

# Město – prostor – dějepis.

## Didaktický potenciál městského prostoru ve výuce dějepisu (příklad Českých Budějovic)

Michal Kurz

### THE TEACHING POTENTIAL OF URBAN SPACE IN HISTORY TEACHING (CASE STUDY OF ČESKÉ BUDĚJOVICE)

The study endeavours to analyze the urban space as a specific school historical source and examines its possible use in the context of Czech history teaching. It describes some inspiring concepts and methods connected with the category of space in different disciplines (urban studies, memory studies, historiography, heritage) and suggests several teaching activities applied to the urban spaces in the South Bohemian city of České Budějovice.

#### KEYWORDS:

teaching of history; history didactics; school historical sources; inquiry-based learning; urban space; memory; České Budějovice

„Dějiny se neodehrávají pouze v čase, nýbrž i v prostoru.“<sup>1</sup> Toto lapidární konstatování, jímž v roce 2003 uvedl svůj obsáhlý soubor esejů německý historik Karl Schlögel, se na první pohled zdá až banálně samozřejmé. V jeho pozadí však stojí dlouhá, několik desetiletí trvající cesta ke hlubší odborné reflexi jedné z ustálených souřadnic našeho uvažování a jednání. Prostor dlouho nepatřil mezi pojmy, které by v souvislosti se studiem a popularizací historie ve větší míře vybízely k otázkám či problematizaci. Byl přijímán povětšinou jako fyzický rámeček a měřítko časově zachytitelných událostí a jevů (dějin světa, kontinentu, státu, regionu či města). Teprve v posledních letech jej začíná doprovázet zvýšená vlna mezioborového zájmu, která se neomezuje na rovinu akademického bádání, ale nachází svůj ohlas i v oblasti vzdělávací praxe. Právě s vědomím tohoto širšího odborně ukotveného trendu si následující příspěvek klade otázku po možnostech produktivního využití kategorie (městského) prostoru v oblasti školního dějepisu.

V roce 1967 neváhal francouzský filozof a sociolog Michel Foucault charakterizovat probíhající 20. století jako „epochu prostoru“: „Žijeme v době simultánního, v době vedle sebe kladeného, v době blízkého a vzdáleného, seřazeného, rozptýleného. [...] V každém případě věřím, že neklid naší doby má podstatně co dělat s prostorem, a to bezpochyby mnohem více než s časem.“<sup>2</sup> Rozmanité úvahy o prostoru nalezneme v tradici evropského humanitního myšlení samozřejmě již mnohem dříve, počínaje antickými definicemi Platóna a Aristotela a konče geografickými a geopoliti-

1 Karl SCHLÖGEL, *Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2003, s. 9.

2 Michel FOUCAULT, *O jiných prostorech*, in: Týž, *Myšlení vnějšku*, Praha 1996, s. 71 a 73.



tickými úvahami v období formování moderních národních států.<sup>3</sup> Zejména v kontextu historické vědy můžeme nicméně výraznější a metodologicky promyšlenější přístup k této kategorii skutečně sledovat teprve po skončení první světové války, která v mnoha ohledech ukončila epochu „dlouhého devatenáctého století“. Další světový konflikt v letech 1939–1945 pak sice badatelský zájem o prostor na několik desetiletí zatížil negativními konotacemi spjatými s nacistickou ideologií (mj. zneužití staršího pojmu „Lebensraum“), zdaleka jej však neutlumil. Představu prostoru jako pevně daného a inertního „kontejneru“ sociálního dění z různých perspektiv přesvědčivě zpochybnili například Gaston Bachelard, Henri Lefebvre, David Harvey, Gilles Deleuze, Michel de Certeau či Reinhard Koselleck.

Jeich zásadní studie pak začaly být plně doceneňovány a „znovuobjevovány“ od sklonku osmdesátých let v kontextu pozvolna se ustavujícího paradigmatu, pro které se vžilo obecné označení prostorový obrat (*spatial turn*).<sup>4</sup> Na jeho počátku stála roku 1989 výzva geografa Edwarda Soji „zprostorověť historický narativ“, tj. vytrhnout dějiny z ustálené podoby chronologického lineárního schématu, v němž je primárně zohledňována perspektiva času.<sup>5</sup> Svůj badatelský pohled začali v tomto duchu v následujících letech precizovat nejen geografové, sociologové či kulturní antropologové, ale rovněž historici. Jako jeden z prvních naznačil „návrat prostoru“ jako zásadní analytické kategorie v první polovině devadesátých let ve svých eseích věnovaných pohnutým dějinám měst středovýchodní Evropy již zmíněný Karl Schlögel.<sup>6</sup>

Podobně jako v odborném vědeckém provozu se zájem o prostorové aspekty historie postupně zintenzivňoval také v diskuzích o formách a metodách školního dějepisu. Otázka uplatnění exkurzí jako plnohodnotné součásti výuky, stejně jako možnosti a výhody těsnější spolupráce škol s muzei, archivy či památníky byly v obou částech ideologicky rozdělené Evropy promyšleny již od šedesátých let, nezřídka v návaznosti na starší myšlenková východiska. Také české prostředí vykazuje v tomto směru dlouhodobější kontinuitu. Již od konce 19. století tvořily standardní součást dějepisného vyučování školní vycházky a naučné výlety na historicky významné lokality; zároveň se lze setkat i s pokusy jednotlivých učitelů využít prostor v okolí školy důkladněji a nad rámec pouhé exkurze.<sup>7</sup> Samotný dějepis byl na českých školách až

3 Stručné shrnutí nabízí např. Susanne RAU, *Räume: Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt am Main 2013, s. 18–39.

4 Srov. Jörg DÖRING — Tristan THIELMANN (edd.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008; Doris BACHMANN-MEDICK, *Cultural Turns: Neuorientierung in den Kulturwissenschaften*, Reinbek 2006, s. 284nn.

5 Edward SOJA, *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, London 1989, s. 1.

6 Karl SCHLÖGEL, *Die Wiederkehr des Raumes*, in: Týž, *Go East oder Die zweite Entdeckung des Ostens*, Berlin 1995, s. 17–33.

7 Magdaléna ŠUSTOVÁ, *Vycházky, výlety a exkurze jako součást vyučování dějepisu v době první republiky*, in: Josef Márc — Hana Lencová a kol., *Brána školního dějepisu otevřená: možnosti výuky mimo školu* (Acta Universitatis Purkynianae, Facultatis Philosophicae. Studia historica didactica 4), Ústí nad Labem 2012, s. 154–158. Uvést lze například reformně pedagogické aktivity Eduarda Štorcha propojující dějepisnou látku se zeměpisnými a přírodopisnými tématy (participace žáků na lokálních archeologických výzkumech, meziválečný



do vydání nových osnov roku 1908 vyučován společně se zeměpisem a dlouhodobě provazován s vlastivědnými a regionálními tématy.<sup>8</sup> Potenciál tohoto spojení reflektovali v různé míře také autoři podílející se na formulování domácí metodiky a didaktiky dějepisu šedesátých až osmdesátých let.<sup>9</sup> V průběhu devadesátých let se otevřely možnosti pro výraznější recepci zahraničních trendů a zejména po roce 2000 začaly být jednotlivé nové koncepty a metody soustavněji realizovány a rozvíjeny ve školní praxi.

V kontextu didaktiky dějepisu se téma prostoru úzce propojuje zejména s tzv. místně zakotveným učením, vyšším důrazem na význam regionálních dějin a nebývalým rozvojem odborného i laického zájmu o fenomény individuální a kolektivní paměti (v německém prostředí charakterizuje tyto snahy frekventované heslo *Geschichte vor Ort*). V posledních několika letech tak v českém veřejném prostoru nalezneme již celou řadu úspěšně fungujících a medializovaných projektů se záměrnou či potenciální vzdělávací funkcí, mj. *Krajina za školou*, *Konfliktní* a *Tragická místa paměti* (občanské sdružení Antikomplex), *Památky nás baví* (Národní památkový ústav ve spolupráci s pedagogickými fakultami Karlovy univerzity v Praze a Masarykovy univerzity v Brně), *Vetřelci a volavky* (sochař Pavel Karous), *Paneláci.cz* (Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze) a mnohé další.<sup>10</sup> Tato rostoucí vnímavost k prostorovým

---

projekt Dětské farmy na pražském Libeňském ostrově fungující na principu školy v přírodě ap.). Srov. Tibor VOJTKO, *Dětská farma Eduarda Štorcha a reforma meziválečného školství*, *Speciální pedagogika* 16, 2006, č. 4, s. 270–283.

- 8 Denisa LABISCHOVÁ — Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 18–19. Roku 1915 byla na českých obecných školách v rámci nových osnov zavedena vlastivěda jako společný předmět pro dějepis, zeměpis a přírodovědu, v němž se žáci vedle vybraných období národních dějin seznamovali také s historií a kulturními památkami svého regionu.
- 9 Mezi organizačními formami výuky byly standardně reflektovány „*dějepisné mimovyučovací činnosti*“ v podobě exkurzí, dějepisných vycházek, skupinových zájmových kroužků a individuálních úkolů rozvíjejících „badatelské“ dovednosti žáků při práci s různými typy pramenů včetně historických objektů. Uplatnění těchto aktivit bylo doporučováno v kontextu vybraných, zčásti ideologicky podmíněných regionálních témat (dějiny školy, obce, okresu, slavní rodáci, stopy místní tradice dělnického hnutí či protifašistického odboje). Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II: Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*, Praha 1988, s. 255–264. Srov. Václav MEJSTŘÍK a kol., *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*, Praha 1964, s. 328–335; Václav MICHNOVSKÝ, *Příprava učitele na vyučování dějepisu*, Ústí nad Labem 1977, s. 146–190; Lubomír SVOBODA, *Regionální dějiny ve vyučování dějepisu*, České Budějovice 1986, s. 35–44. K exkurzím podrobněji též Vasil FRANKO, *Organizačné formy dejepisného vyučovania*, Bratislava 1973, s. 165–176.
- 10 Výukové projekty občanského sdružení Antikomplex [přístupné z <http://www.krajinaza-skolou.cz/> a <http://www.antikomplex.cz/vzdelavani-pro-skoly.html>, náhledy 16. 1. 2018]; edukační projekt Národního památkového ústavu *Památky nás baví* [přístupné z <http://www.pamatkynasbavi.cz/>, náhled 16. 1. 2018]; projekt *Vetřelci a volavky* mapující plastiky z období socialismu v českém veřejném prostoru [přístupné z <http://www.vetrelciavolavky.cz/>, náhled 16. 1. 2018]; projekt *Paneláci.cz* mapující historii a současný stav panelových sídlišť v ČR [přístupné z <http://www.panelaci.cz/>, náhled 16. 1. 2018].



aspektům dějin i ochota zkoumat možnosti jejich didaktického využití jako by v českých podmínkách potvrzovala platnost zmíněných Foucaultových slov i pro počátek 21. století.

Jak a proč tedy zapojovat či „navracet“ prostor do hodin dějepisu? Při zběžném nahlédnutí do českých učebnic pro základní a střední školy by se snad podobná otázka mohla mnohým jevit neopodstatněná. Takřka každá žákům prezentovaná historická událost je zde přece důsledně lokalizována a širokou škálou jevů a procesů, ať už jde o středověkou kolonizaci nebo pohyby fronty v průběhu 2. světové války, může učitel navíc názorně ilustrovat za pomoci doprovodných barevných map či atlasů. V tomto základním, avšak jen velmi obecném smyslu kategorie prostoru z kontextu dějepisné výuky zajisté nikdy nezmizela. Ve svém příspěvku bych ovšem alespoň ve zběžných obrysech rád nastínil možnosti hlubšího a důkladnějšího edukačního využití prostoru, které přesahuje rámcovou schopnost „lokalizace historické skutečnosti“ a „chápání vlivu geografických podmínek na historické jevy a události“.<sup>11</sup> Centrem pozornosti a východiskem uvažovaných výukových aktivit mi bude samo fyzické prostředí města, pohyb v něm a jeho případné propojování s dalšími typy didaktických pramenů. Stranou svých úvah přitom vědomě ponechám možnosti spolupráce školy s pamětovými a památkovými institucemi typu muzeí, galerií či zámků.<sup>12</sup>

Moje výchozí otázky jsou prosté: Jakým způsobem může učitel dějepisu pro potřeby výuky efektivně využít prostor města, v němž působí? Jak by k tomuto svého druhu historickému prameni měl přistupovat, nechce-li se spokojit s komentovanou vlastivědnou procházkou? Při hledání odpovědí nebudu usilovat o vyčerpávající shrnutí všech témat a konceptů, skrze něž kategorie prostoru vstupuje do současné dějepisné didaktiky. Z širší palety nabízejících se možností vyzdvihnu spíše jednotlivé aspekty, které pokládám za důležité. Formulované teze se zároveň pokusím přiblížit a aplikovat na konkrétním, ale v mnoha ohledech zobecnitelném příkladu Českých Budějovic. Sondy do dvou vybraných lokalit tohoto jihočeského města, opřené o znalost místního prostředí a pramenné základny, jsou zamýšleny jako teoretické návrhy pro potenciální využití v pedagogické praxi.

## POJMOSLOVNÉ VYMEZENÍ: PROSTOR – ČAS – PAMĚŤ – MĚSTO

Vhodným východiskem při promyšlení didaktického potenciálu (městského) prostoru může být uvědomění si jeho proměnlivého, ne-statického charakteru. Aniž bychom zabíhali do terminologických nuancí jednotlivých metodologických přístupů, které lze v současném širokém okruhu tzv. prostorového obratu nalézt, můžeme

11 Takto charakterizují „prostorově geografické vědomí“, k jehož utváření by školní dějepis měl přispívat, Pavel KOPEČEK — Pavel KRÁKORA — Gabriela CINGEROVÁ, *Didaktika a metoda výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*, Olomouc 2015, s. 31.

12 Vedle zmíněného programu *Památky nás baví* srov. např. Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod [2003].



v obecné rovině vyzdvihnout zejména pojetí prostoru jako nejen fyzicky, ale i symbolicky (sociálně, kulturně) konstruovatelné veličiny.<sup>13</sup> Prostor jako sociální produkt podléhá nepřetržitým a opakovaným procesům re-produkce a re-konstrukce skrze praktiky institucí a jednotlivců, kteří jej obývají, užívají a ovlivňují. „Každá společnost produkuje svůj vlastní prostor,“ zdůraznil již v sedmdesátých letech francouzský filozof a sociolog Henri Lefebvre a poukázal přitom na klíčovou roli různých typů sociální praxe schopných formovat různé, vzájemně se překrývající typy prostoru: fyzicky prožívaný, vědecky konceptualizovaný a plánovaný či imaginativně vnímaný skrze symboly a obrazy.<sup>14</sup> V kontextu didaktiky dějepisu je přitom možné (často přímo žádoucí) reflektovat všechny tyto roviny: k poznání, prožitku a schopnosti interpretace konkrétní lokality mohou přispět jak její fyzické parametry, tak i vizuální a textové reprezentace či symbolické významy, které jí byly a jsou z různých důvodů připisovány.

Neméně důležitá je provázanost takto pojímaného prostoru s dalšími zásadními kategoriemi, které v jeho didaktické reflexi vystupují do popředí: časem a pamětí. Zkoumání fyzických a symbolických proměn a příběhů konkrétních míst nás (potažmo žáky) takřka automaticky vede i k hlubšímu uvědomování si dynamiky historických změn a dalších povětšinou abstraktních pojmů spjatých s časovostí jako jsou stáří či dis/kontinuita. Zohledněním role času lze v prostoru měst a krajiny sledovat „hmatatelné“ důsledky obecných procesů či jednorázových rozhodnutí a zásahů (průmyslové revoluce, odstraňování středověkých hradeb, odsunu Němců, socialistické modernizace apod.).

Mnohovrstevnatý fenomén paměti coby „specifický způsob vztahování se k minulosti“ pak představuje velmi nosné spojení tématu prostoru s obecnější otázkou po způsobech utváření individuálních i kolektivních identit, která má v kontextu úsilí školního dějepisu o kultivaci historického vědomí žáků nezanedbatelnou relevanci.<sup>15</sup> Nad zásadní rolí prostoru jako paměťového média se již počátkem čtyřicátých let 20. století zamýšlel francouzský sociolog Maurice Halbwachs: každá komunita (lokální, národní) si podle jeho názoru vytváří v prostoru, jenž obývá, síť pomyslných center či „opěrných bodů“, na něž navazuje jednotlivé vzpomínky, které pokládá z hlediska své sdílené identity za důležité.<sup>16</sup> Právě konkrétní lokality či objekty vnímané a prezentované jako materiální stopy minulosti (ať už autentické nebo v různé míře rekonstruované) umožňují paměť pevněji a trvaleji uchopit a v závislosti na ak-

13 Hutnou sumarizaci rozmanitých prostorových konceptů nabízí např. heslo Lenky ŘEZNÍKOVÉ *Prostor* v kolektivní monografii Lucie Storchová a kol., *Koncepty a dějiny: proměny pojmů v současné historické vědě*, Praha 2014, s. 36–45.

14 Henri LEFEBVRE, *The Production of Space*, Oxford 1991, s. 33nn.

15 K tématu podrobněji metodická příručka Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014, zde citace na s. 9. Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Část C*, Praha — květen 2017, s. 51 [přístupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf), náhled 16. 1. 2018].

16 Maurice HALBWACHS, *Legendární topografie evangelíi ve Svaté zemi*, in: Alban Bensa — Václav Hubinger — Françoise Mayer (edd.), *Antologie francouzských společenských věd: Město (Cahiers de Cefres 10)*, Praha 1996, s. 6–35, zde s. 23.



tuálních potřebách také využívat.<sup>17</sup> Spojení prostoru a paměti se dotýká rovněž vlivný a zejména v posledních letech hojně variováný koncept tzv. míst paměti Pierra Nory z první poloviny osmdesátých let.<sup>18</sup> Centrální pojem „místo“ chápe tento francouzský historik v podstatně širším smyslu jako označení pro typologicky různorodá symbolická ztvárnění minulosti (včetně geograficky vymezitelných lokalit, objektů či pomníků), která si napříč časem uchovávají schopnost vyvolat v daném společenství vzpomínku na konkrétní osobnost, událost či fenomén. Také zde tedy prostor figuruje jako potenciální „médiu přenosu“ schopné zpřítomňovat minulost skrze kolektivní vzpomínání. Reflexe míst či přímo „krajín paměti“ včetně jejich významových proměn a případného konfliktního potenciálu otevírá ve výuce zejména moderních dějin možnost diskutovat o hodnotách, k nimž se společnost a její elity v různých časových obdobích — současnost nevyjímaje — záměrně ne/hlásí. S konkrétními místy a prvky v prostoru lze zároveň spojovat také žákům přirozeně blízkou paměť rodiny.<sup>19</sup>

Posledním pojmem, k němuž je třeba téma prostoru vzhledem k zaměření zvolených příkladů vztáhnout, je město.<sup>20</sup> Zejména u velké části středních škol vytváří právě městský prostor přirozený fyzický i sociální rámec jejich existence a nabízí se proto jako (oproti volně krajinně) nejdostupnější „pramen“ pro případné zapojení do výuky. Německá spisovatelka Kerstin Preiwuřová město přílehavě označuje za „nejkomplexnější znak reálného i mentálního osvojení prostoru člověkem“.<sup>21</sup> Vzhledem ke staletým vývojem zakotvené rozmanitosti (budov, slohů, měřítek), soustředěné navíc zejména v případě historických center na poměrně malém území, je zde obvykle možné najít větší počet významově silných — a tedy didakticky vhodně využitelných — lokalit.

Podobným a neméně vydatným způsobem je samozřejmě vedle města možné tematizovat rovněž prostor krajiny a v ní zapojené kulturně historické prvky (hrady a zámky, pomníky, rozhledny, vojenské bunkry apod.). Přestože tuto kategorii ponechám v následujících odstavcích záměrně stranou pozornosti, existuje mezi oběma prostorovými formacemi a jejich potenciálem pro dějepisnou výuku celá řada styč-

17 Slovy egyptologa Jana Assmanna „paměť potřebuje místa; má tendenci přejít do prostoru“. Jan ASSMANN, *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*, Praha 2001, s. 39.

18 Pierre NORA, *Mezi pamětí a historií*, in: Alban Bensa — Françoise Mayer (edd.), *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti (Cahiers de Cefres 13)*, Praha 1998, s. 7–31, zde s. 8–18. V domácím prostředí se o kritickou reflexi tohoto konceptu pokusili zejména Lenka ŘEZNÍKOVÁ a kol. (ed.), *Figurace paměti: J. A. Komenský v kulturách vzpomínání 19. a 20. století*, Praha 2014.

19 Mezigenerační předávání vzpomínek sehrává při formování místního historického vědomí přirozeně zásadní úlohu. K významu rodinné paměti pro motivaci žáků a jejich aktivity ve výuce např. Denisa LABISCHOVÁ, *Rodinná paměť v historickém vědomí (Perspektivu oborově didaktického výzkumu)*, Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Řada společenských věd 27, 2013, č. 1, s. 173–185.

20 Srov. sumarizační heslo Jaroslav IRA, *Město*, in: Lucie Storchová a kol., *Koncepty a dějiny*, s. 338–355.

21 Kerstin PREIWUSS, *Ortsnamen in Zeit, Raum und Kultur: die Städte Allenstein/Olsztyn und Breslau/Wroclaw*, Berlin 2012, s. 132.

ných bodů. Optikou urbánní antropologie, ekologie či dějin umění můžeme ostatně město promýšlet nikoli jako protiklad krajiny, nýbrž jako její specifický typ (v angličtině naznačují tuto spřízněnost pojmy odvozené od slova „landscape“ jako „townscape“, popř. „cityscape“).<sup>22</sup>



## METODY A PŘÍNOSY PRÁCE S MĚSTSKÝM PROSTOREM VE VÝUCE DĚJEPISU<sup>23</sup>

„Bez zkušenosti procházení prostorem zůstává vlastní uvažování o prostoru neúplné,“ tvrdí americký architekt Steven Holl.<sup>24</sup> Právě skrze fyzickou přítomnost a bezprostřední prožitek máme možnost přiblížit se k pochopení charakteru i různých významů konkrétního místa.<sup>25</sup> Jak jsem již naznačil, uvažuji městský prostor „ne jako již konstituovaný, ale stále se konstituující“, tedy jako proměnlivou kategorii, která je (slovy architektky a filozofky Marie Pětové) smysluplná pouze ve vztahu k člověku: teprve různé formy lidského jednání (včetně pohybu, pátrání či pozorování) jej uspořádávají, dávají mu konkrétní podobu a smysl.<sup>26</sup> Skrze hlubší poznávání tohoto prostoru se můžeme vztahovat k záměrům a hodnotám svých předků, současníků a koneckonců i nás samých. Vztah mezi společnostmi a prostorem je vždy obousměrný: jestliže jsme schopni obývané prostředí v různé intenzitě aktivně formovat, působí zároveň i ono samo svými parametry na naše zvyky, postoje a chování.

Pro žáky představuje město prostředí, ve kterém žijí, popřípadě se v něm pravidelně či nepravidelně pohybují, a které v různé míře znají. To, co jim může ve vztahu k žitému prostoru nabídnout dějepisná výuka, by bylo možné charakterizovat jako posilování schopnosti tento svůj prostor reflexivně procházet, vnímat a „číst“. Jednotlivé terénní aktivity by měly směřovat k prohloubení obvykle spíše povrchních a nespojitých znalostí a k otevírání nových perspektiv nahlížení daného místa/města. Tyto snahy můžeme samozřejmě chápat na pozadí širěji formulovaného cíle místně zakotveného učení, kterým je budování a posilování pozitivního vztahu žáků k místu bydliště a jeho přírodním i kulturně historickým hodnotám, neboť hlubší porozumění

22 V tomto širším významu nalezneme pojem např. v projektu občanského sdružení Antikomplex *Krajina za školou* [přístupné z <http://www.krajinazaskolou.cz>, náhled 16. 1. 2018]. K tématu úzkého spojení fyzické krajiny s fenomény lidské paměti a imaginace lze doporučit inspirativní knihu britského historika Simona SCHAMY, *Krajina a paměť*, Praha 2007.

23 Obecné úvahy a teze v následujících odstavcích představují soubor teoretických námětů pro vzdělávací praxi a jsou přiblíženy za pomoci příkladů z městského prostoru Českých Budějovic uvedených vždy kurzivou v závorkách a zčásti zachycených v obrazové příloze.

24 Steven HOLL, *Paralaxa*, Brno 2003, s. 26.

25 Srov. Hana HAVLŮJOVÁ, *Silný hlas ticha aneb Genius loci (v) paměti*, in: J. Márc — H. Lencová a kol., *Brána školního dějepisu otevřená*, s. 134–153.

26 Marie PĚTOVÁ, *Prostor jako prostor (k) jednání*, in: Michal Ajvaz — Ivan M. Havel — Monika Mitášová (edd.), *Prostor a jeho člověk*, Praha 2004, s. 237–262, zde s. 261.



minulosti obývaného prostoru zpravidla příznivě ovlivňuje aktivní zájem o jeho současný stav a budoucí vývoj.<sup>27</sup>

V popisech a charakteristikách měst nalezneme velmi často metafory odkazující do oblasti geologie a archeologie, kterých s oblibou využívají nejen literáti, ale i mnozí badatelé z okruhu společenských věd.<sup>28</sup> Tyto slovní obraty nemusíme vnímat jen jako ozvláštňující rétorický ornament — mohou nám posloužit také coby smysluplná „nápověda“ ke způsobu, jakým o fyzickém prostředí města uvažovat. Učitel dějepisu (a nejen on) jej může nahlížet jako specifický druh historického, resp. didaktického pramene obsahujícího množství více nebo méně patrných vrstev, stop, fragmentů a indicií, které odkazují na různá období, záměry a typy dobové sociální praxe. Aktivity s žáky se zde pak nemusejí omezovat na vlastivědné vycházky s výkladem, v nichž aktivizační a participativní momenty ustupují do pozadí, ale mohou nabývat charakteru společného hledání, odkrývání a interpretace konkrétních situací a artefaktů (objektů, soch) vztažených k vybranému obecnějšímu tématu či skupině témat (válka, socialismus apod.).

„Mnohovrstevnatost“ městského prostoru mohou žáci často sledovat přímo v jeho materiální rovině [*prvorepublikový reklamní nápis rozeznatelný pod opadávající omítkou slepé štítové zdi domu v Lipenské ulici — obr. 1; původní nižší úroveň barokní podlahy patrná na několika místech rekonstruovaného interiéru katedrály sv. Mikuláše — obr. 4*]. Kromě toho lze ovšem výukovými aktivitami rekonstruovat i vrstvy pomyslné, odhalující významovou a symbolickou spřízněnost většího počtu prvků, které od sebe mohou být v reálném prostoru značně vzdáleny [*výuku národně emancipačních procesů 19. století tak může doplnit vytváření map „českých“, „německých“ a „židovských“ Budějovic spojujících pomníky, spolkové domy, ale i hostince či obchody, k nimž se dané národnostní skupiny ve své době aktivně vztahovaly*].<sup>29</sup>

27 Blažena HUŠKOVÁ a kol., *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost: budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*, Brno — Horní Maršov 2010, s. [9].

28 Německý meziválečný filozof a kritik Walter Benjamin užívá myšlenkovou figuru „vykopávání a vzpomínání“ („Ausgraben und Erinnern“), srov. Walter BENJAMIN, *Agésilas Santander: výbor z textů*, Praha 1998, s. 206–207. V návaznosti na něj charakterizuje Karl Schlögel historika pracujícího „v terénu“ města jako archeologa a flanéra, K. SCHLÖGEL, *Im Raume*, s. 135 a s. 260–265.

29 V Českých Budějovicích je již od roku 2009 pravidelně a se značným pozitivním ohlasem ze strany pedagogů realizována trojice didaktických programů zajišťovaná pracovníky místního územního odborného pracoviště Národního památkového ústavu. V rámci těchto programů jsou žáci vybaveni pracovními sešity zaměřenými na památky v historickém jádru města vzniklé v konkrétním slohovém období. Blíže viz: Šárka KOSOVÁ, *Putování od bludného kamene aneb České Budějovice gotické*, České Budějovice 2009; Jana TAUBROVÁ — Simona FOLTÝNOVÁ, *Renesance pod Černou věží*, České Budějovice 2009; Kateřina CICHROVÁ, *Samson je také baroko*, České Budějovice 2009. Pro místní školy jsou ve spolupráci magistrátu a Národního památkového ústavu vyhlašovány také každoroční soutěže s kulturně historickou tematikou, v nichž je úspěšné splnění jednotlivých úkolů podmíněno návštěvou daných lokalit.





Vedle zvýrazňování vždy jedné tematicky či časově orientované vrstvy [„barokní Budějovice“] je rovněž možné uvádět tyto vrstvy do vzájemných vztahů a využít jejich ne/kompatibilitu a ne/překrývání. Z didaktického hlediska fungují velmi produktivně právě pomyslné třecí plochy, jejichž často i vizuálně patrné napětí generuje otázky po příčinách a souvislostech: Co stávalo v místě této proluky? Na co upomíná prázdný podstavec nebo zbytek nápisu na fasádě? Kde se uprostřed vilové čtvrti vzal panelový dům? Vizuálně silné a dobře čitelné situace (kontrast sousedících domů, zřetelná absence určitého prvku, např. uprostřed centrálně komponovaného náměstí či v jinak uceleném uličním bloku) a jejich bezprostřední reflexe ze strany žáků mohou sehrát roli prvotního impulzu v zájmu o danou lokalitu a představovat vstupní část širěji koncipované aktivity.

Poznávání prostoru města lze v kontextu školního dějepisu motivovat rovněž důrazem na hodnotu konkrétních objektů či artefaktů jako součástí „kulturně historického dědictví“ země. Tento pojem začal být na počátku nového tisíciletí promyšleným týmem teoretiků, pedagogů a oborových didaktiků v souvislosti se snahou prověřit a aplikovat v domácích podmínkách principy britského konceptu *heritage education*. Výsledek projektu realizovaného v letech 2006–2008 na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK v Praze představuje *Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů*.<sup>30</sup> Její autoři vymezují kulturně historické dědictví jako „prvky krajiny a hmotné a duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti a je ve veřejném zájmu, aby byly zachovány pro budoucnost“.<sup>31</sup> V tomto duchu může dějepisná výuka jistě zásadní měrou přispět k tomu, aby žáci získali potřebné porozumění (i z něj vyplývající respekt) vůči konkrétním artefaktům nebo lokalitám, na něž v prostředí města narážejí, uvědomili si jejich nenahraditelnost a umělecko-historické kvality.<sup>32</sup>

Obecně formulovaný didaktický cíl „vzbudit u žáků povědomí o vážnosti a nutné ochraně všech kulturních a historických hodnot“ je ovšem zejména v posledních letech, kdy veřejný prostor zaplňují intenzivní debaty o ochraně architektury druhé poloviny 20. století, vhodné doplnit otázkou, nakolik jsme schopni tyto hodnoty vždy jednoznačně určit.<sup>33</sup> V proměňujícím se obsahu pojmu „památky“ se názorně odrážejí posuny hodnotové orientace společnosti v různých obdobích jejího vývoje (co a proč se v dané době ne/považuje za hodné zájmu, úcty, ochrany atd.). Podobné otázky se mohou stát součástí společné diskuze přímo „v terénu“ v bezprostředním kontaktu

30 František PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*, Praha 2008; Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*, Praha 2008.

31 F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 8.

32 Rozvíjení pozitivní hodnotové orientace ve vztahu k místnímu kulturnímu dědictví je ostatně přirozenou a stabilní součástí působnosti regionálních dějin. D. LABISCHOVÁ — B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 171. Srov. Josef BARTOŠ — Jindřich SCHULZ — Miloš TRAPL, *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*, Olomouc 2004.

33 F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu*, s. 8. Dobové proměny „veřejného zájmu“, obecného vkusu i úrovně vědeckého poznání vytvářejí z „historického dědictví“ relativně pružnou a v čase proměnlivou kategorii.



s dotčenou stavbou [Barokní budova radnice na hlavním náměstí přirozeně figurovala na seznamech památek již počátkem 20. století, zatímco výškový objekt tzv. Koldomu na Pražské třídě z přelomu 50. a 60. let prohlásilo památkou Ministerstvo kultury v roce 2012 jako první a zatím jedinou budějovickou stavbu z období socialismu — **obr. 9**. Jaké důvody mohly vést k památkové ochraně barokní radnice a z jakých příčin ji získal poválečný bytový dům?] Společné hledání argumentů pro a proti, opřené o autentický zážitek daného objektu a práci s doplňkovými sety pramenů (např. články z tisku), otevírá žákům cestu ke zformování vlastních konkrétních závěrů, aniž by jim učitel předem předkládal jakýkoli „kanonický“ výčet objektů hodných ocenění.

Kvality mnohých architektonických a urbanistických řešení si mohou žáci názorněji uvědomit a docenit v již zmíněných kontrastních situacích, tj. v konfrontaci historických partií města s ambivalentními či vyloženě negativními zásahy [hodnota historických měšťanských domů v Kanovnické ulici vynikne v ostré kontrastním sousedství někdejší Krajské politické školy KSČ, dnešní konzervatoře, postavené v 70. letech 20. století — **obr. 2**].

Na druhé straně, didaktický potenciál města samotnou kategorií památkového „dědictví“ výrazně přesahuje. Ve výuce lze totiž takřka stejnou měrou využít (pochopitelně v závislosti na tématu a vytčených cílech) rovněž architektonická a výtvarná díla, o jejichž památkovém (tedy „ochrany-hodném“) charakteru nepanuje shoda, jsou určitým způsobem kontroverzní, většinou vnímaná jako „ošklivá“ či „zbytečná“ anebo zcela zapomenutá (již počátkem devadesátých let uvedli historici Zdeněk Hojda a Jiří Pokorný do českého prostředí přiléhavý pojem „zapomník“).<sup>34</sup> Právě konfliktní potenciál těchto míst a artefaktů generuje často nesrovnatelně více podnětných otázek než mnohé „bezproblémové“ vnímané historické objekty.

V souvislosti s využitím městského prostoru jako specifického typu pramene jsem vedle pojmu „vrstva“ záměrně použil také pojmy „fragment“ či „indicie“. Pomyslná sdělení, která nám konkrétní místa a objekty mohou při návštěvě poskytnout, jsou totiž vždy neúplná a zpravidla nejednoznačná. Nejde pouze o důsledek fyzického stárnutí a proměn (chátrání, poškození či odstranění), nýbrž v obecném smyslu o ztrátu původního kontextu. Minulé události a procesy, se kterými se tyto hmotné pozůstatky pojí, jsou nenávratně pryč; v rámci výukových aktivit se je tedy snažíme alespoň částečně rekonstruovat (v podobném, byť zjednodušeném modu jako profesionální historici).

Při této činnosti můžeme postupovat obvyklými kroky od konkrétního k abstraktnímu. Prvotní ohledání a popis samotného místa nám poslouží k utřídění bezprostředních dojmů, formulaci hypotéz i získání dílčích konkrétních informací, např. z nápisů na pomnících či z „mluvících fasád“, které často naznačují původní účel budovy [fasádu secesního objektu někdejšího dívčího lycea na Husově třídě z roku 1906 zdobí série štukových reliéfů se symboly vzdělávání žen a dívek — **obr. 5**]. Chceme-li však s žáky pokročit k ucelenější interpretaci a kontextualizaci, musíme indicie čerpané přímo z prostoru, v němž se nacházíme, doplnit o další vhodně vybrané typy didaktických pramenů, ať už textové (autentické dokumenty, novinové články, literární reflexe), vizuální (dobové fotografie, malířská vyobrazení) nebo i hmotné (tematicky související předměty). Tyto prameny přitom můžeme žákům předem připravit nebo

<sup>34</sup> Zdeněk HOJDA — Jiří POKORNÝ, *Pomníky a zapomníky*, Praha — Litomyšl 1996, s. 20.



(zejména v případě větších projektových akcí) je nechat, aby se je pokusili sami dohledat v místní knihovně, popřípadě muzeu. Rekonstrukce příběhu konkrétního místa je pak výsledkem komplexní aktivity, která v optimálním případě kombinuje bezprostřednost společného zážitku s osvojováním „badatelských“ dovedností při analytické práci s různorodými zdroji informací.<sup>35</sup>

Hlavní pozitiva zapojení (městského) prostoru do výuky dějepisu je možné shrnout do několika rámcových, vzájemně provázaných bodů.<sup>36</sup> Za prvé je to **lokalizace, konkretizace a posílení udržitelnosti vědění**. Jeden ze základních přínosů, které propojení dějepisných témat s prostorem skýtá, můžeme vymezit ve vztahu k samotnému procesu učení. Lokalizace, respektive vazba na konkrétní místo totiž zásadním způsobem usnadňuje představitelnost a zapamatovatelnost jednotlivých faktů a posiluje udržitelnost znalostí.<sup>37</sup> Kromě toho se žáci ve výuce setkávají s řadou obecných pojmů, konceptů či příběhů a fyzický prostor nabízí možnost ukotvit alespoň některé z nich velmi názorným a průkazným způsobem v realitě. Autentické budovy a lokality fungují jako hmatatelný důkaz a potvrzení existence konkrétních událostí [pamětní deska na místě hromadného hrobu 27 Němců zastřelených 20. května 1945 českými četníky na budějovickém městském hřbitově] a jsou schopny srozumitelně materializovat i jinak abstraktní historické kategorie jako stáří či autenticita.<sup>38</sup> V optimálním případě získávají žáci možnost uvědomit si nejen „realnost“, ale i obecnější platnost ve výuce probíraných témat, zjistit, jakým způsobem se tato témata vztahují k životu a světu mimo standardně vymezený rámec školy.<sup>39</sup>

Dalším přínosem je nepochybně **přímý kontakt a autenticita**. Základem atraktivity výukových aktivit „v terénu“ je zejména vyvázání ze zažitého kontextu školní třídy a přímý nezprostředkovaný kontakt s historickými artefakty v jejich původních souvislostech, jimiž běžné typy školních pramenů ani re-kontextualizované před-

35 Na tomto principu byl úspěšně realizován např. projekt *Tragická místa paměti* iniciovaný obecně prospěšnou společností *Collegium Bohemicum* ve spolupráci se sdružením *Antikomplex*, do něhož se zapojilo několik desítek studentů severočeských gymnázií; srov. Ondřej MATĚJKA (ed.), *Tragická místa paměti: Průvodce po historii jednoho regionu/ Tragische Erinnerungsorte: Ein Führer durch die Geschichte einer Region 1938–1945*, Praha 2010.

36 Podrobnější rozpracování většiny aspektů, které jsou sumarizovány v následujících bodech, lze nalézt např. v publikacích: Hana HAVLŮJOVÁ — Kateřina CHARVÁTOVÁ — Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví II. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně základních škol a středoškolákům. Metodika tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o kulturní dědictví pro sekundární vzdělávání*, Praha 2015, s. 42–74; H. HAVLŮJOVÁ — J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování*, s. 74–122.

37 Zejména Jan a Aleida Assmannovi připomínají v tomto ohledu již od dob antické rétoriky zakotvenou roli obrazů a míst (*imagines et loci*) jako základních mnemotechnických pomůcek. J. ASSMANN, *Kultura a písmo*, s. 56–57; Aleida ASSMANN, *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München 2009, s. 298nn.

38 Ulrich MAYER, *Historische Orte als Lernorte*, in: Ulrich Mayer — Hans-Jürgen Pandel — Gerhard Schneider (edd.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2004, s. 389–407, zde s. 392.

39 Srov. britský manifest pedagogů a vědců *Learning Outside the Classroom Manifesto* z roku 2006 [přístupné z <http://www.lotc.org.uk/about/manifesto/>, náhled 16. 1. 2018].



měty v muzejních a galerijních expozicích nedisponují (např. gotická plastika Madony působí diametrálně odlišným způsobem na fotografii ve školní učebnici, ve vitrině muzea a na oltáři středověkého kostela). Návštěva míst dochovaných v autentické, popřípadě i umělecky působivé podobě je schopna vyvolat emocionálně silné zážitky [dojem z gotické křížové chodby dominikánského kláštera s odkrytými freskami a původní polychromií nebo moment překvapení při vstupu do zvenčí nenápadného kostela Panny Marie Růžencové na Žižkově třídě z let 1899–1900, jehož interiér má intaktně dochovanou barevnou výmalbu a mobiliář v exoticky vyhlížejícím tzv. beuronském slohu — obr. 3].

Výhodné jsou též aspekty **přiblížení, emocí, motivace a kultivace**. Aktivní práce s prostorem města představuje jeden ze způsobů, jak ve školním dějepise zohlednit důležitý aspekt regionality a místně zakotveného učení.<sup>40</sup> Zapojení regionálních dějin do výuky spočívá na klasických didaktických principech poznávání směřujícího od známého k neznámému a od blízkého ke vzdálenějšímu. Využití příkladů z prostředí, v němž žáci bydlí a navštěvují školu, umožňuje převádět obecnější historické procesy a fenomény do měřítka pro ně snáze představitelného. Tematizovat první světovou válku skrze dochované místní pomníky padlým či proces průmyslové revoluce seznámením s továrními areály dochovanými na území města [v *Budějovicích vysoký počet účelových i reprezentativních budov v čele se světově proslulou tužkárnou firmy Hardtmuth*] znamená představovat dějiny záměrně jako proces, který neprobíhá kdesi „mimo“ nás, ale často naopak v našem bezprostředním okolí. Vhodně vednou hlubší reflexí je školní dějepis schopen žákům zprostředkovat zážitek objevování do té doby přehlížených, skrytých či zapomenutých míst a aspektů ve zdánlivě známém prostoru, a tím podstatně rozšiřovat horizont jejich vnímání. Spojení kognitivní zkušenosti a emocionálního prožitku účinně napomáhá v utváření jejich těsnějšího vztahu k minulosti.

Potenciál místních lokalit při působení na afektivitu žáků spočívá také v tom, že jsou schopny vytvářet četné vazby směrem k rodinné paměti [*funkcionalistický obchodní dům Brouk a Babka, v němž nakupovaly generace Budějovičanů napříč 20. stoletím*]. Konkrétní místa (slovy historika Ondřeje Matějky) „podněcují představivost, která dovede abstraktní historii přetvořit ve srozumitelné příběhy“ — z obecných a vzdálených „Dějin“ se pak mohou v očích žáků stávat podstatně sdílnější „naše“ dějiny.<sup>41</sup> Společně zažívaný průzkum městského prostoru, odkrývání jeho historie, tradic a navázaných vzpomínek je pak může zásadním způsobem motivovat k dlouhodobějšímu přirozenému zájmu a větší sounáležitosti s prostředím, v němž žijí, popř. i k určité kultivaci chování v něm.

<sup>40</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Část C, Praha — květen 2017, s. 51* [přístupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf), náhled 16. 1. 2018]. K významu regionálního aspektu dějin ve výuce podrobně již Lubomír SVOBODA, *Regionální dějiny ve vyučování dějepisu*, České Budějovice 1986. K reflexi téhož tématu včetně konkrétních příkladů z praxe viz *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 23.–24. listopadu 2005, Ústí nad Labem 2006*.

<sup>41</sup> Ondřej MATĚJKA, *Místa paměti jako inspirace ve vzdělávání*, in: *Místa paměti česko-německého soužití: Sborník příspěvků z konference pracovní skupiny Česko-německého diskusního fóra Místa paměti v Chebu 5. 6. 2010, Praha 2011, s. 137–144*.



Z výše naznačeného přirozeně vyplývá i další přednost, kterou městský prostor dějepisné výuce nabízí (nespokojíme-li se s tradičně pojatou exkurzí či vycházkou provázenou učitelovým výkladem), a tou je **aktivní participace**, tj. zapojení žáků do procesu získávání znalostí, dohledávání informací a interpretace jejich významu. Společný pohyb a řízené aktivity v prostoru (pátrání po konkrétních artefaktech, fotografování, různé druhy intervencí) vedou žáky ke vzájemné spolupráci a získávání zkušeností, sdílení zážitků, diskuzi a třibení kritického myšlení.

Důležitou a nikoli samoúčelnou součástí edukační práce s městským prostorem vytváří **efektivní využití moderních technologií**.<sup>42</sup> Fotoaparáty (včetně těch v mobilních telefonech), tablety s nahraným audiovizuálním obsahem (video, mapy, fotografie) či specializované programy a webové aplikace nedodávají do kontextu dějepisu jen obecně často vzývanou „interaktivitu“ (podporují aktivní a tvůrčí dialog žáka s daným místem), ale poskytují rovněž jistou formu „intermediality“ (umožňují žákům kombinovat při práci různé typy pramenů, které ve výsledku obohacují výpočetní hodnotu sledovaného místa). Vzdálenější lokality, které z praktických důvodů není možné navštívit přímo, lze díky technologiím „dostat do třídy“ alespoň zprostředkovaně (obrazové prezentace, videa atd.). V neposlední řadě nabízejí moderní technologie žákům atraktivní příležitost prezentovat výsledky vlastní práce (pořízené fotografie, videa, texty) v rámci veřejně sdílených virtuálních platforem, kde mohou posloužit k obohacení dalších uživatelů.<sup>43</sup>

## DIDAKTICKÝ POTENCIÁL MĚSTA – PŘÍKLAD ČESKÝCH BUDĚJOVIC

V následující části studie se pokusím dosud naznačené principy aplikovat na konkrétní příklady dvou historických lokalit na území Českých Budějovic. Základem uvažovaných aktivit je v obou případech společná výprava na dané místo, jeho popis a následná interpretace za pomoci dalších doplňujících pramenů. Ty mohou být učitelem předem připraveny, vytištěny nebo nahrány do tabletů, ale v případě rozsáhleji komponovaných projektů je mohou dohledávat i sami žáci. Jednotlivé otázky mohou mít ucelenější formu pracovních listů. Ohledání a popis samotného místa by měly vždy tvořit východisko k následnému obecnějšímu a abstraktnějšímu uvažování. Jde o to, daný prostor blíže prozkoumat, všimnout si jeho vlastností, parametrů, detailů.<sup>44</sup>

42 Kevin KEE (ed.), *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology*, Ann Arbor, MI 2014 [přístupné z <http://dx.doi.org/10.3998/dh.12544152.0001.001>, náhled 10. 3. 2018]; Terry HAYDN (ed.), *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*, London 2012.

43 Vedle vytváření vlastních webových stránek či databází se nabízí možnost využít a doplnit některý ze stávajících projektů typu *HistoryPin*, v němž lze k současným lokalitám zobrazovaným v aplikaci *Google Street View* vkládat srovnávací historické snímky, komentáře a příběhy [přístupné z <http://www.historypin.org>, náhled 10. 3. 2018].

44 Liz SWANSON, *Architecture, Experience and Meaning*, in: Jonathan Silverman — Dean Reader: *The World is a Text: Writing, Reading and Thinking about Visual and Popular Culture*, Upper Saddle River, NJ 2011 (4. vyd.), s. 193–202, zde s. 194–195.



Co všechno jsme schopni z nich vyčíst? Nakolik konkrétní a jednoznačné indicie získáváme? Výstup z aktivit se pochopitelně nemusí omezovat na prezentaci v rámci třídy — přirozenou a žádoucí součástí zejména větších projektů se může stát vytvoření společné výstavy, publikace nebo webové aplikace.<sup>45</sup>

## MINULOST VE STOPÁCH A POROVNÁNÍCH: LOKALITA STARÉ MĚSTO

Staré město se rozkládá severozápadně od historického centra Budějovic mezi ulicemi Staroměstská, Pražská a někdejší Stará Pekárenská (dnes zaniklá západní část Pekárenské ulice v místech obchodního domu Družba). Jedná se o oblast někdejší předlokační osady Budivojovice, jejíž význam po založení královského města roku 1265 postupně poklesl na úroveň předměstské čtvrti, která si nicméně až do poloviny 20. století vzhledem a drobnějším měřítkem zástavby uchovala charakter specifické enklávy na pomezí města a vesnice. Přirozenou dominantu pestré směsice zemědělských usedlostí a nájemních domů vytvářel gotický kostel sv. Prokopa a sv. Jana Křtitele obklopený nejstarším městským hřbitovem, kam byli až do roku 1889 ukládáni k poslednímu odpočinku příslušníci budějovických rodin, včetně významných osobností místního veřejného života. Teprve poválečná socialistická modernizace znamenala pro Staré město zásadní proměnu, neboť od konce padesátých do počátku osmdesátých let byla jeho zástavba postupně zcela zbořena a nahrazena panelovým sídlištěm Pařížské komuny (dnes Pražské sídliště) podle projektu architektů Aloise Hlouška a Ladislava Konopky z místní pobočky Stavoprojektu. Ze série plošných demolí byl vyňat pouze kostel a přilehlá nejstarší část hřbitova (ponechaná nicméně napospas devastaci). Na zčásti respektované urbanistické osnově vznikla vedle bytových domů řada novostaveb občanské vybavenosti (obchodní dům se samoobsluhou, pošta, jesle, mateřská a základní škola), přeformovaný veřejný prostor doplnilo několik uměleckých děl. Od devadesátých let procházejí jednotlivé části sídliště postupnou renovací; etapovitě obnovy se dočkala rovněž dochovaná část hřbitova.

**Možnosti využití v dějepisné výuce.** V dnešní podobě je budějovické Staré město příkladem lokality, která během necelých třiceti let téměř zcela změnila svou fyzickou podobu, a přesto je v ní stále možné hledat a nalézat i dílčí pozůstatky starších vrstev a symbolů.<sup>46</sup> Hlavním předmětem reflexe se zde stává razance a dynamika historických změn. Žáci by si měli uvědomit plynutí času a moment dis/kontinuity jako jeden ze základních prvků dějin, a to srozumitelnou a názornou formou — promítnutím těchto procesů do konkrétního fyzického prostoru. Jako výchozí situace k hlubšímu pátrání může posloužit jednoduchý paradox [obr. 12]: Proč se hlavní ulice socialistického panelového sídliště jmenuje Staroměstská?

Efektivní a obecně hojně rozšířenou pomůckou k poznání starších dějin lokality, která se zdá být na první pohled výrazně moderní, je srovnání její současné podoby

45 H. HAVLŮJOVÁ — J. NAJBERT a kol., *Paměť a projektové vyučování*, s. 97–98.

46 Kostel, hřbitov, původní trasy a názvy ulic, stopy v terénu, torzo jediné dochované usedlosti ve Staroměstské ulici.



s historickými snímky a vytváření (často velmi výmluvných) fotodvojic.<sup>47</sup> Vzhledem k vysoké oblibě, které se tento způsob reflexe regionální minulosti již od konce devadesátých let těší mezi širokou veřejností, je možné při hledání potřebných fotografií nebo pohlednic využít některou z řady dostupných tematických publikací.<sup>48</sup> Práci s historickými snímky lze rozvíjet různými způsoby:

**Příklad 1:** Skupinám žáků zadáme snímky několika historických partií nebo významných objektů Starého města (hřbitov, škola) s úkolem najít a vyfotografovat tyto lokality v současném prostoru sídliště, popřípadě vyznačit je v současné mapě. Vodítkem pro orientaci se může stát některý z podrobných historických plánů města zachycujících stav původní zástavby [**obr. 6 a 8**].<sup>49</sup> Na fázi pátrání naváže společná procházka, během které budou žáci na jednotlivých zastaveních prezentovat zjištěnou proměnu a vlastní názor na ni.

**Příklad 2:** Zvolíme konkrétní místo, například zdánlivě všední a málo výrazné prostranství kolem obchodního domu Družba rámované moderní budovou pošty a panelovými domy, které se nachází v místech někdejší Staré Pekárenské ulice [**obr. 11**]. První část aktivity směřujeme ke zjištění, jak a proč na záky místo a budovy kolem působí. Za tímto účelem je rozdělíme do menších skupin a klademe jim otázku: Které prvky v tomto místě a z jakého důvodu byste označili za hezké/ošklivé, historické/moderní, užitečné/zbytečné, umělecké, komerční, výjimečné apod.? Uvedené přívlastky jsou napsány na samostatných kartičkách, které rozdělíme jednotlivým skupinám s úkolem, aby je umístily přímo ke konkrétním prvkům v okolním pro-

<sup>47</sup> Cestu k úspěšné didaktické aplikaci principu srovnávacích snímků nepřímo otevřela putovní výstava a publikace *Zmizelé Sudety* a následně zejména z ní vycházející projekt *Krajina za školou* iniciovaný roku 2006 občanským sdružením *Antikomplex*. O. MATĚJKA, *Místa paměti jako inspirace*, s. 141.

<sup>48</sup> Dobové snímky budějovického Starého města obsahují např.: Leoš NIKRMAJER (ed.), *České Budějovice: 1867–1937*, Plzeň 2006; Daniel KOVÁŘ, *České Budějovice II: Předměstí* [edice *Zmizelé Čechy*], Praha — Litomyšl 2006; Milan BINDER — Jan SCHINKO, *České Budějovice zmizelé aneb 100 porovnání zmizelých objektů se současným stavem*, České Budějovice 2007. Alespoň jednou knihou podobného typu již dnes disponuje většina měst a regionů. Na pomyslný počátek tohoto trendu můžeme umístit reprezentativní album *Letem českým světem: obraz proměny českých zemí v odstupu století 1898–1998*, Lomnice nad Popelkou 1999; setrvalý růst vykazuje také edice nakladatelství Paseka *Zmizelé Čechy, Morava a Slezsko* (vydávaná od roku 2004).

<sup>49</sup> Václav BŮŽEK et al. (ed.), *České Budějovice* (Historický atlas měst České republiky III), Praha 1996. Řada plánů je dostupná ve fondu Jihočeské vědecké knihovny. Možnost názorného srovnání historického a současného stavu nabízí (nejen pro Budějovice) také mapová online aplikace *Kontaminovaná místa* vytvořená v rámci projektu České informační agentury životního prostředí [přístupné z <http://kontaminace.cenia.cz/>, náhled 16. 1. 2018]. Jejím obsahem jsou ortofotomapy zachycující povrch České republiky ve třech časových vrstvách (vojenské mapování ze sedmdesátých let 19. století, letecké snímky z počátku padesátých let 20. století a ze současnosti), mezi nimiž lze jednoduše přepínat. Detailní historické mapy českých měst a regionů lze nalézt i prostřednictvím webového rozcestníku Českého úřadu zeměměřičského a katastrálního [dostupné z <http://archivnimapy.cuzk.cz/uazk/pohledy/archiv.html>, náhled 16. 1. 2018].



storu. V následné společné procházce a diskuzi žáci svůj výběr zdůvodní. Výsledkem je utřídění prvních dojmů a získání některých společných pojmů, s jejichž pomocí můžeme daný prostor uchopit. Teprve po této reflexi odkryjeme žákům historický snímek lokality, který postavíme do kontrastu se současným stavem [obr. 10]. Žáci popíší své dojmy z předložené fotografie (Co zobrazuje? Jak na vás působí? Napište čtyři přídavná jména, která by mohla vystihovat ulici na fotografii.) i ze vzniklého kontrastu (Přiradili byste některá z přídavných jmen, kterými jste předtím popsali prostor kolem nás, i k této historické fotografii? Proč ano, proč ne?).

Ať už srovnávací dvojici snímků zkompletují sami žáci nebo jim ji odkryje učitel, generuje ve výsledku řadu obecnějších otázek. Prvotní moment překvapení vyplývající z radikálnosti pozorovaných změn snadno vyvolává otázku, zda je lepší „stará“, anebo „nová“ podoba místa. Od počátečního popisu a bezprostředních dojmů je vhodné žáky vést k hledání přesnějších argumentů a formulování konkrétnějšího postoje. Nezbytným předpokladem naplnění takového cíle je práce s dobovými materiály (články v tisku, zmínky v publikacích apod.), které jim poskytnou náhled do rétoriky, jež tyto změny provázela. Žáci mohou po potřebných materiálech pátrat sami nebo pracovat s učitelem připravenou sadou. Další možností je navázání kontaktu s pamětníky, jejichž vzpomínky jsou nezřídka schopny vnést do „řeči“ pramenů nové nečekané akcenty.

Jednou z nejnázorněji využitelných lokalit na území Starého města je nároží Pražské a Staroměstské ulice, kde na přelomu padesátých a šedesátých let nahradil malebnou skupinu domků goticko-renesančního původu (zahrnující i objekt nejstarší budějovické pošty ze 16. století) moderní obytný blok s vyhlídkovou kavárnou, restaurací a kinem, tzv. Koldům [obr. 7 a 9]. Žáci se v tomto případě mohou rozdělit do dvou skupin, „zastánců“ a „odpůrců“ realizované změny, a s využitím dobových textů společně hledat argumenty pro a proti.<sup>50</sup> Rozdělení do skupin je možné spojit i s hráním rolí (starousedlíci vs. politici apod.), které nicméně předpokládá důkladnější seznámení s dobovým kontextem. Diskuzi můžeme strukturovat společnými otázkami a úkoly, které se budou dotýkat různých rovin problému (estetické, památkové, sociální, ekonomické): Proč byla novostavba (a později celé sídliště) postavena právě v jedné z nejstarších částí města? Byla tato změna prostředí ve své době reflektována? Jak a kým?<sup>51</sup> Jakým způsobem byla stavba prezentována v dobovém tisku?<sup>52</sup> Pokuste

50 K ilustraci spektra názorů na přestavbu Starého města a reflexe dobových argumentů lze využít např. optimistický článek *V krajském městě výstavba za 500 milionů Kč* v týdeníku *Hlas stavby* 13, 1965, č. 21, a kritické námitky historika a památkáře Karla KAKUŠKY, *K projednání návrhu podrobného územního plánu tak zvaného obvodu I. v Českých Budějovicích*, Výběr z prací členů historického kroužku při krajském muzeu v Českých Budějovicích 1, 1964, č. IV, s. 27–30.

51 Srovnání výmluvné noticky ve stranickém deníku *Jihočeská pravda* 15, 1959, č. 43, s. 1 („Lidé bourají staré nevyhovující domky, aby mohli postavit nejmodernější stavbu v Českých Budějovicích — výškový devítiposchodový dům.“) a krátkého článku historika Karla PLET-ZERA, připomínající bohatou historii lokality: *Zboření domu „Na staré poště“*, *Českobudějovický kulturní kalendář* 6, 1959, č. 6, s. 18.

52 Výmluvnou a ve výuce dobře využitelnou zkratkou pozitivního dobového obrazu nové výstavby Budějovic je jedno z krátkých videí z archivu Krátkého filmu dostupných na internetových stránkách projektu *Encyklopedie Českých Budějovic*, který obsahuje množství fak-





se porovnat, v čem se lišilo bydlení v původních domech a v novostavbě — jaké mělo výhody a nevýhody? Případnou diskuzi o památkové hodnotě zmizelých domů lze žákům „zkomplikovat“ dodáním informace, že tzv. Koldům byl roku 2012 ministerstvem kultury prohlášen za nemovitou památku. Další otázky jsou pak nasnadě: Co vlastně je nebo může být „památkou“? Kdo o tom rozhoduje? Budějovickou situaci je rovněž možné zasadit do širšího kontextu hledáním paralel: Znáte podobné příklady, kdy se část města radikálně proměnila novou výstavbou? Pokuste se je dohledat, například v některém z dalších jihočeských měst. Nabízí se i srovnání se současnou situací: Jaký je náš dnešní vztah k památkám? Změnil se? Jak a proč?

Obecnějším rámcem podobného hledání a srovnávání argumentů z různých hledisek se může stát výuka o období socialismu — žáci si lépe uvědomí ambivalenci této doby (na jedné straně destrukce a negace tradičních, často památkových hodnot; na druhé straně zvyšování počtu a kvality bytů) a budou schopni reflektovat posuny a změny v jejím pozdějším hodnocení.

Příhodný prostor k pátrání představuje také Staroměstský hřbitov, místo posledního odpočinku mnohých významných osobností města (první budějovický purkmistr František Daublebský ze Sternecku, vlastenecký biskup Jan Valerián Jirsík, poslanec a spoluzakladatel budějovické Besedy Hynek Zátka). Zanedbané a lehce zapomenuté místo obklopené sídlištní zástavbou nabízí další fyzické „stopy“ starší minulosti, od nichž lze odvíjet jednotlivé otázky [obr. 13]. Paleta možností je i zde poměrně široká: fotografická dokumentace místa, luštění a opisování zašlých nápisů (s kombinací češtiny, němčiny a latiny odkazující na dřívější národnostní a sociální skladbu městské společnosti), dohledávání konkrétních příběhů pochovaných osob i příběhu hřbitova samotného (ve 20. století několikrát uniknuvšího zrušení), ať už pátráním v knihovně, archivu, v rodinné paměti nebo formou aktivit vázaných na místo samotné. Např. žáky připravená anketa mezi kolemjdoucími a obyvateli okolního sídliště může sérií otázek prověřit ne/funkčnost tohoto prostoru a příčiny jeho současného stavu: Kde se uprostřed vašeho sídliště vzal hřbitov? Víte, jak je starý nebo kdo je zde pohřben? Byli jste se na něm někdy podívat?

#### LABYRINT POMNÍKOVÉ KRAJINY: LOKALITA „U BALVANU“

Původně nenápadná lokalita v jihovýchodním sousedství historického centra města, vymezená řekou Malší (východní strana) a ulicemi Lidická (západ) a Mánesova (jih), byla až do druhé poloviny 20. století tvořena protáhlým náměstíčkem lemovaným řadou nízkých vzájemně sousedících usedlostí. V letech 1971–1975 došlo k likvidaci veškeré původní zástavby a kompletní změně urbanistické situace ve prospěch reprezentativního, dobově sledovaného a důrazně propagovaného projektu areálu památníku a Muzea dělnického revolučního hnutí jižních Čech. Ideologicky zatížené, nicméně architektonicky kvalitní řešení (tým pražských architektů pod vedením Jana Maláta) přeměnilo celou oblast v parkově řešenou plochu s horizontálním so-

---

tografických hesel, obrazového i audiovizuálního materiálu k historii města [přístupné z <http://encyklopedie.c-budejovice.cz/filmy/1963-nove-budovy-s-novym-koupalistem-v-ceskych-budejovicich>, náhled 16. 1. 2018].



litérem muzejní budovy, kterou následně doplnila vertikála Krajského výboru KSČ (arch. Otto Kubík). Před vstupem do sídla KSČ byla v roce 1978 osazena ženská alegorická figura sochaře Břetislava Bendy „Strana bojující“, jež vznikla jako odlitek umělcovy starší plastiky „Vítězství u Stalingradu“ z roku 1943 [obr. 20].

Nejvýraznější součástí areálu se ovšem v místním povědomí stal téměř čtyřicetunový valoun, který byl v prosinci 1974 komplikovaně přivezen z lesa v Údolí u Nových Hradů a umístěn na ose mezi oběma budovami jako součást památníku dělnického hnutí a obětí fašismu. Právě od tohoto nepřehlédnutelného prvku je odvozeno mezi obyvateli dodnes hojně užívané orientační označení celé lokality „U Balvanu“ nebo též hovorověji „U Šutru“. Pozadí tomuto ústřednímu prvku vytvořila sochařsky ztvárněná stěna z betonových desek opatřená úryvkem z básně Viléma Závady [obr. 15].

Období po roce 1989 znamenalo nutnost ideologického překódování celého prostoru, které provázela jak změna funkcí obou objektů (někdejší muzeum se stalo sídlem Jihočeské vědecké knihovny, v objektu KV KSČ sídlí kulturně kongresové centrum a krajské finanční ředitelství), tak i diskuze a pokusy o re-formování či dotvoření zdejší „pomníkové krajiny“. Jedinou výraznější proměnou se nicméně nakonec stalo odstranění kovového emblému srpu a kladiva z čelní strany balvanu. V roce 2013 byla na travnaté ploše za centrálním pomníkem iniciativou místního klubu vojenské historie umístěna restaurovaná plastika „Voják na stráž“ legionářského sochaře Otto Birmy, původně odhalená roku 1927 na nádvoří Žižkových kasáren na Vídeňském předměstí u příležitosti 10. výročí bitvy u Zborova. Rozměrná socha, odstraněná z kasáren roku 1939, obnovená roku 1945 a po roce 1968 znovu rozebraná a pohozená ve vojenských skladech, tak dotvořila symbolicky kuriózní kontext celé lokality [obr. 21].

Prostor, který na rozdíl od řady jiných v Budějovicích není spojen s „velkými“ událostmi či historickými postavami, představuje dnes jakýsi paměťový fragment [obr. 14]. Jeho ambivalentní pozici můžeme charakterizovat jako „zapomněk“, který sice ztratil původní memoriální funkci, ale díky své centrální poloze a vizuální výraznosti si v kontextu městského organismu stále uchovává jistým způsobem specifickou pozici. Většina žáků tuto lokalitu navštěvuje nebo přinejmenším míjí při každodenním pohybu městem (přítomnost městské knihovny, kulturního centra, autobusové zastávky). Vzhledem k tomu, že ani jeden ze tří sousedících pomníků (včetně nejnovějšího) není opatřen jakýmkoli nápisem, který by spolehlivě určoval jeho zaměření, je možné jako cíl výukové aktivity postavit právě překonání této „nečitelnosti“ a dohledání chybějícího kontextu. Širším tématem jsou pak otázky proměny hodnot, které si jako společnost ne/chceme připomínat, a smyslu memoriálních míst v městském prostoru.

Hlavní otázka tedy zní: Komu nebo čemu jsou pomníky věnovány? První hypotézy by měly vycházet ze skupinového průzkumu samotného místa a sestavení vnějšího popisu všech tří artefaktů. Je možné začít s důrazem na přívlastky, které je charakterizují (měřítko, proporce, ale i emoce, jež jsou schopny v nás vyvolat), pokračovat přes popis gest a atributů (puška, přilba, meč) k detailům napovídajícím stáří a původ děl (Bendova i Birmova socha nesou na podstavcích nenápadné autorské signatury včetně letopočtu zhotovení).



Druhým logickým krokem je interpretace popsaných soch (Koho figury zpodobňují? Proč drží žena v ruce meč?<sup>53</sup> Jakou armádu reprezentuje kamenný voják? Navrhnete pro pomníky název.) Zde se otevírá prostor ke společné diskuzi hypotéz a jejich zdůvodňování. Nejvolnější mohou být domněnky v případě balvanu: Co může symbolizovat? Jaké vlastnosti si s ním můžeme spojit? Konkrétnější zarámování mu poskytuje pouze přilehlá betonová stěna s dvojicí nápisů; i ty však vzbuzují otázky [obr. 18–19]. Menší z nich obsahuje jasnou informaci: „NA VĚČNOU PAMĚŤ OBĚTEM FAŠISMU“. Proč ale oběti fašismu symbolizuje právě balvan? Ojedinělost zvoleného řešení může ještě názorněji vyplynout srovnáním se snímky jiných tematicky podobně zaměřených pomníků v Budějovicích i mimo ně. Druhý z nápisů nese několik veršů: „JIM NIKDO / NEPOSTAVIL / SOCHU / PAMÁTNÍK / Z BRONZU / ODLÉVANÝ / AČ SLÁVY / NEDBALI / NI TROCHU / POMNÍK / SI SKLENULI / SVOU DLANÍ // VILÉM ZÁVADA“.<sup>54</sup> O kom se ve verších básně mluví? Proč byl na pomník obětem fašismu umístěn právě tento text? K legionářské soše lze pak žákům doplnit i její původní název „Voják na stráž“, aniž by se tím zmenšil prostor pro otázky: Co nebo koho a před kým nebo čím může voják strážit?

Třetím krokem je porovnání formulovaných pocitů a hypotéz s dobovým kontextem vzniku všech tří děl, který lze rekonstruovat z vybraných textů či fotografií. Žáci opět mohou tyto zdroje buď dohledávat sami (v této lokalitě se podobná možnost obzvláště nabízí, neboť v někdejší muzejní budově sídlí knihovna se specializovaným regionálním oddělením), nebo je mít k dispozici od učitele. Coby didaktický pramen jsou v tomto směru vhodné zejména novinové články, jejichž stručně a výrazným jazykem formulovaná sdělení (často včetně výmluvného titulku) poskytují žákům dostatečnou oporu pro interpretaci [obr. 23].<sup>55</sup> Srovnání počátečních domněnek odvozených z bezprostředního popisu plastik s jejich dobově zamýšleným významem pomůže odhalit univerzálnost a tedy i zaměnitelnost celé řady obecných symbolů, na něž v souvislosti s (nejen budějovickými) pomníky narážíme. Kamenného vojáka-strážce mohou žáci snadno zaměnit za rudoarmějce, partyzána či pohraničnicka (zvláště, zjistí-li nejprve z pramenů původní funkci okolního areálu; obr. 22). Žena v bojovné póze nemusí zdaleka reprezentovat pouze komunistickou stranu, ale i vítězství či vlast. Spojení balvanu s dělnickým hnutím se po odstranění komunistické symboliky stává zcela nečitelným [obr. 16–17].

53 Právě vzhled sochy vedl k tomu, že v osmdesátých letech byla budova, před níž stojí, označována lidovou přezdívkou „katovná“.

54 Doplnit a reflektovat lze i samotný literární kontext veršů — jde o úryvek ze Závadovy básně *Beze jména* ze sbírky *Polní kvítí* vydané roku 1955.

55 Původní kontext balvanu názorně dokresluje např. dobový článek ze stranického deníku (*Přírodní monument*, Jihočeská pravda 31, 1975, č. 108, s. 3) a dobový snímek přibližující jeho původní podobu s připevněným emblémem srpu a kladiva. Pro obšírnější seznámení s „příběhem“ zahrnujícím přesun balvanu z Novohradských hor a jeho umístění v Budějovicích lze využít pasáž z dobového propagandistického dokumentu o výstavbě muzea z roku 1975 [přístupné z <https://www.youtube.com/watch?v=BK7pdoezxi0>, stopáž 21:55–29:00, náhled 16. 1. 2018]. K příběhu legionářské plastiky např. článek *Zborovský pomník odhalí už potřetí*, Českobudějovický deník 22, 2013, č. 153, s. 3.



Poslední krok, spojený s předcházejícím, může historický kontext všech tří artefaktů porovnat s rolí, kterou sehrávají ve veřejném prostoru města dnes. Už pouhé srovnání dobových fotografií lokality se současným poměrně neutěšeným stavem (což se zčásti týká i obnoveného, avšak nijak neoznačeného legionářského pomníku) generuje otázky [obr. 24 a 15]. Individuální a kolektivní paměť dokáže zvýšit symbolický status konkrétních míst, často podmiňuje i specifický způsob chování v nich. Plní dnes tyto pomníky svou původní funkci? Proč ano, proč ne? Jak se na tomto místě chováme dnes a jak bylo potřeba se zde chovat dříve? Proč, co se změnilo? Jaké poselství mohly sochy nést v době svého vzniku — a co nám sdělují dnes? Jednu z efektivních cest k možným odpovědím nabízí výše zmíněná forma ankety, kterou žáci skutečně přímo na místě mezi cestujícími čekajícími na zastávce, čtenáři a zaměstnanci knihovny, návštěvníky kulturního centra apod. Jinou možností je zapojení diskutovaných monumentů do širšího rámce budějovické „pomníkové krajiny“: Na kterých místech ve městě si dnes připomínáme památku padlých a obětí první či druhé světové války? Pokuste se tato místa najít a porovnat (popř. vyfotografovat, zakreslit do mapy) — co mají společné a v čem se liší?<sup>56</sup>

\* \* \*

Prostor a místa v něm můžeme právem pokládat za specifický typ historického a didaktického pramene. Je schopen plnit důležitou roli při konkretizaci a lokalizaci obecných témat a pojmů, sloužit jako opora pro udržitelnost znalostí. Didaktické využití prostoru v kontextu školního dějepisu je přirozeně spojeno s principy místně zakotveného učení a se zohledňováním regionální dimenze dějin, staví na logické souslednosti poznávacího procesu od známého k neznámému a od blízkého ke vzdálenému. Bezprostřední „hmatatelné“ zážitky vedou žáky k uvědomění si těsné spojitosti podoby prostoru s plynutím času a s projevy jinak abstraktních procesů a fenoménů (historická změna, revoluce, kolektivní paměť apod.).

Funkční zapojení míst do dějepisných témat a cílů se neobejde bez využití dalších typů médií, neboť to, co nám samy budovy, sochy a další artefakty v prostoru mohou poskytnout, jsou spíše dílčí stopy a indicie vyžadující podrobnější kontextualizaci. O aktivitách v prostoru města můžeme proto uvažovat jako o různých formách procházení, vnímání a „čtení“, při němž se žáky snažíme směřovat od prvotních dojmů ke kladení podrobnějších otázek, hledání argumentů a formování postojů. Výchozí diskuse těchto snah může vytvářet jednoduchý popis a dokumentace vzhledu navštívené lokality či srovnání její podoby s historickým snímkem.

Pokusit se společně se žáky zrekonstruovat a vyprávět příběh konkrétního místa znamená zapojovat jej do širšího kontextu minulosti a přítomnosti, do politických, socioekonomických či kulturních rámců, odkrývat méně zjevné souvislosti a nesusobozřejmosti některých jevů. Žáci se díky tomu učí uvědomovat si příčiny a následky historických dějů, jejich kontinuity a diskontinuity, zamýšlet se nad součas-

<sup>56</sup> Např. u příležitosti státních svátků 5. a 8. května se pravidelně pietní akty konají na městském hřbitově sv. Otýlie u památníku padlých vojáků a památníku obětím heydrichiády a dále u pomníčku padlých v městských částech Čtyři Dvory, Suché Vrbné, Rožnov a Mladé.



ným stavem místa. Výukové aktivity situované do prostoru města umožňují rozvíjet většinu klíčových kompetencí (rozvoj poznání, komunikativní dovednosti, porozumění různým typům informačních zdrojů, využívání dostupných technologií atd.) včetně pozitivního rozvoje žáků v oblasti hodnot a postojů (chování v obývaném prostředí, vztah k pozůstatkům minulosti). Významný potenciál představuje propojení primárně dějepisných témat s obsahovou náplní dalších předmětů: českého jazyka (resp. literatury), výtvarné výchovy či zeměpisu.

Vhodně zvolená edukativní práce s prostorem jako nesamozřejmou kategorií může v širším smyslu podněcovat a rozvíjet všeobecnou (a jistě žádoucí) schopnost hlubší reflexe prostředí, které nás obklopuje. Zvolený příklad Českých Budějovic je v tomto směru pouze jedním z mnoha, neboť obdobné didakticky využitelné situace nalezneme prakticky v každém městě a záleží do značné míry jen na zájmu a nápadihosti učitele, jakým způsobem se rozhodne potenciál lokalit v bližším či vzdálenějším okolí své školy využít. Paleta možností zůstává nevyčerpaná a otevřena k dalšímu promýšlení.

## RESUMÉ:

The urban space is a specific type of historical source with a high teaching and learning potential which can be developed in many ways. The activities suggested by this study are based on collective exploration of authentic local urban sites and artefacts: the students would be asked to describe some physical characteristics of a place, discuss their own impressions, and analyse further historical sources (photographs, city plans, newspapers, guide books) to contextualize the discovered urban 'fragments' or 'layers'. Such a complex process effectively combines the emotional and cognitive factors of history teaching. It will support the students' participation and active construction of knowledge (according to the concept of inquiry-based learning). Moreover, it offers productive ways to use the modern technological tools (mobile devices, cameras, tablets). Through the categories of space and place it is possible to bring some general historical phenomena into the more familiar local context and connect the learning process closer to the students' reality and experience (such as place-based education). The connection between history and place also improves the knowledge retention. The direct contact with the authentic sites and objects helps the students to understand some abstract historical categories (e.g. memory, dis/continuity) as well as making history learning more attractive. In general, appropriate educational activities in the urban space allow us both to stimulate a common interest in history among the students and to cultivate their relationship to the urban environment they live in.

**PhDr. Michal Kurz** je doktorandem Ústavu českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V rámci disertačního projektu se věnuje tématu stalinistických vizí „nové společnosti“ a jejich uplatňování v prostředí a kontextu středoevropských historických měst. Ve spolupráci Ústavu českých dějin a Ústavu pro studium totalitních režimů se podílí na cyklu workshopů Historické dílny, který se zaměřuje na možnosti uchopení a využití různých médií a témat v současné výuce dějepisu (michal.atd@seznam.cz).



**OBR. 1.** Vrstvy městského prostoru: prvorepublikový reklamní nápis, Lipenská ulice.



**OBR. 2.** Kontrast vzbuzující otázky: někdejší Krajská politická škola (dnes konzervatoř), Kanovnická ulice.



**OBR. 3.** Zážitek autentického prostoru: interiér kostela Panny Marie Růžencové (1899–1900).



**OBR. 4.** Vrstvy městského prostoru: barokní a současná úroveň podlahy katedrály sv. Mikuláše.



**OBR. 5.** Vizuální „náповěda“: symboly vzdělávání na secesní fasádě někdejšího dívčího lycea, Husova ulice.

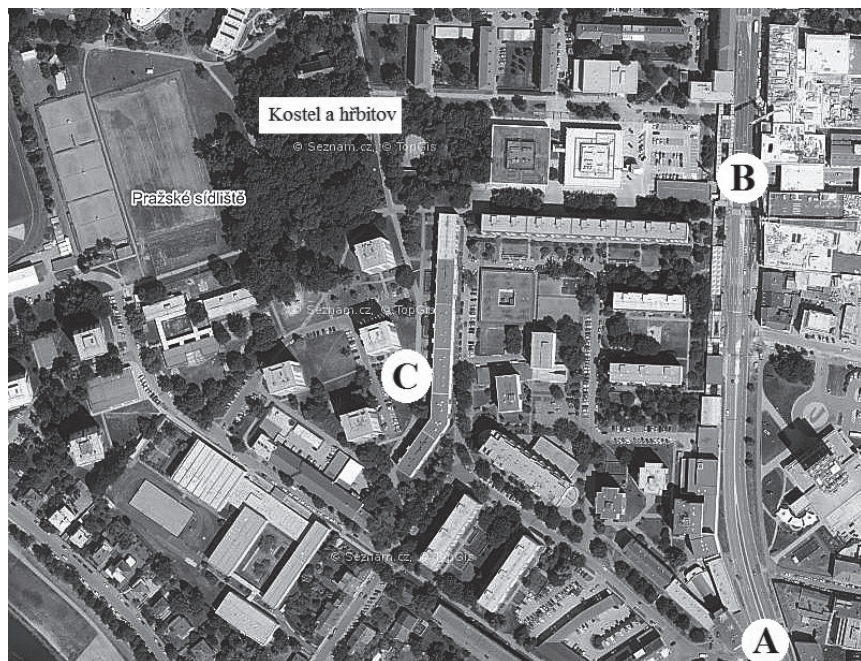




**OBR. 6.** Oblast Starého města, 1827 (mapový podklad: <https://archivnimapy.cuzk.cz/>).



**OBR. 7.** Nároží Pražské a Staroměstské ulice, třicátá léta 20. století (zdroj: M. BINDER — J. SCHINKO, České Budějovice).



**OBR. 8.** Oblast někdejšího Starého města v současnosti (mapový podklad: <https://mapy.cz/>).



**OBR. 9.** Nároží Pražské a Staroměstské ulice v současnosti — tzv. Koldům (1959–1964).



**OBR. 10.** Zaniklá část Pekárenské ulice, padesátá léta 20. století  
(zdroj: M. BINDER — J. SCHINKO, *České Budějovice*).



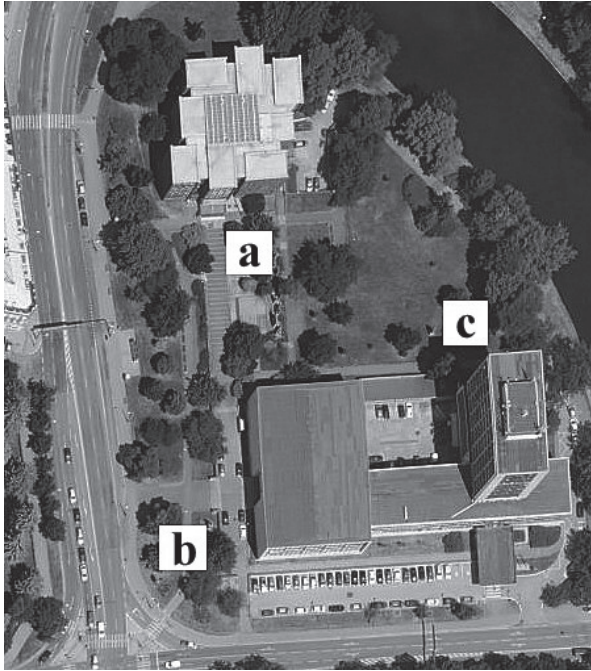
**OBR. 11.** Současná podoba téže lokality: panelové domy a pomník Pařížské komuny.



**OBR. 12.** Prostor k hledání stop: dnešní podoba Staroměstské ulice, v pozadí zeleň hřbitova.



**OBR. 13.** Prostor k hledání stop: Staroměstský hřbitov s náhrobky významných osobností města.



**OBR. 14.** Lokalita „U Balvanu“, současný stav (mapový podklad: <https://mapy.cz/>): **a** = „balvan“ (1975); **b** = plastika „Strana bojující“ (1978); **c** = plastika „Voják na stráží“ (1927, na současném místě osazena 2013).



**OBR. 15.** Pomník dělnického hnutí a obětí fašismu, současný stav.



**OBR. 16.–17.** Balvan, stav v sedmdesátých letech (zdroj: Okres České Budějovice 1971–1975. Č. Budějovice 1975) a v současnosti.



**OBR. 18.–19.** Reliéfní stěna za balvanem s pamětními nápisy.



**obr. 20.** Alegorická plastika „Strana bojující“ (1978).



**OBR. 21.-22.** Legionářský pomník „Voják na stráž“ (1927) v areálu někdejšího Muzea dělnického hnutí.





# Přírodní monument

Když se před dokončením stavby objevil u budovy Muzea místo nějakého sousoší nebo jiného tradičního výtvarného díla velký balvan, lidé se často ptali, co má znamenat, zda je opravdu vhodným doplňkem celého areálu. Připomeňme si proto znovu záměry tvůrců. Výstižnou a vyčerpávající odpověď nám dala akademická sochařka Jarmla Malátová.

Přírodní kámen — valoun splňuje požadavek moderní formy vyjádření obsahu pomocí metafor. Obsah spočívá ve vnitřních souvislostech, nikoliv ve vnějších formách popisných, všeobecně známých a hojně používaných i v oblasti aranžérské. Je třeba naprosté ojedinělosti, výjimečnosti a monumentalitě k vyjádření bohatého a složitého obsahu.

Tento kámen, mimořádnost přírody, valoun s vnitřním napětím sevřenou formou a skrytou dynamičností vyjadřuje nepřesvědčivěji a v nejjednodušší formě mnohotvárnost revolučního hnutí, prostotu a monumentalitu.

Kámen, který se svým tvarem blíží kouli, symbolizuje zeměkouli, v přeneseném slova smyslu pak celý svět, internacionalismus.

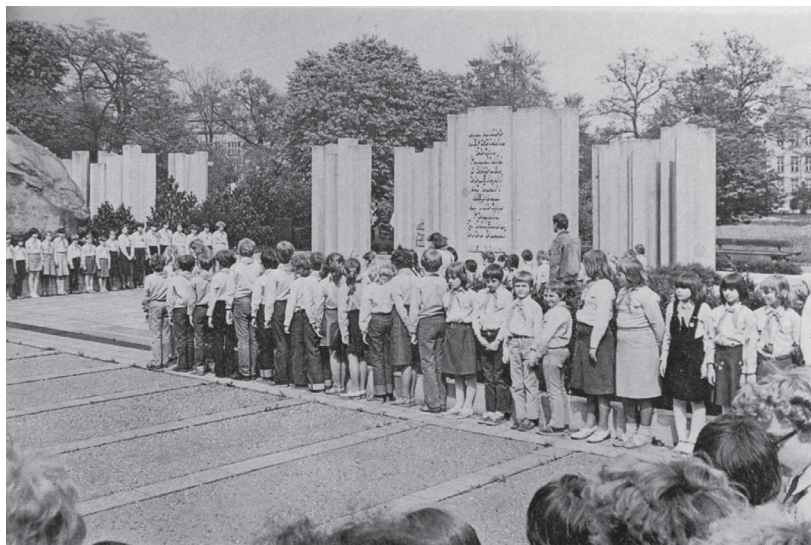
Svou tvrdostí, sevřeností tvaru a vnitřním napětím vyjadřuje pevnost, nesmlouvavost a zásadovost revolučního hnutí, nezlomné odhodlání lidu ubránit a rozvíjet spravedlivý společenský řád, odvěkou touhu lidstva.

Kámen spočívá v lůně jihočeské přírody desítky tisíce let a tam ho přírodní procesy brousily a opracovávaly do nynější exaktní formy. Tak i revoluční hnutí formuje a usměrňuje běh dějin do výsledného spravedlivého společenského řádu — socialismu a komunismu.

Předpokládáme, že kámen, který vytvářel dominantu krajiny, má svou historii úzce spjatou s dlouhou historií lidu jihočeského regionu. Ohdobně revoluční hnutí není záležitostí krátkého časového úseku, ale procesem probíhající celými dějinami lidstva.

Kámen byl vyzdvížen v jihočeském pohraničí, které je dnes jihozápadní výspou socialistického světa. Ať tedy navždy připomíná, že jihočeský lid, jenž se opírá o revoluční tradice, nikdy nevydá to, co po strastiplných bojích minulosti vydožil a ztvárnil do nynější podoby.

**OBR. 23.** Dobová interpretace monumentu: článek z deníku Jihočeská pravda, 9. 5. 1975.



**OBR. 24.** Pietní akt u památníku, 9. 5. 1985 (zdroj: *Deset let 1975–1985: Muzeum dělnického revolučního hnutí jižních Čech*, Č. Budějovice 1985). Pokud není uvedeno jinak, fotografie jsou dílem autora.