

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s pamětníky ve výuce historie na primární škole

Interview with witnesses in the teaching of history in primary  
school

Kamila Tomanová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce s pamětníky ve výuce historie na primární škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za inspirující rady, povzbuzení a pomoc při hledání odborné literatury a dalších informačních zdrojů. Rovněž děkuji pamětnicím, které ochotně vypověděly zážitky ze svého života a výborně spolupracovaly s dětmi na základní škole. Děkuji třídě 5. B a jejich vyučující Mgr. Jitce Brychové na základní škole v Bakově nad Jizerou za jejich nadšení a práci při realizaci mé didaktické části.

## ABSTRAKT

Klíčovým tématem této práce je podpora a rozvoj mezigeneračních vztahů a učení mezi žáky mladšího školního věku a seniory. U vyučování vlastivědy v tradičním pojetí se objevují dva zásadní problémy. V první řadě jde o to, že děti se učí dějinám pomocí abstraktních pojmů, které jim mnohdy nejsou jasné. Na to se váže další problém, kdy je výklad pro žáky málo konkrétní, neumí si některé historické situace představit. Právě v tomto nám mohou pomoci vzpomínky pamětníků, díky kterým si děti mohou výklad dějin přiblížit. Proto je v současném školním vzdělávání potřebné najít a užívat takový způsob vyučování historie, který žáky zaujme. Tím se podníká jejich zájem o minulost natolik, že budou sami mít snahu o další vzdělávání na toto téma. Díky tomu mohou získat různé úhly pohledu na historii jejich rodiny, místa bydliště i širších souvislostí českých dějin. Vnitřně motivovaný zájem žáků je tím, čeho chceme při výuce dosáhnout. Pomocí činností, které žáky aktivizují, můžeme cílit na rozvoj kritického myšlení při výuce historie.

První část práce se zabývá teoretickými poznatky autorů, kteří se danými tématy zabývali. Jde o koncept paměti se všemi jejími aspekty, historické myšlení a jeho utváření, psychologický vývoj dítěte, mezigenerační vztahy, mezigenerační učení a metody orální historie s ohledem na všechny jejich úskalí a nástrahy. Vlastní návrh projektu přináší možný postup při realizaci propojení žáků 1. stupně ZŠ a pamětníků. Cíle jsou v první řadě aktivní mezigenerační spolupráce. Následně pak zájem žáků i seniorů o další spolupráci na základě společné besedy a jejich aktivní propojení během besedy, které podpoří i mezigenerační vztahy v rámci vlastní rodiny.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Člověk a jeho svět, historické myšlení, mezigenerační vztahy, mezigenerační učení, pozitivní přístup k seniorům, paměť, projektové vyučování, beseda s pamětníky, orální historie

## ABSTRACT

The aim of the thesis is the support and the development of the relationship among different generations and learning among pupils of younger age and elderly people. Teaching national history in a traditional way brings two main problems. Firstly, children learn history through abstract terms, which they are not acquainted with. It is followed by another problem, when the presentation for pupils is not in detail and they cannot imagine most of the historical situations. Memories of contemporary witnesses can help us to solve these problems, because thanks to these memories pupils can better understand historical situations. Therefore, it is necessary to find and use such a way of teaching history in the current education, which would be interesting for pupils. Such a way would encourage an interest of pupils about history and further education. Thanks to this, they can gain different points of view about the background of their family, the place of birth and also about the Czech history. Inner motivation is what we want to achieve. By using activities which stimulate pupils we can develop critical thinking while teaching history.

The first part of my thesis deals with theoretical knowledge of the authors who concern with the themes of the concept of memory with all its aspects, historical thinking and its development, psychological development of a child, intergenerational relationships, learning among generations and methods of oral history with respect to all their pitfalls. The proposal itself brings a possible technique used for realization of connection between the first stage pupils at elementary schools and contemporary witnesses. The aim is mainly in active intergenerational cooperation followed by an interest of pupils and contemporary witnesses in next cooperation based on discussions and their active connection during discussions, which should also support intergenerational relationships in families.

## KEY WORDS

A man and his world, historical thinking, intergenerational relations, intergenerational learning, positive attitude towards seniors, memory, project teaching, discussion with contemporary witnesses, oral history

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Rámcový vzdělávací program základního vzdělání.....	10
2.1	Věcné učení .....	10
2.2	Klíčové kompetence .....	10
2.3	Obsah a cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.....	11
2.4	Historie a vývoj výuky (vlastivědy) od roku 1989 v ČR.....	13
2.4.1	Společenskovědní vzdělávání .....	15
2.5	Výuka o lidech a společnosti z hlediska plánovaného kurikula v současnosti.....	16
3	Pojetí didaktiky historie v dnešní době .....	18
3.1	Psychologické hledisko - kognitivní vývoj dítěte.....	20
4	Historické myšlení a jeho rozvoj .....	22
5	Paměť .....	24
5.1	Rodinná paměť .....	27
5.2	Paměť individuální a kolektivní .....	28
5.3	Paměť kolektivní - komunikativní a kulturní .....	28
5.4	Místa paměti .....	29
5.5	Zapomínání .....	30
6	Mezigenerační vztahy a učení.....	32
6.1	Generace .....	32
6.2	Mezigenerační kontakty .....	32
6.3	Mezigenerační komunikace a vztahy .....	33
6.4	Mezigenerační učení.....	34
7	Orální historie .....	35
7.1	Definice orální historie .....	35
7.2	Objektivnost orální historie .....	36
7.3	Klady a zápory orální historie .....	37
7.4	Didaktický potenciál vzpomínek pamětníků .....	37
7.5	Úskalí práce s pamětníky.....	38
7.5.1	Jak lze zvládnout citlivá a kontroverzní témata?.....	39
7.6	Metody orální historie .....	40
7.6.1	Prameny osobní povahy .....	40

7.6.2	Interview.....	40
7.6.3	Životní příběh neboli životopisné vyprávění .....	40
7.6.3.1	Chronologický způsob rozhovoru.....	41
7.6.3.2	Strukturovaný způsob životního vyprávění .....	41
7.6.4	Rozhovor s pamětníkem.....	41
8	Didaktické metody při práci s pamětníky .....	43
8.1	Analýza a interpretace vzpomínek pamětníků.....	43
8.2	Analýza a interpretace výsledků učení u žáků.....	44
8.3	Beseda s pamětníky .....	45
8.4	Projektové vyučování .....	46
9	Vlastní návrh didaktického projektu .....	48
9.1	Návrhy dílčích částí projektu „Dětství a mládí v Bakově nad Jizerou“ .....	49
10	Realizace projektu .....	57
10.1	Charakteristika vybrané školy a třídy .....	57
10.2	Charakteristika vybraných pamětnic .....	59
10.3	Popis realizace projektu „Dětství a mládí na Mladoboleslavsku“ .....	59
10.4	Reflexe a hodnocení projektu .....	73
11	Závěr.....	77
12	Seznam použitých informačních zdrojů .....	79
13	Seznam obrázků .....	83
14	Seznam příloh.....	83

# 1 Úvod

Téma diplomové práce mi bylo blízké již od dob mého studia na střední škole a ještě více mě zaujalo v průběhu studia na Univerzitě Karlově. Při teoretické výuce i při praxích na různých fakultních školách, při hospitacích na hodinách pedagogů či mých spolužáků studentů, zvláště pak při mnou vedených hodinách, při kterých jsem měla možnost porovnávat své zkušenosti se zkušenostmi seniorů a zážitky dětí. Ve své rodině jsem již od raného dětství často byla více či méně aktivním posluchačem vyprávění prababičky, která se narodila ještě v Rakousku - Uhersku v roce 1908 a společně s rodinou oslavila i své 100. narozeniny. Do posledních chvil svého života byla vitální a pohyblivou „babičkou“ všem svým pravnoučatům, celý život se živila jako dělnice v automobilovém závodě Liaz, ačkoliv byla vyučena švadlenou. Přestože byla téměř půl století vdovou, nikdy na svůj život nezanevřela a prožila ho naplno. Zemřela v nedožitých 101 letech. Často vyprávěl i její syn, můj dědeček. Nejvíce si pamatovali na období druhé světové války. Dědeček byl v té době ještě dítě, ale i tak mu některé události utkvěly v paměti. Ráda jsem těmto historikám naslouchala a porovnávala je s dnešní dobou. Myslím si, že většina lidí si neumí ani představit, co lidé tehdy prožívali a čemu museli čelit. Jsem přesvědčena, že bychom neměli nikdy zapomenout na jejich osudy a poselství, která nám předávají. Právě tyto chvíle mě přivedly k myšlence, že bych se ráda zabývala ve své práci zlepšením mezigeneračních vztahů a posílením mezigeneračního učení. Hlavním cílem je probuzení a prohloubení zájmu žáků 1. stupně o historii přednášenou lidmi z rodiny i mimo ni. Žáci jsou mnohem zaujatější a pozornější, když mohou být aktivními účastníky ve výuce, není jim podán jen abstraktní výklad, ale mohou sami ovlivnit to, co se chtějí dozvědět a naučit. Využití projektové metody podpoří spolupráci mezi vrstevníky i napříč generacemi při vypracování dílčích částí projektu.

Práce se bude v první části zabývat současnými i minulými vzdělávacími plány, které jsou rámcově sestaveny v RVP ZV, historickým myšlením a jeho utvářením, psychologickým výkladem Jeana Piageta a v neposlední řadě fenoménem paměti, který je pro tuto práci stěžejním tématem. V druhé části budou představeny různé metody práce s pamětníky, blíže pak zvolená metoda projektového vyučování, u které provedu vlastní didaktický návrh. Jedna z dílčích částí projektu, beseda, bude následně realizována ve zvolené školní třídě s několika ochotnými pamětníky.

Stěžejní téma této práce tvoří interakce mezi pamětníky a žáky 5. třídy, která je podpořena osobními prožitky a komunikací v rodině.

Cílem projektu je propojení seniorů a žáků prvního stupně při společných aktivitách, které připravíme společně s vyučující. Ze strany žáků i seniorů je i v dnešní, poměrně otevřené době někdy znát jistá skeptičnost ohledně odlišného chování, mnohá nedorozumění a příkoří způsobují přetrvávající předsudky, nezájem nebo ostych. Ve svém projektu se budu snažit tyto stereotypy alespoň částečně vyvrátit a podpořit spolupráci a učení napříč generacemi, které mezi sebou s příchodem digitální doby více a více ztrácejí kontakty. To, co pro nás může být zcela obyčejné a nezajímavé, je pro ty, kteří to nyní prožívají, naopak přitažlivé a žádané. Proto můžeme zpočátku zvolit lehčí témata, jakými jsou například dějiny každodenního života. Následně se mnohdy otevrou nečekané a netušené možnosti, jak spolupráci dál rozvinout.

## 2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělání

Vlastivěda ve výuce v podobě, jak ji dnes známe, je v České republice definována od roku 2007 v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání* (dále RVP ZV). Tento dokument je platný pro všechny základní školy. Jsou v něm definovány klíčové kompetence, učivo, tematické okruhy a mnoho dalších pojmů, které v praxi určují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělání tak, aby naplňovaly a obsahovaly všechny principy, kterými má být žák vybaven pro další vzdělávání i následující životní etapy. Cílem základního vzdělání je pomoci žákům utvářet a dále rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim dobrý základ všeobecného vzdělání zaměřeného obzvláště na situace blízké jeho životu a na praktické a funkční jednání.

### 2.1 Věcné učení

V dřívějších dobách, kdy výuce přírodních věd nebyla přikládána taková důležitost, jakou mají například matematika a český jazyk, probíhalo vyučování těchto věd pomocí věcného učení. Věcné učení je obsahově totožné se vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět*, čímž je přírodovědné a společenskovední učivo spojeno do jednoho celku. Tato oblast obsahuje témata, která se týkají člověka, rodiny a společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky a další. Podstatnou složkou výuky, která vede k úspěšnému vzdělávání v dané oblasti, je vlastní prožitek žáka, vycházející z konkrétních či modelových situací během výuky. Tehdy si žáci osvojují potřebné dovednosti a způsoby jednání či rozhodování. Velkou měrou k tomu napomáhá osobní příklad učitele. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem je nápomocno v nových životních situacích. Napomáhá to k upevnování pracovních a režimových návyků a v neposlední řadě k začlenění do kolektivu.

### 2.2 Klíčové kompetence

Klíčovými kompetencemi se dle RVP ZV (2016) rozumí soubor vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů podstatných pro osobní rozvoj jedince a k uplatnění každého člena ve společnosti. Pro jejich utváření a rozvoj jsou orientovány veškeré vzdělávací obsahy, aktivity a činnosti, které se ve škole provádí. V RVP ZV (2016) je učivo vnímáno jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které jsou činnostně zaměřeny a které po propojení tvoří předpoklady k získávání a využívání nových schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V základním vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

Ve většině činností nestojí kompetence izolovaně, ale různě se prolínají a doplňují.

V plánovaném projektovém vyučování se nejvíce pracuje na rozvoji občanské kompetence. Cíle této kompetence jsou rovněž definovány v RVP ZV 2016. Na konci základního vzdělávání by měl žák respektovat přesvědčení ostatních lidí a vážit si jejich vnitřních hodnot, být schopen se vcítit do situace druhých lidí a odmítat násilné zacházení, mít v sobě zakotvenou povinnost postavit se bezpráví, psychickému a fyzickému násilí. Dále by si měl být vědom svých práv a povinností v rámci školy i mimo ni a chápat základní principy, na nichž jsou postaveny zákony a společenské normy. Měl by být schopný rozhodovat se zodpovědně podle dané situace, zvláště pak v případě krizových situací. V neposlední řadě by měl mít respekt a úctu k našim tradicím a kulturnímu i historickému dědictví, kladný postoj k umění a aktivní zájem o kulturní dění a sportovní aktivity. Dále by mu mělo záležet na životním prostředí a měl by se k němu chovat s patřičnou úctou, měl by chápat základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, podporovat ochranu zdraví a trvale udržitelný rozvoj společnosti.

### **2.3 Obsah a cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět**

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je dělena do pěti tematických celků. Pro potřeby této diplomové práce jsou zásadní dva okruhy, kterými jsou *Místo, kde žijeme*, neboť v průběhu výzkumné části pracujeme s geografickými dokumenty a fotografiemi, které zasadíme do dějepisného učiva, které se nachází v tematickém okruhu *Lidé a čas*. Edukačním cílem oblastí je znát své okolí, rozšířit si představu o jeho minulosti a slavných rodácích, vzbudit v dětech zájem o minulost a historické události, kulturní bohatství regionu i celé země.

RVP ZV (2016) pracuje s očekávanými výstupy, kterých by měl žák za určitou dobu vzdělávání dosahovat. V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme*, by žák měl na konci 5. ročníku ZŠ umět určit a vysvětlit polohu svého bydliště v rámci oblasti a státu. Měl by být seznámen se základními typy map, s nimiž by měl umět pracovat, orientovat se a vyhledávat

v nich. S ohledem na své vědomosti by měl popsat své okolí z různých hledisek, mimo jiné z historického či politického. V neposlední řadě by se měl orientovat v orgánech státní moci a správy a mít základní povědomí o tom, kdo tyto orgány zastupuje.

V tematickém celku *Lidé a čas* má žák v prvním období umět pojmenovat slavné rodáky, kulturní a historické památky, význačné události ze svého regionu, dokáže uplatnit základní poznatky o sobě a rodině, o činnostech, o lidské společnosti, jejím soužití a zvycích. Na konkrétních situacích porovnává současné reálie s těmi minulými. Zvládá se také orientovat v čase a aplikuje to při řešení situací v běžném životě. Rozlišuje děj v minulé době, v současnosti a budoucnosti.

Po ukončení prvního stupně ZŠ žák umí pracovat s časem a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a jevy. Dále umí vyhledávat informace z dostupných zdrojů (archivů, knihoven, sbírek v muzeích a dalších) pro pochopení minulosti. Dokáže argumentovat, z jakého důvodu jsou některé přírodní, movité či nemovité kulturní památky chráněny. Je dobře orientován v současnosti a zná minulost včetně hlavních reálií i s přihlédnutím na specifika daného regionu a zvládne objasnit historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dní našich dějin.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět svými cíli směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí, konkrétně k přípravě žáka na pochopení mezilidských soužití se všemi pravidly, která se k němu váží. Okruh *Lidé a čas* se pak orientuje na porozumění významným historickým událostem s ohledem na jejich význam pro společnost v minulosti i dnes. Tvoří se prvotní porozumění utváření dějin a děti se učí vnímat, jaký je vývoj věcí v průběhu doby. Ve výuce se postupuje od konkrétního a blízkého (rodina, škola) k obecnějšímu a širšímu (obec) až po nejširší (stát). Jeden z nejvýznamnějších cílů této oblasti je probuzení zájmu dítěte o historii a k péči o památky a artefakty z minulosti. Pomocí samostatného vyhledávání a zkoumání informací se žáci dostávají hlouběji k poznatkům v dané problematice. Hodně se lpí na zjišťování informací o historii z pramenů blízkých žákům, například od rodinných příslušníků či z oblastních kulturních akcí.

Jak uvádí RVP ZV (2016), cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jsou kladeny především na pochopení lidského soužití a pravidel, které se k tomu váží. Tematický okruh *Lidé a čas* se zaměřuje na porozumění historickým událostem, jejich významnosti pro lidi v minulosti i pro dnešní společnost a prvotní porozumění tomu, jak jsou dějiny utvářeny. Žáci se učí všítat si, jak se věci v čase vyvíjejí. Při výuce se postupuje od nejbližšího (rodina, škola) k nejširšímu (obec, stát) a jedním z nejvýznamnějších cílů je vyvolat u žáka zájem o historii. Vyhledávání,

získávání a zkoumání informací je důležitou činností v rámci vzdělávání a opravňuje žáky k hlubšímu vhledu do dané problematiky. Důraz je rovněž kladen na to, aby se žáci dozvídali informace týkající se historie i od rodinných příslušníků, či díky regionálním kulturním událostem.

Při besedách s pamětníky se nám didakticky propojuje více průřezových témat. To je dále rozvinuto v podkapitole o didaktickém potenciálu orální historie ve výuce v kapitole o orální historii.

V následující kapitole se nachází stručné shrnutí historického vývoje vyučování vlastivědy od roku 1989, které s sebou přineslo značné změny a nasměrovalo celé vyučování směrem, kterým se ubíráme doposud.

## **2.4 Historie a vývoj výuky (vlastivědy) od roku 1989 v ČR**

Spilková (2005) ve své publikaci uvádí, že vzhledem k předešlým historickým událostem se po roce 1989 předpokládalo, že školství projde komplexní, dlouhotrvající a postupnou reformou a dojde ke zformulování vzdělávací politiky státu, z níž budou vycházet změny, které se dotknou oblasti vnější i vnitřní školské politiky. Na rozdíl od ekonomické reformy ovšem ta vzdělávací postrádala jednoznačné východisko a ucelenou vizi. Chyběla provázanost jednotlivých kroků a v některých případech si tyto záměry rozporovaly s všeobecně uznávanými vývojovými trendy západoevropského školství (např. restaurování osmiletých gymnázií, a tedy selektivního školského systému). Určitá opatření v první vlně reformy měla dokonce destruktivní účinky (např. likvidace systému dalšího vzdělávání učitelů).

Hned po přelomovém roce a změně režimu je vydáno velké množství odborných textů, přičemž mnohým je vyčítáno podcenění významu teoretických i koncepčních východisek, která by měla transformace přinášet, role pedagogického výzkumu a stanovisek expertů i diskuzí s co nejširší veřejností. Jednou z nejucelenějších studií se dá označit *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, kterou na objednávku MŠMT ČR zpracoval tým Pedagogické fakulty UK v Praze v čele s tehdejší děkanem fakulty J. Kotáskem. V této době vzniklo více projektů od různých expertních skupin, kromě již zmíněného jmenujme jako nejvýznamnější projekty NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola*, projekt skupiny IDEA *Stavební kameny programu IDEA pro české školství* a studie Jednoty českých matematiků a fyziků *Koncepce vzdělávání v České republice*. Nejpřínosnějšími se dle Spilkové (2005) jeví práce týmu okolo J. Kotáska a skupiny NEMES, u nichž nejde o pouhou negaci minulosti, ale přichází se s dalšími návrhy a

možnostmi řešení. Oba zmíněné projekty se shodují v nutnosti, že je potřeba zásadní změna, která by měla obsáhnout celý systém vzdělávání ve všech prvcích. Je nutná změna paradigmatu vzdělávání a velmi podstatná je provázanost vnější a vnitřní reformy. Vnější reforma by měla tvořit podmínky a otevírat možnosti vnitřní reformě, která se děje uvnitř škol v pojetí celého vyučovacího procesu, funkcí a rolí škol, hodnocení a vyučovacího procesu (samotný přístup k žákovi, komunikace, sociální klima ve třídách, metody a formy výuky, apod.)

V průběhu devadesátých let, jak uvádí Spilková (2005), vzniklo několik dalších expertních studií, v roce 1994 pak mimo jiné MŠMT ČR vypracovalo dokument *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. V té době byl dokument pokládán za velmi významný, za jakýsi začátek transformace. Byla zde navržena i pluralita výuky založená na standardech výuky, ke kterým si školy mohou vybrat jeden z programů či navrhnout vlastní. V návaznosti na tento dokument byl roku 1995 veřejnosti představen *Standard základního vzdělávání*, který pojednával o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání. Cíle vzdělávání jsou sepsány v podobě poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáka. Tento dokument vnesl do oblasti vzdělávání v České republice některé nové tendence, například základní mantinely ke vzdělávání pro tehdy decentralizované školství. Na základě navázání na *Standard základního vzdělávání* byly v letech 1996 až 1997 předloženy a schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Jedná se o programy *Obecná a občanská škola*, která vznikla již v předešlých letech, ale prošla testováním na vybraných školách, *Základní škola* a *Národní škola*. Tyto programy nahradily stávající učební osnovy a učební plány a znamenaly velký pokrok oproti tehdejší situaci. V celostátním měřítku se stal nejvíce rozšířeným programem chronologicky druhý vydaný program *Základní škola*, který se svou koncepcí nejvíc přibližoval dosavadním kurikulárním dokumentům. Jako alternativní vzdělávací program byl schválen program *Česká škola waldorfského typu* a vlastní vzdělávací program začali v té době sestavovat propagátoři pedagogického systému Marie Montessori.

Po necelých deseti letech od zásadních politických, ekonomických a společenských změn v roce 1989 přijala vláda usnesení č. 277, v němž přijala a schválila cíle vzdělávací politiky, což se stalo východiskem pro zpracování *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Tímto se MŠMT připojilo k zásadě, že rozvoj školství a ostatních aktivit s ním spojených se podílí na utváření národní vzdělanosti, a toto by se do budoucna mělo

vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky, který byl vyhlášen veřejně v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. *Bílé knihy* (Spilková, 2005).

#### **2.4.1 Společenskovědní vzdělávání**

Jak uvádí Spilková (2005), oproti jiným předmětům je vlastivěda společně s přírodovědou a prvoukou zástupcem tzv. věcných oborů, tedy oborů, které se zabývají popisem a výkladem reálných skutečností ze světa kolem nás. Konkrétně vlastivěda popisuje lidskou společnost a postavení člověka v čase a v prostoru. V případě jiných předmětů jde samozřejmě také o jevy, které reálně existují, ale oproti vlastivědě mají za úkol naučit děti tyto zvláštní formy (například v matematice) funkčně používat v životě.

Ačkoliv se nám dnes zdá jasné, že dítě se do školy chodí „o něčem“ učit, získávat vědomosti pro úspěšné zapojení do života, nejde o myšlenku, která by byla v myslích pedagogů zakotvena již v minulosti, jde o poměrně nové uvědomění. Z toho plyne, že věcné učení oproti jiným předmětům primární školy má nejméně ustálený koncept, který vzhledem k dobové podmíněnosti a četným změnám v koncepci ještě nedoznal jak obsahové, tak ani formální vyhraněnosti, jakou mají ostatní předměty.

V době předosvícenské šlo v tehdejší vzdělávání hlavně o předávání vědomostí. Výklad o „teoretickém obraze“ světa, do kterého lze řadit i výuku vlastivědy, byl předáván žákům s určitým cílem, kterým tehdy bylo vychovávat z dětí přednostně dobré křesťany. To samozřejmě mělo vliv na obsah i formu výuky. S nástupem osvícenství a nástupem procesu modernizace se upouští od lásky k Bohu a hlavním prvkem se stává láska k vlasti, která nyní již prostupuje celým kurikulem.

Celá tehdejší koncepce primárního školství u nás byla výrazně ovlivněna, stejně jako další aspekty života v republice, německy mluvícími zeměmi. Nejinak tomu bylo u vlastivědy. Již pojem vlastivěda (německy Heimatkunde) poprvé použili C. W. Harnisch a F. A. Finger pro nově se utvářející koncept primární školy, v němž by se měly prolínat obsahy různých reálných oborů. V souladu s touto myšlenkou pak vlastivěda nebyla samostatný předmět, ale vyučovací princip, který proniká všemi předměty primární školy. Předmětem se stala až na počátku 20. století. Po první světové válce byla ovlivňována reformní pedagogikou. Učitel měl s dětmi vést dialog, který se opírá o jejich vlastní zájmy a zkušenosti. V průběhu dalšího vývoje kurikula někteří učitelé vyučovali hlavně o regionu, ve kterém se nacházeli. Vystala otázka, zda je vhodné, aby byl region cílem či aby byl výchozím bodem pro poznávání obecnějšího. V letech po druhé světové válce se ponechal obsah učiva beze změn, místo

regionálního pojetí se seskupil do dvou okruhů – příroda a společnost. Toto bylo třeba ukotvit po roce 1989 do kurikula (Spilková, 2005).

## **2.5 Výuka o lidech a společnosti z hlediska plánovaného kurikula v současnosti**

Po roce 1989 byly dle Spilkové (2005) velké snahy o změnu ve výuce vlastivědy a prvouky, které se projevovaly v několika tendencích:

- v důsledku velkých proměn v sociální realitě i ve vědách studujících společnost se projevuje potřeba zachycovat dějiny v celosvětovém měřítku a reagovat na změny v politických mapách;
- nutnost reagovat na zásadní změny v životech lidí u nás v závislosti na politických změnách (například rozpad Československa, integrace do Evropské unie);
- snaha o celkovou humanizaci školy, změnu klimatu ve třídách a reformu metod využívaných ve vyučování, které budou do budoucna opřeny o poznatky z filozofie, sociologie, psychologie a pedagogiky;
- s ohledem na dřívější doby byly iniciovány snahy o překonání zdeformovaného kurikula vlastivědy a prvouky. Kurikulum bylo ovlivněno komunistickou ideologií, kdy byla jednostranná interpretace zákonitostí společnosti z pohledu marxismu, existence tzv. nulového kurikula, tedy toho, o čem se ve škole nesmí mluvit. V ohledu na množství nových úkolů nebyl prostor na řešení otázek a problémů, které věcné učení provázelo již od počátku, což vedlo k menší efektivitě reform.

V první fázi změn se provedla revize osnov a učebnic vlastivědy metodou korektur jednotlivých historických faktů, která byla oproti geografickému učivu v menšině. V důsledku zániku federace se také zmenšila „naše vlast“, tím ubylo tradičně chápaného učení o ní. Po roce 1989 se zásadně rozšířilo historické učivo a došlo k systematičtějšímu pojetí učiva v oblasti občanské výchovy. Poprvé se tyto změny projevily v programu *Obecná škola*; ve stejné době došlo k prodloužení primární školy o jeden rok ze čtyř na pět let a vlastivěda je od té doby vyučována ve 4. a 5. ročníku.

Pokud bychom chtěli porovnat programy *Obecná škola* a *Základní škola*, tak v *Obecné škole* je historické učivo vymezeno podrobněji a zaměřuje se více na politické události. Oproti tomu *Základní škola* požaduje takové historické učivo, které se žákům předkládá jako výuka o běžném životě v daném historickém období. V tomto programu jsou lépe vymezeny cíle

vzdělávání. Ačkoliv v osnovách *Základní školy* je předepsáno, že se postupuje od blízkého ke vzdálenému, sami autoři se toho drží pouze v oblasti zeměpisného učiva. Vlastivěda se tím rozpadá na dvě části, z nichž v jedné se žáci učí zeměpisnému učivu s integrovanou částí občanské výchovy, pak následují kapitoly z českých dějin, přičemž provázání je již zcela na uvážení jednotlivých učitelů.

Rozpory, které se ukazují v organizaci učiva mezi domovědným a reálně předmětovým principem, se zabývá *Obecná škola*. Učivo je uspořádáno v jednotlivých ročnících v principu pohybu od blízkého, známého, k vzdálenému, zároveň ale taky do tematických celků. Systematickou specifikací cílů a obsahů v rámci tematických celků mají žáci teoreticky větší šanci na ucelenější pohled na svět kolem sebe, který již není v závislosti na místních podmínkách.

Někteří autoři vidí problém v neznalosti cílů u pedagogů. Vystává otázka, zda učitelé dokážou porozumět a vybrat podstatná témata, která povedou k naplnění požadovaných kompetencí. Je tu obava, zda nedojde k výuce starých obsahů novějšími didaktickými postupy, protože učitelé jsou spokojeni s nynější koncepcí vlastivědy, založené na zdůrazňovaném vlastenectví s ohledem na znalost „slavné minulosti“. Ve výuce chybí současná společenskovední témata a porozumění demokratickým mechanismům.

V mnohých případech určují učivo vlastivědy na konkrétní škole jejich vybrané učebnice. Ve starších vydáních jsou mnohé události podávány pouze z pohledu Česka a osnovy učebnic se liší od schválených vzdělávacích programů.

S ohledem na výše zmíněné lze jen dodat, že kurikulum je třeba reformovat do té podoby, ve které každá škola najde rovnováhu mezi znalostí minulosti a potřebami současnosti, přičemž klade důraz na hloubku, ne na šíři poznání. Dobré a kvalitní vyučování je takové, které dbá na hloubkové zpracování učiva, porozumění pojmům a budování sítě spojů mezi pojmy a generalizacemi (Spilková, 2005).

### 3 Pojetí didaktiky historie v dnešní době

S ohledem na dějinné události naší novodobé historie si musí být pedagog, který předstupuje před žáky se záměrem předat jim nové fakty, vědom mnoha rizik a nedostatků, které se mohou vyskytnout při nevědomém výkladu daných skutečností. Proto je třeba si uvědomit několik zásadních pravidel a ta pak aplikovat při jakémkoli předávání informací a zvláště při výuce. (Beneš, 2011)

V současné historické kultuře se setkáváme se dvěma základními typy zpráv, mezi nimiž je značný rozdíl – jde o historickou informaci a historický fakt. Historickou informací je zde míněna jakákoli zpráva o určité historické události bez nároku na pravdivost dané výpovědi. Pro její domnělou „dějinnost“ stačí fakt, že je mezi lidmi komunikována. Oproti tomu historickým faktem je informace, která prošla procesem verifikace (neboli ověřením pravdivosti) za pomoci uznaných kritických postupů. Vztah mezi těmito dvěma typy zpráv je složitější, dělí je spíš funkční a sociokulturní hranice než diskursivní. Dle Beneše (2011) se k nám v převážné většině případů dostávají historické informace, u kterých není z různých důvodů možnost jejich verifikace. I když to není vždy možné, je vhodné brát v potaz fakt, že pracovat s neverifikovanou informací musíme obezřetně a tím získat určitý odstup, který nám umožní přemýšlet nad informacemi kriticky.

Dalším nereflektovaným nesouladem v české didaktice je rozdíl mezi didakticko-historickým a popularizačním obrazem historické skutečnosti. Lze říci, že didakticko-historický obraz je obrazem popularizačním, ale je natolik specifický a konkrétní, že je třeba ho vymezit zvlášť. Popularizační obraz slouží jako svébytná jednotka. Tuto jednotku můžeme přirovnat k volné plastice, která funguje sama o sobě, zatímco didakticko-historický obraz lze připodobnit ke skulptuře na průčelí gotické katedrály. Zjednodušeně řečeno i tato skulptura může být vyňata a fungovat jako volná plastika, ale tímto osamostatněním by ztratila velkou část pro sebe dobových, civilizačně a kulturně významových kontextů, které vynětím zanikají a mizí. Tím pádem je jinak interpretována a nabývá jiných rozměrů a významů. Toto se stane v případě, že si nebudeme vědomi jisté kontextuality didakticko-historického obrazu skutečnosti. Oba obrazy ale mají také mnoho společného – jsou určeny žákům, kteří se na tvoření faktických informací nepodíleli, v mnohém operují s emocemi a do jisté míry nahrazují striktní historické či umělecko-historické fakty (Beneš 2011).

Důležitým aspektem v přístupech ke vzdělávání žáků v oblasti historie jsou psychologické výzkumy Jeana Piageta, na základě kterých můžeme lépe posuzovat psychologické možnosti chápání žáků požadovaného stupně vzdělání.

### 3.1 Psychologické hledisko - kognitivní vývoj dítěte

Ženevská škola, kterou založil a vedl Jean Piaget, nahlíží na myšlení dítěte tak, že se utváří z materiální činnosti (manipulace s předměty), ze které se postupně vyvíjí v činnost představovanou a v mladším školním věku nabývá specifických rysů konkrétně operačního myšlení, tím se stává činností vratnou. Dítě v tomto období již chápe relace a nutné vztahy.

Piaget (2014) uvádí čtyři fáze kognitivního vývoje u dětí, z nichž výše zmiňované operační myšlení se začíná projevovat okolo sedmého roku života dítěte. Tyto fáze jsou blíže charakterizovány takto:

- 1) Senzomotorické stadium – toto období začíná narozením a končí přibližně kolem dvou let života dítěte. Dítě v něm odlišuje sebe od objektů, dokáže rozeznat sebe jako aktivního činitele, v průběhu této fáze začíná jednat záměrně. S postupujícím věkem dosahuje vědomí stálosti objektu, i když objekt není přítomen.
- 2) Předoperační stadium – fáze, která u dětí probíhá zpravidla od dvou do sedmi let života. Dítě se učí mluvit a tím užívat jazyk, objekty dokáže popsat slovy a prezentovat své představy, dokáže dle jednoho třídíla rozlišit předměty. Myšlení v tomto období je egocentrické, dítě nezajímají názory druhého člověka.
- 3) Stadium konkrétních operací – období, které v našem školství kopíruje období docházky dítěte na první stupeň základního vzdělávání, což je přibližně mezi sedmi a dvanácti lety. Dítě už dokáže logicky přemýšlet v operacích, objektech či událostech. Již na začátku tohoto období (v šesti letech) dítě chápe stálost počtu, v dalším roce množství a kolem devátého roku života hmotnosti. Předměty dokáže třídit podle různých vlastností a dle daného kritéria je logicky seřadit.
- 4) Stadium formálních operací – poslední ze stádií kognitivního vývoje nastává od dvanácti let dítěte. V tomto období dítě již dokáže myslet logicky o abstraktních faktech a postupuje systematicky při testování hypotéz. Přemýšlí nad abstrakcí, budoucností, ideologickými problémy.

Ve vlastním didaktickém návrhu této diplomové práce jde o mezigenerační učení mezi žáky v končícím stádiu konkrétních operací a seniory, tedy zástupci zralého stáří. Proto je třeba zdůraznit několik faktů z výzkumů J. Piageta (2014). Dítě v tomto období buduje konkrétní operace, které uplatňuje při vzdělávání po nástupu na základní školu i v běžném životě.

U historických témat v českém školství mnohdy chybí bezprostřední materiální činnost, která by žákům pomohla lépe pochopit daná témata a prožít si je tzv. „na vlastní kůži“. S tímto

problémem se setkáváme na školách často. V současné době probíhá snaha o změnu. Proto jsou níže představeny inovativní didaktické postupy, které se stále vyvíjí a přináší nám možnost změnit zažitě výukové metody. Konkrétně kapitoly o objektovém učení a projektové metodě výuky, které vycházejí a vztahují se právě k požadavku materiálního uchopení, jsou nosnou myšlenkou celé změny ve výuce vlastivědy na základních školách.

U žáků mladšího školního věku je ve vlastivědě jako takové kladen velký důraz na vznik a vývoj historického myšlení, které je potřebné k pochopení vlastivědných témat. Z českých autorů se tomuto tématu věnuje Jiránek (1974), který přináší v další kapitole mnoho zajímavých poznatků, které jsou nadčasové, přestože byly sepsány před několika desetiletími.

## 4 Historické myšlení a jeho rozvoj

Dle Jiráňka (1974) je historický čas jedním z klíčových pojmů historické vědy. Historická událost je právě historickou událostí pouze v případě, kdy je zasazena do doby, umístěna do „toku“ času a souvisí s jinými veřejnými událostmi. Věcí veřejnou se rozumí taková událost, která probíhá v makroskupině nebo mezi skupinami a dotýká se velkého množství lidí.

Pro didaktiku počátečního dějepisného vyučování je klíčové, aby žáci chápali jednosměrný „proud“ historických událostí a uměli si je projektovat na časovou osu. Jiránek (1974) obhajoval zařazení historických témat do výuky již v mladším školním věku. Podle něj si dítě svou časovou osu, na kterou dává přímé zkušenosti z veřejných věcí, tvoří již od předškolního věku. Již na začátku školní docházky využívá časových opěrných bodů, nejčastěji jde o „ráno-poledne-večer“ a s tím související správné řazení sledu událostí. S tímto řazením mají děti spojeny různé symboly, kupříkladu vstávání a postýlka. Dále dovedou správně zařadit na časovou osu „včera-dnes-zítřa“.

Pro pochopení systému využívání opěrných bodů u dětí je kromě pořadacích operací nutná další operace, kterou je inkluze. Žák musí chápat, že „ráno-poledne-večer“ jsou části dne, pondělí až neděle jsou dny v týdnu, apod. V matematice tuto operaci žáci často využívají například při operacích s množinami a podmnožinami.

Až v momentě, kdy má dítě vykonstruovanou časovou osu za pomoci intenzivních (kvalitativních) operací, zvládne pochopit kvantifikovanou osu. To znamená, že až tehdy dokáže porozumět letopočtům a datům událostí. Ve výuce se však postupuje opačně, nejprve se učí data a teprve v průběhu doby žáci dosazují ona data do své časové osy.

Pokud uvažujeme o historii jako o sledu historických situací, tak ji musíme vnímat také jako sled předků a potomků. Pro žáky mladšího školního věku je v mnohých případech obtížné chápat tyto genealogické relace nadčasově. Jinak řečeno je pro ně složité uvědomovat si, že každý člověk na světě má např. svého otce (netýká se to pouze konkrétně jich). Zajímavostí v tomto výzkumu dle Jiráňka je, že během pokusu se některé děti, zvláště 2. ročníku a vyšších s relativně vysokou úrovní inteligence, naučily genealogických termínů adekvátně užívat. Je tedy zřejmé, že pro žáky tohoto věku je primární naučit se chápat čas kvalitativně. (Jiránek, 1974, str. 29) Na základě toho pak dokážou metricky určovat věk (letopočty a počet let života) a dokážou genealogicky posuzovat centrované (jich se týkající) i decentrované (otec, syn nepatřící do jeho rodiny).

Pro správnou odpověď na otázku týkající se genealogie rodiny je podstatné, jak je otázka formulovaná. Měla by rozvíjet operační myšlení dětí a učitel by měl otázku pokládat s vědomím, že ji žáci možná pochopí jinak. Při výuce genealogie se zpravidla klade důraz na genealogický strom, ve kterém se děti mají naučit číst. Opět je tu ale riziko, že jej děti budou číst pouze mechanicky a nedokážou si ho propojit se svou osobní zkušeností a následně promítnout do operačního schématu, jakým je právě genealogický strom.

Porozumění dějepisu obnáší kromě chápání historického času také znalost mnoha pojmů a vztahů, s nimiž se pracuje při výkladu historických faktů.

Jak uvádí Jiránek (1974), výuka historie na základní škole má v žácích rozvíjet eticko-politické postoje k historickému vývoji lidstva, k minulosti vlastního národa a k vlastní úloze žáka ve společnosti budující stát. Při pokusu se dvěma hrdiny, kterými zde modelově byli Prométheus a Schweitzer, kteří byli zasazeni do svého prostředí a zakusili psychického i fyzického trápení, aby ulehčili utrpení cizím lidem (Jiránek, 1974, str. 53-63), vyšlo najevo, že žáci jsou schopni citově prožívat dramatické události, i když zcela nechápou věcný obsah či abstraktní ideu, se kterou je jim příběh předkládán. Mnohdy tedy „chápu“ citově mnohem dříve, než by se očekávalo a než jsou vůbec schopni interpretovat nejpodstatnější části příběhu. Mnohdy vynechávají to špatné či drastické v příběhu a vyzdvihují to dobré. Žáci ve výše uvedeném výzkumu Jiránka (1974, str. 53-63) dostali za úkol vybrat si preferovaný příběh, což podle individuálně volených kritérií udělali. Zajímavé je zjištění, že nejhlubší prožitek z preferovaného příběhu měli ti žáci, kteří byli jak dojatí jeho kladnými a uvolňujícími momenty, tak otřesení hrůzným utrpením hrdiny, případně lidí, pro něž se hrdina obětoval.

Z výše zmíněného lze vyvodit, že žáci různých ročníků ZŠ jsou schopni vnímat a citově prožívat vyprávění o různých skutečích osob v historickém kontextu. S těmito indiciemi můžeme tvořit takové didaktické materiály, které budou přizpůsobeny možnostem žáků, ale nebudou je podceňovat, jak tomu mnohdy v minulosti bylo.

Současně s historickým myšlením, které rozvíjíme u žáků, je podstatným aspektem pro návrh didaktického projektu znalost specifík paměti. Paměť je potřebná pro výklad vzpomínek, o které půjde především během hlavní části projektu při besedě s pamětníky. Proto je třeba si všechny aspekty paměti zmapovat pro správný návrh a postup se žáky.

## 5 Paměť

*„Paměť je specifický způsob vztahování se k minulosti, ať už na úrovni jednotlivce, nebo sociální skupiny, který ve vztahu k naší přítomnosti i budoucnosti utváří naši společnou identitu“*

Havlůjová, Najbert a kol., 2014

Při práci s pamětníky je naším úkolem pátrat v paměti osob, které jsou svědky námi zkoumaných událostí. Paměť je ovšem velmi široký pojem nahlížitelný z mnoha stran, ve výsledku ji však nelze jednoznačně definovat a interpretovat. Při základním dělení pracujeme s pamětí individuální (vzpomínky, které se vybavují konkrétnímu jedinci) a kolektivní, přičemž obě jsou vzájemně podmíněné, propojené, což se projevuje jako velmi podstatný aspekt i z pohledu orální historie. Nelze očekávat funkčnost individuální paměti bez návaznosti na probíhající rozpomínání. To jí totiž vnějšími podněty dává nekončící pohyb a dynamiku, které přispívají k neutuchajícímu přeměňování a přeskupování myšlenek. Vzhledem k tomu není možno paměť srovnávat s jasným obrazem nebo „škatulkami“ plnými vjemů. Paměť se vyvíjí zároveň s dalšími životními zkušenostmi, tvaruje se, ovlivňují ji emoce jedince. Pokud bereme jednotlivce z pohledu „biologicko-psychologického“, lze rozdělit paměť do několika stupňů:

- paměť krátkodobá - jinak též paměť operační, která je popsána jako uchování podnětů cca 20 sekund a její aktivace je podmíněna pozorností dotyčného.
- paměť střednědobá - zachycuje informaci na přibližně 20 minut, pokud se tato informace nepřipomene, časem vymizí.
- paměť dlouhodobá zahrnuje dva druhy: paměť epizodická - ukládá prožité události v určitém místě a čase (např. složení maturity); a paměť sémantická (obecné znalosti a skutečnosti: např.: kdo byl T. G. Masaryk).

Kolektivní paměť je předávána slovně, a proto je nekonzistentní a proměnlivá, bez přenosového média – paměti jednotlivců – zaniká. S individuální pamětí pracujeme a zpracováváme ji do větších celků, kdy každý jednotlivec vypráví svou verzi, která je subjektivní vzhledem k prožitkům a emocím spojeným s danou událostí. Pro veřejnost se však předává a opakuje pouze to, co je konsenzuální. Kolektivní paměť skupiny je pak to, „co je pamětem jeho členů společné, to je jistě sociálně podmíněno a má tedy smysl. Sem patří i společné obrazy, hodnoty, normy, jednání a vzájemná komunikace“. Každý jedinec se může

začleňovat do více skupin dle pohlaví, věku, profese (například v rámci školní třídy či pracovního kolektivu, v rámci volnočasových zálib). Vašíček, Mayerová, 2008, s. 12

K existenci paměti patří také zapomínání, které v kolektivní paměti nastává, pokud není vzpomínka všeobecně přijímána, nikdo ji neopakuje a časem zaniká. Naopak je pamatováno na to, co má své opodstatnění a často se to opakuje. Nejvíce se uchovávají vzpomínky vyhovující možnostem ústního předání. Preferují se příběhy, naopak deskriptivní popis je upozadován. Upřednostňuje se kvalita před kvantitou a typické před jedinečným, a tedy odlišným. Z jednotlivých, individuálně procitěných a podaných sdělení se postupem času utváří ustálené „velké vyprávění“, které sdílí celá skupina a jeho změna může být pouze velmi pozvolná. Autoři výše zmíněné publikace Vašíček a Mayerová k tomu uvádějí: "Selektivita paměti není ničím jiným než schopností vyjádřit smysl prostřednictvím představ, symbolů, pojmů, které dovolují sociální skupině uspořádat přítomnost."

Možné nástrahy selektivity paměti lze popsat v několika bodech (Kusá, 1995):

- Selektivnost paměti z hlediska dnešních zájmů: v každém vyprávění, které je reprodukcí minulosti z dnešního pohledu, musíme počítat s faktem, že se prolínají současné a minulé postoje jedince.
- Selektce privátního jako z historického hlediska nepodstatného: pamětník se pod vlivem vědomosti o „velkých“ a „malých“ dějinách staví do pozice nepodstatného svědka a sděluje pouze ony zážitky, které se jemu zdají podstatné.
- Výběrovost pod vlivem většinové kolektivní paměti.
- Selektce a potřeba sebeúcty: při vyprávění dochází k bilancování životních osudů, kdy lidé odhalují své hodnoty a postoje.
- Pollyanin princip: zde je řeč o principu selektce paměti, který je pojmenován dle hlavní postavy z románů Eleanor H. Porterové, který je vystaven na faktu, že mozek člověka vytěšňuje v rámci psychohygieny negativní či traumatizující zážitky ze života.
- Selektce a příběh charakteru: částečně navazuje na již zmíněnou potřebu sebeúcty, kdy se vyprávějící pasuje do pozice, ve které se sám vidí, případně chtěl by být viděn okolím. Snaha tazatele považovat vše z úst vzpomínajícího za pravdivé je nutno brát jako fakticky poměrně nepřesné.

Dalším bodem, který musíme zmínit, je zkreslování vzpomínek. Každá situace se nám s odstupem času vybavuje individuálně a může být ovlivněná. Mění se jejich kvalita i

vyznění. Dle amerického sociologa Daniela Schacter, kterého citují ve své publikaci Vaněk, Mücke a Pelikánová (2007), lze tento jev rozdělit na základě možností, proč se tomu tak děje:

- Zkreslování opodstatněné posuzováním minulosti současným pohledem.
- Zkreslování z retrospektivy (pracujeme se situací na základě znalosti výsledků oné události a máme pocit, že jsme tím pádem finální vyústění předpokládali správně předtím, než nám to bylo potvrzeno).
- Egocentrické zkreslování je velmi obvyklé při výkladu životního příběhu, člověk vnímá a následně předkládá události svými očima, svým vlastním „JÁ“, z toho pak plyne i podstatně větší důvěra ve vlastní paměť než v názory ostatních a v objektivní reflexi.

Odlíšnými případy, se kterými se může tazatel při práci se vzpomínajícím setkat, jsou ticho a tabuizovaná témata. Chvilé, kdy vzpomínající jedinec mlčí a z nějakého důvodu nechce na dané téma hovořit, či je pro něj téma zcela tabu. Zpravidla zůstávají stranou informace o rodinných životech a vztazích, zvláště pak „společensky neakceptovatelné“ rysy, jednání a chování, ať už přímo dotazovaného nebo někoho z jeho blízkých. Narátor (dotazovaný) nerad mluví také o svých potomcích a jejich profesních cestách, o svém intimním životě. Velice záleží na osobě tazatele, zda se dokáže empaticky vcítit do osoby dotazované, jemně ji dokáže rozmluvit, ale nebude jí přitom tlačit do míst, která jsou jí nepříjemná. V kontextu soudobých dějin se z hlediska historického můžeme s tichem a mlčením setkat v návaznosti na určité životní zkušenosti, které vzpomínajícího traumatizovaly (často ne vlastní vinou), kterými byl nucen projít (např. výslechy, mučení, perzekuce ze strany režimu, nucené práce apod.), případně témata, která narátor subjektivně vyhodnotí jako nedostatečně důležitá pro debatu, případně „nehodná debaty“ – dotazovaný sám se za své činy stydí a nechce je připouštět (kupříkladu aktivní členství a činnost v politických stranách a sdruženích, kolaborace s režimem, neetické a protiprávní jednání). Ticho nastává ve chvílích, kdy se dotazovaný při svém vypravování dostane k citlivým tématům nezáměrně, případně při tazatelově přímé otázce. Zde se dotýká „třinácté komnaty“ pamětníka. Narátor zpravidla reaguje odmítavě nebo velmi diplomaticky.

Během řešení těchto problémů a úskalí, která vyplývají z různosti pamětníků, musí být tento aspekt plně zohledňován. Současně s tím je nutno uvážit, nakolik mohou paměťové schopnosti pamětníka ovlivňovat ony aspekty a nakolik on sám se svými vlastními vzpomínkami manipuluje, ať už záměrně či nevědomky.

Dle Mayerové a Vašíčka lze výstižně popsat vztah dějin a paměti tak, že se paměť v dnešní době opírá o informace z individuální zkušenosti, pak o fakta z doslechu či četby a v neposlední řadě o informace získané ve škole a v médiích.

## **5.1 Rodinná paměť**

Ke konkrétnějšímu vymezení vztahu mezi pamětí a dějepisem je v tomto případě využita rodinná paměť, která má dle pedagogů i psychologů značný edukativní přínos. Tím hlavním, v čem pedagogové vidí velký přínos pro žáky při zařazování vzpomínek do výuky je to, že se tím utváří plastičtější obraz historie, který jim je zprostředkován s autentickými zážitky a emocemi. Žák si k takto vyložené historii vytváří důvěrnější vztah. Díky metodě práce s pamětníky se prohlubují také mezigenerační vztahy a tvoří se pozitivní lidské vzory, vzorce chování a v neposlední řadě kritický přístup k oficiální paměti a imunita vůči manipulaci. Havlůjová, Najbert, 2014, str. 9

Ačkoliv jde o velmi přínosnou formu výuky, není možné vnímat pamětníka v roli studnice historických informací jako jedinou správnou možnost, je to naopak velmi diskutabilní a jde spíše o výpověď z prožívání. Snažíme se nabídnout pohled z různých perspektiv, jít do hloubky a doplňovat informace z dalších zdrojů. Jde o první z důvodů, proč bývá pamětník jako zdroj informací o minulosti využíván spíše sporadicky. Lze nalézt další důvody, proč tomu tak je, nejvíce převažujícím je případný konflikt. Tedy že dojde ke střetu mezi globálním, oficiálním výkladem historie a subjektivním podáním příběhů z pohledu pamětníků, což by mohlo vést ke vtažení si celého pohledu do osobní roviny a může dojít ke konfliktům, kupříkladu k odsuzování či nepochopení lidí z různých generací. Mnozí pedagogové ale i tak upřednostňují práci s nejednoznačnými tématy před těmi jasnými. Ke konfrontacím dochází velmi často v celém životě žáků, kdy jim historické vědomí neutváří školní výklad, ale také média (TV, rádio, noviny), internet a rodinné prostředí. Pro žáky tím vyvstává přirozená otázka, který výklad je ten „správný“. Naším úkolem je vést žáky ke schopnosti neuvážovat o situaci černobíle, kdy dle mnohdy subjektivního výkladu vnímáme jednu stranu jako špatnou a druhou jako ryze dobrou, ale vedeme je k nahlížení na situaci z různých hledisek, k pochopení, proč se kupříkladu někdo zachoval tak, jak by se sám žák podle svého názoru nezachoval. Otevírá se velká škála možností, proč, z jaké pozice na situaci jedinec nahlížel a zda to dělal pro sebe či pro ostatní. Dalším výrazným mezníkem jsou rozdíly mezi pamětí individuální, kdy si k tomu každý přidá právě onen svůj pohled, a pamětí kolektivní, která je pamětí skupiny lidí. Ta se tvoří v průběhu času a ovlivňují ji různé vlivy, které jsou popsány v následující kapitole.

## **5.2 Paměť individuální a kolektivní**

Rozhodujícími okolnostmi při vybavování si vzpomínek jsou naše nynější představy a názory na to, co z minulosti hodnotíme jako přínosné a významné. Prvním, kdo poukázal na důležitou roli současných sociálních rámců paměti, je francouzský sociolog Maurice Halbwachs, který poukazuje na důležitost zasazení vzpomínky do sociálního rámce, vzpomínka se tím ukotví v časoprostoru a taktéž určuje důležitost oné situace. Podle tohoto autora může individuální paměť existovat jen proto, že existuje paměť kolektivní, protože rozhodujícím prvkem pro zapamatování je, že jedinec sdílí své vzpomínky s konkrétní skupinou osob – ať už je to rodina či sociální třída, etnická skupina. Společné sdílení vzpomínek propojuje členy takové skupiny, překlene napětí při individuálnosti vzpomínek a pomáhá se socializací. Kolektivní paměť se díky tomu stává velmi významnou sociální vazbou mezi lidmi.

Koncept výše zmíněného sociologa objasňuje také proces zapominání, který je možný v případě, že se sociální skupina různě proměňuje či zanikne.

V souvislosti s konceptem individuální a kolektivní paměti se objevuje koncept rozlišení kolektivní paměti na paměť komunikativní a kulturní, přičemž oba koncepty vycházejí z Halbwachsova chápání paměti jako sociálně podmíněného fenoménu (Havlůjová, Najbert, 2014, str. 15). Autory konceptů jsou manželé Assmannovi.

## **5.3 Paměť kolektivní - komunikativní a kulturní**

Jan Assmann do komunikativní paměti řadí vzpomínky na nedávnou minulost, které jsou funkční pouze v případě, kdy je člověk aktivně sdílí se svými vrstevníky. Díky tomu zasahuje přibližně 80 let a dvě až tři generace lidí. S jejich smrtí zaniká.

Každý vnímá svou vzpomínku ze svého subjektivního hlediska, tím pádem přirozeně vzniká pluralita pamětí, při níž současníci vypravují svou „živou“ minulost každý jinak.

Kulturní paměť se oproti tomu dle Assmanna začíná utvářet tehdy, když komunikativní paměť zaniká. Dostávají se do ní obsahy, které se již přestaly přetvářet vlivem oné komunikativní paměti. Zaznamenávají se významné či osudové body v poměrně vzdálené minulosti, události, které se zdají nepodstatné, se nepřipomínají a postupně upadají v zapomnění. Nejde ale o zcela statickou paměť, i ona je ovlivňována různými nově získanými informacemi a skupinami lidí, které na to různě nahlíží. Utváření kulturní paměti

napomáhají oficiální texty, historické filmy, beletrie, odborné a popularizující testy a v neposlední řadě i výuka dějepisu.

Při různých výkladech a výuce dějin musíme myslet na to, že lze historii využívat (a zneužívat) jako propagandu pro svůj záměr. Připomínání a interpretace jistého výrazného historického momentu nazýváme *politikou paměti*.

#### **5.4 Místa paměti**

Jak uvádí Jan Assmann, kulturní paměť se soustřeďuje kolem velmi omezeného souboru pro společnost významných témat. Na základě těchto poznatků a v souvislosti s výzkumem nacionalismu se této problematice začal věnovat již v 80. letech 20. století francouzský historik Pierre Nora, který přichází s pojmem *místa paměti*. Dle autora jsou ona místa nosiči zvláště ceněných skutečností o historii, z nichž se utváří symboly, díky kterým se pak společnost definuje. Pro konkrétnější představu můžeme jmenovat místa paměti v českých dějinách, kterými jsou například celé epochy (národní obrození), významné osobnosti (T. G. Masaryk) či události. (Havlůjová, Najbert, 2014, str. 18)

Pojem *místa paměti* lze použít jak ve výše uvedeném významu, kdy je jím myšleno ono období či osoby, tak jako geograficky lokalizovatelné místo, k němuž se váže historická událost. V tomto případě jde mnohdy o místa, kde je dnes již zaniklá vesnice či jiné pozůstatky po lidském působení, chátrající budovy či dodnes fungující místa, jakými jsou například pomníky či poutní místa. Pomníky mají i ve svém názvu „pomni“, tedy pamatuj, což dává najevo, že lidé mají potřebu některé historické milníky kolektivně připomínat.

Přesnější rozlišování vede ke konkretizaci a zavádí se tedy ještě dva pojmy, kterými jsou *paměť míst* a *paměť věcí*. Při rekonstrukci minulosti můžeme u paměti věcí využít metody tzv. objektového učení, které je osvědčené a zakládá se na interakci s danými předměty či na vlastní objevitelské či badatelské činnosti. (Havlůjová, Najbert, 2014, str. 20). Při bádání v rodinné historii lze zkoumat i zdánlivě obyčejné předměty, které v pamětníkovi mohou probudit různé vzpomínky. Na základě těchto předmětů se žákům lépe učí o naší minulosti, na základě hmatatelných předmětů a objektů se mohou lépe vžít do atmosféry té doby, což je příhodné pro využití v praktické části.

Pro naši výzkumnou práci je metoda objektového učení a pojmy paměť míst a věcí nosným prvkem, který využijeme v praktické části této práce.

## 5.5 Zapomínání

Se vzpomínáním úzce souvisí proces zapomínání. Vycházíme z diskuze v časopisu *Memory studies* z roku 2008 mezi sociálním antropologem P. Connertonem a klinickými psycholožkami I. Wesselovou a M. Mouldsovou, která se zabývá otázkou kolektivního zapomínání. Podle Paula Connertona nevnímáme ony dva podstatné paměťové procesy neutrálně. Na jedné straně zapamatování, které je vnímáno pozitivně, jako ctnost dané osoby, na druhé straně zapomínání považujeme za selhání.

Dle Connertona však zapomínání nemusí být nutně špatné, v čemž s ním Wesselová a Mouldsová souhlasí. Uvádějí, že zapomínání je funkčním způsobem k vypořádání myslí s přílivem informací a podnětů, které by mysl jinak zahltily. Autorky ovšem nesouhlasí s dalším tvrzením Connertona, že (kolektivní) zapomínání označuje rozmanité fenomény, které lze významově roztrždit do sedmi skupin. Jejich výroky podložené psychologickými studii navrhuji chápat kolektivní zapomínání jako obecný princip, který funguje v rámci strukturovaného systému kulturní paměti. Níže zmíněným typům, které si představíme, pak dodaly nové uspořádání.

Paul Connerton (2008) charakterizoval těchto sedm „typů“ zapomínání, které si odvodil z historických příkladů:

- 1) Násilné vymazávání paměti – v tomto případě jde o likvidace pomníků, účelové výklady zákonů apod.
- 2) Nařízené zapomenutí – jinými slovy tzv. tlustá čára za minulostí, nařízená státní mocí po mocenských změnách a převratech v zemi, která by měla nastolit nuceně a rychle mír
- 3) Zapomenutí jako součást procesu tvorby nové identity – v soukromé sféře lze vidět například na záměrné likvidaci společných fotografií po rozvodu dvojice či v širším spektru například při rozmachu „nového“ jazyka
- 4) Strukturální amnézie – lze popsat například jako genealogické „mizení“ členů rodiny ze sociálně méně důležité sféry
- 5) Zapomínání jako anulování – například ukládání přístupných materiálů do archivů a tím zhoršení jejich dostupnosti pro další bádání
- 6) Zapomínání jako plánované zastarávání – nejčastěji se týká inovací, které ve skutečnosti předbíhají reálnou životnost výrobku, pro který jsou určeny

7) Ponižující mlčení – tabuizování určitých témat v dějinách, například jaké bylo utrpení civilního obyvatelstva Německa při odsunech na jaře 1945

Dle citovaných psychologek je v bodech 1, 2, 3, 4 a 7 společným znakem utváření a udržování skupinové identity ve vztahu k minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Realizuje se to skrz přepisování, výběr toho vhodného k uchování a volbu směru, kterým se bude směřovat pro zachování (nové) identity. Ve zbylých bodech 5 a 6 jde o způsoby zvládnutí záplavy informací. Pouze výjimečné okamžiky, které nejdou v souladu se směřováním celé skupiny, nejsou pouze účelově přijímány, ale jsou zaznamenávány v trvalejší formě do kolektivní paměťové databáze.

V současnosti se v psychologii jen zřídka kdy hovoří o zapomínání jako o konečném a neměnném stavu ztráty paměti. Zapomínání nepopisuje a neznačí ztrátu informací, ale rozdílně rozsáhlé selhávání systému jejich vybavování, případně jejich více či méně dočasnou blokadu. Závěrem autorky přináší myšlenku k zamyšlení, zda jde při násilném potlačování paměti či záměrné likvidaci zdrojů a pramenů o totální ztrátu, či zda je kulturní paměť částečně elastická.

Dle výše uvedených informací je jasné, že bez paměti by nebylo možné uskutečnit zvolenou formu výuky, o které bude více napsáno v dalších kapitolách. V té nadcházející jsou popsány mezigenerační vztahy, které jsou podstatným dílčím cílem v cestě za získáváním vzpomínek od pamětníků oné doby.

Právě posilování mezigeneračních vztahů je přínosným aspektem celé práce, pokud bychom nechtěli diskutovat a získávat nové poznatky, tak bychom se ochudili o životní moudrost pamětníků, z nichž, pokud budeme brát věkové rozpětí mezi sedmdesáti a devadesáti let věku, většina zažila útrapy druhé světové války, změny režimů a další vývoj v republice i ve světě, který formoval jejich osobní i pracovní životy.

## 6 Mezigenerační vztahy a učení

### 6.1 Generace

Co je to vlastně generace? Pod tímto pojmem se dle Velkého sociologického slovníku (1996) ukrývá sociálně diferencovaná skupina lidí, která je spojena dobově podmíněným stylem myšlení a jednání. Tito lidé prožívají podstatná období svého života a socializace v identických historických a kulturních podmínkách. Trvání generace je obvykle třicet let, pojí se s úvahou o prvních třiceti letech života jako o období učení, dalších třiceti letech života jako o době plné kreativity a posledních třicet let života je vnímáno jako období, kdy se opouští veřejný život. Takto lze dle Rabušicové (2011) popsat generace kvantitativně. Oproti tomu je podstatnější kvalitativní vymezení, v němž je popsáno mezigenerační zasazení, tedy participace na společných osudech, jsou uvedeny generační souvislosti, to znamená sociální i duchovní obsahy, které vytvářejí spojení mezi jednotlivci a v neposlední řadě spjatost generace v prožitcích, tedy jakási generační jednota.

### 6.2 Mezigenerační kontakty

Oproti dřívějším dobám se dnes lidé dožívají vyššího věku. Lidé sdílejí s ostatními lidmi své generace a s odlišnými generacemi více společných let. Díky tomu se otevírá větší prostor pro kontakty uvnitř generace i mezi generacemi, mohou se konat různá setkání s interakcemi všeho druhu. Jak uvádí Rabušicová (2011), spojování cest mezi generacemi je všeobecně považováno za slábnoucí, vede k tomu předpoklad, že se lidé cítí lépe, pokud se mohou socializovat se svými vrstevníky. Podle předpokladů mají větší užitek a potěšení z vnitrogeneračních interakcí. Tomuto zažitému stigmatu napomáhají i obecné společenské předpoklady, které zdůrazňují chronologický věk jako základ toho, co by člověk měl v dané životní fázi dělat, jaké by měl mít cíle a co by se dle předpokladů již hodilo pro mladší jedince. Tyto okolnosti se pak promítají jak do soukromého, tak do pracovního života.

Oproti tomu se dle Rabušicové (2011) objevují názory, které výše uvedené skutečnosti popírají a dokládají opak. Ukazují výhody společenské mobility, jaká v dnešní době je a která umožňuje rodinám a komunitám nacházet nové způsoby, jak posilnit mezigenerační vztahy. Z výzkumu Reisinga a Feese (2007), který provedli na příkladu starších osob, kteří jako dobrovolníci pracovali s dětmi, vyplývá, že tyto mezigenerační interakce dávaly smysl jejich životům, vedly k pocitům užitečnosti a přispění do společnosti. Další důležité aspekty, které vplynuly z výzkumu, jsou pro seniory také velmi podstatné. Senioři zůstávají díky těmto

interakcím fyzicky i mentálně aktivní, odvádí to pozornost od jejich vlastních problémů a nepřemýšlejí nad nimi tak často. Práce s dětmi přináší pocit mladosti, vzájemný kontakt mění náhled na mládež obecně. Podle autorů celý projekt senioři vnímali velmi pozitivně a prokazovali velkou vděčnost za onu zkušenost, tento typ mezigeneračních vztahů napomáhá k aktivnímu a úspěšnému stárnutí.

### **6.3 Mezigenerační komunikace a vztahy**

Mezigenerační komunikace může být, jak je uvedeno v předchozím odstavci, velmi přínosná pro všechny strany. Je třeba si však uvědomit, že mezi lidmi různých věků vznikají rozdíly, které jsou způsobeny jejich fyzickými, kognitivními a psychosociálními charakteristikami, stejně tak jejich rozdílnými postoji, které vyplývají z rozdílných životních zkušeností na základě odlišných historických kontextů a které tvoří osobní identitu jedince. Současně s osobní identitou je dle Rabušicové (2011) pro mezigenerační komunikaci a vztahy potřebná také sociální identita. Tu tvoří vědomí příslušnosti ke konkrétní sociální skupině v kombinaci s pocity, které z této příslušnosti vyplývají. Příslušnost k dané skupině významně formuje naše postoje a komunikaci s jinými skupinami včetně těch, které se liší věkem či generací. Objevuje se obecná tendence zdůrazňovat ty atributy, které jsou přičítány naší generaci. Stejně stereotypně je pak nahlíženo na příslušníky jiné generace, ačkoliv oni na sebe nahlízejí subjektivně jinak. Mezigenerační komunikace se tedy ukazuje jako důležitý prostředek k tomu, aby spolu lidé v různém věku vzájemně komunikovali a překonávali tak zažitá generační stereotypy a kategorizace. Dle Williamse a Nussbauma (2001) je tato okolnost zvláště důležitá pro mladší generace, u které se projevuje tendence záměrně se vyhýbat interakcím se staršími lidmi, neboť jsou tím konfrontováni se skutečností, že postupem času k této generaci taky přejdou.

Ačkoliv jsou mezigenerační vztahy v mnohém ovlivněny proměnami dnešní společnosti, které přináší modernizace, nelze dle Rabušicové (2011) říci, že jsou univerzálně oslabovány. Je tomu právě naopak, i v dnešní době vztahy mezi generacemi zůstávají silné, v nových podmínkách jsou projevovány jinými způsoby.

## 6.4 Mezigenerační učení

Mezigenerační učení, jak uvádí ve své publikaci Rabušicová (2011), je definováno jako proces, díky němuž získávají jedinci napříč věkem dovednosti a znalosti, stejně tak postoje a hodnoty, ze svých každodenních zkušeností, ze všech pro ně dostupných zdrojů a různými způsoby v jejich vlastních světech. Sociální vědění bývalo přenášeno ze starších k mladším osobám tisíci různými způsoby. První mezigenerační učení probíhá v rodině, kdy se dítě učí zprvu pozorováním a napodobováním starších, zkušenějších lidí. Nejde o učení ve smyslu toho, že po skončení vzdělávacích procesů se již nic neučíme, naopak toto učení probíhá celoživotně ve všech aspektech lidského žití. Z hlediska obvyklých kategorií učení můžeme mezigenerační učení vymezit jako učení záměrné i nezáměrné, vědomé i nevědomé, dále jako senzomotorické, verbálně kognitivní či sociální, jako celoživotní či všeživotní, pak také jako převážně neformální a informální. Může jít o učení mezi dvěma generacemi jdoucími za sebou, stejně tak mezi generacemi ob jednu (například učení mezi prarodiči a vnoučaty).

Všechny zvědavé děti asi někdy přišly za svými rodiči či prarodiči a chtěly zodpovědět různé otázky, proč, co, jak, kdy a kde se děje. Tyto lidské interakce jsou nejen zdrojem určitého poznání, ale také prohloubení vztahů mezi lidmi různých generací.

## 7 Orální historie

V dnešní době, kdy probíhá velká globalizace a digitalizace všeho kolem nás, dochází k ochuzování se o různá specifika jednotlivých regionů, náboženství, ras či národností. Vaněk, Mücke, Pelikánová (2007) vnímají jako jeden z důsledků globalizace tzv. regionalizaci. Vlivem globalizace a kulturní unifikace se ve společnosti začal znovu objevovat zájem o místní specifika. V této době se paradoxně obrací zájem na jednotlivce, aby tím došlo k vyvážení probíhajícího unifikačního procesu. Velkým přínosem orální historie se ukazuje snaha, aby nezanikl hlas a osud jednotlivců, nejedná se o jejich hodnocení, ale o zaznamenávání jejich příběhu a snahu pochopit jejich činy, život a názory. Pro potřeby této diplomové práce bude níže popsána metoda orální historie a její přednosti, problémy a rizika, stejně tomu bude u metody besedy s pamětníky. Se znalostmi teoretických poznatků těchto forem práce se bude dále pracovat v samotném návrhu didaktické činnosti a při realizace.

### 7.1 Definice orální historie

Pokud bychom se spokojili s laickým vysvětlením, pak lze orální historii označit jako obraz (lidské) minulosti, který je popsán vlastními slovy konkrétního jedince. Dále lze orální historii definovat jako obrazy dění v minulosti, které si lidé vzájemně předávají pomocí mluveného slova.

*„Jedná se o řadu 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 dané události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, či osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně.“*

(Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, str. 11).

Několik zásad a charakteristik metod orální historie, které jsou obecně platné v badatelské činnosti:

- Zpravidla jde o nahrávaný rozhovor, kdy přichází otázka a v reakci na ní odpověď
- rozhovor je veden tazatelem, který je alespoň obecně informovaný o životě a osobnosti dotazovaného

- dotazovaný musí být informovaný o tématu, o které tazatelé hlavně jde – dotazovaný vypráví své vlastní dojmy, životní zkušenosti a názory na předem určené téma
- získaný rozhovor se stává zdrojem pro další badatele v budoucnu

V případě využití metody rozhovoru s pamětníkem nejsou všechny výše zmíněné body využívány.

Orální historii lze vnímat jako poměrně novou vědní disciplínu či jako kvalitativní metodu výzkumu, která je vnímána a charakterizována svým demokratizujícím pojetím dějin. Oproti odlišným přístupům je zde vidět snaha „dát slovo“ opomíjeným a vynechávaným (tzv. bezdějinným) vrstvám společnosti, více promítá tzv. malé dějiny a konkrétní zážitky, dává prostor rozměrům každodennosti.

Kvalitativní výzkum se dá charakterizovat jako bádání, ve kterém se výpověď konkrétního člověka bere jako vlastní poznávací hodnota, není zde snaha o zobecňování pomocí zobecňujících postupů do větších celků. V kvalitativním výzkumu je stěžejní respekt ke každému člověku, který je ochotný se podílet na bádání. Zásadní je zároveň komparace, díky které badatel neabsolutizuje na základě jedné výpovědi celou skutečnost. Nejobjektivnějším způsobem výzkumu je využití kvalitativních i kvantitativních metod.

## **7.2 Objektivnost orální historie**

Ačkoliv se badatel vždy snaží o objektivní výsledek bádání, vzhledem k rozličnému výběru pramenů a orálnímu způsobu výkladu dějin se na orální historii stále nahlíží jako na subjektivní verzi dějin. V dnešní době je již také brán v potaz, avšak musíme pracovat s vědomím, že rozhovor je vedený s pamětníkem, který vypovídá o svém životě. Tyto vzpomínky ale mohou být již pozměněny různými vlivy, jak je podrobněji popsáno již výše v textu. Pro badatele tato skutečnost není nevýhodou, jde naopak o podstatný přínos, se kterým badatel pracuje, pomocí něhož rozšiřuje a doplňuje dějiny o konkrétní životní osudy. Vzhledem k individuálním zkušenostem nelze z těchto vzorků zcela jistě demonstrovat, jak doopravdy vypadaly v té době „velké dějiny“. S orální historií pracujeme jako s nadstavbou nad obecně známé dějiny národa. Badatel by se neměl soustředit na objektivní správnost faktů vyřčených pamětníkem.

Pokud nahlížíme na výklad dějin od pamětníka jako na školní historický pramen, nemusíme vnímat subjektivnost a jistou míru nepravdy ve výpovědích vždy jako negativní skutečnost,

ale na základě tohoto vědomí můžeme žáky učit myslet kriticky, stejně jako u všech ostatních historických pramenů. (Stradling, 2006).

### **7.3 Klady a zápory orální historie**

Pro každého badatele je přitažlivá možnost stát za vznikem nového pramene vědění o konkrétní události. Při všech dílčích úkonech, které k této metodě patří, by měl být jako stěžejní respekt k druhému člověku. Jedná se zhruba o následující dvě, spolu vzájemně propojené, roviny respektu:

- rovina odborná a teoreticko-metodologická
- rovina eticko-právní

(Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, str. 24)

Právě díky tomuto komplexnímu přístupu si orální historie drží odstup od odlišných, méně odborných či neodborných postupů při práci s rozhovory a orálně podanými svědectvími. Pokud badatel nebude dodržovat tyto zásady, stěží dosáhne seriózních výsledků. Zároveň tím ohrožuje svou profesní i lidskou pověst, v horším případě se vystavuje riziku trestního stíhání.

Je několik metod orální historie, které jsou využívány při práci s pamětníky. V kapitole o metodách orální historie jsou sepsané stručněji v této práci nevyužité metody a podrobněji je rozepsána metoda rozhovoru, která je realizována v praktické části diplomové práce.

### **7.4 Didaktický potenciál vzpomínek pamětníků**

Jak uvádějí Havlůjová a Najbert (2014), oproti snaze historické vědy o co nejobjektivnější popis minulosti si didaktika dějepisu dává za úkol odlišné cíle. Na rozdíl od historické vědy zohledňuje vzdělávací cíle dějepisné výuky, v nichž jsou promítnuty jak výsledky historického a pedagogického poznání, tak charakteristické způsoby historického poznávání ve výuce, stejně tak společenské nároky na úroveň historického vzdělání a individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků.

Dějepisná výuka by ve svých základních principech měla napomáhat tomu, aby se žáci seznámili s minulostí, díky ní lépe porozuměli přítomnosti a mohli se vyvarovat případných chyb v budoucnosti. Dle diskutujících z debaty na letní škole ÚSTR 2012 (Havlůjová, Najbert, 2014, str. 26-27), právě zúročení historického poznání je smyslem školního dějepisu, který má žákům nadále napomáhat v orientaci v současné politice, událostech i hodnotách tak,

aby pochopili, jaké jsou základy naší kultury, objevili svou identitu a dokázali si najít své místo na světě. K těmto cílům směřují malé dílčí činnosti, které spočívají v každodenním rozvíjení motivace žáků. To lze pomoci zábavných aktivit, hledání otázek, objevování nových věcí a diskuzí se žáky. Díky tomu probíhá upevňování vhodných vzorců chování a pěstování kritického přístupu ke světu a médiím.

Dle Beneše (1995) lze ze vzdělávacího hlediska vnímat vzpomínky pamětníků jako tzv. školní historický pramen, který je pro žáky i učitele médiem, které didakticky nosným způsobem vypovídá o minulosti. Kratochvíl (2002) o této metodě mluví o obsažené specifické „stopě“ minulosti, kterou mohou žáci sami nebo s dopomocí pedagoga objevovat a dále zkoumat.

Pokud na problematiku nahlížíme z pedagogického pohledu, práce se vzpomínkami pamětníků umožňuje do výuky vnést konstruktivní principy, které usnadňují efektivní učení žáků. O těchto principech se často zmiňuje Hejný a Kuřina (2009), kteří vytýkají českému školství přílišnou direktivnost a omezení dítěte v rozvoji vlastního poznávání. V konkrétním případě těchto autorů jde z velké části o jejich komentáře k výuce matematiky, ale jejich kritiku lze aplikovat i na námi zmiňovanou oblast vzdělávání. Již samotné vyprávění pamětníků přináší do výuky nové zdroje poznávání, žáci díky vzpomínkám pamětníků dodají svým abstraktním historickým pojmům a generalizacím konkrétnost a lidský rozměr. V rovině mezilidské nesmíme zapomenout na rozvoj hodnot a postojů žáků. Práce s pamětníky je z hlediska etického a emocionálního aktivizujícím podmětem ve výuce, nelze však opomenout také průřezová témata, do kterých se díky této metodě dostáváme. Nejblíže se při besedách výuka dějepisu protíná s osobnostní a sociální výchovou, mediální výchovou a výchovou demokratického člověka.

## **7.5 Úskalí práce s pamětníky**

Jsou mnohé důvody, proč je přínosné do výuky zapojit besedy s pamětníky, ale najdou se i úskalí. V předchozích částech práce je zmíněna a rozebrána objektivnost orální historie. Vzhledem k tomu, že tyto obavy budou v praktické části zohledněny, bych ráda přednesla další možná úskalí, která zmiňují ve své publikaci Havlůjová a Najbert (2014). Tato úskalí nás mohou potkat při realizaci praktické části a musí se na ně brát ohled. V mnohých případech je prvním problémem nedostatek času věnovaného besedě. Dále je to nezkušenost žáků jakožto badatelů a kontroverzní či citlivá témata.

Přípravám na samotnou besedu musíme věnovat dost času a nejprve si připravit jednodušší lekci, v níž se nadnese téma, ale půjde například o krátký pořad či jiný dobový artefakt, ke

kterému si žáci připraví otázky. Až v momentě, kdy jsou schopni položit pamětníkům dobré otázky, je vhodné realizovat besedu.

Velmi opatrní musíme být s otázkami, které se týkají života pamětníků. Pamětník si může vybavit bolestné zážitky, potlačená morální dilemata či pocity křivdy nebo viny. Žáci nejsou a neměli by být terapeuty pamětníků. V této fázi je třeba změnit téma hovoru, nevystavovat ani jednu stranu přílišné citové zátěži. Těmto situacím je třeba se snažit předcházet, v případě, že k tomu při rozhovoru dojde, je naším úkolem vybavit žáky takovými dovednostmi, které jim umožní nastalé krizové situaci čelit a zvládnout ji vyřešit.

### **7.5.1 Jak lze zvládnout citlivá a kontroverzní témata?**

V první řadě by se hned zpočátku měla ve třídě vytvořit příjemná, přátelská atmosféra s pravidly zajišťujícími psychické bezpečí pro všechny zúčastněné včetně pedagogů. Příprava na takovou akci je mnohdy zdlouhavá. I tak je možné, že se k dané problematice při diskusi z mnoha důvodů nedostaneme. Pro pedagoga jakožto prostředníka mezi pamětníkem a žáky je hlavním úkolem podporovat obě strany v diskusi. Žáci by se neměli bát se projevit, přijímat i odmítat různé názory. Stejně tak by ten, kdo diskutovat nechce, měl mít možnost opravdu nediskutovat.

Stradling (2006) doporučuje v případě, kdy se určitá interpretace vzpomínek ukáže jako příliš emotivní, zvolit jednu z navrhovaných strategií:

- strategie zachování odstupů, při níž se zaměříme například na starší historické analogie či paralely
- strategie vcítění se do situace druhého, která funguje zejména v případě, kdy jsou v diskusi promítnuty skryté předsudky

Někdy nemusí jít o předsudky, ale osobní zkušenost žáků je příliš vzdálená realitě té doby, což může zapříčinit, že se žák zeptá na něco zcela nepatřičného. V těchto případech je třeba během přípravy na besedu volit kupříkladu skupinovou práci a zaměřit ji na vysvětlení obsahu pojmů stanoviska a protistanoviska. Nejprve bude stanovisko zaujímat jedna skupina, proti které bude druhá skupina s protistanoviskem. Následně se vymění obháje daného stanoviska za druhou skupinu, čímž se obě skupiny dostanou do role obhájců obou stanovisek. Účinné mohou být techniky dramatické výchovy. Pakliže si studenti prosazují postoj založený na neznalosti kontextu či slepě podporují jednu interpretaci situace, lze uplatnit dle Stradlinga (2006) tzv. kompenzační strategii, při níž je učitel tím, kdo zviditelní rozpory v zastávaných tvrzeních, případně je třeba zvolit vhodné činnosti.

## **7.6 Metody orální historie**

Z metod orální historie dle Havlůjové a Najberta (2014) je pro potřeby diplomové práce vybrána forma rozhovoru, beseda s několika pamětníky, která proběhne přímo ve škole se žáky. Přesto jsou zde stručně popsány metody, které nevyužijeme, ale u kterých jsou přínosné myšlenky, které jsou praktické, a u metody rozhovoru na ně nesmíme zapomenout.

### **7.6.1 Prameny osobní povahy**

Jak uvádějí ve své publikaci autoři Vaněk, Mücke a Pelikánová (2007), k metodě orální historie se dají okrajově přiřadit další formy práce s životními příběhy jednotlivců, které jsou v těchto případech vnímány jako autentická historická výpověď. Jde o psané prameny, například o deníky, paměti, osobní dopisy či slohové práce ze školních let. V nich ovšem často funguje autokorekce autorem. Chybí v nich ona podstata orální historie, kdy spolu tazatel a narátor hovoří.

Z jiného pohledu se k orální historii přibližuje interview, které zpracovává například novinář a pak jej dává otisknout do novin, nejde ale o stejné zpracování, jako je tomu u historika, protože každý využívá při své práci jiné způsoby.

Formy, které jsou pro historika využitelné, jsou interview, které je vnímáno jako rozhovor, a životopisné vyprávění.

### **7.6.2 Interview**

Interview se zpravidla vztahuje k určité prožité situaci, na kterou tazatel reaguje, drží pamětníka u tématu svými konkretizujícími a rozvíjejícími otázkami a oproti druhé formě více vstupuje do výkladu. V interview není potlačována osobnost narátora a jeho subjektivní přístup k události.

### **7.6.3 Životní příběh neboli životopisné vyprávění**

Snažíme se neoperovat přímo s pojmem paměť, který se v našem jazyce orientuje spíše na vzpomínky, zatímco tazatele zajímá nejen vybavení si vzpomínek a jejich převyprávění, ale také časový odstup a nynější náhled, který je obohacený novými poznatky a zkušenostmi, na onu událost.

Vyprávění tohoto typu vesměs probíhá ve dvou či více sezeních tazatele a vzpomínajícího, přičemž první schůzka je orientována víc na narátora a strukturována jeho dosavadním životem.

Rozhovor o životním příběhu dotazovaného lze řadit dvěma způsoby – buďto **chronologicky**, nebo **strukturovaně**.

#### **7.6.3.1 Chronologický způsob rozhovoru**

Tento postup se více hodí pro starší pamětníky a pro ty, kteří se v životě nezabývali intelektuální činností. Pro takové osoby by byl strukturovaný postup nepřirozený, a proto se postupuje chronologicky, od dětství, s přesahem do rodinných událostí. Popisuje svůj osobní i pracovní život až k určité historické události, ve které je očekáváno, že narátor bude promítat své tehdejší i nynější názory na situaci. Musíme mít na paměti, že vypravěč svou minulost sám rozděluje na důležitější a méně důležité události. Mnohdy ho tomu naučil či v tom podpořil totalitní režim, ve kterém žil a ve kterém se lpělo na původu a pracovních zásluhách, naopak jiné skutečnosti se upozadovaly.

Je nutno zmínit, že chronologický způsob rozhovoru je také snazší pro začínajícího tazatele.

#### **7.6.3.2 Strukturovaný způsob životního vyprávění**

Oproti předchozí formě vyprávění je ta strukturovaná vhodnější pro ty, kteří se celý život pohybovali v intelektuálním prostředí, jsou navyklí rozdělovat svůj život do více složek nezávisle na chronologickém postupu a dokážou o něm tak vypravovat. Často se stává, že pokud se narátor v některé z těchto sfér cítil nedoceněný či traumatizovaný, vypouští ji a soustředí se na tu, ve které byl úspěšný a ceněný.

V životopisném vyprávění lze oproti interview nalézt úskalí, kdy pamětník pojme vyprávění jako bilancování svého života a má tendenci v dobrém i špatném přehnaně hodnotit, soudit a objasňovat skutky, sebe i své okolí a hrozí, že v tom zanikne celé vyprávění.

Průběh celého životopisného vyprávění bychom z pozice tazatele neměli přerušovat jinak než velmi obezřetně a s taktem, protože jinak hrozí, že narátor, který měl „něco na srdci“ a chtěl nám to sdělit, přerušením a změnou tématu v nás ztratí důvěru a celé vyprávění tím bude poznamenáno.

Více o zmiňovaných metodách uvádějí ve své publikaci Havlůjová a Najbert (2014).

### **7.6.4 Rozhovor s pamětníkem**

Klady, zápory a různá úskalí orální historie jsou shrnuty již v předchozích kapitolách, proto se nyní můžeme zaměřit na konkrétnější informace o metodě, kterou budeme realizovat v praktické části, tedy o rozhovoru s pamětníky. Jak již bylo výše několikrát zmiňováno, objektivita jednotlivých výpovědí není ve všech případech možná. Tato skutečnost se musí

v průběhu diskuze a hlavně v následné reflexi se žáky zohlednit, nic to ale nemění na faktu, že je to stále přínosná metoda, která nám kromě již řečených historických údajů a faktů otevírá i průhled do dalších vrstev poznávání a napomáhá zlepšovat taktéž emoční citlivost, kdy žáci mnohdy sami identifikují, kdy je pamětník z nějakého důvodu ovlivněn, a proto nevypráví pravdivě.

## 8 Didaktické metody při práci s pamětníky

### 8.1 Analýza a interpretace vzpomínek pamětníků

Dle Havlůjové a Najberta je rozvoj těchto didaktických metod v českém prostředí na počátku. Dostupné zdroje se týkají spíše didaktických aplikací orální historie, soustředí se na vypracování metodiky vedení rozhovoru (tímto tématem se zabývají například Vaněk, Mücke a Pelikánová, 2007) bez zpětné vazby, analýzy a interpretace vzpomínek. Mnozí pedagogové, kteří tento způsob výkladu historie zařazují do své výuky, proto mají vlastní analytické a interpretační nástroje a postupy, které využívají. Můžeme doufat, že do budoucna se dočkají širší metodologické reflexe.

Prvním dílčím krokem, kterým se dostaneme k analýze všech historických pramenů, jsou vhodně položené otázky. Ať už žáci mají k dispozici vzpomínky pamětníků, které zaznamenal někdo před nimi, či vzpomínky, které získali sami při rozhovoru s pamětníky, což je náš případ, doporučuje se začít rozbor standardními otázkami „kdo, co, kde, kdy, jak a proč?“. Následně pak můžeme věnovat pozornost možnostem správného porozumění otázkám a jejich ověření v jiných pramenech.

V ideálním případě je po besedě s pamětníky vhodné udělat dvě fáze analýzy, v té první si žáci nejprve udělají samostatnou analýzu, v níž si zreflektují celkový průběh a obsah rozhovoru. V druhé fázi pak probíhá společná analýza a interpretace vzpomínek za účasti učitele. Díky vhodně podanému dotazníku a úlohám mají žáci příležitost rozvíjet vyšší úroveň svého (nejen) historického myšlení.

Za pomoci otázek a úkolů se žáci snaží shrnout obsah rozhovoru. Na základě znalosti dalších informací, které již o minulé době mají, je porovnávají a promýšlejí vztah mezi minulostí a způsobem, jakým jim ji prezentoval pamětník ve svém vyprávění. Na základě této práce se také učí kriticky reflektovat, do jaké míry je vyprávění pamětníka ovlivňuje, zda s jeho názory souhlasí či se vůči nim v některých aspektech vymezuje. Je zde pochopitelně větší tendence názory pamětníka brát jako pravdivé, což je jedno z největších rizik orální historie a je na to upozorňováno i v obecných didaktických příručkách. Individuální analýza by tedy měla být spíše přípravou pro další analytickou práci než jako závěr celé práce. Ověřování její platnosti začíná obvykle až na základě společné diskuze.

Při společné analýze je prostor pro sdílení získaných informací a jejich porovnávání a přidávání dalších získaných dobových svědectví a interpretací. Tato fáze by měla být vždy do jisté míry moderována učitelem.

## **8.2 Analýza a interpretace výsledků učení u žáků**

Stejně jako se zabýváme analýzou a interpretací informací, které jsme získali při besedě s pamětníky, je třeba zanalyzovat a interpretovat výsledky učení žáků. Žák do rozhovoru vstupuje s vědomostmi, které získal z různých stran, tedy od učitele, od rodiny a také z médií. V průběhu rozhovoru mohou vyvstat okamžiky, kdy je ze sdělení pamětníka překvapený a musí ony informace zpracovat ve své hlavě. Musí je zasadit do dobového a zároveň současného kontextu.

Snahy o kritickou analýzu a interpretaci pamětnických vyprávění otevírají velice zajímavé vzdělávací příležitosti, stejně tak narážejí na bariéry. Multiperspektivní přístup, jinými slovy konfrontace různých úhlů pohledu a jednání, představuje efektivní přístup, který zamezuje jednostrannému pojetí výkladu. Zároveň však v žácích vyvolává nejistotu a touhu po jejím překonání. Tento kognitivní neklid je cenným momentem výuky, který žáci řeší často po svém. Obvykle co nejrychleji zaujmou postoje, které se nacházejí mezi dvěma krajními body. Ty jsou z pedagogického hlediska vnímány jako nežádoucí. Prvním je názorová radikalizace a přimknutí k jedné z nabízených perspektiv. Na straně druhé je rezignace na jakýkoliv vztah k dějinám a aktérům. Pokud tuto situaci vnímáme jako „nezvládnutí“ práce s kognitivním neklidem žáků, lze se dobrat k řešení, kdy se učitel musí naučit zacházet i s „nepříjemnými situacemi“. (Havlůjová, Najbert, 2014)

Ve spojitosti s těmito aktivitami se nejprve musí sám učitel zamyslet nad svými nejistotami a obavami, kterým je vystaven při výuce dějepisu ze své pozice. Zvláště pokud se rozhodne, že při výuce žáky povede k vědomí relativnosti pohledů na minulost a zároveň nebude připouštět, aby docházelo k relativizaci základních mravních principů. Jde o hodnotovou výuku, kterou lze realizovat třemi základními přístupy, které se však v praxi prolínají. Havlůjová a Najbert (2014) tyto tři přístupy popisují ve své publikaci s ohledem na psychologické výzkumy následovně. První přístup si dává za cíl, aby si žáci ujasňovali, co je obsahem hodnot, které zastávají nebo chtějí zastávat, a uvádějí tato stanoviska ve vzájemný soulad. Druhý přístup popisuje ve svých výzkumech psycholog L. Kohlberg, který navazuje na již zmiňovaného J. Piageta. V revizi jeho výzkumu je navržen přístup, který se zaměřuje na rozvoj morálního usuzování žáků v souladu s jejich individuálním kognitivním vývojem a

kulturním prostředím, ve kterém žijí. Žáci jsou vedeni k reflektování vlastní morální pozice, zaujímání postojů a činění rozumově zdůvodnitelných autonomních rozhodnutí. Ve třetím přístupu jde o systematickou výchovu charakteru žáků, cílem je vychovávat aktivní jedince, kteří zvládají nejen reflektovat své morální schopnosti, ale také v souladu s nimi jednat.

Jak uvádí Peterson (2010), ve výuce historie lze vymezit tři obecné oborově didaktické cíle, které zároveň sledují cíle hodnotové výchovy. Žáci se díky dějepisu učí rozumět dobovým morálním slovníkům v různých historických epochách, správně formulovat na základě historických důkazů své morální soudy, osvojit si a vhodně využívat aktuální morální slovník pro porozumění různým dobám a diskuzi o nich.

### **8.3 Beseda s pamětníky**

V českém prostředí je velký zájem o pamětnické příběhy, jak ze strany státu, tak ze strany mnoha občanských iniciativ. Tato výuka je významný prvek v přerodu komunikativní paměti v paměť kulturní. „Jednou z nejznámějších českých organizací je Člověk v tísní, který se více než deset let zasazuje mimo své další aktivity o zkvalitnění výuky moderních českých a československých dějin na základních a středních školách.“ Havlůjová, Najbert, 2014, str. 49

Organizují různé filmové projekce a besedy s pamětníky, žákovské projekty v orální historii a další aktivity. Nejsou však jedinou organizací, která v českých školách napomáhá s „vyrovnáváním se s minulostí“ a pomáhá obnovit „ztracenou paměť“ právě za pomoci pamětníků. I tato skutečnost přináší riziko, že se škola stane nereflektovaným nástrojem politiky paměti (vysvětleno v závěru kapitoly Paměť kolektivní - komunikativní a kulturní). Je však možno se tohoto rizika vyvarovat. Právě za pomoci výpovědí od více lidí, terénních prací a diskuzí mezi pamětníky, se dá zrekonstruovat velmi plastický obraz historické skutečnosti, v níž se nepřestávají prolínat a střetávat rozdílné názorové proudy.

Pro žáky je beseda s pamětníky, stejně jako pro samotné historiky, možným zdrojem pro jejich samostatné historické poznání. Žáci si při vhodně zvolené metodě a formě práce rozvíjí své kognitivní, afektivní i konativní kompetence v nejvyšší dosažitelné míře. Právě na základě této spolupráce se žákům ukazuje cesta, jak s odstupem a kriticky hodnotit komunikativní paměť a jak se lze i vlastní činností podílet na vývoji a uchování kulturní paměti. O těchto pojmech byla zmínka již v kapitole o paměti. V rámci realizace na základní škole jsou stěžejními aspekty správná volba formy a metody práce a volba vzdělávacích cílů v závislosti na schopnostech a možnostech žáků.

Havlůjová a Najbert (2014) přináší různé možnosti metod v závislosti na zkušenostech žáků. S těmi méně zkušenými doporučují využít například memoárovou literaturu či publikované přepisy rozhovorů či úryvky z audiovizuálních záznamů pamětnických vyprávění.

Další možnost provedení setkání žáků s pamětníky navrhují autoři metodické příručky<sup>1</sup>, kteří navrhují uspořádání vhodně sestavených skupin. Těm dají medailonek pamětníka, kterého pak mohou očekávat při společné besedě. K medailonku dostanou pracovní list s lety (pětiletými či jinak zvolenými obdobími), ve kterých pamětník žil. Do tohoto listu si dosadí události velkých dějí. Z nich se poté vyvodí, v jakých letech pamětník prožil právě ony události. Na základě toho si vytvoří sérii využitelných otázek. Po samotné besedě pak mají žáci možnost zhodnotit, nakolik byly jejich otázky vhodné a co by na nich změnili. Závěrem je společná reflexe, stejně jako u návrhu dle Havlůjové a Najberta (2014). Celá tato metodika se jeví jako velmi dobře nastavená, ale myslím si, že se více hodí pro starší žáky, než se kterými se bude pracovat při realizaci našeho projektu, protože u nich bude možná větší motivace a zájem o historii z hlediska velkých dějin.

#### **8.4 Projektové vyučování**

Projektová výuka se jako metoda začala vyvíjet na přelomu 19. - 20. století jako iniciativa reformních pedagogů, kteří kritizovali dosavadní výuku stylem memorování učiva a drilu. Jak uvádí Havlůjová a Najbert (2014), dle reformní pedagožky Ellen Keyové styl výuky pouhým memorováním a drilem nereflektuje skutečné potřeby dětí a naopak potlačuje jejich přirozenou aktivitu. Metoda je zaměřena na rozvíjení zvědavosti a aktivity dětí.

Na projektovou metodu lze nahlížet jako na „*cílenou a organizovanou pracovní činnost, intelektovou i praktickou, která je koncentrována kolem určité základní ideje a za kterou děti přebírají značnou část odpovědnosti. Jejím cílem je přinášet změny osobnosti dítěte především cestou získávání zkušeností.*“

Michal Vybíral, 1996, str. 5

Stejně tomu je i v případě, kdy je projektově pojata regionální dějepisná výuka, která bude představena jako vlastní didaktický návrh a realizace projektu v této práci. Zájem o projektové vyučování nemusí obsahovat velkou nabídku různých aktivit a možností, spíše je důležitá poptávka, kterou určují dva faktory – zájem žáků a kapacita učitelů.

---

<sup>1</sup>[http://www.nasinebocizi.cz/wp-content/uploads/2014/02/27-Metodiky-Priprava\\_besedy\\_s\\_pametnikem.pdf](http://www.nasinebocizi.cz/wp-content/uploads/2014/02/27-Metodiky-Priprava_besedy_s_pametnikem.pdf)

Jana Kratochvílová (2016, str. 37) ve své publikaci definuje projektovou metodu jako organizovaný systém činností učitele a žáků, v němž mají hlavní roli učební aktivity žáků a podporující podružnou roli poradenské činnosti učitele, kterými společně směřují k dosažení stanovených cílů a smyslu projektu. Komplexnost všech činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a rozmanitých forem práce.

V průběhu projektu ve chvílích, kdy lze ovlivnit jeho směřování, můžeme využít sedm principů projektové výuky, které uvádějí Najbert a Havlůjová (2014, str. 105):

- Potřeby a zájmy dítěte
- Aktuálnost situace
- Interdisciplinarita
- Seberegulace při učení
- Orientace na výsledek i proces
- Skupinová realizace
- Společenská platnost

Tyto zásady je vhodné v praxi využít pro celkový dobrý průběh projektu.

## 9 Vlastní návrh didaktického projektu

*„Každý starý člověk, který zemře, je jako knihovna, která shoří.“*

Amadou Hampâté Bâ

V duchu zmíněné citace jsem na základě poznatků z teoretických pramenů o paměti a mezigeneračním učení navrhla didaktický soubor několika vyučovacích hodin vlastivědy s přesahovými aktivitami do dalších předmětů. První potřebnou činností bylo připravit si téma projektu a najít s vyučující vhodné respondenty z řad žáků i pamětníků, kteří by měli zájem spolupracovat. Téma vyplynulo přirozeně, vzhledem k místu realizace a mému záměru se plánuji zaměřit na *místa paměti*<sup>2</sup>, tedy na geograficky orientované vzpomínání podložené historickými mapami a fotografiemi města Bakov nad Jizerou. Oslovila jsem tedy místní základní školu, konkrétně Mgr. Jitkou Brychovou, se kterou jsme se bez problémů domluvily na spolupráci.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsem projekt předběžně nazvala „Dětství a mládí v Bakově nad Jizerou“, protože jsem s ohledem na věk žáků nechtěla zacházet do politických poměrů. Mým cílem naopak bylo obsáhnout dějiny každodennosti a rozdíly mezi tehdejšími a nynějšími způsoby života u dětí. Projekt byl s ohledem na mé oborové zaměření a vzhledem k náročnosti určen pro 5. ročník ZŠ ve druhém pololetí v závislosti na předchozí vlastivědné výuce v rámci klasického vyučování s třídní vyučující.

První část projektu, tedy kresbu náměstí, zamýšlím realizovat přímo v terénu ve městě na náměstí a v dalších částech ve školní třídě formou frontální výuky a výkladu a následnou práci ve skupinách dle metody projektového vyučování a výše zmiňovaných konstruktivistických principů. Časový rozsah celého projektu je počítán na 8-9 vyučovacích jednotek, z nichž 2 jednotky spadají do výtvarné výchovy, 5 jednotek do vlastivědy a poslední 1-2 vyučovací jednotky jsou obsaženy v rámci českého jazyka.

V souladu s RVP ZV, který je podrobněji definován v první kapitole této práce, je v projektu obsažena vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, konkrétně nejvýrazněji dva z pěti obsažených tematických okruhů, kterými jsou Místo, kde žijeme a Lidé a čas. Vzdělávacím cílem těchto oblastí je znalost svého okolí a jeho minulosti s přiměřeným prohloubením, povědomí o slavných rodácích a probuzení zájmu dětí o minulost a historické události včetně kulturního

---

<sup>2</sup> Více o tomto faktu v podkapitole Místa paměti v kapitole Paměť

bohatství regionu, potažmo celé republiky. Zmiňovaná vzdělávací oblast Člověk a jeho svět svými cíli směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí, nejvíce prohlubuje občanskou kompetenci. Při plánované besedě s pamětníky se didakticky propojí více průřezových témat.

Učivo obsahuje pojmy z obou tematických okruhů, konkrétně u prvního zmiňovaného okruhu, tj. Místa, kde žijeme, se bude vztahovat k naší obci a regionu, mapám obce a okolí. U okruhu Lidé a čas cílím na soužití lidí, jejich chování a kulturu.

## **9.1 Návrhy dílčích částí projektu „Dětství a mládí v Bakově nad Jizerou“**

### **1) Přípravná část – Kresba vybrané budovy na náměstí**

**Téma hodiny:** Kresba domu na náměstí v Bakově nad Jizerou přímo v terénu.

**Cíle hodiny:** Cílem hodiny je kresba budovy dle žákovy volby, při které využije kritického myšlení. Zároveň je schopen budovu interpretovat pomocí kresby a diskutovat na téma stáří a historie budovy s ostatními. Tím se žák dostane k zamyšlení nad pamětí onoho místa, které pak může využít v následujících dílčích částech.

**Motivace:** „Znáte povídání o starém Bakově? Proč na náměstí stojí morový sloup a jaký dřív plnil účel? Kdo vlastně založil Bakov? Čím se zde lidé v dřívějších dobách nejčastěji živili? Nejen to nám napoví pohled na náměstí. Pojdme si nakreslit některou z budov, které tvoří celý půdorys náměstí.“

**Zadání:** „Důkladně si prohlédněte a následně vyberte jednu z budov, na které je možné vidět, že zde stojí už dlouhou dobu. Vybranou budovu nakreslete co možná nejpřesněji. Proč tady podle vás právě tato budova stojí již řadu let? Na kresbě se objevují jak dominanty staveb, které jim navrhl už pan architekt, tak i novodobé, mnohdy styl budovy měnicí, prvky.“

**Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny

**Místo realizace:** Kresba venku přímo v lokalitě náměstí

**Pomůcky:** Čtvrtka (Formát A4 tvrdého bílého papíru), obyčejná tužka tvrdosti 1, guma, pravítko.

**Komentář k plánované výuce:** V této části jsem především zamýšlela dát žákům příležitost, aby se na město, ve kterém vyrůstají, podívali jinými očima. Všichni náměstí důvěrně znají, ale pokládala jsem si otázku, zda na něj někdy nahlíželi tímto způsobem, měli čas (a třeba i chuť, zájem) si sednout, nerušeně pozorovat budovy a přemýšlet o možných životních

příbězích, které zde minulé generace prožívaly. Smyslem této aktivity bylo otevření tématu a možný prvotní impulz pro podněcení zájmu o znalost minulosti. Místo realizace bylo záměrně zvoleno mimo školu, protože z vlastní zkušenosti vím, že žáci zcela odlišně vnímají výuku ve známých prostorách školní třídy a jinak výuku v netradičně zvolených místech. Celý koncept projektového vyučování pracuje s myšlenkou aktivního přispění žáků bez nutnosti výkladu učitele.

## **2) Evokační část – úvod do práce s pamětníky, poslech pamětníka, myšlenková mapa, dotazník o prarodičích**

**Téma hodiny:** Prvotní setkání se vzpomínkami pamětníků

**Cíle hodiny:** Při evokační lekci je cílem podpořit v žácích empatii a spolupráci při tvorbě otázek pro pamětnice, které se budou využívat během besedy. Během pokusného poslechu podněcujeme vnitřní motivaci žáků, kterou pak využijí při besedě a dalších spolupracích s pamětníky.

**Motivace:** „V dnešní době trávíme čas často na počítači či tabletu. Zajímá/a jsi se někdy o to, jak trávili čas lidé dřív? Ptal/a jsi se na to někdy svých prarodičů?“

### **Zadání:**

„Před besedou, která nás čeká, je vhodné zkusit si roli posluchače vzpomínek pamětníka „nanečisto“, abychom předešli nevhodným otázkám, které pamětníka znejistí. Stejně tak může po nevhodné otázce nastat moment ticha. Proto si nyní poslechneme vyprávění pamětníka z projektu Příběhy 20. století, které jsou dostupné na internetu, konkrétně „Historiky dědy Ludka“<sup>3</sup>. Ačkoliv tento pamětník je o trochu starší než pamětníci, kteří nás navštíví při besedě, a vzpomíná na válečné období, lze v jeho povídání nalézt vhodné paralely spojující obě aktivity. Poslouchejte nyní pozorně jeho vyprávění a zaznamenávejte si otázky, které by vás dále zajímaly.“

„Po poslechu přichází na řadu myšlenková mapa na téma „jaké další otázky byste mu rádi položili?“, kterou vytvoříme společně na tabuli.“ Snažíme se rozvíjet hlavní témata do detailnějších a konkrétnějších jednotlivých otázek. Nyní si zkusíme dát dohromady, na co byste se rádi zeptali výše zmíněného dědy Ludka, kdyby tu seděl s námi. Využijeme k tomu metodu myšlenkové mapy, abychom měli důležitá témata v heslech přehledně napsaná. K nim můžeme vymýšlet jejich rozvinutí.“

---

<sup>3</sup>[https://www.pribehy20stoleti.cz/pribehy/2016215\\_historiky-dedy-ludka/](https://www.pribehy20stoleti.cz/pribehy/2016215_historiky-dedy-ludka/)

„Teď vám rozdám pracovní listy, které při dnešní hodině vyplníme pouze z poloviny – levou část tabulky, která bude vypovídat o tom, co o prarodičích víte doposud. Druhý sloupeček, který je vpravo, si necháme na později.“

Pracovní list – pokládané otázky:

- Povídáš si někdy s prarodiči o jejich dětství? Pokud ano – o čem nejvíce?
- Pokud ne - pokud k tomu máš možnost, zkusíš to?
- O čem prarodiče rádi vyprávějí? Pokud vyprávějí neradi, proč si myslíš, že tomu tak je?
- Viděl/a jsi někdy fotky Bakova z dob dětství tvého dědečka a babičky?
- Porovnej, v čem se liší oproti dnešním fotkám?
- Oblékali se tví prarodiče jinak, než se oblékají děti dnes? Jak? V čem byl rozdíl?
- Když dospěli, kde pracovali, jaké zaměstnání měli dědečkové a babičky?
- Víš, jak trávili tví prarodiče volný čas?
- Myslíš, že trávili čas jinak, než jak ho trávíš ty?
- Jak se dostali k novým filmům?
- Měli nějakou elektroniku?
- Jaká si myslíš, že byla doba jejich dětství?
- Která část jejich vyprávění o životě tě nejvíc zaujala? Proč?

Celý pracovní list viz Příloha 1

„Teď jsme si vyzkoušeli, co víme o vlastní rodině. Mohli byste na besedu s pamětníky prosím přinést několik fotek, kde je vidět například okolí Bakova nad Jizerou či třeba lidé a jejich oblečení?“

**Časová dotace:** 45 minut (1 vyučovací hodina)

**Místo realizace:** Školní učebna

**Pomůcky:** Přehrávací medium, papír, pero, tabule, křída, myšlenková mapa

**Komentář k plánované výuce:** Poslech pamětníka nanečisto jsem využila na základě podnětu z publikace Havlůjové a Najberta (2014), kteří doporučují u začátečníků v práci se seniory, besedami a poslechy pamětníků začít nácvikem, aby pak beseda dopadla přínosně pro všechny zúčastněné. Následná myšlenková mapa je dle mého názoru vhodným, stručným a výstižným shrnutím možných dotazů.

Pro vyšší zapojení vnitřní motivace žáků jsem do projektu zařadila pracovní list o historii rodiny, kde se žáci zamýšlí nad tím, co o svých prarodičích vlastně vědí. Zároveň mají možnost se připravit na dokončování tohoto dotazníku a doptat se v průběhu projektu. Věřím, že to napomůže rozvoji mezigeneračního učení, jak ho specifikuje Rabušicová (2011).

V poslední části vyučovací jednotky přichází na řadu na základě myšlenkové mapy příprava na besedu s pamětníky a vyvození vhodných a citlivých otázek, které můžeme pokládat. Zároveň preventivně probereme, jak se zachovat v případě, že na pamětnících uvidíme nějaké citové pohnutí. Důležité je myslet na to, že v tomto případě by bylo nejlepší vynechat toto téma a přejít na jiné, které nebude tak citlivé. V této situaci jde o kooperaci mezi žáky ve výuce, pokud jednomu dojdou nápady, může vypomoci jiný. Mimo jiné trénujeme přiměřené otázky, takže doufám, že v tomto ohledu jsme na besedu připraveni. V neposlední řadě je kladen velký důraz na úctu ke starším. Snažíme se co nejvíce otevírat možné situace, které by si žáci mohli přenést do domácího prostředí a rozvíjet mezigenerační vztahy a učení. Jak bylo již řečeno v kapitole o mezigeneračním učení, právě to je velmi přínosné pro obě zúčastněné strany, kterými jsou žáci i senioři.

### **3) Beseda s pamětníky**

**Téma hodiny:** „Dětství a mládí v Bakově nad Jizerou“ – vyprávění pamětníků o jejich dětství a dospívání v našem krásném městě s možností doplňujících otázek dětí

**Cíle hodiny:** Při besedě je žák aktivním účastníkem, který se zajímá o život pamětníků. V ideálním případě pak rozšíří svůj zájem i o znalost životních příběhů svých rodinných příslušníků. Zároveň při práci s pamětníky dbá na citlivý přístup a bezpečné klima.

**Motivace:** „V minulých lekcích jsme si povídali o Bakově, pozorovali a kreslili budovy. Nyní máme možnost poslechnout si vyprávění o našem městě z úst osob, které zde skutečně žily a prožily dětství. Umíte si představit, jak a kam chodily do školy? Jak se tito lidé oblékali a jak trávili volný čas? Víte, co byste si před padesáti lety koupili za 1,- Kčs? Díky vyprávění několika pamětníků máme možnost se vše a nejen to dozvědět.“

**Zadání:** „Nejprve musíme připravit třídu na příchod pamětníků. To znamená udělat jim příjemné a bezpečné posezení s malým pohoštěním, aby se žádný ze seniorů necítil ohroženě či diskomfortně. Následně seskládáme lavice tak, abychom z lavic vytvořili čtvercový prostor, na jehož třech stranách budou sedět v lavicích žáci. Na čtvrté straně usadíme pamětníky. Pro jejich pocit bezpečí i před ně dáme lavice (s občerstvením).“

„Při vyprávění pamětníků jim neskáče do řeči, pokud nás něco zajímá, přihlásíme se. Jsme aktivními posluchači. Pro porovnání můžeme doplňovat naše vědomosti od prarodičů. K seniorům jsme zdvořilí, aby se u nás cítili dobře.“

**Časová dotace:** 2x45 minut (2 vyučovací hodiny)

**Místo realizace:** Školní třída, uspořádání lavic do čtverce, na třech stranách sedí žáci a na čtvrté pamětníci.

**Pomůcky:** Cedulky se jmény žáků, polstrované židle pro seniory, občerstvení

**Komentář k plánované výuce:** Samotné besedě věnujeme dostatek času, aby se pamětníci měli čas rozpovídat a cítili se u nás komfortně a bezpečně. Bude třeba sehnat několik polstrovaných židlí, aby se seniorům sedělo příjemně, a zajistit občerstvení (několik chlebíčků, zákusků a čaj, kávu či minerální vodu). Zopakujeme si několik pravidel, která jsme si dali se žáky. Otázky budou citlivé, přiměřené, rozumné a konkrétní. Vyvarujeme se zbytečných nedorozumění a chvil mlčení, které mohou nastat, kdybychom tato pravidla nedodrželi. Diskuze bude plynout prolínáním vyprávění pamětníků, na které budeme moci klást otázky. Na to jsme si připravili lístečky se jmény, aby bylo povídání osobnější. Sami pamětníci se nám také představí křestními jmény.

#### 4) Individuální analýza vzpomínek pamětníků

**Téma hodiny:** Shrnutí informací, které jsme se od pamětníků dozvěděli, do pracovních listů, snaha o zdůraznění toho nejdůležitějšího/nejpoutavějšího, co senioři říkali.

**Cíle hodiny:** Cílem individuální analýzy v mysli žáků je utřídění toho, co jsme od pamětníků slyšeli a co hodnotíme jako nejpřínosnější informace pro každého zvlášť. Žák při analýze kriticky porovná své předchozí poznatky s novými informacemi, které se dozvěděl od pamětníků a sám si tvoří svůj názor. S ohledem na tuto zkušenost si uvědomuje, že je vhodné získávat informace z různých, nejen oficiálních zdrojů. Zároveň si je vědom subjektivnosti, kterou každý nositel informací svou výpovědí podává.

**Motivace:** „Snažíme se co nejživěji si zapamatovat historky z dětství seniorů. Můžeme je srovnat s naším dětstvím? Nyní si vše zaznamenáme, abychom se i do budoucna k těmto informacím mohli vrátit. Třeba se nám otevrou nové možnosti, v čem je můžeme využít. Zároveň můžete s těmito otázkami přijít i za svými prarodiči a zeptat se pro porovnání jich, v čem byly jejich životy stejné a v čem se třeba lišily.“

**Zadání:** „Představte si, že se někdo bude zajímat o vaše dětství. Co byste jim řekli? Zamyslete se nad tím, co vám samotným přijde nejpodstatnější.“

Nyní dostanete pracovní listy, které nám budou sloužit jako záznamový list pro vaše poznámky o pamětnících. Snažte se je vyplňovat vlastními slovy.

Pišťe prosím srozumitelně, abyste i později dobře pochopili, co jste svým textem chtěli vyjádřit.“

Pracovní list – pokládané otázky:

- Vlastními slovy si zapiš v několika větách vzpomínky pamětníků a pamětnic.
- Který z příběhů tě nejvíce zaujal? Čím?
- Co tě nejvíce na vyprávění překvapilo?
- O čem podle tebe vyprávěli pamětníci rádi?
- O čem naopak vyprávět nechtěli? Proč si myslíš, že tomu tak bylo?
- Žil bys rád v době jejich dětství? Proč?
- V čem bylo jejich dětství odlišné?
- V čem se liší vyprávění od toho, co jsi doteď slyšel/a o tomto období?
- Co se změnilo ve městě? Jak se změnily budovy?
- Jaké zde bývalo kulturní zázemí?
- Kde se sportovalo?
- Jak vypadala škola? Co v ní bylo jiné?

Pracovní list v nezkrácené verzi viz Příloha 2

**Časová dotace:** 45 minut (1 vyučovací hodina)

**Místo realizace:** Školní třída

**Pomůcky:** Pracovní list, pero

**Komentář k plánované výuce:** Tato část bude individuální, jak je uvedeno již v zadání. Kromě samotného zadávání práce učitel pouze napomáhá a vysvětluje nejasnosti v pracovních listech. Žáci pracují samostatně.

## 5) Společná reflexe besedy s pamětníky

**Téma hodiny:** Shrnutí poznatků a toho, co žáky nejvíce zaujalo, zpětná vazba k tomu, jak se nám celá spolupráce se seniory líbila, prostor pro projevení vlastního názoru a závěrečná diskuze. Na úplném konci projektu upozornění na subjektivnost vyprávění a zhodnocení možných odchylek ve výpovědích pamětníků.

**Cíle hodiny:** S ohledem na předchozí cíle je při společné reflexi kýženým cílem argumentace a schopnost porovnání životních zkušeností jednotlivých žáků se zkušenostmi pamětníků. Tím se dostaneme k subjektivnosti a sledování různých osudů na pozadí velkých dějin. I přes možnost, že doma žák slyšel jiné skutečnosti, respektuje životní vyprávění ostatních. Celý projekt cílí na prohloubení a rozšíření občanské kompetence.

**Motivace:** „Pro porovnání probereme své dojmy s ostatními. Určitě vás zajímá, jestli ostatní spolužáci vybrali stejné zajímavé momenty z vyprávění. Vizualně si znázorníme na tabuli, které informace nás nejvíce zaujaly. Každý napíše svůj názor a vytvoříme z toho celek.“

**Zadání:** „Nyní pojdte k tabuli a každý napište jednu věc, která vás nejvíce zaujala. Sami se zkuste zamyslet a položit si otázku, proč tomu tak je? Dokážete si to vysvětlit? Po sepsání od všech proběhne diskuze, na základě které si shrneme naše poznatky.“

**Časová dotace:** 45 minut (1 vyučovací hodina)

**Místo realizace:** Školní třída

**Pomůcky:** Tabule, křída, naše pracovní listy z individuální analýzy s informacemi

**Komentář k plánované výuce:** Tato lekce je pro nás společně s besedou nejpodstatnější, protože z ní se dozvíme, co žáky zaujalo. Sami to vysvětlují vlastními slovy, došlo tedy nejen k zapamatování, ale i k vlastnímu přemýšlení, kdy propojili vlastní zkušenosti a zároveň je mohli porovnat s ostatními žáky. Získaný prožitek je pro ně cenný. Můžeme zhodnotit přínos mezigeneračního učení, kterého jsme se s žáky účastnili. Vhodnými otázkami se snažíme zjistit, zda děti získaly zkušenosti, které mají mezigenerační, vzdělávací a kulturní přesah.

Učitel v této chvíli vystupuje jako koordinátor diskuze, kterou chceme vyvolat a která každému žákovi napoví, nakolik se liší jeho názory od názorů ostatních. Diskuze nám přináší možnost argumentace a vyjádření různých postojů v rámci skupiny.

## 6) Doplnění druhého sloupce pracovních listů o prarodičích

**Téma hodiny:** Shrnutí celého projektu, dokončení pracovních listů, které se týkají prarodičů

**Cíle hodiny:** Cílem celého projektu je podpořit v žácích zájem o historii a zlepšení vztahů se starší generací. Děti se mají samy aktivně zapojit do činnosti a snažit se vnést tyto poznatky i do svého života.

**Motivace:** „Rozumíte si nyní více s prarodiči? Zlepšily se vaše vztahy? Povídat si s nimi více? Uvědomili jste si něco nového o chování starých lidí? Vidíte nějakou změnu v přístupu k nim? Naučili jste se něco nového?“

**Zadání:** „Nejprve si doplníme pracovní listy, které máme rozpracované z počátku projektu. Pokud nastal posun v tom, co jste se o prarodičích v průběhu projektu dozvěděli, zaznamenejte to.

Pojďme si společně shrnout, jak se nám projekt povedl – myslíte si, že měl přínos? Jaký?“

**Časová dotace:** 45 minut (1 vyučovací hodina)

**Místo realizace:** Školní třída

**Pomůcky:** Pracovní listy z evokační hodiny, pero

**Komentář k plánované výuce:** V rámci výuky vyčleníme 20 minut na vyplnění sloupce „po besedě“ v pracovním listu, který jsme z první poloviny vyplňovali v úvodní části projektu při evokační hodině. Na základě mnohých poznatků, které jsme získali v průběhu celého projektu, se žákům možná otevřely nové pohledy na své prarodiče a na jejich životy. S tím přichází nové otázky i nová motivace k tomu, zeptat se jich na jejich dětství, mládí a dospívání. Spousta otázek byla žákům nabídnuta v samotném pracovním listu, který v této fázi mohou doplnit, pak při samotné organizované besedě s pamětníky a nakonec i v pracovním listu, který se týká života námi zvolených senierek.

## 10 Realizace projektu

### 10.1 Charakteristika vybrané školy a třídy

Pro spolupráci na projektu jsem měla již dlouho vybranou třídu o počtu 26 žáků ve věku mezi jedenácti a dvanácti lety z 5. ročníku v Bakově nad Jizerou. Ze dvou třetin jde o děti starousedlíků, tedy těch, kteří se v Bakově nad Jizerou již sami narodili. V tomto případě mám velkou výhodu, neboť paní učitelka je sama velmi aktivní, s třídou tráví čas nad rámec své pracovní doby, všestranně ji rozvíjí a vkládá do ní spoustu energie, kterou žáci jistě v budoucnu ocení nejen ve vzdělávání. Já osobně s touto třídou spolupracuji po celou dobu jejich školní docházky (v minulosti jako studentka na různých praxích) a trůfám si tvrdit, že žáky poměrně znám. V této třídě je 13 chlapců a 13 dívek, třída má tedy vyvážený počet chlapců a dívek. Jejich rozvoj je s ohledem na věk jednotlivých žáků přiměřený. Díky vhodné přípravě paní učitelky v průběhu celého roku nebyla nutná větší příprava celého projektu z obecného vlastivědného hlediska. Žáci již znali historické fakty velkých dějin, neboť paní učitelka se věnovala historickému učivu ve vlastivědném vyučování z velké části již v prvním pololetí školního roku 2018/2019. Díky tomu bylo možné projekt rozvinout a věnovat se mu v průběhu několika týdnů.

Ve srovnání s minulými ročníky je ve zdejší škole nyní nadprůměrný počet žáků. Proto je přes letošní letní prázdniny v plánu proměnit i doposud nevyužívané půdní prostory v učebny, aby se tak vyhovělo vyššímu počtu dětí a přání učitelek, protože nyní musí být dvě třídy prvního stupně dislokovány mimo hlavní budovu do budovy, kde je provozována školní družina. Dle dostupných informací je na této škole v tomto školním roce 13 tříd na prvním stupni a 8 tříd na druhém stupni. V současné době školu navštěvuje 435 žáků. Škola je dispozičně rozdělena na první a druhý stupeň, oba stupně propojují šatny a kolem roku 2000 byla vystavěna školní jídelna, která přímo navazuje na šatny a budovu druhého stupně.

Škola působí i přes poměrně vysoký počet žáků rodinným dojmem a jednotlivým žákům je poskytován individuální přístup. Na škole funguje školní družina a velký počet zájmových kroužků.

Na obrázku č. 1 lze vidět budovu základní školy v minulosti. Na obrázku č. 2 je celá škola v dnešní podobě. Vpravo leží historická budova 1. stupně, uprostřed vchod do šaten 2. stupně a vlevo se nachází novější budova, která patří 2. stupni.



**Obrázek 1 – Historický snímek budovy školy**

Budova, do které nyní dochází chlapci i dívky, byla v dřívějších dobách školou chlapeckou, dívky navštěvovaly školu v místě dnešní městské knihovny na náměstí.



**Obrázek 2 – Nynější podoba budovy školy**

Škola v Bakově nad Jizerou má dlouholetou tradici a historickou hodnotu. Tato stavba sama o sobě vzbuzuje otázky, co vše se v ní a kolem ní dělo, jaké události a lidské osudy mohou pamatovat tyto zdi. Škola byla postavena v novorenesančním stavebním slohu na počátku 20. století v letech 1905-1906 a v říjnu 1906 zde začalo pravidelné vyučování. V dalším roce přibýlo (na obrázku vlevo) stojící nové křídlo – škola měšťanská, která je v dnešní době

budovou druhého stupně ZŠ. V 50. letech proběhla rekonstrukce omítky, ta původní byla nahrazena tehdy módním břízolitem.

<http://www.zs.bakovnj.cz/historie-skoly/>

## **10.2 Charakteristika vybraných pamětnic**

Na výše zmíněné základní škole v Bakově nad Jizerou na druhém stupni pracuje Mgr. Václav Čech, který je vyučujícím českého jazyka a dějepisu. Vyučující již v minulosti pořádal několik tematicky různě zaměřených besed s pamětníky a žáky druhého stupně, kteří se zajímají o historii. Mgr. Čech mi pro spolupráci doporučil Veroniku Vynikalovou, která pracuje se seniory a i jemu domluvila na zmíněné besedy aktivní pamětníky. V. Vynikalová, která pro Denní centrum pro seniory Jizera, z. s.<sup>4</sup> pořádá tréninky paměti, mi přislíbila domluvit ve svém kroužku pro seniory ochotné pamětnice, které před celou třídou zavzpomínají na dobu svého dětství a mládí. Již při prvotním kontaktu mě upozornila, že nejspíš půjde o ženy, které dětství neprožily přímo v obci. Vzhledem k problému se sháněním ochotných seniorů jsem se rozhodla tuto spolupráci podpořit a rozšířit projekt na region Mladoboleslavsko. Z těchto domluv jsme se žáky zjistili, že můžeme čekat čtyři až pět seniorek ve věku mezi sedmdesáti a osmdesáti lety.

Do třídy nám nakonec s V. Vynikalovou dorazily čtyři seniorky. Vzhledem k problematice diplomové práce založené na mezigeneračním učení jsem na besedu přizvala taktéž svou matku a babičku, aby se případně mohly zapojit.

## **10.3 Popis realizace projektu „Dětství a mládí na Mladoboleslavsku“**

Jak již název projektu napovídá, vzhledem k předem zjištěným skutečnostem o seniorkách jsem ustoupila od původního plánu ohraničit místo paměti pouze městem Bakov nad Jizerou a pojala jsem tedy paměť místa v širším okruhu, než jsem původně plánovala, aby se pamětnice mohly o svém dětství a mládí rozpovídat.

Příprava na plánované vyučovací jednotky proběhla ve spolupráci s vyučující, která mi sdělila různé postřehy a tipy ohledně své třídy. Sama mě informovala o tom, že dějepisné učivo již mají s dětmi probrané a jak se připravit na besedu.

---

<sup>4</sup><http://www.dcjizera.cz/>

## 1) Úvodní část – kresba budov na náměstí

I přes upozornění paní učitelky, že děti nejsou výtvarně nadané a nevíme, co za kresby získáme, jsme se na náměstí vypravili. Žáci se nad očekávání snažili. Vzhledem k dlouhým rovným rysům jsme s vyučující dovolily nechat je pracovat s pravítky, ale menší části a detaily už žáci kreslili od ruky. Pro porovnání je přiložena reálná podoba stavby zaznamenaná na fotografii. Následně jsou k porovnání přiloženy kresby dvou žáků. Vybrala jsem jen příklady, na kterých budu ukazovat, co bude sloužit jako vstup pro rozvinutí diskuze.



Obrázek 3 – Městský úřad

Budova městského úřadu neboli radnice, která se na tomto místě na rohu náměstí nachází již od dob středověku, na přelomu 18. - 19. století vyhořela. Ve 20. století ve stejné budově sídlila i spořitelna, která později zanikla a nyní budova slouží pouze potřebám města. Žáci s vyučující byli již dříve na radnici na exkurzi.

Níže na obrázcích č. 4 a 5 vidíme dvě různé ukázky kresby. Zaujal mě patrný rozdíl ve znázornění. Během následující besedy můžeme nad doloženými historickými fotografiemi diskutovat o tom, co se za uplynulé roky na budově změnilo a co se naopak dochovalo. Žák by se v ideálním případě po této činnosti mohl zeptat i doma svých rodičů a prarodičů, zda si pamatují budovu městského úřadu v jiné podobě.



Obrázek 4 – Kresba městského úřadu 1



Obrázek 5 - Kresba městského úřadu 2

Další působivou stavbou, stojící na náměstí a navazující na městský úřad, je budova Rudolfa Kulštrunka, což byl bakovský rodák a obchodník s rákosovým zbožím. Právě zvláštní druh rákosu – orobinec, byl pro Bakov typický, vyráběly se z něho mnohé výrobky. Ke jménu bakovského občana Kulštrunka se ve městě váže historie ochotnického divadla, ve kterém hrál a jehož představení probíhala dle informací v budově staré radnice. Dochované kroniky uvádí, že se zde ochotnické divadlo hrálo již v první polovině 19. století. Tím se Bakov nad Jizerou dostal mezi první města své doby, kde se tato volnočasová činnost provozovala. V dnešní době prochází budova rekonstrukcí, ale ještě z dob mého dětství si pamatuji období, kdy byl dům využíván k bydlení. Starší historii z úst pamětníků jsem bohužel nesehnala, proto musí stačit výše uvedená fakta z internetových stránek města.



Obrázek 6 - Dům Rudolfa Kulštrunka

Na obrázku č. 6 je dobře vidět, že na domě v průběhu let proběhlo několik rekonstrukcí, při každé z nich pak bylo přeměněno něco z toho, co tvořilo předchozí ráz domu. Z původního rázu zůstává zachován pouze nápis nade dveřmi a okny, který dával najevo, o jaký obchod se jednalo. Zároveň lákal zákazníky do obchodu.



Obrázek 7 - Kresba domu Rudolfa Kulštrunka

## 2) Evokační část – myšlenková mapa a pracovní list o prarodičích

S vyučující jsme dětem navrhly několik možností, jak reagovat v případě, že uvidíme citlivou reakci na otázku, která se nám například nemusí zdát nijak problematická, ale pro konkrétního pamětníka je. Pokud taková situace nastane, žáci se zaměří na změnu tématu a zvolí nějaké, u kterého bylo již při předchozím hovoru zřejmé, že je pro pamětníka blízké a milé. V tomto případě může na pomoc přispěchat některý ze spolužáků. V projektovém vyučování je spolupráce mezi dětmi častá a žádoucí. Další možností k odpoutání pozornosti od citlivého tématu je situace, kdy žák sám přijde se svým vyprávěním. Může použít historku ze své rodiny, kterou pomůže odlehčit atmosféru.

Žáci při lekci pracovali pečlivě. Myslím si, že otázky volili opravdu obezřetně, zároveň dostatečně konkrétně. Snažili se zjistit více k informacím, které se dozvěděli v průběhu vyprávění. Otázky jako takové lze rozdělit do několika tematických oblastí. Nejvíce si děti přály dozvědět se informace o situacích, které jsou jim samotným blízké, ve kterých denně žijí a jaké prožívají. Proto je nejvíce zajímalo, v čem se oproti dnešní době lišila škola a školní docházka. Dalším zajímavým tématem bylo trávení volného času v porovnání s dnešní dobou. Velký zájem měly děti o vzpomínky na to, jak se hospodařilo s penězi, jak fungovaly zmiňované potravinové lístky. Toto téma probíraly již s vyučující, takže jim nebylo zcela neznámé. Nejvíce je zajímalo porovnávání se současností. V dnešní době, kdy se řeší nepodstatné maličkosti, například jaký má kdo mobilní telefon či značku oblečení, pro ně může být nepředstavitelné, že dříve lidé v některých případech neměli ani co jíst a řešili mnohem vážnější témata, než jak drahou elektroniku si pořídí.

Jak je na níže přiloženém obrázku č. 8 zřejmé, objevilo se i pro děti přitažlivé téma tanků, protože o nich také vypravěč „děda Luděk“ ze cvičného záznamu hovořil a zvláště chlapce tato skutečnost zaujala. Tímto jsme se poměrně nenásilně dostali k hovoru o citlivých a jinak nevhodných otázkách. Padlo také slovo „tabu“, které jsem do myšlenkové mapy záměrně napsala. Se žáky jsme si objasnili, co toto slovo znamená.

U dětí při pracovní lekci byla viditelná motivace a pracovaly všechny. Některé si při životopisném vyprávění pamětníka dělaly poznámky pro případné položení další otázky.



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

**Obrázek 8 - Myšlenková mapa**

Na základě myšlenkové mapy jsme si stanovili body, kterých se budeme při besedě držet, abychom se ptali vhodně a citlivě. Jsou to:

- Ohleduplné a citlivé otázky
- Rozumné a promyšlené otázky
- Konkrétní otázky
- Srozumitelné a dostatečně hlasité otázky (vzhledem k případnému horšímu sluchu pamětníků)
- Neskákat z tématu do tématu a zpět
- Propojující otázky pro porovnání s tím, jak to bylo u prarodičů

V druhé části hodiny jsme se zaměřili na pracovní listy, konkrétně na první sloupec, který je věnovaný tomu, jak žáci komunikují s prarodiči a zjišťují od nich informace. V této fázi je posuzovaná jejich komunikace bez ohledu na naše téma, na stav běžný bez navození motivace. Někteří žáci se doptávali na konkrétní otázky.

Při zpětném čtení vyplněných listů (prvního sloupce) jsem se v některých případech zarazila, protože 2/3 žáků uvedly, že své prarodiče takřka neznají a nikdy se o jejich životy nezajímaly.

Na druhou stranu, oproti dětem, které se z nějakého důvodu nezajímaly nebo neměly příležitost, jiné děti napsaly opravdu zajímavé věci, které měly velký přesah. Například jedna žačka psala o svém pradědečkovi, který prošel koncentračním táborem, další se zmiňovala o pracovních zkušenostech svých prarodičů a podobně.

Záměrně jsem v této fázi projektu vynechala diskuzi o tom, zda a nakolik je objektivní vyprávění seniorů z hlediska velkých dějin, jak je z více stran diskutováno již v první části práce. Nechtěla jsem z následné besedy udělat chvíli, kdy žáci budou „slovičkařit“ a hledat ve výročí seniorek pouze odlišnosti od toho, co doposud slyšeli, naopak jsem jim chtěla otevřít možnost, aby viděli různorodost názorů a životních zkušeností, které pak mohou srovnat s již známými informacemi. Díky tomu si mohou popovídat a porovnat vzpomínky i s prarodiči. Ti by jim jistě rádi pověděli své životní příběhy, pokud je ještě neznají. Subjektivita jednotlivých vyprávění jako téma se tedy otevře až při reflektivní části, aby žáci i tuto skutečnost vzali na vědomí, ale zároveň s ní nekalkulovali v průběhu projektu.

### **3) Beseda s pamětníky**

V den besedy jsem do školy dorazila hodinu předem, abychom společně se žáky a vyučující připravili učebnu do požadovaného stavu, kdy vpředu na jedné straně čtverce, který vznikne kolem koberce, budou sedět pamětnice a na zbývajících třech stranách žáci. Tím jsme vytvořili příjemný prostor, seniorky na všechny viděly a cítily se pohodlně. Pro tyto potřeby jsme donesli polstrované židle a před ně jsme dali lavice s občerstvením, aby to vytvořilo pro seniorky i vizuální předěl a cítily se bezpečněji. Děti si na lavice před sebou připravily lístky se svým jménem, aby je seniorky mohly oslovovat konkrétně. Na tabuli jsme společně s vyučující vystavily fotografie města Bakov nad Jizerou z dřívějších dob, které jsem si zapůjčila v městské knihovně Bakova.

Po příchodu seniorek s V. Vynikalovou jsem je uvedla do třídy a usadila. Se žáky jsme jim nabídli občerstvení a připravili jsme se k povídání. Seniorky se nám představily křestními jmény, přišly dvě paní Hany, pro přehled je dále v textu při citacích označme jako Hana 1 a Hana 2, další byla paní Ivana a poslední paní Marta. Paní Hana 1 nám přinesla na ukázkou různě datované učebnice a knihy, které má doma schované a ze kterých se učila. Tyto knihy dětem poslala k prohlédnutí po třídě a díky nim děti přišly s několika otázkami a pamětnice s příhodami ze školních let.

Nejprve se děti ostýchaly, ale naštěstí pamětnice byly velmi aktivní a po úvodu, kterým jsem besedu začala a doplnila mě V. Vynikalová, začaly samy povídat. Úvodní slovo bylo mířeno k seniorkám jako poděkování za jejich ochotu a účast. Pak jsme seniorkám představily třídu a navrhly, jak budeme postupovat při besedě. Následně nám V. Vynikalová představila seniorky a také kroužek, který pro ně organizuje. Vzhledem k tomu, že se zabývají tréninky paměti, se jim naše spolupráce líbila. Pro zachování anonymity jsme seniorky představily pouze křestními jmény.

Seniorky po představení vzhledem k věku dětí a jejich zájmům začaly vyprávět o své školní docházce a o tom, jak to za jejich časů ve škole chodilo. Navodilo to tvůrčí a milou atmosféru.

Rozhovor se po celou dobu zabýval obdobím dětství a školní docházky seniorek. Děti právě tohle období nejvíce zajímalo, protože je jim nejbližší, samy jsou teď v podobném věku. Jejich životy jsou však diametrálně odlišné. Zajímavé bylo hlavně porovnání rozdílů v různých situacích a v různých dobách, protože i seniorky mají mezi sebou drobné věkové rozdíly, které byly při tehdejších politických změnách podstatné. V mnohých případech některá z pamětnic uvedla příhodu, která se vztahovala k určité události velkých dějin, například níže zmíněné zaškrtávání prezidentů v učebnici na konci 50. let, na což jí jiná pamětnice oponovala, že si to pamatuje jinak, že v jejich škole se tato situace neprojevila. Podobných příhod bylo více. Velký údiv v očích dětí ukazoval, že pro ně jsou mnohé skutečnosti z minulosti nepochopitelné.

Úvodního slova se ujala paní Marta, která se mi jevila jako nejvíc rázná a zeptala se dětí, jak se jim v dnešní škole líbí. Pak začala o škole povídat paní Ivana.

Paní Ivana: „Tak si představte, že za nás to bylo běžné, že ve třídě bylo více než 40 dětí. Vyrůstala jsem tady kousek ve vesnici Dalovice, kde byla škola, ale byla malá. Takže nás v jedné třídě bylo tolik. A byly jsme tam všechny třídy pohromadě. To znamená první, druhá, třetí, čtvrtá a pátá dohromady.“

Paní Hana 1: „Já vyrostla ve Smiřicích, to je v okrese Hradec Králové. Za nás bývalo tolik dětí, že se chodilo do školy na ranní směnu a na odpolední.“ Tomu se žáci hodně divili a nedokázali to nejprve pochopit.

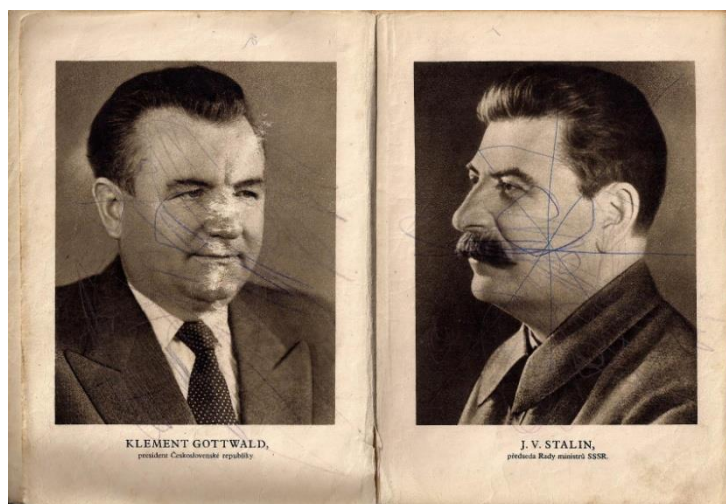


Seniorky hned doplnily, že ony musely krasopis trénovat a psát jím. Myslím si, že proto jsou dnes dochované dopisy a dokumenty z tohoto období tak krásným, skoro až uměleckým dílem.

Žáci: „My jsme se učili psát psacím písmem, ale netrénovali jsme takovýhle krasopis.“ Paní učitelka doplňuje, že po některých je problém text přečíst.

Žáci se v průběhu rozhovoru dozvídají mnoho zajímavostí, například jak žáky dříve trestali jejich vyučující tím, že je tahali za uši nebo jaká musela být úprava sešitů. Paní Marta jim povyprávěla také úsměvnou historku s novým mladým vyučujícím, který vypadal jako nový žák. Její spolužáci ho proto oslovili „vole, běž si sednout dozadu.“ Po představení zjistili, že jde o nového vyučujícího a styděli se. Tato historka žáky zaujala a mnozí ji pak zapsali jako nejzajímavější úsek vypravování.

Jediný okamžik, při kterém jsme se s pamětnicemi dostali od dějin každodennosti k politickým dějinám, byl ten, kdy paní Marta popisovala, že v době, kdy chodila do školy, se neříkalo vyučujícím „pan učitel“, ale „soudruh učitel“. Popsala nám historku, kdy v závěru 50. let museli v učebnicích začmárat fotografie prezidenta Klementa Gottwalda a ruského diktátora Josifa Stalina. Tuto skutečnost nám potvrdila i paní Hana 1, která s sebou shodou okolností měla čítanku, ve které to bylo vidět. Pro doplnění ukázáno v obrázku č. 11.



Obrázek 11 - Přeškrtání diktátoři

Po povídání o škole jsme se dostali k povídání o trávení volného času. Pamětnice vyprávěly hlavně o koupání se v Jizeře v letních měsících. Pak také o hraní fotbalu a dalších míčových her, kdy nezáleželo na tom, jestli je hráčem chlapec nebo dívka. Hráli všichni. Jiné možnosti tehdy neměli. Tenkrát děti trávil dovolené s rodinami v kempech a u rybníků v blízkosti domovů, maximálně navštívily širší rodinu ve vzdálenějších končinách, ale nemohly

jednoduše vycestovat do zahraničí. V tomto se seniorky vzácně shodovaly. Žákům se zdálo nepředstavitelné, že lidé dříve nemohli jednoduše vycestovat za hranice například na hory nebo k moři. Téma volnočasových aktivit, které byly v minulosti méně dosažitelné než dnes, žáky zaujalo. Jedna žákyně se zeptala, zda dřív jezdily rodiny s dětmi do dinoparků nebo aquaparků. To seniorky značně pobavilo. Musely dětem vysvětlit, že v době jejich dětství žádné dinoparky nebo aquaparky nebyly.



Pro ilustraci vkládám fotografii z popisované besedy. Zleva sedí paní Marta, paní Hana 1, paní Ivana a vpravo paní Hana 2.

**Obrázek 12 - Beseda**

Dalším velkým tématem bylo vybavení, které pro lidi dřív nebylo běžné, ale dnes si život bez něj nedokážeme představit. Po dotazu dětí, zda rodiny pamětnic vlastnily automobily, se pamětnice neshodly. Zatímco seniorka Hana 1, která pochází z Mladé Boleslavi, automobil v rodině měla, zbylé seniorky, které vyrostly na vesnici, vyprávěly o tom, jak chodily do školy pěšky. Přestože to měly několik kilometrů a v každém počasí. Mnoho chudších rodin si nemohlo dovolit zaplatit dětem autobus do školy nebo školní jídelnu.

Mnohým žákům koukaly při besedě z položených batohů PET láhve s pitím. Zároveň nám besedu na 15 minut přerušila přestávka mezi 2. a 3. vyučovací hodinou, během které většina žáků svačí. Proto jsme seniorky také pohostili. Po přestávce se seniorky zajímaly o stravování dnešních dětí, které často svačí různé polotovary a sladkosti. Sdělily žákům, že v době jejich dětství nebyl skoro žádný výběr, hodně surovin na přípravu pokrmů si musely vypěstovat. Na zbylé věci se pak muselo čekat. Mnohdy se nejlepší potraviny daly sehnat jen jako „podpultovky“, což znamená, že je dostal jen ten, kdo měl známého v daném obchodě. Tehdy nebylo obvyklé mít každý den novou plastovou láhev na pití a nebývalo tolik slazených nápojů. Seniorky zavzpomínaly, jak chodily mlsat, kupovaly si bonbony nebo „mejdlička“, která dle jejich slov byla tak nedobrá, až byla dobrá.

Paní Marta otevřela také téma oblékání, protože si samozřejmě všímala i oblečení žáků. Společně s ostatními seniorkami nám porovnaly, jak se do školy oblékaly ony. V jejich době se často přešívalo oblečení po starších sourozencích. Stejně jako u jídla nebyl žádný velký výběr. Přes téma oblékání jsme se dostali k tématu bydlení. Seniorky měly takovou zkušenost, že v jejich dětství neexistovalo, aby měly vlastní pokojíčky. Naopak mnohdy obývaly kuchyň, kde měly danou postel. Úkoly psávaly u jídelního stolu.

Tři ze čtyř seniorek byly velmi výřečné a milé, čtvrtá paní, kterou jsem na počátku popisu označila jako Hana 2, bohužel řekla jen několik málo slov. Samozřejmě i to je možné, byli jsme se žáky rádi, že mezi nás přišla.

Besedu jsme zakončili po téměř dvou hodinách. Dle mého mínění se končilo ve správný čas. Seniorky byly sice stále čilé, ale bohužel už začala poněkud ochabovat pozornost dětí. Ukončili jsme povídání tím, že nám seniorky pověděly, jaké měly zaměstnání. Dvě bývaly zdravotními sestrami a dvě prodávaly v obchodě.

#### **4) Individuální analýza + společná reflexe**

Archy pro individuální zápisky dětí jsme jim s vyučující předložily již druhý den po besedě. Bylo to proto, aby děti měly čas si téma promyslet, ale zároveň aby nezapomněly podstatné věci.

K těmto archům jsme se se žáky vrátili až po týdně, aby měli možnost prodiskutovat nové poznatky s rodinou. Společnou reflexi jsme začali tím, že jsme si nejprve vypsali na tabuli v heslech to nejzajímavější z besedy. Po této činnosti vyšlo najevo, že nejzajímavější byla pro děti tři velká témata, kterými jsou: peníze, volný čas a škola. Poté jsme probrali, zda žáci učinili i vstřícný krok k prarodičům a jejich historkám. Na závěr této lekce jsem zdůraznila, že vše, co jsme od pamětnic slyšeli, bylo subjektivní vyprávění, totiž výpověď člověka, který to období prožil a jak ho vnímal. To ale neznamená, že je to jediná obecně platná pravda, protože každý do života vstupuje s jiným smýšlením, zkušenostmi a také rodinným zázemím. To nesmíme opomenout, když někoho soudíme. Tímto jsem tedy až po skončení besedy, jak bylo v mém plánu, zdůraznila subjektivnost orální historie.

#### **5) Doplnění pracovního listu o prarodičích**

V závěru projektu jsme se vrátili k propojení besedy s pamětnicemi s vlastními rodinnými příslušníky. Nyní jsme se s vyučující zajímaly o to, zda žáci, kteří o svých prarodičích nic nevěděli, měli nyní motivaci a chuť povídat si s nimi o jejich životech. Díky této zpětné vazbě jsem se dozvěděla, že většina žáků si na tomto dala záležet a přineslo to zajímavé poznatky.

Například jedna žačka popsala, jak její dědeček utekl z koncentračního tábora a kde se poté ukryval. Další žák výborně popsal, co se dozvěděl nově po besedě, která ho motivovala k dalšímu rozhovoru s prarodiči o jejich běžném osobním i pracovním životě.

Ze zpětné vazby jsem měla velice dobrý pocit.

## 10.4 Reflexe a hodnocení projektu

Úvodní část projektu, kterou byla kresba domu na náměstí, se mi jevila jako vhodný začátek projektu. Ten byl, jak je již uvedeno výš, plánován jako geograficky orientovaný náhled do vzpomínek pamětníků. Dětem se dařilo a myslím si, že se jim díky činnosti otevřel nový pohled na známé budovy. Pro potřeby práce v terénu bylo nejtěžší zadat dětem činnost již ve škole, abychom předešli zmatku na náměstí. Zároveň jsem jim na náměstí chtěla dát dostatek času na práci.

Po dokončení projektu jsem si sepsala, které věci na něm bych hodnotila kladně a které záporně. I přes počáteční plánování se mi nakonec nezdály zcela vhodné otázky, které byly uvedeny v pracovním listu o prarodičích. Kdybych tyto otázky zadávala znovu, zkrátila bych celý pracovní list, protože některé otázky se opakují. Dalšími nevhodně zvolenými prvky, které se zpětně ukázaly v odpovědích, bylo pokládání otázek, na které lze odpovídat jednoslovně a návodné otázky, které výpovědi směřovaly k odpovědím, které jsem předpokládala, že získám či jsem je získat chtěla. Z tohoto důvodu níže příkládám návrh na pracovní listy, které jsou již otestované na žácích a které jsem na základě poznatků z praxe změnila.

### Upravené otázky pro pracovní list:

- O čem si povídáš se svými prarodiči?
- O čem prarodiče rádi vyprávějí? O čem ne?
- V čem se liší fotografie z dřívějších dob od těch dnešních?
- Jak se oblékali tví prarodiče?
- Jaká zaměstnání měli tví dědečkové a babičky?
- Jak tví prarodiče trávili volný čas?
- Jak se dostali k novým filmům?
- Jaká si myslíš, že byla doba jejich dětství?
- Která část jejich vyprávění o životě tě nejvíc zaujala? Proč?

Ačkoliv jsou všechny otázky nyní čistě popisné, myslím si, že už nepřinesou jednoslovné odpovědi, a zároveň žáka do odpovědí nenutí.

Díky poznatkům z realizace návrhu vyučovacích jednotek jsem si opět uvědomila i rozdílnost ve smýšlení žáků. Liší se jejich dosavadní životní zkušenosti a rodinné zázemí. Oba aspekty je při těchto činnostech často posouvaly při úvahách různými směry.

Při přípravě na besedu, kterou jsme pojali jako návod na tvorbu vhodných otázek, se projevovalo, že žáci v 5. třídě již nejsou malé děti. Už z nich rostou rozumně uvažující mladí lidé, kteří jsou empatičtí a znají hranice. Proto nevznikly nevhodně zvolené či necitlivé otázky ani výrazný problém. Domluvili jsme se na jasných pravidlech, která během společného vzpomínání budou fungovat.



únor /2019

### MEZIGENERAČNÍ SETKÁNÍ v Bakově

V únoru jsme přijali pozvání do Základní školy v Bakově nad Jizerou, na **BESEDU S PAMĚTNÍKY V HODINĚ VLASTIVĚDY**.

V rámci našich Tréninků paměti jsme zavítali na pátý stupeň, kde nám děti kladly různé otázky "jak to bylo dřív".

Mnohdy bylo vidět na tvářích malých školáků místo údivu i zděšení! Třeba jak jsme mohli vůbec přežít na dovolené bez aquaparků a dinoparků!

Klientka našeho Centra paní Hanka přinesla pro děti na ukázkou jako zajímavost i dřívější učebnice, ze kterých se učila nejen ona, ale také i její maminka.

Za toto milé setkání děkujeme, protože právě jednou z důležitých metod tréninku paměti je tzv. reminiscenční technika. Ta využívá vzpomínek na události či zážitky a jejich vybavování prostřednictvím různých podnětů. A to třeba právě i společným vyprávěním "jak to bylo dřív".

Před besedou jsem poznala všechny čtyři seniorky. Během probíhající besedy jsme s dětmi viděly, že paní Marta je ráznější, v několika případech se mi zdálo, že na žáky nahlíží tak, jak se dnes obecně mluví o dnešní mládeži, tedy že je bere jako děti, které nechodí ven, ale pouze hrají na počítači, nechají si posluhovat od svých rodičů a nosí pouze značkové oblečení. Několikrát jim proto i položila návodnou otázku (například „Děti, co děláte po škole? Hrajete na počítači, že?“), na kterou jí děti odpovídaly různě podle toho, jak to skutečně mají. Myslím, že mnohé předsudky jí tím vyvrátily. Oproti této paní byly paní Hana 1 a paní Ivana spíše zdrženlivější, ale s dětmi si povídaly příjemně a s chutí.

Nejvíce ohlasů k besedě vzbudila otázka žačky na téma aquaparků, kterou položila impulzivně a dala tím najevo, že v tomto věku se její obzory ještě stále rozšiřují, protože jí nejspíš ani nenapadlo, že v době mládí seniorek taková místa nebyvala. Tuto situaci zaznamenala ve svém článku pro čtvrtletník DC JIZERA, z. s. i V. Vynikalová, jak je zaznamenáno na obrázku.

Při návrhu tohoto projektu jsem přemýšlela, zda jsem zvolila vhodnou věkovou skupinu dětí. Vzhledem k mému studiu jsem chtěla pracovat s dětmi na prvním stupni, ale obávala jsem se, že pro ně téma bude poměrně obtížné. Nakonec s ohledem na

Obrázek 13 - Článek o besedě

realizaci projektu soudím, že díky tomu, že jsme nezabředli do politických dějin, ale zůstali jsme u dějin každodennosti, jsme podnítli v dětech do budoucna motivaci pro další vzdělávání o naší minulosti, která jim bude snad bližší. V budoucnu bych se proto historického projektu pro tuto věkovou kategorii dětí nebála.

Zpětně jsem také ráda, že jsem do projektu zařadila i zkušební poslech, protože nás s dětmi přivedl k mnohým nejasnostem ohledně pokládání otázek, které jsme díky tomu mohly vyřešit ještě před besedou. Zároveň si myslím, že bylo vhodné i zapojení rodiny do práce, protože to podpořilo mezigenerační vztahy a učení, které v některých rodinách sice najdeme, ale v dalších chybí, ať už z důvodu velké vzdálenosti nebo jiných bariér. Mezigenerační učení by mělo mít pevné základy v respektu a umění naslouchat, zároveň uznat odlišnosti vázané na život v jiném období. Nejde jen o respekt dětí k seniorům, je třeba i respekt seniorů k dětem. Děti si vědomě připouští subjektivnost orální historie, ale zároveň mají ke staršímu člověku úctu a motivuje je poznání dosud neznámého v souvislosti s jejich rodinou a v porovnání s jejich životem. Svým kritickým myšlením společně s dosavadními vědomostmi posléze zhodnotí objektivnost a může to být podnět pro poznávání nad rámec základního vzdělání.

Během realizace a zvláště po ukončení tohoto projektu mě napadlo, že by se do budoucna daly realizovat další velmi pěkné aktivity, které by projekt rozšířily, případně by bylo možné otevřít nový projekt a navázat na vědomosti, které známe z tohoto projektu. K výše uvedeným činnostem bych ráda doplnila komentovanou procházku po městě, která by nám propojila úvodní část s dalším povídáním a besedou. Případně by šlo nesoustředit se na místa paměti, ale získat ke spolupráci skupinu lidí, kteří zažili různé životní osudy a uspořádat besedu s nimi. Například při hledání pamětníků jsem našla dva seniory, kteří prožili socialismus a byli perzekuováni.

Po ukončení besedy při odchodu ze školy se na mě obrátily seniorky, že by rády pokračovaly ve spolupráci. Zaujalo je, jak byly děti milé. Myslím si, že i paní Marta odcházela s pocitem, že dnešní mládež není tak zkažená, jak ji mnozí prezentují. S V. Vynikalovou jsme se tedy na pokračování spolupráce domluvily, bohužel oplatit jim návštěvu u nich v centru s dětmi není možné, protože mají malé prostory. Dvě pamětnice mají mezi žáky jiných tříd ve škole v Bakově nad Jizerou svá vnučata, proto chtěly udělat besedu i pro tyto třídy, což se bohužel nesetkalo s podporou u vyučujících. Proto plánujeme alespoň s touto třídou další spolupráci, kdy nám pamětnice přijdou ukázat jejich trénink paměti.

Podobné nadšení jako u seniorek jsem zaznamenala i u dětí, které za mnou přišly se slovy, jak byly seniorky milé a že by s nimi chtěly také určitě dál spolupracovat. Tato skutečnost je pro

mě velmi cenná. Zpětná vazba od žáků i od senierek je odpovědí na otázku, zda byl celý projekt pro obě strany přínosný a platný. Pokud by alespoň část žáků i seniorů propojila své zájmy a vědomosti na základě tohoto projektu, považovala bych to za úspěch. Dnešní generace žáků je stále stejně zvědavá, jako tomu bylo dříve. Přestože se dnes rodinné zázemí a podmínky v mnohém liší, lze stále vychovávat jedince se smyslem pro spravedlnost, kritické myšlení a se zájmem o historii.

Beseda měla velmi plynulý průběh, kdy pamětnicím stačilo napovědět téma a ony se pustily do vypravování. Mnohé postřehy z učebnic přidala V. Vynikalová, která se celé besedy také účastnila. Při následné návštěvě senierek v Centru mi seniorky několikrát zopakovaly, že se ve třídě cítily bezpečně a útulně. Zároveň ocenily připravenost dětí, které pokládaly příhodné otázky. Tato zpětná vazba mne velice potěšila.

Pro mě osobně měl tento projekt přesah i v osobní rovině. Na besedu jsem pozvala také dvě generace mé rodiny, svou maminku a babičku. Po tomto zážitku se moje babička zapojila v Centru a začala tam pravidelně docházet na tréninky paměti s V. Vynikalovou a ostatními seniorkami. Do Centra dochází přibližně až 20 seniorů, přičemž někteří vyrábějí různé výrobky a dělají rukodělné práce, jiní se soustředí na již zmíněné tréninky paměti. Seniori spolu tráví i volný čas, jezdí na výlety a podobně.

Žáci jako zástupci mladšího školního věku a seniorky jako zástupkyně zralého stáří k sobě našly cestu velmi rychle. Myslím si, že pro mnohé lidi stačí malé postrčení k tomu, aby dosáhli něčeho přínosného pro sebe i svět, který si takovými činy tvoříme.

## 11 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo navrhnout vzdělávací projekt, který by podpořil mezigenerační učení mezi seniory a žáky prvního stupně základní školy. Na obou stranách je v dnešní době často patrná nedůvěra. Mnohé překážky způsobují předsudky a nezájem o bližší poznání lidí, zástupců jiné generace. Abychom tomu předcházeli, je vhodné vytvářet příležitosti k setkávání napříč generacemi. V některých případech se tím může narušit komfort, protože žákům chybí dostatek možností rozvíjet empatii. Proto jsme navrhli následující postup. Ve svém projektu jsem se snažila zpochybnit předsudky, které se tradují o seniorech (například že jsou již nevrlí a často se chovají hrubě) a o dětech (ty jsou dle kritiků v dnešní době pouze na počítači či na tabletu, vůbec netráví čas venku, neumí pozdravit a pustit seniory sednout ve veřejné dopravě). Zorganizovala jsem proto příležitost pro mezigenerační učení, která byla oběma stranami vnímána pozitivně. Žáci dostali příležitost si uvědomit, že i dnešní senioři bývali dětmi se všemi všedními starostmi, řešili podobné problémy. Senioři si naopak často už nepamatují, že před lety bývali oni dětmi a ty dnešní posuzují tvrději, než je nutné. Domnívám se, že tento stanovený cíl se podařilo naplnit.

Myslím, že myšlenka mezigeneračního učení je nosná jak pro seniory, tak pro děti. Mnozí se domnívají, že děti jsou vzhledem ke svému věku a nedostatku zkušeností příliš upřímné, a není proto možné uspořádat besedu, protože by mohly otevřít citlivá témata bez ohledu na city daného seniora. Já jsem na základě této zkušenosti přesvědčená, že s vhodným pedagogickým vedením není třeba se bát, protože jakkoliv jsou děti upřímné, stejně tak jsou empatické, citlivé a zvědavé.

Celkový přínos práce vidím v utváření vztahu dětí k místu, kde žijí. Dále v možnosti komparace s ohledem na nynější a tehdejší podmínky a finanční možnosti konkrétních rodin. Zároveň oceňuji, že jsme mohli se žáky zažít situaci z různých zkušeností a subjektivní pojetí výpovědí, což pomáhá dětem k rozvoji kritického uvažování. Díky rozmanitosti v rodinných poměrech pamětnic jsme předešli jednostranným soudům. Celkově hodnotím projekt jako vydařený. Přípravné části, které jsem zamýšlela pojmut ve vztahu k městu Bakovu, měly velký ohlas. Žáci byli velmi aktivní a chodili za mnou i mimo vyučovací lekce s různými dotazy, připomínkami a vlastními zkušenostmi. Otázky v pracovním listu bych do dalšího projektu přepracovala a zkrátila. Nejvíce na projektu oceňuji příjemné klima ve třídě a dobrou komunikaci mezi seniory a dětmi. Potěšilo mě, že nebyly žádné výrazné momenty ticha a žáci

se živě zajímali. Během společné reflexe jsem pak měla možnost si ověřit, že si děti odnesly cenné vědomosti.

Vzhledem k cílům diplomové práce jsem žákům představila, jak senioři prožívají své dny. Ti měli možnost vidět, že pamětnice žijí aktivně. Předpokládám, že se tím zpochybnil stereotyp, který popisuje seniora jako člověka, který tráví své dny v čekárnách zdravotnických zařízení. Pro seniory je důležité setkávání a společné prožívání. Domnívám se, že pro seniory je sdílení jejich malých radostí i starostí v každodenním životě tím, co je motivuje. Nikdo nechce být ve stáří sám a opomíjen.

Myslím si, že není malých životních osudů. Po zkušenosti s projektem se toto mé přesvědčení upevnilo. Každý člověk prožije svůj život dle svého nejlepšího uvážení. Nemůžeme nikoho soudit, pokud jsme neprožili stejnou situaci a nemuseli ji sami rozhodovat. Proto podporujme v dětech, které tvoří naši budoucnost, jejich zájem o historii, abychom z nich vychovali samostatné a kriticky smýšlející jedince, kteří si utvoří na události vlastní názor, podle kterého budou dál žít. Pokud dosáhneme toho, že v nich probudíme zájem o dění kolem, můžeme si být jistí, že nás díky nim čeká budoucnost, na kterou se můžeme těšit.

## 12 Seznam použitých informačních zdrojů

ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Přeložil Pokorný, Martin. Praha:Prostor, 2001, s. 317 (Obzor.

33.) ISBN:80-7260-051-6

BENEŠ, Zdeněk. *Co je (dnes) didaktika dějepisu?* Pedagogická orientace, 21(2), 2011, 193–206

BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-126-9.

CONNERTON, Paul. Seven types of forgetting. In: *Memory studies*, 2008, č. 1, s. 59-71.

HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

HEIDBRING, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s.

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-397-0.

JIRÁNEK, František. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání na UK v Praze, 1974

KOHLBERG, Lawrence. *Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. V D. A. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. 1969. Str. 347 - 380. Chicago, IL.: Rand McNally.

KRATOCHVÍL, Viliam. Didaktické strategie na rozvoj intelektových schopností žáků vo výučbe dejepisu. In: *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II*. Praha 2002.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.
- KUSÁ, Zuzana: Problém pravdivosti informací v životopisných rozprávaniach. In: *Genealogicko-heraldický hlas* 5, 1995, Č. 2, s. 17-21.
- PETERSON, Andrew. *Moral learning in history education*. In: Davies, I., ed. *Debates in History Teaching*. Abingdon, Oxford, UK: Routledge. 2010 Str. 161-171. ISBN 9780415571623
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Vyskočilová, Eva. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.
- REISIG, C. N. a B. S. FEES. Older Adults Perceptions of Well-Being after Intergenerational Experiences with Youth. In: *Journal of Intergenerational Relationships*, 2007, roč. 6, č. 4, str. 6-22, 2007. ISSN 1535-0932
- SCHACTER, Daniel. *Sedm hříchů paměti. Jak si pamatujeme a zapomínáme*. Praha - Litomyšl, Paseka 2003.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- STRADLING, Roberta. Jak učit evropské dějiny 20. století. In: *Historie a škola. 3. Člověk, společnost, dějiny II - jak učit dějiny 20. století*. Přeložila Štajglová, Helena. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2006

VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1

VAŠÍČEK, Zdeněk a Francoise MAYER. *Minulost a současnost, paměť a dějiny*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2008. Dějiny a kultura. ISBN 978-80-7325-162-8

*Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. 1. vydání ISBN 80-7184-311-3.

VYBÍRAL, Michal. *Od zkušenosti k poznání, aneb, Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7-12 let: (praktické ukázky)*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1996.

WESSEL, Ineke, MOULDS, Michelle L. How many types of forgetting? Comments on Connerton. *Memory studies*, 2008, č. 3, s. 287-294

WILLIAMS, A., NUSSBAUM, J. *Intergeneration communication across the life span*. Mahwah, N. J. L. Erlbaum, 2001, 360 s. ISBN 978-0-8058-2249-6.

## Seznam elektronických zdrojů:

*Příprava besedy s pamětníkem* [online]. [cit. 2019-02-03]. Dostupné z:

<http://www.nasinebocizi.cz/metodicke-materialy/priprava-besedy-s-pametnikem/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit.

2019-01-13]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

*Historie školy* [online]. Historie základní školy v Bakově nad Jizerou [cit. 2019-03-01].

Dostupné z: [www.zs.bakovnj.cz/historie-skoly](http://www.zs.bakovnj.cz/historie-skoly)

*Historiky dědy Ludka* [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné z:

[https://www.pribehy20stoleti.cz/pribehy/2016215\\_historiky-dedy-ludka/](https://www.pribehy20stoleti.cz/pribehy/2016215_historiky-dedy-ludka/)

*Denní centrum pro seniory Jizera, z. s.* [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné z:

<http://www.dejizera.cz>

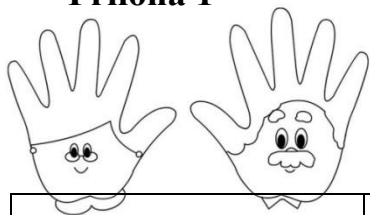
## 13 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Historický snímek budovy školy .....	58
Obrázek 2 – Nynější podoba budovy školy .....	58
Obrázek 3 – Městský úřad.....	60
Obrázek 4 – Kresba městského úřadu 1 .....	61
Obrázek 5 - Kresba městského úřadu 2.....	62
Obrázek 6 - Dům Rudolfa Kulštrunka .....	63
Obrázek 7 - Kresba domu Rudolfa Kulštrunka .....	63
Obrázek 8 - Myšlenková mapa.....	65
Obrázek 9 - Slabikář z roku 1908.....	68
Obrázek 10 - Ukázka krasopisu .....	68
Obrázek 11 - Přeškrtní diktátoři .....	69
Obrázek 12 - Beseda .....	70
Obrázek 13 - Článek o besedě.....	74

## 14 Seznam příloh

Příloha 1 – Vzpomínky našich prarodičů .....	85
Příloha 2 – Individuální zápisky z besedy.....	89

## Příloha 1



### VZPOMÍNKY NAŠICH PRARODIČŮ

	Přípravná hodina	Po rozhovorech/besedě
<p><b>Povídáš si někdy s prarodiči o jejich dětství?</b></p> <p><u>Pokud ano</u> – o čem nejvíce?</p> <p><u>Pokud ne</u> - pokud k tomu máš možnost, zkusíš to?</p>		
<p><b>O čem prarodiče rádi vyprávějí?</b></p> <p>Pokud vyprávějí neradi, proč si myslíš, že tomu tak je?</p>		
<p><b>Viděl/a jsi někdy fotky Bakova z dob dětství tvého dědečka a babičky?</b></p> <p>Porovnej, v čem se liší oproti dnešním fotkám?</p>		
<p><b>Oblékali se tví prarodiče jinak, než se</b></p>		

<p><b>oblékají děti dnes?</b></p> <p>Jak? V čem byl rozdíl?</p>		
<p><b>Když dospěli, kde pracovali, jaké zaměstnání měli dědečkové a babičky?</b></p>		
<p><b>Víš, jak trávili tví prarodiče volný čas?</b></p> <p>Myslíš, že trávili čas jinak, než jak ho trávíš ty?</p>		
<p><b>Jak se dostali k novým filmům?</b></p>		
<p><b>Měli nějakou elektroniku?</b></p>		
<p><b>Jaká si myslíš, že byla doba jejich dětství?</b></p>		

<p><b>Která část jeho vyprávění o životě tě nejvíc zaujala?</b></p> <p><b>Proč?</b></p>		

Na besedu zkuste sehnat od prarodičů jejich fotky. Mohou na nich být oni sami, budovy v Bakově, fotky z jejich zaměstnání, z volnočasových aktivit.



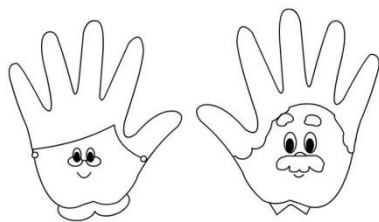
### **Zajímavosti z historie obce Bakov nad Jizerou**

Z čeho vznikl název města – Bakov?

Jaké řemeslo tu bývalo obvyklé?

Znáš zájmové kroužky z dřívějších let?

## Příloha 2



Vlastními slovy si zapiš v několika větách vzpomínky pamětníků a pamětnic

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
Který z příběhů tě nejvíce zaujal? Čím?

.....  
.....  
Co tě nejvíce na vyprávění překvapilo?

.....  
.....  
O čem podle tebe vyprávěli pamětníci rádi?

.....  
.....  
O čem naopak vyprávět nechtěli? Proč si myslíš, že tomu tak bylo?

.....  
.....  
Žil bys rád v době jejich dětství? Proč?

.....  
.....  
V čem bylo jejich dětství odlišné?

.....  
.....  
V čem se liší vyprávění od toho, co jsi doteď slyšel/a o tom období?

.....  
.....  
Co se změnilo ve městě? Jak se změnily budovy?

.....  
.....  
Jaké zde bývalo kulturní zázemí?

Kde se sportovalo?

.....

Jak vypadala škola? Co v ní bylo jiné?

.....