/umluva.pdf> [cit. 2015-06-17].

- ¹¹ Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008, s. 10.
- ¹² 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].
- ¹³ Srovnej Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 56.
- ¹⁴ 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].
- ¹⁵ NPÚ, *Nemovité památky* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/nemovite-pamatky/> [cit. 2015-06-17].
- ¹⁶ NPÚ, *Památkově chráněná území – památkové rezervace, památkové zóny, ochranná pásma* [online]. [cit. 2015-06-18]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/pamatkove-chranena-uzemi/> [cit. 2015-06-18].
- ¹⁷ Tamtéž.
- ¹⁸ Blíže viz UNESCO, *World Heritage Education Programme* [online]. Dostupné z: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/> [cit. 2015-06-17].

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

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

- ²³ Viz blíže *The Heritage Reader*. Eds. Graham FAIRCLOUGH, Rodney HARRISON, John H. JAMESON, John SCHOFIELD, Abington 2008. A dále např. *Evropská úmluva o krajině* (2000), in: NPÚ, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, s. 214–227. *Architektonické dědictví krajiny. Sborník k mezinárodnímu symposiu, Cheb, 21.–23. září 2006*. Edd. Eva DITTERTOVÁ, Jana MYŠKOVÁ, Petr VELIČKA a Václav ZŮNA, Cheb 2006.
- ²⁴ 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*.
- ²⁵ 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.
- ²⁶ Aktuálně viz např. spory o nové výstavbě na pražském nábřeží, záchraně Lázní Kyselka nebo nádraží v Havířově. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/367862-praha-1-se-proti-monstru-v-barvach-marshmallow-na-starem-meste-neodvola.html>, http://cestovani.idnes.cz/zdevastovane-lazne-kyselka-df9-/tipy-na-vylet.aspx?c=A141127_133622_kolem-sveta_tom, <http://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.
- ²⁷ J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*, s. 18.
- ²⁸ Mojmír HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 42–51.
- ²⁹ M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 50.
- ³⁰ Tamtéž.
- ³¹ 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.
- ³² 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.
- ³³ 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.
- ³⁴ K. CLARK, *From Regulation to Participation*, s. 106–107.
- ³⁵ Podle Ivan RYNDA, *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.

- ³⁶ 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.
- ³⁷ 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.
- ³⁸ Např. étos péče a úcty, systém předběžné opatrnosti, zohledňování nároků budoucích generací („Každá generace by měla zanechat budoucí generaci svět alespoň tak rozmanitý a produktivní, jako byl ten, který zdědila.“) *Pečujeme o Zemi – strategie trvale udržitelného života*. A dále K. CLARK, *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*.
- ³⁹ D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 9.
- ⁴⁰ Pojem „péče o památky“ zahrnuje pro potřeby zjednodušení nejen fyzickou (technologickou), ale také zákonnou ochranu památkových objektů, muzejních a galerijních artefaktů, archivních pramenů apod.
- ⁴¹ 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.
- ⁴² Srovnej model utváření kulturních hodnot v J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*. Podle J. Holdena lze klíčové hráče, kteří se na utváření kulturních hodnot ve veřejném prostoru podílejí, rozdělit do tří základních skupin podle zájmů a spektra hodnot, jež reprezentují. Největší skupinu tvoří široká veřejnost, jež své požadavky odvozuje od *vnitřních hodnot* (např. intelektuálních, emocionálních, duchovních), které se však rodí z rozmanitých individuálních a sociálních zkušeností a jsou proto veskrze neměřitelné. Menší, avšak nejlivnější skupinu, představují *politici*, kteří se soustředí především na měřitelné výsledky, výstupy či dopady kultury. Zajímají se přednostně o *instrumentální hodnoty*, jež lze dále zúročit v sociální, ekonomické nebo politické oblasti. Do třetí skupiny řadí J. Holden *odborníky* pověřené správou kulturního dědictví, jejichž doménou by měly být *hodnoty institucionální*. Ty jsou odvozovány jednak od způsobů, jakými kulturní instituce komunikují a jednají s veřejností i s politiky. A dále závisejí také na tom, do jaké míry ta která instituce respektuje a aplikuje demokratické způsoby rozhodování. Institucionální hodnoty lze měřit jen nepřímo, na základě zpětné vazby od veřejnosti a dalších partnerů.
- ⁴³ Upraveno podle Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina SLÁDKOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealia 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.

- ⁴⁴ 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. K tomu viz blíže Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Edukace v historickém prostředí: Zdroje, inspirace a možnosti (školní) výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in Katalog.
- ⁴⁵ Blíže viz např. Ústav pro dějiny umění, *Typy studijních programů* [online] Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: <http://udu2.ff.cuni.cz/node/20>. Seminář dějin umění, *Základní struktura studia* [online] Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/dejum/content/studium/zakladni_struktura_studia.php. Katedra dějin umění, *Studium* [online] Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://www.arthist.cz/studium.php> [cit. 2015-07-16].
- ⁴⁶ Blíže viz Fakulta architektury ČVUT, *Studium* [online] České vysoké učení technické. Dostupné z: <http://www.fa.cvut.cz/Cz/Studium>. Ústav chemické technologie restaurování památek, *Studium* [online]. Vysoká škola chemicko-technologická. Dostupné z: <http://old.vscht.cz/homepage/rud/index/studium> [cit. 2015-07-16].
- ⁴⁷ Blíže viz *Programy a obory* [online] Slezská univerzita v Opavě. Dostupné z: <http://www.slu.cz/fpf/cz/studijni-oddeleni/prijimaci-řízení/2015-2016/programy>. [cit. 2015-07-11].
- ⁴⁸ Viz *Charakteristika Katedry dějin umění* [online] Ostravská univerzita v Ostravě. Dostupné z: <http://www.osu.cz/index.php?id=7784>. [cit. 2015-07-11].
- ⁴⁹ Viz sylaby *Kulturní dějiny – Péče o kulturní dědictví* [online] Univerzita Pardubice. Dostupné z: <http://www.upce.cz/ff/studium/magisterske-studium/kd-pkd.html>. *Kulturní dějiny – Regionální*. [online] Univerzita Pardubice. Dostupné z: <http://www.upce.cz/ff/studium/magisterske-studium/kd-reg.html>. [cit. 2015-07-11].
- ⁵⁰ Viz *Bakalářské obory – studijní plány* [online] Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/ff/menu-ff/studium/2011-06-24-07-40-01/bakalarske-studium>. *Navazující magisterské obory – studijní plány* [online] Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/ff/menu-ff/studium/2011-06-24-07-40-01/nav-magisterske-studium>. [cit. 2015-07-11] Blíže viz Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Pěstování vztahu ke kulturně historickému dědictví jako součást počátečního vzdělávání: východiska, zkušenosti, výhled*, Marginalia historica, 2015 (v tisku).
- ⁵¹ Viz například zapojení studentů Katedry historie FF UJEP do řešení projektu *Revitalizace kostela Nanebevzetí Panny Marie v Konojedech u Ústku*: Studentská praxe prvních ročníků [online] Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/28-novinky/5065-studentska-praxe-prvnich-rocniku>. [cit. 2015-07-11].

- ⁵² Viz K. CHARVÁTOVÁ, *Pěstování vztahu ke kulturně historickému dědictví jako součást počátečního vzdělávání*. Srovnaj rovněž výsledky projektů projekty PK99P04OPP048 *Návrh uceleného systému vzdělávání pro činnosti v památkové péči* (1999–2000, MK0/PK) a PK99P04OPP013 *Návrh obecné koncepce vzdělávání odborných pracovníků ve státní památkové péči* (1999–1999, MK0/PK), hlavní řešitel V. Jenesský, a stávající nabídka dalšího vzdělávání, zajišťovaná NPÚ, dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyzkum-a-vzdelavani/vzdelavani-v-oblasti-pamatkove-pece/studium-pamatkove-pece/>.
- ⁵³ O francouzském systému počátečního vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví viz přehledně Office national d'information sur les enseignements et les professions, *Les écoles du patrimoine* [online] Dostupné z: <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Principaux-domaines-d-etudes/Les-ecoles-d-art/Les-ecoles-du-patrimoine>. K dalšímu vzdělávání viz také L`Insitute National du Patrimoine, Formation permanente [online] Dostupné z: <http://www.inp.fr/Formation-initiale-et-permanente/Formation-permanente> [cit. 2015-06-17].
- ⁵⁴ Viz Université de Nantes, *Master 2 Spécialité: Analyse des pratique culturelles/Medienkulturanalyse* [online] Dostupné z: http://www.univ-nantes.fr/SI00227/0/fiche___formation/&RH=INSTITUTIO-NNEL_FR [cit. 2015-06-17].
- ⁵⁵ Viz Université de Nantes, *Master 2 Spécialité: Valorisation du patrimoine économique et culturel* [online] Dostupné z: http://www.univ-nantes.fr/SI00122/0/fiche___formation/&RH=FORIN [cit. 2015-06-17].
- ⁵⁶ Les villes et pays d'art et d'histoire [oline] Dostupné z: <http://www.vpah.culture.fr/> [cit. 2015-07-09].
- ⁵⁷ Dostupné na speciálních webových stránkách <http://www.chateau-fontainebleau-education.fr/pages/home01.html> [cit. 2015-05-14]. Srovnaj Martina VESELÁ – Hana HAVLŮJOVÁ – Dagmar WIZOVSKÁ – Tomáš WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci: teorie, zahraniční i domácí inspirace a praxe*, ZPP 74/6, 2014, s. 469.
- ⁵⁸ 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*.
- ⁵⁹ O činnosti Attingham Trustu viz monotematické číslo *In medias res: Attingham Trust*, ZPP 69/3, 2009, s. 157–194. O výsledcích výzkumu viz AT, *Opening Doors*.
- ⁶⁰ Viz např. Society for the Protection of Ancient Buildings, National Trust for Places of Historic Interest or Natural Beauty, Council for British Archaeology, English Heritage, Historic England, Cadw, Historic Scotland, Historic Royal Palaces.
- ⁶¹ Institute of Archaeology, *About the Insitute of Archaeology* [online] University College London. Dostupné z: <http://www.ucl.ac.uk/archaeology/about> [cit. 2015-07-09]. Otázkami výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví se zde od roku 2003 zabývá Mike Corbishley, jenž se podílel na utváření edukačních programů a koncepcí v Council for British Archaeology a English Heritage. Viz např. M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále Mike CORBISHLEY – Don HENSON – Peter G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*, London 2004.
- ⁶² *Museum Studies at Leicester* [online] University of Leicester. Dostupné z: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies> [cit. 2015-07-09].

- ⁶³ O spolupráci s Ústavem vzdělávání a sdružením Museums, libraries and archives (MLA) in Leicester Learning Institute, *Generic Learning Outcomes – Measuring Learning Impact in Museums* [online] University of Leicester. Dostupné z: <http://www2.le.ac.uk/offices/lli/rd/research-methods-and-methodologies/intrepid-researcher/methods/generic-learning-outcomes-measuring-learning-impact-in-museums>. Viz také vystoupení Jocelyn Dodd na mezinárodní muzeologické konferenci Muzeo50, která se konala v listopadu 2014 v Brně. Ústav archeologie a muzeologie, *Program konference Muzeo50* [online] Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/waom/home/konference/program-konference>. [cit. 2015-07-09].
- ⁶⁴ Viz *International Centre for Cultural and Heritage Studies* [online] Newcastle University. Dostupné z: <http://www.ncl.ac.uk/sacs/icchs/> [cit. 2015-06-17]. Podrobněji viz také Hana HAVLŮJOVÁ, *International Centre for Cultural and Heritage Studies*, *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce* 47/2, 2009, s. 38–41.
- ⁶⁵ Peter Davis se věnuje historii přírodovědných muzeí, srovnávací evropské muzeologii a problematice ekomuzeí. Viz např. klasickou monografii Peter DAVIS, *Ecomuseums, a sense of place*, Leicester 1999. Jméno Petera Stona je spojeno s činností Council for British Archaeology, úspěchy vzdělávacího týmu English Heritage v 80. a 90. letech 20. století i se vznikem Světového archeologického kongresu. Také jeho zásluhou se například v 90. letech v mezinárodních archeologických kruzích živě diskutovalo téma výchovy a vzdělávání. Blíže viz např. Peter G. STONE – Robert MACKENZIE (eds.) *The Excluded Past: Archaeology in Education*, Oxon 1990. Peter G. STONE – Brian L. MOLYNEAUX (eds.) *The Presented Past: Heritage, Museums and Education*, Oxon 1994. Peter G. STONE – Philippe G. PLANEL (eds.) *The Constructed Past: Experimental Archaeology, education and the public*, Oxon 1999.
- ⁶⁶ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ, *International Centre for Cultural and Heritage Studies*.
- ⁶⁷ Srovnej 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]. Zmínit bychom však mohli také Society for the Protection of Ancient Buildings, jež v roce 2017 oslaví sto čtyřicáté výročí své existence a která se dlouhodobě zabývá například vzděláváním dospělých (vlastníků památkových objektů, odborné veřejnosti – např. architektů či řemeslníků). A dále národní organizace zabývající se památkovou péčí na území Skotska (Historic Scotland) a Walesu (Cadw).
- ⁶⁸ Srovnej M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále M. CORBISHLEY – D. HENSON – P. G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*.
- ⁶⁹ Viz např. Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, Olomouc 2012. Táž, *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012. Marie FULKOVÁ – Lucie HAJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea 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 musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*, Praha 2013.

- ⁷⁰ K vývoji a aktuální situace 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*.
- ⁷¹ Studenti si mohou volit dvouoborovou kombinaci z nabídky studijních oborů studijního programu Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Speciální pedagogika. Pracovištěm, které tento obor zaštiťuje, je Katedra výtvarné výchovy. Podrobněji viz *Muzejní a galerijní pedagogika* [online] Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/obor/muzejni-a-galerijni-pedagogika/> [cit. 2015-07-11]. Blíže k obsahu studia Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní a galerijní pedagogika a její zastoupení na českých univerzitách*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2013, s. 11–14.
- ⁷² Viz *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění* [online] Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: <https://www.muni.cz/study/fields/10475?lang=cs> [cit. 2015-07-11].
- ⁷³ Viz *Muzejní pedagogika* [online] Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/phil/podzim2011/MUII07> [cit. 2015-07-11]. Srovnej také Lenka MRÁZOVÁ – Lucie JAGOŠOVÁ, *K rozšíření výuky muzejní pedagogiky na muzeologii FFMU*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2007, s. 15–22. Většinou jsou to však pedagogická pracoviště, která zahrnují muzejní pedagogiku do programu svého studia. Např. katedra pedagogiky na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, nebo obor Sociální pedagogika Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, stejně jako Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Podrobněji viz K. CHARVÁTOVÁ, *Pěstování vztahu ke kulturně historickému dědictví jako součást počátečního vzdělávání*.
- ⁷⁴ Viz např. kurz *Základy muzejní pedagogiky*, ale také specializované semináře (např. tvorba pracovních listů, dramatická výchova muzeu). K programu kurzů viz Metodické centrum muzejní pedagogiky [online] Moravské zemské muzeum v Brně. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/> [cit. 2015-07-11]. Podrobněji viz K. CHARVÁTOVÁ, *Pěstování vztahu ke kulturně historickému dědictví jako součást počátečního vzdělávání*.
- ⁷⁵ Hlavními výstupy projektu se staly dvě obsáhlé publikace: M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*. M. FULKOVÁ – L. JAKUBCOVÁ – L. KITZBERGEROVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 2*. A dále tři certifikované metodiky 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].
- ⁷⁶ Projekt CZ.04.1.03/3.1.15.2, operační program MŠMT Rozvoj lidských zdrojů. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem (dále jen ESF) a státním rozpočtem ČR. Realizace probíhala v letech 2006–2008.
- ⁷⁷ V rámci projektu byl podrobně popsán vzdělávací potenciál archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví.

- ⁷⁸ Viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*. František PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*, Praha 2008. Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in: M. Gašparová – Š. Ligas (ed.), *Odkaz kulturního dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009 s. 87–90.
- ⁷⁹ Srovnej A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*.
- ⁸⁰ 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. Hana HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé: Tři příklady z vysokoškolské praxe*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola, 2013, s. 29–40.
- ⁸¹ 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.
- ⁸² Srovnej Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*, 1987. Podrobněji viz také Hana HAVLŮJOVÁ – Dušan FOLTÝN – Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*, *Envigogika* [online] 2012, 7/3. Dostupný z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/78> [cit. 2014-03-05].
- ⁸³ Pilotní projekty proběhly ve školním roce 2010/2011 v Bečově nad Teplou, Brně, Českém Krumlově, Dolní Dobrouči, Doudlebách nad Orlicí, ve Dvoře Králové nad Labem, v Havířově-Bludovicích, Hodslavicích, Hranicích na Moravě, Chocni, Chomutově, Lišově, Ostravě-Svinově, Teplicích, Trmicích a ve Vodňanech. Dokumentace viz www.historickededictvi.com [cit. 2014-12-05]. Osm nejzdařilejších projektů pak autoři a autorky zpracovali do podoby příkladů dobré praxe. 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.
- ⁸⁴ Projekty přispěly např. k naplňování prioritních opatření *Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)*, zejm. ve třech oblastech: podpořily zcela konkrétně rozvoj občanské participace a dobrovolnictví, napomáhaly k formování poučeného a pozitivního vztahu k daným místům i ke snižování sociálního napětí v místních komunitách. Srovnej Opatření vlády ČR, č.j. 1266/10, *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Opatření pro roky 2011 a 2012 ke Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (20082015)*. Blíže k tomu H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 97–186. H. HAVLŮJOVÁ – D. FOLTÝN – K. CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*.

- ⁸⁵ Srovnej například Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, Škola pro udržitelný život – přehled realizovaných projektů [online] 2010. Dostupné z: www.skolaprozivot.cz/publikace [cit. 2012-03-02]. Lenka DAŇKOVÁ – Jiří KULICH – Blanka TOUŠKOVÁ, *Škola pro život II. Jak na ekologickou / environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. Praha 2009. Marek LAUER-MANN, *Standardy kvality komunitní školy*, in: Komunitní škola [online], 2010. Dostupné z: <http://komunitniskola.blogspot.com/2010/02/standardy-kvality-komunitni-skoly.html> [cit. 2012-12-05]. Nadace Partnerství, *Komunitní rozvoj* [online], 2012. Dostupné z: <http://www.nadacepartnerstvi.cz/vzdelavani/o-metodach> [cit. 2012-14-05]. Dále také Blažena HUŠKOVÁ a kol., *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*. Brno 2010. Koncept místně zakotveného učení vychází původně z Delia CLARK et al.: *Learning to Make Choices for the Future. Connecting Public Lands, School, and Communities through Place-based Learning and Civic Engagement*, Woodstock 2008. Dostupné také online na http://promiseofplace.org/curriculum_and_planning/planning_tools [cit. 2015-01-05].
- ⁸⁶ 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].
- ⁸⁷ Viz např. výroční zprávy českobudějovického pracoviště z let 2002–2014. Dostupné z: <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/>. Program kurzu viz také *Kurz památkové péče* [online] NPÚ ÚOP České Budějovice. Dostupné z: <http://www.npu-cb.eu/prednasky-konference-pedagogicka-cinnost/kurs-pamatkove-pece-pro-ff-ju/> [cit. 2015-07-07]. Od roku 2011 je navíc zajišťován také kurz památkové péče s hlubším zaměřením na technické aspekty oboru pro potřeby Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Blíže viz: <http://www.npu-cb.eu/prednasky-konference-pedagogicka-cinnost/prednasky-pro-studenty-vste/> [cit. 2015-07-07].
- ⁸⁸ Viz např. *Studijní programy a katalog předmětů: Památková péče* [online] Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: <http://ects.jcu.cz/search/>. Dále také *Kulturní studia (jednooborové studium)* [online] Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: <http://www.ff.jcu.cz/kulturni-studia-jednooborove-studium-> [cit. 2015-07-12].
- ⁸⁹ Podrobněji viz *Studijní programy a katalog předmětů: Památková péče*. [online] Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dále také *Kurz památkové péče* [online] NPÚ ÚOP v Českých Budějovicích.
- ⁹⁰ O řešení příslušného výzkumného záměru v letech 2005–2012 a konkrétních výstupech na poli edukace viz Kateřina CICHROVÁ, *Edukativní programy jako nástroj zprostředkování kulturních hodnot památkového fondu školní mládeži*, ZPP 70/2, 2010, s. 115–116. Průběžné výsledky byly prezentovány mj. také na didaktickém semináři *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* v Českém Krumlově v roce 2008. Blíže viz NPÚ, *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/news/3464-n/> [cit. 2015-05-05].

- ⁹¹ „Hlavním cílem projektu *Státní hrad a zámek Český Krumlov – Centrum studijních pobytů* je komplexní ochrana, obnova, zachování, využití a zpřístupnění mnoho let nevyužívaného objektu bývalé sloupové síně v areálu národní kulturní památky hradu a zámku Český Krumlov, památky UNESCO. Sekundárním cílem projektu je prohlubování znalostí, dovedností v oblasti obnovy a udržení tradic v regionu, zejména tradic v oblasti vzdělávání, školství, zvyšování kvalifikace, motivace, sociální, prostorové mobility v historickém kontextu prostředí areálu státního hradu a zámku, památky UNESCO.“ Projekt byl podpořen v rámci Finančního mechanismu EHP 2009–2014 a jeho partnery jsou kromě Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích i další univerzitní pracoviště z Norska, Kanady a ČR. Blíže viz *Projekt Centrum studijních pobytů na zámku v Českém Krumlově* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ups-cb/centrum-studijnich-pobytu/> [cit. 2015-12-07].
- ⁹² Viz nominační publikace Václav GIRSA – Miloslav HANZL – Dagmar MICHOLINOVÁ – Tomáš WIZOVSKÝ, *State Castle Bečov – Project of Conservation and Presentation of the Horní hrad (The Upper Castle)*, Praha 2009. Česky TITÍŽ, *Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace*, Praha 2009. Projekt byl nominovaný Českým národním komitétém ICOMOS a ze 140 nominací z 26 zemí byl v roce 2010 jediným oceněným zástupcem České republiky v hlavních kategoriích. Publikace je dostupná také z: http://www.castlebecov.eu/e_download.php?file=data/editor/30cs_1.pdf&original=Hrad+Be%C4%8Dov+publikace+2009.pdf [cit. 2015-05-05].
- ⁹³ Podrobněji viz Europa Nostra Awards, *Awards Publication* [online] Dostupné z: <http://www.europanostra.org/awards/25/> [cit. 2015-05-05].
- ⁹⁴ O spolupráci viz blíže Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ) – Alena ŠVEHLOVÁ, *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 50–58. Dále viz také Hana HAVLŮJOVÁ, *Dobrodružství stavební historie pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií – metodické podklady pro učitele*, 2009, interní materiál.
- ⁹⁵ Blíže viz například *Fakultní památkový objekt: Bečov a pražská Pedagogická fakulta uzavřely spolupráci* [online] 29. května 2013. Dostupné z: <http://www.castlebecov.eu/edukace/akce-a-aktuality-1/?pageshowing=5&more=36#news36>. [cit. 2015-05-05].
- ⁹⁶ Srovnej např. činnost Centra dokumentace a digitalizace kulturního dědictví na Katedře historie Filozofické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Viz *Vznik Centra dokumentace a digitalizace kulturního dědictví* [online] Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/cd/menu-cd/o-centru>. [cit. 2015-12-07].
- ⁹⁷ Blíže viz *Edukace v historickém prostředí* (Praha 2015) [online] Dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/> [cit. 2015-02-01].

- ⁹⁸ Projekt CZ.2.17/3.1.00/36329 *Studentská mise při zhodnocení památkového potenciálu Prahy, inovace studijních programů na třech pražských vysokých školách pro potřeby památkové péče* byl podpořen z Evropského sociálního fondu a rozpočtu hl. m. Prahy v rámci Operačního programu Praha – Adaptabilita. Projekt, realizovaný od července 2013 do března 2015, byl zaměřen na rozvoj a zkvalitnění studijních programů vysokých škol. Nositelem projektu byl Národní památkový ústav, partnerskou institucí Klub Za starou Prahu. Různou měrou se zapojila čtyři vysokoškolská pracoviště. Blíže viz *Projekty* [online] Hlavní město Praha. Dostupné z: www.prahafondy.eu/cz/oppa/projekty/1681_studentska-mise-pri-zhodnoceni_regcislo6329.html?support=19®cislo=&zadpartner=&obsah=&z=-all&stranka=10. Webová prezentace projektu viz: <http://www.studentskamise.cz/#>. [cit. 2015-12-07].
- ⁹⁹ Podrobněji viz *O projektu* [online] Dostupné z: <http://www.studentskamise.cz/#>. [cit. 2015-12-07].
- ¹⁰⁰ Tamtéž. O průběhu projektu referoval také univerzitní časopis – viz Helena ZDRÁHALOVÁ, *Studenti si zkoušejí práci památkářů. V Praze pátrají po vzácných stavbách*, iForum. Časopis Univerzity Karlovy [online] 24. února 2014. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15064.html>.
- ¹⁰¹ Podle K. Samojské se dva účastníci stali členy Klubu Za starou Prahu, další dva začali pracovat jako praktikanti v oddělení dokumentace pražského pracoviště NPÚ, jeden nastoupil jako asistent do ateliéru památkového architekta, tři pak prezentovali výstupy z projektu na dvou oborových konferencích a publikovali v odborném tisku. Kateřina SAMOJSKÁ, *Osobní rozhovor*, Praha, únor 2015.
- ¹⁰² Tamtéž.
- ¹⁰³ Tamtéž.

B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR

- ¹⁰⁴ 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].
- ¹⁰⁵ 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).
- ¹⁰⁶ M-learning neboli mobilní vzdělávání je typ e-learningu, který využívá k podpoře učení možnosti přenosných digitálních technologií (např. iPad, smartphone, netbook).
- ¹⁰⁷ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 474n.

- ¹⁰⁸ 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].
- ¹⁰⁹ 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.
- ¹¹⁰ 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.
- ¹¹¹ Srovnej také D. KLAPKO – L. REMSOVÁ, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, s. 99–101. A dále M. FULKOVÁ, *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 až 2014 (Vybrané metodologie a metody)*.
- ¹¹² Viz blíže webové stránky *Památky nás baví* [online] Dostupné z: www.pamatkynasbavi.cz. A dále interaktivní mapa *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách* [online] Dostupná z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/> [cit. 2015-09-16].
- ¹¹³ Viz např. Alice STUHLÍKOVÁ, *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ*, Múzeum 60/1, 2014, s. 54–55.
- ¹¹⁴ Podrobnosti i výstupy ze seminářů jsou dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/>. [2015-05-05].
- ¹¹⁵ Výběrový seminář pro studenty Ostravské univerzity, vedený A. Borovcovou a K. Jordánovou. Navázal na výsledky projektu CZ.1.07/2.200/07.0240 *Památková péče (inovace studijních programů)*, který byl podpořen v letech 2009–2011 v operačním programu MŠMT Vzdělávání pro konkurenceschopnost z prostředků ESF a rozpočtu ČR. Výstupy prací studentů, zejm. návrhy pracovních listů a edukačních programů jsou archivovány v Metodickém centru technických památek a průmyslového dědictví NPÚ.
- ¹¹⁶ Podrobněji viz Hana HAVLŮJOVÁ – Martina INDROVÁ – Petr SVOBODA a kol., *Památky nás baví 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro neformální a informální učení všech generací*, Praha 2015.
- ¹¹⁷ Souhrnný přehled o činnosti všech sedmi regionálních edukačních center NPÚ poskytují webové stránky *Památky nás baví*. A dále *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách*.

- ¹¹⁸ 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.
- ¹¹⁹ 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 popř. výtvarnou 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 pro edukační programy NPÚ); 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.
- ¹²⁰ K tomu viz např. 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*.
- ¹²¹ V průběhu projektu zahájila regionální edukační centra (EC) dlouhodobou spolupráci také s dalšími památkovými objekty: EC v Českých Budějovicích (klášter Zlatá Koruna, SZ Třeboň, SHZ Český Krumlov, SZ Dačice), EC v Kroměříži (Arcibiskupský zámek a zahrady v Kroměříži, SH Buchlov, SZ Vizovice), EC v Ostravě (Důl Michal, SZ Šternberk), EC v Telči (SZ Telč, SZ Jaroměřice, SH Lipnice, SZ Červená Lhota, SZ Náměšť), EC na SHZ Bečov (klášter Plasy, SZ Valeč), EC na SZ Hradec nad Moravicí (SZ Raduň), EC pro střední Čechy (SZ Veltrusy, klášter Sázava, Zahrady pod Pražským hradem, SH Křivoklát).
- ¹²² Viz EMA: *E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ¹²³ Viz <http://www.npu-telc.eu/cz/metodicke-centrum-pro-vzdelavani-v-telci> [cit. 2015-06-06].

3. Památková edukace a vzdělávání dospělých v historickém prostředí

- ¹²⁴ Srovnej Princip 7, článek 5 podle ICOMOS, *The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites*, s. 8.
- ¹²⁵ Srovnej např. Lucie ROHLÍKOVÁ – Jana VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*, Praha 2012. Miroslava DVORÁKOVÁ, *Klíčové faktory efektivity vzdělávacích programů* [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/klicove-faktory-efektivity-vzdelavacich-programu> [cit. 2015-07-10]. Táž, *Možnosti a limity vzdělávání starších dospělých*, in: M. Krystoň – Michal Šerák – Łukasz Tomczyk (edd.), *Nové trendy ve vzdělávání seniorů. Nowe trendy w edukacji seniorów*, Banská Bystrica, Praha, Krakov 2014, s. 73–80.
- ¹²⁶ Viz např. MŠMT, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007. Mark K. SMITH, *Lifelong learning* [online] *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001. Dostupné z: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> [cit. 2015-06-17].
- ¹²⁷ Viz například Hannah ARENDTOVÁ, *Krize výchovy a vzdělání*, in: *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, Praha 1992, s. 97–120. Radim, PALOUŠ, *Paradoxy výchovy*, Praha 2009. Václav BĚLOHRADSKÝ, *Triumf struktur*, in: *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby*, Praha 2007, s. 61–69.
- ¹²⁸ Pod pojmem kultura má autor na mysli souhrn hodnot a norem, identitotvorné chování a fungování společenských institucí, jež produkují analogické kulturní obsahy. Viz Walter LEIRMAN, *Four Cultures of Education: Expert, Engineer, Prophet, Communicator*, Bern 1994. Česky TÝŽ, *Čtyři kultury ve vzdělávání: Expert, inženýr, prorok a komunikátor*, Praha 1996. Srovnej rovněž Vít DOČEKAL – Hana BARTOŇKOVÁ – Dušan ŠIMEK, *Základy andragogiky pro sociální pracovníky*, Olomouc 2013, s. 53–55. Aktuálně navíc probíhá diskuse, kterou vyvolala Leirmanova revize konceptu v roce 2009, totiž zda rozlišovat ještě kulturu hry. K tomu viz např. Anne MURPHY, *Revisiting Leirman's four cultures of education: expert, engineer, prophet, communicator*, Level 3 [online] Dublin Institute of Technology, March 2015. Dostupné z: <http://level3.dit.ie/html/Issue%2012/Murphy/murphy.pdf> [cit. 2015-07-16].
- ¹²⁹ Tamtéž.
- ¹³⁰ Srovnej: „*Prorocká kultura pokládá logickou a racionální argumentaci za druhořadou, vede člověka k rozhodnutí přinést životní sílu a hodnotu tomu, co umdlévá. [...] Jádrem prorockví tvoří setkání, které je chápáno jako tajemství osob, a z něho vyrůstající nová pevná forma života.*“ In: Pavel AMBROS, *Svoboda k alternativám: kontinuita a diskontinuita křesťanských tradic*, Olomouc 2008, s. 707.
- ¹³¹ Viz např. Martin BUBER, *Já a Ty*, Praha 2005. Emmanuel LÉVINAS, *Totalita a nekonečno*, Praha 1997. Franz ROSENZWEIG, *Nové myšlení*, Praha 1994. Jolana POLÁKOVÁ, *Filosofie dialogu*, Praha 1995. Dále také Donald DAVIDSON, *Subjective, intersubjective, objective*, Oxford 2001. Z hlediska pedagogických teorií srovnej např. Stanislav ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 66–85. Jan SLAVÍK – Vladimír CHRZ – Stanislav ŠTECH a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha 2014.

- ¹³² Srovnej Jürgen HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt nad Mohanem, 1981. Viz také Jan BALON, *Teorie komunikativního jednání Jürgena Habermase*, in: J. Šubrt (ed.) *Soudobá sociologie II, Teorie sociálního jednání a struktury*, Praha 2008, s. 185–203.
- ¹³³ Podle W. LEIRMAN, *Four Cultures of Education*. V. DOČEKAL – H. BARTOŇKOVÁ – D. ŠIMEK, *Základy andragogiky pro sociální pracovníky*.
- ¹³⁴ Jürgen HABERMAS, *Knowledge and Human Interests*, Boston, 1971 (něm. 1968). Srovnej TÝŽ, *Poznání a zájmy*, *Filosofický časopis* 2, 1967, s. 189–198.
- ¹³⁵ Srovnej M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 46..
- ¹³⁶ Podle J. HABERMAS, *Knowledge and Human Interests* cituje Fred R. DALLMAYR, *The Discourse of Modernity: Hegel, Nietzsche, Heidegger and Habermas*, in M. Passerin d'Entreves and S. Benhabib (eds.), *Habermas and the Unfinished Project of Modernity*, Cambridge 1996, s. 85–87. Dále viz také Dan MacISAAC, *The Critical Theory of Habermas* [online]. Dostupné z: <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html> [cit. 2015-14-07]. V kontextu vzdělávání dospělých viz Michael NEWMAN, *Educating for a Sustainable Democracy*, in: P. Willis – S. McKenzie – R. Harris (eds.) *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, New York 2009, s. 88. Richard TINNING, *Reading action research: notes on knowledge and human interests*, *Quest* 44, 1992, s. 1–14. Jack MEZIROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991, s. 64–98.
- ¹³⁷ Tamtéž.
- ¹³⁸ Tamtéž. Srovnej Martin HEIDEGGER, *O pravdě a Bytí*, Praha 1993.
- ¹³⁹ J. MEZIROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. TÝŽ, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on the Theory in Progress*, San Francisco 2000.
- ¹⁴⁰ Tamtéž. Viz také Sunny COOPER, *Jack Mezirow. Transformational Learning* [online] Dostupné z: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html> [cit. 2015-14-07].
- ¹⁴¹ V tomto směru se však Mezirowa teorie rozchází s pojetím konstruktivistické pedagogiky, jež rozumí procesu učení jako bytostně transformativnímu, nehledě na věk učícího se jedince. Srovnej např. J. SLAVÍK – V. CHRZ – S. ŠTECH a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*. A dále Hana HAVLŮJOVÁ – Petr HUDEC – Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky prvního stupně základních škol*, Praha 2015. Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina CHARVÁTOVÁ – Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 2. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům*, Praha 2015.
- ¹⁴² J. MEZIROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Viz také M. DVOŘÁKOVÁ, *Možnosti a limity vzdělávání starších dospělých*, s. 75.
- ¹⁴³ J. MEZIROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Srovnej např. David A. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood 1984. F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií*. Radek HANUŠ – Lenka CHYTILOVÁ, *Zážitkově pedagogické učení*, Praha 2009. Jennifer A. MOON a kol., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*, Brno 2013. Blíže viz také Dušan KLAPKO, *Zkušenostní učení v historickém prostředí: Edukační výzva nejen pro děti* in Katalog.

- ¹⁴⁴ Podle Robert D. BOYD – Gordon J. MYERS, *Transformative Education*, International Journal of Lifelong Education 7/4, 1998, s. 261–284 cituje S. COOPER, *Jack Mezirow*. Další výzkumy pak ukázaly, že teorie transformativního učení je relevantní také z hlediska duchovního sebepoznání nebo životního uplatnění. Blíže viz John M. DIRKX, *Nurturing Soul in Adult Learning*, New Directions for Adult and Continuing Education 74, 1997, s. 79–88. Michael KROTH – Patricia BOVERIE, *Life Mission and Adult Learning*, Adult Education Quarterly 50/2, 2000, s. 134–149.
- ¹⁴⁵ Podle W. LEIRMAN, *Four Cultures of Education*. V. DOČEKAL – H. BARTOŇKOVÁ – D. ŠIMEK, *Základy andragogiky pro sociální pracovníky*.
- ¹⁴⁶ Tamtéž.
- ¹⁴⁷ Tamtéž.
- ¹⁴⁸ Viz například výklad mýtu o jeskyni, resp. základní terminologie k filozofii výchovy, in Zdeněk KRATOCHVÍL, *Výchova, zřejmost, vědomí*, Praha 1995, s. 28–37n.
- ¹⁴⁹ Viz H. HAVLŮJOVÁ – P. HUDEC – M. INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 1*. H. HAVLŮJOVÁ – K. CHARVÁTOVÁ – M. INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 2*.
- ¹⁵⁰ Srovnej Edward W. TAYLOR, *Transformative learning: A critical review*, Columbus 1998 cituje S. COOPER, *Jack Mezirow*.
- ¹⁵¹ Podle Peter JARVIS, *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, New York 2004 cituje V. DOČEKAL – H. BARTOŇKOVÁ – D. ŠIMEK, *Základy andragogiky pro sociální pracovníky*, s. 43n.
- ¹⁵² Tamtéž.
- ¹⁵³ S. COOPER, *Jack Mezirow*.
- ¹⁵⁴ Podle E. W. TAYLOR, *Transformative learning* cituje S. COOPER, *Jack Mezirow*.
- ¹⁵⁵ S. COOPER, *Jack Mezirow*. Srovnej R. D. BOYD – G. J. MYERS, *Transformative Education*. A dále Patricia CRANTON, *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco 1994. Laurent A. DALOZ, *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*, San Francisco 1999.
- ¹⁵⁶ Srovnej J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*. J. BALON, *Theorie komunikativního jednání Jürgena Habermase*.
- ¹⁵⁷ Srovnej představu J. Habermase o „kolonizaci životního světa“ prostřednictvím racionalizace a institucionalizace stále větších oblastí společenského života. Blíže viz J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns 2*, s. 259n. J. BALON, *Theorie komunikativního jednání Jürgena Habermase*, s. 190n.
- ¹⁵⁸ Nutnost kvalitní pedagogické práce při mimoškolní edukaci zdůrazňuje S. 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.
- ¹⁵⁹ Upraveno podle Vanda HÁJKOVÁ, Iva STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*, Praha 2010, s. 110. A dále S. COOPER, *Jack Mezirow*, Appendix A. Srovnej rovněž Miron ZELINA *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*, Bratislava 2007. Erich PETLÁK – Juraj KOMORA, *Vyučovanie v otázkách a odpovediach*, Bratislava 2003.

- ¹⁶⁰ Alice STUHLÍKOVÁ, *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, ZPP 70/1, 2010, s. 66–67. Táž, *Triáda pracovníků NPÚ na kolokviu Muzea pro všechny*, ZPP 72/1, 2012, s. 66–67. Táž, *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, ZPP, 72/ 2, 2012, s. 130–132.
- ¹⁶¹ 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*.
- ¹⁶² D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s 10.
- ¹⁶³ Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹⁶⁴ K možnostem využití vzdělávacího potenciálu archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*.
- ¹⁶⁵ Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹⁶⁶ Srovnej V. MIKĚŠOVÁ – M. OPATRŇÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*.
- ¹⁶⁷ Srovnej K. CHARVÁTOVÁ, *Edukace v historickém prostředí* in Katalog.
- ¹⁶⁸ Tim COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006, s. 17.
- ¹⁶⁹ Podle T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, s. 17–18.
- ¹⁷⁰ Zvláště účinné podle T. Copelanda 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 podle něj celá škála aktivizačních metod, kooperativní učení, rozvoj sebeřízení a sebekázně žáků a interdisciplinární přístup k řešeným otázkám. Úspěšné pedagogické působení na tomto poli je podle autora 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. Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, s. 17–18.
- ¹⁷¹ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*.
- ¹⁷² Srovnej R. D. BOYD – G. J. MYERS, *Transformative Education*.
- ¹⁷³ Srovnej např. J. MEZIOROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. D. MacISAAC, *The Critical Theory of Habermas*.
- ¹⁷⁴ Viz Jean PIAGET, *La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique*, in: Centre Royaumont pour une sciences de l'homme, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris 1979 cituje Yves BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998, s. 65–66. Srovnej také S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 66–75. Srovnej Jack MEZIOROW, *Understanding Transformation Theory*, *Adult Education Quaterly* 44/4, 1994, s. 222–232. Viz také D. KLAPKO, *Zkušenostní učení v historickém prostředí*, in Katalog.
- ¹⁷⁵ Srovnej Isabella PAVELKOVÁ, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002. J. MEZIOROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. TÝŽ, *Learning as Transformation*, S. COOPER, *Jack Mezirow*.

- ¹⁷⁶ Podle George E. HEIN, *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- ¹⁷⁷ Podle L. ROHLÍKOVÁ – J. VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole*, s. 95.
- ¹⁷⁸ Viz např. Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, s. 238–242. Srovnej M. DVOŘÁKOVÁ, *Možnosti a limity vzdělávání starších dospělých*.
- ¹⁷⁹ Srovnej Paulo FREIRE, *Pedagogy of the Opressed*, Harmondsworth 1970. Týž, *Pedagogika utlačěných*, *Kritické listy* 25 [online] Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire [cit 2015-07-07]. K dalším sociálním teoriím vzdělávání viz Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 152–195.
- ¹⁸⁰ Převzato z L. ROHLÍKOVÁ – J. VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole*, s. 252. Srovnej rovněž Jaroslava VAŠUTOVÁ, *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno 2004.
- ¹⁸¹ Srovnej také model mnohočetné inteligence (jazyková, logicko-matematická, vizuální (prostorová), pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální) in Howard GARDNER, *Dimenze myšlení*, Praha 1999.
- ¹⁸² Podle Věra KARGEROVÁ – Jitka KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003, s. 39.
- ¹⁸³ 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). D. A. KOLB, *Experiential Learning* (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 Mihaly CSÍKSZENTMIHÁLYI, *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha 1996 cit. Joseph B. CORNELL, *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*, Praha 2012 (model tzv. flow learning, tj. probudit nadšení, zaměřit pozornost, nabídnout přímou zkušenost, sdílet inspiraci). A dále podle F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage* J. CARTER (ed.) *Sense of Place* (třífázový model interpretace místa, tj. provokovat k myšlení – odhalit nové skutečnosti – vztáhnout k vlastnímu životu). Viz také Erika SMRTOVÁ – Radim ZABADAL – Zdeňka KOVÁŘÍKOVÁ (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012, s. 22. Srovnej také Jack MEZIRROW, *Perspective transformation*, *Adult Education* 28/2, 1978, s. 100–110. Týž, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Týž, *Learning as Transformation* (od třífázového transformačního cyklu k deseti posloupným fázím transformativního učení). Viz také D. KLAPKO, *Zkušenostní učení v historickém prostředí*, in *Katalog*.
- ¹⁸⁴ Viz J. MEZIRROW *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Viz také D. KLAPKO, *Zkušenostní učení v historickém prostředí*, in *Katalog*.
- ¹⁸⁵ Viz např. David MORGAN, *Focus Groups as Qualitative Research*, London 1996.
- ¹⁸⁶ Blíže viz Anselm L. STRAUSS – Juliet CORBIN, *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Boskovice 1999.

- ¹⁸⁷ „Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všecko bylo předváděno smyslům, kolika možno. Tudiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“ (Jan Ámos Komenský, *Velká didaktika*, kap. XX, odst. 6). Citováno podle Jan Ámos KOMENSKÝ, *Velká didaktika*, překl. Augustin Krejčí, Brno 1948, s. 156.
- ¹⁸⁸ Srovnej Jan PRŮCHA a kol., *Pedagogický slovník*, Praha 2004, s. 257. Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338. Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, in: International Colloquium on the Management of Educational Process, Brno 2007, s. 2–3, 9. Dále viz také Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- ¹⁸⁹ Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337.
- ¹⁹⁰ Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337. Srovnej DOSTÁL, J., *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, s. 3, obr. 2.
- ¹⁹¹ Josef MALACH, *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová – E. Šteflíčková, *Pedagogika II.*, Ostrava 1993, s. 224–247. Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 101.
- ¹⁹² Viz J. MALACH, *Materiální didaktické prostředky*. Srovnej Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 338.
- ¹⁹³ Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Srovnej také H. HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 10–27.
- ¹⁹⁴ Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Dále viz také: M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*.

4. Profesionální příprava a další vzdělávání (památkových) pedagogů

- ¹⁹⁵ Viz např. koncepční rozvoj environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR od 90. let 20. století, blíže viz Ministerstvo životního prostředí, *Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta* [online] Dostupné z: <http://www.mzp.cz/cz/evvo>. MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy. Pavučina: Sdružení středisek ekologické výchovy* [online] Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/> [2015-07-16]. Nebo rozvoj muzejní a galerijní edukace díky programu Nadace Open Society Fund *Brána muzea otevřená* (1997–2002), blíže viz A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*. Podobně např. podpora edukačních aktivit v rámci činnosti English Heritage, blíže viz např. M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále Mike CORBISHLEY – Don HENSON – Peter G. STONE (eds.) *Education and the historic environment*, London 2004.
- ¹⁹⁶ Viz např. L. ROHLÍKOVÁ – J. VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole*. Srovnej také Jaroslava VAŠUTOVÁ a kol., *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*, Praha 2008. Jaroslava VAŠUTOVÁ, *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*, Praha 2002. Táž, (ed.), *Vzdělávání dospělých. Opora předmětu kombinovaného studia*, 2011, interní studijní materiál Akcent College.
- ¹⁹⁷ Tamtéž.

- ¹⁹⁸ Viz např. H. HAVLŮJOVÁ – K. SLÁDKOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, s. 9–18. H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 29–40. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*.
- ¹⁹⁹ Tamtéž. A dále H. HAVLŮJOVÁ – K. ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ) – A. ŠVEHLOVÁ, *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví*, s. 52–53. Viz také projekt *Studentská památková mise*.
- ²⁰⁰ Podle A. STUHLÍKOVÁ, *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ*. Táž, *Muzejní a galerijní pedagogika ve službách Národního památkového ústavu: příspěvek k projektu Památky nás baví*, příspěvek na mezinárodní konferenci *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, u 23.–24. 4. 2014. Táž, *Nejen Brno, staveb plno!*, poster na mezinárodní konferenci *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, u 23.–24. 4. 2014.
- ²⁰¹ Seminář pro studenty Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty (*Galerijní pedagogiky a zprostředkování umění*) a Semináře dějin umění Filosofické fakulty (*Mediace umění*) Masarykovy univerzity v Brně.
- ²⁰² Blíže viz také *Týden výtvarné kultury, Program: Zahoř pro umění, 9.–15. března 2015*[online] Dostupné z: <http://www.tvk-brno.cz/soubory/program-tvk6.pdf> [cit. 2015-05-14].
- ²⁰³ Blíže viz Kamila REICHMANNOVÁ, *Edukační potenciál vily Stiassni v Brně*, diplomová práce, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, vedoucí práce Alice Stuchlíková. Anotace: Diplomová práce *Edukační potenciál vily Stiassni v Brně* má jak teoretickou, tak i praktickou část. Teoretický doprovodný text se zabývá tvorbou architekta Ernsta Wiesnera a především vilou Stiassni. Analyzuje edukační programy zprostředkovávající architekturu v muzejních institucích, objektech Národního památkového ústavu či soukromých objektů u nás i v zahraničí. Praktická část je věnována autorské deskové hře, aktivní knížce a dalším didaktickým materiálům pro děti i dospělé, jakožto potencionální návštěvníky vily Stiassni. Součástí jsou návrhy edukačních a doprovodných programů. Dále zahrnuje i praktický výzkum na školách primárního a sekundárního vzdělávání. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/409621/pedf_m/ [2015-07-16].
- ²⁰⁴ Srovnej L. ROHLÍKOVÁ – J. VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole*. J. VAŠUTOVÁ, *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Viz také Jaroslav MUŽÍK, *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, Plzeň 2005.
- ²⁰⁵ Viz např. J. VAŠUTOVÁ a kol., *Vzděláváme budoucí učitele*. Karel KOPŘIVA, *Lidský vztah jako součást profese*, Praha 2013. A dále J. ČÁP – J. MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, s. 264–273. David FONTÁNA, *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997, s. 363–375.
- ²⁰⁶ Srovnej R. D. BOYD – G. J. MYERS, *Transformative Education*.
- ²⁰⁷ Podle H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 31–32, 36–39.
- ²⁰⁸ Podrobněji viz Hana HAVLŮJOVÁ, *Pedagogická reflexe*, in: M. FULKOVÁ – L., HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*, s. 261–265. K otázce objektového učení viz také H. HAVLŮJOVÁ – K. CHARVÁTOVÁ – M. INDRŮVÁ a kol., *Památky nás baví 2*, s. XXX.
- ²⁰⁹ Blíže viz H. HAVLŮJOVÁ, *Pedagogická reflexe*, s. 261–265. Táž, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 31–32.

- ²¹⁰ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 36–39.
- ²¹¹ Viz H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 37–38.
- ²¹² Srovnej George HEIN, *The Constructivist Museum*, *Journal for Education in Museums* 16, 1995, s. 21–23. Týž, *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- ²¹³ Srovnej Jan NEHYBA a kol., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*, Brno, 2014. Jan KOLÁŘ, *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno 2013.
- ²¹⁴ J. KOLÁŘ, *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, s. 26.
- ²¹⁵ Srovnej Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 117–151.
- ²¹⁶ Například L. Vygotskij vytvořil ve svém konceptu „zóny nejbližšího vývoje“ v rámci konstruktivistického vědeckého paradigmatu tezi o sociální dimenzi učení v konkrétním kulturně společenském kontextu. Blíže viz Lev S. VYGOTSKIJ, *Myšlení a řeč*, Praha 1970.
- ²¹⁷ J. KOLÁŘ, *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, s. 214.
- ²¹⁸ 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. A dále Jonathan POTTER – Margaret WETHERELL, *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.
- ²¹⁹ Viz MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy*.
- ²²⁰ Blíže viz E. WALTEROVÁ – K. ČERNÝ – D. GRÉGR – M. CHVÁL, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Srovnej Jiří ŠUBRT – Jiří VINOPAL a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha 2012, s. 58–60.
- ²²¹ Viz například H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.) *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 39–41, 48.
- ²²² Podle H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.) *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*, s. 48.
- ²²³ Viz Zákon č. 563/2004 Sb. a dále Vyhláška č. 317/2005 Sb.
- ²²⁴ Viz Zákon č. 563/2004 Sb., § 24, zejm. odst. 2 a odst. 3. K tomu viz také *Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* [online] Dostupné z: <http://www.dvmonitor.cz/aktuality/575-plan-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku> [2015-07-17]. Zpracováno podle Monika PUŠKINOVÁ, *Řízení školy*, Legislativa, srpen 2014, s. 12.
- ²²⁵ Viz Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 10.
- ²²⁶ Viz Vyhláška č. 317/2005 Sb., §10, odst. 2.
- ²²⁷ Do oblasti dalšího profesního vzdělávání, spadají nejen formální specializační, rozšiřující, doplňující či rekvalifikační kurzy organizované a garantované vysokými školami, ale také akreditované (re)kvalifikační kurzy a školení, které zajišťuje celá řada poskytovatelů vzdělávacích služeb.

- ²²⁸ Podle Josef KUBÁLEK – Zdeněk MUNZAR – Zdeněk PÍSECKÝ, *Metody organizace a řízení studia*, Praha 1972 upravily a převzaly L. ROHLÍKOVÁ – J. VEJVODOVÁ, *Vyučovací metody na vysoké škole*, s. 96–98. Pro potřeby metodiky byl text po zapracování i dalších doporučení z praxe převeden do podoby schématu.
- ²²⁹ Upraveno podle Jaroslava VAŠUTOVÁ, *Specifika vzdělávání učitelů z praxe*, Učitelské listy [online] říjen 2009. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jaroslava-vasutova-specifika-vzdelavani.html> [cit. 2015-07-17]. Převzato z Karel STARÝ a kol., *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*, Praha 2008, s.104–107.
- ²³⁰ Blíže viz např. Petr BYČKOVSKÝ – Jiří KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie*, Pedagogika, roč. 54, 2004, s. 237–242. Dále také Dagmar HUDECOVÁ, *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHReviZeBloomovytaxonomieedukace.doc> [cit. 2014-15-07].

5. Tradice a inovace: Případové studie

- ²³¹ Srovnej *Příklady dobré praxe* in Metodická podpora MŠMT – příručky [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/priklady-dobre-praxe> [cit. 2015-06-01]. A dále H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*.
- ²³² Blíže viz *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ²³³ Více viz OKD, *Cvičná stola dolu Paskov* [online] Dostupné z: <http://www.postopachokd.cz/putovni-cile/cvicna-stola-dolu-paskov-id:2/> [cit. 2015-05-07].
- ²³⁴ Více viz Diamo, *Jeremenko (komplex vodní jámy Jeremenko)* [online] Dostupné z: <http://www.diamo.cz/jeremenko> [cit. 2015-05-07].
- ²³⁵ Podle jednoho z dotazníků. Blíže viz archiv Edukačního centra NPÚ v Ostravě.
- ²³⁶ Viz H. HAVLŮJOVÁ, *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé*, s. 31–32, 36–39.
- ²³⁷ Podrobněji viz KDDD, *Historické exkurze* [online] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/kddd/studenti/historicke-exkurze/> [cit. 2015-05-04].
- ²³⁸ Digitální interaktivní pomůcka, která nabízí základní informace, originální fotografie i didaktické kresby, ale také další podklady pro školní výuku či exkurze, jejichž cílem je poznávání klášterního dědictví, vznikla v rámci projektu *Kulturně historické dědictví jako východisko pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj místních komunit*. Blíže viz *Monasterium aneb Nebojte se klášterů* [online] Dostupné z: <http://monasterium.historickededictvi.com> [cit. 2015-04-25].
- ²³⁹ Více o projektu Zlatokorunský Orbis pictus viz *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ²⁴⁰ Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Dějiny cisterciáckého řádu v Čechách 1142–1420*, Praha 2013.
- ²⁴¹ Citace z dotazníkového šetření. Blíže viz archiv Edukačního centra NPÚ v Telči.
- ²⁴² S ohledem na termín odevzdání textu metodiky nemohl být průběh seminářů zaznamenán. Aktuální informace viz *EMA: E-mapa edukačních programů na památkách*.

Seznam literatury a zdrojů

- AMBROS, P., *Svoboda k alternativám: kontinuita a diskontinuita křesťanských tradic*, Olomouc 2008.
- ANDERLE, J., *Bečov, stavebně historický průzkum horního hradu*, 2001.
- ARENDTOVÁ, H., *Krise výchovy a vzdělání*, in: *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, Praha 1992, s. 97–120.
- Architektonické dědictví krajiny. Sborník k mezinárodnímu sympoziu, Cheb, 21.–23. září 2006*. Edd. Eva DITTOVÁ – 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.
- BALON, J., *Teorie komunikativního jednání Jürgena Habermase*, in: J. Šubr (ed.) *Soudobá sociologie II, Teorie sociálního jednání a struktury*, Praha 2008, s. 185–203.
- BĚLOHRADSKÝ, V., *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby*, Praha 2007.
- BENEŠ, M., *Úvod do andragogiky*, Praha, 1997.
- BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998.
- BLOCKLEY, M. – HEMS, A. (eds.), *Heritage Interpretation*, London 2006.
- BOYD, R., D. – MYERS, G., J., *Transformative Education*, *International Journal of Lifelong Education* 7/4, 1998, s. 261–284.
- BRABCOVÁ, A. (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003.
- BUBER, M., *Já a Ty*, Praha 2005.
- 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: Knowing through Action Research*, Victoria Australia 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.
- 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., *Research Methods in Education*, London 1994.

- COOPER, S., *Jack Mezirow. Transformational Learning* [online] Dostupné z: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html> [cit. 2015-14-07].
- COPELAND, T., *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006.
- CORBISHLEY, M. – HENSON, D. – STONE, P. (eds.), *Education and the historic environment*, London 2004.
- 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. 2015-06-18].
- CRANTON, P., *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco 1994.
- 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 2007.
- ČERNÁ, A. – ŠUMBERA, A., *Relikviář sv. Maura. Památka evropského významu – historie a proces restaurování*, Libice nad Cidlinou 2002.
- DALLMAYR, F. D., *The Discourse of Modernity: Hegel, Nietzsche, Heidegger and Habermas*, in M. Passerin d'Entreves and S. Benhabib (eds.), *Habermas and the Unfinished Project of Modernity*, Cambridge 1996, s. 59–96.
- DALOZ, L. A., *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*, San Francisco 1999.
- DAŇKOVÁ, L. – KULICH, J. – TOUŠKOVÁ, B., *Škola pro život II. Jak na ekologickou /environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*, Praha 2009.
- DAVIDSON, D., *Subjective, intersubjective, objective*, Oxford 2001.
- DAVIS, P., *Ecomuseums, a sense of place*, Leicester 1999.
- DE TROYER, V. a kol. *Heritage in the classroom. A Practical manual for teachers*, Antwerp 2005.
- DENZIN, N., K. – LINCOLN, Y., S., *The Qualitative Inquiry Reader*, London 2002.
- Diamo, *Jeremenko (komplex vodní jámy Jeremenko)* [online] Dostupné z: <http://www.diamo.cz/jeremenko> [cit. 2015-05-07].
- DIRKX, J. M., *Nurturing Soul in Adult Learning*, *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 1997, s. 79–88.
- DOČEKAL, V. – BARTOŇKOVÁ, H. – ŠIMEK, D. *Základy andragogiky pro sociální pracovníky*, Olomouc 2013.
- 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.

- DVOŘÁKOVÁ, M., *Klíčové faktory efektivity vzdělávacích programů* [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/klicove-faktory-efektivite-vzdelavacich-programu> [cit. 2015-07-10].
- DVOŘÁKOVÁ, M., *Možnosti a limity vzdělávání starších dospělých*, in: M. Krystoň – Michal Šerák – Łukasz Tomczyk (edd.), *Nové trendy ve vzdělávání seniorů. Nowe trendy w edukacji seniorów*, Banská Bystrica, Praha, Krakov 2014, s. 73–80.
- ELLIOTT, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham 1991.
- English Heritage, *Making the Past Part of Our Future: English Heritage Strategy 2005–2010*, Swindon 2005.
- FAIRCLOUGH, G. – HARRISON, R. – JAMESON, J., H. – SCHOFIELD, J. (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008.
- FAIRCLOUGH, G., *New Heritage, an Introductory Essay: People, Landscape and Change*, in: G. Fairclough – R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield, *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 297–312.
- Fakulta architektury ČVUT, *Studium* [online] České vysoké učení technické. Dostupné z: <http://www.fa.cvut.cz/Cz/Studium> [cit. 2015-07-16].
- FOLTÝN, D. – HAVLŮJOVÁ, H. (ed.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, Praha 2013.
- FOLTÝN, D. a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008.
- FONTÁNA, D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997.
- FREIRE, P., *Pedagogika utlačенých*, *Kritické listy* 25 [online] Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire [cit 2015-20-07].
- FREIRE, P., *Pedagogy of the Opressed*, Harmonswoth 1970.
- 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 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].
- GARDNER, H., *Dimenze myšlení*, Praha 1999.
- GIRSA, V. – HANZL, M. – MICHONOVÁ, D. – WIZOVSKÝ, T., *Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace*, Praha 2009.
- GIRSA, V. – HANZL, M. – MICHONOVÁ, D. – WIZOVSKÝ, T., *State Castle Bečov – Project of Conservation and Presentation of the Horní hrad (The Upper Castle)*, Praha 2009. HABERMAS, J., *Knowledge and Human Interests*, Boston, 1971 (něm. 1968).

- GNIRS, A., *Petschau. Geschichte und Bauwerk einer Burg und der unter ihrem Schutze entstandenen bürgerlichen Siedlung*, Augsburg 1932.
- GNIRS, A., *Topographie der historischen und kunstgeschichtlichen Denkmale in der Bezirken Tepl und Marienbad*, Augsburg 1932.
- HABERMAS, J., *Poznání a zájmy*, Filosofický časopis 2, 1967, s. 189–198
- HABERMAS, J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt nad Mohanem, 1981.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*, Praha 2010.
- HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L., *Zážitkově pedagogické učení*, Praha 2009.
- HAVLŮJOVÁ, H., *Dobrodružství stavební historie pro druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií – metodické podklady pro učitele*, 2009, interní materiál.
- HAVLŮJOVÁ, H., *International Centre for Cultural and Heritage Studies*, Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce 47/2, 2009, s. 38–41.
- 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., *Pedagogická reflexe*, in: M. Fulková – L. Hajdušková – V. Sehnalíková, *Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*, Praha 2012, s. 261–265.
- HAVLŮJOVÁ, H., *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé: Tři příklady z vysokoškolské praxe*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2013, s. 29–40.
- 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. – HUDEC, P. – INDROVÁ, M. a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky prvního stupně základních škol*, Praha 2015.
- HAVLŮJOVÁ, H. – CHARVÁTOVÁ, K. – INDROVÁ, M. a kol., *Památky nás baví 2. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům*, Praha 2015.
- HAVLŮJOVÁ, H. – INDROVÁ, M. – SVOBODA, P. a kol., *Památky nás baví 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací*, Praha 2015.
- HAVLŮJOVÁ, H. – LEŠNEROVÁ, J. (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*, Praha 2012.
- HAVLŮJOVÁ, H. – NAJBERT, J. a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014.
- HAVLŮJOVÁ, H. – ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ), K. – ŠVEHLOVÁ, A., *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 50–58.

HAVLŮJOVÁ, H. – SLÁDKOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealia Musea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 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.

HEIDEGGER, M., *O pravdě a Bytí*, Praha 1993.

HEIN, G. E., *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.

HEIN, G. E., *The Constructivist Museum*, *Journal for Education in Museums* 16, 1995, s. 21–23.

Hlavní město Praha, *Projekty* [online] Dostupné z: www.prahafondy.eu/cz/oppa/projekty/1681_studentska-mise-pri-zhodnoceni_regcislo6329.html?support=19®cislo=&zadpartner=&obsah=&z=-all&stranka=10. Webová prezentace projektu viz: <http://www.studentskamise.cz/#>. [cit. 2015-12-07].

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.

HORÁČEK, R., *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998.

HORYNA, M., *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 42–51.

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., *Pěstování vztahu ke kulturně historickému dědictví jako součást počátečního vzdělávání: východiska, zkušenosti, výhled*, *Marginalia historica*, 2015 (v tisku).

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.

In medias res: Attingham Trust, Zprávy památkové péče, 69/3, 2009, s. 157–194.

International Council on Monuments and Sites, *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].

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

JANÁL, J., *Archeologie Květní zahrady*, in: *Ingredere hospes VII.*, Sborník příspěvků z mezinárodní odborné konference „Národní centrum zahradní kultury v Kroměříži – obnova památky UNESCO“, Kroměříž 2014, s. 68–75.

JARVIS, P., *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, New York 2004.

JESENSKÝ, J., *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*, Praha 2000.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, *Kulturní studia (jednooborové studium)* [online] Dostupné z: <http://www.ff.jcu.cz/kulturni-studia-jednooborove-studium-> [cit. 2015-07-12].

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, *Studijní programy a katalog předmětů: Památková péče* [online] Dostupné z: <http://ects.jcu.cz/search/> [cit. 2015-07-12].

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

KARGEROVÁ, V. – KREJČOVÁ, J. Jitka Krejčová, *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.

KLÁT, J. - MATĚJ, M., *Národní kulturní památka důl Michal/Petr Cingr v Ostravě*, Ostrava 2006.

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

KOLÁŘ, J., *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*, Brno 2013.

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

KOMENSKÝ, J., Á., *Orbis sensualium pictus*, Beroun 2012.

KOMENSKÝ, J., Á., *Velká didaktika*, Brno 1948.

KOPŘIVA, K., *Lidský vztah jako součást profese*, Praha 2013.

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

KRATOCHVÍL, Z., *Výchova, zřejmost, vědomí*, Praha 1995.

KROTH, M. – BOVERIE, P., *Life Mission and Adult Learning*, *Adult Education Quarterly* 50/2, 2000, s. 134–149.

KUBÁLEK, J. – MUNZAR, Z. – PÍSECKÝ, Z., *Metody organizace a řízení studia*, Praha 1972.

KYNCLOVÁ, J., *SHP Důl Michal*, Metodické centrum technických památek a průmyslového dědictví NPÚ v Ostravě, 2009–2011, nepublikováno.

L`Insitute National du Patrimone, *Formation permanente* [online] Dostupné z: <http://www.inp.fr/Formation-initiale-et-permanente/Formation-permanente> [cit. 2015-06-17].

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]

Les villes et pays d'art et d'histoire [online] Dostupné z: <http://www.vpah.culture.fr/> [cit. 2015-07-09].

- LÉVINAS, E., *Totalita a nekonečno*, Praha 1997.
- LEIRMAN, W., *Čtyři kultury ve vzdělávání: Expert, inženýr, prorok a komunikátor*, Praha 1996.
- LEIRMAN, W., *Four Cultures of Education: Expert, Engineer, Prophet, Communicator*, Bern 1994.
- MacISAAC, D., *The Critical Theory of Habermas* [online]. Dostupné z: <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html> [cit. 2015-07-14].
- MALACH, J., *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová – E. Šteflíčková, *Pedagogika II.*, Ostrava 1993.
- Masarykova univerzita v Brně, Ústav archeologie a muzeologie, *Program konference Muzeo50* [online] Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/waom/home/konference/program-konference>. [cit. 2015-07-09].
- Masarykova univerzita v Brně, Katedra výtvarné výchovy, *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění* [online] Dostupné z: <https://www.muni.cz/study/fields/10475?lang=cs> [cit. 2015-07-11].
- Masarykova univerzita v Brně, Seminář dějin umění, *Základní struktura studia* [online] Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/dejum/content/studium/zakladni_struktura_studia.php. [cit. 2015-07-16].
- Masarykova univerzita v Brně, Ústav archeologie a muzeologie, *Muzejní pedagogika* [online] Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/phil/podzim2011/MUII07> [cit. 2015-07-11].
- 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.
- 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].
- McNIFF, J. – WHITEHEAD, J., *Action Research: Principles and Practice*, London 2002.
- MEZIROW, J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on the Theory in Progress*, San Francisco 2000.
- MEZIROW, J., *Perspective transformation*, *Adult Education* 28/2, 1978, s. 100–110.
- MEZIROW, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991.
- MEZIROW, J., *Understanding Transformation Theory*, *Adult Education Quarterly* 44/4, 1994, s. 222–232.
- 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, *Rámcové vzdělávací programy* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 2015-06-18].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007.
- Monasterium aneb Nebojte se klášterů* [online] Dostupné z: <http://monasterium.historickededictvi.com> [cit. 2015-04-25].
- MOON, J. A. a kol., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*, Brno 2013.
- MORGAN, D., *Focus Groups as Qualitative Research*, London 1996.

- MRÁZOVÁ, L. – JAGOŠOVÁ, L., *K rozšíření výuky muzejní pedagogiky na muzeologii FFMU*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2007, s. 15–22.
- MURPHY, A., *Revisiting Leirman's four cultures of education: expert, engineer, prophet, communicator*, Level 3 [online] Dublin Institute of Technology, March 2015. Dostupné z: <http://level3.dit.ie/html/Issue%2012/Murphy/murphy.pdf> [cit. 2015-07-16].
- MUŽÍK, J., *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, Plzeň 2005.
- Nadace Partnerství, *Komunitní rozvoj* [online], 2012. Dostupné z: <http://www.nadacepartnerstvi.cz/vzdelavani/o-metodach> [cit. 2012-14-05].
- Nadace Partnerství, *Metody komunitního rozvoje*, Brno 2012.
- Národní památkový ústav, *Hrady, zámky, quo vadis? Správa a rozvoj zpřístupněných památkových objektů jako specifický multidisciplinární soubor činností*, Praha 2009.
- Národní památkový ústav, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, Praha 2007.
- Národní památkový ústav, *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/news/3464-n/> [cit. 2015-05-05].
- Národní památkový ústav, SHZ Bečov, *Fakultní památkový objekt: Bečov a pražská Pedagogická fakulta uzavřely spolupráci* [online] 29. května 2013. Dostupné z: <http://www.castlebecov.eu/edukace/akce-a-aktuality-1/?pageshowing=5&more=36#news36>. [cit. 2015-05-05].
- Národní památkový ústav, ÚOP České Budějovice, *Kurz památkové péče* [online] Dostupné z: <http://www.npu-cb.eu/prednasky-konference-pedagogicka-cinnost/kurs-pamatkove-pece-pro-ff-ju/> [cit. 2015-07-07].
- Národní památkový ústav, ÚOP v Českých Budějovicích, *Klášter cisterciáků ve Zlaté Koruně*, České Budějovice 1997.
- Národní památkový ústav, ÚPS České Budějovice, *Projekt Centrum studijních pobytů na zámku v Českém Krumlově* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ups-cb/centrum-studijnich-pobytu/> [cit. 2015-12-07].
- Národní ústav lidové kultury, Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví [online] Dostupné z: <http://www.nulk.cz/files/kestazeni/umluva.pdf> [cit. 2015-06-17].
- NEHYBA J. a kol., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*, Brno 2014.
- Newcastle University, *International Centre for Cultural and Heritage Studies* [online] Dostupné z: <http://www.ncl.ac.uk/sacs/icchs/> [cit. 2015-07-09].
- NEWMAN, M., *Educating for a Sustainable Democracy*, in: P. Willis – S. McKenzie – R. Harris (eds.) *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, New York 2009, s. 83–92.
- Office national d'information sur les enseignements et les professions, *Les écoles du patrimoine* [online] Dostupné z: <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Principaux-domaines-d-etudes/Les-ecoles-d-art/Les-ecoles-du-patrimoine> [cit. 2015-06-17].
- OKD, *Cvičná štola dolu Paskov* [online] Dostupné z: <http://www.postopachokd.cz/putovni-cile/cvicna-stola-dolu-paskov-id:2/> [cit. 2015-05-07].
- Ostravská univerzita v Ostravě, Katedra dějin umění, *Charakteristika Katedry dějin umění* [online] Dostupné z: <http://www.osu.cz/index.php?id=7784>. [cit. 2015-07-11].

- PALOUŠ, R., *Paradoxy výchovy*, Praha 2009.
- 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.
- PETLÁK, E. – KOMORA, J., *Vyučovanie v otázkách a odpovediach*, Bratislava 2003.
- 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.
- Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* [online] Dostupné z: <http://www.dvmonitor.cz/aktuality/575-plan-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku> [cit. 2015-07-17].
- POLÁKOVÁ, J., *Filosofie dialogu*, Praha 1995.
- 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.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha 2004 a 2009
- PTÁČEK, L. – RŮŽIČKA T. (edd.), *Jak pře(d)kládat svět: Základy dobré interpretace*, Brno 2012.
- PUŠKINOVÁ, M., *Řízení školy*, Legislativa, srpen 2014, s. 12.
- RIEGL, A., *Moderní památková péče*. Edd. Ivo HLOBIL a Ivan KRUIS, Praha 2003.
- ROHLÍKOVÁ, L. – VOJVODOVÁ, J., *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*, Praha 2012.
- ROSENZWEIG, F., *Nové myšlení*. Praha 1994.
- ROYT, J., *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006.
- 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, Praha 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.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- SLAVÍK, J. – CHRZ, V. – ŠTECH, S. a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha 2014.
- Slezská univerzita v Opavě, *Programy a obory* [online] Dostupné z: <http://www.slu.cz/fpf/cz/studijni-oddeleni/prijimaci-rizeni/2015-2016/programy>. [cit. 2015-07-11].

- SMITH, M. K., *Lifelong learning* [online] The Encyclopedia of Informal Education, 2001. Dostupné z: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> [cit. 2015-06-17].
- SMRTOVÁ, E. – ZABADAL, R. – KOVÁŘÍKOVÁ, Z. (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012.
- SOKOL, P. – WIZOVSKÝ, T. – CINK, O., *NKP SHZ Bečov – průvodcovský text prohlídkový okruh: Hrad*, 2009, nepublikováno.
- SOKOL, P. – WIZOVSKÝ, T., *Archeologické profilování jako součást vzdělávacích programů*, in: *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví* [online] 2013. Dostupné z: <http://www.archeologienadodah.cz/clanky/workshop-edukace-prezentace-archeologickeho-kulturniho-dedictvi> [cit. 2013-07-07]
- SOKOL, P., Šibenice v Bečově nad Teplou a archeologie popravišť, *Archeologické rozhledy* 55/4, 2003, s. 736–766.
- SOKOL, P., Šibenice v Bečově nad Teplou, hrdelní soudnictví a archeologie, in: *Západočeský historický sborník* 8, 2003, s. 101–127.
- STARÝ, K. a kol., *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*, Praha 2008, s.104–107.
- STONE, P. G. – MACKENZIE, R. (eds.) *The Excluded Past: Archaeology in Education*, Oxon 1990.
- STONE, P. G. – MOLYNEAUX, B. L. (eds.) *The Presented Past: Heritage, Museums and Education*, Oxon 1994.
- STONE, P. G. – PLANEL, P. G. (eds.) *The Constructed Past: Experimental Archaeology, education and the public*, Oxon 1999.
- STRAUSS, A. L. – CORBIN, J., *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Boskovice 1999.
- Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, Škola pro udržitelný život – přehled realizovaných projektů [online] 2010. Dostupné z: www.skolaprozivot.cz/publikace [cit. 2012-03-02].
- STUHLÍKOVÁ, A., *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, *Zprávy památkové péče* 72/2, 2012, s. 130–132.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Muzejní a galerijní pedagogika ve službách Národního památkového ústavu: příspěvek k projektu Památky nás baví*, příspěvek na mezinárodní konferenci Vzdělávací obsah v muzejní edukaci, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, u 23.–24. 4. 2014.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Nejen Brno, staveb plno!*, poster na mezinárodní konferenci Vzdělávací obsah v muzejní edukaci, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, u 23.–24. 4. 2014.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, *Zprávy památkové péče* 70/1, 2010, s. 66–67.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ*, *Múzeum* 60/1, 2014, s. 54–55.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Triáda pracovníků NPÚ na kolokviu Muzea pro všechny*, *Zprávy památkové péče* 72/1, 2012, s. 66–67.
- Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*, 1987.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.

ŠOBÁŇOVÁ, P., *Muzejní a galerijní pedagogika a její zastoupení na českých univerzitách*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2013, s. 11–14.

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 myslí otevřená*, in: Brabcová, A. (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 66–85.

ŠUBRT, J. – VINOPAL, J. a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha 2012.

TAYLOR, E. W., *Transformative learning: A critical review*, Columbus 1998.

TILDEN, F., *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill 1967.

TINNING, R., *Reading action research: notes on knowledge and human interests*, *Quest* 44, 1992, s. 1–14.

Týden výtvarné kultury v Brně, *Program* [online] Dostupné z: <http://www.tvk-brno.cz/soubory/program-tvk6.pdf> [cit. 2015-05-14].

Univeristy of Leicester, Leicester Learning Institute, *Generic Learning Outcomes – Measuring Learning Impact in Museums* [online] Dostupné z: <http://www2.le.ac.uk/offices/lli/rd/research-methods-and-methodologies/intrepid-researcher/methods/generic-learning-outcomes-measuring-learning-impact-in-museums> [cit. 2015-07-09].

Université de Nantes, *Master 2 Spécialité: Analyse des pratiques culturelles/Medienkulturanalyse* [online] Dostupné z: http://www.univ-nantes.fr/SI00227/0/fiche___formation/&RH=INSTITUTIONNEL_FR [cit. 2015-06-17].

Université de Nantes, *Master 2 Spécialité: Valorisation du patrimoine économique et culturel* [online] Dostupné z: http://www.univ-nantes.fr/SI00122/0/fiche___formation/&RH=FORIN [cit. 2015-06-17].

University College London, Institute of Archaeology, *About the Institute of Archaeology* [online]. Dostupné z: <http://www.ucl.ac.uk/archaeology/about> [cit. 2015-07-09]

University of Leicester, *Museum Studies at Leicester* [online] Dostupné z: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies> [cit. 2015-07-09].

Univerzita J. E. Purkyně, *Bakalářské obory – studijní plány* [online] Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/ff/menu-ff/studium/2011-06-24-07-40-01/bakalarske-studium> [cit. 2015-07-11].

Univerzita J. E. Purkyně, *Navazující magisterské obory – studijní plány* [online] Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/ff/menu-ff/studium/2011-06-24-07-40-01/nav-magisterske-studium>. [cit. 2015-07-11]

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra historie, *Studentská praxe prvních ročníků* [online] Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/28-novinky/5065-studentska-praxe-prvnich-rocniku> [cit. 2015-07-11].

Univerzita J. E. Purkyně, *Vznik Centra dokumentace a digitalizace kulturního dědictví* [online] Dostupné z: <http://ff.ujep.cz/index.php/cd/menu-cd/o-centru>. [cit. 2015-12-07].

Univerzita Karlova v Praze, Ústav pro dějiny umění, *Typy studijních programů* [online] Dostupné z: <http://udu2.ff.cuni.cz/node/20> [cit. 2015-07-16].

Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra dějin umění, *Studium* [online] Dostupné z: <http://www.arthist.cz/studium.php> [cit. 2015-07-16].

Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra výtvarné výchovy, *Muzejní a galerijní pedagogika* [online] Dostupné z: <http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/obor/muzejni-a-galerijni-pedagogika/> [cit. 2015-07-11].

Univerzita Pardubice, *Kulturní dějiny – Péče o kulturní dědictví* [online] Dostupné z: <http://www.upce.cz/ff/studium/magisterske-studium/kd-pkd.html> [cit. 2015-07-11].

Univerzita Pardubice, *Kulturní dějiny – Regionální* [online] Dostupné z: <http://www.upce.cz/ff/studium/magisterske-studium/kd-reg.html>. [cit. 2015-07-11].

VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých. Opora předmětu kombinovaného studia*, 2011, interní studijní materiál Akcent College.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*, Praha 2008.

VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno 2004.

VAŠUTOVÁ, J., *Specifika vzdělávání učitelů z praxe*, Učitelské listy [online] říjen 2009. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jaroslava-vasutova-specifika-vzdelavani.html> [cit. 2015-07-17].

VAŠUTOVÁ, J., *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*, Praha 2002.

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.

VRLA, R., *Teze ke stavebním dějinám Rotundy v kroměřížské Květní zahradě*, in: *Ingredere hospes VII.*, Sborník příspěvků z mezinárodní odborné konference „Národní centrum zahradní kultury v Kroměříži – obnova památky UNESCO“, Kroměříž 2014, s. 88–99.

VYGOTSKIJ, L. S., *Myšlení a řeč*, Praha 1970.

Vysoká škola chemicko-technologická, Ústav chemické technologie restaurování památek, *Studium* [online] Dostupné z: <http://old.vscht.cz/homepage/rud/index/studium> [cit. 2015-07-16].

WALTEROVÁ, E. – ČERNÝ, K. – GRÉGR, D. – CHVÁL, M., *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha 2010.

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

WASKOVÁ, M., *Bečov nad Teplou, horní hrad, Epigrafická pasportizace*, Plzeň 2006.

WASKOVÁ, M., *Bečov nad Teplou, horní hrad, Komplexní archivní průzkum k dějinám objektu*, Plzeň 2008.

ZDRÁHALOVÁ, H., *Studenti si zkoušejí práci památkářů. V Praze pátrají po vzácných stavbách*, iForum. Časopis Univerzity Karlovy [online] 24. února 2014. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15064.html>.

ZELINA, M., *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava 2007.

Použité právní předpisy

Zákon č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Autoři a zdroje fotografií

Archiv edukačního centra NPÚ v Ostravě: Obr. 54, 55.

Archiv Kateřiny Samojské: Obr. 15, 16.

Archiv NPÚ: Obr. 47, 64.

Vojtěch Brtnický: Obr. 74.

Renata Cveková: Obr. 31.

Kamila Durychová: Obr. 14.

Hana Havlůjová: Obr. 8.

Petr Havrlant: Obr. 40.

Veronika Havrlantová: Obr. 1, 48, 49, 51, 52.

Jan Hrbáč: Obr. 29.

Petr Hudec: Obr. 2, 12, 13, 17, 18, 21, 22, 25, 27, 28, 30, 65, 68.

Ondřej Charvát: Obr. 10.

Miroslav Indra: Obr. 6.

Květa Jordánová: Obr. 50, 53.

Libor Karásek: Obr. 3, 34, 43, 69.

Viktor Mašát: Obr. 32.

Jiří Mikulica: Obr. 66.

Alena Najbertová: Obr. 11.

Lenka Psotová: Obr. 41, 67.

Nada Rezková Příbylová: Obr. 4, 44, 71.

Alison Smith: Obr. 7.

Petr Sokol: Obr. 37.

Alice Stuchlíková: Obr. 9, 35.

Lenka Svášková: Obr. 33, 36, 38, 42, 46, 56, 61, 62, 63.

Alena Švehlová: Obr. 57.

Dagmar Wizovská: Obr. 26, 39, 45, 58, 59, 60, 70.

Obrazové glosy bez uvedení čísla snímku: Petr Hudec.

Summary

Enjoying Czech Heritage 3: Handbook on Design, Implementation and Evaluation of Heritage Learning Programmes for Teachers

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 learning and training programmes for teachers becomes one of the project outputs. In general, it seeks to answer the question “How to share responsibility for sustainability of cultural heritage with adults who are involved in higher and further education”. In particular, it focuses on initial teacher training and continuing professional development. It provides a basic theoretical insight into the concept of heritage education and learning for adults and summarizes practical guidelines for the development of training programmes, including ways of communication or use of teaching and learning tools. Four examples of good practice that are presented in the last section of the book illustrate possibilities of unlocking educational potential of authentic ambience of various heritage sites (e. g. industrial area, castle and chateau, monastery, historical gardens) in order to meet the targets of both higher and further teacher 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 learning and training programmes for adults, especially teachers.

Památky nás baví 3

Potenciál kulturního dědictví pro vysokoškolské a další vzdělávání pedagogů

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

Hana Havlůjová, Kateřina Charvátová, Martina Indrová, Dušan Klapko a kol.

Praha 2015

Autoři a autorky příkladů dobré praxe: Květa Jordánová, Dagmar Wizovská, Robert Skopek, Naďa Rezková Příbylová, Petr Hudec, Eva Neprašová a Šárka Kosová.

Na publikaci dále spolupracovali: Tomáš Wizovský, Kateřina Samojská, Anna Svobodová, Petr Havrlant a Jiří Rezek.

Odborné recenze: Eva Semotánová, Lenka Krušinová

Jazyková redakce: Irena Tobiášková

Ilustrační fotografie: Vojtěch Brtnický, Renata Cveková, Kamila Durychová, Hana Havlůjová, Petr Havrlant, Veronika Havrlantová, Jan Hrbáč, Petr Hudec, Ondřej Charvát, Miroslav Indra, Květa Jordánová, Libor Karásek, Viktor Mašát, Jiří Mikulica, Alena Najbertová, Lenka Psotová, Naďa Rezková Příbylová, Alison Smith, Petr Sokol, Alice Stuchlíková, Lenka Svášková, Alena Švehlová, Dagmar Wizovská.

Obrazové glosy: Petr Hudec

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Tisk: Tiskárna Josef Kleinwächter

Vydal Národní památkový ústav.

Vydání první.

Praha 2015

ISBN 978-80-905631-8-6



**Každé učení usilující
o skutečnou změnu
je i pro dospělé studenty výzvou
k riskantní cestě do neznáma.**