



3. BESEDY S PAMĚTNÍKY, NEBO APLIKACE METODY ORÁLNÍ HISTORIE?

„Byl jsem překvapen, že někdo, koho od malička nemám rád, může mít velice zajímavou minulost. Ukázalo se, že za války byl strojířem a zažil několik bombardování. Několikahodinový rozhovor [...] splnil naše očekávání. Následovalo také několik vystoupení pamětníků paní Hurníkové a pana Krejzy. Těch se zúčastnila celá třída dějepisného semináře. Ačkoliv mnozí tvrdí, že výpovědi paní Hurníkové jsou lepší, u mne převládá spokojenost s panem Krejzou. Líbil se mi celkový přehled a informovanost – na druhou stranu je nutno podotknout, že tím jeho výpovědi ztrácely na autentičnosti a subjektivní věrohodnosti.“¹³⁹

Martin Sobotka, student Gymnázia Chomutov, 2010

Co naleznete v této kapitole?

- Diskusi o přednostech, problémech a rizicích, jež jsou spojeny s pamětníckými besedami a s využitím metody orální historie při výuce dějepisu.
- Pilotně ověřené postupy, jak s metodou orální historie ve výuce pracovat a zohledňovat přitom nejen vzdělávací potřeby žáků, ale zachovávat také badatelský charakter metody.

Besedy s pamětníky, nebo aplikace metody orální historie?

Zájem státu i rozmanitých občanských iniciativ na utváření vzdělávací nabídky spojené s pamětnickými příběhy naznačuje, jak důležitou roli má školní výuka v přerodu komunikativní paměti v paměť kulturní.¹⁴⁰ Kupříkladu humanitární organizace Člověk v tísni se již více než deset let zasazuje mimo jiné o zkvalitnění výuky moderních českých a československých dějin na základních a středních školách. Zprostředkovává filmové projekce doprovázené besedami s pamětníky, iniciuje a podporuje žakovské projekty na bázi orální historie, organizuje literární a výtvarné soutěže i další aktivity. Ze statistik společnosti vyplývá, že pamětníci za uplynulou dekádu navštívili v rámci projektu *Příběhy bezpráví – Měsíc filmu na školách* více než 1900 škol, většinu z nich opakovaně.¹⁴¹ A projektů, které obdobnými cestami přispívají v českých školách k „vyrovnávání se s minulostí“ a s pomocí pamětníků se snaží „čelit ztrátě paměti“, přibývá. Přehled alespoň nejznámějších z nich uvádíme v Rámečku 10.

I letmé přehlédnutí nutně neúplného výčtu vyvolává otázku, nakolik jsou pluralita a různé zdroje financování uvedených projektů zárukou, že se jejich prostřednictvím škola nestane nereflektovaným nástrojem politiky paměti nebo nebude sloužit cílům jen některých zájmových skupin. Úvodní citát dává tušit, že i navzdory skeptikům je možné se takových rizik vyvarovat. Přesto, nebýt kulturně-politických zájmů reprezentovaných iniciátory a organizátory projektu *Tragická místa paměti jednoho regionu*, osmdesát gymnazistů ze severozápadních Čech by pravděpodobně nikdy nezískalo příležitost objevovat polozapomenuté nebo z kulturní

paměti vytěšňované události, jež se odehrály v letech 1938–1945 v jejich regionu. Reflexe účastníků projektu však nedokládají, že by se žáci seznamovali pouze s jedinou interpretací regionálních dějin. Naopak, prostřednictvím archivních a terénních výzkumů, rozhovorů a besed s pamětníky i na základě vzájemných diskusí rekonstruovali velmi plastický obraz historické skutečnosti, v níž se i nadále stýkají a potýkají rozmanité názorové proudy.¹⁴²

Důvod je zřejmý i z výše citované reflexe chomutovského gymnazisty – žáci si spolu s regionálními dějinami osvojovali také metody historické práce. I proto je Martin Sobotka schopen zhodnotit svědectví tří pamětníků nejen z afektivního, ale také z kognitivního hlediska. Historickou kvalitu svědectví pak posuzuje z obsahového a metodologického úhlu pohledu, přičemž rozlišuje mezi individuálním rozhovorem získaným metodou orální historie a besedami s pamětníky v seminářích dějepisu. Ze srovnání dvou besedujících pamětníků mu pak vychází, že každé vyprávění s sebou nese svébytné přednosti i úskalí, na něž navíc reagují různí posluchači různě.

Zvolený příklad názorně ilustruje, že svědectví pamětníků mohou být nejen pro historiky, ale také pro žáky jedním ze zdrojů samostatného historického poznání. V daném případě využili učitelé a lektori projektu náročných metod a forem práce, aby svým žákům umožnili rozvíjet kognitivní, afektivní i konativní kompetence v nejvyšší možné míře. S pomocí pamětníků ukázali žákům cestu, jak s odstupem a kriticky hodnotit komunikativní paměť a zároveň se prostřednictvím vlastní činnosti podílet na utváření a uchování paměti kulturní (srovnej *Kapitola 2*).

10. Přehled neziskových organizací a projektů, které využívají pamětnická svědectví ve vzdělávání

- Antikomplex, o. s. – projekt *Krajina za školou* (www.antikomplex.cz/krajina-za-skolou.html), společně s Collegium Bohemicum, o. p. s., projekt *Tragická místa paměti* (www.mistapameti.cz)
- Centropa – projekt Středoevropského centra pro výzkum a dokumentaci židovského života v Evropě ve 20. století, partneři v ČR jsou Památník Terezín, Židovské muzeum v Praze a Federace židovských obcí v ČR (www.centropa.org/)
- Centrum vizuální historie Malach při Univerzitě Karlově v Praze – projekt digitálního zpřístupňování audiovizuálních svědectví z archivů USC Shoah Foundation, britské Asociace židovských uprchlíků a Muzea romské kultury v Brně realizovaný ve spolupráci s Matematicko-fyzikální fakultou Univerzity Karlovy v Praze (ufal.mff.cuni.cz/cvbm)
- Člověk v tísni, o. p. s. – projekt *Příběhy bezpráví – Měsíc filmu na školách* organizovaný vzdělávacím programem *Jeden svět na školách* (www.jsns.cz/cz/pribehybezpravi), projekt *Z místa, kde žijeme* (www.jsns.cz/cz/article/21/Z_mista_kde_zijeme)
- Dcery 50. let, o. s. – projekt *Dcery politických vězňů 50. let na školách* (www.dcery.cz)
- Gymnázium Přírodní škola, o. p. s., a spolupracující instituce – projekt *Terezínská štafeta* (terezinskastafeta.cz)
- Ministerstvo obrany ČR, Česká televize a další partnerské instituce – projekt *Bojovníci proti totalitě pohledem dětí – Děti točí hrdiny* (www.bojovniciprotitotalite.cz)
- Památník Terezín – projekt *Školákem v Protektorátu Čechy a Morava* (skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz)
- Post Bellum, o. p. s. – digitální pamětnický archiv *Paměť národa* (www.pametnaroda.cz), společně s o. s. PANT pak soutěž *Příběhy 20. století* (www.pribehy20stoleti.cz)
- Umění bez bariér, o. s. – mezinárodní festivalový projekt *Mene Tekel* (www.menetekel.cz/cz/o-festivalu)
- Ústav pro studium totalitních režimů – projekt *Velké a malé příběhy moderních dějin* (www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin)
- Zapomenutí, o. s. – projekt *Stopy totality* (www.stopytotality.org)
- Židovské muzeum v Praze – projekt *Zmizelí sousedé* (www.zmizeli-sousedé.cz), projekt *Naši nebo cizí. Židé v českém 20. století* (www.nasinebocizi.cz), projekt *Vzdělávání o holocaustu* (www.holocaust.cz/vzdelavani/)

Spíše než k manipulaci došlo tedy v tomto případě k osamostatnění žáků, k iniciačnímu předání a převzetí odpovědnosti za naši společnou budoucnost (viz také *Kapitola 5*).¹⁴³

Příklad tematicky a metodologicky náročného projektu pro žáky výběrových historických seminářů v posledních ročnících gymnázia však nechceme zobecňovat v tom smyslu, že by nabízel univerzální návody přenositelné do všech typů a stupňů škol. Vytyčuje spíše horizonty, ke kterým se může vyučování dějepisné inspirované pamětovými studií různými cestami ubírat. Na každém učiteli však zůstává, kterou cestu se svými žáky zvolí. Rozhodující pak je, aby volba vzdělávacích cílů byla adekvátní možnostem a schopnostem žáků.

Ukázali jsme již v předchozí kapitole, že máme-li ujasněno, proč vzpomínky pamětníků do výuky zařadit, nabízí se celá řada metod, jak to udělat. Zpočátku a s méně zkušenými žáky můžeme využít memoárovou literaturu, publikované přepisy rozhovorů či úryvky z digitálních sbírek audiovizuálních záznamů pamětnických vyprávění. V každém z těchto případů se vzpomínky stanou zprostředkovaným školním pramenem, jehož výběr a další zpracování bude záviset na našem uvážení. Usilujeme-li však o autentickou prezentaci a diskusi vícero hodnotících perspektiv, setkání s živým pamětníkem nic nenahradí. A opět, víme-li již, kterého pamětníka požádat, aby s námi a s našimi žáky sdílel své vzpomínky, máme stále ještě na výběr z řady možností (srovnej *Kapitola 2*).

V této kapitole bychom se rádi zaměřili především na dva nejčastější způsoby, které nám umožňují zapojit živá pamětnická vyprávění do výuky. Terminologicky budeme rozlišo-

vat **besedy s pamětníky**, tedy specifickou sociální praxi spočívající ve více či méně moderovaném vyprávění pamětníků, jež je adresováno různě velkým skupinám žáků, od **orální historie** jakožto výzkumné metody, respektive její záměrné aplikace do prostředí školní výuky.¹⁴⁴ V diskusi se zaměříme na přednosti, problémy i rizika obou přístupů. V druhé části kapitoly poté představíme ověřené postupy, jak metodu orální historie ve škole využívat, aniž bychom ji zbavovali vědeckých parametrů nebo přitom přehlíželi skutečné vzdělávací potřeby žáků.

3.1 Besedy s pamětníky – přednosti, problémy a rizika

Besedy s pamětníky mají v české škole poměrně dlouhou tradici. Jak naznačuje historický přehled v *Rámečku 11*, konstituovaly se v souvislosti s rozvojem hodnotové výchovy v dějepise jako metoda vhodná k připomínání příběhů a osudů lidí, kteří mohou být mladším generacím pozitivním vzorem. Ať už ve smyslu zvládnutí náročných životních situací, nebo přijetí a stvrzování dobových a společensky žádoucích hodnot a postojů.

Na besedu pozvaní lidé, vyprávějí obvykle své „malé“ osobní příběhy. Díky nim však mohou žáci lépe porozumět „velkým“ dějinám. Nejde jen o konkretizaci událostí či ilustrativnost vyprávění. Jak připomíná Robert Stradling, vyprávění pamětníků reprezentuje většinou velmi pestrý názorovou škálu a dává posluchačům „*pocit bezprostřednosti zkušenosti, který [nemohou] získat ze zprostředkovaných popisů toho, co se stalo*“.¹⁴⁵ Pamětníci mluví často o lidech, situacích, skutečnostech i pocitech, o nichž se v učebnicích obvykle nepíše. Jejich vyprávění tak mohou sloužit jako „*užitečná protiváha historické interpretaci událostí*“.¹⁴⁶

11. Besedy s pamětníky v historické perspektivě

„*Vypjte se pamětníků na strasti obyvatelstva za války. [...] Pozvěte do školy některého legionáře, aby vám vypravoval, co zažil v legiích. [...] Sepište legionáře ze své obce a zapisujte jejich vzpomínky!*“ nabádali Eduard Štorch a Karel Čondl žáky měšťanských škol ve věku dnešních osmých tříd v *Pracovní učebnici dějepisu* z roku 1937.¹⁴⁷ Z úkolů je patrné, že autoři navrhovali využívat vzpomínky pamětníků ve výuce dějepisu dávno před tím, než vznikly například standardy orální historie.¹⁴⁸ Jejich úkoly vedly žáky k tomu, aby pátrali po aktérech i obětech válečných událostí, zároveň však kladly jasný důraz na legionářskou tradici, demokratické a národní symboly i hodnoty.¹⁴⁹ V přepracovaném vydání učebnice z roku 1946 mizí podle analýzy Josefa Mārce původní protisovětské a protikomunistické pasáže, umenšen je i význam legií. Aktivizační úkoly však zůstávají a učebnice je pro potřeby druhého stupně schválena jako jediná vyhovující.¹⁵⁰

Záměr zprostředkovat žákům paměť „dějinných hybatelů“ přetrvál i po roce 1948, avšak ideový kontext, v němž se školní vzdělávání mělo odehrávat, se výrazně proměnil. Ideologický tlak, jenž vycházel ze snahy KSČ přizpůsobit výchovu dětí pojetí jednotné školy, se promítl i do podoby dějepisu. Výnos ministerstva školství z 25. dubna 1954 tak kupříkladu ve věci učebních osnov stanovil, že marxisticko-leninsky pochopený dějepis je „*důležitým činitelem při výchově žactva k socialistickému vlastenectví a k národní hrdosti, jakož i k lásce a věrnosti SSSR*“. Takový dějepis se měl dobovým slovníkem stát „*mocnou zbraní dělnické třídy a celého tábora míru*“ ve věci vedení žáků k „*nenávisti a nekompromisnímu odporu proti všem vykořisťovatelům a podněcovatelům války*“.¹⁵¹

Výuka dějepisu, především však školou organizované akce přispívající k legitimizaci komunistického režimu (oslavy výročí, státní svátky, sliby pionýrů, školní soutěže aj.) vytvářely prostor k ideologickému využívání pamětníků. Promlouvat směli jen někteří. Okruh svědectví se po druhé světové válce omezoval především na účastníky protifašistického odboje, kteří byli zároveň členy komunistické strany. Svým svědectvím tak zároveň potvrzovali legitimizační tezi o vůdčí úloze KSČ ve druhém odboji. Po roce 1968 se okruh pamětníků svým způsobem profesionalizoval. Bývalí odbojáři, partyzáni, účastníci stávek i únorového převratu přicházeli do škol nebo na besedy s pionýry či svazáky nejen proto, aby vzpomínali, ale také proto, aby svým vyprávěním podpořili konsolidaci, respektive normalizaci otráveného režimu.

Uvedené okolnosti znemožňovaly vést s pamětníkem otevřený dialog.¹⁵² Žáci proto při besedách zpravidla sehrávali úlohu pasivních příjemců příběhu, kterým byl dán na závěr formální prostor pro doplňující dotazy. Učitel udržoval kázeň. Spíše než moderátorem diskuse byl garantem ideologické pravdy připraveným „*pohotově reagovat na nepředvídané situace*“.¹⁵³

Svědectví „profesionálních“ pamětníků navíc souzněla s ritualizovanou podobou oficiální paměti, jež se odbývala v prvomájových i lampionových průvodech, Síních tradic KSČ, ale také u kamenných pomníků a pomníčků. Například v rámci aktivit pionýrské organizace drželi žáci čestné stráž před sochami Julia Fučíka či dalších obětí nacistického teroru, defilovali před památníky osvobození republiky a podobně.¹⁵⁴



Obr. 6: Ideologizace pamětnické besedy v praxi
 „Příslušníci jednotky Lidových milicí v n. p. JAWA
 Týnec nad Sázavou pořádají časté besedy s dětmi ze
 základních škol na okrese Benešov.“
 Dobový titulek, 1986.
 Zdroj: ČTK/Khol Pavel (foto)

Když bezprostředně po roce 1989 institucionalizovaná, ideologicky diskreditovaná praxe školních besed s pamětníky skončila, do škol si jen s obtížemi začaly hledat cestu vzpomínky, které byly do té doby marginalizovány. Nejistota, jež v interpretaci soudobých dějin v první polovině devadesátých let 20. století zavládla, vyústila u řady pedagogů v rezignaci na výuku dějin po roce 1945. Jiní se však stali aktivními nositeli nové politiky paměti. Svědectví a zkušenosti politických vězňů, přeživších holokaustu, příslušníků nekomunistického odboje i normalizačního disentu tak začaly také ve škole postupně objasňovat represivní charakter komunistického režimu i další „bílá místa“ v dějinách.¹⁵⁵ V debatách s „novými“ pamětníky se začala rodit i nová kolektivní paměť české společnosti.

Občanská sdružení a iniciativy, které debaty pamětníků od 90. let zprostředkovávají, tak činí zpravidla ve snaze představit žákům svědectví o existenci zla, jehož se stali pamětníci v minulosti oběťmi, a prezentovat příběhy těch, kteří se odmítli podřídit nedemokratické moci, ať už aktivním odporem, nebo pouze tím, že odmítli přistoupit na pravidla hry určovaná nacistickým či komunistickým režimem. Vzpomínky pamětníků tak i nadále poskytují mladším generacím morální varování a ponaučení.

Zvýšené zapojení těchto skupin pamětníků do výuky však může být nahlíženo také jako projev snahy o celospolečenské uznání jejich občanských postojů. Škola v takovém případě mnohdy supluje nedostatek formálního uznání ze strany státu (viz [Rámeček 4](#)). Besedy s přeživšími šoa, politickými vězni nebo aktivními odpůrci diktatur by proto měly mít ve výuce své místo nejen proto, že mohou obohatit žáky, nebo proto, že posilují komunitní roli školy, ale také proto, že naplňují pamětníky samé.

Na základě skromných dat, která máme v tomto ohledu zatím k dispozici, můžeme konstatovat, že čeští pedagogové oceňují především motivační efekt besed. Osobní přítomnost pamětníka a autenticita jeho vyprávění ústí podle jejich i našich zkušeností v emocionální prožitek také u méně koncentrovaných a motivovaných žáků. Pamětníci často dokážou oslovit i ty žáky, kteří v běžné výuce neprojevují k minulosti žádný vztah.¹⁵⁶ Nezanedbatelnou organizační výhodou besed je, že jeden pamětník působí na velký počet žáků. Učitel také může snáze usměrňovat pamětníkovu vyprávění vzhledem k edukačním cílům, které s besedou spojuje. Z pozice moderátora lze například klást otázky, které propojí pamětníkovu vyprávění s dosavadními znalostmi žáků nebo nasměrují žáky k pochopení širších dobových souvislostí pamětníkovu příběhu. I přesto jsou podle zjištění Hany Prunerové pamětnické besedy na základních školách oslovených pedagogů řídkým jevem. Probíhají v lepším případě maximálně jednou ročně, přičemž pedagogové argumentují tím, že shánění pamětníka a příprava besedy jsou časově velmi náročné.¹⁵⁷

Hromadný a moderovaný charakter besed představuje jeden z hlavních důvodů, proč je nenazývat orální historií. Žáci jsou při besedách stavěni zpravidla do role pasivních příjemců pamětníkovu vyprávění. Mají jen omezené možnosti do vyprávění zasahovat a rozvíjet je směrem, který by je samotné zajímal. Beseda, která není obvykle zaznamenána ani v podobě nahrávky, natož textového přepisu, se nemůže stát školním pramenem, který by žáci mohli dále analyzovat a interpretovat.¹⁵⁸ Byť je zvykem besedu spojit s reflexí – například ve formě krátkého literárního zamyšlení nebo debaty v navazujících hodinách dějepisu – může se stát, že

rozborů zůstanou pouze v rovině zachycení prvních dojmů nebo na úrovni prvoplánové individuální reflexe (srovnej [Kapitola 2](#)).

I když některým pamětníkům interakce s velkým kolektivem žáků vyhovuje, hromadný charakter besedy v prostředí školy je pro většinu vypravěčů stresující. Ten, kdo své vzpomínky sděluje, byť je skvělým rétořem, *odhaluje* jedinečný životní příběh cizím posluchačům, kteří jsou *ukryti* v anonymitě žákovského kolektivu. Žák, který naslouchat nechce, zkrátka nenaslouchá. Pokud navíc pamětník nedovede publikum dobře odhadnout, často odbíhá od hlavního tématu nebo zachází do přílišných detailů, soustředění a vnitřní motivace žáků úměrně tomu klesají.

Opačný efekt může nastat, když pamětník namísto toho, aby vyprávěl svůj osobní příběh, přichází k mladé generaci se záměrem mentorovat a moralizovat, případně agitovat pro své politické názory. Takový přístup u žáků nezřídka vyvolá silné, obvykle negativní reakce. Usměrnit poté situaci, aniž by došlo k nepříjemné konfrontaci, psychologické újmě pamětníka či některého z citlivějších žáků, nebývá zrovna snadné.¹⁵⁹

Samostatnou kapitolou je potom situace, kdy se pamětník, například kvůli častému opakování svého příběhu, stane profesionálním vypravěčem, který pro zvýšení posluchačského zájmu do svého příběhu integruje záměrně či nevědomě historky, které původně ani sám nezažil.¹⁶⁰ Nicméně i tehdy bychom měli mít na paměti především edukační cíle aktivity.

Pokud tedy postřehneme, že se beseda odklání od předem vytčeného směru, je třeba zasáhnout a taktně pamětníka požádat, aby

se vrátil k vyprávění osobních vzpomínek nebo blíže osvětlil logiku svých úvah. Diskutována může být také míra jeho politické angažovanosti a její důvody. Žáci si díky tomu mohou například uvědomit, že k aktuální politizaci besedy dochází také v důsledku křivd a násilí, kterých se v minulosti dopouštěli aktéři totalitních režimů.

3.2 Orální historie ve výuce – přednosti, problémy a rizika

Mluvíme-li o orální historii, máme na mysli kvalitativní výzkumnou metodu, jejíž podstatou je záznam, analýza a interpretace ústních svědectví o minulosti.¹⁶¹ Odborné standardy metody se vytvářely ve Spojených státech amerických, odkud se od šedesátých let 20. století rozšířily do Evropy i dalších částí světa. Institucionální zázemí disciplíny reprezentuje v České republice od devadesátých let 20. století Centrum orální historie při Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd ČR¹⁶² a také Česká asociace orální historie, která od roku 2007 sdružuje individuální badatele i zájmové instituce.¹⁶³

Orální historie je nezastupitelnou metodou na poli výzkumu zejména tam, kde jsou další prameny z různých důvodů nepřístupné, byly zničeny nebo jednoduše vůbec nevznikly. Ústní svědectví jsou tak často jediným zdrojem informací o určité historické události. Vedle vytváření audiovizuálních sbírek ústních svědectví pak orální historie napomáhá rekonstruovat minulost s důrazem na dějiny každodenního života a dějiny viděné tzv. zdola. Současně umožňuje poznávat, jak konkrétní lidé vnímali konkrétní události, jak je hodnotili a interpretovali.¹⁶⁴

V předchozích kapitolách jsme již diskutovali přínosné a limitující stránky didaktické práce se vzpomínkami jako historickým pramenem. Obecně můžeme říci, že přednosti pamětnických besed se do značné míry vztahují i na orální historii. Rozhovory s pamětníky mají aktivizující charakter a umožňují žákům spoluprožívat minulost na základě vyprávění autentických svědectví. Zapojení metody orální historie do výuky má však i další pozitiva, která shrnul například Robert Stradling v příručce *Jak učit evropské dějiny 20. století*, ale také další autoři.¹⁶⁵

Podle britského historika žáci, kteří pracují metodou orální historie, rozvíjejí své badatelské dovednosti. Zvláště se učí formulovat a klást efektivní otázky. Rozvíjejí také své komunikační dovednosti, protože jsou nuceni zapojit se do rozhovoru, naslouchat, podněcovat narátory k odpovědi a sondovat za účelem získání dalších informací. V neposlední řadě jsou schopni sami spoluvytvářet záznamy ústních svědectví a využívat je pro přípravu dalších činností.¹⁶⁶

Miroslav Vaněk a Pavel Mücke dále upozorňují, že kromě rozvoje klíčových kompetencí nabízí využití orální historie ve škole ideální příležitost pro rozvoj mezipředmětových vztahů a naplňování cílů průřezových témat, jako jsou osobnostní a sociální výchova nebo mediální výchova.¹⁶⁷ Konkrétně podle nich žáci propojují a prohlubují své znalosti z historie (příprava otázek, analýza a interpretace rozhovoru) se znalostmi a dovednostmi z českého jazyka (formulace otázek, vedení rozhovoru, přepis a redakce textu), základy psychologie (vedení rozhovoru, umění naslouchat) a využitím výpočetní techniky (nahrávání, technické zpracování a uložení rozhovoru, práce s textovým editorem).¹⁶⁸

Úspěšné komunitní školní projekty navíc dokládají, že dokumentace pamětnických svědectví jsou vhodnou formou, jak se škola, potažmo žáci, může zapojit do výzkumných projektů, které realizují paměťové instituce v jejím okolí (viz také *Kapitola 4 a 5*).¹⁶⁹ Právě zkušenosti ze spolupráce muzeí a škol na podobných projektech však zároveň poukazují na limity, které s sebou aplikace metody orální historie do výuky zákonitě nese – odborné standardy metody nelze ve školním prostředí nikdy zcela dodržet.¹⁷⁰

Ze strany spolupracujících výzkumných institucí pak občas hrozí také riziko přecenění žáků: „*Ať už bude školní projekt součástí předvýzkumu, záchranného výzkumu nebo tvorby databáze pramenů, je [...] třeba stále zohledňovat skutečnost, že tazatelé nebudou zkušenými odborníci, ale žáci základních nebo středních škol. Nezatižený ‚dětský‘ pohled se může stát pro zkušeného badatele inspirací, otevřít nový úhel pohledu na zkoumaný problém, vyvolat nadšení z neotřelého přístupu. Počáteční přecenění žáků však má neblahé důsledky v podobě zklamání z diletantských či nepoužitelných výsledků jejich práce. Nezkušenost a neukázněnost žáků může vést až k narušení dobrých vztahů mezi pracovníky paměťových institucí a narátory.*“¹⁷¹

Ani sebelepší metodické vedení a technické zajištění školního projektu však nemůže zcela předejít rizikům vyplývajícím z osobnostních a intelektových kapacit žáků, a to nejen těch, kteří navštěvují teprve základní školy. Příkladem budiž neochota či neschopnost kriticky zpracovat protichůdné informace, které vyplynou z rozhovoru samotného nebo z jeho pozdějšího srovnání s jiným typem pramene (srovnej *Kapitola 2*). V případě, že jsou však již od počátku zohledňovány a respektovány základní limity žáků – věk,

zkušenosti a znalosti – není nutné rezignovat ani na ambicióznější badatelské cíle.¹⁷²

Než se však zaměříme na dílčí kroky, které provázejí přípravu, realizaci a zpracování rozhovorů, považujeme za nutné poukázat ještě na **okruh etických a právních rizik**, jež vyplývají ze skutečnosti, že metodu orální historie, jakkoli přizpůsobenou pro potřeby školní výuky, využívají nezletilí žáci, velmi často v rodinném prostředí.

Souhlas narátorů se zpracováním osobních a citlivých údajů

Možnost navázání přirozeného mezigeneračního vyprávění v průběhu rozhovoru je v metodických příručkách vyzdvihována jako nesporný pozitivní rys aplikace metody orální historie v rodinném prostředí.¹⁷³ Například konstatování Milana Hese, že obzvláště pro starší generaci může být prosba pravnoucat o rozhovor „*velmi milým překvapením i jistým druhem ocenění toho, že vůbec existuje zájem o jejich životní zkušenosti a prožitky*“,¹⁷⁴ potvrzují i četné zpětné vazby žáků z našich pilotních škol. Učitelé byli také nejednou svědky situací, kdy jim narátoři přišli osobně poděkovat, že projekt pozitivně ovlivnil mezigenerační vztahy v rodině.¹⁷⁵

Přiznejme však, že celkový, takřka idylický dojem, kteří měli pamětníci z průběhu rozhovoru, narušil, poněkud paradoxně, základní etický požadavek orální historie – totiž udělení písemného souhlasu narátorů se zpracováním jejich příběhu. Souhlas, který slouží jako záruka ochrany osobních a citlivých údajů ve smyslu zákona č. 101/2000Sb., vzbuzoval zejména u starších pamětníků nedůvěru. Podle názoru učitelů z pilotních škol byl jedním z důvodů

také negativní mediální obraz ÚSTR,¹⁷⁶ do jehož archivu měly být záznamy vzpomínek uloženy. Navzdory možnosti anonymizace vyprávění byla obava řady pamětníků ze skandalizace a zneužití vzpomínek dokonce silnější než ochota vyprávět. Někteří narátoři vzpomínat odmítli, jiní jen neposkytli souhlas s předáním vzpomínek do archivu a k dalšímu zpracování a publikování rozhovorů, například na webových stránkách projektu.¹⁷⁷

Nabízí se pochopitelně otázka, proč na udělení souhlasu narátorů se zpracováním citlivých a osobních údajů trvat, zvláště pokud cílem školní orální historie není sběr materiálu ani jeho archivace, ale třeba jen proces zaznamenávání vzpomínek a jejich analýza ve výuce (srovnej *Kapitola 2*). Zdánlivě kontraproduktivní lpění na dodržování zákonů má však v tomto ohledu důležitý občanskoprávní rozměr, neboť přispívá ke kultivaci právního vědomí žáků. Učí je zcela autenticky rozumět rozdílu mezi právní a morální odpovědností. Právě při zajišťování institucionální ochrany rodinných vzpomínek si totiž mohou žáci uvědomit, že důvěrná sdělení pamětníků mají určitou společenskou hodnotu, záleží však také na jejich odpovědnosti coby tazatelů, aby byla chráněna před zneužitím.

Udělení souhlasu

Vzhledem k tomu, že většina pamětníků je ochotna sdílet své vzpomínky nejen s vlastními dětmi či vnoučaty, ale také s dalšími generacemi, které budou tvořit místní komunitu, osvědčilo se pro potřeby pilotních škol upravit standardní formulář k udělení souhlasu a nabídnout pamětníkům také možnost zpracování vzpomínek pouze pro potřeby školní výuky. Upravený formulář naleznete v Příloze 5.¹⁷⁸

Riziko nedorozumění také výrazně snižuje přímá komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci žáků, případně samotnými pamětníky – ať už formou seznámení s projektem na třídních schůzkách, nebo osobním dopisem učitele.¹⁷⁹

Citlivá a kontroverzní témata

Afektivní cíle, které jsou s vedením rozhovorů spojovány, směřují zpravidla k rozvoji empatie. Schopnost vcítění se do pamětníků je bezesporu přínosnou kompetencí, nicméně bychom měli mít stále na paměti, že žáci mohou v rozhovorech narazit na citlivá a kontroverzní témata, náročná svou povahou buď pro narátora, nebo pro tazatele, případně pro oba (viz také *Kapitola 2*). Doporučení Mezinárodní asociace orální historie je v tomto ohledu jasné: Žáci by se nikdy neměli přímo ptát nebo své badatelské projekty zaměřovat na témata, jež jsou na úrovni společenských tabu (např. násilí, víra) nebo velkých traumat (např. holokaust, válka, 11. září 2001). Takový materiál není vhodný, neboť „*žáci nejsou ještě dostatečně zralí ani citliví, aby si dokázali poradit s emočně náročnou odpovědí*. [Jejich tázání] *může také narátora zranit natolik, že už nebude chtít v rámci orálněhistorických výzkumů poskytnout žádný další rozhovor*.“¹⁸⁰

Riziko, že pamětník bude chtít spolu s žáky reflektovat své osobní bolestné zážitky, hrozí zvláště v případě, pracujeme-li, právě v souladu se standardy metody orální historie, s narátory, kteří nejsou v příbuzenském nebo jinak blízkém vztahu k tazatelům. I když tuto situaci právně ošetříme (tj. máme svolení rodičů, zajistíme konání rozhovoru v bezpečném prostředí školy i dozor zodpovědné dospělé osoby), nemusí to ještě znamenat, že žáky neúměrné psychické zátěži nevystavíme. Naznačené pro-

blémy si dovolíme ilustrovat na konkrétním příkladu, s jehož důsledky se potýkal také jeden ze studentských příspěvků prezentovaných v soutěži *Příběhy našich sousedů* v roce 2014.¹⁸¹

Z deníku pana učitele

Limity orální historie ve škole – hrdina, nebo vrah?

Jako člen poroty studentské soutěže *Příběhy našich sousedů* jsem byl mile překvapen aktivitou žakovských týmů z pražských škol při zpracování příběhů lidí se zajímavým historickým příběhem. I když se organizátoři soutěže a učitelé nechtěli omezit na pouhou reprodukci pamětnických vyprávění, jeden případ zřetelně ilustroval, že stavět žáky základních škol do role orálních historiků má své limity. Zvláště pokud se setkají s pamětníkem, který podle všeho ještě zcela nepřekonal tragický osobní zážitek.

Zarazil mě případ Miloslava Choce. O jeho popravě emotivně vypovídala paní Eva Dušková, jeho bývalá snoubenka. Žáky zpracovaný příběh se od vyprávění pamětnice vůbec nelišil a vyzníval velmi jednostranně: komunistický režim popravil ve vykonstruovaném procesu nevinného člověka, násilně přerval lásku dvou mladých lidí a rodina pamětnice se stala obětí bezpráví. Za poskytování pronájmu a známost s odsouzeným byly paní Dušková s maminkou odsouzeny na pět, respektive patnáct let odnětí svobody.¹⁸²

Příliš silný emocionální zážitek vedl v tomto případě u žáků k silné identifikaci s postojem pamětnice. Domnívám se, že i proto nedokázali informace, se kterými byli konfrontováni, zpracovat jinak než je pouze vlastními slovy převyprávět. Kritický odstup sami zaujmout nedokázali.

Zprostředkovaný příběh obsahoval pro mě nelogické pasáže a vypravěčské zkratky, kterých si historik obvykle všimne a pátrá po jejich smyslu. Nedoplnila si pamětnice výklad událostí až dodatečně nebo jen na základě svých domněnek? A vzhledem k nezbytným sebeobránným mechanismům, nevytěsnila raději některá nepříjemná tázání?

Kdyby žáci dokázali zaujmout kritický odstup a pátrat po dalších pramenech a zdrojích, mohli by vyprávění pamětnice porovnat například s veřejně dostupnou studií, která celý příběh staví do poněkud jiného světla. Historik Petr Mallota v ní dokládá, že Chocovo obvinění bylo sice vykonstruované a Miloslav Choc byl v roce 1990 rehabilitován, avšak jeho auru nevinného člověka a protikomunistického odbojáře, agenta-chodce, zatemňují jiné skutečnosti. Těsně po válce se v pohraničí s největší pravděpodobností dopustil zneužití postavení správního komisaře a zavraždil německého antifašistu.¹⁸³

Ve světle dalších pramenů se tak Miloslav Choc jeví spíše jako nezodpovědný dobrodruh s negativními charakterovými rysy, jako muž dvou tváří. Otázkou však je, zda o jeho minulosti věděla také bývalá snoubenka. Dilema, zda na základě dalších zjištění zpochybnit význam sugestivního vyprávění pamětnice, by bylo velké sousto i pro profesionálního historika, natož pro patnáctileté žáky základní školy.

Nezpracované emoce v citovaném případě evidentně převážily nad rozvojem kritického myšlení. Můžeme se však ptát, proč žákům nikdo silný emocionální zážitek zpracovat nepomohl nebo jak se stalo, že byli psychické zátěži bez náležité přípravy vůbec vystaveni. V předchozí kapitole jsme se věnovali metodám, jak

citlivá a kontroverzní témata řešit v psychicky bezpečném prostředí se všemi žáky ve třídě, následující doporučení školní psycholožky shrnuje způsoby, jak předcházet zbytečné emoční zátěži také při rozhovorech s pamětníky.

Doporučení psychologa

Podle školní psycholožky Lenky Janouškové lze obtížně zvladatelným situacím předejít, budeme-li s pamětníky předem otevřeně komunikovat a vysvětlíme jim, proč je o rozhovor s žáky žádáme a jak hodláme s jejich vzpomínkami dále nakládat. Při té příležitosti můžeme také zjistit, nakolik už pamětník během svého života se vzpomínkami sám pracoval. Sepsal je do podoby deníku či paměti? Povídá si o nich se svými přáteli? Nebo je vydal tiskem? Z hlediska psychického bezpečí žáků je lepší, pokud už má pamětník svou minulost obdobným způsobem zpracovánu a žáci nejsou prvními, komu se pamětník svěčuje. Pokud je totiž pamětník zvyklý o svém životě mluvit, je větší pravděpodobnost, že v rozhovoru nevyskočí zraňující téma. Bude také spíše umět posoudit, do kterých témat se mu nechce vstupovat a na které otázky nebude odpovídat.¹⁸⁴

Narátoři z kruhu rodiny

Riziko nepředvídatelných emocionálně vyhocených situací je obvykle menší, pokud žáci vedou rozhovory s pamětníky, se kterými se důvěrně znají, zejména s členy rodiny (viz *Kapitola 2*). Rodinné rozhovory však s sebou nesou jiná omezení, která jen dokládají tezi, že standardy metody orální historie nelze do prostředí školy automaticky přenášet. Příbuzenský vztah mezi tazatelem a narátorem vytváří totiž problematický rámec z hlediska kvality výzkumu.

Německý sociální psycholog Harald Welzer v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že vyprávění rodinných pamětníků se řídí specifickými pravidly. V rodinách se zpravidla vzpomíná nekonfliktně a obě strany postrádají ochotu tematizovat předpokládané morálně problematické jednání rodinných příslušníků. Kontroverzní témata se proto v rozhovorech objevují naprosto výjimečně. Potřeba uchovávat sdílený obraz minulosti a dostat svým sociálním rolím v rodině tak ve svém důsledku převažuje nad ochotou kriticky reflektovat minulost, a zejména politické souvislosti každodenního jednání.¹⁸⁵

Při zvažování didaktických cílů, které nás povedou k aplikaci metody orální historie v rodinném prostředí, je proto vhodné si uvědomit, že výpovědi rodinných pamětníků bývají ovlivněny autostylizací více, než když tazatel zpovídá „neznámého“ pamětníka. Zároveň je také třeba respektovat, že rodinné vzpomínání je z povahy věci dynamickou interpretací, jejíž hlavní smysl leží ve formování základního obrazu vlastní minulosti, vlastního života i rodinné tradice. Pomáhá v rodině vytvářet názorový konsenzus.¹⁸⁶

Práce s rodinnými vzpomínkami tedy poskytuje žákům řadu podnětů pro rozvoj samostatného historického poznání, zároveň však působí i na utváření rodinné identity. Jak naznačují také některé zpětné vazby, kterých se učitelům pilotních škol dostalo od rodičů a prarodičů, přidanou hodnotou úkolu zachytit vyprávění pamětníka může být zlepšení atmosféry v rodině díky odstranění mezigeneračních komunikačních bariér. Podobný efekt však není pravidlem.

Ukázali jsme již výše, že řada učitelů se setkala s odmítnutím pamětníků na rozhovoru se

podílet nebo své vzpomínky sdílet. Další překážkou pro splnění zdánlivě banálního úkolu pohovořit si s rodinným pamětníkem se může stát skutečnost, že v rodině se vzpomíná „jinak“ nebo na „jinou“ minulost.

Není rodina jako rodina

Počínaje jazykovými bariérami a konče odlišnými kulturními zvyklostmi, setkání s pamětí minorit vyžaduje vždy citlivý a otevřený přístup. Přítomnost romských, vietnamských, ukrajinských a dalších žáků z rozmanitých národnostních menšin ve třídě může do výsledků školního orálněhistorického výzkumu přirozeně vnášet různé perspektivy. Stane se tak ovšem jen tehdy, pokud budou pamětníci ochotni se o své vzpomínky podělit. Vždy bychom se tedy s nimi měli předem domluvit, zda a za jakých podmínek k rozhovoru svolí, a zároveň osvětlit důvody našeho počínání.¹⁸⁷

Obtížnější situace však může nastat, pokud nemáme na straně rodiny partnera, se kterým by bylo možné komunikovat, nebo je to v dané chvíli nemožné či nežádoucí. Žáci, kteří žijí v dětském domově nebo v náhradní rodině, procházejí s rodiči obdobím rozvodu nebo se právě musí vyrovnávat se smrtí některého z prarodičů, by měli být ušetřeni psychické zátěže, kterou by jim trvání na splnění úkolu pohovořit si s rodinným pamětníkem mohlo v takovém případě způsobit. I proto je třeba mít ještě před zahájením práce metodou orální historie sociální situaci ve třídě dobře zmapovanu a disponovat alternativním plánem.

Trváme-li na tom, aby si všichni žáci metodu orální historie vyzkoušeli, můžeme se domluvit na návštěvě pamětníků, kteří jsou ochotni vyprávět ve škole, nebo umožnit žákům, aby pracovali ve dvojicích pouze v rodinách, které

chtějí a mohou vzpomínky sdílet. Po domluvě v domově pro seniory je možné zorganizovat nahrávání s pamětníky, kteří zde žijí a jsou ochotni vyprávět. Posloužit mohou i audio-vizuální sbírky paměťových svědectví, jež žáci využijí jako zdroj informací, a na závěr zformulují například otázky, které by pamětníkovi sami rádi položili, kdyby to bylo možné.

3.3 Aplikace metody orální historie do výuky aneb Jak objevovat kouzlo dobrého rozhovoru

V první části této kapitoly jsme se snažili naznačit, že besedy s pamětníky i školní aplikace metody orální historie mohou být z hlediska dějepisné výuky přínosné, mají však i zřetelné limity, vycházející ze specifík školního prostředí.¹⁸⁸ Nyní bychom se rádi zaměřili na konkrétní náměty, jak ve výuce dějepisu tvůrčím způsobem pracovat s metodou orální historie, aniž bychom rezignovali na standardy badatelské práce.¹⁸⁹ Vycházíme z předpokladu, že konkrétní aplikace této metody vždy závisí na řadě faktorů, zejména na jedinečnosti zvoleného tématu a složení třídy, se kterou ve výuce pracujeme. Nabízíme proto jednak modelové postupy, jak standardní techniku vedení a zpracování rozhovoru přizpůsobit výchovně-vzdělávacím cílům, jednak reflexi, nakolik se doporučené způsoby osvědčily či proměnily v praxi na pilotních školách. Detailně jsou pak pilotní projekty představeny v závěrečné části knihy. Některé náměty lze využít samostatně v rámci běžných vyučovacích hodin, jiné dosáhnou zamýšleného účinku teprve v kontextu integrované tematické výuky či školních projektů (k tomu viz také *Kapitola 4*).

Fáze 1: Didaktické cíle – postupné kroky na cestě k dobrému rozhovoru

*Výchovně-vzdělávací potenciál školního projektu využívajícího orální svědectví nabízí širokou paletu cílů, které by si učitel a žáci měli před každým rozhovorem stanovit. Podle toho také zvolí adekvátní pracovní postup a systém jeho zhodnocení. V nej-
obecnější rovině můžeme cíl formulovat následovně: žák provede, zpracuje a analyzuje s využitím metody orální historie rozhovor na zvolené téma.*

Stanovení konkrétních cílů záleží na typu a zaměření badatelského projektu, zralosti jednotlivých žáků-tazatelů i na komunikačních schopnostech narátorů, kteří budou o rozhovor požádáni. Úspěch se však odvíjí rovněž od trpělivého hledání cest k naplnění cílů, neboť vyvážit edukační cíl a schopnosti žáků nemusí být vůbec snadné. Pro ilustraci nabízíme zkušenosti z Gymnázia Přírodní škola. Byly zaznamenány v roce 2013, kdy jedna z věkově smíšených projektových skupin mapovala vzpomínky obyvatel vojenského prostoru Ralsko na pobyt sovětské armády.

Z deníku pana učitele

Jak (ne)přecenit schopnosti žáků

Studenti v menších skupinkách prováděli náhodný terénní výzkum v obcích nebo absolvovali rozhovory s předem domluvenými pamětníky. Zatímco osmnáctiletí studenti byli dostatečně kompetentní k vedení rozhovorů, patnáctiletí žáci zpravidla volili dotazníkovou metodu tázání a v řadě případů nebyli schopni reagovat na aktuální vývoj rozhovoru. Při formulaci vlastních otázek zůstávali převážně v rovině záznamu historických událostí a jen v omezené míře dokázali odkrývat motivace jednání svých narátorů. Zachytili kupříkladu častý fenomén černého obchodu s vojenským

materiálem, ale k objasnění masovosti a „samozřejmosti“ této sociální praxe většinou postrádali ty správné otázky. V extrémním případě se projevila faktická neschopnost se na vyprávění dostatečně soustředit. Dívky z této skupiny kladly předem připravené otázky, aniž by si povšimnuly, že na některé už před okamžikem dostaly odpověď. Složitější otázky odkrývající dobové souvislosti politického jednání a motivací jsem dokázal zpočátku pokládat pouze já jako odborný konzultant.¹⁹⁰

Zatímco zkušenosti učitelů z některých pilotních škol dosvědčují, že vést s pamětníky historicky zajímavé rozhovory dokážou už žáci v sedmé třídě,¹⁹¹ výstupy z jiných škol mají podobou strohých otázek a odpovědí dotazníkového typu.¹⁹² Zdá se tedy, že za problémy části výše zmíněných gymnazistů i žáků z pilotních škol leží nedostatečně rozvinutá schopnost klást otázky.¹⁹³ Co nás však vede k tomu, abychom automaticky předpokládali, že žáci se umějí ptát a zjišťovat informace? Možná je to náš vlastní, nikdy neustávající proud tázání, kterým řídíme vyučování žáků ve třídě – vyžadujeme většinou odpovědi, nikoli otázky.¹⁹⁴ Nebo jsou to žáci, kteří při hodinách vymýšlejí jednu chytrou otázku za druhou, a tak vyvolávají dojem, že se podobně dokážou ptát i všichni ostatní? Ať tak či onak, kladení otázek je dovednost, kterou lze trénovat (k rozvoji schopnosti formulovat a klást dobré otázky viz *Kapitola 2*). A chceme-li se s žáky pustit do bádání na bázi orální historie, je třeba tyto základy bezpečně zvládnout. Žáci, kteří se nedovedou ptát, se v rozhovorech nic zásadního nedozvědí a zůstanou tzv. na povrchu událostí. Jak ovšem dokládá i příklad z Gymnázia Přírodní škola, s každým dalším samostatným tázáním, jež je navíc podpořeno vrstevnickým nebo mezigeneračním učením, se žákovské schopnosti mohou očividně zlepšovat.

Z deníku pana učitele

Učíme se navzájem

Osvědčeným nástrojem se stalo vytvoření věkově smíšených skupin, v jejichž rámci si žáci otázky zpočátku rozdělili a s přibývajícimi rozhovory se ti mladší byli schopni učit strategii tázání od starších. Jejich schopnost klást nové otázky se rozvíjela i v návaznosti na průběžné rozборы témat zachycených v rozhovorech.¹⁹⁵

Fáze 2: Motivace – jak vzbudit zájem o dobré otázky

Učitelé pilotních škol se zpočátku setkávali s odezdáním velice stručných formálních výstupů, které žáci vypracovávali jen s ohledem na vnější motivaci v podobě známky. Ukázalo se, že rozhodující je probudit v žácích potřebu aktivní účasti na vedení i zpracování rozhovoru. Základní strategií motivační fáze je proto vyvolávání otázek, na které žák nedostane bezprostřední a jednoduchou odpověď. U žáků, kteří zprvu nebyli vnitřně motivováni ani tématem, ani zájmem o vedení rozhovoru, se osvědčily níže uvedené postupy, při kterých doporučujeme využívat co nejzajímavější dobové prameny, např. fotografie, filmové ukázky nebo hudební klipy.¹⁹⁶

Blízkost. Cílem motivace je žákům přesvědčivě dokázat, že zvolené téma či doba se jich bezprostředně týká, přímo nebo zprostředkovaně ovlivňuje jejich životy. Právě proto je pak pro ně přínosné, aby se dozvěděli více. V případě zpracování rodinných vzpomínek se takové zjištění nabízí samo. Využitelný je však i rozbor aktuální mediální kauzy (např. vítězství historického románu v literární soutěži, věrohodnost válečného filmu, obvinění mediálně známé osoby ze spolupráce se Státní bezpečností).¹⁹⁷

Fascinace. Vzbudte v žácích emoce úžasu nebo opovržení s využitím fotografií, filmových záběrů nebo hudebních klipů. Nebojte se do výuky cíleně zapojit ironii, zábavu, vtip, ale také smíšené nebo negativní pocity, které vyvolají otázky.¹⁹⁸ Zvláště velký potenciál mají podle našich zkušeností méně známé dokumentární záběry z masových demonstrací, spartakiád nebo dobových estrád.

Nejistota. Pracujte cíleně s narušením existujících předsudků a představ žáků. Hlavním prostředkem motivace je vzbuzení poznávacího neklidu, pochybnosti. Vedte žáky k zaujetí jasného hodnotícího stanoviska k době, o kterém se mají s pamětníkem bavit, dříve než k rozhovoru dojde. Podle našich zkušeností převažuje mezi žáky například silně negativní, avšak málokdy argumentačně podložené hodnocení doby před rokem 1989. Jistota tvrzení se však obvykle rozplyne, když žáky konfrontujeme s faktem, že tehdy vyrůstali také jejich rodiče a prarodiče.

Vzpomínková kultura. Vzbudte v žácích potřebu pátrat po tom, proč oblíbený film či seriál věrně nezachycuje dobovou realitu, tematizujte samotný fenomén vzpomínání, zapomínání, vytěšňování nepříjemných zážitků. Využít lze například seriál *Vyprávěj* (Příloha 3), literární texty o paměti (např. úryvky z románu Kateřiny Tučkové *Vyhnání Gerty Schnirch*) nebo pracovní list s didaktizovanými vzpomínkami, které žáci zaznamenali v něm, kterém z předchozích projektů (viz Příloha 2).

Výzva. Pracujte s výkonovou motivací. Také současnou generaci žáků, uvyklou sdílet svůj život s přáteli na sociálních sítích, láká možnost překročit úroveň rozhovoru a vytvořit výstup, kterým se budou moci „pochlubit“

před svým okolím. Dejte žákům prostor, aby sami vymysleli originální řešení prezentace. Prostor se nabízí právě ve světě nových médií.

Učitel. Důležitým motivačním faktorem se může stát také vaše vlastní popularita a nadšení. Na nejedné pilotní škole se už mladší žáci těší, někdy dokonce dožadují, aby už konečně směli s oblíbenými vyučujícími taky „dělat ten projekt s pamětníky“.

Normalizační chvilky

Zajímavý způsob, jak žáky průběžně motivovat a inspirovat k otázkám, zvolila Iva Vachková z Gymnázia J. A. Komenského v Novém Strašci. Po dva měsíce, kdy žáci druhého a třetího ročníku samostatně pracovali na seminárních pracích, respektive připravovali a individuálně vedli s pamětníky rozhovory o životě v období tzv. normalizace, zařazovala do každé hodiny dějepisu drobné, zhruba pětiminutové tematické diskuse. „Normalizační chvilky“ uváděl buď krátký videoklip, výstavka fotografií, audionahrávka nebo čtení textů. O daném tématu i zdrojích pak byli informováni i ostatní žáci ve škole prostřednictvím společné nástěnky. Zhruba po dvou týdnech se do činnosti na vlastní žádost zapojili i žáci 4. ročníku. Začali vyučující pomáhat s rešersemi a přípravou vhodných námětů pro diskuse. (PDP 6.6)

Fáze 3: Příprava rozhovoru – jak formulovat dobré otázky a jak všechno neprozradit hned na začátku

Přípravná fáze je klíčová pro úspěšné zvládnutí celého projektu. Žáky je třeba na roli tazatelů dobře připravit po odborné, metodické i sociální stránce. Na kvalitní přípravu je vhodné vyčlenit více vyučovacích hodin. Základní informace a instrukce doporučujeme rovněž shrnout písemnou formou. Pro ilustraci přikládáme pokyny, které pro své žáky zpracovala Helena Hantonová z Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce (Příloha 6).

Věcná příprava

Specifika orálního svědectví a metody. Žáci by měli k rozhovoru přistupovat alespoň s rámcovou představou o zvláštnostech ústních svědectví jakožto pramenů. Můžeme jim je stručně přiblížit nebo nechat žáky samotné, aby je formulovali v návaznosti na skupinovou práci. Nechte například žáky popsat v jednom odstavci průběh prvního školního dne nebo posledního školního výletu. V prvním případě se budou obtížně „rozvzpomínat“, v tom druhém zase nabídnou odlišné verze, ačkoliv se jedná o společně prožitou událost. Žáci si mohou prohlédnout krátkou sekvenci pamětnického vyprávění (např. na portálu Paměť národa¹⁹⁹) a vyhotovit přepis jedné minuty rozhovoru. Uvědomí si časovou náročnost přepisu a mohou diskutovat o jeho stylistické úpravě. Podobně je můžete vyslat po škole udělat krátkou anketu a vyzkoušet nahrávací zařízení.

Znalosti. Jako zásadní problém přípravné fáze se nám jeví zvolená míra znalostí, kterými bychom měli žáky před rozhovorem vybavit. Autoři dosavadních metodických příruček se vesměs shodují, že by měla každému rozhovoru

předcházet důkladná příprava otázek a dobová kontextualizace.²⁰⁰ Domníváme se však, že nemusí být nutně spojena s vyčerpávajícím výkladem, ve kterém žáky faktograficky zahltníme. Aby mohli sami objevovat svět minulosti, nesmíme jim všechny relevantní otázky zodpovědět v hodinách dřív, než mají příležitost je položit. Ruku na srdce, kdo z nás by neměl tendenci interpretovat právě zajímavé historické události? Pokud na ně ale s žáky narazíte už v přípravné fázi, doporučujeme si je pouze poznamenat a vrátit se k jejich rozboru znovu až ve fázi interpretace vzpomínek. Nebojte se podstatně redukovat kontextu informací, nechte žákům prostor pro vlastní konstrukci významu dobových pramenů (fotografie, filmové ukázky a hudební klipy, pionýrský slib apod.), který následně srovnají se vzpomínkami.

Metodická příprava

Formuláře. Seznamte žáky se základními formuláři, které jim usnadní dokumentaci práce. Osvědčily se nám složky, které obsahují dva nejdůležitější dokumenty: *Souhlas pamětníka se zpracováním rozhovoru* a *Protokol rozhovoru*, který obsahuje základní kategorie pro identifikaci pamětníka, tabulku pro záznam průběžných poznámek při vedení rozhovoru a otázky pro samostatnou analýzu a reflexi rozhovoru. Všechny tyto materiály jsou k dispozici v Příloze 5 a 6. V případě, že si budete vytvářet vlastní materiály, nezapomeňte prosím, že formulář pro udělení souhlasu pamětníka by měl vždy nabízet možnost vzpomínky anonymizovat (viz výše oddíl 3.2).

Otázky. Jak už bylo připomenuto výše, **dovednost klást dobré otázky není samozřejmá. Je ji třeba trénovat jako kteroukoli jinou.** Můžete například žáky nechat otázky

formulovat nejdříve samostatně, aby je pak porovnali ve skupině a metodou brainstormingu s nimi seznámili zbytek třídy. Otázky by měly být jasné a srozumitelné, spíše otevřené než uzavřené. Množství otázek zvolte ve spolupráci se žáky s ohledem na délku rozhovoru. Mělo by být jasné, že nevyhrává žák, který položí nejvíce otázek. Při koncentraci na jedno téma můžete zvolit postupnou hierarchii otázek od úrovně základního zjištění (kdo?, co?, kdy?) přes rovinu pátrání po okolnostech (jak?) až po objasnění důvodů a příčin (proč?). U mladších žáků (5.–8. třída) je vzhledem k úrovni jejich dovedností vhodné zvážit, zda rozhovor nevést s pomocí dotazníku, který usnadňuje zaznamenání dat. Výběr běžných i nevšedních otázek využívaných při pilotních projektech naleznete v Příloze 8 na webu D21.

Výběr pamětníka

Přednosti i rizika spojená s výběrem pamětníka neznámého nebo pocházejícího z okruhu rodiny jsme diskutovali výše (viz oddíl 3.2). V případě, že se rozhodnete obrátit na pamětníky neznámé, kontaktujte například místní muzeum, archiv nebo občanské iniciativy a zájmové organizace (Jeden svět na školách, Paměť národa, Český svaz bojovníků za svobodu aj.), které mají poměrně dobrý přehled o lidech se zajímavými příběhy. Pamětníka oslovte předem a vysvětlete mu své cíle. Domluvte se také na podmínkách spolupráce i společném postupu. Také žáky byste ale měli na setkání dobře připravit. Pokuste se získat informace o životě pamětníka ještě před uskutečněním rozhovoru. Domlouvání termínu rozhovoru pak již můžete nechat na žácích samotných. Mohu tak navázat první kontakt s pamětníkem a začít rozvíjet komunikační dovednosti a sociální kompetence v autentické situaci.

Z deníku pana učitele

Orální historie, nebo sociologický průzkum?

Na expedici Přírodní školy v Ralsku jsme během týdne chtěli na základě vzpomínek pamětníků zdokumentovat každodennost pobytu sovětských vojsk ve zdejším vojenském prostoru. Ve snaze zachytit relevantní vzorek vzpomínek během tak krátké doby jsme museli zvolit nestandardní postup výběru pamětníků. Pamětníky jsme vyhledávali v zásadě dvěma způsoby – buď na základě přímého doporučení (z muzea, obecního úřadu, od jiného pamětníka) nebo náhodně. Studenti ve dvou skupinkách (v každé byl přítomný jeden pedagog) obcházeli navštívené obce, oslovovali potenciální pamětníky na zahrádkách před domy nebo přímo na ulici. Některé rozhovory trvaly 20 minut, jiné, například s bývalými civilními zaměstnanci prostoru či kronikářem obce, klidně dvě hodiny. Ve výsledku jsme zachytili vzpomínky 50 pamětníků.²⁰¹

S ostatními učiteli i studenty jsme zvažovali, zda podstoupit riziko, že skupiny přicházejí do neznámého terénu a k pamětníkům, u kterých jsme nevěděli, co můžeme očekávat. Dospěli jsme k závěru, že práce s pamětníky někdy vyžaduje kombinovaný metodický přístup. Zejména u kratších rozhovorů jsme standardy orální historie nemohli dodržet a realizovali spíše sociologický průzkum. Pro studenty to byl praktický příklad toho, jak nezbytná a zároveň metodicky náročná je interdisciplinarita společenských věd.

Fáze 4: Uskutečnění rozhovoru

Realizace rozhovoru je pro řadu žáků vyvrcholením práce s metodou orální historie. Po hodinách příprav se mohou konečně soustředit na setkání s pamětníkem. Průběh a kvalitu rozhovoru může pochopitelně

*ovlivnit celá řada skutečností. Vedou žáci rozhovor v rodinném prostředí, tzn. ve svém volném čase? Nebo například v rámci projektového dne společně s učitelem navštíví pamětníky v domově pro seniory a po dvojicích si pak s některými povídají? Přál si pamětník, aby se setkání s tazateli konalo pod dohledem učitele přímo ve škole? Jak pak vytvořit příjemné a nerušené prostředí? To jsou jen některé z organizačních otázek, které realizaci rozhovoru nezbytně doprovázejí. Čas například ušetří, když si společně s žáky předem vytvoříme „tahák“, jak se při vedení rozhovoru chovat. Pro inspiraci nabízíme v **Rámečku 12** přehled nejdůležitějších pravidel.*

Záznam rozhovoru

Záznam rozhovoru je nezbytný pro následnou analýzu a interpretaci vzpomínek. Dilema, co dělat, když pamětníci pořízení záznamu odmítnou, rozebíráme níže v učitelském deníku. Nahrávku je možné pořídit v audiovizuálním nebo v audio formátu. V případě absence diktafonů lze k záznamu využít také většinu mobilních telefonů. Nižší kvalita záznamu nemusí být na překážku, zvláště pokud žáci nezaznamenávají rozhovory pro účely archivace. Kvalita by však měla být dostatečná alespoň natolik, aby žáci dokázali nahrávku později přepsat. Doporučujeme kvalitu zařízení i nahrávání zkontrolovat již v přípravné fázi.

Osvědčilo se nám také, aby si žáci pořizovali průběžný záznam o vedení rozhovoru, který jim pak usnadní přepis nahrávky. Do jednoduché tabulky si zapisují nová či zajímavá témata a přibližný čas, kdy se v rozhovoru objevila (Příloha 4). Pokud žáci pracují ve dvojicích, je ideální, když jeden klade otázky a druhý obsluhuje technické zařízení a zapisuje poznámky. Role si mohou v příhodné chvíli vyměnit.

12. Jak se chovat při rozhovoru?

- Pozdravte při příchodu a poděkujte při odchodu.
- Projevujte zájem.
- Naslouchejte.
- Nepokládejte otázku, kterou již dotazovaný dříve zodpověděl.
- Mějte trpělivost.
- Dejte dotazovanému dostatek času, aby odpověděl svými vlastními slovy.
- Chvilé ticha nejsou na škodu, naopak mají svůj význam.
- Nebojte se citlivě dotazovaného vracet k tématu, pokud příliš odbočí.
- Vy jste výzkumníci.
- Vyhněte se tomu, že si budete s pamětníkem skákat do řeči.
- Budte ohleduplní. Vyhýbejte se konfliktním nebo příliš osobním otázkám.
- Pokud si nejste jistí, zda otázku položit, poznamenejte si ji pro pozdější dotazy.
- Respektujte rozhodnutí pamětníka, pokud nebude chtít o něčem mluvit.
- Nezapomeňte, že drobný dárek (květina, čokoláda, ovoce) jako poděkování pamětníky vždy potěší.

Rozhovor bez souhlasu?

Pokud pamětníci odmítli hned při oslovení pořízení nahrávky, ale byli ochotní si s námi povídat, dělali si studenti poznámky. Někdy postačilo k překonání ostychu pamětníků, když studenti vysvětlili, že nahrání rozhovoru potřebují kvůli pozdějšímu přepsání informací, a současně nabídli možnost vyprávění anonymizovat. Publikovali jsme nakonec pouze ty rozhovory, u kterých nám pamětníci poskytli souhlas, nebo jsme se dohodli na anonymizaci. Nicméně i záznamy „off record“ jsme zohledňovali při formulování hypotéz a interpretování jiných rozhovorů.²⁰²

Jak úspěšně otevírat a vést rozhovory

Žáci mají v zásadě čtyři základní možnosti, jak vzpomínkový rozhovor otevírat a vést.

1. Životní příběh. Žáci pamětníkovi navrhnou, ať vypráví volně a spontánně svůj životní příběh, vyprávění jen drobně usměrňují. Doplnňující otázky kladou buď na konci, nebo při druhém rozhovoru, zaměřeném na prohloubení a rozšíření sdělení. Využívají standardní postup orální historie, zároveň je však velmi pravděpodobné, že tak získají příliš mnoho materiálu, který nebudou sami schopni ani obsáhnout, natož zpracovat.

2. Interview. Vzhledem k časové náročnosti zaznamenání a zejména pak zpracování životopisného vyprávění se ve školních projektech osvědčuje spíše forma interview, kdy žáci pamětníkovi kladou předem připravené otázky. Přípravy mohou opustit, pokud s pamětníkem otevřou zajímavé téma. Mohou se k nim však znovu vrátit, pokud nevědí, jak rozhovor rozvíjet dál. Pro méně zkušené žáky se navíc

nabízí možnost zpracovat otázky do podoby dotazníku, který na základě rozhovoru postupně doplní. Interview je často relevantnější i vzhledem k didaktickým cílům rozhovoru. Zpravidla nejde o zachycení celého životního příběhu, ale pouze o výzkum určitého tématu.

3. Komentované rodinné album. Projekty tematicky zaměřené na reflexi rodinných vzpomínek nacházejí ideální začátek v rozhovorech vedených nad albem rodinných fotografií (viz také *Kapitola 4*). Postupovala tak například Lada Cejlová na základní škole v Chocni:

„Počátečním impulsem k našemu projektu byly fotografie z let 1968–1989, které žáci našli ve svých rodinných albech. Po prohlédnutí fotografie měli popsat, co je na ní asi zachyceno, a doma od rodičů zjistit, zda jejich verze odpovídala realitě. Důležité bylo zjistit, kdy fotografie vznikla.“ (PDP 6.1)

4. Komentáře k dalším historickým pramenům. Práce s rodinným albem, stejně jako s dalšími historickými prameny, nabízí nejen zajímavý způsob, jak rozhovory otevírat, ale skrývá v sobě vpravdě konstruktivistický prvek. Pramen evokuje vyprávění pamětníka, zároveň však žáky od počátku rozhovoru vede k poznání, že také vzpomínky jsou jen jedním z mnoha historických zdrojů. Význam pramenů jsou pak žáci nuceni revidovat v návaznosti na to, jak je pamětníci komentují. Níže shrnujeme příklady některých pramenů, které žáci a učitelé mohou pro usměrňování svých otázek využít. Pro detailnější studium odkazujeme na příslušné příklady dobré praxe, ve kterých žáci některé postupy vyzkoušeli (dále viz také *Kapitola 4*).

- **Práce s kompozicemi fotografií.** Pamětníci mohou komentovat historickou proměnu místa (města, školního kolek-

tivu, rituálů) nebo specifické sociální praxe (držení čestné stráže u pomníků).

- **Komentář k předmětům ze „sklepa i půdy“.** Žáci odhalují příběhy, které se pojí s běžným vybavením domácnosti, rodinnými památkami či naopak starými odloženými věcmi (např. hračky, hry, textil). (PDP 6.1, 6.5, 6.8, 6.9)
- **Komentář ke školní kronice, učebnicím a jiným pomůckám.** Učebnice, staré sešity nebo slabikáře jsou snadno dostupné historické prameny, které jsou blízké žákům i pamětníkům. Jak naznačuje i podtitul jednoho z příkladů dobré praxe: *„Do školy [...] chodili všichni“*. (PDP 6.3)
- **Srovnávání vzpomínek a mediálních obrazů.** Filmová scéna evokuje atmosféru doby, současně však umožní pamětníkovi, aby se vůči ní na základě vlastních zkušeností kriticky vymezil.²⁰³ Obdobně lze pamětníky požádat o vyjádření k mediálním obrazům, které jsou dostupné například v dobovém tisku.²⁰⁴ Studenti v Novém Strašecí například požádali pamětníky, aby se vyjádřili k obsahu článků, které vyhledali v okresním deníku *Rozvoj*. (PDP 6.6)

Fáze 5: Zpracování rozhovoru

Zpracování rozhovoru bývá pro žáky zpravidla nejnudnější částí celého projektu a stává se testem jejich pečlivosti a vůle. Přepsání nahrávky rozhovoru zabere – úměrně k věku a schopnostem žáků – pěti až desetinásobek času trvání rozhovoru. Vzhledem k tomu, že doslovný přepis nahrávek se ukázal být pro většinu žáků pilotních škol příliš náročný, volili učitelé raději dvě jiné cesty – strukturovaný přepis otázek a odpovědí nebo převyprávění pamětníkova příběhu vlastními slovy s využitím krátkých citací z rozhovoru. V každém případě je však třeba, aby v souladu s etickými pravidly orální historie dostal pamětník

prostor k autorizaci přepsaného textu. Může také autorizaci odmítnout. Celkem pravidelně museli žáci první verzi přepisů upravovat kvůli nízké stylistické a pravopisné kvalitě. Chybami se však člověk učí.

Přepis. Styl pamětníkova ani tazatelova sdělení by přepisem neměl být upravován ani vylepšován. I chybně položené otázky mají například z didaktického hlediska svůj význam. Díky reflexi se dozvíme, jak je při vedení dalšího rozhovoru položit lépe. Kvůli srozumitelnosti záznamu je však možné vypustit nadbytečná, vycpávková slova (např. „takže“, „jako“, „tedy“, „vlastně“). Do přepisu by žáci měli formou graficky odlišných poznámek zaznamenat i mimoslovní projevy (např. smích, obtížné hledání správných slov), včetně chvil mlčení. Podle našich zkušeností žáci uvítají vaši pomoc zejména při umisťování interpunkčních znamének, kterými lze dlouhé promluvy rozčlenit do kratších srozumitelnějších celků.

Fáze 6: Reflexe práce

Prostřednictvím individuální i společné reflexe si mohou žáci uvědomit jednotlivé kroky učebního procesu i jeho celkový význam. Kontrolní otázky, které je opět možné připojit k protokolu rozhovoru a poskytnout žákům již v přípravné fázi, by měly směřovat především k žákovu porozumění metodě orální historie a jejímu zvládnutí.

Žáci by si měli po dokončení zpracování rozhovoru odpovědět v zásadě na čtyři základní otázky: *Proč jsem dělal(a) rozhovor? Jak hodnotím jeho průběh? Co se mi podařilo, co bych příště udělal(a) lépe? Co jsem se dozvěděl(a) nového?* Reflexe směřuje k pochopení metody jako takové, nikoli k analýze a interpretaci obsahu vzpomínek.

Michaela Jančová ze Základní školy *Mateřídouška* v Přerově–Předmostí (od sloučení v roce 2013 ZŠ J. A. Komenského) například žáky 9. ročníku po skončení projektu *Vzpomínky zůstanou* požádala, aby písemně odpověděli, proč je podle nich dobré znát minulost, jaký průběh měl rozhovor a s kým jej vedli, co se díky rozhovoru dozvěděli nového a co pro ně účast na projektu znamenala. Z odpovědí, které se vyjadřovaly k průběhu a přínosu rozhovoru, vybíráme alespoň několik ukázek:

S kým jsem mluvil(a) a jak rozhovor probíhal?

„Rozhovor jsem vedla s babičkou a probíhal asi tak, že jsem za ní zašla a řekla, že potřebuju se na něco zeptat. Babička byla ráda a že mi o tom něco poví a taky, že si splním úkol do školy. Rozhovor byl úplně na pohodu. Babička normálně odpovídala, takže to bylo opravdu v pohodě.“ (J. F.)

„Mluvil jsem se svým tátou, náš rozhovor probíhal velmi zajímavě. Když jsem se jej zeptal na jakoukoliv otázku, nastalo hrobové ticho, tak na 5 minut. Po asi půl hodině až hodině otázek a odpovědí si táta musel zapálit jednu cigaretu, i přesto, že mi to vadí. Po konci rozhovoru jsme se rozešli každý po tom svém.“ (M. Č.)

„Rozhovor jsem vedla se svojí prababičkou A. P., která zažila období druhé světové války, když byla v mém věku. Rozhovor probíhal fantasticky. Prababička mluvila otevřeně, plynule, souvisle. Nedělalo jí problém o tom mluvit a ještě se divila, že paní učitelka to po nás požaduje (myšleno v dobrém). Druhý rozhovor jsem ani neplánovala, ale když jsem byla na návštěvě a grilovalo se a hodovalo, tak nám můj kmotr začal vyprávět historky. Ty historky mne zaujaly tak, že mi to neda-

lo a další den jsem se musela dozvědět víc. Kmotr mluvil s radostí a otevřeně.“ (T. S.)

Přineslo mi to něco nového?

„Zjistila jsem spousty nových věcí z babiččiny minulosti a čím dál víc si jí cením.“ (K. C.)

„Přineslo mi to dost. Nevěděla jsem, že moje babička byla za mlada taky takový drak, že lezla po střeších, a dozvěděla jsem se, že se jí za komunismu žilo dobře.“ (J. F.)

„Přineslo mi to uvědomění si, že lidé bez PC a jiné techniky moderní doby se mohli mít lépe – užívali si více zábavy. A díky knihám, které děti více četly, měly i větší fantazii.“ (M. Č.)

„Přineslo mi to nové informace o životě v jiné době, o jiném chování a zvyklostech. Líbilo se mi, jak všichni vzpomínali.“ (T. S.)

Fáze 7: Jak naložit s rozhovorem dál

Jak naznačují také citované individuální reflexe žáků z pilotní školy v Přerově, vedení a záznam rozhovoru vedou žáky k samostatným závěrům, jež je možné dále zkoumat, ověřovat, diskutovat o nich. V některých případech dovedou žáky také inspirovat k dalším nápadům a činností, jak své poučení z pamětnických vyprávění zprostředkovat dál, ztvárnit či přetvořit v novou hodnotu.

Analýza a interpretace. Vedení a zpracování rozhovoru naplňují bezpochyby jeden ze zásadních didaktických cílů výuky dějepisu, neboť žáci si prostřednictvím výše popsaných činností osvojí jednu z metod historické práce. Zároveň je však třeba propojit výsledky školních orálněhistorických výzkumů se závěry odborné obce. Práce s rozhovorem by proto měla pokračovat jeho analýzou a inter-

pretací, jež budou opřeny i o další historické prameny a odbornou literaturu. Konkrétní možnosti podrobně rozebíráme v *Kapitole 2*.

Další využití rozhovoru. Složka s rodinným rozhovorem a přílohami (fotografie, souhlas pamětníka atd.) by měla být nejpozději na konci školního roku žákům vrácena, aby si ji mohli zařadit do rodinného archivu. Po letech oni sami nebo jejich děti a vnoučata zaznamenané informace jistě ocení. Kopii, pokud máme svolení od pamětníka, můžeme archivovat ve škole, popřípadě v některé z paměťových institucí.

Zvláště u zdařilých žákovských prací však bývá škoda, pokud skončí tzv. v šuplíku. Zúročit je můžeme v rámci dalších výukových aktivit (viz Příloha 2) nebo doporučit do tematické soutěže. Pokud jsme však ochotni věnovat práci čas a spoustu energie navíc, můžeme žáky povzbudit k další iniciativě a popularizaci jejich práce. Rozhovory s pamětníky se tak mohou stát východiskem komplexních školních projektů (viz *Kapitola 4 a 5*), jejichž výstupy, jak ostatně dokládají také všechny příklady dobré praxe v druhé části této knihy, mohou nabývat nejrůznějších podob.



Obr. 7 Dokončené práce
Žáci na Základní škole M. Chocenského v Chocni zařadili přepsané rozhovory se základními údaji o pamětnících doplněné jejich souhlasem se zpracováním a publikováním vzpomínek a protokolem o pořízení nahrávky do úhledných složek. Přílohou se staly fotografie a kopie osobních dokumentů, únor 2012.
Foto: Lada Cejgová



Obr. 8 Projektový „retro“ den
Žáci ze Základní školy Mateřídouška v Přerově–Předmostí iniciovali uspořádání školní výstavy „normalizačních“ předmětů, které doma našli. Jelikož vedení školy i ostatní pedagogičtí pracovníci byli k dané aktivitě velmi vstřícní, konal se na škole v květnu 2012 nakonec tematický projektový den s názvem *Jaká byla ta 70. a 80. léta aneb Žít pod dozorem bylo normální*.
Foto: Michaela Jančová

