

Diplomová práce

2018

Jitka Ramdanová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ JAKO PROSTŘEDEK
VÝCHOVY KE VZTAHU KE KULTURNĚ
HISTORICKÉMU DĚDICTVÍ

Vedoucí práce: Mgr. Anna Dudová

Autor práce: Bc. Jitka Ramdanová, Dis.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2018

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma Řetězové provázení jako prostředek výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním mé diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne

.....

Jitka Ramdanová

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Anně Dudové za pomoc, její cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji také celé rodině i P. Petrovi Bubeníčkovi, duchovnímu otci Římskokatolické farnosti Roztoky, a S. Zdislavě Janouškové za dlouholetou podporu při mém studiu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Výchova a kulturně historické dědictví.....	10
1.1 Pojem kulturně historické dědictví.....	10
1.1.1 Rozpracování pojmu v mezinárodních legislativních dokumentech.....	11
1.1.2 Rozpracování pojmu v legislativních dokumentech ČR.....	12
1.2 Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví	14
1.3 Výchova o kulturním dědictví, skrze a pro kulturní dědictví	16
1.4 Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů	17
2 Muzejní edukace	20
2.1 Muzeum – místo zprostředkování kulturně historického dědictví	20
2.2 Muzejní pedagogika	24
2.2.1 Podíl muzejního pedagoga na zpracování a prezentaci muzejní sbírky....	24
2.3 Edukační specifika muzea	27
2.4 Metody muzejní edukace.....	28
2.5 Organizační formy a podmínky muzejní edukace	29
3 Řetězové provázení v muzeu a jeho teoretická východiska.....	31
3.1 Muzejní animace a její využití při přípravě a realizaci programu.....	32
3.2 Dramaturgie muzejního edukačního programu	33
3.3 Naladění a motivace dětských průvodců	34
3.4 Prožívání muzea všemi smysly.....	35
3.4.1 Prožitek	35
3.4.2 Zážitek	37
3.4.3 Zkušenost	37
3.4.4 Dobrodružství	39
3.5 Vnímání umění při přípravě a realizaci programu.....	39
3.6 Tvořivé činnosti a jejich využití při přípravě programu.....	42
3.7 Typy učení v procesu přípravy a realizace řetězového provázení.....	44
3.7.1 Učení bezděčné a intencionální.....	44

3.7.2	Autentické učení	44
3.7.3	Efektivní metody aktivního učení.....	45
3.8	Didaktické prostředky a jejich využití	47
3.9	Reflexe muzejního edukačního programu	49
3.10	Skupina a její facilitace v procesu přípravy a realizace programu.....	51
3.11	Participace dětských účastníků na přípravě a realizaci programu	52
3.12	Specifické časové možnosti volnočasového zájmového vzdělávání	53
4	Řetězové provázení – praktické příklady.....	56
4.1	Řetězové provázení 4x jinak – Národní památkový ústav.....	56
4.1.1	Obsah a průběh projektu.....	57
4.2	Řetězové provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové	61
4.2.1	Obsah a průběh projektu.....	61
4.2.2	Naplnění cílů projektu.....	72
4.2.3	Východiska pro další možnou spolupráci muzea a školy.....	74
4.3	Řetězové provázení po dolních Roztokách	74
4.3.1	Volba námětu	76
4.3.2	Návrh přípravy a realizace řetězového provázení.....	77
	ZÁVĚR	88
	Seznam použité literatury	90
	Seznam zkratek	98
	Seznam příloh.....	98
	Příloha 1	100
	Příloha 2.....	111
	Abstrakt v češtině.....	117
	Abstract.....	118

Úvod

„Místa uchovávají vzpomínky. Ty jsou součástí pochopení toho, kdo jsme byli – základu toho, kým jsme dnes. Místa, kde jsme strávili dětství, jsou naší součástí, jsou součástí naší kulturní identity.“ (DAY 2004: 244).

V této práci věnované řetězovému provázení se budu zabývat možným zprostředkováním kulturně historického dědictví určitého místa, které je bohatým zdrojem informací i nositelem paměti. Tyto skutečnosti jsou podle mne nejen výchozím bodem, počátkem usnadňujícím poznání, ale vedou k utváření a formování hlubších vztahů i k možné změně postojů člověka k určitému místu. Ráda bych ve své diplomové práci představila řetězové provázení jako formu zprostředkování kulturně historického dědictví určitého místa širší veřejnosti, jako možnost přispění k celkovému rozvoji osobnosti dítěte v oblasti postojů a hodnot, a v neposlední řadě jako možnost aktivního zapojení do společenského dění ve svém nejbližším okolí. Tématem kulturně historického dědictví a výchovou ke vztahu ke kulturně historickému dědictví se zabývá František Parkan v metodické příručce *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, tomuto tématu se také věnuje například sborník konference *Děti, mládež ... a muzea?* či Dušan Foltýn ve své práci *Prameny paměti*. Kromě výše uvedených titulů bych ve své práci ráda navázala na práce Vladimíra Jůvy, Miroslava Bartoška, i na článek Zdeňka Uhlíře, zvláště na tezi: *„Kulturně historické dědictví tedy není předmět prezentace, ale reprezentace. Pokud se věc má stát dědictvím, je její soubor kontextů nutné nejen vnímat, přijímat, ale i dále předávat a znovu vytvářet.“ (UHLÍŘ 2002: 13).*

Možnosti a formy zapojení dětských průvodců do chodu muzea ve svých pracích zmiňuje Naděžda Rezková – Příbylová. Námětům, formám práce, metodice, realizaci a hodnocení se věnují také Hana Havlůjová, Martina Indrová a Petr Svoboda, kteří uvádějí, že *„historická místa nabízejí mladým lidem nezapomenutelné zážitky, které rozšiřují jejich rozhled. Osvětlují způsoby, jak žili lidé v minulosti a jak žijeme my dnes. Otevírají možnost učit se napříč vzdělávacími obory. Můžeme si díky nim lépe všimnout svého nejbližšího okolí a zároveň reflektovat změny, které je utvářejí pro budoucnost. Podporují naši tvořivost. Pomáhají nám identifikovat se s fyzickým prostředím. Mohou posilovat naše občanství. Uvedenými formativními zážitky procházíme během celého*

života, avšak v dětství bývají zvláště silné a bohaté.“ (HAVLŮJOVÁ, INDROVÁ, SVOBODA 2015: 42-43).

V praktické části práce se budu zabývat projektem řetězového provázení realizovaným Národním památkovým ústavem na čtyřech vybraných historických objektech, dále návrhem, realizací a analýzou již realizovaného projektu řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové (realizovaného v letech 2015 a 2016, uskutečněného ve spolupráci Středočeského muzea a Základní školy Roztoky), a také návrhem konkrétního tvůrčího projektu Řetězové provázení po dolních Roztokách, který na něj tematicky navazuje.

Nejprve se zaměřím v úvodní kapitole na pojem kulturně historického dědictví a vysvětlím jej, při formulaci pojmu budu vycházet z legislativních dokumentů ČR a dále z odborné, a vzhledem k praktickým podobám re/prezentace kulturně historického dědictví, i z populárně vědecké literatury. Chtěla bych se zaměřit na kulturně historické dědictví určitého místa, jež může být nejen nositelem paměti a bohatým zdrojem informací, ale může se stát i zdrojem inspirativních edukačních příležitostí. Vycházet přitom budu z literatury rozpracovávající toto téma (Christopher Day, Hana Havlůjová, Zdeněk Uhlíř). Také bych se ráda zaměřila na téma výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, zde budu vycházet z literatury autorů Františka Parkana, Dušana Foltýna či Jiřího Žalmana. Pracovat budu zejména s tituly věnovanými kultuře a kulturnímu dědictví (například PARKAN, F. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, FOLTÝN, D., HAVLŮJOVÁ, H. *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*, FOLTÝN, D. a kol. *Prameny paměti*), zdrojem mi budou také legislativní dokumenty, například Zákon č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, takzvaný *památkový zákon ČR*, dále *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*.

V další kapitole bych se chtěla věnovat otázkám, co je to muzeum, co jsou sbírky muzea, jaká jsou specifika muzejní instituce, kdo je to muzejní pedagog, jaká jsou edukační specifika muzea (s ohledem na muzejní edukaci, obsahy učení v muzeu, muzejně-didaktické principy, základní metody využívané v muzeu). Při formulaci těchto pojmů budu opět vycházet z legislativních dokumentů ČR a dále z odborné i z populárně vědecké literatury. Vycházet přitom budu z literatury rozpracovávající toto téma (Lucie Jagošová, Vladimír Jůva, Lenka Mrázová, Vladimír Spousta, Petra Šobáňová). Pracovat budu zejména s tituly věnovanými muzeologii a muzejní

pedagogice (JAGOŠOVÁ, L., JÚVA V., MRÁZOVÁ L. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, ŠOBÁŇOVÁ, P. *Škola muzejní pedagogiky 1.*).

V hlavní kapitole teoretické části práce bych se ráda věnovala samotnému řetězovému provázení. Chtěla bych se zaměřit zejména na muzejní animaci, naladění a motivaci dětských průvodců, dále na aspekty řetězového provázení (prožitok, zážitok, zkušenost, dobrodružství), typy učení v muzejní edukaci a didaktické prostředky muzejní animace. Ráda bych se rovněž věnovala také skupině a její facilitaci, tvořivosti a pedagogické komunikaci v tvořivém procesu. Pozornost bych ráda věnovala také reflexi a její nezbytnosti pro zdárný průběh řetězového provázení. V závěru této kapitoly bych se zaměřila na téma participace. Vycházet přitom budu z literatury věnující se výše uvedeným tématům (Naděžda Rezková Příbylová, Gordon Graham, Vladimír Spousta, Jiří Kirchner, Hana Havlůjová, Martina Indrová, Michal Kaplánek, Jiřina Pávková a další). Pracovat budu zejména s tituly zpracovávajícími problematiku řetězového provázení (HAVLŮJOVÁ, H., INDOVÁ, M., SVOBODA, P. a kol. *Památky nás baví. 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací.*) Svě poznatky budu čerpat také z literatury zabývající se pedagogikou volného času (PÁVKOVÁ J. *Pedagogika volného času*, KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*). Pracovat budu také s tituly zaměřenými na psychologii umění a vztahy člověka k umění (KULKA J. *Psychologie umění*, ŠPIDLÍK T. *Vědy – umění – náboženství*). Dále budu používat také tituly zabývající se tvořivostí (HLAVSA J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*) a výtvarnou výchovou (HAZUKOVÁ H. *Didaktika výtvarné výchovy*, SLAVÍK J. *Didaktika výtvarné výchovy*). Důležitou roli v procesu hledání vztahů hraje komunikace, neboť propojuje všechny zde již zmíněné oblasti, proto budu pracovat i s literaturou věnující se této problematice (například KŘIVOHLAVÝ J. *Jak si lépe porozumíme*, FONTANA D. *Psychologie ve školní praxi*).

V praktické části práce se budu zabývat projektem Národního památkového ústavu Řetězové provázení 4x jinak i návrhem, realizací a analýzou projektu Řetězové provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové (realizovaného v letech 2015 a 2016, uskutečněného ve spolupráci Středočeského muzea v Roztokách a Základní školy Roztoky). Zabývat se rovněž budu návrhem tematicky navazujícího projektu Řetězové provázení po dolních Roztokách. Tento projekt je navržen jako součást oslav

přejmenování Základní školy Roztoky na Základní školu Zdenky Braunerové v Roztokách a bude realizován v průběhu druhého pololetí školního roku 2017/2018. Projekt bude zaměřen na osobu jedné z prvních českých malířek, Zdenku Braunerovou, a na její životní příběh prolínající se s historií, současností i budoucností intravilánu dolních Roztok.

V závěru práce bych shrnula získané poznatky a mimo jiné bych se ráda zaměřila na hledání možných forem spolupráce mezi muzejním pedagogem a pedagogem volného času. Ráda bych tak navázala na myšlenky autorů rozpracovávajících toto téma v odborné literatuře (Naděžda Rezková Příbylová, Hana Havlůjová, Martina Indrová, Kateřina Charvátová a další).

1 Výchova a kulturně historické dědictví

1.1 Pojem kulturně historické dědictví

Kulturu lze podle Vladimíra Spousty vnímat jako odkaz děl, který nelze uchopit jinak než jako otázky. Na tyto otázky musí každý odpovědět sám za sebe. Vzdělání je tím, co nás tomuto odkazu otevírá. V. Spousta označuje pojmem kultura v nejširším vymezení to, co je protiváhou přírody. Kultura je pro něj souborem všeho, co vzniklo činností člověka, jeho výtvorů, ať materiální či nemateriální (duchovní) povahy, souhrnem vzorců chování a jednání, uznávaných hodnot, které byly přijaty a byly předávány následujícím pokolením. Toto nejširší vymezení není dle něj vymezením časovým ani územním a je platné pro veškerý lidský vývoj. Užší vymezení pojmu kultura dle Spousty vyplývá ze svébytnosti jednotlivých společenství a z jejího vývoje. Poukazuje na skutečnost, že vývoj každého společenství je jedinečný, navíc v sobě odráží nejen své prvky vlastní, ale i prvky kultur, s nimiž se během svého vývoje toto společenství setkalo. V nejužším vymezení lze kulturu označit tím, co vnímáme jako kulturu jedince. Tak jako jedinec samotný je i jeho kultura vždy lokalizována v určitém prostoru a určitém čase, a je tedy podmíněna geograficky i dějinně. V. Spousta osobní kulturou jednotlivce označuje jeho soubor vzorců chování, jednání, metod práce, jeho myšlenek, názorů, postojů a hodnot, ve kterém se projevují jeho vlastní rozumové, citové i volní schopnosti a kvality, kterými se uvádí do společnosti (srov. SPOUSTA 1996: 9). V. Spousta na tomto místě také upozorňuje, že se vždy jedná o subjektivní soubor, který může, ale i nemusí být společností uznáván či pozitivně hodnocen.

Kultura podle něj odráží vývoj celé společnosti, vychází z podmínek, ve kterých lidé žijí a ve kterých vytvářejí prostředky k uspokojování vlastních potřeb. V. Spousta kulturu popisuje jako cestu, která není myslitelná bez záměrného působení na jedince, bez jeho promyšleného rozvoje (srov. SPOUSTA 1996: 11). Národní kultura je pro V. Spoustu souhrnem výtvorů, hodnot, způsobů chování, které byly přijaty určitým národem a jsou pro něj důležité. Národní kultura má podle něj svébytné prvky, z nichž některé mohou být souhlasné s jinými národy. Kultura je širším pojmem. Kulturně historickým dědictvím označujeme tu část kultury, tvořenou vybranou částí výtvorů a vzorů, jež se osvědčily, a proto mohou být předávány. Kulturní dědictví dle V. Spousty podléhá idealizaci a stává se nedotknutelným – posvátným. Je významným

faktorem, díky kterému se integruje pospolitost, národ, díky němu dochází k ustálení hodnot a zvyšuje se odolnost pospolitosti (národa) vůči krizím (srov. SPOUSTA 1996: 10). Kulturně historické dědictví lze charakterizovat jako prvky hmotné a duchovní kultury i krajiny, které je třeba jako odkaz našich předků a minulosti chránit, aby byly zachovány pro generace příští (srov. PARKAN 2008: 8).

Mezi obory zabývajícími se kulturně historickým dědictvím patří například literární historie, dějiny umění, etnografie, sociologie, psychologie, z pedagogických disciplín jsou to například dějiny výchovy, estetická výchova, etická výchova. Kulturní tradice jsou dynamickými procesy, jejichž výsledkem je předávání idejí, norem, pravidel chování, a to nepřetržitě z jedné generace na generaci následující. Kulturní tradice mohou být jednak známkou přežívajícího způsobu života, anebo mohou být i spjaté s tvůrčím způsobem života zaměřeného na vývoj kupředu. Objevujeme v nich důraz na místní tradice (z nichž pak odvozujeme jejich odlišnosti v rámci územního celku, státu apod.). V. Spousta kulturní tradice vnímá jako dynamický proces, a nejen jako pouhé ustrnulé netvůrčí navazování či dokonce kopírování života našich předků (srov. SPOUSTA 1996: 10). Tradice národní i místní vnímá jako důležitý sjednocující prvek ve společenství lidí, kteří se snaží usilovat o pochopení souvislostí ve svém dějinném i prostorovém vývoji.

1.1.1 Rozpracování pojmu v mezinárodních legislativních dokumentech

„UNESCO považuje za základní princip skutečnost, že kulturní dědictví každého je kulturním dědictvím všech. Proto zodpovědnost za kulturní dědictví a za způsob, jak s ním nakládat, přináležejí především kulturnímu společenství, jež je vytvořilo, nebo jež je má na starosti,“ (Dokument o autenticitě, 1994, viz Mezinárodní dokumenty ICOMOS o ochraně kulturního dědictví)

Pod pojmem hmotné kulturní dědictví rozumíme nemovité památky včetně dokladů lidového stavitelství či industriální architektury, dále historické i umělecké předměty či movité doklady o změnách životního stylu. Tento pojem se vztahuje také k souvisejícím otázkám památkové péče, sběratelství či muzejní ochrany. Pojem nehmotné kulturní dědictví zahrnuje problematiku zachovávání historické paměti, znalostí a dovedností (například jazyk a literatura, hudba, tanec, zvyky, tradice a obyčeje, tradiční výrobní postupy). Pod pojmem krajinné dědictví rozumíme

problematiku historické proměny kulturní krajiny, utváření estetické hodnoty krajiny, ochrany krajinného rázu i aktivní péče o historické zahrady a parky.

Při nakládání s kulturně historickým dědictvím je nutné sledovat i přímo závazné předpisy komunitárního práva, jako je například nařízení Rady (ES) č. 116/2009 o vývozu kulturních statků či přímo závazné předpisy mezinárodního práva, jako jsou například Úmluva o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví z roku 1972, Evropská úmluva o krajině (č. 13/2005 Sbírky mezinárodních smluv), Úmluva o ochraně archeologického dědictví Evropy (č. 99/2000 Sbírky mezinárodních smluv), Úmluva o ochraně architektonického dědictví Evropy (č. 73/2000 Sbírky mezinárodních smluv), anebo Dodatkový protokol k Ženevským úmluvám z roku 1949, další dodatkové protokoly k Ženevským úmluvám z roku 1977, či Druhý protokol k Haagské úmluvě na ochranu kulturních statků za ozbrojeného konfliktu z roku 1954 a v na něj navazující Protokol z března 1999.

1.1.2 Rozpracování pojmu v legislativních dokumentech ČR

Kulturní památky jsou „významnými doklady historického vývoje, životního způsobu a prostředí společnosti od nejstarších dob do současnosti, jako projevy tvůrčích schopností a práce člověka z oborů lidské činnosti, pro jejich hodnoty revoluční, historické, umělecké, vědecké a technické ..., které mají přímý vztah k významným osobnostem a historickým událostem,“ (zákon č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, takzvaný *památkový zákon ČR*).

Tento zákon tvoří nedílnou součást správního práva. Je doplněn prováděcí vyhláškou č. 66/1988 Sb., dále vyhláškou o státní památkové péči, č.187/2007 Sb., kterou se stanoví obsah a náležitosti plánu území s archeologickými nálezy a vyhláškou č. 420/2008 Sb., kterou se stanoví náležitosti a obsah plánu ochrany památkových rezervací a památkových zón. Tento zákon uceleně upravuje problematiku nakládání s památkovým fondem, zejména upravuje práva a povinnosti směrem k vlastníkům kulturních památek, ale i ostatním fyzickým a právnickým osobám ve vztahu k památkovému fondu. Upravuje problematiku památkových rezervací, památkových zón a ochranných pásem, archeologických výzkumů a nálezů. Stanovuje pravomoc a působnost správních úřadů v oblasti státní památkové péče a v neposlední řadě zakotvuje sankce a nápravná opatření pro případ porušení povinností. Další nařízení

vlády a vyhlášky upravují prohlašování národních kulturních památek, památkových rezervací, památkových zón. Problematiky kulturního dědictví se rovněž týká zákon č. 101/2001 Sb., o navrácení nezákonně vyvezených kulturních statků a zákon č. 71/1994 Sb., o prodeji a vývozu předmětů kulturní hodnoty. Péči o kulturní dědictví upravují také nálezy Ústavního soudu ČR, podzákonné právní předpisy, vymezující národní kulturní památky, podzákonné právní předpisy, vymezující památkové rezervace a podzákonné právní předpisy, vymezující památkové zóny.

1.1.2.1 Tři koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v ČR

„Movité kulturní dědictví je spolu s přírodním a krajinným rázem a nemovitým kulturním dědictvím hodnotou, která v mnohém příznivě ovlivňuje život společnosti. Jeho prostřednictvím se z generace na generaci přenášejí materiální i duchovní hodnoty, vytvořené za celou existenci lidstva, je zdrojem vzdělanosti a kultivovanosti občanů, napomáhá vytváření jejich sounáležitosti s obcemi, regiony i státem, spoluvytváří pozitivní obraz České republiky v zahraničí.“ (Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2010-2014: 2).

Významným dokumentem týkajícím se kulturního a přírodního dědictví našeho státu byla nejprve *Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003-2008* schválená vládou ČR, která mimo jiné ve svém úvodu udává: *„Nejrozsáhlejší veřejně přístupná část movitého kulturního dědictví je uložena v muzeích a galeriích, které tak významně přispívají k naplňování všech těchto práv.“* (Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003-2008: 2). Na ni později navázala již výše zmiňovaná koncepce schválená na léta 2010 až 2014. Do tohoto dokumentu přijatého vládou ČR bylo zařazeno deset strategických cílů, jejichž dosažení je pro péči o movité kulturní dědictví a pro rozvoj muzejnictví podle ní klíčové. Některé z nich nebyly ale dosaženy (srov. *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*: 11). *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020* je posledním dokumentem, navazuje na dva předchozí, v tomto případě se ale jedná o první ucelený dokument zaměřený na systematickou účinnou a efektivní podporu přírodního, kulturního a technického dědictví uloženého ve sbírkách muzejní povahy. Tento dokument je chápán nikoliv jako statický, ale je koncipován tak, aby zůstal po celou dobu své

účinnosti efektivně použitelným nástrojem: „...*systematického střednědobého řízení se stanoveným cyklem vyhodnocování a eventuálních aktualizací.*“ (Konceptce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020: 11).

1.2 Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví

„Obecným cílem sekundární edukace v historickém prostředí je podpora kladného a tvůrčího vztahu žáků ke kulturně historickému dědictví.“ (HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 59).

Důležitým projevem kultury je výchova. Vladimír Spousta si všímá dialektického vztahu mezi kulturou a výchovou, dle něj se ovlivňují navzájem a působí na svůj rozvoj a na svou kvalitu (společnost s kvalitním funkčním výchovným systémem zde označuje jako společnost vysoce kulturní. Vysoce kulturní společnost se pak podle něj neobejde bez kvalitního funkčního výchovného systému). Dále si V. Spousta všímá také tří funkcí výchovy. Je to funkce kontinuální, též označovaná jako transformační, která se projevuje ve vývoji celého lidstva. Dále je to funkce sociogenetická, která je určující pro vývoj společenství či národa. Nakonec ještě udává funkci ontogenetickou, která je dle něj patrná ve vývoji jedince v průběhu jeho celého života. Takto pojímaná výchova tvoří ucelený a zároveň otevřený systém, v němž je jedinec základním prvkem (srov. SPOUSTA 1996: 11). Umění a intelekt patří neodmyslitelně k sobě, jsou jako dvě strany téže mince. Jen společně zaručují pokrok lidského ducha k nejvyšším sférám vědomí.

Umělecko-estetická hodnota památek je podle Tomáše Hájka věčná (srov. HÁJEK 2005: 133). Důsledně rozlišuje mezi historickou hodnotou a hodnotou umělecko-estetickou. Soudí, že je nelze směřovat, neboť se nejedná o stejný princip. T. Hájek dochází ve svých úvahách k zásadnímu zjištění, že předměty velké umělecko-estetické hodnoty nevyhnutelně během času nabývají hodnoty historické, proto lze zřetelný historický rozměr předmětu (fakt osudového přežití) vnímat jako zřetelný mimoestetický důkaz nepopíratelné umělecko-estetické hodnoty předmětu (srov. HÁJEK 2005: 139-140). Posuzování hodnot přisuzovaných kulturnímu dědictví se může lišit od jedné kultury ke druhé, někdy se může lišit dokonce i v rámci jediné

kultury. Vytváření instituce globálního kulturního dědictví je dle T. Hájka jen velmi omezeně založeno na globálních estetických soudech, protože ty je z důvodu multikulturnosti jen velmi obtížné vyslovit. Hovoří o založení této instituce spíše na politicko-komerčním zdůraznění významných památek, u kterých ale dochází ke tříštění vrstev významů kulturního dědictví, neboť autorita monumentu a autorita domova přestávají konvergovat a mají tendenci se spíše od sebe odklánět. Navíc dochází k vytlačování estetického řádu řádem komerční estetizace každodennosti zasahující všechny roviny společenského života (srov. HÁJEK 2005: 176).

Tento autor poukazuje na podstatně jasnější a obsažnější českou definici kulturní památky v platném památkovém zákoně České republiky, než je tomu obvyklé u jednotlivých zákonných norem evropských zemí. Také si všímá její dimenze historické i dimenze estetické, které jsou podle něj pojednány jako na sobě nezávislé, ale lze u nich předpokládat, že v praxi působí v souladu (srov. HÁJEK 2005: 139). Rovněž ale předpokládá existenci třetí dimenze, tou je podle něj imanentně působící transcendentální princip. Dle něj památková péče do jisté míry patří mezi vědy ospravedlňující přítomnost Boha ve světě, což se ale střetává se světským pojetím soudobého práva. V současném multikulturním relativizujícím globalizovaném světě získává památková péče stěžejní noetickou funkci, přesto se ale odlišuje od tradičních novodobých osvícenských věd (srov. HÁJEK 2005: 139-140). Na legislativně daný úkol ochrany kulturního dědictví zakotvený v Konceptu účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003-2008, jenž přispívá k zpřístupňování kulturního a přírodního dědictví našeho státu, a na jeho aktuální vztah k dětem a mládeži upozorňuje ve své publikaci kolektiv brněnských autorů (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 72).

Bohumír Blížkovský vnímá okolní prostředí jako součást reality, se kterou jsme v praktické i duchovní interakci, užíváme ji, ovlivňujeme ji a přizpůsobujeme se jí. Klade důraz na kultivaci vztahu žáků k prostředí jejich bydliště, školy a nejbližšího prostředí. Dle něj má účinná výchova budoucích žádoucích vztahů postupovat od blízkého ke vzdálenému a má začínat utvářením vědomých citových vztahů k rodnému místu a k domovu. Dále si všímá formativního vlivu prostředí působícího na člověka a cílevědomého využívání prostředí jako prostředku výchovy, jeho úspěšnost podle něj závisí na angažované účasti zúčastněných. Dle něj výchova k ochraně a tvorbě okolního prostředí patří k předním cílům výchovy obecně (srov. BLÍŽKOVSKÝ 1997: 109-113).

1.3 Výchova o kulturním dědictví, skrze a pro kulturní dědictví

„Historické prostředí má potenciál stimulovat každého, bez ohledu na věk nebo socio-kulturní původ, aby rozvíjel svou tvořivost, rozumové schopnosti i představitivost, aby se aktivněji zapojil do občanského života a aby zvyšoval své porozumění místnímu, přírodnímu, regionálnímu, národnímu i globálnímu prostředí.“ (Attingham Trust in HAVLŮJOVÁ, FOLTÝN, CHARVÁTOVÁ 2012: 2-3)

Výchově v kontextu kulturně historického dědictví se věnuje anglický pedagog Tim Copeland, který si kladl otázky, jak rozvinout vzdělávací potenciál kulturně historického dědictví, aby jeho prostřednictvím děti a mládež mohly porozumět hodnotám odkazu svých předků a zároveň se mohly aktivně zapojovat do občanského života. Výsledkem jeho hledání se stal trojrozměrný model *Výchovy o kulturním dědictví, skrze a pro kulturní dědictví* zohledňující hmotnou i nehmotnou povahu kulturně historického dědictví (srov. HAVLŮJOVÁ, FOLTÝN, CHARVÁTOVÁ 2012: 3-4). Podle něj může kulturně historické dědictví přispívat k rozvoji kognitivních, afektivních i konativních kompetencí. Soustředí-li se edukační aktivity především na rozvoj kognitivních kompetencí, pak Copeland hovoří o „*výchově o kulturním dědictví*“. Do této skupiny zahrnuje nejruznější přednášky, exkurze, komentované prohlídky apod. Soustředí-li se edukační aktivity nejen na kognitivní, ale i na afektivní kompetence, pokud edukace v historickém prostředí přispívá nejen ke znalostnímu, ale i k emočnímu a citovému rozvoji žáků, Copeland hovoří o „*výchově skrze kulturní dědictví*“. Sem zahrnuje výuku tradičních předmětů, anebo i možnosti v oblasti integrované tematické výuky a objevování mezipředmětových vztahů. Zabývají-li se žáci různými aspekty kulturního dědictví v autentickém životním kontextu (pokud edukační aktivity přispívají k rozvoji kognitivních, afektivních, ale i konativních kompetencí zároveň, pokud se žáci zapojují v edukačním procesu do řešení konkrétních otázek spojených s ochranou a zachováním kulturního dědictví a přebírají za ně svůj díl odpovědnosti), pak mluví Copeland o „*výchově pro kulturní dědictví*“ (srov. COPELAND in REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 52). *Výchova pro kulturní dědictví* umožňuje zabývat se různými aspekty kulturního dědictví

nejen z pohledu vzdělávání, ale i z pohledu osobního uplatnění či rozvoje osobních zájmů (Copeland sem řadí zejména edukační projekty cíleně aktivizující všechny složky kompetenční roviny). V tomto pojetí je Copelandův model spíše typem výchovy než školním předmětem, uplatnění v něm nacházejí nejrůznější aktivizační metody, metody projektové výuky, kooperativní učení, rozvoj řízení, rozvoj sebekázně či mezioborová spolupráce. Autor rovněž klade velký důraz na partnerství institucí, pedagogů, rodičů, místních znalců (pamětníků) a donátorů. Pokud se zaměříme na naše prostředí, Copelandův koncept má u nás nejbližší k pojetí průřezových témat (srov. HAVLŮJOVÁ, FOLTÝN, CHARVÁTOVÁ 2012: 4).

1.4 Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů

V letech 2006-2008 vznikla v rámci projektu ESF CZ.04.1.03/3.1.15:2/0073 (realizovaném na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze na základě podpory z ESF a státního rozpočtu ČR) nová Metodika pro implementaci výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů základních škol a víceletých gymnázií. Pro potřeby edukační praxe u nás bylo kulturně historické dědictví definováno jako „*prvky krajiny, hmotné i duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je budoucnosti*“ (FOLTÝN in HAVLŮJOVÁ, FOLTÝN, CHARVÁTOVÁ 2012: 5). Dle Foltýna a jeho modelu se tři složky kulturního dědictví prolínají a vznikají tři tematické okruhy, z nichž lze při realizaci edukačních aktivit čerpat. Pod pojem krajinné dědictví Foltýn zahrnuje vzájemné prolínání přírodních a kulturních aspektů určitého místa, historickou proměnu krajiny, utváření její estetické hodnoty, její ochranu i aktivní péči o ni. Pojmem hmotné kulturní dědictví označuje nemovité památky, historické a umělecké předměty, movité doklady o životě lidí a s těmito skutečnostmi i související problematiku památkové péče a muzejní ochrany sbírkových předmětů. Pod pojem nehmotné kulturní dědictví Foltýn zahrnuje zachovávání historické paměti, znalostí, dovedností včetně jazyka a literatury, hudby, tance, zvyků, tradic apod. (srov. HAVLŮJOVÁ, FOLTÝN, CHARVÁTOVÁ 2012: 6).

Tento projekt nové metodiky vychází ze stále silněji pociťované potřeby probudit v žácích v jejich formativním období zájem o prostředí, ve kterém žijí, a klade si za cíl přivést je k uvědomění si kulturních a historických hodnot jejich okolního prostředí, motivovat je a umožnit jim, aby k ochraně těchto hodnot a k péči o ně dokázali zaujmout aktivní postoj. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví byla jedním z navrhovaných nových průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu druhého stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a byla představena širší veřejnosti v návaznosti na probíhající školní reformu. Tento návrh reflektoval stav a problémy naší společnosti. Jeho využití ve výuce mělo mít formativní charakter napomáhající k vytváření hodnotového systému, jenž skrze poznání vede žáky a studenty k ochraně i k zhodnocování kulturně historického dědictví. Toto navrhované průřezové téma si kladlo za cíl rozvinutí všech klíčových kompetencí stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu jako nejvyšší cíl procesu vzdělávání (srov. PARKAN 2008: 8).

Především se jednalo o kompetenci k učení, zejména o intenzivní rozvoj ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Umění a kultura, Jazyk a komunikace, ale i Člověk a příroda, Člověk a zdraví či Informační a komunikační technologie. Kompetence k řešení problémů je v návrhu rozvíjena a posilována zejména při řešení nových problémových situací a při objevování nových řešení. Kompetence komunikativní je v návrhu posilována ve všech svých složkách ústní či písemné podoby, zahrnuje porozumění audiovizuálním materiálům, používání všech dostupných komunikačních a informačních technologií. Kompetence sociální a personální je v návrhu oblastí, kterou toto průřezové téma posiluje zejména při rozvoji osobnosti žáka a studenta v oblasti postojů a hodnot, v utváření kladného vztahu k sobě i k druhým – téma má tedy výrazně formativní charakter. Kompetence občanská je v návrhu posilována a upevňována vedením žáků a studentů k respektu k našemu kulturně historickému dědictví, k ocenění odkazu předků, a v neposlední řadě i k aktivnímu zapojení do společenského dění. Kompetence pracovní je v návrhu rozvíjena a posilována na základě promyšlených pracovních aktivit a v provázanosti s reálným životem může mít vliv i na budoucí směřování či profesní orientaci žáků a studentů. Významnou roli při realizaci činností hrají například badatelské a tvůrčí metody práce, autentické učení, zážitkové učení i projektové učení (srov. PARKAN 2008: 8-9).

V letech 2009-2012 navázala na výsledky výše uvedeného projektu Metodika pro implementaci výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů. Jedná se o další práci obdobně složeného týmu tvůrců, tentokrát se zaměřením na kulturní dědictví jako součást životního prostředí. Vztah ke kulturně historickému dědictví se prohlubuje pocitem sounáležitosti, zájmem, starostlivostí, péčí a aktivitou vztahující se k určitému místu. Tato práce se zaměřila na hledání cest, kterými školy mohou prostřednictvím aktivního zapojení do péče o kulturně historické dědictví přispívat k udržitelnému rozvoji místních komunit. *„Projekty „výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví“ úctu a zodpovědnou péči o kulturní dědictví programově pěstují. Díky partnerské – spíše než „uživatelské“ – spolupráci škol s paměťovými a památkovými institucemi pak jejich výsledky obvykle přispívají nejen k udržitelnosti daného stavu, ale také ke kvalitativnímu posunu – udržitelnému rozvoji.“* (HAVLŮJOVÁ, SLÁDKOVÁ in FOLTÝN, HAVLŮJOVÁ, AUSTIN 2013: 22).

2 Muzejní edukace

2.1 Muzeum – místo zprostředkování kulturně historického dědictví

„Muzeem je instituce, která získává a shromažďuje přírodniny a lidské výtvořy pro vědecké a studijní účely, zkoumá prostředí, z něhož jsou přírodniny a lidské výtvořy získávány, z vybraných přírodnin a lidských výtvořů vytváří sbírky, které trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává, umožňuje způsobem zaručujícím rovný přístup všem bez rozdílu jejich využívání a zpřístupňování poskytováním vybraných veřejně prospěšných služeb, přičemž účelem těchto činností není zpravidla dosažení zisku. Galerií je muzeum specializované na sbírky výtvarného umění.“ (zákon 122/2000 Sb.)

Muzea a galerie patří k hlavním kulturním zařizením s největší návštěvností široké občanské veřejnosti. Pojem muzeum je etymologicky odvozován z řeckého slova „*musaion*“, kterým byla ve starověku označována svatyně devíti bohyň umění – múz, neboť starověcí Řekové umělecké výkony nepřipisovali samotnému umělci, ale domnívali se, že umělecké výkony pochází z božské inspirace. Pojem *musaion* se později nepoužíval pro kultická místa, ale pod vlivem rozrůstajícího vědeckého myšlení začal označovat také prostor, kde se učenci věnovali společnému studiu opíraje se o hmotné doklady tehdejšího světa a společnosti. V této souvislosti lze uvést příklad Platona (*museion* – Akademie) a Aristotela (*museion* – peripatetická škola), které označovaly i obecné místo vzdělávání (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 12).

Muzea se během 19. a 20. století postupně transformovala do dnešní podoby. Vladimír Spousta o nich hovoří jako o místech, na kterých se setkávají a prolínají veškeré základní formy výchovy – výchovy v rodině, ve škole i výchovy mimoškolní (srov. SPOUSTA 1996: 68). Zaměření muzeí pokrývá celou oblast lidské kultury v nejširším slova smyslu. Muzea usilují o maximální možné naplnění všech svých základních funkcí co největším zpřístupněním svých sbírek širší veřejnosti. V. Spousta uvádí definici muzea Mezinárodní muzejní rady ICOM, mezinárodní nevládní organizace, která si klade za cíl podporovat muzea a muzejní pracovníky při jejich

vědecké práci, v péči o sbírky a jejich uchování, při prezentaci materiálu i při zvyšování vědecké kvalifikace muzejních pracovníků (srov. SPOUSTA 1996: 68). Definicí Profesionálního etického kodexu muzeí (opět ICOM) uvádí i publikace brněnských autorů: „*Muzeum je stálá nevýdělečná instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení.*“ (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 70).

Pojem muzeum je velmi široký, tato definice zahrnuje několik skupin. Kristýna Tkadlecová uvádí dělení do skupin, jsou to například muzea umělecká, která shromažďují, uchovávají a prezentují malby, sochy, grafiky, užité umění, archeologické památky, starožitnosti apod. Do této kategorie lze dle Petry Šobáňové také zahrnout instituce spravující umělecké sbírky, v českém prostředí tradičně nazývané galerie (srov. ŠOBÁŇOVÁ in TKADLECOVÁ 2014: 13). Další skupinou jsou muzea přírodních dějin, která obsahují ve svých sbírkách muzeálie z geologie, mineralogie či botaniky (do této skupiny patří také zoologické zahrady či akvária). Další skupinou jsou muzea etnografická a folklorní. Setkáváme se i se skupinou muzeí historických, jež spravují předměty vztahující se k určité době, události, významné osobnosti či k nějakému místu, anebo se skupinou muzeí vědy a techniky zahrnují muzeálie související s různými vědecko-technickými obory (fyzika, lékařství), do této skupiny také spadají muzeálie vážící se k manufakturní či průmyslové výrobě. V neposlední řadě je tu také skupina muzeí společenských věd a sociálních služeb zabývající se prvky vztahujícími se k výchově, vzdělávání, justici či policii. Dále existují i muzea zemědělská a muzea produktů země (srov. TKADLECOVÁ 2014: 13). Kolektiv autorů Jagošová, Jůva, Mrázová předkládá typologii muzeí dle mezinárodní organizace ICOM. Zde je pojem muzeum chápán jako široká definice různých zařízení. Toto dělení je dle nich velmi podnětné pro muzejní pedagogiku, neboť svým záběrem široce překračuje běžné chápání muzea (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 70).

Jako zvláštní kategorii uvádí Vladimír Jůva dětská muzea. Podle něj se jedná o „*inovativní hybrid mezi muzeem, školou a volnočasovou institucí,*“ (JŮVA 2004: 9). Dětská muzea vznikají většinou jako relativně samostatné celky působící při velkých muzejních celcích, mohou však působit i samostatně. Jsou obsahově či metodicky specificky zaměřená na děti a mládež a stávají se mimo jiné i místy aktivního naplnění volného času dětí i mládeže (srov. SPOUSTA 1996: 69). K výrazným rysům dětských

muzeí patří participace dětských návštěvníků, kteří se stávají spoluvůrci výstav, aktivně se zapojují do prezentace sbírkových předmětů a obohacují muzeum svou tvořivostí. Tato muzea jsou ve svém výsledku: „*také muzei od dětí a s nimi*“ (SCHREIBER in JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 33).

Koncepce dětských muzeí vychází z poznatků mnoha vědních disciplín zaměřených na specifika vnímání a myšlení dětí a mládeže tak, aby tato muzejní zařízení odpovídala empirické úrovni dětských a dospívajících návštěvníků. Potřebám dětí a mládeže musí v tomto typu muzejního zařízení odpovídat jednak vizuální stránka procesu vnímání, jednak i práce přiměřená jejich věku s možností vlastního uchopení muzejního exponátu tak, aby byl naplněn požadavek zcela svobodného seskupování účastníků muzea. U nás působí například Dětské muzeum při Moravském zemském muzeu, a to od roku 1992. Zaměřuje se na všechny věkové kategorie dětí a mládeže a jeho koncepce je rovněž výrazně orientována na aktivní prožívání volného času.

V. Spousta uvádí, že v tomto případě je možné formulovat pět základních charakteristických rysů typických pro tento typ muzejního zařízení, a to, že je dítě v centru všeho pracovního úsilí zaměstnanců dětského muzea, dále jsou sbírky a expozice vyhledávány a prvotně sestavovány podle zájmu dětí, vlastní expozice tohoto typu muzejního zařízení odpovídají fyzickým i psychickým zvláštnostem účastníků muzea, všechny muzejní aktivity jsou plánovány s ohledem na dětské představy a zájmy, a pro atmosféru tohoto typu muzejního zařízení je typický mimořádně pozitivní vstřícný a citlivý vztah pracovníků muzea k jeho návštěvníkům. Mají rovněž velký podíl na aktivním trávení volného času (srov. SPOUSTA 1996: 70). Kolektiv autorů Jagošová, Jůva, Mrázová navazuje na dělení dle Makarova-Taman a uvádí tři rysy dětských muzeí (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 33-34).

Jsou jimi adresnost, neboť převládá orientace na dětského návštěvníka muzea s přihlédnutím na oslovení zbývající části populace. Dětská muzea se také snaží pružně reagovat na sociální změny ve společnosti a její skladbu (podpora například neúplných rodin – srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 33). Dalším rysem je edukativnost, neboť primární funkcí těchto institucí je podpora edukačních procesů, rozvoj osobnosti a podpora dětského návštěvníka při jeho zařazení do společnosti. Na rozdíl od edukačních procesů ve škole se na půdě dětských muzeí výchovně-vzdělávací procesy vyznačují volností, dobrovolností, spontaneitou, jsou otevřenými kulturními institucemi, které se snaží vytvářet vyhovující sociální a materiální podmínky pro

volnou hru, tvořivost i pro vlastní svobodné se učení nejrůznějšími činnostmi (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 33). Posledním rysem je interaktivita, neboť dětské muzeum je výsledkem vzájemných interakcí muzejních prezentací, muzejních pedagogů a návštěvníků muzea. Interaktivita zde významně facilituje učení a působí jako stimulační prvek v edukačních procesech (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 34). Děti a mládež se mohou stát aktivními tvořivými účastníky muzea, mohou se podílet na mnoha rozličných praktických úkolech. Muzeum pak přispívá nejen k jejich kultivaci i senzomotorickému rozvoji, ale i k rozvoji sociálnímu, čímž podporuje harmonický rozvoj jedinečné svébytné osobnosti s přesahem a zapojením do celospolečenského dění. Muzeum by mělo umožnit svým návštěvníkům prožívat kulturu: „*jako živý proces*“ (srov. SPOUSTA 1996: 70).

V případě interaktivního muzea se jedná o specifické prostředí, které nabízí volbu mezi více možnostmi pozorování, vzbuzuje citovou odezvu, dále vybízí k pokládání otázek a současně povzbuzuje k vlastnímu hledání odpovědí. Návštěvník tu může objevovat, bádát a experimentovat, hrát si, komunikovat s dalšími účastníky muzea i s vystavenými exponáty. Svým účastníkům odhaluje jejich vlastní speciální schopnosti, čímž rozvíjí jejich zdravé sebevědomí. V. Spousta hovoří o tom, že všichni máme speciální schopnosti, i když je možná ve škole nevyužíváme (srov. SPOUSTA 1996: 70), a zde k tomuto potenciálnímu rozvoji právě může docházet.

Na počátku 21. století se v souvislosti s rozvojem digitálních technologií objevil v oblasti muzejnictví nový fenomén, takzvané virtuální muzeum. Virtuální muzeum nabízí neomezený přístup k muzejním sbírkám prostřednictvím digitálního zpracování muzejní sbírky. Postupná digitalizace sbírek a jejich zpřístupnění ve virtuálním prostoru představuje nové a dosud málo využívané možnosti pro formální i informální edukaci (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 65). Užití digitálních sbírek však s sebou může nést určitá rizika, jednak je jejich spravování finančně náročné, navíc může vést k zahlcení velkým množstvím informací a podnětů, ve kterých se návštěvník digitální sbírky může ztrácet. Při řešení této problematiky by mohl pomáhat právě muzejní pedagog, jenž by svou systematickou prací mohl návštěvníkům stránek muzea pomoci svými službami, a to ať již vytvářením virtuálních výstav z vybraných sbírkových předmětů a jejich interpretací, anebo výukovými prezentacemi (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 82).

2.2 Muzejní pedagogika

Muzejní pedagogiku řadíme mezi sociální vědy. Jedná se o poměrně mladou pedagogickou vědní disciplínu, která se zabývá muzejní edukací. Setkáváme se s ní například pod označením „museum education“ či „Museumpädagogik.“ Muzejní pedagogiku lze popsat pomocí definice Příručky muzeopedagogiky jako výchovu: „*k muzeu, v muzeu a z muzea vycházející*“ (srov. SPOUSTA 1996: 68). Podle kolektivu autorů brněnské publikace tento termín v současnosti zastřešuje jednak muzejní pedagogiku jako teorii a praxi výchovy a vzdělávání v muzeu, muzeem a pro muzeum, tak i galerijní pedagogiku jako obor s užším zaměřením na umělecká muzea a galerie (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 11).

Jan Průcha ji popisuje jako „*nově se rozvíjející pedagogickou disciplínu, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro vzdělávací a výchovnou činnost*“, (PRŮCHA 2003: 129). Mezi pedagogikou (obecně) a muzejní pedagogikou přitom existuje „*vzájemně efektivní vztah – muzejní pedagogika čerpá z pedagogické vědy teoretické a metodické podněty, ale současně ji zpětně obohacuje*.“ (JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 85). Kolektiv autorů brněnské publikace řadí současnou muzejní pedagogiku do oborů multidisciplinárních. Všimá si její úzké návaznosti nejen na muzeologii (například teoretická východiska muzeologické problematiky), pedagogiku (například teoretická východiska pro edukační procesy v muzeu), psychologii (například teoretická východiska pro muzejní percepci) a sociologii (například teoretická východiska ve výzkumu komunikace či výzkumu muzejního publika), ale i na informatiku, kde uvádí zejména vztah k novým informačním médiím, čímž se snaží vyhnout převádění širší problematiky pouze do pedagogické roviny (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 85).

2.2.1 Podíl muzejního pedagoga na zpracování a prezentaci muzejní sbírky

Proces utváření muzejní sbírky je označován termínem muzealizace, který vyjadřuje obecnou tendenci člověka uchovávat ve svém vlastním zájmu prvky objektivní reality reprezentující různé kulturní hodnoty (srov. STRÁNSKÝ in JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 204). Muzealizace má svá pravidla, podmínky a postupy, díky kterým vznikají muzejní sbírky. Z nich pak následně vznikají muzejní

expoziční či muzejní výstavy ve vlastní činnosti muzeí, které exponáty muzeí (muzeálie) uvádí do přímého kontaktu s muzejním publikem v dalších návazných metodách a formách práce. Edukační aspekt muzejní sbírky je vyjádřený ve výše uvedeném zákoně 122/2000 Sb., který navíc udává, že sbírkou muzejní povahy je „sbírka, která je ve své celistvosti významná pro prehistorii, historii, umění, literaturu, techniku, přírodní nebo společenské vědy; tvoří ji soubor sbírkových předmětů shromážděných lidskou činností (dále jen "sbírka"). Má se za to, že sbírka je věcí hromadnou.“ Vzdělávacího potenciálu muzejních sbírek a jeho přesahu, ať již výchovného, kulturního či sociálního si také všímá kolektiv brněnských autorů. Podle nich souvisí s pečlivě modelovaným, systematicky strukturovaným a vědecky ošetřeným obsahem muzejních sbírek (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 204).

Muzejní pedagog je odborníkem na zprostředkování obsahů muzejních sbírek širší veřejnosti. Petra Šobáňová hovoří o dvou typech pedagogů, se kterými se v muzeu můžeme setkat. Jsou to lektor a animátor (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 51). Lektor zprostředkovává poznatky pomocí tradičních verbálních metod a tradičních forem edukační činnosti. Patří mezi ně nejrůznější přednášky, besedy, komentované prohlídky a vlastní průvodcovská činnost. Animátor se věnuje především muzejní animaci, k jejíž realizaci využívá netradičních aktivizačních metod. V praxi bývá termín lektor a animátor někdy spojován do jednoho pojmu. Odbornost muzejního pedagoga by neměla být vázána pouze na objem znalostí z oblasti pedagogiky, psychologie a daného výseku lidského poznání.

Petra Šobáňová klade důraz na praktickou zkušenost. Muzejní pedagog by podle ní měl (stejně tak jako každý jiný pedagog) disponovat vhodnými kompetencemi. Ve své práci odkazuje na členění kompetencí dle V. Švece (kompetence k výchově a vzdělávání, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející – srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 54). Kompetence k vyučování a výchově jsou souborem znalostí, dovedností a postojů muzejního pedagoga. Ten by měl mít povědomí o daném oboru, psychologii, pedagogice, didaktice, diagnostice a mezilidské komunikaci (měl by být schopen reagovat flexibilně a být schopen účinně komunikovat se všemi účastníky muzea). Muzejní pedagog by měl být vybaven také osobnostními kompetencemi (jako například samostatnost, nezávislost, odpovědnost, rozhodnost, mravní bezúhonnost a osobnostní vyrovnanost). Do souboru osobnostních kompetencí se řadí rovněž schopnost

organizování, získání neformální autority a improvizace. Do kompetencí rozvíjejících patří zejména schopnost profesního a osobnostního rozvoje (potřeba celoživotního sebevzdělávání a získávání všeobecného přehledu).

Pracovní pole muzejního pedagoga tvoří teoretické a praktické aktivity, které podporují muzejní edukaci, podněcují a ulehčují (iniciace a facilitace) edukační procesy účastníků muzea, zprostředkovávají komunikaci mezi kulturou a sbírkovými předměty a lidmi (pracovníky muzea a jeho návštěvníky), a které probíhají před, během i po návštěvě muzejního publika (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 109). Kolektiv brněnské publikace uvádí pozici muzejního pedagoga do vztahu s pozicí dalších zaměstnanců muzea (dozorce, průvodce a lektor), a to z hlediska pedagogické odbornosti a požadované náplně jejich práce řazeného vzestupně (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 147).

Muzejní pedagog jako osoba s nejvyšší pedagogickou odborností v prostoru muzea informuje a poučuje dozorce, vytváří trasy pro prohlídky s průvodcem a dává náměty pro možné trasy lektorských programů. V oblasti organizace chodu muzea a pedagogické práce v něm zaškoluje dozorce, připravuje texty, sylaby pro průvodce, připravuje základní rámec, podklady či samotné scénáře pro lektorskou činnost, podílí se na koncepci expozic, výstav, na koncepci edukačních materiálů pro muzejní publikum, evaluuje programy, koncipuje a realizuje vědeckou činnost v oboru muzejní pedagogiky či poskytuje odborné konzultace. V oblasti komunikace koordinuje činnost dozorců, průvodců a lektorů s muzejním publikem. V oblasti znalostí, dovedností a činností disponuje odbornými znalostmi z oborů muzeologie, muzejní pedagogiky, tvoří a naplňuje edukační koncepci muzea, účastní se odborných diskuzí a konferencí a publikuje odborné texty (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 147).

Povolání muzejního pedagoga v sobě zahrnuje jak teoretickou, tak praktickou rovinu výchovně vzdělávací práce v muzeu. Patří do ní aktivity zahrnující propagaci a marketing muzea, výzkum a evaluaci činností, edukaci i zábavu (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 144). Kolektiv autorů brněnské publikace rovněž upozorňuje na dosud nejednoznačný postoj k vymezení termínu muzejní pedagog a uvádí v návaznosti na Brabcovou či Šobáňovou širokou škálu muzejněpedagogických pracovníků (například pedagog volného času, lektor, animátor, muzejní edukátor, průvodce apod. (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 144-145). V současné době je již v katalogu Národní soustavy povolání MPSV ČR vymezena pozice

edukátora v muzeu.¹ Kolektiv autorů Havlůjová, Indrová, Svoboda používá v případě volnočasové památkové edukace pro pojmenování těchto specialistů termín památkový pedagog. Jako synonyma užívá rovněž označení lektor, popřípadě označení animátor (srov. HAVLŮJOVÁ, INDROVÁ, SVOBODA 2015: 71).

2.3 Edukační specifika muzea

Edukační aspekt muzea je vyjádřen v zákoně 122/2000 Sb. Vladimír Spousta muzeum či galerii vnímá jako místo hlubokých estetických zážitků, které je ale zároveň místem velkého množství edukačních příležitostí a možností. Hodnotu muzea nespatřuje jen ve vzdělávání, ale i v rozvoji hodnotového systému jedince, neboť muzeum nabízí rozmanitou řadu nenahraditelných vědecky i esteticky zpracovaných hodnot materiální i nemateriální povahy, které jsou výjimečné, jedinečné a zároveň vzájemně souvztažné mezi všemi oblastmi výchovy. V. Spousta odkazuje na záběr od výchovy technické až po výchovu uměleckou (srov. SPOUSTA 1996: 68). Muzea mají podle něj rovněž velký podíl na aktivním trávení volného času (srov. SPOUSTA 1996: 68).

Na počátku druhé poloviny minulého století nastal rozvoj muzejně-vzdělávacích prostředků a muzejně pedagogických aktivit. Vedle tradičních prezentací sbírkových předmětů se začala muzea věnovat i přednáškové činnosti, vydávání populárně naučných i odborných textů, začala využívat audiovizuálních technik (rozhlasu a televizních programů), při koncipování nových expozic začali tvůrci využívat poznatků o podstatě kognitivních funkcí lidské psychiky (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 19). V důsledku nárůstu prostředků masové kultury (zejména televize), jenž přinesl oslabení zájmu o vzdělávání v muzeích, začaly tyto instituce připravovat specifické programy nejen pro školy, ale i programy zaměřené na volný čas dětí, mládeže i dospělých (srov. JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 19).

V odborném a legislativním vymezení muzea se klade důraz na jeho edukační funkci vyplývající z komplexních materiálních i nemateriálních obsahů a reálných aktivit souvisejících s interpretací a prezentací těchto obsahů. Muzejní edukaci lze charakterizovat jako dynamický děj a specifickou činnost směřující ke splnění

¹ Srov. Národní soustava povolání [online]

vytčených edukačních cílů. Tvoří ji soubor jevů, činností, procesů a vztahů spočívající ve spolupráci muzejního pedagoga a účastníků muzea (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 53). Efektem muzejní edukace pak jsou „*pozitivní změny navozené v jedinci působením muzea, jeho materiálními a nemateriálními obsahy a jejich uspořádáním,*“ (JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 74). Mezi komponenty muzejní edukace náleží cíle muzejní edukace dosahované v součinnosti pedagoga a účastníků muzea, obsah muzejní edukace, metody, organizační formy a didaktické prostředky použité při muzejní edukaci a podmínky, za nichž je muzejní edukace uskutečňována.

V muzejní pedagogice je v oblasti cílů muzejní edukace zmiňována součinnost pedagoga a muzejního publika. Skrze vzájemnou činnost směřuje pedagog s návštěvníky k zamýšlenému a očekávanému cíli (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 60). Obsah muzejní edukace v muzejní pedagogice bývá pestrý, vzhledem k tomu, že se odvíjí od konkrétních muzejních sbírek, které jsou rozličné povahy.

2.4 Metody muzejní edukace

Petra Šobáňová dělí metody muzejní edukace do pěti skupin. V první skupině uvádí metody slovní monologické, například vyprávění, odborný výklad, pověsti, legendy, mýty, anebo dialogické, například rozhovor, diskuse, dále sem řadí metody písemných prací či metody práce s textem (pracovní listy apod.). V další skupině uvádí metody názorně demonstrační, jako je například pozorování, předvádění sbírkových předmětů apod. Další skupinou jsou metody praktické, jako jsou manipulace s předmětem, vědecké experimenty, pracovní, výtvarné či jiné činnosti dramatické (živé obrazy, spontánní hlasové reakce na vystavená díla, dramatické či výtvarné etudy). V další skupině uvádí metody aktivizující, jako je například diskuse či hra. Poslední skupinou jsou metody projektové (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 71-74). Do této skupiny můžeme zařadit i řetězové provázení. Podstatou projektových metod je, že se jedná o metody plánované a organizované dlouhodobě. Aby byly projektové metody účinné, je nutné, aby účastníci svou návštěvu muzea opakovali a aby pedagogové na muzejní edukační akci navazovali ve školní edukaci. Nespornými výhodami této práce je delší časový úsek vymezený pro edukaci, dále příležitost poznat sbírkové předměty z různých

úhlů pohledu či možnost využít i informací z jiných oborů lidské činnosti (srov. ŠOBÁŇ 2008: 23-28).

2.5 Organizační formy a podmínky muzejní edukace

V muzejní edukaci některé organizační formy převažují a jiné se používají méně často. Nejčastěji využívanou organizační formou je hromadná edukace založená na součinnosti muzejního pedagoga a účastníků muzea. Využití této organizační formy má kromě nesporných výhod také určité nevýhody, například obtížněji se realizuje požadavek rozvoje tvořivosti účastníků, hůře se skrze zážitky zprostředkovává obsah edukace. V poslední době se v muzeích objevují snahy o individualizaci, která by tyto nevýhody mohla částečně potlačit. Setkáváme se s formami muzejní edukace v podobě komentovaných prohlídek, prohlídek muzejních expozic s učební pomůckou, animací, workshopů či různě zaměřených kurzů. Ještě vyšší míru individualizace nabízí skupinová, kooperativní či projektová organizace výuky (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 74-77), kam lze zařadit i řetězové provázení.

Podmínky, za nichž edukační proces probíhá, zajišťuje muzejní pedagog společně s ostatními pracovníky muzea. P. Šobáňová uvádí i další faktory, které zasahují do tohoto edukačního procesu, jako jsou například momentální nálady, stavy či myšlenkové procesy všech účastníků edukace, stejně jako veškeré vnější podmínky této edukace, které však nelze předem naplánovat ani ovlivnit (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 59). P. Šobáňová upozorňuje na nepopiratelný výchovný vliv muzea na společnost a na fakt, že se muzeum může stát vzdělávací institucí (pokud využije příležitosti a rozhodne se edukaci návštěvníků podpořit – srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 48). Vzdělávání, osvětová činnost, zpřístupňování a popularizace poznatků či zájem o veškerou lidskou činnost patří mezi edukační snahy muzea. V České republice byl edukační aspekt muzea více akceptován teprve nedávno, a stalo se tak zejména díky vlivu zahraničních institucí. Výsledkem této skutečnosti je to, že se v muzeích zřizují či rozšiřují lektorská oddělení a vznikají pracovní pozice pro muzejní pedagogy. V budoucnu se tedy dá očekávat, že se muzea budou snažit být přístupnější nejen pro školy, ale i pro širší veřejnost, a budou se ještě více snažit o začlenění mezi instituce nabízející celoživotní či neformální vzdělávání. Lucie Jagošová si všímá muzejní edukace jako snahy o vytvoření nedirektivního svobodného a podnětného prostředí (na rozdíl od edukace školní – srov.

JAGOŠOVÁ, JŮVA, MRÁZOVÁ 2010: 87). V muzeu rovněž nalezneme úzce specializované odborníky z různých oborů (například dějiny umění, archeologie, etnografie), kteří disponují hlubším konkrétním poznáním světa a kteří mohou přispět k tomu, že se tyto poznatky dostanou k širší veřejnosti. Muzeum disponuje sbírkovými předměty, které jsou smyslově živějším a bohatším značením skutečnosti než školní pomůcky či učebnice. (srov. ŠTECH 2004: 66).

3 Řetězové provázení v muzeu a jeho teoretická východiska

Princip řetězového provázení spočívá v tom, že se děti samy stávají průvodci po muzejní expozici. Vlastní provázení spočívá v předávání role průvodce jedním účastníkem druhému v pomyslném řetězu. Skupina dětských průvodců se rozdělí na svá stanoviště po trase provázení, každý průvodce se věnuje svému úseku trasy a navazuje v něm na svého předchůdce. Průvodci vytváří pomyslný řetěz vinoucí se podél průvodcovské trasy, ve kterém jednotlivé části do sebe pevně zapadají. Dětský průvodce vystupuje při provázení jednak sám za sebe, je ale i součástí úzce spolupracující skupiny. Role pedagoga při řetězovém provázení spočívá v pomoci, poskytnutí rady, povzbuzení. Jako jeden z prvních projektů řetězového provázení na památkových objektech ve správě Národního památkového ústavu je uváděn projekt, který vznikl před dvaceti třemi lety na zámku Vrchotovy Janovice ve spolupráci se Základní školou v Praze 4 (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 145). Provoz muzea, podobně jako provoz památkových objektů, má své specifické podmínky, které je třeba mít na zřeteli. Tento projekt možnosti provozu památkového objektu respektoval, a proto zkušenosti získané ve Vrchotových Janovic byly a jsou podnětnou inspirací dalším podobně zaměřeným aktivitám, které se postupně stávají oblíbenými po celé ČR.

Řetězové provázení se odehrává v autentickém prostředí, důležitým faktorem pro jeho možné uskutečnění jsou vhodné provozní podmínky objektu a dostatečně zpracovaný historický vývoj památky (srov. REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 146). Naděžda Rezková Příbylová rovněž uvádí jako záměr projektu řetězového provázení po památkovém objektu zviditelnění významu historické památky pro místní komunitu a propojení výuky regionální historie na školách s osobní zkušeností žáků. Hlavní cíle řetězového provázení N. Rezková Příbylová odvíjí od tohoto výše uvedeného záměru. Mezi ně podle ní patří: *„umožnit žákům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti, vést žáky ke komunikaci a odpovědnému chování, podpořit schopnost žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, podněcovat žáky k tvořivému myšlení a logickému uvažování, rozvíjet vnímavost žáků a vztah ke kulturnímu a historickému dědictví, motivovat žáky k celoživotnímu učení“*

(REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 146).

Řetězové provázení má velmi významné možnosti v oblasti vzdělávání a výchovy. Lze říci, že může být významným prvkem ovlivňujícím vnímání památky místní komunitou. Principem řetězového provázení je spolupráce jeho účastníků. V této souvislosti N. Rezková Příbylová upozorňuje, že se nejedná o „pouhou“ frázi, ale o nutný základ, který ovlivňuje úspěch či neúspěch řetězového provázení (srov. REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 179). Na příkladu projektu Řetězové provázení 4x jinak tato autorka ukazuje, jak se žáci při průvodcovské činnosti učí zodpovědnosti za své jednání a chování, učí se jednat ve prospěch celku, spolupracují se zaměstnanci památkových objektů. Klade rovněž důraz na fakt, že vzájemná podpora a pomoc všech zúčastněných je základní podmínkou i cílem projektu řetězového provázení (srov. REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 179). Nelze stanovit jednotný model řetězového provázení, protože každý muzejní nebo památkový objekt je specifický svými podmínkami (tyto podmínky jsou pro řetězové provázení do jisté míry určující). Dalším důležitým faktorem je to, že se vždy pracuje s odlišnou skladbou skupiny průvodců. Tomu odpovídá i proces přípravy jednotlivých projektů řetězového provázení. Rezková Příbylová rovněž poznamenává, že nikdy nelze předem říci, jak bude provázení probíhat, pokud muzejní pedagog či lektor nepozná žáky osobně a nenaváže úzkou spolupráci s pedagogy školy, z níž účastníci řetězového provázení přichází (srov. REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 179).

3.1 Muzejní animace a její využití při přípravě a realizaci programu

Animace v muzejně-výchovné praxi řetězového provázení může být charakterizována jako pojem pro aktivizující činnosti zprostředkovávající vztah mezi účastníky a objektem. Pomocí tvůrčích úkolů mohou dětští průvodci sami konstruovat své poznání a objevovat význam objektu. Účastníci by měli být schopni v procesu apersepcce objekt analyzovat za pomoci nejrůznějších uměleckých prostředků a „*upínat rozmanité háčky sociokulturních vztahů do uměleckého rámce*“ (srov. KOTLÍKOVÁ in

MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 18). Prostředky utváření uměleckých či muzejních prostorů mají vlastní kompozici, strukturu a skladbu vzájemných vztahů, která je odlišná od běžné mluvené či psané řeči. Je tedy vhodné pro tato nová, odlišná pravidla nejprve účastníky vybavit potřebnými znalostmi a dovednostmi. Úkolem pedagoga je umožnit jim rozkódovat strukturovaní výrazového materiálu, pro nějž existují významové a pragmatické zákonitosti odkazování (srov. KOTLÍKOVÁ in MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 18). Pokud pedagog během muzejní animace používá různých typů komparací (srovnává například obraz a zvuk, obraz a hmat), pracuje s odlišnostmi a s analogiemi při vyvolávání kognitivní odezvy. Ty se střetávají, vyvolávají konflikt, vedou účastníka k aktivní apercpci a tvorbě. Postupně žáka posouvají od intuitivního vcítění se k uvědomělé tvořivé činnosti. D. Kotlíková současnou výtvarnou výchovu (včetně výchovy v muzeu či galerii) v České republice charakterizuje jako výchovu sociálně-komunikativní (srov. KOTLÍKOVÁ in MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 20). Všimá si, že tento typ výchovy v dítěti či v dospívajícím jedinci upevňuje kognitivní a emotivní vazby k uměleckému subjektu. Dále ho prostřednictvím vhledu jak do svých osobních životních zkušeností, tak i do globálních společenských témat, uvádí do přiměřených historických souvislostí.

3.2 Dramaturgie muzejního edukačního programu

Dramaturgie muzejních edukačních programů, mezi které patří i řetězové provázení, vychází z výchovných a vzdělávacích cílů, prostředí, věkových zvláštností účastníků, finančních možností apod. Hlavní úkol dramaturga muzejního edukačního programu spočívá v dobré přípravě projektu (cílené, promyšlené a systematické), kdy zjišťuje a zajišťuje propracování textu programu, volí vhodné výrazové prostředky, upravuje program tak, aby odstranil případná „hluchá“ místa a dosáhl ve zvoleném čase co možná nejvyššího účinku a efektu. Cílem úspěšné dramaturgie muzejního edukačního programu by podle Jiřího Kirchnera mělo být naplnění několika zásad, jako například vytvoření takového obsahu programu, který bude vyhovovat všem účastníkům a bude respektovat předem stanovené cíle, ale i odlišnosti a zájmy účastníků, dále výběr co nejvhodnějších a nejúčinnějších aktivit pro danou akci a pro

přítomný kolektiv, a také předložení vybraných aktivit ve správný čas a ve správných souvislostech a návaznosti (srov. KIRCHNER 2009: 113).

Prvotní fázi práce s abstraktními tématy a hledání jejich obsahu J. Kirchner označuje jako dramaturgii teoretickou, jako dramaturgii praktickou pak uvádí následnou fázi hledání odpovídajících forem a zpracování abstraktních témat do podoby konkrétního programu (výběr vhodných programových součástí výrazových prostředků apod. Podle něj by teoretická dramaturgie měla s dostatečným předstihem předcházet samotné realizaci programu, jen tak je možné vhodně zvolit téma, vytvořit scénář programu a dobře promyslet návaznost jednotlivých aktivit; srov. KIRCHNER 2009: 114).

J. Kirchner uvádí pětistupňové dělení dramaturgického procesu přípravy programu. Na jeho první úrovni dochází ke zvolení hlavního tématu a definování cílů programu. Pak nastává fáze tvorby scénáře na základě stanovení časového a místního rámce akce, naplánování jednotlivých tematických bloků s ohledem na jejich zaměření tak, aby odpovídaly cíli a dramaturgickému záměru. Rovněž zde dochází k naplánování zátěže, emoční gradace a vrcholu programu. V další úrovni dochází k volbě a výběru konkrétních programových komponent vedoucích k dosažení cílů (praktická dramaturgie). V následující čtvrté úrovni dochází ke kompletaci scénáře, ke konečnému detailnímu propracování programu, stanovení jeho pravidel, časových a materiálních potřeb. Pátá úroveň je charakterizována jako dramaturgický proces operativně reagující na průběh programu, a na rozdíl od čtyř předchozích úrovní se děje v průběhu programu, realizátoři musí přímo reagovat na reakce a potřeby účastníků programu, zajišťovat hladký průběh konání a zachovávat co možná nejvyšší míru naplnění cíle programu (srov. KIRCHNER 2009: 114).

3.3 Naladění a motivace dětských průvodců

Pro zdařilý průběh přípravných setkání dětských průvodců i pro vlastní řetězové provázení jsou naladění a motivace účastníků velmi důležité. Kolektiv autorek Havlůjová, Charvátová, Indrová se zabývá touto skutečností a uvádí klíčovou roli naladění a motivace účastníků v edukačním procesu. Nedostatečnost naladění a motivace na počátku edukačního procesu komplikuje podle nich vlastní realizaci

programu (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 56). Pro proces záměrného učení je však podle nich stejně fatální rovněž absence reflexe, neboť snižuje dopad edukačního programu, a to jak v oblasti získávání znalostí a dovedností, tak zvláště při formování hodnot a postojů žáků (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 56). Jiřina Pávková upozorňuje na význam přípravné fáze učení, zejména její motivační složky. Neformální učení podle ní nemůže probíhat bez účinné motivace. Domnívá se, že pokud se pedagogovi podaří najít účinné formy motivace, budou se děti učit nenásilně, bez donucování a s vynaložením přiměřeného úsilí. Stejný význam má podle ní i fáze hodnocení (srov. PÁVKOVÁ 2014: 100-101).

3.4 Prožívání muzea všemi smysly

Dětsí průvodci mají během přípravy řetězového provázení i při jeho samotné realizaci možnost prožít muzeum všemi smysly. Mají možnost zažít blízkost osob a předmětů z minulosti, která se dotýká jejich životního prostoru, rovněž mají možnost zažít blízkost druhých ve skupině vrstevníků a v neposlední řadě mají možnost zažít dobrodružství, jehož cílem je snaha motivovat děti a mládež k zájmu o místo, kde žijí, k zájmu o jeho historii, jeho současnost i budoucnost.

3.4.1 Prožitek

Vnímání věcí je vždy propojeno s našimi kulturními i osobními zájmy, které se promítají i do významu, který viděnému prisuzujeme, naše vidění je determinované nejen vůlí a fyzickými předpoklady, ale i předpoklady kulturními (srov. ČENĚK, PORYBNÁ 2011: 11). Na emocích závisí, jak silný bude otisk určité situace, který si uchováme, zda bude kladný, anebo záporný. Každý prožitek má intenzitu. Prožitek s vysokou mírou intenzity přinášejí ty situace, které jsou pro nás nové, neobvyklé, předkládají nové výzvy. Jiří Kirchner je nazývá dobrodružnými a vnímá úzké spojení dobrodružství a prožitku (srov. KIRCHNER 2009: 1). Časovost prožitku není homogenní, ale má bohatou vnitřní strukturu, organizovanou v závislosti na zaujetí, koncentraci pozornosti, emocích prožívajícího. Některé události probíhají velice rychle,

jindy se čas „vleče“ – což vystihuje podstatu vztahu času a prožitku, který lze charakterizovat jako nelineární (srov. KIRCHNER 2009: 6).

J. Kirchner uvádí potřebu získávání intenzivních prožitků do souvislosti s globalizací jdoucí ruku v ruce s konzumní společností, s potřebou hromadit a získávat zbytečné věci. Vlivem pokroku dochází k deprivaci v prožitkové sféře člověka (srov. KIRCHNER 2009: 16). Z našeho světa podle něj mizí přirozené výzvy (z nichž každá nabízí možnost k prožitku s vyšší mírou intenzity), člověk má navíc méně času a při tom musí naplnit svou přirozenou potřebu prožitku, aby nebyla narušena jeho biopsychosociální rovnováha. Proto volí prožitky co nejintenzivnější, které se odehrávají pokud možno v co nejmenším časoprostoru (srov. KIRCHNER 2009: 9).

Potřeba prožitku je člověku dána jeho fylogenetickým vývojem, prožitek byl a je nezbytnou součástí k dosažení psychické rovnováhy jedince. Je rovněž účinným prostředkem k odreagování a uvolnění napětí z každodenního stereotypu běžného života. S postupným vývojem lidské společnosti se formy prožitku měnily, přesouvaly se od zajištění přijatelných životních podmínek či ochrany života, obstarávání potravy do oblasti individuálních zájmů a volného času (srov. KIRCHNER 2009: 9).

Prožitek je obsažen v každém okamžiku lidského života a veškeré vnější okolnosti, které na něj mají vliv, zakládají takzvaný prožitkový prostor. V něm působí mnoho různých faktorů, ať již samotná osobnost jedince, jeho emoce, pozornost, hodnotový systém, stav vědomí (z psychologického hlediska), cítění sounáležitosti k sociální skupině, uplatnění ve společnosti (ze sociálního hlediska), příslušnost k určité kultuře, k jejím zvykům a obyčejům a jejich přenášení do současnosti (z kulturně-antropologického hlediska), jeho příslušnost k určitému náboženství a jeho hodnotám (ze spirituálního hlediska). Navíc jsou i další faktory, místo, kde jedinec vyrůstal, jeho možnosti poznávání jiných kultur, zvyků (takzvané geografické faktory, srov. KIRCHNER 2009: 9-10).

Pokud prožitek považujeme za průnik jedince a světa, potom vnímání prožitků druhých můžeme popsat jako průnik tohoto druhého, sebe sama a světa. J. Kirchner si pokládá otázku, zda je svět pro všechny společný, a silně vnímá potřebu vidět svět na společném základu, postaveném na empatii k druhým a na podobném, co nejvíce společném zkušenostním základě (srov. KIRCHNER 2009: 14-15).

3.4.2 Zážitek

Zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (srov. PRŮCHA 2003: 53). Jedná se o vnitřní, emočně provázaný zcela subjektivní jev, který je zdrojem osobní zkušenosti jedince a zakládá jeho jedinečnou duševní bohatost. Český jazyk rozlišuje pojmy zážitek, prožitek, zkušenost. J. Kirchner považuje prožitek za součást zážitku, podle něj jeden zážitek v sobě může obsahovat několik odlišných prožitků (srov. KIRCHNER 2009: 25). Tyto prožitky jsou konkrétnější a jasně ohraničené (například návštěva muzea může být nádherným zážitkem, její jednotlivé okamžiky mohou být spojeny s odlišnými hlubokými prožitky).

J. Kirchner vnímá jako nadřazený pojem zážitek. Prožitek vnímá jako prožitou skutečnost, která činí člověka bohatšího o získaný „vnitřní statek,“ který měl aktivní, stimulující všeprostupující charakter, a který vznikl z rozdílu mezi vnitřní a vnější realitou jedince. Pojem zážitek je podle něj obecnější a má nadřazený význam i postavení, předpona „za“ dává slovesu „žít“ ucelený, celistvý a přesahující význam. Zážitek dle něj čerpá z proudu prožitků obsahujících jak uskutečněné prožitky, tak i zvnitřněné zkušenosti (srov. KIRCHNER 2009: 25). Prožitek podle J. Kirchnera vystihuje aktivitu prožívání (něco jsem viděl, slyšel, zkusil). Pokud se k tomuto prožitku vrátíme ve vzpomínce, v reflexi či v analýze děje, jeví se mu pak vhodné označení skutečnosti jako zážitek (srov. KIRCHNER 2009: 25).

3.4.3 Zkušenost

Zkušeností lze označit poznání přicházející z vnějšího prostředí prostřednictvím aktivní praktické činnosti (pozorování, pokus). *„Zkušenost je to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně užíváno (ať vědomě nebo nevědomě)“* (KIRCHNER 2009: 26). Zkušenost může vzniknout i zprostředkovaně, například prostřednictvím jiných sdělení (knihy, učebnice), z komunikace s druhými, ze sociálních vztahů. Navíc je každá zkušenost ovlivněna předešlými zkušenostmi, zážitky apod. J. Kirchner upozorňuje na jasnou spojitost zkušenosti s problematikou prožívání a prožitku. Zkušenost jako „výsledný otisk“ různých situací s různou emoční působivostí pak ve

výsledku nemusí ani vzniknout (pokud by byla daná situace emočně nepůsobivá - srov. KIRCHNER 2009: 26).

Proces získávání zkušenosti a změny, které tato zkušenost vyvolá, vytváří podstatu učení jako zdroje poznání a prostředku vzájemného poznání jedince a jeho okolí. Různé teorie hovoří o potenciálu pro rozvoj osobnosti jedince v závislosti na náročnosti prováděné aktivity. J. Kirchner uvádí teorii komfortní zóny. Pokud vystoupíme z první zóny bezpečí, která však poskytuje pouze nízkou intenzitu prožitku, do druhé zóny stresu a učebního diskomfortu, do zóny naplněné činnostmi relativně novými a doprovázenými intenzivními prožitky, dostáváme se do oblasti s největším potenciálem pro rozvoj osobnosti. Pokud vystoupíme z komfortní zóny přiměřeně daleko, překonáme-li obavy, které toto vykročení provázejí, a vyrovnáme-li se s novou situací, obvykle se cítíme příjemně. Něco nového se naučíme a rozšíříme nejen náš osobní zkušenostní základ, ale i svou komfortní zónu. J. Kirchner uvádí důležitý přínos prvku sebepotvrzení a uvědomění si skutečnosti, že dokážeme více (srov. KIRCHNER 2009: 88).

J. Kirchner si všímá důležitosti druhé zóny, kde se podle něj nachází největší předpoklad a potenciál pro rozvoj osobnosti jedince. Aktivita, které dokáží člověka do této zóny přenést, by dle jeho mínění měly mít vyšší výchovný potenciál a mělo by být uvažováno o jejich cíleném a promyšleném modelování a zařazení do výchovného procesu (srov. KIRCHNER 2009: 89).

Na počátku stojí rozhodnutí pro určitou činnost konané na základě předchozí zkušenosti. Průběh činnosti přináší osobní autentické prožitky v závislosti na místě a času (já v závislosti na „tady a teď“). Tyto prožitky se transformují do zážitku. J. Kirchner kvalitu zážitku odvíjí od kvality reflexe a všímá si skutečnosti, že pokud reflexe chybí, zážitek se stává ochuzeným. Uvádí, že k co nejefektivnějšímu pedagogickému využití prožitku a zážitku je nutná dobrá facilitace procesu a reflexe (srov. KIRCHNER 2009: 103).

Aby se zážitek stal zkušeností, musí být uveden do kontextu zážitků předchozích, které již máme v paměti, dokážeme je využívat, a které ovlivňují naše jednání. Takto zformovaná zkušenost dotváří a mění zkušenosti předchozí, determinuje pak naše další jednání, chování a přístup k novým situacím, a také má vliv na jejich budoucí výběr a přijímání (srov. KIRCHNER 2009: 91).

3.4.4 Dobrodružství

J. Kirchner uvádí definici dobrodružství Colina Bearda a Johna Wilsona (autorů díla *Experiential Learning*), kteří pod tímto termínem obecně uvádí výchovné, vzdělávací či rekreační aktivity, jež jsou vzrušující, napínavé a představují fyzickou výzvu. Dobrodružství dle nich vyžaduje prvek skutečného nebo subjektivně vnímaného rizika (fyzického, psychického, materiálního, emocionálního, intelektuálního), kterému je jedinec vystavený. Kirchner ale nesouhlasí s tím, že při přijetí dobrodružství je nutné podstoupit i fyzickou výzvu. Navíc přidává i sféru pracovní, kde se dle něj dobrodružství také vyskytuje (srov. KIRCHNER 2009: 29).

J. Kirchner dobrodružství charakterizuje jako zvláštní formu prožívání s úzkým vztahem ke skutečnosti. Dobrodružství je časově ohraničené, je naplněno napětím, nejistotou a dramatičností, závisí na intelektových schopnostech jedince a vyžaduje jeho plnou pozornost a soustředěnost (srov. KIRCHNER 2009: 30). J. Kirchner si také všímá silného výchovného potenciálu dobrodružství. Aktivity, které jsou podstupované dobrovolně, z vlastní vůle, ve volném čase dle něj přinášejí mimořádný prožitek následně transformovaný ve zkušenost (srov. KIRCHNER 2009: 30).

3.5 Vnímání umění při přípravě a realizaci programu

Příprava řetězového provázení se uskutečňuje v prostoru muzea a umění je jeho přirozenou součástí. Pro Fridricha W. Schellinga není vnímání umění pouhým pasivním přijímáním dané skutečnosti v poloze smyslové jistoty, ale má charakter aktivní reflexe a rekonstrukce uměleckého díla prostřednictvím porozumění: „*tätige Beschauung und Rekonstruktion des Kunstwerkes durch den Verstand*“ (srov. SCHELLING in FAST 1995: 186). Pokud bychom toto nepochopili, nevnímali bychom dílo samotné jako celek, ale pouze jeho materiální souvislosti – izolované barvy, tvary apod. Naše subjektivita umělecké dílo nejen prožívá, ale také ho nahlíží skrze myšlení: „*denkende Betrachtung*“ (srov. SCHELLING in FAST 1995: 188).

Vizuální umění zahrnuje rozličné typy umění od malířství po film, v němž je zobrazení prostředkem, a nikoliv cílem, jak upozorňuje Gordon Graham (srov. GRAHAM 2000: 148). Prostřednictvím vizuálního umění lze zachytit a osvětlit i to, co

je nevizuálního charakteru (pocity, emociální vztahy). G. Graham si všímá toho, že tam, kde například malířství selhává (v dynamických či narativních sekvencích) lze využít filmu, který překonává statická omezení obrazu (srov. GRAHAM 2000: 148).

Literární umění je rovněž důležitým zdrojem lidského poznání. G. Graham obhajuje pozici imaginativní literatury, vychází při tom z rozšířené domněnky, že veškeré poznání plyne z obsahu literárních děl, a ne ze způsobu, jakým to říkají. Tuto domněnku považuje za mylnou, protože pokud by nebyla forma díla podstatná pro jeho obsah, pak by se literární formy staly pouhou dekorativní záležitostí. Dodává, že forma a obsah bývají v literatuře neoddělitelné, díky literárním formám, básnickým a literárním prostředkům, jsme schopni pohlížet na naše zkušenosti v jiném úhlu pohledu a přemýšlet o nich jiným způsobem (srov. GRAHAM 2000: 175).

Komparace hudby s jazykem ukazuje, že hudba má „slovní zásobu“, ale postrádá gramatickou strukturu. Lze ji využít pro vyvolání myšlenky, pocitu či dojmu, ale nedokáže skutečně komunikovat. Mezi ostatními druhy umění má však výlučnou pozici, neboť jiné druhy umění lze teoreticky nahradit (kupříkladu malířství lze teoreticky nahradit jiným typem zobrazení, například fotografií apod.). Naslouchání hudbě však nelze nahradit ničím. G. Graham navíc poukazuje na skutečnost, že hudba poskytuje rozsáhlé struktury organizovaného zvuku, a jejich prostřednictvím lze zkoumat lidskou zkušenost (srov. GRAHAM 2000: 117).

G. Graham si dále všímá odlišnosti architektury ve vlastnosti relevantní pro určení její hodnoty, a to její praktické užitečnosti. Tu však vysvětluje pouze v případě posouzení funkce stavby samotné na úkor její formy. Podle něj je to však forma, u které se předpokládá, že odráží umění architektury a umění architekta. Všímá si faktu, že jednak všechny stavby potřebují formu, jednak i funkci, z nichž jedna nemůže plně určovat druhou, a domnívá se, že jejich jednoty může být dosaženo v souvislosti s výrazem – forma stavby může vyjevit její funkci. Stavby mohou jako prostředky zkoumat, a dokonce i zdokonalovat lidské ideály, jako například zbožnost v případě sakrálních staveb (srov. GRAHAM 2000: 198-199).

Důležitým edukačním činitelem při přípravě i realizaci řetězového provázení je tedy umění a jeho vyjádření. Pedagogika jako věda hledá takové nástroje a postupy, které by pomohly vychovávanému jedinci vnímat umění s porozuměním. Díky složitosti a mnohotvárnosti umění je kladen zvýšený nárok na vnímání, prožívání, chápání i hodnocení uměleckého díla, do kterého se promítá zároveň mnoho různých faktorů,

jako je sociální, kulturní a historický rozhled, ale i ochota a vstřícnost přijímat poselství díla. V. Spousta navazuje na Henryho Reada, který se domnívá, že umění má schopnost inovovat vztah člověka ke skutečnosti, proto má i velkou schopnost výchovnou. Podle něj se výchova k umění neobejde bez promyšlené a systematické výchovy uměním (srov. SPOUSTA 1996: 29).

Karel Rada k tomuto poznamenává: „*Takže jak vnímám sebe v prostoru a čase? Ale o čem jiném by měla vypovídat veškerá literatura, hudba či výtvarné umění, když ne právě o tomhle?*“ (RADA in SPOUSTA 1996: 57). Umělecké výrazové prostředky lze označit za jeden z nástrojů lidské komunikace. Jejich souvislosti jsou složité provázané. Současný způsob vědeckého myšlení vřazuje umění do složitého systému strukturálních vztahů, který je v pohybu a neustále se proměňuje. Také výklad uměleckého díla se zásadně proměnil, při jeho interpretaci je kladen důraz na proces vzniku a tato skutečnost přináší i proměnu pedagogických činností. Podle D. Kotlíkové se tu pro pedagoga otevírá cesta, kdy „*dějiny umění ztrácejí svou hodnotu zkamenělého seznamu děl, aby nabyly nových kvalit – zákem skutečně žitých akčních polí*“ (srov. KOTLÍKOVÁ in MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 21).

Umění odráží nejen objektivní, ale také subjektivní realitu, neboť na umělecké dílo se můžeme dívat jako na obraz objektivní reality zachycené v díle, ale i jako na obraz subjektivní reality zachycené v díle. Umělecký obraz skutečnosti má svoji objektivní a subjektivní stránku. Promítá se v něm vztah autora ke světu, je projekcí různých duševních obsahů autora, může být modelem a zobrazením určitého pojetí světa. Můžeme na něj hledět i jako na prostředek mezilidské komunikace, který umožňuje sdělování různých informací (srov. KULKA 2008: 18). Umělecké dílo se stává prostředkem vyjadřování například myšlenek, názorů, postojů, pocitů, prožitků. Člověk se prostřednictvím svých kognitivních schopností skrze umění ocitá v souvztažnosti k předmětům, které zná z běžného denního života, ale zde jsou mu předkládány pomocí specifických výrazových prostředků v jiných strukturách (srov. MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 8).

Jana Macháčková také odkazuje v obecném nastínění vztahu prostoru a umění na úvahu Jana Patočky, který prostor vnímá a chápe jako prostor neustále pořádaný (spatio ordinans), jeho středem je člověk se svým postojem k dalším objektům. Prostor je pak možné vykládat v rámci souboru různých strukturovaných vztahů (prostor veřejný, soukromý, profánní, sakrální apod.) Prostor je abstraktním pojmem, můžeme

jím označit místo odkazující k vzdálenosti či k oblastem vymezeným ve vztahu k danému objektu (někdy může být i jeho součástí). Tak jako sám autor vystaveného díla, autor sbírky či výstavy, i každý další z účastníků muzea nahlíží na objekt svým specifickým zrakem, vyhledává co nejpříjemnější tvary, linie, barevné či zvukové tóny, úhly, proporce, projevující se v rámci určité plochy a určitého prostoru (srov. MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 8). Rozmanité a mnohdy velmi komplikované zkušenosti vedou člověka ke zjednodušování komplikovaných struktur a abstrahují z nich to nejpodstatnější. Přirozeností lidského mozku je tendence informace o světě organizovat co možná nejjednodušeji. Navíc, přehledná schémata, do kterých lze získané informace seskupovat, ve většině lidí vyvolávají harmonický pocit shody se sebou samým, s okolním prostředím, či vyjadřují jejich touhu po sjednocení (srov. MACHÁČKOVÁ a kol. 2015: 8).

3.6 Tvořivé činnosti a jejich využití při přípravě programu

Tvořivé činnosti jsou důležitou součástí přípravy řetězového provázení. Přípravná setkání účastníků mohou probíhat v podobě tvořivých dílen, jak je to patrné například při realizaci řetězového provázení po objektech Národního památkového ústavu (Státní hrad Lipnice – čtyřdenní intenzivní přípravné setkání dětských průvodců, Státní zámek Jaroměřice nad Rokytnou – využití metod dramatické výchovy, Státní zámek Telč – opakované návštěvy zámku, setkání s kastelánem, přednášky o historii zámku a procvičování verbálních i neverbálních komunikačních dovedností; srov. HAVLŮJOVÁ, INDROVÁ, SVOBODA 2015: 143-179), anebo při realizaci řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové (srov. RAMDANOVÁ in ODRAZ 11/2015: 27), kde se při opakovaných přípravných setkáních dětských průvodců využívalo tvořivých metod literární či výtvarné výchovy.

Tvořivost je schopnost osobnosti jedince, která se uplatňuje v důsledku jeho životních podmínek. Je charakterizována bezprostředností, přirozeností a osobitostí. Uplatňují se v ní interakce všech zážitků subjektu. Jedná se o procesy nacházení řešení problémů, formování nových, původních a vhodných myšlenek, nápadů nebo hypotéz, jejich ověřování, modifikování a uvedení do praxe (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 294). Produkty tvořivosti mohou mít různou podobu, ať již verbální či neverbální, konkrétní,

ale i abstraktní. Tvořivost je protipólem k učení a je zaměřena k cílům, kterých člověk doposud nedosáhl, neboť jeho tvořivou činností vzniká něco nového (srov. ČÁP, MAREŠ 2001: 155). Tvořivá činnost je považována za nejvyšší, specificky lidský způsob řešení problému. Vede často k vyřešení určitého problému a k odstranění napětí, které tento problém doprovázelo. Rozeznáváme její dvě roviny, a to objektivní tvořivost, která se vyznačuje objektivní novostí, originalitou, a subjektivní tvořivost vztahující se k vlastní činnosti jedince a k jeho myšlení.

Účelem výchovy k tvořivosti je příprava jedince k plnohodnotnému bytí, která by měla zajistit jeho tvůrčí výkonnost, poskytnout mu orientaci v možnostech uplatnění tvořivých postupů v různých oblastech činností i v možnostech vlastního osobního rozvoje. Výchova k tvořivosti by měla dítěti umožnit prožít život plnohodnotným způsobem, prožít jej s radostí z vlastní tvořivosti a jejích výsledků. Tvořivost napomáhající chránit a uchovávat hodnoty stávající a dávající vzniknout hodnotám novým, umožňuje subjektu lépe se orientovat v okolním světě, pomáhá mu pochopit kulturní tradice či stanovovat a stabilizovat své vlastní životní cíle (srov. HLAVSA 1981: 42).

Za základní obsahový prvek výchovy k tvořivosti označuje Jaroslav Hlavsa kreativní situaci. Jedná se dle něj o situaci, jejímž výsledkem je tvůrčí produkt, a která má zároveň formativní vliv na tvůrčí subjekt (srov. HLAVSA 1981: 59). Rozlišujeme dva hlavní typy kreativních situací. Prvním je typ problémových situací, druhým pak typ situací s kreativními podněty. Problémové situace jsou předem připravené a mají již formulovaný cíl. Kreativní podněty jsou naproti tomu méně určité, jsou spíše námětem a pobídkou k tvorbě. Jedním z možných zdrojů kreativních podnětů je oblast umění. Z této oblasti přichází podněty se silným zážitkovým nábojem – může jím být například působení uměleckého díla nebo neobvyklá činnost (srov. HLAVSA 1981: 64-65).

Základní myšlenky, výchozí předpoklady a obecné zákonitosti metod výchovy k tvořivosti jsou podle Hlavsy různé a liší se svým provedením v praktickém konání. Pokud jsou uplatňovány souborně, v takzvaném komplexním kreativním programu (například návazně, stupňovitě, anebo kontrastně), dochází k jejich vyšší účinnosti, čímž je možno dosáhnout výsledného efektu výrazně převyšujícího prostá očekávání výsledků samostatně uplatňovaných metod. Hlavsa rovněž uvádí, že typickou společnou vlastností těchto metod je flexibilita. Při tvořivých činnostech obměňujeme dle potřeby používané náměty, zařazujeme další metody, využíváme náhodně vzniklých situací.

Aby tyto metody skutečně naplňovaly své cíle, je třeba s nimi pracovat pružně a dle potřeby je upravovat a dotvářet (srov. HLAVSA 1981: 80). Mezi prvky metod výchovy k tvořivosti řadíme například citlivější vnímání skutečnosti na základě dojmů esteticky, prožitkově a pocitově zabarvených, volné fantazijní tvoření, imaginační hru, uplatnění subjektivních přístupů, řešení problému v diskuzi v kolektivu, vědomé sledování zážitků a jejich expresi a další (srov. HLAVSA 1981: 82-83).

3.7 Typy učení v procesu přípravy a realizace řetězového provázení

3.7.1 Učení bezděčné a intencionální

Bezděčným učením v rámci muzea se zabývá P. Šobánková, považuje za něj „pouhou“ prohlídku expozice, kdy se návštěvník neúčastní žádného organizovaného programu a je „pouhým“ divákem. Za intencionální učení naopak považuje ty edukační procesy, které jsou plánované a mají určitý cíl. Tyto procesy jsou v muzejním prostředí připravovány nad rámec obvyklé prezentace sbírkových předmětů, a to nejlépe specialistou – muzejním pedagogem (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 38).

3.7.2 Autentické učení

Autentické učení, které cíleně využívá situací vzniklých propojením školní výuky s mimoškolním děním, je z pedagogického hlediska společným jmenovatelem níže uvedených didaktických postupů. Mezi efektivní metody aktivního učení patří například projektové vyučování, situační a místně zakotvené učení, různé postupy dramatické výchovy a výchovy prožitkem, komunitní učení, učení zážitkem, objektové učení, problémové učení, tvůrčí a badatelské projekty a umělecká a mediální tvorba. K rozvoji rozumových a sociálních dovedností žáků dochází při autentickém učení skrze reflexi jejich zkušeností. Mezi tyto zkušenosti řadí kolektiv autorů Havlůjová, Charvátová a Indrová například zkoumání a objevování, konstrukci názorů a konceptů, uplatňování kritického myšlení a analýzy informací, sdělování myšlenek a utváření

logických závěrů, spolupráci s druhými či řešení rozličných problémových úloh (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 61-62).

3.7.3 Efektivní metody aktivního učení

3.7.3.1 Učení zážitkem

Mezi tradiční aktivizující metody zkušenostního učení řadí zážitková pedagogika například různé typy her, dále dobrodružství, tvůrčí aktivity, anebo autentické vztahy s druhými (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 62). Tyto autorky navazují na Davida Kolba a jeho mínění, že samotný zážitek k učení nestačí – je třeba se z něj poučit (vědomě ho reflektovat, vyvodit z něj obecné závěry a ty následně ověřit v praxi). Nová zkušenost pak přináší a nabízí žákům další příležitost k učení (srov. KOLB in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 61-62). Havlůjová, Charvátová a Indrová uvádějí třífázový koncept procesu výchovy prožitkem „*naladění – prožitek – reflexe*“,“ kterého mimo jiné využívají různé druhy výchov (například výchova uměním (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 62).

3.7.3.2 Objektové učení

Koncept objektového učení vychází z didaktických principů, které se staly základem muzejní a galerijní edukace. V širším slova smyslu umožňují žákům smyslovou interakci s muzejními exponáty, navození a reflexi emocionálních zážitků či realizaci samostatné umělecké nebo badatelské činnosti (srov. HAVLŮJOVÁ, NAJBERT a kol. 2014: 77). Tyto procesy směřují následně ke zprostředkování i znovuobjevování kulturních hodnot shromážděných v muzejních sbírkách. V užším slova smyslu může být pojem objektové učení užíván pro označení učení z předmětů uchovávaných v muzejních sbírkách. A. Brabcová si všímá, že v pojetí širším (zejména v anglosaském kontextu) jsou zohledňovány veškeré hmotné artefakty, které tvoří součást kulturního dědictví (srov. BRABCOVÁ in HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 67). Objektové učení se osvědčilo jako vhodná cesta propojující formální vzdělávací cíle s interaktivní návštěvou muzejních či památkových institucí. Žáci se prostřednictvím analýzy objektu učí vnímat a reflektovat hodnoty „ukryté“ nejen ve sbírkových předmětech, ale i v obyčejných věcech či v historickém prostředí vůbec. Objektové učení předpokládá využití různých smyslových

a rozumových schopností k pozorování, k tvoření předpokladů, k třídění, hodnocení, posuzování a zpracovávání informací. Ty jsou následně používány k interpretaci vybraného artefaktu či místa (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 67)

3.7.3.3 Problémové učení

Problémové učení (učení prostřednictvím problémových úloh) patří mezi aktivizující metody výuky podporující tvořivé a samostatné myšlení žáků. Podstatou problémového učení je navození problémové situace (situace obsahující například neznámou skutečnost, obtíž, kterou nedokáže žák vyřešit jen s využitím stávajících poznatků). Je proto nucen k intenzivní myšlenkové činnosti a objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu. Problémové úkoly nebo otázky zadává žákům pedagog, který se ale do jisté míry vzdává své autoritativní role a stává se žákům především partnerem a rádcem. Jeho úkolem není vyřešit úlohu, anebo sdělit správné řešení, ale spíše facilitovat samostatnou aktivitu a tvořivost žáků a poskytovat jim zpětnou vazbu v procesu učení. Vhodné problémové úlohy by měly být otevřené, vycházet z reálných situací či na ně navazovat. Měly by být zajímavé, podněcující k uvažování, hledání, zkoumání, neboť tak motivují žáky k učení. Zároveň musí být řešitelné, (přiměřené věku a schopnostem žáků). (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 69-70).

3.7.3.4 Tvůrčí a badatelský projekt

Tvůrčí a badatelské projekty, podobně jako v případě problémové úlohy začínají otázkou, odpověď však předem obvykle nezná ani sám pedagog. Dochází zde k vytváření přirozených poznávacích situací, k jejichž zvládnutí je třeba (stejně tak v případě umění či vědy) soustředit síly na hlavní cíle a rozdělit hlavní činnosti do kratších, postupových etap. Podstatou tvůrčích a badatelských projektů je nejen individuálně reflektované zvažování nebo „znovuobjevování“ již známých informací, ale autentická produkce či objev zcela nových informací (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 71).

3.7.3.5 Komunitní učení

Komunitní učení je typ učení, při němž se žáci zapojují do činností důležitých pro místní společenství (komunitu). Jeho cílem je posílení společenské i mravní odpovědnosti žáků a rozvoj jejich občanské a politické gramotnosti. Komunitní učení se

odehrává v autentické spolupráci s různými zájmovými skupinami a jeho výsledkem by měla být smysluplná změna výchozího stavu. Projekty komunitního vzdělávání kolektiv autorek člení do čtyř fází. První fází je komunitní plánování, následuje fáze veřejné akce, poté fáze prezentace a reflexe výsledků učení a na závěr fáze komunitní oslavy (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 73). Iniciátorem komunitního projektu může být různý subjekt (od jednotlivce, přes neziskové organizace, školy až po například orgány místní samosprávy či dokonce orgány státní správy). Rozhodující roli (zejména v první, druhé a čtvrté fázi) hraje partnerská spolupráce všech zúčastněných stran působících v daném místě a svým jedinečným způsobem působících na veřejný prostor (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 73).

3.7.3.6 Metoda interpretace místního dědictví

Tento kolektiv autorek dále v souvislosti s komunitními projekty a kulturně historickým dědictvím zmiňuje metodu interpretace místního dědictví, o které soudí, že přispívá nejen k utváření hlubšího vztahu k místu, ve kterém žáci žijí, ale také k rozvoji pozitivních skutečností (například šetrné formy cestovního ruchu, obnova zdravého místního patriotismu). (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 73).

3.8 Didaktické prostředky a jejich využití

Při přípravě a realizaci řetězového provázení hrají didaktické prostředky důležitou úlohu pro zprostředkování obsahu muzea. P. Šobánková uvádí potřebu materiálních didaktických prostředků usnadňujících muzejní edukační proces díky zapojení co nejvíce lidských smyslů. Materiální didaktické prostředky dělí do pěti skupin. První skupinu tvoří učební pomůcky, kam řadí originální předměty a reálné skutečnosti. Do této kategorie patří přírodniny v původním stavu (například minerály), přírodniny upravené (například vycpaniny), lidské výtvořky a výrobky (například umělecká díla), jevy a děje (například fyzikální či chemické jevy). Do druhé skupiny didaktických prostředků pak řadí technické výukové prostředky, jako je vizuální a audiovizuální technika (například interaktivní tabule, datový projektory apod.). Třetí skupinu tvoří organizační a reprografická technika (například kopírovací technika či

počítačové sítě). Do čtvrté skupiny podle ní patří výukové prostory a jejich vybavení běžné či speciální. Do páté skupiny pak řadí vybavením pedagoga i účastníků zahrnující například psací nebo výtvarné potřeby, notebooky apod. (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 100-102).

V muzejní edukaci jsou využívány i další didaktické prostředky, jako jsou zvukové záznamy, statické modely, fotografie, mapy apod. Variantou klasických didaktických pomůcek jsou takzvané substituty – předměty, které nahrazují originální, k poškození náchylné exponáty (srov. ŠOBÁŇOVÁ 2012: 104-105). Patří sem kopie (nejčastěji kopie uměleckých děl, jedná se o opakování exponátu, které je provedeno stejnou technikou či materiálem, ale je vytvořeno jiným autorem). Dále jsou to faksimile (nejčastěji faksimile knih, jedná se o technicky vyrobené kopie zcela věrné předloze). Další variantou jsou reprodukce (nejčastěji se zhotovují prostřednictvím fotografie, mohou být dvojrozměrné, trojrozměrné, v různém měřítku ve vztahu k originálu). Dále sem patří odlitky (nejčastěji prováděné pomocí slepé formy, z otisku originálu do měkkého materiálu a jeho následného odlití). Další variantou jsou imitace (nejčastěji se jedná o předměty napodobující vnější podobu předmětu, přičemž postup jejich výroby není závazný). Další skupinou jsou rekonstrukce (nejčastěji jde o vytvoření napodobeniny (rekonstrukce) neexistujícího předmětu na základě jeho fragmentů (pokud se dochovaly), anebo na základě jiných dokladů).

Další variantou jsou modely (většinou se jedná o zmenšené znázornění předmětu, bývá často vyroben z téhož materiálu). Lze tak označit předlohu pro umělecké zpracování, vzor, schéma, zástupce reálného objektu, ať již zvětšeného, anebo zmenšeného (srov. ŠALOMOVÁ in VRABEC 2010: 306). V našem případě jej lze chápat jako nástroj či prostředek poznávání, formu obrazu reálné skutečnosti, zjednodušení zkoumané skutečnosti. Jedná se o objekt založený na analogickém vztahu s různou mírou abstrakce. Modely lze rozlišovat na izomorfní (shodující se s teorií ve všech svých strukturních vlastnostech) a homomorfní (shodující se s teorií pouze v některých strukturních vlastnostech). Model rovněž musí být věrnou reprodukcí těch vlastností, které jsou z hlediska zkoumání podstatné, musí zachovávat důležité parametry (srov. ŠALOMOVÁ in VRABEC 2010: 310).

Poslední skupinou didaktických prostředků jsou makety (nejčastěji se jedná o napodobeniny předmětu v jiném, než v originálním měřítku). Ke specifickým pomůckám muzejní edukace se řadí také muzejní kufřík. Muzejní kufřík může například

obsahovat nůžky, barvy, hlínu, multimediální nosiče, pracovní listy, substituty, hry, skládačky nebo stavebnice. Muzejní kufřík „aktivizuje návštěvníka a symbolizuje fakt, že v muzeu se nemusíme pouze dívat, ale že tam lze něco „dělat“, tedy tvořit a aktivně poznávat. Muzejní kufřík je přímou pobídkou k tvořivé aktivitě v muzeu“ (ŠOBÁŇOVÁ 2012: 106). Všech výše zmiňovaných didaktických prostředků může pedagog či sám dětský průvodce při přípravě i při samotné realizaci řetězového provázení využívat.

3.9 Reflexe muzejního edukačního programu

Reflexi jako obrácení myšlenek do sebe a do vlastních prožitků a jako hodnotící aktivitu využívající zpětné vazby informací k hledání širších významů souvislostí, považuje J. Kirchner za určující prvek procesu učení. Na přítomnosti reflexe odlišuje aktivity ústící ve výchovný charakter od aktivit, které mají spíše rekreační zaměření (srov. KIRCHNER: 107). Reflexi vnímá jako proces zpracování informací s přihlédnutím k tomu, co se událo. Reflexe podle něj učí nahlížet naše jednání a jeho působení prostřednictvím prožitku a vede k tomu, aby byl výsledný efekt sebepoznání i poznání druhých co možná největší. Reflexe také poskytuje čas a prostor k uvolněné výměně názorů s druhými, kteří mají obdobný zážitek z aktivity, kterou jsme prožili. J. Kirchner hovoří o nutném odstupu, s kterým reflexi provádíme, protože až s odstupem jsme schopni nezaujatě a racionálně hodnotit situace v širším kontextu (srov. KIRCHNER: 107). Pro proces záměrného učení je absence reflexe fatální, neboť snižuje dopad edukačního programu, a to jak v oblasti získávání znalostí a dovedností, tak zvláště při formování hodnot a postojů žáků (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 56).

Reflexe hraje důležitou roli v sebezkušenostním učení. Po ukončení určité činnosti se při ní ohlížíme zpět, hledáme souvislosti a vztahy mezi dílčími momenty, mezi výsledkem akce a činností jednotlivců a činností celé skupiny. Reflexe umožňuje zpřesnit význam prožitků, jejich uvedení do souvislostí, jejich přetavení do zážitku a ve zkušenost, kterou rozšiřujeme svůj zkušenostní základ. Reflexe také mimo jiné vede k tomu, abychom se naučili z různých prožitků činností co nejvíce a rozvíjeli tak svou osobnost. Reflexe je prostorem pro sdílení pocitů a zkušeností. Poskytuje zpětnou

vazbu, verbalizuje podstatné okamžiky akce, je příležitostí zaznamenání a zachycení zkušeností a dojmů, které by mohly ujít pozornosti. To, že prožitky z činnosti účastníci verbalizují, mívá pro jednotlivce i pro celou skupinu obrovský význam (srov. KIRCHNER 2009: 110). Reflexe dává celé skupině příležitost sledovat pokroky během vlastní činnosti, může se stát prostorem pro vyplavení skrytých problémů, čímž předchází vytvoření možných bloků. Reflexe rovněž poskytuje čas a prostor k učení se naslouchání, pravidlům diskuze a toleranci.

J. Kirchner klade důraz na přítomnost reflexe při efektivní edukační činnosti. Reflexe by podle něj měla být pevnou součástí každého připravovaného programu, na které bychom si měli dát zvláště záležet, neboť konec události zabarvuje a poznamenává vzpomínku na událost a determinují naši budoucí ochotu do podobných situací vstupovat. Při koncipování edukačních programů je podle něj třeba dbát na promyšlenost a stavbu reflexe, jen tak lze nabyté zkušenosti efektivně využít k dalšímu jednání jedinců i celé skupiny (srov. KIRCHNER 2009: 108-109).

O zařazení reflexe je nutné uvažovat již při samotné přípravě edukačního programu poté, co zařadíme aktivity vedoucí k dosažení hlavního cíle programu. Zde je třeba vycházet z náročnosti jednotlivých částí. J. Kirchner doporučuje zařazení reflexe po náročnějších aktivitách, které vyžadují kognitivní pocitové stránky a stránky tvořivosti. Někdy ji doporučuje zařadit ihned po skončení aktivity (pokud je vše ještě v živé paměti), jindy ji doporučuje zařadit s odstupem. Oba způsoby je v případě delších programů možné kombinovat. Dlouhodobé projektové aktivity si mohou vyžádat i několikrát opakovanou reflexi. Ta hodnotí vždy výsledky činností buď z uplynulého úseku projektu, anebo se s odstupem času vrací k tomu, které zkušenosti se v dalším životě žáků ukázaly jako nosné (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 57). Významu fáze hodnocení si všímá také J. Pávková, důraz klade na pozitivní hodnocení, pedagog by podle ní měl vyzvedávat spíše úspěch než neúspěch, oceňovat snahu a úsilí účastníků. Pozornost v hodnocení by měla být zaměřena i na jednotlivé dílčí pokroky (srov. PÁVKOVÁ 2014: 100-101).

Pro reflexi doporučuje J. Kirchner klidné místo navozující pocit harmonie a pohody. Jako důležité vnímá, aby skupina cítila jakousi svou uzavřenost a intimitu, ve které mají všichni stejnou pozici vůči ostatním (doporučuje například kruhovou formaci, srov. KIRCHNER 2009: 111).

3.10 Skupina a její facilitace v procesu přípravy a realizace programu

Skupina dětských průvodců vytváří při řetězovém provázení pomyslný řetěz, ve kterém jednotlivé části do sebe pevně zapadají. Dětský průvodce vystupuje při provázení jednak sám za sebe, jednak je součástí úzce spolupracující skupiny. Proto je důležité zaměřit se na problematiku skupiny a její facilitace v průběhu přípravy provázení i při provázení samotném. Skupinovou dynamikou jsou označovány procesy a síly, které v rámci skupiny působí, a ovlivňují chování a jednání jejích členů, utváří atmosféru panující ve skupině. Skupinovou dynamiku vytvářejí osobnosti členů skupiny, jejich vzájemné interakce a jejich vztahy. Ve svém výsledku pak skupinová dynamika může vést ke změně chování a prožívání členů skupiny. Skupina významně ovlivňuje chování jednotlivce. Pod tímto pojmem J. Kirchner uvádí určitý počet lidí, kteří vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako jejího člena, jejich interakce trvá delší dobu, mezi jejími členy vznikají různé vztahy, vytváří si vlastní normy, role a očekávání. Skupina má rovněž vědomí společného cíle či účelu (srov. KIRCHNER 2009: 103).

Výhodou malých skupin je vzájemné lepší poznávání se, ovlivňování se, komunikace tváří v tvář. V malé skupině má pedagog zároveň dostatek možností a příležitostí k individuálnímu působení na jednotlivé členy skupiny. Snahu o individualizaci výchovného působení považuje J. Pávková za jeden ze současných trendů. Dalším je podle ní vytváření různorodých, heterogenních výchovných skupin (diverzita ve vztahu k pohlaví, věku). Výhodou heterogenních skupin jsou podle Pávkové rozmanitost sociálních vztahů, učení mladších od starších, vzájemná pomoc, působení přirozených vzorů. Heterogenní skupiny jsou podle ní přirozenou součástí lidského života. Pokud to podmínky dovolují, je podle ní žádoucí pracovat právě s heterogenními skupinami (srov. PÁVKOVÁ 2014: 113-114). Na základě norem a cílů je skupina vedena či řízena tak, aby její členové měli zájem na dosažení cílů a dodržování norem. Pro zdar celého procesu je rovněž potřebná motivace. Pro aktivity zaměřené edukačním směrem a prováděné ve skupině je nutná osoba, která činnosti vede a řídí. J. Kirchner ji označuje pojmem facilitátor (srov. KIRCHNER 2009: 103).

Význam slova facilitace je etymologicky odvozen z latinského *facilitas* (snadnost, lehkost). Facilitace tedy znamená usnadňování. Facilitátor je osobou, která pomáhá v procesu skupinové dynamiky, a která usnadňuje proces získávání informací

a jejich vřazování do kontextu předešlých zkušeností. Facilitátor by na sebe neměl strhávat pozornost členů skupiny, měl by být trpělivý a nenápadný. Podle potřeb by si měl umět vhodnými prostředky získat a udržet pozornost členů skupiny, měl by poskytovat i přijímat zpětnou vazbu. Měl by umět aktivně naslouchat i komunikovat, klást dovedně otázky a povzbuzovat skupinu k diskuzi. Měl by být empatický, aby včas rozpoznal případné problémy ve skupině. Jeho hlavním úkolem by mělo být stimulování pozitivních jevů ve skupině a jejich směřování ke konstruktivnímu řešení úkolů. Zároveň by jako nezaújatý pozorovatel měl umět pojmenovat vzniklé situace a předcházet konfliktům ve skupině. V případě vzniku konfliktu by ho měl pomáhat různými způsoby řešit, a to bez kritizování pocitů a myšlenek členů skupiny, bez přímého návrhu řešení či rozhodování za skupinu (srov. KIRCHNER 2009: 105). Provádění reflexe patří k nejobtížnějším dovednostem facilitátora. Dobrý facilitátor umí vytěžit užitečné i z nepovedené činnosti, na příkladu chyby umí rozkrýt a pojmenovat nedostatečnost skupinových procesů a navodit cestu ke změně.

3.11 Participace dětských účastníků na přípravě a realizaci programu

Při přípravě řetězového provázení i při jeho samotné realizaci je důležitým činitelem participace dětských účastníků. *„Participace se týká nejen jednotlivce ve vztahu k sobě samému, kdy jde o hledání smyslu života, cílů, prostředků k jejich dosažení, ale také vztahu ke společnosti či životnímu prostředí, kdy se člověk vydá cestou nelhostejnosti.“* (KAPLÁNEK, M. 2017: 158). Michal Kaplánek rovněž odkazuje na slova Horsta Opaschowského: *„Pokud se participace a participativní myšlení stane přirozenou součástí života člověka v jeho volném čase, dá se předpokládat, že se prolne do celkového přístupu jedince k životu“* (OPASCHOWSKI in KAPLÁNEK, M. 2017: 158). Takto rozvinutá schopnost participace dle Opaschowského vede ke schopnosti kriticky reagovat a přijímat odpovědnost nejen za svůj život, ale i za život druhých. Při výchově k participaci je třeba mít na zřeteli různé skutečnosti, a to například vývojový stupeň dítěte jednak z hlediska jeho fyzického, tak i duševního vývoje, dále jeho případné předchozí zkušenosti s participací, od kterých se odvíjí další rozvíjení participačních snah. V neposlední řadě uvádí M. Kaplánek jako důležitý faktor participační pedagogiky rovněž osobnostní předpoklady a zkušenosti

pedagoga, jenž dítě doprovází. Dítě má mít možnost zapojit se do procesu, ve kterém je motivováno samostatně kriticky myslet, samostatně formovat vlastní úsudek, má možnost svobodného výběru, zvažování a plánování činností i možnost tento svobodný výběr realizovat bez hrozby postihu za nevhodnou volbu či snad dokonce za volbu chybnou (srov. KAPLÁNEK 2017: 159).

3.12 Specifické časové možnosti volnočasového zájmového vzdělávání

V. Spousta poukazuje na skutečnost, že většina muzeopedagogických aktivit se zakládá ve volném čase a je vhodnou náplní volného času. Tyto aktivity podle něj mohou jednak významně ovlivňovat a motivovat formy edukační práce ve volném čase, a naopak, ve volném čase mohou vznikat předpoklady pro další muzeopedagogické činnosti. Podle něj obě tyto výše uvedené pedagogické disciplíny, muzejní pedagogika a pedagogika volného času, spolu těsně souvisejí a jejich hlubší spolupráce vede nejen k prospěšnému rozvoji dětí a mládeže, ale i celé společnosti (srov. SPOUSTA 1996: 72). Obě výše zmíněné pedagogiky využívají podobných metod autentického učení v průběhu edukačních procesů, podobných metod aktivního učení, a to at' například učení zážitkem, objektové učení, problémové učení, tvůrčí a badatelský projekt, komunitní učení či různé metody interpretace místního dědictví, obě rozvíjí tvořivost v uměleckých oblastech. Participace dětí a mládeže je rovněž důležitou součástí edukačních procesů uskutečňovaných v obou pedagogických disciplínách.

Specifické časové možnosti volnočasového zájmového vzdělávání jsou rovněž pro realizaci řetězového provázení přínosné, neboť vyplývají z možností upravit si dle potřeby jak termíny, tak časový rozsah jednotlivých setkání, pro individuální potřeby činností (srov. KAPLÁNEK a kol. 2017: 127). J. Pávková přirovnává volnočasové zájmové vzdělávání k cílevědomému probouzení, uspokojování a rozvíjení zájmů i schopností. V těchto činnostech dochází k naplňování důležitých potřeb, jako jsou „*potřeby poznávání, seberealizace, příslušnosti k sociální skupině, sociálních kontaktů, potřeby pohybu*“ (srov. PÁVKOVÁ 2014: 66) Při vhodném pedagogickém ovlivňování podle ní dochází k postupnému vývoji zájmů, a to od zájmů povrchních, širokých, často nahodilých k zájmům hlubší povahy, k zájmům trvalejším a již specializovanějším (srov. PÁVKOVÁ 2014: 85).

Vedle muzejní animace je možné při řetězovém provázení současně využívat i animaci v pojetí pedagogiky volného času. „*Ve volnočasovém pojetí je animace metoda, „která pozitivně ovlivňuje duchovní a tělesný vývoj osobnosti v dobře sladěném poměru její schopnosti (talentu) a potřeb, přičemž cílem je stále a výhradně jedinec.“*“ (srov. VÁŽANSKÝ, 1992: 88). Pojem animace má svůj etymologický základ v latinském výrazu „anima“ (duše). Do českého jazyka bychom ho mohli překládat jako „oduševňování“. Michal Kaplánek také odkazuje na možné chápání duše jako ekvivalentu pro život, proto udává možný překlad „oživení, naplnění životem nebo duchem“ (srov. KAPLÁNEK 2012: 120). O zavedení pojmu animace do pedagogiky volného času se v Německu zasloužil H. Opaschowski. Převzal principy francouzské sociálně-kulturní animace, která vychází z předpokladu, že v každém člověku dřímá tvořivý potenciál, který může být objeven, může vydávat bohaté plody a může tak přispět k pozitivním změnám ve společnosti (srov. KAPLÁNEK 2012: 120-121). H. Opaschowski definoval animaci jako nedirektivní motivaci, podněcování a podporu, která umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě (srov. KAPLÁNEK 2012: 122). Svou myšlenku H. Opaschowski rozpracoval do devíti pilířů, které následně prohlásil za principy pedagogiky volného času. Těchto devět pilířů zahrnuje nenucenost, dobrovolnost, možnost svobodného rozhodnutí, samostatné rozvržení času, možnost iniciativy, možnost výběru, otevřenost, dostupnost a přitažlivost. Na těchto principech lze vystavět projekt řetězového provázení, neboť vyjadřují jeho nedirektivní podstatu.

Zásady animace ve výchovném procesu z kontextu křesťanské filosofie a kultury rozpracovali Mario Pollo a Riccardo Tonelli, kteří rovněž vycházeli z kořenů francouzské sociálně-kulturní animace. Tato výchovná koncepce nazývaná kulturní animace je definována jako způsob života a postoj vedený láskou k životu, jejím hlavním rysem je víra v možnost rozvoje každého člověka i společnosti v duchu rozvoje poznání, odkud vycházím a kam směřuji. Důraz klade zejména na osvobození člověka a na vzájemnost výchovného vztahu mezi mladým člověkem a jeho vychovatelem. Kulturní animace se v praktickém životě věnuje rozvíjení čtyř výchovných principů. Jsou jimi zralé přijetí světa mládeže (kladoucí osobnostní nároky na vychovatele), utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou (kladoucí důraz na vztahovou a komunikační kompetenci vychovatele a víru ve skryté dobré jádro každého člověka, které lze objevit a rozvíjet), rozvoj skupiny jako výchovného prostředí (klade

důraz na rozvoj skupiny jako otevřeného prostředí, které pozitivně formuje) a strategicko-kritický model plánování výchovného procesu složený z analýzy situace, stanovení cílů, zpracování itineráře, realizace a evaluace (srov. KAPLÁNEK 2012: 124-125). Všechny těchto skutečností vycházejících z principů pedagogiky volného času lze při realizaci řetězového provázení vhodně využívat.

Jak již bylo výše uvedeno, muzejní pedagogika a pedagogika volného času toho mají mnoho společného a účinnou spoluprací mohou realizovat autentickou interakci, která může pozitivně ovlivňovat a proměňovat svět kolem nás. Důležitým aspektem spolupráce je svoboda ve smyslu svobodného otevřeného prostředí, ve kterém se muzejní i volnočasová edukace odehrávají. Z. Poláková uvádí skutečnost, že muzea vytváří velmi přitažlivé a kvalitní podmínky a ponechávají účastníkům možnost svobodné volby, zda tuto výzvu přijmout (srov. POLÁKOVÁ 2010: 10). V roce 1976 formuloval Horst W. Opaschowski cíl pedagogiky volného času (srov. KAPLÁNEK 2011: 43). Podle něj je cílem pedagogiky volného času *„proměňovat časové úseky našeho života, které nám umožňují svobodně volit, rozhodovat se a jednat, v čas, v němž skutečně svobodně jednáme, rozhodujeme se a volíme, a tak dosáhneme relativní autonomie jedince ve společnosti.“* (srov. KAPLÁNEK 2011: 43). Relativní autonomii Opaschowski chápal jako schopnost jedince být rezistentní vůči vnějším tlakům, být nezávislý a schopný změny, umět využívat možností výběru, aktivně se podílet na vytváření životního prostředí. Byl přesvědčen, že relativní autonomie jedince ve společnosti je možné dosáhnout, pokud výchova ve volném čase směřuje k dosažení sociální, kulturní, kreativní a komunikativní kompetence. Na dosažení těchto čtyř kompetencí podle Opaschowského (srov. KAPLÁNEK 2011: 43) lze zaměřit řadu nejrůznějších dílčích aktivit při přípravě i realizaci řetězového provázení. Právě zařazením získávání „volnočasové kompetence“ mezi edukační cíle řetězového provázení může pedagogika volného času významně obohatit výchovné snahy muzejní pedagogiky.

4 Řetězové provázení – praktické příklady

V této kapitole budou blíže představeny čtyři projekty řetězového provázení po historických objektech ve správě Národního památkového ústavu (státní hrad Lipnice, státní zámky Jaroměřice nad Rokytnou, Telč a Náměšť nad Oslavou) realizované v letech 2013-2014 Národním památkovým ústavem ve spolupráci s místními základními školami. Pro srovnání zde budou představeny také dva projekty vzniklé ve spolupráci muzea a školy, a to projekt řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové realizovaný v letech 2015-2016 a projekt řetězového provázení po dolních Roztokách realizovaný ve školním roce 2017/18, na kterých spolupracovalo Středočeské muzeum v Roztokách a Základní škola Roztoky.

4.1 Řetězové provázení 4x jinak – Národní památkový ústav

Autorkou tohoto projektu byla MgA. Naďa Rezková Příbylová. Hlavními koordinátory projektu pak byli pracovníci Národního památkového ústavu na státních zámcích Telč, Jaroměřice nad Rokytnou, Náměšť nad Oslavou a na státním hradě Lipnice. Účastníky projektu na státním zámku Telč se stalo 15 žáků (ve věku 15 let) ze ZŠ Hradecká (zapsaných k plnění volitelného předmětu Mladý historik) a 34 žáků (z devátých ročníků) ze ZŠ Masarykova. Na státním zámku Jaroměřice nad Rokytnou se projektu účastnilo 16 žáků (ve věku 7-13 let) ze ZŠ Otokara Březiny v Jaroměřicích nad Rokytnou (členů dramatického kroužku). Na státním zámku Náměšť nad Oslavou se projektu účastnilo 26 žáků (z devátého ročníku) ze ZŠ J. A. Komenského v Náměšti nad Oslavou. Na státním hradě Lipnice se projektu účastnilo 12 žáků z devátého ročníku a čtyři žáci z pátého ročníku ze ZŠ Lipnice nad Sázavou. Na státním zámku Telč se u ZŠ Hradecká jednalo o celoroční projekt, u ZŠ Masarykova o čtyřměsíční projekt. Na státním zámku Jaroměřice nad Rokytnou se jednalo o celoroční projekt. Na státním zámku Náměšť nad Oslavou se jednalo o čtyřměsíční projekt. Na státním hradě Lipnice projekt probíhal ve dnech 2. - 6. června 2014.

Autorka jako hlavní cíle projektu uvádí: *„umožnit žákům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti, vést žáky ke komunikaci a odpovědnému chování, podpořit schopnost žáků spolupracovat a respektovat práci*

a úspěchy vlastní i druhých, podněcovat žáky k tvořivému myšlení a logickému uvažování, rozvíjet vnímavost žáků a vztah ke kulturnímu a historickému dědictví, motivovat žáky k celoživotnímu učení“ (HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 146). Výsledkem aktivit se stala podpora průvodcovské služby na jednotlivých památkových objektech. Během realizace projektu jeho účastníci pracovali s různými materiály a pomůckami, jako byly například průvodcovské texty, historická dokumentace k jednotlivým památkovým objektům, kostýmy (Státní zámek Jaroměřice nad Rokytinou), pomůcky k jednotlivým setkáním (například Tajemství písma, Středověká kuchyně, Architektura hradu atd.).

4.1.1 Obsah a průběh projektu

Tento projekt probíhal v rozmezí dvou let na čtyřech historických památkově chráněných objektech v různé časové dotaci a pro různé skupiny účastníků. V případě státního zámku Jaroměřice nad Rokytinou se jednalo o přípravu a realizaci řetězového provázení s věkově heterogenní skupinou účastníků navštěvujících zájmový kroužek a projekt byl realizován částečně v jejich volném čase, v ostatních případech se jednalo o přípravu a realizaci projektu řetězového provázení převážně věkově homogenními skupinami a v době školního vyučování.

4.1.1.1 Státní zámek Telč

Projekt zde probíhal pod názvem *Osvědčená tradice*. Telčský zámek má s řetězovým provázením několikaleté zkušenosti, projektu se účastnili žáci devátých ročníků ze Základní školy Masarykova a Základní školy Hradecká v Telči. Žáci ze Základní školy Hradecká se na roli průvodců připravovali v rámci povinně volitelného předmětu. Žáci ze Základní školy Masarykova se přípravě věnovali v rámci výuky Českého jazyka i ve svém volném čase. Zdejší model řetězového provázení se blíží tradičně vedeným prohlídkám po památkovém objektu, průvodcovské texty jsou téměř shodné se sylabem prohlídkové trasy. Maximálně třináct žáků vytvořilo skupinu, která procházela s návštěvníky po prohlídkové trase. V jednotlivých místnostech se žáci ve výkladu střídali, každý z průvodců měl připraven jeden až tři vstupy. Skupinu dětských průvodců na trase provázel pracovník památkového objektu, který zpřístupňoval

prostory památkového objektu, doplňoval případně výklad žáků, či byl schopen nahradit chybějícího žáka (například z důvodu nemoci). Součástí přípravy žáků bylo nejen učení průvodcovských textů, ale i opakované návštěvy zámku, setkání s kastelánem, přednášky o historii zámku a procvičování verbálních i neverbálních komunikačních dovedností. V přípravě na řetězové provázení se využívalo metod autentického učení v prostoru historického objektu, dále metod aktivního učení výše uvedených v teoretické části této práce, jako jsou *objektové učení* (práce se sbírkovými předměty na průvodcovské trase), *učení zážitkem* (svůj zážitek, prožitek a zkušenost ze setkání s kastelánem a s historickým objektem účastníci následně přetavili do rolí průvodců), *problémové učení* (situace obsahující neznámé skutečnosti, které při tvorbě textů žáci zjišťovali), *komunitní učení* (jednalo se o činnost důležitou pro místní společenství) a v neposlední řadě *metoda interpretace místního dědictví*. Svou tvořivost účastníci projektu rozvíjeli, když tvořivě pracovali na úpravě průvodcovských textů (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 147-158).

4.1.1.2 Státní zámek Jaroměřice nad Rokytnou

Projekt zde probíhal pod názvem *Věk neomezuje*. Na státním zámku v Jaroměřicích nad Rokytnou probíhalo řetězové provázení poprvé. Účastnili se ho žáci ve věku 7 až 12 let ze zájmového dramatického kroužku *Divadélko na nitce* z místní základní školy. Příprava řetězového provázení zde měla odlišný přístup v přípravě žáků, ta probíhala metodami dramatické výchovy. Důvodem byla mimo jiné i zkušenost zámku s podobným typem provázení realizovaným v minulosti místním divadelním spolkem. Tento přístup umožnil při realizaci provázení využít kostýmy. Rovněž vlastní zpracování průvodcovského textu vycházelo z principů dramatické výchovy, probíhalo v duchu tvorby divadelního scénáře a umožnilo vytvořit texty a scénář šité „na tělo“ jednotlivým dětským průvodcům. Při přípravě řetězového provázení byl kladen důraz na přirozenost dětského projevu. Prohlídku zprostředkovali pouze dětské průvodce, přítomni byli vždy dva až tři pedagogové a jedna pracovnice památkového objektu. Návštěvníci zámku procházeli jeho sály, v nichž dětské kostýmované průvodce mezi sebou vedli dialog o historii zámku, jeho majitelích a jejich vlastnostech a zálibách, rozmlouvali o stravě či o hygieně v době baroka, hráli na hudební nástroje či tančili dobový tanec. V přípravě na řetězové provázení se opět využívalo metod autentického učení v prostoru historického objektu, dále metod aktivního učení výše uvedených

v teoretické části této práce, jako jsou objektové učení (práce se sbírkovými předměty na průvodcovské trase), učení zážitkem, komunitní učení (jednalo se o činnost důležitou pro místní společenství) a v neposlední řadě metoda interpretace místního dědictví. Svou tvořivost účastníci projektu rozvíjeli, když tvořivě pracovali na úpravě průvodcovských textů. Zajímavé je spojení literární výchovy s metodami dramatické výchovy a s využitím prostoru k tanci a hře na hudební nástroj. V závěru přípravy se konalo intenzivní setkání dětských průvodců. Samotná realizace řetězového provázení trvala šest dnů (každý den dvě prohlídky dopoledne a jedna odpoledne) a kladla důraz na fungování celé skupiny, jednalo se tedy o velmi intenzivní zážitek i o společné prožití role průvodců na kulturně historickém objektu (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 165-172).

4.1.1.3 Státní zámek Náměšť nad Oslavou

Projekt zde probíhal pod názvem *Společenská událost*. Na státním zámku v Náměšti nad Oslavou se s řetězovým provázením návštěvníci setkávají již řadu let. Od počátku se ho výhradně účastní žáci devátého ročníku, pro které je projekt zároveň slavnostním vyvrcholením školní docházky na základní škole. Zdejší model provázení je srovnatelný s tradičním pojetím prohlídek, je podobný provázení na státním zámku v Telči. Průvodcovské texty se zde rovněž příliš nelišily od sylabu prohlídkové trasy a byly z důvodu vyváženosti výkladu žákům přiděleny podle jejich komunikačních a intelektových schopností. Odlišná byla ale organizace prohlídky, návštěvníky zde stále doprovázel pracovník památkového objektu. Dětské průvodce s návštěvníky prohlídkovou trasou neprocházeli, ale byli individuálně, anebo ve dvojicích rozmístěni v jednotlivých místnostech a návštěvníkům podávali výklad. V případě nepřítomnosti žáka (například z důvodu nemoci) výklad podal pracovník památkového objektu. Část přípravy na provázení byla realizována v hodinách dějepisu, část přípravy se odehrávala ve volném čase žáků. Příprava na provázení zahrnovala přednášku o historii zámku, prohlídky zámku a kladla důraz na práci s texty a rozvíjení komunikačních dovedností. V přípravě na řetězové provázení se opět využívalo metod autentického učení v prostoru historického objektu, dále metod aktivního učení výše uvedených v teoretické části této práce, jako jsou objektové učení (práce se sbírkovými předměty na průvodcovské trase), učení zážitkem, problémové učení (situace obsahující neznámé skutečnosti, které při tvorbě textů žáci zjišťovali), komunitní učení (jednalo se o činnost

důležitou pro místní společenství) a metoda interpretace místního dědictví. Účastníci projektu pracovali s průvodcovskými texty, ty jim byly připraveny a přiděleny, mohli si je ale dále různě upravovat (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 159-164).

4.1.1.4 Státní hrad Lipnice

Projekt zde probíhal pod názvem *Text není podmínkou*. Státní hrad Lipnice se stal místem řetězového provázení poprvé. Výhodou tohoto objektu jsou prohlídky bez průvodce, kdy se návštěvníci mohou po památkovém objektu pohybovat volně dle svých možností, zájmů a potřeb. Příprava žáků se značně lišila od příprav na ostatních objektech a byla založena na praktických činnostech, objektovém a zážitkovém učení. Probíhala v rámci vyučování přímo na hradě, a to po čtyři dny před samotným provázením. Prostřednictvím tvořivých dílen na různých částech hradu byli žáci vedeni tak, aby na základě vlastních prožitků a zkušeností byli schopni zprostředkovat návštěvníkům informace o životě na středověkém šlechtickém sídle. Důležitá byla skutečnost, že žáci neměli k dispozici žádné průvodcovské texty, kterým by se učili zpaměti, a jejich výklad tak nebyl svazován naučeným textem, ale měl formu dialogu s návštěvníky. Řetězové provázení probíhalo jedno dopoledne a bylo určeno především žákům místní základní školy. Na pěti stanovištích, s podporou didaktických materiálů (například replik dobových předmětů denní potřeby) a autentického prostředí, přiblížily dvojice či trojice dětských průvodců svým mladším spolužákům život na hradě v době panování císaře Karla IV. V přípravě na řetězové provázení se využívalo metod autentického učení v prostoru historického objektu, dále metod aktivního učení výše uvedených v teoretické části této práce, jako jsou objektové učení (práce se sbírkovými předměty na průvodcovské trase či s jejich substituty při jednotlivých dílnách), učení zážitkem (důraz na dobrodružství, zážitek, prožitek a zkušenost), problémové učení (situace obsahující neznámé skutečnosti, které účastníci sami zjišťovali), komunitní učení (jednalo se o činnost důležitou pro místní společenství) a v neposlední řadě opět metoda interpretace místního dědictví. Svou tvořivost účastníci projektu rozvíjeli, když tvořivě pracovali na praktických úkolech a všemi smysly prožívali historický objekt (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 173-177).

4.2 Řetězové provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové

Autorkami tohoto projektu byly Mgr. Magdaléna Jelínková Ťupová a Bc. Jitka Ramdanová, DiS., které byly zároveň jeho hlavními koordinátorkami. V tomto případě se jednalo o spolupráci muzea a základní školy, o spolupráci lektorky Středočeského muzea v Roztokách a pedagožky Základní školy Roztoky působící zde jako vychovatelka a vedoucí volnočasového zájmového kroužku *Putování*. Účastníky projektu bylo 10 členů zájmového kroužku *Putování* působícího při místní škole. Jednalo se o současné žáky školy (ve věku 7-15 let) i o její bývalé žáky (nyní studenty víceletých gymnázií ve věku 12-16 let). Setkání se účastnil i další z vedoucích kroužku, student oboru Dějiny umění na Univerzitě Karlově. Projekt byl rozložen do období srpna 2015 až června 2016. Místem konání projektových aktivit bylo Středočeské muzeum v Roztokách a jeho blízké okolí.

Hlavními cíli projektu bylo:

- rozvíjet vnímavost dětských průvodců a jejich vztah ke kulturnímu a historickému dědictví;
- umožnit dětským průvodcům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti;
- podněcovat dětské průvodce k tvořivosti v myšlení i v konání;
- vést dětské průvodce k aktivní komunikaci s druhými;
- podpořit schopnost dětských průvodců spolupracovat a vážit si práce a úspěchů vlastní i druhých;
- motivovat dětské průvodce k participaci na dění v našem regionu.

4.2.1 Obsah a průběh projektu

Jednalo se o projekt řetězového provázení dětskými průvodci po Ateliéru Zdenky Braunerové. Dětské průvodce provázeli žáky mateřských škol v Roztokách, žáky Základní školy Roztoky, žáky partnerských škol i širší veřejnost. Řetězové provázení se uskutečnilo v rámci slavností pořádaných k příležitosti oslav státního svátku dne 28. října 2015. V jarních měsících následujícího roku se navíc ještě uskutečnily mimořádné prohlídky pořádané k příležitosti návštěv žáků z partnerských základních škol v polské Skawině a v Popradu. Výstupem projektu bylo portfolio dětského

průvodce, které si zakládal každý z dětských účastníků a postupně ho doplňoval při jednotlivých setkáních. Dalším výstupem byla výstava dětských prací vzniklých při tvořivých dílnách. Posledním výstupem bylo uskutečnění samotného řetězové provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové. Mezi materiály a pomůcky používané při přípravě a realizaci řetězového provázení patřily vlastní vytvořené průvodcovské texty, historická dokumentace k osobnosti Zdenky Braunerové, kroniky, mapy, písemnosti a další materiály dostupné v archivu Středočeského muzea v Roztokách (jednalo se především o dopisy a deníky Zdenky Braunerové, sborníky Středočeského muzea v Roztokách a o sbírkové předměty muzea). Z beletrie se pracovalo například s tituly: František Kožík – *Na křídlech větrného mlýna*, *Neklidné babí léto*, Milena Lenderová – *Zdenka Braunerová*, Martin Šámal – *Cestovní deník Zdenky Braunerové*, Marcela Šášinková – *Vily v Tichém údolí*. Při provázení byly využity také oděvní doplňky (slovácký lidový kroj, klobouky, motýlek pro chlapce). Využívány byly rovněž pomůcky k jednotlivým činnostem (například tvořivé dílny Ex libris, Život ve mlýně, Ateliér apod.)

Popis programu Řetězové provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové

Podrobné obsahy apod. projektu jsou uvedeny a rozepsány v přehledové tabulce.²

Měsíc	Typ setkání	Aktivita	Cíl aktivity a jeho vazba na RVP
Květen 2015	<i>Přípravné setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 1 hodina, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- analýza poznatků, rozdělení úkolů, zjištění, sběr materiálu</i>	
Červen 2015	<i>Přípravné setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 1 hodina, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- analýza poznatků, rozdělení úkolů, zjištění, sběr materiálu, tvorba plánu, oslovení zájemců z řad členů kroužku Putování</i>	

² *Modrým písmem jsou uváděna setkání dospělých účastníků projektu. Černým písmem jsou uváděna společná setkání všech účastníků projektu.*

Srpen 2015	<i>Setkání autorů a koordinátorů projektu ze spolupracujících institucí, 2 hodiny, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- analýza poznatků, zjištění, sběr materiálu, tvorba plánu, příprava činností, výběr a příprava materiálů k tvořivým činnostem</i>	
	Pětidenní setkání dětských průvodců, vždy 9-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách	Návštěva Ateliéru	Seznámit se s prohlídkovou trasou, vytvořit si představu o Zdence, její rodině a jejích blízkých.
		Návštěva muzea	Seznámit se s muzeem, jeho historií i současností, porozumět pojmu kulturně historické dědictví.
		Společné hry	Procvičit komunikační dovednosti, vnímat umění kolem sebe.
		Společný oběd	Vzájemně se lépe poznat, prožít muzeum všemi smysly.
		Tvořivé výtvarné dílny	Vytvořit si představu o Zdence a její tvorbě v jednotlivých údobích jejího života.
		Příprava a tvorba průvodcovských textů, jejich hlasité čtení	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text, posílit rétorické dovednosti.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, MuV, EV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
Září 2015	Dvě nedělní setkání dětských průvodců, vždy 9-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách	Seznámení se s dalšími pracovišti muzea	Vytvořit si představu o době Zdenky Braunerové, lépe poznat místo, kde žiji.
		Společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
		Společné obědy	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním.
		Tvorba textů a práce s nimi	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text a upevnit ho, procvičit rétorické dovednosti.
		Tvořivé činnosti	Vyzkoušet tradiční i netradiční výtvarné techniky.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, MuV, EV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
Říjen	Nedělní setkání dětských průvodců,	Tvorba textů a práce s nimi	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text.

2015	9-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách	Společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
		Společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním.
		Provázení „nanečisto“	Orientovat se v prostoru, upevnit text, procvičit komunikační dovednosti, motivovat sebe i druhé k pozitivnímu výkonu.
	Realizace řetězového provázení pro žáky ZŠ a MŠ Roztoky 4 provázení (cca. 60 min) po Ateliéru	Řetězové provázení	Uplatnit získané znalosti a dovednosti.
	Realizace řetězového provázení k příležitosti slavností oslav 28. října spojená se Slavností dětských průvodců, 4 provázení (cca. 60 min) po Ateliéru +1 hodina (slavnost) ve Středočeském muzeu v Roztokách	Řetězové provázení a Slavnost průvodců (závěrečné zhodnocení provázení, ústní reflexe, poděkování a rozloučení se všemi účastníky, předání průvodcovských listů)	Uplatnit získané znalosti a dovednosti. Vyjádřit klady a zápory projektu.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní, občanské, sociální a personální PT: OSV, MeV, MuV, VMEGS, VDO VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
<i>Setkání autorů a koordinátorů projektu ze spolupracujících institucí, 1 hodina, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>Závěrečné zhodnocení projektu, východiska pro další možnou spolupráci obou institucí</i>		
Květen 2016	Realizace řetězového provázení, 1 provázení „nanečisto“ + 2 provázení (cca. 60 min) po Ateliéru	Provázení „nanečisto“	Orientovat se v prostoru, upevnit text, procvičit komunikační dovednosti, motivovat sebe i druhé k pozitivnímu výkonu.
		Řetězové provázení pro žáky partnerské školy v Popradu	Uplatnit získané znalosti a dovednosti.

		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní, občanské PT: OSV, MeV, MuV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
Červen 2016	Realizace řetězového provázení, krátká zkouška „nanečisto“ + 2 provázení (cca. 60 min) po Ateliéru	Řetězové provázení pro žáky partnerské školy ve Skawině	Uplatnit získané znalosti a dovednosti.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní, občanské PT: OSV, MeV, MuV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
	<i>Setkání autorů a koordinátorů projektu ze spolupracujících institucí, 1 hodina, ZŠ Roztoky</i>	<i>Závěrečné zhodnocení projektu, nastíní další možné spolupráce obou institucí</i>	

4.2.1.1 Postup přípravy řetězového provázení

V měsíci květnu a červnu se uskutečnila dvě přípravná setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, proběhla analýza poznatků a zjištění, rozdělení úkolů, sběr materiálu a oslovení zájemců z řad dětských průvodců kroužku *Putování*. V srpnu v posledním prázdninovém týdnu proběhlo pětidenní setkání dětských průvodců s rozdělením do pracovních skupin, se sestavením harmonogramu jednotlivých setkání v následujících podzimních měsících, s tvořivými výtvarnými dílnami, s přípravou a tvorbou průvodcovských textů a se společnými obědy (srov. obr. 1 – obr. 10, Příloha 1). V září proběhla dvě nedělní setkání dětských průvodců, jejichž náplní byla seznámení se s dalšími pracovišti Středočeského muzea Roztoky, dále tvorba průvodcovských textů a práce s nimi, také hry, tvořivé činnosti a společné obědy. V závěru tohoto měsíce rovněž proběhla další setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí s analýzou poznatků a zjištění, se zhodnocením dosavadní činnosti i s koordinací projektu. V posledním měsíci konání projektu proběhlo řetězové provázení „nanečisto“ a vlastní řetězová provázení pro žáky

mateřských škol a Základní školy Roztoky (srov. obr. 11 – obr. 13, Příloha 1) i pro širší veřejnost v rámci oslav 28. října (srov. obr. 14, Příloha 1). Vyvrcholením projektu byla Slavnost průvodců se závěrečným zhodnocením provázení, poděkováním a rozloučením se všemi účastníky projektu. V samotném závěru měsíce proběhlo závěrečné setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí se zhodnocením celého projektu a hledáním východisek pro další možnou spolupráci obou institucí. Po otevření Ateliéru Zdenky Braunerové v jarních měsících následovala ještě dvě mimořádná provázení pro žáky z partnerských škol na Slovensku a v Polsku během jejich návštěvy v Roztokách (srov. obr. 15, Příloha 1).

4.2.1.2 Metody činnosti

Při přípravě a realizaci řetězového provázení bylo využíváno autentické učení v prostoru muzea, dále byly využívány metody rozvíjející kritické myšlení, objektové učení, učení zážitkem, činnosti aktivizující – metody badatelské, diskusní, inscenační, tvořivé činnosti, práce ve skupině s rozvojem spolupráce, rovněž byly využívány metody komunitního učení a metody interpretace místního dědictví. Důležitá byla participace dětských průvodců na přípravě provázení a na chodu muzea při samotné realizaci řetězového provázení.

4.2.1.3 Průběh tvořivých činností

Při tvořivých činnostech a tvořivých dílnách byly používány různé pomůcky, například papíry, psací potřeby, pastelky, nůžky a lepidla při tvorbě průvodcovských textů. Při přípravě grafických listů a ex libris byly používány papíry, tužky, nůžky, umělohmotné folie, rycí jehly, rydla, linoleum, čtvrtky, kartony, malý grafický lis, grafický váleček, vodou ředitelná tiskařská barva, případně malé nerezové lžičky a akvarelové pastelky (technika suché jehly a linoryt). Při kresbě zátiší se používaly kartony, lepidla, nůžky, suché pastely a přírodní uhlí. Při malbě portrétu se pracovalo s kartony, štětci, paletami, kelímky a temperovou barvou.

4.2.1.4 Vytvoření vlastních průvodcovských textů

Každý z dětských průvodců si během přípravy na řetězové provázení zakládal své vlastní průvodcovské portfolio. Během příprav si sám podle svého zájmu volil

stanoviště na průvodcovské trase a vybíral si objekty, kterým se v průběhu provázení věnoval. Sám se také snažil z materiálů poskytnutých muzejním pedagogem či vedoucím kroužků vytvořit svůj vlastní průvodcovský text. Během příprav si aktivně vyhledával další možné zdroje informací a doplňoval jimi svůj průvodcovský text.

4.2.1.5 Ukázka z průběhu tvořivých dílen

Součástí projektu byly tvořivé dílny, přispívaly k obecným cílům projektu, měly i své vlastní dílčí cíle. Zde jsou uvedeny dva náměty, které byly během přípravných setkání realizovány.

Téma 1

Motivační název: **Pohádka máje** (srov. obr. 5, Příloha 1).

Název námětu popisný: Tradiční a netradiční grafické techniky.

Klíčová slova: Knižní grafika, ilustrace, jemná viněta, žaltář, nebeklíč, kancionál.

Cíle: Rozvoj představitivosti dítěte. Práce s příběhem ve vazbě na výtvarnou formu.

Úkoly: Nakreslit ve skupině návrh viněty záhlaví a vymyslet krátký příběh zasazený do obrazu. Nakreslit svou vlastní knižní značku a zpracovat ji grafickou technikou suché jehly.

Výtvarná technika: Kresba tužkou, suchá jehla.

Materiál pedagoga: Knihy ilustrované Zdenkou Braunerovou. V první řadě kniha Viléma Mrštíka s poetickým názvem *Pohádka máje*, která má již všechny atributy moderní knihy. Ilustrace Zdenky Braunerové jsou v souladu s obsahem, písmem i poměrem potištěné plochy stránek k jejich okrajům. Každé kapitole předchází ilustrované záhlaví, které je zasazené do pevného rámce. Jedná se převážně o perokresby inspirované detaily moravské krajiny. Zdenka Braunerová graficky upravovala také knihy Miloše Martena, Mileny Jesenské a dalších svých přátel a významně se podílela na grafickém zpracování některých knižních řad (*Knihy dobrých autorů, Symposium*) a některých časopisů (*Moderní revue*).

Časová dotace: Během jednoho odpoledního setkání (cca. 45 min) + následně 10 min. závěrečné hodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 2.

Motivace: Procházíme krajinou v ilustracích Zdenky Braunerové ke knize Viléma Mrštíka *Pohádka máje*. Všimáme si drobných jemných vinět, záhlaví kapitol,

seznamujeme se s jejich funkcí a významem. Seznamujeme se s knižními značkami, nahlédneme i do dalších Zdenkou ilustrovaných knih.

Pomůcky: papíry, tužky, umělohmotné folie, rycí jehly, kartony A5, akvarelové pastelky, malý grafický lis (případně malé nerezové lžičky).

Postup: Během jednoho setkání dvojice tvoří ústřední motiv viněty, který se opakuje v rozvedené podobě v záhlaví úvodní strany deníku průvodce. Každá dvojice vytiskne ze své matrice několik grafických listů.

Samostatná práce: Každé z dětí si vytvoří technikou suché jehly svou vlastní knižní značku, kterou si vytiskne.

Hodnocení výsledků práce: Jednotlivé dvojice společně pracují na instalaci svých prací v části parku muzea. Z prací vznikne improvizovaná výstava, kterou účastníci společně doplní o další materiály o Zdence (kopie jejích ex libris, knižních značek, grafických listů a fotografií Zdenky při práci). Výstavu pak společně prochází a diskutují o zvolených motivech. Děti si dále vytvoří svou vlastní knižní značku a vytisknou ji barvou, která je jim blízká. Své práce pak nainstalují na jednu společnou šňůru, protože všichni jsou součástí jedné skupiny. Při instalaci si můžeme povídat například o tom, jakou jsme si zvolili barvu a proč, anebo kde by kdo chtěl mít na šňůře svůj obrázek a proč si to přeje.

Téma 2

Motivační název: **Můj ateliér** (srov. obr. 7, Příloha 1).

Název námětu popisný: Kresba zátiší v okolí Ateliéru Zdenky Braunerové.

Klíčová slova: Kresba, koláž, skica, ateliér, zátiší.

Cíle: Koncepční skupinová práce. Rozšíření prostorového vnímání.

Úkol: Vytvořit technikou kresby podobu určitého místa v krajině panorama vybraného místa, zaměřit jeho lokalizaci a zařadit jej do skupinové koláže. Technikou frotáže zpracovat svůj otisk místa.

Výtvarná technika: Kresba, koláž, frotáž.

Materiál učitele: Letecká mapa krajiny, knihy, dopisy Zdenky Braunerové a její kresby, fotografie.

Časová dotace: 25 min. (práce v terénu) + 10 min. (dokončení koláže) + 15 min. (samostatná práce) + 10 min. závěrečné zhodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 1 (v terénu), 6 (ve výsledné tvorbě koláže).

Motivace: Přečteme si příběh spojený se vznikem ateliéru, hovoříme o různých osobách, které zde ve mlýně v různých údobích žily, i o celkové historii tohoto místa, o jeho postupném stavebním vývoji i o stavebních materiálech s těmito změnami spojenými. Představíme si zdejší místo v dobách minulých, zamyslíme se nad tím, co tu dříve nebylo, a naopak, co tu dnes již chybí. Zamyslíme se nad tím, proč je důležité podobná místa zachovávat v původní podobě.

Pomůcky: Kartony A5, kartony A0 vyšší gramáže, lepidla, nůžky, pastel či uhel.

Postup: Nejprve každý z účastníků pracuje na vlastním vybraném úseku krajiny okolí ateliéru, či na kresbě ateliéru samotného. Kresbu následně vřadí a uspořádá do skupinové koláže. Hovoříme o tom, proč a čím nás tato místa zaujala. Na závěr uspořádáme všechny velkoformátové skupinové práce vedle sebe a celkově porovnááme.

Samostatná práce: Každé z dětí si vytvoří svůj vlastní otisk. Na vlnitou lepenku si obkreslí svou ruku, vystřihne ji a nalepí na čtvrtku, ze zbytků lepenky si vytvoří svá vlastní malá tajemství (něco, co ho osobně na dnešním tématu zaujalo), může také přidat nějaký svůj osobní předmět, který lze technikou frotáže přenést (větvíčku, list, květinu). Touto technikou každý vytvoří pastelem či uhlem svůj vlastní otisk a zavěsí ho mezi otisky svých kamarádů.

Hodnocení výsledků práce: Jednotlivé skupiny společně pracují na instalaci svých prací ve dvoře a v zahradě Ateliéru Zdenky Braunerové. Z prací vznikne improvizovaná výstava, kterou účastníci společně prochází, porovnávají místa se skutečností i s dobovými kresbami či fotografiemi. Děti si dále vytvoří svůj vlastní otisk pastelem barvy, která je jim blízká. Svě práce pak nainstalují na jednu společnou šňůru, protože všichni jsou součástí jedné skupiny. Při instalaci si můžeme povídat například o tom, jakou jsme si zvolili barvu a proč, anebo kde by kdo chtěl mít na šňůře svůj obrázek a proč si to přeje.

4.2.1.6 Hodnocení tvořivých činností

Po dílčích aktivitách probíhalo hodnocení analýzou činností při výstavě prací, a to jak v ateliéru Středočeského muzea, tak i v plenéru zahrady Ateliéru Zdenky Braunerové, zamyšlením se nad činnostmi, diskuzí o nich mezi všemi účastníky. Vedoucí kroužku i lektor také zhodnotili práci, celkovou atmosféru, rozebrali jednotlivé činnosti, řešení problémů, spolupráci a komunikaci mezi účastníky projektu. Hodnocení

celkové probíhalo vždy na konci celého odpoledne. Závěrečné zhodnocení projektu a poděkování všem jeho účastníkům proběhlo na Slavnosti dětských průvodců.

4.2.1.7 Závěr tvořivých aktivit

Po ukončení tvořivých aktivit v samotném závěru jednotlivých setkání probíhal společný úklid prostoru lektorského oddělení a pomůcek, reflexe setkání jeho dětskými i dospělými účastníky, dále také připomenutí dílčích úkolů, termínu a plánu příštího setkání. Důležité bylo vždy společné rozloučení všech účastníků.

4.2.1.8 Průběh řetězového provázení

Dětské průvodci se scházeli hodinu před vlastním provázením, prostory lektorského oddělení jim sloužily jako zázemí. Před provázením se společně přečetl krátký úryvek ze Zdenčina deníku. Také se zahrála hra s jazykolamy. Hlavní osobností, které se tento projekt věnoval, byla Zdenka Braunerová. Její životní osudy se prolínaly s místy jednotlivých zastavení na průvodcovské trase po jejím ateliéru. V úvodu průvodcovské trasy na nádvoří před Ateliérem Zdenky Braunerové bylo dvojicí průvodců představeno místo samotné, historický vývoj mlýna i historie rodiny Braunerů. V salonu (v první místnosti expozice) byli uměleckými díly připomenuti Zdenka, oba její rodiče i mnozí její přátelé – umělci. V ateliéru byla v sedmi zastaveních představena v obrazech Zdenčina tvorba i tvorba jejích přátel, dále se návštěvníci mohli seznámit se Zdenčinými osobními předměty, s ukázkami malovaného nábytku a výšivek, které Zdenka sbírala. V malém podkrovním prostoru palandy byla ve třech zastaveních Zdenka představena coby spoluzakladatelka české moderní grafiky, knižní výtvarnice, návrhářka a malířka skla i jako historická osobnost spjatá se spolkem Za starou Prahu i s tehdejší uměleckou Evropou.

Prohlídková trasa končila opět na nádvoří před Ateliérem Zdenky Braunerové, kde se všichni průvodci společně s návštěvníky rozloučili. Po posledním říjnovém provázení se na nádvoří zámku konala závěrečná Slavnost průvodců. Její součástí bylo slavnostní otevření výstavy dětských prací vzniklých v průběhu přípravných setkání. Dále se při slavnosti zhodnotil projekt. Hodnotili jej zástupci obou spolupracujících institucí i sami dětské účastníci projektu. Součástí slavnosti bylo také poděkování oběma institucím, městu Rožtoky i všem účastníkům projektu. Dětské účastníci na rozloučenou

dostali kromě poděkování i pamětní průvodcovský list a osvědčení průvodce. Následovalo rozloučení a pozvání k dalším společným akcím.

4.2.1.9 Vyhodnocení projektu po realizaci řetězového provázení

Během přípravy řetězového provázení si každý z dětských účastníků zakládal své portfolio. Sám si po seznámení se Zdenčiným životem a po úvodní komentované prohlídce zvolil místo a objekty (sbírkové předměty), které mu byly blízké. S ostatními se podělil o své dojmy a zdůvodnil svou volbu. Každý si vypracoval svůj vlastní text s pomocí průvodcovské příručky k Ateliéru Zdenky Braunerové. Při tvorbě textu dále mohl vycházet i z dalších sbírkových předmětů (dopisů, deníků, literatury, fotografií apod.). Velice se osvědčila věkově heterogenní skupina dětských průvodců, kde přirozeně a spontánně starší pomáhali mladším. Během projektu byly realizovány tvořivé dílny. Tvořivé činnosti výrazně obohatily přípravná setkání, děti měly možnost prožít blíže díla Zdenky Braunerové a jejích přátel a souputníků, měly možnost si vyzkoušet techniky, kterými i ona pracovala.

Důležité byly rovněž společné hry, ať již klidové či pohybové, které pomáhaly rozšířit poznání o daném tématu, měly navodit atmosféru před jednotlivými činnostmi, anebo se hrály jen pro radost, zábavu a relaxaci po práci. S kladnou odezvou účastníků projektu se setkaly také společná jídla – pikniky v trávě při přípravných setkáních. Společné jídlo, snaha o podělení se o něj, posilovalo soudržnost skupiny, a také nám umožnilo prožít muzeum skutečně všemi smysly. Časová dispozice přípravných setkání byla hodnocena kladně, zejména úvodní intenzivní pětidenní setkání v posledním prázdninovém týdnu. Toto setkání umožnilo ponořit se do tématu a práce a výrazně napomohlo zdatu celého projektu. Termíny nedělních setkání v září a říjnu byly vybrány po společné diskuzi všech účastníků. V několika případech se stalo, že ze zdravotních či rodinných důvodů některý z účastníků chyběl, na samotné provázení se ale až na jednu výjimku sešla celá skupina průvodců. Přínosem pro tento projekt byla rovněž spolupráce mezi muzejním pedagogem a pedagogem volného času, oba přinášeli k přípravě i realizaci programu vklad své profesní zkušenosti a navzájem se obohacovali a doplňovali.

Při závěrečném hodnocení projektu se kromě pozitivních zkušeností hodnotily i zkušenosti negativní, které se týkaly zejména dispozičních možností Ateliéru Zdenky Braunerové. Prostory ateliéru jsou svou dispozicí velmi omezené, navíc, skupiny návštěvníků by neměly přesahovat 8 osob (v případě školních skupin bylo však třeba

vytvořit početnější skupiny). Dětských průvodců bylo celkem deset, již po první prohlídce bylo jasné, že je těsně zejména v salonu. Bylo důležité dbát na bezpečnost jednotlivých sbírkových předmětů, aby například neopatrností návštěvníků, nebo i dětských průvodců, nedošlo k jejich poškození. Dětské průvodce dbaly na pravidla pohybu po trase, ale občas to pro ně bylo únavné, zejména pro menší děti. Během provázení se osvědčilo mít pro menší průvodce v zahradě za ateliérem připravené zázemí, kde se případně po svém provázení v salonu mohly věnovat hře a nerušily provázení po horní palandě. Všechny třídy, které navštívily projekt řetězového provázení, bylo vždy třeba dělit na dvě skupiny – jedna navštívila ateliér, druhá mezi tím stálou expozici muzea v zámku, poté se obě skupiny vystřídaly. Ateliér se rovněž vždy v zimním období uzavírá, proto bylo řetězové provázení časově omezeno a dalo se na něj navázat až v květnu následujícího roku, což bylo pro některé průvodce po delším výpadku náročnější.

4.2.2 Naplnění cílů projektu

Cíl projektu – umožnit dětským průvodcům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti, se dařilo naplnit během příprav i samotnou realizací řetězového provázení. Cíl projektu – vést dětské průvodce ke komunikaci s druhými se dařilo naplňovat jak při přípravě provázení, při různých činnostech a hrách, tak i při samotném řetězovém provázení. Velmi zajímavé bylo provázení pro slovenskou skupinu, kde si děti s návštěvníky po počátečním ostychu a strachu z jazykové bariéry nakonec výborně rozuměly a obě strany si prohlídky náramně užily. V případě prohlídek pro polskou skupinu bylo využito simultánního překladu polské paní učitelky, která pocházela z Těšínska. I když se obě tyto akce konaly po oficiálním ukončení projektu, průvodcovská skupina se v obou případech sešla v plném počtu a prohlídky byly dětmi kladně hodnoceny jako nová zajímavá a dobrodružná zkušenost.

Cíl projektu – podněcovat dětské průvodce k tvořivosti v myšlení i v konání, podpořit schopnost dětských průvodců spolupracovat a vážit si práce a úspěchů vlastní i druhých, vést dětské průvodce k odpovědnému chování, se dařilo naplňovat mimo jiné také například ve chvíli, kdy se děti rozhodly navíc kromě svých textů učit se i texty ostatních. Rozhodnutí odůvodnily potřebou skupiny pružně přizpůsobit prohlídku aktuálnímu stavu a potřebám. Děti se samy rozhodly, že tímto způsobem předejdou případným potížím. Samy si vybraly kamaráda, kterého by v případě potřeby

zastoupily, a jeho text si přizpůsobily svým možnostem. Při procvičování textu a při provázení „nanečisto“ si děti trpělivě naslouchaly, starší pomáhaly mladším a slabším, jednomu z nejmenších chlapců starší děti pomohly s úpravou textu tak, aby text příliš neupozorňoval na logopedickou vadu.

Cíle projektu – rozvíjet vnímavost dětských průvodců a jejich vztah ke kulturnímu a historickému dědictví a motivovat dětské průvodce k participaci na dění v našem regionu, nyní, po téměř třech letech od prvních myšlenek na projekt řetězového provázení, shledávám jako částečně splněný. Dvě z nejstarších dívek od dovršení 15 let začaly spolupracovat se Středočeským muzeem, jedna jako průvodkyně, druhá v informačním centru. Dva další z průvodců v současnosti již působí ve vedení kroužku a podílejí se aktivně na jednotlivých *Putováních* i na táborové činnosti kroužku. Do nově připravovaného projektu Řetězového provázení po dolních Roztokách se přihlásila většina z účastníků předchozího projektu.

Při přípravě řetězového provázení po Zdenčině ateliéru byla výchozím bodem pro plnění cílů projektu možnost využívání autentického prostoru Středočeského muzea v Roztokách. Ateliér umožnil setkat se s osobností Zdenky, s uměleckými díly i s předměty denní potřeby s ní spojenými, umožnil také setkání s jejími blízkými v prostoru, který plánovala, zařizovala a milovala. Cílem projektu bylo prožít muzeum všemi smysly. Byly při něm využívány různé metody aktivního učení rozvíjející kritické myšlení, dále objektové učení (při práci se sbírkovými předměty), učení zážitkem a komunitní učení (jednalo se o činnost důležitou pro místní společenství, v závěru proběhla komunitní oslava – Slavnost průvodců). Důležitou součástí příprav na provázení byly činnosti aktivizující – metody badatelské (práce s historickými prameny) a metody diskusní (při přípravě vlastních textů, při hodnocení činností).

Během příprav bylo do programu zařazeno několik výtvarných dílen rozvíjejících tvořivé schopnosti účastníků, které vyvažovaly intelektuální činnosti (zaměstnaly také ruce) a sloužily jako překlenovací most k dalším aktivitám. Při práci ve skupině s důrazem na rozvoj spolupráce byly využívány metody komunitního učení a metody interpretace místního dědictví. Důležitou součástí projektu byla aktivní participace dětských průvodců na přípravě provázení a na chodu muzea při samotné realizaci řetězového provázení. V porovnání s projektem Národního památkového ústavu se jednalo o projekt, který nebyl realizovaný v době vyučování, ale výhradně ve volném čase účastníků – účast na projektu byla svobodnou volbou naplnění volného

času. Projekt se také účastnily různě staré děti ve věku od sedmi do šestnácti let (zde širší věkový záběr, jednalo se o děti navštěvující jak místní roztockou školu, tak pražská gymnázia), které spojovala zájmová činnost. Projekt byl tedy místem vítaného setkávání. Charakter komunitního setkávání posilovaly společné pikniky v trávě (obědy a svačiny). Relativně malý počet dětí (10 dětí na 3 dospělé) umožnil individuální přístup k jednotlivým účastníkům, v menší skupině se snáze pracovalo, snáze se reflektovaly jednotlivé činnosti (byl zde prostor pro každého).

4.2.3 Východiska pro další možnou spolupráci muzea a školy

Při závěrečném zhodnocení projektu dospělými účastníky ze Středočeského muzea Roztoky a Základní školy Roztoky se mimo další obě zúčastněné strany snažily o nalezení východisek pro další možnou spolupráci obou výše zmíněných institucí. Škola v dohledné době plánuje změnit svůj název na Základní školu Zdenky Braunerové (od 1. září 2018, při příležitosti oslav jubilea této významné roztocké osobnosti). Další společnou akcí byla mimo jiné navržena příprava a realizace řetězového provázení po dolních Roztokách ve školním roce 2017/18, která bude součástí týdne oslav přejmenování. Také vznikl návrh mimořádného provázení v říjnu 2018 při příležitosti návštěvy skupiny polských dětí z partnerské školy ve Skawině.

4.3 Řetězové provázení po dolních Roztokách

Po zvážení kladů a záporů zjištěných u předchozího projektu řetězového provázení se autorky rozhodly průvodcovskou trasu vést z muzea (Ateliéru Zdenky Braunerové) lokalitou dolní části města, která má rovněž bohatou historii. Tato část města je spjatá se životem nejen Zdenky Braunerové, ale i dalších malířů, jako byl například Mikoláš Aleš či Antonín Chittussi, cestovatelů Joe Hlouchy a Barbory Markéty Eliášové, archeologa Čenka Rýznera i mnohých dalších významných osobností historie i současnosti města. Plánovaná trasa prochází v závěru přírodní rezervací Tiché údolí – Roztocký háj, která byla a je obyvateli města i jeho návštěvníky často vyhledávaným místem. Autorky by rády navázaly na předchozí úspěšný projekt, zachovaly model přípravných nedělních setkání s tvořivými dílnami v prostoru lektorského zázemí ve Středočeském muzeu, bádáním v archivu muzea a mezi

sbírkovými předměty, samostatnou tvorbou průvodcovských textů, hrami i se společnými poledními jídly.

Do projektu plánují zapojit i své další kolegy, pracovníky muzea (archeolog, historik, biolog), kteří by se s dětmi vydali na komentované prohlídky po vybrané trase. Do projektu bude díky zvolené trase možné zapojit více dětských průvodců, také skupiny návštěvníků mohou být rovněž početnější. K řetězovému provázení intravilánem městské lokality bohužel zatím není příliš mnoho dostupných zdrojů, proto se rozhodly vycházet především z vlastních profesních zkušeností a z výsledků programů realizovaných Národním památkovým ústavem. Projekt by rády opět zakončily Slavností průvodců v muzeu, práce vzniklé v průběhu tvořivých dílen by rády společně s dětmi nainstalovaly do výstavy žákovských prací pořádané tentokrát na zahradě školy a v půdním prostoru Středočeského muzea v Roztokách.

Autorkami tohoto projektu jsou Mgr. Magdaléna Jelínková Ťupová a Bc. Jitka Ramdanová, DiS., které jsou zároveň jeho hlavními koordinátorkami. I v tomto případě se jedná o spolupráci muzea a místní základní školy, o spolupráci lektorky Středočeského muzea v Roztokách a pedagožky Základní školy Roztoky působící zde jako učitelka a vedoucí volnočasového zájmového kroužku *Putování*. Účastníky projektu bude 16 členů zájmového kroužku *Putování* působícího při místní škole. Jedná se o současné žáky školy (ve věku 6-15 let) i o její bývalé žáky (nyní studenty víceletých gymnázií ve věku 12-15 let). Setkání se budou účastnit i tři další vedoucí kroužku, studenti tercie a septimy osmiletého gymnázia a student oboru Dějiny umění na Univerzitě Karlově. Projekt je rozložen do období října 2017 až června 2018. Místem konání projektových aktivit bude Středočeské muzeum v Roztokách a jeho blízké okolí.

Hlavními cíli projektu je:

- rozvíjet vnímavost dětských průvodců a jejich vztah ke kulturnímu a historickému dědictví;
- umožnit dětským průvodcům, aby rozvíjeli a uplatnili své vlastní schopnosti i nově osvojené vědomosti a dovednosti;
- podněcovat dětské průvodce k tvořivosti v myšlení i v konání;
- vést dětské průvodce k aktivní komunikaci s druhými;
- podpořit schopnost dětských průvodců spolupracovat a vážit si práce a úspěchů vlastní i druhých;
- motivovat dětské průvodce k participaci na dění v našem regionu.

Jedná se o projekt řetězového provázení po dolních Roztokách, kde dětští průvodci budou provádět žáky mateřských škol v Roztokách, žáky Základní školy Roztoky, Komunitní školy v Roztokách, žáky partnerských škol i širší veřejnost. Řetězové provázení se uskuteční v rámci týdne oslav přejmenování Základní školy Roztoky na Základní školu Zdenky Braunerové v Roztokách. Výstupem projektu bude portfolio dětského průvodce, které si založí každý z dětských účastníků a postupně ho bude doplňovat při jednotlivých setkáních. Dalším výstupem bude realizace samotného řetězového provázení po dolních Roztokách v průběhu týdne oslav při příležitosti přejmenování školy. Plánovaným výstupem bude také společná instalace prací účastníků na zahradě školy a na půdě Středočeského muzea v Roztokách.

4.3.1 Volba námětu

Hlavní osobností, které se tento projekt věnuje, je Zdenka Braunerová. Její životní osudy se prolínají s místy jednotlivých zastavení po průvodcovské trase. První etapa řetězového provázení nás zavede do Braunerova mlýna. Na jeho nádvoří si připomeneme jednotlivé členy Zdenčiny rodiny a jejich životní příběh (František August Brauner, Augusta Braunerová a jejich děti – Anna, Zdenka, Bohuslav a Vladimír). Také se zde zastavíme u Zdenčina ateliéru. Průvodcovská trasa dále povede ulicí Tiché údolí, kde se jednotlivá zastavení budou věnovat majitelům a stavitelům vybraných vil. Na začátku této etapy stojí dvě významné památky, které se váží k jednomu z prvních cestovatelů po Japonsku, Joe Hlouchovi. Na tomto zastavení si připomeneme jeho životní příběh a jeho vliv na další cestovatele po Dálném východě, seznámíme se také s historií obou staveb. Rovněž zde zmíníme i další roztockou cestovatelku, Barboru Markétu Eliášovou, která Japonsko navštívila a napsala o něm několik knih. Po trase nás bude rovněž doprovázet postava Čenka Rýznera, roztockého městského lékaře a amatérského archeologa, který často projížděl Tichým údolím za svými pacienty do Únětic. Závěr průvodcovské trasy a poslední zastavení se bude věnovat lokalitě přírodní rezervace Roztocký háj – Tiché údolí a malířům, kteří zde tvořili a zdejší místa obdivovali (Zdenčin učitel Antonín Chittussi a Mikoláš Aleš).

4.3.2 Návrh přípravy a realizace řetězového provázení

V říjnu 2017 proběhne seznámení s projektem, rozdělení úkolů, analýza poznatků a zjištění. V prvním měsíci roku 2018 se uskuteční dvě přípravná setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, opět proběhne analýza poznatků, zjištění, sběr materiálu a oslovení zájemců z řad dětských průvodců kroužku *Putování* i dalších zájemců z řad žáků školy. V dalším měsíci proběhne ještě jedno setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí a rovněž první setkání dětských průvodců se sestavením harmonogramu jednotlivých setkání a besedou s archeologem Středočeského muzea. V březnu proběhnou dvě setkání dětských průvodců. Jejich náplní budou seznámení se s dalšími pracovišti Středočeského muzea, vycházka k vilám v Tichém údolí s výkladem pracovníka muzea, tvorba průvodcovských textů a práce s nimi, a také tvořivé dílny na téma Joe Hloucha a Japonsko. Ve čtvrtém měsíci proběhnou dvě setkání dětských průvodců, jejichž náplní bude seznámení se s dalšími pracovišti Středočeského muzea Roztoky, vycházka do Tichého údolí s výkladem pracovníka muzea, tvorba průvodcovských textů a práce s nimi a také tvořivé dílny na téma krajinomalba a plastika. V závěru tohoto měsíce rovněž proběhne další setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí s analýzou poznatků a zjištění, zhodnocením dosavadní činnosti i s koordinací projektu. V pátém měsíci proběhnou dvě setkání dětských průvodců, jejichž náplní bude seznámení se s dalšími pracovišti muzea, tvorba průvodcovských textů a práce s nimi a také tvořivé dílny na téma suchá jehla a kresba zátiší. V závěru tohoto měsíce rovněž proběhne další setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí s analýzou poznatků a zjištění, se zhodnocením dosavadní činnosti i s koordinací projektu. V posledním měsíci konání projektu, v červnu, proběhne řetězové provázení „nanečisto“, dále společná instalace prací do výstavy na zahradě školy a vlastní řetězové provázení pro žáky mateřských škol, základní školy a Komunitní školy Roztoky, i pro širší veřejnost. Vyvrcholením projektu bude slavnost průvodců se závěrečným zhodnocením provázení, poděkováním a rozloučením se všemi účastníky projektu. V závěru proběhne setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí se zhodnocením celého projektu a hledáním východisek pro další možnou spolupráci obou institucí. V říjnu 2018 se navíc uskuteční mimořádné provázení pro žáky z partnerské školy ve Skawině, kteří navštíví Roztoky.

Návrh časového harmonogramu projektu Řetězové provázení po dolních Rostkách

Podrobné obsahy apod. projektu jsou uvedeny a rozepsány v přehledové tabulce.³

Měsíc	Typ setkání	Aktivita	Cíl aktivity a jeho vazba na RVP
Říjen 2017	<i>první přípravné setkání autora a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 2 hodiny, ZŠ Rostoky</i>	- seznámení s projektem, rozdělení úkolů, analýza poznatků, zjištění	
Leden 2018	<i>Dvě pracovní setkání autora a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 2 hodiny ve Středočeském muzeu, 2 hodiny v ZŠ Rostoky</i>	- zhodnocení dosavadní práce, analýza poznatků, zjištění, sběr materiálu, plán činností, příprava materiálů - oslovení zájemců z řad dětských průvodců kroužku Putování, příp. i dalších žáků školy	
Únor 2018	<i>Pracovní setkání autora a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 2 hodiny, Středočeské muzeum v Rostkách</i>	-zhodnocení dosavadní práce, analýza poznatků, zjištění, sběr materiálu, příprava tvořivých činností, příprava pracovních listů	
	První setkání dětských průvodců, 10-16 hodin, Středočeské muzeum v Rostkách	rozdělení do pracovních skupin a sestavení harmonogramu jednotlivých setkání	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním. Posílit komunikační a organizační dovednosti, rozvíjet verbální schopnosti.
		- společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním.
		- beseda s archeologem ze Středočeského	Vytvořit si představu o historii místa, lépe poznat místo, kde žijí.

³ Modrým písmem jsou uváděna setkání dospělých účastníků projektu. Černým písmem jsou uváděna společná setkání všech účastníků projektu.

		muzea Roztoky	
		- společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
Březen 2018	Dvě nedělní setkání dětských průvodců, vždy 10-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách a Tiché údolí	- seznámení se s dalšími pracovišti muzea	Seznámit se s muzeem, jeho historií i současností, porozumět pojmu kulturně historické dědictví.
		- vily v Tichém údolí, vycházka s výkladem pracovnice muzea a autorky publikace o roztockých vilách	Vytvořit si představu o historii i současnosti města, lépe poznat místo, kde žijí. Seznámit se s průvodcovskou trasou.
		- tvorba průvodcovských textů a práce s nimi	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text.
		- společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním. Prožít muzeum všemi smysly.
		- společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
		- tvořivé dílny na téma Japonsko a první čeští cestovatelé po něm (panenka Hinemacuri a ryba Koinobori, Maskarony)	Vyzkoušet tradiční i netradiční výtvarné techniky.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, MuV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
Duben 2018	Dvě nedělní setkání dětských průvodců, vždy 10-16 hodin, Středočeské muzeum	- seznámení se s dalšími pracovišti muzea	Seznámit se s muzeem, jeho historií i současností, porozumět pojmu kulturně historické dědictví.
		- Přírodní rezervace	Vytvořit si představu o historii i současnosti místa,

	v Roztokách a Tiché údolí	Roztocký háj – Tiché údolí vycházka s výkladem pracovníka Středočeského muzea Roztoky	lépe poznat místo, kde žijí. Seznámit se s chráněným ekosystémem a jeho obyvateli.
		- tvorba průvodcovských textů a práce s nimi, jejich hlasité čtení	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text, posílit rétorické dovednosti.
		- společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním. Prožít muzeum všemi smysly.
		- společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
		- tvořivé dílny na téma krajinomalba a plastika zvířete	Vyzkoušet tradiční i netradiční výtvarné techniky.
		KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, EV VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura	
	<i>Setkání autorů a koordinátorů projektu ze spolupracujících institucí, 1 hodina, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- zhodnocení dosavadní práce, analýza poznatků, zjištění, koordinace projektu</i>	
Květen 2018	Nedělní setkání dětských průvodců, 10-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách a Tiché údolí	- seznámení se s dalšími pracovišti muzea	Seznámit se s muzeem, jeho historií i současností, porozumět pojmu kulturně historické dědictví.
		- tvorba průvodcovských textů a práce s nimi, jejich hlasité čtení	Porozumět textům, vytvořit si vlastní průvodcovský text, posílit rétorické dovednosti.
		- společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním. Prožít muzeum všemi smysly.
		- společné hry	Procvičit komunikační dovednosti, vnímat umění kolem sebe.
		- dvě tvořivé dílny v průběhu květnových	Vyzkoušet tradiční i netradiční výtvarné techniky.

		setkání na téma suchá jehla (ex libris), kresba – zátiší	
			KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, EV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura
	<i>Setkání autorů a koordinátorů projektu ze spolupracujících institucí, 1 hodina, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- zhodnocení dosavadní práce, analýza poznatků, zjištění, koordinace projektu</i>	
Červen 2018	Nedělní setkání dětských průvodců, 10-16 hodin, Středočeské muzeum v Roztokách a Tiché údolí	- řetězové provázení „nanečisto“	Orientovat se v prostoru, upevnit text, procvičit komunikační dovednosti, motivovat sebe i druhé k pozitivnímu výkonu.
		- instalace výstavy dětských prací	Vnímat umění kolem sebe, propojovat místo a dílo. Vyjádřit pocity a dojmy.
		- společný oběd	Lépe se poznat a prohloubit vztah k ostatním. Prožít muzeum všemi smysly.
		- společné hry	Posílit komunikační dovednosti, rozvíjet verbální a neverbální schopnosti vyjádření.
	Realizace řetězového provázení v týdnu oslav přejmenování školy na ZŠ Zdenky Braunerové min. 6 provázení (cca. 60 min) na trase od Braunerova mlýna do Tichého údolí	- řetězové provázení pro žáky MŠ, ZŠ a Komunitní školy Roztoky, i širší veřejnost	Uplatnit získané znalosti a dovednosti.
Slavnost dětských průvodců, 1 hodina ve Středočeském muzeu v Roztokách	- závěrečné zhodnocení provázení, poděkování a rozloučení se všemi účastníky	Uplatnit získané znalosti a dovednosti. Vyjádřit klady a zápory projektu.	
			KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, EV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura

	<i>Závěrečné setkání autorů a koordinátorů projektu z obou spolupracujících institucí, 2 hodiny, Středočeské muzeum v Roztokách</i>	<i>- závěrečné zhodnocení projektu, východiska pro další možnou spolupráci obou institucí</i>	
Říjen 2018	Realizace řetězového provázení pro návštěvníky ze Skawiny, 1 prohlídka	- mimořádné provázení pro žáky partnerské školy	Uplatnit získané znalosti a dovednosti.
			KK: k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní PT: OSV, MeV, EV, MuV, VMEGS VO: Člověk a společnost, Člověk a svět, Český jazyk a literatura, Umění a kultura

4.3.2.1 Metody činnosti

Při přípravě a realizaci řetězového je plánováno využívat autentické učení v prostoru muzea a v intravilánu města a jeho okolí, dále budou využívány metody rozvíjející kritické myšlení, objektové učení, učení zážitkem, činnosti aktivizující – metody badatelské, diskusní, inscenační, tvořivé činnosti, práce ve skupině s rozvojem spolupráce, rovněž budou využívány metody komunitního učení a metody interpretace místního dědictví. Důraz bude kladen na participaci dětských průvodců na přípravě provázení i při samotné realizaci řetězového provázení.

4.3.2.2 Průběh tvořivých činností

Při tvořivých činnostech a tvořivých dílnách budou používány různé pomůcky, jako například papíry, psací potřeby, pastelky, nůžky, lepidla při tvorbě průvodcovských textů. Kromě vlastních průvodcovských textů se bude pracovat s historickou dokumentací k osobnosti Zdenky Braunerové, budou se využívat kroniky, mapy, písemnosti a další materiály dostupné v archivu Středočeského muzea v Roztokách (jedná se především o dopisy Zdenky Braunerové, sborníky Středočeského muzea v Roztokách a o sbírkové předměty muzea). Z beletrie se bude pracovat například s obdobnými tituly, jako v předcházejícím projektu. Při tvorbě objektů (panenky a ryby) budou využity zbytky látek a stužek, korálky, drobné umělé květy,

vlněná příze, tyčky, karton, hliněné kuličky, temperové barvy, balicí papír, nůžky, lepidlo, provázek, tavná pistole a náplně do ní. Při výrobě objektu – maskaronu budeme pracovat se šamotovou hlinou, špachtlí, štětci, kelímky, engobou, igelitovými podložkami. Přežah a výpal budou zajištěny ve školní keramické peci. Při malbě krajiny použijeme štětce, kelímky, palety, temperové barvy a kartony. Na objekt – plastiku zvířete budeme používat sádrové obvazy, štětce, kelímky, kartony, palety a temperové barvy. Při přípravě grafických listů a ex libris se budou používat papíry, tužky, nůžky, umělohmotné folie, rycí jehly, rydla, linoleum, čtvrtky, kartony, malý grafický lis, grafický váleček, vodou ředitelná tiskařská barva, případně malé nerezové lžičky a akvarelové pastelky (technika suché jehly a linoryt). Při kresbě zátiší využijeme kartony, lepidla, nůžky, suché pastely a přírodní uhlí. Při malbě portrétu se bude pracovat s kartony, štětci, paletami, kelímky a temperovou barvou.

4.3.2.3 Návrh na vytvoření vlastních průvodcovských textů

Každý z průvodců si během přípravy na řetězové provázení bude zakládat své vlastní průvodcovské portfolio. Během příprav si sám podle svého zájmu zvolí stanoviště na průvodcovské trase a vybere si objekty, kterým se v průběhu provázení chce věnovat. Sám se také bude snažit z materiálů poskytnutých muzejním pedagogem či vedoucím kroužků vytvořit svůj vlastní průvodcovský text, během příprav si aktivně bude vyhledávat další možné zdroje informací a doplňovat jimi svůj průvodcovský text.

4.3.2.4 Ukázka z návrhu průběhu tvořivých dílen

Součástí projektu budou tvořivé dílny přispívající k obecným cílům projektu, mají však i své vlastní dílčí cíle. Zde jsou uvedeny náměty, které budou během přípravných setkání realizovány.

Téma 1

Motivační název: **Panenka Hinemacuri a ryba Koinobori** (srov. obr. 16, 17, Příloha 1)

Název námětu popisný: Objekt na námět lidové japonské hračky spojené s oslavami dětských svátků.

Klíčová slova: Japonsko, svátek dívek, svátek dětí, Joe Hloucha, Barbora Markéta Eliášová, sakura a Sakura.

Cíle: Rozvoj představivosti dítěte. Práce s příběhem ve vazbě na výtvarnou formu.

Úkoly: Vyrobit svou vlastní hračku (panenku či rybu) a vymyslet krátký příběh zasazený do obrazu vily Sakury.

Výtvarná technika: objekt – lidová hračka z textilu, z papíru.

Materiál učitele: knihy, fotomateriál, plakát s fotografií vily Sakury, ukázky hraček.

Časová dotace: 40 min. (výroba hračky) + 15 min. (samostatná práce) + 10 min. závěrečné zhodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 2 skupiny (dívky a chlapci).

Motivace: Přečteme si krátký příběh o panenkách a rybách, o svátku dívek a svátku dětí v Japonsku. Představíme si první cestovatele z Čech, kteří navštívili Japonsko na přelomu 19. a 20. století, přečteme si úryvky z jejich knih. Zamyslíme se nad tím, proč je důležité poznávat odlišné kultury, zachovávat původní zvyky a obyčeje a slavit původní svátky.

Pomůcky: zbytky látek a stužek, korálky, drobné umělé květy, vlněná příze, tyčky, karton, hliněné kuličky o průměru 2 cm s otvorem pro tyčku cca 1 cm hlubokým (pro nasazení na tyčku), temperové barvy, balicí papír, nůžky, lepidlo, provázek, tavná pistole a náplně do ní.

Postup: Panenka – na tyčku na jedné straně nasadíme hliněnou kuličku (hlavu panenky), na druhé straně ji nasadíme a vlepíme do podstavce z několika vrstev silného kartonu tak, aby stála rovně. Panence ze zbytků příze vyrobíme vlasy. Účes můžeme různě zdobit. Pod hlavu na tyčku namotáme proužek kartonu (plní funkci ramen) a zafixujeme jej tavnou pistolí. Pak panenku oblékáme do šatů ze zbytků látek. Oděv fixujeme pomocí tavné pistole, dozdobíme jej stužkami, které můžeme opět přilepit.

Ryba – z delšího přehnutého pruhu balicího papíru vystříháme rybu. Otvor kolem úst několikrát přehneme, abychom získali pevnější kraj. Rybu slepíme po stranách. Temperovými barvami ji pomalujeme po vzoru japonských ryb Koinobori. Do pruhu kolem úst ryby vyrobíme naproti sobě dva otvory, kterými provlékneme provázek a rybu zavěšíme.

Samostatná práce: Každé dítě si vyrobí vlastní drobnou koláž panenky nebo ryby ze zbytků látek, kterou nalepí na karton.

Hodnocení výsledků práce: Obě skupiny společně pracují na instalaci svých prací v zahradě Ateliéru Zdenky Braunerové. Z prací vznikne improvizovaná výstava, kterou účastníci společně prochází, porovnávají hračky s dobovými kresbami či současnými fotografiemi. Dále si každé z dětí vytvoří svou vlastní drobnou koláž panenky nebo ryby ze zbytků látek, kterou nalepí na karton a nainstaluje do společné výstavy. Při

instalaci si můžeme povídat například o tom, jaké jsme si zvolili barvy a proč, anebo kde jsme chtěli mít nainstalovaný svůj objekt a proč.

Téma 2

Motivační název: **Tajemná tvář fontány** (srov. obr. 18, 19, Příloha 1)

Název námětu popisný: Maskaron – hliněná plastika.

Klíčová slova: Japonsko, cestovatel, Joe Hloucha, vila Sakura, maskaron.

Cíle: Rozvoj představivosti dítěte. Práce s příběhem ve vazbě na výtvarnou formu.

Úkoly: Vymodelovat ozdobný maskaron a vymyslet, kam bylo možné (vhodné) jej umístit.

Výtvarná technika: modelování z hlíny, kolorování engobou, přežah, výpal.

Materiál pedagoga: knihy, fotomateriál.

Časová dotace: 45 min. (dokončení maskaronu) + 5 min. (samostatná práce) + 10 min. závěrečné zhodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 2.

Motivace: Přečteme si krátký příběh o vile Sakura. Představíme si první cestovatele z Čech, kteří navštívili Japonsko na přelomu 19. a 20. století, jejich životní příběh, přečteme si krátké úryvky z jejich knih. Zamyslíme se nad tím, proč je důležité poznávat odlišné kultury, zachovávat původní zvyky a obyčeje.

Pomůcky: šamotová hlína, špachtle, štětce, kelímky, engoby, igelitové podložky.

Postup: Z šamotové hlíny ve dvojicích modelujeme maskaron. Po vymodelování jej zdobíme engobou, případně proškrabávaným reliéfem.

Samostatná práce: korálek zdobený engobou, případně proškrabávaným reliéfem.

Hodnocení výsledků práce: Obě skupiny společně pracují na instalaci svých prací v lektorském ateliéru muzea. Z fotografií prací také vznikne improvizovaná výstava, kterou účastníci společně nainstalují u fontány s maskaronem u vily Sakura před vlastním řetězovým provázením. Dále si každé z dětí vytvoří svůj vlastní drobný korálek jako památku na odpoledne. Při instalaci si můžeme povídat například o tom, jaké jsme zvolili náměty pro maskaron a proč, anebo kde bychom ho chtěli mít nainstalovaný a proč.

Téma 3

Motivační název: **Vrba zapomenutá** (srov. obr. 20 a 21, Příloha 1)

Název námětu popisný: Malba krajiny kolem Únětického potoka.

Klíčová slova: krajinomalba, Zdenka Braunerová, Antonín Chittussi, Mikoláš Aleš, Spálený mlýn, lužní les.

Cíle: Konceptní skupinová práce. Rozšíření prostorového vnímání.

Úkoly: Namalovat obraz krajiny.

Výtvarná technika: malba temperovými barvami.

Materiál pedagoga: Mapa obce Roztoky a jejího blízkého okolí, knihy, fotografie.

Časová dotace: 35 min. + 10 min. (samostatná práce) + 10 min. závěrečné zhodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 2 skupiny (levý a pravý břeh potoka).

Motivace: Přečteme si krátký příběh o vrbě zapomenuté. Seznámíme se s malíři, kteří malovali zdejší krajinu. Prohlédneme si reprodukce jejich obrazů z okolí Únětického potoka, Roztockého háje a Tichého údolí. Projdeme si oba vybrané úseky břehů potoka a-každý si zvolí své místo, kde by chtěl pracovat.

Pomůcky: štětce, podložky, kartony, temperové barvy, voda, kelímek, paleta.

Postup: Na karton si rozvrhneme zvolený motiv. Konkrétní barevný odstín si nejprve mícháme na paletě. Pracujeme postupně od pozadí k detailu. Dbáme na správnou hustotu barvy (příliš řídká barva stéká, nekryje, příliš hustá barva rychle zasychá, láme se po zaschnutí).

Samostatná práce: Každé z dětí si vytvoří vlastní malý otisk přírodniny. Pracujeme temperovými barvami na karton.

Hodnocení výsledků práce: Práce nainstalujeme podél trasy, kterou budeme společně procházet. Porovnáváme zachycený obraz s reálnou krajinou, zjišťujeme, jak na nás místo i obraz působí.

Téma 4

Motivační název: **Na svatého Jiří – vylézají hadi a ...** (srov. obr. 22 a 23, Příloha 1)

Název námětu popisný: Plastika chráněného živočicha obývajícího lokalitu přírodní rezervace Roztocký háj – Tiché údolí.

Klíčová slova: Roztocký háj, Tiché údolí, Kozí hřbety, přírodní rezervace, vřesoviště, ještěrka zelená, mlok skvrnitý, slepýš křehký, lužní les, chřástal vodní.

Cíle: Konceptní skupinová práce.

Úkoly: Vytvořit kolorovaný sádrový objekt a umístit jej do plenéru lokality přírodního hřiště na území rezervace Roztocký háj – Tiché údolí.

Výtvarná technika: kolorovaná plastika.

Materiál pedagoga: knihy, atlasy, fotografie.

Časová dotace: 45 min. (dokončení koláže) + 10 min. závěrečné zhodnocení.

Počet tvůrců jedné práce ve skupině: 4.

Motivace: Přečteme si krátký text o zvířatech žijících v této lokalitě, zaměříme se na ohrožené druhy zvířat.

Pomůcky: sádrové obvazy, miska, nůžky, tužka, karton, temperové barvy, kelímek, paleta, provázek, tavná pistole a náplně do ní.

Postup: Na karton nakreslíme vybraného živočicha obývajícího lokalitu přírodní rezervace Roztocký háj – Tiché údolí. Sádrový obvaz rozstříháme na kousky dlouhé 5-7 cm, ty namáčíme, klademe je na karton a postupně vyplňujeme celou kresbu. Plastiku lze různě promodelovat. Vymodelovaného živočicha necháme zaschnout a kolorujeme ho temperovými barvami. Po úplném vyschnutí ho v ateliéru vyřízneme z kartonu a na zadní straně opatříme poutkem pro zavěšení.

Samostatná práce: Každý ze skupiny z nasbíraných přírodnin dotvoří místo v těsné blízkosti instalace objektu.

Hodnocení výsledků práce: Hotové práce vystavíme v plenéru, postupně je procházíme, diskutujeme o zvoleném motivu, zda jsme se s tímto živočichem již setkali, co o něm víme, zda patří mezi ohrožené druhy, jak je možné tyto ohrožené živočichy chránit.

ZÁVĚR

Řetězové provázení může být realizováno jako jedna z možností podpory průvodcovské činnosti v muzeu. Je však také možností zprostředkování kulturně historického dědictví širší veřejnosti, a to nejen návštěvníkům muzea, kteří se prohlídky vedené dětskými průvodci účastní, ale i samotným účastníkům projektu řetězového provázení. Tyto skutečnosti jsou podle mne nejen výchozím bodem, počátkem usnadňujícím poznání, ale vedou k utváření a formování hlubších vztahů i k možné změně postojů k určitému místu. Velký přínos řetězového provázení spatřuji v osobnostním rozvoji dětských účastníků, zejména v možnosti přispět tak k celkovému rozvoji osobnosti dítěte v oblasti postojů a hodnot. V neposlední řadě je řetězové provázení rovněž příležitostí k aktivnímu zapojení do společenského dění dětí a mládeže v jejich nejbližším okolí. Dětské průvodce mají možnost všemi smysly prožít muzeum. Mají možnost zažít blízkost osob a předmětů z minulosti, která se dotýká jejich životního prostoru, zažít blízkost druhých ve skupině vrstevníků, zažít dobrodružství, jehož cílem je snaha motivovat děti a mládež k zájmu o místo, kde žijí, k zájmu o jeho historii, současnost i budoucnost.

Řetězové provázení probíhá v autentickém prostředí. Nelze stanovit jednotný model řetězového provázení, protože každý muzejní nebo památkový objekt je specifický svými podmínkami, vždy se také pracuje s odlišnou skladbou skupiny průvodců. Přípravu mohou, ale nemusejí, doprovázet nejrůznější tvořivé dílny, také práce s průvodcovskými texty se značně liší, stejně tak i pojetí vlastního provázení. Při hledání zdrojů informací o tomto zajímavém tématu jsem přečetla několik desítek článků a zpráv o realizacích řetězového provázení. Až na několik výjimek se týkaly provázení po historických objektech, vznikaly ve spolupráci tohoto objektu a místní základní školy a byly připravovány zejména v rámci školní výuky (srov. Příloha 2).

Řetězové provázení ale může být připravováno i realizováno ve spolupráci muzejního pedagoga s pedagogem volného času. Při realizaci projektu řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové spolupracovaly dvě instituce – Středočeské muzeum a místní základní škola i dva typy pedagogů působících v obou výše zmíněných institucích – muzejní pedagog a pedagog volného času. Během přípravy i realizace projektu se obě tyto profese doplňovaly a navzájem obohacovaly, svou

spolupráci obě zúčastněné strany hodnotily více než kladně. Tato spolupráce se navíc stala výchozím bodem pro další společně plánované aktivity v blízké budoucnosti.

Další společně plánovanou aktivitou se stalo řetězové provázení intravilánem městské lokality. K tomuto typu provázení bohužel zatím není příliš mnoho dostupných zdrojů, většina podobných projektů je připravována a realizována na historických objektech. Obě zúčastněné strany (muzeum a škola) se proto rozhodly vycházet především z vlastních profesních zkušeností a z výsledků programů realizovaných Národním památkovým ústavem. Tento návrh navíc umožňuje aktivně zapojit další odborná pracoviště muzea (archeolog, etnograf, zoolog a botanik). Do programu se také může zapojit více dětských průvodců a návštěvnické skupiny mohou být početnější.

Další mnou navrhovanou možnou formou řetězového provázení a místem možné spolupráce muzejního pedagoga a pedagoga volného času, ať již působícího ve škole (například kroužek výpočetní techniky), anebo ve školském zařízení (například vychovatel domova mládeže, vedoucí kroužků působících při domech dětí a mládeže apod.), či jako vedoucí zájmového kroužku neziskového volnočasového zařízení, by mohla být příprava a realizace řetězového provázení virtuálním muzeem či virtuální muzejní sbírkou. Tuto netradiční možnost provázení krátce zmiňuje Havlůjová a kolektiv (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 71). Nová média podle nich vytváří dosud nevyužívané příležitosti, jak zapojit děti a mládež skutečně do všech oblastí péče o kulturní dědictví. Děti a mládež se tak mohou podílet nejen na tvorbě virtuálních muzejních sbírek, na interpretaci jednotlivých sbírkových předmětů či jevů s nimi spojených, ale i na inovativním zpřístupňování sbírek a muzejních či památkových objektů (tvořit animované či dokumentární filmy, webové prezentace, audiostezky apod. (srov. HAVLŮJOVÁ, CHARVÁTOVÁ, INDROVÁ a kol. 2015: 71). Během shromažďování dostupných materiálů jsem však nenalezla jinou zmínku či informaci o případné realizaci tohoto typu řetězového provázení.

V samotném závěru bych ráda uvedla, že vztah ke kulturně historickému dědictví se dle mého soudu prohlubuje zejména pocitem sounáležitosti, zájmem, starostlivostí, péčí a aktivitou vztahující se k určitému místu. Příprava a realizace řetězového provázení nabízí široké možnosti výběru nejrůznějších aktivit a v různých podobách se může stát jednou z možných forem, jak tento vztah účinně posilovat a prohlubovat.

Seznam použité literatury

BARTOŠEK, M. Spolupráce muzeí se školami. In *Děti, mládež ... a muzea? Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference. Moravské zemské muzeu, 12. - 13. 1. 1995.* Brno: Moravské zemské muzeum, 1995. s. 19-21. ISBN 80-7028-074-3.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika.* Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČENĚK, D., PORYBNÁ, T. *Vizuální antropologie – kultura žitá a viděná.* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-47-2.

DAY, CH. *Duch a místo: uzdravování našeho prostředí: uzdravující prostředí.* Brno: ERA, 2004. 273 s. ISBN 80-86517-95-0.

FAST, K. *Handbuch der museum-pädagogischen Ansätze.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1995. ISBN 978-3-663-10271-7.

FOLTÝN, D., HAVLŮJOVÁ, H. *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural heritage and sustainable development of local communities.* Praha: Zelený klub, 2012. ISBN 978-80-905254-2-9.

FOLTÝN, D., HAVLŮJOVÁ, H., AUSTIN, D. *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. Cultural heritage and sustainable development of local communities.* Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-729-8.

FOLTÝN, D. a kol. *Prameny paměti.* Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-352-8.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GRAHAM, G. *Filosofie umění*. Brno: Barrister & Principal, 2000. ISBN 80-85947-53-6.

HÁJEK, T. *Zánik a vznik památkových péčí. Filozofie památkové péče*. Praha: Epoque, 2005. ISBN 80-86328-71-6.

HAVLŮJOVÁ, H., CHARVÁTOVÁ, K., INDROVÁ, M. a kol. *Památky nás baví. 2. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům. Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro sekundární vzdělávání*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-905631-7-9.

HAVLŮJOVÁ, H., INDROVÁ, M., SVOBODA, P. a kol. *Památky nás baví. 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací. Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro neformální a informální učení*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-905631-9-3.

HAVLŮJOVÁ, H., HUDEC, P., JORDÁNOVÁ, K., INDROVÁ, M. a kol. *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*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-906167-0-7.

HAVLŮJOVÁ, H., NAJBERT, J. a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro výzkum totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

HAZUKOVÁ, H. *Didaktika výtvarné výchovy*. VI. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HLAVSA, J. *Psychologické momenty výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981. ISBN neuvedeno.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

JAGOŠOVÁ, L., JŮVA V., MRÁZOVÁ L. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.

JŮVA, V. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.

JŮVA, V. *Principy, formy a metody mimoškolní výchovy a vzdělávání*. Brno: Krajské kulturní středisko Brno, 1989. ISBN 80-85-027-01-1.

JŮVA, V. Příprava učitelů na spolupráci muzea se školou. In *Děti, mládež ... a muzea?* Brno: Moravské zemské muzeum, 1995. s. 47-49. ISBN 80-7028-074-3.

KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času*. České Budějovice: TF JCU, 2011. Bez ISBN.

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. ISBN neuvedeno.

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

Kulturní dědictví a památková ochrana: sborník z konference AUÚP, Tábor, 5. - 6. 5. 2016. 1. vydání. Brno: Ústav územního rozvoje, 2016. ISBN 978-80-87318-50-8.

MACHÁČKOVÁ, J., PAVELKOVÁ RÝDLOVÁ, M., SOUŠKOVÁ, S. *Umění v prostoru, prostor v umění.* Olomouc: Vlastivědné muzeum, 2015. ISBN 978-80-85037-74-6.

MÄRC, J. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu).* Ústí nad Labem: FF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978- 80-7414-451-6.

PARKAN, F. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka.* Praha: Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-287-3.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času.* Praha: PF UK, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PETRÁŠOVÁ, A. *Řetězové provázení na zámku ve Vrchotových Janovicích.* Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. 2015.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1499-3.

POLÁKOVÁ, Z. *Inspiration muzejní pedagogiky.* Brno: Moravské zemské muzeum, 2010. ISBN 978-80-7028-361-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0403-9.

REZKOVÁ - PŘIBYLOVÁ, N. Dětsí průvodci na památkových objektech Vysočiny. In *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku. Sborník příspěvků z konference GASK Kutná Hora. 29. - 30. září 2015.* Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-299-9.

SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: UK – PedF, 1990. ISBN 80-7066-268-9.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 1. díl. Praha: PedF UK, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

SPOUSTA, V. *Metody a formy výchovy ve volném čase: kultura a umění ve výchově*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1275-7.

ŠOBÁŇ, M. Úvod do animační činnosti a její specifika. In *Umění: prostor pro život a hru. Animátor umění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1995-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. Disertační práce.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠOBÁŇOVÁ, P. Muzejní pedagogika a zprostředkování kulturního dědictví prostřednictvím zážitku. In *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku. Sborník příspěvků z konference GASK Kutná Hora. 29. - 30. září 2015*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-299-9.

ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*. Olomouc: Refugium, 2009. ISBN 978-80-7412-037-4.

ŠTECH, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In *Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, 2004. ISBN 80-86213-28-5.

TKADLECOVÁ, K. *Využití edukačních pomůcek v muzejní edukaci*. Diplomová práce. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2014.

UHLÍŘ, Z. *Kulturní dědictví a památková péče*. Praha: Ikaros, 2002. ISSN 1212-5075.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

VIEREGG, H. *Vorgeschichte der Museumspädagogik: dargestellt an der Museumsentwicklung in den Städten Berlin, Dresden, München und Hamburg bis zum Beginn der Weimarer Republik*. Hamburg: LIT Verlag Münster, 1991. ISBN 3-88660-762-3.

VON PRAËT, M. Kulturně-výchovná činnost v muzeích. In *Děti, mládež ... a muzea?* Brno: Moravské zemské muzeum, 1995. s. 35-43. ISBN 80-7028-074-3.

VRABEC, M. a kol. *Filosofické reflexe umění*. Praha, Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-42-2.

ŽALMAN, J. Je muzeum vzdělávací institucí? In *Acta musealia suplementa 2005/3. Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Nebojte se muzea. 8. - 9. března 2005*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. ISBN 0862-8548.

ŽALMAN, J. Obecné problémy práce muzeí s dětmi a mládeží. In *Acta musealia suplementa 2003. Muzeum a škola*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2003. s. 5-8. ISBN 0862-8548.

DOKUMENT O AUTENTICITĚ. Mezinárodní dokumenty ICOMOS o ochraně kulturního dědictví. *Národní památkový ústav* [online]. Praha: NPU © 2003-2015 [cit.

2018-02-26]. Dostupné na WWW: <http://ftp.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/zakony-mezinarodni-dokumenty/mezinarodni-dokumenty/icomos/>

HAVLŮJOVÁ, H., FOLTÝN, D., CHARVÁTOVÁ, K. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR. *Envigogika* [online]. Praha: UK © 2012 [cit. 2018-02-27]. Dostupné na WWW: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/78-Article%20Text-320-2-10-20141022.pdf>

KONCEPCE ROZVOJE MUZEJNICTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA LÉTA 2015 – 2020. *Ministerstvo kultury České republiky* [online]. Praha: MK ČR, © 2015 [vid. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <https://www.mkcr.cz/koncepce-rozvoje-muzejnictvi-v-ceske-republice-1594.html>

KONCEPCE ÚČINNĚJŠÍ PÉČE O MOVITÉ KULTURNÍ DĚDICTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA LÉTA 2003 – 2008. *Ministerstvo kultury České republiky* [online]. Praha: MK ČR, © 2003 [vid. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <https://www.mkcr.cz/koncepce-rozvoje-muzejnictvi-v-ceske-republice-1594.html>

KONCEPCE ÚČINNĚJŠÍ PÉČE O MOVITÉ KULTURNÍ DĚDICTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA LÉTA 2010 – 2014. *Ministerstvo kultury České republiky* [online]. Praha: MK ČR, © 2010 [cit. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <https://www.mkcr.cz/koncepce-rozvoje-muzejnictvi-v-ceske-republice-1594.html>

Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin č. j.: 17 749/2002-51 [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT ČR, © 2013-2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ – MUZEJNÍ EDUKÁTOR

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky [online]. Praha: MPSV ČR, © 2017 [cit. 2018-03-20]. Dostupné na WWW: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102314.

Vyhláška č. 74/2005 sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT ČR, © 2013-2017 [vid. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

Zákon č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči. *Královehradecký kraj* [online]. Hradec Králové: Krajský úřad, © 2017 [cit. 2018-02-25]. Dostupné na WWW: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/kultura/obecne-predpisy/zakon-o-statni-pamatkove-peci-5275/>

Zákon č. 122/2000 Sb., o ochraně sbírek muzejní povahy. *Ministerstvo kultury České republiky* [online]. Praha: MK ČR, © 2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <http://www.mkcr.cz/zakon-c-122-2000-sb-o-ochrane-sbirek-muzejni-povahy-a-o-zmene-nekterych-dalsich-zakonu-v-platnem-zneni-1608.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT ČR, © 2013-2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT ČR, © 2013-2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

Seznam zkratek

apod.	a podobně
cm	centimetr
č.	číslo
ČR	Česká republika
ES	Evropské společenství
ESF	Evropský sociální fond
EV	Environmentální výchova
ICOMOS	Mezinárodní rada pro památky a sídla
KK	Klíčová kompetence
min	minuta
MeV	Mediální výchova
MPSV ČR	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
Muv	Multikulturní výchova
MŠ	Mateřská škola
OSN	Organizace spojených národů
OSV	Osobnostní a sociální výchova
Pt	Průřezové téma
RVP	Rámcový vzdělávací program
Sb.	Sbírka
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
VDO	Výchova demokratického občana
VMEGS	Výchova k myšlení v globálních souvislostech
VO	Vzdělávací oblast
z.	zákon
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

- Příloha 1 Obrazová příloha, fotodokumentace přípravy a realizace řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové
- Příloha 2 Odkazy na články v elektronické podobě, které se věnují problematice řetězového provázení
- Oddíl A – Realizace řetězového provázení na hradech, klášterech a zámcích
- Oddíl B – Realizace řetězového provázení v muzeích a památkách

Příloha 1



Obr. 1. První návštěva Ateliéru Zdenky Braunerové.



Obr. 2. Práce s vlastním textem, jeho tvorba



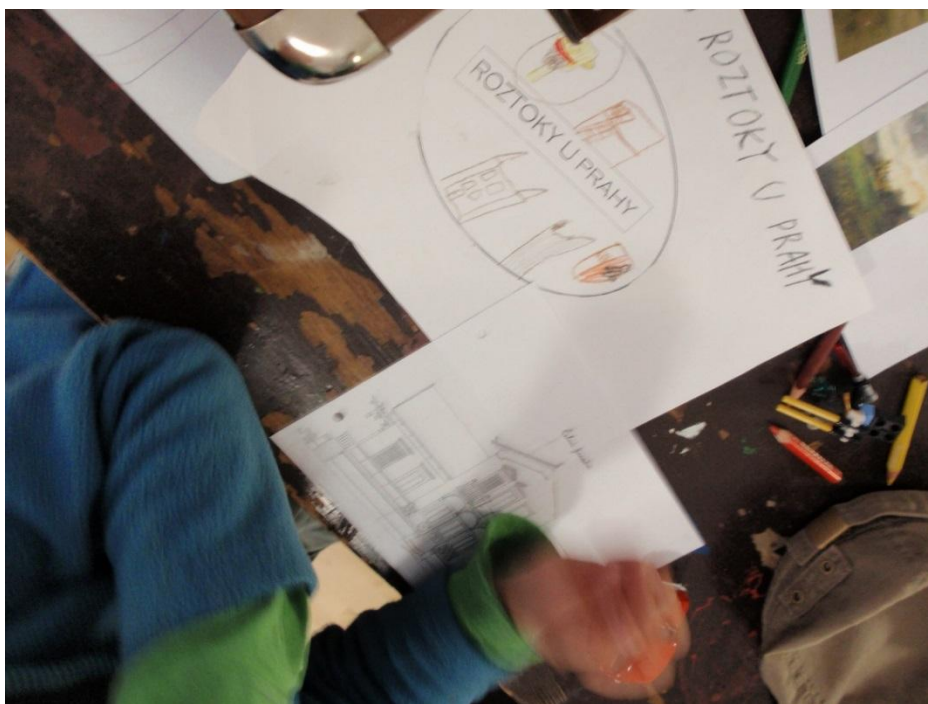
Obr. 3. Práce s dalšími prameny z archivu muzea.



Obr. 4. Úprava vlastních textů.



Obr. 5. Tvořivá dílna – Ex libris, knižní značka.



Obr. 6. Práce s dalšími prameny z archivu muzea.



Obr. 7. Tvořivá dílna – Můj ateliér.



Obr. 8. Společné hry.



Obr. 9. Společný oběd



Obr. 10. Společná svačina.



Obr. 11. Provázení po Salonu Ateliéru pro žáky Základní školy Roztoky.



Obr. 12. Provázení v Síni Ateliéru pro žáky Základní školy Roztoky.



Obr. 13. Provázení pro školní družinu.



Obr. 14. Provázení pro širokou veřejnost.



Obr. 15. Provázení pro partnerskou školu z polské Skawiny.



Obr. 16. Panenka Hinemacuri a ryba Koinobori, objekty.



Obr. 17. Ryba Koinobori – návrh, tisk.



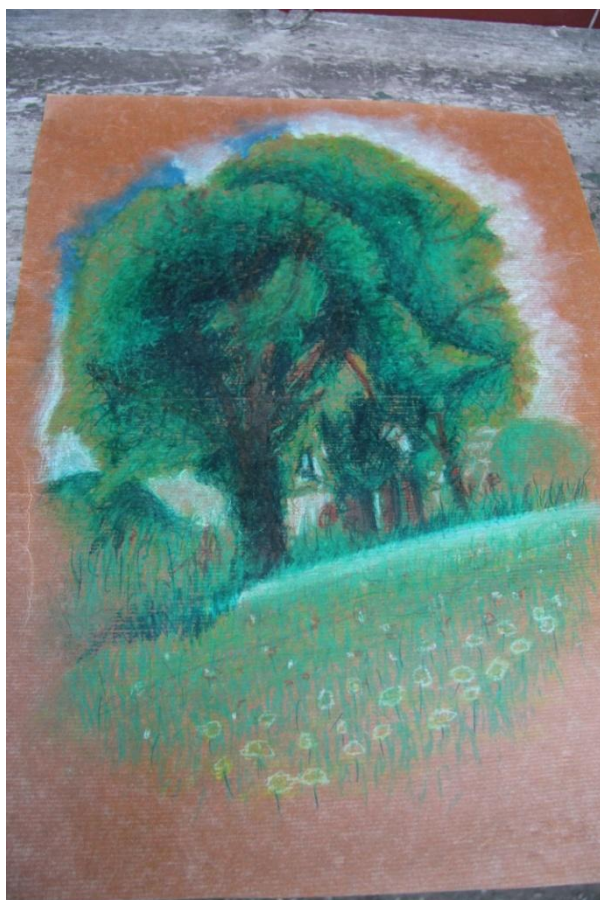
Obr. 18. Maskaron u vily Sakura.



Obr. 19. Maskaron – dětská práce, šamotová hlína, engoba.



Obr. 20. Vrby v Tichém údolí.



Obr. 21. Tiché údolí, přípravná studie, pastel.



Obr. 22. Informační panel v Tichém údolí.



Obr. 23. Plastika zvířete.

Příloha 2

Při hledání zdrojů informací o řetězovém provázení jsem přečetla několik desítek článků a zpráv o přípravách a realizacích tohoto typu provázení. Odkazy na jednotlivé realizace řetězového provázení jsou uvedeny v této příloze práce.

Oddíl A – Realizace řetězového provázení na hradech, kláštorech a zámcích

Oddíl B – Realizace řetězového provázení v muzeích a památnících

A.

Arcibiskupský zámek v Kroměříži

Střední pedagogická škola Kroměříž

UČIT SE UČENÍM. *Národní památkový ústav*. [online]. 28. 06. 2016 [cit. 2018-10-03].

Dostupné z: <http://www.nczk.cz/novinka/ucit-se-ucenim>

Státní zámek Jánský Vrch v Javorníku

Základní škola Javorník

DĚTI DĚTEM NA STÁTNÍM ZÁMKU V JAVORNÍKU. *Národní památkový ústav*. [online]. 31. 05. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.zamek-janskyvrch.cz/cs/akce/21850-deti-detem-na-zamku-jansky-vrch-v-javorniku>

DĚTI DĚTEM – JÁNSKÝ VRCH. *Město Javorník*. [online]. 09. 03. 2018 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: http://www.mestojavornik.cz/volny-cas/kalendar-akci/deti-detem-jansky-vrch-432_118cs.html?categ=138

Státní zámek Jaroměřice nad Rokytnou

ZŠ Otokara Březiny

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ SE VRÁTILO NA JAROMĚŘICKÝ ZÁMEK. *Základní škola Otokara Březiny*. [online]. 30. 05. 2016 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.zsob-jaromerice.cz/retezove-provazeni-se-vratilo-na-jaromericky-zamek/d-2177/p1=1034>

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Základní škola Otokara Březiny*. *Školní rok 2013/2014*. [online]. 09. 09. 2013 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.zsob-jaromerice.cz/retezove-provazeni/gs-1226/p1=54>

PROJEKT ŘETĚZOVÉHO PROVÁZENÍ ZÁMKEM V JAROMĚŘICÍCH NAD ROKYTNOU. *Kudy z nudy. Aktuality a akce.* [online]. 20. 05. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.kudyznudy.cz/Aktivity-a-akce/Akce/Projekt-retezoveho-provazeni-zamkem-ve-spolupraci-.aspx>

Zámek Kačina, Muzeum českého venkova Kačina

ZŠ Žehušice

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ NA KAČINĚ. *Základní škola Jana Václava Sticha-Punta Žehušice.* [online]. [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.zszechusice.cz/index.php?nid=2697&lid=cs&oid=5126860>

MUZEUM CHCE NALÁKAT MALÉ NÁVŠTĚVNÍKY. *Časlavsko.net.* [online]. 17. 06. 2009 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.caslavsko.net/view.php?cislocianku=2009061701-Muzeum-chce-nalakat-male-navstevniky>

Klášter Broumov

Základní škola Křesomyslova, Broumov

PROVÁZENÍ V BROUMOVSKÉM KLÁŠTEŘE. *ZŠ Křesomyslova.* [online]. 09. 04. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.zskresomyslova.cz/2017/04/26/provazeni-v-broumovskem-klastere/>

Státní hrad Lipnice

Základní škola Lipnice nad Sázavou

PAMÁTKY BUDOU DĚTI BAVIT. *Parlamentní listy.* [online]. 04. 05. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Pamatky-budou-deti-bavit-statni-hrady-a-zamky-pripravily-programy-pro-rodinne-vylety-i-skolni-zajezdy-317324>

Státní zámek Litomyšl

Základní škola Litomyšl

PAMÁTKY OTEVŘENÉ ŠKOLÁM. *Národní památkový ústav.* [online]. 09. 09. 2016 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/assets/tiskovy-servis/Pamatky-otvorene-skolam.doc>

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Národní památkový ústav*. [online]. 20. 05. 2009 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://ftp.npu.cz/pro-navstevniky/kalendar-akci-na-pamatkach/archiv-akci/actions/vse/4144-retezove-provazeni/>

Státní zámek Telč

Základní škola Hradecká a Základní škola Masarykova, Telč

PAMÁTKY BUDOU DĚTI BAVIT. *Parlamentní listy*. [online]. 04. 05. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Pamatky-budou-deti-bavit-statni-hrady-a-zamky-pripravily-programy-pro-rodinne-vylety-i-skolni-zajezdy-317324>

zámky Telč, Náměšť nad Oslavou, Jaroměřice nad Rokytanou

Národní památkový ústav

NA JAŘE BUDOU PO PAMÁTKÁCH NA VYSOČINĚ PROVÁZET DĚTI. *Blesk.cz*. [online]. 24. 03. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-live-kulturni-servis/241664/na-jare-budou-po-pamatkach-na-vysocine-provazet-deti.html>

ZÁMEK PATŘÍ DĚTEM. *Základní škola Náměšť nad Oslavou*. [online]. [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.zskonam.cz/zamek-patri-detem-generalka>

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ BUDE I LETOS. *Ihonem.cz*. [online]. 29. 03. 2015 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.ihonem.cz/kultura/5040-etzove-provadni-bude-i-letos.html>

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Národní památkový ústav*. [online]. [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://mapa.pamatkynasbavi.cz/edukacni-programy/?id=49>

Zámek Vrchotovy Janovice, Národní muzeum

Základní škola Vrchotovy Janovice

ŠKOLÁCI ZAHÁJÍ V ZÁMKU ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Benešovský deník. Kultura a region*. [online]. 10. 05. 2015 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: https://benesovsky.denik.cz/kultura_region/laj-mistni-skolaci-zahaji-v-zamku-retezove-provadeni-20150510.html

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ VE VRCHOTOVÝCH JANOVICÍCH. *Kulturně historické dědictví*. E-learning. [online]. [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://elearning.historickededictvi.com/zobraz/materialy/na-navsteve/pamatkova-pece/retezove-provazeni-vrchotovy-janovice>

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ NA ZÁMKU VRCHOTOVY JANOVICE. *Národní muzeum. Historické muzeum*. [online]. 23. 05. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.nm.cz/Historicke-muzeum/Akce-HM/Retezove-provazeni-na-zamku-Vrchotovy-Janovice.html>

ŘETĚZOVÉ PROVÁDĚNÍ 23. ROČNÍK. *Sedlčanské noviny*. [online]. 03. 05. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.sedlcanske-noviny.cz/cz/clanek/zamek-vrchotovy-janovice-retezove-provadeni-23-rocnik.html>

Znojemský hrad, Jihomoravské muzeum

Základní škola JUDr. Josefa Mareše, Znojmo

PRŮVODCEM UŽ V PÁTÉ TŘÍDĚ. VE ZNOJMĚ SI TO DNES DĚTI VYZKOUŠELY. *Česká televize*. [online]. 09. 09. 2013 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-brno/zpravy/241288-pruvodcem-uz-v-pate-tride-ve-znojme-si-to-dnes-deti-vyzkousely/>

B.

Realizace řetězového provázení v muzeích a památnících

Domek Adalberta Stiftera, Horní Planá

Základní škola a mateřská škola Horní Planá

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ V DOMKU ADALBERTA STIFTERA. *Základní škola Horní Planá*. [online]. 16. 06. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.zshorniplana.cz/aktuality/662014-retezove-provazeni-v-domku-stiftera>

Muzeum Jarmily Novotné a Svatopluka Čecha, Liteň

Základní škola Františka J. Řezáče, Liteň

VZPOMÍNKA NA PĚVKYNI NOVOTNOU. *Žena in.* [online]. 18. 09. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://zena-in.cz/clanek/vzpominka-na-pevkyni-novotnou-se-chysta-v-miste-jejeho-sidla-v-litni>

LITEŇSKÁ ŠKOLA PŘIPOMENE VÝROČÍ JARMILY NOVOTNÉ VÝSTAVOU A PROHLÍDKAMI. *Mikroregion Horymír*. [online]. 25. 09. 2017 [cit. 2018-10-03].

Dostupné

z:

<http://www.horymir.net/index.php?tag=Z%C3%A1bava&nid=872&lid=cs&oid=2532947>

Ostravské muzeum, Ostrava

Studenti Katedry dějin a kulturního dědictví Ostravské univerzity

STUDENTI OSTRAVSKÉ UNIVERZITY PROVÁZELI V OSTRAVSKÉM MUZEU.

[online]. 25. 05. 2016 [cit. 2018-10-03]. *Alive.osu.cz*. Dostupné z:

<https://alive.osu.cz/studenti-ostravske-univerzity-provazeli-v-ostravskem-muzeu/>

Památník Karla Čapka, Stará huť u Dobříše

Základní škola Dobříš

PAMÁTNÍK KARLA ČAPKA VE STARÉ HUTI U DOBŘÍŠE. *Metodický portál RVP*

– *Modul Články*. [online]. 08. 03. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3098/PAMATNIK-KARLA-CAPKA-VE-STARE-HUTI-U-DOBRISE.html/>

Regionální muzeum v Kolíně

Klub mladých muzejníků

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Kolín.cz. Aktuální informace z kolínského regionu*.

[online]. [cit. 2018-10-03]. Dostupné z:

http://www.kolin.cz/akce/detail?event_xguid=0ccb88b2-329b-4c12-af97-69dae131b0ad

ŘETĚZOVÉ PROVÁZENÍ. *Muzeum dětem*. [online]. 17. 10. 2013 [cit. 2018-10-03].

Dostupné z: <http://www.muzeumdetem.cz/novinky/2013-10-17-retezove-provazeni/>

MALÍ MUZEJNÍCI HLASTE SE! KLUB MLADÝCH MUZEJNÍKŮ PŘIJÍMÁ NOVÉ

ČLENY. *Kolínský pres*. [online]. 27. 09. 2014 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z:

<https://www.kolinskypres.cz/clanek-mali-muzejnici-hlaste-se-klub-mladych-muzejniku-v-koline-prijima-nove-cleny>

DEN STŘEDOČESKÉHO KRAJE. *Regionální muzeum v Kolíně*. [online]. 28. 10. 2013

[cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <http://www.muzeumkolin.cz/novinky/2013-10-18-den-stredoceskeho-kraje/>

<http://www.muzeumkolin.cz/novinky/2013-10-18-den-stredoceskeho-kraje/>

Středočeské muzeum v Roztokách, Ateliér Zdenky Braunerové

Základní škola Roztoky

ZPRÁVA O ČINNOSTI MUZEA. *Středočeské muzeum v Roztokách u Prahy*. [online].

08. 03. 2017 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.muzeum-roztoky.cz/txt/cinnost-muzea-2016.pdf>

DĚTŠTÍ PRŮVODCI V ATELIÉRŮ ZDENKY BRAUNEROVÉ. *Město Roztoky*.

Odraz 11/2015. [online]. 13. 11. 2015 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z:<http://www.roztoky.cz/userfiles/file/odraz/odraz-11-15.pdf>

Abstrakt v češtině

RAMDANOVÁ, J. Řetězové provázení jako prostředek výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Anna Dudová.

Klíčová slova: řetězové provázení, dětský průvodce, muzejní pedagogika, pedagogika volného času, spolupráce, kulturně historické dědictví, kulturně-historický objekt, autentické edukační prostředí, edukační programy, zážitek, participace dětí

Abstrakt: Předmětem diplomové práce je problematika muzejní edukace v autentickém prostředí, konkrétně možný způsob využití techniky řetězového provázení při zprostředkování kulturně historického dědictví určitého místa širší veřejnosti. Cílem práce je v teoretické části vymezit pojem řetězového provázení v kontextu výchovy ke vztahu ke kulturnímu dědictví a k muzejní edukaci. Praktická část obsahuje charakteristiku a analýzu příkladů praktických realizací řetězového provázení po čtyřech historických objektech i vlastního tvůrčího projektu řetězového provázení po Ateliéru Zdenky Braunerové, který byl připravován a realizován ve spolupráci muzea a základní školy. Praktická část také obsahuje návrh možného východiska pro další spolupráci Středočeského muzea a Základní školy v Roztokách.

Abstract

Chain execution as a means of education to relate to the cultural and historical heritage

Key words: chain execution, children as guides, museum education, leisure time pedagogy, cooperation, cultural and historical heritage, cultural and historical buildings, authentic educational environment, educational programs, experience, participation of children

Abstract: The subject of the diploma work thesis is the issue of museum education in an authentic environment, namely a possible way of using the technique of chain guidance in the mediation of the cultural and historical heritage of a certain place to the wider public. The aim of the thesis is to define in the theoretical part the concept of chain guidance in the context of education in relation to cultural heritage and museum education. Practical part contains characteristics and analysis of examples of practical realizations of chain guidance in four historical objects and the author's own creative project of chain guidance at the Zdenka Braunerova Studio, which was prepared and implemented in cooperation with the museum and the elementary school. The practical part also includes a proposal for a possible starting point for further cooperation between the Central Bohemian Museum and the Primary school in Roztoky.