



národní
úložiště
šedé
literatury

Památky nás baví

Havlůvová, Hana; Hudec, Petr; Jordánová, Květa; Indrová, Martina
2015

Dostupný z <http://www.nusl.cz/ntk/nusl-203217>

Dílo je chráněno podle autorského zákona č. 121/2000 Sb.

Tento dokument byl stažen z Národního úložiště šedé literatury (NUŠL).

Datum stažení: 05.05.2024

Další dokumenty můžete najít prostřednictvím vyhledávacího rozhraní nusl.cz .



PAMÁTKY nás baví

Objevujeme
kulturní dědictví
bez bariér

5



Věnováno Olze Trunečkové

•••••
PAMÁTKY
nás baví

**Objevujeme
kulturní dědictví
bez bariér**

5

Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality
edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví
pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami

Hana Havlůjová, Petr Hudec, Květa Jordánová, Martina Indrová a kol.
Praha 2015



PAMÁTKY
nás baví

Certifikovaná metodika *Památky nás baví 5. Objevujeme kulturní dědictví bez bariér* vznikla v rámci projektu „Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky“ (DF12P01OVV014), který byl podpořen Ministerstvem kultury z Programu aplikovaného výzkumu a vývoje Národní a kulturní identity (NAKI) v letech 2012–2015. Na řešení projektu spolupracovaly Národní památkový ústav, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Osvědčení č. 78 o uznání uplatněné certifikované metodiky vydalo Ministerstvo kultury České republiky dne 12. ledna 2016 (č. j. MK 2186/2016 OVV, sp. zn. MK-S 16045/2015 OVV).

Odborné recenze:

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

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

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

Na titulní straně je snímek z programu *Rotování v Rotundě* (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

Grafická úprava a sazba: Jan Krčál

Vydal Národní památkový ústav

Praha 2015

ISBN 978-80-906167-0-7



Poděkování

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

Děkujeme!

Obsah

1. Úvod	8
Komu je metodika určena?	10
Cíle metodiky	10
Stručný obsah a členění publikace	11
A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...	14
2. Vzdělávací role paměťových a památkových institucí: Teorie a praxe	19
Proměny péče o kulturní dědictví ve 21. století	20
Tradice	25
Inspirace z domova i ze zahraničí	27
Na cestě k systémovým změnám:	
Od mapování bariér k jejich překonávání	35
B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR	39
3. Speciální vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví	47
Vybrané otázky z teorie speciálního vzdělávání	49
Základní didaktický nástin (inkluzivní) památkové edukace	54
Obsah památkové edukace	54
Role památkového pedagoga	56
Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace	58
Programy „na míru“ a tři kroky k učení	60
Inkluzivní kompetence památkového pedagoga	65
Podklady pro individuální situační (sebe)reflexi	66
Příklad řízené reflexe/zpětné vazby	67
Příklad diskursivní analýzy pedagogických výpovědí	72
Didaktické a kompenzační pomůcky v památkové edukaci	75

C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci	78
4. Praktické otázky speciálního vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví	81
Specifika vzdělávání osob s tělesným postižením a zdravotním omezením ...	82
Specifika vzdělávání osob s postižením zraku	84
Specifika vzdělávání osob s postižením sluchu	90
Specifika vzdělávání osob s mentálním postižením	95
Setkání v zahradě očima intaktní populace – příklad prosociální výchovy ...	99
D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu pro v kostce	102
5. Na cestě k inkluzi: Příklady dobré praxe	106
Dotkněte se středověku (Edukační centrum NPÚ ÚOP v Telči)	111
Černá, barva uhlí (Důl Michal v Ostravě)	117
Zahrada všemi smysly (Květná zahrada v Kroměříži)	125
Zahrada jako setkání (Květná zahrada v Kroměříži)	133
6. Osobní úvaha namísto závěru	140
Poznámky	142
Seznam literatury a zdrojů	162
Autoři a zdroje fotografií	171
Summary	173

1. Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

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

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

Do tvorby, realizace i hodnocení kvality pilotních edukačních programů, z nichž pro potřeby této metodické publikace vybíráme čtyři příklady dobré praxe, se tak různou měrou zapojili nejen znalci a správci kulturního dědictví, pedagogové a speciální pedagogové, ale také lidé se speciálními vzdělávacími potřebami, zástupci poradenských center zájmových neziskových organizací.

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

Nemožnost definovat smysl a význam dědictví minulosti jednou provždy, jež vychází z poznání, že utváření společenské hodnoty kulturního dědictví je dynamický, historicky podmíněný proces, staví přinejmenším od 90. let 20. století před nové výzvy také českou památkovou péči. V demokratických společnostech totiž otázky výběru a ochrany kulturních hodnot nemohou podléhat pouze centrálně řízené regulaci, jakkoli zaštitěné expertními stanovisky. Vždy jsou rovněž předmětem veřejné diskuze a laické participace. Ve světě protkaném řadou vzájemně protichůdných, zároveň však relevantních dílčích zájmů, se již také odborníci 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 také odstraňování a překonávání bariér, které znesnadňují objevování kulturního dědictví lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.

S přáním, aby se pro Vás její čtení stalo inspirací

Vaši autoři a autorky



Obr. 1. Z výstavy „Památky nás baví“ (Dům umění v Českých Budějovicích, foto P. Hudec).

Komu je metodika určena?

Metodika *Památky nás baví 5. Objevujeme kulturní dědictví bez bariér* je určena všem zájemcům o teoretické otázky i praktické možnosti speciálního a inkluzivního vzdělávání v historickém prostředí. Přínosná může být například i pro rodiče či přátele lidí s různými druhy znevýhodnění. Inspirativní náměty k přemýšlení a metodickou podporu by však měla poskytnout zvláště **pracovníkům památkové péče, pedagogům a pracovníkům poradenských center i neziskových organizací, kteří se věnují lidem se zdravotním postižením a znevýhodněním či ohroženým sociálním vyloučením.**

Cíle metodiky

Obecným cílem metodiky je **podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón s ohledem na potřeby lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.** Publikace proto poskytuje základní teoretický vhled do problematiky památkové edukace i zcela konkrétní návody a doporučení pro tvorbu, realizaci a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro osoby se zdravotním postižením a znevýhodněním nebo ohrožené sociálním vyloučením.

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, vychovatelům a pracovníkům poradenských center i zájmových sdružení přináší publikace **didaktický přehled o možnostech, které památková edukace skýtá pro (mimo)školní výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.** Uplatnění inspirativních nápadů, vybraných metod či celých programů v praxi napomáhá prezentace čtyř případových studií formou příkladů dobré praxe.

Pro všechny zainteresované 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 zásadní jak při realizaci edukačních programů pro děti i dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami, tak při 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 (inkluzivní) památkové edukace. Zastoupeny jsou pojmy z oblasti památkové péče, speciální pedagogiky, paměťových a kulturních studií, ale také školské či kulturní politiky.
- ... jsou shrnuta také širší **teoretická a praktická východiska** metodiky. Nejprve jsou stručně představeny a posléze na příkladech z Francie, Velké Británie a České republiky ilustrovány paradigmatické změny, které ovlivňují **rostoucí význam edukace pro rozvoj udržitelné a demokratické péče o kulturní dědictví**.
- ... je podrobněji **popsán projektem ověřený model systémového řešení**, který v uplynulých čtyřech letech naznačil, za jakých předpokladů a podmínek by NPÚ, jakožto státní instituce s regionální působností, mohl zajišťovat kvalitní edukaci v historickém prostředí dostupnou také dětem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami.

V druhé části publikace...

- ... jsou představena základní teoretická **východiska speciálního a inkluzivního vzdělávání** v historickém prostředí, z nichž čerpá i didaktický nástin památkové edukace, včetně hlavních cílů a osvědčených metod. Problematika inkluzivních kompetencí památkového pedagoga je ilustrována na základě příkladů z praxe a prezentována formou didaktických cvičení a diskurzivní analýzy pedagogických výpovědí.
- ... je k dispozici **stručný popis modelové sady didaktických pomůcek** vhodných pro památkovou edukaci.

V třetí části publikace...

- ... jsou shrnuta **obecná i konkrétní doporučení** pro přípravu a realizaci edukačních programů v historickém prostředí **pro účastky s tělesným postižením a zdravotním omezením, s postižením zraku a sluchu a s mentálním postižením**. Zařazeny jsou lektorské postřehy, stejně jako výsledky zpětných vazeb účastníků. Kapitulu uzavírá příklad **prosociální výchovy intaktní populace**.
- ... 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 a lektorů i dalších příloh dokumentují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality vybraných pilotních edukačních programů. Pro potřeby této metodiky byly vybrány programy:

- **Dotkněte se středověku:** Středověk vnímáme často zkresleně, jako dobu temna, válek, nemocí a smrti, které dominují chladná kamenná hradní sídla obývaná bojovnými rytíři. Program prostřednictvím taktilního seznámení s předměty každodenní potřeby představuje středověk jako dobu hýřící barvami, důmyslnými stavebními technologiemi, lidskou zručností a vynalézavostí. Program, který unikátním způsobem propojil odborné zájmy archeologa se vzdělávacími potřebami lidí s kombinovaným postižením, vznikl na objednávku občanského sdružení pro hluchoslepé.
- **Černá, barva uhlí:** Edukační program je určen osobám s mentálním i kombinovaným postižením s doprovodem a je zaměřen na motivaci klientů centra, jejich aktivaci a seberealizaci působením technické památky. Program seznamuje účastníky se základními pojmy kame-nouhelného hornictví: uhlí, rostlina, pravěk, průmysl. Důraz je ale, spíše než na osvojování pojmů, kladen na vlastní, bezprostřední prožitky, práci s kontrastními materiály, kontakt s méně známým prostředím (důl), možnost práce s modely a přiměřenou formu fyzické aktivity (dle kognitivních a somatických schopností skupiny).
- **Zahrada všemi smysly:** Program pro osoby se zdravotním a mentálním postižením, při kterém účastníci poznávali Květnou zahradu v Kroměříži právě těmi smysly, kterými vnímají realitu.
- **Zahrada jako setkání:** Opakované setkávání se s nevidomými v Květné zahradě v Kroměříži s sebou přineslo příležitost obrácení rolí. Při organizaci barokního festivalu *Hortus magicus*, který byl v roce 2014 uspořádán u příležitosti znovuotevření rekonstruovaných zahrad, se nevidomí stali lektory. Díky svým jedinečným kompetencím umožnili návštěvníkům festivalu vnímat na nové kvalitativní úrovni modely štukové výzdoby, která zdobí zahradní pavilon zvaný Rotunda.



Památky nevidané

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

Animace – aktivity, které tzv. oživují 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;¹ užívá se také pro označení programů, jejichž cílem je udržovat a zachovat vyšší kvalitu života seniorů závislých na cizí pomoci.²

Celoživotní učení³ – nepřetržitý proces, neustálá připravenost člověka učit se; důraz je kladen na význam všech učebních aktivit, tzn. i těch, které nemají organizovaný ráz; rozlišují se obvykle tři typy celoživotního učení: **formální vzdělávání**, které vede k získání diplomů a kvalifikací v rámci formálního vzdělávacího systému; **neformální vzdělávání**, které je poskytováno mimo formální vzdělávací systém, např. v rámci pracovního zařazení nebo aktivit občanské společnosti a **informální učení**, jež je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se však jednat o učení záměrné.

Edukace – záměrné rozvíjení osobnosti člověka prostřednictvím činností, při nichž dochází k (celoživotnímu) učení; zahrnuje pojmy výchova a vzdělávání: **výchova** je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka; **vzdělávání** je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, hodnot a postojů realizovaný prostřednictvím činností, při nichž dochází k učení.⁴

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

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



Obr. 2. V kolonádě Květné zahrady v Kroměříži měly děti možnost navrátit zvuk tekoucí vody do míst, kde původně tryskala, a těšit se z tónů, které vydávají netradiční hudební nástroje, na něž je snadné hrát: kalimby a dešťové hole (foto P. Hudec).

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

Inkluzivní vzdělávání – z angl. *inclusion*, tj. zahrnutí, příslušnost k celku; zařazování všech dětí a mladých lidí do běžného vzdělávacího systému, který je na to připraven; žáci se nerozdělují podle svých vzdělávacích možností a potřeb (speciální vzdělávací potřeby, nadání, hendikepování nebo ze sociálně slabého prostředí atd.), ale spíše podle míry podpory, kterou při vzdělávání potřebují; rozvíjí kulturu školy směrem k sociální soudržnosti.⁵

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

Kulturní dědictví – podle tradiční definice souhrn kulturních statků, děl a hodnot, který přejímá mladší generace od starší;⁷ 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;⁸ 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.⁹ 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.“¹⁰

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

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

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

Návštěvník – člověk, jehož cílem bývá seznámit se blíže s navštíveným památkovým objektem; správci památek tímto slovem obvykle 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 osvěcenské tradice a konvenuje tzv. transmisivní teorii učení, které spočívá na prezentaci a memorování „hotových“, vědecky formulovaných pravd o realitě.

Památká – v nejširším slova smyslu věc, která je z různých důvodů, např. osobních, kulturních, historických či ekonomických, chráněna před fyzickým zánikem; je ztělesněním vzpomínek či kulturní paměti;¹² z hlediska památkové péče rozlišujeme **památky movité**, jež tvoří nejpočetnější část památkového fondu (např. umělecká výtvarná díla malířství, sochařství, stejně jako díla uměleckého řemesla, liturgické předměty, hudební památky, ale i technická díla, architektonické články ze zaniklých staveb, archeologické nálezy),¹³ 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.¹⁴

Památková edukace – z pedagogického hlediska se jedná o specifický typ mimoškolní výuky, nebo volnočasové vzdělávací aktivity, která nejenže probíhá v autentickém historickém prostředí, ale památky a památkovou péči, resp. kulturní dědictví v celé jeho šíři, chápe jako svůj vzdělávací obsah; mezi hlavní činitele památkové edukace patří kromě obsahu zejm. účastníci edukačních programů a památkový pedagog; hl. cílem památkové edukace je rozvíjení kladného vztahu všech generací ke kulturně historickému dědictví (viz *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.¹⁵

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.¹⁶ Pro potřeby památkové edukace využíváme tento pojem jako zastřešující pro všechny typy území s plošnou ochranou, tj. rezervace, zóny i pásma.

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

Památková péče – cílená, avšak z podstaty věci problematická snaha o zachování vybraných částí movitého a nemovitého kulturního dědictví; hlavními nástroji jsou evidence, ochrana, popř. i různé způsoby záchrany památek (konzervace, restaurování, rekonstrukce); v mezinárodním kontextu 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).¹⁷

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 (viz *Kapitola 3*).

Rámcové vzdělávací programy¹⁸ – základní kurikulární dokumenty, které na státní úrovni definují cíle počátečního vzdělávání, tj. předškolního, základního a středoškolského; pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byla vydána zvláštní příloha. Vytvářeny jsou na státní a školské úrovni. Školní vzdělávací programy pak řeší podobu výchovy a vyučování na jednotlivých školách v České republice.

Socializace – dlouhodobý proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, osvojuje si její hodnoty, normy, chování a učí se sociálním rolím; z hlediska začleňování postižených a znevýhodněných lidí je za nejvyšší míru jejich socializace považována sociální integrace, tj. stav, kdy se plně podílejí na všech společenských činnostech.

Speciální vzdělávání – vzdělávání dětí a mladých lidí se **speciálními vzdělávacími potřebami**; tzn. podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) a návazných předpisů **žáků se zdravotním postižením** (s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem, vývojovými poruchami učení nebo chování (§16, odst. 2) a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním;¹⁹ **zdravotním znevýhodněním** se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (§16, odst. 3, příp. odst. 6); **sociálním znevýhodněním** pak rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvl. právního předpisu (§16, odst. 4, příp. odst. 6);²⁰ v souvislosti s rostoucí potřebou celoživotního učení se pojem rozšiřuje také na vzdělávání dospělých a seniorů.

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

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

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



Obr. 3. Z programu „Michal a uhlí“ (Důl Michal, foto Archiv správy dolu Michal).

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.²¹ 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.²² Přestože podle Grahama Fairclougha zejména ve střední Evropě uvedený postup z různých důvodů dosud převažuje,²³ na mezinárodním poli jsou ve hře stále častěji i přístupy další.²⁴

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“.²⁵ 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.²⁶

Posun od „regulace“ k „participaci“, jak uvedenou změnu trendů stručně popsala britsko-australská manažerka a konzultantka v oblasti kulturního dědictví Kate Clarková,²⁷ 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.²⁸ 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.“²⁹

Také český historik umění Mojmir Horyna připomíná v esejí *O smyslu památek a péče o ně*³⁰ 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.“³¹ 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.“³²

Za povšimnutí jistě stojí, že Mojmir Horyna čerpal inspiraci pro citovanou úvahu o demokratické povaze péče o památky nikoli z anglosaské, ale ze středoevropské tradice. Kritický návrat *ad fontes*, tedy zejména k Rieglově struktuře památkové hodnoty, již dominuje hodnota stáří,³³ vedený optikou heideggerovské „světovosti“ a „světovornosti“ lidského života,³⁴ 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 diskuze a laické participace. Kritéria, na jejichž základě je kulturní dědictví vybíráno, mají podle ní zároveň tendenci zohledňovat stále více aspektů hodných ochrany či péče. Tradiční kritéria jako stáří, krása nebo národní význam nejsou nahrazována, ale spíše doplňována o nové koncepty jako historická paměť, místní specifika nebo kulturní pluralita.³⁵ 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.³⁶

Komplexní soubor strategií, které v globálním i lokálním měřítku umožňují pomocí ekonomických nástrojů uspokojit sociální potřeby při respektování environmentálních limitů,³⁷ ovlivňuje od začátku poslední dekády 20. století řadu veřejných politik, přičemž ani péče o kulturní dědictví není výjimkou.³⁸ 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,³⁹ společná východiska převládají a oba přístupy se mohou navzájem doplňovat.⁴⁰ 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.“*⁴¹

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,⁴² edukace (tj. výchova a vzdělávání) a marketing⁴³ (viz Obr. 4).⁴⁴



Obr. 4. Udržitelnost společenské hodnoty kulturního dědictví.⁴⁵

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.⁴⁶ Ukázalo se, že výchovu a vzdělávání, zvláště mají-li dopad na hodnotovou orientaci a postoje veřejnosti, není radno podceňovat ani zanedbávat. Z hlediska udržitelnosti kulturní rozmanitosti světa jsou totiž stejně důležité jako fyzická a legislativní ochrana hmotného i nehmotného dědictví, nebo dotační politika a generování zisku, jež umožňují zajistit nejen údržbu a provoz již existujících památek, ale podporují také vznik nových kulturních artefaktů.

Příkladem zahraniční organizace, která na počátku nového tisíciletí udala tón celosvětovému trendu zpřístupňování paměťových a posléze i památkových institucí všem lidem bez rozdílu, byla bezpochyby britská organizace zastupující zájmy muzeí, galerií, knihoven a archivů (Museum, Libraries and Archives, zkr. MLA). Ve skutečnosti však jednala v souladu s první Blairovou administrativou, která svou kulturní politiku spojila právě se sociální inkluzí.⁴⁷ Jedním z dosud patrných a mnohými obdivovaných výsledků prvních kol vyjednávání bylo zrušení vstupného do národních britských muzeí a galerií. Zvítězil argument, že jsou-li tyto instituce dotovány z daní, mají být pro veřejnost, která daně platí, přístupné bez omezení.

Dalšími, na první pohled viditelnými změnami, se staly stavební úpravy, podporující otevřenost a přívětivost prostředí, kde se nachází jen minimum fyzických bariér. Vybudovány byly

například nové vstupní prostory, kavárny, muzejní obchůdky, rampy pro invalidní vozíky či kočárky, výtahy, zázemí pro rodiny s dětmi či školní skupiny, ale také interaktivní expozice. Méně nápadnou skutečností, kterou však v britských muzejních a galerijních expozicích často příjemně pocítují i cizinci, je úroveň obtížnosti textové interpretace. Změny vycházely mimo jiné z podnětu zájmových organizací, které zastupují zdravotně postižené a sociálně znevýhodněné, mezi něž se řadí i osoby, pro které není angličtina rodným jazykem. Prosazen byl úzus, aby texty odpovídaly slovní zásobě a komunikační úrovni rodilého mluvčího mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem věku.

Odtud pak můžeme odvodit i boom muzejní a galerijní edukace, který na počátku milénia vedl rovněž k zahájení rozsáhlé spolupráce paměťových institucí se školami na všech úrovních vzdělávacího systému. Podpora sociální inkluze šla tehdy již také ruku v ruce s vládní prioritou druhého Blairova volebního období, kterou bylo vzdělávání.⁴⁸

Rozmach paměťových institucí a štedrá dotační politika přinesly změny také v oblasti britské památkové péče. Nejen dvě největší organizace, National Trust a English Heritage, ale především ty menší, neváhaly po vzoru muzeí a galerií podávat žádosti k Heritage Lottery Fund o podporu fyzického zpřístupňování těžko dostupných objektů, vytváření interaktivních forem interpretace, spolupráce se školami nebo tzv. outreach projektů. Smyslem posledně zmíněných je zpřístupnit institucionálně chráněné kulturní hodnoty lidem, kteří nepatří mezi tradiční návštěvníky, ani vlastníky památek. Ať už proto, že mají menšinové etnicko-kulturní zázemí, chybějící formální vzdělání, či jim brání další objektivní důvody (např. tělesné či mentální postižení, dlouhodobá hospitalizace, chudoba, výkon trestu).⁴⁹

Tradice

Způsob prezentace českých hradních a zámeckých interiérů, historických parků i zahrad, ale také lidové architektury a technických památek má nejen dlouholetou tradici, ale mnohokrát se mu dostalo i významných mezinárodních uznání. Na první pohled se proto může zdát nepochopitelné, jsou-li osvědčené principy instalací a vědecky podložených interpretací zpochybňovány či kritizovány. Už pohled druhý však prozrazuje, že tradiční postupy běžně podléhají módním trendům, přičemž důvody bývají zcela prozaické. Prezentace památkových objektů musí obstát v konkurenci, jež panuje jak v soutěži o veřejné finanční prostředky, tak na trhu s volným časem.⁵⁰ Je však třeba se ptát, zda mají být inovace i nadále pouze důsledkem nezbytné efektivizace „turistického“ provozu objektů.

Z průzkumu, který pro NPÚ realizovala agentura International Business and Research Services (dále jen IBRS), vyplynulo, že v roce 2011 vyhovoval „turistický“ provoz památek, tj. zhruba dvouhodinový pobyt na místě zahrnující běžnou prohlídku s průvodcem, většině návštěvníků z ČR. Podle statistik se jednalo o necelé 4 miliony osob, více žen než mužů, ve věku do 59 let, s příjmem nad patnáct tisíc korun, s maturitou či vysokoškolským vzděláním, které navštívily převážně obecně známé památky, nejčastěji v doprovodu rodiny či partnerů.⁵¹ Otázkou zůstává, nakolik může být česká společnost, potažmo NPÚ coby instituce chránící veřejné zájmy, s tímto výsledkem spokojena.

Skutečnost, že zhruba třetina obyvatel ČR navštívila v roce 2011 nějakou památku, přičemž mezi devíti nejnavštěvovanějšími místy figuruje šest objektů, které jsou ve správě NPÚ, lze jistě interpretovat jako pozitivní zprávu. Na druhou stranu je z průzkumu zřejmé, že téměř stejně velkou skupinu jako středostavovské páry a rodiny tvoří respondenti, kteří památky nenavštěvují vůbec (33 %). Také oni však na systém ochrany a správy kulturního dědictví přispívají prostřednictvím daní. I proto je třeba zvážit, zda by se NPÚ neměl ucházet také o náročnou klientelu, která zatím buď neměla důvod památky navštěvovat, nebo jí stávající způsoby prezentace nevyhovují. Za úvahu také stojí, jak k tomu využít kapacity 93 zpřístupněných objektů ve správě NPÚ, které do obecného povědomí zatím výrazněji nepronikly.⁵²



Obr. 5. Vyjádření jedné z nevidomých účastnic programu „Rotování v rotundě“: „Když jsem byla malá, dotkla jsem se v Podzámecké zahradě ryby. Byla jsem za to velmi pokárána. Ani rodiče se mě nezastali. Teď jsem se mohla všeho dotýkat, moc se mně to líbilo...“ (Květná zahrada Kroměříž 2014, foto L. Psotová).

Lidé se speciálními vzdělávacími potřebami jsou, bohužel, klasický příklad. Z citovaného průzkumu IBRS, bohužel, nevyplývá, kolik ze všech respondentů patřilo k této cílové skupině a které památky navštívili. Těchto údajů se nelze dopátrat ani ve výročních zprávách NPÚ. Čistě statisticky vzato, žilo v roce 2013 v České republice 10,2 % lidí se zdravotním postižením, tj. přes 1 milion osob.⁵³ Odečteme-li zhruba čtvrtinu, kterou tvoří lidé s nejzávažnějšími handicapy,⁵⁴ zbývá stále ještě poměrně velká skupina, jež představuje z hlediska NPÚ náročnou klientelu, které stávající způsoby prezentace památkových objektů buď nevyhovují,⁵⁵ nebo jí ani nepřijde na mysl, aby památky navštívila.⁵⁶

Inspirace z domova i ze zahraničí

Podle zjištění rozsáhlého výzkumu, jehož cílem bylo empiricky doložit a souhrnně popsat příležitosti, které historické prostředí ve Velké Británii a Severním Irsku poskytuje pro celoživotní učení, má „*historické prostředí potenciál stimulovat každého, bez ohledu na věk nebo socio-kulturní původ, aby rozvíjel svou tvořivost, rozumové schopnosti i představivost, aby se aktivněji a sebevědoměji zapojil do občanského života a aby zvyšoval své porozumění místnímu, přírodnímu, regionálnímu, národnímu i globálnímu prostředí.*“⁵⁷

Jak však dokládají nejen příklady ze zahraničí, ale také zkušenosti řady českých kulturních institucí, ani historické prostředí, ani kulturní dědictví nejsou samy o sobě zárukou rozvoje tvořivosti, občanské angažovanosti nebo jiných změn v lidském chování. Z pedagogického hlediska je třeba nejprve naznačený vzdělávací potenciál vztáhnout ke vzdělávacím potřebám jedince nebo určité cílové skupiny a posléze spojit s adekvátními edukačními aktivitami, které obvykle přispějí k rozvoji znalostí, dovedností, hodnot a postojů těch, kdo mají o učení zájem.⁵⁸ Motivace a příhodné podmínky jsou pro učení v historickém prostředí jednoduše stejně nezbytné jako pro učení doma či ve škole.⁵⁹

Jsou-li však edukační aktivity v historickém prostředí organizovány s důrazem na relevantní obsah a smysluplnou participaci zúčastněných, mohou výrazně napomoci k utváření pozitivního a následně i aktivního vztahu veřejnosti ke kulturnímu dědictví. Viděli jsme již výše, že ve smyslu sociální inkluze je důležitá politická vůle a široce založená spolupráce mezi různými zainteresovanými institucemi (např. speciálního vzdělávání, zájmovými organizacemi, kontaktními centry, ústavy sociální péče). Za všechny zmiňme alespoň několik inspirativních příkladů, s nimiž se lze setkat ve Francii, Velké Británii, ale také v České republice.

Ve Francii mohou posloužit jako zdroj inspirace, zejména v oblasti široce přístupné prezentace architektonického dědictví, pařížské Muzeum francouzských památek (*Musée des Monuments français*), jež je součástí *Cité de l'architecture et du patrimoine* – instituce zaměřené na popularizaci historické i soudobé architektury, nebo Národní muzeum středověku v paláci Cluny (*Musée national du Moyen Âge – Thermes et hôtel de Cluny*).

Hlavní expozice Muzea francouzských památek návštěvníkům nabízí jedinečný způsob poznávání architektonických slohů, založený na prezentaci kopií nejvýznamnějších francouzských památek či jejich částí v poměru 1:1. Tato forma prezentace, byť velmi náročná na dostatečný prostor i finance, skýtá návštěvníkovi nebývalý zážitek z procházky mezi staletími. Zdůrazněn je analytický způsob čtení architektury, který se soustředí na vybrané exteriéry a interiéry budov, zejména sakrálních staveb.



Obr. 6. Postup výroby vitráží ilustruje haptický model, Muzeum francouzských památek, Paříž (foto M. Indra).

Vedle veřejně přístupných expozic však disponuje muzeum také jednoduše a účelně zařízenými prostory určenými ke konání edukačních programů. Základní řada programů o vývoji architektury je určena převážně školním dětem. Náročnost programů je pak odstupňována podle jejich věku. V rámci programů využívají lektori didaktické pomůcky, které slouží k aktivizaci účastníků.

Důležitou součástí expozic muzea středověku v paláci Cluny je haptická interpretace vybraných exponátů. Zejména sochařská expozice je založena na taktilním poznávání. Repliky a modely jsou uzpůsobeny potřebám nevidomých a doprovázeny texty v Braillově písmu

Ve Velké Británii má systémová podpora speciálního a inkluzivního vzdělávání v historickém prostředí různé podoby. Zatímco například National Trust staví i v případě zajištění a realizace edukačních programů na dobrovolnictví a potenciálu místních komunit, English Heritage se donedávna řídilo společnou střednědobou vzdělávací strategií, kterou naplňovali regionální koordinátoři s pomocí dalších zaměstnanců a dobrovolníků.⁶⁰



Obr. 7. „Dotýkati se dovoleno“: Exponáty a popisky pro nevidomé návštěvníky, Národní muzeum středověku v Cluny, Paříž (foto M. Indra).

Až do dubna 2015, kdy došlo k rozdělení English Heritage na dvě samostatné organizace,⁶¹ spravovala tato státní příspěvková organizace přes čtyři stovky památkových objektů a mezi její dva hlavní cíle patřilo „zpřístupňovat kulturně historické dědictví široké veřejnosti“ a „zvyšovat všeobecnou úroveň porozumění minulosti.“⁶² V posledním desetiletí existence se pak edukační tým English Heritage věnoval, kromě rozsáhlé a tradiční spolupráce se školami,⁶³ také práci s dobrovolníky a projektům, které podporovaly inkluzivní vzdělávání.

Za všechny zmiňme alespoň projekt Middleton Mystery, kdy se studenti ve věku 14–16 let ze sociálně slabých rodin zapojili do tvorby počítačové hry inspirované historií památkového objektu Belsay Hall. Budova rodinné vily z počátku 19. století, imitující podobu klasického řeckého chrámu, se nachází v severovýchodní Anglii. Autorům hry pak posloužila jako předloha pro hrací prostředí. V souvislosti s dalšími dvěma inkluzivními projekty směřovaly do areálu Belsay Castle, Hall and Gardens kroky návštěvníků, kteří tvoří jen velmi malé procento tradičních členů English Heritage. Jednak to byla skupina maminek s dětmi z pakistánské komunity usídle v blízkém Newcastleu, jednak skupina lidí, kteří se starají o své dlouhodobě nebo nevyléčitelně nemocné příbuzné.⁶⁴



Obr. 8. Vizualizace památkového objektu Belsay Hall z počítačové hry „Middleton Mystery“, která byla vytvořena v roce 2007 ve spolupráci English Heritage s žáky Ashington Community High School a společností Lateral Vision. Zdroj: Lateral Vision.⁶⁵

V České republice jsme byli v uplynulých patnácti letech svědky systematicky rozvíjené spolupráce paměťových institucí a institucí, či sdružení, která podporují sociální integraci lidí se speciálními vzdělávacími potřebami, především na poli muzejní a galerijní edukace. Na prvním místě je třeba připomenout program *Brána muzea otevřená*, který v letech 1997–2002 díky všestranné podpoře Nadace Open Society Fund přispěl nejen k rehabilitaci vzdělávací a komunitní role regionálních a městských muzeí,⁶⁶ ale také k aplikaci anglosaských konceptů tzv. nové muzeologie do české muzejně-pedagogické teorie a praxe.⁶⁷ Průběh a výsledky programu podrobně dokumentuje stejnojmenná publikace, v níž jsou některé pasáže věnovány také koncepční spolupráci muzeí a místních komunit na poli inkluzivního vzdělávání.⁶⁸

V knize lze najít rovněž doklady o činnosti občanského sdružení Hapestetika, které bylo formálně ustaveno v roce 1997. Již na počátku devadesátých let však realizovalo výstavy, jejichž cílem bylo „zpřístupnit výtvarné umění lidem se zrakovým postižením, umožnit vidícím zážitek z hmatového vnímání výtvarného díla a autorům zvýraznit další dimenzi jejich děl. Mottem výstav se stalo heslo ‚Dotýkejte se, prosím‘, jako vyjádření pocitu izolovanosti mezi lidmi navzájem a mezi lidmi a výtvarným uměním“.⁶⁹ Na podnět sdružení pak vznikly, například v Národní galerii, také stálé haptické expozice, které se dodnes těší velké oblibě.⁷⁰



Obr. 9. Záběr z haptické expozice instalované v Národní galerii v Praze, který vznikl v rámci tvůrčí dílny věnované tématu světla a stínu v barokním umění a ve fotografii (foto Miloš Strnad).

Díky rozvoji muzejní a galerijní pedagogiky však zaznamenala institucionální spolupráce v oblasti speciálního a inkluzivního vzdělávání i další úspěchy. Daří se nejen na poli základního či aplikovaného výzkumu,⁷¹ ale také přípravy odborníků, kteří jsou obeznámeni jak s muzejní a galerijní problematikou, tak s teorií a praxí vzdělávání lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.⁷² Velkou prací pak z hlediska zmapování rozmanitých potřeb znevýhodněných návštěvníků paměťových institucí odvedla také česká muzeologie.⁷³ Jak dokládá například metodika *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, ovlivnily tyto muzeologické studie také představy o standardech kvality speciální edukační nabídky zajišťované Národním památkovým ústavem.⁷⁴ Z hlediska inkluzivní památkové edukace jsou však významné i příklady projektů, které proběhly v souvislosti se zaváděním a podporou školské reformy.



Obr. 10. Haptický model kostela sv. Mořice v Olomouci, který byl vytvořen žáky Střední rezbářské školy v Tovačově pro obecně prospěšnou společnost Tyflo Centrum Olomouc, je instalován přímo v interiéru sakrální stavby (foto P. Hudec).

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*⁷⁵ se pokusil uvedenou situaci změnit a přizval k řešení různé zainteresované strany. Na základě mezioborové spolupráce teoretiků,⁷⁶ pedagogů a oborových didaktiků, v jejichž týmu pracovaly také dvě speciální pedagožky, byl pak v letech 2006–2008 vytvořen a na deseti školách ověřen koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.⁷⁷ Osvědčil se nejen ve školní praxi, ale potvrdilo se, že funguje také jako skvělá platforma pro inkluzivní spolupráci škol a paměťových institucí.⁷⁸ Jeho principy začaly být na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze uplatňovány také při přípravě (budoucích) učitelů.⁷⁹

Další projekt, jenž si kladl za cíl podpořit na základních a středních školách vzdělávání pro udržitelný rozvoj,⁸⁰ přesvědčivě dokázal, že výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví má – podobně jako výchova environmentální – předpoklady podporovat zájem dětí a mladých lidí o „naši společnou budoucnost.“⁸¹ Pilotní školní projekty byly opět vytvářeny a realizovány ve spolupráci s regionálními partnery, mezi kterými nechyběly místní paměťové instituce, neziskové organizace ani místní samospráva. Na šestnácti místech v České republice



Obr. 11. Závěrečné vyhodnocení projektu „Cesta za pověstí“, který ve spolupráci se školními a zájmovými týmy realizovalo občanské sdružení Cesta z města. Cílem bylo oživit zapomenuté osudy lidí, míst i krajiny v karlovarském regionu (Poutní kostel Navštívení Panny Marie, Skoky u Žlutic, foto archiv sdružení).

pak ve školním roce 2010/2011 přispěly k poznávání, propagaci i ochraně kulturní krajiny, hmotného i nehmotného dědictví.⁸² Na některých z těchto projektů participovali i tentokrát žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (např. *Stroj času, Život a školství v Hodslavicích za doby Františka Palackého a dnes*), jiné se uskutečnily v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením (např. *Romano bijav – Romská svatba, Cesta za hvězdou*). Osm nejzdařilejších projektů bylo zpracováno do podoby příkladů dobré praxe.⁸³

Uvedené přístupy a příklady nelze pochopitelně považovat za výjimečné nebo ojedinělé. Systematický rozvoj pozitivní hodnotové orientace společnosti ve vztahu k místnímu kulturnímu dědictví podporovala v minulém desetiletí i celá řada dalších projektů a aktivit.⁸⁴ Některé přitom čerpaly rovněž z bohaté tradice českého speciálního školství, jiné spolupracovaly se zájmovými organizacemi zdravotně a sociálně znevýhodněných obyvatel České republiky.⁸⁵ Nadmíru příkladné je v tomto směru dlouholeté působení občanského sdružení Neratov, které již v roce 1992 spojilo obnovu obce vysídlené po druhé světové válce, včetně poutního kostela Nanebevzetí Panny Marie, s podporou kvalitního života znevýhodněných dětí a dospělých.⁸⁶ Díky zkušenostem a úspěchům, které přinášejí projekty sociální integrace, získává stále větší podporu také koncept inkluzivního vzdělávání.⁸⁷ Právě v jeho kontextu by jistě bylo možné dále rozvíjet také přijatelnější model zpřístupňování památkových objektů NPÚ.



Obr. 12. Srdcem poutního místa v Neratově je barokní kostel Nanebevzetí Panny Marie s pozoruhodným zastřešením. Život poničené památce i vysídlené obci vrací od roku 1992 Sdružení Neratov, o. s., které zde vybudovalo komunitu pomáhající dětem i dospělým s postižením a sociálním znevýhodněním (foto T. Jung).

Na cestě k systémovým změnám: Od mapování bariér k jejich překonávání

Také územní odborná pracoviště NPÚ a správy památkových objektů však realizovaly v uplynulé dekádě řadu zajímavých projektů, které většinou testovaly možnosti a limity zpřístupnění památkových objektů lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.⁸⁸ V několika případech se však již zaměřily také na otázky rozvíjení edukačního potenciálu kulturního dědictví ve vztahu k těmto cílovým skupinám.

Na prvním místě je tak třeba zmínit především vznik a několikanásobnou reedici průvodce *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér*.⁸⁹ Peripetie projektu jsou dokladem vskutku komplikované cesty, kterou se NPÚ vydal vstříc lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.⁹⁰ Výsledkem je velmi podrobný, v terénu ověřený soupis dostupných památek, který se však zaměřil na specifické potřeby pouze jedné, byť relativně velké skupiny návštěvníků – osoby s tělesným postižením, respektive vozíčkáře. I přesto se, jak název publikace napovídá, od dotyčné cílové skupiny očekává značná vnitřní motivace a zároveň tolerance. Návštěvníci musejí především chtít příslušné památkové objekty navštívit, ale měli by být rovněž skromní ve svých očekáváních. Mnohdy se totiž nedostanou dál než na nádvoří.⁹¹

Rozdílný přístup k integraci znevýhodněných návštěvníků volil projekt *Naslepo hradem*, který byl v létě 2008 pilotně testován na hradě Křivoklátě a posléze uplatněn ještě na zámku v Mníšku pod Brdy. Speciálně vytvořená trasa, která se opírala o hmatové poznávání skutečnosti, nové vnímání vlastního hlasu a další sluchové vjemy, pohyb v prostoru i speciálně připravené průvodní slovo, byla nabízena lidem s postižením zraku, stejně jako vidomým, kteří ji však absolvovali poslepu. Přestože projekt přilákal velkou pozornost veřejnosti a program sám se osvědčil, rozšíření ověřených postupů na další památkové objekty ve větším rozsahu se po skončení pilotáže již nepodařilo.⁹²

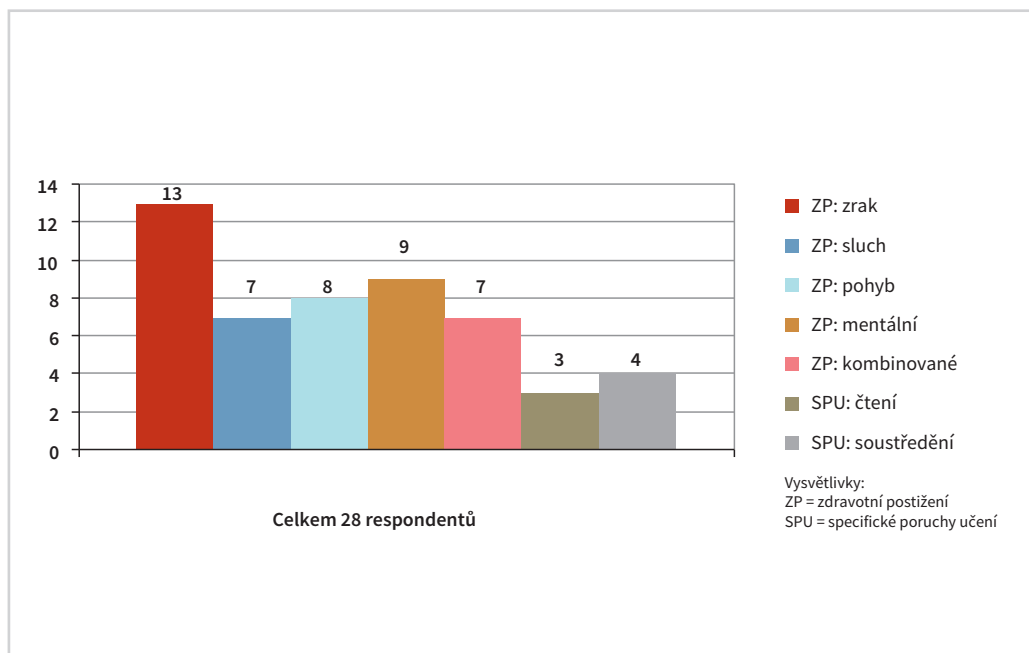


Obr. 13. a 14. Dokumentace programu „Naslepo hradem Křivoklátěm“ (foto archiv P. Svobody).

A tak bychom mohli pokračovat. Například v rámci projektu *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* představily v roce 2008 na sympoziu v Českém Krumlově pilotní didaktické programy a koncepce zástupci NPÚ z Českých Budějovic, Telče, Kroměříže a Bečova nad Teplou.⁹³ Většina z nich již uvažovala, mimo jiné pod vlivem zahraničních služebních cest, o lidech se speciálními potřebami podobně inkluzivně jako projekt *Naslepo hradem*. V roce 2010 dosáhl dokonce projekt *Prezentace národní kulturní památky Státní hrad a zámek Bečov formou vzdělávacích programů*, jehož součástí byla také příprava programu speciálního vzdělávání nevidomých, významné mezinárodní uznání, získal ocenění Europa Nostra Award.⁹⁴

Avšak, ani ocenění kvality dílčích projektů nemůže zastínit skutečnost, že v rámci odborného diskurzu české památkové péče, stejně jako organizační praxe NPÚ, představovaly uvedené projekty až dosud experimentální, nesystémové kroky, které mají pozitivní dopady a ohlasy, ale samy o sobě jsou dlouhodobě neudržitelné. Mezinárodní uznání bezpochyby pomáhá argumentovat ve prospěch „prezentace“ formou (inkluzivní) „edukace“. Bez personálního a finančního zajištění však nelze vykonávat žádnou vzdělávací činnost, natož pak proaktivně a systematicky identifikovat a odstraňovat nejen fyzické, ale také mentální a sociální bariéry.

Vážnost situace dokládají rovněž výsledky dotazníkového šetření, jež mapovalo na jaře 2012 vzdělávací potenciál památkových objektů ve správě NPÚ. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem se otázky v dotazníku zaměřily nejen na celkovou míru bezbariérovosti, ale také na jemnější nuance v nabízených službách pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 1. Programy pro návštěvníky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z odpovědí vyplynulo, že 19 z 28 respondentů⁹⁵ pracovalo na památkových objektech, které umožňují buď zcela bezbariérový přístup do celé expozice (7) nebo alespoň do části objektu (12). Osm objektů bezbariérový přístup nemělo nebo ze stavebně-historických důvodů mít nemůže. Respondenti si tedy pojem „bariéry“ spojovali stále spíše s omezeními pro fyzický pohyb, nikoli také s mentálními nebo sociálními překážkami. Přesto, jak naznačuje níže uvedený graf (Graf 1), byli přinejmenším ochotni pracovat s různými skupinami návštěvníků a reagovat na jejich specifické potřeby.

Největší procento programů zamýšlených přímo pro návštěvníky se speciálními vzdělávacími potřebami bylo na oslovených objektech v roce 2012 určeno nevidomým a zrakově postiženým návštěvníkům (13), dále návštěvníkům s mentálními (9) a pohybovými (8) handicapy. Jak však vyplynulo z detailnějšího popisu programů (17), které byly podle respondentů návštěvníky se speciálními vzdělávacími potřebami využívány nejčastěji, jednalo se o speciální nabídku nebo programy vycházející ze zájmu a možností návštěvníků pouze v šesti případech.⁹⁶ Většina respondentů totiž spoléhala na *ad hoc* domluvu s pedagogickým či asistenčním doprovodem návštěvníků a přizpůsobení běžného výkladu i prohlídkové trasy. Ve vymezených případech pak připouštěla i haptický kontakt s vybranými exponáty.

Za všechny uvedme alespoň čtyři příklady respondentských popisů nejvyužívanějších speciálních programů z různých koutů České republiky:

- „Uzpůsobena základní prohlídka jako u „zdravých“ dětí a návštěvníků ve spolupráci a konzultaci s doprovázejícími pedagogy; využíváme autentických předmětů v expozici – mobiliář v chrámu, židle, vykopávky (některé archeologické nálezy), některé faksimile“ (Středočeský kraj).
- „Programy cíleně nenabízíme, ale umíme zareagovat (zkrácením prohlídky, výkladem proškoleným průvodcem). Po dohodě uzpůsobíme výklad, dovolujeme hmatový kontakt s interiéry (nevidomí), vyneseme vozíčkáře, přizpůsobíme výklad i trasu pro návštěvníky s mentálním či kombinovaným postižením“ (Liberecký kraj).
- „Prohlídky [...] expozice se speciálním textem pro zdravotně postižené, např. pro neslyšící výklad hlasitý, pro nevidomé možnost dotknutí se některých exponátů“ (Královéhradecký kraj).
- „Na požádání nabízíme pro nevidomé návštěvníky možnost seznámení se s některými věcmi, které je možno si pod dozorem pracovníků [...] ohmatat. Jedná se pouze o předměty k tomu vybrané a určené a návštěvníci musí být vybaveni ochrannými prostředky, aby nedošlo k poškození předmětů. Většinou jsou to textilní rukavice, které návštěvníkům zapůjčujeme“ (Kraj Vysočina).

Uvedené výsledky šetření naznačily dobrou vůli a snahu respondentů přinejmenším přizpůsobit znevýhodněným návštěvníkům obvyklou nabídku. Zvláště poslední dva citáty, stejně jako odpovědi na otázku, které další služby nebo kompenzační pomůcky návštěvníkům se speciálními vzdělávacími potřebami dotázané správy poskytovaly, však zároveň poukázaly na skutečnost, že pro podporu speciálního a inkluzivního vzdělávání musí NPÚ vykonat ještě mnohé. Pouze pět objektů z 28 například disponovalo speciálně proškolenými průvodci. Jen na jednom objektu bylo v roce 2012 možno objednat prohlídku ve znakové řeči. Pouze jeden respondent uvedl, že mají pro jeden z návštěvnických okruhů k dispozici výklad v Braillově písmu. Haptické pomůcky, jakkoli i z jiných dat získaných šetřením vyplývalo, že jsou nejčastějšími a nejdostupnějšími edukačními pomůckami, poskytovalo lidem se speciálními vzdělávacími potřebami, alespoň podle vyjádření respondentů, pouze osm objektů. Audiovizuální pomůcky pak jen čtyři. Dokonce celá čtvrtina respondentů (7) uvedla, že žádné z těchto služeb nebo pomůcek nenabízí.⁹⁷



Obr. 15. Nebýt počáteční bezradnosti průvodců, pedagogů a spolužáků jednoho nevidomého děvčete, nevznikl by patrně haptický model relikváře sv. Maura ani edukační program „Relikviář pro každého“ (viz níže). Model ve fázi výroby, modelářská dílna věznice v Horním Slavkově (foto R. Jirsa).

B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR

Odpovědnost za kvalitu státní památkové péče v celé ČR, ale také za ohromný a rozmanitý soubor kulturního dědictví, které jménem veřejnosti spravuje, však přiměla NPÚ, aby se pokusil neuspokojivou situaci na poli památkové edukace změnit.⁹⁸ V roce 2012 proto vstoupil NPÚ do programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity mimo jiné také jako řešitel projektu *Vzdělávací role NPÚ: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR* (2012–2015).

Cílem projektu se stalo vytvoření komplexního systému vzdělávacích programů zaměřených na edukaci různých cílových skupin v oblasti nemovitého a movitého kulturního dědictví, včetně historických sídel, kulturní krajiny a archeologických památek. Vzdělávací potenciál autentického prostředí měl být od počátku rozvíjen v úzké spolupráci s institucemi formálního vzdělávání na všech úrovních. Pozornost však byla věnována i dalším typům celoživotního učení, neboť záměrem projektu bylo, aby edukační aktivity realizované na objektech ve správě NPÚ i v gesci územních odborných pracovišť NPÚ, přispívaly nejen k efektivní prezentaci památkových hodnot, ale také k rozvoji vzdělanosti, kreativity a hodnotové orientace různých cílových skupin ve prospěch dobrovolné a udržitelné péče o nemovité a movité kulturní dědictví, a tím i k reflexi a posílení národní a kulturní identity. Projekt měl zkoumat také možnosti využití moderních vzdělávacích technologií, zejména e-learningu⁹⁹ a m-learningu¹⁰⁰, které by přispěly k maximálnímu možnému zpřístupnění kulturního dědictví, například lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁰¹

Pro naplnění takto stanovených cílů a projektového záměru se stalo rozhodujícím partnerství NPÚ s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně,¹⁰² které vnesly do zkoumané problematiky klíčová expertní stanoviska a přístupy. Na rozdíl od jiných vysokoškolských pracovišť, která se tradičně podílejí na utváření odborného diskurzu památkové péče, disponují pedagogické fakulty vědeckovýzkumným zázemím, díky kterému je možné navrhnout didakticky relevantní metody učení pro různé cílové skupiny a zároveň ověřit i míru jejich účinnosti v edukační praxi. Připočteme-li k tomu, že připravují a dále vzdělávají také valnou část pedagogů základních a středních škol, mezi jejichž úkoly patří mimo jiné „*utvářet úctu a kladné postoje žáků k národním hodnotám, historii a kulturnímu dědictví*“¹⁰³ je zřejmé, že přínos partnerství se promítl do výzkumné i aplikační roviny projektu.

Ve vztahu k cílům projektu se určujícími staly metodologické koncepce tzv. akčního výzkumu, které korespondují s dynamickou povahou zkoumané sociální reality.¹⁰⁴ Akční výzkum je proto jedním z přístupů kvalitativního výzkumu, který lze uplatnit také při dosahování společenských změn.¹⁰⁵ Pro participativní akční výzkum je pak charakteristické aktivní zapojení

zainteresované skupiny, jíž se tyto změny týkají, do výzkumného procesu.¹⁰⁶ Na všech fázích výzkumu se proto podílejí nejen výzkumníci, ale také další lidé, kterých se zkoumaná problematika i proměna výchozí situace dotýká.¹⁰⁷

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

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

Příklady programů a pomůcek nabízených na památkách NPÚ návštěvníkům se speciálními potřebami v roce 2012

Relikviář pro každého (SHZ Bečov): Program pro účastníky z řad zrakově hendikepovaných a žáků základních škol využívá dotykový model románské památky relikviáře sv. Maura. Pomůcka rozměrově odpovídá originálu a jedná se o otevíratelný dřevěný korpus s kopiemi soch a reliéfů, který vznikl v modelářské dílně Věznice Horní Slavkov. Jeho autoři měli možnost seznámit se nejen s novými postupy práce, ale také s existencí a s detaily významné zlatnické památky. Úspěch pomůcky, která byla prezentována v médiích i na odborných konferencích, a která slouží řadě návštěvníků a díky své mobilitě i dalším zájemcům mimo objekt, je nezanedbatelnou přidanou hodnotou ve vztahu k socializaci jejich tvůrců.

Michal a uhlí (Důl Michal, Ostrava): Program je určen osobám s mentálním i kombinovaným postižením s doprovodem a je zaměřen na motivaci klientů centra, jejich aktivaci a seberealizaci přímým působením technické památky. Programem provází „maňásek Michal“, který seznamuje účastníky se základními pojmy a technickou památkou. Důraz při osvojování základních pojmů a hledání souvislostí je kladen na vlastní prožitek, kontrast (uhlí a normální kámen), bezprostřední kontakt s prostředím kamenouhelného dolu, přítomnost interaktivních modelů a přiměřenou formu aktivity (dle kognitivních a somatických možností skupiny).

Informační a navigační systém Dinasys (Květná zahrada v Kroměříži):¹⁰⁸ Systém tvoří bateriemi napájené informační sloupky rozmístěné v zahradě a sluchátka pro návštěvníky. Instalace systému Dinasys je ideálním řešením pro ty památky zahradního umění, které jsou oplocené, nebo hlídané, a to z důvodu omezení poškozování zařízení vandalismem. K provozu je také nutná obsluha, která vydává sluchátka a zajišťuje nabíjení napájecích baterií. Zvuková nahrávka poskytuje jak informace o památce a její náplni, tak i informace o bezbariérovém a bezpečném pohybu v ní. Od běžného pojetí průvodcovského textu se podávané informace liší především zařazením výzev k taktilnímu poznávání vybraných součástí zahrady (např. reliéf litinové lavičky, živý plot, zajímavý povrch stromu aj.). V Květné zahradě je prohlídka realizována pomocí třinácti informačních sloupků rozmístěných v zahradě. Jejich umístění je vyznačeno na reliéfní mapě u vchodu do zahrady. Po položení dlaně na horní část informačního sloupku se ve sluchátkách ozve komentář v délce přibližně 3 minuty poskytující jak informace o daném prostoru, tak popis trasy k dalšímu sloupku. Návštěvníci se zrakovým znevýhodněním mají k dispozici reliéfní plán Květné zahrady a sluchátka. Systém mohou využívat i vidící návštěvníci.



Obr. 16. Památková ochrana relikvíáře sv. Maura omezuje přímý kontakt návštěvníků s vzácným předmětem na vizuální. Model relikvíáře kompenzuje nevidomým možnost jeho haptického vnímání (foto L. Svášková).

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.¹⁰⁹



Obr. 17. Mapa pokrytí České republiky edukačními centry NPÚ (k roku 2015) ilustruje celorepublikový dosah projektu, zároveň však také jeho limity, „bílá místa“ v řadě krajů.

Činnost jednotlivých edukačních center byla do značné míry autonomní, vycházela však zároveň ze společně sdílených hodnot a rámcové koncepce,¹¹⁰ na jejímž vzniku se podíleli nejen všichni koordinátoři edukačních center,¹¹¹ 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.¹¹²

Z hlediska inkluzivního vzdělání se ukázalo rovněž jako přínosné vyrábět některé edukační pomůcky ve spolupráci s nápravnými zařízeními. Po dobrých zkušenostech bečovského projektu *Relikviář pro každého* byly například ve Věznici v Horním Slavkově vyráběny dřevěné modely gotických kleneb. Edukační centrum v Ostravě pak v roce 2012 navázalo, za účelem výroby edukačních pomůcek, úzkou spolupráci s Věznicí Heřmanice.

Odsouzení ve výkonu trestu odnětí svobody v rámci pracovní terapie vyrobili např. dřevěná skriptoria, modely mlýnice s pohyblivým českým složením, nebo makety kamenouhelného dolu Michal v měřítku 1:150. Kromě samotné výroby pomůcek se odsouzení pod vedením vychovatele významnou měrou podíleli i na konstrukčním řešení poměrně složitého, pohyblivého mlýnského soustrojí, výsledné podobě skriptoria nebo na řešení architektonických detailů na maketě dolu, který může sloužit také jako haptická pomůcka pro zrakově znevýhodněné návštěvníky památky. Edukační pomůcky se tak staly nejen cennou součástí mnoha programů, ale i přirozeným vzdělávacím prostředkem za zdmi věznice.

Každé edukační centrum NPÚ 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.¹¹³ Zvláště je pak třeba vyzdvihnout také participaci celé řady lidí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se zapojili do ověřování pilotních edukačních projektů. Dlouhodobější spolupráce však byla navázána nejen se zainteresovanými cílovými skupinami, ale také s jejich zájmovými organizacemi.

Například edukační centrum v Kroměříži konzultovalo a koordinovalo svou činnost se Sjednocenou organizací nevidomých a slabozrakých (SONS). Díky této součinnosti proběhly speciální prohlídky Květné zahrady a saly tereny, kterých se díky velkému ohlasu zúčastnili nejen nevidomí a slabozrací z Kroměříže, ale také ze Zlína, Vsetína, Prostějova, Blanska a Boskovic.



Obr. 18. Model dolu, který vyráběli odsouzení ve výkonu trestu odnětí svobody ve věznici v Heřmanicích (foto K. Jordánová).

Ve spolupráci s Poradenským centrem pro sluchově postižené Kroměříž byly realizovány nejen speciální prohlídky Květné zahrady, ale také projekt *Zahrada neslychaná*. Jeho výstupem je samoobslužný průvodce Květnou zahradou pro neslyšící. Další partnerskou institucí se stal Domov pro osoby se zdravotním postižením Kvasice, pro jehož klienty byl připraven program v Květné zahradě.

Edukační centrum v Telči uspořádalo společně s LORM – Společností pro hluchoslepé program pro osoby s duálním smyslovým postižením zraku a sluchu, o němž blíže pojednává níže uvedený příklad dobré praxe *Dotkněte se středověku* (viz Kapitola 5). Centrum také opakovaně připravilo edukační programy pro žáky Základní školy Hradecká v Telči, jejíž součástí je i škola praktická. Po dohodě s Pražskou organizací vozíčkářů připravilo rovněž školení pro regionální koordinátory všech edukačních center NPÚ zaměřené na osvojování metodiky mapování přístupnosti památkových objektů pro osoby se sníženou pohyblivostí. V neposlední řadě je pak třeba zmínit spolupráci s filmovou společností Awi Film, která produkuje hrané filmy vyrobené neslyšícími. Záměrem společnosti je prostřednictvím filmů přiblížit většinové společnosti způsob života, kulturu a jazyk komunity Neslyšících v České republice. Vytváří však také hrané filmy v mateřském (přirozeném) jazyce neslyšících, kterým je český znakový jazyk.¹¹⁴ Aktuálně připravuje rovněž digitální videoprůvodce pro neslyšící na vybraných památkových objektech NPÚ.



Obr. 19. Koordinátorky regionálních edukačních center NPÚ na školení pořádaném Pražskou organizací vozíčkářů (foto P. Hudec).

Koordinovaný postup všech center umožnil, aby se náměty, postřehy či zkušenosti účastníků, ať už se podíleli na tvorbě, organizačním zajištění, ověřování nebo hodnocení programů, v proudu času neztratily. Mnohé z nich pochopitelně obratem přispěly ke zkvalitňování edukační nabídky. Zároveň však vytvořily základ unikátní strukturované databáze, která má uživatelsky přívětivou podobu interaktivní mapy, a může tak i nadále sloužit jako zdroj inspirace pro tvorbu edukačních programů v autentickém prostředí památkových objektů a zón.¹¹⁵

Patronát nad databází, stejně jako nad dalším rozvojem edukačních aktivit v oblasti státěm garantované péče o kulturní dědictví, převzalo v lednu 2015 nově zřízené Metodické centrum NPÚ pro vzdělávání.¹¹⁶ Do vítku 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. Speciální vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví

Svět péče o kulturní dědictví nabízí všem lidem bez rozdílu, aby v historickém prostředí rozvíjeli svou tvořivost, rozumové schopnosti i představitivost, aby se zapojili do občanského života a aby zvyšovali své porozumění prostředí, ve kterém žijí.¹¹⁷ Má-li však být tento potenciál skutečně dostupný i těm, kdo jsou v přístupu k němu různou měrou znevýhodněni, je třeba fyzické, mentální i sociální bariéry překonávat. V zásadě lze popsat dvě dosud obecně uznávané strategie, jak se s tímto úkolem společnost vypořádává.

První, zdánlivě snazší, z dlouhodobého hlediska však méně efektivní, je tzv. **asimilační přístup**: nechat na každém, aby využíval například stávající nabídku paměťových a památkových institucí, jak sám nejlépe může a dovede, ale zároveň se přizpůsobil pravidlům, která vyhovují nejen většině návštěvníků, ale také správcům sbírek a památkových objektů.

Druhý, pro společnost o poznání náročnější, z dlouhodobého hlediska však efektivnější, je tzv. **adaptační přístup**. Různé typy znevýhodnění jsou přijaty jako společný problém konkrétních osob a celé společnosti, přičemž individuální i skupinové snahy o sociální integraci jsou podporovány vstřícnými opatřeními ze strany společenských institucí. Kulturní instituce se mohou například zaměřit na odstraňování fyzických bariér, proměnu zažité provozní praxe nebo vytvoření speciálních programů pro znevýhodněné návštěvníky. Přizpůsobování je pak vzájemné.¹¹⁸

Aktuálně se však nabízí využít i třetí, **inkluzivní trend**, který nabývá v oblasti společenské integrace zdravotně i sociálně znevýhodněných dětí a dospělých na stále větším významu. Inkluze je chápána jako „*nikdy nekončící proces, ve které se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“¹¹⁹ Znevýhodnění lidé se pak zapojují do všech běžných činností, přičemž teprve v situacích, kdy je to nezbytné, je jim poskytována adekvátní pomoc a podpora.¹²⁰

Pro instituce, které pečují ve společenském zájmu o kulturní dědictví, z toho plyne, že by měly být schopny poskytovat své služby na inkluzivní úrovni. Jinými slovy, otevřít své oborové světy také lidem, kteří k nim vzhledem k míře své společenské integrace měli až dosud omezený přístup,¹²¹ a poskytnout jim, budou-li to potřebovat, takový typ podpory, který jim umožní, aby se mohli například do interpretace památek plnohodnotně zapojit.

Jednu z možností, jak vytvářet inkluzivní podmínky pro pozitivní formativní zážitky celé populace představuje také **památková edukace**, jež se – po vzoru muzejní a galerijní edukace – uplatňuje ve světě památkové péče. Její **vybrané aspekty** (obsah, cíle, metody, didaktické prostředky) jsou v této kapitole přiblíženy **v kontextu speciální pedagogiky**, neboť obeznamenost s aktuálními poznatky této disciplíny je výchozím předpokladem pro přípravu a reali-

zaci kvalitních edukačních programů, respektujících vzdělávací potřeby znevýhodněných cílových skupin. Dotčena je však rovněž **teorie inkluzivního vzdělávání**, jež rezonuje s celkovým směřováním památkové edukace – pochopit, že být odlišný může být ve světě péče o kulturní dědictví nejen normální, ale také přínosné.¹²²

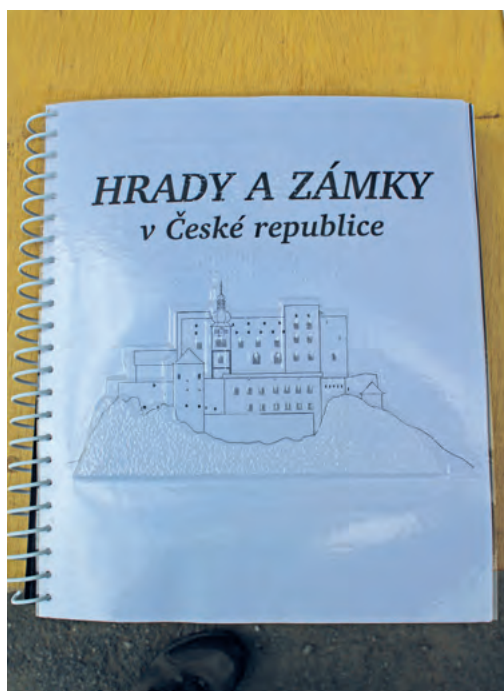
Tato kapitola poslouží patrně nejvíce začínajícím autorům a lektorům edukačních programů. Nabízí však také postřehy a metodické náměty, které mohou obohatit i běžnou inkluzivní praxi, ať už v oblasti formálního a neformálního vzdělávání, nebo rehabilitačních a volnočasových aktivit. Edukace v historickém prostředí umožňuje totiž rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje lidí se speciálními vzdělávacími potřebami *jinak*, než jak to dovoluje škola, chráněná dílna, nízkoprahové centrum či rehabilitační zařízení. Zároveň ale svými cíli a postupy naplňuje záměry a principy inkluzivní pedagogiky, respektive speciální andragogiky a gerontagogiky.¹²³



Obr. 20. Památky jsou jedinečným prostředím pro všestranný rozvoj nás všech, nejen lidí se speciálními vzdělávacími potřebami (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

Vybrané otázky z teorie speciálního vzdělávání

Obecným záměrem speciální pedagogiky je podle Oldřicha Müllera přispět k zachování nebo zlepšení některých aspektů kvality lidského života. Z objektivního hlediska zakládají tuto kvalitu životní podmínky daného člověka, například jeho zdravotní stav, věk a rodinné zázemí, ekonomické zajištění, možnost seberealizace, ale také úroveň dostupných služeb nebo kultura společnosti. Z hlediska subjektivního, které je pro člověka obvykle významnější než hodnocení jeho situace druhými, závisí kvalita života na osobní pohodě a životní spokojenosti.¹²⁴ Mezi tři klíčové faktory, které individuální pohodu a spokojenost ovlivňují, patří podle citovaného autora schopnost a možnost „*pracovat, vzdělávat se, být všeobecně aktivní.*“¹²⁵ Speciální pedagogika pak usiluje o rozvoj a zachování tohoto lidského potenciálu jedinců, kteří jsou z různých objektivních příčin při využívání či uplatňování svých dispozic a sklonů k činnostem oproti ostatním znevýhodněni.¹²⁶



Obr. 21. a 22. Jedním ze způsobů, jak mohou získávat nevidomí informace o památkách, je četba knih v Braillově písmu. Speciálně vytvořené publikace obsahují i plastická vyobrazení vybraných objektů (foto P. Hudec).¹²⁹

Obor speciální pedagogiky, tak, jak se vyprofiloval v průběhu 20. století, může být definován jako vědecká disciplína „orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“¹²⁷ Podobně jako jiné pedagogické disciplíny byla i speciální pedagogika poměrně dlouho zaměřena především na problematiku edukace dětí a mládeže, zejména v období školní docházky. Nicméně v souvislosti se společenskými a kulturními změnami, které se projevují rostoucím významem celoživotního učení, se pozornost speciálních pedagogů obrací také na vzdělávání dospělých a seniorů.¹²⁸

Hlavním cílem speciální pedagogiky, včetně jejích podoborů, je pak maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením či znevýhodněním a dosažení, obnovení či udržení maximální možné míry jeho socializace, respektive sociální integrace.¹³⁰ Z terminologického hlediska je pak třeba ještě dodat, že pod pojmem člověk s postižením či znevýhodněním se rozumí osoby se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním, pro které lze v souladu s českou legislativou, užít i společné označení lidé se speciálními vzdělávacími potřebami.¹³¹ Pokud jde o míru socializace, rozlišuje Světová zdravotnická organizace osm stupňů sociálního začlenění znevýhodněných osob na škále od společenské izolovanosti až po úplnou integraci.

Škála stupňů sociální integrace podle Světové zdravotnické organizace¹³²

Stupeň integrace	Reálný obraz
Sociálně integrovaný	Postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech.
Účast inhibovaná	Postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení.
Omezená účast	Osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
Zmenšená účast	V důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.
Ochuzené vztahy	Omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení.
Redukované vztahy	Jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci.
Narušené vztahy	Jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny.
Společenská izolovanost	Specifické případy segregace osob, jejichž schopnost míry integrace je nejzjistitelná právě pro jejich izolovanost.

Druhým důležitým cílem speciální pedagogiky, jenž, jak upozorňuje Josef Slowík, úzce souvisí s možnostmi naplňování cíle prvního, je „*výchova a vzdělávání intaktní (nepostižené) části populace ve vztahu k lidem s postižením.*“¹³³ Sociální bariéry, související mimo jiné se stigmatizací znevýhodněných lidí, se totiž ukazují jako mnohem závažnější problém než kterýkoli typ postižení. I proto se jako účinná cesta, přispívající k odstraňování těchto bariér, jeví výchova k prosocialitě,¹³⁴ respektive inkluzivní formy vzdělávání.¹³⁵



Obr. 23. Nejen děti, ale i dospělí dnes znají znakování jako jeden ze způsobů komunikace neslyšících. Také mniši v cisterciáckých kláštrech však používali znakovou řeč, aby nenarušovali „*silencium*“ – posvátné ticho. Z programu „*Zlatokorunský Orbis pictus*“, Klášter Zlatá koruna (foto V. Brtnický).

Koncept inkluzivního vzdělávání vychází z představy, že všechny děti bez rozdílu potřebují takové vzdělávání, které jim umožní připravit se na život v dospělosti. Základem úspěšné socializace jsou pak kvalitní vztahy s druhými lidmi. Inkluzivní školy nabízejí proto nejen rozmanitost ve výuce, ale poskytují žákům také prostor pro vzájemný respekt, porozumění a navazování přátelství. Inkluze je vnímána jako proces, nikoli tedy setrvalý nebo dosažitelný stav. Klíčové jsou proto principy, které naznačují, do jaké míry se daří té které vzdělávací instituci inkluzivního charakteru dosahovat.

Principy inkluzivního vzdělávání¹³⁶

- **Všichni** žáci a pracovníci školy jsou **stejně důležití**.
- Žáci se **zapojují** do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Školní prostředí, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna **různorodost žáků**.
- **Odstraňují se překážky** v učení a zapojují se všichni žáci, tedy nejen ti, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako **inspirace pro výuku**, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
- **Respektuje** se právo žáků na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Dochází ke **zkvalitňování** škol pro potřeby žáků i učitelů.
- Podporují se vzájemně **prospěšné vztahy** mezi školami a okolní komunitou.
- Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů **inkluze ve společnosti**.

Usiluje-li památková edukace o to, aby si také lidé se speciálními vzdělávacími potřebami mohli vytvářet kladný vztah ke kulturně historickému dědictví, znamená to vzhledem k výše řečenému, že tak činí v souladu s obecným záměrem speciální pedagogiky. Památková edukace však může také přímo přispět k oběma hlavním cílům speciálního vzdělávání. Předpokladem je, že bude rozumět charakteru postižení či znevýhodnění daných osob a zároveň respektovat individuální nároky a potřeby účastníků edukačních programů. Pak dokáže zvolit adekvátní cíle a metody edukace i míru nezbytné podpory, jež by mohly vést nejen k osobnostně sociálnímu rozvoji znevýhodněných lidí, ale přispívat také k proměnám postojů majoritní společnosti. A v tomto ohledu může také sdílet principy inkluzivního vzdělávání.



Obr. 24. Na zajištění programu pro osoby s mentálním postižením v Květné zahradě v Kroměříži se podíleli studenti středních škol. Část z nich se věnuje historickému šermu a tanci, a tak připravili účastníkům akce příležitost zatančit si dobový tanec (foto P. Hudec).

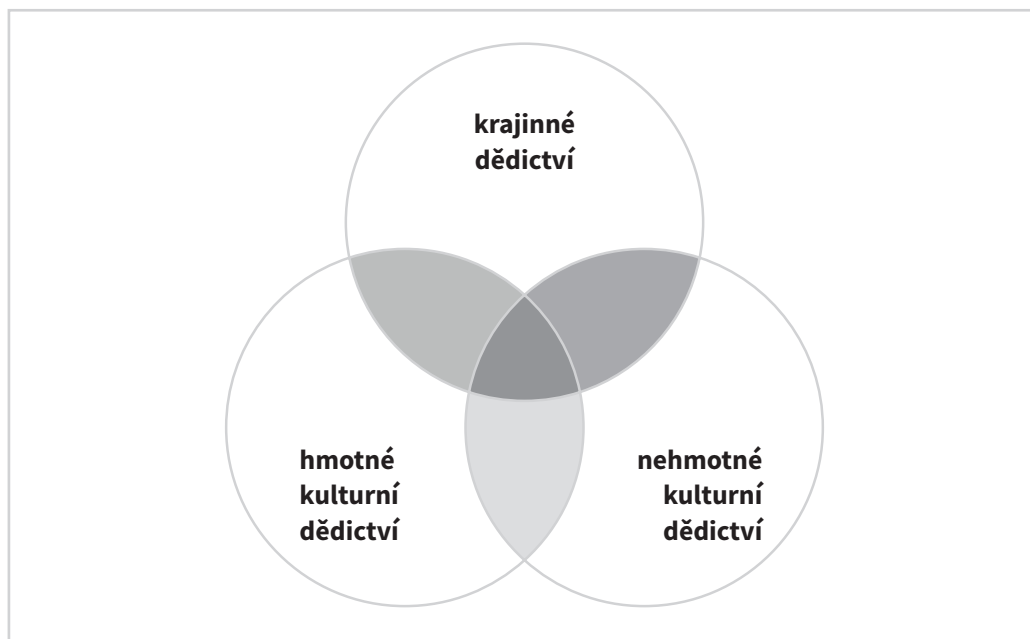
Základní didaktický nástin (inkluzivní) památkové edukace

Řekli jsme výše, že edukace v historickém prostředí umožňuje rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje lidé se speciálními vzdělávacími potřebami *jinak*, než jak to dovoluje prostředí, kde se obvykle pohybují či vzdělávají. Nabízí se proto otázka, v čem tato jinakost spočívá. První odpověď je nasnadě. Jedinečnost památkové edukace zakládá v první řadě její jedinečný obsah, tedy „památky“.

Pokusíme-li se však definovat, co se pod tímto oblíbeným pojmem skrývá, začne se jednoznačnost první odpovědi nevyhnutelně rozplývat. Opora o právní terminologii nebo profesní žargon správců státních „památek“ poskytuje vymezení příliš úzké.¹³⁷ Multioborový diskurs péče o kulturní dědictví naopak příliš široké. Rozhodli jsme se proto hledat zlatou střední cestu a teprve na základě edukační praxe zúžit volnějším pojmem „kulturní dědictví“. Východiskem se nám stal koncept výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, který se již osvědčil při spolupráci škol a paměťových institucí, respektive při rozvoji komunitní péče o kulturní dědictví. A dále paralely ze světa edukace muzejní a galerijní.¹³⁸

Obsah památkové edukace

Obsahem památkové edukace mohou být tedy „*prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odrazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost.*“¹³⁹



Obr. 25. Tematické okruhy výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.¹⁴⁰

Jak naznačuje diagram (Obr. 25), všechny tři složky kulturního dědictví se navzájem prolínají a mají řadu styčných bodů. Vznikají tak rovněž **tři tematické okruhy**, jež pokrývají celou škálu vědních oborů, z nichž je možné čerpat po faktografické i metodologické stránce také při tvorbě programů pro potřeby inkluzivní památkové edukace.¹⁴¹

Pod pojem **krajinné dědictví** můžeme zahrnout například otázky historické proměny kulturní krajiny, utváření estetické hodnoty krajiny, ochrany krajinného rázu i aktivní péče historické zahrady a parky. **Hmotné kulturní dědictví** označuje **nemovité památky** včetně dokladů lidového stavitelství či industriální architektury, **historické i umělecké předměty**, movité doklady o změnách životního stylu. Pojem pochopitelně odkazuje také k souvisejícím **otázkám památkové péče**, sběratelství či muzejní ochrany artefaktů. **Nehmotné kulturní dědictví** shrnuje problematiku zachovávání historické paměti, znalostí a dovedností včetně jazyka a literatury, hudby a tanců, zvyků a tradic, či tradičních výrobních technologií.¹⁴²

Podobně jako muzejní či galerijní edukace, které soustředí pozornost návštěvníků na movité artefakty, pracuje památková edukace například s mobiliárními fondy. Její hlavní doménou, jelikož se odehrává zejména **v historickém prostředí** památkových objektů a zón, jsou však nemovité objekty. Programy se zabývají nejen **objevováním rozmanitých aspektů jednotlivých součástí bohatého památkového fondu**, ale **reflektují** rovněž různé **památkové celky** jako takové. Zkoumají například urbanistický vývoj historických měst, charakter archeologických nalezišť nebo krajinu coby svědka historických procesů, jež se v ní odrážejí. V tomto směru sdílí památková edukace předmět svého zájmu například také s environmentální výchovou, místně zakotveným učením, nebo edukací v oblasti péče o archeologické dědictví.¹⁴³ Svěbytným tématem památkové edukace jsou pak **procesy ochrany a zachování kulturního dědictví** jako takové. Programy mohou být věnovány například jednotlivým disciplínám památkové péče, procesům restaurování či stavební obnovy, nebo diskusí a obhajobě památkových hodnot.¹⁴⁴

Role památkového pedagoga

Památková edukace nabízí oproti běžné výuce, či obvyklým volnočasovým aktivitám, 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 pedagogická příprava, bez níž by jinak vzdělávací potenciál kulturního dědictví zůstal nevyužit.¹⁴⁵

V praxi se proto osvědčují lidé, kteří jsou schopni potenciál konkrétního památkového objektu, místa či procesu rozpoznat a zároveň „přeložit“ pro potřeby účastníků edukačních programů, přičemž volí obvykle tzv. nedirektivní komunikaci.¹⁴⁶

10 + 1 otázka pro památkového pedagoga: Umíte řídit učení druhých nedirektivně?¹⁴⁷

1. Chválím účastníky programu přiměřeně, nikoli však stereotypně a posiluji tak jejich žádoucí chování?
2. Důvěřuji ve schopnosti účastníků?
3. Vytvářím účastníkům při programu prostor pro samostatné řízení jejich vlastní učební činnosti?
4. Vytvářím účastníkům prostor pro vyjádření postojů k tématu či obsahu programu?
5. Dávám účastníkům příležitost, aby kladli otevřené otázky, které rozvíjejí tvořivé myšlení a fantazii?
6. Vytvářím bezpečné prostředí, kde se účastníci nemusejí bát odhalení chyby či neúspěchu?
7. Vytvářím účastníkům prostor, aby komunikovali mezi sebou navzájem?
8. Vedu účastníky k vzájemnému respektu, když debatují nebo hledají společná řešení?
9. Upřednostňuji tvořivé, problémové a rozvíjející úlohy a zkušenostní učení?
10. Přispívám humorem k dobré pohodě účastníků?

Úkolem památkových pedagogů, jak těmto lidem po antickém vzoru říkáme,¹⁴⁸ je, aby účastníky edukačních programů při poznávání světa kulturního dědictví doprovázeli. Pro každou cílovou skupinu by proto měli umět zvolit přiměřené edukační cíle, postupy i způsoby, jak společně s účastníky programu zjistit, zda se společná výprava za poznáním vydařila.

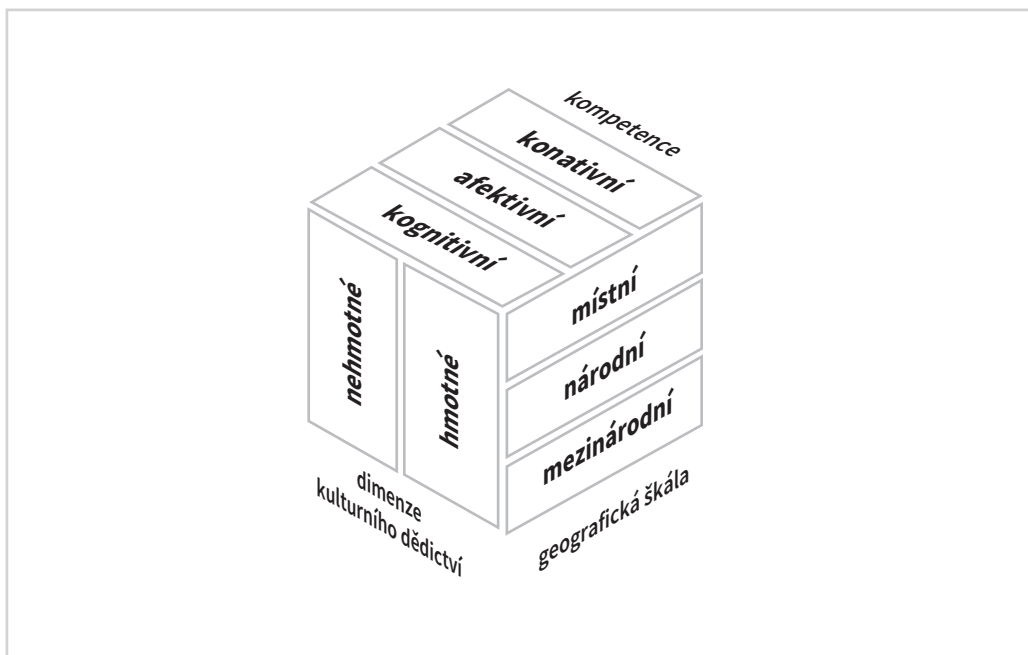


Obr. 26. Při společné cestě za poznáním kulturního dědictví doprovázejí účastníky edukačních programů památkoví pedagogové. Z programu „Relikviář pro každého“, Bečov nad Teplou (foto D. Wizovská).

Záměr a základní didaktické strategie památkové edukace

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

Jak naznačuje schéma (Obr. 27), pokud se vzdělávací aktivity, ať už vyprávění, kostýmované prohlídky nebo exkurze, 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 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 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**“.¹⁵⁰



Obr. 27. Edukační potenciál kulturního dědictví podle Tima Copelanda.¹⁴⁹



Obr. 28. Program pro klienty chráněného bydlení ze Šumperka, kteří se celoročně věnují zahradním pracím. Při pomoci s údržbou Květné zahrady v Kroměříži mohli uplatnit a osvědčit své pracovní kompetence (foto P. Hudec).

Autor konceptu zvažoval především situaci v primárním a sekundárním vzdělávání a utřídil metody, jako jsou výklad, exkurze s aktivizačními prvky nebo projektové vyučování. Naše zkušenosti však dokládají, že lze popsaný koncept s úspěchem uplatnit také v oblasti speciálního a inkluzivního vzdělávání, a to nejen dětí, ale také dospělých.¹⁵¹

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 v nich dokonce rozpoznáme partnery, s nimiž se můžeme a chceme podílet na tvorbě společného smyslu světa, zůstanou ve hře stále ještě dvě klíčové otázky: **Jak zajistit, aby k učení docházelo? A jak poznáme, že k němu skutečně došlo?**

Programy „na míru“ a tři kroky k učení

V první řadě je třeba obrátit svou pozornost zpět k 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 právě zjištění, že poznání nevzniká samo sebou, ani prostřednictvím vnějších či vnitřních činitelů, ale je učitím se jedincem aktivně konstruováno.¹⁵² Tento proces probíhá ve všech stádiích vývoje člověka, ale učí se pouze ti, kdo mají o učení zájem. U některých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami je pak tento proces blokován nebo nenese tak efektivní výsledky jako u jiných. Avšak i u takto znevýhodněných jedinců platí, že **motivace a příhodné podmínky** pomohu překonat mnohé nesnáze, a jsou tedy pro učení nezbytné.¹⁵³

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

Jednou ze zásadních možností, jak znevýhodněné účastníky k učení motivovat, je zvolit takové **cíle** edukačních programů, **kteří odpovídají** jejich **speciálním vzdělávacím potřebám**. Proto ve čtvrté kapitole poskytujeme nejen detailnější přehled obvyklých edukačních potřeb čtyř největších skupin se zdravotním postižením, ale také doporučení příhodných cílů a metod učení, které se nám osvědčily v praxi. Obecně lze říci, že programy „na míru“ znevýhodněných osob vytvářejí přívětivé prostředí a vycházejí při poznávání památkových hodnot z těch smyslů, kterými mohou návštěvníci s daným handicapem nejlépe vnímat.

Právě poznávání světa kulturního dědictví prostřednictvím rozmanitých smyslových zážitků, řešení problémových úloh či autentických problémů respektuje i další důležitou didaktickou zásadu. Nabízí-li totiž program aktivity, které podněcují různé typy učení, vychází tak vstříc různým učebním preferencím účastníků.¹⁵⁵ Střídání činností pak podporuje jejich aktivity a všestranný rozvoj.



Obr. 29. Při programu „Rotování v Rotundě“ měli nevidomí a slabozrací účastníci možnost taktilně vnímat jak autentickou hmotu památky, tak také modely štukové výzdoby (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

Typy učení¹⁵⁶

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

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

Příhodné struktury nabízejí vědecky podložené modely učení, jejichž výhodou je osvědčené pořadí a výběr okruhů činností, které jsou v logické posloupnosti a respektují potřeby cílových skupin v průběhu edukačního procesu.¹⁵⁷ Nejčastěji člení proces učení na **tři posloupné kroky**, které nacházejí uplatnění v **úvodu programu** (motivace), během jeho **vlastní realizace** (aktivita, interakce, zážitek) i ve fázi **závěrečného vyhodnocení** (reflexe).

Tři kroky k učení

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



Obr. 30. Nevidomí si například skládají představu o celku z jednotlivostí. Seznámení s haptickým plánem prostoru, kterým se pohybovali, až na konci edukačního programu je proto vhodnou bilanční aktivitou. Rozhovor nad plastickým plánem saly terreny, Arcibiskupský zámek v Kroměříži (foto P. Hudec).

Uvedli jsme již výše, že **klíčovou roli** v procesu učení hraje naladění a **motivace** účastníků. Rozpačitý či dostatečně nestimulující začátek komplikuje proto i vlastní realizaci programu. Pro záměrné učení je však stejně fatální také absence **reflexe**, neboť snižuje dopad edukačního programu jak v oblasti získávání znalostí a dovedností, tak zvláště při formování hodnot a postojů. Byť se podaří v programu dosáhnout mimořádných zážitků, samy o sobě nic neznamenají. Přihodily se, odezní. Teprve, když účastníci 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 znevýhodněné účastníky má proto reflexe rovněž své pevné místo.

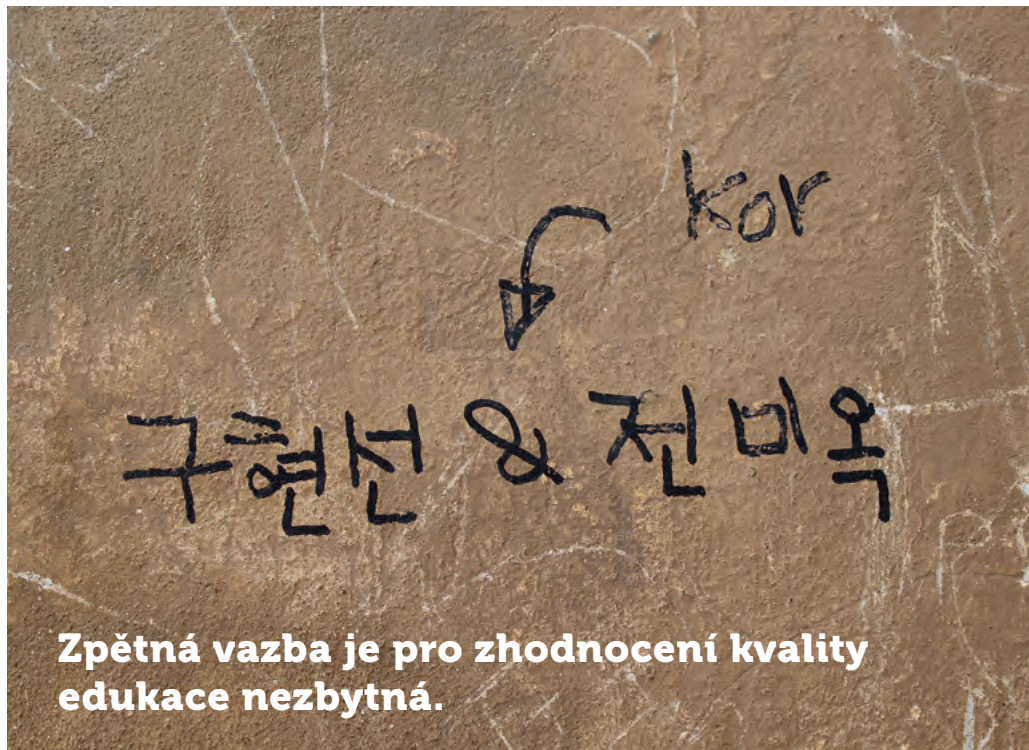
Podoba reflexe svým způsobem odráží charakter programu. **Ptá se po míře naplnění edukačních cílů** a svou délkou i zvolenými metodami musí být přiměřená účastníkům. U většiny programů, které realizujeme v historickém prostředí s lidmi s různou mírou postižení, je proto ideální, uskutečnil-li se reflexe rozmanitými způsoby, které odpovídají jimi preferovaným formám komunikace.¹⁵⁸ Je rovněž vhodné vyhledat příjemné a pohodlné místo, zajistit možnost nerušeného dialogu. Další možností je realizace reflexe mimo prostředí památky po skončení programu. Umožňují ji dotazníky, u školních dětí někdy také pracovní listy určené k následnému dopracování nebo digitální nástroje komunikace. Vždy je však třeba respektovat individuální preference a možnosti účastníků.



Obr. 31. Pro odsouzené ve výkonu trestu, kteří se podíleli na výrobě edukačních pomůcek, jsou důležitou zpětnou vazbou také zprávy o uplatnění jejich výrobků. Využití replik dřevěných kuželek, které vznikly ve věznici v Horním Slavkově, při programu v Květné zahradě v Kroměříži (foto F. Fojtík).

Svébytný charakter má pak reflexe aktivit, které vznikají v souvislosti s autentickým učním, zejména lidí ohrožených sociálním vyloučením. Potlesk návštěvníků, ocenění v rámci komunitní oslavy nebo děkovný dopis od NPÚ hrají roli významné společenské zpětné vazby, zároveň však pro sociálně znevýhodněné představují důležitý zážitek, který má smysl společně reflektovat. Dlouhodobé projektové aktivity si pak mohou vyžádat několik kol reflexí, které hodnotí vždy výsledky učení z uplynulé etapy. S odstupem času se pak mohou vracet také k tomu, které projektové zkušenosti se v dalším životě účastníků ukázaly jako nosné.

Se závěrečnou fází programu či projektu souvisí také **zpětná vazba**, která je důležitá pro další směřování tvorby a realizace programů. Technik, jak hodnocení programu od účastníků získat, se nabízí nepřeborné množství. Od okamžitého vyjádření spokojenosti či nespokojenosti pohybem, zvukem, či s pomocí barevných sklíček, přes různé piktogramy až po individuální a skupinové rozhovory, nebo dotazníky. Svou roli, a nutno říci, že i vědecký přesah, jak ostatně dokládá i následující kapitola, může mít pochopitelně i strukturované pozorování účastníků během programu, rozbor fotodokumentace nebo videozáznamů.



Inkluzivní kompetence památkového pedagoga

Jak upozornily ve své monografii věnované inkluzivnímu vzdělávání také Vanda Hájková a Iva Strnadová, jednou ze základních dovedností, jež zakládá profesní kompetence každého pedagoga je schopnost **sebereflexe, analýzy a evaluace vlastních edukačních postupů**. Zvláště pedagogové, kteří – podobně jako ti památkoví – pracují podle zmíněných autorek s heterogenními skupinami, mají velkou příležitost tyto schopnosti intenzivně rozvíjet. Díky množství netypických interakcí a pedagogických situací mohou tříbit svůj pedagogický styl, obohatit metodický repertoár, ověřovat různé způsoby vedení učících se jedinců, zlepšovat své komunikativní dovednosti, ale také zvažovat způsoby udržování přirozené autority.¹⁵⁹

Podobně jako v případě účastníků edukačních programů však platí, že pokud se chceme ze svých pedagogických zážitků a zkušeností něco naučit, musíme se zaměřit na reflexi, teoretizaci a další experimentální ověřování nových poznatků v praxi. Pokud jde o reflexi, doporučují citované autorky zacílit pozornost trojím směrem: do minulosti (tzv. sebezakotvující reflexe, jež se vztahuje ke starším formativním zážitkům), do přítomnosti (tzv. situační reflexe) a do budoucnosti (tzv. projektivní či kreativní reflexe).¹⁶⁰

Ve snaze podpořit schopnost pedagogické (sebe)reflexe a rozvoj inkluzivních kompetencí jsme již jednou tuto metodiku k prezentaci souboru reflektivních otázek využili (viz výše *10 + 1 otázka pro památkového pedagoga*). Nyní bychom rádi nabídli sérii otázek dalších, tentokrát však v kontextu autentických výpovědí památkových a speciálních pedagogů.

První dva příklady jsou prezentovány formou otevřených **didaktických cvičení**, jež mohou sloužit jako podněty k individuální situační reflexi, stejně jako k řízené tvůrčí reflexi, například s mentorem či supervizorem. Na závěr kapitoly je pak připojen ještě relevantní úryvek z diskurzivní analýzy pedagogických výpovědí, které se zaobírají možnostmi speciálního vzdělávání v historickém prostředí z pozice památkového pedagoga a vyučujících na speciální škole. Text ilustruje způsob teoretizace názorů praktiků prostřednictvím metod pedagogického výzkumu. Díky autenticitě analyzovaných záznamů však tvoří zároveň i pomyslnou spojnici mezi teoretickou a praktickou částí této publikace.

Podklady pro individuální situační (sebe)reflexi

Vybavte si pedagogickou situaci, která ve vás aktuálně zanechala zajímavý nebo rozporuplný dojem. Využijte otázky podporující situační reflexi k jejímu rozboru. Odpovědi si můžete poznamenat a porovnat také s níže uvedeným postřehem lektora.

Otázky podporující situační reflexi¹⁶¹

- Byl jsem něčím zaskočen v interakci s tímto účastníkem?
- Podařilo se mi zrealizovat můj komunikační záměr?
- Co mě překvapilo?
- Jak jsem se cítil?
- Co bych chtěl příště ve svém jednání (postupu) změnit?

Místo pro vaše poznámky

Postřeh lektora

„Realizací programu pro osoby se zdravotními znevýhodněními jsem se cítil vždy mimořádně obohacen ať už po profesní nebo lidské stránce. Je zde z jejich strany vynikající zpětná vazba, radost, vděčnost, zájem, pozornost. Zatímco po programech pro teenagery jsem nezdědka zcela vyčerpaný, po programech s nevidomými, mentálně postiženými aj. jsem spíše jakoby dobitý, motivovaný k další práci.“

Příklad řízené reflexe/zpětné vazby

Sadu níže uvedených otázek lze využít pro hlubší rozbor průběhu, výsledků, ale také možných obměn speciálního či inkluzivního edukačního programu, který se odehrával v historickém prostředí. Pokud jste tedy podobný program realizovali, pokuste se ho s pomocí těchto otázek blíže popsat a své zkušenosti detailněji analyzovat. Odpovědi můžete posléze konzultovat se svými zkušenějšími kolegy nebo mentory.

Otázky podporující (řízenou) situační a tvůrčí reflexi speciálního edukačního programu¹⁶²

- Jakými činnostmi jsem aktivizoval/a zájem dětí?
- Jak fungovala dynamika skupiny během programu a po programu?
- Na co se děti ptaly?
- Na které artefakty si děti chtěly sáhnout nebo je vyzkoušet?
- Jaký jazyk či komunikační styl děti oslovoval?
- Jaké obavy ve mně vzbuzovala práce s touto cílovou skupinou?
- Které cíle edukačního programu se mi podařilo s dětmi naplnit?
- Jaké dovednosti nebo znalosti si děti dle mého názoru přenesly do osobního života či do školních lavic?
- Která část programu děti nejvíce oslovovala a proč?
- Jaké změny jsem provedl/a v programech pro určitou specifickou vzdělávací skupinu na základě zkušenosti z realizací programů?

Místo pro vaše poznámky

Odovědi lektorky jako východisko zpětné vazby

Uvedené otázky byly zaslány pedagogům, kteří realizovali programy na bázi památkového edukace se specifickými vzdělávacími skupinami. Na ukázkou byly vybrány odpovědi lektorky, která uskutečnila na Dole Michal program *Ograbule a ti druzí* pro žáky ostravské základní školy působící v oblasti ohrožené sociálním vyloučením. Programu se zúčastnily převážně romské děti.¹⁶³

Po přečtení odpovědí zvažte, co by mohlo být obsahem zpětnovazebního rozhovoru, který by měl lektorce pomoci odhalit přednosti a limity vyobrazeného pedagogického stylu.

Jakými činnostmi jsem aktivizoval/a zájem dětí?

Před programem na děti nalepím „vizitky“ se jmény, při programech pak pokládám hodně otázek, oslovuju je jménem a vybízím k činnosti... Nejvíc se mi osvědčil individuální přístup a jasně formulované dotazy nebo zadání úkolů. Volím osobní, kamarádský, a přesto autoritativní přístup – jsou jasně vymezené hranice a činnost, ale přesto je práce sranda. Pokud vidím, že zájem o aktivitu ve skupině upadá, rychle ukončím (shrnu závěry aktivity nebo závěry, ke kterým jsem chtěla dojít, případně nechám děti, ať shrnou, mají-li ještě sílu) a aktivitu změním v jinou, případně přidám relaxační nebo pohybovou aktivitu. U Romčat byl problém je spíš zklidnit, než aktivizovat.

Jak fungovala dynamika skupiny během programu a po programu?

Po programu skupiny, až na výjimečné případy, nevidám – program a odchod do školy. Co se pak děje ve škole, netuším...

Na co se děti ptaly?

*U programu s Romčatama (*Ograbule a ti druzí*...) se většinou v diskuzi s bývalým horníkem děti ptaly, zda zná jejich příbuzné, taktéž bývalé horníky (lavinový horor: „Pane, a znáte... A mojego dědu taky znáte? A strýce? ... Tata tu taky robil? Znáte ho?“), co na šichtě jedlí, kam chodili na záchod, jestli měl strach... Při programech děti obvykle pokládají otázky související s aktivitami – zda správně pochopily zadání, atd. Případně zda si mohou vyzkoušet funkci mobiliáře dolu nebo jestli mi můžou pomoci. Častým dotazem u Romčat bylo: „Jaký je to kov?“ Případně: „Kolik to stojí“ (většinou ve vztahu ke strojnímu zařízení).*

Na které objekty si děti chtěly sáhnout nebo je vyzkoušet?

Romčata si chtěla šáhnout na všechno, co viselo, stálo, sedělo nebo leželo v prostoru. Velmi haptický národ. Dařilo se mi je zpacifikovat, když děti mohly nést (pod záminkou, že mi pomáhají) nějaký předmět, přinášet a zase odnášet edukační pomůcky, vymýšlet, k čemu věci sloužily (samozřejmě je musely mít v ruce a šroubovat, demontovat atd.).

Jaký jazyk či komunikační styl děti oslovoval?

Individuální přístup, temperamentní chování – spontánní, občas pobídnout dotykem – posunout, natočit, klepnout po kšiltu kšiltovky, atd.

Jaké obavy ve mně vzbuzovala práce s touto cílovou skupinou?

Vlastní práce ve mně nevzbuzovala žádné obavy. Mentalita dětí je mi blízká, dlouhodobě jsem pracovala s Romy ve výkonu trestu odnětí svobody, pracuje se mi s nimi dobře. Obavy jsem měla pouze ze společenských stereotypů. Práce s touto cílovou skupinou je problematická ve vztahu k prostředí. Důlní areály obecně jsou známými spádovými lokalitami pro sběrače kovů, práce s touto cílovou skupinou obnášela riziko, že v případě, kdy dojde na dole ke krádežím, na sebe upoutá pozornost (nebo přeneseně na rodiče dětí). Další úskalí edukačních aktivit s touto cílovou skupinou představuje skloubení „tradičního“ návštěvního provozu s mnohdy bouřlivě diskutující nebo jinak „prostorově“ výraznou skupinkou frekventantů programů.

Jako jeden z největších problémů vidím personální zajištění chodu těchto programů po mém odchodu z NPÚ. Programy s Romčaty by měl vést někdo, kdo má s touto cílovou skupinou zkušenosti. Původním předpokladem při tvorbě programů bylo, že programy budou ve zkušební fázi vedeny koordinátorem edukačního centra, který následně zaškolí pracovníka určeného správou objektu k vedení daného programu, a sám bude pokračovat na přípravě programů nových pro další objekty. U této cílové skupiny se věc ale jeví jako nereálná (již zmíněné stereotypy, nedůvěra ve smysl aktivit, upřednostňování „platícího návštěvníka“ před neziskovou prací, atd.).

Které cíle edukačního programu se mi podařilo s dětmi naplnit?

Program se pohybuje v rovině krátkodobých cílů:

- *Žák se krátce pod vedením lektora pokusí definovat shodné rysy průmyslového areálu a města (oplocení x hradby, vodojemy, věže, doprava, zásobování, atd.)*
- *na základě zjištěného zkouší vyjmenovat profese, které jsou shodné pro oba urbanistické celky*
- *na základě zjištěného zkouší vyjmenovat profese, které jsou rozdílné pro oba urbanistické celky*
- *zná původ slova horník, umí vysvětlit náplň práce*
- *zná původ slova geodet, umí vysvětlit náplň práce*
- *zná původ slova báňský záchranář, umí vysvětlit náplň práce*
- *zná původ slova ograbule, umí vysvětlit náplň práce*

Na dětech z Michálkovic je znát, že stále funguje mezigenerační komunikace mezi dětmi a jejich prarodiči nebo rodiči, kteří pracovali v prostředí kamenouhelného dolu, a že funguje jakási „paměť“ místa. Ztrácí se však logická vazba mezi pojmem a jeho původem. Pro poměrně vysoké procento dětí je zaměstnancem dolu „dolník“, protože pracoval na dole, nikoliv „horník“ těžící horninu. Obdobná situace nastává u profese „zámečnick“, který je poměrně často zaměňován za „klíčnicka“. Zajímavé novotvary vznikají i na základě genderového předpokladu prostupnosti profesí – „prádelnick“ místo pradelny, atd. To, předpokládám, na základě závěrečné fixace a zpětných vazeb, program řeší.

Jaké dovednosti nebo znalosti si děti dle mého názoru přenesly do osobního života či do školních lavic?

(zůstalo nevyplněno)

Která část programu děti nejvíce oslovovala a proč?

Závěrečná diskuze s horníkem, který pro ně představoval jasnou spojnicí s realitou. Mám dojem, že v souvislosti s mentalitou Romčat souvisí i upřednostňování „ted“ před „tehdy“. I při formulování dotazů se otázky stáčely k současnosti, a k tomu, co děti znají a denně prožívají (např. „Když jste byl v podzemí, jak dlouho jste neviděl rodinu...“). Velmi je bavila práce s edukačními pomůckami, opět ale obecně upřednostňovaly hodnotu věci před zažitým (nebo je pro ně zážitek pracovat s hodnotnou věcí?).

Jaké změny jsem provedl/a v programech pro určitou specifickou vzdělávací skupinu na základě zkušenosti z realizací programů?

Teoretická část zkrácená na minimum, přednost dostaly úkoly - aktivity, vlastní zkušenost, práce s pomůckami a řízená diskuze (neřízená se točila jenom kolem příbuzných a jídla). Nutné je aktivity často prokládat pohybovými – relaxačními aktivitami.

Místo pro vaše poznámky



Obr. 32. Děti při rozhovoru s bývalým horníkem Jaroslavem Papalou. Z programu „Ograbule a ti druzí“, Důl Michal (foto V. Havrlantová).

Příklad diskurzivní analýzy pedagogických výpovědí

Následující příklad diskurzivní analýzy je věnován problematice speciálního a inkluzivního vzdělávání na památkových objektech. Možnosti vzdělávání dospělých i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou reflektovány jednak z pozice památkového pedagoga, který má vliv na utváření nabídky, jednak z pozice vyučujících ze speciální školy. Výběr analyzovaných výpovědí jsme učinili na základě videozáznamů, který proběhly jednak na setkání koordinátorů edukačních aktivit v létě 2014, jednak při reflexi vzdělávacího semináře pro učitele na jaře 2015. Pro účely záznamu výpovědí jsme využili vybrané kódovací značky pro transkripci:¹⁶⁴

:	(prodloužení slabiky),
=	(plynulá návaznost výroků mluvčích),
(2)	(délka pauzy v proslovu v sekundách),
12: „Oni přijdou“	(odkaz na citaci výpovědi na řádce 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).

Možnosti speciálního vzdělávání

1. V Květné zahradě se ještě /eee/ realizuje program Rotování v rotundě
2. a: byl připraven i pro /eee/ nevidomé a krátkozraké návštěvníky. A cílem toho
3. programu bylo vlastně určitým způsobem památku jim zprostředkovat. V
4. Kroměříži jsou s tím už určité podrobnější zkušenosti, že v minulosti byl vytvořen
5. pro Kroměřížskou zahradu speciální systém Dinasy, který umožňuje
6. nevidomým samostatně se pohybovat po zahradě a poté co se dotknou
7. informačního sloupku, tak do sluchátek se jim automaticky spustí komentář o
8. dané části zahrady. Součástí toho systému je i model jedné zahrady, dali jsme jim
9. k dispozici svépomocně vyrobený půdorys rotundy, která má tvar osmistěnu.
10. /Ehm/ na základě těch zkušeností jsme vyrobili plastický model z keramické hlíny,
11. který můžeme dá:le využívat.

Výpověď lektora je vedena po formální stránce jako popisný výklad v podobě manuálu, představujícího technické zázemí objektu NPÚ pro prohlídky návštěvníků s tělesným postižením. Hodnotící výrazy jsou vyřčeny jen v náznacích a to v souvislosti s činností pracovníků v kroměřížské zahradě (4: určité podrobnější zkušenosti, 5: speciální systém Dinasys, 9: svépomocně vyrobený půdorys). Výklad lektora tak podporuje dojem serióznosti bezbariérového přístupu k edukaci na objektech NPÚ.

1. Kromě výkladu kolegyně /ehm/ byli využity hudební aktivity, zase navracení zvuku
2. vody v prostoru rotundy, která byla kdysi postavena jako barokní akvapark nebo vodní
3. pavilón: n, ta návštěva se konala v době výstavy kamélií v rotundě, takže /eee/ jsme
4. věnovali část programu prezentaci a poznávání kamélií, jejich barvě,
5. chuti, /ehm/ také vůni. (0,5) ne všichni z této skupiny návštěvníků památek jsou
6. zcela nevidomí. Často bývají také slabozrací, jeden chlapec byl také ochrnutý (1)
7. /eee/ Kamélie je z botanického hlediska sestrou čaje, takže nikoliv bezdůvodně,
8. nebo jen z hlediska potřeby se zahřát, jsme provedli ochutnávku čajů. V rámci aktivity
9. bylo možné /eee/ poznávat také plody, z již zmiňované sady štukových plodů: ale
10. této skupině jsme samozřejmě umožnili i poznávání autentické památky dotekem.

Výklad o provádění návštěvníků s postižením je lektorem koncipován jako přehled smyslových vjemů, kterými lze jinak oslovit specifické skupiny. Důraz výpovědi graduje v doložení autentičnosti prožitků návštěvníků s postižením. Popisný jazyk zde plní úlohu odborného textu, kterým se lze nechat inspirovat jako příklad dobré praxe. Nabídka interaktivity v Květné zahradě je důmyslně postavena na fyzikálních vlastnostech rostlin, takže návštěvník de facto nepotřebuje složitý systém zprostředkování prožitku.

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.

Edukace na objektech NPÚ byla učitelkami speciální školy 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 tyto (hyperaktivní) děti oslovit (8: si potřebujou ohmatat, osahat, vyzkoušet), čímž podpořila adekvátnost realizace programů na bázi památkové edukace.



Obr. 33. V průběhu programu „Rotování v Rotundě“ se mohli nevidomí a slabozrací účastníci seznámit s místem i výstavou kamélií všemi smysly. Díky praktickému využití botanicky příbuzné rostliny došlo i na zahřátí šálkem čaje (Květná zahrada v Kroměříži, foto J. Obšivač).

Didaktické a kompenzační pomůcky v památkové edukaci

V souladu se známou Komenského zásadou¹⁶⁵ jsou v rámci památkové edukace dětí i dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami využívány didaktické pomůcky. Účastníkům pomáhají, aby do procesu učení zapojili co nejvíce smyslů, případně některá fyzická či mentální omezení kompenzovali. Pedagogům pomůcky umožňují zprostředkovávat vybrané kulturně historické hodnoty co nejnázorněji.¹⁶⁶

Tato zdánlivě neproblematická tvrzení se však ve skutečnosti dotýkají samotné podstaty památkové edukace. Neboť, máme-li k dispozici autentické prostory památkových objektů, původní mobiliáře a množství dalších, unikátních sbírkových předmětů, nabízí se otázka, nakolik je využívání didaktických pomůcek účelné.



Obr. 34. Instalace části edukačních pomůcek v edukačním centru NPÚ v Hradci nad Moravicí (foto P. Hudec).

Z hlediska školní didaktiky je vše, co pomáhá učitelům a žákům, aby dosáhli vytčených cílů vyučování, definováno jako didaktické prostředky. Ať už mají tyto prostředky povahu materiální (učební pomůcky, didaktická technika, vybavení školy apod.), nebo nemateriální (např. metody výuky, organizační formy, didaktické zásady), pomáhají pedagogům ke zprostředkování učiva a formování osobnosti žáků, stejně jako žákům samotným, aby si snáze osvojili očekávané znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje.¹⁶⁷

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.¹⁶⁸ Hovoříme-li o pomůčkách kompenzačních, myslíme tím předměty, které osobám se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhají nahradit tělesné funkce, které v důsledku postižení optimálně nefungují. Využití těchto pomůcek podporuje co možná největší soběstačnost postižených, aby dokázali sami co nejlépe zvládnout běžné denní úkony. Znevýhodnění účastníci edukačních programů mají proto obvykle kompenzační pomůcky vlastní. Některé si však mohou na památkových objektech i zapůjčit. Také didaktické pomůcky mohou v případě vzdělávání osob s postižením v historickém prostředí sehrát roli kompenzačních pomůcek.

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.¹⁶⁹ 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.¹⁷⁰

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

Takové instrumentální pojetí kulturního dědictví je ovšem pouze jednou z možných cest, kterou může svět památkové péče se světem formálního vzdělávání sdílet. Vysvětlili jsme již výše, že edukační programy realizované na památkových objektech, respektive v historickém prostředí, mohou mít stejně tak ilustrativní nebo zmocňující povahu. Učit se můžeme o kulturním dědictví, *prostřednictvím* kulturního dědictví, ale také *pro* kulturní dědictví, přičemž *výchova pro kulturní dědictví*, směřující k poučené reinterpretaci památkových hodnot, přispívá k tvůrčímu uchování těchto hodnot nejefektivněji.¹⁷¹

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.¹⁷² Smyslem edukačních programů je pak umožnit různým cílovým skupinám, aby samy pro sebe tyto hodnoty tvůrčím způsobem objevovaly. Edukační pomůcky, stejně jako další didaktické prostředky využívané v památkové edukaci proto naplňují svůj pravý smysl teprve tehdy, když podporují rozvoj znalostí, dovedností, hodnot a postojů návštěvníků památek a tím utvářejí podmínky pro zodpovědnou a samostatnou péči o kulturní dědictví obecně.



Obr 35. Tvorba edukačních pomůcek pro nevidomé nemusí být vždy nákladná. Příkladem může být haptický model půdorysu Rotundy v Květné zahradě vytvořený z keramiky (foto P. Hudec).

C. Popis modelové sady didaktických pomůcek pro památkovou edukaci

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

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

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

Složení modelových sad edukačních pomůcek ve vztahu k didaktickým cílům

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



Obr. 36. Manželé prezentují vitráž, kterou společně sestavili (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

4. Praktické otázky speciálního vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví

Práce s lidmi se speciálními vzdělávacími potřebami v historickém prostředí klade na lektory edukačních programů zvýšené nároky. V první řadě je třeba překonat své vnitřní bariéry, nebát se *jinakosti* účastníků, ani nestandardního průběhu edukačních programů. Pak už stačí udělat maximum pro přípravu dobrého programu, ale zároveň být připraven improvizovat. Například mít promyšleny a nachystány alternativy scénáře i různých činností. A nakonec nezbyvá než se vybavit velkou trpělivostí a začít se od účastníků edukačních programů s pokorou učit. Teprve jejich „obtíže“ při učení nám totiž dokážou odhalit skutečné „mezery“, které máme ve vlastním vzdělání, totiž v našich utkvělých pedagogických představách.

Pomůže, budeme-li znát a respektovat specifika vzdělávání, která plynou z druhu postižení či znevýhodnění účastníků. Dovedeme tak lépe přizpůsobit cíle a metody programu, způsob komunikace nebo volbu edukačních a kompenzačních pomůcek. Zároveň je třeba přijmout, že žádný text nám nemůže poskytnout víc než jen nástin vzdělávacích potřeb a nároků lidí s různými druhy postižení. Individuální rozdíly bývají vskutku diametrální. Nezbytnou podmínkou úspěchu speciálních edukačních programů je proto konzultace jejich přípravy, průběhu i výsledků přímo s konkrétními účastníky, popřípadě s jejich doprovodem.

Do následujícího přehledu jsme zařadili stručné charakteristiky vzdělávacích potřeb lidí s tělesným postižením a zdravotním omezením, s postižením zraku a sluchu a s mentálním postižením.¹⁷³ Doprovázejí je postřehy a doporučení z edukační praxe. Na závěr kapitoly jsme připojili příklad prosociální výchovy intaktní populace, který pomocí zpětných vazeb účastníků dokresluje skutečnost, že speciální vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví je ve skutečnosti nikdy nekončícím dobrodružstvím na cestě poznání a vzájemného obohacení.

Specifika vzdělávání osob s tělesným postižením a zdravotním omezením

Základní potřeby:

- možnost samostatného pohybu bez dopomoci
- možnost samostatné účasti na vzdělávacím programu

Obecně lze říci, že zejména v případě zpřístupněných památkových objektů narážíme na řadu problémů, kterým musejí pohybově znevýhodnění lidé, děti i dospělí čelit. Schody a schodiště, nerovné povrchy nebo chybějící vyhovující hygienická zařízení představují fyzické překážky, kvůli kterým se tělesně postižení na památku raději ani nevypraví.¹⁷⁴ Podaří-li se stavební bariéry překonat, například v části památkového areálu, nebo zorganizovat program v bezbariérové části památkové zóny, pak je třeba dbát na zajištění možnosti samostatného pohybu i účasti na zvolených aktivitách. Pokud není tělesné postižení kombinováno s jinými formami znevýhodnění, mají vozíčkáři, lidé o berlích či s vrozenou srdeční vadou obvykle stejné vzdělávací potřeby jako jejich vrstevníci.



Obr. 37. Pro osoby s pohybovými obtížemi není zpravidla nutné připravovat program, který by se lišil od programu připravovaného pro danou věkovou skupinu. Primární je zajistit přístup na památku nebo volit takovou, která neobsahuje fyzické bariéry (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

Nepřístupnost některých částí historických sídel lze při památkové edukaci kompenzovat zaměřením pozornosti na detailní zkoumání prostor přístupných. V této souvislosti se jako velmi příhodné jeví například památky zahradního umění.¹⁷⁵ I zde je však třeba zajistit pro pohybově znevýhodněné návštěvníky především bezbariérovost volené trasy. Cesty musí být dostatečně široké, rozhoduje i jejich sklon a kvalita povrchu, v případě vozíčkářů je pak třeba dbát na absenci schodišť.

Programy připravované pro cílovou skupinu osob s tělesným postižením či zdravotním omezením by měly respektovat nejen zhoršenou míru pohyblivosti, ale také tělesné kondice. Proto je nutné dbát, aby vzdálenosti, které musejí účastníci při programu překonávat, byly přiměřené. Počítat s přestávkami či flexibilně reagovat na potřebu průběžného odpočinku. Posloužit mohou například přenosné sedáky, u starších osob pak spíše sklápěcí židle, které lze používat také jako oporu při chůzi či zastavení.

Ke slovu se však mohou dostat také speciální edukační pomůcky, kterými lze na některých hůře přístupných místech autentický zážitek osobního „spatřit“ a „osahat“ do jisté míry nahradit. Funkční jsou například plány, veduty či fotografie, které zachycují nedostupná místa z ptáčích perspektivy. Při skupinové práci mohou mít například ti, kdo místo prozkoumají, za úkol popsat své dojmy znevýhodněnému účastníkovi a ten se podle popisu naopak pokusí sestavit plán či model prostoru.

Doporučujeme

Obvykle není nutné vytvářet speciální programy po obsahové stránce. Optimálním řešením je spíše přizpůsobení délky či fyzické náročnosti programu v závislosti na terénních podmínkách. Účast vozíčkářů je vhodné oznámit správě památky s předstihem. Instalace mobilních prvků, které zajišťují bezbariérovost, ale jejichž umístění nemůže být trvalé (např. přenosné rampy), tak může být provedena před programem a nenaruší jeho průběh.

Specifika vzdělávání osob s postižením zraku

Základní potřeby:

- **zajištění bezpečného pohybu, resp. úprava prostor pro snadnou orientaci**
- **možnost využívat kompenzační pomůcky (optické, haptické, auditivní, digitální)**
- **dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých)**
- **přiměřená teplota (tj. pokojová, potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání)**
- **omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání a orientaci)**
- **popisný, srozumitelný výklad**

Vidomí lidé získávají většinu informací zrakem a často si ani neuvědomují, že se díky tomu mnohé naučí jaksi mimochodem. Náhodný zrakový vjem zaujme jejich pozornost, další se podílejí na celkovém dojmu, ve vteřině se rodí soud o dané situaci – představa, která se sice při bližším zkoumání může ukázat mylnou, ale přesto poskytuje ucelenou zprávu o „světě“, který máme na dohled.



Obr. 38. Kompenzaci ztráty zraku můžou kromě popisného výkladu přinést příležitosti oslovující různé smysly. Na snímku vnímá dvojice vůně bylinek v tzv. Holandské zahradě, která je součástí Květné zahrady v Kroměříži (foto P. Hudec).

Nevidomým nahrazují vidění ostatní smysly, především sluch a hmat. Při poznávání postupují od detailu k celku, tedy zcela opačně než vidící, s tím, že tento celek je pokaždé neúplný proti celku viděnému.¹⁷⁶ Proto je důležité klást také při poznávání památky důraz nikoli na množství jednotlivostí, z nichž se skládá, ale na reprezentaci prostředí, v němž se nevidomí nacházejí. Edukační programy je proto vhodné zaměřit výběrově a umožnit účastníkům, aby zkoumali skutečnosti charakteristické pro dané téma a prostředí.

Prostorovou orientaci, stejně jako utváření představ ovlivňuje charakter zrakového postižení, stejně jako doba, kdy ke snížení či ztrátě zrakových schopností došlo. Většina lidí s postižením zraku má různou míru tohoto postižení (slabozrakost, zbytky zraku) a jen někteří nevidomí se s nemožností poznávat svět vizuálně potýkají již od narození.¹⁷⁷ Někteří dávají přednost kompenzaci auditivní, jiní haptické. Ještě před realizací edukačního programu je proto vhodné vědět, jaký charakter zrakového postižení potenciální účastníci mají a které učební styly preferují. Podle toho je pak možné zajistit i příslušné kompenzační pomůcky, popřípadě účastníky požádat, aby si přinesli vlastní.

Postřeh z praxe

„Jednou jsem dokonce prováděl zahradou skupinu nevidomých s vodícími psy. Zde byli všichni zcela nevidomí a někteří měli s sebou doprovod rodinných příslušníků. Jinak se ale vždy ukázalo, že v nahlášené skupině byli vždy v převážné většině slabozrací návštěvníci.“

Počítat lze také s dopomocí asistentů, neboť zrakově postižení lidé se samostatně pohybují téměř výhradně jen na místech, případně po trasách, které již dobře znají. Vypraví-li se na místo neznámé, pak obvykle s vidomým doprovodem.¹⁷⁸ Někteří využívají také asistenci vodících psů. Při komunikaci je však třeba respektovat, že o míře a formě dopomoci rozhodují zrakově postižení účastníci, nikoli jejich doprovod nebo lektor programu. K dispozici by proto vždy měla být také nabídka orientačních a organizačních informací, přizpůsobená svou formou haptickým potřebám nevidomých a slabozrakých.



Obr. 39. V Květné zahradě v Kroměříži je umístěn haptický plán zahrady. Nevidomým umožňuje taktilně se seznámit s prostorem, do kterého vstupují a který budou poznávat, nebo naopak v závěru revidovat, kde nebo kudy se pohybovali (foto L. Psotová).

Základní informaci o rozsahu a členění památky mohou poskytnout taktilní plány a reliéfní modely. Nabízejí se jednak statické varianty, zhotovené z pevného materiálu, který odolá zvýšené zátěži, výkyvům počasí i případnému vandalismu, které lze umístit v interiérech i exteriérech památek. Dále pak přenosné taktilní plány, určené „do ruky“, které by měly být nevidomým a slabozrakým k dispozici k individuálnímu zapůjčení. Lze je vyrobit z lehkých odolných plastů jako samostatné „listy“. Častější je však varianta, kdy jsou taktilní plány a další listy s taktilními vyobrazeními, doplněné o texty v Braillově písmu, případně psané i velkoformátovým černotiskovým písmem (pro slabozraké), svázané do formy publikace. Vždy je pak třeba uvážit, kdy by měli účastníci programu s těmito pomůckami pracovat a vytvořit jim k tomu vhodné prostředí (např. příhodné světlo, pokojová teplota, možnost využití optických kompenzačních pomůcek) a dostatek času.

Kromě plánů či reliéfů, lze pracovat i s trojrozměrnými půdorysy či řezy, a pochopitelně také s modely architektury, sochařské výzdoby či konkrétních artefaktů. Zhotoveny mohou být v měřítku, které ocení i další cílové skupiny.

Relikviář pro každého – zkušenosti z praxe

Nevidomí většinou necestují sami, ale s průvodcem. Cesta od autobusu v Bečově není příznivá, pokud jel někdo objednaný sám, museli jsme mu jít proto naproti.

S nevidomými jsme zkoušeli v rámci diplomové práce rozšíření programu s haptickým modelem relikviáře sv. Maura. Bylo znát, že program nesmí být příliš dlouhý, protože je pak pro účastníky těžký na soustředění. Také nebylo dobré příliš pobíhat po místnosti a vůbec jsme nakonec minimalizovali přesuny. Při praktických aktivitách je třeba dávat pozor, aby nedošlo k poranění rukou, předvídat rizika. Z ohlasů účastníků víme, že by uvítali doplnit model o zlatnickou výzdobu, kterou si nedokáží jinak dobře představit. Měli zájem navštívit i trezorovou místnost s relikviářem. Šňůry natažené okolo vitríny pro ně nebyly problémem. V setmělém prostoru se orientovali přirozeně dobře a leckdy lépe než my vidoucí 😊.

Je třeba vzít v úvahu to, že většina zrakově hendikepovaných není plně nevidomá, ale má zbytky zraku. Pokud jej mohou využít, dají mu přednost před ostatními vjemy, které jsou pro ně v tu chvíli doplňkové. Proto, je-li to možné, se vyplatí nabídnout jim dobré osvětlení, které může být stěžejní pro jejich vnímání.

Problémem při vnímání hmatem může být nízká teplota, která toto vnímání může omezit.

Je třeba dávat pozor na zvukové ruchy a snažit se je eliminovat.

Mluvený projev by měl být jasný a srozumitelný. Důležité je správné navázání slovního kontaktu a představení se. Nechovat se tak, aby to člověka znejistělo – například nepohybovat se tiše kolem něj, aniž by věděl, co se děje. Informovat jej o místě, situaci a jejím účelu.

Je však třeba zdůraznit, že žádný model, ani edukační pomůcka, nemůže nahradit kontakt s autentickými historickými předměty a povrchy. Proto je třeba vyhledávat všechny vhodné příležitosti, kdy můžeme nevidomým a slabozrakým účastníkům edukačního programu dopřát kontakt s po staletí „dotýkanými“ artefakty.

Při zachování všech bezpečnostních opatření je však třeba vyhnout se „syndromu bílých rukavic“. Pro člověka, který má díky svému zrakovému postižení zvýšenou hmatovou citlivost a navíc pro něj taktilní vjemy představují preferovaný způsob učení, nejsou „muzejnické“ rukavice ochrannou pomůckou, ale další bariérou. Marně pro ni hledat důvod. Snad jen ten, že správce depozitáře dává v daný moment přednost zákonné ochraně historického artefaktu před zákonným nárokem lidí se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se jim dostalo vzdělávání, jehož „*obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.*“¹⁷⁹

Pokud je předmět svou povahou nebezpečný, nebo haptický kontakt s ním zdraví škodlivý, pak nepatří do rukou ani nevidomým či slabozrakým. Pokud s ním ale správci depozitáře, restaurátoři či dokonce údržbáři běžně manipulují, není důvod, aby nemohl posloužit i v rámci

edukačního programu. Na místo rukavic je pak nejprve třeba se zrakově postižených účastníků zeptat, zda o taktilní kontakt s daným předmětem stojí, popsat jim jeho strukturu a přibližnou velikost, a pokud souhlasí, doprovázet jejich haptické zkoumání popisným komentářem či reflektivním rozhovorem. Posléze je třeba jim zajistit, aby si mohli ruce opláchnout v čisté tekoucí vodě, nebo je očistit pomocí kosmetického desinfekčního přípravku.

Mít možnost umýt si ruce je důležitá také při programech věnovaných čichovým a chuťovým vjemům. Například při oblíbených programech věnovaných dobovému vaření, nebo poznávání vůní aromatických rostlin je třeba si ruce průběžně omývat, aby se chuťové a vonné esence ulpívající na prstech nesměšovaly.

U všech taktilních materiálů a pomůcek, jakož i textů v bodovém písmu je obecně třeba dohlédnout, aby nebyly znečištěné nebo poškozené. Dotek znečištěné plochy je velice nepříjemný pro každého, zrakově postižení navíc nejsou schopni posoudit rozsah znečištění a aktivně se mu vyhnout. Poškozené pomůcky mohou způsobit ztrátu důležitých informací, ve výjimečných případech i zranění.

Doporučujeme

Edukační programy pro účastníky se zrakovým postižením není obvykle třeba upravovat po obsahové stránce, je však nutné volit takovou strukturu a způsoby komunikace, které vyhovují účastníkům. Osobní přístup a přátelskou atmosféru podporují setkání organizovaná pro menší skupiny kolem 10–15 osob. I v případě, že dominuje taktilní učební styl, je důležité zajistit také kvalifikovaného lektora, který je schopen poskytnout tzv. popisný výklad, zprostředkující to, co běžně vidíme a poznáváme zrakem. Program je vhodné přiměřeně obohatit i o prvky aktivující další smysly: hmatové příležitosti (dotyk autentické památky, mobiliáře, využití replik, modelů, haptických plánů), příležitosti k poslechu (dobová hudba, zvuky zahrady, činnosti lidí) a provozování hudby (perkusní nástroje, dešťová hůl, kalimby), čichové podněty (vůně zahrady, vůně spojené s funkcí prostoru – například mýdlo či koření), chuť (ochutnávka ovoce, pečiva, čaje či kávy).

Obr. 40. Nic nemůže nahradit přímý kontakt s autentickými historickými předměty a povrchy (Rotunda Květné zahrady v Kroměříži, foto P. Hudec).



Specifika vzdělávání osob se sluchovým postižením

Základní potřeby:

- **zajištění průvodců nebo tlumočnicků, kteří jsou schopni podat výklad ve znakovém jazyce, popř. bilingválně**
- **poskytnutí videovýkladu ve znakovém jazyce prostřednictvím digitálních pomůcek (např. tabletů či smartphonů)**
- **poskytnutí psané opory (tj. „překlad“ textů do jazyka neslyšících)**
- **zabezpečení technických zařízení umožňujících nedoslýchavým použít technické a kompenzační pomůcky, zesilovače zvuku nebo indukční smyčky**

Podobně jako lidé se zrakovým handicapem netvoří ani lidé se sluchovým postižením homogenní komunitu. Může jít o osoby neslyšící od narození (prelingválně neslyšící), později ohluchlé (postlingválně neslyšící) nebo různou měrou nedoslýchavé, které mohou s využitím technických kompenzačních pomůcek částečně slyšet.¹⁸⁰ Jak však upozorňuje Josef Slowík i další autoři, rozdíl mezi sluchově postiženými a neslyšícími činí také zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči,¹⁸¹ a dále identifikace některých lidí se skupinou Neslyšících.

Neslyšící s velkým „N“ považují sebe sama za příslušníky společensko-etnické menšiny „s vlastním (znakovým) jazykem a vlastní subkulturou.“¹⁸² Podle Nadi Dingové se k této menšině hlásí nejen lidé prelingválně neslyšící, ale také lidé ohluchlí, nedoslýchaví, nebo slyšící děti neslyšících rodičů, kteří se na životě subkultury aktivně podílejí a jejichž primárním komunikačním prostředkem je znakový jazyk.¹⁸³

Postřeh z praxe

„Mám opět zkušenost s návštěvníky různých druhů sluchových obtíží – v jedné skupině neslyšící i nedoslýchaví. Nedoslýchaví dávají přednost odezírání před tlumočnickem.“

Lze proto opět pouze doporučit přípravné konzultace, z nichž vyplyne, pro kterou skupinu lidí se sluchovým postižením, je edukační program určen a jaké jsou její specifické požadavky.¹⁸⁴ Obecně můžeme patrně konstatovat, že lidé neslyšící a ohluchlí vnímají svět především zrakem. Podle Josefa Slowíka však v současnosti tvoří nejrozšířenější způsob komunikace v oblasti formálního vzdělávání žáků se sluchovým postižením tzv. totální komunikace. Při výuce se tak využívá kombinace všech dostupných metod komunikace, atakujících nejen zrak a ostatní smysly, ale také kinestetické vnímání (např. gesta, mimika, pohyb, rytmus).¹⁸⁵



Obr. 41. Vibrující nástroje umožnily i neslyšícím a nedoslýchavým navrátit zvuk tekoucí vody do míst, kde již netryská (foto P. Hudec).

Edukační programy odehrávající se v historickém prostředí mohou sázet například na vizuální atraktivitu památek či mobiliárních fondů. Zvláště při realizaci aktivit se školními skupinami je však vhodné využít i celou řadu dalších metod a prostředků sdělení, při nichž není třeba dlouhých výkladů. Lze jmenovat například výtvarné či pracovní aktivity, dramatické prvky (pantomima) nebo čichově či chuťově zajímavé podněty.

Interpretaci památek smyslově bohatou a názornou formou lze doporučit zejména při edukaci dětí, které neslyší od narození. Češtinu, včetně té znakované, však vnímají jako cizí jazyk i prelingválně neslyšící dospělí. Lektor programu se proto obvykle neobejde bez tlumočnicka do znakového jazyka. Zde však platí, že tlumočnick opravdu jen překládá lektorův výklad či pokyny, v komunikaci je proto třeba se obracet přímo na neslyšící účastníky programu a udržovat s nimi oční kontakt. Není třeba mluvit nahlas, ale dobře artikulovat, tvořit krátké a výstižné věty, ilustrovat složitější jevy na konkrétních příkladech.¹⁸⁶

Je třeba mít na paměti, že při tlumočení vždy dochází k časovému skluzu. Je proto vhodné dělat přiměřené pauzy, ptát se, zda byl výklad srozumitelný, a dát neslyšícím prostor pro dotazy. Může se stát, že neslyšící neporozumí ironii, nebo nepochopí složitější vtip, případně zareagují až s časovým odstupem, který je způsoben tlumočením. Není to proto, že by neměli smysl pro humor, ale proto, že omezená slovní zásoba a převažující konkrétní myšlení ztěžují porozumění slovním hrátkám a skrytým významům.¹⁸⁷

Postřeh z praxe

„Jako nejtěžší se mně jeví práce s neslyšícími, ač to nevypadá, jejich postižení je v lecčems větším znevýhodněním než slepota. Nemusíme se dočkat zpětné vazby během programu, což může lektora znejistit, zohledňuje-li během něj nálady, schopnost poslouchat výklad atd.“

Pokud chceme pro tuto cílovou skupinu připravit i psané materiály, například osnovu programu či pracovní list, je vhodné konzultovat s tlumočníkem nebo pedagogem žáků slovní zásobu i styl. Obecně platí, že psaný jazyk by měl být jednoduchý bez složitého vyjadřování. Posloužit mohou výborně také jednoduché kresby a piktogramy.

Pro komunikaci s ohluchlými lidmi, jejichž prvním komunikačním mateřským jazykem je mluvená čeština, obecně platí, že při dorozumívání upřednostňují metodu odezírání ze rtů. I tato metoda má však svá pravidla a úskalí. Předně existují výjimky z pravidla – schopností odezírat nedisponuje každý postlingválně neslyšící člověk. Otevřená prostranství kladou na tento způsob komunikace vyšší nároky než uzavřené interiéry. V místnosti je třeba dbát na to, aby během komunikace s cílovou skupinou byl obličej lektora dostatečně osvětlen a aby účastníci programu na rty mluvčího dobře viděli. Opět, není nutné mluvit nahlas, ale výstižně, konkrétně, používat jednoduché věty a vyhnout se drmolení i planým rétorickým figurám. Pokud účastníci nerozumí, je třeba sdělení opakovat, použít jiná slova či jednodušší formulace.¹⁸⁸



Obr. 42. U programů pro neslyšící je nezbytné využití tlumočnicků do znakového jazyka. Řada sluchově postižených však odezírá ze rtů, proto je třeba srozumitelně vyslovovat, volit jednoduchá slova a věty (Květná zahrada v Kroměříži, foto M. Loučka).

Pokud jde o nedoslýchavé, také tito lidé představují značně heterogenní skupinu. Ztráta sluchu má řadu důvodů a liší se člověk od člověka. Vzhledem k dostupnosti kompenzačních pomůcek se obvykle vzájemná komunikace při programech s nedoslýchavými účastníky odehrává na bázi mluveného slova. Ze strany postižených dochází většinou ke kombinaci odposlechu a odezírání ze rtů. Příjmu informací mohou pomoci například indukční smyčky nebo zesilovače zvuku. Při koncentrování zvuku do sluchátek či sluchadel není nedoslýchavý člověk rušen okolím a zároveň zesílený zvuk neruší jeho okolí. Dalším řešením je například také on-line simultánní přepis mluveného slova.

V případech větší interakce však mohou být kompenzační pomůcky na překážku. Je proto vhodné se s účastníky programu předem dobře domluvit na způsobu jejich užití, či dočasném nevyužívání (například při výtvarné aktivitě, pantomimě či skupinovém přesunu).

Digitální videoprůvodce pro neslyšící

Díky projektu mohl NPÚ realizovat i takové výstupy, jakými jsou cílené programy pro neslyšící návštěvníky. Princip fungování je nastaven tak, že si neslyšící při návštěvě památky vyžádá na pokladně zapůjčení tabletu, ve kterém jsou nainstalovány nejenom krátké filmy ve znakovém jazyce, ale i další materiály k dané památce – historie, zajímavosti, významné osobnosti s danou lokalitou spojené. Vybrané filmy jsou rovněž k dispozici na webových stránkách.

Neslyšící návštěvník se tedy může díky videoprůvodci při prohlídce objektu připojit k běžné skupině slyšících návštěvníků. Namísto psaného textu, jehož složitost činí některým neslyšícím problémy, má k dispozici obrazové informace a výklad ve znakovém jazyce. Psané slovo na rozdíl od videa vyžaduje obvykle zvýšené soustředění a návštěvník nemá tolik prostoru prohlédnout si detailněji cenné interiéry navštívené památky. Filmové záběry naopak k právě procházeným místům pozornost přitahují. Průvodkyně musí pouze přizpůsobit dobu prohlídky tak, aby i neslyšící měl dostatek času seznámit se s místy, kde se skupina pohybuje.

Pro pilotní testování takto koncipovaných programů bylo vybráno šest následujících zámek ve správě NPÚ: Telč, Jaroměřice nad Rokytnou, Náměšť nad Oslavou, Hradec nad Moravicí, Červená Lhota a Bečov. Památkové objekty byly vybírány tak, aby se nejednalo o ty úplně nejvytíženější, které by nedovolovaly komfort menších návštěvnických skupin a zároveň tak, aby byly v dostupné vzdálenosti od nejpočetnějších komunit neslyšících.

Celé realizaci předchází poměrně složitá a důkladná příprava. Jednotlivé texty k prohlídkám, tzv. sylaby, je nutné zjednodušit a zkrátit pro potřeby znakového jazyka. Následně jsou pak v reálných interiérech vybraného památkového objektu natáčeny jednotlivé pasáže programu.

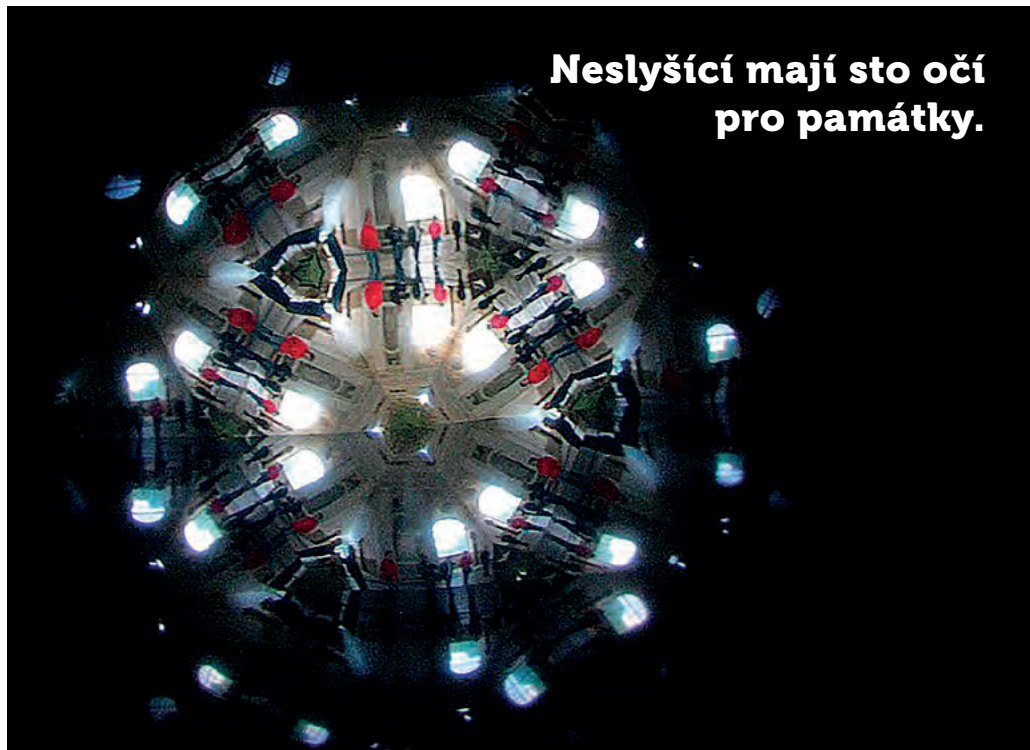
Na přípravě a realizaci programů se velmi aktivně podíleli zástupci neslyšících (viz výše ke sdružení Awi film), kteří následně svými komunikačními cestami informují o zahájení prohlídek i novinkách cílovou skupinu návštěvníků. Pevně doufáme, že se tento model spolupráce osvědčí a po vyhodnocení a reflexi bude možné tento typ prohlídky aplikovat i na dalších památkových objektech.

Doporučujeme

Obecně platí, že ke sluchově postiženým lidem bychom při řeči nikdy neměli stát zády, ani se od nich při výkladu odvracet. Není vhodné se ani vzdalovat nebo křičet. V hlučném prostředí je vhodnější navázat komunikaci letmým dotykem nebo navázáním očního kontaktu. Ten je třeba udržovat i v přítomnosti tlumočníka. Zcela zapovězeny jsou nevhodné, rádoby vtipné poznámky na adresu sluchově postiženého, které tlumočníci v souladu se svými profesními standardy sice přesně a detailně přeloží, ale s mluvčím nesdílejí.¹⁸⁹

Při přípravě edukačních programů pro sluchově postižené je méně vždy více. Je třeba počítat s redukcí obsahu na úkor větší časové náročnosti, kterou zabere jakékoli slovní sdělování informací. Lidé se sluchovým postižením nemohou souběžně sledovat výklad a zároveň si prohlížet prostory či předměty, k nimž je výklad podáván. Je proto vhodné zařazovat delší pauzy určené k individuálnímu seznámení s místem, ale také k vyslovení otázek či upřesnění výkladu. Po organizační stránce jsou proto nejvhodnější menší skupiny.

Po domluvě s cílovou skupinou je při edukačních programech vhodné volit tzv. totální komunikaci, využívající všech dostupných prostředků k dorozumění a učení. Přestože je pozornost zaměřena na vizuální prezentaci památky, zapojen nemusí být jen zrak účastníků, ale i další smysly (hmat, chuť, čich). Využít lze i vibrujících hudebních nástrojů (např. kalimba, dešťová hůl). Mluvený i psaný projev musí být adresný, stručný a výstižný.



Specifika vzdělávání osob s mentálním postižením

Základní potřeby:

- **zajištění dostatečného počtu osobních asistentů, kteří se účastníkům mohou v průběhu programu plně věnovat na individuální bázi**
- **respektovat individuální vzdělávací potřeby a styl učení každého účastníka, odpovídající stupni jeho mentálního postižení**
- **upozorňovat s předstihem na charakter nového prostředí nebo průběh aktivit**

Osoby s mentálním postižením představují mezi zdravotně znevýhodněnými lidmi nejpočetnější, vnitřně však opět velmi diferencovanou skupinu. Jako potencionální účastníci edukačních programů přicházejí v úvahu lidé s lehkým až středním stupněm mentálního postižení, popřípadě jedinci s kombinovaným postižením (např. autismem), jimž se dostává formálního vzdělání na základních školách.¹⁹⁰ Lidé s mentálním znevýhodněním nenavštěvují obvykle památky sami. I když jsou například mentálně postižené děti integrovány do školní třídy, bývají doprovázeny osobními asistenty nebo rodinnými příslušníky, s nimiž je vhodné při přípravě i realizaci programů počítat.

I tentokrát lze jen doporučit, aby přípravě a realizaci programu předcházelo seznámení s potřebami účastníků, s rozsahem jejich mentálního znevýhodnění i s jeho případnými navazujícími projevy. Osvědčila se například návštěva ve škole či v denním centru, kde se může lektor blíže seznámit s jednotlivými účastníky, kteří se na program chystají. Schůzka je klíčová také pro účastníky samé, protože po příchodu do neznámého prostředí památky potkávají alespoň známého člověka.

Postřeh z praxe

„Tak radostné lidi provádět památkou, to je radost, motivace pro další práci.“

Charakter chystaných aktivit je rovněž vhodné konzultovat předem s doprovázejícími pedagogy a asistenty, aby mohli vybrat ty účastníky, kteří je ocení, nebo navrhnout úpravy programu. Maximální počet mentálně postižených účastníků v jedné skupině by neměl překročit 10 osob. Počtu účastníků a míře jejich postižení pak musí odpovídat i počet asistentů. Během programu by tak měla být zajištěna možnost kdykoli se odpojit od hlavní skupiny a dopřát kterémukoli klientovi naplnění jeho individuálních potřeb, aniž by to znemožnilo ostatním v programu pokračovat. Je třeba předem počítat s tím, že neznámé prostředí nebo náhodný podnět mohou vyvolat například klaustrofobickou či panickou reakci některého z účastníků. Do určité míry lze takovým situacím předcházet jen vlídnou komunikací, popisem nového prostředí i zamýšlených aktivit.



Obr. 43. Také účastníkům s mentálním znevýhodněním je možné přiblížit památku skrze jejich vlastní zážitky. Na snímku ztvárňuje dívka sochu, kterou si prohlédla v blízké Kolonádě (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

Při realizaci programů je nezbytné využívat především možnosti přímého kontaktu mentálně postižených lidí s předměty a to prostřednictvím aktivního smyslového poznávání a názorných činností. Aktivní zapojení do programu je nezbytnou podmínkou pro udržení pozornosti, vnímání a zájmu účastníků. Lektor musí ukázat a pomocí instrukcí vysvětlit, na co se má návštěvník zaměřit, co má sledovat, čeho se má dotknout, jakou reakci to vyvolá, jak ji pozná a co způsobí.

Poznávání se odehrává obvykle ve třech krocích: Nejdříve je pozornost věnována celku, poté jednotlivým částem, z nichž se celek skládá, a na závěr opětovnému soustředění na celek. Nový pohled je tak již obohacen o znalost struktury, respektive dílčích částí celku. Tento postup pomáhá překonávat omezenou schopnost abstrakce. Může se však stát, že postup nezaujme všechny účastníky programu, nebo jej ne všichni budou schopni zvládnout. Tím spíše je třeba počítat s variabilitou aktivit i flexibilitou délky a struktury programu.

Postřehy z praxe

- Preference exteriérů památky asi jak kdy, u mě, na Dole Michal, jsme vždy preferovali interiér, neboť exteriér děsil účastníky rozlohou.
- Aktivity zaměřené na zapojení různých smyslů s ohledem na různé kombinované vady účastníků programu, jejich záliby – někdo bude nadšený z hudby, jiný z házení kuželek, jiný ze skládání kamínků. Dobré je také zapojení hmatu a možnost ověřit si zjištěné – uhlí hoří, špiní, atd.
- Upozornění na anomálie prostředí, ve kterém program probíhá – předcházeli jsme tak na dole „úlekům“ z řetízkových šaten.
- Pomohlo také používání maňáska – stejně jako u dětí z mateřských škol jsou pak klienti komunikativnější.

Doporučujeme

Mimořádně přívětivé prostředí, které nabízí širokou škálu podnětů a konkrétních „uchopitelných“ věcí, nabízejí lidem s mentálním postižením památky zahradního umění. Dovolují volnější možnost pohybu, zážitkové poznávání a organizaci jednoduchých aktivit herního charakteru, které nelze příliš provozovat například v interiérech památkových objektů jiného typu. Jsou také odolnější vůči (nechtěnému) poškození či poničení památky. Lektor se zde tedy může plně soustředit na vzdělávací potřeby a pohodu účastníků programu. Odpadá také vzájemný stres, jehož zdrojem je snaha, aby nedocházelo ke zbytečnému omezování účastníků programu nebo poškození památky.¹⁹¹



Obr. 44. Z reflexe pedagogického doprovodu klientů se speciálními vzdělávacími potřebami: „Dobrý den, ještě jednou moc děkujeme za pozvání, klientky byly nadšené a my taky, opravdu je Květná zahrada moc hezká, děkujeme za pozvání a snad se zas někdy příště potkáme“ (foto F. Fojtík).

Setkání v zahradě očima intaktní populace – příklad prosociální výchovy¹⁹²

Na podzim roku 2014 se v Květné zahradě v Kroměříži uskutečnila rozsáhlá akce, jejímž cílem bylo zpřístupnit a přiblížit nově obnovenou památku UNESCO dětem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami ze Zlínského a Olomouckého kraje. Programu, který vznikl na základě zkušeností z pilotního projektu *Zahrada všemi smysly* (viz *Kapitola 5*), se zúčastnilo 260 žáků ze speciálních škol a klientů domovů pro osoby se zdravotním postižením. Jedenáct tematicky laděných aktivit, inspirovaných historií, architekturou i uměleckou výzdobou místa, bylo organizováno formou stanovišť rozmístěných po celé ploše Libosadu. Účastníci tak mohli v menších skupinách postupně odhalovat zajímavá zákoutí zahrady a přitom například tvořit kamínkové mozaiky (Kamínkování), házet míčky na kentaura (Zahrada Hesperidek), hrát na vodní píšťalky (Ptáčnice) nebo zvládnout základní kroky historického tance (Ateliér tance).

Lidé se speciálními vzdělávacími potřebami se však nestali jedinou cílovou skupinou, pro kterou měla participace na akci očividný edukační přínos. Na základě *dřívějších kontaktů* byli o spolupráci na zajištění programu pro tak velký počet účastníků požádáni také studenti kroměřížských středních škol. Zapojilo se jich čtyřicet. Navzdory tomu, že tím vlastně zameškali běžnou školní výuku, přinesl jim podíl na netradiční interpretaci kulturní památky mnohdy neočekávané vzdělávací příležitosti. A je třeba dodat, že studenti je rozhodně nepromeškali. Zpětné vazby jsou výmluvným svědectvím o naplnění řady cílů prosociální výchovy, která se odehrávala docela nenápadně a přirozeně – prostřednictvím obyčejných lidských setkání v inspirativním historickém prostředí.

Ze zpětných vazeb studentů

„Super akce, bylo strašně příjemné dívat se na lidi s handicapem, jak se dokáží radovat z maličkostí. Dobrá zkušenost do budoucna.“

„Byla to velmi vydařená akce. Moc se i to líbilo. Organizace fajn, mé stanoviště s bylinkami skvělé, lidé skvělí. Prostě víc takových akcí, myslím, že i zdravé děti by to ocenily. Jsem ráda, že jsem se mohla zúčastnit. Kdybyste někdy potřebovali pomoc, ráda pomůžu.“

„Byla to pro mě nová zkušenost, jsem rád, že jsem to mohl absolvovat. Dnešní den s lidmi s různým postižením mě donutil si uvědomit, že ne všichni lidé na světě jsou úplně zdraví. Mám z toho teď smíšený pocit, protože jsem se setkal s lidmi, kteří komunikovali celkem v pohodě, ale taky s těmi, kteří nemohli nebo odmítali, tak to bylo takové těžší.“



Obr. 45. Zpětná vazba studentky, která pomáhala zajišťovat akci pro klienty se speciálními vzdělávacími potřebami: „Naučila jsem se komunikovat s postiženými lidmi. Pro mě je to dobře strávený čas. Cítila jsem se v této společnosti velice dobře...“ (Květná zahrada v Kroměříži, foto P. Hudec).

„Chtěla bych moc poděkovat za to, že jsem se mohla této akce zúčastnit. Je to pro mě cenná zkušenost. Nebylo pro mě vždy lehké najít ten správný způsob, jak s handicapovanými komunikovat, ale vždy se to nakonec nějak podařilo. U našeho stanoviště (vodní hudba) se mi líbilo, že tam byly dvě různé činnosti a z toho jedna taková, kterou zvládl opravdu každý (dešťová hůl), a tu druhou se museli naučit ovládat (kalimba), z čehož měli obvykle velkou radost, když to zvládli [...] Díky, že děláte takové akce, ať se Vám daří!“

„Tato akce se mi velice líbila, už proto, že chci studovat speciální pedagogiku, a tato praxe s těmi lidmi stála za zkušenou. Myslím, že ať už menší děti či starší dospělí měli radost, že jim je věnována chvíle – že si mohli osahat určité věci a přivonět. Myslím, že by se tyto akce měly pořádat častěji. Těmto lidem se člověk zavděčí úplnými maličkostmi a potom vím, že měli z toho upřímnou radost. Ale určitě jim takový složitější život nezávidím. Děkuji za zkušenost.“

„Bylo to super. Děti na tom byly nejlepší, vyjasnila jsem si, s kým chci v budoucnu, po vystudování sociální pedagogiky, pracovat.“



Obr. 46. Házení míčků na kentaura (Květná zahrada v Kroměříži, foto F. Fojtík).

„Předem děkuju za možnost se této akce zúčastnit. Je to velké obohacení do budoucna. [...] Měli jsme stanoviště, kdy klienti házeli míčky do kentaura. Pro některé z nich to byla hračka, někteří se zapotili. Bylo zajímavé sledovat nevidomé, kteří se této disciplíny taky účastnili. Nejvíce mě dojímali starší účastníci, kteří do toho byli neskutečně zapálení. Obdivovala jsme jejich nadšení. Zajímavá zkušenost také byla s dětmi, které třeba v polovině začaly křičet. Naštěstí tam měly doprovod, jinak moc nevím, jak bych reagovala. [...] Ale učilo mě to celou dobu trpělivosti, za což jsem moc ráda. Ještě jednou děkuju.“

„Bylo to dobré (samozřejmost). Vyzkoušela jsem si práci s handicapovanými, nešli jsme do školy (akce byla pořádána v pravý čas). Postřeh: Velice často říkali, že něco neumí. Když to potom zkusili, tak se nestačili divit.“

„Podle mého názoru se akce vydařila, jsem ráda, že jsem se jí mohla zúčastnit, byla to pro mě velká zkušenost, protože jsem se s postiženými lidmi ještě v životě nesetkala. Vše bylo dobře naplánováno a myslím si, že se to líbilo nám i návštěvníkům.“

D. Příprava, realizace a hodnocení edukačního programu v kostce

Tabulka pro strukturovaný záznam návrhu a tvorby edukačního programu

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

Příprava

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

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

Cílová skupina – odpověď na otázku **PRO KOHO** je edukační program určen nám otevírá příležitost k tomu, abychom vytvořili program úspěšný. Čím přesněji víme, pro kterou cílovou skupinu program připravujeme, tím lépe můžeme reagovat na její zájmy a vzdělávací potřeby, z nichž se rodí motivace pro učení (viz *Kapitola 3 a 4*). Velikost a složení skupiny potom ovlivní, do jaké míry bude možné vyhovět individuálním potřebám účastníků programu. Univerzální edukační program pro všechny je totiž jen chiméra. Proto je třeba se vždy naladit na konkrétní účastníky a přizpůsobit program jejich aktuálním potřebám. Pokud v tomto ohledu neuspějeme, přijde vniveč i náš záměr.

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

Formulace cílů edukačních aktivit

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

Metody – odpověď na otázku **KTERÝMI CESTAMI** se s účastníky edukačního programu vydáme, abychom jim umožnili dosáhnout vytčených cílů. Nabízejí účastníkům různé způsoby, jak mohou kulturní dědictví detailněji poznávat, vytvářet si k němu pozitivní vazby nebo se přímo zapojit do jeho ochrany a zachování (viz *Kapitola 4*).

Realizace

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

Po organizační stránce je třeba věnovat pozornost třem zásadním faktorům, jejichž ignorování může mít na program fatální dopad. **Čas, bezpečí a fyziologické potřeby účastníků** musí být zohledňovány **na prvním místě**. Pokud realizujeme časově náročnější program nebo pokud si to vyžadují specifické potřeby cílové skupiny, do struktury programu zařazujeme přestávky. Při promýšlení harmonogramu je třeba počítat i s časem na přesuny. O způsobu práce bude rozhodovat také celková časová dotace, tedy zda se jedná o hodinový, dvouhodinový nebo celodenní program či dlouhodobý projekt (např. cyklus programů). Účastníci programu by měli být vždy **poučeni o zásadách bezpečného chování** a vybaveni nezbytnými ochrannými pomůckami (např. helma, zdroj světla), pokud si to situace žádá. Program by jim měl umožnit, aby zažili dobrodružství, avšak v bezpečném prostředí.

Hodnocení

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

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



5. Na cestě k inkluzi: Příklady dobré praxe

Poslední část publikace tvoří čtyři případové studie, které s pomocí strukturovaného autorského zápisu, zpětných vazeb účastníků a dalších příloh dokumentují tvorbu, realizaci a hodnocení kvality pilotních edukačních programů. Autorky a autoři zpracovali své zkušenosti do podoby tzv. příkladů dobré praxe. Využívali jednotnou osnovu, která se pro reflektovanou prezentaci pilotních projektů v oblasti formálního vzdělávání osvědčila již v minulosti.¹⁹³ Jednotlivá zpracování se však i přesto navzájem odlišují, neboť každý edukační program má svá specifika. Vyplynávají z charakteru místa, kde se program odehrával, stejně jako z unikátních výchovně vzdělávacích cílů, užitých metod a didaktických prostředků.

Pro potřeby metodiky jsme vybrali příklady pouze čtyři. Jak však dokládá níže přiložený soupis, pro dané cílové skupiny vznikly na základě činnosti regionálních edukačních center NPÚ v letech 2013–2015 i další zajímavé aktivity.

Z čeho jsme vybírali?

Edukační programy pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, které vznikly na základě činnosti regionálních edukačních center NPÚ v letech 2013–2015.¹⁹⁴

Edukační centrum v Kroměříži

- 2013: PDP *Zahrada všemi smysly* (mentálně postižení, Květná zahrada v Kroměříži)
- 2014: *Rotování v rotundě* (nevidomí, Květná zahrada), *Zahrada nevidaná* (nevidomí, Květná zahrada), *Vidění proměn* (nevidomí, sala terrena Arcibiskupského zámku v Kroměříži), *Zahrada neslychaná* (neslyšící, Květná zahrada), PDP *Zahrada jako setkání* (nevidomí a návštěvníci barokního festivalu Hortus magicus, Květná zahrada)
- 2015: *Skleník dotykem* (nevidomí, Květná zahrada)

Edukační centrum v Ostravě

- 2014: PDP *Černá, barva uhlí* (mentálně postižení, důl Michal), *Ograbule a ti druzí* (sociálně znevýhodnění, důl Michal)

Edukační centrum v Telči

- 2013: *Vitráže* (program pro žáky praktické školy, Edukační centrum v Telči)
- 2014: PDP *Dotkněte se středověku* (program pro hluchoslepé, sídlo LORM Jindřichův Hradec)

Programy na bázi inkluzivní památkové edukace se však začínají s úspěchem realizovat i na dalších památkových objektech ve správě NPÚ. Příklad např. *Výlet do historie*, který pro mentálně handicapované dospělé klienty ústavů Zlínského a Jihomoravského kraje pořádá občanské sdružení HB Collegium ve spolupráci se Státním hradem Buchlov.¹⁹⁵



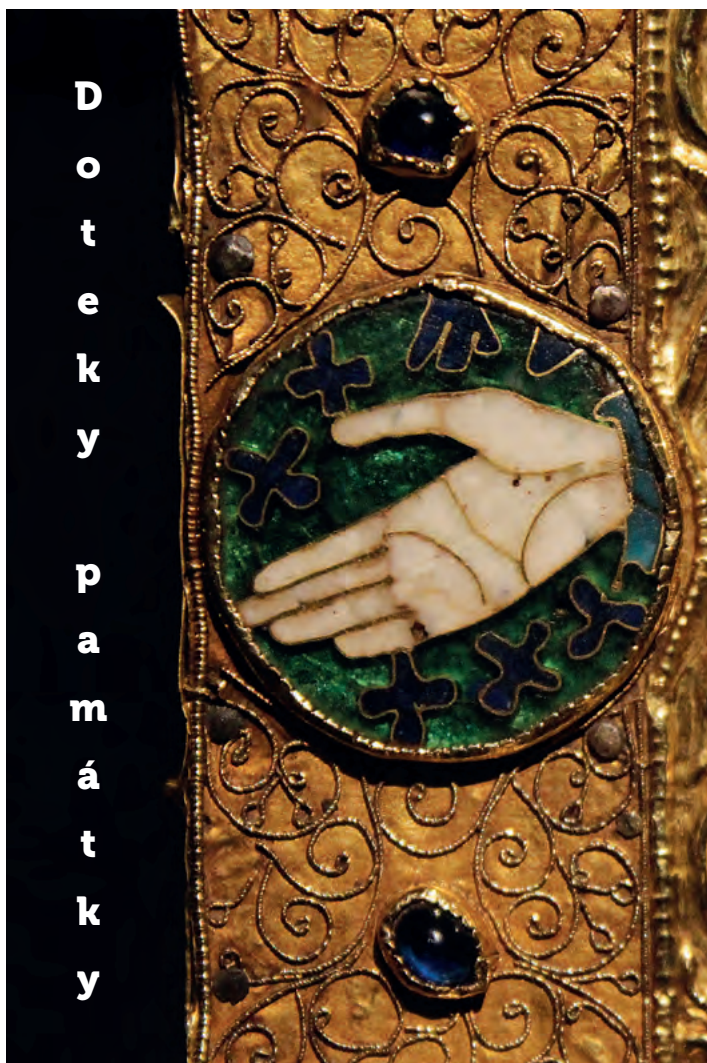
Obr. 47. Součástí programu „Výlet do historie“, který pro klienty ústavů sociální péče ve Zlínském a Jihomoravském kraji pravidelně pořádá občanské sdružení HB Collegium a Státní hrad Buchlov, je také hostina s hradním pánem (foto L. Mikulová).

Přestože do této publikace nemohly být zařazeny ani odkazy na všechny takové aktivity, snažili jsme se vyhledávat alespoň organizátory a pedagogy, kteří mají se speciálním vzděláváním v historickém prostředí, například i mimo státní sféru, zkušenosti, a konzultovat s nimi projektem ověřené postupy a přístupy. Pevně doufáme, že výměna zkušeností bude probíhat i nadále, a níže uvedené příklady proto považujeme za příspěvky do diskuse spíše než za zaručené návody na úspěch. V rámci souboru, se kterým jsme pracovali, je však lze pokládat za reprezentativní. Uplatněno bylo několik hledisek, které jejich příkladnost zakládají:

- **Obsah edukace** – zařazeny jsou programy, které se odehrávají v historickém prostředí (industriální památky, historická zahrada), i mimo ně (sídlo LORM); učí účastníky buď vnímat daná místa, nebo artefakty jako svědky minulosti (život ve středověku, na kamenouhelném dole, barokní slavnosti), ale také jako důležitou součást jejich aktuálního světa (místa poskytující prostor pro osobní rozvoj i uplatnění); přibližují účastníkům procesy památkové péče a ochrany (archeologie, provoz památkového objektu, nároky lektorské profese), ale i možnosti tvůrčího zhodnocování kulturního dědictví v dnešní době (komunitní rozměr, podpora turistického ruchu).
- **Didaktické postupy** – programy reprezentují škálu od tradičních forem prezentace, která se odehrává v místě, jež je příjemnější klientům (nižší míra sociální integrace), až po aktivní zapojení nevidomých do prezentace kulturního dědictví v rámci významné společenské akce (úplná sociální integrace). Program *Dotkněte se středověku* kompenzuje nedostupnost historického prostředí interaktivní prací s replikami, jež dosahují experimentálně-archeologické úrovně (dodrženy výrobní postupy, materiály apod.), lze jej proto zařadit společně s dalšími dvěma do kategorie výchovy prostřednictvím kulturního dědictví. *Zahrada jako setkání* pak poukázala na možnosti, které přináší integrace osob s postižením ve smyslu výchovy pro kulturní dědictví. Osobní rozvoj i sociální integrace byly v různé míře podporovány prostřednictvím zážitkového, činnostního a autentického učení, přičemž se jednalo o edukaci dětí i dospělých se zrakovým, mentálním a kombinovaným postižením. Ve všech programech, avšak v různé formě a míře, se uplatnily autentické prostory i artefakty, repliky (vč. oděvů) i další didaktické a kompenzační pomůcky. Všechny programy respektovaly principy zkušenostně reflektivního učení.
- **Organizační zajištění** – prezentované programy a projekty jsou různě náročné z hlediska časového rozvrhu (min. 60 minut, max. 7 hodin – na základě přechozí cca roční spolupráce), prostorových nároků (interiér, exteriér, kombinace), technického zabezpečení (zajištění prostor, edukačních a kompenzačních pomůcek), ale také personálního obsazení (lektorský tým: odborník + lektor + tlumočnick, lektor + osobní asistenti účastníků, individuální a dlouhodobá tvůrčí spolupráce účastníků s lektorem). Jeden program by se neobešel bez participace odborníka z územního odborného pracoviště NPÚ, tři programy bez kooperace se správcí památkových objektů, které účastníkům poskytly předmět zájmu i prostor pro zázemí, resp. uplatnění.

- **Udržitelnost a celková efektivita programu** – mezi příklady dobré praxe byly zařazeny programy, které se v praxi osvědčily, přičemž některé již tvoří součást edukační nabídky památkových objektů ve správě NPÚ (Důl Michal, Květná zahrada). Reprezentovány jsou však i programy, pro jejichž udržitelnost je třeba překonat úskalí, spočívající například ve specifických kompetencích a časových možnostech lektorů (*Dotkněte se středověku*), nebo patří mezi příležitostné (*Zahrada jako setkání*). Z hlediska efektivity a udržitelnosti jsou tyto programy z ekonomického hlediska nerentabilní, ale z hlediska kvality památkové péče a sociální inkluze neocenitelné. Počet účastníků a lidí, kteří je podporují při učení, se většinou téměř vyrovná.
- **Přidaná hodnota** – uvedené programy, přestože jsou primárně určeny pro dané cílové skupiny, v sobě nesou i další edukační potenciál:
 - *Dotkněte se středověku* – program rozvinul koncept odborné přednášky na bázi objektového učení. Nabídl i pedagogicky talentovanému archeologovi, aby zažil novou, didakticky zajímavou zkušenost. Poukázal na možnosti individuálního edukačního působení odborných pracovníků NPÚ, zároveň však poukázal na limity jeho „dobrovolnického“ charakteru.
 - Programy *Černá, barva uhlí* a *Zahrada všemi smysly* představují dva didakticky zajímavé příklady, jak propojit „netradiční“ památkové objekty, jež už svým charakterem vzdorují uplatnění nejpřísnějších norem památkové péče, a které nejsou zatíženy ani neúměrným turistickým provozem, s potřebami lidí, kteří díky svému postižení rovněž tak nějak přirozeně nerespektují mentální bariéry „normální“ společnosti.
 - Projekt *Zahrada jako setkání* dokládá tezi, že památková edukace má z dlouhodobého hlediska inkluzivní charakter. Je však zřejmé, že první krok je na straně kulturních institucí, které musejí nejprve občany se zdravotním i sociálním postižením či znevýhodněním přesvědčit, že nejenže rozumí jejich speciálním potřebám, ale oceňují i jejich jedinečné kompetence. Teprve pak se mohou stát památkové objekty i zóny místem setkání, kde můžeme autenticky a časem snad i zcela samozřejmě zakoušet, že být odlišný je i ve světě péče o kulturní dědictví nejen normální, ale také přínosné.

D
o
t
e
k
y
p
a
m
á
t
k
y



Dotkněte se středověku (Edukační centrum NPÚ v Telči)

Autor: Mgr. Pavel Macků, NPÚ ÚOP v Telči

Spolupráce: MgA. Naděžda Rezková Příbylová, Edukační centrum NPÚ v Telči

Anotace: Středověk vnímáme často zkresleně, jako dobu temna, válek, nemocí a smrti, které dominují chladná kamenná hradní sídla obývaná bojovnými rytíři. Program prostřednictvím předmětů každodenní potřeby představuje středověk jako dobu hýřící barvami, důmyslnými stavebními technologiemi, lidskou zručností a vynalézavostí.

Klíčová slova: středověk, kroužková košile, plátové brnění, středověké zbraně, oděv, stolování, jídlo, šlechtic, rytíř, písař, cestování, listina, pečeť

Cílové skupiny: nevidomí, osoby se zbytkem zraku, neslyšící a osoby s poruchami sluchu

Místo realizace: Jindřichův Hradec, sídlo LORM, občanské sdružení pro hluchoslepé

Doba realizace: 27. února 2014, 150 minut



Obr. 48. Učebna edukačního centra při NPÚ ÚOP v Telči (Lanerův dům, foto V. Mašát).

Kontext

Edukační centrum NPÚ v Telči, které sídlí na územním odborném pracovišti, disponuje bezbariérovou učebnou vybavenou pomůckami vhodnými pro práci s osobami se specifickými potřebami. Vzhledem k personálním možnostem byly zkušenosti pracoviště s touto skupinou zpočátku velmi skromné. Podařilo se však navázat spolupráci a realizovat dva programy pro místní praktickou školu zaměřené na archeologii, které vedl archeolog územního pracoviště Pavel Macků. Pro stejnou školu byl realizován také edukační program s námětem vitráží, který byl založen na praktických činnostech žáků. V těchto programech jsme si ověřili, že přímý kontakt s předměty a aktivní zapojení účastníků je princip dobře využitelný pro skupiny se specifickými potřebami.

Východiska a hlavní cíle

Na základě doporučení byl archeolog Pavel Macků požádán občanským sdružením pro hluchoslepé o přednášku na téma středověk, kterému se věnuje ve svém volném čase a má velké množství replik dobových předmětů. S jejich využitím, na základě dosavadních zkušeností a s podporou koordinátorky edukačního centra vznikl program *Dotkněte se středověku*. Možnost dotknout se předmětu je atraktivní pro jakoukoli cílovou skupinu, u osob nevidomých nebo se zbytky zraku je to nezbytnost pro naplnění edukačních cílů.

Cílem programu bylo zprostředkovat účastníkům jednu historickou etapu prostředky, které korespondují s jejich možnostmi vnímání a umožnit jim pochopit historické souvislosti na základě kontaktu s předměty a osobní zkušenosti.



Obr. 49. Součástí vybavení edukačního centra je například replika středověkého poháru (foto V. Mašát).

Obsah a průběh programu

Program je založen na interakci lektora s posluchači. Lektor v dobovém oblečení a s pomocí replik, které vznikly na experimentálně-archeologické bázi a vztahují se ke každodennímu životu středověkého člověka, vede výklad prostřednictvím dialogu s posluchači. Klade otázky, na které hledají posluchači odpovědi prostřednictvím předmětů. Nechává účastníky vyjádřit vlastní názor na danou věc či její použití. Vyzkoušet si „na vlastní kůži“ prezentované předměty, jako je oděv nebo brnění, je vítanou součástí programu. V zásadě jsou stanoveny tři základní okruhy témat, kterými se lektor zabývá – odívání, stravování a bojová výzbroj a výstroj. V návaznosti na daný zájem skupiny se pak odvíjejí dílčí témata.

Dalo by se předpokládat, že pro cílovou skupinu hluchoslepých nebude efektivní, aby lektor vystupoval v dobovém oděvu. Ovšem skupina, pro kterou byl program určen, byla smíšená, a pro neslyšící účastníky bylo zajímavé sledovat oděv přímo na lektorovi.



Obr. 50. Archeolog NPÚ ÚOP v Telči Pavel Macků seznamuje účastníky programu s životem ve středověku osobitým a poutavým způsobem (foto N. Rezková Příbylová).



Obr. 51. Středověk se dá i „nahmatat“. Účastníci programu se seznamují s částmi rytířské výstroje a výzbroje (foto N. Rezková Příbylová).

Podstatný je verbální projev lektora, který musí být přizpůsoben potřebám skupiny. U osob s poruchami sluchu to například znamená zřetelnou a dostatečně dynamickou řeč, pro osoby nevidomé pak sladění výkladu lektora s tím, čeho se v tu chvíli nevidomí dotýkají.

Pestrost materiálů prezentovaných předmětů umožňuje mnohem intenzivnější zážitek a možnost srovnání a pochopení (např. srovnání cínového, dřevěného a skleněného pohárku nebo oděvů z různých druhů materiálů – hedvábí, kůže, lněné plátno, vlna ad.). Skvěle fungují také předměty, s nimiž se účastníci neměli dosud možnost setkat (např. různé druhy obuvi).

Výsledky aktivit: přednáška s ukázkou předmětů

Materiál a pomůcky: repliky předmětů každodenní potřeby (oděv, nádobí, zdroje světla), repliky výzbroje a výstroje, repliky listin.

Reflexe a výhled do budoucna

Z původně plánovaných 90 minut se program protáhl na 150 minut a to z důvodu velkého zájmu účastníků o prezentované předměty a volenou formu otevřené diskuze. Pro osm klientů LORMu byla tato zkušenost s výkladem historie zcela novou a velmi pozitivně hodnocenou zkušeností. Podobné možnosti by klienti v budoucnu uvítali také na památkových objektech. Stačilo by prohlídky koncipovat tak, aby nabízely také možnost haptických vjemů (byť by to měla být „jen“ struktura různých druhů materiálu), případně výkladově nenáročná témata (ať už s ohledem na rozsah textu, nebo na akustiku prostoru). S tím souvisí také odborná vybavenost průvodců a to nejenom týkající se znalostí z oblasti historie objektu, ale také dovednosti komunikační, vycházející i z poučenosti, jak pracovat s osobami se specifickými potřebami.

Přátelská atmosféra a ochota lektora i účastníků k dialogu přispěly k velmi pozitivnímu vyznění programu. Vzájemné obohacení bylo příslibem dalších podobných setkání.

Z reflexe účastníků programu:

- „Ten středověk je hodně zajímavý, škoda že se o něm takhle nedozvíme na hradech, že nemáme možnost si některé věci osahat nebo vyzkoušet.“
- „Těším se, že přijedete znovu.“



Obr. 52. Vyzkoušet si část rytířské výstroje a výzbroje přináší nová poznání (foto N. Rezková Příbylová).

Černá, barva uhlí (Důl Michal v Ostravě)

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

Spolupráce: Mgr. Zuzana Vodehnalová, Správa dolu Michal

Anotace: Edukační program je určen osobám s mentálním i kombinovaným postižením s doprovodem a je zaměřen na motivaci klientů centra, jejich aktivaci a seberealizaci působením technické památky. Program seznamuje účastníky se základními pojmy kamenouhelného hornictví: uhlí, rostlina, pravěk, průmysl. Důraz je ale, spíše než na osvojování pojmů, kladen na vlastní, bezprostřední prožitek, práci s kontrastními materiály, kontakt s méně známým prostředím (důl), možnost práce s modely a přiměřenou formu fyzické aktivity (dle kognitivních a somatických schopností skupiny).

Klíčová slova: uhlí, rostliny (přeslička, kapradí), průmysl, město

Cílová skupina: osoby s lehkým a středním mentálním postižením, případně s kombinovaným postižením

Místo realizace: Cechovna Dolu Michal, Ostrava - Michálkovice

Celková doba realizace: Pilotní program probíhal v průběhu měsíců července a srpna 2014, program trvá cca 60 minut.



Obr. 53. Důl Michal v Ostravě (foto G. Čočková).

Kontext

Edukační program tematicky navazuje na předchozí aktivity pro danou cílovou skupinu a poskytuje tak klientům pilotního centra Čtyřlístek (klienti denního stacionáře ve věku 15–45 let, na mentální úrovni dětí z mateřských škol) možnost návratu do známého prostředí s novou motivací.¹⁹⁶ V předchozích programech měli účastníci centra možnost projít celou prohlídkovou trasu, vyzkoušet čelovky, helmy, dýchací přístroje, atd. Seznámeni byli taktéž s různými materiály, např. uhlím. Prostředí je, zdá se, vnímáno cílovou skupinou pozitivně. Po návratu za jiným programem, akcí, se opakovaně ptají po helmách, „světýlku“, zda přijde Michal (pomocný maňásek), atd. Smyslem těchto programů je především přirozená integrace klientů centra do nového (resp. méně známého) prostředí a jejich nabádání, prostřednictvím čerstvé zkušenosti a dosažením přiměřených pracovních výsledků, k dalšímu osobnostnímu rozvoji. Nosnými prvky programu jsou hapticky podnětné materiály z prostředí dolu (zkameněliny, uhlí, rostliny, kapradiny, kameny, lastury, atd.), autentické prostředí průmyslového objektu (silná atmosféra „posledního pracovního dne“) a „scénografické“ prostředí, které pro frekventanty programu vytvořily na základě zadaného tématu (průmyslová krajina x pravěká krajina) děti z pilotních mateřských a základních škol. Technická památka pak v tomto případě vystupuje jako prostředí vhodné pro každou cílovou skupinu a vyvrací se tak stále převládající úzus, že k formativnímu prožitku v prostředí industriálního objektu bez „alespoň částečné znalosti problematiky“ nedochází.

Východiska a hlavní cíle

Výběr tématu souvisí se stanovenými strategiemi a cíli projektu, který stojí na předpokladu, že památky jsou prostředím rozvíjejícím osobnost nejen odborné veřejnosti, ale široké cílové základny. Z rozvíjených kompetencí je kladen důraz na kompetence sociální, kladené cíle u dané cílové skupiny vycházejí z předpokladu účasti účastníků i se středně těžkým mentálním postižením a jsou tedy zaměřeny především na rozvíjení komunikačních dovedností (verbálních i nonverbálních) a jemné motoriky (úchopy předmětů rozdílných rozměrů a práce s nimi).

Hlavní cíle

- aktivace účastníků programu v neznámém prostředí
- seberealizace účastníků programu zvládnutím nastavených úkolů
- seberealizace účastníků programu pomocí prožitku
- rozvíjení komunikačních dovedností
- procvičování motoriky

Obsah a průběh programu

Program vyžaduje přítomnost lektora a doprovodu frekventantů programu, velikost skupiny by neměla přesáhnout počet 8 aktivních účastníků, neboť u této cílové skupiny je nadměru žádoucí individuální přístup a časová flexibilita. Před příchodem skupiny jsou připravena dvě stanoviště, včetně podkladů pro výtvarnou činnost. Program má pevný rámec složený ze tří částí, jeho délku i náročnost je možné v průběhu přizpůsobit aktivitě a vyspělosti skupiny. Dvě úvodní části jsou stejně dlouhé (každá trvá 15 minut) a probíhají na odlišných stanovištích v odlišných scénériích (lze je navzájem vizuálně oddělit plachtou nebo přenosnou stěnou). Třetí, závěrečnou část programu, tvoří výtvarné dílny, jejichž délku a trvání je opět možné přizpůsobit aktivitě a vyspělosti skupiny. Při nich se účastníci programu vrací zpět na libovolné stanoviště. Krátké úvodní slovo (seznámení s lektorem, stručné představení tématu) probíhá ještě před vstupem do cechovny, účastníkům programu jsou rozdány batůžky s přichystanými pomůckami.

Stanoviště 1 - Vznik uhlí

Účastníci programu vstupují do předpřipraveného prostoru, který je v rámci možností zatemněn. Na zemi je vytvořeno kruhové ohniště (dřevo, uhlí, šišky, kameny, plamen je nahrazen velkou, pomalovanou sklenicí, ve které hoří svíčka). Na zemi je dále sopka, větve, stěny i zem jsou pokryty kartony nebo balícím papírem, dle možností se různě povalují přesličky, kapradiny, větve, lastury, ale tak, aby nebyl ztížen pohyb v prostoru. Z reproduktoru zní nahrávka pravěkých ještěrů. Skupinka si sesedne okolo ohně, na kartony (je dobré mít připraveny i židličky, pro méně pohyblivé účastníky) a společně s lektorem diskutují o tom, kde se ocitli.

Z batůžku si posléze účastníci vytáhnou „kouzelné dalekohledy“ (roličky od kuchyňských utěrek obalené v barevném papíru) a jdou se projít inscenovaným prostředím. Pomocí dalekohledů pozorují připravené kulisy (výtvarné práce dětí z pilotních mateřských a základních škol na téma pravěk). Skupinka je lektorem pobízena k oznamování viděného – hadi, oheň, ještěři, rostliny, větvičky, škeble.

Po návratu na stanoviště lektor vysvětlí, že se skupinka octla na dávném místě, v době, kdy vzniklo uhlí – vytáhne z batohu uhlí, každý si může vyzkoušet jeho tíhu, strukturu materiálu a na závěr lektor předvádí v ohništi, že uhlí hoří. Ideální je mít připraven uhelný prach – uhlí by za vymezenou chvíli hořet nezačalo.



Obr. 54. Klienti centra ověřují zjištěné informace – v tomto případě, zda uhlí opravdu špiní (foto Správa dolu Michal).

Po demonstraci jsou účastníci programu pobízeni, aby se z materiálů, které mají připraveny ve svém batůžku, pokusili vybrat uhlí (vždy uhlí, kámen, dřevo). Následuje vzájemné představení výsledků. Alespoň jeden „odvážný“ účastník se vždy najde a motivuje ostatní. Nikdo ale není k ničemu nucen, úspěchem je jakýkoliv způsob komunikace s lektorem. Hodí se mít připraveny také papírové utěrky nebo vlhčené ubrousky, neboť po haptickém kontaktu s uhlím jsou všichni zašpinění.

Po ukončení aktivity následuje společné sfouknutí „ohně“ a přesun na druhé stanoviště. Ačkoliv je druhé stanoviště vzdálené pár metrů, ideální způsob přesunu je pomocí hry – v „mašince“, za ruce, „na křídlech ještěra“ – skupinka tak neupadá do klidového režimu.

Stanoviště 2 – Průmyslová revoluce

Účastníci s helmami a zapnutými čelovkami (motivační prvek) vstupují do předpřipraveného prostoru, který je v rámci možností zatemněn. Uprostřed prostoru jsou nachystané polštáře, ze země ční komíny (červené trubky s vatou), z kartonů jsou na zemi vytvořeny koleje, na nich vozíčky naplněné různobarevnými balónky velikosti tenisových míčků (včetně černých). Na stěnu je promítána scénérie průmyslového města, kterou podkresluje nahrávka motoru. Zdi jsou polepeny balicím papírem, starými novinami, kartony, šmíráky, chybnými technickými výkresy.



Obr. 55. Prostor připravený pro druhou část programu „Průmyslová revoluce“ (foto K. Jordánová).

Účastníci programu si sesednou na připravené polštáře (popř. židličky, lavice) a společně s lektorem diskutují o tom, co vidí a kde by mohli být. Lektor diskuzi řídí. Následuje zopakování, že se budeme bavit o uhlí – někteří účastníci už vědí, že se uhlí nachází v podzemí, že hoří, že špiní. Lektor potvrdí nebo vyvrátí závěry a vysvětlí, že se v podzemí nenachází jenom uhlí, ale i kamení, hlína, atd. Úkolem horníků, kteří mají helmy a čelovky, je uhlí poznat a přetřídit. Následuje hra – z vozíků jsou vysypány balóčky, úkolem účastníků je vysbírat a separovat od ostatních ty, které jsou černé jako uhlí.

Po aktivitě následuje ukázka toho, k čemu slouží uhlí – lektor předvede jízdu lokomobily (včetně podpalu), následuje hra – společná prohlídka průmyslové krajiny opět v „mašince“. Posléze lektor porovná jízdu parního stroje s fungováním mlýnice (model), kterou pohání voda. Kdo chce, může místo vody pohánět vodní kolo vlastní silou, a pak si vyzkouší, že kolo od lokomobily vlastní silou neroztočí.

Na závěr aktivity, pokud skupinka zná, následuje říkadlo nebo písnička s mlýnskou tematikou. Dále na promítané scénérii a v kulisách všichni společně pozorují, co se stalo s krajinou, když bylo využito uhlí. Následuje vypnutí čelovek a sundání helem.

Výtvarně-technické dílny

Výtvarné dílny mají reflektivní charakter. Umožňují frekventantům, aby vyjádřili své nálady po programu, zpracovali zažité nebo přímo zachytili to, co se jim nejvíce líbilo. K dispozici jsou velkorozměrové plochy pokryté papírem, osvědčila se práce s křídami čtvercového profilu, které nepadají z ruky a vyhovují takřka jakémukoliv úchopu. Vítanou aktivitou je taktéž malba dlaní, vytváření „stop“ obtisky. Předpokladem bylo, že účastníci programu „podlehnu“ motivaci a vstoupí svou prací do již vytvořených kulis. Frekventanti se nechali inspirovat tematicky, ale oproti předpokladu vyhledávali čisté plochy papíru – čím větší, tím žádanější.



Obr. 57. Výtvarné práce účastníků programu (foto K. Jordánová).



Obr. 56. Výtvarná dílna (foto K. Jordánová).

Výsledky aktivit: výtvarné práce

Materiál a pomůcky: výtvarné potřeby, potřeby na dotvoření atmosféry místa (kameny, přesličky, lastury, zkameněliny, uhlí, atd.), model mlýnice, model parního stroje, dataprojektor, zvukové nahrávky, polštáře, helmy, čelovky, židličky, různobarevné míčky, atd.

Zhodnocení programu

Účastníci vyjadřují pocity z programu kresbou. Zpětnou vazbou je míra komunikace (opět verbální i nonverbální) s lektorem. Limitem při aktivitách programu je především velmi omezená délka soustředěnosti věkové skupiny. Nezbytné je střídání aktivit a vhodný výběr aktivačních podnětů, nezbytná je spolupráce s doprovodem, na kterém závisí i pečlivý předvýběr skupiny.



Obr. 58. Účastníci programu mezi výtvarnými pracemi na téma průmyslová krajina (foto K. Jordánová).

Zahrada všemi smysly (Květná zahrada v Kroměříži)

Autoři: Mgr. Petr Hudec, Ing. Lenka Křesadlová Ph.D., NPÚ ÚOP v Kroměříži

Spolupráce: Domov pro osoby se zdravotním postižením Kvasice

Anotace: Program pro osoby se zdravotním a mentálním postižením, při kterém účastníci poznávali Květnou zahradu v Kroměříži právě těmi smysly, kterými vnímají realitu.

Klíčová slova: Květná zahrada v Kroměříži, zdravotně a mentálně postižení návštěvníci, pět smyslů, hra

Cílová skupina: osoby se zdravotním a mentálním postižením v počtu maximálně 15 osob s doprovodem

Místo realizace: Květná zahrada v Kroměříži

Doba realizace: Pilotní ověření programu proběhlo ve dnech 9. a 30. července 2013. Návštěva jedné skupiny trvala 120 minut.



Obr. 59. Květná zahrada v Kroměříži (foto P. Hudec).

Kontext

Řada památkově chráněných objektů ve správě NPÚ obsahuje ze své podstaty mnoho bariér (například schodiště, úzké koridory, zákaz dotýkání se předmětů), které znemožňují nebo značně ztěžují zdravotně a mentálně postiženým návštěvníkům jejich poznávání. Květná zahrada v Kroměříži tyto překážky nemá. Poskytuje možnost volného pohybu, je živou galerií umění a takřka všeho je zde možné se dotýkat. NPÚ již navíc v Květné zahradě realizoval z programu *Podpora pro památky UNESCO* projekt *Prezentace památek zahradního umění znevýhodněným skupinám návštěvníků*, díky němuž došlo k vytvoření funkčního systému audioprůvodce s naváděcím systémem pro zrakově postižené Dinasys a k výrobě haptického modelu Květné zahrady.



Obr. 60. Skupina návštěvníků Květné zahrady z Kvasic (foto P. Hudec).

Východiska a hlavní cíle

Východiskem programu se staly zkušenosti s prohlídkami Květné zahrady, které byly přizpůsobeny skupinám zdravotně postižených spoluobčanů. Vzhledem k tomu, že v těsném sousedství i blízkém okolí památky se nachází poměrně velké množství domovů pro osoby se zdravotním a mentálním postižením, bylo snahou dosavadní zkušenosti zúročit a vytvořit takový typ programu, který by byl přístupný širšímu spektru klientů. Nejprve lektori zjistili zájem u pracovníků jednoho z těchto zařízení a následně zde vykonali návštěvu. Ta jim umožnila seznámit se s obyvateli, jejich schopnostmi a omezeními a správně dimenzovat program. Jako dobrá výchozí zkušenost se ukázaly také již realizované programy, při kterých byl preferován zážitkový způsob poznávání zahrady.

Hlavním cílem programu bylo umožnit lidem se zdravotním a mentálním postižením poznávat památku zahradního umění právě těmi smysly, které jim to umožňují.

Obsah a průběh programu

Lektoři přivítali účastníky programu v kostýmech zahradníků a stali se jejich průvodci. Pozvali je k objevování zahrady a hraní si v ní tak, jak si to přál zakladatel Květné zahrady neboli Libosadu Karel Lichtenstein-Castelkorn. Účastníci měli nejprve možnost vnímat rozdíl mezi pobytem na plném slunci a vstupem do loubí, což ocenili i nevidomí. Zde i na dalších místech bylo možné dotýkat se živých plotů, zelených stěn a dalších přírodnin.

Následovala aktivita poslouchání zahrady, která měla za cíl zesílit vnímání prostředí, ve kterém se účastníci programu ocitli. Navázalo dramatické ztvárnění příběhu o Satyroví a Syrinx, který je vyobrazen v kopuli zahradního pavilonu, tzv. Rotundy. Po vzoru lektora doprovázeli účastníci vyprávění příběhu zvuky nebo pohyby (např. bublající potůček, smějící se nymfy, zpívající ptáci, šustící rákosí, kývající se stromy). Symbolicky se tak stávali součástí zahrady a využili jednu z jejích původních funkcí, neboť zahrada byla budována také jako jeviště barokního divadla.

Prohlídku jednotlivých částí Rotundy doprovázela možnost haptického poznávání výzdoby, zejména kamínkových mozaik. Účastníci programu své poznání pak mohli tvůrčím způsobem reflektovat. Vytvářeli vlastní mozaiky kladením kamínků dvou barev na připravené pracovní podložky.



Obr. 61. Památka zahradního umění na řadě míst umožňuje haptický kontakt (foto P. Hudec).



Obr. 62. V kolonádě Květné zahrady byla jednak voláním ověřována akustika stavby, jednak zde byla realizována herní aktivita boření kuželek (foto P. Hudec).

K příjemné atmosféře programu přispěla *hostina v trávě*. Účastníci programu měli možnost konzumovat hrozny a osvěžit se nápojem. Byly rovněž připraveny bylinky pro čichové vnímání vůní zahrady.

Mimořádnou příležitostí pro haptické poznávání byla prohlídka souboru afrických soch vystavených přímo v zahradě. Vyvrcholením programu se stal pohyb v bludišti. Lektori se s návštěvníky památky rozloučili v Čestném dvoře.

Materiál a pomůcky: Orffovy hudební nástroje, kalimby, dešťové hole, panova flétna, obrázek satyra, dřevěné rámečky, kamínky dvou barev, kuželky, stoly, talíř s hrozny, bylinky, dvě zahradnické zástěry a klobouky.

Rozpočet projektu: Realizace projektu si bezprostředně vyžádala pouze nákup ovoce a zapůjčení některých hudebních nástrojů. Ostatní didaktické pomůcky jsou součástí edukační sady, kterou centrum disponuje. V případě jejich nákupu by bylo možné odhadnout celkové náklady projektu na 5 000 Kč.

Reflexe a výhled do budoucna

Program realizovaný ve dvou termínech se vydařil ke spokojenosti všech účastníků, na čemž se významným způsobem podílelo i příznivé počasí. První skupinu tvořilo sedm klientů a tři doprovázející osoby, obdobně tomu bylo při opakování akce. Ve skupinách byli společně nevidomí, vozíčkáři a osoby s dalšími formami zdravotního a mentálního postižení. Koncept zážitkového poznávání zahrady prostřednictvím zapojování různých smyslů v rámci jednoduchých aktivit se pro jejich potřeby osvědčil. Jako vhodná se ukázala také kombinace umělecky založených činností s aktivitami pohybovými.

Nutným předpokladem pro uskutečnění programu se však stala aktivní účast lektorů z řad NPÚ a dostatečně početný doprovod klientů. Stejně tak důležitý byl i výběr účastníků personálem domova na základě konzultace obsahu a náročnosti programu. Individuální potřeby klientů jsou vždy na prvním místě a je třeba jim vycházet vstříc. Pro lektory může být překvapivá například potřeba většího tělesného kontaktu klientů – návštěvníků než na jakou jsou běžně zvyklí.



Obr. 63. Bezbariérovost Květné zahrady se projevila i v tom, že také bludištěm bylo možné projíždět s invalidním vozíkem (foto P. Hudec).



Obr. 64. V Rotundě Květné zahrady byla připomenuta původní funkce místa. Účastníci „vrátili“ pomocí hry na jednoduché hudební nástroje do vodního pavilonu zvuk proudící vody. Na „vodní hudbu“ pak spontánně navázal zpěv písní (foto P. Hudec).

Klíčová byla také adekvátní volba prostředí. Zohlednit potřeby účastníků programu a současně respektovat kritéria památkové péče nemusí být vždy snadné. Jedna z klientek například potřebovala mít neustále zaměstnané ruce. V zahradě, která takové chování v daném rozsahu umožňovala, trhala větve živých plotů a zelených stěn. V interiéru Rotundy pak naplnily její potřebu klíče a napáječka k mobilnímu telefonu.

Důležitým faktorem úspěchu je rovněž flexibilita v průběhu programu, neboť na potřeby účastníků je třeba reagovat aktuálně. U jednoho z klientů se například v Rotundě vyskytla klaustrofobická reakce. Díky pečovatelským kompetencím doprovodu byl chlapcův záchvat bez větších obtíží zvládnout, aniž bylo třeba přerušit program pro ostatní.

Okamžitou zpětnou vazbu přinášely lektorům bezprostřední pozitivní reakce účastníků. Radost z programu vyjádřila jedna z klientek tím, že v Rotundě zaspívala píseň. Ke zpěvu tak motivovala také ostatní účastníky programu. Dalším spontánním projevem byl zájem jednoho z chlapců odemknout dveře. Když se mu to povedlo, zažil ocenění od ostatních. Jedné dívce se natolik líbila hra na kalimbu, že si ji na několik týdnů zapůjčila.

Na program navázali lektoři společenskou návštěvou domova v Kvasicích u příležitosti zdejší zahradní slavnosti. Někteří z obyvatel domova vyjadřovali radost z opětovného setkání a vzpomínali na chvíle prožité v zahradě. Pozitivního ohlasu se aktivitě dostalo také ze strany personálu. Pečovatelé oceňovali zájem NPÚ o jejich svěřence i práci, kterou vykonávají.

Doporučení pro organizační a technické zajištění programu

- V jednu chvíli narušily průběh programu hlučné práce v zahradě. Lze proto jen doporučit vytvoření systému vzájemného informování se o pohybu v zahradě, aby mohly obě činnosti – edukace a údržba – v zahradě koexistovat, aniž by se vzájemně rušily.
- Pro tvorbu mozaik z kamínků by bylo příště vhodnější využít materiály rozličného charakteru (např. kamínky s ostřejšími hranami a oblázky) namísto pouhého využití kamínků dvou barev. Tak by byla práce s přístupnější pro nevidomé.



Obr. 65. Tvorba kamínkových mozaik v interiéru Rotundy (foto P. Hudec).

Zahrada jako setkání (Květná zahrada v Kroměříži)¹⁹⁷

Autor: Mgr. Petr Hudec

Spolupráce: Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých, pobočky Kroměříž a Zlín

Anotace: Opakované setkávání se s nevidomými v Květné zahradě s sebou přineslo příležitost obrácení rolí. Nevidomí se stali u příležitosti barokního festivalu *Hortus magicus* lektory a na vysoké kvalitativní úrovni prezentovali segment kulturního dědictví památky UNESCO: modely štukové výzdoby Rotundy.

Klíčová slova: Květná zahrada v Kroměříži, barokní festival, návštěvníci a uživatelé památky, nevidomí, integrace

Cílová skupina: návštěvníci barokního festivalu

Místo realizace: Květná zahrada v Kroměříži

Doba realizace: návštěvnická sezona 2013–2014 – opakovaná realizace programů pro nevidomé a slabozraké, setkávání se v zahradě i v jejich komunitním centru, srpen – září 2014 – příprava programu, 6. – 7. září 2014 – realizace akce, září 2014 – zhodnocení a publicita



Obr. 66. Socha Neptuna v Holandské zahradě, která tvoří součást kroměřížského Libosadu (foto P. Hudec).

Kontext

V kroměřížských památkách UNESCO byly pro nevidomé a slabozraké návštěvníky opakovaně připraveny speciální programy ať už samoobslužné v podobě naváděcího systému Dinasys, či lektorované.¹⁹⁸ Předmětem interpretace byla Květná zahrada, zahradní pavilon Rotunda u příležitosti výstavy kamélií, skleníky při téže příležitosti, ale také sala terrena Arcibiskupského zámku. Nejužší spolupráce byla přitom navázána se Sjednocenou organizací nevidomých a slabozrakých (dále jen SONS), která má svoji pobočku v Kroměříži.

Lektorované programy díky konzultaci se SONS velmi dobře zohledňovaly specifickou potřebu nevidomých poznávat památky způsoby, které překovávají jejich handicap. Dařilo se nabízet aktivity, které vedly k zapojení různých smyslů. Zajistit popisné výklady přizpůsobené poznávacímu stylu a tempu účastníků. Realizovat programy v malých skupinkách. S ohledem na živý dialog s lektory při programech, přítomnost doprovázejících osob i přátelskou atmosféru nedocházelo k efektu sociální izolovanosti. Přeci se však stalo ambicí lektorů posílit ještě více sociální integraci nevidomých či slabozrakých při interpretaci památky. Nepřipravovat pouze prezentaci „pro“ nevidomé, ale realizovat poznávání společně „s“ nimi. V duchu Platonovy myšlenky z *Podobenství o jeskyni* se metodou vedoucí k rozpomenutí (poznání) stal dialog.¹⁹⁹



Obr. 67. Model štukové výzdoby (foto P. Hudec).

Východiska a hlavní cíle

Příležitostí k objevování nových cest vzájemné spolupráce se stalo otočení rolí *lektor – návštěvník památky* v rámci realizace barokního festivalu *Hortus magicus 2014*. Velkolepé akce, jež zahájila po náročné památkové obnově novou éru Květné zahrady, se zúčastnilo dva a půl tisíce návštěvníků. V programové nabídce byly mimo jiné také celodenní aktivity, které probíhaly na různých místech zahrady po oba dva dny trvání festivalu. Byly organizovány formou stanovišť a zájemci je mohli navštěvovat v libovolném pořadí i čase. Jednou z takto nabízených aktivit se stala prezentace modelů štukové výzdoby Rotundy. Svěřena byla po vzájemné domluvě nevidomým lektorkám. S ohledem na fyzickou náročnost zajišťování celodenní aktivity přijaly nakonec nabídku participace na programu čtyři ženy.

Cílem spolupráce bylo interpretovat a prezentovat výzdobu Rotundy v Květné zahradě prizmatem nevidomých v interakci s vidícími návštěvníky památky.

Obsah a průběh programu

Po navázání úvodního kontaktu pozvaly lektorky návštěvníky stanoviště k haptickému poznávání připravených modelů štukové výzdoby. Účastníci aktivity si nasadili černé škrabošky, které jim znemožnily používat zrak. Lektorky postupně podávaly jednotlivé štukové modely a úkolem účastníků bylo hmatem rozpoznat druh vymodelovaného ovoce či zeleniny. Po sejmutí škrabošky došlo ze strany účastníků k optickému ověřování, zda byly plody správně určeny.

V následujícím dialogu lektorky doplnily další informace o méně známých druzích ovoce a technice štuku, upozornily také, že originální štuková výzdoba se nachází v Rotundě a pozvaly přítomné k její návštěvě. Zahradní altán krátce představily s pomocí haptického půdorysu stavby.

V případě zájmu podávaly lektorky rovněž informace o prezentovaném Braillově písmu, četly úryvky z připravených knih a nechávaly návštěvníky vnímat toto písmo dotykem. Účastníci aktivity se tak mohli blíže seznámit také se světem nevidomých.



Obr. 68. Návštěvník zahrady hapticky poznává štukový model dýně za asistence nevidomých lektorek (foto P. Hudec).



Obr. 69. Nevidomá lektorka nabízí chlapci štukový model dýně k poznávání dotykem (foto P. Hudec).

Všechny aktivity zabraly obvykle dvacet až třicet minut času. Na závěr umožnily lektorky dětem, které byly vybaveny motivační herní kartou, aby si do ní doplnily otisk razítka příslušného stanoviště.

Výsledky aktivit: vyplněné herní karty (děti).

Materiál a pomůcky: modely štukové výzdoby – jednotlivé plody, celky, texty s Braillovým písmem, škrabošky na oči, herní karty, razítko.

Rozpočet projektu: Modely štukové výzdoby byly vytvořeny s využitím dotačního titulu Ministerstva kultury ČR „Podpora pro památky UNESCO“.

Reflexe a výhled do budoucna

Poznávání modelů štukové výzdoby s nevidomými dodalo činnosti na atraktivnosti a emočním náboji. Aktivita probíhala před vstupem do Rotundy po oba dva dny festivalu, vždy od desíti hodin dopoledne do pěti hodin odpoledne. Zaujala jak děti, tak dospělé návštěvníky.

Lektorky dokázaly příkladným způsobem navazovat kontakt s příchozími. Z hlediska jejich znevýhodnění bylo totiž nezbytné, aby nejprve zjistili, kdo před nimi stojí (muž, žena, dospělý, dítě). U jedné z nevidomých bylo možné hovořit až o určitém druhu charismatu, díky kterému komunikace rychle nabyla velmi personální charakter.

Účastníci programu se zájmem vnímali plody po slepu a určovali, o jaký druh ovoce se jedná. Lektorky pak doplňovaly informace zejména o méně známých druzích ovoce (kdoule, granátové jablko). Dále pak vysvětlovaly důvody velikostních nesrovnalostí štukových plodů (naddimenzovaná jahoda, zmenšená dýně). Výklad se mnohdy stočil k debatě s účastníky, kteří například sdělovali své zkušenosti s výrobou džemu z kdoulí. Předmětem rozhovoru byl také samotný štukový materiál. Účastníci se rovněž velmi zajímali o prezentované knihy psané Braillovým písmem.

Namísto handicapu tak byla v rámci programu akcentována či oceňována senzitivnost nevidomých vnímat svět kolem sebe dotykem. Pro účastníky aktivity bylo zajímavé „dívat se na památky jejich očima“. Kastelán Martin Krčma ocenil aktivitu jako nejzdařilejší z celé herní nabídky: „*Tady si mohli návštěvníci zblízka osahat to, co pak viděli po vstupu v Rotundě.*“

Radost ze setkávání s lidmi vyjadřovaly také neúnavné lektorky: „*Ohromně se nám to líbilo. Příště se rádi zase zúčastníme.*“ V reakci na své působení v zahradě pak ještě dvě z lektorek zaslali koordinátorovi edukačního centra následující poděkování: „*Děkujeme Vám za Vaše pozvání k účasti na velmi pěkné akci „HORTUS MAGICUS“ v Květné zahradě. Společně s paní Zemanovou jsme zde strávily den plný zajímavých zážitků a milých setkání s návštěvníky akce při prezentaci hmatových modelů. Přejeme Vám hodně úspěchu ve vaší práci. S přáním všeho dobrého Helena Hradilová a Marta Zemanová.*“

Všestranná spokojenost se nám jeví jako nejlepší doklad toho, že inkluzivní přístup je funkční strategií, výhodnou pro všechny zúčastněné. Přispívá k sociální integraci zdravotně znevýhodněných, stejně jako k prosociální výchově intaktní populace. Z hlediska památkové péče otvírá zajímavé způsoby, jak ve společnosti sdílet hodnoty kulturní dědictví. I proto doufáme, že se nám podaří najít i další způsoby, jak spolupráci s nevidomými a slabozrakými dále rozvíjet.



Obr. 70. Propojování světa vidomých a nevidomých: Chlapci se seznamují s Braillovým písmem (foto P. Hudec).

6. Osobní úvaha namísto závěru

Světznámá hluchoslepá spisovatelka Helena Kellerová kdysi uvedla: „*Slepotu odděluje člověk od věcí – hluchota od lidí.*“ Chceme-li, aby lidé se zdravotním znevýhodněním nebyli slepí k historickému prostředí, neměli bychom být hlší k jejich potřebám. Podle mého názoru je důležitá preference těch způsobů prezentace památky, které využívají smyslů, kterými ji mohou návštěvníci s daným handicapem vnímat. Neměli bychom je ale vnímat je jen jako „postižené“. Mají i jiné sociální role. Například jsou milovníci památek, mají jako koníček historii, jsou rodiči nebo prarodiči. Proto je dobré jednat s nimi jako s rovnocennými partnery a pokud to nejsou děti, komunikovat s nimi jako s dospělými, vyhnout se infantilitě, litování.

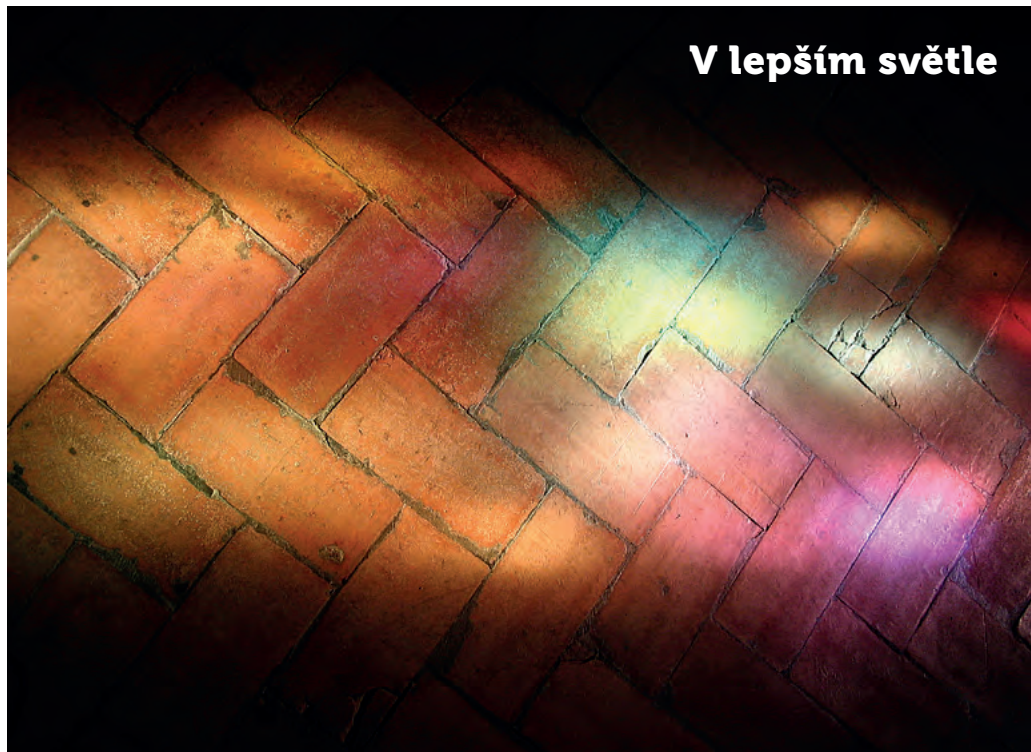
V souvislosti s některými druhy znevýhodnění jsou tyto lidé naopak vybaveni zvýšenou senzitivitou těch smyslů, které se stávají primárními, kompenzují znevýhodnění – například mimořádně vyvinutý hmat u nevidomých. Když interpretujeme památku se zapojením jejich schopností, interpretujeme ji na lepší kvalitativní úrovni, než bychom toho byli schopní samotní. To odpovídá myšlence z Platónova *Podobenství o jeskyni*: k pravému poznání lze dospět jen skrze dialog, jinak nám hrozí, že zůstaneme jen u stínů reality.

Někdy je vhodné připravit pro osoby se znevýhodněním speciální program, abychom vytvořili dobré podmínky pro jejich vzdělávání a oni aby mohli být v kolektivu, ve kterém je jim dobře. Přesto ale stojí zato hledat i cesty vedoucí k integraci a nezvyšovat, neakcentovat menšinovou výlučnost či až izolovanost. Vrcholem této integrace pak může být zapojení osob se zdravotními omezeními do prezentace památky.

Mám nádhernou zkušenost s tím, jak se dvě nevidomé dámy zhostily role lektorek na jednom ze stanovišť při barokním festivalu v zahradě. Jejich úkolem bylo prezentovat modely štukové výzdoby. Vždy, když k nim někdo zavítal, bylo pro ně nezbytné nejprve zjistit, ke komu mluví, jakého je stáří, zda je to muž, žena, dítě... a teprve po navázání tohoto kontaktu (často velmi přátelského) bylo přistoupeno k prezentaci památky. Z tohoto pohledu byly nejlepšími lektorkami, které jsem kdy poznal. V kontaktu s návštěvníky památky by se od nich mohli profesionální průvodci učit. Byl jsem na ně hrdý a měl jsem radost, že byla pro ně připravena skutečně důstojná role. Následně je měl kamarád zavést domů a to byla edukace zase pro něj: dojet na správné místo podle jejich pokynů 😊.

Petr Hudec

V lepším světle



Poznámky

A. Základní pojmy aneb Abychom si rozuměli...

- 1 Blíže viz např. Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998. Zdroje k diskuzi pojmu viz Hana HAVLŮJOVÁ – Martina VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, Zprávy památkové péče (dále ZPP) 73/5, 2013, s. 473, pozn. 4. Srovnej rovněž Anna DUDOVÁ – Michal KAPLÁNEK – Richard MACKŮ, *Mnohotvarý fenomén animace*, Pedagogická orientace, 21/3, 2011, s. 284–304.
- 2 Viz Oldřich MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, in: M. Valenta a kol., *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*, Praha 2014, s. 183.
- 3 Podle Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007, s. 7.
- 4 Blíže viz Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009.
- 5 Podle Vanda HÁJKOVÁ – Iva STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*, Praha 2010, s. 12, 18.
- 6 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.
- 7 Viz např. Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A–Ž*, Praha 1972, s. 558.
- 8 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].
- 9 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].
- 10 Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008, s. 10.
- 11 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].
- 12 Srovnej Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 56.
- 13 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].
- 14 NPÚ, *Nemovité památky* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/nemovite-pamatky/> [cit. 2015-06-17].

- ¹⁵ NPÚ, *Památkově chráněná území - památkové rezervace, památkové zóny, ochranná pásma* [online]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/pamatkovy-fond/pamatkove-chronena-uzemi/> [cit. 2015-06-18].
- ¹⁶ Tamtéž.
- ¹⁷ Blíže viz UNESCO, *World Heritage Education Programme* [online]. Dostupné z: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/> [cit. 2015-06-17].
- ¹⁸ Blíže viz MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 2015-06-18]. Srovnej také Eva BRYCHNÁČOVÁ – Jana ZAHRADNÍKOVÁ (edd.), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, Praha 2005.
- ¹⁹ Podle Národní ústav pro vzdělávání, *Speciální vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/specialni-vzdelavani> [cit. 2015-06-18].
- ²⁰ Srovnej V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 16–17. Viz také Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

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

- ²¹ Viz Graham FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay: People, Landscape and Change*, in: G. Fairclough - R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 297–312.
- ²² G. FAIRCLOUGH, G., *New Heritage, an Introductory Essay*, s. 297.
- ²³ 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.

- ²⁴ Viz např. zohledňování ne-evropských standardů péče a ochrany o přírodní a kulturní dědictví (*Charta z Burry*, 1979, *Dokument o autenticitě z Nara*, 1994), posilování mezinárodní ochrany nehmotného dědictví (*Úmluva o zachování nemateriálního kulturního dědictví*, 2003), udržitelná a participativní péče (*Rámcová úmluva Rady Evropy o hodnotě kulturního dědictví pro společnost z Faro*, 2005, *Charta ICOMOS o interpretaci a prezentaci kulturně historických míst*, 2008). Blíže viz NPÚ, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, Praha 2007, s. 106–127, s. 182–193. Úmluva o zachování nehmotného kulturního dědictví. Council of Europe (dále jen CE), *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* [online] Dostupné z: <http://www.coe.int/faroconvention>. ICOMOS, *The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites* [online] Dostupné z: http://www.international.icomos.org/charters/interpretation_e.pdf [cit. 2015-06-18].
- ²⁵ 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.
- ²⁶ G. FAIRCLOUGH, *New Heritage, an Introductory Essay*, s. 297. *Srovnvej 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*.
- ²⁷ 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.
- ²⁸ 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]. Srovnvej John HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why Culture Needs a Democratic Mandate*, London 2006.
- ²⁹ J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*, s. 18.
- ³⁰ Mojmír HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 42–51.
- ³¹ M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 50.
- ³² Tamtéž.
- ³³ Alois RIEGL, *Der moderne Denkmalkultus sein Wesen und seine Entstehung*, Wien 1903 cituje M. HORYNA, *O smyslu památek a péče o ně*, s. 42n. Srovnvej A. RIEGL, *Moderní památková péče*, s. 8–75.
- ³⁴ 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.

- ³⁵ 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.
- ³⁶ K. CLARK, *From Regulation to Participation*, s. 106–107.
- ³⁷ Podle Ivan RYNDA, *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.
- ³⁸ 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.
- ³⁹ 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.
- ⁴⁰ 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*.
- ⁴¹ D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 9.
- ⁴² Pojem „péče o památky“ zahrnuje pro potřeby zjednodušení nejen fyzickou (technologickou), ale také zákonnou ochranu památkových objektů, muzejních a galerijních artefaktů, archivních pramenů apod.
- ⁴³ 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.

- ⁴⁴ Srovnej model utváření kulturních hodnot v J. HOLDEN, *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy*. Podle J. Holdena lze klíčové hráče, kteří se na utváření kulturních hodnot ve veřejném prostoru podílejí, rozdělit do tří základních skupin podle zájmů a spektra hodnot, jež reprezentují. Největší skupinu tvoří široká veřejnost, jež své požadavky odvozuje od *vnitřních hodnot* (např. intelektuálních, emočních, duchovních), které se však rodí z rozmanitých individuálních a sociálních zkušeností a jsou proto veskrze neměřitelné. Menší, avšak nejlivnější skupinu, představují *politici*, kteří se soustředí především na měřitelné výsledky, výstupy či dopady kultury. Zajímají se přednostně o *instrumentální hodnoty*, jež lze dále zúročit v sociální, ekonomické nebo politické oblasti. Do třetí skupiny řadí J. Holden *odborníky* pověřené správou kulturního dědictví, jejichž doménou by měly být *hodnoty institucionální*. Ty jsou odvozovány jednak od způsobů, jakými kulturní instituce komunikují a jednají s veřejností i s politiky. A dále závisejí také na tom, do jaké míry ta která instituce respektuje a aplikuje demokratické způsoby rozhodování. Institucionální hodnoty lze měřit jen nepřímo, na základě zpětné vazby od veřejnosti a dalších partnerů.
- ⁴⁵ Upraveno podle Hana HAVLŮJOVÁ – Kateřina SLÁDKOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealis Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 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.
- ⁴⁶ Srovnej např. F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage* a Attingham Trust (dále jen AT), *Opening Doors: Learning in the Historic Environment: an Attingham Trust Report*, Attingham Trust 2004. Rozvoj environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty v 90. letech 20. století se v České republice promítl např. do existence samostatného průřezového tématu *Environmentální výchova*, které je definováno v rámcových vzdělávacích programech. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví si svou cestu do škol hledá teprve od přelomu tisíciletí. K tomu viz blíže Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Edukace v historickém prostředí: Zdroje, inspirace a možnosti (školní) výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in Katalog.
- ⁴⁷ Viz například vládní memoranda a zprávy zájmových sdružení *Policy Action Team 10: A Report to the Social Exclusion Unit, Arts and Sport* (1999), *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All* (2000), *Building on Pat 10: Progress Report on Social Inclusion* (2001), *Libraries, Museums, Galleries and Archives for All: Co-operating across the Sector to Tackle Social Exclusion* (2001). Podrobněji viz Richard SANDELL, *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*, *Museum and Society* 1/1, 2003.
- ⁴⁸ Viz např. *Culture at the Heart of Regeneration: Summary of Responses* (2004), *Inspiring Learning for All: A Vision for Accessible Learning in Museums, Archives and Libraries* (2004), *Understating the Future: Museums and 21st Century Life* (DCMS 2005), *New Directions in Social Policy: Developing the Evidence Base for Museums, Libraries and Archives in England* (2005), *Inspiring Learning, Building Communities* (2007). K tomu viz např. Hana HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávání jako klíč k renesanci anglických regionálních muzeí a galerií*, Acta musealis Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2009, s. 49–55.

- ⁴⁹ Viz například 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]. Srovnej AT, *Opening Doors*. A dále viz také výsledky výročních tematických šetření realizovaných od roku 2002 in *Heritage Counts* [online] 2015. Dostupné z <http://hc.historicengland.org.uk/archive/Previous-Reports/> [cit. 2015-06-26].
- ⁵⁰ Viz např. NPÚ, *Výroční zpráva. Národní památkový ústav 2009* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/> [cit. 2015-05-14].
- ⁵¹ Jednalo se o omnibusové šetření IBRS OBSERVER, realizované ve dnech 1. – 11. listopadu 2011 pro potřeby NPÚ. Tazatelé vedli osobní rozhovory s 1000 respondentů z celé ČR. Respondenti byli vybráni náhodně s kvótní oporou (velikost místa bydliště v regionu, pohlaví, věk). Podle International Business and Research Service (dále jen IBRS), *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*, interní zpráva, nepublikováno.
- ⁵² Podle IBRS, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*. Srovnej NPÚ, *Výroční zpráva. Národní památkový ústav 2012*, s. 9 [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/ke-stazeni/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/vyrocní-zpravy-rocniky/> [cit. 2015-05-14]. V roce 2011 se jednalo o 93 objektů. Aktuálně je počet památek ve správě NPÚ vyšší, stoupá i počet zpřístupněných objektů a celková návštěvnost. Složení klientely se však zásadně nemění.
- ⁵³ Viz Josef KOTÝNEK, *V ČR byl zdravotně postižený každý desátý*, Statistika a my: Měsíčník Českého statistického úřadu 4/4, 2014, s. 18–19.
- ⁵⁴ Odhad podle statistiky. Srovnej J. KOTÝNEK, *V ČR byl zdravotně postižený každý desátý*. Josef SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, Praha 2007, s. 47.
- ⁵⁵ Srovnej např. Milan JANČO, *Publikace „Jak dobyt hrad. Památky takřka bez bariér“* [online] 2008 Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/edicni-cinnost-npu/odborne-clanky/odborne-clanky-2008/publikace-jak-dobyt-hrad-pamatky-takrka-bez-barier/> [cit. 2015-06-27].
- ⁵⁶ Řeč může být o klientech ústavů sociální péče či chráněného bydlení, ale také lidech, kteří se například vyrovnávají se zdravotními následky vážného úrazu nebo postupem vážného onemocnění. Ti obvykle řeší i řadu dalších existenciálních problémů a nebudou návštěvu památek s největší pravděpodobností sami vyhledávat. Jejich absolvování však může být důležitým momentem pro podporu jejich psychické pohody. Viz debata na semináři *Památky pro každého*, Písek, 28. – 29. května 2015.
- ⁵⁷ AT, *Opening Doors*, s. 9.
- ⁵⁸ Srovnej např. Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Yves BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998, David FONTÁNA, *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997. Srovnej rovněž J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*.
- ⁵⁹ Podrobněji viz např. Isabella PAVELKOVÁ, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha 2002.
- ⁶⁰ Srovnej M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále Mike CORBISHLEY – Don HENSON – Peter G. STONE (eds.), *Education and the historic environment*, London 2004.

- ⁶¹ Od 1. dubna 2015 používá původní označení *English Heritage* nestátní nezisková organizace spravující památkové objekty, zatímco *Historic England* je pokračovatelkou státní příspěvková organizace Ministerstva kultury, médií a sportu s cílem pomoci lidem pochopit historické prostředí, jeho hodnotu a péči o něj. Blíže viz EH, *Our history* [online] Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/about-us/our-history/> [cit. 2015-05-14].
- ⁶² Od roku 1983, kdy byla tato zřízena, měla v zásadě tři hlavní cíle: 1) ochrana a zhodnocování kulturně historického prostředí, 2) zpřístupňování kulturně historického dědictví široké veřejnosti, 3) zvyšování všeobecné úrovně porozumění minulosti. V rámci své činnosti se EH do roku 2015 zabývalo mimo jiné obhajobu kulturně historického dědictví na národní i mezinárodní úrovni, grantovou podporu ochrany historických budov, památkových objektů a krajinných celků, udržováním a zpřístupňováním národního seznamu památek, péčí o více než 400 památkových objektů a v neposlední řadě podporou výzkumu a vzdělávání. Od přelomu druhého tisíciletí byla činnost EH z více jak 75% financována z rozpočtu tří ministerstev, zbytek příjmů tvořily členské příspěvky, vstupné do památkových objektů, pronájemy objektů pro rekreační účely, sponzorské dary apod. Blíže viz M. CORBISHLEY, *Pinning Down the Past*. A dále M. CORBISHLEY – D. HENSON – P. G. STONE (eds.), *Education and the historic environment*. Srovnej H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- ⁶³ Edukační tým English Heritage postupně vytvořil a spravoval rozsáhlý webový portál, kde mohou vyučující nalézt nejen podklady pro samoobslužné školní exkurze, ale také mnoho dalších materiálů vhodných do výuky. Blíže viz *Heritage Explorer* [online]. Dostupný z: <http://www.heritage-explorer.co.uk/web/he/teachingactivities.aspx> [cit. 2015-05-14].
- ⁶⁴ Blíže viz EH, *Belsay Castle, Hall and Gardens* [online]. Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/> [cit. 2015-05-14]. Lynne MINETT – Carl GAVIN, *Middleton Mystery: An Adventure at Belsay Hall* [online] Dostupné z: http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2_carlgavin_lynneminett_v2.pdf [cit. 2015-05-14]. EH, *Annual Report and Accounts 2007/08*, Londýn 2008. Viz také H. HAVLŮJOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: pohled do Velké Británie*.
- ⁶⁵ Lateral Vision, *The Middleton Mystery* [online] Dostupné z <http://www.lateralvisions.com/Images/lv-FolioMM.jpg>
- ⁶⁶ V průběhu šesti let realizovaly čtyři desítky pracovníků muzeí a galerií po celé České republice na 250 dílčích projektů, jejichž cílem bylo oživení vztahu místních společenství ke svým nejbližším pamětovým institucím. Blíže viz A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*.
- ⁶⁷ Srovnej např. Peter VERGO (ed.), *The New Museology*, London, 1989. Gordon FYFE – Sharon MACDONALD (eds.), *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in Changing World*, Oxford, 1999. Gail ANDERSON (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, Walnut Creek 2004. A Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, Olomouc 2012. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.

- ⁶⁸ Na str. 411 editorka vysvětluje, že otázce speciálních vzdělávacích potřeb návštěvníků se v knize nedostalo zvláštní pozornosti ve snaze podporovat sociální inkluzi. Viz zejm. kapitoly *Dialog s místním společenstvím a Komunitní projekty: Muzeum pro každého a pro všechny*, in: A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 411, 420–434, s. 437–450.
- ⁶⁹ Podle Hapestetika, *Stálé hmatové výstavy* [online] 2010. Dostupné z: <http://www.hapestetika.cz/web/cs/hmatove-vystavy/stale-hmatove-expozice> [cit. 2015-06-28].
- ⁷⁰ Tamtéž.
- ⁷¹ Viz např. P. ŠOBÁŇNOVÁ, *Muzejní edukace*. 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.
- ⁷² Viz např. Alice STUHLÍKOVÁ (ed.), *Zprostředkování umění znevýhodněným skupinám*, Brno 2010. Kniha, na níž se podílelo 27 autorů, se zabývá mediací vizuálního umění pro potřeby lidí se zrakovým postižením, tělesným handicapem, mentálním postižením, psychickým onemocněním, minoritami i seniory. Programy, o nichž pojednává, jsou situovány do prostředí muzeí umění, galerií, hradů, zámků nebo psychiatrické léčebny. Dále viz také Táž, *Outreach: muzejně-galerijní vzdělávání znevýhodněných v jejich přirozeném prostředí*, in: *Muzea pro všechny: handicapovaní a dobrovolníci v kulturních institucích ČR*, Praha 2012. s. 44–49.
- ⁷³ Viz například Mariana KOUTSKÁ, *Neslyšící návštěvník v muzeu a galerii: metodický materiál*, Brno 2014. Lucie JAGOŠOVÁ, *Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online] Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2013. Dostupný z: [www: http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-a-doporuceni/zaklady-muzejni-pedagogiky/MCMP_ZMP_spec_public_Jagosova_po2korekt.pdf](http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-a-doporuceni/zaklady-muzejni-pedagogiky/MCMP_ZMP_spec_public_Jagosova_po2korekt.pdf) [cit. 2014-01-31]. V časopise *Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce* (dostupné online z <http://www.emuseum.cz/Museum/>) vyšly například: Milan JANČO, *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami: nevidomí* (2013, č. 2, s. 38–51). Radek MUSÍLEK – Ivana HAVLÍKOVÁ, *Muzeum a návštěvníci s tělesným postižením* (2012, č. 2, s. 17–25). Lenka ZMEKOVÁ, *Osoby s mentálním postižením jako potenciální návštěvníci v muzejních institucích* (2011, č. 2, s. 30–35). Naďa DINGOVÁ, *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami – neslyšící* (2011, č. 2, s. 36–48). Dále také Pavla SEITLOVÁ – Martin MÁDL, *Muzea pro všechny: Příručka k fyzické a smyslové dostupnosti muzeí*, překlad z francouzského originálu, Praha 2003.
- ⁷⁴ Petr HUDEC – Lenka KŘESADLOVÁ (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, Praha 2015.
- ⁷⁵ Projekt CZ.04.1.03/3.1.15.2, operační program MŠMT *Rozvoj lidských zdrojů*. Projekt byl spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR. Realizace probíhala v letech 2006–2008.
- ⁷⁶ V rámci projektu byl podrobně popsán vzdělávací potenciál archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví.

- ⁷⁷ Viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*. František PARKAN a kol.: *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*, Praha 2008. Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, in: M. Gašparová – Š. Ligas (ed.), *Odkaz kulturněho dědictví v primární edukaci*, Banská Bystrica 2009 s. 87–90.
- ⁷⁸ Viz např. projekt *Mezi pražci mladějovské úzkokolejky*. Podrobněji Vlastimil NOVÁK, *Mezi pražci mladějovské úzkokolejky*, in: F. Parkan a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 95–107. TÝŽ, *Projekty zaměřené na kulturně historickou výchovu realizované žáky Základní školy Kostelní náměstí Moravská Třebová v Průmyslovém muzeu Mladějov*, in: Katarína Galajdová (ed.), *Možnosti mimoškolního vzdělávání*, Hradec Králové 2009, s. 45–53. TÝŽ, *Hledání skryté krásy*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, s. 120–133.
- ⁷⁹ 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.
- ⁸⁰ Projekt CZ.1.07/1.1.00/08.0083 *Kulturně historické dědictví jako východisko pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj místních komunit* 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.
- ⁸¹ Srovnaj Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, *Naše společná budoucnost*, 1987. Podrobněji viz také Hana HAVLŮJOVÁ – Dušan FOLTÝN – Kateřina CHARVÁTOVÁ, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*, *Envigogika* [online] 2012, 7/3. Dostupný z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/78> [cit. 2014-03-05].
- ⁸² Pilotní projekty proběhly v Bečově nad Teplou, Brně, Českém Krumlově, Dolní Dobruči, Doudlebách nad Orlicí, ve Dvoře Králové nad Labem, v Havířově – Bludovicích, Hodslavicích, Hranicích na Moravě, Chocni, Chomutově, Lišově, Ostravě – Svinově, Teplících, Trmicích a ve Vodňanech. Dokumentace viz www.historickededitvi.com [cit. 2014-12-05].
- ⁸³ 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. Zvláště viz příklady dobré praxe *Cesta za hvězdou* (s. 98–105), *Muchovice: Za krajinou a lidmi minulosti* (s. 137–143) a *Život a školství v Hodslavicích za doby Františka Palackého a dnes* (s. 144–160).

- ⁸⁴ Srovnej např. 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]. Marek LAUERMANN, *Standardy kvality komunitní školy*, in: Komunitní škola [online], 2010. Dostupné z: <http://komunitniskola.blogspot.com/2010/02/standardy-kvality-komunitni-skoly.html> [cit. 2012-12-05]. Dále viz 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. Josef MÄRC – Hana LENCOVÁ a kol., *Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu*, Acta Universitatis Purkynianae Facultatis Philosophicae – Studia Historica Didactica 4, 2012. Ondřej MATĚJKA (ed.), *Tragická místa paměti. Průvodce po historii jednoho regionu/ Tragische Erinnerungsorte: Ein Führer durch die Geschichte einer Region 1938–1945*, Praha 2010. F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*.
- ⁸⁵ K otázce speciálního školství viz MŠMT, *Speciální vzdělávání* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy>. Přehled zájmových organizací viz např. Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, Členské organizace [online] Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/o-nas/clenske-organizace.html> [cit. 2015-08-15].
- ⁸⁶ Podrobně viz *Sdružení Neratov* [online] Dostupné z: <http://www.neratov.cz/> [cit. 2015-08-15].
- ⁸⁷ Viz např. MŠMT, *Podpora inkluze* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze>. A dále: *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online] Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/>. *Inkluze.cz* [online] Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/>. *Inkluzivní škola* [online] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/> [cit. 2015-28-06].
- ⁸⁸ Viz např. Kateřina CICHROVÁ – Jiří DVOŘÁČEK, Červený Dvůr – soužití kulturní památka a psychiatrické léčebny, ZPP 65/4, 2005, s. 328–333. Viz také Milan JANČO, *Památky ve správě NPÚ a jejich zpřístupňování návštěvníkům s omezenou schopností pohybu*, in: *Obnova památek 2009. Péče o státní hrady a zámky*, Praha 2009. Týž, *Památky takřka bez bariér. Zpřístupňování hradů, zámků a dalších památkových objektů ve správě NPÚ návštěvníkům s omezenou schopností pohybu a orientace (vozičkářům)*, ZPP 69/1, 2009, s. 55–60.
- ⁸⁹ Viz Kateřina BUREŠOVÁ – Ondřej ŠEFCŮ, *Seznam vybraných nemovitých kulturních památek přístupných pro osoby se sníženou schopností pohybu*, Praha 2004. Online verze viz *Aktivní život, Hrady a zámky* [online]. Dostupné z: <http://www.aktivnizivot.cz/zajimave-tipy/vylety-bez-barier/hrady-a-zamky/> [cit. 2015-06-28]. Dále Milan JANČO – Kateřina BUREŠOVÁ – Ondřej ŠEFCŮ, *Jak dobýt hrad. Památky takřka bez bariér*, Praha 2007. Následně Milan JANČO – Ondřej ŠEFCŮ, *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér 2*, Praha 2009. K dispozici též online z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/tiskove-zpravy/news/5250-jak-dobyt-hrad-pamatky-i-takrka-i-bez-barier-2/> [cit. 2015-06-28].

- ⁹⁰ Druhé vydání vzniklo na základě finanční podpory Ministerstva kultury České republiky, které rozhodnutím č. 12259/2007-ORNK poskytlo neinvestiční dotaci ze státního rozpočtu ČR na rok 2007 na řešení projektu s názvem *Seznam vybraných nemovitých kulturních památek přístupných pro návštěvníky s omezenou schopností pohybu a orientace*. Sestaven byl v Národním památkovém ústavu u příležitosti prohlášení roku 2007 Evropskou unií Evropským rokem rovných příležitostí pro všechny - směřem ke spravedlivé společnosti. K dalšímu vydání viz tisková zpráva: „*V pořadí druhý průvodce je věnován výhradně památkám ve správě Národního památkového ústavu. Informace o jejich dostupnosti byly získány během průzkumu realizovaného v letních návštěvnických měsících v letech 2008 a 2009. Veškeré v publikaci uváděné památky autoři navštívili a zdokumentovali. Získané informace byly nakonec ještě konzultovány se zástupci Pražské organizace vozíčkářů, o. s., a s Národní radou osob se zdravotním postižením ČR.*“ Blíže k tomu M. JANČO, *Publikace „Jak dobýt hrad“*. NPÚ, *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér 2* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/tiskove-zpravy/news/5250-jak-dobyt-hrad-pamatky-i-takrka-i-bez-barier-2/> [cit. 2015-06-28].
- ⁹¹ Srovnej tisková zpráva k zatím poslední reedici: „*Cílem průvodce je poskytnout údaje o tom, které z památek může návštěvník na vozíku navštívit sám bez pomoci, které s asistencí a které zůstávají pro něj zcela nepřístupné. V některých případech (Švihov, Křivoklát, Janský Vrch a další) je možné dostat se alespoň např. na nádvoří, dějiště celé škály kulturních akcí – koncertů, řemeslnických dílen, divadelních představení, jarmarků, slavností a dalších, když už samotné interiérové expozice nejsou bezbariérově přístupné.*“ Podle NPÚ, *Jak dobýt hrad*.
- ⁹² Blíže viz NPÚ, *Naslepo hradem* [online] 2008. Dostupné z: <http://www.krivoklat.cz/zpravy-informace/?more=13&pageshowing=5>. NPÚ, *Pilotní projekt NASLEPO hradem Křivoklátem* [online] 2008. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/tiskove-zpravy/news/3179-pilotni-projekt-naslepo-hradem-krivoklatem/>. Dále také Eva HORNÍČKOVÁ, *Projekt naslepo hradem pokračuje*, *Místní kultura* [online] srpen 2008. Dostupné z: <http://www.mistnikultura.cz/projekt-naslepo-hradem-pokracuje> [cit. 2015-06-27].
- ⁹³ Viz NPÚ, *Netradiční formy prezentace památek UNESCO dětem a mládeži* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/news/3464-n/> [cit. 2015-05-05].
- ⁹⁴ Viz Europa Nostra Awards, *Awards Publication* [online] Dostupné z: <http://www.europanostra.org/awards/25/> [cit. 2015-05-05].
- ⁹⁵ Respondenty dotazníku byli buď přímo kasteláni, nebo jejich zástupci. Z hlediska typu zpřístupněných památek je zastoupeno 7 hradů, 12 zámků, 2 hrado-zámecké komplexy, 1 zámek s historickým parkem, 3 bývalé klášterní komplexy, 1 kostel a 2 skanzeny. Každý kraj ČR reprezentuje alespoň jeden památkový objekt. Podle Hana HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávací potenciál památkových objektů s ohledem na školní praxi. Závěrečná zpráva analytického šetření (duben – červen 2012)*, nepublikovaná výzkumná zpráva, 2012, s. 8–9.
- ⁹⁶ Například lektorský program s replikou relikvieře uzpůsobenou haptickému učení nevidomých, který je veden podle tyflopédických zásad. Dvakrát byla také uvedena oboustranná spolupráce s chráněnými dílnami, kdy byly pro klienty dílen připraveny speciální prohlídky a zároveň v rámci příležitostných akcí prezentovány a prodávány jejich výrobky.

⁹⁷ Podle Hana HAVLŮJOVÁ, *Vzdělávací potenciál památkových objektů s ohledem na školní praxi*, s. 23–25.

B. Inovace: Model systémové podpory památkové edukace v ČR

⁹⁸ 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/pnpu02hzquovadis.pdf> [cit. 2015-02-01].

⁹⁹ 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).

¹⁰⁰ M-learning neboli mobilní vzdělávání je typ e-learningu, který využívá k podpoře učení možnosti přenosných digitálních technologií (např. iPad, smartphone, netbook).

¹⁰¹ Podrobněji viz H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 474n.

¹⁰² Do řešení projektu se zapojili zejména zástupci pražské katedry dějin a didaktiky dějepisu a brněnských kateder sociální pedagogiky a výtvarné výchovy. Zastávali mimo jiné roli garantů pedagogické a didaktické kvality edukačních programů a spolupořádali odborné semináře, jejichž cílem bylo přispět k provázání systému vzdělávání v rámci NPÚ s dalšími sférami celoživotního učení v ČR. Blíže viz *Současné přístupy k edukaci na památkových objektech NPÚ* (Brno 2013), *Edukace na památkových objektech ve správě NPÚ* (Praha 2014), *Edukace v historickém prostředí* (Praha 2015), dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/profesne/>. [2015-05-05].

¹⁰³ Podle Eliška WALTEROVÁ – Karel ČERNÝ – David GRÉGR – Martin CHVÁL, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha 2011, s. 176–177. Srovnej *Rámcové vzdělávací programy*.

¹⁰⁴ 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].

- ¹⁰⁵ 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.
- ¹⁰⁶ 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.
- ¹⁰⁷ Srovnej také D. KLAPKO – L. REMSOVÁ, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, s. 99–101.
- ¹⁰⁸ Dostupné z www.dinasys.cz/o-nas/reference/62-kvetna-zahrada-v-kromerizi.html [2015-05-05]. Blíže viz také Lenka KŘESADLOVÁ, *Podpora pro památky UNESCO*, in: *Ingredere hospes*, Kroměříž 2011, s. 121.
- ¹⁰⁹ Souhrnný přehled o činnosti všech sedmi regionálních edukačních center NPÚ podávají webové stránky projektu *Památky nás baví* [online] Dostupné z: www.pamatkynasbavi.cz a interaktivní mapa *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách* [online] Dostupná z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/> [cit. 2015-09-16].
- ¹¹⁰ 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.
- ¹¹¹ Regionální koordinátoři edukačních center NPÚ vzešli z řádných výběrových řízení. Teprve v praxi se však ukázalo, do jak velké míry v sobě jejich pozice kloubí nároky manažerské i pedagogické. Z manažerského hlediska musejí být koordinátoři schopni: analyzovat stávající edukační nabídku a požadavky ve spádovém regionu; vytvářet a naplňovat střednědobé a krátkodobé edukační strategie pro spádový region s ohledem na dostupný památkový fond, personální kapacity a vzdělávací potřeby cílových skupin; spolupracovat na tvorbě, realizaci, evaluaci edukačních programů se všemi zainteresovanými partnery (např. dalšími pracovníky NPÚ, zástupci cílových skupin, konzultanty z řad odborné i laické veřejnosti) a zajišťovat vícezdrojové financování aktivit edukačního centra. Z hlediska pedagogického musejí umět aplikovat při tvorbě a realizaci programů principy památkové edukace a další relevantní pedagogické a didaktické zásady (viz např. Devatero pravidel 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.

- ¹¹² K tomu viz také H. HAVLŮJOVÁ – M. VESELÁ, *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, s. 478–479. M. VESELÁ – H. HAVLŮJOVÁ – D. WIZOVSKÁ – T. WIZOVSKÝ, *Didaktické pomůcky v památkové edukaci*, s. 464–473. A dále Petr SOKOL – Tomáš WIZOVSKÝ, *Archeologické profilování jako součást vzdělávacích programů*, in: *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví* [online] 2013. Dostupné z: <http://www.archeologienadosah.cz/clanky/workshop-edukace-prezentace-archeologickeho-kulturniho-dedictvi> [cit. 2013-07-07]. Srovnej také 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].
- ¹¹³ 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).
- ¹¹⁴ Blíže viz např. Filmdat: Nadnárodní registr neprofesionálního film, *Awí Film* [online] Dostupné z: <http://www.filmdat.cz/sdruzeni.php?detail=13>. Nebo *Awí Film* [online] Dostupný z: <http://www.awi-film.com/> [cit. 2015-06-06].
- ¹¹⁵ Viz EMA: *E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ¹¹⁶ Viz <http://www.npu-telc.eu/cz/metodicke-centrum-pro-vzdelavani-v-telci> [cit. 2015-06-06].

3. Speciální vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví

- ¹¹⁷ AT, *Opening Doors*, s. 9.
- ¹¹⁸ Podle J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 32.
- ¹¹⁹ Tamtéž.
- ¹²⁰ Tamtéž. Srovnej V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 18.
- ¹²¹ Srovnej Škála stupňů sociální integrace podle Světové zdravotnické organizace cit J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 33.
- ¹²² Srovnej Jan DE GROOF – Gracienne LAUWERS (eds.), *Special Education*, Dordrecht 2003, cit. J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 33.
- ¹²³ Srovnej Georg FEUSER, *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995 cit. V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 111–113. Dále O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, s. 173–174.
- ¹²⁴ Podle Alena SLEZÁČKOVÁ, *Průvodce pozitivní psychologií*, Praha 2012 cit. O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, s. 173.
- ¹²⁵ O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, s. 174.

- ¹²⁶ Tamtéž.
- ¹²⁷ J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 15.
- ¹²⁸ Někteří autoři již mluví také o specializacích, které koncepty sociální pedagogiky dále rozvíjejí, tj. o speciální/speciálněpedagogické andragogice (dospělí) a speciální/speciálněpedagogické gerontagogice (senioři). Tamtéž. Podrobněji viz O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, s. 171–190. Dále také Ján JESENSKÝ, *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*, Praha 2000.
- ¹²⁹ Blíže viz např. Jana LEŠNEROVÁ – David LINEK, *Hrady a zámky v České republice*, Praha 2009.
- ¹³⁰ Podle J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 16. O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, s. 173.
- ¹³¹ Viz např. V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 16–17.
- ¹³² Upraveno podle J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 33.
- ¹³³ J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 17.
- ¹³⁴ Tamtéž.
- ¹³⁵ V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*.
- ¹³⁶ Podle Tony BOOTH – Mel AINSCOW a kol., *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol 2000; česky Titíž, *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*, 2007.
- ¹³⁷ Srovnej Alice STUHLÍKOVÁ, *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, ZPP 70/1, 2010, s. 66–67. Táž, *Triáda pracovníků NPÚ na kolokviu Muzea pro všechny*, ZPP 72/1, 2012, s. 66–67. Táž, *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, ZPP, 72/ 2, 2012, s. 130–132.
- ¹³⁸ 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*.
- ¹³⁹ D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 10.
- ¹⁴⁰ Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹⁴¹ K možnostem využití vzdělávacího potenciálu archeologie, historie, dějin umění, etnologie, estetiky, humanitní environmentalistiky a výzkumu průmyslového dědictví viz D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*.
- ¹⁴² Podle D. FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, s. 11.
- ¹⁴³ Srovnej V. MIKEŠOVÁ – M. OPATRNÁ a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví*.
- ¹⁴⁴ Srovnej K. CHARVÁTOVÁ, *Edukace v historickém prostředí* in Katalog.
- ¹⁴⁵ Nutnost kvalitní pedagogické práce při mimoškolní edukaci zdůrazňuje Stanislav Štech, který varuje před představou, že výuka v historickém prostředí sama o sobě vede k hlubšímu poznání. Viz Stanislav ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*, in: A. Brabcová (ed.), *Brána muzea otevřená*, s. 66–85. Srovnej také P. Šobáňová, *Muzejní edukace*, s. 53–56.

- ¹⁴⁶ Srovnej také výsledky diskursivní analýzy in 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.
- ¹⁴⁷ Upraveno podle V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 110. Srovnej Miron ZELINA *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*, Bratislava 2007. Erich PETLÁK - Juraj KOMORA, *Vyučovanie v otázkách a odpovediach*, Bratislava 2003.
- ¹⁴⁸ Z řeckého *paidós* = dítě a *ágein* = vést, doprovázet. Srovnej také P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 53–56.
- ¹⁴⁹ Tim COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006, s. 17.
- ¹⁵⁰ Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, s. 17–18.
- ¹⁵¹ Srovnej např. P. HUDEC – L. KŘESADLOVÁ (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*. Petr HUDEC, *Zahrada všemi smysly: prezentace a interpretace zahrad s osobami se zdravotním omezením*, in *Historické zahrady Kroměříž 2015: Nové ve starém, Kroměříž 2015*, s. 46–57. Týž, *Kroměříž jako jedno z center projektu Památky nás baví*, in: *Ingredere hospes. Sborník NPÚ ÚOP v Kroměříži, Kroměříž 2013*, s. 120–124. Týž, *Edukační aktivity Národního centra zahradní kultury*, in: *Ingredere hospes, Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Národní centrum zahradní kultury v Kroměříži – obnova památky UNESCO“*, Kroměříž 2014, s. 108–115. Dále viz také D. FOLTÝN – H. HAVLŮJOVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*. H. HAVLŮJOVÁ – J. LEŠNEROVÁ (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi*. 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. 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.
- ¹⁵² Viz Jean PIAGET, *La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique*, in: *Centre Royaumont pour une sciences de l’homme, Théories du langage, théories de l’apprentissage*, Paris 1979 cituje Y. BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 65–66. Srovnej také S. ŠTECH, *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená*, s. 66–75.
- ¹⁵³ Viz např. J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*. O. MÜLLER, *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*. V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*. Dále také Josef SLOWÍK, *Komunikace s lidmi s postižením*, Praha 2010.
- ¹⁵⁴ Podle George E. HEIN, *Constructivist Learning Theory*, in: G. Durbin (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- ¹⁵⁵ Srovnej také model mnohočetné inteligence (jazyková, logicko-matematická, vizuální (prostorová), pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální) in Howard GARDNER, *Dimenze myšlení*, Praha 1999.

- ¹⁵⁶ Podle Věra KARGEROVÁ – Jitka KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003, s. 39.
- ¹⁵⁷ Srovnej např. V. KARGEROVÁ – J. KREJČOVÁ, *Vzdělávací program Začít spolu. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Principy programu* [online] Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php> [cit. 2015-07-26] (třífázový model učení E-U-R, tj. evokace – uvědomění si významu informace – reflexe). David A. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood 1984 (tzv. Kolbův cyklus; tj. konkrétní zkušenost – reflektivní pozorování – abstraktní konceptualizace – experimentální ověřování). F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií* (model ALACT; jednání – zpětný pohled na jednání – uvědomění si podstatných aspektů – vytvoření alternativních postupů jednání – vyzkoušení v praxi). Podle M. CSÍKSZENTMIHÁLYI, *O štěstí a smyslu života* cit. Joseph B. CORNELL, *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*, Praha 2012 (model tzv. flow learning, tj. probudit nadšení, zaměřit pozornost, nabídnout přímou zkušenost, sdílet inspiraci). A dále podle F. TILDEN, *Interpreting Our Heritage* J. CARTER (ed.), *Sense of Place* (třífázový model interpretace místa, tj. provokovat k myšlení – odhalit nové skutečnosti – vztáhnout k vlastnímu životu). Viz také Erika SMRTOVÁ - Radim ZABADAL - Zdeňka KOVÁŘÍKOVÁ (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012, s. 22.
- ¹⁵⁸ Viz např. V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*. Dále také Jan SLAVÍK, *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- ¹⁵⁹ Srovnej V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 102–106.
- ¹⁶⁰ Podle V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 104.
- ¹⁶¹ Podle V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*, s. 105.
- ¹⁶² Pro potřeby řízené reflexe pilotních programů, které vznikly v rámci činnosti regionálních edukačních center NPÚ, sestavil Dušan Klapko.
- ¹⁶³ Anotace programu *Ograbule a ti druzí* (Důl Michal, Ostrava): Ústředním tématem programu jsou povolání vykonávaná v prostředí průmyslového areálu a jeho připodobnění k funkční infrastruktuře města. Na základě dedukce, která čerpá inspiraci z dochovaného mobiliáře kamenouhelného dolu a předložených archivních materiálů, děti postupně odhalují podobnost mezi městem a rostlým průmyslovým areálem, která je zároveň klíčem k definování významných shodných a naopak individuálních rysů obou prostředí, z nichž zároveň vychází i charakter a náplň vykonávaných profesí. Bližší práce nastává, včetně jednoduchých praktických úkolů spojených s náplní probíraných profesí, s termíny: horník, geodet, báňský záchranář, ograbule. V závěru programu děti čeká diskuze nad tématem s pamětníkem - bývalým horníkem na Dole Michal. Bližší viz také *EMA:E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ¹⁶⁴ Převzato a upraveno podle Jonathan POTTER, *Discourse analysis*, in: M. Hardy – A. Bryman (eds.), *Handbook of Data Analysis*, London 2003, s. 607–624. Viz také TÝŽ, *Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk*, in: D. Silverman (ed.), *Qualitative analysis: Issues of theory and method*, London 2004, s. 200–221. Adále Jonathan POTTER – Margaret WETHERELL, *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.

- ¹⁶⁵ „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.
- ¹⁶⁶ 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.
- ¹⁶⁷ Viz Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika*, s. 337.
- ¹⁶⁸ 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.
- ¹⁶⁹ Josef MALACH, *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová - E. Šteflíčková, *Pedagogika II.*, Ostrava 1993, s. 224–247. Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, s. 101.
- ¹⁷⁰ Viz J. MALACH, *Materiální didaktické prostředky*. Srovnej Z. KALHOUS – O. OBST a kol., *Školní didaktika* s. 338.
- ¹⁷¹ Viz T. COPELAND, *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Srovnej také H. HAVLŮJOVÁ, *Kulturně historické dědictví, výchova a koncept udržitelnosti*, s. 10–27.
- ¹⁷² Srovnej P. ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*. Dále viz také: M. FULKOVÁ – L. HAJDUŠKOVÁ – V. SEHNALÍKOVÁ, *Galerijní a muzejní edukace 1*.

4. Praktické otázky speciálního vzdělávání v oblasti péče o kulturní dědictví

- ¹⁷³ Přehled byl připraven s využitím metodiky P. HUDEC – L. KŘESADLOVÁ (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, s. 20–44.
- ¹⁷⁴ Podrobněji k tomuto tématu viz M. JANČO – O. ŠEVCŮ, *Jak dobýt hrad*. Rozhodující bývá dostupnost bezbariérové toalety (stabilní, dostatečně široký prostor, umístění sanitárního zařízení v příhodné výšce pro manipulaci s vozíkem apod.).
- ¹⁷⁵ Srovnej P. HUDEC – L. KŘESADLOVÁ (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, s. 28–32.
- ¹⁷⁶ Podle Pavla FRANCOVÁ, *Za zeptání nic nedáte aneb Jak vidím svět, když nevidím*, Praha 2006, s. 13–15.
- ¹⁷⁷ Podle J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 60–62.
- ¹⁷⁸ V případě záměru pozvat na památku větší skupinu zrakově postižených, je možné se obrátit na organizaci, která zajišťuje setkávání a usnadňuje komunikaci této komunity s většinou populací. Po celé České republice má svá regionální působišťe Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých v ČR (SONS).
- ¹⁷⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., cit. V. HÁJKOVÁ – I. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*, s. 17.

- ¹⁸⁰ N. DINGOVÁ, *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami – neslyšící*, s. 36. Srovnej J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 74–75.
- ¹⁸¹ J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 72.
- ¹⁸² J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 81.
- ¹⁸³ N. DINGOVÁ, *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami – neslyšící*, s. 38–41.
- ¹⁸⁴ O pomoc s organizačním zajištěním programu, ale také zajištění tlumočnicka do znakového jazyka i další spolupráci lze požádat například Poradenské centrum pro sluchově postižené.
- ¹⁸⁵ J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 79.
- ¹⁸⁶ Srovnej J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 80.
- ¹⁸⁷ Tamtéž.
- ¹⁸⁸ Tamtéž.
- ¹⁸⁹ Srovnej J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 80.
- ¹⁹⁰ Srovnej J. SLOWÍK, *Speciální pedagogika*, s. 116.
- ¹⁹¹ Srovnej P. HUDEC – L. KŘESADLOVÁ (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, s. 41–43.
- ¹⁹² Podrobněji viz HUDEC, P., *Zahrada všemi smysly: prezentace a interpretace zahrad s osobami se zdravotním omezením*, in *Historické zahrady Kroměříž 2015: Nové ve starém*, Kroměříž 2015, 49–50.

5. Na cestě k inkluzi: Příklady dobré praxe

- ¹⁹³ Srovnej *Příklady dobré praxe* in Metodická podpora MŠMT – příručky [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/prikklady-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*.
- ¹⁹⁴ Podrobněji viz EMA: *E-mapa edukačních programů na památkách*.
- ¹⁹⁵ *Výlet do historie* se uskutečnil na hradě Buchlov v letech 2010, 2012 a 2014. Cílem akce je umožnit mentálně postiženým spoluobčanům poznávat naše kulturní dědictví zážitkovou formou. Náplní programu je celá řada aktivit. Například komentované prohlídky, při kterých dochází k setkání s historickými postavami v dobových kostýmech, pohybové hry na nádvoří, výtvarná dílna, ukázka kovářského řemesla s možností vyzkoušet si práci s kladivem a kovadlinou, ochutnávka sladkostí z černé kuchyně, stolování ve velkém rytířském sále, soutěž v lukostřelbě. Aktivita má mimořádně pozitivní ohlas nejen mezi klienty ústavů, nýbrž také mezi personálem objektu a spoluorganizátory. Prostřednictvím médií je s jejím průběhem pravidelně seznamována také nejširší veřejnost.

- ¹⁹⁶ Většina klientů centra důl Michal navštívila opakovaně. Při tvorbě nových programů je vždy využíván nový prostor, který předkládá před frekventanty programů nové vizuální podněty. Do roku 2013 byly s cílovou skupinou realizovány například programy *Michal a uhlí* a *Výtvarně-hudební dílny*. Blíže viz také záznam z výtvarně hudebních dílen in Česká televize, *Důl Michal dává prostor i mentálně handicapovaným lidem* [online] Ostrava, 2012. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-ostava/kultura/193167-dul-michal-dava-prostor-i-mentalne-handicapovanym-lidem/> [cit. 2015-06-30].
- ¹⁹⁷ O programu viz také Petr HUDEC, *Zahrada jako setkání*, Zora: Časopis pro zrakově postižené, č. 10, 2014, s. 34–35.
- ¹⁹⁸ Přehledně viz např. P. HUDEC, *Edukační aktivity Národního centra zahradní kultury v Kroměříži*, s. 108–115. Týž, *Zahrada všemi smysly: prezentace a interpretace zahrad s osobami se zdravotním omezením*, s. 53–56.
- ¹⁹⁹ Podle Platona veškeré poznání a učení je pouhé vzpomínání neboli anamnézis. Viz Petr KUNZMANN – Franz-Peter BURKARD – Franz WIEDERMANN, *Encyklopedický atlas filosofie*, Praha 2001, s. 41.

Seznam literatury a zdrojů

Aktivní život, *Hrady a zámky* [online]. Dostupné z: <http://www.aktivnizivot.cz/zajimave-tipy/vylety-bez-barier/hrady-a-zamky/> [cit. 2015-06-28].

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

Architektonické dědictví krajiny. Sborník k mezinárodnímu symposiu, Cheb, 21. – 23. září 2006. Edd. Eva DITBERTOVÁ – 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.

Awi Film, *Awi Film* [online] Dostupný z: <http://www.awifilm.com/> [cit. 2015-06-06].

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

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

BOOTH, T. – AINSCOW, M. a kol., *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol 2000.

BOOTH, T. – AINSCOW, M. a kol., *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*, 2007.

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

BRYCHNÁČOVÁ, E. – ZAHRADNÍKOVÁ, J. (edd.), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, Praha 2005.

BUREŠOVÁ, K. – ŠEFCŮ, O., *Seznam vybraných nemovitých kulturních památek přístupných pro osoby se sníženou schopností pohybu*, Praha 2004.

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

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

CICHROVÁ, K. – DVOŘÁČEK, J., Červený Dvůr – soužití kulturní památky a psychiatrické léčebny, *Zprávy památkové péče 65/4*, 2005, s. 328–333.

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

CLARK, K., *From Regulation to Participation: Cultural Heritage, Sustainable Development and Citizenship*, in: Council of Europe, *Forward Planning: The Function of Cultural Heritage in a Changing Europe*, Strasbourg 2001, s. 103–112.

CLARK, K., *Only Connect – Sustainable Development and Cultural Heritage*, in: G. Fairclough – R. Harrison – J. H. Jameson – J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008, s. 82–98.

COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K., *Research Methods in Education*, London 2007.

COPELAND, T., *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg 2006.

- CORBISHLEY, M., *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage and Education*, Woodbridge 2011.
- CORBISHLEY, M. – HENSON, D. – STONE, P. (eds.), *Education and the historic environment*, London 2004.
- CORNELL, J., *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*, Praha 2012.
- Council of Europe, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* [online] Dostupné z: <http://www.coe.int/faroconvention> [cit. 2015-06-18].
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha 1996.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha 2001.
- Česká televize, *Důl Michal dává prostor i mentálně handicapovaným lidem* [online] Ostrava, 2012. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-ostava/kultura/193167-dul-michal-dava-prostor-i-mentálně-handicapovanym-lidem/> [cit. 2015-06-30].
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení, *Principy programu* [online] Dostupné z: <http://www.kritickemy-sleni.cz/oprogramu.php> [cit. 2015-07-26].
- DE GROOF, J. – LAUWERS, G. (eds.), *Special Education*, Dordrecht 2003.
- DENZIN, N. – LINCOLN, Y. (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*, London 2002.
- DINGOVÁ, N., *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami – neslyšící*, Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce 2, 2011, s. 36–48.
- DOLFF-BONEKÄMPER, G., *Sites of Memory and Sites of Discord: Historic Monuments as a Medium for Discussing Conflict in Europe*, in: Council of Europe, *Forward Planning: The Function of Cultural Heritage in a Changing Europe*, Strasbourg 2001, s. 53–58.
- DOSTÁL, J., *Učební pomůcky a uplatňování zásady názornosti v moderním vzdělávání*, in: *International Colloquium on the Management of Educational Process*, Brno 2007.
- DUDOVÁ, A. – KAPLÁNEK, M. – MACKŮ, R., *Mnohotvarý fenomén animace*, *Pedagogická orientace*, 21/3, 2011, s. 284–304
- ELLIOTT, J., *Action Research for Educational Change*, Buckingham 1991.
- English Heritage, *Annual Report and Accounts 2007/08*, The Stationery Office, Londýn 2008
- English Heritage, *Belsay Castle, Hall and Gardens* [online]. Dostupné z: <http://www.english-heritage.org.uk/> [cit. 2015-05-14].
- English Heritage, *Making the Past Part of Our Future: English Heritage Strategy 2005–2010*, Swindon 2005.
- Europa Nostra Awards, *Awards Publication* [online] Dostupné z: <http://www.europanostra.org/awards/25/> [cit. 2015-05-05].
- 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.
- FAIRCLOUGH, G. - HARRISON, R. - JAMESON, J., H. - SCHOFIELD, J. (eds.), *The Heritage Reader*, Abington 2008.
- FEUSER, G., *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995.

- Filmdat: Nadnárodní registr neprofesionálního film, *Awí Film* [online] Dostupné z: <http://www.filmdat.cz/sdruzeni.php?detail=13> [cit. 2015-06-06].
- FOLTÝN, D. a kol., *Prameny paměti. Sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008.
- FOLTÝN, D. – HAVLŮJOVÁ, H. (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, Praha 2013.
- FONTÁNA, D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha 1997.
- FRANCOVÁ, P., *Za zeptání nic nedáte aneb Jak vidím svět, když nevidím*, Praha 2006.
- FULKOVÁ, M., *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 až 2014 (Vybrané metodologie a metody)* [online] Dostupné z: <http://www.gamuedu.cz/vyzkum.html> [cit. 2015-05-05].
- FULKOVÁ, M. – HAJDUŠKOVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Galerijní a muzejní edukace: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*, Praha 2012.
- FULKOVÁ, M. – JAKUBCOVÁ, L. – KITZBERGEROVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*, Praha 2013.
- FULKOVÁ, M. – JAKUBCOVÁ, L. – HAJDUŠKOVÁ, L. – SEHNALÍKOVÁ, V., *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou 1–3*, 2013 [online]. Dostupné z: <http://www.upm.cz/index.php?language=cz&page=207> [cit. 2015-02-01].
- FYFE, G. – MACDONALD, S. (eds.), *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in Changing World*, Oxford 1999.
- GARDNER, H., *Dimenze myšlení*, Praha 1999.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*, Praha 2010.
- Hapestetika, *Stálé hmatové výstavy* [online] 2010. Dostupné z: <http://www.hapestetika.cz/web/cs/hmatove-vystavy/stale-hmatove-expozice> [cit. 2015-06-28]
- 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., *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.
- 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., *Vzdělávání jako klíč k renesanci anglických regionálních muzeí a galerií*, Acta musealis Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Suplementa 1 – Muzeum a škola, 2009, s. 49–55.
- 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> [cit. 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. – LEŠNEROVÁ, J. (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*, Praha 2012.
- HAVLŮJOVÁ, H. – NAJBERT, J. a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014.
- HAVLŮJOVÁ, H. – ROZINKOVÁ (PÁNKOVÁ), K. – ŠVEHLOVÁ, A., *Vzdělávací potenciál regionálního kulturního dědictví: Bečov nad Teplou*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 50–58.
- HAVLŮJOVÁ, H. – SLÁDKOVÁ, K., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví jako platforma pro spolupráci škol a muzeí*, Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, Supplementa 1 – Muzeum a škola, 2011, s. 9–18.
- HAVLŮJOVÁ, H. – VESELÁ, M., *Vzdělávací role památkových objektů ve správě Národního památkového ústavu*, Zprávy památkové péče 73/5, 2013, s. 472–480.
- HEIDEGGER, M., *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit*. Frankfurt am Main 1983.
- HEIN, G., *Constructivist Learning Theory*, in: DURBIN, G. (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London 1996, s. 30–34.
- Heritage Counts* [online] 2015. Dostupné z <http://hc.historicengland.org.uk/archive/Previous-Reports/> [cit. 2015-06-26].
- 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.
- HORNÍČKOVÁ, E., *Projekt naslepo hradem pokračuje*, Místní kultura [online] srpen 2008. Dostupné z: <http://www.mistnikultura.cz/projekt-naslepo-hradem-pokracuje> [cit. 2015-06-27].
- 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.
- HUDEC, P., *Edukační aktivity Národního centra zahradní kultury*, in: *Ingredere hospes*, Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Národní centrum zahradní kultury v Kroměříži – obnova památky UNESCO“, Kroměříž 2014, s. 108–115.
- HUDEC, P., *Kroměříž jako jedno z center projektu Památky nás baví*, in: *Ingredere hospes*, Sborník národního památkového ústavu územního odborného pracoviště v Kroměříži, 2013, s. 120–124.
- HUDEC, P., *Zahrada jako setkání*, Zora: Časopis pro zrakově postižené, č. 10, 2014, s. 34–35.
- HUDEC, P., *Zahrada všemi smysly: prezentace a interpretace zahrad s osobami se zdravotním omezením*, in: *Historické zahrady Kroměříž 2015: Nové ve starém*, Kroměříž 2015, s. 46–57.
- HUDEC, P. – KŘESADLOVÁ, L. (edd.), *Způsoby prezentace památek zahradního umění*, Praha 2015.

- 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., *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.
- 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].
- Inkluze.cz* [online] Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/> [cit. 2015-28-06].
- Inkluzivní škola* [online] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/> [cit. 2015-28-06].
- International Business and Research Service, *Národní památkový ústav: Památky 11/2011*, interní zpráva, nepublikováno
- JAGOŠOVÁ, L., *Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online] Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2013. Dostupný z: [www: <http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-a-doporuceni/zaklady-muzejni-pedagogiky/MCMP_ZMP_spec_public_Jagosova_po2korekt.pdf>](http://mcmp.cz/uploads/ke_stazeni/metodika/texty-a-doporuceni/zaklady-muzejni-pedagogiky/MCMP_ZMP_spec_public_Jagosova_po2korekt.pdf). [cit. 2014-01-31].
- JAGOŠOVÁ, L. – JÚVA, V. – MRÁZOVÁ, L., *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010.
- JANČO, M., *Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami: nevidomí*, Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce 2, 2013, s. 38–51.
- JANČO, M., *Památky takřka bez bariér. Zpřístupňování hradů, zámků a dalších památkových objektů ve správě NPÚ návštěvníkům s omezenou schopností pohybu a orientace (vozičkářům)*, Zprávy památkové péče 69/1, 2009, s. 55–60.
- JANČO, M., *Památky ve správě NPÚ a jejich zpřístupňování návštěvníkům s omezenou schopností pohybu*, in: *Obnova památek 2009. Péče o státní hrady a zámky*, Praha 2009.
- JANČO, M., *Publikace Jak dobýt hrad. Památky takřka bez bariér* [online] 2008 Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/edicni-cinnost-npu/odborne-clanky/odborne-clanky-2008/publikace-jak-dobyt-hrad-pamatky-takrka-bez-barier/> [cit. 2015-06-27].
- JANČO, M. – BUREŠOVÁ, K. – ŠEFCŮ, O., *Jak dobýt hrad. Památky takřka bez bariér*, Praha 2007.
- JANČO, M. – ŠEFCŮ, O., *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér 2*, Praha 2009.
- JESENSKÝ, J., *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*, Praha 2000.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009.
- KARGEROVÁ, V. – KREJČOVÁ, J., *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Praha 2003.
- KEMMIS, S. – McTAGGART, R., *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*, in: N. Denzin – Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks 2005, s. 559–603.
- KEMMIS, S. – McTAGGART, R., *The Action Research Planner*, Geelong 1981.
- KLAPKO, D. – REMSOVÁ, L., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*, Brno 2013.

- Kol. autorů, *Malý encyklopedický slovník A-Ž*, Praha 1972.
- KOLB, D.,A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood 1984.
- KOMENSKÝ, J. Á., *Velká didaktika*, překl. Augustin Krejčí, Brno 1948, s. 156
- KORTHAGEN, F. a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011.
- KOTÝNEK, J., *V ČR byl zdravotně postižený každý desátý*, Statistika a my: Měsíčník Českého statistického úřadu 4/4, 2014, s. 18–19.
- KOUTSKÁ, M., *Neslyšící návštěvníci v muzeu a galerii: metodický materiál*, Brno 2014.
- KŘESADLOVÁ, L., *Podpora pro památky UNESCO*, in: *Ingredere hospes*, Kroměříž 2011, s. 120–121.
- KUNZMANN, P. – BURKARD, F.-P. – WIEDERMANN, F., *Encyklopedický atlas filosofie*, Praha 2001.
- 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]
- LEŠNEROVÁ, J. – LINEK, D., *Hrady a zámky v České republice*, Praha 2009.
- MALACH, J., *Materiální didaktické prostředky*, in: M. Kurelová – E. Šteflíčková (edd.), *Pedagogika II.*, Ostrava 1993.
- MÄRC, J. – LENCOVÁ, H. a kol., *Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu*, Acta Universitatis Purkynianae Facultatis Philosophicae – Studia Historica Didactica 4, 2012.
- MASON, R., *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. 02. 2009. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKNCNI-VY-ZKUM.html> [cit. 2015-06-30].
- MATĚJKA, O. (ed), *Tragická místa paměti. Průvodce po historii jednoho regionu/ Tragische Erinnerungsorte: Ein Führer durch die Geschichte einer Region 1938–1945*, Praha 2010.
- McNIFF, J. – WHITEHEAD, J., *Action Research: Principles and Practice*, London 2002.
- MIKEŠOVÁ, V. – OPATRŇÁ, M. a kol., *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Certifikovaná metodika*, 2014 [online]. Dostupné z: http://www.archeologienadosah.cz/sites/default/files/naki/metodika_edukace_a_prezentace_archeologickeho_kulturniho_dedictvi.pdf [cit. 2015-02-01].
- MILTOVÁ, R., *Mezi zalíbením a zavržením. Receptce Ovidiových Metamorfóz v barokním umění v Čechách a na Moravě*, Praha 2009.
- MINETT, L. – GAVIN, C., *Middleton Mystery: An Adventure at Belsay Hall* [online] Dostupné z: http://www.gem.org.uk/cpd/conf/conf08/gemconf08d2_carlgavin_lynnminett_v2.pdf [cit. 2015-05-14].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Podpora inkluze* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze> [cit. 2015-28-06].
- 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, *Speciální vzdělávání* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy> [cit. 2015-08-15].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha 2007.

MÜLLER, O., *Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika*, in: M. Valenta a kol., *Přehled speciální pedagogiky*. Rámcové kompendium oboru, Praha 2014, s. 171–190.

MUSÍLEK, R. – HAVLÍKOVÁ, I., *Muzeum a návštěvníci s tělesným postižením*, Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce 2, 2012, s. 17–25.

Národní památkový ústav, *Hrady, zámky, quo vadis? Správa a rozvoj zpřístupněných památkových objektů jako specifický multidisciplinární soubor činností*, Praha 2009.

Národní památkový ústav, *Jak dobýt hrad: Památky takřka bez bariér 2* [online] Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/tiskove-zpravy/news/5250-jak-dobyt-hrad-pamatky-i-takrka-i-bez-barier-2/> [cit. 2015-06-28].

Národní památkový ústav, *Mezinárodní dokumenty o ochraně kulturního dědictví*, Praha 2007.

Národní památkový ústav, *Naslepo hradem* [online] 2008. Dostupné z: <http://www.krivoklat.cz/zpravy-informace/?more=13&pageshowing=5> [cit. 2015-06-27].

Národní památkový ústav, *Pilotní projekt NASLEPO hradem Křivoklátem* [online] 2008. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/narodni-pamatkovy-ustav/tiskove-zpravy/news/3179-pilotni-projekt-naslepo-hradem-krivoklatem/> [cit. 2015-06-27].

Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, Členská organizace [online] Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/o-nas/clenske-organizace.html> [cit. 2015-08-15].

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].

Národní ústav pro vzdělávání, *Speciální vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/curikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/specialni-vzdelavani> [cit. 2015-06-18].

NOVÁK, V., *Hledání skryté krásy*, in: D. Foltýn – H. Havlůjová (edd.), *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, s. 120–133.

NOVÁK, V., *Mezi pražci mladějovské úzkokolejky*, in: F. Parkan a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 95–107.

NOVÁK, V., *Projekty zaměřené na kulturně historickou výchovu realizované žáky Základní školy Kostelní náměstí Moravská Třebová v Průmyslovém muzeu Mladějov*, in: K. Galajdová (ed.), *Možnosti mimoškolního vzdělávání*, Hradec Králové 2009, s. 45–53.

OVIDIUS, *Proměny*, Praha 1974.

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, 1992, č. 2, s. 2–10.

- PIAGET, J., *La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique*, in: Centre Royaumont pour une sciences de l'homme, Théories du langage, théories de l'apprentissage, Paris 1979.
- POTTER, J., *Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk*, in: D. Silverman (ed.), *Qualitative analysis: Issues of theory and method*, London 2004, s. 200–221.
- POTTER, J., *Discourse analysis*, in: M. Hardy – A. Bryman (eds.), *Handbook of Data Analysis*, London 2003, s. 607–624.
- POTTER, J. – WETHERELL, M., *Analyzing discourse*, in: A. Bryman – B. Burgess (eds.), *Analyzing qualitative data*, London 1994.
- 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.
- RIEGL, A., *Moderní památková péče*. Edd. Ivo HLOBIL a Ivan KRUIS, Praha 2003.
- RYNDA, I., *Trvale udržitelný rozvoj*, přednáška dne 7. března 1996 na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy v Praze, nepublikováno.
- SANDELL, R., *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*, *Museum and society* 1/1, 2003.
- Sdružení Neratov* [online] Dostupné z: <http://www.neratov.cz/> [cit. 2015-08-15].
- SEITLOVÁ, P. – MÁDL, M., *Muzea pro všechny: Příručka k fyzické a smyslové dostupnosti muzeí*, překlad z francouzského originálu, Praha 2003.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, Praha 1999.
- SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999.
- SLEZÁČKOVÁ, A., *Průvodce pozitivní psychologií*, Praha 2012.
- SLOWÍK, J., *Komunikace s lidmi s postižením*, Praha 2010.
- SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*, Praha 2007.
- SMRTOVÁ, E. - ZABADAL, R. - KOVÁŘÍKOVÁ, Z. (edd.), *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*, Praha 2012.
- SOKOL, P. – WIZOVSKÝ, T., *Archeologické profilování jako součást vzdělávacích programů*, in: Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví [online] 2013. Dostupné z: <http://www.archeologienadosah.cz/clanky/workshop-edukace-prezentace-archeologickeho-kulturniho-dedictvi> [cit. 2013-07-07]
- 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. (ed.), *Zprostředkování umění znevýhodněným skupinám*, Brno 2010.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Hradní a zámecký pedagog – utopie, nebo příležitost?*, *Zprávy památkové péče* 72/2, 2012, s. 130–132.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Nové trendy ve zprostředkování kulturních památek ve Francii*, *Zprávy památkové péče* 70/1, 2010, s. 66–67.
- STUHLÍKOVÁ, A., *Outreach: muzejně-galerijní vzdělávání znevýhodněných v jejich přirozeném prostředí*, in: *Muzea pro všechny: handicapovaní a dobrovolníci v kulturních institucích ČR*, Praha 2012. s. 44–49.

- 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.
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/> [cit. 2015-28-06].
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Edukační potenciál muzea*, Olomouc 2012.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., *Muzejní edukace*, Olomouc 2012.
- 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.
- TILDEN, F., *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill 1967.
- UNESCO, *World Heritage Education Programme* [online]. Dostupné z: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/> [cit. 2015-06-17].
- VALENTA, M. a kol., *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*, Praha 2014.
- VERGO, P. (ed.), *The New Museology*, London 1989.
- VESELÁ, M. – HAVLŮJOVÁ, H. – WIZOVSKÁ, D. – WIZOVSKÝ, T., *Didaktické pomůcky v památkové edukaci: teorie, zahraniční i domácí inspirace a praxe*, Zprávy památkové péče 74/6, 2014, s. 464–473.
- WALTEROVÁ, E., *Akční výzkum v podmínkách české školy*, in: Český pedagogický výzkum v současných podmínkách, Praha 1997, s. 26–29.
- WALTEROVÁ, E. – ČERNÝ, K. – GRÉGR, D. – CHVÁL, M., *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha 2011.
- ZATLOUKAL, O., *Et in arcadia ego: historické zahrady Kroměříže*, Olomouc 2004.
- ZMEKOVÁ, L., *Osoby s mentálním postižením jako potenciální návštěvníci v muzejních institucích*, Muzeum. Muzejní a vlastivědná práce 2, 2011, s. 30–35.

Autoři a zdroje fotografií

Archiv sdružení Cesta z města: Obr. 11.

Archiv správy Dolu Michal: Obr. 3, 54.

Archiv Petra Svobody: Obr. 13, 14.

Vojtěch Brtnický: Obr. 23.

Gabriela Čočková: Obr. 53.

Filip Fojtík: Obr. 31, 44, 46.

Veronika Havrlantová: Obr. 32.

Petr Hudec: Obr. 1, 2, 10, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.

Miroslav Indra: Obr. 6, 7.

Radek Jirsa: Obr. 15.

Květa Jordánová: Obr. 18, 55, 56, 57, 58.

Tomáš Jung: Obr. 12.

Michal Loučka: Obr. 42.

Lateral Vision: Obr. 8.

Viktor Mašát: Obr. 48, 49.

Libuše Mikulová: Obr. 47.

Lenka Psotová: Obr. 5, 39.

Nada Rezková Příbylová: Obr. 50, 51, 52.

Miloš Strnad: Obr. 9.

Lenka Svášková: Obr. 16.

Dagmar Wizovská: Obr. 26.

Obrazové glosy bez uvedení čísla snímku: Petr Hudec a Libor Karásek.

Summary

Enjoying Czech Heritage 5: Handbook on Design, Implementation and Evaluation of Inclusive Education and Learning in the Historic Environment

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 inclusive education and learning in the historic environment becomes one of the project outputs. It seeks to answer the question “How to enable learners of various abilities to engage with cultural heritage in the Czech Republic”. In general, it provides a basic theoretical insight into the concept of inclusive heritage education and learning. In particular, it summarizes practical guidelines for the development of programmes suitable also for people with special educational needs. 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, historical garden and park) in order to meet the targets of both special and inclusive education.

This publication is designed for those who are interested in both theory and practice of inclusive heritage education and learning. It is recommended to teachers and heritage professionals, who are involved in design, delivery, and evaluation of inclusive education and learning in the historic environment. It may be helpful also to parents and grandparents, social workers and leisure time educators.

Památky nás baví 5

Objevujeme kulturní dědictví bez bariér

Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami

Hana Havlůjová, Petr Hudec, Květa Jordánová, Martina Indrová a kol.

Autoři a autorky příkladů dobré praxe: Naďa Rezková Příbylová, Květa Jordánová, Petr Hudec.

Na publikaci dále spolupracovali: Dušan Klapko, Kateřina Charvátová, Dagmar Wizovská, Tomáš Wizovský, Pavel Macků, Eva Neprašová, Šárka Kosová, Anna Svobodová, Petr Svoboda, Petr Havrlant a Jiří Rezek.

Odborné recenze: Eva Semotánová, Lenka Krušinová

Jazyková redakce: Irena Tobiášková

Ilustrační fotografie: Vojtěch Brtnický, Gabriela Čočková, Filip Fojtík, Veronika Havrlantová, Petr Hudec, Miroslav Indra, Radek Jirsa, Květa Jordánová, Tomáš Jung, Michal Loučka, Viktor Mašát, Libuše Mikulová, Lenka Psotová, Naďa Rezková Příbylová, Miloš Strnad, Lenka Svášková, 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 978-80-906167-0-7



**Být odlišný může
být ve světě péče
o kulturní dědictví
přínosné.**

