



4. PAMĚŤ VĚCÍ A MÍST: OD KONKRÉTNÍHO K HISTORICKÉMU MYŠLENÍ

„Za prvé – předměty nás dovedou fascinovat, vyvolávat otázky. Za druhé – jsou věci, které dovedou přilákat pozornost každého, bez ohledu na věk, pohlaví, vzdělání a další rozdíly mezi lidmi. Za třetí – předměty jsou často jediným pramenem dějin ‚obyčejných‘ lidí, které však většinu žáků zajímají nejvíc. A za čtvrté – objektové učení nabízí příležitost pro rozvoj intelektuálních dovedností, jež jsou uplatnitelné v profesním i běžném životě.“²⁰⁵

Podle John H. Shuh: *Teaching Yourself to Teach with Objects*, 1996

Co naleznete v této kapitole?

- Obecné zamyšlení nad didaktickým potenciálem kulturních artefaktů, jejichž prostřednictvím lze (historické) poznání nejen sdílet, ale také samostatně tvořit.
- Představení metody objektového učení jakožto východiska pro analýzu hmotných artefaktů, s nimiž se pojí vzpomínky pamětníků nebo místních komunit.
- Praktické příklady a náměty, jak skrze objektově založenou analýzu fotografií, pohlednic, upomínkových předmětů, pomníků i regionálních míst paměti trénovat a rozvíjet samostatné badatelské dovednosti žáků.
- Zkušenosti pilotních škol s pořádáním školních výstav dobových artefaktů.

Paměť věcí a míst: Od konkrétního k historickému myšlení

Rodinné fotografie, dokumenty, korespondence i drobné památky představují nejčastější obrazové, písemné i hmotné prameny, s nimiž se žáci při rozhovorech s pamětníky pravidelně setkávají.²⁰⁶ Uvedené předměty mohou ilustrovat, stvrzovat či naopak zpochybňovat pamětníkovo vyprávění, zároveň však mohou sloužit také jako podnět pro oživení jinak zasunutých vzpomínek (viz *Kapitola 3*). Tehdy *memorabilia* (z lat., pamětihodný) či rodinné *suvenýry* (z fr., dar na památku, upomínka) využíváme v souladu s jejich původním účelem – jako *upomínkové předměty*. I díky tomu však mohou žáci snáze pochopit, že smysl na první pohled mnohdy bizarních a bezcenných památek je odvozen od vzpomínek, které si s nimi pamětníci spojují, a že hodnota upomínkových předmětů se obvykle zakládá spíše na subjektivních než objektivních skutečnostech.²⁰⁷

Při dalším zkoumání se pak může vyjevit i jiná, hlubší rovina poznání, která nejenže pomáhá porozumět vztahu mezi subjektivním a objektivním hodnocením, ale odhaluje společnou povahu hmotných i nehmotných památek vůbec. Materiální produkty, obrazy i pojmy, s nimiž žáci přicházejí do kontaktu, jsou v nejobecnějším slova smyslu kulturními artefakty. Jako takové představují, slovy psychologa Stanislava Štecha, *krystalizaci zkušenosti* minulých generací, jež se pro generace následující stává *nástrojem* umožňujícím „*působit na předmětný materiální svět, koordinovat vztahy s druhým člověkem i formulovat a rozvíjet vztah k sobě samému*“.²⁰⁸ I ten nejobyčejnější předmět každodenní potřeby, stejně jako památeční fotografii, pomník na náměstí, ale také třeba historický pojem nebo zvuk písně, můžeme

tedy chápat jako otisk kulturní paměti, který slouží paralelně k naplnění našich subjektivních (tj. i sociálních) zájmů a potřeb.²⁰⁹

Zvláště *fascinující a zajímavé* předměty proto představují podle výše citovaného kanadského muzejního pedagoga Johna H. Shuha vhodné médium pro učení. Dovedou v nás vyvolat otázky a podnítit naši zvědavost, neboť tušíme, že mají blízkou souvislost s naším vlastním životem.²¹⁰ Z psychologického hlediska se poznávací činnost „uložená“ v artefaktech „*aktivuje tím, že se artefakt stane, díky zprostředkování druhou osobou [...], nástrojem jedincovy činnosti*“.²¹¹ O efektivnosti poznávání pak podle Stanislava Štecha rozhoduje „*kvalita nástroje (např. pojmu), způsob jeho použití a anticipace a korekce jeho významů, které budou sdíleny*“.²¹² Jak ilustruje také rozbor v *Rámečku 13*, právě na metodě zprostředkování záleží, zda se žáci také v dějepise naučí pouze recyklovat prázdné pojmy, nebo začnou využívat příslušné kulturní artefakty – rozmanité historické prameny, fakta, koncepty i metody – tvůrčím způsobem.

4.1 Didaktický potenciál kulturních artefaktů

Rozmanitost a povaha kulturních artefaktů, jež si v průběhu života osvojíme, zakládá tedy podle psychologů, pedagogů i sociologů naši schopnost podílet se na tvorbě nových hodnot, hledání nových významů, obohacování vlastní i obecně lidské zkušenosti.²¹³ I proto je rozdíl, zda mají žáci ve škole příležitost pouze reprodukovat závazný vědomostní kanon, případně rozvíjet některé kognitivní znalosti a dovednosti, nebo jsou vedeni například k tomu, aby se zabývali také vzpomínkami pamětníků, zkoumali fotografie z rodinného alba nebo se podíleli na péči o místní

13. Reprodukce, nebo inovace?

Obrazně řečeno, každý kulturní artefakt je vlastně jakýmsi přenosným paměťovým diskem, který v sobě ukrývá obrovské množství informací. Zacházet s ním nás však učí teprve druzí. Ani zdánlivě prosté opakování naučených způsobů neboli reprodukce relevantních schémat však nemusí být zrovna snadné. Jak upozorňuje také Stanislav Štech, historický pojem se stává „*nástrojem (poznávací) činnosti [...] mnohem obtížněji než lžice nástrojem konzumace polévky*“.²¹⁴ V obou případech žáci procházejí procesem přetváření kulturních artefaktů v osobní nástroje rozvoje. Ovládnutí historického pojmu nicméně zahrnuje množství dílčích operací a zprostředkujících kroků, které žákům znesnadňují dosažení byť jen základní uživatelské úrovně.²¹⁵

Sebekritický pohled na podobu školní výuky dějepisu naznačuje, že cesta k samostatnosti může být pro mnohé žáky natolik úmorná, že se jim nepodaří zhlédnout ani smysl celého počínání. Zůstaneme-li ještě chvíli u průměru ze světa informačních technologií, namísto toho, abychom žáky učili tvořit kvalitní digitální prezentace, využíváme ty své natolik intenzivně a zároveň prvoplánově, že žáky pouze zahlcujeme množstvím faktografie, která jim nedává smysl.²¹⁶ Na rozvoj samostatného historického myšlení nezbývá čas. Lze se pak divit, že mnoho žáků ztrácí zájem o historické poznání ještě před ukončením základní školní docházky?

V zájmu spravedlnosti je však třeba dodat, že uvedený problém, který Alena Nohavová a Jan Slavík označují jako *vzdělávací paradox*,²¹⁷ má hlubší kořeny, než se může na první pohled zdát. Dilema, jak vyvážit „*nezbytnost kulturní transmise založené na heteronorním systému pravidel, norem a skriptů*“ (výklad učitele) a „*směřování k autonomii, individualizaci a inovaci*“ (samostatnou činnost žáků),²¹⁸ provází moderní školství už od počátků reformního hnutí na přelomu 19. a 20. století.

Při bližším pohledu se však ukáže, že totéž dilema je vlastně zakódováno ve fungování lidské kultury. Neboť jsou-li kulturní artefakty výsledkem kumulace dosavadních zkušeností lidstva a zároveň nástrojem rozvoje jednotlivých lidí, nelze očekávat, že zůstanou beze změny. Naopak každá generace je na základě tvůrčích inovací proměňuje, přizpůsobuje a obohacuje.²¹⁹ Napětí však plyne z toho, že změny jsou nejčastěji důsledkem „chyby“ – nezáměrného či nezbytného porušení řádu věcí.²²⁰ Mohou představovat také výsledek cílevědomých, například uměleckých či vědeckých snah o zúročení a překročení tradice. Kvalita inovací však vždy závisí „*na zvládnutí již vytvořených nástrojů, prostředků či technologií*“.²²¹

kulturní dědictví. Díky rozvoji afektivních a konativních kompetencí, které jim také své studium minulosti otevírá, se učí mimo jiné adekvátně a citlivě posuzovat hodnotu a význam skutečností, které je obklopují v každodenním životě (viz také *Kapitola 2*).²²²

Konstruktivisticky založené vyučování dějepisu, z něhož vychází nejen tato publikace, ale také například níže citovaná vyučující z pilotní základní školy v Přerově – Předmostí Michaela Jančová, proto klade důraz na rozvoj samostatných badatelských kompetencí žáků. Nejde nám o to, vychovat z každého žáka vědce, ale umožnit všem, aby si osvojovali základy tvůrčího poznání. Otázky, nejistota či neúspěch se pak mohou stát výzvou k hledání alternativního řešení, nikoli důvodem pro výmluvy či rezignaci.²²³

„Memorování nemá pro pochopení minulosti příliš smysl, zvláště pokud jde o minulost nedávnou. Mnoho otázek ještě není zodpovězeno a žáci si své myšlenky a názory tvoří právě na základě těchto otázek. Je dobré je vést, ale ještě lepší je jim dát prostor k poznání.

Dějepis může působit jako odtahitý předmět, jen vezměme v potaz to množství učiva ohledně 20. století. Žáci ale zajímá, a pokud jej uchopíme jinak, zpestříme, zařadíme film, besedu či vlastní projekt, ihned se stane živějším, a dokonce se dá říci, že jej prožívají. Ohledně debat s rodinnými příslušníky podkryjí rodinné souvislosti, pronikli do rodinných tajemství, leccos pochopili. Nebo jim na mysl vytanuly otázky, které mohli sdílet třeba se spolužáky nebo jinými vrstevníky. A otázka může být odrazovým můstkem.

Díky absolvování kurzu Kritického myšlení a nespočtu seminářů ohledně interaktivní výuky mi byl vždy bližší způsob učení jinak, ven

z lavic, ohmatat, osahat. Samozřejmě nejde podcenit frontální výuku a v žádném případě nesmíme žáky zahltit praxí a hraním, protože jen na kamenech informací se dá stavět. Ale aby je stavba bavila, je třeba přidat ingredience.“²²⁴

V souladu s výše řečeným jsme proto do této kapitoly zařadili náměty, jak samostatnou poznávací aktivitu žáků ve výuce dějepisu dále podporovat a rozvíjet. Postupujeme opět od jednodušších činností k náročnějším a východiskem jsou nám tentokrát obrazové a hmotné prameny, k nimž se buď vážou silné osobní vzpomínky pamětníků, nebo se staly médii kolektivní, potažmo i kulturní paměti. K analýze fotografií, pohlednic, starožitností, pomníků i míst, která žijí především nebo již jen v místní paměti, budeme přistupovat z pozice tzv. objektového učení, jež se nesusoustředí pouze na historickou perspektivu, ale otvírá vícero možných hledisek tázání a interpretace. Příkladem tvůrčího zúročení objektových analýz pak budou školní výstavy, jež završily řadu pilotních projektů.

4.2 Objektové učení

Koncept objektového učení vychází z didaktických principů, které se již řadu let uplatňují především v muzejní pedagogice.²²⁵ Edukační aktivity, jejichž prostřednictvím muzea a galerie usilují o zprostředkování kulturních hodnot shromážděných ve svých sbírkách, umožňují návštěvníkům smyslovou interakci s muzejními exponáty, navození a reflexi emocionálních zážitků či realizaci samostatné umělecké i badatelské činnosti.²²⁶ Středem pozornosti jsou však vždy jen hmotné artefakty, které „vykazují určitou míru jedinečnosti a zároveň nesou význam pro pochopení obecnějších jevů“.²²⁷ V užším slova smyslu je

14. Objektové učení: pozorujeme, zkoumáme, diskutujeme

fyzické vlastnosti (znalost)

Z jakých materiálů je stroj vyroben?

design (znalost, hodnocení)

Plnil dobře svou funkci? Líbí se vám?

historie (znalost)

Kdo předmět vlastnil?

funkce (analýza)

Co umožňoval psací stroj člověku v minulosti a co nám umožňuje počítač dnes?

konstrukce (analýza)

Porovnejte složitost psacího stroje a PC klávesnice. Co se změnilo a co ne?

hodnota (syntéza)

Co podle vás tento psací stroj symbolizuje?



proto pojem objektové učení užíván výhradně pro označení učení z předmětů uchovávaných ve sbírkách paměťových institucí.²²⁸ V pojetí širším jsou však zohledňovány všechny hmotné artefakty, které tvoří součást kulturního dědictví.²²⁹

Jak ilustruje schéma v [Rámečku 14](#), respektive [Tabulka 3](#), objektové učení dovoluje užít všech smyslů i intelektuálních schopností k pozorování, tvoření hypotéz, hodnocení, klasifikování, třídění i zpracovávání informací, které slouží k interpretaci vybraného objektu.²³⁰

Pozorovány a zkoumány jsou různé aspekty předmětu, přičemž se zároveň aktivizují různé úrovně myšlení. Klíčovou roli pak hraje poznávací dialog, v němž jsou individuální poznatky konfrontovány se závěry dalších pozorovatelů, poučených laiků i expertů. Poznání je až ilustrativně, krok za krokem (znovu) utvářeno, přičemž tvorba (poznatku) je zde v souladu s konstruktivistickými východisky „*chápána jako interaktivní sociokulturní proces [...] zakoušení, interpretace a vyjednávání významů uvnitř ‚společensví mysli‘*“.²³²

Domyšleno do důsledků, objektové učení (pouze) rozvíjí základní lidskou zkušenost smyslového experimentování s různými předměty, které od útlého dětství společně s řečovými akty druhých lidí ovlivňuje naše psychické procesy. I díky tomu můžeme analýzu hmotných artefaktů snadno přizpůsobit všem věkovým kategoriím a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by utrpěl poznávací obsah.²³³ Východiskem pro přípravu vzdělávací aktivity na bázi objektového učení se může stát například strukturovaný přehled otázek uvedený v [Tabulce 3](#). Vhodnou adaptací pak na jeho základě snadno připravíme například pracovní listy, zadání pro skupinovou práci nebo program žakovské minikonference.

Tabulka 3.

Otázky pro analýzu hmotných artefaktů²³¹

Název artefaktu:	Motivace Proč jste si vybrali ke zkoumání zrovna tento předmět? Proč se vám předmět (ne)líbí?	
	Pozorujte a diskutujte	Zkoumejte
Vlastnosti artefaktů	Co můžete zjistit pomocí svých smyslů? Co můžete říci na základě srovnání svých pozorování ve skupině?	Na které otázky ohledně předmětu byste rádi znali odpověď?
Historie	Kdo, kdy a proč předmět vyrobil? Kdo jej vlastnil? Je na něm nějaký nápis? Doznal předmět za dobu své existence nějakých změn? Pokud ano, popište je. Uveďte alespoň jednu vzpomínku, která se k předmětu váže.	
Fyzické vlastnosti	Z čeho je předmět vyroben? Popište jeho tvar, velikost, váhu, vůni a zvuk. Je artefakt celý, nebo se jedná pouze o část většího předmětu?	
Konstrukce	Jak byl předmět vyroben? Byly k jeho výrobě třeba nějaké speciální dovednosti nebo nástroje? Pokud ano, jaké? Popište materiál, z něhož byl vyroben.	
Funkce	K čemu a jak předmět sloužil? Měl praktickou, nebo ozdobnou funkci?	
Design	Plní předmět dobře svůj účel? Jak vypadají podobné předměty dnes? Jak se proměnila jejich podoba?	
Hodnota	Jakou má předmět hodnotu? Jak ji získal? Kdo a proč jej shledal cenným? Proměňovala se jeho hodnota v čase? Proč? Kdo a proč by mohl mít k předmětu osobní vztah? Co by se stalo, kdyby byl předmět zničen?	
Celkové hodnocení	Do jaké míry a v jakém směru se na základě pozorování, diskuse a výzkumu proměnil váš vztah k předmětu?	

Objektové učení se již osvědčilo jako vhodná cesta, jak propojit formální vzdělávací cíle s interaktivní návštěvou pamětových institucí. Žáci se však prostřednictvím objektové analýzy mohou učit vnímat a reflektovat nejen hodnoty „ukryté“ ve sbírkových předmětech, ale také v obyčejných věcech nebo v historickém prostředí vůbec. Budeme-li s nimi posléze reflektovat způsob práce, připravíme je na budoucí návštěvu muzea či galerie i po metodické stránce. Důkladnou racionální analýzu, jež umožňuje zkoumat různé dimenze kulturních artefaktů, včetně těch pamětových, lze ostatně se zážitky z muzeí a galerií velmi dobře skloubit a provázat. Neboť kam jinam by se měli žáci vypravit, pokud si hodlají ověřit své hypotézy ohledně rodinné (komunikativní) paměti, ne-li do institucí, jež jsou důležitými garanty paměti kulturní?

4.3 Fotografie

Pramenem osobní povahy, se kterým se při realizaci rozhovorů s pamětníky žáci nejčastěji setkávají, jsou rodinné fotografie. Fotografie fungují jako vizuální záznam událostí, zároveň však nejsou významově neutrální. Volba tématu, výběr úhlu záběru, zacházení se světlem, vědomá i nevědomá manipulace s emocionální reakcí diváků, nemluvě o digitálních úpravách současných fotografií – to vše by nás mělo podle Roberta Stradlinga vést k tomu, abychom fotografie analyzovali a interpretovali jakožto specifický historický pramen charakteristický svou mediální povahou.²³⁴

Jak naznačuje také úryvek z nového románu britské spisovatelky Zadie Smithové, vliv fotografického média na utváření vzpomínek

není radno podceňovat. V citované pasáži sledujeme úvahu hlavního hrdiny, který si s otcem prohlíží fotografickou publikaci, jež zachytila život v jednom z bývalých londýnských ghatt 70. let 20. století: „*Felix se podíval zblízka. Obyvatelé Garvey House se rozvalovali na betonovém dvorku. Bosé děti. Rodiče, co se sami ještě podobají dětem. Afra, šátky, karibské copánky, podivuhodně tuhé paruky, vysoký, vyzábělý, duchovně vyhlížející Rasta opřený o velkou hůl. Nebyl si jistý, jestli si to takhle pamatuje, nebo jestli snad sama ta fotografie neutvářela jeho vzpomínky. Když je úřad přestěhoval, bylo mu teprve osm let.*“²³⁵ Uvážíme-li, že fiktivní Garvey House má svůj reálný předobraz, popisuje úryvek ve zkratce fungování fotografie jako tzv. vzpomínkového média. Podrobnosti k tomuto tématu najdete v [Rámečku 15](#).

Jak analyzovat, interpretovat a tvůrčím způsobem dále využívat dobové fotografie?

Nad komplikovanými obsahy, jež je fotografické médium schopno zprostředkovávat, převažují z didaktického hlediska názornost a dostupnost fotografií, které umožňují práci s tímto pramenem už v nejnižších ročnících základních škol. S využitím principů objektového učení se lze koneckonců naučit složité významové vrstvy postupně odkrývat.

[Tabulka 4](#) (viz níže) nabízí témata a otázky, které lze při mediálně-historické analýze fotografií s žáky sledovat a krok za krokem řešit. V prvních třech sloupcích jsou shrnuty problémy, k jejichž řešení stačí, aby se žáci soustředili na fotografii samotnou a individuálně nebo ve skupině reflektovali své první dojmy, výsledky pozorování a předběžné závěry vrstevnické diskuse. Výstupem první fáze jejich analýzy mohou být otázky, jež jsou

obsaženy ve sloupci čtvrtém. K jejich řešení bude již zapotřebí ověřovat prvotní hypotézy s pomocí dalších pramenů a zdrojů informací.

Analýza a interpretace fotografie tak můžou být vhodným způsobem, jak žáky vést ke zvládnutí základních badatelských dovedností a současně je motivovat k dalšímu výzkumu. Například při zkoumání historie základní školy v Kamenici se jako vhodné analytické a interpretační cvičení před zahájením rozovorů s pamětníky osvědčily staré snímky učitelského sboru a tříd. (PDP 6.3) Prostý **popis a srovnávání** tematicky shodných vyobrazení na fotografiích z různých období lze však využít také pro studium různých společenských trendů, například v módě, rekreaci, rodinném životě, dospívání, práci nebo z hlediska měnící se role žen ve společnosti. Pozitivní zkušenosti s těmito aktivitami získali například vyučující pilotních škol v Chocni, Novém Strašecí nebo v Přerově (PDP 6.1, 6.2, 6.6, 6.8)

Klíčové historické pojmy **změny a kontinuity** lze zkoumat s využitím srovnávacích snímků obce. Takové srovnání ukazuje minulost atraktivně a srozumitelně jako proměnu místa. Využil je i Radek Kotlaba z Gymnázia Mladá Boleslav. Historické snímky dokumentující město před razantní socialistickou přestavbou a v jejím průběhu mu posloužily pro výchozí interpretační aktivitu. Jejím cílem bylo zachytit jak proměny života ve městě, tak dobové představy o hodnotě hmotného kulturního dědictví (Obr. 11 a 12). Autor činnost komentoval slovy:

„Těchto příkladů by se našlo dost i v jiných městech, ve finále můžeme odkázat na ‚Muže na radnici‘, což byl normalizační seriál, který se snažil lidem vysvětlit, jak je to dobře, že jim zboří historické jádro města. Mám takový soubor fo-



Obr. 11 a 12 Proměna města
Fotografie jako pramen ilustrující historickou změnu a kontinuitu. Fotografie Mladé Boleslavi z roku 1900 (nahore) a 1974 (dole) využil Radek Kotlaba, aby motivoval zájem žáků o proměny životního stylu ve městě.

15. Fotografie jako vzpomínkové médium

Americká intelektuálka Susan Sontagová (1933–2004), která se teoretickou reflexí fotografického média zabývala od 70. let 20. století, zdůraznila také ve své poslední knize o zobrazování bolesti a utrpení, *Regarding the Pain of Others* (2002, česky *S bolestí druhých před očima*, Paseka 2011) jedinečnost **vztahu mezi fotografií a pamětí**: „V dnešní době jsme přímo obklíčeni nepřerušovanými sledy obrazů (televizí, videem na internetu, filmy), ale když dojde na to, uchovat si něco v paměti, fotografie se zarývá mnohem hlouběji. Paměť filmový záběr zastavuje; její základní jednotkou je jednotlivý obraz. V době, kdy jsme přetíženi informacemi, nám fotografie poskytuje rychlý způsob, jak něčemu porozumět, a hutnou formu, která se dobře pamatuje. Fotografie je jako citát [...]. Každý z nás ve své mysli uchovává stovky fotografií, jež si může okamžitě vybavit.“²³⁶

Ruku v ruce s rozvojem technologie se fotografie coby záchytné body pro vzpomínky na nedávnou minulost prosadily už ve 20. století. Ve veřejném prostoru začaly hrát tehdy důležitou roli zejména **ikonické fotografie**, které výrazně přispěly i k utváření našeho obrazu o sobě samých a světě kolem nás. Příkladem za všechny budiž snímek rozhořčeného davu, který přihlíží německé přehlídce na Václavském náměstí dne 15. března 1939. Jeho mimořádnou symbolickou silou, přitahující diváky mimo jiné proto, že se emocionálně vypjatá událost zachycená z jejich perspektivy jeví jako srozumitelnější, ukotvily v české paměti nejen „citáty“ fotografie v příležitostných mediálních zprávách, ale také v poválečných učebnicích vlastivědy.²³⁷

Také ilustrativní fotografie v učebnicích dějepisu fungují nejen jako mnemotechnické pomůcky, ale zároveň jako vzpomínkové médium. Očekáváme, že si žáci s daným snímkem v paměti snáze spojí určitou část probrané látky a při opakovaném zhlédnutí výjevu aktualizují i své znalosti. Uvážíme-li osoby a události, o nichž předpokládáme, že žáci je na snímcích zcela samozřejmě identifikují (např. Tomáše G. Masaryka, Václava Havla, výjevy ze srpna 1968 nebo listopadu 1989 atd.), zjistíme, že jsou ve většině případů identické s českými místy paměti. Je však otázkou, nakolik dovedeme společně s žáky reflektovat skutečnost, že jsou fotografie tak důležitým médiem kulturní paměti české společnosti.

Oproti ikonickým fotografiím má žánr **rodinné fotografie** ještě další specifikum. Zatímco v první polovině 20. století bylo fotografování podle Annette Kuhnové sváteční příležitostí zachytit, že jsme vůbec byli, rodinná alba se začala od 60. let s rozvojem fotografické techniky plnit desítkami amatérských fotografií, které mají prezentovat naše představy o tom, jací jsme byli.²³⁸ Kolektivní paměť rodiny zachycená v rodinném albu se od té doby stává výsledkem dvojí selektivní činnosti, která většinou vede k idealizované interpretaci rodinné historie.

V první řadě vyřazujeme z rodinných alb snímky, které považujeme za nedůležité nebo kontroverzní. Zejména při rozvodu bývá proces vyřazování, nebo dokonce ničení relevantních fotografií symbolickým aktem vytěšňování zachycené osoby ze vzpomínek i z rodinné paměti. Za druhé, fotografování jako takové bývá zpravidla spojeno s tou částí rodinného života, jež se odehrává v rámci tzv. volného času. Historie rodiny se proto při zpětném pohledu sestává povětšinou z připomínek rodinných oslav, výletů či dovolených. Čestné místo pak zaujímají skupinové snímky, na kterých je vidět, kdo všechno k rodině patří (včetně vzdálených příbuzných).

Rodinná alba 2. poloviny 20. století tak nabízejí potenciál pro bádání o trávení volného času v minulosti, zároveň bychom si však měli být vědomi jejich zkreslující povahy. Podle Pierra Bourdieua dokonce většinou vypovídají více o konvencích zobrazování než o samotné rodinné historii.²³⁹ Snad s výjimkou pohřbů totiž například zachycují nepříjemné nebo tragické stránky života jen výjimečně. Kamil Činátl k tomu poznamenává, že v rodinných albech 70. a 80. let nalezneme právě tu tvář doby, která „je domácí a důvěrně známá a výrazně přispívá k fotogeničnosti doby. Z těchto rodinných snímků autenticky vyzračuje štěstí a pohoda, naše alba nám povětšinou ukazují milou a obyvatelnou minulost, která příliš nepřipomíná dobu, o níž se píše na stránkách dnešních učebnic dějepisu.“²⁴⁰

Témata a otázky pro mediálně-historickou analýzu a interpretaci fotografií²⁴¹

Médium		
	Pocity	Pozorování
Vzhled	Jaký dojem ve vás fotografie vyvolává? Co se vám nejvíc na fotografii líbí? Co se vám případně na fotografii nelíbí? Proč?	SCÉNA a NÁMĚT, KOMPOZICE Co a kde je na snímku zobrazeno? Co je v popředí a co v pozadí? Kde se událost odehrává? DALŠÍ VÝRAZOVÉ PROSTŘEDKY typ, velikost, proporce, světlo, barva
Vznik snímku	Jak na vás fotografie působí dnes?	Odpovídá dobovým standardům, nebo se jím vymyká?
Úpravy a prezentace	Fungují, či nefungují zamýšlené úpravy či komentáře?	DODATEČNÉ ÚPRAVY Byl snímek retušován? Jedná se o fotomontáž? KOMENTÁŘ Je na fotografii i text? Co se z něho můžeme dozvědět?
Význam a druhý život		

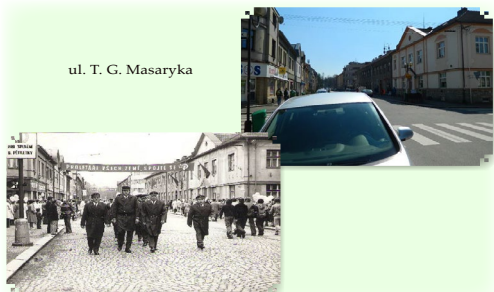
Celkové shrnutí

Do jaké míry a v jakém směru se na základě pozorování, diskuse a výzkumu proměnil váš vztah k fotografii?

Sdělení		
Domněnky	Historický kontext	Závěry
Kdo a co chtěl fotografií asi říci? Jakou intenci měl fotograf? Jak chtěl na diváka zapůsobit?	REPREZENTACE Koho nebo co fotografie představuje? Do jaké míry reprezentuje fotografie sociální status svého majitele či objednavatele?	
Co lze z fotografie vyčíst? Co asi sděluje o době svého vzniku, autorovi, publiku? Kdy asi mohl snímek vzniknout?	SITUACE a DOBA, AUTOR, OBJEDNAVATEL , PUBLIKUM Kdo je autorem fotografie? Za jakých okolností a kdy vznikla? Pro jaké publikum byla určena? Jaké další informace můžeme z fotografie získat?	
Jakou intenci měl autor popisku? Čeho jím chtěl dosáhnout? Co napovídá tomu, že snímek byl inscenován či upravován? Jde o záměrný účinek?	KONTEXT PREZENTACE Kdo, kdy a proč snímek vystavil? OBSAH KOMENTÁŘE, INSCENACE V kontextu s jakými dalšími díly?	
Co mohlo vést k tomu, že se snímek stal důležitou fotografií?	Jak se snímek dotkl dobových poměrů? Stal se snímek ikonickou fotografií? Nebo upadl v zapomnění? Proč? Komu, kdy a v jaké souvislosti se snímek vybaví?	



křižovatka ul. Dolní
a T. G. Masaryka



ul. T. G. Masaryka



ul. T. G. Masaryka



Obr. 13 Fotografem v terénu

Srovnávací fotografie Chocně vytvořené žáky Základní školy M. Chocenského pod vedením Lady Cejkové ilustrují žákovské knihy o vzpomínkách na dobu normalizace, jež se staly výstupem školního projektu.

*tografií Boleslavi z roku 1974 a soubor pohlednic kolem roku 1900. Žákům jsem rozdál tyto dva soubory a chtěl jsem po nich následující: Pojmenujte město A a město B podle toho, jak vypadají. Charakterizujte je několika přídavnými jmény. Jak se tady žije? Jakou atmosférou na vás město A a město B působí? Kam bych se nastěhoval?*²⁴²

Jediný student z desetičlenné skupiny zvolil na základě anonymních fotografií život ve městě z roku 1974. Žáky na první pohled zaujalo, že fotograf na přelomu 19. a 20. století zachycoval město plné lidí, zatímco socialistické sídliště budilo dojem prázdnoty a odcizení. Radek Kotlaba k tomu v reflexi dodal:

*„Na fotografiích jsou panely a prázdné město. Žáci si začali uvědomovat prázdnotu toho města a v diskusi ji začali reflektovat! Sestavili si inventář otázek, které by chtěli položit lidem v 70. letech žijícím na sídlišti.“*²⁴³

Radek Kotlaba navázal na představu, kterou si žáci o městě vytvořili, a vyslal je za pamětníky s úkolem, aby skutečný život na socialistickém sídlišti zachytili ve vzpomínkách. Pozitivní vnímání kvality nových bytů, kterou pamětníci vesměs srovnávali se špatnými hygienickými podmínkami původního bydlení, ale vytvořilo pro žáky novou poznávací situaci. Nutila je původní hypotézy revidovat. (PDP 6.5)

Tak jako v mladoboleslavském případě může práce s fotografiemi vytvářet prostor, aby se žáci zamysleli nad **multiperspektivitou vyprávění o minulosti** a uvědomili si generační zakotvení vzpomínek. Rodinné fotografie jsou ideálním pramenem pro ilustraci rozdílu mezi historií (lexikonem historie) a rodinnou pamětí (srovnej *Kapitola 2*). Další náměty, jak s tímto tématem pracovat, ilustruje větši-

na našich příkladech dobré praxe. V Příloze 9 na webu D21 také najdete konkrétní námět Kariny Hoření věnovaný tématu Svazarmu.

Recepce dobových fotografií je však jen jedním ze způsobů, jak s vlivným vizuálním médiem ve výuce dějepisu pracovat. Druhým, který vede, obrazně řečeno, z bezpečného světa reprodukcí do dobrodružného terénu inovací, je samostatná produkce fotografických snímků, respektive jejich tvůrčí zpracování. Popularita vzdělávacího projektu *Krajina za školou*, který iniciovalo občanské sdružení *Antikomplex* a jenž staví na tvorbě srovnávací databáze dobových a aktuálních fotografií, naznačuje, že téma historické kontinuity a změny oslovuje žáky bez rozdílu národnosti.²⁴⁴ Podobně postupovali žáci pilotních základních škol v Chocni nebo Přerově-Předmostí, když pořizovali srovnávací dvojice fotografií a aktivně zachycovali na snímcích plynutí a proměny historického času. (PDP 6.1, 6.8)

Z deníku pana učitele

Fotografie – námět na projekt?

Internet umožňuje propojit tvorbu srovnávacích fotografií s užitečnou činností. Žáci mohou například doplňovat webové databáze, které se zaměřují na fenomén zaniklých obcí či sakrálních staveb²⁴⁵, vkládat fotografie na Wikipedii a do interaktivních map. A co kdyby si do školy přinesli fotoaparát, kterým byly pořízeny starší rodinné snímky? Pokud na škole funguje spolupráce s vyučujícím výtvarné výchovy, mohou žáci vytvořit originální fotografie jiným než digitálním fotoaparátem a sestavit z nich koláž.

4.4 Pohlédneme skrze pohlednici do minulosti

Oblibu starých pohlednic dokládají sbírková alba nebo internetové stránky, které publikují reprinty starých pohlednic jako připomínku minulosti. Zároveň se jedná o významný nosič rodinných vzpomínek. Ať už připomínají letní byt, zážitky z výletu nebo srdečná přání k svátkům či narozeninám, bývají pohlednice archivovány i desítky let. Díky informační revoluci jsou zároveň svědky skomírající sociální praxe, která má kořeny v 19. století. Ač ji řada rodin stále ještě udržuje, pro současnou generaci je mnohem běžnější posílat vlastní MMS nebo rovnou uveřejňovat fotografie a statusy na sociálních sítích. Ilustrací proměny sociální praxe však potenciál pohlednic nekončí.

Jak naznačuje vybraný příklad níže, popis a analýza pohlednice by měly směřovat k odlišení přední strany, která přináší vizuální reprezentaci určitého místa, a zadní strany, která může ukrývat jednověťe pozdravy, ale i rozsáhlé, dobou a okolnostmi podmíněné texty, které se stávají východiskem pro interpretaci minulosti.

Z deníku pana učitele

Námět z rodinného archivu

Zaujala mě na první pohled svou starobylostí. Byla společně s další desítkou podobných uložená ve staré zažloutlé obálce na dně krabice s rodinnými fotkami. Běžně se nevytahuje. Z datace zjišťuji, že připomíná události staré přes sedmdesát let, které se z běžné komunikativní paměti rodiny už vytratily. Na přední straně zaujme idylická černobílá fotografie restaurace a parku ve Frankfurtu nad Mohanem – Schwanheimu. Navozuje dojem, že byla poslána z dovolené v Německu.

Tuto představu však reviduji po obrácení pohledu, kde se dočítám: „*Nazdar Kamaráde, přijmi srdečný pozdrav se vzpomínkou na Tebe. Děkuji Ti za dopis, který jsem obdržel. Musíš mi prominout, že jsem se opozdil v psaní jelikož pro takové peklo co jsme zde měli člověk ani nevěděl, kde mu hlava stojí. Tys to měl ještě horší poněvadž Ti vše hořelo. Právě jsem dostal z domu dopis že J. Hermann a Vlastík Racku také pojedou do říše. Mi zde máme celý Frankfurt na padrt zbylo jen 150 dobrých baráků a ostatní kaput. Nenecháš se nic dělat a musíme vše snášet možná že to letos otroubí. Hlavně abychom se ve zdraví sešli. Nazdar.*“²⁴⁶

Pohled je datován 13. května 1944 a na jeho zadní straně se v pravém horním rohu vyjímá známka s podobiznou Adolfa Hitlera, cenný sběratelský kousek. Celý soubor pohlednic mi pomáhá zrekonstruovat každodenní život dědy, jednoho z tisíců českých dělníků nuceně nasazených v letech 2. světové války na práci v Německu. Zapomenutý příběh? Kdepak, vezmu ho školy! Můžeme se společně s dětmi ptát, co prožívala prababička nebo jeho přátelé, když si četli podobný pohled. Můžeme mozaiku příběhu poskládat ještě z dalších pramenů. Třeba bude mít někdo doma dochované další dopisy a pozdravy. Jak vypadala druhá světová válka a plošné bombardování měst z pohledu na práci do továrny zavlečeného civilisty?

Četba rukopisu, geografické znalosti, překlad nápisů z němčiny, gramatická korektura, dohledání historických údajů o nuceném nasazení nebo literární zpracování příběhu. Námětů na práci s jedinou pohlednicí, které překračují předmětový rámec dějepisu, se nabízí celá řada. Děti můžou (svému) dědovi či pradědovi zaslat fiktivní dopis. Nebo, tak jako jedna studentka z gymnázia v Poličce poté, co s Janou Galgociovou otevřely při natáče-

ní studentských dokumentárních filmů její rodinný příběh, vyrazit po stopách pradědova nuceného nasazení na pout do Německa.

4.5 Paměť a hodnota věcí

V úvodu jsme konstatovali, že hodnota upomínkových předmětů, s nimiž se většina žáků v domácnostech svých pamětníků setká, bývá obvykle založena spíše na subjektivních než na objektivních skutečnostech. Příklad dobré praxe z Mladé Boleslavi však naznačuje, že lze najít i výjimky. Byť se žáci tentokrát nevypravili za uměleckými předměty do muzea ani do galerie, mohli prostřednictvím badatelských úkolů vytvořených na bázi objektového učení odhalit rozdíly mezi subjektivními a objektivními hodnotami i na domácí půdě (srovnej schéma v Rámečku 14 a Tabulku 4). Zabývali se totiž předměty spojenými s tzv. bruselským stylem:

*„Říkal jsem si, že by k té výpovědi pamětníků mohlo přistoupit něco hmotného, materiálního. A dostali jsme se k roku 1958 a ke slavné československé účasti na Expu, což se dá celkem dobře přiblížit prezentací nebo dokumentem. Já jsem se pak snažil pohnout žáky k tomu, aby zkoušeli v domácnostech svých prarodičů a příbuzných a známých najít ještě nějaké předměty, které by se daly k tomuto typu designu přiřadit, a aby se pokusili sehnat nějaké rodinné vzpomínky, jakým způsobem se ta věc u nich v rodině objevila.“*²⁴⁷

Jak vyplývá ze závěrečné reflexe, Radek Kotlaba překročil při formulaci zadání práce pro dějepisný seminář úzké oborové hranice a využil mezipředmětové vztahy dějepisu s uměnovědou. Razantní změna ve vnímání umělecké hodnoty moderního designu na

konci 50. let 20. století, zřetelná na pozadí do té doby panujícího socialistického realismu, je uznávaným zlomem v dějinách umění. Masový zájem o moderní materiály, technické novinky a design, který tehdy zasáhl různé oblasti každodenního života v Československu, je dobře popsán historickým fenoménem.²⁴⁸ Radek Kotlaba tedy vycházel z předpokladu, že v domácnostech žáků se mohou stále ještě vyskytovat stylové předměty, zároveň však hodlal jejich uměleckou hodnotou poměřit vzpomínkami pamětníků.

Nalezené předměty žáci popisovali nejprve z hlediska vzhledu, funkčnosti a estetické hodnoty. Posléze na základě vzpomínek pamětníků zrekonstruovali rodinnou historii předmětů. Zjistili, že součástí vybavení domácností se ceněné artefakty staly nejčastěji formou daru ke slavnostním příležitostem, jako byly narozeniny nebo svatby. Zatímco někteří se kriticky zamýšleli nad designem a funkčností starých holicích strojků nebo logaritmických pravítek, další překročili zadání a na základě stylových znaků zařadili do „bruselu“ i předměty, s nimiž se setkali, ale doma by je těžko hledali, například dodnes funkční tramvaje. Jedna dívka dokonce zdokumentovala při soukromé návštěvě města vnitřní vybavu brněnského hotelu. (PDP 6.5) Podstatnější však bylo, že žáci ve svých seminárních pracích dokázali reflektovat také způsob, jak se vůči sobě vymezují objektivní a subjektivní hodnoty uměleckých předmětů. Radek Kotlaba k tomu v závěrečné reflexi uvedl:

„Požádal jsem žáky, ať se zamyslí, jestli by takové věci chtěli mít v domácnosti, protože se tento styl dostává zpátky do módy, vyrábí se repliky, které se dobře prodávají. Jedna dívenka píše o tom, jak si vzpomněla, že měli u babičky takové vypínače,

*a že si ho dneska chtěla dát do pokoje a že zjistila, že je to bezkonkurenčně nejdražší vypínač na trhu. Má problém s tím, zda si ho koupit, ale na druhou stranu, kdyby si rozsvěcela, tak si vždycky vzpomene na to, jak byla malá u babičky.“*²⁴⁹

V jiné rodině naopak pátrání po dobovém artefaktu umožnilo konfrontovat rozdíl mezi hmotnými artefakty a jejich proměnlivou pamětovou stopou. Ukázalo se, že významy a hodnoty věcí nejsou jednou provždy dané, ani díky umělecké či starožitné kvalitě, ale proměňují se v čase. Kdyby otec hodinky, na něž v rozhovoru s dcerou vzpomínal, nenalezl, uchovaly by se patrně v rodině ve formě vzpomínky na „úžasný“ vánoční dárek. Ve chvíli, kdy byly nalezeny, však nastalo všeobecné rozčarování. Učitel situaci reflektoval následovně:

*„Představovali si, že to budou nějaké úžasné hodinky, a pak je našli a byly to obyčejný primky. I ten tatínek byl těžce rozčarovaný, jak hodinky vypadají, když je po dvaceti letech vytáhl. V té práci je krásně vidět, jak funguje lidská paměť, jak selhává, jak si vybývá určitou věc – ta vzpomínka je v tom vyprávění zachycená – a pak se vytáhne ta skutečná věc a všichni jsou zklamaní, že je to jinak, než to tatínek vyličil a popsal.“*²⁵⁰

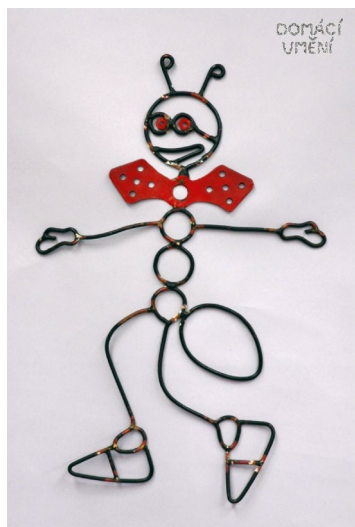
4.6 Udělejme (si) výstavu

Podobně jako v případě tvorby srovnávacích fotografií patřily školní výstavy předmětů, které žáci objevili v souvislosti se vzpomínáním pamětníků, k velmi častým výstupům pilotních školních projektů. Výstavy se konaly na základních školách v Kamenici, Chocni i Přerově-Předmostí a na gymnáziích ve Svitavách, Pardubicích, Zlíně a Litovli.



Obr. 14 Aktivní zóny

Výstava Stopy dětství na Základní škole J. A. Komenského v Přerově-Předmostí nabízela na sklonku školního roku 2013/2014 i aktivní program. Viz výzva: „Hry můžete vyzkoušet :-)) Např. čáru z cěček.“ Foto: Michaela Jančová



Obr. 15 Domácí umění

Soubor artefaktů, jež vznikly v rámci lidové tvorivosti v době normalizace, vzbuzuje řadu otázek. Lze se ptát po funkci takovýchto předmětů, po charakteru doby, jež v tak masovém měřítku vede k obdobné činnosti. Do jaké míry domácí umění utvářelo estetické cítění a vkus pamětníků? A co z něj přetrvalo do dnešních dní? Jak se projevoval, respektive projevuje vztah domácího umění k dobové či dnešní populární kultuře? Nakolik je domácí umění v současnosti reflektováno uměleckou kritikou, popřípadě dějinami vizuální kultury? Zdroj: www.domaciumeni.cz

Podrobnosti lze dohledat v textech jednotlivých příkladů dobré praxe, zde bychom se rádi dotkli alespoň základních parametrů, které by i školní výstava měla splňovat.²⁵¹

Výstava je kolektivním dílem, na jehož přípravě a realizaci se podílí **autorský a realizační tým**. Záleží pochopitelně na situaci v každé škole, ale čím větší díl iniciativy a odpovědnosti se podaří přenést na žáky, tím rozmanitější a zajímavější vzdělávací příležitosti akce přinese. Žáci se mohou podílet na **definici námětu** i vymýšlení **názvu výstavy**, rozdělit si role **kurátorů, architektů, výtvarníků či grafiků**. Další mohou zodpovídat za **produkcí, propagaci nebo instalaci** výstavy, jiní připraví a zajistí **doprovodný program pro návštěvníky**. V případě, že bude výstavu doprovázet příležitostná brožura nebo almanach, nabízí se role **autorů textu a ilustrací, editorů i korektorů**. V závislosti na velikosti připravovaného podniku je třeba zvažovat i velikost realizačního týmu.²⁵² Ačkoliv si uvedené role mohou rozdělit mezi sebou i pedagogové a dobrovolníci ze svých tříd pouze učinit svými pomocníky, lze tento koncept považovat za přínosný spíše na prvním stupni základních škol. Žáci druhého a vyšších stupňů jsou podle našich zkušeností již dostatečně zralí, aby se svých rolí úspěšně zhostili, pokud jim poskytneme prostor a potřebnou podporu.

Ve chvíli, kdy je jasný záměr a **rozsah výstavy**, je třeba začít s výběrem, tříděním a popisem vystavovaných předmětů. Zvláště jsou-li předměty zapůjčovány z rodinných sbírek, nelze než zdůraznit nezbytnost **pečlivé evidence a bezpečného uložení předmětů**. Ztráta upomínkového předmětu může pokazit celý dojem z výstavy a narušit nezbytnou důvěru mezi pořadateli a zapůjčiteli. V této fázi příprav se nabízí velký prostor pro **aplikaci**

orální historie a objektového učení (viz schéma v **Rámečku 14, Tabulka 4**). Analýza a interpretace artefaktů by měly předcházet nejen **tvorbě výkladových textů**, ale také **popisků, propagačních materiálů nebo doprovodných programů**. Konkrétní příklady poučené interpretace vystavených objektů nabízejí například popisky k výstavě přerovské základní školy nebo kombinace aktivních zón na výstavě pořádané na zlínském gymnáziu:

„Hitem programu byly plynové masky, které se nám podařilo zajistit, a malá módní přehlídka. Studenti si mohli prohlédnout školní učebnice z období totality a také marxistickou literaturu, kterou shromažďujeme v našem tzv. „rudém koutku“ ve studovně dějepisu.“²⁵³

Naprostá většina předmětů, které žáci pilotních škol přinášeli z rodin, pocházela z období 70. až 90. let 20. století. V tomto ohledu se při interpretaci nabízí zvážit také fenomén domácího umění.

Přípravě **instalace a propagaci výstavy** bychom měli věnovat stejně velkou pozornost jako analýze a interpretaci exponátů. I když jsou školní prostory do jisté míry limitující svým charakterem, vyplatí se hledat originální řešení, kam a jakým způsobem výstavu umístit. Zohlednit je třeba také návštěvnický provoz a zabezpečení exponátů. Jak připomíná výtvarný pedagog Jaroslav Bláha, odborný dohled si vyžádají nejen případná autorská díla žáků, ale také „*celková instalace expozice a výtvarná úroveň grafického designu (pozvánky, plakáty, texty na výstavě)*. Podcenění výtvarných aspektů výstavy může zhatit jinak výborné výsledky dlouhodobé práce.“²⁵⁵ Příkladem zdařilého zúročení tématu výstavy při propagaci mohou být pozvánky na školní výstavu v Přerově-Předmostí



Obr. 16 a 17 Umění upoutat

Propagace je důležitou součástí přípravy výstavy. Plakáty vyvedené v duchu doby vytvořili žáci Gymnázia Svitavy (obr. 16 nahoře), pozvánky hravým způsobem aktualizující dobové motivy připravili žáci Základní školy Mateřídouška v Přerově-Předmostí (obr. 17 dole). Foto: Vladimír Velešík (Svitavy, listopad 2012) a Michaela Jančová (Přerov, květen 2012).

nebo plakáty, které vytvořili žáci na gymnáziu ve Svitavách (Obr. 16 a 17).

S ohledem na charakter výstavy je vhodné zvážit **slavnostní zahájení**, popřípadě i **zakonění** výstavního podniku. Nemělo by chybět **poděkování** zapůjčitelům vystavených exponátů ani organizačnímu týmu. Zvláštní kapitolu pak tvoří **organizace doprovodných programů** v době konání výstavy. Nezřídka se nabízí, aby je v době výuky využívali například žáci nižšího stupně nebo exkurze z partnerských škol. V případě komunitní výstavy je vhodné zajistit programy či komentované prohlídky i v odpoledních nebo podvečerních hodinách. Příklad **zhodnocení** vynaloženého úsilí, které by mělo následovat po každém podobném veřejném počínu školy, nabízí reflexe Vlasty Hartvichové, jež společně s žáky ve školním roce 2012/13 připravila výstavu *Škola – základ života aneb Do školy v Kamenici chodili všichni*. K reflexi připojujeme i dva ohlasy: aktuální mediální noticku a žákovskou zpětnou vazbu, která vznikla s ročním odstupem:

Komunitní výstava a její ohlasy

Reflexe hlavní organizátorky: „Realizace výstavy se stala událostí, na níž participovali žáci, jejich rodiče, pedagogové i přátelé školy. Tím, že se na ní podíleli sami žáci, přežila několik týdnů trvání, aniž by bylo cokoliv zničeno! Výstava sklídila v Kamenici a okolí velkou pozornost a velmi pozitivní ohlasy. Byla hojně a opakovaně navštěvována. Lidé si cenili oživení vzpomínek, připomenutí svého dětství, dnes již nežijících učitelů a spolužáků. Nové sousedy zaujala příležitost k seznámení se zdejší školou a místním školstvím, jejich tradicemi i významnými žáky a učiteli. Všichni oceňovali nápad a vynaložené úsilí. Materiálu bylo shromážděno tolik, že ani

nemohl být všechen vystaven. Z toho důvodu bychom rádi navázali další výstavou, případně uvažujeme i o nějaké prezentaci v podobě dlouhodobější a trvalejší expozice a vydání reprezentativního sborníku.“ (PDP 6.3)

Ohlas ze Zpravodaje z Kamenice (2013, č. 1, s. 7): „Kamenické OKO chválí výstavku dobových fotografií ve vestibulu základní školy nazvanou Škola základ života aneb Do školy v Kamenici chodili všichni. Poznali jste se a zavzpomínali?“

Ohlas žákyně B. M. (2013): „Zároveň se mi líbilo pomáhat s přípravou výstavy. Navštívila jsem jednu paní ze sousedství a ta mi půjčila mnoho krásných fotografií z jejího dětství koncem 50. a počátkem 60. let 20. století. Všechny tyto fotografie byly vystaveny, což potěšilo mne i zmíněnou sousedku. Dokonce se přijela na naši výstavu podívat.“²⁵⁶

4.7 Pomníky jako místa paměti

Vhodný prostor pro rozvoj badatelských dovedností a reflexi podob vzpomínkové kultury nabízejí místa, která obvykle neleží daleko od školy, za jejichž poznáním se však vyplatí vypravit i daleko do minulosti. **Pomníky** coby zhmotnělá **místa paměti** nabízejí prostor pro další mediálně-historickou analýzu a interpretaci (viz **Tabulka 4**). V Příloze 10 na webu D21 naleznete také zjednodušený pracovní list.

Vycházka za lokálními místy paměti může mít za cíl vnější popis i dokumentaci objektu památníku, sochy či domu. Spolupráci lze v tomto případě doporučit opět s vyučujícími výtvarné výchovy a českého jazyka. Klíčové bude i tentokrát zaznamenání vzpomínek,

kteří se k danému místu vážou. Na základě historických a kunsthistorických pramenů a zdrojů mohou žáci zjistit příběh místa a vyloužit jeho symboliku.²⁵⁷ Teprve vzpomínky jim však odhalí, jaké významy se s místem pojí v kolektivní paměti komunity.

S žáky na středních školách se pak můžeme pokusit o hlubší porozumění danému místu paměti jako takovému a tematizovat jeho úlohu v rámci sociální praxe politiky paměti. Jestliže budeme pomník nahlížet jako „vědomě vytvořenou a esteticky ztvárněnou reprezentaci minulosti“,²⁵⁸ můžeme skrze jeho analýzu rekonstruovat hodnoty společnosti či politického režimu v určitém časovém období. Velký potenciál nabízejí v tomto směru desítky „zapomníků“, použijeme-li termín Zdeňka Hojdy a Jiřího Pokorného, které přestaly vyhovovat aktuálním potřebám společenství, jehož způsob vztahování se k minulosti se významně proměnil.²⁵⁹

Malé pomníky a zapomníky

Malé „zapomníky“ nacházíme v každém městě i větších obcích. Jejich význam buď vyprchal z živé komunikativní paměti společenství, které si jejich prostřednictvím už nemá co připomínat, nebo se vzpomínkový provoz kolem nich omezuje na výroční rituály, kterých se účastní pouze političtí reprezentanti, širší odezva u veřejnosti však chybí. Historické události a osobnosti symbolizované těmito památníky si tedy již našly své místo v kulturní paměti.

U míst paměti však můžeme sledovat i proměnu jejich společenské role v dlouhém časovém horizontu. Kupříkladu ve východočeské Poličce najdeme dvě exponovaná veřejná prostranství, jejichž ústřední sochařská

výzdoba se v průběhu 20. století upravovala podle aktuálního politického rámce. Před budovou Masarykových základních škol byla v roce 1931 odhalena bronzová socha T. G. Masaryka od sochaře Josefa Fojtíka, která musela být po nacistické okupaci v roce 1940 odstraněna. V roce 1952 ji nahradila socha partyzána se samopalem, symbolizující partyzánskou tradici zdejšího kraje. Replika Masarykovy sochy se před školu vrátila v roce 1996 a partyzán byl přemístěn před budovu policie. Nedaleko odsud byly ve 20. letech 20. století na městské kašny na náměstí instalovány sochy legionářů (Obr. 18), které musely podstavce nedobrovolně opustit taktéž v roce 1940. Nahradily je barokní sochy sv. Jiří a sv. Michala, které zde původně stály ještě v polovině 19. století. Legionářské sochy *Poroba* (představuje popraveného legionáře, kterému sedí na ramenou dvouhlavý rakouský orel) a *Naše osvobození* (legionář zabíjející kopím dvouhlavého orla) byly instalovány na veřejné prostranství opět v roce 1996, tentokrát před budovu střední odborné školy jen pár metrů od partyzána se samopalem.²⁶⁰

Přestože střídání politik paměti jednotlivých režimů na území dnešní České republiky v průběhu 20. století bylo poměrně turbulentní, je zajímavé, že na rozdíl od řady jiných měst se v Poličce všechny dobové pomníky zachovaly, ač jejich umístění ve veřejném prostoru se různě proměňovalo.

Poličské pomníky a zapomníky můžeme využít jako příklad ilustrující potenciál terénní práce s místy paměti. Obchůzka zabere v tomto případě deset minut. Fotodokumentace a základní informace jsou k dispozici také v internetové databázi Spolku pro vojenská polní místa.²⁶¹ Od dokumentace a vnějšího



Obr. 18 Malé pomníky a zapomínky
První republika zafixovaná v konkrétním prostoru a čase. Socha *Naše osvobození* ve východočeské Poličce.
Foto: Jaroslav Najbert

popisu se postupně přesuneme k interpretaci symbolů (např. uniforma, dvouhlavý orl, samopal) a dobových významů soch, které bývají současným žákům obvykle hůře srozumitelné. Pomocníkem může být základní ikonografická literatura nebo se mohou žáci vypravit do místní knihovny či muzea a dohledat další prameny. Zajímavé jsou například zprávy z dobového tisku, které referují o vzpomínkových akcích u pomníků a zpravidla také zachycují alespoň úryvky z proslavů oficiálních představitelů města, legionářské obce nebo Svazu protifašistických bojovníků. Pamětníci mohou v závěrečné fázi bádání přiblížit žákům okolnosti nezaznamenané v jiných pramenech – například prožívání vzpomínkových akcí nebo okamžiky odstraňování soch či současný vztah pomníků k individuální i kolektivní identitě. Výstupem takové badatelské činnosti může být nejen skupinová prezentace ve třídě, ale třeba i komentovaná procházka pro veřejnost, při které budou žáci vystupovat v roli průvodců (viz také *Kapitola 5*).²⁶²

Z deníku pana učitele

Pomník padlým 1. světové války – námět na projekt

Co je to za reliéf na tom pomníku padlým z 1. světové války v Krušovicích? Pomníček nemá nic společného s projektem, který moje děti zpracovaly ve škole. Prostě stojí v obci, kam zajíždím na návštěvu za prarodiči. Ale právě tímhle bližším pohledem na místo, které jsem míjel ve svém životě bez většího povšimnutí snad stokrát, může projekt začít. Když se nám teď blíží to sté výročí, nebyla by škoda Velkou válku učit podle učebnice? Jak přiblížit válku a první republiku, na jejíž tradici navazuje současná Česká republika, našim žákům? V Krušovicích zemřelo 24 občanů. Dva z nich jako legionáři, umístění symbolicky na vrcholu

pomníku. Kdo je doprovází? Zleva kamarádi z boje v legionářských uniformách. A vpravo – těžko se to rozeznává, ale nacházíme je tam – Jan Hus, Jan Amos Komenský, Karel Havlíček Borovský a Tomáš Garrigue Masaryk. Ve vedlejší obci přemáhá legionář kopím dvouhlavou orlici, v té další dívka oplakává padlého vojáka – v rakouské uniformě. Zdokumentovat, porovnávat, vypátrat vzpomínky vážící se k pomníkům. Jaká kombinace symbolů!²⁶³

Babička si vzpomněla, že do něj narazila jako malá při sáňkování. Takže děti uvítaly, když ho kvůli stavbě silnice přesunuli na současné místo ke škole. Kdyby začaly takto pátrat děti ze školy, nejenže by se dozvěděly, kde se sáňkovalo, ale že se vůbec sáňkovalo. Mladší pochopí, jak se s rozvojem dopravy proměňovala obec. A s těmi staršími možná pochopíme, proč autor po bok legionářů zařadil zrovna tyhle čtyři postavy. V čem se odlišoval jeho hodnotový svět od světa dnešních žáků? Mohli bychom s dětmi sehnat peníze na opravu. Nebo dokreslit ztracené medailony. Jaké byly příběhy těch padlých? V rodinách v obci přece musí být jejich fotografie, dopisy. Jak prožíval válku voják v zákopu? Nebylo by pěkné si k 28. říjnu 2018 udělat výstavu ve škole? Škoda, že v Krušovicích neučím.

4.8 Paměť a místo, kde žijeme

Vývoj krajiny za našimi humny, místní muzeum, koncert hospodské kutálky, ale i vybavení domácnosti po našich rodičích a prarodičích odkrývají velmi názorně skutečnost, že žijeme v prostředí proměňovaném artefakty vytvořenými předchozími generacemi. Místo, kde žijeme, je však zároveň prostorem, kde se učíme vytvářet a uplatňovat artefakty vlastní,



Obr. 19 Národní symboly na pomníku Velké války
Vzpomínání na padlé 1. světové války se zpravidla ritualizovalo kolem obecních pomníků. Pomníku v Krušovicích vědují dva legionáři. Společnost jim dělají nejen druhové v legionářských uniformách, ale i Jan Hus, Jan Amos Komenský, Karel Havlíček Borovský a Tomáš Garrigue Masaryk.
Foto: Jaroslav Najbert

zasahovat do řádu světa. Na poli dějepisného vyučování panuje v tomto ohledu shoda, že rozvíjení pozitivní hodnotové orientace ve vztahu k místnímu kulturnímu dědictví spadá do působnosti regionálních dějin.²⁶⁴

Až donedávna byla ovšem regionálnější historická témata i celá škála pramenů k regionálním dějinám ve vyučování využívána především k dokreslení či zpestření výkladů o národních a obecných dějinách.²⁶⁵ Teprve v posledních několika letech je pak možné zaznamenat, že „brána školního dějepisu“ se vskutku otevírá a žáci se vypravují do místních pamětových i památkových institucí, respektive svého blízkého okolí, nejen na exkurze či poznávací výlety, ale také proto, aby zde řešili vlastní badatelské úkoly.²⁶⁶

Nejčastější organizační formou takových výprav je projektová výuka, jež však ze své podstaty staví na interdisciplinární spolupráci (viz také *Kapitola 5*). Dějepis se tak stává jen jedním z mnoha tematických a metodologických zdrojů, z nichž soudobá školní regionalistka vychází a čerpá.²⁶⁷

Na příkladu výzkumu rodinných starožitností či pomníků v okolí školy jsme však viděli, že praktické uplatňování badatelských dovedností na místní úrovni může i nadále, snad jen účinnějším způsobem, propojovat abstraktní učivo školního dějepisu s konkrétním obsahem regionálních dějin. Nádavkem jsou však analýzy a interpretace lokálních pramenů tvůrčím způsobem zúročeny – například na školní výstavě či ve sborníku textů,²⁶⁸ aby dále sloužily rodinám žáků, potřebám místní komunity i dalším zájemcům (PDP Nymburk, web D21). Žáci tak v konečném důsledku participují na utváření kulturní paměti daného regionu.

Velmi názorný příklad, jak může vypadat úspěšná komunitní spolupráce na poli tvůrčího zprostředkování a poznávání místního kulturního dědictví, včetně kolektivní paměti, představuje projekt *Škola na zámku*, který ve školním roce 2013/2014 realizovaly Edukační centrum Národního památkového ústavu v Bečově nad Teplou a místní základní a mateřská škola. Oproti pilotním projektům prezentovaným výše nebo v následující kapitole nebyli tentokrát iniciátory badatelského projektu učitelé, ale pracovníci památkové instituce. Jejich záměrem bylo podpořit komunitní spolupráci s pamětníky i nejmladšími obyvateli města, jehož dominantou je národní kulturní památka státní hrad a zámek Bečov. Součástí projektu byl zároveň sběr informací a fotografií, které se vztahují k dosud málo probádanému období z dějin objektu.

Primární cíle projektu však byly edukační. Slovy koordinátorky Edukačního centra i projektu Dagmar Wizovské, „*žáci v roli terénních badatelů mapovali období let 1952–1975, kdy na zámku Bečov sídlil druhý stupeň základní školy. Využívali při tom jak svědectví pamětníků, tak dostupných obrazových a textových materiálů*“.²⁶⁹

V průběhu celoroční práce se osm chlapců ze 7. a 9. ročníku zapojilo do dění ve městě, dozvěděli se, k čemu slouží a jak funguje archiv, seznámili se s historií své školy i bečovského zámku. Vyzkoušeli si hledání informací v místní kronice i v dalších pramenech, vedení rozhovorů metodou orální historie i zpracování výsledků bádání a jejich prezentaci. Společně s dospělými se podíleli na vzniku publikace s názvem *Deník mladého historika aneb Škola na zámku v Bečově* a pomáhali připravit podklady pro stejnojmennou výstavu. Soubor historických a aktuálních fotografií, které shromáždili

a vytvořili, pak posloužil také žákům výtvarného odboru místní základní umělecké školy (ZUŠ) při tvorbě ilustrací k publikaci – koláží na téma školy, zámku a jejich proměn.²⁷⁰

Podle Dagmar Wizovské se edukační cíle i projektové záměry podařilo splnit. Řečí čísel – kromě výše zmíněných osmi hochů se do projektu jednorázově zapojilo deset jejich spolužáků a třináct žáků bečovské ZUŠ, své vzpomínky poskytlo deset pamětníků a v tiráži čtyřřadvacetistránkové publikace nalezneme dalších dvacet spolupracovníků – učitele, zaměstnance správy zámku, archiváře, kronikářku, fotografku a další.²⁷¹ Taktéž fotografie a svědectví z vernisáže výstavy dokládají, že se stala zamýšlenou komunitní slavností. Vzhledem k tomu, že někteří pamětníci se teprve tady odhodlali k souhlasu s poskytnutím rozhovoru nebo nabídli další fotografie, pokračování projektu na sebe jistě nenechá dlouho čekat.



Obr. 20 a 21 Škola na zámku v Bečově nad Teplou
Žáci základní školy právě zahajují v areálu SHZ Bečov vernisáž výstavy, která mapuje období let 1952–1975, kdy na zámku sídlil druhý stupeň místní základní školy. Vzpomínky pamětníků i dobové fotografie z rodinných archivů, které žáci pomohli získat a zpracovat, vyplnily jedno z „bílých“ míst v dějinách památky. Vernisáž se stala komunitní slavností.
Foto: Dagmar Wizowská, jaro 2014