



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Společenských věd

Bakalářská práce

Inovativní přístupy k výuce moderních dějin na ZŠ s využitím orální historie

Vypracovala: Kateřina Marešová
Vedoucí práce: Mgr. Marek Šebeš, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Inovativní přístupy k výuce moderních dějin na ZŠ s využitím orální historie jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

Poděkování:

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala panu Mgr. Marku Šebešovi, Ph.D., vedoucímu mé bakalářské práce, za všechnu jeho ochotu, cenné rady a připomínky, a za jeho vstřícnost, otevřenost a obrovskou trpělivost a pevné nervy s mou osobou.

Nemalé díky také patří všem žákům zapojeným do projektu Příběhy našich sousedů, zapojeným učitelům a celému Post Bellum o. p. s., bez jejichž práce by tato bakalářská práce nikdy nevznikla.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá inovativními přístupy a metodami výuky moderních dějin na 2. stupni ZŠ.

V teoretické části autorka nejprve přibližuje problematiku výuky moderních dějin a analyzuje její stav na českých školách. Následně se zaměřuje na prozkoumání možnosti využití metody orální historie (zejména formou vyprávění příběhu pamětníkem, či rozhovorem s ním) či heuristických metod při výuce dějin 2. poloviny 20. století, a dále také na možnosti zapojení audiovizuálních technik (fotografie, video, dokumentární film).

Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu zaměřeného na práci skupiny žáků zapojených do projektu Příběhy našich sousedů neziskové organizace Post Bellum.

Žáci se v rámci projektu seznamují s životními osudy pamětníků ze svého blízkého okolí, poté dohledávají k těmto životním příběhům historické materiály, jež následně zpracovávají (např. formou psané reportáže či videodokumentu) ve finální výstup, který veřejně prezentují. Autorka ve svém výzkumu kombinuje techniku zúčastněného pozorování práce žáků a rozhovorů s nimi, přičemž se zaměřuje zejména na to, zda a jaký vliv má účast v projektu na samotné žáky.

Klíčová slova

Orální historie, základní škola, rozhovor s pamětníkem, heuristické metody ve výuce, moderní historie, výuka moderních dějin, inovativní přístupy k výuce, Post Bellum, projekt Příběhy našich sousedů

Abstract

This bachelor thesis deals with innovative approaches and methods of modern history teaching at the upper primary school.

In the theoretical part the author explains the problematics of teaching modern history and analyses its condition at schools in The Czech Republic. Thereafter she aims on exploring the options of using the oral history method (mainly in form of narrating the story by a witness or by interviewing him/her) or heuristic methods in teaching the history of the second half of the 20th century, as well as the options of the inclusion of audiovisual techniques (photography, video, documentary film).

The practical part is based on a qualitative research focused on the work of a group of pupils involved in the project of the non-profit organization Post Bellum called “Příběhy našich sousedů“(Stories of our neighbours). The aim of the project is for the pupils to meet local elderly people and to get acquainted with their life story. The pupils also search for more historical materials relevant to the stories told by the witnesses and finally the witness' story is processed into an output (of various forms such as written reportage or video documentary). This pupil's team work is later on presented to the public.

The author combines the technique of attended observation of pupils' work and interviews with them, focusing in particular on whether and how the participation in the project affects pupils themselves.

Key words

Oral history, primary school, interview with a witness, heuristic methods in teaching, modern history, teaching of modern history, innovative approaches to teaching, organization Post Bellum, “Příběhy našich sousedů“ (Stories of our neighbours) project

Obsah

Úvod	7
Teoretická část:	9
1. Výuka moderních dějin na českých školách	9
1.1. Historie výuky historie v Českých zemích	16
2. Inovativní přístupy ve výuce moderních dějin na základních školách.....	19
2.1. Heuristické metody výuky	24
2.1.1. Výhody a nevýhody heuristické metody	27
3. Projektová výuka	30
3.1. Pozitiva a negativa projektové výuky	33
3.2. Projektová výuka v historické perspektivě	35
4. Vizuální a audiovizuální prostředky ve výuce (fotografie, video, dokumentární film).....	38
5. Metoda orální historie.....	45
5.1. Úskalí a možnosti využití metody orální historie ve školní výuce	48
6. Organizace Post Bellum o. p. s.	52
6.1. Další neziskové organizace a projekty využívající pamětnická svědectví ve vyučování	53
Praktická část:.....	55
7. Projekt Příběhy našich sousedů	55
8. Metody výzkumu	58
9. Motivace žáků – analýza dotazníků.....	60
10. Průběh projektu.....	63
10.1. Workshop „Jak natočit pamětníka?“	63
10.2. Nahrávání s pamětníky	65
10.3. Workshop „Jak vyprávět příběh?“ a tvorba scénáře	70
10.4. Závěrečný ceremoniál	76
11. Analýza evaluačních dotazníků.....	79
Závěr	82
Seznam použité literatury	84
Seznam příloh.....	87
1. Dotazník pro žáky zapojené do PNS 2018/19 České Budějovice.....	87
2. Evaluační dotazník pro žáky zapojené do PNS 2018/19 České Budějovice.....	88
3. Fotografie z projektu Příběhy našich sousedů	90

Úvod

Jelikož zhruba rok pracuji jako koordinátorka vzdělávacích projektů u neziskové organizace Post Bellum, o. p. s., která se snaží široké veřejnosti zpřístupnit téma moderní historie a za tímto účelem pořádá mnoho workshopů a projektů, do kterých se mohou zapojit jak lidé dospělí, tak žáci základních a středních škol, naskytla se mi příležitost seznámit se s jedním z projektů této organizace zblízka. Konkrétně s projektem nazvaným *Příběhy našich sousedů*. Podtitul tohoto projektu zní: „*Příběhy, které v učebnicích nenajdete*“, a jeho cílem je seznámit žáky s moderními českými dějinami jinou formou, než jakou s nimi jsou seznamováni při klasické školní výuce dějepisu.

Mně osobně tento projekt a myšlenka, že ke školní výuce dějepisu lze přistupovat různými způsoby, od začátku nadchly, a proto jsem se rozhodla, že se v rámci své bakalářské práce budu věnovat inovativním přístupům k výuce moderních dějin.

Jelikož jsem také díky roli koordinátorky projektu strávila spoustu času s žákovskými týmy, rozhodla jsem se, že zanalyzuji to, zda a jaký vliv má zapojení se do projektu „*Příběhy našich sousedů*“ na žáky samotné a jak jej a svou účast v něm vnímají.

Zajímalo mne zejména to, co jim z jejich pohledu účast v projektu dala, zda je v něčem obohatila, co se naučili nového, či v čem spatřují pozitiva a negativa projektu.

Pro účely výzkumu jsem se v rámci praktické části své bakalářské práce rozhodla využít kvalitativních metod výzkumu, zejména pak metody zúčastněného pozorování. Zúčastněné pozorování proběhlo ve třech ze čtrnácti do projektu zapojených týmů. Kromě této metody jsem využila také metodu focus groups, s několika žáky jsem také provedla rozhovory.

Mimoto byly před začátkem práce na projektu a po jeho skončení všem šedesáti pěti žákům, kteří se do projektu zapojili, rozdány dotazníky.

Co se struktury práce týká, je dělena na část teoretickou a část praktickou. První kapitola teoretické části se snaží analyzovat současný stav výuky moderních dějin na základních školách v České republice a vymezuje převažující metody užívané při výuce moderních dějin. Druhá kapitola je věnována inovativním přístupům ve výuce moderních dějin, podrobněji je popsána projektová výuka a heuristická metoda výuky a to proto, že tyto metody jsou používány v rámci projektu *Příběhy našich sousedů*.

Mimoto je v teoretické části práce popsána metoda orální historie, se kterou se děti zapojené do projektu seznámily a která je převažující metodou užívanou organizací Post Bellum. Jedna z kapitol se také zabývá využitím audiovizuálních technik, jakými jsou fotografie, video či dokumentární film při školní výuce.

Teoretická část práce se odkazuje na díla autorů zabývajících se tematikou didaktiky (například *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektiva* autorů Ivy Stuchlíkové, Tomáše Janíka a Zdeňka Beneše), či výukovými metodami (např. *Výukové metody* autorů Josefa Maňáka a Vlastimila Švece či *Moderní vyučování* Geoffreyho Pettyho).

Kapitoly věnované projektovému vyučování a metodě orální historie vycházejí zejména z knih Markéty Dvořákové s názvem *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*, dále *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování* Dagmar Hudecové a Denisy Labischové nebo *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie* autorů Vaňka, Mückeho a Pelikánové.

Dobrým zdrojem informací týkajících se využití vzpomínek a svědectví pamětníků ve vyučování je publikace vydaná Ústavem pro studium totalitních režimů nazvaná *Paměť a projektové vyučování v dějepise* autorů Havlůjové a Najberta, možnosti využití filmu ve výuce zase přibližuje publikace *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*.

Teoretická část:

1. Výuka moderních dějin na českých školách

V roce 2012 proběhlo sociologické šetření pro Ústav pro studium totalitních režimů, jehož cílem bylo získání přehledu o stavu výuky dějin naší země po roce 1945 a o principech výuky moderních dějin v České republice. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že vzorek učitelů (o celkovém počtu 1593), který se do něj zapojil, považuje za hlavní cíle výuky dějepisu zejména „naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace, naučit je obhájit svůj názor, umět vést smysluplnou diskusi“, a dále také „být hrdí na svou vlast a pochopit složitý stav současného světa“.¹

Tento závěr je v souladu s názorem autorek publikace *Nebojme se výuky moderních dějin* Dagmar Hudecové a Denisy Labischové, které za cíl školního dějepisu považují „seznamovat žáky s věcmi veřejnými v minulosti, aby se dokázali orientovat ve věcech veřejných v současnosti a budoucnosti a na základě této orientace je dokázali spravovat.“²

V současné společnosti je za ideál považována vzdělaná osobnost, která se aktivně účastní života společnosti. Aby se člověk mohl aktivně účastnit života společnosti, je podle názoru Hudecové a Labischové nutné, aby měl dobré (nebo alespoň dostačující) historické povědomí. S tímto názorem souhlasí i Beneš a Gracová, když píše, že: „minulost dává smysl přítomnosti a implikuje budoucnost“³. Historická edukace podle nich jedince socializuje a také jej mravně vychovává.

Podle Hudecové a Labischové hledáme vysvětlení současných jevů zejména v období moderních dějin. Zde také hledáme inspiraci pro řešení současných problémů.⁴ Z těchto důvodů se autorky domnívají, a jejich názor se shoduje se závěry Beneše a Gracové, že „funkce historického vědomí při utváření identity člověka a občana při jeho začleňování do společnosti a širšího kulturního prostředí je nezpochybnitelná“⁵

¹ Ústav pro studium totalitních režimů. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012., s. 12

² HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8., s. 4

³ BENEŠ Zdeněk, Blažena GRACOVÁ. *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. S. 289–326 IN STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0., s. 289

⁴ HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8.,

⁵ Tamtéž, s. 6

Studium historie má úlohu důležitého činitele při formování postojů veřejnosti, kritického myšlení a kultivování demokratických hodnot. Ke studiu historie dochází primárně ve školním prostředí, a to prostřednictvím školní výuky dějepisu. Pokud se tedy zaměříme na historii jakožto na školní předmět, zjistíme, že v otázce počtu hodin, které jsou věnovány výuce dějepisu na školách v jednotlivých zemích, panují značné rozdíly.

Podle Stradlinga, v některých vzdělávacích systémech je dějepis povinně vyučován pouze 3 roky, ve většině 5 let, v dalších 7 či 8 let. V některých evropských zemích je dějepis povinným předmětem po celou dobu středoškolského studia, v jiných je povinný pouze nějaký čas a poté se stává předmětem volitelným.

Stradling uvádí, že průměrný evropský žák *"absolvuje méně než 2 hodiny dějepisu týdně, přibližně 80 hodin ročně, celkem 240 hodin výuky ve škole, kde je nižší středoškolské vzdělání omezeno na 3 roky, a 400 hodin v systému, kde povinná středoškolská výuka začíná v 11 letech a končí v 16".*⁶

Situaci v České republice přibližují Hudecová a Labischová, které zdůrazňují, že: *„nemáme výrazně menší prostor pro dějepisné vyučování než jiné evropské státy.“*⁷ Podle výzkumu, který uskutečnila B. Gracová, na základních školách v České republice absolvuje 60% žáků dvě hodiny dějepisu týdně ve všech ročnících.

Při dvou hodinách týdně je ročně realizováno asi 65 hodin výuky dějepisu, během druhého stupně ZŠ tedy oněch 60% žáků absolvuje 260 hodin dějepisu (některé specializované školy, například školy sportovní, uskutečňují méně hodin dějepisu týdně, a žáci tedy během doby svého vzdělávání absolvují celkově méně hodin tohoto předmětu).

Na českých středních školách se pak situace různí a je zjistitelná obtížněji. Například více jak 50% gymnázií uskutečňuje dvě hodiny dějepisu týdně ve všech ročnících, což během středoškolského studia dělá dalších 260 hodin dějepisu navíc. Méně jsou dějiny vyučovány na SOŠ a ještě méně v učňovském školství.⁸

Robert Stradling také podotýká, že *„za posledních 25 let se na většině evropských středních škol výrazně změnil rozsah pozornosti, která je v rámci školního kurikula věnována dějinám 20. století obecně a zejména pak dějinám evropským.“*⁹

⁶ STRADLING.R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. s. 19

⁷ HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8., s. 8

⁸ Tamtéž

⁹ STRADLING.R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. s. 19

Zatímco v období 50. let 20. století výuka dějepisu končila rokem 1914 či 1918, v letech 70. se do většiny učebních kurikul v západní Evropě začala zařazovat témata jako např. 1. světová válka, události a změny v meziválečných letech, 2. světová válka, poválečná rekonstrukce či nástup období studené války.

Stradling dokonce podotýká, že: „*v dnešní době je v řadě zemí prakticky polovina kurikul dějepisu pro žáky na úrovni středních škol zaměřena na 19. a 20. století.*“¹⁰

Že je výuce nejnovějších a soudobých dějin už od 60. let minulého století věnována zvýšená pozornost ve všech státech s vyspělými edukačními systémy, podotýkají i Hudecová a Labischová. Ty navíc upozorňují, že ačkoli u nás tento fakt nebývá, na rozdíl od zahraničí, příliš zdůrazňován, je dějepis politickým předmětem.¹¹

Právě moderní dějiny a jejich výuka na školách má mnohá specifika. Podle Hudecové a Labischové jsou rysy moderních a soudobých dějin natolik specifické, že „*je zcela nemožné uplatňovat zde tradiční (reproduktivní) přístup, jehož podstatou je prezentace dějepisného učiva jako systému ucelených a zhodnocených faktů předložených k zapamatování a následné reprodukci.*“¹²

Aby bylo možno pro výuku moderních dějin uplatňovat reproduktivní přístup, museli by učitelé mít takováto fakta k dispozici, dále by tato fakta musela být zařazena do uceleného systému, musela by být dostatečně zhodnocena a pokud by se je učitel rozhodl žákům pouze předložit k zapamatování a následné reprodukci, musel by být s tímto jejich zhodnocením ztotožněn, nebo by svůj názor musel v opačném případě obhájit.

Období moderních dějin je typické zejména svou neukončeností a neuzavřeností, tento rys je tedy třeba reflektovat i při školní výuce. Podle Hudecové a Labischové je třeba „*učit žáky rozlišovat skutečnost od možných alternativních cest vývoje či řešení problémů, sledovat příčiny a skutečnosti, klady a zápory řešení, možnosti předvídat a hodnotit danou skutečnost.*“¹³

Autorky proto při výuce moderních dějin doporučují kombinování tzv. chronologického přístupu s přístupem synchronním, který přerušuje a doplňuje chronologické líčení dějin (většinou politických) vstupy z dějin kulturních, sociálních či dějin každodennosti,

¹⁰ Tamtéž, s. 8

¹¹ HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8.

¹² Tamtéž, s. 12

¹³ Tamtéž, s. 23

kteřé se vyznačují rozdílnou dynamikou. Mimoto doporučují uplatňování tzv. multiperspektivního pohledu (sledování jedné události z perspektiv několika různých společenských skupin či států), který pomáhá při odstraňování jednostrannosti.¹⁴

Podle výsledků sociologického šetření pro Ústav pro studium totalitních režimů učitelé základních škol věnují v rámci výuky dějepisu na 2. stupni výuce moderních dějin průměrně 28 vyučovacíh hodin.¹⁵

Co se týče uplatňování multiperspektivního pohledu při jejich výuce, 64% z celkového času určeného pro výuku moderních dějin je věnováno tématům spjatým s českými dějinami, zbylých 36% učitelé věnují historii cizích zemí, k aktuálním tématům při výuce pak přihlíží až 90% učitelů.

Na otázku, jakým způsobem učitelé řadí témata hodin, 48% odpovědělo, že látku strukturuje dle tematických celků, 38% uplatňuje podle autorek Hudecové a Labischové pro samostatné užití nevhodný chronologický přístup výkladu dějin a 8% učitelů vykládá odděleně dějiny jednotlivých zemí (ČR, Evropy, USA...)¹⁶

Nejvíce času přitom věnují následujícím tématům:

- Rok 1968 v České republice
- Politické procesy v 50. letech v ČSSR
- Rok 1989 v České republice
- Odsun sudetských Němců po druhé světové válce
- Každodenní život v období normalizace

V menší míře jsou poté vyučovány například dějiny evropské integrace (EHP, EU), rok 1989 v Evropě, či ekonomická transformace ČR po roce 1989. Dějinám po roce 1989 není věnován prakticky žádný čas.¹⁷

Z šetření také vyšlo najevo, že samotní učitelé se domnívají, že moderní dějiny by se měly učit ve výrazně větší míře, než je tomu dnes (tento názor zastává 31% dotázaných), dalších 33% si myslí, že by se měly učit mírně více, než dnes.¹⁸

Mezi důvody, proč to není možné, učitelé uvádějí například nutnost dodržování rámcových vzdělávacích a školních vzdělávacích programů, dále také přístup samotných žáků k výuce,

¹⁴ Tamtéž

¹⁵ Ústav pro studium totalitních režimů. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012.

¹⁶ Tamtéž

¹⁷ Tamtéž

¹⁸ Tamtéž

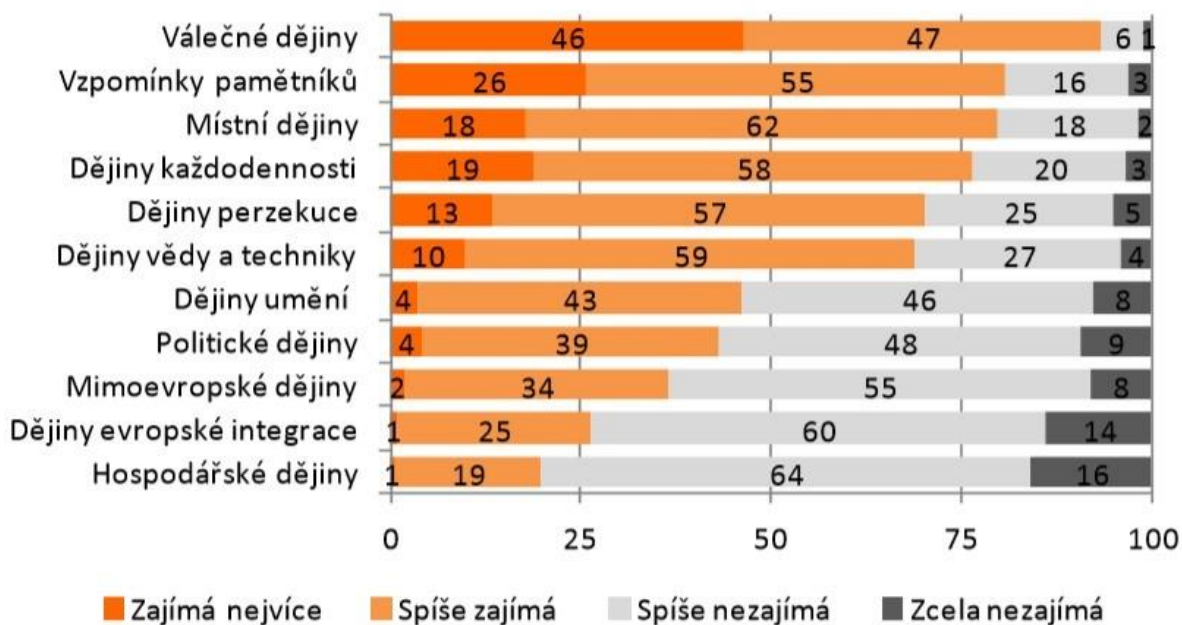
kdy se jako problém jeví nezájem žáků o látku tehdy, kdy už mají jistotu, že jsou přijati na střední školy (jedná se o období posledního pololetí devátého ročníku, kdy mají podle vzdělávacích plánů být probírány právě moderní dějiny), či nespolupráce mezi učiteli samotnými (v rámci mezioborové spolupráce se ukázalo, že dějepisáři nejvíce spoluprací s učiteli občanské výchovy, základů společenských věd, českého jazyka a zeměpisu).

Další překážkou je malá hodinová dotace pro období tak rozsáhlé, jakým je období moderních dějin.¹⁹

Na druhou stranu se ovšem většina dotázaných učitelů domnívá, že moderní dějiny jsou obdobím, které žáky zajímá více, než jiná historická období. Tento názor podle výsledků výzkumu zastává čtvrtina pedagogů. Necelá polovina se domnívá, že zájem žáků o moderní dějiny a jiné historické etapy je podobný a 17 % dotázaných si myslí, že jejich žáci nemají o dějepis zájem vůbec.

Jaké oblasti výuky moderních dějin se podle učitelů těší u žáků největší oblibě, ukazuje graf č. 1.

Graf 1 - Zájem žáků o různé oblasti výuky moderních dějin (údaje v %)²⁰



¹⁹ Ústav pro studium totalitních režimů. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012.

²⁰ Tamtéž, s. 29

Výuka témat, jakým jsou například dějiny každodennosti, nepatřila vždy mezi oblasti, na které se ve škole kladl důraz. Za to, že nyní je těmto tématům věnována pozornost může podle Roberta Stradlinga fakt, že se v posledních letech změnily přístupy k výuce dějepisu, které „kopírovaly trendy v akademických dějinách a v důsledku toho došlo ve většině evropských vzdělávacích systémů k rozšíření obsahu tak, aby zahrnoval společenské, ekonomické, kulturní a dokonce intelektuální dějiny, stejně jako dějiny politické a diplomatické.“²¹

Další změnou, která je reflektována i při dějepisné výuce je nové zaměření na historii dříve opomíjených skupin, jakými jsou ženy, národnostní menšiny, rodiny či migranti. Učitelé se také v současnosti musí zabývat tématy, jakými jsou například kulturní hnutí či změny ve vědě a technice.

Některá z těchto témat není snadné zařadit do učebního plánu, který je sestavován konvenčním způsobem (chronologicky).²² Tuto skutečnost můžeme vnímat jako jeden z důvodů, který učitele odrazuje od výuky moderních dějin.

Krom toho, tyto okruhy byly v dějepisném vzdělání samotných učitelů opomíjeny a učitelé jsou tedy nuceni k jejich samostatné interpretaci a k vyjádření vlastního názoru a postoje k dějinným událostem.

Další výzvou, kterou podle Roberta Stradlinga může pro učitele představovat výuka moderních dějin, je „role, kterou historie jako disciplína hraje ve zpochybňování mýtů a kritického zkoumání populárních interpretací, domněnek a postojů, které mohou mít podporu různých částí společnosti.“²³ Stradling tedy hovoří o citlivosti a kontroverznosti mnohých témat, která ač vyučována objektivně, či z některého úhlu pohledu, mohou vyvolat kritiku určitých skupin společnosti, včetně rodičů žáků.

Změny školní výuky dějepisu přinesla také skutečnost, že „škola není v současnosti – zejména pro mladou generaci – zdaleka jediným, natož pak výsadním prostředím kultivace historického vědomí, jako tomu bylo.“²⁴

²¹ STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. s. 8

²² Tamtéž

²³ Viz. STRADLING, Robert a kol.: *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, Londýn, 1984, a C. Gallagher: *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Do. CC-ED/Hist (96), Rada Evropy, Štrasburk, 1996., s. 10

²⁴ BENEŠ Zdeněk, Blažena GRACOVÁ. *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. S. 289–326 IN STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.\\, s. 296

Podle Beneše a Gracové lze sledovat, že se školní výuka od druhé poloviny minulého století dostává „na vedlejší kolej“. Mezi významné zdroje informací dnes patří například televize, internet, historické dokumentární či celovečerní filmy.

I samotní učitelé v důsledku toho začali měnit své metody výuky - zabývají se například více orální historií či filmy a filmovými týdeníky a „*didaktika dějepisu vykračuje mimo dějepisnou učebnu i samu školní budovu a vstupuje do veřejných prostorů třeba jako mediální výchova či muzeální pedagogika*“.²⁵

Z již zmiňovaného výzkumu také vyplynulo, že v dějepisaři v České republice by kromě třech nejčastěji používaných výukových materiálů (pracovní listy, dokumentární a rozhlasové pořady a odborné knihy), rádi používali i materiály jiné (vzpomínky pamětníků, archivní materiály, interaktivní internetové prezentace, materiály na DVD a dobové materiály). Jako překážku v jejich užívání poté vidí zejména nedostatek času na vyložení látky a také velkou časovou náročnost, kterou by vyžadovala příprava takovéto hodiny z jejich strany.²⁶

Jak připomíná Robert Stradling, zásadní skutečností, kterou je třeba mít na paměti, když hovoříme o výuce historie (a zejména moderní je historie), je to, že „*její informační systém a interpretační pole získávaných znalostí je otevřeným systémem, který nelze uzavřít do striktně vymezených hranic, jako tomu je např. u přírodovědných předmětů*“.²⁷ Didaktika dějepisu navíc nemá povahu vědecké disciplíny a to zejména proto, že „*neodhaluje nové historické skutečnosti, ale historickými vědami poznané skutečnosti pouze za pomoci relevantních pedagogických a psychologických nástrojů zprostředkovává (transferuje)*“.²⁸ Svoji povahou tedy má blíže k popularizaci než k vědě.

Učitelé dějepisu by tedy při výuce moderních dějin měli mít na paměti slova anglického politologa I. Berlina: „*Historická fakta lze sestavit do jakéhokoliv obrazu a ten bude vždy pravdivý!*“²⁹

²⁵ Tamtéž, s. 296

²⁶ Ústav pro studium totalitních režimů. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012.

²⁷ STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. s. 8

²⁸ BENEŠ Zdeněk, Blažena GRACOVÁ. *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. S. 289–326 IN STUČLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 300

²⁹ Tamtéž, s. 290

1.1. Historie výuky historie v Českých zemích

„V českém prostředí se dějepis tradičně provozoval jako jednosměrné předávání znalostí. Žáci poslušně naslouchali výkladu učitele, zapisovali si předávané znalosti do sešitu a odpovídali na otázky, jimiž učitel prověřoval, zda si látku osvojili. Žáci se učili znalosti nazpaměť též s pomocí učebnice, aby je reprodukovali v písemce či při zkoušení v hodině. Dějepis měl především znalostní charakter, představoval chronologicky a geograficky uspořádaný soubor dat.“³⁰

Se slovy autorů publikace *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu* Kamila Činátla a Jaroslava Pinkase souhlasí i Zdeněk Beneš, který upozorňuje na fakt, že historie až do zrodu moderní historické vědy plnila zejména úlohu jakéhosi exempla (příkladu) hodného buď následování, nebo vyvarování se.³¹

Co se týče české didaktiky dějepisu, ta se jako svébytný obor zrodila ve druhé polovině 19. století. Za první českou didaktiku je považována kniha Jana Lapaře *O methodách dějepisného učení na školách obecných*. Diskuse o postavení dějepisu ve škole se rozvinula na počátku 20. století, kdy přišla nová generace učitelů, která se významně podílela na reformních proudech v československém školství ve 20. a 30. letech. To přineslo mnoho změn.³²

Jak připomínají Beneš a Gracová, nově pojatá výuka dějepisu *„se podle reformátorů měla opírat o žákům adekvátně objasněné pojmy, neměla být pouze faktografická, ale prostřednictvím konkrétních příkladů a názorného vyučování (ilustrace, nákresy, schémata), ale i např. projektového vyučování měla vést k zobecňování a k abstraktnímu myšlení.“³³*

Jedním z těchto reformátorů byl například i Eduard Štorch, který byl také jedním z průkopníků výuky dějepisu za pomoci vzpomínek pamětníků, které zval do škol.

Jeho snahy, a snahy mnohých dalších, byly částečně zmařeny poté, co se moci ve státě ujala KSČ a ideový kontext, v němž se školní vyučování (a nejen dějepisu) mělo odehrávat,

³⁰ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9., str. 44

³¹ Beneš, Z. (2011). Co je a co není oborová didaktika. Teze a podněty k diskusi. Dostupné z http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf

³² Tamtéž

³³ BENEŠ Zdeněk, Blažena GRACOVÁ. *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. S. 289–326 IN STUČLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0., s. 292

se výrazně proměnil. Marxisticko-leninsky pochopený dějepis byl totiž podle výnosu ministerstva školství z dubna 1954 chápán jako: „*důležitý činitel při výchově žactva k socialistickému vlastenectví a k národní hrdosti, jakož i k lásce a věrnosti SSSR*“.³⁴

Nejprve se vliv marxismu-leninismu vyznačoval pouhým přejímáním „sovětských podnětů“, což se projevilo překlady sovětských dějepisných učebnic a sovětských metodik, významnými se staly také teze o zákonitém vývoji lidské společnosti a zejména Stalinova teorie střídání dějinných řádů. Později panovala snaha o ovládnutí výuky dějepisu (a potažmo i dějin samých) politickou sférou.

V duchu marxismu-leninismu byly dějiny interpretovány až do roku 1989.³⁵ Podle Štefka, Chauera a Šimůnkové se takovýto dějepis se měl stát: „*mocnou zbraní dělnické třídy a celého tábora míru*“ ve věci vedení žáků k „*nenávisti a nekompromisnímu odporu proti všem vykořisťovatelům a podněcovatelům války*“³⁶

Co se týče například již zmiňované otázky užití svědectví pamětníků ve výuce, ta byla v tomto období využívána stále, avšak také pro ideologické účely. Navíc směli promlouvat jen někteří pamětníci (zejména okruh účastníků protifašistického odboje), kteří byli zároveň členy komunistické strany.³⁷ Po roce 1968 do škol začali přicházet bývalí odbojáři, partyzáni, účastníci stávek i únorového převratu a to nejen proto, aby zavzpomínali, ale také proto, „*aby svým vyprávěním podpořili konsolidaci, respektive normalizaci otřeseného režimu.*“³⁸ Podle Havlůjové a Najberta při takovýchto besedách byli žáci pouze pasivními příjemci příběhů a učitel byl tím, kdo udržoval kázeň a byl „*garantem ideologické pravdy*“.³⁹

Po roce 1989 prošla školní výuka dějepisu a zejména didaktika dějepisu rozporupným vývojem. Jak píše Slater: „*na jedné straně byla interpretována jako ideologický nástroj předchozího režimu, což vedlo k jejímu faktickému institucionálnímu a následně*

³⁴ *Učební osnovy pro 6. až 11. ročník všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis.* Výnos ministerstva školství ze dne 25. dubna 1954, s. 5, citováno IN HAVLŮJOVÁ, Hana a JAROSLAV NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise.* Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 52

³⁵ STUHLÍKOVÁ, Iva, TOMÁŠ JANÍK, ZDENĚK BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0., s. 294

³⁶ ŠTEFEK, Karel – CHAUER, Miroslav – ŠIMŮNKOVÁ, Svatava: *Kapitoly z didaktiky dějepisu: Učební texty vysokých škol,* Hradec Králové 1985, s. 85 a 86

³⁷ HAVLŮJOVÁ, Hana a JAROSLAV NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise.* Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

³⁸ Tamtéž, s. 52

³⁹ Tamtéž

i konceptuálnímu vyřazení z rodiny vědních disciplín, na druhé straně se ale změnou politické situace dostávala do stále prohlubujícího se vztahu k mezinárodnímu prostředí.“⁴⁰

Významným mezníkem v celkové koncepci didaktiky dějepisu bylo vymezení předmětu školního dějepisu K. E. Jeismannem, podle kterého tímto předmětem není sama minulost, nýbrž historické vědomí, a úkolem školního dějepisu je rozvíjení a celková kultivace žáků.⁴¹

Tento koncept byl všeobecně přijat a dodnes tvoří obecný základ didakticko historického uvažování. Jak upozorňují Beneš a Gracová „*předmětem historické edukace již není seznamování s minulostí samou, ale její funkčnost v naší přítomnosti („živá minulost“), včetně jejích možných funkcí v budoucnu.*“⁴²

⁴⁰ Slater, J. (1995). Teaching History in the New Europe. London: Cassell IN STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.\\, s. 295

⁴¹ BENEŠ Zdeněk, Blažena GRACOVÁ. *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. S. 289–326 IN STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.\\

⁴² Tamtéž, s. 295

2. Inovativní přístupy ve výuce moderních dějin na základních školách

V současné době je ve výuce používáno velké množství metod, které se, alespoň podle Pavly Zieleniecové „od sebe odlišují mimo jiné mírou, v jaké tento proces řídí učitel a v jaké se na něm aktivně podílejí žáci.“⁴³

Podle jejího názoru je možno představit si výukové metody jako pomyslnou škálu, či spektrum, kde na jednom jeho okraji nalezneme tzv. monologické metody, při nichž učitel vykládá učivo žákům v hotové podobě, a ti si je pasivně osvojují (např. přednáška), a na opačném okraji se nacházejí metody, při nichž žák samostatně objevuje poznatky, jimž se má naučit a je tím, kdo řídí proces jejich objevování (vědecko-výzkumná metoda).

Zieleniecová upozorňuje, že většina metod používaných ve škole se nachází někde mezi těmito dvěma extrémy.⁴⁴

Obdobnou osu výukových metod uvádí v publikaci *Moderní vyučování* i Geoffrey Petty. Na jednom konci této osy se v jeho pojetí nacházejí metody řízené učitelem a na opačném metody řízené žáky.

Umístění vyučovacích metod na ose zobrazuje obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Přehled vyučovacích metod podle druhu řízení: ⁴⁵



⁴³ ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012, s. 2

⁴⁴ Tamtéž

⁴⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X., s. 235

Pedagogický slovník definuje pojem výuková metoda takto: „postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“⁴⁶

Podle autorů knihy *Výukové metody* Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, je výuková metoda „cestou žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů.“⁴⁷ Výukové metody jsou podle nich vázány na celkovou koncepci výuky a plně efektivní a funkční mohou být jen v jejím celkovém rámci. Autoři připomínají, že výukové metody nejsou rozhodujícím činitelem výuky a nemohou nahradit chybějící obsah výuky nebo kompenzovat její nezřetelný cíl.

Právě cíl výuky je tím, co musí být stanoveno prve a podle zaměření cíle poté učitel volí vhodnou výukovou metodu, za pomoci které tohoto cíle dosáhne. Z tohoto důvodu se výukové metody dají, zejména oproti obsahu a organizačním formám výuky, snadno měnit a přizpůsobovat novým cílům a okolnostem ve výuce. Představují tedy jakýsi dynamický prvek výuky.⁴⁸

Maňák a Švec rozdělují výukové metody na metody klasické, aktivizující a komplexní. Přehled výukových metod podle těchto autorů je uveden v tabulce 1 na následující straně.

Je třeba upozornit, že tzv. tradiční metody nejsou považovány za něco zastaralého a překonaného, ale za jakýsi ‚fond osvědčených postupů‘, do kterého se začleňují inovace a metody, které vznikly s novým pohledem na pozici žáka v edukačním procesu.

Převrat v pedagogickém myšlení, který vedl ke vzniku nových vyučovacích metod, započal proto, že tradičním metodám byla vytýkána monostruktura výuky, direktivnost řízení a potlačování aktivity a samostatnosti žáků. Nově vzniklé metody se snažily tyto stereotypy výuky překonat.

U metod, které Maňák a Švec nazývají aktivizujícími, je vyzdvihován zejména jejich přínos k rozvoji osobnosti žáků. Oceňováno je to, že počítají se zájmem žáků, dávají jim příležitost z části ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívají možnosti individuálního učení, mají vliv na příznivé školní klima, respektují úroveň kognitivního rozvoje jednotlivých žáků a vycházejí vstříc jejím individuálním učebním stylům.⁴⁹

⁴⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8., s. 287

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 7

⁴⁸ Tamtéž, s. 9

⁴⁹ Tamtéž, s. 106

Aktivizující metody ovšem také mají svá omezení, podle výsledků výzkumů prováděných v USA, které uvádí Průcha, se v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků dokonce výuka pomocí tradičních metod jeví jako lepší než výuka netradiční. Z výzkumu ovšem také vyplynulo, že netradiční metody více rozvíjejí kreativitu žáků, jejich zvědavost, nezávislost a pozitivní vztah ke škole a učení.⁵⁰

Tabulka 1: Přehled výukových metod⁵¹

<p>1. Klasické výukové metody</p> <p>1.1. Metody slovní</p> <p>1.1.1. Vyprávění</p> <p>1.1.2. Vysvětlování</p> <p>1.1.3. Přednáška</p> <p>1.1.4. Práce s textem</p> <p>1.1.5. Rozhovor</p> <p>1.2. Metody názorně-demonstrační</p> <p>1.2.1. Předvádění a pozorování</p> <p>1.2.2. Práce s obrazem</p> <p>1.2.3. Instruktaž</p> <p>1.3. Metody dovednostně-praktické</p> <p>1.3.1. Napodobování</p> <p>1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování</p> <p>1.3.3. Vytváření dovedností</p> <p>1.3.4. Produkční metody</p>
<p>2. Aktivizující metody</p> <p>2.1. Metody diskusí</p> <p>2.2. Metody heuristické, řešení problémů</p> <p>2.3. Metody situační</p> <p>2.4. Metody inscenační</p> <p>2.5. Didaktické hry</p>
<p>3. Komplexní výukové metody</p> <p>3.1. Frontální výuka</p> <p>3.2. Skupinová a kooperativní výuka</p> <p>3.3. Partnerská výuka</p> <p>3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</p> <p>3.5. Kritické myšlení</p> <p>3.6. Brainstorming</p> <p>3.7. Projektová výuka</p> <p>3.8. Výuka dramatem</p> <p>3.9. Otevřené učení</p> <p>3.10. Učení v životních situacích</p> <p>3.11. Televizní výuka</p> <p>3.12. Výuka podporovaná počítačem</p> <p>3.13. Sugestopedie a superlearning</p> <p>3.14. Hypnopedie</p>

⁵⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s. 103-104

⁵¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 49

Výukovými metodami v pedagogice se zabývá i Lucie Zormanová, která je primárně dělí na metody tradičního vyučování a na metody inovativní. V jejím pojetí jsou pod pojmem ‚inovativní metody‘ zahrnuty jak metody aktivizující, tak metody komplexní. V textu ovšem Zormanová pojmy ‚inovativní‘ a ‚aktivizující‘ používá coby synonyma. Diferenciovat mezi pojmy ‚inovativní‘ a ‚aktivizující‘ totiž není úplně lehké. Že se termíny ze značné části překrývají a jsou využívány coby synonyma, potvrzují také Maňák se Švecem.

Autoři vysvětlují, že inovativní znamená: „*zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu*“⁵² a aktivizující (metody) jsou vymezovány jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“⁵³ Podobně jako Maňák a Švec, i Zormanová shrnuje výhody a nevýhody metod, jež nazývá inovativními. Mezi hlavní výhody řadí jejich vysokou účinnost pro rozvoj formativní stránky osobnosti žáků, jejich tvořivosti, aktivity, komunikace a týmové práce. Mezi nevýhody pak jejich náročnost na přípravu a realizaci ve výuce. Za překážky při realizaci těchto metod při výuce v současné škole považuje také neukázněnost žáků, nedostatek jejich motivace, nedostatečnou intelektovou úroveň žáků a přetíženost učitelů, kteří už nemají kapacitu tuto výuku realizovat a provozovat.⁵⁴

Srovnání klasické a inovativní výuky podle Zormanové ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2: Srovnání klasické a inovativní výuky⁵⁵

Faktory	Klasická výuka	Inovativní výuka
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Vhodnost nasazení v úvodních hodinách	Ano	Někdy ano
Rozvoj myšlení, tvořivosti, představivosti, fantazie apod.	Ne	Ano
Zvýšení zájmu o učivo	Ne	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano
Změna vztahů ve třídě	Ne	Ano

⁵² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 105

⁵³ JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří PRŮCHA a Jiří KOUDELA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4. IN MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 105

⁵⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

⁵⁵ Viz ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s. 38-39

Faktory	Klasická výuka	Inovativní výuka
Dává žákům prostor k vyjádření vlastních názorů	Ne	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne
Rozvoj komunikačních dovedností	Ne	Ano
Rozvoj kooperace	Ne	Ano
Vhodnost nasazení při prezentaci náročné učební látky	Ano	Ne
Vhodnost nasazení při nutnosti zprostředkovat žákům větší množství informací	Ano	Ne
Vhodnost nasazení při upevňování a procvičování učiva	Ano	Někdy ano
Vhodnost nasazení v diagnostické fázi výuky	Ano	Někdy ano

Metodami, které jsou v českých školách při výuce dějepisu používány nejvíce, jsou metody, které Zormanová nazývá metodami slovními. Ty dělí na metody monologické a dialektické.

Z monologických metod se jedná především o výklad, který je užíván k tomu, aby žáci získali nové informace a vědomosti, aby si osvojili pojmy a vztahy mezi nimi.

K tomu, aby byl výklad efektivní, je důležité, aby učitel dodržoval určité zásady. Měl by postupovat od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, navazovat na to, co žáci již znají, klást jim otázky a díky nim si zajistit zpětnou vazbu, uvádět konkrétní příklady, zobecňovat, používat analogii a jednotlivé poznatky propojovat.

Kromě výkladu je při výuce dějin hojně užívána přednáška, která je ovšem metodou náročnou jak pro žáky, tak pro učitele, a proto se používá na středních a zejména vysokých školách.

Na základních školách je využíváno vyprávění, které je po stránce obsahové „založeno na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislé dějové pásmo, v němž jsou barvitě vylíčeny obrazy postav, krajín...“⁵⁶. U vyprávění je zejména důležité, aby u žáků vzbuzovalo představy, bylo živé a působilo na jejich city.

Co se týče metod dialektických, využívány je rozhovor, který je nejstarší didaktickou metodou vůbec (užívanou již Sokratem) a dialog, který představuje metodu rozvinutější, než je metoda rozhovoru, a to proto, že při něm nedochází pouze k rozhovoru mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem.⁵⁷

⁵⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s. 41

⁵⁷ Tamtéž

Další vhodnou metodou, kterou učitelé do výuky zařazují (nebo mohou zařazovat) je například diskuse (používána zejména ve spojení s přednáškou, výkladem). Diskuse může být zahrnuta před přednáškou, kdy plní funkci motivační, během přednášky, kdy plní funkci vzbuzení a udržení pozornosti žáků, nebo na jejím konci, kdy má funkci shrnutí, upevnění a procvičení probrané látky.

Vhodné jsou také didaktické hry (doplňovačky, křížovky, piškvorky či obrázkové hry), které usnadňují zapamatování faktů, dat, a dále probouzí u žáků zájem a zvyšují jejich motivaci a angažovanost na prováděných činnostech, či například výuka dramatem.

Učitelé také při výuce uplatňují práci s textem (práce s učebnicí, učebními texty, pracovními listy, příručkami, encyklopediemi, odbornou a krásnou literaturou).

Neméně vhodnými metodami pro výuku dějepisu jsou metody heuristické (metody řešení problémů) a metody projektové výuky. Ty budou samostatně rozebrány v následujících kapitolách, a to proto, že se jedná o metody, které jsou využívány v rámci projektu *Příběhy našich sousedů*, kterým se zabývá tato bakalářská práce.

2.1. Heuristické metody výuky

Heuristické metody výuky jsou metodami, které předpokládají větší aktivní účast žáka při výuce. Podle Čapka jimi můžeme nazývat všechny metody, „*kteřé vedou žáky k samostatnému objevování*“.⁵⁸ Maňák a Švec specifikují využití těchto metod, když píší, že „*heuristické výukové metody modifikují přirozený lidský proces poznávání v simulované postupy objevování za limitujících podmínek vzdělávacích zařízení a facilitujících zásahů pedagoga*“.⁵⁹

Také se domnívají, že jejich hlavním posláním je podněcování samostatného a tvořivého myšlení u žáků a s tím související rozvoj schopností (jako např. vyhledávání, shromažďování či třídění dat, údajů a informací, tvorba hypotéz nebo schopnost kladení otázek), které musí zvládnout, aby dokázali touto metodou pracovat.⁶⁰

⁵⁸ ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. \, s. 212

⁵⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 114

⁶⁰ Tamtéž

Jak připomíná Geoffrey Petty, pokud chce učitel vést výuku heuristicky, musí znát schopnosti svých žáků. Protože když jejich činnost řídí příliš, mohou mít pocit, že nemají příležitost dospět k výsledkům samostatně, a pokud ji řídí málo, mohou tápat.⁶¹

Při využití heuristických metod, jak podotýká Zieleniecová, žáci procházejí procesem objevování poznatku, a to zčásti za vedení učitele a zčásti samostatně. Ve zjednodušené podobě tento proces odráží poznávací cyklus tak, jak probíhá ve vědě, a to od identifikace problému a formulace hypotéz, přes projekt výzkumu a zpracování jeho výsledků až ke stanovení závěrů.⁶²

Využíváno je různých technik, jako například kladení problémových otázek, seznamování žáků s různými zajímavými případy či exponování rozporů a problémů, které mají u žáků podporovat samostatné objevování a pátrání.⁶³

Lucie Zormanová podotýká, že podstatou heuristických metod výuky je, že „jsou žáci postaveni před určitou problémovou situací, problémový úkol, jež mají vyřešit.“⁶⁴ Za nejpropracovanější z heuristických strategií považují jak Zormanová, tak Maňák se Švecem metodu řešení problémů (problémovou výuku) vytvořenou otcem pragmatické pedagogiky J. Deweyem. Ta zdůrazňuje spojení aktivní badatelské (objevitelské) činnosti žáků s osvojováním poznatků, fakt, že práce žáků je organizována s ohledem na stanovené výchovně-vzdělávací cíle a důležitost principu problémovosti.⁶⁵

Podstatou výuky pomocí metody řešení problémů je stanovení problémové situace, kterou zadáním problémových úkolů a otázek navodí učitel a která je definována jako: „*situace, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na obtíž, na něco neznámého, co nemůže vyřešit jen s použitím dosavadních poznatků, ale je zapotřebí jeho vlastní intenzivní myšlenkové činnosti a objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu.*“⁶⁶

Tato metoda de facto představuje ‚myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem‘ při níž se žáci učí jak ze svých úspěchů, tak také ze svých chyb.⁶⁷

⁶¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X., s. 228

⁶² *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplňkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK Pavla Zieleniecová, listopad 2012

⁶³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

⁶⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-4100-0.

⁶⁵ Tamtéž

⁶⁶ Tamtéž, s. 77

⁶⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Problémový úkol (problémová úloha) by měla splňovat jisté zásady, které Zormanová uvádí jako souhrn zásad vytvořených několika autory, kteří se zabývají tímto tématem. Jednou z těchto zásad je například zásada stanovení problémové úlohy v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků, dále zásada přiměřenosti věku, vědomostem a dovednostem žáků, či zásada přítomnosti problémového obsahu, jež má povahu nového poznatku. Dále by problémová úloha měla vzbudit zájem a chuť žáků poznávat.⁶⁸

Podle Maňáka a Švece, za podmínky, že je žákům řádně vysvětlena a jsou vybaveni výchozími vědomostmi a dovednostmi, představuje „*učení cestou samostatného objevování neobyčejně významný způsob poznávání a osvojování poznatků*“.⁶⁹ S tímto stanoviskem souhlasí také Zormanová, která podotýká, že učení touto cestou plně odpovídá potřebám dnešní společnosti zdůrazňující nutnost rozvoje tvořivosti u žáků a rozvoje jejich samostatného a tvořivého myšlení a aktivit.⁷⁰

K rozvoji těchto schopností dochází díky tomu, že poznatky, jimž se mají žáci naučit, vznikají společnou prací učitele a žáků a žáci se aktivně spolupodílí na jejich objevování. Samotný proces objevování je rozdělen do větších či menších kroků, přičemž délku a obtížnost těchto kroků volí učitel.

Zieleniecová navíc rozlišuje tzv. malou a velkou heuristickou metodu. "Malá" je metodou otázek a odpovědí, kdy výuka probíhá jako dialog mezi učitelem a žákem, a "velká" heuristická metoda je taková, kdy žák při objevování poznatků samostatně zpracovává větší celky a učitel není tím, kdo výlučně klade otázky. Ty klade i žák, který také samostatně shromažďuje a třídí získaná data, provádí experimenty, hledá důkazy, či provádí srovnání, analýzu či syntézu.⁷¹

Jako každá metoda, má i metoda heuristická svá pravidla a podmínky použití. Nejdůležitější podmínkou, nutnou k tomu, aby byla výuka pomocí heuristické metody účinná, je podmínka, že výuka s využitím této metody musí být dobře připravena a dobře provedena. Aby mohla být provedena správně, je třeba splnit určité předpoklady týkající se v největší míře učitelů, ale i žáků a učiva samotného.

⁶⁸ Více viz ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012., ISBN 978-80-247-4100-0., s. 78

⁶⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 114

⁷⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012., ISBN 978-80-247-4100-0.

⁷¹ ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012

Učitelé musí disponovat odbornými znalostmi, pedagogickými dovednostmi a musí porozumět psychice svých žáků. Významné jsou také jejich postoje, osobnostní vlastnosti, řídicí a organizační schopnosti, pohotovost a schopnost improvizace, či tvořivost. Učitel také musí být schopen sledovat práci žáků a octnou-li se žáci ve slepé uličce a nejsou-li schopni objevit a napravit svoji chybu, dodatečnými otázkami či instrukcemi je vrátit ke správnému postupu. Naopak by ale učitel neměl žáky „postrkovat“ těmito dodatečnými otázkami tehdy, když jsou práci schopni zvládnout samostatně a vždy by jim měl na práci ponechat dostatek času.⁷²

Žáci, zejména ti, kteří jsou zvyklí na tradiční metody výuky, si na metodu objevování musí postupně zvykat a postupovat od malých kroků postupně k větším.

Požadavky na téma se týkají zejména jeho vhodnosti - a to ačkoli většinu učebních témat je možné realizovat ve výuce heuristicky. Témata, která jsou méně vhodná, jsou například ta, která jsou abstraktní a není možné opřít se o názornost, dále taková, kde se žáci nemohou dobrat řešení výzkumem či objevováním, a rovněž ta, v nichž chceme zdůraznit logickou strukturu (která spíše vynikne v přehledném výkladu).⁷³

2.1.1. Výhody a nevýhody heuristické metody

Podle Maňáka a Švece heuristické procesy a metody žáky sice silně motivují a pomáhají jim osvojit si různé vědomosti a dovednosti, avšak nemohou zcela nahradit a zastoupit všechny ostatní metody, a to zejména kvůli jejich časové náročnosti.⁷⁴

Na tomto stanovisku se shodují i další autoři, kteří poukazují na řadu výhod a nevýhod této metody. Například Zieleniecová považuje za jednu z největších předností této metody to, že „pokud je dobře vedena, účinně zapojuje naprostou většinu žáků, aniž by museli mít nějaké zvláštní předpoklady.“⁷⁵ Dále podle ní metoda také žáky motivuje k hlubšímu porozumění a snadnějšímu zapamatování učiva. S tímto stanoviskem souhlasí i Geoffrey Petty, který v knize *Moderní vyučování* píše, že metoda „motivuje všechny žáky, vyjma těch zcela apatických.“⁷⁶

⁷² Tamtéž

⁷³ Tamtéž

⁷⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

⁷⁵ ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplňkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012, s. 2

⁷⁶ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X., s. 228

Díky výuce heuristickými metodami žáci také vnímají učení jako činnost, kterou konají oni sami a mohou tak zažít pocit radosti z toho, že něco zvládnou sami vyřešit. Navíc metoda vede k hlubšímu pochopení učiva a znalosti žáků díky ní osvojené jsou méně roztříštěné.⁷⁷

Další výhodou je to, že učení pomocí této metody propojuje školu s každodenními zkušenostmi dětí, jelikož odhaluje širší souvislosti s dosavadními znalostmi žáka. Díky tomu je tak ve větší míře zabráněno tomu, aby učení sklouzlo do povrchního memorování, což vede k trvalejšímu osvojení učiva.⁷⁸

Podle Zieleniecové heuristické metody výuky skýtají i výhody pro učitele. Za jednu z nich můžeme považovat například fakt, že učitelé mají průběžnou zpětnou vazbu a jsou informováni o postupu žáků a o tom, jak učivu rozumí. Dalším benefitem je také to, že metoda ve vysoké míře zaměstnává učitelovu tvořivost, vede jej k sebevzdělávání a udržuje jeho učitelskou motivaci. Navíc výsledky takto realizované výuky mohou pro učitele být zdrojem uspokojení z jeho pedagogické práce.⁷⁹

Za hlavní nevýhodu heuristických metod je považována jejich časová náročnost, metody jsou považovány za pomalé, rozvláčné a předpokládá se, že za stejnou dobu výuky vedené tradiční metodou se zpracuje větší objem učiva. (Ačkoli, jak tvrdí Zieleniecová, tento argument je odmítán učiteli, kteří heuristické metody hojně využívají. Ti naopak tvrdí, že potřebný objem učiva probrat stihnou a žáci si jej navíc osvojí mnohem kvalitněji.)

Podle Pettyho je důležité zdůraznit fakt, že k tomu, aby výhody heuristických metod převažovaly nad jejich nevýhodami, je nutné vést takovouto výuku správně. A to proto, že *„pokud činnosti špatně promyslíte nebo je špatně řídíte, může se stát, že se žáci nic nenaučí, budou zmateni a frustrováni a jediným výsledkem bude ztráta času a zmaření dobré vůle.“*⁸⁰

Dalším nepopíratelným faktem, a možnou nevýhodou, je, že metoda není vhodná pro výuku všech témat (např. témat abstraktních) a také ji nelze využívat v případě, je-li téma pro žáky úplně nové a ti se při objevování poznatků nemohou opřít o předchozí zkušenosti či znalosti. Za nevýhodu může být považována i vysoká náročnost metody na učitele, kterou nejvíce pociťují učitelé méně zkušení, nebo ti, kteří s tímto typem výuky teprve začínají.⁸¹

⁷⁷ ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012

⁷⁸ Tamtéž

⁷⁹ Tamtéž

⁸⁰ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X., s. 228

⁸¹ ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012

Mezi další nevýhody zahrnuje Zieleniecová poté například to, že otázky, jimiž učitel řídí postup žáků, mohou být sugestivní, což znamená, že odpovědi na položené otázky mohou být obsaženy již v otázkách samotných, nebo to, že učitel může žákům ‚vnucovat‘ myšlenky, které jim jsou cizí nebo dokonce své vlastními myšlenkami. Zdůrazňuje však, že posledně uvedené však nemůže platit za podmínky, je-li heuristická výuka vedena správně.⁸²

Maňák a Švec dodávají, že právě kvůli omezením a náročnosti heuristické metody výuky, bývá tato metoda zastupována metodou řízeného objevování, v níž jsou častější učitelovy intervence, či metodou řízené diskuse, v níž učitel klade většinu otázek a žádoucí závěry plynoucí z takovéto diskuse se připraví předem.⁸³ Na fakt, že metoda nikdy nestačí sama o sobě, a je třeba doplňovat ji metodami jinými (či tuto metodu používat jako onen doplněk), upozorňuje i Geoffrey Petty.⁸⁴

⁸² Tamtéž

⁸³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

⁸⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

3. Projektová výuka

Pojmy, jakými jsou *projekt*, *projektová metoda* či *projektová výuka*, jsou dodnes pojmy živými, a tudíž jsou doprovázeny tradičními potížemi s definicí, a to i přes to, že v literatuře stále znovu nacházíme pokusy o jejich vymezení. V praxi je s nimi ovšem nakládáno velmi volně.⁸⁵ Podle Kratochvílové je projektová výuka jednoduše „*výuka založená na projektové metodě*“.⁸⁶

Podle Maňáka a Švece projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problémů (metodu heuristickou), avšak jde v ní o komplexnější problémové úlohy. Má také širší praktický dosah, na rozdíl od metody řešení problémů překračuje hranice třídy nebo školy, a vydává se do přírody, společenské komunity, výrobního procesu atd.

Liší se také od exkurze nebo vycházky a to tím, že v rámci projektové výuky se účastníci angažovaně začleňují do praxe a za svou aktivitu přebírají část zodpovědnosti.⁸⁷

Maňák a Švec projektovou výuku řadí mezi komplexní výukové metody, naopak Michal Vybíral o ní uvažuje jako o „*cílené a organizované učební činnosti, intelektové i praktické*“.⁸⁸ Souhlasí ovšem s tím, že je koncentrována kolem určitého problému (základní ideje) i s tím, že děti při práci přebírají značnou část odpovědnosti.

Podle Čapka je tato metoda nejvyšším stupněm didaktické dovednosti učitele.⁸⁹

Co se využití projektové výuky týče, podle Zormanové jsou její pomocí „*žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či řešení problémů spjatých s životní realitou*“.⁹⁰ Zormanová také nabízí její charakteristiku. Uvádí, že tím nejpodstatnějším při projektové výuce je cíl v podobě určitého konkrétního výstupu (například výrobku nebo praktického řešení problému). Také poukazuje na to, že projekty často mívají podobu integrovaných témat a že využívají mezipředmětových vztahů.⁹¹ S tímto souhlasí i Maňák

⁸⁵ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

⁸⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006, s. 40

⁸⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 168

⁸⁸ VYBÍRAL, Michal: *Od zkušenosti k poznání. Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7 – 12 let*. Plzeň 1996, s.5., IN HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 101

⁸⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. \\\

⁹⁰ ZORMANOVÁ, Lucie: *Projektová výuka*, <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>, staženo 16. 3. 2019

⁹¹ Tamtéž

a Švec, kteří vyzdvihují fakt, že výuka pomocí projektové metody, respektive projekty samotné „*sdrůžují přirozenou cestou k spolupráci několik vyučovacích předmětů, neboť jejich cílem je řešit situaci ze životní reality.*“⁹²

Výběr projektových metod závisí na dvou klíčových faktorech, kterými jsou zájem žáků a kapacita vyučujících. Školní projekty jsou postaveny právě na kooperaci těchto dvou činitelů, jak také připomíná Jana Kratochvílová. Podle ní mají dominantní roli učební aktivity žáků a roli podporující poradenské činnosti učitele. Učitel a žáci tímto společně směřují k dosažení cílů a naplnění smyslu projektu. Kratochvílová také připomíná, že komplexnost této činnosti „*vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“⁹³

Jana Coufalová uvádí rysy, které má projekt mít. Mezi tyto rysy patří například to, že projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte, stejně tak jako z aktuální a konkrétní situace, která není omezena jen na prostředí školy. Projekt je také interdisciplinární a je především počinem žáka samotného. Důležitým rysem je také to, že práce žáků na projektu přináší konkrétní produkt, který se stává výstupem sloužícím k prezentaci účastníků projektu. Projekt zpravidla bývá uskutečňován ve skupině, ačkoli existují i projekty individuální, a díky projektu je umožněno začlenění školy do života obce či širší veřejnosti.⁹⁴

Tyto rysy korespondují s principy projektové výuky zpracované v publikaci *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, v této práci jsou uvedeny v tabulce 3 na následující straně.

⁹² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 168

⁹³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*, s 37

⁹⁴ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0

Tabulka 3. – Principy projektové výuky⁹⁵

Princip	Charakteristika
Potřeby a zájmy dítěte	Projektová výuka naplňuje dětskou potřebu aktivně získávat nové poznatky, zkušenosti a schopnosti v komunikaci i konfrontaci s okolním světem. Umožňuje dětem rozvíjet vlastní odpovědnost i spoluodpovědnost za podíl na společné práci.
Aktuálnost situace	Projektová výuka reaguje na reálné otázky a problémy, které se dotýkají života žáků i jejich komunity „tady a teď“.
Interdisciplinarita	Cílem projektové výuky je strukturované, zároveň však ucelené prozkoumání určité problematiky, vyřešení komplexního problému. Proto je třeba čerpat, využívat a propojovat znalosti a dovednosti z různých vědních oborů, resp. vyučovacích předmětů.
Sebaregulace při učení	Realizace projektu spočívá především na práci žáků, kteří za řízení a výsledky projektu přijímají svůj díl odpovědnosti. Díky práci na projektu se vzájemně učí a obohacují, poskytují si zpětnou vazbu. Učitel je průvodcem, konzultantem či moderátorem, přijímá však jen předem přesně vymezené role.
Orientace na výsledek i proces	Projekty směřují k jasným, viditelným či hmatatelným výsledkům, jejichž realizace obvykle přesahuje možnosti jednotlivce. Záznam průběhu i prezentace výsledků projektu pak slouží nejen jako dokumentace mimořádného počínu, ale také jako zdroj dalšího poznání, jež se odehrává na základě reflexe individuálních i společných zkušeností. V tomto ohledu je proces učení stejně důležitý jako výsledek.
Skupinová realizace	Kolektivní úsilí je základním předpokladem pro dosažení cíle projektu. Prostřednictvím týmové práce se náročná činnost zjednodušuje a zefektivňuje. Žáci se učí přijímat týmové role a funkce i odpovědnost za jejich zvládnutí, učí se spolupracovat.
Společenská platnost	Projektová výuka umožňuje propojit život školy s životem místní komunity. Žáci tak mohou získávat informace i zkušenosti v reálném prostředí, setkávat se a spolupracovat se zajímavými lidmi, ale také uplatňovat své dosavadní znalosti a dovednosti v praxi.

⁹⁵ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6, s. 105

Podle Dvořákové se dnes projektové vyučování „používá jako didaktický prostředek pro splnění cíle umět zpracovávat informace z různých zdrojů, včetně spolupráce s jinými institucemi, vyhledávání a zhodnocování informací v reálných podmínkách“⁹⁶

Také dodává, že dnes je využíváno zejména coby prostředek kooperativního učení, jejímž cílem je rozvíjení sociálních dovedností žáků a to nejvíce v oblasti efektivní komunikace a kooperace.

Velmi oblíbenými se staly také tzv. „projektové týdny“, které jsou v poslední době oblíbené například v Německu. Projektový týden je podle Maňáka a Švece jakýmsi protipólem výuky frontální a to proto, že probíhá ve skupinách anebo individuálně, a to napříč ročníky a vyučovacími předměty. Díky tomu se mění nejen tradiční pojetí výuky a výukové metody, ale také vztahy mezi učiteli a žáky (a rodiči).⁹⁷

3.1. Pozitiva a negativa projektové výuky

Podle autorů publikace *Paměť a projektové vyučování v dějepise* „přestože projektová výuka oplývá řadou pozitivních momentů, nelze zastírat, že má i negativní aspekty, které je třeba zohledňovat, zvláště pokud nás nemají zaskočit.“⁹⁸

Autoři se ptají „jaké vzdělávací příležitosti projektové vyučování žákům i učitelům otevírá, avšak také za jakou cenu“,⁹⁹ zajímají je jak pozitivní, tak negativní vlivy projektové metody na proces učení, a dopady, které mohou školní projekty mít na okolní prostředí a naopak.

Autoři publikace se na problematiku dívají ze čtyř úhlů pohledu, a to z pohledu žáka, učitele, procesu učení (se) a z pohledu okolního prostředí. U každého zkoumají pozitivní a negativní aspekty projektové výuky a ptají se, jaký má projektová výuka na jednotlivé aktéry vliv.

Pozitivním aspektem projektové výuky s ohledem na žáka je například to, že každý žák se může zapojit podle svých individuálních možností. Projektová výuka také rozvíjí odpovědnost a samostatnost žáků a jejich schopnost spolupráce a kooperace. Zvláště díky

⁹⁶ DVOŘÁKOVÁ, M. Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9

⁹⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

⁹⁸ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., podrobněji viz KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 49 – 55

⁹⁹ Tamtéž, s. 114

vrstevnické diskusi se také rozvíjí schopnost komunikace a argumentace a žáci díky projektové metodě nabývají zkušenosti na základě praktických činností a vlastních zážitků.

Dalšími pozitivy jsou rozvoj tvořivosti a fantazie, či rozvoj sebepoznání a sebehodnocení.

Mezi negativní aspekty je poté řazena zejména časová náročnost metody, která často vyžaduje práci žáků ve volném čase a organizační volnost, která má za následek problémy se sebekázní, organizací práce a dodržováním termínů. Mezi negativa je také řazena změna zaběhnutého vyučovacího systému, kterým je frontální výuka.

S ohledem na učitele můžeme jako pozitivní aspekty hodnotit například příležitost vstupovat do nových rolí, kdy se učitelé stávají odbornými konzultanty, či dokonce „žáky“ svých žáků, nebo rozvoj schopností žákům naslouchat a vytvářet prostor pro jejich samostatnou činnost. Učitelé se také rozšiřuje repertoár vyučovacích strategií a informačních zdrojů, dále se učí novým způsobům hodnocení a sebehodnocení.

Negativním aspektem je, jako v případě žáků, zejména časová náročnost, která vyžaduje, aby učitelé pracovali přesčas. Dále pak například malé praktické zkušenosti s projektovou výukou či nedostatečná podpora učitelů využívajících projektovou metodu ze strany školy či rodičů.

Co se procesu učení (se) týče, podstatným pozitivem projektové výuky je fakt, že žák získává ucelené poznatky z nejrůznějších oborů, a může tedy nahlížet jeden jev z různých úhlů pohledu. Žáci se také učí svou vlastní aktivitou, což podporuje dlouhodobější zapamatování si získaných informací. Teoretické znalosti mohou být díky projektové výuce aplikovány do praxe ve smysluplném kontextu a nejsou rozvíjeny jen znalosti a dovednosti žáků, ale také jejich postoje a hodnoty.

Naopak projektová výuka nerespektuje princip postupnosti a systematičnosti v osvojování poznatků a nedochází k fázi procvičování a opakování, což může být bráno jako její negativum.

Z hlediska okolního prostředí je nesporným kladem propojování života školy s místní komunitou, společensky prospěšné a užitečné žákovské výstupy či zvyšování zájmu rodičů o výuku a jejich větší zapojení do vyučování. V některých případech ovšem může také docházet k nepochopení ze strany místní komunity, rodičů či zřizovatele a terénní aktivity žáků nebo jejich veřejné prezentace mohou okolí „obtěžovat“.¹⁰⁰

¹⁰⁰ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

S těmito stanovisky souhlasí i Maňák a Švec, kteří svá tvrzení opírají mimo jiné o názory H. Gudjonse, který, kromě již uvedených důvodů, vyzdvihuje další podle něj velmi závažný důvod pro využívání projektové výuky (a pro rozšíření využívání projektové výuky).

Svůj názor, že „*nemají-li školu opouštět žáci s hlavou přeplněnou vědomostmi, nýbrž lidé připravení žít v demokratické společnosti a zvládat její rostoucí nároky na samostatnost, kulturnost a zodpovědnost, současná převažující orientace školy na recepci poznatků tuto naléhavou potřebu nemůže zabezpečit.*“¹⁰¹, opírá o základní výchovně-vzdělávací poslání školy.

3.2. Projektová výuka v historické perspektivě

Úplné počátky projektové výuky můžeme hledat již na přelomu 19. a 20. století, kdy se představitelé reformní a pragmatické pedagogiky začali vymezovat vůči převládajícímu modelu pedagogiky herbartovské. Ta byla v té době sice stále převládající, ale čím dál tím méně účinná.¹⁰² Nejvíce kritizováno bylo potlačování přirozené aktivity dětí. Zastánci reformy měli za to, že zvědavost dětí a jejich touha objevovat svět, jsou nejdůležitějšími zdroji učení a poznání. Reformní pedagogika, která v této době vznikla, kladla důraz na samostatnou činnost žáků, z níž se rodily nové zkušenosti. Učení se proměnilo v hledání a řešení problémů a výuce bylo rovněž přizpůsobeno prostředí škol (vznikaly například dílny, laboratoře, knihovny nebo pokusné zahrady).¹⁰³

Koncept projektového vyučování se poté zrodil v Americe z metody ‚learning by doing‘ (učení se činností) Johna Deweyho, jednoho ze zakladatelů pragmatické pedagogiky (v níž převládá názor, že tím nejdůležitějším ve výuce není filosofické myšlení, ale pracovní činnost, která slouží praktickému životu). Deweyho metoda měla vést od nabývání a reflexe zkušenosti až k realizaci smysluplného díla, vzdělání bylo chápáno jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě a důraz byl kladen na samostatnou aktivitu žáků, na jejich interakci s okolním prostředím a na sepětí výchovy s jejich individuálními zájmy.

¹⁰¹ GUDJONS, H. G. Didaktik zum Anfassen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997, s. 346, Citováno IN MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 170

¹⁰² HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

¹⁰³ Tamtéž

Deweyho koncept projektového vyučování do praxe poté zavedl jeho pokračovatel William Heard Kilpatrick.¹⁰⁴ Ten, stejně jako Dewey v projektovém vyučování spatřoval „*prostředek demokratizace a humanizace edukačních činností, neboť učení v projektech se snažilo překonat strnulost a direktivnost výuky.*“¹⁰⁵ Jak totiž připomíná Markéta Dvořáková „*cílem projektového vyučování v americké pragmatické pedagogice byla především výchova aktivního občana demokratické společnosti a výchova charakteru.*“¹⁰⁶

Myšlenky americké pragmatické pedagogiky našly ohlas i v našem prostředí. S domácími názory se setkávaly především při kritice herbartovské školy a také při hledání „*podoby školy pro vznikající mladou demokratickou republiku*“.¹⁰⁷ Podle Dvořákové českým kritikům herbartovské školy nejvíce vadilo to, že škola nedokáže probudit zájem dětí a utápí se v podrobnostech. Dále to, že dbá na pamětní učení více než na usuzování a že v učení převažuje verbalismus. Vyučování podle nich bylo také nedostatečně názorné.¹⁰⁸

Prvním, kdo u nás vystoupil proti herbartovské škole, byl Josef Úlehla, který chtěl, aby děti ve škole pracovaly na základě vlastních potřeb a vlastního zájmu. Úlehla prosazoval samočinnost a samoučení dítěte. Později v Českém prostředí projektové vyučování našlo mnoho stoupců, přičemž česká reformní pedagogika se vracela především k odkazu Jana Amose Komenského.¹⁰⁹

Projektovým způsobem pracoval s žáky například Eduard Štorch a to zejména na své proslulé Dětské farmě, kterou společně se žáky vybudoval na pražském Libeňském ostrově. Stoupenci reformy byli také autoři prvních česky psaných publikací na toto téma – Rudolf Žanta nebo Stanislav Vrána. Významné je také jméno Václava Příhody, předsedy tehdejší reformní komise, který spolu se svými spolupracovníky připravoval a prosazoval vznik tzv. jednotné vnitřní diferencované školy.¹¹⁰

Ačkoli v období první republiky existovaly dokonce snahy, aby projektová výuka pokrývala celý obsah vyučování, to v české škole nikdy nenahradilo systematické vyučování a učební předměty.¹¹¹ Události 20. století totiž dalšímu rozvoji projektové metody příliš nepřály, snahy

¹⁰⁴ Tamtéž

¹⁰⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 168

¹⁰⁶ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9., s. 27

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 27

¹⁰⁸ Tamtéž

¹⁰⁹ Tamtéž

¹¹⁰ JAROŠOVÁ, Jana. *Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice*. Č. Bud., 2009. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Teologická fakulta

¹¹¹ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

reformních pedagogů byly přerušeny nacistickou okupací a reformnímu myšlení nepřála ani léta komunistického režimu.

Jak ve své publikaci *Projektové vyučování v české škole* píše Dvořáková: „*Prostor pro obnovu teoretických úvah přímo o projektovém vyučování se v českém didaktické teorii otevřel až po společenských proměnách v roce 1989.*“¹¹²

Dvořáková také zmiňuje další autory, kteří mají zásluhu na opětovném rozšíření projektového vyučování v naší zemi, a to F. Singuleho, který je autorem publikace *Americká pragmatická pedagogika* z roku 1991 a dále K. Rýdla a R. Váňovou, kteří se věnovali zpracování odkazu reformních snah období první republiky.

¹¹² DVORÁKOVÁ, M. Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9, s. 90

4. Vizuální a audiovizuální prostředky ve výuce (fotografie, video, dokumentární film)

Zapojení vizuálních a zejména pak audiovizuálních prostředků do školní výuky může hodiny v mnohém ozvláštnit.

Podle Čapka film „na základě didaktického zpracování rozvíjí nejenom estetické, ale i další dovednosti žáka.“¹¹³ Krom toho je film, dokumentární film, či video, také, alespoň podle autorů publikace *Dějiny ve filmu, film ve výuce*, považován za „funkční nástroj vzdělávání“.¹¹⁴ Autoři tedy jejich zapojení do výuky nepovažují pouze za ‚pomyslnou třešničku na dortu‘ a nesouhlasí s tím, že například pouštění filmů v hodinách dějepisu by mělo být něčím, co je pouze odměnou, či co je náplní suplované hodiny nebo hodin na konci pololetí, kdy už je prakticky odučeno.

Pádým důvodem pro používání audiovizuálního materiálu při školní výuce dějin je bezpochyby to, že „dnešní mládež se s dějinami seznamuje především prostřednictvím filmu, a kolektivně sdílená historická obraznost je tak v podstatné míře filmová.“¹¹⁵

To, že naše představy o minulosti jsou do značné míry formovány právě tím, jak nám dějiny předkládají filmy a dobové dokumenty, tvrdí i německy píšící autorky Astrid Erll a Stephanie Wodianka, z jejichž díla vycházejí autoři publikace *Dějiny ve filmu, film ve výuce* Činátl a Pinkas.¹¹⁶

Krom toho je zapojení filmů a dokumentů do výuky něčím, co může zvýšit zájem žáků o historii. Předpokládá se totiž, že film „je pro žáky důvěrně známé a atraktivní médium, a tak může nejsnáze vzbudit jejich zájem“.¹¹⁷

Mimo atraktivitu filmů (potažmo dokumentů) pro žáky a faktu, že současná kultura je převážně kulturou filmovou (audiovizuální), užívání těchto médií ve výuce nahrává také to, že film může být dobře využit jako jakýsi „stroj času“, který žáky vtáhne přímo do dění. Navíc ukazuje dějiny prostřednictvím smyslů a vyvolává tak větší emoční odezvu než výklad.

¹¹³ ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. \, s. 84

¹¹⁴ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9., str. 2

¹¹⁵ Tamtéž

¹¹⁶ ERRL, Astrid – WODIANKA, Stephanie: *Film und kulturelle Erinnerung: Plurimediale Konstellationen*. Berlin/ New York 2008. IN ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9

¹¹⁷ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9, str. 6

To posiluje zapamatování a udržitelnost nabitých znalostí. Dále užití filmů ve výuce podporuje představivost a podněcuje k analýze.

Autoři Činátl a Pinkas se domnívají, že učitel „*prostřednictvím filmu utváří poznávací situaci, kterou si spojuje s konkrétními vzdělávacími cíli.*“¹¹⁸ Učitel tedy s filmy pracuje účelově, často je rozkládá na části, srovnává dílčí scény z různých filmů, či vybírá pouze určité části filmu, které žákům promítne. Právě výběr části snímku, respektive rozsah prezentované ukázky, se ukazuje být tím, co je klíčové pro zapojení filmu do výuky. Pro účely výuky se nedoporučuje přehrávání celého filmu, ale pouze jeho části (jedna ukázka v rozsahu maximálně 10 minut) a to kvůli tomu, že je nutné, aby po zhlédnutí filmu zbyl čas na jeho kritickou reflexi.

Právě následná kritická reflexe filmu, či jeho analýza a srovnání s dalšími prameny, je dalším klíčovým faktorem pro úspěšnou práci s filmy ve výuce. Při analýze navíc nejde pouze o to „*co film zobrazuje, ale též jakým způsobem.*“¹¹⁹ Pokud po zhlédnutí filmu proběhne analýza, jsou pro školní výuku dějepisu vhodné téměř jakékoli filmy zabývající historickými událostmi. Vhodné jsou ovšem i filmy takové, které „*ve své době nemusely nutně vzniknout jako historické, ale dnes mohou historii didakticky oživit*“.¹²⁰

Může se zdát, že v rámci školní výuky je lepší využívat dokumentů než hraných filmů, a to proto, že dokumenty jsou založeny na skutečných událostech. Existuje tedy předpoklad o jejich větší objektivitě v porovnání s filmy hranými.

Ačkoli teoretik filmu Bill Nichols v jedné ze svých esejí píše o „*záhadné schopnosti dokumentu zachytit život takový, jaký je*“¹²¹ a ačkoli přídavné jméno ‚dokumentární‘ vyjadřuje ‚že něco je založené na dokumentech‘ a jedná se tedy o jakýsi ‚věrohodný a průkazný materiál‘, ani v případě dokumentů nemůžeme dost dobře mluvit o jejich objektivitě.

V publikaci *Základy dokumentárního filmu* organizace Člověk v tísni je uvedeno, že dokument v audiovizuální tvorbě „*zastřešuje filmové a televizní žánry založené*

¹¹⁸ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9, s. 23

¹¹⁹ Tamtéž, s. 48

¹²⁰ Tamtéž, s. 24

¹²¹ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9, s. 65

*na autentickém zachycení skutečných událostí, využívající přímých svědeckých výpovědí*¹²², ovšem tím jeho objektivita potvrzena není.

Publikace *Základy dokumentárního filmu* vysvětluje, že dokument zobrazuje reálný svět, avšak očima svého tvůrce. Dokument tedy není přesným vyobrazením reality, ale jejím „tvůrčím zpracováním“. Nejedná se tedy o fikci, ale o jistou reprezentaci jednoho úhlu pohledu na skutečnost.

Můžeme tedy říci, že dokument se o objektivitu přinejmenším snaží, a rozhodně je více objektivní, než hrané filmy, avšak stoprocentně objektivní nemůže být nikdy. Zejména proto, že „*dokumentární filmy jsou vytvářeny konkrétními tvůrci, kteří do nich vnášejí své postoje, myšlenky, preference, ale i předsudky.*“¹²³ S tímto stanoviskem souvisí i autoři Činátl a Pinkas, kteří se domnívají, že „*k dokumentu bychom měli přistupovat se stejnou obezřetností a kritickým odstupem, jež užíváme při sledování hraných snímků.*“¹²⁴

Stejně jako film, i dokument (či dokumentární film) se od doby svého vzniku neustále proměňuje, a to zejména kvůli rozvoji filmové techniky. Také se přizpůsobuje moderním druhům médií a odráží nové a měnící se myšlenky a postoje společnosti.¹²⁵ Od rozšíření televizního vysílání tvoří dokumenty pevnou součást programu. Televize také přispěla k rozrůzněni žánrů dokumentárního filmu – specializované kanály dnes vysílají přírodopisné, etnografické, historické a další typy dokumentů.

Novou platformou pro dokumentární filmy, a v poslední době i významným trhem, se stal internet. Nejen ten, ale i digitální technologie a možnost natáčet na tzv. chytré telefony v dnešní době umožňují takřka každému stát se dokumentaristou. Martina Šantová k tomu uvádí, že „*klasická filmová surovina se již po výrobu dokumentárního filmu téměř nepoužívá, dnes je důležitější být ve správný čas na správném místě, popřípadě mít dobrý nápad.*“¹²⁶

Že tomu tak skutečně je dosvědčují například příspěvky na Youtube či na dalších světových veřejných serverech. Zde se otvírá prostor i pro využití ve školním prostředí, kdy učitel nemusí žáky stavět pouze do role pasivních diváků a filmy či dokumenty jim pouštět v rámci

¹²² *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8., s. 8

¹²³ *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8, s. 33

¹²⁴ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9, s. 65

¹²⁵ *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8

¹²⁶ *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8, s. 40

výuky, ale může je postavit do role tvůrců a nechat je, aby natočili vlastní snímek, či sestříhali kompozici zabývající se určitým tématem, například historickým.

Co se týče cílů dokumentárních filmů, podle autorů publikace *Základy dokumentárního filmu* by dokument měl splňovat alespoň jeden z cílů následujících:¹²⁷

- *dokumentovat konkrétní téma za účelem uchování znalostí o něm,*
- *odhalit něco nového o daném tématu,*
- *umožnit divákovi vcítit se do života natáčených lidí,*
- *obhajovat myšlenky, postoje nebo témata prezentované ve filmu,*
- *upozornit na problémy současného světa*

Dokument by tedy měl divákovi nabídnout určitý pohled, sdělit nějakou myšlenku, či odhalovat kontroverzi, a „v ideálním případě by měl diváky přimět k zamyšlení nad daným tématem a vést je k vytvoření vlastního kritického názoru.“¹²⁸ Tyto zásady by měly platit i v případě, že dokument vznikne coby žákovský počín, ať již z popudu učitele, či jako výstup nějakého projektu.

Je také možno rozeznávat různé kategorie dokumentů, ačkoli jejich samotná kategorizace se neobejde bez potíží. Potíže nastávají zejména proto, že jednotlivé kategorie nemají přesně dané hranice a mohou se mezi sebou prolínat. Většina dnešních kritiků i tvůrců dokonce souhlasí, že „*neexistuje nic jako ‚čistá‘ dokumentaristika.*“¹²⁹

Mezi nejvýznamnější kategorie patří například výkladové dokumentární filmy, které oslovují diváky přímo, ukazují realitu bez jakýchkoli příkras a často bývají doprovázeny hlasem vypravěče, který vysvětluje, na co se díváme, nebo observační dokumentární filmy, v nichž je potlačována interpretace filmových tvůrců a naopak aktéři hovoří co nejvíce vlastními slovy. Mezi další druhy dokumentů poté patří například direct cinema, participační dokumentární filmy, reflexivní dokumentární filmy, dokumentární filmy točené z pohledu první osoby, docu-drama a další.¹³⁰ Každá kategorie má svá specifika, to by měli učitelé klást na paměť i svým žákům a to zejména v případě, že se s nimi pustí do vlastní autorské tvorby, či po nich požadují, aby sami vytvořili dokumentární film, či video.

¹²⁷ *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách.* Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8, s. 8

¹²⁸ Tamtéž, s. 32

¹²⁹ Tamtéž, s. 67

¹³⁰ Další kategorie i s popisy uvedeny v *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách.* Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8, str. 13 - 24

Z předchozího textu vyplývá, že dokument a film „se ukazuje jako médium, které je mimořádně vhodné pro rozvoj interpretačních dovedností v rámci školního vzdělávání.“¹³¹ Podle autorů Činátla a Pinkase navíc „nejde jen o to, aby se žáci naučili interpretovat film, ale aby si prostřednictvím vhodného média osvojili dovednosti, jak interpretovat historii jako takovou.“¹³² Filmy a dokumenty je tedy vhodné ve výuce využít jako pomůcku, která vzdělávání zefektivňuje, a je zároveň podřízena vzdělávacím cílům.¹³³

Co se týče užití fotografie ve výuce, podle Dagmar Hudecové a Denisy Labischové jsou při prezentaci učiva a při výuce fotografie a obrazy užívány pouze pro ilustraci výkladu. Krom toho však podle autorek může jejich využití plnit další funkce, a to například funkci reprezentační, kdy je obraz jakýmsi „zopakováním“ textu psaného a tím, že zobrazuje osoby, události a objekty, o nichž je v textu psáno, podporuje vštěpení vědomostí. Další funkcí je funkce organizační, kterou plní například mapy. Ty znázorňují časové a prostorové souvislosti. Interpretační funkce fotografií a obrazů spočívá v tom, že jejich užití napomáhá pochopení obtížného a komplexního obsahu a funkce transformační znamená, že obrazy fungují coby mnemotechnické pomůcky.¹³⁴

Z didaktického hlediska je využití fotografií a obrazového materiálu ve výuce jednoznačným přínosem a to proto, že obrazy vyvolávají spontánní reakci, bývají přístupnější a atraktivnější než psané texty a také usnadňují kooperaci v rámci třídního kolektivu. Dále rozvíjí představivost. Další výhodou je jejich relativně snadná dostupnost (užít můžeme učebnic, publikací k dějinám umění, časopisů, novin, soukromých fotografických sbírek a dalších) a jejich metodická pestrost. Využití obrazového materiálu totiž dovoluje a podporuje produktivní činnost, je možno kombinovat jej s textem, vystřihovat, doplňovat atd.

Základní typy fotografií rozlišil M. Sauer, a to na:¹³⁵

- reprodukce obrazů (díky kterým se umělecká díla dostala do širšího povědomí veřejnosti)

¹³¹ ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9, s. 33

¹³² Tamtéž s. 33

¹³³ Tamtéž

¹³⁴ HUDECOVÁ, Dagmar a Denisa LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8.

¹³⁵ HUDECOVÁ, Dagmar a Denisa LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8.

- portrétní fotografie
- dokumentární fotografie
- fotografie v tisku (díky jejímu užití vznikl nový typ obrazové fotoreportáže, a to po první světové válce)
- propagandistické a ideologické fotografie
- fotografie amatérské

Všechny typy fotografií se dají využít ve školní výuce a při jejich analýze se „žáci mohou naučit kritickému hodnocení zdánlivě objektivní obrazové informace.“¹³⁶

Podle Čapka je možno ve výuce pracovat s fotografiemi mnoha způsoby – například může učitel nechat žáky analyzovat jejich rodinné album, sepsat komentář k jednotlivým fotografiím, sestavit tematický soubor fotografií, či zhotovit fotografie vlastní.¹³⁷ Stejně tak, jako u filmu či dokumentu, i zde platí, že fotografie je objektivní pouze zdánlivě. Svou roli v zobrazení reality hrají záměry autora (kdy on sám volí, který námět vyfotografuje, z jaké perspektivy, co umístí do pozadí a co do popředí), dále použitá technika (širokoúhlý objektiv, teleobjektiv pro přiblížení atd.), a zejména dodatečné úpravy hotových snímků jako například fotomontáže či retušování ‚nepohodlných‘ osob, které například probíhalo u oficiálních snímků totalitních režimů.¹³⁸ Důležitý je také fakt, že „fotografie nejsou odrazem minulosti v celé její šíři, ale vyzdvihují pouze to, co bylo současníky považováno za důležité“.¹³⁹

Aby byla práce s historickou fotografií v dějepisné výuce smysluplná, je důležitá zejména otázka vhodnosti výběru snímku. Fotografie, kterou se učitel rozhodne použít, by měla být snadno spojitelná s jinými primárními a sekundárními informacemi a měla by prezentovat kontroverze a mnohoznačnosti, které vybízejí k následné diskusi ve třídě. Před zařazením fotografií do výuky by také měl učitel zvážit, zda je sám schopen fotografii interpretovat a zda bude práce s ní přiměřené schopnostem a dovednostem žáků.¹⁴⁰

Využití tzv. reklamní fotografie ve výuce prosazuje R. Stradling. Poukazuje na její užitečnost například při studiu společenských trendů v módě nebo pro sledování měnící se role žen v historii. Nabízí například následující otázky: „*Jaký typ výrobků byl považován za standard,*

¹³⁶ Tamtéž, s. 27

¹³⁷ ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. \\\

¹³⁸ Tamtéž

¹³⁹ Tamtéž, s. 27

¹⁴⁰ Tamtéž

*jaký za luxus? Jak se lidé oblékali do práce a jak pro volný čas? Jak se v průběhu času změnila propagace určitých výrobků a proč?*¹⁴¹

V. Kratochvíl zase doporučuje užití fotografií z „malé historie“. S tím, že žáci se spíše ztotožní s takovými snímky, či se snímky pocházejícími přímo z jejich rodinných alb, souhlasí i autorky Hudecová a Labischová.

Zajímavé a přínosné může být využití plakátů v dějepisném vyučování. Plakát, coby významná součást veřejného historického prostoru, je na rozdíl od jiných uměleckých obrazů zcela vědomě podřízen svému účelu. Jedná se o „*prostředek masové komunikace, jehož účelem je informovat, agitovat, vzbudit souhlas, přimět k akci.*“¹⁴²

V dějepisné výuce jsou zejména využívány plakáty politické, díky nimž se žáci „*učí identifikovat nepřátelské obrazy protivníka, stereotypy či propagandistické inscenace na plakátech proti sobě válčících stran.*“¹⁴³ Uplatnění ovšem najdou v podstatě všechny druhy historických plakátů od reklamních přes turistické, sportovní a kulturní. Obecně užití plakátů umožňuje proniknutí do životního stylu své doby. M. Sauer navrhuje také zařazení tzv. produktivní metody (= výroby vlastního plakátu) do výuky. Domnívá se, že se díky tomu rozvíjí historické myšlení dětí, schopnost argumentace a imaginace.

Kromě plakátů lze ve výuce obdobně využívat karikatur, které nabízí určité kritické a tendenční názory na politické události, osobnosti, nebo na společenské vztahy. Výhodou karikatury je podle autorek Hudecové a Labischové to, že „*často sumarizuje nebo vystihuje podstatu problematiky stejně výstižně jako text.*“¹⁴⁴ Opět platí, že plakáty či karikatury by se ve výuce neměly používat izolovaně, ale v doplnění a propojení s jinými prameny a s literaturou.

V poslední době se vhodným informačním zdrojem využitelným při výuce dějin, stal také internet.

¹⁴¹ STRADLING.R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. s. 74 - 75

¹⁴² HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009]. ISBN 978-80-7361-070-8., s. 36

¹⁴³ Tamtéž, s. 36

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 42

5. Metoda orální historie

„Orální historie jako jedna z metod historiografie je součástí kvalitativního výzkumu a její nezastupitelnost je zřejmá zejména tam, kde je řada pramenů z různých důvodů nepřístupná nebo byla zničena; v tomto případě je často jediným zdrojem informací o určité historické události.“¹⁴⁵

Takto je metoda představena na internetových stránkách Pracoviště Orální historie Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Jedná se o metodu, která je užívána nejrozličnějšími společenskovědními a humanitními obory, jakými jsou například historie, sociologie, antropologie, etnologie, politologie, psychologie, muzikologie nebo dějiny umění. Mimoto je užívána širokým okruhem badatelů a dalších lidí, kteří se pohybují jak mezi těmito vědními obory, tak na pomezí vědy a laické praxe.

Podle publikace *Naslouchat hlasům paměti se* „jedná se o řadu propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky dané události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, či osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně.“¹⁴⁶

Laicky řečeno je metoda orální historie obrazem (lidské) minulosti popsáním vlastními slovy.

Předchůdce soudobých orálních historiků, americký sociolog William I. Thomas zformuloval ve 20. letech 20. století důležitou tezi znějící: „*Jestliže lidé definují situace jako reálné, jsou tyto reálné ve svých důsledcích.*“¹⁴⁷ Tím naznačil, že nástrojem pro odhalení procesů paměti je právě orální historie, která se jako samostatný obor konstitovala v šedesátých letech 20. století ve Spojených státech amerických a o třicet let později se etablovala i prostředí českém.¹⁴⁸

Jejím duchovním otcem je Allan Nevins, původním povoláním novinář a tvůrce životopisů, později univerzitní profesor historie, který přišel s myšlenkou, že „*by bylo dobré založit*

¹⁴⁵ <https://ohsd.fhs.cuni.cz/OHSD-42.html>, staženo 9. 7. 2019

¹⁴⁶ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 11

¹⁴⁷ Tzv. Thomasův teorém. Citováno podle Merton, Robert K.: *Studie ze sociologické teorie*. Praha, 2007, s. 36
IN HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 25

¹⁴⁸ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

organizaci, která by prostřednictvím rozhovorů systematicky mapovala život významných Američanů působících v politickém, hospodářském a kulturním životě posledních šedesáti let“¹⁴⁹ Nezůstalo u myšlenky a v roce 1948 spolu se svým žákem Louistem Starrem založil první orálněhistorické centrum při University of Columbia v New Yorku.

Díky Allanu Nevinsovi a jeho spolupracovníkům se také ujal dodnes používaný termín ‚oral history‘, o jehož autorství se stále vedou spory. (Debaty o názvu této metody se vedly i v českém prostředí, kde vzniklo mnoho alternativních termínů, jakými byly například ‚vyprávěné dějiny‘ či ‚mluvená historie‘. Nakonec však bylo rozhodnuto o používání vyskoňovaného a do češtiny přeloženého sousloví ‚orální historie‘.)¹⁵⁰

Nevins metodu orální historie vnímal jako „zaznamenané rozhovory, které jsou později přepsány a díky nimž se v rámci sbírek pro různé výzkumné účely uchovávají z historického pohledu významné vzpomínky.“¹⁵¹

V dalších desetiletích vznikly v Americe stovky center podobných tomu při University of Columbia a v roce 1967 byla založena zastřešující celonárodní orálněhistorická organizace (Oral History Association) a také dodnes vycházející periodikum Oral History Review.¹⁵²

Charakteristiky metody orální historie jsou podle Vaňka, Mückeho a Pelikánové následující:¹⁵³

- jedná se rozhovor, který je nahráváný a jehož formát je otázka – odpověď;
- rozhovor vede tazatel, který má základní informace o dotazovaném;
- informovaná osoba, s níž je rozhovor veden, vypráví své vlastní dojmy, zkušenosti a názory a to na téma, které je předmětem zájmu tazatele;
- rozhovor se stane přístupným pramenem pro další badatele

¹⁴⁹ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 29

¹⁵⁰ Tamtéž

¹⁵¹ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 15

¹⁵² TREBITSCH: Du myth, s. 17 IN VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1

¹⁵³ BAUM, Willa: *The Expanding Role of Librarian in Oral History*. In: DUNAWAY, David – BAUM, Willa (eds.): *Oral History: An Interdisciplinary Anthology* In: VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1

Orální historie je od jiných metod vědecké práce odlišná v několika rysech. Tím nejvýznamnějším z nich je, že se „*jedná o kvalitativní metodu výzkumu, která je typická svým demokratizujícím pojetím dějin*“¹⁵⁴. Oproti tradičně pojímaným politickým, hospodářským, sociálním nebo vojenským dějinám zpracovaným převážně podle ‚neorálního‘ pramenného materiálu, se snaží ‚dát slovo‘ opomíjeným, či tzv. bezdějinným vrstvám společnosti a více reflektovat tzv. malé dějiny, individuální osobní prožitky a rozměr každodennosti.

Právě zachycení a následnou analýzu individuálních postojů a prožitků je také možno vnímat jako její největší ‚zbraň‘ a přednost. Díky této metodě je možné sledovat odlišnosti v postojích jednotlivců a barvitost jejich výpovědí, které následně lze porovnávat s jinými druhy pramenů.¹⁵⁵

Jak připomíná jeden z hlavních představitelů a zastánců orální historie, německý historik Alexander von Plato, díky metodě orální historie jsme schopni „*nalézt kontinuitu postojů, názorů, vjemů, konsenzuálních elementů a jejich následků, které trvají mnohem déle než politické a sociální okolnosti, jež je zformovaly*“.¹⁵⁶

Podle autorů Vaňka, Mückeho a Pelikánové orální historie „*prvoplánově pracuje s rozhovory jakožto produkty bádání kvalitativního*“¹⁵⁷, ovšem krom toho se v široké míře snaží reflektovat i jiné prameny a data získaná jinými cestami (např. na základě archivního výzkumu). Autoři se domnívají, že jedině kombinací těchto různých pramenů se lze dobrat co možná nejobjektivnějšího obrazu minulosti. Dále jsou toho názoru, že smyslem a posláním orální historie je „*ukázat, že žádný životní příběh není ve své jedinečnosti měřitelný nějakými generalizujícími a schematizujícími kritérii posuzujícími „velikost“, „malost“ či „významnost*“.¹⁵⁸

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 16

¹⁵⁵ Tamtéž

¹⁵⁶ VON PLATO, Alexander: *International Oral History: Reflections on purposes and methodologies*. Příspěvek přednesen na 14. IOHA konferenci, Sydney 2006. Text příspěvku publikovala IOHA na CD, uložen v Centru orální historie ÚSD AV ČR. Částečně citováno dle Vaněk: *Globalizace a digitální revoluce*, s. 274, In: VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1., s. 17

¹⁵⁷ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 17

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 19

5.1. Úskalí a možnosti využití metody orální historie ve školní výuce

„Když zkoumáme ústní svědectví, je zde (...) problém selektivní ztráty paměti a tendence lidí pamatovat si nesprávně. Ne proto, že si přejí zapomenout nebo oklamat tazatele, ale proto, že si upravili své vzpomínky tak, aby souhlasily s jejich předsudky a předpoklady. (...) Paměť prostě není jen pasivním úložištěm fakt. Když lidé poskytují rozhovor o svých životních zkušenostech, nenabízejí pouze očitá svědectví, která mohou být pochopitelně rozporuplná, chybná či neúplná, ale snaží se zároveň porozumět minulosti, dát tvar svému životu. Jinými slovy, pamětníci vytvářejí osobní historiografie, v nichž své zkušenosti uspořádávají, interpretují a sestavují do vyprávění určených tazatelům. Co zařadí a co vynechají, není jen důsledkem přirozené ztráty paměti, ale také aktem volby a záměrného výběru.“¹⁵⁹

Jak napovídají slova Roberta Stradlinga, práce se vzpomínkami má mnoho specifík a také mnoho úskalí. Práce se vzpomínkami ve školní výuce je ještě o něco náročnější a specifičtější, také proto se již mnohokrát vedly pře o tom, zda je možné vzpomínky brát jako pramen pro účely školní výuky, či nikoliv.

Tyto pře se vedly i přesto, že, jak zdůrazňuje Hana Havlůjová a Jaroslav Najbert, vzpomínky, a jejich předávání z generace na generaci (ať už ve formě příběhů, bájí, písní, svědectví či různých mýtických vyprávění) byly „odjakživa základním rysem lidské kultury“¹⁶⁰ a staly se prvkem reprodukování a znovu vytváření kolektivní identity lidských skupin.

Ústní předávání příběhů přetrvalo i po vzniku písma, kdy spolu kultura mluveného slova a kultura psaná začaly koexistovat. Z historie známe i jména prvních dějepisářů a kronikářů, jako například jméno Hérodotovo či Thúkydidovo, kteří jako první začali do té doby pouze ústní svědectví zachycovat písemně.¹⁶¹ Na našem území to poté byl například Kosmas, jeden z nejznámějších českých kronikářů, který „do svého letopisu pojal i to, co zvěděl z báječného starců vypravování (...), aby pověsti nepřišly docela v zapomenutí.“¹⁶²

¹⁵⁹ STRADLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha 2004, s. 147 IN HAVLŮJOVÁ, Hana a JAROSLAV NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 24

¹⁶⁰ HAVLŮJOVÁ, Hana a JAROSLAV NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 26

¹⁶¹ Tamtéž

¹⁶² URBANOVÁ, Lucie. *Nejstarší české pověsti v proměnách českého historického myšlení*. Brno, 2018. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Historický ústav. Vedoucí práce Prof. PhDr. Martin Wihoda, Ph. D.

Ústní tradování příběhů zůstalo významným historickým pramenem po dlouhá staletí, až poté 19. století zasáhlo do této jeho doposud silné pozice. V této době totiž historikové, v duchu empiricko-kritického myšlení, začali tato svědectví považovat za příliš „subjektivní“ na to, aby se mohla stát plnohodnotným zdrojem historického poznání, a dějiny se začaly psát na základě „objektivnějších“ archivních a písemných materiálů.¹⁶³ Na tento fenomén upozorňují i Kutnar a Marek, kteří píší, že od počátku první poloviny 19. století začala být za historii pokládána „pouze metodická práce vycházející z analýzy pramenů a řízená přísnými pravidly.“¹⁶⁴ Prameny osobní povahy začaly být tedy považovány za neplnohodnotný zdroj poznání a „kultura mluveného slova“ začala být obviňována z nepravdivosti. Tudíž i závěry učiněné na jejím základě byly považovány za nevědecké.¹⁶⁵

Krom toho se na stránkách historických knih navíc v ústředních rolích objevovaly „vyspělé“ národy a dále také životní osudy panovníků a vládců, či se popisovaly okolnosti vojenských střetnutí, a pro ostatní společenské vrstvy (tzv. vrstvy „bezdějinné“) už nezbývalo místo a často se stávaly pasivním nebo dokonce ovládaným aktérem dějin.¹⁶⁶

To se ovšem znovu změnilo ve dvacátém století, které s sebou přineslo bouřlivé změny na poli sociálních věd. Tyto změny ve svých důsledcích vedly k tomu, že reflexí svých metodologických východisek prošly i vědy historické a pohled na tyto ‚bezejmenné masy‘ se změnil.¹⁶⁷

Později se vznikem metody orální historie dostali opomíjení aktéři dějin poměrně velký prostor artikulovat vlastní dějinnou zkušenost, ovšem jak připomínají Vaněk, Mücke a Pelikánová, i přes to, že se orální historie snaží dát slovo těm dějinami dříve opomíjeným, vždy věnovala a doposud věnuje nemálo času a pozornosti i tzv. ‚tradičním dějinným vrstvám‘, čili významným osobnostem či příslušníkům vyšších společenských vrstev.

Právě zaměření orální historie na obě tyto vrstvy společnosti je tím, co autoři považují za „jeden z prvních kroků vedoucích ke smazání rozdílů (či alespoň k jeho zmenšení) mezi tzv. ‚velkými‘ a ‚malými‘ dějinami.“¹⁶⁸

¹⁶³ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

¹⁶⁴ KUTNAR, František – MAREK, Jaroslav: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví*. Praha, NLN 1997, s. 198 IN VANĚK, Miroslav, MŮCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s 27

¹⁶⁵ VANĚK, Miroslav, MŮCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1

¹⁶⁶ Tamtéž

¹⁶⁷ Tamtéž

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 19

Jak je z předchozího textu patrné, hlavním argumentem proti práci se vzpomínkami ve škole byl a je fakt, že lidské vzpomínky jsou vždy subjektivní, a to z toho důvodu, že historické události interpretují různí lidé odlišně. Tyto interpretace závisí na mnoha faktorech, jakými jsou například životní postoje, filosofie či názory jednotlivých lidí. Vzpomínky jsou ovlivňovány také emocemi, které jsou svázány s jednotlivými dějinnými událostmi, a lidské vzpomínání je ovlivněno například i rodinným zázemím a specifickou osobní historií každého člověka. Svou roli hraje také povaha člověka a jeho psychické rysy.¹⁶⁹

Podle autorů publikace *Naslouchat hlasům paměti* je však důležité uvést, že samotní výzkumníci v oblasti orální historie subjektivitu vzpomínek nevnímají jako nevýhodu, naopak je tím, kvůli čemu jsou rozhovory primárně pořizovány.

Vaněk, Mücke a Pelikánová k tomu dodávají, že právě prostřednictvím orální historie se „*badatel dostává k novým informacím, poznatkům a faktům, které obohacují, rozšiřují nebo korigují jeho dosavadní obraz dějin, a díky prožitkům a sdělením z úst dotazovaného má možnost dodat svému dějinnému líčení jeho individuální rozměr.*“¹⁷⁰ Také podotýkají, že pojetí orální historie by se nemělo stát pouze ilustrativním doplňkem tzv. velkých dějin.

Klíč k práci se subjektivitou vzpomínek je vcelku jednoduchý - alespoň podle Roberta Stradlinga se jím zdá být „prosté“ přijetí faktu, že se opravdu jedná o subjektivní historický pramen a tak s ním také pracovat.¹⁷¹ Stradling se domnívá, že „*je důležité, aby si žáci při zkoumání ústních svědectví kladli rovněž tytéž otázky, které si kladou i u jiných druhů historických pramenů.*“¹⁷² Při práci se vzpomínkami je tedy třeba kritického přístupu.

Subjektivitu vzpomínek nepovažují za problém ani samotní učitelé dějepisu, kteří se domnívají, že dějepisná výuka by měla přispívat k tomu „*aby se žáci seznámili s minulostí, lépe porozuměli současnosti a vyvarovali se chyb v budoucnosti.*“¹⁷³ Podle nich

¹⁶⁹ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

¹⁷⁰ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 21

¹⁷¹ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

¹⁷² STRADLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha 2004, s. 147 IN HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 24

¹⁷³ Jedná se o názor účastníků 5. ročníků Letní školy pro učitele dějepisu a příbuzných společenskovedních předmětů pořádané ÚSTREM: Dějepis a rodinná paměť, záznam debaty z 30. srpna 2012, více informací viz Archiv skupiny vzdělávání ÚSTR, IN HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 27

tedy jejím primárním cílem tedy není co „nejobektivněji“ poznat minulost, jak je tomu u historických věd.

Mezi některé z důvodů, pro které by se se vzpomínkami mělo ve školní výuce pracovat, patří podle autorů publikace *Paměť a projektové vyučování v dějepise* například to, že se žáci učí vžívat do různých aktérů historického dění a porozumět lidskému jednání v průběhu dějin. Učí se také vžívat do členů své vlastní rodiny a reflektovat historické události, které mohly mít vliv na utváření hodnot a postojů, které jejich příbuzní zastávají. Na pozadí historických událostí se dále učí hodnotit jednání lidí, kteří se ocitli v náročných životních situacích.¹⁷⁴

Orální historie může navíc, alespoň podle autorů Vaňka, Mückeho a Pelikánové, sloužit jako prostředek k demokratizaci dějin. Autoři se domnívají, že jejím posláním „*není proniknout do oněch „malých“ dějin, ale spíše ukázat, že žádný životní příběh není ve své jedinečnosti měřitelný nějakými generalizujícími a schematizujícími kritérii posuzujícími „velikost“, „malost“ či „významnost“*“.¹⁷⁵

Hlavní hodnota využití vzpomínek ve výuce tkví tedy zejména v rovině emoční/afektivní a to proto, že jejich využití ovlivňuje osobnostní rozvoj žáků. Práce se vzpomínkami je tedy zejména přínosná pro hodnotovou výchovu žáků.

¹⁷⁴ HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6., s. 28

¹⁷⁵ VANĚK, Miroslav, MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 19

6. Organizace Post Bellum o. p. s.

Obecně prospěšná společnost Post Bellum se zabývá zaznamenáváním a archivací vzpomínek pamětníků historických událostí. Základem činnosti organizace je nahrávání rozhovorů s pamětníky, pro které je využívána metoda orální historie, dále sbírání textového, zvukového a obrazového materiálu a jeho následné zpřístupnění a prezentace veřejnosti. Z nasbíraných materiálů organizace připravuje výstavy a ve spolupráci s nejrůznějšími médii (jako rozhlas, televize, noviny či internet) vyrábí dokumentaristické pořady.

V Metodice pro pedagogy zapojené do projektu *Příběhy našich sousedů* organizace představuje samu sebe následovně:

„Post Bellum (latinsky ‚po válce‘) je nevládní a nezisková organizace, která byla založena v roce 2001 skupinou českých novinářů a historiků. Zaznamenává vzpomínky pamětníků významných událostí 20. století a snaží se, aby se o jejich příbězích dozvěděla širší veřejnost. (...) Post Bellum si vytkló za cíl shromáždit co možná nejrozsáhlejší sbírku rozhovorů – autentických osobních příběhů a svědectví z období druhé světové války a komunistické totality. (...) Dnes sbírka obsahuje příběhy a fotografie více než 5 000 pamětníků a je veřejně dostupná v internetovém archivu Paměť národa – PAMETNARODA.CZ“¹⁷⁶

Právě Paměť národa se stala stěžejním projektem organizace. Strategickými partnery a spoluvůrci této rozsáhlé internetové sbírky jsou Ústav pro studium totalitních režimů a Český rozhlas.

Zaznamenávání vzpomínek pamětníků ovšem není jediným zájmem této organizace. Post Bellum se snaží také o to, aby se zaznamenané příběhy dostaly do povědomí širšího publika. Proto pořádá různé výstavy, vydává knihy, organizuje společenské akce, na vlnách Českého rozhlasu již deset let vysílá *Příběhy 20. století* a formou workshopů a vzdělávacích projektů se snaží podporovat zájem o moderní dějiny i u mladé generace.

Jak atraktivním způsobem přiblížit téma moderní historie veřejnosti a jak rozproutit ve společnosti debatu a o demokratických hodnotách, to je jedním z jejích hlavních cílů.

O tom, že se Post Bellum dostává do širšího povědomí veřejnosti, svědčí například to, že v roce 2018 bylo této neziskové organizaci uděleno Nadací rozvoje občanské

¹⁷⁶ BENEŠOVÁ, Magdalena a Anežka NAVRÁTILOVÁ. *Metodika pro pedagogy: Příběhy našich sousedů*. 2. akt. vyd. Praha: Post Bellum, 2017.

společnosti (NROS) ocenění *Neziskovka roku* a to v kategorii Cena veřejnosti (s počtem hlasů 913 z celkového počtu 2 675).¹⁷⁷

6.1. Další neziskové organizace a projekty využívající pamětnická svědectví ve vyučování

Post Bellum, o. p. s., není jedinou organizací, která využívá pamětnická svědectví ve vzdělávání.

Židovskou tematikou se zabývají například projekty *Zmizelí sousedé*.¹⁷⁸, *Naši nebo cizí. Židé v českém 20. století*¹⁷⁹ a *Vzdělávání o holocaustu*¹⁸⁰ Židovského muzea v Praze.

Dalším zajímavým projektem je projekt zabývající se specifickým obdobím naší historie, a to konkrétně obdobím 50. let 20. století, nazvaný *Dcery politických vězňů 50. let na školách*. V rámci tohoto projektu spolku *Dcery 50. let*, o. s. členky spolku navštěvují školy všech stupňů, od základních po vysoké a „osvětově působí v rámci výuky novodobé historie a občanské nauky na žáky a studenty.“¹⁸¹

Jaké to bylo být školákem v době Protektorátu, se dnešní školáci mohou dozvědět díky projektu *Školákem v Protektorátu Čechy a Morava* organizovaný Památníkem Terezín.¹⁸²

Po „stopách totality“ se poté vydává stejnojmenný projekt spolku *Zapomenutí*, o. s.¹⁸³

Dalším projektem zabývajícím se totalitou je projekt Ministerstva obrany ČR, České televize a dalších partnerských institucí s názvem *Bojovníci proti totalitě pohledem dětí – Děti točí hrdiny*.¹⁸⁴ Opomenuta by neměla zůstat ani organizace *Člověk v tísni*, o. p. s. a její projekt *Příběhy bezpráví*, který je organizován jedním ze vzdělávacích programů organizace, programem *Jeden svět na školách*.¹⁸⁵

Všechny tyto projekty jsou si podobné tím, že se zabývají o určitou konkrétní tematiku (např. o židovskou otázku, o lidi, na kterých bylo páčáno bezpráví) nebo o konkrétní úsek historie (např. 50. léta 20. století, doba Protektorátu Čechy a Morava), v tomto směru se ovšem liší

¹⁷⁷ <https://www.neziskovkaroku.cz/novinky/6-rocnik-oceneni-neziskovka-roku-zna-viteze/>, staženo 26. 6. 2019

¹⁷⁸ <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/projekt-zmizeli-soused/>, staženo 26.6.2019

¹⁷⁹ <http://www.nasinebocizi.cz/o-projektu-3/>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸⁰ <https://www.holocaust.cz/vzdelavani/>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸¹ <http://www.dcery.cz/?pid=192&lang=cz>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸² <https://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸³ <http://www.stopytotality.org/o-projektu/anotace>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸⁴ <https://www.pametnaroda.cz/cs/bojovnici-proti-totalite-pohledem-deti>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸⁵ <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpravri>, staženo 26. 6. 2019

projekt Ústavu pro studium totalitních režimů nazvaný *Velké a malé příběhy moderních dějin*.¹⁸⁶ Hlavním úkolem tohoto projektu, který má sloužit jako určitý modelový příklad užití metody orální historie, je „především konfrontace ‚velké historie‘, prezentované v učebnicích dějepisu, a tzv. malých dějin, tedy dějin osobních, které se dotýkají konkrétních rodinných příběhů a míst, k nimž člověka váže nějaké specifické pouto. Studenti získají možnost vžít se do rozmanitých příběhů vlastní rodiny a nalézat v nich témata a události, které je často zprostředkovaně ovlivnily a v nichž se odráží právě velké dějiny, jichž jsme nedělitelnou součástí.“¹⁸⁷

Jeho zaměření je tedy značně širší, než u předchozích jmenovaných projektů. Zejména tím, že se zajímá o příběhy „obyčejných lidí“, je tento projekt nejpodobnější projektu *Příběhy našich sousedů* organizace Post Bellum, o. p. s., který bude představen v následující kapitole a dále v praktické části této bakalářské práce.

¹⁸⁶ <https://www.ustrcr.cz/uvod/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin/>, staženo 26. 6. 2019

¹⁸⁷ Tamtéž

Praktická část:

7. Projekt Příběhy našich sousedů

Projekt *Příběhy našich sousedů*, jeden z nejrozsáhlejších projektů organizace Post Bellum, vznikl proto, že Post Bellum věří, „že předávání zkušeností mezi generacemi je nejpřirozenějším způsobem vzdělávání“ a že „žádná učebnice nedokáže tak jedinečným způsobem inspirovat jako vyprávěný příběh“.¹⁸⁸

Jedná se o vzdělávací projekt pro žáky sedmých až devátých tříd základních škol a tercií a kvart víceletých gymnázií, který probíhá v mnoha městech České republiky. K červnu 2018 se do něj zapojilo již přes pět set škol a více než tři tisíce žáků.

Žáci si za doprovodu svých učitelů a pracovníků Post Bella na jedno školní pololetí zkusí, co obnáší práce rozhlasového či televizního dokumentaristy. Jejich úkolem je vyzpovídat pamětníka či pamětnici ze svého okolí a nahrát na diktafon (případně kameru) jeho/její vzpomínky, ze kterých poté vytvoří rozhlasovou, televizní nebo psanou reportáž pojednávající o jejich životě. Pamětnický příběh mohou zpracovat také dalšími způsoby, například jej ztvárnit jako komiks či divadelní scénku.

Předtím, než se ovšem setkají s pamětníky, musí žáci projít několika workshopy, při nichž se seznámí se základy dokumentaristiky, metodou orální historie, naučí se, na jakém principu fungují příběhy, jak používat diktafon či kameru, nebo jak se píšou scénáře.

Workshopy se uskutečňují ve školách pod vedením koordinátora projektu a v prostorách Českého rozhlasu za dohledu profesionálního pracovníka, který žáky naučí sestříhat natočený materiál v krátký výstup.

Jelikož se jedná o soutěžní projekt, je zakončen slavností prezentací. Všechny žakovské týmy představí výsledky své půlroční práce a to jak před zraky široké veřejnosti, tak odborné poroty, která hodnotí především zpracování pamětnického příběhu, způsob vystupování a přednesu. Všechny žakovské výstupy jsou navíc zveřejněny na internetových stránkách projektu www.pribehynasichsousedu.cz, stejně tak jako v mezinárodním internetovém archivu vzpomínek Paměť národa na www.pametnaroda.cz.

¹⁸⁸ Z <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu/>, staženo 14. 6. 2019

Podle jednoho z dokumentů o projektu *Příběhy našich sousedů* organizace Post Bellum tento projekt „nabízí alternativní způsob výuky, kdy se žáci zábavnou formou dozvědí nejen mnoho ze života osobností z jejich okolí a z moderních dějin, ale především se naučí aktivně zpracovávat získané informace a předávat je ostatním.“¹⁸⁹ Projekt má také aktivně rozvíjet měkké dovednosti dětí a pomáhat jim tak získávat důležité dovednosti pro jejich budoucí uplatnění.¹⁹⁰

Oproti školní výuce se projekt tedy vymezuje zejména tím, že umožňuje dětem pracovat s pamětníky a v popředí jeho zájmu nestojí tzv. „velké dějiny“, tedy reálné události, které se prokazatelně staly, nýbrž subjektivní prožitky a vzpomínky na minulé události naprosto „obyčejných lidí“.

Organizace Post Bellum si vytkla následující cíle, které má projekt naplňovat:

Cíle projektu:¹⁹¹

- „žáci získají vhled do moderních evropských dějin, a to na konkrétních příbězích skutečných lidí, zábavnou, kreativní a motivující formou (hledání pamětníků, jejich nahrávání, dohledávání souvislostí, objevování, tvorba reportáží), najdou si "svá" poselství a aktivně poznají zkušenosti předchozích generací;
- žáci se naučí pracovat s moderními technickými zařízeními používanými v dokumentaristické praxi (nahrávací zařízení, profesionální nástroje pro střih);
- žáci si osvojí dovednost vyhledávat, třídit a analyzovat informace a naučí se pracovat v týmu;
- žáci si zkusí prezentovat výsledky své práce a obhájit je před veřejností;
- žáci vybudují zcela unikátní sbírku svědectví pamětníků se vztahem k městské části, kterou bude možné dále využít k prezentaci městské části;
- žáci a školy budou nahrávky prezentovat v medicích, školy a děti budou metodicky vedeny oborovými didaktiky a odborníky s praxí z médií (ČRo); naučí se pracovat s informacemi v médiích;
- projekt zprostředkuje mezigenerační dialog, a bude tak sloužit k prevenci sociálně-patologických jevů“

¹⁸⁹ Příběhy našich sousedů – České Budějovice Příloha č. 1 ke smlouvě o spolupráci při zajištění projektu, s. 1

¹⁹⁰ Tamtéž

¹⁹¹ Tamtéž, s. 2

Zda budou výpovědi žáků, kteří se do projektu reálně zapojili v roce 2018/2019 v Českých Budějovicích, korespondovat s těmito cíli, které má projekt plnit podle představ organizace Post Bellum, to je cílem výzkumu této bakalářské práce.

V rámci svého výzkumu se snažím postihnout to, jaký reálný dopad má účast v projektu na zapojené žáky a jak oni sami svou participaci v něm vnímají. Konkrétně se výzkum týkal 14 týmů ze šesti základních škol, celkově tedy o 65 dětí, které zpracovávaly pamětnické příběhy pod dohledem deseti učitelů

8. Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si vybrala tři ze čtrnácti zapojených žákovských dokumentaristických týmů, se kterými jsem se zúčastnila nahrávání pamětníků, všech povinných workshopů a tvorby výstupů z projektu.

Během celého trvání projektu jsem žáky a jejich práci pozorovala, výsledky pozorování interpretuji v této práci. Po skončení každého nahrávání s pamětníky a po závěrečném ceremoniálu jsem s týmy také provedla rozhovory metodou focus groups.

Zde uvádím výčet metod, které jsem v rámci svého výzkumu využila:

- Metoda focus groups
- Zúčastněné pozorování
- Rozhovor

Ačkoli předcházející metody jsou metodami výzkumu kvalitativního, výzkum této bakalářské práce je výzkumem smíšeným, a to proto, že jsem se rozhodla doplnit jej o dotazníkové šetření.

Dotazníky byly rozdány všem 65, do projektu zapojeným, žákům na začátku i po skončení projektu. Dotazníky, které byly rozdány na počátku projektu, měly za cíl prozkoumat zejména očekávání a motivace žáků, které je vedly k zapojení se do projektu. Dotazníky rozdané po skončení projektu zjišťovaly zejména to, do jaké míry byla tato očekávání žáků naplněna.

Využití dotazníky i přes to, že výzkum byl primárně veden kvalitativními metodami, jsem se rozhodla proto, že se domnívám, že dotazníky mohou sloužit jako dobrý podpůrný materiál mého výzkumu a poskytují nejen pohled několika, ale všech žáků, kteří se v Českých Budějovicích tento rok do projektu zapojili.

Jak již bylo zmíněno, pro účely pozorování jsem si vybrala tři týmy. Při jejich výběru nebyla použita žádná speciální kritéria.

Žáci ze dvou pozorovaných týmů navštěvovali stejnou základní školu, ZŠ Nerudova 9 (tato škola byla vybrána čistě z pragmatických důvodů, a to proto, že se nachází nejbližší mému bydlišti a bylo tak pro mne snazší s týmy strávit více času) a třetí pozorovaný tým byl ze ZŠ Bezdrevská.

Při výběru týmů jsem se ovšem snažila zajistit rozmanitost alespoň v následujících kritériích:

- Třída, kterou žáci navštěvují - jeden tým byl složený ze žáků deváté třídy (v textu označený jako ‚Tým 1‘), druhý ze žáků osmé třídy (v textu ‚Tým 2‘) a třetí ze žáků sedmé třídy (v textu ‚Tým 3‘)
- Místo, kde probíhá setkání s pamětníkem - první z týmů se s pamětníkem setkal v prostorách školy, druhý u pamětníka doma a třetí v prostorách nemocnice.

9. Motivace žáků – analýza dotazníků

Jak již bylo uvedeno, všem 65 žákům, kteří se do projektu zapojili, byl na jeho počátku rozdán dotazník, jehož cílem bylo zejména zjistit motivace dětí a důvody, které je vedly k jejich přihlášení do projektu.

Ze 47 žáků, kteří dotazník vyplnili, 11 o projektu *Příběhy našich sousedů* slyšelo ještě dříve, než jim bylo navrženo, že se do něj mohou sami zapojit.

Nejčastějším zdrojem informací o projektu pro ty, kteří uvedli, že projekt znali ještě před svým zapojením, byl internet či sociální média, dále to byli učitelé, v jednom případě rodiče či jiní dospělí a v dalším spolužáci.

Jako odpověď na otevřenou otázku: *„Proč jste se rozhodli do projektu zapojit?“*, žáci nejčastěji uváděli, že jim projekt přišel zajímavý, chtěli si vyzkoušet něco nového, získat informace a zkušenosti. Nejčastějším motivem pro jejich zapojení tedy byla vlastní zvědavost a touha něco se dozvědět a naučit. Dalších deset žáků uvedlo jako důvod fakt, že mají rádi historii, či se zajímají o dějepis a historii jako takovou. Nakonec se objevovaly i odpovědi, které vyzdvihovaly očekávání žáků týkající se jejich názoru ohledně toho, co se díky projektu naučí (např. procvičení spolupráce v týmu, nové vědomosti), mj. i zájem o pamětníky a jejich vypravování.

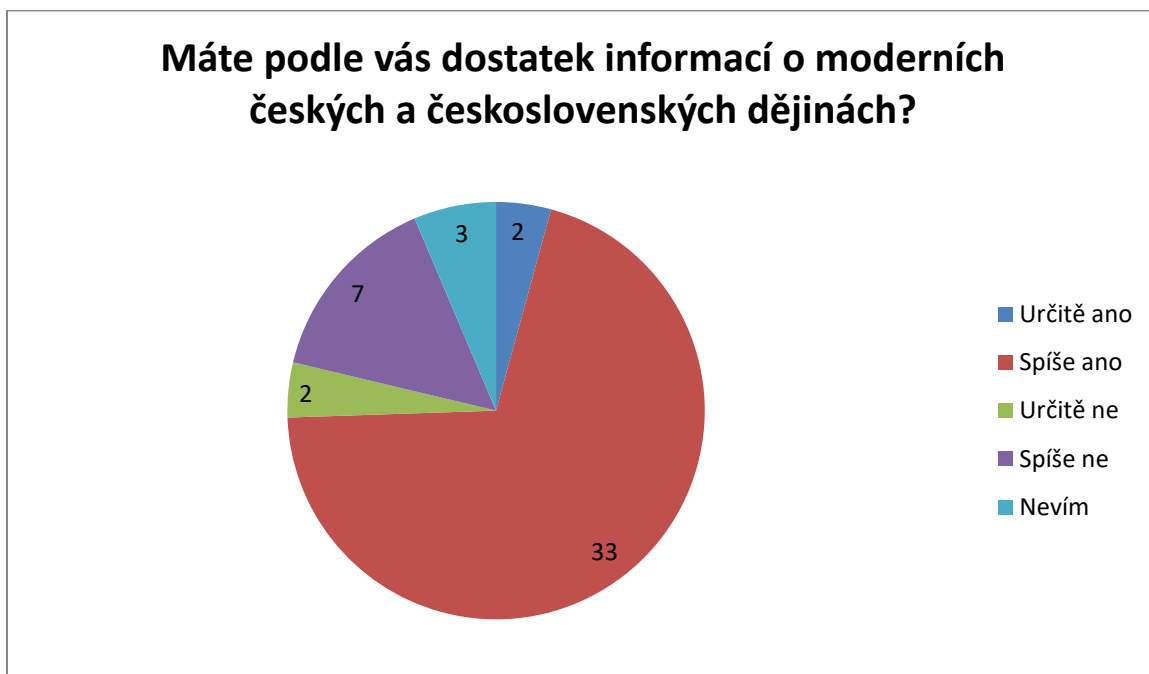
Pro ilustraci rozmanitých motivů žáků uvádím některé z jejich odpovědí:

- *„Zajímá mě historie a naslouchání lidem, co nám mají co říci.“*
- *„Přišlo mi to zajímavé, tento projekt nás přiučí o historii ČR, takže proto mi to přijde super.“*
- *„Do projektu jsem se rozhodl zapojit, protože si myslím, že je to dobrá věc, bude sloužit (slouží) k zaznamenání podrobností naší historie, sdílení příběhů, co naše prarodiče nebo ještě jejich rodiče zažili.“*
- *„Bude to zábava.“*
- *„Protože mě zajímá, jaké to bylo zažít něco, co nějak poznamenalo ČR, nebo se zapsalo do dějin.“*
- *„Přijde mi hezké spojit mladou a ‚starou‘ generaci. A je to velká zkušenost. Dozvědět se něco o historii a naučit se nové věci.“*
- *„Chci pomoci lidem, aby vyjádřili svůj příběh.“*

Z odpovědí žáků je patrné, že jejich očekávání korespondují s cíli, které si stanovila organizace Post Bellum (viz kapitola 6. Organizace Post Bellum, o. p. s.). Očekávají, že zábavnou a netradiční formou získají nové znalosti zejména z oblasti moderní historie a zároveň očekávají přínos plynoucí ze setkání s pamětníky.

Další otázka, která byla žákům položena, zněla: „*Máte podle vás dostatek informací o moderních českých a československých dějinách?*“. Na tuto otázku většina dotázaných odpověděla ‚spíše ano‘ (33). Odpovědi všech dotázaných podrobně zobrazuje graf č. 2.

Graf č. 2



Dále byli žáci dotázáni, odkud informace týkající se moderních dějin čerpají. Nejčastěji uváděli, že zdrojem informací je škola. V těsném závěsu za školou je internet a sociální média a třetím nejvlivnějším zdrojem informací o moderních dějinách se ukázala být rodina.

O něco méně významným zdrojem informací jsou žákům knihy, publikace a různé odborné materiály. Ve velmi malé míře žáci čerpají informace z masmédií.

Na otázku: „*Je podle vás potřeba, aby takovéto projekty doplňovaly školní výuku?*“ (pozn. projekty jakým je projekt *Příběhy našich sousedů*) odpovědělo 21 žáků ‚určitě ano‘ a 15

„spíše ano“. Deset žáků zvolilo odpověď „nevím“ a jeden žák se domnívá, že to spíše potřeba není.

V případě, že žáci v této otázce zvolili odpověď „určitě ano“ či „spíše ano“, byli požádáni o zodpovězení rozšiřující otázky, která zjišťovala důvody, proč se domnívají, že je doplňování výuky takovýmito projekty třeba.

Některé z odpovědí uvádím:

- „Myslím si, že některé věci nás v dějepise nenaučí.“
- „Protože má generace se už vůbec nezajímá o historii a za pár desítek let nikdo ani nebude vědět, co je to druhá světová.“
- „Žáci, kteří se doopravdy zajímají o historii si tímto mohou rozšířit znalosti a i ti, co je historie moc nezajímá si alespoň něco zapamatují, ale je to hlavně zpestření výuky.“
- „Aby se nezapomnělo, jak je naše historie krásná a důležitá.“
- „Myslím si, že ve škole moc děti historie, nebo dějepis nebaví a tohle by je mohlo bavit.“
- „Nesmí se zapomínat na minulost.“
- „Je to dobré obohacení znalostí historie a je to lepší, než se to učit z učebnic.“
- „Protože jsou žáci, který by tímto měli možnost zjistit své zájmy a někdy i budoucí povolání. Mají možnost poznat tzv. ‚opravdovou práci‘ a ne jen úkoly.“
- „Protože je to něco jiného, toho člověka si poslechneme a neříká nám to nějaká p. učitelka.“
- „Je to dobrá změna ve vyučování.“
- „Podle mého názoru je důležité, aby si žáci hlouběji uvědomili, co vše se na našem území odehrálo a co vše je dnes jinak.“
- „K rozvinutí našich znalostí o historii a způsobu života a aby jsme si vážili starších lidí.“
- „Protože spoustu lidí neví, co se před pár lety stalo.“

Z odpovědí je patrné, za jak důležitou a uchování hodnou považují žáci znalost moderní historie. Viditelné je také to, že žáci oceňují výuku moderních dějin ve školách.

Domnívají se, že projekt by mohl být pro děti jistým zpestřením a že by se díky osobnímu setkání s pamětníkem mohli naučit více než při klasické výuce.

10. Průběh projektu

V rámci této kapitoly budu analyzovat jednotlivé části projektu, při kterých jsem žáky pozorovala, konkrétně dva workshopy, které žáci absolvovali pod mým vedením, setkání žáků s pamětníky a situaci na závěrečném ceremoniálu, který byl pro žáky ukončením celého projektu.

10.1. Workshop „Jak natočit pamětníka?“

Předtím, než se žáci vypraví za pamětníky, musí projít workshopem nesoucím název „*Jak natočit pamětníka?*“. Během tohoto workshopu se seznámí s metodou orální historie, naučí se pracovat s audiovizuální technikou (diktafon, popřípadě kamera) a zjistí, na co si dát během nahrávání pozor.

Workshop trvá přibližně 90 minut a žáci si vyzkouší mnoho aktivit, které mají za cíl je co nejlépe připravit na setkání s pamětníkem.

Jedna z těchto aktivit byla zaměřena na případné strachy, které žáci mohli před setkáním s pamětníkem pociťovat. Aktivita spočívala v tom, že každý žák, pokud měl ze setkání s pamětníkem nějaký strach, samostatně jej napsal na lepicí papírek. Společně jsme poté tyto strachy procházeli a žáci se metodou brainstormingu snažili dospět k tomu, co dělat pro to, aby jejich strach nebyl naplněn a jak situaci, která jejich strach vyvolává, předejít.

Příkladem žákovského strachu, který se objevil napsaný na papírku, je:

- „*Rozbitý diktafon*“
- „*Že zapomeneme, co máme říkat*“
- „*Třeba, že se ve skupině pohádáme*“

V případě rozbitého diktafonu žákům připomeneme důležitost toho, aby diktafon před nahráváním zkontrolovali, nabili baterie atd. V případě strachu ze zapomenutí toho, co mají říkat, žáci sami přišli s nápadem, že by bylo dobré si otázky, které chtějí pamětníkovi položit, sepsat předem a že by se před setkáním s ním měli seznámit s událostmi, které se děly v době,

o níž bude pamětník vyprávět. Pro předejití hádky ve skupině je vhodné děti nejdříve seznámit se zásadami týmové práce.

Při takovémto druhu cvičení ovšem mohou vyvstat na povrch i velmi osobní a citlivé strachy žáků, se kterými se nedá tak snadno pracovat jako se strachy, které jsem zmínila.

Tyto strachy často překračují hranice projektu a vyžadují hlubší promluvu s konkrétním žákem. Příkladem takového strachu může být strach z toho, že „*pamětník bude nepříjemný*“, nebo dokonce obava jedné vietnamské žákyně, která na lepící papírek napsala: „*Mám strach, že mě pamětník nebude brát vážně, protože nejsem Čech...*“.

Z mého pozorování vyplývá, že v průběhu projektu jsou strach a nervozita žáků velmi časté, a to zejména před setkáním s pamětníkem.

Více nervózní byli ti žáci, kteří ‚svého‘ pamětníka neznali a první seznámení mělo proběhnout přímo v den nahrávání, a zejména ti, kteří nahrávali příběhy známých osobností.

Například děti ze ZŠ Nerudova 9, které se setkaly s panem Jiřím Šestákem, byly před tímto setkáním nervózní z toho, jak se mají pamětníkovi představit a zda mu mohou podat ruku.

Právě s panem Šestákem se setkala zmiňovaná vietnamská dívka, která se obávala toho, že ji pamětník nebude brát vážně kvůli jejímu původu. I jí jsem se po nahrávání zeptala, zda se její strach naplnil, její odpověď zněla: „*Ne, byl úplně v pohodě, bral mě normálně.*“

Ze setkání ovšem nemají strach pouze žáci, ale i učitelé a pamětníci. Tréma a nervozita však většinou opadne během prvních pár minut po setkání. Po skončení nahrávání zúčastnění přiznávají, že strach sice měli, ale mít nemuseli. Důkazem tohoto tvrzení je věta, která zazněla po skončení nahrávání u pamětnice Albíny Charvátové, kdy pamětnice prohlásila: „*Já jsem z toho měla větší strach!*“ a paní učitelka odpověděla: „*Já taky!*“. Když jsem se následně ptala žáků, jaké mají ze setkání dojmy, odpověděli, že to byl „*fajn pokec*“.

Během prvního workshopu byla také žákům položena otázka, co by podle jejich názoru přispělo k vytvoření příjemné atmosféry během setkání s pamětníkem. Některé z odpovědí na tuto otázku zněly následovně:

- „*Bylo by hezké pamětníkovi přinést dáreček a ukázat, že se nás nemusí bát.*“
- „*Budeme se snažit být na něj hodní a budeme slušní.*“
- „*Můžeme mu třeba říct i nějaké příběhy, které zažili naši prarodiče (podobné jako jeho), můj děda třeba seděl v hospodě s bývalými olympioniky.*“

- „*Snažit se, aby v tu chvíli mluvil jen právě jeden člověk – možno se vystřídat.*“
- „*Mělo by to být někde, kde to chce hlavně pamětník, aby to pro něj bylo příjemný.*“

Je zřejmé, že žáci ve svých odpovědích reflektují to, co se dozvěděli o metodě orální historie, s níž byli během workshopu seznamováni a nezapomínají ani lidský přístup a slušné vychování.

10.2. Nahrávání s pamětníky

Se všemi třemi týmy jsem se zúčastnila nahrávání pamětníkova vyprávění, do jejich práce jsem nijak nezasahovala, pouze jsem celou dobu jejich setkání s pamětníky nahrávala na vlastní diktafon a dělala si poznámky. Žáci nevěděli o tom, že jsou pozorováni, toto vědomí by je totiž mohlo ovlivnit. Tím, že jsem žákům neprozradila, že je pozoruji, jsem se snažila docílit toho, aby se chovali co nejvíce autenticky a nestylizovali své chování a odpovědi.

Po každém setkání s pamětníky jsem se žáky zůstala chvíli o samotě a zeptala se jich na pár otázek – například na jejich pocity z právě proběhlého setkání nebo na to, zda se naplnily jejich strachy, které měli před setkáním.

První nahrávání, trvající necelé dvě hodiny, proběhlo dne 16. 11. v prostorách ZŠ Nerudova 9. Pamětníkem byl pan Jiří Šesták a nahrávalo se ve škole na jeho přání. V týmu bylo pět žáků deváté třídy, z toho dvě dívky.

Před příchodem pamětníka panovala mezi dětmi nervozita, žáci se přiznali ke strachu ze setkání s veřejně známou osobností. Byli nejistí v tom, jak mají s pamětníkem komunikovat a báli se, aby ho něčím neurazili.

Během pamětníkova vyprávění se žáci uvolnili, položili mu první otázku (týkající se dětství) a nechali jej vyprávět, aniž by mu vstupovali do řeči dodatečnými otázkami.

Bylo evidentní, že si již před nahráváním rozdělili v týmu role:

- nejaktivnější a nejupovídanější žák měl za úkol klást pamětníkovi otázky (své role se zhostil výborně, dokázal dokonce nasměrovat pamětníkovo vyprávění na oblasti, které byly předmětem jejich zájmu, a to například otázkami typu:

„*Ted' bych se posunul, můžete nám, prosím, říci více o ...?*“, žák také prokázal, že se v době, o které pamětník vyprávěl, dobře orientuje)

- další člen týmu se staral o diktafon (kontroloval, zda je zapnutý, zda je správně nastavený, zda je nahrávka čistá)
- další zapisoval během pamětníkova vyprávění poznámky (a to ačkoli si nebyl jist, jak se to dělá, jelikož se mě před příchodem pamětníka ptal, zda má jako poznámky psát vše, co říká, nebo jen určité body)
- předposlední členka týmu fotografovala
- poslední se starala o to, aby měl pamětník co pít (žákyně během rozhovoru s pamětníkem působila velmi pasivním dojmem a jakoby v rámci rozdělení rolí v týmu neměla žádnou úlohu, až později při rozhovoru s žáky jsem zjistila, že jejím úkolem bylo sepsání životopisu a nakreslení plakátu k pamětníkovu životu)

Právě důležitost rozdělení rolí v týmu a nevhodnost toho, kdy při nahrávání ‚všichni dělají všechno‘ jsem žákům připomínala během prvního workshopu.

Zejména zpočátku žáci dost silně spoléhali na pomoc učitelky, které šeptem pokládali otázky typu: „*Už ho mám vyfotit?*“. V průběhu rozhovoru začali komunikovat pomocí vzkazů na kousku papíru, který si posílali (takto komunikovali mezi sebou i s učitelkou). Zajímalo mne, zda byla tato strategie domluvená, nebo se jednalo o spontánní nápad. Po skončení nahrávání žák, který s komunikací prostřednictvím vzkazů začal, na tuto otázku odpověděl: „*Mě to tak napadlo, jsem nechtěl, abychom rušili, když mluvil.*“

Zhruba po hodině nahrávání již žáci téměř nedodržovali rozdělení rolí v týmu (např. žák, který původně zapisoval, začal sám pokládat otázky namísto toho, aby svou otázku napsal na papírek, který by následně podal spolužákovi s tím, aby otázku položil on). Žáci se také snažili být aktivní, což v několika případech skončilo tím, že se pamětníka zeptali na to, co už říkal.

Evidentní byla také snaha o komunikaci mezi sebou navzájem, kdy interagovali například takto:

Pamětník: „*No a takhle nějak to bylo.*“

Žák 1 : „*Hmm, a ted' bych se zeptal...nebo počkat, máš k tomu něco, Pavle?*“

Žák 2: „*Ne dobrý, pokračuj.*“

Žák 1: „Fajn, takže bych se zeptal ...“

Po nahrávání a po odchodu pamětníka ze třídy jsem se týmu zeptala na jejich pocity. Uvádím přepis části následného rozhovoru se žáky:

T¹⁹²: „Tak co? Jaký máte pocity?“

Ž 1: „No byl sem nervózní a bylo to úplně v poho!“

Ž 2: „Byl hrozně milej, že jo?“

Ž 3: „Jako on úplně sám povídal!“

T: „Krásně jste do toho jeho vyprávění vstupovali, děcka! Super ty komentáře k tomu! A teda, Karle, oceňuju Tvoje znalosti historie!!“

Ž 4: „Děkuju. Mě to baví.“

T: „Tak pocity fajn?“

Ž 1: „Se mi tak ulevilo, mě úplně brní ruce teď, ty jo.“

T: „Zeptali jste se všechno, co jste chtěli?“

Ž 1 a Ž 3: „Jo.“

T: „Co ty poznámky?“

Ž 4: „Jo já jsem si vypsal jako všechno, nebo, není toho jako úplně moc, nebo málo, tak akorát. Já jsem si jen vypisoval, co se mi líbilo, no a ani jsem to nestíhal, jak on mluvil.“

T: „Mluvil rychle, vid'... Tak jste rádi, že jste se s ním setkali?“

Ž 2: „No určitě! Fakt zážitek.“

T: „Jak ses cítil v tom posunování tématu od jedné otázky ke druhé?“

Ž 1: „Já jsem s tím byl v pohodě, snažil jsem se ho poslouchat a ptát se, aby to nějak navazovalo.“

U¹⁹³: „On má úžasné komunikační schopnosti teda... A Jiříku, Tys byl skvělej, na to, jak jsme se báli dát Ti tuhle roli... Jako já mám strach, že z tohohle povídání bude spíš těžký něco vypustit, než vybrat! Moc příjemnej zážitek. Jestliže tohleto mě mělo nakopnout, abych si řekla ‚jo měla jsem do tohohle projektu jít‘, tak jo, jsem za tohohle pamětníka nesmírně ráda!“

Ž 4: „Jako já jsem to říkal, jak tady je ještě jedna skupina z téhle školy, tak jsem jim to říkal a oni: ‚Jooo, vy máte toho Šestáka, jo?‘“

¹⁹² T = tazatel

¹⁹³ U = učitelka

Z ukázky je patrné, že žáci i učitelka jsou ze setkání nadšeni. Strach, který cítili před příchodem pana Šestáka, se změnil v radost a vděk za to, že mohli jeho vyprávění naslouchat. Všechny zúčastněné vyprávění zaujalo a shodli se na tom, že setkání s pamětníkem bylo velmi příjemnou a cennou zkušeností.

Setkání s pamětnicí druhého týmu, který byl taktéž ze ZŠ Nerudova 9, proběhlo v bytě této pamětnice, paní Albíny Charvátové, prababičky jednoho ze zapojených žáků.

Toto nahrávání proběhlo dne 10. 12. a trvalo necelou hodinu a půl. Zajímavé bylo zejména pozorovat to, jak je nahrávání ovlivněno faktem, že pamětnice a jeden ze žáků jsou příbuzní.

Díky tomu a nejspíše také díky faktu, že probíhalo u pamětnice doma, panovala při tomto setkání přátelštější atmosféra, než při setkání dětí s panem Šestákem.

Tým, složený z žáků osmé třídy, tři děvčat a jednoho chlapce (pravnuka pamětnice), byl od začátku mnohem více uvolněný, žáci si před začátkem nahrávání mezi sebou povídali (hlavně o věcech nesouvisejících s nahráváním) a s pamětnicí většinou interagovala paní učitelka. Hlavním tématem jejich hovoru byly školní výsledky pravnuka pamětnice.

Když s pamětnicí komunikovala děvčata, konverzace se opět většinou točila kolem jejich spolužáka - paní Charvátová vyprávěla příběhy z dob, kdy byl malé dítě a ukazovala jim různé fotografie. Jedna žákyně to komentovala slovy: „*Tak to abyste viděli všechny moje fotky, když jsem byla mimino, to by nebylo dobrý, to bych fakt nechtěla!*“

Žáci mezi sebou nepřestali komunikovat ani během vyprávění pamětnice. Učitelka je občas musela utišovat a nabádat k tomu, aby poslouchali. Jejich bavení se poté okomentovala slovy: „*Asi to bylo dlouhý.*“ Žáci na otázku, proč si povídali, odpověděli, že vyprávění pamětnice sice bylo zajímavé, ale že byli unavení.

Oproti prvnímu týmu žáci neměli rozdělené role, například nikdo se nestaral o to, zda zapnuli diktafon (ten jsem jim po chvíli musela zapnout já, jelikož jinak by tak nejspíše vůbec neučinili), nikdo nezapisoval poznámky, což následně odůvodnili tak, že záznam setkání přece mají na diktafonu a tedy si nemusí nic zapisovat.

Otázky pamětnici kladla pouze jedna žákyně, a ačkoli je měli dobře připravené, nijak se pamětnice nedoptávali na další podrobnosti. V seznamu otázek postupovali od jedné ke druhé a pamětnice odpovídala relativně stroze.

Žáci byli s příběhem pamětnice detailně seznámeni dopředu (ačkoli se to nedoporučuje), což se projevilo zejména v momentě, kdy pamětnice odpovídala na otázku: „*Co si pamatujete*

o svých rodičích?“, ačkoli v seznamu otázek bylo psáno: *„Co si pamatujete o svých (adoptivních) rodičích?“.*

Po skončení nahrávání mi žáci vysvětlili, že věděli dopředu, že paní byla adoptovaná, a byli domluveni, že otázku položí v závislosti na tom, zda pamětnice tuto skutečnost sama zmíní a bude chtít rozvádět, či nikoli.

Třetí nahrávání, které s pamětníkem Václavem Kulhánkem provedl čistě dívčí pětičlenný tým ze sedmé třídy Základní školy a Základní umělecké školy Bezdrevská, proběhlo dne 30. 11. a to na netradičním místě, v Nemocnici České Budějovice, kde byl pamětník tou dobou hospitalizován. I přesto se ovšem rozhodl dívkám vyprávět svůj příběh a strávil s nimi jednu hodinu.

V nemocničním pokoji se žákyně kvůli nedostatku prostoru musely usadit na zem, tudíž pro ně setkání s pamětníkem nebylo tak komfortní jako pro ostatní týmy. Fakt, že seděly na zemi, se také odrazil v tom, že nebyly schopny udržet dlouhodobě pozornost a soustředit se na pamětníkovo vyprávění – ačkoli nemluvily, často se vrtěly a dělaly na sebe různé posunky.

Co se rozdělení rolí v týmu týče, všechna děvčata byla pasivnější, dokonce ani nepokládala otázky, ačkoli je měla připravené. První otevřenou otázkou znějící: *„Mohl byste nám tedy povyprávět něco o svém životě?“* položila učitelka, a jelikož pamětník byl na různá nahrávání zvyklý, vyprávěl sám a děvčata ani učitelka nemusely pokládat žádné další dotazy.

Když po hodině pamětník skončil s vypravováním, položila mu učitelka dvě doplňující otázky. Nakonec se ještě jedna žákyně osmělila položit otázku, která nebyla mezi otázkami sepsanými na seznamu.

Nejvíce aktivní byl tým, který nahrával v prostorách školy. Je možné, že právě prostředí jejich třídy, a tudíž možný pocit, že jsou ‚stále ve škole‘ a s ním spojená snaha dosáhnout dobrých výsledků, zapříčinilo tuto značně vyšší aktivitu, než jakou jsem zaznamenala u zbylých dvou týmů. Dalším možným faktorem, který mohl přispět k vysoké aktivitě pozorované u týmu 1, je fakt, že jejich pamětník je, oproti pamětníkům dalších dvou týmu, veřejně známou osobou. Žáci tak mohli pociťovat větší tlak na dobré výkony.

10.3. Workshop „Jak vyprávět příběh?“ a tvorba scénáře

Workshop „Jak vyprávět příběh?“, trvající 90 minut, probíhá v řádu dvou až tří týdnů po setkání žáků s pamětníky. V rámci tohoto workshopu se žáci seznamují se zásadami dokumentaristické práce, učí se, jak sestavit funkční příběh a poté společně se svými vedoucími učiteli tvoří scénář svých reportáží o životě pamětníků. Žáci pracují v týmech a společně se musí domluvit na tom, které momenty pamětníkova vyprávění zachytí ve svém výstupu (o délce 3 minut v případě audio reportáže a 5 minut v případě video reportáže), a jak svůj příběh sestaví.

S týmem žáků deváté třídy ze ZŠ Nerudova jsme se sešli v prostorách školy, žáci opět nevěděli o tom, že jsou pozorováni a že průběh workshopu je zaznamenáván na diktafon. Oproti našemu prvnímu setkání, panovala během celého workshopu velmi uvolněná atmosféra. Bylo dobře vidět, jak se sblížili členové týmu mezi sebou i s učitelkou.

Toto sblížení (zde ve vztahu učitelka – žáci) je patrné například z následující ukázky, kdy učitelka žákům sděluje osobní informace o sobě:

U: „*No, víte, já jsem prdlá do zvířat...no a znáte, jak je ,Chcete mě?‘, se Srstkou, no, já mám teda zákaz se na to dívat, abych si neadoptovala další zvíře, no a ta Kubišová tam...“*

Dále je patrné také z toho, že mezi členy týmu (včetně učitelky) začalo docházet k různým narážkám, což je zachyceno v následující konverzaci:

U: „*No Jirka tam včera nebyl, protože má tatínka veterináře a musel nějakýho psa podržet, nebo co, vid’, a říká mi: ,Pančelko, já tam musím!‘, no a běžel, a já jsem viděla prvně v životě Jirku běžet!!“*

Ž 1: „*Pančelko!!!“*

Smích

Ž 2: „*Jirko, tys snědl všechny tři koláče?“* (pozn. na workshopu bylo občerstvení)

Ž 1: „*Jak tři? Dva jenom!“*

Ž 3: „*A kde je ten třetí?“*

Ž 1: „*No to já nevím.“*

U: „*Ten Ti Pavel zakázal sníst, vid’?“*

Ž 1: „*Jak Pavel? Já jsem si ho zakázal!“*

Smích

Oproti našemu setkání při předchozím workshopu probíhala mnohem intenzivnější interakce mezi učitelkou a týmem.

Učitelka se sice snažila postup týmu řídit a urychlovat práci na scénáři tím, že navrhovala různé momenty z pamětníkova vyprávění, které by do scénáře zahrnula, avšak žákům nechávala velký prostor k tomu, aby vyjádřili vlastní názor, takže se nebáli přicházet se svými nápady a nepřijímali učitelčiny názory jako jediné platné. Naopak své názory dokázali adekvátně obhájit, nebáli se učitelce oponovat a vyjádřit, že s jejím názorem nesouhlasí.

Pro názornost uvádím příklad interakce mezi učitelkou a žáky:

U: „*Chcete na začátek té nahrávky nějakou muziku?*“

Ž 1: „*Hm, co třeba tu, co má rád!? Melodii z nějaké jeho oblíbené hry, když byl herec!*“

U: „*Ale to nevíme, co to je...*“

Ž 2: „*Tak mu napíšeme!*“

Ž 3: „*No a kdo jako?*“

Ž 4: „*Já se nebojím!*“

Ž 2: „*Nebo mu napíše paní učitelka!*“

U: „*No, tak mu mám napsat?*“

Ž 2 a 4: „*Jo!*“

U: „*No tak, já mu napíšu. Ta melodie je výbornej nápad.*“

(...)

U: „*No, a chcete v rámci jeho dětství nějakou větu třeba přímo pustit, nebo ne? Například to s tím, jak se nedostal do skauta? To bylo dobré.*“

Ž 1: „*Já si myslím, že jak tam mluví už o tom hodně a potom ještě to bude v životopise, tak já už bych sem nepřidávala.*“

U: „*Nepřidávala?*“

Ž 1: „*Ne.*“

U: „*Dobře, ostatní?*“

Všichni souhlasí.

(...) Ž 2: „*Já bych tam možná dala to s tou maminkou, říkal, že ho ovlivnila přece...*“

U: „*Ano, to je pravda. Ať je to maminka, ať je to skaut, knížky...no, ale musíme se dostat k tomu vyvrcholení, to je ta jeho kariéra a události roku 1989...*“

Ž 3: „*Jakože jak byl v divadle a potom dělali ty stávky, když byl převrat?*“

U: „*No přesně tohle bych tam dala...co myslíte vy? Přemýšlejte se mnou!*“

Je zjevné, že se učitelka snaží žáky vyzývat k aktivitě. Navádí je k tomu, aby přicházeli s vlastními nápady, ke kterým je otevřená. V případě potřeby žákům také dodává potřebný podrobnější historický kontext týkající se událostí, které jejich pamětník ve svém vyprávění zmínil (jedná se o učitelku s třicetiletou praxí ve školství, která již měla zkušenost s projektovou výukou).

Žáci s učitelkou pracují na tvorbě scénáře zcela samostatně, nepotřebují rady a vedení koordinátora (na rozdíl od dalších týmů, jak uvedu dále). Interakce probíhá i mezi žáky samými – nejedná se tedy pouze o interakci učitelka – žáci a naopak.

Z následující ukázky je také patrná snaha učitelky motivovat žáky k další práci na projektu.

U: *„Nebojte se toho, já když jsem do toho šla, tak jsem si říkala, že pokud budu mít šikovné děti – a já mám moc šikovné děti – že to je zase pro vás něco nového, a každou věc, co děláte, tak vás to zase nějak obohatí. Takže to berte takhle, jo, a nebojte se toho, jasný? Třeba zjistíte, že to je práce, která by Vás mohla v budoucnu i jednou bavit, tak, proč ne?“*

I s druhým pozorovaným týmem jsme se na workshop sešli v prostorách ZŠ Nerudova 9. Oproti prvnímu týmu byl tým osmáků méně aktivní. Za jeden z hlavních důvodů, proč tomu tak bylo, považuji až přespřílišnou aktivitu paní učitelky, která žákům téměř nedávala prostor k vyjádření se.

Například mou první otázku *„Přemýšleli jste už o tom, co do příběhu chcete dát?“* zodpověděla právě učitelka, která přišla s návrhem, že by jejich příběh mohl začínat dětstvím pamětnice a jejími prožitky z konce druhé světové války. Její názor se snažila rozporovat jedna ze žákyň.

Přepis rozhovoru uvádím zde:

U: *„Tak tam dáme tu válku na začátek, ne? Jak byl ten nálet u nich ve vesnici?“*

Ž 1: *„No, mě přijde, že to dětství moc nerozvedla...“*

U: *„No ale o válce docela dost povídala... možná to období jako konec války vzít a komunistickéj převrat – to ji dost ovlivnilo. Hodně o tom konci války si pamatovala, o tom bombardování. Pak ta doba toho komunismu, že jim všechno vzali...“*

Ž 2: *„Jo.“*

U: *„Takže v tom rozhlase uděláme teda konec války a převrat. A co výstup? Budeme kreslit? Co?“*

Ž 1, Ž 2, Ž 3: *„Hmmm.“*

Z ukázky rozhovoru je patrné, že učitelka žáky nenechá přicházet s vlastními nápady a vede vytváření scénáře směrem, který chce ona sama.

Učitelka měla během workshopu snahu odpovídat na moje otázky za žáky, což jsem řešila tím, že jsem kladla otázky výslovně jim, později jsem je i jmenovitě vyvolávala a snažila se zapojit všechny žáky, například takto:

T: „*A co vás na tom vyprávění pamětnice zaujalo úplně nejvíc? Hm? Zkuste mi říct každý jednu věc. Tak Diano, začni.*“

Ž 1: „*Třeba ty sporty, jak říkala o tom sokolu a pak ten aerobic, že dělá ted'.*“

U: „*A co Tě na tom zaujalo?*“

Ž 1: „*No, že jako byla taková aktivní a jako je i ted'. A já mám taky ráda sporty.*“

U: „*Dobře. A co Ty?*“

Ž 2: „*No třeba ten konec války.*“

T: „*Mhm, a co konkrétně?*“

Ž 2: „*No, třeba, jak říkala, že se před ní zastřelil nákej ten starosta.*“

Všichni překvapeně: „*Ajooooo!!!*“

U: „*Na to jsem úplně zapoměla!*“

T: „*Pamatuju si to dobře, že to neřekla doma, že byla svědkem té sebevraždy?*“

U: „*No, ona nevěděla vlastně, kdo to byl.*“

Ž 2: „*A šla tam, na to náměstí, a neřekla to doma, a pak jí vynadali, ne?*“

Ž 1: „*Jo.*“

U: „*Jo, za to, že se tam potulovala. Já to vlastně doma vyprávěla o něm, a manžel říkal, že byl hroznej, že byl s těma nacistama, že byl hroznej no...*“

T: „*Mhm, skvělá připomínka Terko.*“

Z přepisu rozhovoru je očividné, že pokud žáci dostanou prostor, jsou schopni přijít s vlastními a velmi podnětnými nápady. Jsou také schopni mezi sebou interagovat a spolupracovat. I učitelka, ačkoli zůstávala stále velmi aktivní, se později začala zapojovat do hovoru coby člen týmu, a dávala žákům větší prostor k vyjádření jejich názoru. Žáci se přestali bát říci, co si myslí a v případě, že měli jiný názor, než jejich učitelka, tento názor vyjádřit a obhájit. Jako důkaz může sloužit následující rozhovor:

T: „*Pamatujete si nějakou historku, kterou pamětnice říkala?*“

U: „*Mně se líbila ta historka s tím šedesátým osmým, jak šli protestovat a ona měla ty děti na chatě....*“

Ž 1: „*Jo no.*“

T: „*A co vlastně říkala paní o svém postoji k Janu Palachovi?*“

Ž 2: „*No ona s tím vlastně nesouhlasila.*“

U: „*A to mě překvapilo... tak ona to vlastně brala i z pohledu matky no... to bych tam jako dala!*“

Ž 3: „*Hm, no, mě zaujalo spíš teda to s tou sestrou, jak se setkali, než to s tím Palachem.*“

Ž 4: „*Jo! Po takových letech, to bude aspoň hezký konec!*“

Workshop se třetím týmem trval déle, než stanovených 90 minut, a to proto, že si tento tým jako svůj výstup z projektu zvolil video reportáž, která je časově náročnější. Navíc je nutné, aby v případě, že výstupem z projektu je video, žáci z workshopu odcházeli s kompletním scénářem a nahraným zvukovým materiálem. Scénář je tedy nutné během workshopu jak sepsat, tak namluvit.

Žákyně na workshop přišly s hrubou verzí scénáře, tu jsme během workshopu společně upravovali a zkracovali tak, aby finální výstup nepřesáhl 5 minut čistého času, což je nejvyšší povolená hranice pro video reportáž.

Ukázalo se, že pro žákyně nebylo lehké rozhodnout se, které části budou vyřazeny a které ponechány. Z rozhovoru vyplynulo, že kdyby nebyly limitovány časem, nechaly by nahrávku v původní ‚hrubé‘ osmi minutové verzi.

Týmová práce mezi děvčaty byla velmi dobrá, žákyně měly rozdělené role (rozhodly se, že tři budou číst scénář a dvě zpracují jeho kreslenou verzi). Učitelku i mě braly jako člena týmu, samy navrhovaly změny, které by ve scénáři udělaly, vyjadřovaly svůj názor. Od začátku měly také přesnou představu o tom, jak má jejich výstup vypadat (kreslená animace o pamětníkově životě, kterou by děvčata komentovala, a několik ukázek pamětníkovy promluvy).

Pro ilustraci komunikace děvčat uvádím následující část rozhovoru probíhajícího během workshopu:

Ž 1: „*Tak, jak to budem dělat, ten začátek hlavně?*“

Ž 2: „*No, nakreslíme rašelínu, jako jak tam pracoval...jak se kreslí rašelina?*“

Ž 3: „*Bych to jen naznačila nějak, no a potom hlavně bych to kreslila, jakože jak je to, třeba Dějiny udatného českého národa, jak je tam dycky ten rok a něco...*“

U: „*Určitě, ten rok tam bude super! Ale to s tou rašelinou, není to zbytečný? Že byste mu namalovali jen lopatu v ruce, jakože pracuje?*“

Ž 1: „*Hm, to by šlo. No a to, mě napadlo, potom, jak tam mluví o těch komunistech, tak já bych tam asi i nakreslila ty komunisty, ale nevím jak...*“

U: „*Asi srp a kladivo...*“

Ž 1: „*Ajo, já to říkala, že je to srp a něco!*“

Ž 4: „*Tak si to najdem na netu a nakreslíme to podle toho.*“

U: „*To je ale až za dyl, teď co s tím začátkem? Asi to budeme muset zkrátit teda...*“

Ž 4: „*No ale mě se tam líbí všechno.*“

U: „*To mě taky, ale můžeme mít maximálně 5 minut, ne?*“

T: „*Jo.*“

U: „*Hmm, tak co dát pryč?*“

(...)

T: „*Třeba...hodněkrát jste tam opakovali, že chtěl bejt kněz, ale trvalo to...Jako je to důležitý, ale nemusíte to tam říkat pětkrát. Co vy na to?*“

Ž 2: „*To asi jo.*“

U: „*Tak, že bysme to jako tady zakončili tím ‚gymnaziální studia‘, a zbytek škrtnout?*“

Ž 4: „*Ale když mě se to fakt líbilo ta část...*“

T: „*No jasně, je hezká, ale on o dětství mluvil fakt dlouho...*“

Ž 4: „*Asi to pro něj bylo důležitý.*“

U: „*Tak ještě uvidíme, necháme tam buď tuhle část, nebo tamtu (ukazuje ve scénáři), jo?*“

Ž3 „*My už bysme to dneska právě potřebovali vědět, protože už si to půjdeme dneska k Nikče předkreslovat.*“

Z komunikace týmu je vidět, že děvčata se nebojí stát si za svým názorem. Jedna ze žákyň několikrát vyjádřila nesouhlas s odstraněním části nahrávky, která se jí líbila a kterou by ve výstupu ráda zachovala. Později dokonce navrhla, že by události, o kterých pamětník referoval poněkud obsírně, mohla sama představit v jedné větě. Jednalo se o kompromis, díky kterému by se zkrátila časová stopáž, ale zároveň daná část nemusela být ze scénáře odstraněna kompletně.

Dobrou týmovou spolupráci děvčat si pochvalovala i učitelka, která mi řekla: „*To jsem ráda, že je to takhle fajn rozdělený, že každé dělá něco.*“

Poté, co jsme se shodli na finální podobě scénáře, se děvčata rozdělila na dvě skupiny – tři dívky četly scénář na diktafon a dvě pracovaly na jeho kreslené podobě.

Během čtení scénáře na diktafon panovala uvolněná atmosféra, a to ačkoli trvalo poměrně dlouhou dobu – zejména pro to, že jedna dívka měla se čtením problém a několikrát se přerekla. Spolužačky se jí ovšem snažily motivovat. Když měla jedno pro ni velmi obtížné souvětí zkusit přečíst po šesté, povzbudila i ji učitelka, a to slovy „*To dáš Kiki, pojd' znovu, když se jen maličko přerekneš, tak jed' dál, ale teď už to určitě dáš!...*“

Poté, co souvětí opravdu bez chyby přečetla, celý tým zajásal a odměnil spolužačku potleskem.

10.4. Závěrečný ceremoniál

Závěrečný ceremoniál se konal dne 26. 3. 2019 od 17:00 v hlavním sále Jihočeského divadla v Českých Budějovicích.

Pro všechny zúčastněné byla tato událost zlatým hřebem celého projektu. Slavnostní zakončení bylo pro děti jedním z momentů, ze kterého byly v průběhu projektu nejvíce nervózní (druhým takovým momentem bylo setkání s pamětníky).

Nervozitu týmů trochu uklidnila generální zkouška jejich výstupů, kterou jsme provedli v samotném divadle dvě a půl hodiny před zahájením ceremoniálu, tedy ve 14:30 hodin.

Generální zkoušku žáci velice ocenili. Sami poté uvedli, že díky možnosti vystoupit „nanečisto“ nebyli tak nervózní při hlavním vystoupení.

Největší trému jsem u žáků zpozorovala zhruba hodinu před oficiálním zahájením akce. Zkouška některých týmů totiž trvala déle, než se předpokládalo, a tak se děti ze zbylých týmů obávaly, zda stihnou vyzkoušet svůj vlastní výstup.

Během generální zkoušky jsem vyslechla konverzaci mezi žáky týmu 2:

Ž 1: „*Ty jo holky, já mám strach!*“

Ž 2: „*Já taky, co když to zapomenu?*“

Ž 3: „*Jo no, si přijdu, že nevím nic!*“

Ž 1: „*Hele Niky, tamhle už jde tvoje babička!*“

Ž 4: „*Já vím, mamka mi psala, že už tu jsou.*“

Ž 2: „*Jako snad se jí to bude líbit.*“

Ž 1: „*No nevim no, tam asi neřeknu nic...*“

Ž 3: „*Hele, co ta sukně, dobrý?*“

Ž 1: „*Sluší Ti.*“

Z přepisu rozhovoru je patrné, že největší obavu žáci pocítovali z vystupování před veřejností. Strachy týmu 2 byly velmi podobné jako strachy zbylých týmů. Na základě rozhovorů s týmy, které jsem provedla před zahájením i po skončení akce, jsem zaznamenala tyto faktory nejčastěji způsobující trému u žáků:

- 1.) Vystoupení před plným sálem Jihočeského divadla (zejména strach, že „*svým vystoupením to pokazím ostatním*“)
- 2.) Fakt, že v hledišti sedí pamětníci a strach, aby je svým vystoupením nezklamali
- 3.) Fakt, že v hledišti sedí jejich rodinní příslušníci
- 4.) Starost, aby na jevišti vypadali dobře (zejména u děvčat)

Překvapivě nikdo nezmínil nervozitu z přítomnosti poroty hodnotící týmové výkony, popřípadě ze soutěže jako takové či z možnosti, že se neumístí na prvních třech místech.

Ceremoniál trval necelé dvě hodiny. Tým č. 1 představil životní osudy svého pamětníka pomocí retrospektivního vyprávění, tým č. 2 zvolil prezentaci za pomoci komiksu „*Prababičko vyprávěj! – ‚Malé dějiny‘ Albíny Charvátové vs. ‚Velké dějiny‘ Českého státu*“, který vypracoval, a tým 3. zvolil klasickou prezentaci, při níž pustil část videa o životě svého pamětníka.

Tým č. 2 svým výstupem a také celkovým zpracováním pamětnického příběhu, oslovil porotu natolik, že jej vyhlásila vítězem.

Děti měly z vítězství velkou radost a po skončení celé akce mi přišly osobně poděkovat za možnost se tohoto projektu zúčastnit, což mne samozřejmě velice potěšilo. Zejména si cením věty: „*Děkujem hlavně za to, že jste nám celou dobu věřila.*“

Žáci projekt ohodnotili jako velmi přínosný. Podle jejich slov získali nové zkušenosti a měli možnost vyzkoušet si něco jiného. Shodli se také na tom, že jim získané zkušenosti budou v budoucnu určitě užitečné.

Překvapilo mne, že se nezmínili o cenách, které díky svému prvenství vyhráli (např. poukázka na únikovou hru, na výstavu, do muzea, na Stezku korunami stromů na Lipně, dárky od společnosti Tally Weijl, apod.). Za důležité spíše považovali přínos tkvící v jejich osobním rozvoji, kterého, podle svých slov, díky účasti v projektu dosáhli.

Zbylé dva pozorované týmy ze svého neumístění se na předních příčkách smutné nebyly. Naopak také zmiňovaly přínos projektu v získání nových zkušeností. I z jejich strany se mi dostalo poděkování za to, že mohli být součástí tak zajímavého projektu.

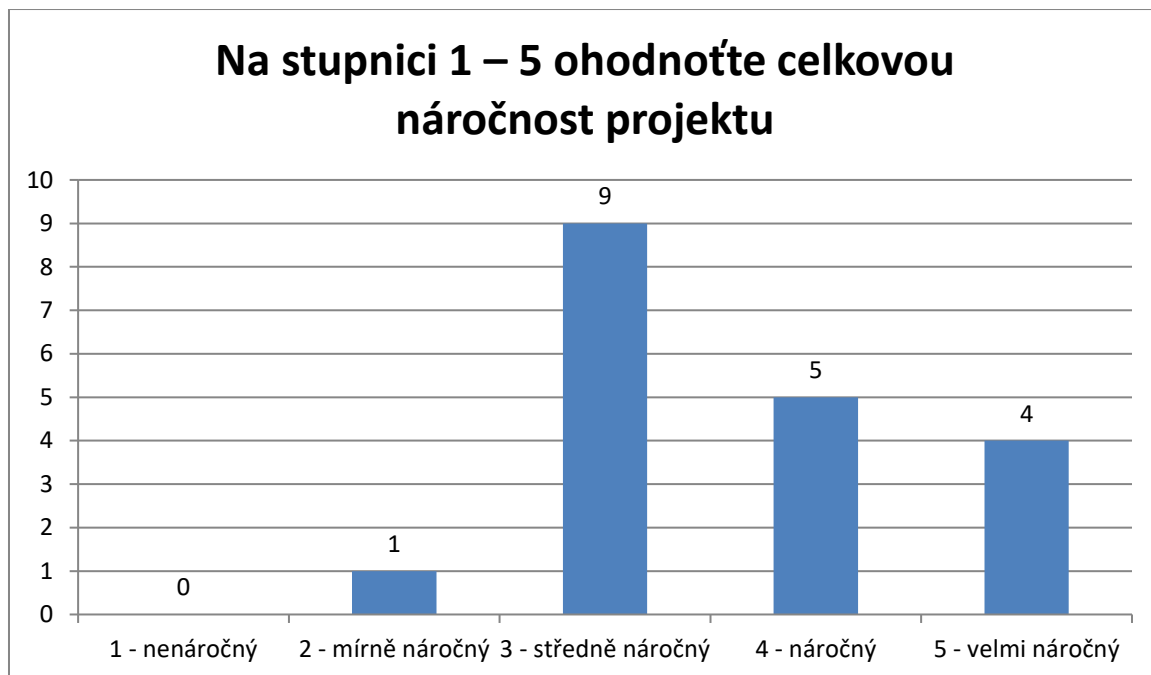
11. Analýza evaluačních dotazníků

Po závěrečném ceremoniálu byl všem do projektu zapojeným žákům rozdán evaluační dotazník. Vzhledem k tomu, že ceremoniálem byl projekt pro žáky ukončen, nepodařilo se zajistit stoprocentní návratnost dotazníků. Pro účely práce se mi podařilo získat pouze 19 z nich.

Na otázku, zda projekt naplnil jejich očekávání, odpovědělo čtrnáct žáků z devatenácti kladně (sedm odpovědělo ‚určitě ano‘ a sedm ‚spíše ano‘), čtyři žáci uvedli, že projekt jejich očekávání spíše nenaplnil a jeden zvolil odpověď ‚nevím‘.

Žáci byli také dotázáni, aby vyjádřili svůj názor ohledně náročnosti projektu, a to na škále od jedné do pěti (1 = nenáročný, 2 = mírně náročný, 3 = středně náročný, 4 = náročný, 5 = velmi náročný), jejich odpovědi jsou zachyceny v grafu č. 3.

Graf č. 3 – Náročnost projektu



Žáci se shodli zejména v časové náročnosti celého projektu a v nutnosti scházet se ve svém volném čase mimo vyučovací dobu. Dále spatřovali náročnost v domluvě mezi sebou a procesu učení se efektivní práci v týmu.

Jedna z odpovědí na otázku ohledně náročnosti projektu zněla: „že se musí zkombinovat spousta věcí dohromady a že jsme se museli naučit spolupracovat“.

Jako složitou žáci hodnotili také tvorbu výstupů a střih videa, několikrát se objevila odpověď zmiňující závěrečný ceremoniál, kdy žáci jako náročné pociťovali zejména prezentování pamětnického příběhu před plným sálem Jihočeského divadla.

Šestnáct z devatenácti žáků se ovšem i přes jeho náročnost domnívá, že je projekt v něčem obohatil. Pouze jeden žák si myslí, že jej projekt neobohatil v ničem, a dva zvolili odpověď nevím.

Mezi odpověďmi na otázku, v čem toto obohacení spatřují, se často objevovaly odpovědi zmiňující nově načerpané informace o historii a minulosti vůbec. Žáci také uvedli, že díky účasti na projektu se tolik nebojí vystupovat na veřejnosti, zmiňovali, že se zlepšily jejich schopnosti spolupráce a týmové práce.

Pro ilustraci uvádím některé z odpovědí:

- „Dozvěděli jsme se něco nového o minulosti, jak se žilo, atd...“
- „Nebojíme se vystupovat před tolika lidmi.“
- „Umím lépe pracovat v týmu.“
- „Naučili jsme se více spolupracovat a nečekat, že za nás někdo udělá naši práci.“

Objevily se ovšem i odpovědi jako:

„Poznala jsem více svoji prababičku.“, či „Poznání, jak se mění doba a lidi a taky že bysme si měli vážit toho, v jaké době jsme.“

Na otázku, zda si žáci myslí, že mají díky účasti na projektu více informací a znalostí o moderních českých a československých dějinách, odpovědělo kladně 17 žáků (10 odpověď ‚určitě ano‘, 7 ‚spíše ano‘), dva žáci zvolili odpověď ‚spíše ne‘.

Stejně byly odpovědi na otázku zjišťující názory žáků ohledně toho, zda jim jejich účast v projektu bude v něčem užitečná v budoucnu.

Mezi nejčastějšími odpověďmi na otázku, v čem tuto užitečnost spatřují, žáci uváděli výhody pro ně plynoucí u přijímacího řízení na střední školy, dále se objevovaly odpovědi jako: „Budu mít zkušenosti s týmovou prací.“, „Zkušenosti s přednesem před velkým počtem lidí.“ či „První zkušenost s novinářinou.“

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že se žákům nejvíce líbilo setkání s pamětníky, které deset z devatenácti dotázaných ohodnotilo na stupnici od jedné do pěti (kdy 1 = líbilo nejvíce a 5 = líbilo se nejméně) známkou 1. Dále se žákům líbily workshopy s koordinátorkou

(sedm žáků je ohodnotilo známkou 1, sedm známkou 2), specializované workshopy (audio workshop v Českém rozhlase či video workshop).

Nejhůře hodnocen byl závěrečný ceremoniál, který většina žáků (9) hodnotila známkou 3 (z rozhovorů vyplynulo, že tomu tak bylo zejména kvůli dlouhému čekání před vystoupením a kvůli technické chybě, která zapříčinila problémy se spouštěním prezentace u čtyř týmů).

I přes to by se však většina žáků do projektu *Příběhy našich sousedů*, či do podobného projektu zapojila znovu (odpověď ‚určitě ano‘ v tomto případě zvolilo devět žáků a odpověď ‚spíše ano‘ sedm).

Graf č. 4 zachycuje odpovědi žáků na otázku, zda by účast na projektu doporučili svým kamarádům či známým.

Graf č. 4



Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak je na druhých stupních základních škol v České republice vyučováno téma moderní historie. Práce se zabývala zejména inovativními přístupy k výuce tohoto tématu v rámci školního dějepisu.

V praktické části práce jsem sledovala pohled žáků, kteří se zapojili do projektu Příběhy našich sousedů organizace Post Bellum, v rámci nějž se seznámili s pamětníky ze svého okolí, vyslechli jejich životní příběh a ten zpracovali ve výsledný výstup, který představili široké veřejnosti.

Z mého výzkumu vyplývá, že žáci svého zapojení do projektu nelitují, naopak vypověděli, že díky účasti v něm získali nové znalosti a zkušenosti. Velmi si také cení možnosti poznat dobu, kterou sami nezažili a přiznali, že po setkání se s pamětníky a vyslechnutí jejich příběhů, se na staré lidi a události minulého století dívají jinak.

Mimoto žáci, a stejně tak jejich učitelé, připustili, že se během společné práce na projektu sblížili. Jejich vzájemné vztahy se zlepšily, což například dokládá tato věta, která zazněla z úst jedné učitelky během druhého workshopu: „*Člověk si stejně uvědomuje, jak je má rád, že jo.*“

Výsledky práce dětí i to, jak během projektu pracovaly, mne velmi mile překvapily. Všechny tři pozorované týmy byly, za podmínky, že jim byl ponechán dostatek prostoru, schopny kooperace a samostatné práce, žáci byli také schopni si osvojit nově nabyté poznatky z workshopů a aplikovat je při své práci.

Zejména mne překvapilo, jak taktně a s jakou úctou přistupovali žáci k pamětníkům. Při závěrečném ceremoniálu mě až mrzelo, že se jedná o soutěžní projekt a je tedy nutné vybrat vítěze. Pro mě jsou totiž vítězi všichni žáci. Už jen pro to, že svou práci na projektu dokončili. Také proto, že se rozhodli strávit jedno pololetí zaznamenáváním lidského příběhu, který by jinak byl dost možná zapomenut.

Z mého výzkumu vyplývá, že největší přínos má projekt v rovině rozvoje měkkých dovedností žáků (jakými jsou práce v týmu, schopnost naslouchat souvislému vypravování, řešení konfliktů a neočekávaně vzniklých problémů, samostatnost, či schopnost plánování) a dále v rovině citového rozvoje žáků.

Projekt *Příběhy našich sousedů* dětem umožňuje nejen to, aby se seznámily s příběhy lidí ze svého okolí, aby si zkusily, jaké to je být dokumentaristou, aby se dozvěděly o metodě

orální historie, aby zlepšili svůj přednes a naučili se, jak lépe pracovat v týmu, ale je to projekt, který jim především ukazuje, že oni sami mohou dokázat mnohem víc, než jen sedět v lavici, poslouchat, co paní učitelka říká, a psát testy. Je to projekt, který jim ukazuje, že každý příběh je důležitý, že záleží na každém z nás.

Závěry mého výzkumu se tedy shodují s cíli projektu, které stanovila organizace Post Bellum (viz kapitola 7. Projektu Příběhy našich sousedů, s. 56 – 57).

Na jednom z mnohých závěrečných ceremoniálů, které každý rok ukončují projekty v celé republice, jeden žák vyjádřil svůj názor na to, co mu projekt dal, větou: „*Už nikdy neřeknu stará bába!*“.

Tato věta, nesoucí hluboké poselství, se stala názvem sborníku příběhů zaznamenaných v rámci projektu. Na základě svého výzkumu k této bakalářské práci se domnívám, že i žáci, kteří se do projektu zapojili tento rok v Českých Budějovicích, by se s ním dokázali ztotožnit.

Seznam použité literatury

1. BENEŠOVÁ, Magdalena a Anežka NAVRÁTILOVÁ. *Metodika pro pedagogy: Příběhy našich sousedů*. 2. akt. vyd. Praha: Post Bellum, 2017.
2. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0
3. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3450-7. \\
4. ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9.
5. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.\\
6. HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.
7. HUDECOVÁ, Dagmar a Denisa LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009. ISBN 978-80-7361-070-8.\\
8. JAROŠOVÁ, Jana. *Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice*. Č. Bud., 2009. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDEJOVICÍCH. Teologická fakulta
9. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006
10. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.\\
11. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
12. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
13. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001
14. STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2004
15. STRADLING, Robert a kol.: *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, Londýn, 1984, a C. Gallagher: *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Do. CC-ED/Hist (96), Rada Evropy, Štrasburk, 1996.

16. STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.\\
17. ŠTEFEK, Karel, CHAUER, Miroslav, ŠIMŮNKOVÁ, Svatava: *Kapitoly z didaktiky dějepisu: Učební texty vysokých škol*, Hradec Králové 1985
18. URBANOVÁ, Lucie. *Nejstarší české pověsti v proměnách českého historického myšlení*. Brno, 2018. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Historický ústav. Vedoucí práce Prof. PhDr. Martin Wihoda, Ph. D.
19. VANĚK, Miroslav, MŮCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7285-089-1.\\
20. ZIELENIECOVÁ, Pavla: *Objevování ve škole - heuristická metoda výuky*, Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK, listopad 2012
21. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012., ISBN 978-80-247-4100-0.

22. *Základy dokumentárního filmu: Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-24-8.
23. Ústav pro studium totalitních režimů. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012
24. Příběhy našich sousedů – České Budějovice Příloha č. 1 ke smlouvě o spolupráci při zajištění projektu

Internetové zdroje

25. http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf
26. ZORMANOVÁ, Lucie: *Projektová výuka*,
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>
27. <https://ohsd.fhs.cuni.cz/OHSD-42.html>
28. <https://www.neziskovkaroku.cz/novinky/6-rocnik-oceneni-neziskovka-roku-znaviteze/>

29. <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/projekt-zmizeli-sousedu/>
30. <http://www.nasinebocizi.cz/o-projektu-3/>
31. <https://www.holocaust.cz/vzdelavani/>
32. <http://www.dcery.cz/?pid=192&lang=cz>
33. <https://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/>
34. <http://www.stopytotality.org/o-projektu/anotace>
35. <https://www.pametnaroda.cz/cs/bojovnici-proti-totalite-pohledem-deti>
36. <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpravi>
37. <https://www.ustrcr.cz/uvod/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin/>
38. <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu/>

2. Evaluační dotazník pro žáky zapojené do PNS 2018/19 České Budějovice

Evaluační dotazník pro žáky zapojené do PNS 2018/19 České Budějovice

Třída:

Škola:

Pohlaví:

1.) Naplnil projekt Vaše očekávání?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Určitě ne
- d) Spíše ne
- e) Nevím

2.) Na stupnici 1 – 5, prosím, ohodnoťte celkovou náročnost projektu. (1 = nenáročný, 2 = mírně náročný, 3 = středně náročný, 4 = náročný, 5 = velmi náročný). Příslušné číslo na stupnici zakroužkujte.

1 2 3 4 5

3.) V čem (pokud v něčem) pro vás byl projekt nejvíce náročný?

3.) Myslíte si, že vás účast na projektu v něčem obohatila, že jste se díky němu něco nového naučili?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

4.) Pokud jste v předchozí otázce zvolili odpověď a.), rozepište, v čem toto obohacení konkrétně spatřujete.

5.) Domníváte se, že po skončení projektu máte více informací a znalostí o moderních českých a československých dějinách?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Určitě ne
- d) Spíše ne
- e) Nevím

6.) Domníváte se, že Vám zkušenost s účastí v projektu bude užitečná v budoucnu?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Určitě ne
- d) Spíše ne
- e) Nevím

7.) Pokud jste v předchozí otázce zvolili odpověď a) či b), vysvětlete, prosím, v čem konkrétně by Vám účast v projektu mohla být v budoucnu užitečná.

8.) Na stupnici 1 – 5, prosím, ohodnoťte následující části projektu. (1 = výborné, 2 = z těch lepších, 3 = průměrné, 4 = podprůměrné, 5 = špatné). Příslušné číslo na stupnici zakroužkujte.

a) Workshopy s koordinátorkou

1 2 3 4 5

b) Workshop v Rozhlase či video workshop (pokud jste se účastnili)

1 2 3 4 5

c) Návštěva u pamětníka

1 2 3 4 5

d) Závěrečný ceremoniál

1 2 3 4 5

9.) Zapojili byste se do projektu Příběhy našich sousedů znovu, případně do podobného projektu?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Určitě ne
- d) Spíše ne
- e) Nevím

10.) Doporučili byste projekt svým kamarádům, známým?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Určitě ne
- d) Spíše ne
- e) Nevím

3. Fotografie z projektu Příběhy našich sousedů

Workshopy



Žákyně ze ZŠ Bezdrevská při tvorbě scénáře k videu o pamětníkově životě



Průběh workshopu

Nahrávání s pamětníky



Setkání s panem Jiřím Šestákem v prostorách ZŠ Nerudova 9 (Tým 1)



Nahrávání v bytě pamětnice Albíny Charvátové (Tým 2)



Setkání s panem Václavem Kulhánek proběhlo v Nemocnici České Budějovice (Tým 3)

Workshop v Českém rozhlase



Tým 1 na workshopu v Českém rozhlase

Závěrečný ceremoniál



Radost vítězného týmu



Rozhovor se žáky ze ZŠ Nerudova 9 (Tým 2)