

Univerzita Hradec Králové

Diplomová práce

2023

Michaela Štěpánová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Historický ústav

Využití rodinné paměti ve výuce dějepisu

Diplomová práce

Autor:	Michaela Štěpánová
Studijní program:	M7503, Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis
Vedoucí práce:	PhDr. Irena Kapustová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Michal Strobach, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Michaela Štěpánová

Studium: P18P0444

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk

Název diplomové práce: **Využití rodinné paměti ve výuce dějepisu**

Název diplomové práce The Use of a family memory in history classes
Aj:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje využití rodinné paměti ve výuce dějepisu na druhém stupni základních škol. Práce se skládá ze dvou částí – teoretická část se zabývá pojmy historické vědomí, kolektivní paměť a rodinná paměť. Dále je zde představena metoda projektového vyučování a její využití ve výuce na druhém stupni ZŠ, a metoda oral history. Diskutováno je rovněž období komunismu v Československu, především padesátá léta dvacátého století. Teoretická část je východiskem pro část praktickou, která je věnována tvorbě vlastního výukového materiálu. Materiál se zaměřuje právě na období padesátých let minulého století. Základním východiskem pro tvorbu výukového materiálu jsou vzpomínky získané metodou oral history. Pamětníkové vzpomínky jsou v teoretické části komparovány s odbornou literaturou.

1. BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická skutečnost*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.
2. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc, 2011.
3. HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.
4. HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha: SPL - Práce, 2009. ISBN 978-80-7361-070-8.
5. KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1948-1953. 2. část, Zakladatelské období komunistického režimu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25700-3.
6. KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1953-1966. 3. část, Společenská krize a kořeny reformy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25745-3.
7. LINDLEY, Sian E. Before I forget: From personal memory to family history. *Human-Computer Interaction*. 2012, 27 (1, 2), s. 13–36.
8. VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2931-5.

Zadávací pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Irena Kapustová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Strobach, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením PhDr. Ireny Kapustové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10. 12. 2023

.....

Michaela Štěpánová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce PhDr. Ireně Kapustové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný a lidský přístup a cenné rady. Dále mé díky patří všem rodinám, které mě nechaly nahlédnout do rodinných pamětí, zejména pak panu Jindřichovi. V neposlední řadě děkuji mé rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

Anotace

ŠTĚPÁNOVÁ, Michaela, *Využití rodinné paměti ve výuce dějepisu*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, s. 121, Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje využití rodinné paměti ve výuce dějepisu na druhém stupni základních škol. Práce se skládá ze dvou částí – teoretická část se zabývá pojmy historické vědomí, kolektivní paměť a rodinná paměť. Dále je zde představena metoda projektového vyučování a její využití ve výuce na druhém stupni ZŠ, a metoda oral history. Diskutováno je rovněž období komunismu v Československu, především padesátá léta dvacátého století. Teoretická část je východiskem pro část praktickou, která je věnována tvorbě vlastního výukového materiálu. Materiál se zaměřuje právě na období padesátých let minulého století. Základním východiskem pro tvorbu výukového materiálu jsou vzpomínky získané metodou oral history. Pamětníkovy vzpomínky jsou v teoretické části komparovány s odbornou literaturou.

Klíčová slova: rodinná paměť, kolektivní paměť, historické vědomí, metoda oral history, projektové vyučování, dějepisné vyučování

Annotation

ŠTĚPÁNOVÁ, Michaela, *The Use of a family memory in history classes*, Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2023, 121 pp., Diploma thesis.

The diploma thesis deals with a use of family memory in history classes of Upper Primary Schools. The thesis consists of two parts – theoretical part deals with terms historical consciousness, collective memory and family memory. Furthermore, a method of project-based teaching at Upper Primary Schools, and a method of oral history are examined. The time of communism in Czechoslovakia, the period of the 50s' in particular, is presented as well. The theoretical part gives grounds for practical part which is based on creating author's own teaching material. The teaching material is focused on the period of 1950s'. The teaching material is based on memories collected by the method of oral history. Memories of a contemporary witness are compared to reference books.

Key words: family memory, collective memory, historical consciousness, method of Oral history, project-based teaching, teaching history

Obsah

Úvod	9
1. Kolektivní paměť	12
1.1 Paměť jako předmět zkoumání	12
1.1.1. Maurice Halbwachs	13
1.2. Současné teoretické přístupy studia kolektivní paměti	14
1.2.1. Pierre Nora	15
1.2.2. Jan a Aleida Assmannovi.....	16
1.2.3. Jacques Le Goff	17
1.2.4. Paul Ricœur	18
1.3. Rodinná paměť	19
1.3.1. Kam až sahá rodinná paměť	23
1.3.2. Přínos pro dějepisné vyučování	25
2. Historické vědomí	27
2.1. Formování pojmu <i>historické vědomí</i> a jeho pojetí.....	27
2.2. Historické vědomí občanů České republiky	29
2.3. Školní dějepis a historické vědomí.....	31
3. Oral history.....	33
3.1. Charakteristika	33
3.2. Vývoj oral history.....	34
3.3. Metoda oral history.....	37
3.3.1. Etické zásady orálně historického výzkumu.....	37
3.3.2. Potenciál orální historie pro výuku dějepisu	39
4. Projektové vyučování.....	41
4.1. Vývoj projektového vyučování.....	43
4.2. Příprava projektu a jeho zavádění do výuky.....	45
4.2.1. Potenciál projektové metody pro výuku dějepisu	46
5. Dějiny 50. let 20. stol	48
5.1. Téma 50. let v ČSR ve školních učebnicích dějepisu	50
5.2. Komparace výpovědi pamětníků s odbornou literaturou	52
6. Didaktický materiál	57
6.1. Didaktický materiál č. 1 <i>Rodinný hotel</i>	59

6.2. Didaktický materiál č. 2 <i>Školství v 50. letech</i>	69
6.3. Didaktický materiál č. 3 <i>Běžný život v komunismu</i>	76
6.4. Didaktický materiál č. 4 <i>Rodinná kronika</i>	79
6.5. Didaktický materiál č. 5 <i>Film v 50. letech</i>	81
Závěr	85
Seznam použitých zdrojů	58
Přílohy	66
Příloha č. 1: Sonda do pamětníkovy rodinné paměti	I
Příloha č. 2.: Přepis orálně historického rozhovoru s panem Jindřichem	II
Příloha č. 3.: Přepis orálně historického rozhovoru s paní Libuškou	XIV
Příloha č. 4.: Přepis orálně historického rozhovoru s manželi Rejzkovými	XVII
Příloha č. 5: Ukázka tvorby žákovských memes	XXIII

Seznam použitých zkratek:

AAA	American Anthropological Association
AV ČR	Akademie věd České republiky
CČSH	Církev Československá husitská
COHA	Česká asociace Orální historie
ČSR	Československá republika
IOHA	International Oral History Association
KSČ	Komunistická strana Československa
OH	oral history/ orální historie
OHA	Oral History Association
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
StB	Státní bezpečnost
ŠVP	Školní vzdělávací program
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

Úvod

V diplomové práci se zaměřuji především na využití rodinné paměti v hodinách dějepisu na 2. stupni základních škol. Rodinnou paměť jsem jako ústřední motiv práce zvolila z několika důvodů. Pro výuku dějepisu představuje rodinná paměť velký potenciál, neboť se týká každého žáka. Lze tak docílit propojení výuky s každodenním životem žáků a změnit mnohdy abstraktní dějiny v konkrétní obrazy. V hodinách dějepisu je možné pracovat s rodinnou pamětí jednotlivých žáků, anebo využít rodinnou paměť osob, jejichž osudy mohou na žáky působit atraktivně a zaujmout jejich pozornost.

Přetrvávajícím problémem současného českého školství je málo aktivizující výuka, v níž mají žáci převážně pasivní roli. Výklad dějin nemusí být pouhý faktografický přehled. Na rodinné paměti může učitel demonstrovat jak tzv. velké dějiny, tak i mikrohistorii a zaměřit se pouze na menší jednotku dějin či prozkoumat dějiny každodennosti. Zapojení rodinné paměti může přispívat k ozvláštnění hodiny, a to především v momentě, je-li propojena s jinou formou výuky či různými metodami výuky. Ve spojení s projektovou metodou výuky nebo stále populárnější metodou oral history vede žáky k badatelskému poznání dějin a rozvíjí u nich žádané kompetence. Rodinná paměť dává příležitost nahlédnout na problematiku z jiné perspektivy než tradiční výuka dějin.

V současné době jsou nejen v dějepise kladeny stále vyšší požadavky na trend modernizace výuky. Pedagogové čelí tlaku ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i ze strany společnosti, aby ve svých hodinách využívali nové inovativnější metody a přístupy.¹ Vyšší nároky jsou v současnosti kladeny také na budoucí a začínající učitele. Změny jsou žádány rovněž ve výuce studentů pedagogických fakult.² Technický posun na druhou stranu skýtá až neomezené možnosti zapojení moderních technologií do výuky dějepisu.³ Dalším nepřímým požadavkem na učitele je aktuální stav společnosti. Společnost se pod vlivem ekonomické a politické krize radikalizuje a s nostalgií se obrací k „lepšímu časům za socialismu“. Takové nálady ve společnosti je možné nejlépe pozorovat prostřednictvím sociálních sítí, kde lze téměř beztrestně šířit zkreslené či lživé informace nejen o naší minulosti.

¹ Srov. například plánovaná změna RVP (dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>, [cit. 15. 3. 2023]).

² Srov. například iniciativy jako je Otevřeno (dostupné z: <https://otevreno.org/o-nas/>, [cit. 15. 3. 2023]).

³ V tomto případě lze hovořit nejen o moderní technice jako takové (chytré telefony, tablety, čtečky či počítače ve výuce), ale také o aplikacích (např. HistoryLab, dostupné z: <https://historylab.cz/>, [cit. 15. 3. 2023]), online archivech, digitálních badatelkách a dalších zdrojích historických pramenů – ať už didaktizovaných či nikoliv.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První část poskytuje teoretickou oporu pro část praktickou. V teoretické části jsou diskutovány pojmy historické vědomí, kolektivní paměť a rodinná paměť. Úvodní tři kapitoly shrnují dosavadní poznatky v práci se zmíněnými pojmy a představují významné osobnosti, které se zabývají jejich výzkumem. Historické vědomí, kolektivní paměť i rodinná paměť jsou reflektovány jak v české, tak i ve světové odborné literatuře. V české odborné literatuře se tématem historického vědomí zabývají Jiří Šubrt, Jiří Vinopal a Zdeněk Beneš.^{4 5} Dále pak např. Jan Červenka, Karel Černý, Miroslav Hroch či Martin Vávra.⁶ Ze světových autorů je třeba zmínit Petera Seixase.⁷ Z německého prostředí lze uvést např. Karla-Ernsta Jeismanna, Jörna Rüsen a nebo didaktika Bodo von Borries.^{8 9} Téma rodinné paměti v obecném pojetí není v literatuře hojně zpracováno. Problematikou se zabývá např. polská profesorka Violetta Julkowska.¹⁰ Z českých autorů o tématu pojednávají např. Radmila Švaříčková-Slabáková a Irena Sobotková.¹¹ Nicméně důležitost a zapojení rodinné paměti do výuky dějepisu je zpracováno obšírněji, a to především v posledních letech.¹² Kolektivní paměť je téma, jež je v odborné sféře široce rozpracované. Ve druhé polovině minulého století dosáhl zájem o kolektivní paměť svého vrcholu. Dochází k představování nových koncepcí studia i definic. Jedná se ale o poměrně složité a komplexní téma. V souvislosti se studiem kolektivní paměti bývají nejvíce skloňována jména Jacques Le Goff, Pierre Nora a Jan Assmann.^{13 14 15} V českém prostředí se kolektivní paměti věnuje např. autor francouzsko-polského původu

⁴ BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická skutečnost*, Praha: Univerzita Karlova, 1993.

⁵ ŠUBRT, Jiří, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, Kolín, 2010. ISBN: 978-80-86879-25-3.

⁶ HROCH, Miroslav, *Literární a publicistické zdroje historického vědomí v 19. a 20. století*, Praha: Univerzita Karlova, 1988.

⁷ SEIXAS, Peter, *Theorizing historical consciousness*, Toronto, 2004.

⁸ JEISMANN, Karl-Ernst, *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*, Paderborn 1988. ISBN 3-506-15104-5.

⁹ BORRIES, Bodo von, *In Krisen Geschichte lernen, um Zukunft zu gewinnen*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2022.

¹⁰ JULKOWSKA, Violetta, *Historie rodzinne. Narracje-Narratorzy-Interpretacje*, Wydawnictwo Instytutu Historii UAM i Epigram, Poznań-Bydgoszcz, 2018.

¹¹ ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila – SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*, Praha: Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-638-9.

¹² ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila a kol, *I rodina má svou paměť: rodinná paměť v interdisciplinárním kontextu*, Praha: NLN, 2018. ISBN 978-80-7422-584-0.

¹³ LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, Praha: Argo, 2007.

¹⁴ NORA, Pierre, *Realms of Memory: Rethinking the French past*, Columbia University Press, 1998.

¹⁵ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, Prostor, 2001.

žijící v ČR Nicolas Maslowski či Jiří Šubrt.¹⁶ Zmíněná část práce poukazuje rovněž na roli historického vědomí a kolektivní, respektive rodinné paměti ve školním dějepise.

Dále teoretická část práce pojednává o učebních metodách oral history a projektového vyučování. Dále obsahuje jejich vývoj a praktické využití. Oral history je v současné době stále častěji zařazovanou metodou do výuky. V českém prostředí nejvíce rezonuje jméno Miroslava Vaňka, který zde svou publikační, výzkumnou i organizační činností pomohl k etablování orální historie. Z jeho publikací lze zmínit například dílo *Orální historie: metodické a "technické" postupy*.¹⁷ Vaněk se zaměřuje na vymezení pojmu orální historie, na metodické postupy a rozebírá i osobu badatele a pamětníka. Další stále využívanější metodou výuky ve školách je projektové vyučování. V literatuře českého prostředí je metoda zpracována ve větší míře pro střední školy než pro školy základní. Publikace jsou zaměřeny na celou škálu předmětů.^{18 19 20} Obě metody lze propojit s tématem rodinné paměti. Jejich potenciál pro výuku dějepisu je v práci taktéž nastíněn.

Praktická část práce zahrnuje krátkou sondu do tématu dějin 50. let 20. století ve školních učebnicích dějepisu. Dále jsou zde komparovány pamětníkovy vzpomínky získané metodou oral history s odbornou literaturou. Praktická část se zaměřuje na tvorbu vlastního didaktického materiálu s využitím metody oral history a projektového vyučování. Výsledný didaktický materiál je inspirován výpověďmi čtyř pamětníků. Žáci v jednotlivých aktivitách pracují s autentickým materiálem – zvukovými nahrávkami rozhovorů, dobovými fotografiemi, úředními dokumenty či dobovými filmy.

Hlavním cílem práce je ukázat prostřednictvím vytvořených didaktických materiálů do hodin dějepisu, jak lze rodinnou paměť do výuky zařadit a tím ji zpestřit. Materiál bude následně sdílen na portálu RVP.cz, kde bude k dispozici pro další využití. Snahou je propojit život žáků s výkladem dějin. Práce s rodinnou pamětí někoho jiného má za cíl motivovat

¹⁶ MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2689-5.

¹⁷ VANĚK, Miroslav, *Orální historie: metodické a "technické" postupy*, Olomouc, 2003.

¹⁸ KOTEN, Tomáš, *Škola? V pohodě!: projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*, Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.

¹⁹ HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav, a kol, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014.

²⁰ JEZBEROVÁ, Romana, *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-77-3.

žáky k zájmu o vlastní rodinnou paměť. Všechny materiály proto rovněž obsahují práci s vlastní rodinnou pamětí a vedou tak žáky k badatelskému výzkumu. Dílčím cílem práce je shrnutí teoretických podkladů dané problematiky.

1. Kolektivní paměť

Klíčový pojem diplomové práce je termín *rodinná paměť*. Rodina, jakožto sociální skupina, má svou kolektivní paměť, jež zahrnuje jak vzpomínky přejaté, tak i vlastní, tedy individuální. Rodina díky ní definuje svou povahu, kvality i slabosti. Nejedná se o vzpomínání na jasně definovaný, ohraničený kus rodinné historie, nýbrž o důležitou paměťovou složku, která neslouží pouze k vybavování minulých skutečností. Prostřednictvím rodinné paměti můžeme poznat nejen vnitřní procesy rodinných kruhů, ale i vztah k celospolečenským diskurzům.²¹

1.1 Paměť jako předmět zkoumání

Tématem rodinné paměti se v odborné literatuře zabývá mnoho psychologů, filozofů, sociologů i historiků, jejichž práce vychází z výsledků tzv. paměťových studií. Od sedmdesátých let minulého století docházelo k rostoucímu zájmu právě o téma paměti.²² Nárůst obliby role a významu paměti byl přímo úměrný situaci po druhé světové válce, kdy bylo třeba vyrovnat se s některými skutečnostmi, jimiž byly např. postkoloniální situace, následky Holocaustu, digitální revoluce (umělá paměť), sociální a politické změny a podobně.²³ Ve zmíněném období docházelo k postupnému odchodu pamětníků událostí první poloviny dvacátého století. V samotné definici paměti se však autoři liší, a to především úhlem pohledu, ze kterého lze paměť zkoumat. Studiu paměti se nevěnují pouze vědy humanitní (historie, sociologie, filozofie, antropologie, literární věda...), ale například i vědy lékařské. Pojetí paměti tedy závisí především na oboru, který ji zkoumá. Z počátku se paměti věnovaly především filozofie, psychologie a historická věda.²⁴

Psychologie přistupuje k paměti jako k obsahové stránce psychiky. „*Je to schopnost mozkové tkáně fixovat, zaznamenávat minulou zkušenost. Podstatou paměti je ukládání informací v nervové soustavě a jejich využití a uplatnění v činnosti. K nim se přidružuje citový náboj, který je rovněž mění v pohnutky jednání ... Paměť je duševní funkce, která*

²¹ ŠVARÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila – SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*, Praha: Triton, 2018, s. 11–13.

²² KREISSLOVÁ, Sandra – NOSKOVÁ, Jana – PAVLÁSEK, Michal, *"Takové normální rodinné historky": obrazy migrace a migrující obrazy v rodinné paměti*, Praha: Argo, 2019, s. 18–21.

²³ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, Prostor, 2001.

²⁴ MASLOWSKI – ŠUBRT, a kol, *Kolektivní paměť ...*, s. 7–8.

umožňuje uchovávání zkušeností“.²⁵ Paměťový proces probíhá ve třech fázích: vštípení, uchování a vybavení.²⁶ Z hlediska humanitních a společenských věd se paměť nejčastěji dělí na kolektivní a individuální.²⁷

Kolektivní paměť se stává předmětem zájmu historiků na přelomu devatenáctého a dvacátého století, kdy se historická věda dostává do stádia krize. Nejen historici, ale i filozofové, ekonomové a sociologové vyvíjí snahu o překonání krize. Poukazují na vyčerpanost a nedostatečnost tzv. empiricko-kritického dějepisectví, absenci historické syntézy a neřešení problémů éry *Fin de siècle*. Ze sociologického pohledu je historické vědě vyčítáno nedostatečné využití psychologických a sociálních motivů, což kritizuje např. francouzský sociolog Émile Durkheim. Na Durkheimovy myšlenky později navazují někteří historici, především z francouzské školy *Annales*.²⁸ Durkheim sice sám jako první nepoužil pojem kolektivní paměť, ovlivnil však své další pokračovatele. Mezi představitele tzv. durkheimské školy patří francouzský filozof a sociolog Maurice Halbwachs, který položil základy sociologického zkoumání paměti a zavedl pojem *kolektivní paměť*.^{29 30}

Kolektivní paměť má širokou pramennou základnu a vedle historických věd se o ní zajímají také další vědy. Zkoumají ji jak rozvinuté společnosti, tak i společnosti rozvojové. Kolektivní paměť může fungovat nejen jako způsob vymezení skupiny, ale i jako mocenský nástroj k ovládnutí a zmanipulování vzpomínky a tradice. Ke zmanipulování kolektivní paměti jsou náchylnější skupiny, které si ji předávají především ústní formou. Jako příklad snahy o ovládnutí kolektivní paměti uvádí francouzský historik Le Goff etruskou historiografii. Vládnoucí elita zde byla tak úzce spjata s kolektivní pamětí, že po zániku skupiny, zanikla i její paměť. O historii Etrusků se tak dozvídáme pouze prostřednictvím písemných památek z dob antického Řecka a Říma.³¹

1.1.1. Maurice Halbwachs

Halbwachs ve svých dílech rozděluje paměť na individuální a kolektivní, přičemž paměť individuální vnímá jako společensky, tedy kolektivně, podmíněnou.³² Halbwachovo

²⁵ ZACHAROVÁ, Eva, *Základy obecné psychologie*, Ostrava, 2012, s. 62.

²⁶ Tamtéž, s. 62–63.

²⁷ LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-862-6.

²⁸ IGGERS, Georg Gerson, *Dějepisectví ve 20. století*, Praha, 2022.

²⁹ MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť ...*, s. 7–8.

³⁰ DURKHEIM, Émile, *Sociologie a filosofie*, 1998.

³¹ LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, Praha: Argo, 2007, s. 110–112. ISBN 978-80-7203-862-6.

³² HALBWACHS, Maurice, *Kolektivní paměť*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-016-2.

pojetí paměti je sociálně konstruktivistické. Tvrdí, že paměť je sociálně podmíněná a její existence mimo rámec společnosti není možná, proto je individuální paměť součástí paměti kolektivní.³³ Uvedené tvrzení podporuje také myšlenka, že vzpomínání se člověku jeví přesnější ve chvíli, kdy jej sdílí s dalšími lidmi. Vlastní vzpomínky se tak zdají jasnější.³⁴ Kolektivní paměť je tvořena vzpomínkami závislými na potřebách skupiny, se kterou se jedinec identifikuje. O kolektivní paměť se tedy jedná v případě, kdy jsou vzpomínky opětovně vybavovány právě z pohledu skupiny, a to i v případě, kdy některý člen není fyzicky přítomen. Je však uchován ve vzpomínkách. Skupina jako celek sdílí vzpomínky, jež jí pomáhají sebe samu identifikovat a definovat. Kolektivní paměť, respektive vzpomínky skupiny, pak ale mohou zastínit původně individuální vzpomínky jedince. Jinými slovy je individuální paměť závislá na začlenění a fungování jedince v rámci společenských skupin. Vzájemný vztah mezi kolektivní a individuální pamětí se začíná tvořit v rodině.³⁵

Společnost a vzájemné sociální působení vytvářejí rámec, díky němuž je jedinec schopen si vzpomínku vybavit a lokalizovat její původ. Bez tzv. *sociálního rámce paměti* by jedinec podle Halbwachse nebyl schopen vzpomínku nalézt. Sociální rámec paměti představuje jakési opěrné body v prostoru a čase a utváří se v něm lidská paměť. Fixují se zde vzpomínky a určuje se, co bude mít pro jedince význam si zapamatovat a co nikoliv. Sociální rámce paměti mají podobu jazykovou, prostorovou a časovou, přičemž jazyková povaha rámce bývá označována za nejdůležitější. Jazyk totiž často slouží jako klíč ke kódování vzpomínek.³⁶ Paměť se uchovává právě prostřednictvím komunikace, čímž lze podle Jana Assmanna také vysvětlit zapomínání. Jestliže se vzpomínky uchovávají a předávají komunikací, pak část paměti stojící mimo komunikační zájem skupiny postupně vymizí.³⁷ Jedním takovým sociálním rámcem je podle Halbwachse rodinná paměť.

1.2. Současné teoretické přístupy studia kolektivní paměti

Studium kolektivní paměti bylo na čas utlumené kvůli tragické smrti Maurice Halbwachse na jaře 1945 v koncentračním táboře Buchenwald. V sedmdesátých letech ale došlo k znovuoživení tohoto tématu a rozšíření Halbwachsových teorií nejprve ve francouzském prostředí. Později jeho teorie pronikaly i do světového kontextu studia paměti.

³³ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, Prostor, 2001, s. 46.

³⁴ ASSMANOVÁ, Aleida, *Prostory vzpomínání: podoby a proměny kulturní paměti*, Praha: Karolinum, 2018, s. 69–70.

³⁵ HALBWACHS, Maurice, *Kolektivní paměť*, s. 50–64.

³⁶ MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť ...*, s. 17–18.

³⁷ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, s. 37.

Halbwachsovy ideje byly mimo jiné, vzhledem k autorovu osudu, paradoxně využity jako prostředek k vyrovnání se s traumatizujícími událostmi dvacátého století a vycházejí z nich nejen sociologové, ale například i historici. Byli to právě historici, kdo jako první začal nahlížet na paměť jako na hlavní předmět svého zájmu.³⁸

Mezi teoretiky z francouzského prostředí se řadí například historik Jacques Le Goff, který ve svém díle *Paměť a dějiny* (poprvé vydáno italsky v roce 1986, o dva roky později francouzsky) rozebírá proměny představ o čase, paměti, a vývoj historické vědy³⁹, nebo filozof Paul Ricœur. Tématem paměti se ze současných teoretiků dále zabývají François Hartog (*Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, 2003), Pierre Nora, jenž se ve stejnojmenném díle věnuje místům paměti, nebo sociologové Gérard Namer (*La commémoration en France, de 1945 à nos jours*, 1985) a Danièle Hervieu-Léger (*La religion pour mémoire*, 1993). Mimo Francii lze dále zmínit německé prostředí, v němž působí Jan a Aleida Assmannovi. Manželé Assmannovi pojednávají o koncepci kulturní paměti.⁴⁰

Vedle paměti se v tomto období stává fenoménem rovněž téma kulturního traumatu. Obě témata jsou však spolu úzce svázaná, neboť prostřednictvím kolektivní paměti jsou připomínány miliony tragických lidských osudů z dob druhé světové války a studené války.⁴¹

Kolektivní paměti se zabývá řada autorů z různých oborů. Níže uvedení badatelé jsou zmíněni na základě jejich přínosu do diskuze o kolektivní paměti a originality jejich přístupů. Přestože většina z nich vychází z myšlenek Maurice Halbwachse, každý je rozvíjí do vlastní teorie. Tito autoři patří rovněž k hojně uváděným v odborné literatuře a mnozí další na ně odkazují. Bývají často označováni za přední teoretiky studia kolektivní paměti.⁴²

1.2.1. Pierre Nora

Francouzský historik Pierre Nora v rozsáhlém sedmisvazkovém díle *Místa paměti* (v originále *Les lieux de mémoire*) prezentuje vlastní pojetí paměti a historie.⁴³ Zaměřuje se především na francouzské národní dějiny. Nora chápe paměť jako část minulosti vtisknutou do vědomí jednotlivých společenských skupin. I v Norově případě se tedy jedná o kolektivní pojetí paměti. Identita skupin je utvářena prostřednictvím jejich paměti a je předávána

³⁸ MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť* ..., s. 8–9.

³⁹ LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, Praha: Argo, 2007.

⁴⁰ MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť* ..., s. 31–42.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť* ..., s. 31–42.

⁴³ NORA, Pierre. *Realms of Memory: Rethinking the French past*. Columbia University Press, 1998.

z generace na generaci. Stává se tak živou entitou, která se mění v závislosti na svých nositelích.

Nora zdůrazňuje, že paměť a historie nejsou totéž. Autor vnímá historii jako neúplnou rekonstrukci minulosti, která není schopna pojmout abstraktní pojmy. Historie obsahuje pouze to, co je konkrétní a ukotvené v čase. Historici rekonstruují minulost pomocí různých reziduí, které společně skládají určitý obraz. Nikdy však nemohou dosáhnout absolutní, dokonalé rekonstrukce.

Nora ve svém díle naráží na fakt, že společnost možná až příliš tíhne k uchovávání všeho. Nora své dílo soustřeďuje k okamžiku, kdy v západních zemích dochází k potlačení tzv. spontánní národní paměti pamětí záměrně uchovávanou. Dle autora se objevuje potřeba najít místa – abstraktní i konkrétní, do nichž se národní paměť vtiskla. Tato „místa“ nazývá *místa paměti*. Lze za ně považovat například svátky, zvyky, tradice, muzea, archivy, památníky, hřbitovy, knihy či státní znaky. Místa paměti vznikají v momentě, kdy paměť přestává být prožívána a hrozí jí zánik. Zde je paměť zpracována a uchována. Vznik míst paměti nezávisí pouze na paměti, nýbrž i na historii, která může vzpomínky transformovat. Každé místo paměti má svůj určitý význam, jenž se v průběhu času proměňuje. Místa paměti sama o sobě neslouží ke vzpomínání na to, co jsme prožili. Jedná se však o prostor, v němž paměť začíná z obrazů minulosti utvářet příběh zaměřený na národní identitu.

Přestože se dílo *Les lieux de mémoire* týkalo francouzské národní identity, Norův projekt se setkal s velkým ohlasem po celém světě.⁴⁴ V českém prostředí z konceptu míst paměti vycházejí například Petr Čornej a Václava Kofránková.⁴⁵

1.2.2. Jan a Aleida Assmannovi

V německém prostředí se Halbwachsovými teoriemi nechal inspirovat egyptolog Jan Assmann. V případě Jana Assmanna lze hovořit o tématu kulturní či sociální paměti. Autor zastává názor, že kulturní vědy se nezabývají individuální pamětí jedince, ale jakousi „vnější dimenzí“ paměti. Ta se obsahově pohybuje v tzv. kulturních a společenských rámcích. Jedná se tak opět o koncepci kolektivní paměti. Assmann, stejně jako Halbwachs chápe kolektivní paměť jako vnější formu lidské paměti, kterou se zabývají kulturní vědy.⁴⁶

⁴⁴ MASLOWSKI – ŠUBRT, *Kolektivní paměť ...*, s. 33–36.

⁴⁵ ČORNEJ, Petr – KOFRÁNKOVÁ, Václava a kol, *Místa paměti v procesu formování moderního českého národa*, Praha: Historický ústav AV ČR, 2021. ISBN 978-80-7286-381-5.

⁴⁶ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, s. 36.

Assman dělí kolektivní paměť do čtyř oblastí. Komunikativní paměť (tj. životní zkušenosti předávané řečí), kulturní paměť (tj. zprostředkované události), matematická paměť (sociální jednání rozšiřované napodobováním) a paměť věcí. Tyto složky pak tvoří rámec pro individuální paměť. Individuální paměť podmiňuje společnost – utváří se v procesu socializace.⁴⁷ V šedesátých letech poukázal belgický historik Jan Vansina na fakt, že vztah mezi kulturní a komunikativní pamětí je značně problematický. Použil pro to význam *the floating gap*.⁴⁸ Podle Vansiny lze ústně předávanou historii rozdělit do tří částí. Nejmladší minulost obsahuje velké množství informací, poté následuje jakási mezera, která má informací méně, a poslední část je tvořena opět bohatými informacemi o nejstarší době. Komunikativní paměť v první fázi vzpomínek na nejmladší dobu zahrnuje období, jež lze zkoumat prostřednictvím oral history. Jedná se o vzpomínky cca tří až čtyř předešlých generací. Informace o tzv. nejstarší době nyní nalézáme například v knihách či učebnicích. Problematická je však střední část. Vansina ji nazývá jako *the floating gap* – doslova plynoucí mezera. Pro kulturní paměť jsou více než faktické dějiny důležité vzpomínané dějiny. V momentě, kdy v komunikativní paměti nastane období plynoucí mezery, kulturní paměť strádá.⁴⁹

Podle manželů Assmannových je vývoj sociální paměti silně ovlivněn sdělovacími médii a jejich rozvojem. Na tuto myšlenku později navazují další historici a sociologové, jmenovitě například André Donk.⁵⁰

1.2.3. Jacques Le Goff

Francouzský historik školy Annales Jacques Le Goff se ve svém výzkumu zaměřil na historický vývoj paměti, který rozdělil celkem do pěti vývojových etap. První etapou je etnická paměť, jež se vyskytuje ve společnostech bez písma; do druhé etapy spadá období od pravěku po starověk; následuje středověká paměť; čtvrtá etapa zahrnuje pokroky psané paměti od 16. století do současnosti; v poslední páté etapě lze sledovat zvýšený zájem o paměť, který je příznačný pro dnešní společnost. Le Goff sám přiznává, že uvedené rozdělení do vývojových etap je inspirováno myšlenkou francouzského archeologa a antropologa Andrého Leroi-Gourhana.⁵¹ Leroi-Gourhana klasifikoval vývoj paměti podle prostředků a způsobů, které ji pomáhaly uchovávat. Jedná se rovněž o pět vývojových etap:

⁴⁷ ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, s. 46–49.

⁴⁸ VANSINA, Jan, *Oral Tradition: A Study in Historical Methodology*, Middlesex: Penguin books, 1973.

⁴⁹ MASLOWSKI, Nikolas – ŠUBRT, Jiří, *Kolektivní paměť ...*, s. 38–39.

⁵⁰ MASLOWSKI, Nikolas – ŠUBRT, Jiří, *Kolektivní paměť ...*, s. 38–39.

⁵¹ LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, s. 70–71.

1. období ústního předávání, 2. období písemného předávání s obsahy a rejstříky, 3. období lístků, 4. období kancelářských strojů a 5. období elektronického třídění.⁵² Svůj výzkum shrnul Le Goff v díle *Paměť a dějiny*, které bylo poprvé publikováno v roce 1977 v italském znění jako *Storia e memoria*.

1.2.4. Paul Ricœur

V oblasti politické filozofie přispěl svou tezí do diskuse o kolektivní paměti i francouzský filozof Paul Ricœur. Ricœur se zaměřil především na vztah mezi historií a pamětí. Stejně jako Pierre Nora je přesvědčen, že paměť lze manipulovat a ovlivňovat ji. Pro autora je důležitý rozdíl mezi pamětí a historií. Zatímco historie usiluje o nalezení a ověření pravdy, paměť se obrací k udržení kontaktu jedince i skupin se svými kořeny. Vztah mezi historií a pamětí musí být v rovnováze. Oba zmíněné elementy spolu koexistují. Jako příklad lze uvést písemné dokumenty, ve kterých historie hledá pravdu a které zároveň fungují jako materiální stopy paměti. Je ale třeba brát v potaz fakt, že se nejedná o nezpochybnitelné záznamy minulosti, napřed musí být totiž podrobeny analýze. Historie by měla být na rozdíl od paměti neosobní. K těmto dvěma kategoriím přiřazuje Ricœur ještě třetí kategorii – zapomnění.

Ricœur ve svém výzkumu navazuje na Freuda a pokouší se analyzovat patologie spojené s pamětí. V tomto ohledu zkoumá zejména vzpomínky na utrpení, které mohou být buď potlačovány, anebo naopak nadužívány, což může vést k manipulaci s lidmi. Autor zdůrazňuje, že každý stát by si měl být vědom morálního závazku uchovávat vzpomínky na minulé utrpení různých skupin obyvatelstva, a to především v případě, kdy byl sám stát za tato utrpení zodpovědný. Pro zmíněný závazek užívá autor pojem „práce paměti“, který bývá rovněž označován jako „povinnost paměti“.

Ricœurůva teorie práce paměti se v devadesátých letech minulého století stala hojně diskutovanou především ve společnostech, které byly poskvřněny traumaty minulých událostí, se kterými bylo třeba se vypořádat.⁵³

Francouzská socioložka Marie-Claire Lavabre označila Ricœurovu práci společně s výsledky studií Halbwachse a Nory za tři hlavní paradigmaty paměti.⁵⁴ Vliv těchto

⁵² ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, Historická sociologie, Karolinum Press, 2010 (1), s. 10. ISSN 1804-0616.

⁵³ ŠUBRT – PFEIFEROVÁ, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, Historická sociologie, s. 22–23.

⁵⁴ LAVABRE, Marie-Claire, *Paradigmes de la mémoire*, Transcontinentales, 5, 2007, s. 139–147.

paradigmat se pak objevuje v pracích dalších autorů napříč tématy. Každé z paradigmat vychází z jiné disciplíny.⁵⁵ Lavabre ostatně není jediná, kdo zmíněná paradigmata uvádí.⁵⁶

1.3. Rodinná paměť

Definování *rodinné paměti* se jeví jako problematické. Definic existuje sice více, nicméně odborníci se alespoň shodují na jejím významu pro vykreslení dějin. Jedna z možných definic popisuje rodinnou paměť jako dynamický proces vědomě či nevědomě utvářené, přetvářené a sdílené minulosti rodiny.⁵⁷ Irena Sobotková např. nabízí následující definici rodinné paměti: „*Rodinná paměť je sociální konstrukt obsahující především mezigeneračně sdílené vzpomínky – přenášené prostřednictvím vyprávění či vázané na činnosti (tradice, rituály), vztahující se k rodinné identitě a rodinným hodnotám a modifikované podle situace a potřeb rodiny*“.⁵⁸ Pojem rodinná paměť v sobě skrývá problematiku subjektivního vnímání dějin prostřednictvím (pamětníkova) vlastního života. S rodinnou pamětí je třeba zacházet vždy s vědomím, že se nejedná o zkoumání objektivních faktů, ale o subjektivní vnímání událostí pomocí vlastních (pamětníkových) pocitů. Pamětníkova výpověď nemusí být rovněž přímo úměrná realitě. Vnímání událostí lze snadno ovlivnit momentální životní či hodnotovou situací, ve které se pamětník právě nachází. To je důvodem, proč je rodinná paměť ve výuce dějepisu reflektována jen sporadicky. Řada odborníků uvádí, že zapojení pamětníkova subjektivního pohledu na historickou událost do výuky může v budoucnu pomoci žákům lépe čelit pokusům o ideologizaci dějin. V diskuzi však také zaznělo varování, že zvládnutí rozporů mezi výkladem a vzpomínkami nebývá ve školním prostředí zrovna snadné. Vždy totiž hrozí, že se střet různých perspektiv při hodnocení minulosti přesune na zcela osobní rovinu a taková konfrontace hodnot vyvolá traumatizaci žáků nebo pamětníků, popřípadě povede k mezigeneračnímu rozkolu.⁵⁹

Rodinná paměť koreluje s identitou rodiny jako celku i s jejími jednotlivými členy. Napomáhá k utváření identity, hodnot a postojů jedinců. Zahrnuje vztahy mezi jednotlivými generacemi rodiny. Jedná se o paměťový systém, ve kterém se prolínají individuální a kolektivní paměť. Na jedné straně stojí rodina jako kolektiv sám o sobě, nebo je zde jako

⁵⁵ ŠUBRT – PFEIFEROVÁ, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, s. 17–20.

⁵⁶ Na uvedené paradigmaty upozorňuje také Georges Mink (2008).

⁵⁷ KREISSLOVÁ, Sandra – NOSKOVÁ, Jana – PAVLÁSEK, Michal, *"Takové normální rodinné historky": obrazy migrace a migrující obrazy v rodinné paměti*, Praha: Argo, 2019, s. 24. ISBN 978-80-257-3036-2.

⁵⁸ SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*, Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, Praha: ČSAV, 2017, 61 (2), s. 149. ISSN 0009-062X.

⁵⁹ HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav a kol, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014, s. 11.

součást většího kolektivu (společnost, národ).⁶⁰ Na druhé straně rodina zahrnuje vzpomínky a dojmy každého člena. Vzpomínky vztahující se ke stejné situaci se však liší, neboť každý člen rodiny vnímá podněty jinak, jsou pro něj podstatné jiné události, jiné osoby, jiná témata. Zahrnout lze rovněž hodnoty děděné po předcích či po generace předávaná povolání. Je velmi problematické vymezit jasně obsah rodinné paměti. V podstatě lze říci, že do zkoumané kategorie patří vše, co je s rodinou spojené. Rodinná paměť zpřítomňuje a předává vzpomínky na minulé události, zkušenosti, tradice, pravidla a hodnoty. Obsah rodinné paměti je značně selektivní. Určují jej požadavky spojené nejen s rodinou, ale i se společností. Svou roli hraje i úroveň důvěry v rodině, pocit sounáležitosti a požadavek loajality vůči rodině.⁶¹ Irena Sobotková zmiňuje vymezení obsahu rodinné paměti Davidem Reissem, který jej rozdělil do dvou skupin. První skupina zahrnuje nehmotné jevy (tzn. hodnoty, tradice, postoje). Do druhé skupiny řadí hmotné objekty (fotografie, hračky, oblečení, módní doplňky, nádobí).⁶²

Ve své případové studii *Rodinná paměť* upozorňuje Sobotková na malý počet odborných publikací věnujících se rodinné paměti. V kontextu paměťových studií převládá výzkum kolektivní a autobiografické paměti. Rodinná paměť bývá sice zmíněna v rámci děl o kolektivní paměti, nicméně se většinou jedná pouze o odkazy na myšlenky M. Halbwachse. Při hledání důvodu odkazuje Sobotková na náročnost výzkumu rodinné paměti. Uvádí především problematiku neustále se měnícího charakteru a podoby rodinné paměti. Proměny jsou způsobeny např. sociálním a kulturním kontextem rodiny i doby, mezigeneračními i mezilidskými vztahy v rámci rodiny, organizací či změnou sociálních rolí rodinných příslušníků. V porovnání se zachycením rodinné paměti jsou tzv. velké dějiny snadněji zkoumatelné. Obdobný názor panuje rovněž mezi dalšími psychology a sociology.⁶³ Dalším výrazným problémem zkoumání rodinné paměti je neexistující metodologická opora a koncepce studia. Sobotková nicméně uvádí dva obecné typy výzkumů rodinné paměti. První zahrnuje vzpomínky na historické události. Zabývá se

⁶⁰ ŠVARÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ, Radmila – SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodina a její paměť v nás: ve světle třígeneračních vyprávění*, Praha: Triton, 2018, s. 11–13. ISBN 978-80-7553-638-9.

⁶¹ KREISSLOVÁ, Sandra – NOSKOVÁ, Jana – PAVLÁSEK, Michal, *"Takové normální rodinné historky": obrazy migrace a migrující obrazy v rodinné paměti*, s. 18–26.

⁶² SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*, Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, s. 149.

⁶³ Například MUXEL, Anne, *The Functions of Familial Memory and Processes of Identity*, in: *Peripheral Memories: Public and Private Forms of Experiencing and Narrating the Past*, ed. Boesen a kol., 2012, s. 21–33., ERLI, Astri, *Locating family in cultural memory studies*, *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (3), 303–318.

problematikou pohledu na velké dějiny z perspektivy každodenního života rodiny a jedince. Druhý typ se týká zaznamenávání vzpomínek pro budoucí generace.⁶⁴

Raná dětská paměť obsahuje v podstatě pouze vzpomínky na úzký rodinný kruh – tedy na rodiče a sourozence. Dětskou paměť prostřednictvím vyprávění formují rodiče, díky čemuž se dítě dokáže vymezit a lépe pochopí, kdo je, odkud pochází a kam patří. Rodinné vyprávění rovněž poskytuje pocit sounáležitosti s příbuznými. Vyprávění má při formování rodinné paměti zásadní roli. Dochází při něm k přenosu rodinných příběhů z generace na generaci, při čemž každé vyprávění určitým způsobem pozmění historickou realitu tak, aby korespondovala s ukotvením rodiny v současnosti. Vyprávění bývá často doplněno, respektive opřeno o zvukový či obrazový materiál nejčastěji ve formě fotografií, dopisů či videonahrávek. Vypravěč tím poskytuje konkrétní obrazy a snazší představu situace. Samotný přenos rodinné paměti tedy nemusí být pouze pomocí vyprávění, ale i prostřednictvím hmotných pramenů, jako jsou již zmíněné fotografie. Nicméně síla vlivu vyprávění osoby, jež je jedinci známá, je jistě nesporná. Z osobních vzpomínek se tak díky vyprávění, respektive předávání vzpomínek, stávají rodinné příběhy.⁶⁵ Rodinnou paměť ale neutváří pouze rodinní příslušníci. Má na ni vliv i společnost a okolní svět. Nelze na ni nahlížet jako na samostatnou izolovanou jednotku. Halbwachs uvádí: „*Rodinnou paměť rozšiřujeme například tím, že do ní připojujeme vzpomínky z našeho společenského života. Nebo rodinné vzpomínky zasazujeme do referenčního rámce naší společnosti. Znamená to, že naši rodinu nahlížíme perspektivou jiné skupiny nebo naopak, a zároveň společně se vzpomínkami té či oné skupiny propojujeme i způsob jejich myšlení. Někdy převládá rámec jedné nebo druhé skupiny, měníme paměť dle stanovisek, zásad, zájmů, soudů, během přecházení z jedné skupiny do druhé*“.⁶⁶ Z uvedeného vyplývá, že společnost a její procesy nemohou být při prezentaci rodinných vzpomínek opomíjeny.

Rodinná historie se v moderní společnosti těší stále rostoucí oblibě. Výzkum organizace *Post Bellum* uvádí, že až 86 % Čechů si myslí, že znát minulost své rodiny a bližší informace o svých předcích je důležité. Z toho se necelých 45 % skutečně snaží po svých kořenech pátrat. Dle výzkumu pak zhruba polovina z výše uvedených 45 % o svých

⁶⁴ SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*, Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, s. 145–147.

⁶⁵ LINDLEY, Sian, *Before I forget: From personal memory to family history*, Human-Computer Interaction, 2012, 27, s. 17–18.

⁶⁶ HALBWACHS, Maurice, *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, s. 239.

předcích vypátrá něco zajímavého či mimořádného. *Post Bellum* je rovněž iniciátorem soutěže Příběhy 20. století, která nabádá občany, aby se o svých rodinách dozvěděli více informací.⁶⁷ Genealogie zažívá v posledních dvou dekadách nebývalý boom. Hlavní příčinou jsou snadno dostupné technologické možnosti. Velké množství informací je dostupné v digitální formě. Lidé se prostřednictvím svých počítačů snadno dostanou např. k online matrikám. Existuje množství programů k vytváření rodokmenů, přičemž na internetu lze objevit návody, jak si takový rodokmen vytvořit nebo jak při pátrání po předcích postupovat. Jiří Vinopal konstatuje, že k zájmu o minulost rodiny přispěly i televizní pořady. Konkrétně český pořad *Tajemství rodu* vysílaný Českou televizí v roce 2013 způsobil významný nárůst návštěvnosti tuzemských archivů, a to především v online prostředí.⁶⁸ Průzkumy ukazují, že se v rodinách o předcích více mluví, když se o jejich osudech více ví. Ve vlastnictví rodiny se objevují předměty děděné po generaci a existuje zde osoba, která se historií své rodiny zabývá.⁶⁹

Vinopal se domnívá, že se zvýšeným zájmem o rodinnou historii se zároveň posiluje rodinná identita a stírají se mezigenerační propasti.⁷⁰ Výzkum Švaříčkové Slabákové a Sobotkové publikovaný v knize *Rodina a její paměť v nás: ve světle třígeneračních vyprávění* ukázal, že většina participantů si rodinnou historii vybaví po své prarodiče, popřípadě po příbuzné, které sice sama osobně neznala, ale slyšela o nich z vyprávění. Objevují se tendence spojovat rodinnou historii s vlastním dětstvím, respektive s lidmi z našeho dětství. Výsledky výzkumu dále ukazují, že největší zájem a znalosti o svých předcích má nejstarší žijící generace, což je patrně spojeno s potřebou předat hodnoty a tradice. Starší generace častěji odvozují své životní směřování skrze své předky. Mladší generace tuto potřebu nepocítují a na jejich současnost a fungování předci vliv nemají.⁷¹ Prostřednictvím rodinné paměti dochází i k častým projevům úcty konkrétním rodinným příslušníkům.⁷²

⁶⁷ POST BELLUM, *Průzkum: Češi touží znát svou rodinnou historii, většina pro to však nic nedělá* [online], dostupné z: <https://www.postbellum.cz/2016/12/pruzkum-cesi-touzi-znat-svou-rodinnou-historii-vetsina-proto-vsak-nic-nedela/>, [cit. 17.2. 2023].

⁶⁸ VINOPAL, Jiří, *Historické vědomí obyvatel ČR perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Karolinum, s. 160–169.

⁶⁹ ŠVAŘÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ – SOBOTKOVÁ, *Rodina a její paměť v nás ...*, s. 20–34.

⁷⁰ VINOPAL, Jiří, *Historické vědomí obyvatel ČR ...*, s. 160–169.

⁷¹ ŠVAŘÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ – SOBOTKOVÁ, *Rodina a její paměť v nás ...*, s. 20–34.

⁷² LINDLEY, Sian, *Before I forget: From personal memory to family history*, Human-Computer Interaction, s. 18.

Zájem o studium rodinné minulosti není v průběhu života jedince stabilní a konstantní (silnější je v období dětství a dospívání, pak slábne a znovu sílí v době, kdy se jedinec sám stává rodičem, popř. v období středního věku) a vzbuzují jej různé impulzy. Namátkou lze jmenovat například snahu zjistit, proč jsou v rodině problematické vztahy mezi některými členy, objevení dokumentů (průkazy, členské karty, dopisy, fotografie, odznaky, ...), snahu zjistit odkud rodina pochází, zjistit kontinuitu rodového jména, výskyt křestního jména, pokřtění, snahu vypátrat původ dědičné choroby, příslušnost k menšině a nespočet dalších impulzů. Mladší generace projevuje větší zájem o zkoumání historie rodiny skrze vyprávění příběhů starších rodinných příslušníků. Chce poslouchat vyprávění o době, kterou ona sama nezažila. Tento trend potvrdil např. mezinárodní průzkum *Youth and History*, kterého se účastnilo 32 tisíc patnáctiletých respondentů z 27 zemí.⁷³ Vyprávění je zdrojem zajímavějších informací než rodokmen, který obsahuje „pouze“ strohá fakta o narozeních, úmrtích a sňatcích. Zde lze vyzorovat rozdíl mezi prací rodinného historika a genealoga. Na rozdíl od genealoga se historik bez narace neobejde a ve vyprávění musí hledat tzv. mezi řádky.⁷⁴ Aktuální fenomén sociálních sítí a moderní techniky nyní do značné míry mění uchovávání a předávání rodinné paměti.

1.3.1. Kam až sahá rodinná paměť

Mohlo by se zdát, že hloubka rodinné paměti sahá do období, která jsou pokryta ve vyprávění. Nikoliv, vyprávění jsou pouze uceleným zprostředkováním dějin. Mimo ucelená vyprávění stojí fragmenty. Útržky minulosti, které se objevují uprostřed řeči, nejsou nijak dál rozváděny, tudíž okamžitě v řeči zaniknou. Halbwachs tento jev označil jako „*fragmentární v mezerách současné rodiny*“.⁷⁵ Jedná se o informace, ke kterým řečník nezná další, hlubší detaily (např. řečník ví, že pradědeček byl ajznbůňák, neví ale, co to znamená, co takový člověk dělal nebo kde pracoval). Paměťové fragmenty obvykle odkazují na zajímavé či mimořádné okolnosti, jako jsou např. zaměstnání, okolnosti úmrtí, nemoci, majetek apod. Rodinná paměť tedy může sahát dál než ke vzpomínkám na život nejstaršího žijícího člena. Vyprávění je součástí komunikativní paměti, s postupem času se jeho obsah mění, váže se ke stále se rozšiřujícímu časovému úseku minulosti. Vyprávění se z rodinné paměti postupně vytrácí, zapomínají a z ucelených vzpomínek se stávají fragmenty. Čím dále do minulosti jdeme, tím více se vyprávění drobí na fragmenty. Starší generace mají

⁷³ BORRIES, Bodo von, *What were we looking for and what did we find? Interesting hypotheses, methods and results of the youth and history survey*, In: *The state of history education in Europe*, Hamburg: Korber-Stiftung, s. 15–24.

⁷⁴ ŠVARČÍKOVÁ-SALABÁKOVÁ – SOBOTKOVÁ. *Rodina a její paměť v nás ...*, s. 20–34.

⁷⁵ HALBWACHS, Maurice, *On collective memory*, London: University of Chicago Press, s. 77–78.

ucelenější vzpomínky na danou událost, kdežto mladší generace si pamatují pouze útržky. Vyprávění je tedy velice fluidní. Oproti tomu rodokmeny či rodinné kroniky utvářejí jakýsi fixní bod, který ukotvuje rodinu v čase. Rodokmeny a rodinné kroniky naopak spadají do paměti kulturní.^{76 77}

Jelikož se vyprávění vztahuje k autobiografické paměti, týká se nejčastěji událostí, které vypravěč bezprostředně zažil a váže se na osoby, s nimiž sdílel zážitky. Samotné údaje o těchto osobách pak už nejsou pro vyprávění tolik podstatné. Paměť mnoha rodin tak sahá pouze k osobním údajům prarodičů. Na jména další generace už nedosahuje. Průměrná rodinná paměť dnes pojímá přes čtyři generace. S prodlužující se délkou života je však pravděpodobné, že se v budoucnu zvětší také hloubka rodinné paměti a my budeme vyprávět nejen našim vnukům ale i pravnukům.⁷⁸

Francouzská psycholožka Anne Muxel (2012) popisuje hloubku rodinné paměti na trojrozměrném modelu koule se čtyřmi vzájemně propojenými dimenzemi vzpomínek. První a zároveň nejhlubší dimenze je senzorická. Jedná se o zcela osobní vzpomínky ve formě pocitů, dojmů a emocí. Lze sem ale zahrnout také např. vůně. Tyto vzpomínky se zpravidla s okolím nesdílí, jsou zakořeněny hluboko v jedinci. Druhou dimenzi tvoří fyzická paměť. Obsahuje vzpomínky na jiné osoby. Opět je osobního rázu a vázaná na emoce. Třetí dimenze zahrnuje objekty a místa. Vzpomínky na ně jsou sdíleny s okolím. Poslední čtvrtá dimenze, nejbližší k povrchu, odkazuje ke sdílené rodinné paměti. Souvisí s rodinnou identitou. Vzpomínky zde mohou být přetransformovávány tak, aby korespondovaly s aktuálními postoji a hodnotami rodiny.⁷⁹

Kromě teorie hloubky rodinné paměti shrnula autorka též její tři základní funkce – přenos, oživení a reflexi. První zmíněná funkce zahrnuje přenos hodnot, které jsou rodinou považovány za důležité. Tento přenos je závislý na době, v níž rodina žije. Souvisí s kontinuitou. Funkce oživení zajišťuje přenos minulosti do přítomnosti. Jinak řečeno, jedná se o vybavení si určitého obrazu z minulosti a s ním spojených emocí, tím dojde k opětovnému vyvolání emocí. Konkrétním příkladem je vzpomínání na zesnulé členy rodiny. Poslední funkce – reflexe zahrnuje hodnocení minulosti. Objevuje se zde však tendence vytěšňovat problematická či nepříjemná období ze života rodiny.⁸⁰

⁷⁶ Rozdělení paměti dle J. Assmana, srov. kapitola *Kolektivní paměť*.

⁷⁷ ŠVAŘÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ – SOBOTKOVÁ, *Rodina a její paměť v nás...*, s. 34–59.

⁷⁸ ŠVAŘÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ – SOBOTKOVÁ, *Rodina a její paměť v nás ...*, s. 20–34.

⁷⁹ SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*, s. 148.

⁸⁰ MASLOWSKI, Nikolas – ŠUBRT, Jiří, *Kolektivní paměť ...*, s. 149.

Tři žijící generace pamětníkovy rodiny měly vyplnit krátký dotazník ve formě tabulky. Jednalo se o pamětníka, jeho dceru a vnučku. Otázka zněla, zda si pamatují základní informace o svých předcích – jméno a zaměstnání. Dotazovaní se zaměřili na čtyři poslední generace, tedy na své rodiče, prarodiče, praprarodiče a pra-pra-prarodiče. Výsledky krátkého dotazníku korespondují s výše zmíněnými výzkumy. Pamětník, tedy zástupce nejstarší žijící generace, si vybavil nejvíce jména i zaměstnání všech svých předků, kromě zaměstnání ženského předka ze čtvrté generace (pra-pra-prarodič). Rodinná paměť pamětníkovy dcery a vnučky sahá v podstatě do stejné míry. Obě si vzpomněly na jména a zaměstnání svých pra-prarodičů. Dcera nezná jména ani zaměstnání pra-pra-prarodičů, vnučka nicméně tuší zaměstnání mužského předka ze čtvrté generace (pra-pra-prarodič), jistá si jím ale není.⁸¹

1.3.2. Přínos pro dějepisné vyučování

Práce s rodinnou pamětí a rodinnou historií ve školní výuce dějepisu představuje celou škálu možností k rozvoji klíčových kompetencí. A přesto, jak již bylo zmíněno, rodinná paměť je v hodinách dějepisu stále částečně obávaným tématem. Učitel totiž nikdy přesně neví, z jakého prostředí žák pochází, čím si rodina v minulosti prošla, čím si prochází dnes, co se doma říká a jaké názory v rodině obecně panují. Stále aktuální jsou obavy z kontroverzních témat v rodinné historii. Ochota mluvit o totalitních praktikách bude pochopitelně jiná u bývalého příslušníka státní bezpečnosti a u disidenta. Stejně tak se rodině, která měla kladné vazby na nacistický režim, nemusí chtít sdílet tuto skutečnost s jejím okolím.

Není-li si učitel jistý, jak si s kontroverzními tématy poradit, nemusí se hned nutně od rodinné paměti odvracet. Méně „nebezpečným“ tématem je každodennost napříč dějinami. Prozkoumání vlastní rodinné paměti může žákovi poskytnout sondu do všedních dní jeho předků. Nabízí se zde možnost komparovat současnou každodennost s každodenností minulé generace. Učitel může začít se zapojením rodinné paměti zprvu jednoduše, u rodičů žáků. Příhodným tématem pro současnou mládež by byla např. moderní elektrotechnika. Nabízí se zde otázka, jak vypadalo dětství bez mobilního telefonu a bezdrátových sluchátek.

Denisa Labischová uvedla: *„Rodinná historie nabízí široké spektrum možností pro rozvíjení klíčových kompetencí a pro kultivaci historického myšlení žáků ve výuce dějepisu. Lze ji zařadit nejen při vstupní motivaci do tématu, ale také v samotné badatelské a*

⁸¹ Srov. Příloha č. 1: Sonda do pamětníkovy rodinné paměti.

projektové činnosti žáků“.⁸² I přes podporované chronologické pojetí výuky dějepisu, poskytuje *Rámcový vzdělávací program* značnou svobodu ve volbě výukových metod. Rodinná paměť tak může být zařazena nejen v momentě, kdy se v devátém ročníku základní školy mluví o moderních dějinách, ale například i v samotném úvodu do studia dějepisu, který je zpravidla realizován na začátku každého stupně vzdělávání. Než se přejde k velkým dějinám, jsou děti nejprve seznámeny s nejbližší historií. Ta obsahuje snadno představitelné minulé události, které se dotýkají přímo žáků. Žáci se skrze rodinnou paměť mohou také prvně setkat s historickými prameny ve formě např. fotografií, videí, dopisů, starých hraček, oblečení či šperků. Z výzkumu historického vědomí provedeného v roce 2011 vyplývá v oblasti rodinné historie a paměti, že výuka školního dějepisu má vliv na vnímání vlastní rodinné historie. Znalost vlastní rodinné paměti přispívá k prohlubování zájmu o historii obecně a ke kladnému postoji k dějinám. Je také zdrojem pro historické vědomí žáků.⁸³

I v rámci rodinné paměti lze využít metody orální historie. Žáci mohou například realizovat rozhovory s rodiči, prarodiči či jinými příbuznými a mapovat rodinné osudy v určitém období. Výsledkem žakovského bádání rodinnou pamětí může být rovněž vytvoření rodokmenu. Při této činnosti by žáci zjistili, kam až sahá rodinná paměť současných členů jejich rodiny. Kdo si například vybaví jméno svých předků žijících v období první světové války, a kdo ne. Rodinná paměť nabízí učitelům široké spektrum různých podtémat, kterými se žáci mohou zabírat. Podstatné je však uvědomění si, že v případě zmíněného bádání dochází k výraznému přesahu školního předmětu do osobního života žáka a jeho rodiny. Zkoumání rodinné paměti je náročné nejen z časového hlediska. Ne každý žák bude tématem natolik zaujat, aby mu ve svém volném čase věnoval pozornost, a ne každý rodič bude jevit zájem o konverzaci na téma rodinné historie.

Zapojením rodinné paměti do výuky dějepisu se rovněž nabourá klasická frontální výuka. Žák je díky badatelsky orientované výuce aktivně zapojen. V takovém případě se

⁸² LABISCHOVÁ, Denisa, *Rodinná historie v dějepisném vyučování*, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 1, [online]. Text publikovaný v rámci projektu *Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/historie/novinky-z-oboru/rodinna-historie-v-dejepisnem-vyucovani/>, [cit. 23. 4. 2023].

⁸³ LABISCHOVÁ, Denisa. *Rodinná historie v dějepisném vyučování*. Pdf Ostravské univerzity, s. 1–8, [cit. 23. 4. 2023].

mění role žáka i učitele. Učitel se stává spíše poradcem, který poskytuje podporu, vedení, motivaci a odbornou oporu.⁸⁴

2. Historické vědomí

Dalším nejednoznačně definovaným pojmem v odborném i společenském diskurzu je *historické vědomí*. Odkazuje ale ke klíčovým otázkám existence každé společnosti: k jejím kořenům, dějinám a zejména pak k odrazu těchto skutečností v myslích současníků. Jiří Šubrt a Jiří Vinopal například tvrdí, že atmosféra současné společnosti není pouze důsledkem sledu objektivních historických událostí, nýbrž také odrazem toho, jak se na ně dívají, jak je chápou a jak vůči nim orientují své životy lidé žijící v dané společnosti. Je proto nepochybné, že společnost, která chce poznat sebe sama, by měla reflektovat také to, jak sama pohlíží na svou historii.⁸⁵ Šubrt označuje historické vědomí jako souhrn představ lidí o historii a o jejím významu. Poukazuje na fakt, že charakter historického vědomí se s každou dobou mění, zájem o historii však přetrvává.⁸⁶ Miroslav Hroch představil seznam devíti důvodů, proč společenský zájem o historii trvá. Za nejfrekventovanější důvod považuje snahu odpovědět na otázku, kdo jsem a kam směřuji.⁸⁷

2.1. Formování pojmu *historické vědomí* a jeho pojetí

Pojem historické vědomí úzce souvisí s výkladem kolektivní paměti. Nejedná se o synonyma, nýbrž o obsahově si blízké pojmy. Koncepce historického vědomí byla šířeji rozpracována v 19. století v německy mluvícím prostředí. Nejprve v rámci filozofie, např. v myšlenkách Wilhelma Diltheye či Hanse Georga Gadamera. Německá filozofie zavádí v této souvislosti pojem *das Geschichtsbewusstsein*. Ve druhé polovině 20. století dochází k prolínání s didaktikou dějepisu. Představy německých historiků von Borriesa či Rüsena se však od původní myšlenky filozofické hermeneutiky, která kladla důraz na minulost nehodnocenou přítomností, odvracejí. Přiklání se spíše v rámci výuky dějepisu k významu představ o minulosti ve vztahu k přítomnosti, potažmo k budoucnosti.

Ve Spojených státech je ve stejném období historické vědomí spojováno spíše s narativní psychologií. Šubrt uvádí, že: „*lidé chápou své životy jako příběhy, jejichž verze*

⁸⁴ Hana HAVLŮJOVÁ – Jaroslav NAJBERT a kol, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014, s. 108.

⁸⁵ ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří, *K otázce historického vědomí obyvatel České republiky*, Naše společnost, 2010, 8 (1), s. 9–20. ISSN: 1214-438X.

⁸⁶ ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 9–12. ISBN 978-80-246-2140-1.

⁸⁷ Tamtéž.

předkládají ostatním“. Historickému vědomí v rámci narativní psychologie se v USA věnují např. T. Sarbin nebo J. S. Bruner. Oblast americké narativní psychologie zavádí pojem *historical consciousness*.⁸⁸ Peter Seixas definuje historické vědomí jako individuální i kolektivní porozumění minulosti, které podléhá vlivům kognitivních a kulturních faktorů. Rovněž upozorňuje na vztah mezi minulostí a přítomností, v němž porozumění minulosti napomáhá porozumění současnosti. Jedná se o tzv. historické porozumění přítomnosti.⁸⁹ Seixas není sám, kdo poukazuje na roli historického vědomí v postoji vůči přítomnosti. Podobný názor zastává mimo jiné i německý historik Jörn Rüsen.⁹⁰

Další pojetí poskytuje například sociologie, která zkoumá historické vědomí v rámci společnosti. Jako příklad lze uvést sociologii vědění, jejímiž představiteli jsou Peter L. Berger a Thomas Luckmann. Oba sociologové formulují sociologii vědění jako vše, co společnost považuje za vědění. Tedy i historické vědomí, jakožto entitu, která spadá do vědění společnosti a je součástí každodenního sociálního života jedinců.⁹¹

Historickým vědomím se u nás zabývají například Jiří Vinopal, Jiří Šubrt, Karel Černý, Miroslav Hroch či Martin Vávra. V české odborné sféře je historické vědomí chápáno dvěma způsoby. První způsob nahlíží na historické vědomí jako na souhrn znalostí dějin určité skupiny lidí. Miroslav Hroch zmíněnou perspektivu rozšiřuje a dodává, že se jedná o odborné poznatky. Dále pracuje s pojmem *historické povědomí*, což je jakousi opozicí historickému vědomí, jedná se totiž o znalosti nabyté v neoborné sféře. Druhý způsob chápání pojmu poskytuje širší, obecnější pojetí. S historickým vědomím se pracuje jako s obecným dojmem z dějin, jenž je závislý na době. Jelikož se jedná o poměrně vágní pojetí, otevírá se zde možnost volnějšího využití a ohýbání tématu při výzkumech.⁹²

Historické vědomí je fenomén, který je v současné době obsažen v množství různých vědních disciplín a výzkumů, jež jsou historii více či méně blízké. Téma historického vědomí

⁸⁸ ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 14.

⁸⁹ SEIXAS, Peter, *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004, s. 10.

⁹⁰ Srov. např. RÜSEN, Jörn, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, 2005.

⁹¹ ŠUBRT – VINOPAL a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha, 2013, s. 15.

⁹² ŠUBRT – VINOPAL a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha, 2013, s. 14–15.

lze nalézt v řadě dalších fenoménů dnešní doby, jako je například problematika víry, morálky, společenských a individuálních hodnot či kolektivní viny.⁹³

Vztah mezi historickým vědomím a ideologií je velmi úzký. Ideologie obecně ztělesňuje soubor názorů, hodnot a idejí, který je v zájmu určité skupiny. K ideologii zpravidla náleží čtyři hlavní funkce: 1) vysvětluje události týkající se společnosti, 2) udává kritéria hodnocení společenských událostí (dává nálepku „dobrých“ a „špatných“ událostí), 3) poskytuje pocit sounáležitosti jedince se skupinou a 4) udává politický program. Ve spojitosti s historickým vědomím je příhodné specifikovat pojem ideologie přívlastkem státní. Ambicí státní ideologie je kontrolovat většinu života občanů, přičemž se nejedná pouze o kontrolu politické sféry. Historické, potažmo společenské vědomí není výjimkou. Státní ideologie prostřednictvím propagandy formuje a pěstuje historické vědomí a formuje národní identitu. Státní ideologie využívá mnoho prostředků a nástrojů k formulaci historického a společenského vědomí obyvatel. Pierre Bourdieu zmiňuje např. školství a vzdělávání obecně. V této souvislosti lze rovněž hovořit o masmédiích, zpravodajství, kinematografii, veřejných slavnostech a podobně. Všechny tyto události či prostředky dávají zastáncům ideologie možnost implementovat určitý pohled na minulý děj do mysli občanů. Historické vědomí obyvatel Československa bylo silně ovlivněno státní ideologií komunistické strany. Přispívala k tomu zejména všudypřítomná propaganda.⁹⁴

2.2. Historické vědomí občanů České republiky

K porozumění míry historického vědomí určité skupiny je zapotřebí znát její zájem o vlastní minulost a o minulost obecně. Zkoumání historického vědomí by mělo obsahovat i otázky směřující k míře zájmu o historii, předmětu zájmu (které epochy a témata jedince zajímají), významu znalosti dějin či ke zdrojům informací. V České republice proběhlo několik průzkumů veřejného mínění a výzkumů historického vědomí občanů.⁹⁵

Rozsáhlý výzkum provedl mezi lety 2009 až 2011 kolektiv autorů kolem Jiřího Šubrt, který své poznatky shrnul v publikaci *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (2013).⁹⁶ Výzkum probíhal ve třech etapách a zaměřoval se především na zájem respondentů o historii, důležitost její znalosti, zdroje

⁹³ ŠUBRT – VINOPAL a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha, 2013, s. 16.

⁹⁴ Tamtéž, s. 17–18.

⁹⁵ Srov. např. šetření STEM 2009, Aktér 2009, DIN 2006, Post Bellum 2016, CCVM 2023.

⁹⁶ ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1.

informací a oblíbenost jednotlivých epoch a témat. Autoři zvolili metodu focus groups (diskuze ve skupinách 10–15 respondentů) a dotazníkové šetření. Výzkum zjistil, že zájem o historii roste s rostoucím vzděláním. Většinou se však respondenti zajímají pouze o určitou část historie, nikoli o dějiny jako celek. Platí však, že čím mají vyšší vzdělání, tím je širší pole jejich zájmu. V míře zájmu o historii nehraje gender téměř žádnou roli. Významnějšími faktory jsou již zmíněné vzdělání, věk a socioekonomické postavení. S rostoucím věkem roste zájem o historii. Nabízí se otázka, zda je to obecně důsledkem generačního rozdílu, anebo mají mladí lidé nyní jiné zájmy a k historii se dostanou až v pokročilejším věku. Miroslav Hroch poukazuje na skutečnost, že historické vědomí nehraje v současné době takovou roli, jakou hrálo u předešlých generací. Není však pochyb o tom, že se starší generace podílí na formování historického vědomí mladší generace.⁹⁷

Bez informačních zdrojů by člověk vnímal jen svět kolem sebe a jediným perspektivu rozšiřujícím prvkem by byli lidé v jeho okolí. Logicky se pak nabízí otázka, odkud lidé čerpají informace o minulých skutečích. Z výsledků bádání vychází jako nejfrekventovanější zdroj televizní pořady, hrané historické filmy, dokumenty a historické romány. Velmi často jsou zdroje hledány prostřednictvím internetu. Méně frekventovaným, ale stále často uváděným zdrojem informací je u české veřejnosti turistika (návštěva hradů, zámků apod.) a školní výuka. Nejméně často byly uváděny časopisy, noviny a rozhlas. Výsledky šetření ukazují na rostoucí význam elektrotechniky a na úpadek tiskovin. Televizní vysílání se zdá jako logický zdroj informací vzhledem k tomu, že velká část populace tráví volný čas právě touto aktivitou.

Češi vykazují největší zájem o české dějiny, rodinnou historii, dějiny obce/města/regionu a památky (hrady, zámky). Tři čtvrtiny dotazovaných uvedly, že památky aktivně navštěvují. Naopak nejmenší zájem vzbuzují politické a hospodářské dějiny, dějiny vědy a mimoevropských civilizací. Z epoch se největší oblibě těší starověk, druhá světová válka, první republika a Československo po roce 1945. Naopak nejmenší zájem vykazuje téma Evropy v 17. a 18. století.⁹⁸

Formování historického vědomí závisí na vztahu jedince k historii a jejím důsledkům v jedincově osobním životě. Dějiny jsou zpravidla interpretovány z aktuální pozice

⁹⁷ HROCH, Miroslav, *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*, In: Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum, Ed. Jiří Šubrt, Kolín, 2010, s. 34–35. ISBN 978-80-86879-25-3.

⁹⁸ ŠUBRT – VINOPAL, a kol, *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, s. 26–46.

v současnosti. Formování historického vědomí je ovlivněno množstvím faktorů. Obecně lze tyto faktory rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří takové faktory, které se přímo dotýkají jedince a jeho života, mají osobní ráz. Patří sem především osobní zkušenost (např. výuka dějepisu, masmédia) a emocionální prožitky (např. kinematografie, tradice). Vedle osobní zkušenosti a zprostředkovaných informací sem dále řadíme např. uměleckou a populárně naučnou interpretaci historie, vědecké poznatky či duchovní kulturu a umění. Druhá skupina faktorů ovlivňujících formování historického vědomí probíhá na „oficiální“ společenské úrovni. Jsou zde zahrnuty faktory, ve kterých není jedinec osobně zapojen. Do této kategorie spadá především politická situace (režim, politické osobnosti), některé státní svátky (např. 5. 7. a 6. 7.) či vzpomínkové oslavy (typické pro minulý režim). „Oficiální“ společenská interpretace historie nemusí být a ve většině případů ani není totožná s individuálním obrazem historie, který si vytváří jedinec sám. Rozdíly v prezentaci dějin pak mohou vést ke společenské diskuzi – např. o tématu objektivitě výkladu dějin.⁹⁹ Miroslav Hroch uvádí celkem šest kategorií zdrojů historického vědomí, respektive historického povědomí. Kategorie jsou podobné výše zmíněným faktorům, nicméně nejsou členěny z individuálního a „oficiálního“ společenského hlediska. Hroch za zdroje historického vědomí považuje: „1) výsledky kritické historické vědy a její popularizace, 2) školní výuku dějepisu a příbuzných společenskovědních oborů, 3) publicistiku a žurnalistiku, 4) umělecké zpracování minulosti, 5) mobilitu (př. turistika), 6) neformální předávání informací (př. v rámci rodiny)“.¹⁰⁰

2.3. Školní dějepis a historické vědomí

Zdeněk Beneš poznamenává, že „školní dějepis je institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí“ a zároveň se jedná o „jediné systematické seznamování prakticky všech členů společnosti s historickou zkušeností“.¹⁰¹ Povinné základní vzdělání poskytuje žákům alespoň základní orientaci na časové ose a v nejdůležitějších událostech domácích i světových dějin. U žáků základních škol ve velké míře přispívá k formování historického vědomí. To vše je ovlivněno výběrem informací a postoji učitele.

⁹⁹ ŠUBRT – VINOPAL, a kol, *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, s. 90–91.

¹⁰⁰ HROCH, Miroslav, *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní.*, s. 33.

¹⁰¹ BENEŠ, Zdeněk, *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: ÚIV, 2004, s. 7 a 9.

Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5022/OS_1_2012_final_Cerny.pdf.

Výše zmíněný projekt publikovaný v knize *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (2013) se rovněž zabýval otázkou významu a kvality výuky dějepisu na českých školách. Z výsledků je patrné, že až 80 % dotazovaných považuje dějepis za důležitý. V hodnotící stupnici je na sedmém místě z celkových osmnácti zkoumaných předmětů. Autoři projektu uvádějí dějepis jako jeden z prostředků formování historického vědomí. Poukazují také na fakt, že v současnosti chybí průzkumy historického vědomí samotných učitelů dějepisu.¹⁰² Na nedostatek dat upozorňuje rovněž např. Karel Černý. Černý ve svém příspěvku *Učitelé dějepisu: Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimace školní výuky dějepisu* (2012) diskutuje i počáteční nedůvěru ve školní dějepis po pádu komunistického režimu. Učivo předmětu a s ním zároveň i historické vědomí žáků bylo za minulého režimu silně poznamenáno ideologizací.¹⁰³ V současné době je hojně diskutovaná problematika výuky moderních dějin. Četná část učitelů, zejména starší generace, byla přímým účastníkem a dnes je tedy i pamětníkem událostí moderních dějin. Jejich historické vědomí se formovalo osobní zkušeností. Učitelům tak v některých případech chybí dostatečný odstup při výkladu látky. Historické vědomí žáků bylo zkoumáno již mnohokrát, většinově z hlediska konkrétního tématu, události či epochy. V tomto kontextu uvádí zakladatel a ředitel organizace Post Bellum a tvůrce digitálního archivu Paměti národa Mikuláš Kroupa, že se historická paměť a historické vědomí žáků základních a středních škol zmenšuje. Žáci mnohdy nemají povědomí o stěžejních událostech minulého století. Kroupa úpadku přisuzuje dva důvody. Jednak dětem není jasný smysl znalosti dějin a jednak je nebaví forma výuky dějepisu. Kroupa dodává, že zájem o historii se zvedá s přibývajícím věkem. Organizace Post Bellum a Paměť národa se dlouhodobě snaží zvyšovat zájem o historii u mladých lidí a rozšiřovat jejich historické (po)vědomí. Konkrétním krokem je např. vzdělávací program Příběhy našich sousedů. V rámci projektu se žáci dostávají do kontaktu s pamětníky a jejich životními osudy.¹⁰⁴

Miroslav Hroch ve svém sborníkovém příspěvku *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní* (2010) konstatuje, že se školní dějepis stále těší poměrně vysokému přesvědčení o jeho důležitosti, nicméně prestiž předmětu v očích veřejnosti klesá. Tento

¹⁰² ŠUBRT – VINOPAL, a kol, *Historické vědomí ...*, s. 52.

¹⁰³ ČERNÝ, Karel, *Učitelé dějepisu: Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimace školní výuky dějepisu*, Orbis Scholae, Praha: Univerzita Karlova, 2012, 6 (1). s. 41–52.

¹⁰⁴ KROUPA, Mikuláš, *Roste počet žáků, kteří tvrdí: „Minulost k ničemu není, neotravujte nás s dějepisem!“* [online], 2019, dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/roste-pocet-zaku-kteri-tvrdi-minulost-k-nicemu-neni-neotravujte-nas-s-dejepisem-7781793>, [cit. 13.4. 2023].

trend je podpořen diskuzí o redukci obsahu učiva a omezení hodinové dotace. Zájem o historii mimo školu ale neklesá.¹⁰⁵

3. Oral history

3.1. Charakteristika

„*Oral history je řada propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, nebo osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně*“.¹⁰⁶ Takto definuje oral history, neboli orální historii, jeden z jejích předních českých propagátorů historik Miroslav Vaněk. Vaněk však také zdůrazňuje, že se jedná o stále se proměňující fenomén na poli bádání, z tohoto důvodu není její ustálená definice možná.

Je důležité si uvědomit, že oral history není samostatná vědní disciplína, za kterou bývá mnohdy zaměňována. Nicméně je pravdou, že se skutečně objevují snahy pozvednout oral history na úroveň samostatné vědní disciplíny či subdisciplíny. V českém odborném prostředí zazněl záměr zařadit oral history mezi pomocné vědy historické. Tyto snahy se opírají o fakt, že orální historie je využívána širokým spektrem badatelů z řad odborníků i laiků. V současné době je oral history však většinou chápána jako výzkumná metoda využívaná nejen v historii, ale též třeba v sociologii, politologii, antropologii či psychologii.¹⁰⁷ Belgický historik Jan Vansina ve své knize *Oral tradition: A Study in History Methodology* akcentuje, že o oral history můžeme hovořit pouze v momentě, kdy je výpověď záměrně zaznamenána. V opačném případě se jedná o ústní tradici sdílení historie, která není zaznamenána na žádné médium. Vansina považuje za oral history nejen mluvené slovo, ale i slovo zpívané.¹⁰⁸

Miroslav Vaněk a spol. v knize *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty oral history* uvádějí několik stěžejních podmínek pro existenci oral history. Jedná se

¹⁰⁵ HROCH, Miroslav, *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*, s. 31.

¹⁰⁶ VANĚK, Miroslav a kol, *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, Praha, 2011, s. 9. ISBN 978-80-87398-11-1.

¹⁰⁷ VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKLÁNOVÁ, Hana, *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 11–14. ISBN 978-80-7285-089-1.

¹⁰⁸ VANSINA, Jan, *Oral Tradition: A Study in Historical Methodology*, Middlesex: Penguin books, 1973, s. 19–20.

o: „zájem o nedávnou minulost, jejíž svědkové doposud žijí; systematický výzkum; zpochybnění výsadního postavení písemných pramenů při výzkumu minulosti; vypracování teoretických, metodologických a metodických přístupů; technické předpoklady pro získání a uchování záznamů; a společenská poptávka“.¹⁰⁹

Metoda oral history dnes patří k velmi oblíbeným a lze ji rovněž považovat za popularizátora historie. Dnes ji k těmto účelům využívá např. iniciativa Post Bellum a její projekt Paměť národa.¹¹⁰ Oral history se zaměřuje na reprodukci historie skrze ústní formu. Jde především o přímé rozhovory s pamětníky určitých událostí. Oral history je v práci využita při rozhovoru s pamětníkem, jehož vzpomínky jsou následně použity při tvorbě projektu. Oral history je mezi historiky oblíbeným tématem. Mnohé z publikací upozorňují na míru náročnosti práce s pamětníkem a potřebu držet se nějaké osnovy a pravidel práce se získanými informacemi.¹¹¹ Potřebné je i uvědomění si, že pamětníkova výpověď je subjektivním pohledem na dané události a může být zkreslena vlastními emocemi.¹¹² Do výsledného projektu je také zahrnut fakt, že pamětníkovy vzpomínky nejsou zárukou pravdy a mohou být zkreslené jeho vlastním vnímáním. Tato skutečnost ale přináší možnost porovnat pamětníkovu výpověď s odbornou literaturou – tedy s pokusem o nezávislý popis historie. Také odbornou literaturu však musíme zkoumat s ostražitostí, neboť absolutní objektivitu v popisování dějin se nedá dosáhnout nikdy. Sám autor do publikace vnáší chtění nechtě svůj vlastní pohled na věc. Subjektivní pohled pamětníka je pro nás však příležitostí nahlédnout do života „obyčejného“ člověka a zprostředkovat tak žákům velké události, o kterých se píše v učebnici.¹¹³

3.2. Vývoj oral history

Orální historie, ještě ne jako metoda, byla v podstatě prvním projevem historie. Před rozšířením písma se historie předávala orálně. Lidé si ústně sdělovali, co zažili nebo slyšeli. První rysy oral history jako metody lze nalézt v díle starořeckého autora Thúkydida, který se svým bádáním řadí mezi tzv. pragmatické dějepisce, jež se snaží podat jasnou představu

¹⁰⁹ VANĚK – MÜCKE – PELIKÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 47–48.

¹¹⁰ PAMĚŤ NÁRODA, *Paměť národa: o projektu*, dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/o-projektu>, [cit. 20. 2. 2023].

¹¹¹ VANĚK, Miroslav, *Orální historie: metodické a "technické" postupy*, Olomouc: Univerzita Palackého, s. 95–135. ISBN 80-244-0718-3.

¹¹² Tamtéž, s. 136–139.

¹¹³ HES, Milan, *Oral history a edukační prostředí*, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, s. 121–132. ISBN 978-80-7414-451-6.

o minulosti a odmítají fabulace. Americký historik Charles T. Morrissey se dokonce zamýšlí nad možnostmi interpretace *Nového zákona* jako výsledku oral history. Argumentuje faktem, že jednotlivé vzpomínky na život a skutky Ježíše Krista jsou zprostředkovány více osobami. Svědectví jsou nejprve předávána ústně, později jsou sepsána v podobě *Nového zákona*.

Sběr ústně reprodukované historie je na dlouhou dobu považován za neobjektivní a historici dávají přednost písemným pramenům. Zájem o ústní svědectví tak byl přenechán antropologům, psychologům, folkloristům, novinářům, ale i „obyčejným“ laickým nadšencům do historie. Obrat přichází v době dynamických změn krátkého dvacátého století. Otřesy soudobých dějin s sebou přinášejí potřebu zaznamenávat a šířit vzpomínky očitých svědků a účastníků minulých událostí. Francouzská historička s polskými kořeny Annette Wiewiorka trefně označila soudobé dějiny jako *dějiny svědků*.^{114 115}

Metoda oral history se začíná hojně rozvíjet ve druhé polovině dvacátého století ve Spojených státech amerických. Její kořeny lze však najít již v letech čtyřicátých, kdy při Columbijské univerzitě vzniká centrum orální historie. Kromě liberálnějšího přístupu k vědeckotechnologickému pokroku přispěla k rozvoji oral history v USA i snadno dostupná nahrávací technika, zejména praktický přenosný kotoučový magnetofon. Snadná dostupnost přenosné nahrávací techniky zapříčinila výzkumný boom nejen mezi odborníky. S rostoucím zájmem o oral history vznikají i nové instituce. Americké oral history instituty zaštituje oral History Association, která stojí i za pořádáním prvních mezinárodních konferencí. V zemích východního bloku se v této době metoda oral history oficiálně nepraktikuje. Příčinou je především strach z výzkumu, jenž by byl nezávislý na státní moci. V těchto zemích neexistuje pluralita výkladu dějin ani svoboda projevu a vědeckého bádání. Po rozpadu bloku přichází uvolnění a využití oral history se rozšiřuje i do postsovětského prostoru. Demokracie se tak zdá být podmínkou pro existenci oral history. Důležitým milníkem pro mezinárodní rozvoj a spolupráci oral historiků je založení Internacional Oral History Association (IOHA) ve švédském Göteborgu roku 1996.¹¹⁶

První výzkum, který v České republice využil metodu oral history, začal až v roce 1995. Věnoval se roli československých vysokoškolských studentů na přelomovém roce 1989. „Zpoždění“ je přikládáno především prvotní absenci odborné literatury. Odborná

¹¹⁴ Wiewiorka je specialistkou na dějiny Židů ve 20. století.

¹¹⁵ VANĚK – MÜCKE – PELIKÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 25–28.

¹¹⁶ VANĚK – MÜCKE – PELIKÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 28–51.

společnost se nejprve musela seznámit s teorií i praxí oral history a překonat počáteční skepsi. Zároveň si však historici uvědomovali, že ke zmapování období totalitního režimu nebudou stačit pouze písemné prameny. Oficiální prameny podléhaly ideologii režimu a neoficiální záznamy minulosti byly nekompletní.¹¹⁷

Jelikož oral history neměla v ČR žádné institucionální zastoupení, vzniklo v rámci Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR v roce 2000 Centrum pro orální historii, jehož vedoucím se stal Miroslav Vaněk. Od roku 2002 dochází k pravidelným setkáním badatelů v rámci workshopů či konferencí. O pět let později je na základě diskuzí v rámci 14. mezinárodní konference orální historie, konané 2006 v australském městě Sydney, založena Česká asociace orální historie (COHA). Ta představuje důležitý zlom pro české badatele, neboť se později stává spojovníkem mezi domácí scénou a zahraničními odborníky. V roce 2010 se právě COHA ve spolupráci s AV ČR zasloužila o konání Mezinárodního kongresu orální historie v Praze. Kongresu se účastnilo na pět set delegátů z padesáti sedmi zemí světa. Na kongresu přednášeli i čelní představitelé oral history Paul Thompson z Velké Británie, Alessandro Portelli z Itálie, Alexander von Plato z Německa, Selma Leydesdorff z Nizozemí, Alexander Freund z Kanady a další.¹¹⁸ Z tohoto hlediska se jedná o doposud největší úspěch české oral history scény. Stagnující vývoj české oral history ve svém příspěvku shrnuje např. Radmila Švaříčková Slabáková.¹¹⁹

Od roku 2009 se každé dva roky pořádá Mezinárodní konference České asociace orální historie. Mezi vystupujícími se objevují i zahraniční jména, nicméně většina řečníků pochází z domácího prostředí. V roce 2023 se setkání oral historiků poprvé přesune za hranice České republiky. Proběhne na Slovensku. Bratislava bude hostit konferenci s titulem *Rozdělení, přesto stále spolu: Hranice v orálně-historické perspektivě*. Přednášející si při této příležitosti nejen předávají své poznatky, ale snaží se také ve školách a dalších institucích vzbudit zájem o uchovávání a zkoumání minulých zážitků a jejich vnímání.¹²⁰

¹¹⁷ VANĚK – MÜCKE – PELIKÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 55–57.

¹¹⁸ MÜCKE, Pavel, *Praha hostila Mezinárodní kongres orální historie* [online], dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2010/09/05/praha-hostila-mezinarodni-kongres-oralni-historie.html>, [cit. 20. 3. 2023].

¹¹⁹ ŠVAŘÍČKOVÁ SLABÁKOVÁ, Radmila, *Orální historie v druhém desetiletí 21. století: od reflexivity a komunity k extemitě a pandemii covidu-19*, Dějiny – teorie – kritika, Praha: Univerzita Karlova: FHS, 2021, 18 (1), s. 37–58.

¹²⁰ ČESKÁ ASOCIACE ORÁLNÍ HISTORIE, *Česká asociace orální historie: konference*, dostupné z: <http://www.coha.cz/aktivity/konference/>, [cit. 24.11. 2022].

Důležitost COHA pro české badatele neleží pouze ve zprostředkování kontaktu se zahraničními odborníky. Stanovuje rovněž cíle, které prohlubují odbornost vědeckého bádání. Mezi ně patří např. „vytvoření metodických pravidel a návodů pro využití orální historie ve vědeckém výzkumu za účelem „chránit“ ji před nevědeckým používáním, důsledné zastávání etických pravidel výzkumu vedeného metodou OH, pomoc nově vzniklým institucím a informování o nových projektech, knihách, konferencích, ...“.¹²¹

3.3. Metoda oral history

Oral history se řadí mezi metody kvalitativního výzkumu. Výsledky výzkumu nejsou zobecňovány kvantifikujícími prostředky (např. zaváděním do statistických tabulek). Oral history se naopak soustředí na zachycení a rozbor individuálních postojů a prožitků. Obsah výpovědi má pro badatele sám o sobě poznávací hodnotu a je nežádoucí jej generalizovat.¹²²

Metoda oral history odráží mikrohistorii – individuální prožitky, každodennost, dějiny tzv. psané zdola. Miroslav Vaněk pro předmět zkoumání používá výraz „opomíjené/bezdějinné vrstvy společnosti“. Tímto výzkumem tak lze doplnit a obohatit tzv. *velké dějiny* (tradičně zpracované dějiny politické, sociální, hospodářské, vojenské nebo dějiny umění), které bývají zpracovány na základě hmotných a písemných pramenů.¹²³ Orální historie se jako jedna z metod historiografie mnohdy stává jediným zdrojem informací o určité minulé události, a to zejména v případech, kdy z různých důvodů není možné zkoumat jiné prameny (ať už jsou nepřístupné, nebo zcela zničené). Její použití je signifikantní zvláště ve zkoumání společností, které podléhaly totalitnímu režimu. U totalitních režimů je standardní manipulace s informacemi obsaženými v historických pramenech, neexistující pluralita pramenů, zaznamenávání pouze určitých událostí, jež režim považuje za významné a ničení pramenů, které jsou naopak pro režim nežádoucí. Pamětníci se tak později mohou stát jediným zdrojem informací, jenž se budoucím generacím „zachoval“.¹²⁴

3.3.1. Etické zásady orálně historického výzkumu

Orálně historický výzkum by měl být za každých okolností založen na jistých etických zásadách. Pro tazatele je zásadní uvědomění, že mu pamětník (narátor) umožňuje

¹²¹ ČESKÁ ASOCIACE ORÁLNÍ HISTORIE, *Česká asociace orální historie: o nás*, dostupné z: <http://www.coha.cz/o-nas/>, [cit. 24.11. 2022].

¹²² VANĚK, Miroslav a kol, *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 14–15.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ ČESKÁ ASOCIACE ORÁLNÍ HISTORIE, *Česká asociace orální historie: o nás*, <http://www.coha.cz/o-nas/>, [cit. 24.11. 2022].

nahlédnout do svých osobních, soukromých a mnohdy i velmi intimních záležitostí. Internacionální sféra orální historie se obecně vzato řídí etickými zásadami dvou významných organizací – IOHA a AAA (American Anthropological Association). Etické kodexy národních asociací oral history vycházejí především z principů zmíněných organizací. Etické kodexy se snaží zamezit a předejít nevhodnému vedení rozhovorů, nevhodnému chování k narátorům a zkreslování historie manipulací. Mají za cíl zajistit adekvátní zacházení s osobními údaji a citlivými informacemi.¹²⁵ V příručce Oral History Association (OHA) jsou uvedeny tři základní etické okruhy: „1) *odpovědnost tazatele vůči narátorovi*, 2) *odpovědnost tazatele vůči veřejnosti a vlastní profesi*, 3) *odpovědnost archivujících ústavů a institucí*“.¹²⁶ Každý z okruhů má nejméně sedm bodů obsahujících doporučené zásady při použití metody oral history.

Z etických zásad vyplývá, že má tazatel narátora seznámit s účely, cíli a postupy vedení výzkumu, dále má sdělit narátorovi jeho práva (např. právo na anonymní vystupování, autorská práva), obeznamit jej se způsoby uchování a využití výpovědi pro budoucí účely (tzn. nahrávka, přepis, archivace, dostupnost pro třetí stranu). Od badatele se očekává respekt vůči narátorovi. Je nutné nalézt balanc mezi přesvědčením, postoji a očekáváním tazatele a pamětníka. Badatel by se měl vyvarovat dialogu či argumentaci. Předmětem zájmu je pamětníkova výpověď. Tazatel pochopitelně do vyprávění narátora zasáhnout může, či dokonce musí, nemělo by se však jednat o argumentaci (vyvracení výpovědi). Nicméně je od tazatele více než vhodné být po odborně-znalostní stránce na rozhovor připraven. Ať už z hlediska tématu, metodologie nebo etických zásad.

Při rozhovoru je nutné zohlednit citlivost některých témat. Konkrétně např. otázky genderu, sexuální orientace, víry, etnika, socioekonomického statusu, nebo politického přesvědčení. Obecně by zde měla platit politická korektnost.¹²⁷ Jiří Hlaváček ve sborníkovém příspěvku *Promarněné naděje? Praktické a etické problémy orálně-historického výzkumu tzv. intelektuálních elit* (2016) upozorňuje na skutečnost, že v některých případech pamětník předpokládá tazatelovu zaujatost. Tazatel by se skutečně měl snažit o co nejobjektivnější a nestranné vedení rozhovoru, popřípadě překonat počáteční

¹²⁵ VANĚK – MÜCKE – PELIKLÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 151–152.

¹²⁶ ORAL HISTORY ASSOCIATION, *Principles and Standards of the Oral History Association* [online], dostupné z: https://www.wipo.int/export/sites/www/tk/en/databases/creative_heritage/docs/oha_principles.pdf, [cit. 18. 4. 2023].

¹²⁷ VANĚK – MÜCKE – PELIKLÁNOVÁ, *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 152–154.

antipatie. Empatie, flexibilita a schopnost pohotově reagovat jsou zásadní předpoklady pro kvalitní vedení rozhovoru. Je to zároveň jeden z hlavních důvodů obav badatelů z orálně-historického výzkumu.¹²⁸

3.3.2. Potenciál orální historie pro výuku dějepisu

Potenciál orální historie pro výuku dějepisu lze spatřovat v mnoha aspektech. Může se jednat o přitažlivější prezentaci historie, rozvoj klíčových kompetencí, zisk schopností, dovedností a znalostí, prohloubení historického vědomí nebo formování identity žáků. Metoda představuje pro školní výuku dějepisu nesporné klady.

Jakkoliv může být pozitivně prezentována, nepředstavuje oral history řešení všech problémů současné výuky dějepisu na základních a středních školách. Současný dějepis se potýká s kritikou statické frontální výuky, přílišného memorování, nedostatečné diskuze o významu studia historie, slábnoucího historického vědomí žáků, chybějících souvislostí či převládajícího výkladu a diktování faktů. Přesto může orální historie nabourat zaběhlé stereotypy současné výuky dějepisu. Metoda vytváří tvořivé prostředí, které podporuje samostatné uvažování žáků a jejich kritické myšlení. Kreativní prostředí u žáků podněcuje vnitřní motivaci dále se probírané látce věnovat a upevňuje pozitivní vztah k historii a zájem o ni. Dále napomáhá k nastolení přívětivého klimatu třídy. Metody orální historie lze rovněž považovat za doplněk tradičního vyučování, který obohatí výuku o žakovu vlastní zkušenost a přiblíží mu tak vzdálené a abstraktní dějiny. Díky poměrně snadné provázanosti s dalšími školními předměty je oral history prostředkem navázání mezipředmětových vztahů. Konkrétně lze pomocí metody propojit dějepis například s českým jazykem, občanskou výchovou, zeměpisem, informační a výpočetní technikou či anglickým, německým a ruským jazykem.¹²⁹

Aplikací oral history lze dosáhnout stanovených cílů a rozvoje klíčových kompetencí, schopností a dovedností. Na rozvoj kritického myšlení působí již samotná příprava rozhovoru. Vedení rozhovoru přináší možnost vývoje komunikačních a sociálních schopností, jako je schopnost klást otázky a pohotově reagovat. Následná analýza rozhovoru umožňuje zapojit nově zavedenou digitální kompetenci prostřednictvím práce se zvukovou či obrazovou nahrávkou a přepisem rozhovoru. Editace rozhovoru je propojená s českým

¹²⁸ HLAVÁČEK, Jiří, *Promarněné naděje? Praktické a etické problémy orálně-historického výzkumu tzv. intelektuálních elit*, nn: Na hranicích mezi minulostí a přítomností: Současné perspektivy orální historie, Ed. Pavel Mücke a Martin Brychta, Praha – Ostrava, 2016, s. 109–122. ISBN 978-80-7464-880-9.

¹²⁹ OTČENÁŠOVÁ, Slávka, *Oral history ako metóda historického výskumu a jej využitie v praxi*, Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2015, s. 87–89. ISBN 78-80-8152-272-7.

jazykem. Žák se soustředí na gramatiku a stylistiku. V současné době však existují programy, které mluvené slovo přepíší místo žáka. Je zde tedy patrná role informatiky. Moderní technologie zároveň zpřístupňují realizaci metody většímu počtu lidí. V neposlední řadě by mělo dojít k sebereflexi žáka. Kromě již zmíněného pozitivního dopadu v rámci výuky dochází k posílení národního a regionálního patriotismu a upevnění osobní, regionální i národní identity žáka.¹³⁰

Metoda oral history je podle Otčenášové vhodná zároveň pro mladší i starší žáky. Pochopitelně bude každá věková skupina zaměřena na jiné aspekty poznání. Zatímco u starších žáků představuje metoda nástroj osvojení si učebního obsahu, u mladší generace je vhodnější zaměřit se na poznávání vlastního okolí. Mladší žáci mohou vést rozhovory nejprve se staršími rodinnými příslušníky. Orálně-historické bádání ve vlastní rodině může být důležitým krokem k prohloubení zájmu o dějepis i historii jako takovou. U starších žáků je vhodné postupovat od rodinné historie k regionálním dějinám. Pokud se učitel nechce příliš odklonit od tematického plánu, může aplikovat oral history na odraz tzv. velkých dějin v regionu. Jako příklad lze uvést poválečný odsun Němců, kolektivizaci, dopady srpnové okupace na běžný život občanů města, události sametové revoluce v regionu apod. V každém případě je ale potřeba žáky s metodou nejprve seznámit, nejlépe prostřednictvím nahrávek již realizovaných rozhovorů. Opomenuty by neměly zůstat ani etické zásady metody. V rámci upevnění badatelských postupů a principů orální historie mohou žáci nejprve demonstrovat poznatky na hraném rozhovoru se spolužáky ve třídě.¹³¹

Kromě primárních historických pramenů, na jejichž vzniku se žák přímo podílí, se děti mohou při výuce setkat se sekundárními orálně-historickými prameny. Ty představují zprostředkovanou historickou zkušenost nejčastěji ve formě nahrávek rozhovorů. Kromě aktivního využití metody oral history, při níž žák figuruje v roli tazatele, může tedy učitel do výuky zapojit i výsledky orálně-historického výzkumu jiného badatele.¹³² Projekt Paměť národa (nejen) k těmto účelům vytvořil databázi nahrávek rozhovorů s pamětníky.¹³³ Výuka za pomoci oral history nemusí být nutně badatelsky orientovaná. Nicméně badatelský přístup rovněž napomáhá k celkovému rozvoji žáků. Žáci se sami musejí dopracovat k potřebným

¹³⁰ OTČENÁŠOVÁ, Slávka, *Oral history ako metóda historického výskumu a jej využitie v praxi*, s. 92–93.

¹³¹ Tamtéž, s. 94–95.

¹³² BŮHMOVÁ, Lucie, *Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání*, Memo: časopis pro orální historii, 2011, 1 (1), s. 63–64. Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/6134/1/Bohmova.pdf>, [cit. 23. 4. 2023].

¹³³ PAMĚŤ NÁRODA, *Paměť národa: databáze pamětníků*, dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/archive>, [cit. 23. 4. 2023].

informacím. Opouští se závislost na učebnicích a na učitelově výkladu. Učitel předává částečnou kontrolu žákovi a stává se spíše poradcem. Žák se učí poznávat svět kolem sebe a postupně se do něj integruje. Badatelsky orientovaná výuka rozvíjí myšlení a představivost žáka. Žák se učí samostatnosti a zodpovědnosti za své badatelské aktivity. Badatelská činnost ovlivňuje i řečové dovednosti žáka, a to především v momentě, kdy musí informace získat a následně je prezentovat.¹³⁴

Na význam orální historie pro výuku dějepisu poukazuje rovněž Dagmar Hudecová. Hudecová poukazuje na příležitost suplovat chybějící písemné dokumenty vyprávěním pamětníků. Oral history nemusí tedy představovat primárně objekt žákovských projektů, dá se využít i jinými způsoby. Při besedách s pamětníky, kde jsou prezentovány autentickým způsobem vzpomínky na významné i zcela běžné události. Žákům se otevírá příležitost vést s pamětníkem diskuzi, pokládat mu dotazy a získávat doplňující informace. Na základě informací, které získali od pamětníka, mohou žáci následně komparovat vzpomínky s dalšími zdroji. Dojde tak k uvědomění, že vzpomínky jsou vysoce subjektivní entita.¹³⁵

4. Projektové vyučování

Projektové vyučování lze chápat z více úhlů pohledu. V současnosti se nejvíce setkáváme s přesvědčením, že se jedná o metodu výuky, jejímž prostředkem je určitý projekt. Maňák definoval projekt jako: „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma), spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“.¹³⁶ Podle Maňáka spadá projektové vyučování mezi komplexní metody výuky, nicméně v obecném měřítku jej lze označit za metodu aktivizující. Markéta Dvořáková se domnívá, že: „*projektové vyučování můžeme teoreticky považovat za model či koncepci vyučování, neboť má své specifické cíle, vyžaduje specifické zpracování obsahu, bývá uskutečněno různými metodami a v různých organizačních formách a uplatňují se v něm různé metody hodnocení*“.¹³⁷ Metoda představuje most mezi statickou výukou a dynamičtějšími přístupy. Nelze ji izolovat od zbytku učebního procesu.

¹³⁴ BÖHMOVÁ, Lucie. *Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání*, s. 63–64, [cit. 23. 4. 2023].

¹³⁵ HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa, *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Praha: Albra; SPL – Práce, 2009, s. 58–61. ISBN 978-80-7361-070-8.

¹³⁶ MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno, 2003, s. 168. ISBN 80-7315-039-5.

¹³⁷ DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*, Praha: Karolinum, 2009, s. 102. ISBN 987-80-246-1620-9.

Aby byla metoda projektového vyučování efektivní, musí zapadat do kontextu výuky.¹³⁸ Projektové vyučování zahrnuje celou škálu postupů (induktivní vs. deduktivní), metod (samostatná práce, experiment, brainstorming, myšlenkové mapy, diskuze, dramatizace, práce s obrazem, ...) a aktivit. Typologicky lze projekty dělit dle různých kritérií. Z časového hlediska to jsou projekty krátkodobé, dlouhodobé, denní, týdenní a roční. Podle zaměření můžeme projekty dělit na monotematické, interdisciplinární a mezipředmětové. Kritériem může být i místo konání – školní vs. domácí projekty. Výstupem domácích projektů může být například rodinná kronika, fotoalbum či herbář bylin, které v domácnosti používala prababička. Dalším způsobem kategorizace je kupříkladu diferenciaci podle počtu žáků na individuální a skupinové projekty. Projekty mohou být rozlišeny i na základě svého cíle – nabýt nové schopnosti a dovednosti vs. procvičit a upevnit již získané. Existuje více kritérií, jak rozlišit druhy projektů.

Projektové vyučování se v současnosti vyznačuje rostoucí oblibou mezi pedagogy i žáky. Metoda má řadu výhod i nevýhod. Jako největší pozitiva jsou často uváděny aktivní zapojení žáků a jejich vzájemná interakce. Žáci přebírají zodpovědnost za své jednání, jsou nuceni kooperovat se spolužáky a dalšími účastníky vyučování. Rozvíjejí se jejich komunikační a sociální dovednosti. Žáci diskutují, argumentují, hlasují, musejí najít vzájemnou shodu a dohodnout se na nejvhodnějším řešení. Řešení projektu vytváří základ pro další studium mimo školní výuku. Žáci pocítují vnitřní motivaci věnovat se problému dále hlouběji i mimo rámec projektu. S výsledky projektu přichází rovněž uspokojení z vlastní činnosti, které může opět dále prohloubit zájem o samostatné učení. Při řešení komplexnějších projektů je rozvíjeno kritické myšlení, zejména pak pokud se jedná o skupinovou práci. Projektová výuka bývá zpravidla zaměřena na reálný život. Teoretické znalosti jsou převáděny do praktické roviny. Žáci díky modelu životních situací aktivně získávají zkušenosti pro svůj budoucí život.

Projektové vyučování je náročné ve smyslu nutnosti znalostní a profesní odbornosti učitelů. Samotná příprava projektového vyučování může pohltit spoustu času. Základním předpokladem jsou učitelovy organizační schopnosti, time-management, vlastní kreativita a nadšení. Vhodně zvolené téma a časová dotace jsou dalšími důležitými a zároveň problematickými prvky. Kromě nároků na učitele je potřeba vzít v potaz i připravenost žáků. U žáků je nezbytné zohlednit jejich věk, počet a úroveň znalostí a dovedností. Jinak se bude

¹³⁸ DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*, s. 101–103.

pracovat s dětmi na základní škole a jinak na škole střední. Hrozí zde rovněž, že méně průbojní žáci, kteří se nedokážou ve skupině prosadit, nebudou plně zapojeni. Učitel musí věnovat pozornost individuálním rozdílům žáků. V neposlední řadě může dojít k narušení výuky, kdy vzniká nesoulad mezi tematickým plánem a odučenou látkou. Projektové vyučování je na přípravu poměrně náročné, pomáhá ale zatraktivnit výuku a vnitřně žáky motivuje k další činnosti.¹³⁹

4.1. Vývoj projektového vyučování

Projektová metoda se objevila zhruba na přelomu 19. a 20. století. Na počátku stál americký pedagog a psycholog John Dewey. Dewey kladl důraz na samostatnost žáků, jejich svobodnou volbu a zodpovědnost při řešení reálných problémů. Deweyho přístupem se inspirovala americká pragmatická pedagogika. Hlavním představitelem tohoto progresivního hnutí byl pedagog William H. Kilpatrick, který vymezil projektovou metodu jako: „*Metodu založenou na aktivním řešení problémů*“.¹⁴⁰ Za stěžejní označil praktičnost a sociální stránku výuky. Učitel spoléhá na přirozenou potřebu dítěte učit se novému a dozvídat se víc. Kilpatrick radil spíše nepracovat s abstraktními a příliš obecnými pojmy, ale soustředit pozornost na konkrétní problémy. V jeho práci byla patrná rovněž tendence propojit projekty s běžným životem žáků. Důraz kladl na charakterový a osobnostní rozvoj žáků a zaujetí postoje. Oceňoval u nich tvořivost, píli a snahu. Téma projektu by mělo obsahovat mravní a společenský přesah. Vybíral proto především témata prospěšná pro rozvoj společnosti (např. hospodářská). Projektové vyučování lze podle Kilpatricka uplatnit ve všech stupních vzdělávání (ZŠ, SŠ, i VŠ).¹⁴¹

Jedno z prvních pojetí projektového vyučování podle Kilpatricka bylo založeno na realizaci v praxi, která se vztahovala k budoucímu povolání žáka (např. ruční práce). Důraz se kladl zejména na využitelnost získaných zkušeností, znalostí a dovedností v reálném životě. Tato koncepce však vylučovala využití metody ve všech předmětech. Konkrétním příkladem je právě dějepis. Proto se musela metoda rozvinout z praktické i v teoretickou činnost. V této fázi vývoje se z projektové metody vyčleňuje metoda problémová. Problém cílí k teoretickému řešení, kdežto výsledkem projektu je praktická realizace. Zastáncem rozlišení projektové a problémové metody je např. Stromzand. Oba přístupy se však

¹³⁹ ŠTĚPNIČKOVÁ, Kateřina – FIEDOROVÁ, Marcela – JÍCHOVÁ, Dominika, *Svět v jednom dni: projektové dny s rozvojovou tematikou pro 2. stupeň ZŠ*, Olomouc: APROK, o. p. s., 2014, s.6–8. ISBN 978-80-905361-7-3.

¹⁴⁰ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole ...*, s. 12.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 12–14.

vzájemně prolínají a doplňují, v některých případech tak můžeme mluvit o metodě „projektově-problémové“.¹⁴²

Projektové vyučování se v Evropě rozšiřuje v meziválečném období, zejména ve 30. letech. Hlavním rysem bylo kladení důrazu na individualitu žáků. Etablování metody v českém, resp. československém, prostředí souvisí s reformou výuky a výchovy žáků v prostředí mladé demokratické republiky a s tím spojenou kritikou herbartovské školy. Kritici poukazovali na přílišné memorování a odtržení výuky od reality. Naopak volali po větší míře samostatnosti dětí a prohlubování jejich vlastních zájmů. Reformní snahy v ČSR sice vykazují zájem o zapojení projektového vyučování do běžné výuky a mezipředmětových vztahů, nikdy však nedošlo k odstranění systematického vyučování v rámci oddělených vyučovacích předmětů. Snahu proměnit podobu československého školství dokazují i experimenty v podobě pokusných škol, které vznikají od roku 1929. Pokusné školy se soustředily zejména na samostatnost, individualitu a iniciativu žáků. Docházelo ke kombinování všech forem výuky, přičemž největší procento zastávala výuka individualizovaná. Hlavním předpokladem byla aktivita žáků. Vývoj projektového vyučování na našem území zbrzdilo válečné a následné totalitní období.¹⁴³ Po změně režimu se mimo jiné vlivem propojení se zahraniční didaktikou zájem o projektové vyučování obnovil (K. Rýdl 1992, H. Kasíková 1993, R. Váňová 1995). Přestože byla původní myšlenkou orientace metody na praktičnost, v českém prostředí stále převládají tendence zaměřovat se na teoretické znalosti žáků.¹⁴⁴

Rozvoj teorie projektového vyučování v české didaktice měl pomalejší tendence, diskutují se ale otázky s ním spojené. Konkrétně (vnitřní) motivace žáka, jeho aktivita a zájem ve škole i mimo ni, využití skupinové práce, sociální role žáků a jejich předpoklady pro (úspěšné) řešení problémů ve výuce. V prvním desetiletí nového milénia vykazuje využívání metody konstruktivistické prvky. Žáci v ideálním případě získávají znalosti skrze samostatnou činnost a komunikaci namísto pasivního přijímání.¹⁴⁵ Ve vnímání teoretického vymezení projektového vyučování nepanovala v české didaktice vždy shoda. Definici pojmu nabízí několik teoretických proudů. První představuje projektové vyučování jako výukovou metodu vycházející z myšlenek W. S. Kilpatricka. Projektové vyučování jako metodu definuje např. J. Maňák. V opozici stál přístup Stanislava Velínského. Velínský tvrdil, že se

¹⁴² DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*, s. 14–15.

¹⁴³ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*, s. 29–30.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 66–67.

¹⁴⁵ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*, s. 90.

nemůže jednat o metodu, neboť se mění vztah a role učitele a žáka v rámci vzdělávacího procesu. Velínský hovoří o projektovém vyučování jako o koncepci vyučování, respektive vyučovací soustavě.¹⁴⁶ K tomuto pojetí se přiklání i M. Kubínová. Za organizační formu považuje projektové vyučování mimo jiné například Skalková nebo Kašová. Další pohled poskytuje Valenta, který označil projektové vyučování obecněji za způsob zpracování obsahu vyučování. V současné době je nejčastěji používána první z definic.¹⁴⁷

4.2. Příprava projektu a jeho zavádění do výuky

Před využitím metody projektového vyučování je důležité si projekt řádně připravit. Plánování zahrnuje stanovení tématu, cílů, výběr druhu projektu¹⁴⁸, rozvržení průběhu projektu a jeho ukončení.

V prvé řadě je třeba zvolit téma, které zapadá do celkového kontextu výuky nebo se vztahuje k aktuálnímu dění a přímo nesouvisí s momentálně probíranou látkou. Příkladem jsou tematické dny, které se týkají konkrétního data, např. Den země, Velikonoce, Mezinárodní den žen či Mezinárodní den památky obětí holocaustu. Téma může odkazovat i na aktuální události, které se žáků dotýkají, např. válka na Ukrajině, klimatická krize, problematika LGBTQ+ komunity. Propojení s reálným životem může žáka vnitřně motivovat k dalšímu bádání. Během přípravy lze zvážit propojení více předmětů v rámci projektu či spolupráci s dalším učitelem. Projektové vyučování může usnadnit výuku průřezových témat. V úvodu plánování je stěžejní stanovit cíle, které jsou pro žáka dosažitelné. Vhodně vytyčené cíle napomáhají k uvědomění si smyslu projektu. Častou chybou učitelů při plánování projektu je nestanovení vzdělávacích cílů. Při plánování je nutno zohlednit taktéž klima třídy. Vezmeme-li v potaz kompetence, které projektová metoda rozvíjí, může se jednat o nástroj přispívající ke zlepšení třídního klimatu.^{149 150}

Vhodný výběr metod záleží na vyučovaném předmětu, věku žáků a jejich schopnostech a dovednostech a druhu projektu.¹⁵¹ V obecné rovině lze ale říci, že do projektového vyučování může být začleněna široká škála různých metod a aktivit. Z pohledu klasifikace výukových metod J. Maňákem vybírá učitel z klasických výukových metod,

¹⁴⁶ DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Projektové vyučování v české škole ...*, s. 33.

¹⁴⁷ TOMKOVÁ, Anna – KAŠOVÁ, Jitka – DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009, s. 13–14. ISBN 978-80-7367-527-1.

¹⁴⁸ Včetně volby metod a aktivit.

¹⁴⁹ TOMKOVÁ – KAŠOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, s. 15–19.

¹⁵⁰ BAČOVÁ, Darina – NOVAKDUCKÁ, Ludmila – ONUŠKOVÁ, Mária, *Projektové vyučovanie v edukačnom procese*, Bratislava, 2014, s. 10–11.

¹⁵¹ Druhy projektů viz výše, kapitola *Projektové vyučování*.

aktivizujících metod i metod komplexních.¹⁵² Metody a aktivity by měly být řazeny tak, aby korespondovaly s fází projektu. V průběhu realizace projektu učitel funguje především v roli poradce.

Činnost žáků by neměla zůstat bez závěrečné reflexe. Nestačí pouze zhodnotit výsledek projektu a (ne)naplnění stanovených cílů, pozornost je třeba věnovat i sebereflexi žáků. Žák zhodnotí vlastní aktivitu, výsledný produkt projektu, jedná-li se o skupinový projekt, tak i spolupráci se spolužáky. Žák shrne nově získané znalosti, schopnosti a dovednosti. Reflexe může být slovní či písemná.¹⁵³ Závěrečné hodnocení neslouží pouze pro shrnutí činnosti a vyjádření pocitů žáků, jedná se rovněž o důležitý nástroj učitelů. Učitel díky žákovské zpětné vazbě může pro budoucí projekty upravit některá kritéria, rozvržení realizace či zadání.¹⁵⁴ Pokud se učitel z jakéhokoli důvodu sám nechce pouštět do tvorby vlastního projektu, existuje spousta zdrojů, ze kterých může již hotový projekt čerpat.¹⁵⁵

4.2.1. Potenciál projektové metody pro výuku dějepisu

Projektové vyučování lze zařadit do výuky v podstatě jakéhokoliv školního předmětu. Pokud ne v plném rozsahu, tak jistě alespoň jeho prvky. V rámci výuky dějepisu lze projektovou metodu uplatnit patrně v každém z témat, která jsou obsažena v ŠVP. Otázkou však je, kdy realizaci projektu zařadit. Teoreticky by se dala veškerá dějepisná látka školního roku odvést formou projektové výuky. Ovšem to v současných školních podmínkách není zcela možné.¹⁵⁶ Na druhou stranu občasné zařazení metody projektového vyučování do výuky může přinést kýženou atraktivitu předmětu.

V české didaktice se nedávno objevil trend propojení projektového vyučování a metody oral history. Vznikají projekty, v rámci nichž žáci realizují rozhovory s pamětníky. Nezisková organizace Post Bellum vytvořila projekt *Příběhy našich sousedů*. Post Bellum k projektu nabízí rovněž metodiky pro pedagogy, workshopy, instruktáže, pracovní listy a další vzdělávání. Žáci v rámci projektu navštíví pamětníka, uchovají a následně zpracují jeho vzpomínky. Výsledným projektem je reportáž či dokument o životě pamětníka.¹⁵⁷ Propojení orální historie a projektového vyučování nabízí bohužel pro většinu žáků ještě stále nevšední

¹⁵² MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

¹⁵³ Prostřednictvím učitelem pokládaných otázek, dotazníků či hodnotících archů.

¹⁵⁴ TOMKOVÁ – KAŠOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009, s. 18–19.

¹⁵⁵ Například portál RVP.cz.

¹⁵⁶ Pravděpodobně nejsilnějším argumentem je hodinová dotace dějepisu.

¹⁵⁷ POST BELLUM, *Příběhy našich sousedů*, dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/>, [cit. 23. 4. 2023].

způsob využití metody projektového vyučování ve výuce dějepisu. Jedná se přitom o zatraktivnění výuky a přenesení aktivní role z učitele na žáka. Strach z časové a organizační náročnosti je zde však oprávněný.

Výstupem projektu založeném na oral history má být rozhovor, který je třeba pak dále zpracovat. Žáci mohou například na základě pamětníkovy výpovědi vytvořit komiks mapující pamětníkův život. Oblíbenou metodou se v současnosti stává i tvorba zábavných memes.¹⁵⁸ Dalším možným výstupem je tvorba rodokmenu, časové osy, prezentace, sepsání deníku či vytvoření pracovního listu pro spolužáky. Moderní dějiny nabízejí atraktivní témata pro žákovské projekty. Zmíněné propojení s metodou oral history vytváří učební kreativní prostředí. Projektové vyučování lze ale aplikovat v podstatě na každé dějepisné téma. Z časového hlediska se však jedná o náročnou formu výuky.

Možným tématem pro projektové vyučování je například pravěk. Téma pravěku bývá v tematickém plánu rozvrženo do většího počtu hodin. Žáci by se místo výkladu mohli rozdělit do skupin. Každá skupina by zpracovala např. plakát pojednávající o jednotlivých vývojových větvích člověka. Výstupem by mohl být instagramový profil předchůdců člověka. Aplikace Instagram je v současné době mezi dětmi a dospívajícími rozšířená, došlo by tak k provázání s jejich běžným životem. Namísto frontální výuky žáci v rámci projektu sami vytvoří prezentaci jednotlivých předchůdců člověka. Konkrétní provedení je v pravomoci učitele a žáků. Je možné konstatovat, že projektová výuka vnáší do běžné výuky dynamické prvky, které zpestří její strukturu.

K rozvoji digitální kompetence je při realizaci projektu možné využít výpočetní techniku. Žáci mohou vyhledávat a zpracovávat informace z internetových zdrojů, upravovat fotografie a videa či vytvářet mapy. Přínosy projektového vyučování obecně shrnula studie publikovaná ve slovenském časopise ACADEMIA. Dotazovaní žáci a studenti v nadpoloviční většině uvedli, že si díky projektu snáz zapamatovali informace, dozvěděli se více než v běžných hodinách a naučili se efektivněji vyhledávat informace a

¹⁵⁸ Původní význam slova *mem* (také *meme*) odkazoval k jakémukoli produktu kultury, která se předává z člověka na člověka. Jako první použil tento výraz v 70. letech Richard Dawkins. Přirovnal *mem* ke genu, který se kopíruje a dále šíří. Toto pojetí je však příliš obecné. V pozdější době se vyčlenil pojem *internetový mem*. Jedná se v podstatě o vtipně, či ironicky podanou realitu skrze kreslený obrázek, fotografii či jejich koláž. Internetový *mem* je fenoménem dnešní doby, šíří se pomocí sociálních sítí a k jeho pochopení je potřeba znát souvislosti. Často obsahuje rovněž dvojsmysly. Ukázka žákovských memes viz příloha č. 5.

(CHEN HUI LING LI, Amy, *Political Memes*, The iJournal: Student Journal of the Faculty of Information, 2022, 8 (1), s. 118–120. ISSN 2561-7397. Dostupné z: <https://theijournal.ca/index.php/ijournal/article/view/39918/30470>. [cit. 8. 4. 2023].

pracovat s nimi. Zmíněné přínosy lze z obecné roviny přenést i do výuky dějepisu. Při realizaci projektu si žák dějiny tzv. osahá, zapojí kreativní a kritické myšlení a tématu se věnuje více do hloubky. Zároveň se jedná o událost vybočující ze zaběhlého pořádku. Žák si snáze vybaví hodinu, při které se stalo něco neobvyklého.¹⁵⁹

Vedle pozitiv v podobě celkového rozvoje žáka je třeba zohlednit i některá úskalí. Ivona Dömischová ve své disertační práci zmiňuje možné riziko žakovské nekázně, která by mohla narušit průběh realizace projektu a vyvést z koncentrace ostatní žáky. Učitel se zase obává časové, organizační a odborné náročnosti. K neochotě zapojit projektové vyučování do výuky přispívají i nedostatečné prostředky ze strany školy jako instituce.¹⁶⁰

5. Dějiny 50. let 20. stol

Únorový převrat roku 1948 započal po vzoru Sovětského svazu drastickou změnu společnosti ve smyslu politickém, kulturním, ekonomickém i sociálním. Téma komunistické éry v Československu je v literatuře široce zpracované. Jedná se totiž o téma, které poskytuje mnoho možných úhlů pohledu. Jen online databáze Bibliografie dějin Českých zemí Historického ústavu AV ČR po zadání hesel *komunismus v Československu* a *socialismus v Československu* zobrazí na pět set titulů českých autorů.¹⁶¹ Po pádu komunismu v Československu se historikům naskýtá možnost, potřeba a do jisté míry také povinnost, zmapovat uplynulých čtyřicet let pod nadvládou KSČ. České, respektive československé historiografii se otevírají nová témata, o kterých dosud nebylo možné psát. Zájem o soudobé československé dějiny se stal fenoménem napříč společností. Institucionální záštitu bádání poskytl nově vzniklý Ústav pro soudobé dějiny. Badatelé měli lepší přístup k archiváliím i mezinárodní spolupráci se západním světem. Úskalí lze ovšem sledovat ve vysoké společenské poptávce po skandálních odhaleních či nucenému vymezení se proti nedávné

¹⁵⁹ CHMELÁROVÁ, Zuzana – ČONKOVÁ, Andrea, *Postoje a skúsenosti žiakov a študentov s projektovým vyučováním*, ACADEMIA, 2018, 1, s. 10. ISSN 1335-5864.

Dostupné z: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/ACADEMIA/2019/1-2019_academia_web.pdf, [cit. 24. 4. 2023].

¹⁶⁰ DÖMISCHOVÁ, Ivona, *Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010, s. 48–50, disertační práce. Dostupné z: https://theses.cz/id/p0n2be/?lang=en#panel_html, [cit. 25. 4. 2023].

¹⁶¹ BIBLIOGRAFIE DĚJIN ČESKÝCH ZEMÍ, *Bibliografie dějin Českých zemí* [online], Praha: Historický ústav AV ČR, 2021 Dostupné z: <https://biblio.hiu.cas.cz/>. [cit. 21.2. 2023].

minulosti. Problémem byl i fakt, že většina historiků byla zároveň pamětníky zkoumaných událostí či osob.¹⁶²

V 50. letech se historické bádání stává značně nesvobodným a dostává se pod dohled vládnoucí strany. Historici mají k dispozici předem schválená témata a přístup k některým dokumentům je omezen. Historická věda i historiografie fungují jako nástroj manipulace a propagandy nově nastoleného režimu. Do čela historického výzkumu se dostávají straničtí funkcionáři a politicky nevhodným historikům je výzkum znemožněn.

Historik Karel Kaplan vstoupil do komunistické strany a byl jejím aktivním členem. Pro českou, respektive československou historiografii představoval tento historik významný přínos. Jeho rané práce se týkají především regionálních témat Pardubicka, lze v nich ale nalézt také stopy komunistické propagandy.¹⁶³ Kaplanův způsob podání dějin zcela odpovídal tehdejšímu historiografickému konsensu. Propagandistické tendence v jeho díle však postupně slábnou. S přesunem do centrálního stranického aparátu v Praze, kde se mimo jiné stává členem rehabilitačních komisí, se Kaplan dostává do prostředí komunistických archivů, které se později stanou podkladem pro jeho další tvorbu. Reformní nálady Kaplanovi umožnily nahlédnout do dříve nepřístupných dokumentů. Zde se seznamuje s rozměrem represí 50. let a rovněž je reflektuje ve svém díle.¹⁶⁴ Stává se jedním z mála historiků s takovou mírou vědění. Znalost skutečných prostředků budování socialismu v ČSR jej také přinutila k přehodnocení osobního postoje vůči KSČ. Po prozkoumání archivů se Kaplan k 50. letem vyjádřil následovně: „*Jako každý komunista, kterému leží na srdci osud republiky a socialismu, prožíval jsem trpké chvíle, když jsem se seznamoval před časem s podrobnostmi padesátých let. Byly to chvíle vnitřního utrpení, těžké deprese a rozporuplnosti, které násobily ještě neustále a naléhavě otázky z řad mladší generace, její oprávněné znechucení, její výčitky a obviňování nás starších z nestatečnosti*“.¹⁶⁵ Šedesátá léta mohou být v díle Karla Kaplana reflektována jako snaha nalézt cestu k nápravě minulých prohřešků skrze dějepisectví. V následujícím desetiletí už můžeme mluvit o potřebě podat svědectví o skutečných událostech let padesátých. V roce 1976 emigruje Kaplan do Západního Německa, kam odváží i badatelsky cenné informace nabyté

¹⁶² SOMMER, Vítězslav, *Kronikář komunistického Československa: Karel Kaplan a studium soudobých dějin*, Soudobé dějiny, Praha: Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd ČR, 2008, 15 (2), s. 341–356 [cit. 21.2. 2023]. Dostupné z: http://www.usd.cas.cz/wp-content/uploads/sd_2_2008.pdf.

¹⁶³ Srov. např. KAPLAN, Karel, *Kdo byl tedy vinen?: k historii komunistické strany v období 1945-1948 v Pardubickém kraji*, Pardubice: Krajský dům osvěty, 1958.

¹⁶⁴ Srov. např. KAPLAN, Karel, *Znárodnění a socialismus*, Praha: práce, 1968.

¹⁶⁵ KAPLAN, Karel, *Zamyšlení nad politickými procesy I*, in: *Nová mysl*, 1968, 22 (6), s. 765.

v komunistických archivech. Své poznatky z tajných archivních fondů hojně využil v celé řadě publikací a zpřístupnil tím dosud neznámé informace. Západnímu světu se tak naskytla příležitost nahlédnout prostřednictvím autentických materiálů do fungování jednoho ze sovětských satelitů. Po pádu komunistického režimu v Československu se Kaplan vrací zpět do vlasti a pokračuje v odhalování reality tuzemských soudobých dějin. Jeho bibliografie v současnosti čítá desítky publikací, které se staly oporou pro studium dějin poválečného Československa.¹⁶⁶

5.1. Téma 50. let v ČSR ve školních učebnicích dějepisu

První dekáda komunistické vlády není ve srovnání s jinými tématy poválečné doby obsáhleji rozebrána. Učebnice *Dějepis pro 9. ročník: Novověk, moderní dějiny* z nakladatelství NOVÁ ŠKOLA se omezuje ve větším měřítku především na hospodářské dění v 50. letech. Zmíněno je selhávání plánovaného hospodářství, měnová reforma a klesající životní úroveň. Autoři rovněž nastínili problematiku politických procesů. Větší pozornost je věnována procesu s Miladou Horákovou, krátce je obsažen proces se Slánským. Vztah nového režimu s církví je rovněž krátce nastíněn. Tématu každodenního života občanů Československa se učebnice rovněž věnuje. Z textu je patrné, že se v 50. letech jednalo o období útlaku a omezování. Odkazy na dění v 50. letech se nicméně objevují v dílčích podkapitolách jako je např. pronásledování odpůrců režimu. Podkapitola, jejíž název obsahuje doslovně „50. léta“, se týká pouze hospodářské situace. Mnohem větší pozornost je dána 60. létům. Učebnice je koncipována do kratších textových pasáží, jež jsou doplněny o textový materiál. V publikaci se rovněž nachází sekce se zajímavostmi a otázkami k zamyšlení, které učebnici obohacují a dochází tím k větší žákovské interakci.¹⁶⁷

Učebnice nejnovějších dějin z dílny pedagogického nakladatelství SPN je obecně vzato velmi obsáhlá. Představuje velké množství textu, které může žáky odrazovat. V učebnici je zahrnut také obrazový materiál, nicméně se stále nejedná o vizuálně atraktivní publikaci. Autoři v kontextu 50. let zmiňují perzekuce, politické procesy, zásahy proti katolické církvi, třetí odboj a hospodářskou situaci. Ve srovnání s ostatními zkoumanými učebnicemi obsahuje navíc podkapitolu o změně ve školství. Společenské poměry v učebnici rozebrány nejsou.¹⁶⁸

¹⁶⁶ SOMMER, Vítězslav, *Kronikář komunistického Československa: Karel Kaplan a studium soudobých dějin*, s. 343–352 [cit. 3.3. 2023]. Dostupné z: http://www.usd.cas.cz/wp-content/uploads/sd_2_2008.pdf.

¹⁶⁷ ČAPKA, František, *Dějepis pro 9. ročník: Novověk, moderní dějiny*, Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2012, 88–91.

¹⁶⁸ KUKLÍK, Jan – KUKLÍK, Jan, *Dějepis 4: nejnovější dějiny*, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2005, s. 143–150.

Nejstarší ze čtyř analyzovaných učebnic byla vydána v polovině devadesátých let. Jedná se tedy o učebnici publikovanou ne dlouho po pádu komunistického režimu, kdy bylo třeba pozměnit výuku historie. Učebnice od Věry Olivové obsahuje velké množství autentických fotografií, nicméně rovněž obsahuje vyčerpávající množství textu. Učebnice rovněž nabízí pohled na hospodářskou a politickou situaci v 50. letech. Konkrétně jsou zmíněny kolektivizace, odstranění soukromého vlastnictví a politické procesy. Společenská situace v pozorovaném období diskutována není. Autorka se ve větší míře zaměřuje na mechanismus komunistické vlády.¹⁶⁹

V roce 2000 uvedlo nakladatelství PRODOS na trh učebnici moderních dějin *Dějepis 9*. I tato učebnice zahrnuje velké množství textu. Jako jediná z analyzovaných učebnic obsahuje podkapitulu nazvanou „Padesátá léta v Československu – doba nejtvrďší komunistické vlády“. V kapitole jsou zmíněna stejná témata jako u předchozích učebnic, nicméně zde jsou uspořádané do podkapitoly na základě časové periodizace. U zbylých učebnic je dobové klima naznačeno v kapitolách dělených dle tématu (např. hospodářství, politické procesy, kultura, situace v katolické církvi). Učebnice PRODOSu vysvětluje náboženskou, politickou, sociální i hospodářskou situaci 50. let minulého století. Zmíněno je rovněž představenstvo komunistické strany a státu včetně fotografií významných aktérů.¹⁷⁰

Všechny uvedené učebnice se problematice 50. let minulého století v ČSR věnují. Diskutovány jsou především otázky hospodářské, politické a náboženské. Jednoznačně nejobsáhlejší je nastínění hospodářské problematiky a procesu s Miladou Horákovou. Z textů jasně vyplývá společenská atmosféra doby. Všechny učebnice jsou doplněny o autentické fotografie a ukázky komunistické propagandy (plakáty, slogany).

Například Dagmar Hudecová a Denisa Labischová zase zdůrazňují potřebu zvýšené pozornosti moderním dějinám. Shodují se na významu výuky nejnovějších dějin, poznamenávají ale, že jejich výuka je problematická. Autorky upozorňují na tendence odučit přesně to, co je obsaženo v učebnicích a nejlépe ve stejném pořadí. Přestože množství textu v učebnicích má klesající tendence, učitelé se dle výzkumu stále drží jistoty učebnicových poznámek.¹⁷¹ Robert Stradling doporučuje věnovat větší pozornost klíčovým pojmům a

¹⁶⁹ OLIVOVÁ, Věra, *Dějiny nové doby: 1850-1993*, Praha: Scientia, 1995, s. 164–167. ISBN 80-85827-84-8.

¹⁷⁰ BUREŠOVÁ, Jana, *Dějepis 9: moderní dějiny*, PRODOS, 2000, s. 97–103. ISBN 80-7230-059-8.

¹⁷¹ HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa, *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Praha: Albra; SPL – Práce, 2009, s. 8. ISBN 978-80-7361-070-8.

jejich aplikaci. Žáci by měli být schopni vnímat dějiny nejen chronologicky, ale také uvažovat o souvislostech a o propojení jednotlivých témat. Uvědomovat si, že se dá na dějiny nahlížet z více úhlů pohledu.¹⁷²

5.2. Komparace výpovědi pamětníků s odbornou literaturou

Kádrová politika státu přinesla nemálo překážek do života lidí, které režim považoval za nepohodlné. Kádrové posudky mnohdy stály v cestě za zvýšením životní úrovně. Ať už se jednalo o přijetí na pracovní pozici, kariérní postup, vzdělávání, výjezdy do zahraničí či účast v zájmových kroužcích. Pamětník pan Jindřich uvedl, že vlastní posudek nikdy neviděl. Nicméně se domnívá, že kádrové posudky byly jedním z důvodů, kvůli kterým nebyl přijat na vysokou školu on ani jeho bratr. Pravděpodobně nejvíce signifikantní „problém“, který se mohl objevit v posudku, byl ekonomický status rodičů pamětníka. Pamětníkova rodina vedla vlastní podnikání a zprvu nejevila ochotu se přizpůsobit požadavkům nastupujícího režimu. Další, i když ne tak markantní, se zdá být i otázka víry. V tomto smyslu však pamětník neuvádí žádné konkrétní obtíže zasahující do běžného života. Pamětník pan Karel uvedl, že se k němu po revoluci jeho posudek dostal. Stálo v něm, že jeho náboženské přesvědčení je problémem k povolení rádiového vysílání do zahraničí. To ale nebylo problémem, aby se účastnil májového průvodu s rádiovým alegorickým vozem.¹⁷³

Hlavním ekonomickým programovým požadavkem komunistické strany se stala likvidace soukromého podnikání a postupný přechod ke společnému vlastnictví. Změna vlastnických vztahů otrásla hospodářským sektorem tehdejšího Československa. Původně plánovanou pomalou přeměnu ekonomiky nahradila rychlá, místy násilná, přestavba. Během relativně krátké doby jsou zlikvidováni soukromí řemeslníci, živnostníci a maloobchodníci. Průmysl se začíná sdružovat do národních podniků. O soukromou sféru v zemědělství se postarala kolektivizace. Tehdejší ministr průmyslu Zdeněk Fierlinger přitom veřejnost ujišťuje o záměru zachovat svobodu v drobném a středním živnostenském podnikání. Jeho sliby se vzápětí ukáží jako plané.¹⁷⁴

¹⁷² STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Upravená verze vydaná MŠMT, Praha, 2003, s. 61. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [cit. 25. 4. 2023].

¹⁷³ Pan Karel se ve volném čase věnuje amatérskému rádiovému vysílání.

¹⁷⁴ KAPLAN, Karel, *Československo v letech 1948-1953, 2. část: Zakladatelské období komunistického režimu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 110–115. ISBN 80-04-25700-3.

Na podzim 1948 se tlak na soukromé podnikatele přiosťruje. Přichází strach o živnostenskou i existenční budoucnost soukromníků. Státní podniky jsou zvýhodňovány, dochází k vytvoření dvojího trhu, v němž soukromí podnikatelé nakupují suroviny několikanásobně draž. Soukromý sektor se hroutí. Odborníci varují před rozpadem odvětví služeb. Komunální, družstevní a národní podniky, které přebírají původně soukromý sektor služeb, nejsou schopné naplnit potřeby a poptávku občanů. Od roku 1949 dochází k úpadku služeb a sektor se stává hluboce nedoceňovaným. Přestože tehdejší nařízení povolovala soukromé podnikání v případě, že majitel sám nikoho nezaměstnává, snažil se režim znepříjemnit majitelům činnost všemi prostředky. Jednalo se např. o zrušení dodávek surovin, zákaz jejich nákupu či zvyšování cen. Státní monopol, zakazy a zvýhodňování národních podniků zapříčinily upadající úroveň služeb. Čím dál více podniků bylo znárodněno a jejich činnost ukončena. Po sametové revoluci se část znárodněného majetku vrací do rukou původních vlastníků.¹⁷⁵

Pamětníkova rodina vlastnila v České Skalici hotel s restaurací. Rodina se snažila i přes překážky hotel vést také v období likvidace soukromého sektoru. S přibývajícími nařízeními propouštěla zaměstnance, aby režimu nedala možnost hotel zabavit. V 50. letech už provozují hotel pouze pamětníkovi rodiče, coby vlastníci, zcela bez zaměstnanců. Srovnáme-li podmínky provozování pohostinství s odbornými texty např. Karla Kaplana, nacházíme shodu.¹⁷⁶ Komunistický režim se snaží znepříjemnit podnikatelům činnost. Bendovým byla např. přerušena dodávka piva Plzeň do restaurace či zakázáno nakupovat suroviny ve velkoobchodě, což v gastronomii a hotelnictví značí až existenční problém. Slovy pamětníka: „*Tehdejší režim prostě dělal všechno proto, aby naši skončili*“. Kaplan ve svých publikacích rovněž poukazuje na počáteční odpor podnikatelů. Kroky pamětníkovy matky, která se sama vydala protestovat na ministerstvo vnitra, jsou toho důkazem. V jejím případě se jednalo o zdárnou stížnost a dodávky původně zakázaného piva byly obnoveny. Nepřátelské vztahy režimu vůči soukromým podnikatelům dokládají rovněž časté domovní prohlídky. Pamětníkova rodina absolvovala několik nepříjemných domovních prohlídek. V roce 1951 musela rodina restauraci zavřít. Zůstávali však nadále vlastníky domu, ve kterém se hotel nacházel. Přestože rodina v té době formálně zákon neporušila, stanul pamětníkův otec před soudem a byla mu vyměřena pokuta za provozování hotelu. Nátlak na

¹⁷⁵ KAPLAN, Karel, *Československo v letech 1948-1953, 2. část: Zakladatelské období komunistického režimu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 110–115. ISBN 80-04-25700-3.

¹⁷⁶ KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1948-1953, 2. část: Zakladatelské období komunistického režimu*, či *Československo v letech 1953-1966, 3. část: Společenská krize a kořeny reformy*.

živnostníky měl různé formy. Soud a pokuta vedly manžele Bendovi k dohodě o předání hotelu do rukou státu. O zestátněný podnik však nebyl zájem, což koresponduje s výše zmíněnou poznámkou o upadajícím sektoru služeb. Rodinný podnik byl nakonec předán stravovacímu záводу Restaurace a jídelny Náchod. Do pádu komunismu tak fungovala pouze restaurace, hotel zůstal zavřený. Rodině se budova navrátila až v roce 1992.

Zvláštní pozornost byla věnována katolické církvi. Římskokatolická církev sdružovala největší počet věřících v zemi. Jako hlavní důvody boje proti katolické církvi uvádí režim následující: státní ideologií je marxismus-leninismus, který považuje náboženství za nepřítele a opium lidstva, Vatikán je považován za součást nepřátelského imperialistického světa a je potřeba proti němu bojovat a trestat jakýkoli styk s ním. Původním záměrem režimu bylo odloučit československou církev od Vatikánu a vlivu místních biskupů. Prostředkem k tomu byla nucená izolace představitelů církve a jejich útlak. Strana nejprve vyzvala k podpoře její politiky, to však českoslovenští biskupové odmítli. KSČ si dávala za cíl vytvořit národní katolickou církev podřízenou státu, nikoliv papežskému stolci. Nátlak na církevní představitele však kýžené ovoce nepřinesl a národní církev se ustanovit nepodařilo. Počáteční neúspěch tak započal hon na církevní představitele ve formě represí, persekucí i politického útlaču. Docházelo k vykonstruovaným procesům, likvidaci klášterů a řeholních řádů ¹⁷⁷, zakázána byla řeckokatolická církev ¹⁷⁸, církevní tiskoviny byly buďto zcela zakázány anebo poděhaly přísné cenzuře. Rovněž se omezovala činnost náboženských institucí a zakazovaly se některé tradice.

Ustanovení státní církve se nepovedlo, proto byl založen Státní úřad pro věci církevní, který dohlížel na církevní záležitosti. Strana se nicméně dál pokoušela narušit vliv katolické církve. Došlo k ustanovení tzv. „vlasteneckých kněží“, kteří měli narušit autoritu kněžstva. Nicméně se jim nedostalo potřebného respektu ani ze strany církevních představitelů, ani od samotných věřících. To mělo změnit vytvoření Mírového hnutí katolického duchovenstva, jehož hlavním představitelem byl kněz a ministr zdravotnictví Josef Plojhar. Hnutí mělo za cíl izolovat římskokatolickou hierarchii od Vatikánu a nahradit ji jako představitele věřících, kteří jednají se státním aparátem. Jako členové byli vybráni politicky vhodně smýšlející kněží. Hned první sjezd hnutí však naznačil, že většina kněžích zůstává loajální vůči Vatikánu.

¹⁷⁷ Akce P vyústila v likvidaci mužských katolických řeholních řádů, akce Ř zase ukončila činnost ženských řeholních řádů.

¹⁷⁸ V rámci akce P byla zakázána Řeckokatolická církev. Došlo k jejímu násilnému spojení s pravoslavnou církví.

V letech 1948–1953 docházelo k nejtvrdějším zásahům proti církvi. Proticírkevní kroky cílily především na církevní představitele a mladší generaci věřících, nicméně pokrývaly kompletně celou věkovou škálu věřících. U mladé generace se očekávalo, že již nebude vyrůstat zatížená náboženskou konfesí. Přestože je svoboda vyznání garantována Ústavou, je vydáno množství zákonů a nařízení proti katolické církvi. Sílící ateistická propaganda, a především četné zásahy do církevního prostředí, nakonec skutečně oslabily roli a pozici církve ve společnosti a narušily její hierarchii. Lidé ze strachu odcházejí z církve, nicméně nepřestávají být věřícími. Náboženské obřady a tradice se přesouvají z veřejného prostoru do soukromí, kde jsou tajně praktikovány. Členství v církvi či zakázané praktiky mohou v té době znamenat překážku v kariérním postupu či problém při ucházení se o funkci, školu nebo pracovní pozici. Pod tlak se dostávají rovněž školy, kde je výuka náboženství přesunuta až za řádnou vyučovací dobu.

Represe nicméně nevedly k odklonu většiny věřících od církve či víry jako takové ani k očekávané podpoře státní církevní politiky. Svůj podíl na tom nesou i politické procesy s církevními představiteli. Namátkou lze jmenovat hned celou řadu biskupů, kteří byli internováni státní bezpečností – např. Josef Beran, Štěpán Trochta, Karel Otčenášek, Josef Matocha či Michal Buzalka. Poslední zmíněný během internace dokonce umírá. Vyslýchání, potažmo věznění, nebyli jen vysocí představitelé církve, jednalo se i o řadové členy – např. kněz Josef Toufar, který při drsném výslechu umírá, nebo znojemský převor Jakub Antonín Zemek. Častým výsledkem vyšetřování je dlouholeté odnětí svobody v těžkém žaláři.¹⁷⁹

Výše popsaná situace ne zcela koresponduje se vzpomínkami pana Jindřicha. Ten uvádí, že jej spojitost s církví nikdy nijak neomezovala, nebo si toho alespoň není vědom. Po rozšiřujícím dotazu ale uznává, že jeho role v církvi mu také mohla uškodit, především s výběrem střední a vysoké školy, neboť až do nástupu na povinnou vojenskou službu hrál v kostele na varhany. Pamětníkův otec byl členem katolické církve. Otcovy osudy se mohou místy zdát tragické, nicméně sám pamětník je připisuje spíše statusu podnikatele/soukromníka a věří, že problémy, které jeho otec, respektive celá rodina měla, způsobilo vlastnictví pohostinství a neochota se jej vzdát. Pamětník při rozhovoru neuvedl, že by nějak více pociťoval represe mířené vůči náboženskému přesvědčení občanů. V podstatě jediný uvědomovaný přímý důsledek komunistického zákroku vůči víře prožil prostřednictvím zrušené výuky náboženství.

¹⁷⁹ KAPLAN, Karel, *Proměny české společnosti (1948-1960) – část druhá, venkov*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2012, s. 47–52. ISBN 978-85-8275-155-3.

Sám pamětník, jeho matka a bratr patřili k Československé církvi husitské.¹⁸⁰ Královehradecká diecéze na svých webových stránkách uvádí, že: „V letech 1948 až 1989 se musela církev vyrovnávat s ateismem a totalitním komunistickým režimem, kdy byla její činnost silně omezována. Bylo to pro církev složité období, a tak se v roce 1971 rozhodla vyjádřit svou zakotvenost v duchovním pozadí a doplnila svůj název o přívlastek husitská“.¹⁸¹ Pamětník v rozhovoru vzpomíná, že kostel s maminkou navštěvoval. Několik let hrál na varhany. S kostelní hudbou mu pomáhal regent z církevního pěveckého sboru. Kontakt s církevním prostředím měl tedy pamětník pravidelný a nic nenasvědčuje tomu, že by se církevní represe v České Skalici nějak více dotýkaly běžného kostelního života věřících sdružených pod Československou církev husitskou. CČSH se jako taková ale represím ze strany KSČ nevyhnula. Martin Jindra ve své publikaci *Strážci lidskosti* (2007) uvádí osudy perzekuovaných farářů CČSH. Ve jmenném seznamu jsou zmíněni i popravení příslušníci protestantské církve. Církev československá husitská zažívala obdobné formy útlaku, jaké byly popsány výše na příkladu katolické církve. Konkrétně lze zmínit zamezení duchovní činnosti, stíhání a uvěznění představitelů církve a členů, kteří byli během druhé světové války součástí protinacistického odboje či nucené emigrace.¹⁸² V období politického uvolnění pražského jara došlo v rámci církve ke snaze rehabilitovat některé v minulém desetiletí suspendované členy. Příklad lze demonstrovat na osudech faráře Václava Mikuleckého, který byl v 50. letech nucen ukončit kariéru faráře, což vedlo k existenčním problémům. V roce 1969 byl rehabilitován a mohl opět kázat.¹⁸³

Přestože měl pamětník takzvaně škráloup v podobě hospodářské minulosti rodičů a příslušnosti k Československé církvi husitské, nezaznamenal žádné větší problémy při kariérním vzestupu. V období povinné vojenské služby se dostává na lepší pozice a je ve skupině tvořené konstruktéry a architekty. V rozhovoru dokonce zmiňuje projekt týkající se Ruzyňského letiště. V kariérním postupu mu pomáhají většinou kontakty na „správných“ místech. Rodinná minulost mu tedy nebrání v kariérním rozvoji. V podstatě jediný výraznější zásah do života lze spatřovat v nepřijetí na vybranou střední a vysokou školu. Pamětník se hlásil na střední průmyslovou školu automobilní v Mladé Boleslavi, kam ale

¹⁸⁰ Původní název pouze Církev československá.

¹⁸¹ KRÁLOVÉHRADECKÁ DIECÉZE CÍRKVE ČESKOSLOVENSKÉ HUSITSKÉ, *Historie církve československé husitské*, dostupné z: <https://www.ccschk.cz/o-c%C3%ADrkvi-1>, [cit. 21.3. 2023].

¹⁸² JINDRA, Martin, *Strážci lidskosti: Dvanáct příběhů příslušníků Československé církve (husitské) vězněných po únoru 1948*, Praha: Náboženská obec ČSCH na Starém Městě, 2007. ISBN 80-7000-089-9.

¹⁸³ JINDRA, Martin, *Z milosti trpět pro Krista: Životní příběh faráře Církve československé (husitské) Václava Mikuleckého*, Praha, 2011. ISBN 978-80-7000-067-0.

přiját nebyl. Po absolvování (dle vlastních slov) osmileté průmyslové školy nastoupil na vyšší odbornou školu stavební v Náchodě, jelikož jej nepřijali ke studiu architektury na VŠ v Praze. Politické uvolnění v době pražského jara je patrné na možnosti dostudovat dvouleté nástavbové studium, které pamětník využil a získal titul inženýra.

Manželé Rejzkovi v rozhovoru popisují, že zprvu docházeli na hodiny náboženství na faru, posléze však byla výuka náboženství zakázána. Paní Bohuslava navštěvovala s rodiči pravidelně nedělní kázání. Ani ona si není vědoma, že by její náboženské přesvědčení někdy značilo větší potíže. Pan Karel si nicméně vzpomněl, že informace o jeho náboženském vyznání se objevila v jeho posudku. Uvádí to také jako důvod, proč mu nebylo uděleno povolení účasti na amatérském zahraničním rádiovém vysílání. Povolení nebylo vystaveno i navzdory faktu, že rodiče pamětníka byli členy KSČ a jeho dědeček byl dokonce členem městského výboru. Pamětníci také podotkli, že přestože náboženská víra nebyla ze strany KSČ podporována, mnozí její výše postavení členové měli křesťanský pohřeb.

6. Didaktický materiál

V rámci vlastního projektu praktické části byl vytvořen výukový materiál, který pracuje s rodinnou pamětí pamětníka i žáků. Podklady pro tvorbu materiálu získala autorka prostřednictvím metody oral history. Rozhovor byl veden s pamětníkem politických represí z období 50. let minulého století, dále pak s manželským párem hovořícím o školství, propagandě a náboženství v 50. letech a s jejich dcerou, která popisovala život v poslední dekádě komunistické vlády a srovnala jej s dnešní dobou.

První pamětník, pan Jindřich, popsal události spojené s třídním původem svých předků. Konkrétně zmínil domácí prohlídky praktikované příslušníky StB, omezení podnikání, znepřijemňování podnikání (zákaz dodávky piva do hotelu a restaurace), nepřijetí ke studiu, a omezení náboženské svobody. Pamětník hovořil také o osudech členů své rodiny, zmínil tragický osud otce, odvážné chování matky, která se rozhodla zvrátit rozhodnutí režimu, a problematický vztah s bratrem. Dotkl se rovněž historie města Mostu. Obecně popisoval svůj kariérní postup.

Dalšími pamětníky jsou manželé Karel a Bohuslava Rejzkovi, kteří popisovali především svá školní léta. Dotkli se propagandy ve školách, kádrových posudků a vztahů se Sovětským svazem. Manželé Rejzkovi jsou protestantského vyznání, hlásí se k Církvi bratrské. Během rozhovoru mluvili rovněž o náboženských poměrech ve východočeském

měště Dobruška v době komunistické éry. Posledním pamětníkem je jejich dcera Libuška. Krátký rozhovor s Libuškou zahrnoval především období jejího dětství. Konkrétně dobu, kterou trávila u prarodičů ve Starkově. Vyprávěla o svém dědečkovi, o jeho práci, o potravinách a pokrmech, které její babička chystala.

Rozhovory byly vedeny dle zásad a metodologie orálně-historického výzkumu.¹⁸⁴ Pamětníci byli předem informováni a souhlasili s poskytnutím rozhovoru. Obdrželi také okruh témat, kterými se chtěla autorka zabývat. Komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu nebo rodinných příslušníků. Vnučka pana Jindřicha byla ostatně přítomna po celou dobu rozhovoru a pokládala doplňující otázky. Výsledkem jsou audionahrávky přepsané do textové podoby.

Výstupem praktické části je soubor didaktických materiálů, který zahrnuje celkem 5 samostatných celků. Jedná se o tři kompletní přípravy vyučovacích hodin, jeden dvouhodinový materiál a jednu dílčí aktivitu. Materiály jsou zaměřeny především na období 50. let minulého století. Zahrnují témata hospodářství, politika, každodennost, školství, propaganda a filmografie 50. let. Každý materiál obsahuje i práci s rodinnou pamětí žáků, která vytváří přesah mimo školní výuku. Soubor materiálů si klade za cíl nejen přiblížit situaci 50. let v Československu, ale také prohloubit znalosti žáků o své rodině a propojit je s výukou. Audionahrávky jsou zprostředkovány pomocí QR kódů.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Zásady popsány v kapitole *Etické zásady orálně-historického výzkumu*.

¹⁸⁵ QR kódy byly vytvořeny prostřednictvím generátoru dostupného z: <https://me-qr.com/qr-code-generator>.

6.1. Didaktický materiál č. 1 *Rodinný hotel*

Metodický list:

Anotace:

Didaktický materiál se věnuje problematice nežádoucího třídního původu v 50. letech 20. století a s ním spojených útrap. Žáci sledují příběh rodiny majitele hotelu ve východočeském městě. Plněním úkolů odhalují problémy, které rodinu postihují kvůli nevyhovujícímu statusu pro nově nastolenou komunistickou politiku. Žáci pracují s autentickými materiály. Příběh je založen na osudech skutečné rodiny. Žáci pracují v celkem pěti skupinách, důraz je kladen na spolupráci a úspěšnou komunikaci při plnění úkolů. Před začátkem výuky je vhodné uzpůsobit třídu – tzn. přisunout lavice k sobě, aby se skupině snáz pracovalo, a vytvořit tím v čele třídy volný prostor pro předvádění scének. Didaktický materiál obsahuje pracovní list a potřebné přílohy k celkem sedmi úkolům. Přesah mimo výuku je schován v posledním úkolu, který žáky pobízí k prozkoumání vlastní rodinné paměti. Konkrétně je cílený na zmapování pohybu rodiny v minulosti a příbuzenských vztahů. Součástí je rovněž práce s výpočetní technikou. K naskenování QR kódu se zvukovou nahrávkou je zapotřebí tablet či mobilní telefon s přístupem k internetu.

Klíčová slova: komunismus, 50. léta, znárodnění, StB., monopol

Komplexní cíle:

Žák ústně shrne politickou a ekonomickou situaci po nástupu komunismu v ČSR.

Žák uvede některé režimu nevyhovující skupiny obyvatel.

Žák popíše své emoce.

Žák pracuje ve skupině.

Očekávané výstupy:

Žák vysvětlí pojmy znárodnění a kolektivizace.

Žák jmenuje možné způsoby perzekuce nežádoucích skupin obyvatel.

Žák popíše dobovou fotografii.

Žák porovná životní úroveň obyvatel v době komunismu a nyní.

Žák uvede rozdíly v otázce svobody v době komunismu a nyní.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

Věková skupina: 9. ročník ZŠ (případně 4. ročník SŠ)

Organizace pracovní činnosti:

Žáci jsou rozděleni do 5 skupin. Pracují samostatně v lavicích (2 k sobě sražené lavice) ve třídě. Organizace činnosti během jednotlivých aktivit viz „popis aktivit“.

Časová dotace: 45 minut (jedna vyučovací hodina)

Pomůcky: psací potřeby, pracovní list, vytištěný (popřípadě zalaminovaný) doprovodný materiál (viz přílohy k tisku), tablet/ telefon s připojením k internetu

Popis aktivit:

1) Přiřad'te k sobě správně pojmy a definice a získejte název města.

Každá skupina (celkem 5 skupin) má k dispozici (nerozstříhaný) první sloupec s čísly, k tomu obdrží rozstříhaný druhý sloupec s písmeny. Správným přiřazením pojmu k definici žáci získají název města, ve kterém se příběh odehrává. Po dokončení se skupina přihlásí a učitel zkontroluje správnost řešení. Každý žák má vlastní list se zadáním (list je potřeba natisknout oboustranně – z jedné strany zadání, z druhé strany mapa).

Čas: 5-7 minut

Materiál: karty s pojmy a definicemi

2) Vyndejte obsah obálky a určete okolnosti, rok a místo pořízení.

Po individuální kontrole řešení předchozího úkolu předá učitel skupinám obálky, ve kterých žáci naleznou fotografie a úryvek zápisu z deníku (obojí lze zalaminovat). Pomocí přiložených pramenů žáci určí okolnosti, rok a místo pořízení. Informace si zapíší na druhou stranu zadání. Zároveň na časovou osu a mapu zanesou údaje, které odvodili z materiálů. Obálka obsahuje rovněž součást úkolu č. 3 (věty).

Čas: 10 minut

Materiál: obálka s fotografiemi, deníkovým zápisem a list s větami (k úkolu č. 3)

3) Vylosujte si větu a pokuste se ji pantomimicky ztvárnit. Zbytek třídy hádá, o kterou větu jde.

Žáci ve skupinách sehraji podle zadání pantomimickou scénku. Číslo zadání si vylosují, zároveň mají všechny věty před sebou (dostali je během předchozí aktivity v obálce). Všechny scénky se týkají odchodu pamětníkovy rodiny z Mostu do České Skalice. Skupiny předvádějí své scénky v libovolném pořadí. Úkolem žáků je určit, která věta je předváděna. Následně opět zapíší údaje do mapy/ časové osy.

Čas: 10 minut

Materiál: list s větami

4) Splněním předchozího úkolu získáte instrukci č. 4.

Po splnění předchozího úkolu obdrží každá skupina další obálku s instrukcemi. Obálka obsahuje vzor jídelního menu z restaurace U Rotrů. Úkolem žáků je vytvořit dobové menu. Každá skupina vytváří menu pro jeden den v pracovním týdnu. Z menu získají další letopočet do časové osy. Skupiny představí své menu.

Čas: 10 minut

Materiál: menu

5) naskenujte QR kód a poslechněte si nahrávku

Ve spodní části zadání je umístěn QR kód s úryvkem nahrávky z rozhovoru s pamětníkem. Pamětník mluví o osudu rodinného hotelu v 50. letech. Zmiňuje první restriktce, omezení dodávky piva do restaurace, cestu matky na ministerstvo a znárodnění hotelu.

Čas: 4 minuty

Pomůcky: tablet / telefon k naskenování QR kódu a přehrání zvukové nahrávky

6) Diskutujeme!

Žáci vyslechli úryvek nahrávky rozhovoru s pamětníkem, získané údaje zanesou na časovou osu a mapu. Jejich úkolem je nyní shrnout osud rodiny od konce války, přes komunistický převrat až ke znárodnění rodinného podniku. Ke shrnutí využijí mapu a časovou osu, na které během hodiny zanašeli informace. Následně se žáci polemizují, co bylo s hotelem dál a zda se rodině po pádu režimu vrátil.

Možné otázky k diskuzi:

Jaký máte z nahrávky pocit, jak na vás hlas pamětníka působil?

Proč se pamětníkova rodina komunistům nelíbila? Co a s jakým cílem jim prováděli?

Jak podle vás probíhaly zmíněné domovní prohlídky?

Co je to monopol? Jak pamětníkova matka vyřešila přerušení dodávky piva?

Jak snášel osud rodiny pamětníkův otec?

Jak byste se zachovali vy? Odevzdali byste majetek anebo byste raději snášeli útrapy režimu?

Jak podle vás dopadl rodinný hotel? Vrátil se někdy původním majitelům? Co je s ním dnes?

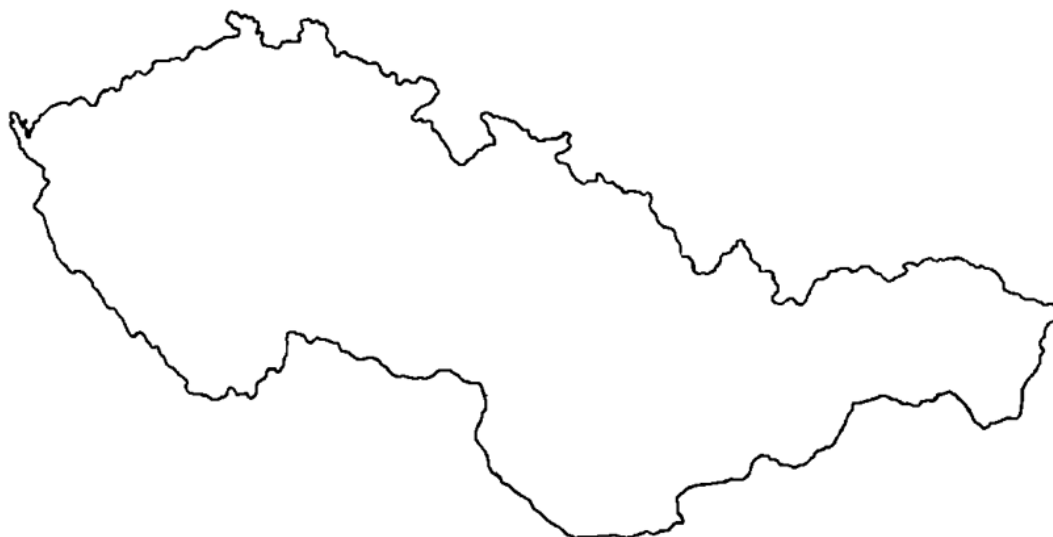
Na závěr aktivity je možné přehrát žákům poslední pamětníkova slova z rozhovoru týkající se hotelu po pádu režimu. Ukázka trvá pouze 8 vteřin a obsahuje větu: „V roce 92 nám to vrátili, dodneška tam restaurace je, ale nic moc“



7) Zeptejte se na osud vaší rodiny. Na slepou mapu z druhé strany zaneste cestu vaší rodiny. Odkud pocházíte, kam se vaši předci odstěhovali, kam jste se vy přestěhovali?

Přesah mimo školu. Úkolem žáků je prozkoumat rodinnou paměť vlastní rodiny a na mapě ČSR znázornit původ rodiny. Žáci rozhovorem s rodinnými příslušníky zjistí, kde v minulosti jejich rodina pobývala, kam se přestěhovala a na jakých místech pobývá dnes. Zároveň si vytvoří přehled příbuzenských vztahů.

Na časovou osu a mapu postupně zaneste data získaná v průběhu hodiny.



1) Přiřaďte k sobě správně pojmy a definice a získejte název města.



2) Vyndejte obsah obálky a určete okolnosti, rok a místo pořízení.



3) Vylousujte si větu a pokuste se ji pantomimicky ztvárnit. Zbytek třídy hádá, o kterou větu jde.



4) Splněním předchozího úkolu získáte instrukci č. 4.



5) naskenujte QR kód a poslechněte si nahrávku.



6) Diskutujme!



7) Zeptejte se na osud vaší rodiny. Na slepou mapu z druhé strany zaneste cestu vaší rodiny. Odkud pocházíte, kam se vaši předci odstěhovali, kam jste se vy přestěhovali?





Přílohy k tisku:

1) Přiřaďte k sobě správně pojmy a definice a získejte název města.

1	Komunistická strana Československa
2	přeměna soukromého zemědělství na kolektivní v rámci ideje společného vlastnictví
3	příslušník Státní bezpečnosti (politická policie a zpravodajská služba)
4	jednotné zemědělské družstvo, které sdružovalo velké orné plochy
5	převod soukromého majetku do veřejného (státního)
6	výsadní právo (např. na výrobu, dodávku, prodej, ...)
7	Navrácení znárodněného majetku jeho původním majitelům

ČE	KSČ
S	KOLEKTIVIZACE
KÁ	ESTÉBÁK
SK	JZD
A	ZNÁRODNĚNÍ
LI	MONOPOL
CE	RESTITUCE

2) Vyndejte obsah obálky a určete okolnosti, rok a místo pořízení.

„Válka skončila! Skutečně je to tak, válka skončila. Náckové skončili, tak jsme slavili. Byly to vskutku bujaré oslavy. Jako by se na chvíli zapomnělo, co všechno jest zničeno, kolik lidí už se z války nevrátí. Zpívaly se písně, tančilo se a pilo. Mužové se převlékli do kostýmů, ženy na sobě měly kroje. Průvod se táhl po celém okolí města. To byla krása! Táta otevřel sál a naléval pivo. Všichni věří v lepší zítřky, i já. I já mám naději, že nyní už bude lépe. Ať žije svoboda!“



Obrázek č. 1



Obrázek č. 2

Obrázky č. 1, 2, 3, 4

Oslavy konce druhé
světové války



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5

3) Vylosujte si větu a pokuste se ji pantomimicky ztvárnit. Zbytek třídy hádá, o kterou větu jde.

1	„Před válkou moje rodina vlastnila hotel v Mostu.“
2	„V Mostě jsme pořádali různé plesy.“
3	„Z Mostu jsme odešli do České Skalice a tam jsme koupili hotel.“
4	„Nabízeli jsme ubytování, a stravování v restauraci.“
5	„Dařilo se nám, vydělávali jsme spoustu peněz.“

4) Splněním předchozího úkolu získáte instrukci č. 4.

	HOSTINEC U ROTRU	
	<i>Pondělí 16.4. 1951</i>	
<i>Polévka</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo I.</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo II.</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo III.</i>		<i>Kč</i>

	HOSTINEC U ROTRU	
	<i>Úterý 14.4. 1951</i>	
<i>Polévka</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo I.</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo II.</i>		<i>Kčs</i>
<i>Hl. jídlo III.</i>		<i>Kčs</i>



HOSTINEC U ROTRU

Středa 18.4. 1951

Polévka

Kčs

Hl. jídlo I.

Kčs

Hl. jídlo II.

Kčs

Hl. jídlo III.

Kčs



HOSTINEC U ROTRU

Čtvrtek 19.4. 1951

Polévka

Kčs

Hl. jídlo I.

Kčs

Hl. jídlo II.

Kčs

Hl. jídlo III.

Kčs



HOSTINEC U ROTRU

Pátek 20.4. 1951

Polévka

Kčs

Hl. jídlo I.

Kčs

Hl. jídlo II.

Kčs

Hl. jídlo III.

Kčs

6.2. Didaktický materiál č. 2 *Školství v 50. letech*

Metodický list:

Anotace:

Didaktický materiál se věnuje problematice socialistického školství a vlivu propagandy na výuku i žáky samotné. Zařazena je rovněž problematika perzekucí pro režim nepohodlných občanů. Materiál si klade za cíl přiblížit žákům život v socialistické škole. Žáci pracují se zvukovými nahrávkami z rozhovoru s pamětníky, dobovým materiálem a videoukázkou ze seriálu *My všichni školou povinní*, který je dostupný na webu ČT. Materiál vede žáky ke kritickému myšlení. Žáci pracují většinu hodiny ve skupinách, nicméně skupiny si navzájem sdílejí své poznatky, což vede žáky k diskuzi. Přesah mimo školní výuku tvoří zadání poslední aktivitu, která vede žáky ke komunikaci s rodinou. Cílem je uskutečnit diskuzi mezi žákem a jeho staršími příbuznými.

Klíčová slova: komunismus, socialismus, školství, propaganda, ideologie, nástěnka

Komplexní cíle:

Žák vymezí úlohu propagandy v komunistickém školství.

Žák objasní vztah mezi politikou a školstvím v éře komunismu.

Žák pracuje ve skupině s fotografiemi a dobovým materiálem.

Očekávané výstupy:

Žák porovná své možnosti studia nyní s obdobím komunismu.

Žák porovná podobu dnešních tříd s těmi v éře komunismu.

Žák popíše dobovou fotografii.

Žák porovná podobu dnešních nástěnek s těmi v éře socialismu.

Žák vymezí funkci dnešních nástěnek a socialistických nástěnek.

Žák jmenuje projevy propagandy v oblasti školství.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, k učení

Věková skupina: 9. ročník ZŠ (případně 4. ročník SŠ)

Organizace pracovní činnosti:

Žáci jsou rozděleni do početně vyrovnaných skupin (podle počtu žáků). Červeně označené aktivity v tabulce představují společnou práci. Třída pracuje společně. Modře vyznačené fáze značí skupinovou práci. Žáci pracují ve skupinách, své poznámky zapisují do sešitu. Zeleně vyznačená část představuje mimoškolní část, kterou žáci realizují ve svých rodinách. Po skončení každé fáze skupinové práce následuje vždy společná diskuze, kdy každá skupina představí své nápady, zbytek třídy má možnost reagovat.

Časová dotace: 45 minut (jedna vyučovací hodina)

Pomůcky: psací potřeby, vytištěný (popřípadě zalaminovaný) doprovodný materiál (viz přílohy), PC s projektorem

Instrukce	Materiál	Pokyny/ Otázky pro studenty
zhlédnout video (společně)	https://www.ceskatelevize.cz/porady/898741-my-vsichni-skolou-povinni/283350950740001/ <i>My všichni školou povinni</i> , epizoda 1, čas 23:08–23:40	Kde se scéna odehrála? V jakém období? O čem se aktéři bavili?
po zhlédnutí videa		Jaké je téma dnešní hodiny? (socialistické školství)
porovnat dnešní a socialistickou třídu		Jak vypadala třída? Porovnejte s vaší současnou třídou.
porovnání nástěnek (skupiny)	dobové fotografie nástěnek	Jak se liší socialistická nástěnka od té dnešní? Co na nich najdeme?
poslech rozhovoru s pamětníkem	nahrávka rozhovoru (QR kód 1)	Pamětníci hovoří o 50. letech, video o 70., vidíte zásadní rozdíl v podobě nástěnek? Jaký materiál z nástěnek zmiňují pamětníci? Jmenujte další události, které se mohly do tvorby nástěnky promítnout. K čemu nástěnky sloužily? K čemu slouží dnes?

diskuze		Promítla se ideologie a propaganda i do dalších školních záležitostí? Do kterých?
poslech rozhovoru s pamětníkem	nahrávka rozhovoru (QR kód 2)	Které další předměty byly zasaženy socialistickou ideologií a jak? Jaká panovala situace na středních školách? Každý mohl studovat SŠ či SOŠ?
promítnout vyrozumění o nepřijetí na SŠ	kopie vyrozumění o nepřijetí na SŠ	Z jakého důvodu nebyl dotyčný přijat na SŠ? Jaké další důvody mohly vést k nepřijetí?
tvorba modelu nástěnky rodičů/ prarodičů/ příbuzných žáků (mimoškolní aktivita)	prázdná čtvrtka A4	Zeptejte se rodičů/ prarodičů/ dalších příbuzných na jejich školní docházku. Zažili v době socialismu nějaké omezení ve škole? Pamatují si na své nástěnky. Porovnejte je s těmi dnešními. Jaký byl jejich oblíbený předmět a jaký je ten váš? Vzpomenou si ještě na jméno třídního učitele? Vytvořte podle vyprávění příbuzných model nástěnky z období jejich studia.

Přílohy:



QR kód 1 – nástěnky



QR kód 2 – náboženství

Krajský národní výbor v Hradci Králové.

Referát pro školství, osvětu a tělovýchovu.

Zn.: IV - 347.2-Če.

Hradec Králové . 5. května . . . 1953.

Pán - paní

Jan P a n o c h a , vedoucí prodejny,
.....

N . o . v ý . B . y . d ě z o v

Věc : . Jan . P . a . n . o . c . h . a , žák ~~z~~ IV. tř. střední školy N. Bydžov
Vyřízení přihlášky do výběrové školy III. stupně.
Přílohy: /pro OSV - přihláška, příloha a vysvědčení/.

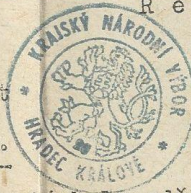
Usnesením krajské komise pro rozmístění dorostu při IV. ref.
krajského národního výboru v Hradci Králové nebyl ~~vyřazen~~ Váš syn /~~syn~~/ ~~Jan P. a. n. o. c. h. a~~
... Jan . P . a . n . o . c . h . a doporučen/a/ ke studiu na škole III. stupně.
/.... ~~gymnasium~~ v Nový Bydžov/

Rozhodnutí bylo učiněno z těchto důvodů:

Směrnice ministerstva školství a osvěty pro výběr žáků do škol III. stupně
určují jasně, že nebudou přijaty děti živých továrníků, podnikatelů, vesnic-
kých boháčů, děti z rodin městské buržoasie, bývalé vysoké byrokracie a z
rodin zrádců pracujícího lidu.
V ostatních případech je rozhodující dnešní poměr rodičů k budování socialist-
mu zhodnocený v souvislosti i s dřívějším postojem k dělnické třídě a naší
republice.
Tato směrnice se týká také Vás, protože je o Vás známo, že nemáte kladný po-
měr k lidově demokratickému zřízení. Tento poměr byl způsoben znárodněním
knihkupectví, které jste odmítal ostrým způsobem a kritisoval postup naší
vlády.

R e f e r e n t :

Okresní národní výbor - IV. referát



17. Čepel

Na vědomí s tím, aby rozhodnutí bylo sděleno ředitelství příslušné
střední školy.

R e f e r e n t :

Obrázek č. 1 Vyrozumění o nepřijetí na střední školu



Obrázek č. 2 Socialistická nástěnka č. 1.



Obrázek č. 3 Socialistická nástěnka č. 2.

Reflexe:

Materiál byl využit ve výuce dějepisu 9. ročníku v úterý 5. 12. 2023. Ve třídě bylo přítomno 20 žáků z celkového počtu 26 žáků. Jednalo se o poslední šestou hodinu (12:45 – 13:30), žáci po hodině odchází na oběd. Žáci bývají poslední hodinu poměrně nekoncentrovaní, je proto nutné zařazovat do výuky více oddechových aktivit. Před dějepisem má 9. A hodinu českého jazyka, kterou v následné sebereflexi uvedli jako vyčerpávající.

Vzhledem k organizačním záležitostem, které bylo nutné v úvodu vyřešit začala realizace didaktického materiálu zhruba 10 minut po začátku hodiny. Což byl i jeden z důvodů, proč časové rozvržení nevyšlo podle plánu. Úvodní aktivitu žáci hodnotili kladně. Seriál *My všichni školou povinní* znali pouze dva žáci z dvaceti. Žáci okamžitě odvodili téma hodiny – školství v komunismu, z mé strany bylo potřeba doplnit časové rozmezí 50. let. Práce ve skupinách probíhala bez kázeňských obtíží, které jsou v této třídě velmi běžné. Práce tak nebyla narušována nežádoucím chováním. Sebereflexe ukázala, že komparace tehdejší a dnešní třídy žáky zaujala. Vzhledem k zajímavé diskuzi jsem této fázi věnovala více času, než bylo původně plánováno. Následná skupinová práce zaměřená na roli a podobu dnešních a komunistických nástěnek doplněná o zvukovou nahrávku opět povzbudila diskuzi o propagandě ve školách. Žáci se přirozeně odklonili od školního prostředí a diskutovali rovněž o propagandě mimo třídu. Zmiňovali například propagandu v rámci politických kampaní a ekologických snah o zlepšení klimatu planety. Jelikož jsem nechala žáky diskutovat, odchýlila jsem se od časového harmonogramu, na poslední část zaměřenou na možnosti studia na středních školách. Žáci společně analyzovali dobový materiál – vyrozumění o nepřijetí na SŠ. Následná diskuze již z časových důvodů nebyla možná. Reflexe proběhla další hodinu ve čtvrtek 7. 12. 2023 po prezentaci výsledků zadání domácí práce.

Reflexe ukázala, že se žákům téma hodiny líbilo, byli díky tomu vtaženi do výuky a aktivně se podíleli na jejím průběhu. Jako pozitivní hodnotí audiovizuální materiály, zejména práci s úředním dokumentem. Dále ocenili fakt, že jsem nechala probíhat diskuzi a neukončila ji kvůli časovému harmonogramu. Diskuzi považují za nejvíce přínosnou část. Společně s žáky jsme diskutovali možnosti realizace materiálu. Většina z dotazovaných by didaktický materiál rozdělila do dvou hodin. První hodina by byla zaměřena na podobu tříd, nástěnky a propagandu, druhá hodina by se soustředila na možnosti studia a důvody pro nepřijetí na SŠ a VŠ. Poslední část aktivity jsem zadala jako dobrovolnou. Závěrečnou

aktivitu realizovanou v rodinách žáků neodevzdaly v termínu všechny skupiny. Bohužel většina žáků z této třídy pochází z rodin, které žáky v jejich edukačním procesu nepodporují. Těmto žákům není doma věnována velká pozornost, nejsou vedeni k zodpovědnosti, k plnění svých školních povinností, jejich výchova je v mnoha případech zanedbávána. Tito žáci domácí práci neodevzdali. Dalším důvodem pro zadání aktivity jako dobrovolné byl fakt, že žáci nemusí mít přístup k někomu, kdo by se s nimi ochotně o své vzpomínky podělil.

6.3. Didaktický materiál č. 3 *Běžný život v komunismu*

Metodický list:

Anotace:

Didaktický materiál se zaměřuje na běžný život občanů za minulého režimu, na dějiny každodennosti. Žáci ve svém volném čase (resp. doma) projdou rodinné album, nejlépe za přítomnosti rodinných příslušníků, kteří jim k fotografiím poskytnou komentář. Předpokladem je, že žáci projdou i fotografie z pozdější doby. Do školy pak přinesou fotografie zachycující běžný chod života (narozeninové oslavy, zabijačky, rodinné sešlosti, svatby, fotografie nemovitostí, interiérů atd.) z doby před rokem 1989. Na jejich základě vytvoří společně na tabuli myšlenkovou mapu – *Život za komunismu*. Dále je žákům přehrána zvuková nahrávka pojednávající o stravování a nedostatku zboží v éře komunismu. Na základě předchozí výuky, fotografií a zvukové nahrávky pak žáci na časovou osu zakreslí graf životní pohody a úrovně československých občanů v rozmezí let 1950–1989.

Klíčová slova: komunismus, rodinné fotografie, nedostatkové zboží

Komplexní cíle:

Žák vysvětlí příčiny nedostatku některého zboží v době komunismu.

Žák porovná běžný život nyní a v době komunismu.

Žák akceptuje názor druhého a s ohledem na to argumentuje a diskutuje

Očekávané výstupy:

Žák popíše fotografii.

Žák na základě fotografií porovná život běžných občanů nyní a v době komunismu.

Žák porovná vybranou událost zachycenou na fotografiích různých rodin.

Žák jmenuje příležitosti, při kterých se schází rodina dnes.

Žák jmenuje příležitosti, při kterých se scházela rodina v době komunismu.

Žák uvede příklady zboží, které bylo v době komunistické nedostatkové.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, občanská

Věková skupina: 9. ročník ZŠ (případně 4. ročník SŠ)

Pomůcky: elektronické zařízení obsahující čtečku QR kódů (tablet, telefon, ...)

Organizace pracovní činnosti a popis aktivit:

1) Zadání.

Žákům je promítnut známý meme ptající se na jejich rodinná alba (viz přílohy, obrázek č. 1). Zadání proběhne v hodině, která předchází použití tohoto didaktického materiálu.

2) Sběr materiálu.

Žáci si doma prohlédnou rodinné album a vyberu z něho fotografie, které zachycují běžný chod života. Soustředí se na rodinné oslavy, sešlosti, zabíjačky, fotografie zachycující obytné prostory, zahrady, hračky, vybavení domácnosti, oblečení. Nejlépe za dohledu starších rodinných příslušníků, kteří jim k fotografiím poskytnou bližší informace. Pokud mají takové fotografie k dispozici, vyberou žáci fotografie zvláště z 50., 60., 70., a 80. let minulého století. Fotografie z pozdější doby mohou sloužit pro širší úhel pohledu.

3) Myšlenková mapa.

Warm-upová aktivita na začátek hodiny poslouží k navození tématu hodiny. Žáci na tabuli zapíší pojmy, které je napadnou, když se řekne „život v komunismu“.

4) Analýza fotografií.

Žáci ve skupinách cca po pěti (záleží na počtu žáků ve třídě) analyzují fotografie, které přinesli.

5) Diskuze.

Skupiny si navzájem sdělí své poznatky.

6) Zvuková nahrávka rozhovoru s pamětníkem.

Žáci vyslechnou zvukovou nahrávku, na které pamětnice popisu, jaká jídla doma vařili a jaké potraviny byly v té době běžné a které chyběly (QR kód s nahrávkou viz příloha 2). Následně žáci jmenují další zboží, kterého v komunistické éře nebylo dostatek.

7) Časová osa.

Každá skupina navrhne model životní úrovně v jednotlivých desetiletích druhé poloviny 20. století.

Přílohy:



Příloha č. 1: meme *Máte doma album?*



Příloha č. 2: QR kód s nahrávkou výpovědi pamětnice

6.4. Didaktický materiál č. 4 *Rodinná kronika*

Metodický list:

Anotace:

Žáci provedou se svými předky rozhovor metodou oral history a na jeho základě vytvoří prostřednictvím webové aplikace <https://bookcreator.com/> kroniku vlastní rodiny. Zaměří se především na starší generace (prarodiče, pra-prarodiče, ...). Žáci mohou vytvořit obecnou kroniku historie rodiny, anebo lze žákům zadat téma. Níže přiložené zadání se zaměřuje na komunistické školství. Aplikace umožňuje vložit do kroniky fotografie, text a grafické úpravy. Online kroniku lze následně vytisknout, promítnout či v hodině využít nástroj „čtení“. Nástroj čtení umožňuje promítnutí kroniky a automatické přečtení zápisků. Žáci doplní prezentaci o vlastní komentář. Didaktický materiál rozvíjí mimo jiné digitální kompetenci. K práci je potřeba připojení k internetu a telefon/ tablet či notebook. Je nutné se bezplatně zaregistrovat.

Klíčová slova: oral history, komunismus, kronika

Komplexní cíle:

Žák se seznámí se zásadami orálně-historického rozhovoru a aplikuje je při rozhovoru s pamětníkem.

Žák akceptuje názory pamětníka.

Očekávané výstupy:

Žák vytvoří kroniku své rodiny.

Žák uvede rysy komunistického školství.

Žák objasní problematiku komunistické propagandy ve školách.

Žák porovná současné a komunistické školství.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, občanská, digitální

Věková skupina: 9. ročník ZŠ (případně 4. ročník SŠ)

Zadání:

Zeptejte se příbuzných na jejich studia v komunistickém Československu. Před rozhovorem si připravte osnovu, body, otázky, na které byste se rádi zeptali. Příprava je základ! Během rozhovoru si dělejte poznámky, můžete si jej i nahrát. Na základě rozhovoru vytvořte online rodinnou kroniku, kterou doplníte o obrázky a fotografie.

- 1) osnova rozhovoru**
- 2) nahrávka**
- 3) analýza, výběr informací**
- 4) výběr fotografií**
- 5) kronika**



 bookcreator.com

Zeptejte se příbuzných na jejich studia v komunistickém Československu. Před rozhovorem si připravte osnovu, body, otázky, na které byste se rádi zeptali. Příprava je základ! Během rozhovoru si dělejte poznámky, můžete si jej i nahrát. Na základě rozhovoru vytvořte online rodinnou kroniku, kterou doplníte o obrázky a fotografie.

- 1) osnova rozhovoru**
- 2) nahrávka**
- 3) analýza, výběr informací**
- 4) výběr fotografií**
- 5) kronika**



 bookcreator.com

6.5. Didaktický materiál č. 5 Film v 50. letech

Metodický list

Anotace:

Aktivita zapadá do tématu Život v socialismu. Klade si za cíl přiblížit žákům jednu z forem zábavy v 50. letech – film. Žáci nejprve ve skupinách vytvoří seznam československých a zahraničních filmů natočených během 50. let. Ve dvojicích si vyberou jeden film a zhlédnou jej. Společně pak vytvoří recenzi. Žáci se doma prarodičů (popř. rodičů) zeptají na filmy, na které chodili do kina oni. Každá dvojice představí třídě svůj film a zhodnotí jej (žáci mohou použít k prezentaci filmu aplikaci PowerPoint). Žákům je následně přehrána úryvek z rozhovoru s pamětníci, která vypráví o svém dědečkovi, jenž pracoval jako promítač v kině. Didaktický materiál rozšiřuje povědomí o československé i světové kinematografii a o formě zábavy v minulém režimu. Didaktický materiál je třeba rozdělit do dvou hodin. První hodinu obdrží žáci zadání a vytvoří seznamy filmů. V další hodině žáci prezentují zhlédnuté filmy.

Klíčová slova: komunismus, propaganda, 50. léta, československý film

Komplexní cíle:

Žák komparuje podobu československého a současného českého filmu z hlediska žánru.

Žák uvede některé formy zábavy v době komunismu.

Žák vliv propagandy dnes a v období komunismu.

Očekávané výstupy:

Žák jmenuje oblíbené žánry a motivy československé a zahraniční kinematografie v období 50. let 20. stol.

Žák jmenuje pět československých a pět zahraničních filmů natočených v 50. letech 20. stol.

Žák zhlédne film natočený v období 50. let 20. stol.

Žák sepíše a prezentuje recenzi zhlédnutého filmu.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, občanská, digitální

Věková skupina: 9. ročník ZŠ (případně 4. ročník SŠ)

Pomůcky: pracovní list (viz níže), psací potřeby, elektronické zařízení (tablet, telefon, ...)

Časová dotace: 30 minut + 45 minut

Organizace pracovní činnosti a popis práce:

Žáci jsou rozděleni do skupin podle počtu žáků ve třídě (max. 6 žáků/ skupina). Skupiny budou dále rozděleny do dvojic (popřípadě trojic, pokud bude lichý počet žáků). Každý žák obdrží vlastní zadání (viz přílohy).

1. DEN

1) Skupinová práce – seznam filmů.

Každá skupina vytvoří seznam minimálně 5 československých a 5 zahraničních filmů, které byly natočeny v 50. letech. Každá skupina zapíše své filmy na tabuli (do jednoho sloupce československé filmy a do druhého sloupce zahraniční). Následně si každá dvojice vybere jeden film, na který se (doma) podívá. Žádná dvojice by, pokud možno, neměla mít stejný film.

2) samostatná práce – zhlédnutí filmu, recenze a rozhovor s příbuzným.

Žáci zhlédnou vybrané filmy a společně vytvoří recenzi. Recenze by měla obsahovat stručný popis děje a zhodnocení celého díla. Poslední část bude tvořit doporučení ostatním (zda by žáci film doporučili spolužákům). Žáci rovněž provedou rozhovor s příbuznými, kteří zažili minulý režim. Ptají se, zda si příbuzný pamatuje filmy svého dětství, filmy, které viděl v kině, jak kino vypadalo, zda si vybaví herce, které filmy se jim líbí z novodobé tvorby, ...

2. DEN

1) Presentace zhlédnutých filmů + shrnutí rozhovoru s příbuzným.

Dvojice postupně prezentují recenze filmů, které zhlédli, včetně závěrečného doporučení. Následně shrnou rozhovor s příbuznými – uvedou zjištěné informace, ukáží plakát filmu či fotografii herce, o kterém příbuzný mluvil.

2) Úryvek rozhovoru s pamětnicí (QR kód viz přílohy) + diskuze.

Žáci vyslechnou krátký úryvek z rozhovoru s pamětnicí, jejíž děda pracoval jako promítač v kině (viz přílohy). Žáci následně diskutují o dalších možných způsobech, jak trávit volný čas v období komunismu.

Pracovní list:



1. Vytvořte seznam 5 československých a 5 zahraničních filmů natočených v 50. letech.

2) Ve dvojici si vyberte film, zhlédněte jej a sepište recenzi.

Podívám se na: _____

3) Máte v rodině milovníky filmu? Zeptejte se starších příbuzných....



Přílohy:



QR kód obsahující úryvek rozhovoru s pamětnicí o prodeji
lístků do kina.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvořit didaktický materiál, který zahrnuje práci s rodinnou pamětí. Vytyčeného cíle bylo dosaženo. Motivací byla potřeba zatraktivnit výuku školního dějepisu a propojit výuku s životem žáků a jejich rodin. Přestože existují organizace jako je např. Post Bellum, které nabízejí několikahodinové workshopy, jsem přesvědčena, že je v moci učitelů vytvořit si vlastní materiál, který mohou upravovat ve vztahu ke schopnostem a potřebám jednotlivých tříd a žáků. V rámci diplomové práce vzniklo 5 výukových materiálů, z nichž materiál č. 2 *Školství v 50. letech* byl realizován ve výuce 9. ročníku.

Realizaci materiálu hodnotím pozitivně i přes to, že časové rozvržení nevyšlo přesně. Vzhledem k diskuzi, kterou žáci rozvinuli jsem se rozhodla je nepřerušovat. Žáci se zamýšleli nad vlivem edukačního prostředí (třídy) na jejich psychiku, názory a výkonnost během hodin. Diskutovali o roli propagandy v komunistickém školství a podobě dnešní propagandy na školách. Došli k názoru, že základní škola se nemá využívat jako nástroj politické propagandy, která dětem vnucuje politický názor. Po bližším zkoumání třídy jmenovali žáci příklady, které působí na jejich další rozhodování. Zmiňovali především pozitivně laděné citáty, které mají za cíl je motivovat. Dále pak také plakáty podporující ekologický život. Po předchozí zkušenosti lze materiál dále upravit, aby měli žáci více prostoru pro debatu. Jako návrh na úpravu uvádím možnost rozdělit jej do dvou částí. V první hodině by žáci měli více prostoru pro diskuzi, komparaci tehdejší a současné třídy a třídní nástěnky, a zamyšlení nad rolí propagandy v 50. letech a dnes. Druhá část by obsahovala aktivitu zaměřenou na problematiku (ne)přijetí na střední a vysoké školy z politických důvodů. Aktivita zahrnuje práci s dobovým dokumentem – vyrozumění o nepřijetí na SŠ.

Zbylé materiály představují výzvu, kterou plánuji realizovat ve druhé polovině školního roku.¹⁸⁶ Vlastní projekt tak bude v budoucnu dále rozvíjen. Záměrem je zdokonalit již vytvořený projekt, na jeho základech pokračovat ve vytyčených cílech, a nabídnout výukový materiál k dalšímu zpracování v rámci online dostupných portálů pro inspiraci dalším učitelům, např. Metodický portál RVP.¹⁸⁷ Další možnost využití může být nabídnutí výsledků orálně-historického výzkumu organizaci Paměť národa, která uchovává výpovědi pamětníků ve svém online dostupném archivu. Jako následnou práci s tématem navrhuji

¹⁸⁶ Témata zpracovaná v didaktických materiálech výukou spadají do druhé poloviny školního roku.

¹⁸⁷ METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, *Metodický portál RVP.CZ: Materiály do výuky*, dostupné z: <https://dum.rvp.cz/>, [cit. 29. 4. 2023].

komparaci života běžných občanů v 50. a 60. letech minulého století, popřípadě srovnání rysů 50. let s obdobím normalizace. V tomto případě by šlo např. využít výpovědi pamětníků z 50. let a pamětníků událostí let 60. Práce se zaměřuje především na 50. léta. Nejsou zde však obsažena všechna témata, dále lze rozvinout např. dějiny každodennosti – žáci mohou pomocí fotografií zkoumat módu, technický pokrok, vývoj dopravy apod. V práci je nastíněna podoba filmu, zde může být rovněž zmíněna literatura té doby.

Při tvorbě výukového materiálu se objevily problémy s vlastním i pamětníkovým zdravím. Z osobních důvodů tedy pamětník pan Jindřich přerušil spolupráci. Nicméně svolil dále použít již získané informace, především z ústního rozhovoru. V návaznosti byly osloveny další rodiny s žádostí o spolupráci. V rámci projektu byly využity i úřední dokumenty volně dostupné online. Tuto cestu jsem zvolila z praktických důvodů. Domnívám se, že v realitě učitelské praxe nemají učitelé příliš času navštěvovat archivy a procházet velké množství archiválií. Internet je v tomto ohledu praktický pomocník.

Didaktický materiál obsahuje sadu 5 výukových materiálů včetně metodických listů. Materiály jsou obecně zaměřeny na život v 50. letech minulého století. Konkrétně zahrnují problematiku hospodářství, perzekuovaných skupin, školství, propagandy, každodennosti a kinematografie jako způsobu zábavy v 50. letech. Přesah mimo školní výuku je obsažen v práci s rodinnou pamětí žáka. Žáci pracují s dobovými materiály (fotografie, úřední dokumenty), zvukovými nahrávkami rozhovorů s pamětníky a filmy. Důraz je kladen rovněž na práci s emocemi žáků. Žáci se při plnění úkolů učí spolupráci, argumentaci a schopnosti respektovat názory ostatních v rámci skupiny. Podpořen je rozvoj kreativity. Cílem úkolů je upevnit a prohloubit dosavadní znalosti žáků o daném tématu, vzbudit zájem o vlastní rodinnou paměť a propojit ji se získanými znalostmi. Přílohy obsahují přepis orálně-historických rozhovorů s pamětníky a sondu do jejich rodinné paměti provedenou vždy ve třech generacích rodiny.¹⁸⁸ Dále pak ukázkou tvorby žakovských memes, která doplňuje informace z kapitoly Potenciál projektové metody pro výuku dějepisu.

Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky v problematice metod oral history a projektového vyučování. Zpracovány jsou rovněž pojmy kolektivní paměť, rodinná paměť a historické vědomí. Jsou představena možná východiska pro využití výše zmíněného ve výuce dějepisu na druhém stupni základních škol. Stručně nastíněny jsou i dějiny 50. let

¹⁸⁸ Tzn. Pamětník – jeho potomek – jeho praprotomek.

minulého století, které jsou vzápětí komparovány s odbornou literaturou především z pera Karla Kaplana.

Seznam použitých zdrojů

I. knižní publikace:

ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť*, Prostor, 2001.

ASSMANOVÁ, Aleida., *Prostory vzpomínání: podoby a proměny kulturní paměti*, Praha: Karolinum, 2018.

BAČOVÁ, Darina – NOVAKDUCKÁ, Ľudmila – ONUŠKOVÁ, Mária, *Projektové vyučovanie v edokačnom procese*, Bratislava, 2014.

BENEŠ, Zdeněk, *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: ÚIV, 2004.

BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická skutečnost*, Praha: Univerzita Karlova.

BORRIES, Bodo von, *In Krisen Geschichte lernen, um Zukunft zu gewinnen*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2022.

ČORNEJ, Petr – KOFRÁNKOVÁ, Václava, a kol, *Místa paměti v procesu formování moderního českého národa*, Praha: Historický ústav AV ČR, 2021. ISBN 978-80-7286-381-5.

DURKHEIM, Émile, *Sociologie a filosofie*, 1998.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy.*, Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

HALBWACHS, Maurice, *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

HALBWACHS, Maurice, *Kolektivní paměť*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-016-2.

HALBWACHS, Maurice, *On collective memory*, London: University of Chicago Press.

HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav, a kol, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014.

HES, Milan, *Oral history a edukační prostředí*, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-451-6.

HROCH, Miroslav. *Literární a publicistické zdroje historického vědomí v 19. a 20. století*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa, *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Praha: Albra; SPL – Práce, 2009. ISBN 978-80-7361-070-8.

IGGERS, Georg Gerson, *Dějepisectví ve 20. století*, Praha, 2022.

JEISMANN, Karl-Ernst, *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*, Paderborn 1988. ISBN 3-506-15104-5.

JEZBEROVÁ, Romana, *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-77-3.

JINDRA, Martin, *Strážci lidskosti: Dvanáct příběhů příslušníků Československé církve (husitské) vězněných po únoru 1948*, Praha: Náboženská obec ČSCH na Starém Městě, 2007. ISBN 80-7000-089-9.

JINDRA, Martin, *Z milosti trpět pro Krista: Životní příběh faráře Církve československé (husitské) Václava Mikuleckého*, Praha, 2011. ISBN 978-80-7000-067-0.

JULKOWSKA, Violetta, *Historie rodzinne. Narracje-Narratorzy-Interpretacje*, Wydawnictwo Instytutu Historii UAM i Epigram, Poznań-Bydgoszcz, 2018.

KAPLAN, Karel, *Československo v letech 1948-1953, 2. část: Zakladatelské období komunistického režimu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25700-3.

KAPLAN, Karel, *Proměny české společnosti (1948-1960) – část druhá, venkov*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2012. ISBN 978-85-8275-155-3.

KAPLAN, Karel, *Znárodnění a socialismus*, Praha: práce, 1968.

KAPLAN, Karel, *Kdo byl tedy vinen?: k historii komunistické strany v období 1945-1948 v Pardubickém kraji*, Pardubice: Krajský dům osvěty, 1958.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!: projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.

- KREISSLOVÁ, Sandra – NOSKOVÁ, Jana – PAVLÁSEK, Michal, *"Takové normální rodinné historky": obrazy migrace a migrující obrazy v rodinné paměti*, Praha: Argo, 2019.
- LABISCHOVÁ, Denisa, *Rodinná historie v dějepisném vyučování*, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, text publikovaný v rámci projektu *Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*.
- LE GOFF, Jacques, *Paměť a dějiny*, Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-862-6.
- MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MASLOWSKI, Nikolas – ŠUBRT, Jiří, *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*, Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-268;9-5. S. 33–36.
- NORA, Pierre, *Realms of Memory: Rethinking the French past*, Columbia University Press, 1998.
- OTČENÁŠOVÁ, Slávka, *Oral history ako metóda historického výskumu a jej využitie v praxi*, Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 78-80-8152-272-7.
- RÜSEN, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books, 2005.
- SEIXAS, Peter, *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Upravená verze vydaná MŠMT, Praha, 2003.
- ŠTĚPNIČKOVÁ, Kateřina – FIEDOROVÁ, Marcela – JÍCHOVÁ, Dominika, *Svět v jednom dni: projektové dny s rozvojovou tematikou pro 2. stupeň ZŠ*, Olomouc: APROK, o. p. s., 2014. ISBN 978-80-905361-7-3.
- ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří, a kol, *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1.
- ŠUBRT, Jiří, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, Kolín, 2010. ISBN: 978-80-86879-25-3.

ŠVARŤÍČKOVÁ-SALABÁKOVÁ, Radmila – SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodina a její paměť v nás: ve světle třígeneračních vyprávění*, Praha: Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-638-9.

ŠVARŤÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila, a kol, *I rodina má svou paměť: rodinná paměť v interdisciplinárním kontextu*, Praha: NLN, 2018. ISBN 978-80-7422-584-0.

TOMKOVÁ, Anna – KAŠOVÁ, Jitka – DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKLÁNOVÁ, Hana, *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 978-80-7285-089-1.

VANĚK, Miroslav, a kol, *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, Praha, 2011. ISBN 978-80-87398-11-1.

VANĚK, Miroslav, *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. ISBN 80-7285-045-8.

VANĚK, Miroslav, *Orální historie: metodické a "technické" postupy*, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0718-3.

VANSINA, Jan, *Oral Tradition: A Study in Historical Methodology*, Middlesex: Penguin books, 1973.

VINOPAL, Jiří, *Historické vědomí obyvatel ČR perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Karolinum.

ZACHAROVÁ, Eva, *Základy obecné psychologie*, Ostrava, 2012.

II. články:

BÖHMOVÁ, Lucie, *Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání*, Memo: časopis pro orální historii. 2011, 1 (1), s. 61–65.

BORRIES, Bodo von, *What were we looking for and what did we find? Interesting hypotheses, methods and results of the youth and history survey*, in: The state of history education in Europe, Hamburg: Korber-Stiftung, 1998, s. 15–52.

ČERNÝ, Karel, *Učitelé dějepisu: Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*, Orbis Scholae. Praha: Univerzita Karlova, 2012, 6 (1), s. 41–52.

ERLL, Astri, *Locating family in cultural memory studies*, Journal of Comparative Family Studies, 42 (3), 303–318.

HLAVÁČEK, Jiří, *Promarněné naděje? Praktické a etické problémy orálněhistorického výzkumu tzv. intelektuálních elit*, in: Na hranicích mezi minulostí a přítomností: Současné perspektivy orální historie, eds. Mücke, Pavel – Brychta Martin, Praha – Ostrava, 2016, s. 109–122. ISBN 978-80-7464-880-9.

HROCH, Miroslav, *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*, in: Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum, ed. Jiří Šubrt, Kolín, 2010, 31–46. ISBN 978-80-86879-25-3.

CHEN HUI LING LI, Amy, *Political Memes*, The iJournal: Student Journal of the Faculty of Information, 2022, 8 (1), s. 115–128. ISSN 2561-7397.

CHMELÁROVÁ, Zuzana – ČONKOVÁ, Andrea, *Postoje a skúsenosti žiakov a študentov s projektovým vyučováním*, ACADEMIA, 2018, s. 3–30. ISSN 1335-5864.

KAPLAN, Karel, *Zamyšlení nad politickými procesy I*, in: Nová mysl, 1968, 22 (6), s. 765–794.

LAVABRE, Marie-Claire, *Paradigmes de la mémoire*, Transcontinentales, 5, 2007, s. 139–147.

LINDLEY, Sian, *Before I forget: From personal memory to family history*, Human-Computer Interaction, 2012, 27, s. 13–36.

MUXEL, Anne, *The Functions of Familial Memory and Processes of Identity*, in: Peripheral Memories: Public and Private Forms of Experiencing and Narrating the Past, ed. Boesen a kol., 2012, s. 21–33.

SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*, Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, Praha: ČSAV, 2017, 61 (2), 144–155. ISSN 0009-062X.

SOMMER, Vítězslav, *Kronikář komunistického Československa: Karel Kaplan a studium soudobých dějin*, Soudobé dějiny, Praha: Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd ČR, 2008, 15 (2), s. 341–356.

ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, Historická sociologie, Karolinum Press, 2010 (1), s. 9–29. ISSN 1804-0616.

ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří, *K otázce historického vědomí obyvatel České republiky*, Naše společnost, 2010, 8 (1), s. 9–20. ISSN: 1214-438X.

ŠVAŘÍČKOVÁ SLABÁKOVÁ, Radmila, *Orální historie v druhém desetiletí 21. století: od reflexivity a komunity k extremitě a pandemii covidu-19*, Dějiny – teorie – kritika, Praha: Univerzita Karlova: FHS, 2021, 18 (1), 37–58.

III. závěrečné práce:

DÖMISCHOVÁ, Ivona, *Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*, Olomouc, 2010, Disertační práce (Ph.D.), Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

IV. dějepisné učebnice:

BUREŠOVÁ, Jana, *Dějepis 9: moderní dějiny*, PRODOS, 2000. ISBN 80-7230-059-8.

ČAPKA, František, *Dějepis pro 9. ročník: Novověk, moderní dějiny*, Brno: NOVÁ ŠKOLA.

KUKLÍK, Jan – KUKLÍK, Jan, *Dějepis 4: nejnovější dějiny*, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2005.

OLIVOVÁ, Věra, *Dějiny nové doby: 1850-1993*, Praha: Scientia, 1995. ISBN 80-85827-84-8.

V. online zdroje:

BOOKCREATOR, *Bookcreator*, dostupné z: <https://bookcreator.com/>, [cit. 15.11. 2023]

BIBLIOGRAFIE DĚJIN ČESKÝCH ZEMÍ, *Bibliografie dějin Českých zemí* [online], Praha: Historický ústav AV ČR, 2021, dostupné z: <https://biblio.hiu.cas.cz/>, [cit. 21.2. 2023].

ČESKÁ ASOCIACE ORÁLNÍ HISTORIE, *Česká asociace orální historie: konference*, dostupné z: <http://www.coha.cz/aktivity/konference/>, [cit. 24.11. 2022].

ČESKÁ ASOCIACE ORÁLNÍ HISTORIE, *Česká asociace orální historie: o nás*, dostupné z: <http://www.coha.cz/o-nas/>, [cit. 24.11. 2022].

HISTORYLAB, *HistoryLab*, dostupné z: <https://historylab.cz/>, [cit. 15. 3. 2023].

KRÁLOVÉHRADECKÁ DIECÉZE CÍRKVE ČESKOSLOVENSKÉ HUSITSKÉ, *Historie církve československé husitské*, dostupné z: <https://www.ccsghk.cz/o-c%C3%ADrkvi-1>, [cit. 21.3. 2023].

KROUPA, Mikuláš, *Roste počet žáků, kteří tvrdí: „Minulost k ničemu není, neotravujte nás s dějepisem!“* [online], 2019, dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/roste-pocet-zaku-kteri-tvrdi-minulost-k-nicemu-neni-neotravujte-nas-s-dejepisem-7781793>, [cit. 13.4. 2023].

MEME GENERATOR, *MemeGenerator*, dostupné z: <https://imgflip.com/memegenerator>, [cit. 17. 11. 2023].

METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, *Metodický portál RVP.CZ: Materiály do výuky*, dostupné z: <https://dum.rvp.cz/>, [cit. 29. 4. 2023].

MÜCKE, Pavel, *Praha hostila Mezinárodní kongres orální historie* [online], 2012, Dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2010/09/05/praha-hostila-mezinarodni-kongres-oralni-historie.html>, [cit. 20. 3. 2023].

ORAL HISTORY ASSOCIATION, *Principles and Standards of the Oral History Association* [online], dostupné z: https://www.wipo.int/export/sites/www/tk/en/databases/creative_heritage/docs/oha_principles.pdf, [cit. 18. 4. 2023].

OTEVŘENO, *Otevřeno: o nás*, dostupné z: <https://otevreno.org/o-nas/>, [cit. 15. 3. 2023].

PAMĚŤ NÁRODA, *Paměť národa: databáze pamětníků*, dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/archive>, [cit. 23. 4. 2023].

PAMĚŤ NÁRODA, *Paměť národa: o projektu*, dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/o-projektu>, [cit. 20. 2. 2023].

POST BELLUM, *Příběhy našich sousedů*, dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/>, [cit. 23. 4. 2023].

POSTU BELLUM, *Průzkum: Češi touží znát svou rodinnou historii, většina pro to však nic nedělá* [online], dostupné z: <https://www.postbellum.cz/2016/12/pruzkum-cesi-touzi-znat-svou-rodinnou-historii-vetsina-proto-vsak-nic-nedela/>, [cit. 17.2. 2023].

VELKÉ REVIZE RVP ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, *Velké revize RVP základního vzdělávání*, dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>, [cit. 15. 3. 2023].

VI. zdroje obrazového materiálu:

Didaktický materiál Rodinný hotel:

Mapa ČSR [online], dostupné z:

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2906267>, [cit. 25. 4. 2023].

Soukromý archiv Ludmily Dohnálkové, *Fotografie oslav konce druhé světové války*.

Didaktický materiál Školství v 50. letech:

Soukromý archiv Jana Panochy, *Vyrozumění o nepřijetí na gymnázium* [online], dostupné z:

<https://mapapb.jsns.cz/files/1706CA50-8CE4-4904-91CB-7C169F6D7F60/zamitnuti-prijeti-na-gymnazium-panocha.jpg>, [cit. 25. 4. 2023].

Socialistická nástěnka č. 1 [online], dostupné z: <https://www.lovecpokladu.cz/club-articles/21310/8.jpg> . [cit. 1. 10. 2023].

Socialistická nástěnka č. 2 [online], dostupné z: <https://www.lovecpokladu.cz/club-articles/21310/3.jpg>. [cit. 1. 10. 2023].

Didaktický materiál Běžný život v komunismu:

Meme *Máte dma album?* [online], dostupné z: <https://media.extralife.cz/static/img-lifec/2020/08/milada-jezkova-1024x576.jpg>. [cit. 5. 10. 2023].

Didaktický materiál Filmografie 50. let:

Obrázek *Movie night* [online], dostupné z: [https://www.google.com/search?sca_esv=581969934&rlz=1C1CHWL_csCZ898CZ898&sxsrf=AM9HkKl-](https://www.google.com/search?sca_esv=581969934&rlz=1C1CHWL_csCZ898CZ898&sxsrf=AM9HkKl-FflbAN9DQUUer5nqFnmLeVCMpw:1699895131305&q=movie+night&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjqrPrusGCAxXMgP0HHfiFDK4Q0pQJegQIDBAB&biw=1280&bih=595&dpr=1.5#imgsrc=B9Sf_VngWGmYoM)

[FflbAN9DQUUer5nqFnmLeVCMpw:1699895131305&q=movie+night&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjqrPrusGCAxXMgP0HHfiFDK4Q0pQJegQIDBAB&biw=1280&bih=595&dpr=1.5#imgsrc=B9Sf_VngWGmYoM](https://www.google.com/search?sca_esv=581969934&rlz=1C1CHWL_csCZ898CZ898&sxsrf=AM9HkKl-FflbAN9DQUUer5nqFnmLeVCMpw:1699895131305&q=movie+night&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjqrPrusGCAxXMgP0HHfiFDK4Q0pQJegQIDBAB&biw=1280&bih=595&dpr=1.5#imgsrc=B9Sf_VngWGmYoM), [cit. 3. 10. 2023]

VII. zdroje video materiálu:

ČESKÁ TELEVIZE, iVysílání, *My všichni školou povinni* [online], epizoda 1 (1984), dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/898741-my-vsichni-skolou-povinni/283350950740001/>. [cit. 3. 10. 2023]

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Sonda do pamětníkovy rodinné paměti.

Příloha č. 2: Přepis orálně-historického rozhovoru s panem Jindřichem.

Příloha č. 3: Přepis orálně-historického rozhovoru s paní Libuškou.

Příloha č. 4: Přepis orálně-historického rozhovoru s manželi Rejzkovými.

Příloha č. 5: Ukázka tvorby žákovských memes.

Příloha č. 1: Sonda do pamětníkovy rodinné paměti.

	Jméno a zaměstnání rodiče	Jméno a zaměstnání prarodiče	Jméno a zaměstnání pra- prarodiče	Jméno a zaměstnání pra- pra-prarodiče
Pan Jindřich				
Vnučka	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ X X ♂ X X
Dcera	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ X X ♂ X X
Pamětník	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ X ♂ ✓ ✓

	Jméno a zaměstnání rodiče	Jméno a zaměstnání prarodiče	Jméno a zaměstnání praprarodiče	Jméno a zaměstnání pra-pra-prarodiče
Rejzkovi				
Vnučka	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ X ♂ X X	♀ X X ♂ X X
Dcera	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ X X ♂ X X
Pamětník	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ X ♂ ✓ ✓
Pamětnice	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ ✓ ♂ ✓ ✓	♀ ✓ X ♂ ✓ X

Pamatujete si na jména a zaměstnání svých předků po 4. generaci zpět?

Pokud ano: ✓

Pokud ne: X

(♀ značí ženské předky, ♂ mužské)

Příloha č. 2.: Přepis orálně historického rozhovoru s panem Jindřichem.

Rozhovor proběhl ve dvou dnech (29. 9. 2022 a 7. 10. 2022) v České Skalici, v obou případech byla přítomna i pamětníková vnučka Tereza (v přepisu jako T).

29. září 2022

- Dneska máme 29. září 2022, já Vám děkuji, že jste přijal mou žádost o rozhovor. Začali bychom Vaším krátkým představením – jméno, datum a místo narození atd.
- Moje jméno je Jindřich B., narodil jsem se 2. listopadu 1941 v nemocnici Náchod, a z nemocnice jsem byl převezen do České Skalice, kde žiji 80 let
- Děkuji, navážeme teď na Vaši rodinu, Vaši rodiče také pocházejí odtud?
- Ne, mů rodiče pocházeli – tatínek pocházel původem z Kladna a matka pocházela z Mostu a poznali se v Mostě, kde můj otec se svým otcem, tedy mým dědečkem, provozoval hotely, 3 hotely. Jeden teda po válce a dva před započatím války. Byl to hotel Česká záložna na Teplické třídě a potom to byl reprezentační dům města Mostu tzv. Hornický dům. Před válkou, kdy tam situace začínala být napjatá, byly to Sudety, tak opustili Most a zakoupili zde v České Skalici bývalý hotel Hronek, tak se jmenoval, potom byl přejmenován na hotel Benda. Bylo to na Husově náměstí tady v České Skalici. Přišli sem, pokud si vzpomínám, byl to asi rok 1936. Ten původní hotel z části zrekonstruovali a začali ho provozovat až do roku 1951, kdy zakročila komunistická strana a skončili.
- Víte, co se stalo s těmi hotely v tom Mostě?
- No ty už nejsou. Vládnoucí komunistická strana celé historické královské město Most nechala zbourat za účelem vytěžení uhlí. Bývalí Mostáci a spousta lidí, kteří do toho mohli mluvit, ale nemohli mluvit do toho, aby se to nezbouralo, že jo, a také ekonomové tvrdili, že to bylo naprosto špatně, špatná záležitost ve smyslu, že ten výtěžek, respektive ta výtěžnost uhlí zdaleka nepokryla tu historickou ztrátu toho nádherného města.
- Když Vaši rodiče z Mostu odcházeli, nevíte, zda v tom momentu hotely prodali nebo třeba ...
- Ne, ne, ne, neprodali. Neprodali. Ten reprezentační dům města Mostu měl dědeček pronajatý, hotel Záložna ten vlastnili, ale už nevím, jak to dopadlo v rámci obsazení Sudet Němci, to už nevím.
- Chápu. Ještě by mě zajímalo, jestli Vaše rodina byla nábožensky založená. Jestli to třeba byli křesťané.

- Křesťané, odjakživa křesťané.
- Takže jste pokřtěný?
- Takže jsem pokřtěný. Tatínek byl v katolické církvi, já a moje maminka a můj bratr už jsme byli Církev československá husitská.
- Pamatujete si na vaše dětství tady? Něco se Vám vybaví, když se řekne dětství? Nějaké hezké vzpomínky, abychom nemluvili jenom o tom negativním.
- No, naše dětství bylo pěkné do doby, než jak jsem říkal zakročila, než přišla 50. léta. To Vám asi něco říká, co byla 50. léta, že to byla doba perzekucí a nechutného chování tehdejší vládnoucí strany a tak dále. Takže to dětství bylo pěkné, to bych mohl Vám i potom dokumentovat na fotografiích, kde jsme foceni. To Tereška asi viděla. Čili to dětství bylo velice hezké, 4 roky pro mě bylo válečné, pro brácha 7 roků válečných, do roku pětáctýřicet. No a pak se to odvíjelo ... dědeček s babičkou byli původně tady ve Skalici taky, ale za války se vrátili zpátky do Mostu, dědeček provozoval po válce hotel jménem Merkur. Bylo to v Barvířské ulici v Mostě. Takže já jsem tam potom jezdil na prázdniny, měl jsem tam fůru ... omlouvám se (dojetí) ...
- V pořádku.
- T: Nechceš vodu přinést?

(ticho)

- Jsou to vzpomínky no... Měl jsem spoustu kamarádů a bylo to prostě fajn. Asi tak.
- Když jste mluvil o té válce ... vím, že jste byl malinký, byly Vám 4 roky, ale něco tady z toho období? Nějak to působilo víc na Vaši rodinu tady, tady v České Skalici?
- Takhle asi bych to řekl – válka působila tak, že bratr mé maminky byl 4 roky v koncentráku. Nejdřív tam byl totálně nasazený do Německa, což potom přešlo na koncentrák, kde byl jako politický vězeň v koncentračních táborech Dachau a Osnabrück. A co se týče nás, tak za války to celkem probíhalo dobře, i když v části naší restaurace nebo hotelu, to je jedno jak se to nazve, která byla ve dvorní části – byla to tzv. veranda, velká místnost, tak tam sídlilo polní gestapo. V tom objektu toho hotelu. A ti tam byli prakticky až do konce války. Vzpomínám si, že tam parkovaly ty jejich motorky. No a třeba situace byla taková, že na půdě naši přechovávali ruské zajatce, kteří utekli. Naštěstí to dopadlo dobře, jenom taková poznámka k tomu – tehdejší štabní strážmistr tady ve Skalici. Protože přišlo na naše, na moje rodiče, udání, ne kvůli tomu ale v jiném smyslu, jakési udání, že podporovali jisté lidi. No a ten strážmistr řekl, to si pamatuju: „Kdyby vás vaši lidi neudávali, tak my vám dáme pokoj.“

- Takže u Vás doma probíhali nějaké kontroly?
- No, byly tam kontroly. Ty byly za války, ale bohužel ty kontroly byly i když nám zavřeli hotel, tak byly taky. Bohužel i Češi kontrolovali Čechy, že jo.
- Ještě by mě zajímalo, jestli si pamatujete na konce války. Jestli se tady třeba nějak slavilo?
- Tak to nevím. Oslavovalo se to určitě, že jo. To už byste na mě chtěla moc.
- V pořádku.
- Jenom vzpomenu si na jednu věc jenom, že jsem jednou byl na dvorečku a nade mnou letěla stíhačka. Že jsem rychle utíkal do domu, protože jsem se bál.
- Po válce, vy jste pak nastoupil do školy, do měšťanky asi tady ve Skalici, ne?
- No, to byla tenkrát osmiletá střední škola.
- Takže jste vyučený něčím?
- Ne, já nejsem vyučený. Po té osmiletce jsem dělal přijímačky na Vyšší odbornou školu stavební v Náchodě, to bylo v roce 1956. To jsem končil v roce 1960. Nastoupil jsem, tenkrát jsme nastupovali na umístěnky kvůli praxi. Tak to jsem nastoupil do Mostu, protože ten jsem znal, tak jsem si požádal o umístěnku do Mostu – Pozemní stavby Ústí nad Labem. Tam jsem pracoval zhruba půl roku, než jsem nastoupil na vojenskou prezenční službu. To bylo na moje narozeniny, 2. listopadu 1967 jsem nastoupil na vojenskou prezenční službu. Nástup jsem měl ve městě Slaný, tam nás ostříhali. No, převezli nás do, ježíšmarja ... to je neuvěřitelný, kousek dál, ježíš, jak se to město jmenovalo ... já si snad nevzpomenu ...
- To nevádí.
- Do Žatce! Město chmele. Do Žatce, tam byl motostřelecký pluk, tam nás převedeli. Teda mě a ještě pár kluků se mnou. Tam jsem absolvoval tzv. „přijímač přísahu“. No a na návrh velení tohoto motostřeleckého pluku jsem byl vybrán do poddůstojnické školy do Plzně jako budoucí náčelník plukovní hlásky. Ta plukovní hláška to bylo sledování letadel. Na planžety se to mělo kreslit a takový věci. Tam jsem byl asi 4 měsíce v Plzni. A potom na zvláštní rozkaz ministra národní obrany jsme absolventi průmyslových škol byli staženi do projektových středisek tehdejšího vojenského projektového ústavu. Tento ústav v té době měl krizi, co se týče zaměstnanců. Měl veliké zakázky, takže se to řešilo tímto způsobem, že prostě konstruktéry, což jsme byli my, stáhli do středisek. Například to byly Praha, Pardubice, Brno, Bratislava. Já jsem vyfasoval, k mému velkému štěstí, Prahu. Protože vojenský projektový ústav byl v Jindřišské ulici, bylo to dobré, protože v té době v Praze byl i můj bratr. V té době jsme byli v pohodě, tak jsem měl tam i částečné zázemí.
- Ted' mě prosím doplňte – čím jste se teda potom živil? Jaké bylo Vaše zaměstnání?

- Čím jsem se živil? No, když jsem skončil, tady jsem byl až do září roku 62, tím jsem tam skončil, tak jsem šel do civilu, a byl problém sehnat zaměstnání. Nakonec jsem na doporučení jistého známého, našeho právníka doktora Kováře, který pracoval na krajském výboru v Hradci Králové, tak mně sehnal místo na odboru výstavby městského národního výboru v Trutnově, kde jsem po zapracování byl zvolen jako zástupce vedoucího odboru výstavby. A když se vytvořily technické služby v Trutnově, tak to bylo asi po 4 letech ... Tam jsem nastoupil asi 63, tak abych to upřesnil. 63 do toho Trutnova a asi po 4, 3 letech jsem nastoupil do technických služeb jako vedoucí technického oddělení. Tam jsem byl do roku 69. Mezitím jsem se oženil. První manželka byla z Turnova, kde její otec byl vedoucí šlechtitelské stanice, on to byl inženýr, jen tak na okraj. A v roce 69 jsem skončil v Trutnově, a protože jsme se nějakým způsobem rozhodli, že bychom měli stavět tento domeček, tak jsem odešel. Ve Skalici tady se uvolnilo místo vedoucího odboru výstavby, takže jsem pokračoval v podstatě v tomto zaměstnání. Nastoupil jsem tady jako vedoucí odboru výstavby, byl jsem tady 6 let jako šéf. Ale pro neshody s tehdejšími posledními komunistickými starosty ... Byl poslední? Asi jo, pak už tady snad nebyl žádný komunistický ... tak jsem to ukončil, no a nastoupil jsem v okresním bytovém družstvu opět do funkce vedoucího stavomontáže. No, tam jsem byl asi 5 let a jeden den se tam najednou objevil v tomto podniku ředitel vodovodů nebo kanalizací v Náchodě, který mě znal z mého působení tam. Ten tam přišel s kádrovákem z okresního národního výboru a ten si mě vyžádal, abych nastoupil jako vedoucí stavomontáže do Východočeských vodovodů a kanalizací. Tam jsem nastoupil jako vedoucí stavomontáže opět.
- Nepřišlo Vám to tehdy zvláštní? Vy jste vlastně zmiňoval, že Vaše rodina měla problémy s komunistickým režimem ...
- Nepřišlo mně to zvláštní, protože ten ředitel, jmenoval se Ján Pudil, to byl původně Slovák, a on mě znal z minulého působení právě v tom okresním výstavbovém družstvu. Zřejmě asi na něj zapůsobily mé kvality, tak si mě prostě po stranické linii, i když jsem v životě nebyl v KSČ, to musím zdůraznit, vyžádal na tuhle funkci. Když jsem byl v této funkci na té stavomontáži, tak my jsme pracovali, teda měla zakázky pro firmu INGSTAV Brno závod Hradec Králové. No, a opět jsem dopadl tak, že prostě jsem tam jezdil s fakturami jakožto šéf té stavomontáže. Pánové mi řekli, jestli bych nechtěl pracovat u nich z hlediska mých ... já se nechci chlubit, ale asi z hlediska mých znalostí a odborných kvalit. Takže asi v roce 82, asi tak, jsem skončil u té stavomontáže a nastoupil jsem do INGSTAVu Hradec Králové. Na zapracování jsem byl jako hlavní stavbyvedoucí, po

dvou letech jsem byl zvolen do funkce vedoucího hospodářského střediska zhruba se 100 zaměstnanci asi. Firma INGSTAV se zabývala ... například ve Skalici dělal INGSTAV Rozkoš (pozn. vodní nádrž). Jinak se zabývala stavbou čistíren odpadních vod ve velkých nádržích vodních přehrad, například na Moravě Dlouhé stráně. Já osobně jsem dělal čistírnu odpadních vod pro mlékárnu a město Opočno. To bylo za hodně miliónů. Měl jsem to v gesci. Potom jsem v Hradci Králové stavěl úpravnu vody pro Hradec Králové s čistírnou. Jmenuji jen ty větší akce, že jo, protože v tom středisku jsme měli víc těch akcí. Potom taky čistírnu odpadních vod pro Východočeský průmysl, to byla akce za komunismu asi za 150 miliónů. To si určitě představíte, že tenkrát to byly opravdu velké stavby. Pak jsem přešel do Náchoda, kde jsem šéfoval středisko, protože Ing. Novák tenkrát ... teda měli tady sice inženýra Čtvrtečku, to je paradox, já jsem po něm, nastupoval všude, kde ho pro neschopnost vyhnali. To se stalo i v tom Náchodě, tak jsem nastoupil na jeho místo. Tady opět musel skončit pro neschopnost, i když to byl vysokoškolák, což není patent na rozum. No a tak jsem tam nastoupil, to byla velká akce. To byla vodárenská soustava, která šla od teplických lázní, až do Hradce Králové. Čili na té trase, těch zhruba 60 km, se stavěly vodojemy, úpravy vody a tak dále. Dneska Hradec Králové má vodu právě z té teplicko-adršpachské pánve, kde je nejkvalitnější voda v celém regionu. No a tam jsem byl až do roku 92, 93, kdy nám vrátili zpátky tu restauraci. My jsme ji pak v červenci roku 93 po nutných stavebních úpravách otevřeli s manželkou. Provozovali jsme ji 10 let až do 31. října roku 2003, kdy skončila. A od té doby už jsem nic nedělal. Těšil jsem se z penze, z důchodu.

- Děkuji za detailní popis zaměstnání. Můžeme se teď ještě vrátit k těm 50. létům?
- Určitě můžeme.
- Vy už jste to několikrát nakousl, tak kdybyste nám k tomu mohl říct víc.
- Jistě, jistě, můžu. Tehdejší režim prostě dělal všechno proto, aby naši skončili. I když tehdejší zákon říkal, že tam kde jsou zaměstnanci sami zaměstnavatelé a nikoho nemají, naši pak už nikoho neměli v těch 50. letech, tu restauraci provozovali sami, tak že můžou pokračovat i v systému komunistické vlády. Že prostě není problém, aby byli jako soukromníci. No tak se snažili to našim zpříjemňovat, jak to šlo. Například otec čepoval plzeňské pivo, no tak nám zarazili dodávku plzeňského piva. Plzeň nám ho nemohla dodávat jako soukromníkům. Potom zarazili nákup ve velkoobchodě potravin a zboží. To byla další věc. Tenkrát se maminka rozhodla, že teda to tak nenecháme a rozjela se do Prahy na ministerstvo vnitra. Po předchozím objednání, tam ji objednali samozřejmě. Jela tam. Po nařízení toho referenta nebo šéfa odboru, nevím přesně, kdo to byl, nám ty

dodávky z té Plzně museli obnovit, rovněž tak i nákupy ve velkoobchodě museli obnovit. Jen taková perlička: ten referent řekl mé matce: „Víte, paní Bendová, my tady sice zákony tvoříme, ale tam dole je provádějí.“ Ale to stejně nevadilo. V roce 51 restauraci zavřeli. Táta měl velký soud, zaplatil slušnou pokutu, že to provozovali ještě i když to bylo ve smyslu zákona. Potom nám udělali asi 3 domovní prohlídky od sklepa až po půdu.

- Byl jste při nich, byl jste tady?
- To jsme tam seděli s mamčiným otcem, který u nás bydlel, to jsme tam seděli v kuchyni. Jak se tam producoval policajt, estébák, předseda národního výboru, a ještě nějaký přísedící, ti prostě konali tuhle domovní prohlídku. Vzpomínám si, jedna byla přímo na Velký pátek, takže nám osladili svátky. Co ještě? Jo, a ten předseda národního výboru, to byl nějaký Kratina, zrovna když šli kolem nás, tak řekl matce, to si pamatuju: „Chcete válku? Stejně ji prohrajete!“ Čili takhle se chovala tehdejší garnitura. Tím to skončila, potom se dohadovali, jestli nám barák znárodní. Nikdo ho nechtěl. Nechtěli ho restaurace, jídelny, nikdo ho nechtěl prostě. Čili do roku 60, 62 ten barák naši vlastnili, potom se nakonec dohodli, že ho úředně předají. Zestátnili ho, předali ho Restauracím a jídelnám Náchod. Tak tam z toho byla jídelna. Pak se to asi v roce 72 zadaptovalo na tzv. formanskou hospodu, což z toho docela slušný podnik udělali, ale jako hotel se to neprovozovalo. Pokoje byly zavřené, jen tam bydlel personál, co byl v restauraci. To je ta historie. V roce 92 nám to vrátili, ale to už jsem říkal. Dodneska tam restaurace je, ale nic moc.
- Vráťím se k těm prohlídkám ještě. Vyloženě fyzické násilí jste při nich zažili?
- Tatínek akorát z hlediska psychiky. Z nervů totálně oslepl. Pak se dlouhou dobu léčil. Nakonec v Náchodě byl nějaký primář, doktor Ryba, ten ho po dlouhých měsících se dá říct vyléčil s tím, že teda měl víc dioptrií, ale viděl, že jo. Tohle byly vlastně ty dopady – ta psychika. Dva roky byl bez práce tát. Nikde ho nechtěli vzít, pak se tady otevřela Rozkoš, stavba přehrady, první etapa. Tak tehdy k nám přijel z Prahy z vodohospodářských staveb jistý pan inženýr Naxera, to si pamatuju dobře. Velice slušný člověk. Ten tátovi nabídl místo vedoucího závodní jídelně, ve stravování na té Rozkoši. Tam bylo asi v té době 500 zaměstnanců, takže táta to vzal. Pak skončila tahle etapa na Rozkoši, a pak až za mé éry se stavěla vlastní přehrada. Tak šel táta dělat do výrobního družstva DETECHA Nové Město, které mělo provozovnu tady ve Skalici, a tam pracoval až do penze. Pak si přivydělával jako, dělal třeba strážného tady v Tepně, v továrně. Táta zemřel v roce 78 v klinice v Hradci Králové.
- Vybavil byste si ještě, jak vás tady potom vnímali spoluobčané ve Skalici?

- Já si nemůžu stěžovat vlastně. Kromě zapřísáhlých komunistů, tam jsme teda v oblíbě nebyli trvale. Protože to byli všechno generačně lidi spříznění s námi, nebo s našima, no tak vycházeli dobře, takhle to řeknu. Bohužel ta generace už dneska, už nás je tady zbyteček, že jo ... dneska už je to zase o něčem jiném, což se projevilo i ve volbách teď. To, že nastoupila jiná generace, ale o tom se nechci bavit.
- Ano. Vy jste na začátku říkal, že jste byl ve vojenské službě v těch 50. letech...
- V 50. ne, v 60. až.
- V 60. aha, takže jste tyhle represe a nenávisť komunistů vůči Vaším rodičům přímo zažil. To jste tady byl celou tu dobu, že?
- Ano, to jsem tady byl, to jsem všechno zažil. Ale v té Praze to bylo fajn v té vojenské službě. Náčelníkem té konstruktérské skupiny, kde jsem já byl, byl podplukovník inženýr, tam byli vynikající lidi. Vzpomínám si – inženýr Majer, architekt Vaněk byli v té skupině, kde jsem byl i já, kam jsem byl zařazen. Konkrétně v té skupině jsme dělali na zadávacím projektu letiště Ruzyň, což byla zajímavá práce. Před tím jsem dělal, dneska se to už může říct, před tím jsem dělal jako konstruktér na vojenské technické akademii, ten ústav měl velké vojenské zakázky.
- T: Dědo, mohl bys ještě zmínit, jak si to měl potom s výběrem školy.
- Ano, Ano, Ano. V době, když jsem byl v tom vojenském projektovém ústavu, tak jsem chtěl jít na vejšku. No, tehdy byla možnost tzv. kombinovaného studie, že dva roky nebo tři jste byla na denním studiu a potom to bylo dálkově, protože technika měla pět let. Tak jsem dělal přijímačky, to jsem byl právě v tom VPU. Rok jsem chodil na přípravku na ty přijímačky, abych si oživil zvláště třeba deskriptivní geometrii a tyhle technický věci. Udělal jsem přijímačky, ale bohužel přišlo psaní, že jsem nebyl přijat. Tak jsem to řekl mému nadřízenému v tom vojenské skupině inženýrů Majerovi, a ten mně doslova řekl: „ty seš blbec!“ Přišel na mě kádrový posudek a na rodiče, který ze Skalice nějaký soudruh udělal takový posudek, že prostě jsem skončil, takže ... Můj brácha totéž. Ten taky dělal přijímačky na vysokou s tím samým výsledkem jako já.
- Asi se k Vám nedostalo, z jakého to bylo důvodu, že?
- Kvůli rodičům samozřejmě, že byli kapitalisti, živnostníci. To byl zásadní důvod v těch 50. letech.
- Takže náboženské důvody nehrály žádnou roli?
- Ne, to nebyly, to nebyly. Ale třeba taky vlastně mohly být, protože já jsem od dvanácti let hrál v kostele na varhany. Učil mě regent z chóru tady, ze slovenské víry. Takže by to

asi taky mohlo vadit, to jsem hrál až do vojny, než jsem začal mít starosti se zaměstnáním, kdy už to nebylo možné všechno táhnout. No ale muziku jsem dělal až do svých 75 let.

- T: No a s výběrem střední nebyly problémy?
- To jsem původně chtěl, protože mě bavily auta a historie aut, konstrukce, tak jsem chtěl jít na automobilovou průmyslovku do Mladé Boleslavi. No a taky ne...
- A Váš bratr se hlásil na stejnou vysokou školu jako Vy?
- Jo, jo, taky na architekturu.
- A je to prosím starší nebo mladší brácha?
- Brácha byl starší zhruba o tři a třičtvrtě roku.
- Co potom teda dělal, když se nedostal na tu vysokou?
- No, on si udělal asi po 2, 3 letech co bydlel v Praze, si udělal výtvarnou školu na 2 roky. Nejdřív, pokud vím, tak pracoval v projektové organizaci v pivovaru, která se zabývala projektováním pivovarů a s tím spojených objektů a činností. Potom když si udělal tuhle výtvarnou školu, tak nastoupil do Státního divadelního studia v Michalské ulici v Praze. Tam byl dost dlouho, celkem byl dobrej, tak se z části zabýval scénografií. Taky dělal chvíli pro Divadlo Jára Cimrmana, dokonce mám tady i jeden projekt, kde je to jeho jméno uvedeno. Pak nastoupil jako technický náměstek do hudebního divadla Karlín, tak strana mu pomohla, že jo, protože vstoupil do KSČ. S tím se náš táta nemohl smířit. Já se o tom už dál nechci pak už bavit, ale jednoznačně do té partaje vlezl kvůli sebe prospěchu, no. Když nastoupil do Karlína jako ředitel Ladislav Županič, tak všechny tyhle elementy vyházel, a bráchu taky. Pak už nevím nic. Pak se živil na volné noze, takhle no, na volné noze. Dělal pro, pro Laternu magiku něco dělal, co si vzpomínám. Nějaké návrhy, když se divadýlka malých forem předělávaly stavebně. Před třemi, čtyřmi lety umřel, tak nějak. Asi už to budou čtyři roky, co zemřel.
- Takže o bratrovi už se dál nechcete bavit?
- Ne, ne.
- Dobře, tak v tom případě bych se s dovolením vrátila k 60. létům. Mám tu poznámku na pražské jaro... Prožívali jste to doma?
- No samozřejmě, že jsme to prožívali! Protože jsme doufali, jak bych to řekl, že budou napraveny křivdy 50. let. Vypadalo to, že to dopadne, ale bohužel velký bratr Brežněv zapracoval, že jo. Takže nám sem poslal armády Varšavské smlouvy. Já jsem v ten den, kdy sem ty armády přišly, tak jsem shodou okolností byl v Praze u bráchy. V půl druhé mu volal jeho známy, jestli slyšíme hučení letadel. Slyšeli jsme ... Nalétávaly Antonovy na Ruzyň. Takže ten první den jsme nikam nešli, to bylo o ústa, jak se říká, Druhý den

jsme vyrazili, šli jsme kolem Hradu. Ti kluci, co tam byli, to byli vojáci, nebo armády, kteří sem přišli jako trestní oddíly z východního Německa. Tam byli nasazení, ti byli úplně dezorientovaní, nevěděli, kde jsou. To prostě, to by bylo fiasko pro ty Rusáky prostě ... pak jsme šli na Václavské náměstí, kde byla velká demonstrace studentů, tak jsme se tam tak jako zařadili k nim, ale bohužel jsme se museli rozutěct, protože v Celetné ulici Rusáci natočili tanky a namířili je proti nám. No tak jsme se rozutekli, že jo. Co k tomu říct no ... škoda, že to prostě nedopadlo.

- Cítili jste během toho pražského jara to uvolnění? To se vždycky říká ve školách, tak by mě zajímalo, do jaké míry to bylo patrné.
- Bylo částečné uvolnění, bylo. Když jsme pak třeba se vraceli z Prahy, tak tady ve Skalici před výborem byl stál, a tam komunisti odhazovali své legitimace.
- Čili tohle byl jako protest ...?
- Byl to protest proti tomu no, ale bohužel ... protest, který nebyl brán v potaz. Brežněv, jak se tenkrát psalo, Brežněvův cirkus opět v Praze. To se psalo všude. Šlo prostě ... pokud to byl ten 68 až 69, tak pokud byste chtěla protestovat nebo něco, tak šlo lidově řečeno o ústa. S nikým se nebavili.
- Potom během normalizace se zase přitvrdilo? Mě by totiž zajímalo, jestli to, co se píše v knížkách je pravda, jestli to přitvrzení běžný občan pocítil.
- Jestli se přitvrdilo? Jo, dobře, rozumím, tak já ještě dopovím jednu věc.
- Určitě.
- V tom osmašedesátém jsem udělal jednu věc, takový pokus. Byla možnost, tak jsem nastoupil na dvouletou návstupu na vysokou školu strojní do Liberce. To bylo od mého zaměstnavatele. To jsem absolvoval s indexem jedna minus, ale bohužel v 69 tuhle možnost návstupu, že bychom tohle absolvovali a dostali titul Ing. tak to režim okamžitě zlikvidoval. Čili jako by to studium nebylo. To bych ještě dodal k tomu vzdělání mému. To bylo studium dálkové, tam se dojíždělo na 14 dní. To byla taková siesta. Tam nás učili a zkoušeli kantoři z vysoké školy strojní.
- Promiňte, takže máte do dostudované? Dokončil jste ta studia?
- Dokončil jsem je, dokončil. Dokončil jsem je, ale bohužel ani o průmyslovce ani o tomhle tom, to všechno schraňovala naše matka, mně nezbylo nic. Jo, jeden index mám z toho Liberce, ten se mně dochoval. Jinak se to všechno stěhováním ztratilo. Možná že bych našel vysvědčení z té osmiletky. Ale tady to všechno zmizelo.
- Takže jste se pak ani nepokoušel nějak se toho titulu domáhat
- Ne, už ne.

- Už ne.
- Nakonec, když jsem byl, to opět není chlubení, tak pode mnou dělali dva inženýři. Tím jenom dokládám to, že prostě ten totiž vždycky nebyl důležitý a patentem na chytrost a znalosti
- Poslední, co by mě ještě zajímalo... Účastnil jste se nějak roku 89?
- Klíči jsem nezvonil, přiznám se, to se přiznám. Měl jsem prostě divný pocity.
- Báł jste se, jestli se to nezvrtne třeba?
- No to nemůžu přímo říct, ale prstě nějak jsem tomu nevěřil. Když jsem pak pozoroval 90. léta, když jsem pozoroval Klause a tu spackanou privatizaci, do čeho nás hospodářsky dostala ta parta, co se dostala k moci, bývalí komunisti, vždyť to bylo ... (povzdech) Říkalo se, že to bylo předem připravené, já bych tomu i věřil, protože všude na vedoucí místa se dostali bývalí kádři KSČ. Pro nás to mělo jediné plus, a to že nám vrátili naši restauraci a nebyli jsme sami, čímž byli křivdy částečně napraveny, ale to bylo všechno ...
- Já děkuji, to by za mě asi bylo všechno, Teri nějaká doplňující otázka?
- T: Jenom by mě zajímalo, jaký byl tvůj táta ročník
- 1904, prababička se narodila 1914.
- Pokud nemáte ještě něco, tak si myslím, že jsme pro dnešek hotoví. Já Vám moc děkuji.

7. října 2022

- Tady jsem pro vás připravil nějaký obrázky. Jo, já jsem předsedou filatelistického klubu, dělám do filatelie. Byl jsem členem, jako táta, tzv. SČUK – Sdružení českých umělců v Praze, no a pak jsem celej život dělal amatérskou muziku, měl jsem kapely, no a tak. (bere do ruky staré pohledy a fotografie) Tak tohle je ten Merkur, ten domek ...
- T: tenhle velkej?
- Tohle to, no, to je nádherná budova, co? To zlikvidovali všechno, no. Tohle to bylo v tom Mostě ředitelství Severočeskejch uhelnejch dolů. To já jenom ukazuju, že ten Most šel vlastně celej do háje, že jo. Tohle bylo divadlo mostecký. Všecko, jenom prostě, jaký škody se tam napáchaly, rozumíte.
- Kdy to bylo postavené, kdy byste řekl?
- Před válkou. Tak kolem roku 1920–1925. Tam byly tři sály, vzpomínám si, že ten největší sál byl dokonce větší než pražská Lucerna. Mám někde fotky, jak to měl dědeček připravené pro nějaký ples, ten sál. Takhle měl dědeček pohled, to je hrad Hněvín, říkalo

se mu Šlosberg, tak tam měl dědeček razítko na tom, že jo, jako takovou reklamu, no. Tady měl taky reklamu. No, Tak tady to je, to je ten „repre“, reprezentační dům.

- Takže tam se pořádaly plesy?
- No, i když to byl původně hornický dům, byl postavený pro horníky, byl to reprezentační dům města Mostu. Tohle měl táta zase takovej ceník tady ve Skalici už.
- A vy jste ten hotel nepřejmenovali?
- Ne, zůstal stejně.
- 10 korun za jednolůžko.
- No, to nemá srovnání dneska, jasně. Takovej plakát měl táta, tos ani nikdy neviděla, že Terezo.
- To ne no.
- Tady zase trošku jinej plakát, to zas dělal akademický malíř Křeček, který sídlil v Červeném Kostelci. A byl to vlastně legionářský dokumentarista. Tohle měl táta taky od něj, že jo. Všechno možný. Tady je nějaká ohláška. Zaplat' pánbůh, že o tom starým Mostě byly dvě vydání, takhle dvě DVDčka, ty jsem si teda koupil, s krásným doprovodem klasické hudby. A to je právě ten „repre“.
- Aha, a to už dneska teda vůbec nestojí?
- Tam je jezero Most dneska, jezero Most. No a tohle je právě ten hotel Záložna, co děda vlastnil. Tady je ještě jednou...
- To je jak v Praze, když se procházíte po Vinohradech ...
- No, je, je, to máte pravdu.
- Fakt škoda, teda.
- Tady je ten hotel Merkur, tady už to je takový horší, to měl děda po válce pak pronajatý. Tohle je mostecká přehrada, ta teda existuje.
- To asi Vaši rodiče museli nést hrozně těžce, ne, ten odchod z Mostu.
- No to nesli, tady přišli o tenhle nádhernej barák, když ho zbourali. No a tohleto taky, a tady ten kostel byl přestěhovanej, jestli o tom víte. To bylo na prvním náměstí, ne, na druhým náměstí, a tady vedle byl minoritský kostel s klášterem, přenádherný baroko, to všechno šlo prostě ... Já jsem to dlouhý léta nepochopil, proč se ten Most zboural. Všichni říkali, královský věnný město, že jo, a oni to nechají zbourat. Oni se prostě nestyděli to zlikvidovat, a na tom místě pak postavili nechutný panelákový město, že jo. Hele, tady mám třeba zachovanou pozvánku na ples v Mostě, tady je další pozvánka na ples v tom reprezentačním.
- Co je to za rok? 1928. Středostavovská obchodnická strana.

- Nojo, někdy je to trošku úsměvný, že jo – Vaše, blahorodí...
- Vaše blahorodí, ale je pravda, že lidi byli k sobě tenkrát slušnější, víte, než teď. Ted'ka je to všechno měřeno postavením a penězi, a ztratila se úcta mezi lidma. ... Tady tehdy u Mostu, když jsem tam jezdil na prázdniny, tak tady byly tzv. oprány, to byly vydolované povrchové části dolů. Tam byly pohyblivé písky, to bylo nebezpečný, a my jsme se tam stejně chodili koupat jako kluci. Tam jsme se nadělali pitomin. Za tou teplickou třídou, tam taková veliká ocelová dráha s kolejem, no a my jsme neměli co na práci, tak jsme tam vylezli, a tam byly tzv. hůtky, ty malé vozečky, co vozily uhlí a ty na konci dráhy padaly dolů. To jsme je tam tenkrát rozstrkali. Pak najednou vylítl takovej chlap, nadával, a ty vozečky padaly dolů, no v životě jsem tak rychle neutíkal. Takhle právě vypadaly ty doly, ono to bylo nevábný teda. No, to je všechno po válce, ty doly, jinak tam byly domy, centrum a tak.
- Vaše rodina se tam po válce už nevrátila? Zůstali tady (ve Skalici)?
- Ne, Ne, žil tam akorát otcův bratr, ten zůstal v Mostě, ale nebydlel přímo v Mostě, bydlel za Mostem, no, tam to nezbourali, jak se to jmenovalo, hergot ... no nic. Tady ještě chci ukázat to nádherný secesní divadlo. Prostě nezastavili se před ničím.
- T: To všechno teda zničili kvůli uhlí, protože tam byly ty ložiska? Nebo proč?
- No, jo, ale z hlediska ekonomického to tu ztrátu starýho Mostu a výstavbu novýho Mostu nemohlo se to vyplatit, zkrátka. To se absolutně nevyplatilo, ale někdo rozhodl. A Mostáci protestovali, to byly petice, všechno, ale nebylo to platný. Současně s demolicí se stavělo směrem na Žatec to sídliště. Jsem pracoval chvíli ve výrobě těch panelů. Dostavil se panelák, šup, lidi se přestěhovali a zbouralo se, a tak dál a tak dál, až nic nezbylo. Ta demolice byla zajímavá, i protože tam Američani třeba točili film Most u Remagenu. Tam se jim hodily ty oblasti, demolice, a za to stát dostal taky těžký prachy. To byla ulice baráků, já bych ji tady i našel, to byly baráky postavený po válce, všechno nový, to všechno šlo taky do háje. Komunisti prostě. Nešlo nám to na rozum. Tak, dneska už by to asi bylo všechno. Vyberte si, co se Vám hodí a já Vám to přichystám, Terka Vám to pak vyzvedne tady, jo?
- Dobře, dobře, já Vám zatím moc děkuji.

Příloha č. 3.: Přepis orálně historického rozhovoru s paní Libuškou.

Rozhovor proběhl dne 11. 11. 2023 v Ohnišově.

- Dneska máme 11. listopadu 2023, děkuji, že sis na mě našla chvílku. Mám tu se mnou mou mamku Libušku Štěpánovu, rozenou Rejzkovou, a narozenou v roce 1976. Dnes to bude rychlé, zajímalo by mě, jaké si měla dětství, konkrétně, jestli si pamatuješ na své prarodiče.
- No, na něco si snad vzpomenu. Vzpomínám si, že jsem tam jezdila o prázdninách, i mimo ně. Jezdili jsme tam vlastně každé dva týdny v neděli. Od dědy jsme vždycky, každé vnouče, dostali pětikorunu.
- Jak jste tam trávili čas?
- Různě, chodili jsme ven a tak. Ale hlavně jsme chodili s dědou do kina. Děda totiž pracoval jako promítač v kině ve Starkově. Bylo to takový malý kino. Vždycky jsme stáli v promítačce, v té místnosti, u okýnka a koukali jsme se na filmy. Ale k okýnku se vešel vždycky jenom jeden, takže jsme se museli střídat. Vzpomínám si, že jsem takhle viděla třeba Trhák nebo Angeliku, když to sem Rusáci pustili. Vždycky když film skončil, tak jsme pak běželi domů k babičce na večeři, protože děda musel ještě uklidit.
- Co vařila babička?
- Tak různě. Většinou sladké, protože maso moc nebylo.
- Co dalšího v obchodech třeba chybělo, nějaké nedostatkové zboží?
- Toho bylo. Třeba citrusy, pomeranče, mandarinky a podobně. Na to se stála fronta, a pak prostě nebyly už. Nebo jsme dostali třeba kilo mandarinek na tři děti, když přišly. Nebo se na nás už nedostalo, to bylo jak kdy... A pak si pamatuju, že byl tavený sýr, jenom jeden druh, ne jak dneska, kdy máš tisíc druhů. Tavený sýr sedmdesátka. Byl červený a modrej. Jeden byl, myslím, menší a jeden větší. Jestli byl rozdíl i v nějaký tučnosti, to nevím. Možná jo... No a čeho jsme měli málo? Masa taky bylo málo. To jsme moc nekupovali. My jsme doma měli spíš králíky, slepice. No... To jako se s tím, co je dneska výběr, to se fakt jako nedá srovnat, no.
- Můžu se ještě vrátit k tomu kinu?
- No.
- Vzpomeň si, jak třeba vypadalo to kino? Jak to vypadalo uvnitř, kde jste stáli, kde byla ta promítačka. Ta asi byla nahoře, že jo, někde.
- Jo, ale to je vlastně furt stejný. Nevím, k čemu bych to přirovnala. Když třeba se dívám na Vyprávěj, tak je to stejný. Myslím, že se to kino moc nezměnilo. V Dobrušce vlastně

teprve nedávno předělali sedačky, a to je všechno, že jo. Prostě tam jsou ty schody nahoru, tam je to okýnko. A šatna, tu si pamatuju. A to si myslím, že ještě bylo nedávno v Dobrušce taky. Tam byly takový ty železný jakoby tyče, jak se daly posouvat a na to se věšely kabáty. Byly tam háčky a dávaly se jako od sebe. Tak to si pamatuju. Tam bych řekla, že žádná změna není. Moderní sedačky, maximálně se tam dal nový koberec.

- Chodili jste tam za dědou všichni tři? Jakože i tvoji sourozenci?
- Asi j, to si já úplně nepamatuju, protože jak nás byl hodně vnoučat, tak jsme tam vždycky byly po dvou, abychom se tam všichni vystřídali. Takže celý prázdniny vždycky po dvou třeba týden jsme tam byli. Takže já jsem jezdila s tím svým bratrancem, Pavlem, protože s tím jsem se asi nejvíc bavila. Vlastně jsem tam se ségrou asi nebyla nikdy. Ona tam vlastně byla s tou Pavlovou ségrou zase, nebo s Blankou. Abychom se vlastně potkali i jako my, jako děti. Protože doma jsme se ségrou byly pořád, takže tam jsme jezdily jako na střídačku. Ani nevím, jak to vyplynulo. Většinou jsem tam byla s Pavlem, ale jak říkám no, já si to moc nepamatuju, to jsem byla na základce ještě. Ani nevím, od jakého věku jsem tam byla. Takže, jestli tam Bohuška (straší sestra) před tím byla víc, to nevím. A brácha taky vůbec nevím, jestli tam pak jezdil taky. Anebo když jsme tam přijeli i jako v neděli na návštěvu všichni, odpoledne, tak třeba od pěti, od pěti nebo od šesti, už nevím, možná spíš od pěti tenkrát, bylo večerní kino. Takže děda si dal kafe a pak v půl pátý šel, tak jsme šli s ním, aspoň na chvilku. Taky si pamatuju, že aby se mohlo promítat, aby to nebylo prodělečný, protože to byla vesnice ten Starkov. To není velký, to je vesnice, nevím, k čemu bych to přirovnala, takovej Ohnišov třeba, v té době. No, protože se mohlo promítat třeba od desíti lidí a výš, třeba. Nebo od sedmi, nevím. Takže tam třeba přišli jenom tři lidi, tak si děda ještě koupil lístky ze svého, aby se vůbec mohlo promítat. To vím, že říkal, že to takhle prostě dělali. Na co ses chtěla ještě zeptat?
- Co vařila babička, jsem se chtěla zeptat.
- Babička... Pamatuju si polévky zeleninový, že měli jako zahrádečku. Takže dávala do hrnce kořenovou zeleninu, ale celou. To si pamatuju dodnes. Normálně cejel celer, celou mrkev, celou petržel, a udělala z toho jako vývar. Brambor ještě třeba celej, no. A takhle to vařila v celku, když to bylo měkčí, tak to pak celý vyndala, a teprve pak to vlastně nakrájela na kostičky. No, a to bylo dobrý. Já jsem to měla strašně ráda, takovej jako zeleninovej vývar. To bylo hodně dobrý. No a hodně se dělaly sladký jídla, protože to maso moc nebylo anebo bylo drahý. Takže se dělaly ovocný knedlíky, palačinky.
- Palačinky s marmeládou?

- No jo, s marmeládou. Nebo co ještě vařila? Maso někdy jo, ale omáčky moc si nepamatuju, že by někdo z rodiny dělal. Spíš jako pečený maso, že někdo dělal kus vepřovýho. To nakrájíš na kousky, dáš to péct do trouby. Nebo králík, karbanátky. Sekaná, to taky bylo hodně. A konzervy byly. To už dneska taky tolik není. Třeba ty lančmíty taky. Vepřovky, to se normálně kupovalo
- A nějaký těstoviny třeba?
- Mmm. S mákem no. Ale spíš se dělaly brambory, no. Těstoviny to pak až už dýl přišly. Těstoviny byly spíš k těm omáčkám, a to se u nás teda moc nedělalo. Co si tak pamatuju...Nedá se to srovnat s dneškem prostě, vůbec nedá.
- To věřím. Takhle by to za mě bylo vše dneska, jestli teda k tomu ještě něco nemáš...
- Nemám.
- Takže ti moc děkuji, že ses se mnou podělila o své vzpomínky.
- To nemáš vůbec zač, snad ti to k něčemu bude.

Příloha č. 4.: Přepis orálně historického rozhovoru s manželi Rejzkovými.

Rozhovor proběhl 15.10. 2023 v Křovicích.

- Dneska je 13. 10. 2023, sedím tu se svými prarodiči Karlem a Bohuslavou Rejzkovými. Budeme si povídat o jejich dětství, zvláště o jejich školních letech. Nejdřív bych ale chtěla začít s takovým „brainstormingem“. Víte, co to je?
- K: To asi nevíme, ne?
- B: Nevíme, no.
- Já vám řeknu nějaké téma a vy se zamyslíte a budete říkat, co vás na to téma zrovna napadne.
- K: Tak to zvládneme.
- Dobře, takže já bych chtěla, abyste se, prosím, zamysleli a řekli mi slova, která se vám vybaví, když se řekne „dětství“.
- B: Hm, tak mě napadá třeba... hračky, takové ty dřevěné, ty jsem měla, pak maminčiny ovocné knedlíky, s borůvkami a škola samozřejmě.
- K: Mně se okamžitě vybavily prázdniny u dědy, tady v Dobrušce. Měli jsme to kousek a byli jsme tam se sestrou pořád. S dědou byla sranda, chodili jsme do lesa, sbírali různé věci – houby, borůvky, listy, klacky a pak z toho něco vyráběli. Jednou jsem s ním vyrobil takovou dřevěnou postavičku, která měla oblečení z mechu. No, mech už sice opadal, ale postavičku mám doteď. No a pak mě taky napadla škola a nástěnky, jak jsme dělali pořád. A taky ty pionýrské věci.
- Co z té školy si pamatujete? Nástěnky?
- K: Jojo, nástěnky, ty se dělaly pořád prostě, furt se tam dávaly nějaký blbosti.
- Co se tam dávalo, vzpomenete si na něco? Jako fotky pohlavárů třeba?
- K: No, fotky pohlavárů třeba, možná, že byly. V té době tam byl kdo, Stalin, ne?
- Jo jo.
- B: No ale potom už ne, ne? To bylo kolik, co umřel?
- 53.
- B: 53? Aha, a Gottwald, ten šel hned po něm.
- K: V tej devátej třídě, to už byl Chruščov, si myslím. Tam jsme se učili, v hudebce, jak ono to bylo... Takovou písničku, o Kubě, jak byla ta Kubánská krize. A to jsme museli umět. Refrén byl nějak „u kapitalistů kráká vrána na traktore, kdežto v Rusku oře...“ A to se zpívalo rusky jako.

- B: Ale fakt je, že po celý škole byly nástěnky, to jo. I na chodbě a na všem bylo všechno to nejlepší – jak ořou a v kravíně se jim daří, mléko produkují.
- K: A bylo tam, to si pamatuju, že borec z kolchozů nadojí od krav tolik mléka, že nakonec rozdojí i kozla.
- B: Ale jako děti jsme se začali učit rusky asi ve. Třídě, ne?
- K: Cože?
- B: Kdy jsme se začali učit rusky?
- K: No, myslím od 5. třídy.
- B: Jo, tak takhle, no. A to učitelka přinesla adresy a dopisovali jsme si s Rusákama.
- K: No, nebylo to špatný, ale mě to nebavilo.
- Mamka vyprávěla, že jí taky někdy přišla nějaká matrjoška, ne?
- B: Joo, ta přišla no, to se dělalo dlouho, tyhle dopisy. My jsme to zažili a naše děti pak taky. Ale my jsme chtěli hlavně pionýrský šátky, protože oni je měli fakt pěkný. Byly z nějakýho hedvábí nebo co, byly jemnější a světlejší, moc pěkný. Kdo to měl, tak... to bylo něco. A oni pak posílali třeba pohledy k MDŽ a podobně, jo.
- K: Byli taky vděčný, když se jim do dopisů zastrkaly žvýkačky. Když se udělal dopis, tak se takhle složil a tam se dala žvejka.
- B: A oni měli takový obálky tlustý, tam se to dalo líp. A byli takový pěkný ale, pro nás to bylo jako zajímavý.
- K: Mě to nebavilo.
- B: Jo, většinou to dělaly holky no, a než jsme to sesmolily, aby to nějak vypadalo...
- K: Já si teď nevzpomínám už, ale o něco si ty děcka psaly, ale už nevím, co to bylo, Ale vím, že nám to pak učitelka vysvětlovala a říkala nám, ať jim to tam hlavně neposíláme. Ale bylo to něco,. Co tady u nás bylo běžného, ale pro ně teda asi ne. Já už si to nepamatuju, si vezmi, že je to kolik ... přes 60 roků.
- B: Měli ale takový pěkný pohledy, prostě jako budovatelský pohledy. Tady se posílaly růže třeba nebo nějaká krajina, ale oni fakt měli malovaný pohledy budovatelský pohledy. A to se pak taky dávalo na nástěnky, protože to bylo z Ruska!
- K: Ze Sovětského svazu! Žádné Rusko nebylo tenkrát, prostě Sovětský svaz. To strejda tvůj, Milan, ten byl na vojně a vozil nějakýho generála, prostě dělal mu řidiče až na Ukrajině. No a Milan pak říkal, že tam potkal ruský vojáky a že jim vysvětloval, že je z Československa. No a to oni vůbec naznali, to byl prostě všechno Sovětský svaz pro ně, celej východní blok brali jako Sovětský svaz. Tohle jim oni říkali ve školách, prostě. Takhle byli školený.

- B: Milan pak říkal: „Já jsem to vzdal prostě, to nemělo cenu. Oni mi nevěřili vůbec, že jsme samostatnej stát.“
- K: To byla škola pro nás, tyhle zkušenosti... A co jsme se učili ve škole... už je to dávno. Pamatuju si učitelku Kohoutkovou na zpěv a češtinu. Učitelka Heřmanová nás měla na ruštinu. To bylo samý povídání o Rusku, ale byla střídma. Ta byla ráda, že odučila, co bylo v učebnici.
- B: Já si teda jména nepamatuju, ale na vesnicích to bylo jiný trochu, asi ne tak výrazný.
- K: To je asi pravda, no. Tady ve městě třeba učitelka přinesla gramofon a desky a pouštěla nám třeba operu ruskou a podobně. Nebo z rádia jsme se učili písničky, to bylo moderní ale! A pak jsme měli každej rok několik častušek, který jsme se museli naučit.
- Co jsou častušky, jako básničky?
- K: Ne, takový krátký písničky. Ale básničky se učily taky, ty byly v češtině a v ruštině, v čítance hodně. Ale to na mně nebylo, to mě nebavilo. To když byly řádky nazpaměť, tak to na mě bylo moc.
- B: Vy se teď třeba učíte anglicky, ale máš taky na počítači angličtině, v televizi ... ale my jak jsme se museli učit rusky, tak už jsme to pak neměli kde trénovat, kde použít, kde mluvit prostě.
- K: Pro mě to byly chaloupky, vláčky a podobně a to se muselo takhle pospojovat a víc jsem se nenaučil. Jo, prostě stačilo naučit se tu jejich azbuku, ale neměli jsme to kde trénovat.
- B: No a vyslovovat to, to byla hrůza.
- K: Ale zase se nám to dobře překládalo, tomu rozumíš prostě, pokud neдрčí teda. Dneska třeba, když si pustím ruský projev, tak celkem rozumím, když mluví zřetelně. Anebo pochopím, o co v tom proslovu jde, co nerozumím, tak si dokážu třeba odvodit, i třeba podle intonace.
- B: Prostě to byla velká země, charašo. Učili nás, že je to nás vzor prostě.
- K: A když umřel Stalin, tak jsem šel ten rok do školy poprvé. A to si pamatuju, to jsme byli na náměstí. Nejdřív byl Stalin a pak Gottwald. A na náměstí tady byla tryzna.
- B: My jsme byli v kině ve Starkově na tryzně. Tam byla vevnitř busta, tam si šla, poklonila se a zas šla ven. A to tam chodily celý fabriky prostě, všichni povinně z fabriky se šli uklonit.
- K: No ono povinně... Ono bylo po válce, v té době se na ně nahlíželo úplně jinak. To byli hrdinové, kteří nás zbavili Němců. Hrdinové do té doby, než sem vlezli...
- A to taky bylo na nástěnce, když Stalin s Gottwaldem umřeli?

- B: JO, to bylo všude. Nástěnky se obměňovaly ale pomalu každý měsíc. Na různá témata. Jaro, zima, ale ve všem tam ti |Rusové prostě byli. To se dělalo, to bylo.
- K: To bylo. Někdo měl nástěnku na starosti a ten rozdělával: tenhle měsíc ji budou dělat třeba tihle čtyři, ti to museli vymyslet. Vystříhovalo se z novin, jo. Čím větší obrázky, tím líp, protože se to zapláclo a nemuselas vymýšlet další kraviny.
- B: Když se otevřely noviny, tak tam byl samej ... a furt se tam mlelo o Rusákách anebo pak o naší straně, jak schůzovali, co udělali, co vymysleli. A když jsme byli starší, tak na občanku si musela za celý týden po dvojicích udělat referát, co se stalo.
- Vy jste vlastně oba věřící, tak mě teď napadá, byl předmět náboženství, měli jste možnost docházet na náboženství?
- B: Bylo katolický.
- K: My jsme měli náboženství jako naše, náš kazatel vyučoval přímo. Ale já bych řekl, že jenom do páté třídy, pak jim to sebrali, pak už to neexistovalo. Katolíci to dělali tak, že to bylo pod dohledem nebo někde doma u někoho.
- B: U nás to bylo v neděli a dělalo se to tak, že po kázání šly děti do besídky a tam proběhlo tohle, ta výuka. Nebylo to oficiální,
- To ale bylo na faře, ne?
- B: Jo, to bylo na faře, ne ve škole. Ale pamatuju si, že jsem měla kamarádku a to byli katolíci a ta chodila ve škole na náboženství. No a já, abych nemusela doma pomáhat, tak jsem tam chodila s ní. To tam bylo asi 5 – 6 dětí, a tam docházel farář, ale pak to přešlo, pak už tam chodit nemohl, takže to museli dělat jinak.
- K: Nevím, kdy to skončilo, ale pak to najednou už bylo nežádoucí, nežádoucí povolání i.
- B: Jsem si pak vždycky říkala, že všechny ředitelé, všechny tajemníci měli katolický pohřeb.
- K: Hodně jich bylo, no.
- B: My jsme tomu říkali, že měli zadní vrátka. To můj tatínek říkal, každý má své zadní vrátka.
- K: No, aspoň na funus si pozve faráře.
- To je trapný.
- K: No je jo, je to fakt trapný. Ale on se k tomu nemohl přiznat, protože by ho z té strany vyhodili. A pak už mu to bylo jedno. Ale rodina řvala, protože brácha třeba měl ještě nějakou teplou židli. A to pak museli ke zpovědi na výbor a ne do kostela.
- B: Na hřbitově byl takovej velkej hrob, tam prostě byly katolický hroby a mezi nima tenhle velkej hrob s velkou hvězdou. Říkalo se, že jsou tam pohřbeni rudoarmějci. Nevím teda, kde by se tam vzali, ale říkalo se to. No a každej rok se tam chodil průvod, děti

s vlaječkama a věnce a podobně. Tak jsem tam taky stála. To ještě nebyli pionýři, to bylo SSM.

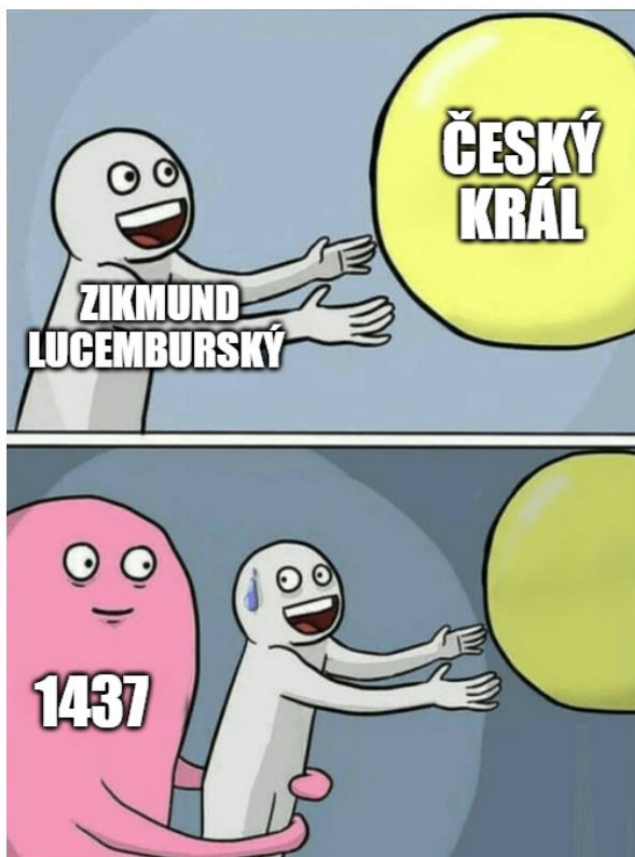
- K: Do SSM mě nevzali, protože jsem byl na půdě.
- Co?
- K: No my jsme zrovna uklízeli doma, když byl nábor, tak jsem se schoval na půdu, abych tam nemusel. No ale pak jsme šli v 9. třídě do učňáku a tam už na to nebyl čas, nějaký SSM, to už nebylo důležité pro nás kluky.
- B: Pak byli pionýři a to se furt něco dělá. Na počest něčeho, VŘSR se třeba sbíral papír.
- K: Nojo, Rudý právo. Rud'as. To byly tlustý noviny, dobře se s nima čistily okna.
- B: Jo, byl tam sport a černá kronika.
- K: Ale strejda to hltal, to byli komunisti. Můj děda byl jeden ze zakládajících členů strany tady v Dobrušce. Oni i byli mezi váčkama s babičkou v Rusku. Takže on už věděl, co je to socialismus, oni to věděli oba, co tam je. V Dobrušce na úřadě, jak je tam ta vzpomínková síň, tak tam má dědův kamarád bustu, že taky zakládal tu stranu. Děda ne, ten byl věřící, toho tam nechtěli. Já se za to nestydím jo, to byla prostě jiná doba před válkou a po válce. Prostě to tak bylo no. To ještě mohl být děda rád jako věřící. Ale vezmi di, kdyby dodržovali stranici to, co se učilo, tak to není tak daleko, co se učí z Bible. Nepokradeš. Jen takový obyčejný věci. Nezalžeš, nepomluvíš, nezabije, samozřejmě. Nepožádáš. Jen takový obyčejný věci, kdyby dodržovali, To bylo stejný prostě, v těch jejich myšlenkách původních. No a pak kulaci? Majetek se jim sebral, vyhnali je... to je porušení těch principů jejich přeci. Pak byl hlad, tak jeli na Ukrajinu, sebrali jim všechno, co měli k jídlu tam, kdo odporoval, toho zabili, zmlátili a podobně. Takže měli ideály, ale nedrželi se jich.
- Nějak jste pocítli na sobě nebo na blízkých tlak kvůli víře?
- K: No já jsem chodil na radioamatérský kroužek. Později, když jsem chtěl vysílat do zahraničí i, tak jsem musel mít povolení na to, jakoby licenci. A to mě k té zkoušce ani nepustili, právě kvůli náboženství. Jiná věc nebyla, protože v rodině jsme měli komunisty, žádný průsery nebyly, nic ... Ale pak, když byl průvod, tak to jsme museli do průvodu s alegorickým vozem jako radioamatérský kroužek, to zas jo, to jsme jim byli dobří. Nebo že jsem ten kroužek vedl, že tam byly děti, to jim nevadilo, to ne. A já jsem pak i dostal posudek svůj. Můj známý tam totiž dělal, tak ho sebral.
- Co tam stálo?
- K: Že máme v rodině věřící, že i já jsem věřící a že jsem na prvního máje v tom průvodu hrál karty místo toho, abych se věnoval tomu průvodu. Ale z fabriky mi tam napsali hezký

věci, že jsem pracovitej, výkonne, spolehlivej. Ale to jsem nepotřeboval k výkonu zaměstnání, to vysílání, takže mi to nepomohlo, tyhle dobrý posudky. Účastnili jsme se toho, jako rodina, čeho jsme se účastnit měli a neúčastnili jsme se toho, čeho jsme se účastnit neměli. Akorát jsme chodili do kostela ...

- A hráli jste ty karty?
- K: No nehráli! Fakt ne, dělali jsme, jako že vysíláme.
- Máš ten posudek ještě?
- K: Nemám, nemám, spálili jsme to. Ale pak už to nevadilo, no nechápal jsem to. Nevím, pak nás přeci pustili do Jugošky, to jsme jeli autem a to nevadilo, to nám povolili. A rodina moje byla jako angažovaná politicky, vždyť maminka moje byla na Ukrajině budovat tam něco. Ale v rodině to byl problém občas. To si pamatuju, že k nám jednou přijeli příbuzní, můj bratranec a tak. A to tady byli u nás, když byl zrovna tady na návštěvě papež Jan Pavel II. No a to byla událost, my jsme na to snad ani nekoukali kvůli víře, ale prostě jsme byli strašně zvědaví. No a tenhle můj bratranec, Jenda, to byl zarytej komunista, ten nás neměl rád kvůli víře. A když jsme se na to koukali v televizi, tak na nás kvůli tomu začal strašně rvát a zkazil celou oslavu. Blbec. A to už bylo po všem, už byli pryč, a on stejně zůstal duchem komunista jako řemen.
- B: No a můj tatínek, ten tam taky vlezl.
- Jako do strany?
- B: Jo jo, po válce v té vlně euforie, tam taky vlezl. Ale když umřel Stalin a vyplavalo na povrch, jaký to byl zmetek, tak zase vystoupil. Ale nechali nás být. Jsem přesvědčená, že to bylo proto, že jsme žili na vesnici a tyhle věci se tam tolik neřešily. Kdybychom bydleli ve městě, věřím tomu, že by to bylo horší.
- K: Jo, když pak byly za normalizace prověrky, tak můj táta taky vystoupil. Prostě jim tam nechal legitimaci, napsali mu tam „neproověřen“, to v té době šlo takhle. V naší straně rodiny byl s komunistama konec, zvlášť po tom roce 68 to už nikomu z nás moc nevadilo. Prostě v tom roce 68 to podělali, do té doby prostě třeba můj táta tam byl nebo strejda s tetou, ale pak už tam být nechtěli.
- B: Jo, osmašedesátý změnil hodně no. Hodně lidí s nima přestalo sympatizovat.
- K: A pak jsme stejně byli rádi, že odtáhli. "
- B: Jo, to jo. Teď se máme krásně.
- Tady bych to s dovolením utnula, ať skončíme pozitivně.

Příloha č. 5: Ukázka tvorby žákovských memes.

Ukázka žákovských prací ze dne 13. 3. 2023. Žáci 7.B měli za úkol vytvořit memes inspirované probraným tématem husitství.¹⁸⁹



¹⁸⁹ Žáci využili šablony volně přístupné na webové stránce <https://imgflip.com/memegenerator>.