

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
HISTORICKÝ ÚSTAV FILOZOFICKÉ FAKULTY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

SPECIFIKA VÝUKY DĚJIN 20. STOLETÍ
NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vedoucí práce: PhDr. JANA ZAHRADNÍKOVÁ

Autorka práce: ELIŠKA KUBŮ

Studijní obor: D-Z/ZŠ

Ročník: 5. ročník

2013

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci 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 diplomové 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.

České Budějovice, 25. července 2013

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych ráda poděkovala paní PhDr. Janě Zahradníkové za podnětné a cenné rady, inspiraci, průběžné čtení textu a za pravidelné konzultace. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Heleně Průžové za kontrolu jazykové správnosti. V neposlední řadě patří můj dík mým rodičům a přátelům za podporu nejen při studiu, ale i při psaní mé diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá specifiky výuky dějiny 20. století na 2. stupni základní školy a metodickými návrhy vybraných tematických celků tohoto období. Důraz je kladen na problémy, které jsou spojeny s výukou 20. století.

Práce shrnuje teoretické poznatky o výuce dějin 20. století. Zabývá se zařazením této historické etapy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, metodami a strategiemi, které jsou vhodné pro výuku 20. století, a tím, jak přistupovat k výuce kontroverzních a citlivých otázek v dějinách.

Součástí diplomové práce jsou metodické návrhy vybraných tematických celků z dějin 20. století, které byly vypracovány tak, aby byly využity různé vyučovací formy a vzdělávací strategie. Pozornost je věnována také využití didaktických médií ve výuce dějepisu.

ANNOTATION

This diploma thesis deals with the teaching specificity of the history of the 20th century in upper primary schools and with methodical drafts of selected thematic units of the same period. The thesis puts emphasis on problems related to teaching on the 20th century.

The work summarizes theoretical knowledge of teaching on the history of the 20th century and follows up the classification of this historical period into the General educational program for basic education. Methods and strategies suitable for teaching the history of the 20th century and the approach how to give lessons about controversial and delicate topics in history are also included in the present thesis.

The methodical drafts of selected thematic units from the history of the 20th century are one part of the thesis. These drafts were worked out in respect of using various teaching styles and educational strategies. The thesis also pays attention to the utilization of didactic media in the teaching of history.

OBSAH

Úvod	8
1 Výuka dějin 20. století.....	10
1.1 Postavení dějepisu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	10
1.2 Specifika výuky dějin 20. století	17
1.3 Kontroverzní a citlivé otázky dějin 20. století	20
1.4 Vyučovací metody a výchovné a vzdělávací strategie	23
1.4.1 Vyučovací metody	23
1.4.2 Výchovné a vzdělávací strategie.....	31
1.5 Problémy výuky dějin 20. století.....	42
2 Metodické návrhy pro výuku vybraných tematických celků z dějin 20. století	48
2.1 Tematický celek Odsun německého obyvatelstva z Československa	48
2.1.1 Využití písemných pramenů ve výuce dějepisu	48
2.1.2 Využití vizuálních a audiovizuálních médií ve výuce dějepisu.....	52
2.1.3 Metodický návrh výuky tematického celku Odsun německého obyvatelstva z Československa	60
2.1.3.1 První vyučovací hodina – Myšlenka odsunu	60
2.1.3.2 Metodický návod k první vyučovací hodině tematického celku Odsun německého obyvatelstva z Československa	63
2.1.3.3 Druhá vyučovací hodina – Divoký a organizovaný odsun německého obyvatelstva z Československa	66
2.1.3.4 Třetí vyučovací hodina – Následky odsunu německého obyvatelstva z Československa	68
2.1.3.5 Metodický návod k druhé a třetí vyučovací hodině tematického celku Odsun německého obyvatelstva z Československa	70
2.2 Metodický návrh exkurze do Muzea romské kultury v Brně.....	87
2.2.1 Mimoškolní vyučování.....	87

2. 2. 2 Muzeum romské kultury v Brně	92
2. 2. 3 Metodický námět pracovního listu.....	95
2. 3 Metodický návrh využití regionálních a lokálních dějin ve výuce dějepisu – projekt „Změny tváře města Třebíče“	98
2. 3. 1 Regionální dějiny	98
2. 3. 2 Projektová výuka	100
2. 3. 3 Metodický návrh projektu „Změny tváře města Třebíče“	104
Závěr.....	111
Použitá literatura a internetové zdroje.....	113
Seznam příloh	123
Přílohy	124

ÚVOD

„Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti... Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů.“¹

Téma diplomové práce „Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy“ jsem si zvolila nejen kvůli zájmu o historii 20. století, ale i proto, že období 20. století, zejména jeho druhé poloviny, není mezi některými učiteli dějepisu příliš oblíbené. Přitom je na výuku dějin 20. století kladen velký důraz.² Mým cílem je ukázat, že specifické rysy tohoto období vyžadují jiný než tradiční přístup k jeho prezentaci. Chci ukázat, že hodina nemusí být vedena jenom klasickým způsobem, kterým je u nás frontální výuka, založená na verbální monologické metodě učitele. Žáci pak poznatky pouze pasivně přijímají a následně zapisují do sešitu. *„Pokud je žák pouze pasivním příjemcem předem zpracovaných informací, nemůžeme předpokládat rozvoj a osvojení kritických dovedností a historického chápání.“³* V diplomové práci bych chtěla ukázat, že výuka může být mnohem pestřejší a mohou se do ní aktivně zapojit žáci.

Bohužel pro mnoho učitelů je klasický způsob vyhovující, mnoho z nich už má zaběhnutý svůj režim a nechce se jim ho měnit. Jedním z důvodů, proč učitelé raději volí frontální výuku, je obava, že ve třídě nebude klid a pořádek. Přitom pro výuku dějin 20. století jsou důležité specifické postupy, vyučovací strategie a metody, které tkví v povaze dějin 20. století. *„Před učitele kladou nemalé nároky informační a interpretační. Před didaktika pak staví závažné konceptuální otázky vážící se k tomu, jakou látku z bohatých, konfliktních dějů dnes vlastně už minulého století vybrat, jakým vzdělávacím cílům ji podrobit a jaká metodika se pro jejich výuku může jevit jako nejpřínosnější.“⁴* Dalším důvodem je i zdánlivá větší efektivnost frontální výuky.

¹ Dagmar HUDECOVÁ – Denisa LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky moderních dějin – Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Praha 2009, s. 5.

² <http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013

³ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 9.

⁴ Zdeněk BENEŠ, *Dějiny 20. století jako didaktická i metodická výzva*, In: Zdeněk Beneš (ed.), *Historie a škola IV. Dějepis a mezipředmětové vztahy. Terminologie oborových didaktik*, Praha 2008, s. 9.

Významným faktorem, proč se učitelé obecně výuky dějin 20. století obávají nebo ji nemají v oblibě, je také subjektivnost interpretací a nedostatek odstupu. „*Jejich zdůrazňování vzbuzuje u některých učitelů rozpaky, nepochopení a někdy i otevřenou nechuť a nevoli. Kladení důrazu na dějiny poslední doby je považováno touto částí učitelů za přílišnou politizaci historického vzdělávání a odklon od kultivace jednotlivce především ve smyslu kulturním.*“⁵

Diplomová práce má dvě části. První, teoretická část se zabývá výukou dějin 20. století, která je ovlivněna specifickými rysy, které jsou charakteristické zejména pro soudobé dějiny. Pro toto historické období je k dispozici velké množství neuspořádaných informací, což klade velké nároky na výběr a uspořádání učiva. Učitel musí také věnovat zvýšenou pozornost počátečním znalostem žáků, které jsou ovlivněny „rodinnou pamětí“, a počítat s tím, že mnohé informace o tomto období získávají žáci prostřednictvím médií. Pozornost je věnována také kontroverzním a citlivým otázkám, které jsou spojeny s výukou tohoto období. Jsou zde podrobněji popsány didaktické postupy, doporučované pro výuku dějin 20. století. V této části práce bylo čerpáno především z publikací D. Hudecové a D. Labischové *Nebojme se výuky moderních dějin* a Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století*.⁶

Druhá část práce obsahuje několik plánů vyučovacích hodin. První metodický návrh se týká odsunu německého obyvatelstva z Československa. Dalšími tématy jsou dějiny romského etnika na našem území a regionální dějiny města Třebíče. V jednotlivých metodických návrzích jsou využity jak vyučovací formy ve třídě, tak formy mimoškolní výuky, využita byla také projektová výuka. Při zpracování těchto metodických návrhů jsem se snažila využít různé výchovné a vzdělávací strategie i různá didaktická média.

Během psaní diplomové práce jsem se blíže seznámila s problematikou výuky dějin 20. století a s možnostmi, jak k této historické době přistupovat, aniž by vyučovací hodiny sklouzly ke stereotypní výuce. Práce by mohla být inspirací pro učitele dějepisu při jejich volbě vyučovacích metod a strategií ve výuce dějin 20. století i při využívání různých didaktických médií. Návrh projektu pak bude poskytnut základním školám v Třebíči jako námět výuky.

⁵ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 4.

⁶ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, Praha 2003.

1 VÝUKA DĚJIN 20. STOLETÍ

1. 1 POSTAVENÍ DĚJEPISU V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dnešní podoba školního dějepisu je určena Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání⁷. Jednotlivé školy si následně na základě RVP ZV vytvořily vlastní školní vzdělávací programy. Důraz se v RVP ZV „klade na větší autonomii a pružnost škol v oblasti vzdělávání. Na základě RVP si školy utvářejí vlastní školní programy. To otevírá širší možnosti pro jisté profilování školy, tvorbu vlastního pojetí obsahu i struktury učiva, volby metod a prostředků, ovšem v určitém obecném rámci dokumentu“⁸, kde jsou přesněji, konkrétněji, popsány očekávané výstupy a učivo. Očekávané výstupy a učivo jsou na rozdíl od předešlých školních osnov v RVP ZV formulovány velmi obecně a neurčují konkrétní informace, které by měl učitel žákům předávat. Záleží tak jen na osobě učitele, jakou látku zvolí. Podobná volnost jako u tvorby ŠVP je i v případě toho, jakou hodinovou dotaci bude dějepis v jednotlivých ročních mí. Omezením je minimální časová dotace pro vzdělávací oblast Člověk a společnost, která je 11 hodin. Dle informací, které získala B. Gracová, „učitelé základních škol potvrdili převažující dvouhodinovou dotaci dějepisu ve všech čtyřech ročnících druhého stupně.“⁹ Výjimkou ale nebyli pedagogové, kteří uvedli, že jejich hodinová dotace je menší, i když se ve většině případů jednalo hlavně o sportovní třídy. Dějepis se na základě RVP ZV musí vyučovat ve všech ročnících 2. stupně základních škol.

Školy se na základě RVP ZV mohou rozhodnout, jak bude dějepis na jejich škole učen. Na výběr jsou dvě možnosti. Ponechat dějepis jako samostatný předmět, nebo ho učit integrovaně. Při integraci může být dějepis spojen s předmětem, který se nachází spolu s ním ve vzdělávací oblasti. Mohl by být spojen i s jinými, které s ním souvisí. Mnoho škol integrovaně dějepis nevyučuje, „jedno procento zvažuje možnosti integrace, což souvisí s pojetím jejich školního kurikula. Obsah stanovený pro dějepis skutečně prolíná s obsahem dalších předmětů, nejen občanské výchovy. Je to například

⁷ Dále jen RVP ZV.

⁸ Dále jen ŠVP.

⁹ Blažena GRACOVÁ, *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*, in: Zdeněk Beneš (ed.), *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Praha 2008, s. 24.

tzv. sociální část zeměpisu, ale také literatura, hudební a výtvarná výchova. Všechny tyto předměty spolu mohou velmi účinně kooperovat, ale ještě to neznámá, že jeden předmět pohltí druhý.¹⁰ To, že mnoho škol nevolí možnost vyučovat dějepis v integraci s jiným předmětem, jako je tomu třeba v Rakousku, může být způsobeno tím, že pedagogové nejsou na takový způsob výuky připravováni během svého studia na vysoké škole.

Současné pojetí edukace klade důraz na „aktivní a tvořivé činnosti žáků v procesu (nikoliv jen předávání poznatků), která vede k jednotě utváření vědomostí a dovedností je používat.“¹¹ Tento cíl je pak zdůrazněn zavedením pojmu klíčové kompetence. „Kompetence se chápou jako obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si uchovat svou nezávislost.“¹² Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Cílem je, aby u žáka byly tyto kompetence během vzdělávání rozvíjeny. Po ukončení základní školy by měl žák ovládat kompetence, které byly v RVP ZV stanoveny, a stát se tak osobou, která dokáže ve společnosti žít a najít uplatnění společenské i pracovní.

„Formulace výchovných cílů v oficiálních vzdělávacích programech a kurikulech dějepisů se zdají být značně ambiciózní. Od učitele dějepisů se očekává, že bude pomáhat žákům pochopit současnost, vzbuzovat jejich zájem o minulost, přispívat k rozvoji jejich smyslu pro národní identitu a připravovat je na občanství.“¹³ Dějepis se v RVP ZV nachází ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vzdělávací oblast Člověk a společnost navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která je určena pro 1. stupeň základního vzdělávání. Do vzdělávací oblasti Člověk a společnost je spolu se vzdělávacím oborem Dějepis zařazena Výchova k občanství. Tato vzdělávací oblast „seznamuje žáky s vývojem společnosti a s důležitými společenskými jevy a procesy, které se promítají do každodenního života a mají vliv na utváření společenského klimatu. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována, včetně kolektivní obrany.

¹⁰<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2668&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>, 20. 4. 2013

¹¹ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 2007, s. 101.

¹² Tamtéž, s. 101.

¹³ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 15.

*Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.*¹⁴ Žáci by následně měli dokázat reflektovat minulost a vědět, co utvářelo dnešní lidskou společnost a vztahy mezi lidmi a jednotlivými národy. Měli by získat informace o tom, kde mohou nalézat další materiály a podněty ke studiu. Vzdělávací oblast není izolovaná od ostatních, ale přesahuje i do jiných vzdělávacích oborů. Vzdělávací obory v oblasti Člověk a společnost jsou úzce provázány především se společenskovědní částí vzdělávacího oboru Zeměpis.

Součástí RVP ZV jsou průřezová témata. Pro 2. stupeň základních škol je stanoveno šest průřezových témat. Jedná se o Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Environmentální výchovu a Mediální výchovu. Každé téma je následně děleno na tematické okruhy. *„Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívá ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňuje proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku.*¹⁵ Průřezová témata mohou být do výuky zařazena různými formami. Může se jednat o samostatný předmět, průřezové téma může být zařazeno i formou semináře či projektové výuky, která se stává poslední dobou populární. Další možností je včlenění průřezových témat a jejich tematických okruhů do samotných vyučovacích předmětů. *„Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP.*¹⁶ Jednotlivá průřezová témata jsou následně v RVP ZV charakterizována a je zde nastíněn vztah k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Nejblíže k dějepisu má průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova. *„Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede*

¹⁴ RVP ZV platné od 1. 9. 2013, <http://www.msmt.cz/file/29408>, 25. 6. 2013 (s. 46)

¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2007, s. 90.

¹⁶ Tamtéž, s. 90.

*k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.*¹⁷

Dějepis je předmětem, kde se mezipředmětové vztahy neuplatňují pouze v rámci průřezových témat. Je předmětem, který má vztahy k českému jazyku, výtvarné výchově, zeměpisu či k výchově k občanství. *„Pokud si učitelé tyto přesahy uvědomují a dokáží je z perspektivy jednotlivých předmětů tematizovat a vzájemně provázat, výuku to výrazně zefektivní. Dějepis může literární výchově nabídnout potřebnou historickou kontextualizaci, literární výchova na oplátku poskytne dějepisu jednotlivé příběhy, které žáky vtahují do historických souvislostí.*“¹⁸ Pro výuku dějin 20. století se nejbohatší mezipředmětová vazba nachází v oblasti literatury. Pedagog zde může využít historického románu, významně na žáky může působit autobiografická literatura v podobě pamětí, deníků či korespondence, dalším zdrojem, se kterým učitel může v hodině pracovat, jsou kroniky, životopisy umělců. 20. století je dobou totalitních režimů a každý z těchto režimů se řídil svými ideologickými texty, se kterými mohou žáci také pracovat. Literatura v tomto ohledu nenabízí pouze zdroje k českým dějinám, ale i ke světovým. *„Literaturou zprostředkované příběhy moderních dějin sice nepředstavují ‚objektivní‘ historickou zkušenost, přesto však mohou v kontextu školního dějepisu plnit významnou roli. Na obecně známých příbězích může učitel dějepisu efektivně ‚parazitovat‘ tím, že koriguje a komentuje jimi prostředkovaný obraz minulosti a zasazuje jej do odpovídajících historických kontextů. Malé příběhy konkrétních aktérů dějin snáze vzbuzují zájem žáků o velkou historii událostí, tento motivační potenciál literatury lze pro osvojení dějepisných vědomostí efektivně využít. Kritická analýza ideologické literatury odhaluje žákům manipulativní techniky a též pojmovou osnovu konkrétní ideologie. Literární příběhy mohou žáků odhalit motivace, jež určovaly jednání postav v jiných historických kontextech. V modu fikce tak žáci mohou jejich jednání prožívat jako své vlastní, mohou se do dějin lépe vcítit.*“¹⁹

Vzdělávací obor Dějepis žákům přináší informace o dění v minulosti. „Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj

¹⁷ Tamtéž, s. 97.

¹⁸ <http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013 (s. 11)

¹⁹ <http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013 (s. 12)

společnosti a promítly se do naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů.²⁰ Cílem dějepisu je pěstování historického vědomí a historické paměti. Žáci by měli získat úctu k historickým a přírodním památkám a usilovat o jejich ochranu. Žáci by měli pochopit dění v minulosti, ale měli by si být vědomi toho, že dějiny a historie nejsou jen data na časové přímce, ale že se jedná o události, které nejsou uzavřené a mohou se interpretovat i jiným úhlem pohledu, podle toho, jak se na minulost díváme. „*Nebyli ti před námi, nejsme ani my ničím jiným, než „poutníky dějinami“: dějiny jsou přece lidský příběh s přemnoha podobami a vědět o nich znamená vnášet do vlastního dílu tohoto příběhu i vědomí toho, co nám bylo předáno, svěřeno, co nás může z minula zasahovat nepříznivě, co nás naopak pozitivně zavazuje, co inspiruje a orientuje. V dějinách jsou otázky věčné, je dobře vědět o nich a o jejich historických zodpovídáních. Odpovědi, stejně jako dějiny vůbec, nejsou k opisování, ale k orientaci.*“²¹

Učivo dějepisu je v RVP ZV řazeno chronologicky od nejstarších dob po moderní dějiny. Samotné historické látky předchází seznámení se s orientací v čase a paměťovými institucemi – archivy, muzeji, knihovnami apod. Tematickým celkům, které se týkají výuky 20. století, předchází tematický celek Modernizace společnosti. Jedná se o dobu 19. století, dobu Napoleona, industrializace, revolucí 19. století. 20. století se v RVP ZV věnují tematické celky Moderní doba a Rozdělený a integrující se svět.

V tematickém celku Moderní doba²² je učivem uvedeným v RVP ZV:

- „první světová válka a její politické, sociální a kulturní důsledky
- nové politické uspořádání Evropy a úloha USA ve světě; vznik Československa, jeho hospodářsko-politický vývoj, sociální a národnostní problémy
- mezinárodně politická a hospodářská situace ve 20. a 30. letech; totalitní systémy – komunismus, fašismus, nacismus – důsledky pro Československo a svět
- druhá světová válka, holocaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války.“

²⁰ *Rámcový vzdělávací program*, s. 43.

²¹ Jana KOHNOVÁ (ed.), *Výuka dějepisu a významná témata historie: Sborník přednášek*, Praha 2005, s. 11.

²² RVP ZV platné od 1. 9. 2013, <http://www.msmt.cz/file/29408>, 25. 6. 2013 (s. 50)

Na základě tohoto učiva jsou stanoveny očekávané výstupy žáka. Žák „na příkladech demonstruje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky, rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů, charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu, na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv, zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.“²³

Tematický celek věnující se 2. polovině 20. století nese název Rozdělený a integrující se svět²⁴, kde je jako učivo uvedeno:

- „studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření
- vnitřní situace v zemích východního bloku (na vybraných příkladech srovnání s charakteristikou západních zemí)
- vývoj Československa od roku 1945 do roku 1989, vznik České republiky
- rozpad koloniálních systémů, mimoevropský svět
- problémy současnosti
- věda, technika a vzdělání jako faktory vývoje; sport a zábava.“

Žák po probrání učiva „vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků, vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce, posoudí postavení rozvojových zemí, prokáže základní orientaci v problémech současného světa.“²⁵ Tematický celek Rozdělený a integrující se svět týkající se 2. poloviny 20. století je celkem, kde dochází v důsledku nedostatku času a neoblíbenosti k jeho poměrně rozsáhlé redukci. Výjimkou nejsou ani případy, že se tato látka neprobírá.²⁶ Během výzkumu, který je zmíněn níže, 35 % pedagogů uvedlo, že v dějinách 20. století není žádné téma, kterému by se vyhýbali, téměř ¼ pedagogů pak uvedla, že se vyhýbá otázkám mimoevropského světa. Opomíjen je i vývoj po roce 1989.

V letech 2005–2006 proběhl výzkum zabývající se výukou dějepisu. Mimo jiné zjišťoval oblíbenost témat z dějin 20. století u žáků a učitelů na základních a středních

²³ RVP ZV platné od 1. 9. 2013, <http://www.msmt.cz/file/29408>, 25. 6. 2013 (s. 50)

²⁴ RVP ZV platné od 1. 9. 2013, <http://www.msmt.cz/file/29408>, 25. 6. 2013 (s. 50)

²⁵ *Rámcový vzdělávací program*, s. 47.

²⁶ B. GRACOVÁ, *Poznatky*, s. 9.

školách. Za nejatraktivnější témata z obecných dějin 20. století žáci považovali 1. a 2. světovou válku, mimoevropský svět, svět a Evropu po roce 1945 a studenou válku. Učitelé naopak odpovídali, že témata týkající se 2. poloviny 20. století nejsou pro žáky atraktivní. Jednalo se hlavně o témata zabývající se mimoevropským světem, studenou válkou a událostmi po 1945. „*Skutečnost, že učivo z dějin po roce 1945 neradi probírají především vyučující, byť jde o látku pro mladé lidi poměrně zajímavou, potvrzuje vyjádřený vztah k tematice studené války a ještě výrazněji zájem o poválečný vývoj Evropy a světa.*“²⁷ Naopak se pedagogové správně domnívali, že světové války jsou pro žáky atraktivní a zajímavé. Výzkum se zabýval i tím, kterými tématy končí žáci, respektive pedagogové výuku. Odpovědi na tuto otázku „*se vyhnula téměř čtvrtina pedagogů, kteří se pravděpodobně zdráhali přiznat, že látku nedoberou v souladu se stanovenými učebními osnovami, respektive RVP.*“²⁸ Velmi malé množství pedagogů na základě výzkumu potvrdilo, že posledním tématem, které se probíralo, byla 2. světová válka. Jako střední cestu zvolili pedagogové rok 1968–1969. Což příliš nekorelovalo s tím, co odpověděli studenti, kteří s těmito tématy neměli zkušenosti.

²⁷ Tamtéž, s. 11.

²⁸ Tamtéž, s. 13.

1. 2 SPECIFIKA VÝUKY DĚJIN 20. STOLETÍ

M. T Cicero (106–43 př. Kr.) napsal, že historie je učitelkou života. *„Člověk totiž na rozdíl od živočichů má paměť. A právě dějiny jsou pamětí a svědectvím o znalostech, schopnostech a zkušenostech celého lidstva. Právě v dějinách si člověk uvědomuje sám sebe ve světě.“*²⁹

*„Žáci dokáží pochopit složitost dnešního světa pouze studiem a reflektováním širších vlivů, které utvářely svět v průběhu minulého století.“*³⁰ Tento názor vystihuje podstatné rysy problémů výuky dějin 20. století. Hlavním cílem výuky dějiny 20. století je pěstování historického vědomí, které nám pomáhá orientovat se v chování a stavu dnešního světa, jež se nám někdy může zdát velmi nesrozumitelný a složitý. *„K tomu, aby člověk získal jistotu orientace v životě a mohl zaujmout správný vztah ke složitým jevům současnosti, musí poznávat minulost. Pochopení minulosti umožňuje člověku správný postup v současnosti a do značné míry i předjímání budoucnosti.“*³¹ Přínos dějin 20. století *„se vidí ve vztahu k přítomnosti, což může žákům přispět k orientaci v soudobém světě, v neuzavřenosti jevů, což může vést k podněcování žákových představ či odhadu vývoje, v otevřenosti interpretací, což může žáky vést ke kritičnosti a k pěstování vlastního názoru. Soudobé dějiny přímo nabízejí pozornost ke globálním problémům současného světa a k jejich historické genezi...“*³² Z toho důvodu je nutné na tuto etapu klást důraz. Pro utváření světa 21. století byly důležité události právě století 20. století. *„Dějiny ‚krátkého‘ 20. století (1914/1918 – 1989/1991) lze označit za ‚věk extrémů‘. Na jedné straně došlo do té doby k nepředstavitelnému rozvoji vědy a techniky, výraznému zesílení sociálních jistot (idea sociálního státu) i k velkým proměnám kulturního života (např. hnutí hippies, sexuální revoluce), na druhé straně k neočekávanému potlačení základních lidských práv, snížení prahu citlivosti s tím, jak lze zacházet s lidskou bytostí, všeobecným diskriminacím motivovaným etnický, rasově či nábožensky.“*³³ Dějiny 20. století jsou nejen důležité, ale mají i řadu specifík ve výuce, což platí zejména pro výuku soudobých dějin, tj. dějiny 2. poloviny 20. století, která je zároveň pro pochopení současného stavu světa nejdůležitější. *„Soudobé dějiny jsou zpravidla interpretovány jako ‚dějiny spoluprožívaného času‘, tj. doby, jejíž děje mají zpravidla přesah do našeho současného (i každodenního)*

²⁹ Tomáš JÍLEK a kol., *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I.*, Plzeň 1998, s. 24.

³⁰ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 10.

³¹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu I.*, Praha 1985, s. 11.

³² T. JÍLEK a kol.: *Vybrané kapitoly I.*, s. 7.

³³ <http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013 (s. 1.)

života.³⁴ Jedná se o dobu, kde můžeme nalézt počátek formování Evropské unie, ale i počátky problémů, které se v tomto uskupení evropských států objevují i dnes. Jedná se hlavně o politiku velkých států vůči malým, kdy dominantní slovo má Francie a Německo. Může se zde sledovat postoj Velké Británie, která stojí často stranou, projevy ochranné politiky Dánska a byrokratizace společnosti. *„Kritériem pro poznání, porozumění a pochopení současnosti není pouze ona sama, ale historický vývoj. V něm je třeba sledovat zejména procesy a zákonitosti, které ve spleti různorodých a protikladných sil se prosadily a na kterých spočívá dnešní světová společnost.“*³⁵ Právě v 2. polovině 20. století lze hledat a nalézat ty události, které formovaly dnešní společnost a pomáhaly ji utvářet. „Je nutné, aby učitelé přijali výuku soudobých dějin jako neopominutelnou součást dějepisného vyučování, uvědomili si všechny argumenty, potrhující potřebnost výuky soudobých dějin a následně pak hledali adekvátní a účinný způsob jejich prezentace.“³⁶

20. století je dobou, kdy mnoho zemí zažilo válku, okupaci či nedemokratické formy vlády. Následný vývoj pak vedl ke stavu, který se projevuje i v dnešním světě. Česká společnost ve 20. století zažila nejsilnějšími nedemokratické režimy, nacismus a komunismus. Naše současnost je stále ovlivňována především zkušeností s komunistickým režimem. Z tohoto důvodu je potřeba položit důraz na dějiny 2. poloviny 20. století. Jedním ze specifíků výuky dějin 20. století je jejich zasahování do našeho každodenního života. V mnoha rodinách zasahují tyto dějiny do rodinné paměti, která je předávána z rodičů na děti, z dětí na jejich děti a dále dalším generacím. Tato rodinná paměť se nikdy nemůže rovnat vědeckému poznání, které je interpretováno ve škole. *„Prostřednictvím rodinného vyprávění a vzpomínek se prožitky minulosti – mnohdy traumatické – přenášejí na mladší generace... Síla rodinných pout, ale také sdílení tradic a vžitých stereotypů, udržuje tyto události v živé paměti – jsou proto součástí i našeho vlastního života. Jako takové se však mnohdy dostávají do rozporu se skutečností, k níž se vztahují.“*³⁷ Učitel by se tak měl seznámit s tím, jaké informace v rodině o určité době jsou, aby se pak nedostal do nějakého zásadního konfliktu nejen se žákem, ale i s jeho rodinou. Tyto znalosti o vzpomínkách v rodině by mohl učitel využít např. k tomu, aby ukázal, jak rozdílně mohou být dějiny

³⁴ Z. BENEŠ, *Dějiny*, s. 13.

³⁵ Vratislav ČAPEK a kol.: *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I. – Teoretické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976, s. 67.

³⁶ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 11.

³⁷ Zdeněk BENEŠ – Drahomír JANČÍK – Jan KUKLÍK a kol., *Rozumět dějinám: vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*, Praha 2002, s. 9.

jedné časové etapy vnímány žáky jedné třídy, mezi žáky, kteří doma o minulosti hovoří, a žáky z rodin, kde se rodinná paměť neudržuje a žáci mají pouze informace o dané době ze studijních materiálů, médií či kulturních institucí. Tím by se pedagogovi otevřela cesta k tomu ukázat, že dějiny jsou otevřené a školní dějepis „*má být o živých lidech, má vést k tomu, že zvažovat a pochybovat je normální. Vždyť Valdštejn a Karel IV. jistě mnohokrát seděli u stolu s hlavou v dlaních a přemítali a dumali, které řešení zvolit, kterou cestou se dát, jaké důsledky přinese jejich rozhodnutí. V současném pojetí dějepisu vzniká dojem, že tak to bylo a hotovo, ale mizí právě ty úvahy. Fakta jsou předložena jako jasná a neměnná, ale tak to v historii bývá málokdy.*“³⁸

Výuka dějin 20. století je velkým úkolem pro didaktiku dějepisu, především v otázce výběru učiva. „*Evropská stálá konference asociace učitelů dějepisu (Euroclio) konstatovala k obsahu výuky dějepisu 20. století, že „je tam příliš mnoho historie na kilometr čtvereční“.* Kritickou otázkou není, co bychom měli zahrnout do kurikula dějepisu, spíše co bychom měli vynechat.“³⁹ Robert Stradling ve svém díle *Jak učít evropské dějiny 20. století* uvedl politická témata dle chronologie, která jsou v evropských zemích vyučována. Jedná se o témata první světová válka a její počátky; revoluce v Rusku; rekonstrukce Evropy v roce 1918; vzestup totality: komunismus, národní socialismus a fašismus; ekonomická krize; zhroucení mezinárodního míru; druhá světová válka: „válka lidí“; rekonstrukce Evropy v roce 1948; éra studené války: NATO a Varšavská smlouva; dekolonizace; politická a ekonomická spolupráce po roce 1945; Evropské společenství; glastnosť a perestrojka; rozpad Sovětského svazu; vznik nezávislých demokracií střední a východní Evropy.⁴⁰ V tomto díle jsou uvedena i témata, která doplňují politické dějiny a pomáhají dotvářet obraz 20. století. Ve výuce se následně nejčastěji objevují vědeckotechnický rozvoj ve 20. století; společenské změny, zejména v životě obyčejných lidí; měnící se role žen ve společnosti; vznik masové kultury a kultury mládeže; kulturní a umělecká hnutí 20. století; industrializace a vznik postindustriálních společností; urbanizace; doprava a komunikace; pohyby populace; měnící se situace národnostních a jiných menšin v Evropě; konflikty a spolupráce; nacionalistická hnutí; totalita a liberální demokracie; lidská práva.⁴¹

³⁸ *Metodické inspirace: dějepis ve škole: ze zkušeností učitelů základních a středních škol*, Praha 1998, s. 8.

³⁹ R. Stradling, *Jak učít evropské dějiny*, s. 14.

⁴⁰ Tamtéž, s. 14.

⁴¹ Tamtéž, s. 14–15.

1. 3 KONTROVERZNÍ A CITLIVÉ OTÁZKY DĚJIN 20. STOLETÍ

Je nutné si uvědomit, že mnoho témat vyučovaných v rámci dějepisu je kontroverzní a citlivou otázkou, událostí, která se dotýká lidských emocí. U těchto témat není problémem, zda je učit, ale jak je učit. Právě dějiny 20. století jsou obdobím, kdy se lze s citlivými a kontroverzními otázkami setkat velmi často. Posledních sto let *„přineslo celou řadu kontroverzních a citlivých otázek, které můžeme brát v úvahu: holocaust, etnické čistky, pogromy, válečné zločiny, kolaboraci s okupanty, porušování úmluv, občanské války, deportace, zacházení s Rómy, emigranty za prací a uprchlíky, vojenské okupace, porušování občanských práv, náboženské perzekuce a sektářské konflikty, kolonialismus atd.“*⁴²

Všechny otázky nejsou kontroverzní a citlivé zároveň. V dějinách se objevují pouze citlivé události, které nejsou kontroverzní. Citlivými jsou proto, že se dotýkají bolestné, tragické nebo ponižující doby v minulosti státu, národa, etnické či náboženské skupiny.

V Evropě se nenachází stát, jenž by ve svých dějinách neměl kontroverzní a citlivá témata, která se dotýkají jeho národa, kultury, náboženské víry. Vzhledem k zvyšující se míře migrací do České republiky se dnes vyučující setkávají ve třídách i s dětmi, které už jsou nejenom české či romské národnosti, ale přibývá žáků z jiných zemí, často kulturně velmi odlišných. Vzhledem k tomu by se měl učitel zamyslet i nad tím, které téma je pro tyto žáky citlivou otázkou. Děti z jiných zemí by mohli před žáky vystoupit s tím, jaká je jejich rodinná paměť, s čím se potýká jejich rodina. Vždy je ale nutné, aby učitelé zacházeli s city žáků velmi opatrně.

*„Kontroverzní otázky, které jsou společensky rozvratné nebo rozdělují národy, jsou obvykle rovněž citlivé: mají negativní dopady na cítění lidí, vyžadují loajalitu lidí a vzbuzují předsudky. Za takových okolností se mohou rovněž stát citlivými pro učitele, protože někteří rodiče, jejich děti, někteří politikové nebo nátlakové skupiny začínají zpochybňovat, zda by tyto otázky měly být vyučovány, nebo dokonce zda by konkrétnímu učiteli mělo být dovoleno je vyučovat.“*⁴³ I přes to, že mají negativní dopad a vzbuzují předsudky, je nutné je vyučovat, bez nich není možno naplnit hlavní cíl dějepisného vyučování. Bez výuky citlivých a kontroverzních otázek nemůže žák chápat dění současného světa. Tyto otázky navíc pomáhají žákům pochopit základní povahu historie

⁴² Tamtéž, s. 67.

⁴³ Tamtéž, s. 67.

interpretačně otevřené záležitosti. V dějinách Evropy 20. století je jen velmi málo událostí, na nichž se historikové shodnou, a téměř každá historická událost nebo historický proces jsou dodnes otevřeny pro různé interpretace. Při prezentaci těchto témat, která se dotýkají emocí, je možné navíc žáka učit kritické analýze a kladení analytických otázek. Aby toto mohlo být u žáků rozvíjeno, nesmí být ve třídě během výuky uplatňována jenom frontální výuka, ale i multiperspektivní přístup, heuristická metoda, skupinová či samostatná práce, diskuze, čtení s porozuměním.

R. Stradling doporučuje pro výuku citlivých a kontroverzních témat několik strategií – strategii odstupu, kompenzační strategii, strategii vcítění a průzkumnou strategii. K vhodným vyučovacími strategiím patří zachování odstupu. *„Když se ukáže, že daná otázka je vysoce citlivá v rámci komunity, v níž učitel vyučuje, nebo když tato otázka vyvolává značné množství emocí, nebo když se třída názorově polarizuje, je možná snížit ‚kontroverzní charakter‘ dané situace tím, že z dané problematiky přejdeme na zkoumání analogií nebo paralel nebo se vrátíme dál v čase, abychom zpětně vystopovali historii diskutované otázky.“*⁴⁴ Dále je doporučována kompenzační strategie, která se používá hlavně v případech, kde jsou žáci ovlivněni pevně zakořeněnými postoji nejen z rodinného prostředí, ale i vlivem společnosti. Zde je vhodné použít multiperspektivní přístup, který je podrobněji rozebrán v podkapitole 2. 4. *„Za těchto okolností se někteří učitelé staví do direktivnější role – hrají si na ďáblovu advokáta nebo zdůrazňují rozpory v reakcích žáků nebo demytizují všeobecně zastávaná přesvědčení. Jiní učitelé přenášejí toto břímě na žáky, aby zvažovali jiné než vlastní úhly pohledu tak, že připraví seznam ‚pro a proti‘ nebo si vymění role (práce ve skupině za účelem přípravy alternativního tvrzení vedle názoru, který skutečně zastávají).“*⁴⁵ Při této strategii se žák učí argumentovat, což je velmi důležité. Učitel má žáky vést k poznání, že každá interpretace musí být podepřena argumenty, protože absence argumentů uvolňuje prostor pro manipulaci. Například jestliže při rozboru konkrétní události jsou žáci vedeni k tomu, aby rozhodli, co je příčinou, záminkou, důsledkem, vzestupem, zlomem apod., je nutné požadovat zdůvodnění. Pokud žák přednese na událost svůj názor, který je podepřen argumenty, ale tento názor se neshoduje s názorem pedagoga, měl by ho učitel respektovat. V našich školách není toto zcela běžné a *„odlišný názor žáka vzbuzuje u učitele rozpaky, někdy i hrůzu. Nekompromisní stanovisko je nutné zastávat pouze tam, kde nám*

⁴⁴ Tamtéž, s. 69.

⁴⁵ Tamtéž, s. 69.

to ukládá zákon (odsouzení rasismu, fašismu, extremismu apod.).⁴⁶ Další vhodnou strategií je strategie vcítění. „*Empatie velmi napomáhá pro pochopení problému doby a zamezuje jednostrannému hodnocení. Je významná při pěstování multiperspektivních a multikulturních postojů. Osobní příběh usnadňuje pochopení složitosti situace.*“⁴⁷ Při její aplikaci se nejčastěji využívá hraní rolí, simulace a studium pramenů. Uplatnění této strategie je vhodné například u otázky, která se týká národa nebo skupiny, „které jsou pro některé nebo všechny žáky nepopulární, nebo když tato otázka zahrnuje skrývanou diskriminaci vůči určité skupině (etnické menšině, náboženské skupině nebo dokonce celé části společnosti, jako např. ženám). Vhodné je uplatnění této strategie i tam, kde je daná otázka vzdálena životu žáků.“⁴⁸ Poslední vyučovací strategií pro citlivá a kontroverzní témata je průzkumná strategie, kdy žáci sami sbírají informace, provádí kritiku pramene a utvářejí si vlastní názor. Tuto strategii je vhodné kombinovat s kompenzační strategií a multiperspektivním přístupem. Je často používána v těch případech, kdy otázka není jasně definována, nebo tam, kde cílem učitele není pouze rozvíjet chápání dané otázky, ale také ji využít jako prostředek rozvoje analytických dovedností. V těchto případech může zejména projektová výuka, zkoumání deníkové a memoárové literatury a využití orální historie umožnit žákům prozkoumat širší spojení kontroverzní nebo citlivé otázky v průběhu času.⁴⁹

V rámci Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách byla žákům položena i otázka týkající se kontroverzních témat. V této otázce měli odpovědět, „do jaké míry jsou seznamováni s různými pohledy na některé kontroverzní události či osobnosti.“⁵⁰ 51 % maturantů uvedlo jako odpověď občas. Pedagogové pak na tuto otázku odpověděli občas v 57 %. Přes 30 % pedagogů následně uvedlo, že tyto otázky zařazuje pravidelně, což se ale lišilo od odpovědí žáků, kde pravidelné zařazování různých pohledů na události uvedlo necelých 20 %. Pokud učitel setrvává na frontální výuce a na pouhém výkladu, bez použití dalších edukačních materiálů, je snaha o zařazení kontroverzních otázek do výuky složitá.

⁴⁶ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 63.

⁴⁷ Tamtéž, s. 63.

⁴⁸ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 69.

⁴⁹ Tamtéž, s. 69.

⁵⁰ B. GRACOVÁ, *Poznatky*, s. 19.

1. 4 VYUČOVACÍ METODY A VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

1. 4. 1 VYUČOVACÍ METODY

„V didaktické literatuře bývá vyučovací metoda definována různě. Někdy je chápána jen jako vyučovací postup usnadňující žákovi učení, jindy jsou pod tento pojem zahrnovány i formy činnosti (skupinová práce, týmová práce), způsob práce (práce na projektech) nebo způsob použití vyučovacích prostředků (práce s filmem, výuka podporovaná počítačem). Jindy není termín metoda v didaktické literatuře vůbec použit a mluví se pouze o řízení učebních činností žáka.“⁵¹ Při výuce dějepisu je možné využít množství vyučovacích metod, které se mohou různě kombinovat. Pro výběr metod je rozhodující výchovně vzdělávací cíl, který si vyučující stanoví, dále učivo a pochopitelně i žáci. Metody lze měnit i ve vztahu k aktuální atmosféře ve třídě⁵². Důležité je metody přizpůsobovat i pro jednotlivé třídy. Co je dobré pro žáky jedné třídy, nemusí být vhodné pro žáky druhé třídy. Volba metod je ovlivněna i reálnými prostředky, které má učitel k dispozici (vybavení školy a tříd). Nedílnou součástí pro volbu správné vyučovací metody jsou i dosavadní zkušenosti pedagoga s výukou. Je nutné si uvědomit, že „pro učitele představují volba metody a její realizace ve vyučování tvůrčí činnost, která je závislá jak na jeho odborné (tj. odborně historické a didaktické erudici), tak také na jeho osobnostních vlastnostech. Nestačí, aby učitel dějepisu byl pouze dobrým historikem.“⁵³

Pedagog by neměl zapomínat na to, že je důležité metody obměňovat, protože „Kreativní kombinace vyučovacích metod společně s pozitivní motivací se projeví ve zvýšeném zájmu studentů o vyučování a povedou k jejich aktivnější účasti na výuce.“⁵⁴ Není tedy příliš vhodné, když jsou uplatňovány např. pouze metody slovní. Žáci si na ně zvyknou. Když učitel každou hodinu pouze vypráví, pozornost žáků a jejich myšlenková aktivita upadají. Hodina je pro ně spíše odpočinek, někdy také nuda, proto narůstají i projevy nekázně. Žáci zvyknou na tento způsob výuky pak mohou odmítat aktivity, při kterých od nich učitel vyžaduje samostatně pracovat a myslet.

⁵¹ Dagmar HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha 2007, s. 23.

⁵² Atmosféra třídy = aktuální stav třídy, nálada, pocity, reakce na předešlou hodinu apod. Atmosféru třídy nelze zaměňovat s klimatem třídy. Klima třídy je vázáno na delší časové období.

⁵³ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 25.

⁵⁴ Tomáš KOTRBA – Lubor LACINA, *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*, Brno 2011, s. 17.

Je tedy možné konstatovat, že metody, které učitel užívá v rozličné míře, otevírají prostor pro samostatnost a iniciativu žáků, pro rozvoj jejich tvořivosti. „*Látka i použité metody a prostředky ovlivňují žáka přes jeho vztah k požadavkům, přes jeho činnost spojenou s tendencemi, které se již dříve v jeho životě vytvořily (dosavadní vědomosti, citové prožitky, potřeby, zájmy, postoje, názory, vztahy rodinné a jiné, do nichž je žák začleněn)*.“⁵⁵

Klasifikace vyučovacích metod je stále otevřeným problémem a v didaktických publikacích se můžeme setkat s klasifikacemi, které vyzdvihují různá kritéria. Metody můžeme tedy dělit podle různých kritérií, která pokládáme za důležitá, např. třídění, které vychází z charakteru didaktického procesu v činnostech žáka a učitele, dále hledisko fáze vyučovacího procesu, které vyzdvihuje aspekt procesuální. „*L. Mojžíšek dělí vyučovací metody podle etap vyučování na: motivační /probouzejí zájem o učení/, expoziční /metody podávání učiva/, fixační /metody opakování a procvičování/, diagnostické a klasifikační /metody hodnocení, kontroly a klasifikace/*.“⁵⁶ Další možnou, poměrně novou klasifikací je dělení na „klasické vyučovací metody, aktivizující metody a komplexní vyučovací metody“⁵⁷, které bude použito v dalším textu. Klasické metody jsou z hlediska edukace nejméně náročné, oproti tomu komplexní vyučovací metody jsou na nejvyšší úrovni z hlediska náročnosti edukace.

Klasické výukové metody⁵⁸ se dělí do tří hlavních skupin. První skupinou jsou metody slovní, které byly hlavní vyučovací metodou již v době středověku. K metodám slovním patří vyprávění, vysvětlování, přednáška a rozhovor a práce s textem. Další skupinou jsou metody názorně-demonstrační, do nichž řadíme předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Tyto metody používáme při práci s vizuálním materiálem, při exkurzích, při práci s hmotnými prameny. Třetí skupinou jsou metody dovednostně-praktické, v nichž můžeme využít vytváření dovedností napodobováním, produkční metody a manipulování, laborování a experimentování.⁵⁹ Tyto metody by měly rozvíjet i dovednosti, například by se žáci měli naučit pracovat s mapou, grafy, schémata

⁵⁵ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 208.

⁵⁶ Jarmila RŮŽIČKOVÁ, *Didaktické inspirace. Z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí*, Praha 1997, s. 12.

⁵⁷ Dělení dle Maňáka a Švece, viz Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Praha 2012, s. 14–15.

⁵⁸ V pedagogické, respektive didaktické literatuře se můžeme setkat s termíny vyučovací i výukové metody. Oba termíny uvádí i pedagogický slovník. Slovní spojení vyučovací metody a výukové metody jsou synonymy.

⁵⁹ T. KOTRBA – L. LACINA, *Aktivizační metody*, s. 37.

apod. Problém nastává v tom, že někteří pedagogové tyto materiály při výuce nepoužívají.

Aktivizující metody jsou 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.⁶⁰ Aktivizační metody je možné dělit podle různých hledisek, např. podle časové náročnosti přípravy pedagoga, zařazení ve výuce, vybavení třídy, z hlediska myšlenkových operací apod. Dle tematického zařazení se metody dělí na metody diskusní, situační, inscenační, metody heuristické a řešení problémů. Aktivizačními metodami jsou i různé didaktické hry. Aktivizační metody jsou považovány za velmi účinné z hlediska rozvoje formativní stránky osobnosti, tvořivosti, aktivity, komunikace, týmové práce. Považují se za přínosné při získávání vědomostí, učení se schopnosti práce s informacemi, získávání dovedností, návyků i postojů žáků.⁶¹ Při použití těchto metod je důležitá samostatná práce žáků, která pomáhá žákům zapamatovat si více informací a později si látku vybavit. Aktivizační metody nemohou a nemají nahradit tradiční frontální formy výuky. Jedná se o metody, které mají změnit průběh hodiny, zaujmout žáka a opět nastartovat jeho pozornost či zatraktivnit probíranou látku. Cílem je přeměnit žáka z pasivního posluchače v partnera pedagoga a žák se bude aktivně zapojovat do výuky. Pedagog se při jejich použití ve výuce může setkat i s překážkami. „Mezi nejčastější patří neukáznění žáci, žáci bez motivace k učení, nedostačující intelektová úroveň žáků, mnoho povinností, které učitele přetěžují na úkor kreativity v oblasti výuky.“⁶²

Komplexní výukové metody v sobě zahrnují metodu, která je vnímána jako nejrozšířenější nejen v předmětu dějepis, ale i v dalších předmětech, a to frontální výuku. Dalšími metodami jsou skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce žáků (individuální a individualizovaná výuka), projektová výuka, výuka podporovaná počítačem, učení v životních situacích a další. Podle této klasifikace jsou aktivizující a komplexní vyučovací metody doporučovány i Robertem Stradlingem v díle *Jak učit evropské dějiny 20. století*, kde je dále doporučováno využití ikonického a písemného materiálu, internetu a dalších médií při výuce dějepisu, a to nejen pro výuku dějin 20. století. Doporučována je zde i orální historie, která je součástí vyučovací strategie vyučování zaměřeného na vědu.

⁶⁰ Tamtéž, s. 49.

⁶¹ L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody*, s. 38.

⁶² Tamtéž, s. 38.

Dle různých šetření i dle zjištění České školní inspekce jsou v českém školství stále nejvíce využívány metody slovní. „*Slovní metody jednak vystupují samostatně, jednak doplňují a doprovázejí všechny ostatní metody založené na pozorování i samostatných a praktických činnostech žáků.*“⁶³ Tyto metody jsou u učitelů velmi rozšířené a oblíbené, protože se jeví jako poměrně jednoduché. Ale je tomu skutečně tak? Při výkladu a přednášce je důležité, aby si pedagog ujasnil, co chce naučit, a to sám bezpečně ovládal. Poté, co učitel vše odříká, tak jak si připravil, nabude často dojmu, že je vše v pořádku, žákům podal veškeré informace, které si stanovil. Pedagog už se bohužel mnohdy zpětně neptá, jaká byla technika jeho projevu. Zda mluvil srozumitelně, spisovně, dokázal trochu zvýšit hlas při důležitých pojmem apod. Mluvený projev může velmi zásadně ovlivnit to, jak si žáci učivo osvojí. Netýká se to jen delších projevů, ale na technice mluveného slova by si měl dát pedagog záležet i při běžné hodině, kde se délka výkladu nového učiva v průměru pohybuje kolem 20 minut. Přitom je ale stále nutné si uvědomovat, že narace do výuky dějepisu patří. Někteří učitelé dějepisu mají nadání pro vyprávění, které dokáže udržet zájem žáků. Zájem je motivuje k tomu, že se následně chtějí dozvědět více. Platí, že „*kdo neumí vyprávět, těžko udělá dějepis fascinující a napínavý.*“⁶⁴ Podle výzkumu, který podnikla Tikalská, „*žáci mají nejraději výukové metody, při nichž se projevují aktivně a tvořivě, společně komunikují a týmově spolupracují, tedy didaktické hry a soutěže, dále samostatnou práci s počítačem, laboratorní experimenty, práci s interaktivní tabulí a skupinovou práci.*“⁶⁵

Základní klasifikace vyučovacích metod vypracovaná v roce 1995 Maňákem a Švecem⁶⁶ dělí metody následovně:

„A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška, ...)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuze, ...)
3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice, ...)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

⁶³ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 186.

⁶⁴ *Metodické inspirace*, s. 7.

⁶⁵ L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody*, s. 33.

⁶⁶ Tamtéž, s. 14–15.

- II. Metody názorně demonstrační
 - 1. Pozorování předmětů a jevů
 - 2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
 - 3. Demontrace statických obrazů
 - 4. Projekce statická a dynamická
- III. Metody praktické
 - 1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
 - 2. Laboratorní činnost žáků
 - 3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - 4. Grafické a výtvarné činnosti
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
 - I. Metody sdělovací
 - II. Metody samostatné práce žáků
 - III. Metody badatelské, výzkumné, problémové
- C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
 - I. Postup srovnávací
 - II. Postup induktivní
 - III. Postup deduktivní
 - IV. Postup analytické-syntetický
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické
 - V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
 - I. Diskusní metody
 - II. Situační metody

III. Inscenační metody

IV. Didaktické hry

V. Specifické metody.“

Je samozřejmé, že vyučující při výuce dějin 20. století může využít širokou škálu vyučovacích metod. Jedná se o slovní metody, jelikož tato doba je plná událostí a pojmů, které je nutno žákům vysvětlit. V této rovině je pak nejvhodnější monologická metoda. *„Bylo by absurdní předpokládat, že pouze proto, že určitý učitel využívá v určitém bodě výuky výklad, tudíž žáci musí nevyhnutelně ‚vypnout‘ a být pasivními příjemci. To, zda jsou pasivní nebo nikoliv, bude záviset částečně na povaze výkladu, dovednosti a osobnosti učitele. Bude to však také záviset na tom, co žáci dělali před tímto výkladem a co se od nich bude vyžadovat poté. Například žáci budou pravděpodobněji aktivními posluchači, pokud vědí, že za deset patnáct minut se od nich bude očekávat, že tyto informace, které jsou jim nyní předkládány, budou využívat za účelem splnění určitých konkrétních úkolů.“*⁶⁷

Minulé století je dobou, která, jak již bylo několikrát zmíněno, zanechala v některých rodinách patrné stopy v podobě vzpomínek, které se tradují. V tomto případě by bylo vhodné zapojit i samotné žáky, např. formou diskuze či nějaké menší práce, kdy žáci budou psát o době dle vzpomínek rodičů či prarodičů. Děti, kterým by se z rodiny nedostalo informací, by mohli napsat práci na základě nějaké knížky, článku či jen učebnice. Následně by se pak mohly obě varianty porovnat. Při této činnosti by se dala použít i metoda orální historie.

Pro dějepis jsou nepostradatelné i metody názorně demonstrační, které *„uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.“*⁶⁸ Nejedná se zde pouze o práci s mapou, schémata či grafy. K názorně demonstračním metodám patří i exkurze, které mohou žákům pomoci si učivo nejen zapamatovat, ale následně si jej i vybavit.

20. století se může jevit jako minulost velmi blízká, ale většině žáků na 2. stupni je toto období hodně vzdálené. Tuto dobu jim můžeme přiblížit hlavně díky médiím, která v té době byla už velmi oblíbená. A je tedy škoda, že mnoho pedagogů tato média nevyužívá, protože při výuce soudobých dějin může být využíván rozsáhlý verbální

⁶⁷ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 134.

⁶⁸ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 195.

materiál (knihy, noviny, časopisy, deníky, dopisy), ikonický materiál (pro soudobé dějiny vedle tradičních obrázků jsou typické fotografie, karikatury, plakáty, statistické tabulky) a materiál kombinovaný (videa, filmy, CD apod.).⁶⁹

V minulém století se vyskytly jevy, které vyvolávají vzrušené debaty i ve 21. století. Objevuje se zde problém totalitarismu, menšin, dekolonizace, studené války. U těchto událostí není důležité pouze interpretovat fakta, ale je důležité, aby žáci k problému zaujali vlastní stanovisko, popřípadě se vžili do osob, kterých se tyto události týkaly. K tomu mohou pomoci metody simulační a metody inscenační. Simulační metody uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. Pojem simulace označuje zjednodušené předvedení určitého fragmentu skutečnosti.⁷⁰ Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob, které se zúčastňují určité simulované sociální situace.⁷¹

Používání pestřejší škály vyučovacích metod přispívá k rozvoji jednotlivých kompetencí, které jsou stanoveny v RVP ZV.

Vyučovací metody se nedají rozdělit na dobré a špatné, ale spíše na vhodné a nevhodné, jelikož ne za každé situace se může daná metoda použít. „*V dobré přípravě spočívá nejen velká část úspěchu výuky, ale je také výsledkem vlastní tvořivé práce a schopnosti učitele.*“⁷² Z tohoto důvodu by si měl pedagog vždy jasně stanovit cíle hodiny, vědět o schopnostech žáků, o tom, jaké je jejich pracovní tempo, jak reagují. Učitel by měl také zvážit podstatu látky, která bude naplnit hodiny. „*Metoda má být osvědčený způsob práce učitele. To tedy znamená, že existuje X různých způsobů jeho práce, ale ne každý se osvědčí – a ne hned. Uplyne tedy určitý čas v učitelově praxi, než způsob, který si vybere a který zkouší, povede k úspěchu, čili bude účinný. Pak teprve se takový způsob práce stane jeho metodou.*“⁷³ Některé vyučovací metody jsou už samy o sobě pro některé učitele nepřijatelné a odmítají je používat. Jedná se hlavně o nové a modernější vyučovací metody. „*Jen někteří učitelé 2. stupně (7 % dotazovaných) tyto nové metody ve svých hodinách nepoužívají. Učitelé tento fakt zdůvodňují tím, že inovativní výukové metody jsou časově náročné na přípravu*

⁶⁹ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 25.

⁷⁰ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 200.

⁷¹ Tamtéž, s. 201.

⁷² Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988, s. 211.

⁷³ J. RŮŽIČKOVÁ, *Didaktické inspirace*, s. 16.

*i realizaci a při používání těchto metod jsou žáci v hodinách neukázněni a méně soustředěni.*⁷⁴

„Metodicky je možné využít všech organizačních forem výuky a typů vyučovacích hodin. Je třeba objasňovat jak obecné mechanismy dějinného vývoje, tak užít jeho konkretizaci na osudech jednotlivců, a využít přitom takových badatelských přístupů, jako je např. orální historie či mikrohistorie a regionální dějiny, včetně zohledňování ‚dějin všedního dne‘. Výraznou výchovně-vzdělávací roli mají pozitivní příklady.“⁷⁵

⁷⁴ L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody*, s. 34.

⁷⁵ <http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013 (s. 2)

1. 4. 2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

Dnes jsou velmi frekventovaným pojmem výchovné a vzdělávací strategie. Lze je definovat jako „*souhrn všech metod a forem práce, které vedou k utváření a rozvoji klíčových kompetencí.*“⁷⁶ „Ve slovníčku RVP ZV jsou výchovné a vzdělávací strategie definovány jako promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí.“⁷⁷ Volba strategie závisí na „širším společenském prostředí i na konkrétních podmínkách výuky, ke kterým patří především cíle výuky, osobnost žáka i učitele, materiální podmínky.“⁷⁸

V současné době v souvislosti s modernizací výuky dějepisu se často hovoří o nových strategických trendech – o objevném učení, o vyučování zaměřeném na komunikaci, o činném, autentickém učení, o vyučování zaměřeném na vědu a o multiperspektivním přístupu. Pedagogové tyto strategie bohužel příliš často nevyužívají, „*zdůrazňován je především omezený časový prostor, v němž není možné realizovat nové metody náročnější na čas, poukazuje se na přílišné množství učiva, nedostatek vhodných pomůcek atd. Je zajímavé, že tyto argumenty se objevují všude bez ohledu na různé množství hodin dějepisu v různých zemích.*“⁷⁹

Objevné učení je založené na samostatné práci žáků. „*Předpokladem je vzbuzení zájmu a zvědavosti žáka, které se stávají vnitřními motivačními faktory další činnosti.*“⁸⁰ Tato strategie je „*nepoužitelná tam, kde je studijní proces založen na absolutní pasivitě žáků a úloha žáků je omezena na příjem předem zhodnocených a zpracovaných vědomostí.*“⁸¹ Žáci si při této strategii sami vyhledávají informace, se kterými následně pracují. Tato strategie je vhodná díky tomu, že žáci sami přijdou na něco, co je pro ně nové. Díky tomu si mohou danou informaci mnohem lépe zapamatovat. Objevné učení je pro žáka inspirující a rozvíjí jeho kompetence, které jsou stanoveny v RVP ZV. Žák může postupovat svým vlastním tempem, které mu vyhovuje. Pro učitele je tato strategie na druhou stranu poměrně náročná. K její realizaci je nutné zajistit dostatek informačních zdrojů, se kterými mohou žáci pracovat. „*V souladu s tímto přístupem považujeme žáka za hlavního aktéra ve vzdělávacím procesu*

⁷⁶ http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5512_Hudecova-%20Strategie.ppt.pdf, 1. 7. 2012

⁷⁷ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 7.

⁷⁸ http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5512_Hudecova-%20Strategie.ppt.pdf, 19. 7. 2012

⁷⁹ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 11.

⁸⁰ Tamtéž, s. 13.

⁸¹ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 130.

a ne za pouhého příjemce pokynů.⁸² Objevné učení je náročné i z časového hlediska, někteří žáci mohou pracovat výrazně pomaleji. „Úloha učitele sestává převážně z řízení, koordinace a inicializace studijního procesu.“⁸³ I když má pedagog rámcovou představu o tom, jak bude vše probíhat, mohou se vyskytnout situace, které nepředpokládal a nebyl na ně připraven.

Vyučování zaměřené na komunikaci se snaží prolomit jednosměrný transfér informací, který v dějepise převládá. Jedná se o předávání informací od učitele k žákům. Tato strategie zavádí do výuky dvojsměrný dialog, řízený rozhovor, diskuzi, ale i komunikaci písemnou. „Výklad učitele, působivé vyprávění, pečlivé vysvětlení či popis budou mít vždy místo v dějepisném vyučování jako metody konkrétních dílčích operací ve vyučovací hodině. Nemohou být však výlučnými metodami prezentace dějepisného učiva, nemohou být zařazovány, aniž by žákům byl zřejmý účel (,proč je mi sdělováno právě toto‘) a aniž by se učitel přesvědčil prostřednictvím zpětné vazby, zda a jak byla jeho slova pochopena.“⁸⁴ Problém vyučování zaměřeného na komunikaci může nastat v oblasti komunikačních dovedností žáků, ale i samotného učitele. Při jeho použití se žáci učí komunikovat, sdělovat své názory, ale i respektování druhého, který má slovo. Je zde důležitá také zpětná vazba. Po uskutečnění diskuze by měl mít učitel od všech žáků zpětnou vazbu a měl by s žáky celou diskuzi znovu projít a zaznamenat hlavní body diskuze. „Pokud se toto podaří, může tento postup žáky stimulovat k nacházení souvislostí, zkoumání myšlenek, sdílení vědomostí a řešení historických problémů a záhad.“⁸⁵

Během činného učení pak žáci získávají poznatky na základě vlastního prožitku. Důležitý je zde hlavně emocionální prožitek, který si žák z role odnese. „Aktivní učení tohoto typu může být často velmi efektivní při tříbení názorů žáků na motivy, okolnosti, tlaky a priority, které vedly lidi k tomu, že jednali tak, jak jednali.“⁸⁶ Úskalím této výukové strategie je, že může u žáka vytvořit ahistorickou představu o dané události. Pro pedagoga je také velmi obtížné následně zjistit, jaký je skutečný prožitek žáka z jeho role. Pro činné učení je také důležité vytvoření takových podmínek, které by nejvíce odpovídaly skutečnosti, aby si žák odnesl autentické dojmy.

⁸² Tamtéž, s. 130.

⁸³ Tamtéž, s. 130.

⁸⁴ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 15.

⁸⁵ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 132.

⁸⁶ Tamtéž, s. 59.

Do vyučování zaměřeného na vědu je možné zařadit např. práci s prameny či orální historii. Žák si zde zkouší práci historiků, i když ve zjednodušeném podání, což je *„dáno odlišností cílů školního dějepisu a historické vědy. Zatímco předmětem zájmu historie jako vědního oboru jsou dějiny lidstva, nejen odhalení minulosti, ale také její vysvětlení (byť vždy závislém na pozici historika), předmětem zájmu školní výuky dějepisu je utváření historického vědomí žáka a jeho prostřednictvím formování jeho osobnosti.“*⁸⁷ Pedagog musí provést pomocí didaktické analýzy⁸⁸ redukci učiva, ale musí dát pozor na to, aby nedošlo k přílišnému zjednodušení. Následná generalizace by mohla vést ke zkreslení samotné historie. Žáci si díky vyučování zaměřenému na vědu utváří jistou představu o práci historika, ale i o historické terminologii. Orientace dějepisného vyučování na vědu znamená v první řadě simulaci práce historika ve vyučovacím procesu, kdy se žáci seznamují s metodami historické práce a učí se je používat. Žáci provádí jednoduchou heuristiku, historickou kritiku a interpretaci.

Do vyučování zaměřeného na vědu řadíme také orální historii, která se zabývá mluveným slovem, jež nám podává informaci o historii. *„Orální historie se zaměřuje na sdílené vědomosti o minulosti, které jsou předávány z generace na generaci (orální historie); vyprávění událostí ze života jednotlivce, které pomáhaly utvářet jeho život a dávají mu význam (ústní paměti); osobní vzpomínky jednotlivce na konkrétní události, problematiky nebo zkušenosti, které prožil v určitém období své minulosti; ústní očitá svědectví zaznamenaná v průběhu události nebo okamžitě po ní.“*⁸⁹ Jedná se o jednu z metod historiografie⁹⁰. *„Přesto mnoho historiků stále vyjadřuje pochybnosti o platnosti a věrohodnosti ústních svědectví ve srovnání a důkazy získanými analýzou písemných dokumentů.“*⁹¹ Orální historie je použitelná pouze pro soudobé dějiny. Z časového hlediska je ve většině případů omezena dobou posledních šedesáti let, tedy dvou generací. *„Po praktické stránce by mohla být orální historie popsána prostřednictvím následujících charakteristik: jedná se o nahrávaný rozhovor ve formátu otázka – odpověď; rozhovor je veden tazatelem, který má povědomí a základní informace o osobnosti dotazovaného; rozhovor je veden s informovanou osobou, která*

⁸⁷ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 17.

⁸⁸ Didaktická analýza dějepisného učiva je tedy jednou ze základních metod didaktiky dějepisu, jejíž podstatou je teoreticky zdůvodněný přístup k promýšlení historické látky směřující k modifikaci její obsahové struktury s cílem usnadnit osvojovací mechanismy žáků při její prezentaci v dějepisném, výchovně vzdělávacím procesu. (T. JÍLEK a kol., *Vybrané kapitoly I.*, s. 35.)

⁸⁹ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 140.

⁹⁰ Orální historie je kvalitativní metodou.

⁹¹ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 139.

vypráví své vlastní dojmy, zkušenosti a názory na určité téma, které je předmětem zájmu tazatele; rozhovor se stává pramenem přístupným dalším badatelům.⁹²

V případě orální historie pak vyvstává otázka hranic objektivitu a subjektivitu v našem poznání. Naše paměť totiž není dokonalá. „Jenom proto, že byl někdo přítomen nějaké události, nemusí nezbytně znamenat, že jeho svědectví je tudíž správné a autentické.“⁹³ Paměť si zkresluje, autostylizuje, upravuje apod. „Rozhovory vycházejí z minulých prožitků jednotlivce, jsou ovlivňovány časovým odstupem, ale i prostředím, ve kterém vznikají, závisejí na osobních motivech dotazovaného, a proto jsou údaje v nich obsažené v porovnání s jinými prameny bytostně subjektivní.“⁹⁴ V některých publikacích týkající se paměti a dějin se také hovoří o kolektivní a individuální paměti. „Paměti nějakého kolektivu je pak to, co je pamětem jeho členů společné – a to je jistě sociálně podmíněno a má tedy i smysl. Sem patří i společné obrazy, hodnoty, normy, jednání a vzájemná komunikace.“⁹⁵ Oproti tomu individuální paměť je pouze pamětí jednotlivce, pro kterého např. není významný 17. listopad 1989, tak jak je uváděno v učebnicích, ale např. až 21. listopad, kdy se zúčastnil první demonstrace. Narátorovi bychom nyní nemohli oznámit, že sametová revoluce začala 17. listopadu, ale on to tak vnímá, on to tak zažil a pro něj je sametová revoluce začala až 21. listopadu, čímž dochází k rozkolu s kolektivní pamětí. V určitých případech může dojít i ke zkreslení pamětí v takovém rozsahu, že se individuální paměť ztotožní s pamětí kolektivní, i když před tím společné rysy neměly.

V některých oblastech je tato historiografická metoda nezastupitelná. Jedná se např. o každodenní život nějaké obce (pohled zdola, dějiny mentalit...). „Provádění rozhovorů s místními obyvateli o změnách, jichž byli svědky v daném místě během svého života, může být často efektivnější, pokud tazatelé mají dostatek stimulujících materiálů, aby ‚osvěžili‘ paměť osob, s nimiž dělají rozhovor, jako jsou fotografie a pohlednice hlavní ulice, farmy, továrny, místní pamětihodnosti nebo místních lidí. Mapy a úryvky z místních záznamů a kopie článků pořizené ze starých časopisů o obzvláště důležitých místních událostech mohou být rovněž užitečné.“⁹⁶ Cílem práce žáků může být zjištění každodennosti rodiny během totalitního režimu. „Oproti jiným přístupům – jako jsou

⁹² Pavel MÜCKE – Hana PELIKÁNOVÁ – Miroslav VANĚK, *Naslouchat hlasům paměti – Teoretické a praktické aspekty orální historie*, Praha 2007, s. 11–12.

⁹³ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 142.

⁹⁴ P. MÜCKE – H. PELIKÁNOVÁ – M. VANĚK, *Naslouchat hlasům*, s. 20–21.

⁹⁵ Tamtéž, s. 65.

⁹⁶ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 144.

např. tradičně pojímané politické, hospodářské, sociální nebo vojenské dějin, zpracovávané často na základě ‚neorálního‘ pramenného materiálu – se snaží ‚dát slovo‘ opomíjeným (tzv. bezdějinným) vrstvám společnosti, více reflektuje tzv. malé dějiny (mikrohistorie), individuální prožitky, dějiny ‚psané zdola‘ (history from below), rozměr každodennosti apod.⁹⁷ Záznamy rozhovorů se pak mohou porovnat s oficiálními prameny, kde je možno zjistit, že došlo k výběrovosti či selektivnosti pramenů. Lidé ‚prožili a byli svědky významných událostí, které jsou předmětem výkladu v učebnicích žáků. Někdy se účastnili přímo, někdy se v důsledku toho, co se stalo, nezvratně změnil jejich život. Mají svůj vlastní úhel pohledu, který je možno srovnat s úhly pohledu, které nabízí učebnice a rozhlasové a televizní dokumenty.‘⁹⁸

Orální historie se dá použít pro tematické okruhy týkající se změn v životě a chování obyvatelstva. ‚Jak se život lidí doma a v práci změnil v důsledku rozvoje techniky? ... Jak se změnilo sexuální chování a sexuální mravy? Jak se pohlíželo na svobodné matky před 50 nebo 60 lety? Jaký rozdíl přinesla antikoncepce? ... Jaké rozdíly přinesl rozvoj městských oblastí v životě lidí ve městech a ve venkovských oblastech? Jak se změnila práce v různých zaměstnáních v průběhu času (úpadek některých zaměstnání a průmyslových odvětví, vytvoření nových, zvýšená mechanizace a automatizace atd.)? ... Jak se změnila rekreace lidí, jejich kulturní zájmy a jejich koníčky? Jak změny v dopravě ovlivnily způsob, jakým lidé žijí? Jak změny v medicíně změnily život lidí? Jak se změnila naše představy (například představy o náboženství a víře, zločinu a trestu, chudobě a bohatství, vzdělání, umění, módě, úloze a zodpovědnostech státu a občanů, národní identitě a vlastenectví atd.)?‘⁹⁹ Žákům může pomoci pochopit, ‚jaké to bylo být přímými svědky některých velkých událostí a historických procesů století: zkušenosti z totální války, okupace a osvobození, uprchlictví, imigrace nebo emigrace, přesídlení z venkova do města, opětovné vybudování života po válce, zkušenosti z prožití konce diktatury nebo totality atd.‘¹⁰⁰

Důvodů, proč využít orální historie v dějepise, je několik. Orální historii můžeme počítat k aktivizačnímu prostředku, který může ve výsledku žáky více motivovat, umožnit lepší soustředění a koncentraci. Jedná se o něco pro žáky nového, zajímavého. Orální historie ‚dává žákům přístup ke zkušenostem a úhlům pohledu obyčejných lidí; poskytuje žákům informace o lidech a skupinách, které jsou obvykle

⁹⁷ P. MÜCKE – H. PELIKÁNOVÁ – M. VANĚK, *Naslouchat hlasům*, s. 16.

⁹⁸ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 144.

⁹⁹ Tamtéž, s. 143.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 143–144.

v učebnicích opomíjeny. Může sloužit jako užitečná kontrola důkazů z jiných informačních pramenů (zejména pokud tyto prameny zahrnují masmédiá a působí také jako užitečná protiváha historické interpretaci událostí tím, že ukazuje, jak lidé skutečně prožívali tuto událost.¹⁰¹ Na práci se „podílejí žáci se svými učiteli, čímž se bezesporu prohlubuje jejich vzájemný vztah, který tak může překročit ‚formální‘ rámec ‚klasické‘ vyučovací hodiny. Žáci si uvědomí, že za profesionálního vedení učitelů jsou schopni přispět k poznání naší nedávné historie třeba v lokálním měřítku, zvýší se jejich hrdost a zdravý patriotismus ke své vzdělávací instituci, jakož i nejbližšímu okolí. Učitelé poznají své žáky i v jiných činnostech a situacích, než je tomu při výuce ve školních lavicích.“¹⁰² Při použití této metody dochází i k mezigeneračnímu dialogu. Žáci se mohou do života osoby vcítit.

Při použití orální historie si žáci rozvíjí „výzkumné jednosti, zejména dovednosti při formulování souboru efektivních otázek; ... schopnost vcítění se do lidí z různých generací, prostředí a s různými názory, zkušenostmi a předpoklady; schopnost filtrovat důkazy, hodnotit jejich důležitost a přesnost a potom připravit vyprávění nebo chronologii nebo zformulovat závěry o tom, co se stalo a proč; schopnost produkovat platné a věrohodné záznamy ústních svědectví a využívat je pro přípravu popisu toho, co vyšlo najevo.“¹⁰³ Během rozhovoru si žáci rozvíjí i komunikativní klíčové kompetence. Orální historie je „příležitostí k interdisciplinárnímu vzdělávání žáků, rozvíjí znalost historie, především práci s prameny, archivy, literaturou, učí žáky vést rozhovory, rozvíjí jejich sociální dovednosti, zejména umění naslouchat a klást otázky, čímž zlepšuje znalost českého jazyka. Analýza rozhovorů klade nároky na analytické myšlení, přepis a redakce rozhovoru opět využívá znalostí mateřského jazyka a technické zpracování a uložení rozhovoru by bylo nemyslitelné bez praktických dovedností používání výpočetní techniky.“¹⁰⁴ Do školního dějepisu orální historie vnáší prvek autenticity. Zařazení orální historie do výuky vyžaduje náročnější přípravu učitele. Důležité je i seznámení samotných žáků s orální historií, pokud se učitel rozhodne tuto strategii ve vyučování použít.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 141.

¹⁰² Pavel MÜCKE – Miroslav VANĚK, *Škola v orální historii – orální historie ve škole: orální historie a výuka dějepisu*. In: Magdaléna ŠUSTOVÁ (ed.), *Dějiny ve škole. Škola v dějinách*. Praha 2010, s. 185–186.

¹⁰³ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 141.

¹⁰⁴ P. MÜCKE – M. VANĚK, *Škola*, s. 186.

„Hlavními formami využití orální historie jsou interview (rozhovor) a životní příběh (životopisné vyprávění).“¹⁰⁵ Významný rozdíl mezi rozhovorem a životním příběhem spočívá v tom, že rozhovor se ve většině případů váže k určité události apod. a „otázky jsou konkrétnější, zpřesňující, specifitější, současně však (má-li být interview z hlediska metody orální historie kvalitní) respektují osobní, subjektivní přístup dotazovaného a směřují spíše k rozkrytí jeho osobního prožitku a postoje, případně pohledu na sledovanou událost.“¹⁰⁶ Životní příběh pak sleduje mnohem delší časový úsek, většinou se jedná o celoživotní příběh narátora, k jehož zachycení nestačí pouhé jedno sezení, ale rozhovor se odehrává vícekrát. „Při životním vyprávění do jisté míry hrozí (na rozdíl od interview), že narátor, zvláště starší, bude své vyprávění pojímat jako určité životní bilancování, a bude tudíž sám sebe i své okolí daleko víc soudit (pozitivně i negativně), hodnotit, charakterizovat, vysvětlovat či omlouvat, než skutečně o něm vyprávět a sdělovat nové informace, postřehy a názory z průběhu událostí. Vyličení prožitků by tak mohlo být velkou měrou nahrazeno zpětným hodnocením prožitků a z vyprávění o průběhu života by se mohl stát popis orátorova současného pojmání minulosti.“¹⁰⁷

Žáci by se neměli při hodnocení zabývat pouze obsahem rozhovoru, který pořídili, ale měl by je zajímat i narátor. Robert Stradling ve svém díle *Jak učít evropské dějiny 20. století* uvádí příklad otázek, které by měly žáky zajímat: „Co je to za člověka, s kým mluvíme? Jaký druh prohlášení dělá? Jsou to postřehy o tom, co se stalo nebo proč se stalo? Jsou jeho tvrzení v podobě nespojitých nebo přerývaných odpovědí na každou otázku nebo se snaží vyprávět příběh? Odbočuje stále od tématu? Snaží se ospravedlnit sebe a své činy? Snaží se ospravedlnit činy někoho jiného? Jsou jeho odpovědi převážně historicky? Snaží se odpovědět na některé otázky vážně? Zdá se, že se cítí nepříjemně při odpovědi na některé otázky? Je zdrženlivý při svých odpovědích? Nabízí ‚krátké komentáře‘ pro magnetofon nebo televizní kameru? Jaké předpoklady zdánlivě formuje? Můžete zjistit nějakou zaujatost nebo předsudky? Existuje způsob, jak byste mohli nezávisle ověřit některé z jeho odpovědí?“¹⁰⁸

¹⁰⁵ P. MÜCKE – H. PELIKÁNOVÁ – M. VANĚK, *Naslouchat hlasům*, s. 75.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 76.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 81–82.

¹⁰⁸ R. STRADLING, *Jak učít evropské dějiny*, s. 142.

„Termíny jako multiperspektivita nebo multikulturní výchova se začaly používat šířeji a tvůrci školních osnov začali zkoumat cesty, kterými by mohli různé náměty multikulturní dimenze uplatnit v osnování učiva. Jako výsledek v některých dějepisných osnovách v západní Evropě obsah určitých dobře postavených témat byl upraven tak, aby například žáci, kteří se učí o křížových výpravách, se zároveň dověděli něco o islámu, stejně tak jako o křesťanských postojích, a když pozorují objevné cesty, spojují je s národní imperiální minulostí zemí objevitelů, či s érou dekolonialismu, aby se zároveň učili o lidech, kteří byli ‚objeveni‘, kolonizováni, nebo jimž byla ‚dána‘ svoboda.“¹⁰⁹

Multiperspektivním přístupem se v díle *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, zabývá Robert Stradling.¹¹⁰ „Termín ‚multiperspektivita‘ byl zřídka užíván pro školní výuku dějepisu před rokem 1990, i když profesor Bodo von Borries zjistil, že pojem byl diskutován a aktivně užíván některými německými historiky, včetně něho samotného, již od sedmdesátých let.“¹¹¹

Tento pojem je spojen s třemi hlavními vývojovými trendy v rámci výuky dějepisu. Jedná se o vývojový trend tzv. nové historie, trend kritizující monokulturnost a etnocentričnost a trend spojený se snahou vychovat člověka pro život. Nová historie kritizuje přístup k výuce založený na pouhém předávání informací, zaměřený na politické dějiny a „*chronologický přehled národních dějin a ještě k tomu přeplněný fakty*.“¹¹² Nová historie samozřejmě neodmítá samotnou chronologii a historické vědomosti, ale snaží se o to, aby žáci o historii přemýšleli a nebyli jen posluchači, kteří se později naučí poznámky ze sešitu či učebnice. „*V důsledku toho se výrazně zdůraznila schopnost studentů při školní výuce analyzovat, interpretovat a syntetizovat historické informace získané z různých primárních a sekundárních pramenů*.“¹¹³ Druhý vývojový trend kritizuje hledisko monokulturní a etnocentrické, jelikož vyučování tímto stylem „*bylo spíše uzavřené než otevřené novým podnětům, bylo založeno na vědomí, že národní dějiny jsou svázány s dějinami nejpočetnější národní skupiny, která v určité komunitě dominuje jazykově i kulturně*.“¹¹⁴ Ve výuce tímto stylem byly opomíjeny minoritní skupiny, ženy, nebral se ohled na migranty apod. „*Historie žen, historie*

¹⁰⁹ Robert STRADLING, *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2004, s. 8.

¹¹⁰ Tato příručka vznikla v roce 2003, do českého jazyka byla přeložena v roce 2004.

¹¹¹ R. STRADLING, *Multiperspektivita*, s. 6.

¹¹² Tamtéž, s. 7.

¹¹³ Tamtéž, s. 7.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 7.

*menšin a jejich příspěvi k rozvoji národa a národní kultury je často přehlížena.*¹¹⁵ Díky zaměření se i na dějiny kulturní, sociální, dějiny každodennosti, nejen tedy pouze na dějiny politické, dochází ve vyučování dějepisu k postupné změně a tyto dlouho opomíjené skupiny si zde nacházejí své místo, i když zatím jen pozvolna. Důvodem je, že *„tento přístup může být stěžl však uplatněn, vzhledem k tomu, že osnovy dějepisu jsou přeplněny obsahem, který má být splněn ve výuce za relativně krátkou dobu.*“¹¹⁶ Třetí vývojový trend je spojen s různorodostí světa, ale i jednotlivých kontinentů. V dnešní době vysoké mobility obyvatel různých národností, kultur, jazykových skupin a rodin se každý člověk může setkat s různorodostí světa. Vzhledem k tomu je potřeba mít povědomí o různých kulturách a zvycích, náboženstvích, protože pouze toto povědomí umožňuje orientaci ve světě a pochopení historických jevů a jejich příčin. Tento přístup by měl také pomáhat žákům, kteří přišli do země z jiného státu asimilovat se a integrovat. Při integraci a asimilaci by se nemělo zapomínat na to, že žáci a jejich rodiny mají své tradice a zvyky a mají právo si je uchovat a nezapomínat na ně a předávat je dalším generacím. Nikdo nemá právo těmto lidem brát jejich kořeny spojené s jejich domovinou. Dějepis by pak měl bránit tomu, aby v žácích byla probouzena, či dokonce prohlubována nenávisť k některým minoritním skupinám či celým národům.

Multiperspektivní přístup umožňuje žákům vidět historickou událost z několika pohledů¹¹⁷, které se mohou lišit, jelikož záleží na pozorovateli a jejich schopnostech, na tom, co je zaujme. *„Co za události vidíte je méně významné než to, jak je vidíte.*“¹¹⁸ Nejedná se pouze o historické události, ale i o osobnosti, historický vývoj, kulturu a společnost. Může se zde využít pohledu z hlediska jiné národnosti, kulturní či náboženské menšiny. *„Žáci se učí rozpoznávat odlišné názory na tytéž události, rozlišovat stanovisko autora od toho, co se skutečně stalo, učí se argumentovat a samostatně hodnotit.*“¹¹⁹ Pedagog by zde měl zaujímat názorově neutrální stanovisko. Pokud prezentuje svůj vlastní názor, musí žákům oznámit, že to je jeho názor. Dále *„je pro pochopení každého úhlu pohledu nezbytné zasadit ho do kontextu. Je potřebné zjistit, odkud představitel určitého názoru ‚pocházejí‘, jaká je jejich společenská, politická nebo ekonomická situace, jaké jsou jejich konkrétní cíle a priority. Důležité*

¹¹⁵ R. STRADLING, *Jak učít evropské dějiny*, s. 93.

¹¹⁶ TÝŽ, *Multiperspektivita*, s. 8.

¹¹⁷ Takto multiperspektivitu popsal S. Low – Beer.

¹¹⁸ R. STRADLING, *Multiperspektivita*, s. 12.

¹¹⁹ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 19.

je také poznat, jaké závazky a další faktory omezující jejich prostor pro manévrování nebo dosahování kompromisů, jaký je rozsah jejich moci nebo vlivu a podpora, se kterou mohou počítat.¹²⁰ Multiperspektivita „je zamýšlena jako pluralističtější, více zahrnující, celistvější a zevrubnější přístup k dějepisnému vyučování než jsou přístupy tradiční.“¹²¹ Cílem této strategie je „získat srozumitelnější a širší chápání historických událostí a historických procesů tím, že vezmeme v úvahu podobnosti a rozdíly ve svědectvích a úhlech pohledu všech zúčastněných stran; získat hlubší chápání historických vztahů mezi národy, příhraničních sousedů nebo většin a menšin v rámci národních hranic; získat jasnější obrázek dynamiky toho, co se stalo, prostřednictvím zkoumání vzájemného působení mezi zainteresovanými osobami a skupinami a jejich vzájemné závislosti či vztahy.“¹²²

Multiperspektivní přístup zahrnuje i několik problémů, jedním z častých argumentů učitelů je opět nedostatek času a ne vždy jednoduchá dostupnost vhodných materiálů. Další potíže se pak pojí s otázkou „prostoru, nákladů, rozsahu a stupně flexibility uvnitř školních osnov.“¹²³ Multiperspektivitě nepomáhají vždy ani učebnice, kde jsou často jednotlivé ukázky pramenů poměrně krátké a někdy i nevhodně vybrané. S těmito prameny se nedá následně příliš dobře pracovat. Dalším omezením je jazyková vybavenost nejen žáků, ale i samotných pedagogů, ne všechny prameny se totiž nacházejí v jazyce, kterému by všichni rozuměli a ovládali ho na takové úrovni, aby vytvořili správný překlad. Další problém spočívá v tom, že „nemůžeme předpokládat, že když zkoumáme výpověď z mnohostrannosti pohledů na tutéž historickou událost nebo historický jev, že proto budeme schopni nabídnout kompletnější popis nebo důkladnější vysvětlení o tom, co se stalo. Naopak, multiperspektivní přístup, zejména pro politické a sociální konflikty, může dobře demonstrovat, jak je obtížné dosáhnout pevného závěru, když různé strany v konfliktu sledují vzájemné aktivity, cíle, motivy a odpovědi velmi různorodým a rozporným způsobem založeným na různých interpretacích, předpokladech, předsudcích a zaujatosti.“¹²⁴ Tato vyučovací strategie může být pro mnoho žáků také velmi náročná, protože od nich vyžaduje jistou část empatie (vcítění). „Žáci se musí podívat mimo svůj vlastní úhel pohledu nebo úhel pohledu jejich společenské, kulturní či etnické skupiny,

¹²⁰ R. STRADLING, *Jak učít evropské dějiny*, s. 94.

¹²¹ TÝŽ, *Multiperspektivita*, s. 51.

¹²² TÝŽ, *Jak učít evropské dějiny*, s. 95.

¹²³ TÝŽ, *Multiperspektivita*, s. 16.

¹²⁴ Tamtéž, s. 51.

*pohlaví nebo národnosti a snažit se pochopit, jak mohou jiní vnímat a chápat významné historické události a procesy, které se udály za poslední století.*¹²⁵ Učitelé by se měli snažit u žáků tuto dovednost pěstovat, aby ji žáci mohli později využít i v jejich životě. Otázka empatie je pak i jednou z klíčových oblastí při výuce citlivých a kontroverzních témat.

*„Některé události, témata a otázky ve 20. století jasně vedou k přístupu založenému na mnohosti úhlů pohledů, dokonce i za okolností, kdy je k dispozici jen velmi omezená škála učebních materiálů. Války a konflikty, interní revoluce, změny režimu a větší změny a převraty v životě lidí jsou často prezentovány v učebnicích a televizních dokumentech tak, že zahrnují citáty klíčových aktérů v daných událostech, očitých svědků, historiků a reportérů odborníků. Je často možné identifikovat jejich úhly pohledu, jejich perspektivy a jejich osobní zaujetí tím, že provedeme analýzu jazyka, který používají: důraz, který dávají na určitá tvrzení spíše než na jiná, tvrzení, která jsou pozitivní a která jsou negativní, koho chválí a koho odsuzují a předpojatá slova, která volí (například zrada, chybný, špatný, primitivní atd.).*¹²⁶

Podobně jako vyučovací metody, tak i strategie mají výhody a nevýhody. I zde se pedagog musí rozhodovat, která strategie bude tou nejvhodnější, popř. která strategie by se mohla s kterou zkombinovat *„s ohledem na konkrétní podmínky výuky, vlastní zkušenosti, osobnostní předpoklady a vlastní vyučovací styl.*¹²⁷

¹²⁵ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 100.

¹²⁶ Tamtéž, s. 98.

¹²⁷ D. HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku*, s. 22.

1. 5 PROBLÉMY VÝUKY DĚJIN 20. STOLETÍ

Podstatným problémem výuky dějin 20. století je určitě to, že na jejich vyučování nezbývá příliš mnoho času. „*Učitelé zdůvodňují tento stav tradičními objektivními příčinami: učiva je příliš mnoho, času málo a při chronologickém uspořádání učiva, kdy soudobé dějiny jsou prezentovány v závěru dějepisného kurzu, na ně často nezbude čas.*“¹²⁸ Je obvyklé, že na konci 8. ročníku základní školy učitelé prezentují učivo věnované 19. století, v 9. ročníku se k němu na počátku školního roku ještě vrací, i když z časového hlediska by ale bylo nejvhodnější začínat již obdobím po 1. světové válce. I přesto, že jsou si toho učitelé vědomi „*nejsou ochotni rozplánovat dějepisný kurz tak, aby jim i při stávající hodinové dotaci zbyl dostatek času na prezentaci historie druhé poloviny 20. století.*“¹²⁹ I z důvodu nedostatku času se mnoho pedagogů spoléhá hlavně na monologickou frontální výuku, která přináší časovou úsporu „maximum předaných informací v minimálním čase oproti použití aktivizačních metod, které jsou ve většině případů časově náročnější.“¹³⁰ Přitom v RVP ZV je zdůrazněn význam „dějin 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Je zde také doporučeno věnovat náležitou pozornost základním hodnotám evropské civilizace a rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů.“¹³¹

John Slater se domnívá, že „*dějiny 20. století nejsou vnitřně složitější než dějiny 14. století nebo římské říše.*“¹³² Vzhledem k této situaci, někteří autoři didaktických publikací doporučují, aby se s výukou nezačínalo od pravěku, ale právě od rodinné paměti. Přes ni by se navázalo právě na výuku 20. století. Tento argument je zajímavý, ale mnohými historiky i pedagogy je tento postup zpochybňován, k čemuž se hlásí i autorka této práce. Tito odpůrci argumentují především tím, že se u žáků při tomto přístupu nevytvoří žádoucí chronologická orientace, což potvrzují i některé výzkumy uskutečněné ve státech, kde je takto ve výuce postupováno. „*Fakta se mají předkládat v systému, chronologicky a logicky. Vedme studenty k vystižení podstatných znaků a určujících charakteristik. Studenti potřebují získat dobrou a jasnou kostru, do které pak doplňují postupně další fakta.*“¹³³ Sice by žák 6. ročníku dostal informace, které

¹²⁸ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 8.

¹²⁹ B. GRACOVÁ, *Poznatky*, s. 30.

¹³⁰ T. KOTRBA – L. LACINA, *Aktivizační metody*, s. 37.

¹³¹ *Rámcový vzdělávací program*, s. 41.

¹³² R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 63.

¹³³ *Metodické inspirace*, s. 7.

jsou mu časově bližší a látka by pro něho nebyla tak abstraktní jako např. pravěk, ale doba 20. století je ovlivněna stoletími předchozími. Žákům by pedagog musel nejdříve osvětlit dobu 18., 19. století. Chronologický přístup *„je do určité míry založen na značně rozšířeném předpokladu, že když se žák seznámí s událostmi ‚zemi x‘ řekněme v roce 1989, následně si vytvoří souvislosti s událostmi, které se staly v ‚zemi x‘ (a pochopitelně i v jiných zemích) v letech 1918, 1878 a dokonce i na konci 16. století. V praxi si někteří žáci tyto souvislosti utvoří, ale většina se do jisté míry neobejde bez pomoci svých učitelů dějepisu.“*¹³⁴ I přes to, že pedagog musí žákům při chronologickém postupu pomáhat s vybavením dřívějších událostí v dané zemi či době, tak se autorka práce domnívá, že prezentace dějepisného učiva by měla postupovat od pravěku k soudobým, moderním dějinám a ne retrospektivně. Pedagog by se měl ovšem snažit, aby v žákovi nevyvolal dojem, že dějinné události na sebe jednoduše navazují, že se jedná o jeden dlouhý příběh. Žák by si měl uvědomit, že se nejedná o jednu řadu chronologických událostí, ale že se jedná o „cop“ událostí, kdy jeden pramen nemusí souviset s druhým, ale jsou spolu i tak provázány. Vše souvisí se vším, i když se to tak na první dojem nejeví, to je jedna z důležitých věcí, které by si žák měl uvědomit. I přes to, že je v práci obhajován chronologický postup během výuky, je autorka přesvědčena, že dějepis by neměl být omezen pouze na fakta, s čímž je chronologický přístup spojován. „Pochopení chronologie musí souviset s pochopením vztahů historických jevů, s odhalováním jejich příčin a následků. Lokalita, příčina, průběh, následek události a její vztahy k jiným událostem tvoří i základní chronologické údaje. Chronologická posloupnost je tedy neoddělitelná od události a vybavením si události vybavuje se i chronologie. Chronologii nelze proto redukovat jen na prosté zapamatování dat.“¹³⁵ Vyučující by měl žákům umožnit *„určité pochopení sil, které toto století formovaly: opakující se modely, dynamika změn, spojení mezi tím, co se stalo v jednom místě a co se stalo v místě jiném, či co se stalo v jednom časovém bodě a co se stalo později. Toto je součást rozvoje přehledu, ale rovněž je nutné určité pochopení toho, jak aplikovat klíčové historické pojmy, jako je chronologie, příčina a důsledek, změna a kontinuita, důkaz, primární a sekundární prameny důkazů, různé úhly pohledu, smysl pro období, určité možnosti dívat se na století v různých časových úsecích (tj. v krátkodobém, střednědlouhém a dlouhodobém horizontu) a určité možnosti pohlížet na tytéž události a historický proces komparativním způsobem,*

¹³⁴ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 25.

¹³⁵ V. ČAPEK a kol.: *Teoretické a metodologické základy*, s. 127.

*z různých perspektiv a hledisek.*¹³⁶ Politické dějiny, které ve výuce převládají, by měly být doplněné právě dějinami ekonomickými, hospodářskými, sociálními či kulturními. Právě ty mohou pomoci ukázat žákům, že dějiny nejsou jednoduchou časovou přímkou. Vedou k tomu, že žák si uvědomí, že historie je rovněž o změnách, které se odehrály i v životě obyčejných lidí, a o silách, které tyto změny vyvolaly – rozvoj vědy, techniky, industrializace, urbanizace, změny ve společnosti, rodinném životě a masové komunikaci.

Oproti retrospektivnímu přístupu, který není tak často uplatňován, se současným trendem ve výuce dějepisu stává to, že čas věnovaný výuce pravěku je zkracován a získané hodiny jsou pak věnovány ve vyšších ročnících základní školy právě dějinám 20. století. Je třeba si také uvědomit, že současné pojetí edukace na 2. stupni základní školy, které vychází z RVP ZV a které je konkretizováno ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol, je založeno na tom, že *„rozvržení učiva je v kompetenci učitele, tzn. jestliže při chronologickém způsobu výuky nemá čas na soudobé dějiny, není to vina systému výuky.*¹³⁷

Zejména 2. pol. 20. století je obdobím, které mnoho učitelů nemá rádo. Důvodů, proč tomu tak je, je zřejmě více. Někteří pedagogové mají s touto dobou vlastní zkušenost. Může tedy dojít k přenesení vlastního názoru na žáky. Z toho důvodu hodnotí výuku soudobých dějin jako výuku velmi riskantní. *„Méně si uvědomuji, že ani výuka starších dějin není nestranná, nestranné nejsou dokonce ani prameny, z nichž se o minulosti dozvídáme.*¹³⁸ Problém osobní zkušenosti, ale nemusí být jenom na straně vyučujícího, ale i na straně žáka. Tento jev se často vyskytuje u imigrantů, ale můžeme se setkat i s žáky, v jejichž rodinách je silná rodinná paměť a události, dojmy atd. jsou přenášeny z jedné generace na druhou. U tohoto období je také nesehnatelné rozeznat hranici mezi minulostí a současností. Vše, co prožíváme, považujeme za současné a jen obtížně si uvědomujeme, že události minulého dne jsou již neopakovatelnou minulostí. Důsledkem toho je, že současné události jsou vnímány jinak než historické děje a jevy. Další úskalí spočívá v tom, jak hodnotit a jak následně interpretovat události 20. století.

Toto vše způsobuje, že samotní pedagogové mají z výuky především 2. poloviny 20. století obavy. *„Do jisté míry lze jejich obavy pochopit, protože nebyli (nemohli být)*

¹³⁶ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 15.

¹³⁷ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ D, *Nebojme se výuky*, s. 9.

¹³⁸ Tamtéž, s. 11.

*faktograficky na výuku soudobých dějin připravování během vlastní přípravy na učitelské povolání a posledních dvacet let není dokonce zachyceno ani v učebnicích, které tvoří hlavní oporu učitele při prezentaci učiva.*¹³⁹ Pedagog se tedy musí neustále vzdělávat, i kdyby se jednalo o samostudium. Problém je i tom, že výuka soudobých dějin je pro učitele z hlediska plánování výuky náročná.

Důvodem malé oblíbenosti dějin 20. století může být i to, že sami učitelé nejsou přesvědčeni o důležitosti výuky soudobých dějin, protože je hluboce zakořeněna *„představa, že soudobé dějiny nejsou skutečnými dějinami, nejsou dostatečně zhodnocené, neznáme důsledky historických procesů z nedávné minulosti, následné osudy významných osobností, obtížně odlišujeme podstatné záležitosti od nepodstatných apod.*¹⁴⁰ Lze říci, že je stále aktuální názor Josefa Pekaře na výuku soudobých dějin *„nejsou... ještě ve skrze dějinami: jsou části přítomnosti, kterou jsem prožili a prožíváme; proto po nejedné stránce vymykají se soudu historickému, ale lze říci i hlubšímu poznání historickému.*¹⁴¹ Výzkum B. Gracové a D. Labischové, který proběhl v roce 2011¹⁴², sice přinesl zjištění (na základě odpovědí učitelů), že současností končí výuku českých dějin 40 % učitelů, třetina pedagogů končí pak rozdělením Československa, 16 % pak probere sametovou revoluci, z čehož plyne, že 90 % žáků bylo poučených o naší nedávné minulosti. Pouze 10 % učitelů přiznalo, že končí buď rokem 1968, padesátými léty či dokonce koncem II. světové války.

S těmito údaji ale příliš nekorespondují odpovědi dnešních vysokoškoláků, kdy pro 10 % končila výuka rokem 1939, pro 1/3 pak rokem 1945. Autorky výzkumu komentují tyto rozpory tím, že pokud lze tyto údaje považovat za věrohodné, pak by během několika let došlo k výraznému posunu v postoji učitelů k výuce soudobých dějin¹⁴³.

Didaktickým problémem výuky moderních dějin je také existence velkého množství informací, které ale nejsou uspořádány. Pedagog tak musí *„z velkého množství informací vybrat, vytrdit a uspořádat, aby mohly být následně hodnoceny.*¹⁴⁴ Pedagog provádí didaktickou analýzu, ve které stanovuje, *„co přesně a proč bude učit,*

¹³⁹ Tamtéž, s. 11.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 9.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 9.

¹⁴² Blažena GRACOVÁ – Denisa LABISCHOVÁ, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, č. 4, s. 535.

¹⁴³ Tamtéž, s. 536.

¹⁴⁴ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 12.

*jak to bude učit a co a proč se má žák naučit.*¹⁴⁵ Vodítkem pro učitele jsou v České republice rámcové vzdělávací programy, kde jsou stanoveny očekávané výstupy, jak již bylo řečeno v podkapitole týkající se postavení dějepisu v RVP ZV. Kurikulární dokumenty jsou poměrně obecné. Dávají tak sice učitelům možnost výběru učiva i možnost takového výběru vyučovacích metod a forem, aby hodiny pestré. Učitel tedy vybírá to, co bude vyučovat a jak to bude vyučovat. Ne všem pedagogům ale tento přístup vyhovuje. Zejména pro začínající a neaprobované učitele je plánování výuky obtížné. Odmítavě se ke zpracování dějepisu v RVP ZV staví i Asociace učitelů dějepisu.¹⁴⁶ *„Úkol zpracovat osnovy samotnými učiteli odlišně na každé škole považujeme za cestu k diletantské výuce. Reforma RVP-ŠVP opomíjí tradice našeho školství, jeho pozitivní zkušenosti i očekávání společnosti, spojené s představou vzdělaného člověka. Proklamované a akcentované dovednosti (kompetence) se nemohou vznášet ve vzduchoprázdnu, ale musí být založeny na znalostech. Obáváme se, že v tradicích našich reformátorů se od jedné krajnosti (malém důrazu na procesy myšlení) přesouváme ke druhé (komunikace bez znalosti).“*¹⁴⁷ Dle Asociace se tak odpovědnost za výuku se přesouvá ze strany státu na školy, ředitele a učitele. ASUD následně kritizuje i navržené učivo, kterým se má pedagog zabývat. *„Kromě zachování chronologického pojetí neukládá škole nic. Je ponecháno na každém učiteli, čím stručně teze naplní. Tak neomezenou volnost ve výběru faktografie považujeme za nesprávnou, nevhodnou a kvalitu vzdělání žáků nezajišťující. Hesla ‚antické Řecko a antický Řím‘, ‚renesance, humanismus, husitství, reformace a jejich šíření Evropou‘, ‚kulturní rozrůzněnost doby v období modernizace společnosti‘, ‚Československo od únorového převratu do r. 1989, vznik ČR‘, ‚problémy současnosti‘ a dalších obdobných 7-9 hesel pro každý ročník (ovšem bez vymezení do ročníků) ukládá zodpovědným učitelům úkoly, které v rámci stále se zvyšujících povinností na škole přesahují jejich možnosti. Pro jiné školy se otevírá cesta nikoliv ‚svobody učitelů‘, ale diletantské výuce.“*¹⁴⁸ Problémy v tomto případě mohou nastat, když žák bude měnit školu. Žák se tak může dostat v lepším případě do školy, kde se bude probírat to, co již zná, protože ŠVP na předchozí škole bylo stavěno na základě pomalejšího tempa. V horším případě může ale žák nastoupit do školy, kde je rychlejší postup. Tím se mu nedostane výkladu látky a následně by mohlo dojít

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 12.

¹⁴⁶ Dále už jen ASUD.

¹⁴⁷ <http://www.asud.cz/KRVP3.HTM>, 9. 12. 2012

¹⁴⁸ Tamtéž, 9. 12. 2012

i ke zhoršení prospěchu. Stále je také kritizováno to, že by učitelé měli vyučovat s využitím moderních didaktických médií, ale v mnoha případech k tomu bohužel nemají možnosti.

I když má učitel k dějinám 20. století daleko více informačních zdrojů, se kterými může pracovat, je mnoho důležitých poznatků a informací pro pedagogy nedostupných. *„Zápisy z diplomatických jednání, jednací protokoly, významné smlouvy podléhají utajení. Řada jednání byla vedena po telefonu, není nic známo o zákulisních rozhovorech či bojích. Typickým rysem soudobých dějin je proto neuzavřenost.“*¹⁴⁹ Může se také stát, že v obrovském množství informací, které jsou dnes k výuce 20. století dostupné, se učitel jednoduše utopí. *„Množství publikovaného materiálu produkovaného v této době z oficiálních pramenů je mnohem větší než třeba před 25 lety a máme mnohem větší přístup k audio a video záznamům, novinám, dokumentárním pořadům, soukromým materiálům klíčových postav tohoto století, deníkům a pamětem lidí, kteří byli blízko událostem, a díky zlepšení úrovně zdravotní péče je stále dost starších lidí – pamětníků, s nimiž může historik (nebo žák dějepisu) dělat rozhovory, dokonce i o událostech, které se staly na začátku století.“*¹⁵⁰ Informace je nutné vždy podrobit kritice, stejně jako u jiných historických dob. Materiály navíc nejsou strukturované, což práci učitele také příliš neulehčuje. Lze tedy konstatovat, že pestrost témat a značný objem dnes dostupných informací kladou před učitele výzvu. Jak pomoci žákům, aby si vytvořili souvislý přehled o dějinách 20. století, jak je vést k tomu, aby si uvědomili, že i zdánlivě nesouvisející politické, společenské, kulturní a intelektuální změny na sebe působily a ovlivňovaly se.

Jak již bylo uvedeno, výuka dějin 20. století není u pedagogů příliš oblíbená. *„Budiž nám (slabou) útěchou, že i v mnoha zemích s vyspělými edukačními systémy činí výuka soudobých dějin stejné potíže jako učitelům našim.“*¹⁵¹

¹⁴⁹ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 13.

¹⁵⁰ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 137.

¹⁵¹ D. HUDECOVÁ – D. LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky*, s. 9.

2 METODICKÉ NÁVRHY PRO VÝUKU VYBRANÝCH TEMATICKÝCH CELKŮ Z DĚJIN 20. STOLETÍ

2. 1 TEMATICKÝ CELEK ODSUN NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA Z ČESKOSLOVENSKA

2. 1. 1 VYUŽITÍ PÍSEMNÝCH PRAMENŮ VE VÝUCE DĚJEPISU

„Současná didaktika dějepisu věnuje stále větší pozornost možnostem práce s názornými vyučovacími prostředky. Rozšiřují rozsah učiva předávaných informací, přispívají k osvojování historických dovedností, zkvalitňují proces upevňování vědomostí a tím usnadňují práci učitele.“¹⁵²

Písemné prameny, audiovizuální média, vizuální média apod. patří mezi vyučovací prostředky, *„které jsou nezbytné k tomu, aby učitel s jejich pomocí mohl realizovat nejrůznější druhy vyučovacích metod při prezentaci učiva žákům.“¹⁵³* Vyučovací prostředky jsou definovány jako *„podklad pro vytváření správných představ. Jejich názornost má vytvářet pozorovací schopnosti a současně přispívat k výchově žáků.“¹⁵⁴* *„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, koliko možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předvedeno více smyslům.“¹⁵⁵*

Při práci s písemnými prameny může pedagog využít *„dobové písemné dokumenty, tisk, kroniky, prameny úřední provenience, prameny vyprávěcí, prameny soukromé povahy.“¹⁵⁶* Pedagog může pracovat i se smlouvami, pamětmi, literaturou faktu či krásnou literaturou s historickou tematikou. Hlavně v otázce literatury by učitel *„měl být schopen a ochoten pomoci mladému čtenáři posoudit míru pravdivosti jinou cestou – cestou náročnější, ale snad také výchovně účinnější: výchozím bodem takové cesty je zařadit historické poznání zprostředkované uměleckým dílem do širších souvislostí vývoje vědeckého poznání minulosti. I když nám to není právě příjemné,*

¹⁵² Vratislav ČAPEK – Blažena GRACOVÁ – Tomáš JÍLEK a kol., *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, Plzeň 2005, s. 79.

¹⁵³ V. ČAPEK a kol., *Didaktika II.*, s. 177–178.

¹⁵⁴ V. ČAPEK a kol.: *Teoretické a metodologické základy*, s. 299.

¹⁵⁵ Josef MAŇÁK, *Názornost a video*, in: Radka Vyskočilová (ed.), *Formy a metody využití videa ve výchově a vzdělávání*, Brno 1992, s. 7.

¹⁵⁶ Tomáš JÍLEK a kol., *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II.*, Plzeň 1996, s. 107.

musíme se vypořádat se skutečností, že většina mládeže bude raději číst historické vyprávění Alexandra Dumase než sebelepší učebnici, a že málo pořídíme, budeme-li tuto četbu jen degradovat pejorativními přídavky.¹⁵⁷ Při čtení této literatury se ale nesmíme omezovat pouze na to, zda je faktografie správně, ale musíme se ptát, zda jsou správně uvedeny i příčiny, následky a souvislosti. „Historická próza může být ve výuce užitečná jen tehdy, bude-li kriticky interpretována.“¹⁵⁸ Při nalezení odlišných bodů v díle by se žáci mohli pokoušet nalézt správnou nit příběhu a udělat „dětskou“ korekci díla. „Konfrontovat obraz minulosti v uměleckém díle s tím, co o té minulosti známe. Zjistit, v čem se základní faktografie i zobrazení historického detailu shoduje a rozchází s výsledky vědeckého poznání. Obvykle se přitom naskytne příležitost názorně ukázat žákům rozdíl mezi tím, co se jim jeví být věrohodným, a tím, co odpovídá vědeckému obrazu dějin.“¹⁵⁹

Úryvky textů se nacházejí i v učebnicích, které mají žáci k dispozici. „Z důvodu časových a finančních omezení, různé úrovně žáků a potřeby udržet zájem a motivaci, musí učitel dějepisu, stejně jako autor učebnice, předkládat žákům úryvky z mnohem delších dokumentů.“¹⁶⁰ Ukázky v učebnicích ale mohou být velmi krátké, v některých případech i nesouvisející, zjednodušující, či naopak upřednostňující jistou verzi. Pedagog následně musí žáky více uvést do problematiky či opatřit delší část ukázky, popřípadě i jinou část z textu, kterou pedagog považuje za zajímavější. „V praxi bude potencionální přínos používání písemných pramenů ve výuce záviset na tom, jak zajímavý tento materiál je, jeho délka, hustota textu, požadovaná úroveň čtení, způsob jakým bude žákům uveden, a to, zda studijní aktivity, které jsou na tento materiál zaměřeny, žáky zaujmou.“¹⁶¹ V některých učebnicích jsou pod ukázkami uvedeny otázky, na které by měli žáci umět po přečtení umět odpovědět. Jedná se například o otázky: „Co autor říká o...? Srovnejte názory autorů těchto dvou pramenů. Jaké důvody udává X pro podporu svých činů? Co vám tento pramen říká o životních podmínkách?“¹⁶² Tyto otázky ale žáky neučí tomu, jak zkoumat historické prameny.

Podobně jako jiná didaktická média je jejich úkolem konkretizace učiva. „Pečlivě zvolené primární prameny mohou pomoci oživit historii pro mnoho žáků, protože odhalují osobní zkušenosti, myšlenkové procesy a obavy lidí přímo i nepřímo

¹⁵⁷ V. ČAPEK a kol.: *Teoretické a metodologické základy*, s. 321.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 336.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 336.

¹⁶⁰ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 151.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 149.

¹⁶² Tamtéž, s. 153.

zúčastněných na událostech, které studují.“¹⁶³ Práce s písemným pramenem může žákům pomoci se vcítit do života autora, který byl např. účastníkem nějaké významné události. Žáci mohou srovnávat, jak událost viděl samotný účastník a jak je v pozdější době prezentovaná. Žáci s písemným pramenem mohou pracovat, aby získali nové informace, nebo aby si látku zopakovali a prohloubili. „Úkolem historika (nebo žáka pracujícího stejným způsobem jako historik) je: zkoumat dokument a zasadit ho do kontextu, tj. zjistit proč byl napsán, jakému účelu sloužil, kdo k němu měl přístup atd. Potom musí být zanalyzován a interpretován: co říká, jaké poselství předává, co bylo vynecháno. Potom musí historik provést křížovou kontrolu: je to podpořeno nebo popřeno v dalších informačních pramenech?“¹⁶⁴ S pomocí písemných pramenů se mohou žáci dozvědět, co bylo „in“ v minulých desetiletích. Žáky je možné genderově rozdělit. Chlapci mohou zpracovávat např. vývoj automobilů či elektrospotřebičů. Dívky by naopak mohly zpracovávat módu a kosmetiku. „Populární tisk, reklama, katalogy, kuchařské knihy, časopisy o životním stylu, to vše poskytuje užitečný zdrojový materiál pro žáky, aby zkoumali módní trendy, rodinný život, společenské role lidí a zjišťovali, které zboží bylo považováno za nezbytnost, a které za luxus, stravu lidí, vnímané rozdíly mezi společenskými třídami, co bylo považováno za vhodné společenské chování, co bylo považováno za ‚normální‘ a ‚abnormální‘ a veřejný názor na osoby u moci.“¹⁶⁵

Při práci s písemným pramenem jakéhokoliv druhu by si měl žák klást otázky: „Kdo jej napsal a proč. Jak věrohodným pramenem pisatel je, jak může být zaujatý a zda obsahuje nějaký jasný důkaz zaujatosti nebo zkreslení. Pro koho byl tento dokument napsán a proč. Odkud pochází tyto informace a jak byly získány. Zda je konzistentní s dalšími dokumenty vztahující se k témuž tématu.“¹⁶⁶

Problémem písemných pramenů obecně může být jejich nedostupnost, „a nejen to, většina z nich je pro svou složitost a obtížnost (cizojazyčné písemné prameny, písemné prameny psané starým písmem apod.) ve výchovně vzdělávacím procesu nepoužitelná.“¹⁶⁷ Mnoho autorů těchto pramenů navíc předpokládalo, že další čtenář bude seznámen s problematikou, což žáci nejsou. „Avšak lepší než tyto dokumenty nepoužívat je začlenit do studijního procesu způsoby, jakými pomoci žákům číst

¹⁶³ Tamtéž, s. 150.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 137.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 157.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 152.

¹⁶⁷ V. Čapek a kol., *Didaktika II.*, s. 178.

*a chápat tento materiál. To může zahrnovat například slovníček pojmů, soubor doprovodných poznámek, které poskytují daný kontext...*¹⁶⁸ Další komplikace může nastat s nedostatkem času na práci s písemným pramenem. Při výuce dějepisu se můžeme setkat s tím, že pedagogové nestihají probrat veškeré učivo, a pokud by pracovali s tímto materiálem, tak by to vedlo k dalšímu zdržení. Z toho důvodu se forma výuky pomocí písemných pramenů často neuskutečňuje.

¹⁶⁸ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 151–152.

2. 1. 2 VYUŽITÍ VIZUÁLNÍCH A AUDIOVIZUÁLNÍCH MÉDIÍ VE VÝUCE DĚJEPISU

„Mapy a fotografie, podobně jako úryvky z filmů často promlouvají k žákům mnohem účinněji než pouhé chronologické seznamy událostí a prezentace památníků ukazuje také to, jak konflikt ovlivnil zemi nebo region.“¹⁶⁹

Vizuální média jsou jedním z didaktických médií. V některých publikacích se můžeme setkat i s označením didaktické prostředky. Zahrnují *„všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“¹⁷⁰* Vizuální média dělíme na obrazové a grafické. K obrazovým médiím patří obrázky v učebnicích, literatuře, časopisech, umělecké obrazy, fotografie, plakáty či karikatury. *„Karikaturou rozumíme kreslířské, grafické i sochařské dílo, které z etnických, sociálně kritických nebo pouze z humorných důvodů zveličuje a zvýrazňuje některé rysy společenského jevu, situace osobnosti či objektu.“¹⁷¹*

„V průběhu 20. století nám vizuální obrazy, ať už fotografie, karikatury nebo filmy, pomáhaly utvářet náš obraz sebe samých a světa kolem nás a dávaly nám záchytné body pro vzpomínky na nedávnou minulost. Jak prohlásil jeden zkušený redaktor novin, náš dojem z větší nebo složitější události může být natrvalo utvořen jedinou zpravodajskou fotografií.“¹⁷² Grafickými médii jsou pak myšleny časové osy, mapy, plány či školní atlasy, statistické tabulky, grafy a různá schémata. S grafickými médii se žák setkává poměrně často, např. v podobě grafů v novinách apod.

Tento druh médií by měl být pedagogy využíván, jelikož jsou didaktickým přínosem. Žákům pomáhají látku přiblížit, posunují ji od abstraktní podoby ke konkrétní. Práci s vizuálními médii se rozvíjí i žákovi kompetence. Tím, že pracují s nějakým obrazem nebo schématem, se učí žáci přemýšlet, proč to tak asi je. Hlavně v grafických vizuálních médiích pak žák nalézá nový zdroj informací. Žák získá větší konkrétnost a zároveň si daný obraz spojí s probíraným učivem, což mu umožní si látku lépe zapamatovat a následně si ji i lépe vybavit. Vizuální média disponují velkým motivačním potenciálem. Vizuálními médii pedagog upoutá pozornost žáků. *„I kdybyste*

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 186.

¹⁷⁰ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 249.

¹⁷¹ V. ČAPEK – B. GRACOVÁ – T. JÍLEK a kol., *Úvod*, s. 79.

¹⁷² R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 74.

*si připravili hodinu sebelépe, bez pozornosti žáků učit nemůžete. Ignorovat nový obrázek na plátně diaprojektoru je obtížné – ignorovat novou větu výkladu nikoliv.*¹⁷³

Pro pedagoga jsou tato média velmi atraktivní, protože jsou poměrně snadno dostupná. Pedagog se musí naučit s nimi pracovat, správně je chápat, vědět, proč vybral zrovna tento ikonografický materiál. Analýzou a interpretací vizuálních médií se zabývalo několik autorů. K nejvýznamnějším patří Erwin Panofsky, E. Gautschi a A. Sauer. Panofsky zdůrazňuje dvě fáze. Předikonografické pozorování, kdy mají žáci popsat to, co vidí, a ikonografickou obrazovou analýzu, kdy žáci mají zjistit, co je obsahem, co obraz říká apod. Gautschi pak práci s těmito médii dělí do čtyř fází, a to pocity, kdy je důležitý dojem, který obraz vyvolal, následuje pozorování, domněnky a otázky. Pro Sauera jsou pak hlavní tři fáze, popis, analýza a interpretace.

Pro století předcházející 20. století jsou významné hlavně umělecké obrazy. Pro 20. století pak na významu nabývá hlavně fotografie. Fotografie je možné dělit do několika kategorií. Může se jednat o reprodukce obrazů, fotografie portrétní, dokumentární, fotografie v tisku, což je záležitost 1. světové války a doby po ní, dalšími typy fotografií jsou ideologické a propagandistické, v opozici vůči ní pak stojí amatérské fotografie.

Fotografie je výtvozem člověka a *„zdá se nám, že fotografie jako historický pramen promlouvají samy. Podle běžného názoru zobrazují ‚skutečnost‘ takovou, jaká je, jaká byla.*¹⁷⁴ Ale i když by realita měla být realitou, není tomu tak vždy. Vznik fotografie je ovlivněna několika faktory. V první řadě se jedná o pohled autora, který byl ovlivněn vnitřními motivy, proč zrovna to zvěčnil. Sám autor či někdo další mohl, ale fotografii následně upravit, tak aby vypadala ještě lépe, či na ní bylo zvýrazněno to, co má upoutat. Podobně fotografii ovlivňuje i slovní komentář, pokud se k snímku nachází a zachoval. Vznik fotografie je ovlivněn i použitou technikou. *„Jen málo fotografií je neutrální. Volba objektu, výběr úhlu záběru, zacházení se světlem, tónem, kontrastem a strukturou, vědomá i nevědomá manipulace s emociální reakcí prohlížející osoby a doprovodný popis, to vše slouží k tomu, aby nás podpořilo v interpretaci fotografie určitým konkrétním způsobem.*¹⁷⁵ Pokud je známo, že fotografie byla upravena, vyvstává několik otázek, na které by žáci mohli hledat odpovědi. Tou nejdůležitější otázkou je proč.

¹⁷³ Geoffrey PETTY, *Moderní vyučování*, Praha 2002, s. 271.

¹⁷⁴ ANTIKOPLEX a kol., *Zmizelé Sudety: (katalog k výstavě) = Das verschwundene Sudetenland (der Katalog zur Ausstellung)*, Domažlice 2006, s. 32.

¹⁷⁵ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 74.

Žáci by před prací s fotografií měl vědět, „že fotografie, které jsou uchovány jako historický doklad, prošly intenzivním procesem výběru na několika úrovních.“¹⁷⁶ Byly pořízeny fotografem, který z velkého množství vybral pouze některé, dále byly předloženy redaktorovi novin, který posoudil, zdali jsou vhodné. Fotografie se následně dostali k archiváři, který rozhodl, „které fotografie by měly být uchovány pro příští generace, a toto rozhodnutí může reflektovat názory archiváře na to, které fotografie jsou a nejsou historicky důležité nebo které nejlépe zapadají do existující sbírky.“¹⁷⁷ Následně by žáci měli vědět, „že fotografie téměř vždy odrážejí konvence a očekávání té doby, v níž byly pořízeny.“¹⁷⁸ Předposlední znalostí, s kterou musíme žáky seznámit, je, že „fotografie se dají snadno upravovat a manipulovat.“¹⁷⁹ Za poslední „žáci musí pochopit, že fotograf může mít přímý účinek na fotografování událostí. Pojem ‚fotopropagace‘ může být poměrně nový, ale v praxi tomu tak není. Je proto důležité, aby při úsilí o interpretaci fotografií žáci přemýšleli o tom, proč tam fotograf byl.“¹⁸⁰

Při výběru historických fotografií je doporučováno „hledat fotografie, které splňují některá z následujících kritérií: mohou být snadno spojeny s jiným informačním materiálem a svědectvími (jak primárními, tak sekundárními); mohou zpochybňovat tradiční uvažování nebo očekávání žáků a předpoklady, které jsou pokládány za samozřejmé, stereotypní představy; prezentují určité rozpory a mnohoznačnosti, které musí být vysvětlovány nebo zkoumány; vzbuzují otázky, na které je možno odpovědět pouze hledáním v jiných pramenech; představují konkrétní náhled, který fotografie nabízejí ve srovnání s ostatním informačním materiálem (například co si fotograf nebo jeho redaktor mysleli, že bude lidi obzvláště zajímat, postoje a emoce, které má fotografie vzbudit atd.).“¹⁸¹

Ve většině učebnic fotografie jsou, ale v mnoha případech není jejich kvalita na vysoké úrovni, často jsou velmi malé a nezřetelné. Fotografie by měla v žácích vzbudit otázky, měla by prezentovat určité rozpory a mnohoznačnost. Zajímavé je i spojení fotografie s jiným informačním materiálem. Problém může nastat s množstvím, zejména barevných obrazových materiálů, aby byly dostupné pro všechny žáky, pokud není možnost obraz promítnout.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 76.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 76–77.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 77.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 77.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 77.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 76.

Ve výuce dějepisu může pedagog využít i práci s karikaturou. Karikatura měla u současníků vyvolat emoce, ať se jednalo o smích, hněv či odpor. Karikatura „...může být žánrově mravoličná, ilustrativní, humorná, sarkastická a jiná. Z hlediska základní formální struktury lze hovořit o karikaturách personálních, personálních, typových a personálních individuálních. Z obsahového hlediska rozlišujeme karikatury událostí, procesů, situací a poměrů. Hranice mezi jednotlivými skupinami nejsou přesné...“¹⁸² Karikatura „poskytuje žákovi (stejně jako profesionálnímu historikovi) náhled na to, jak lidé přemýšleli v konkrétní době. Často shrnují a zestručňují problematiku stejně efektivně jako text (někdy dokonce i efektivněji). Jejich význam musí být odvozen z obrazů. Protože musí být interpretovány, dávají žákovi možnost využívat své předchozí vědomosti o zobrazené problematice nebo osobnosti.“¹⁸³ Při analýze karikatur je vhodné, aby žák už o dané době, osobnosti, události měl nějaké povědomí. Z toho důvodu by bylo zřejmě nejvhodnější zařadit práci s karikaturou do závěrečné fáze výuky. „Viliam Kratochvíl doporučuje začít záznamem prvního dojmu, který karikatura u pozorovatele vyvolala. Další fázi pozorování označuje jako ‚burzu nápadů‘, čímž má na mysli zápis všech myšlenek a nápadů, které jsou výsledkem pozorování karikatury. Teprve pak se má podle jeho názoru začít s přesným popisem všech zobrazených osob předmětů a detailů. Následně lze přikročit k objasnění funkce a významu osob a předmětů na karikatuře, zvážit souvislosti s historickou událostí či situací, označit téma karikatury. Závěrečným zhodnocením je možno charakterizovat postoj autora karikatury k tématu, situaci, události či objasnit jeho důležitou výpověď.“¹⁸⁴

Pro výuku dějepisu je velice důležitá i práce s mapou, protože události se neodehrávají pouze v čase, ale i v určitém prostoru. Může se jednat o práci s nástěnnou mapou, historickými školními atlasy či o práci s mapami v dějepisných učebnicích. Mapa ve výuce plní tři základní funkce. Jedná se především o „*lokizaci historického jevu na mapě*“¹⁸⁵, dále se žáci učí využívat mapu jako možnosti historického poznání. Poslední funkcí, kterou mapa plní, podobně jako u jiných didaktických prostředků, je názornost, čímž se, jak již bylo vícekrát uvedeno, se urychluje jak proces osvojování poznatků, tak jejich zapamatování...

¹⁸² V. ČAPEK – B. GRACOVÁ – T. JÍLEK a kol., *Úvod*, s. 80.

¹⁸³ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 81.

¹⁸⁴ V. ČAPEK – B. GRACOVÁ – T. JÍLEK a kol., *Úvod*, s. 84.

¹⁸⁵ V. ČAPEK a kol., *Didaktika I.*, s. 97.

Pro práci s mapou je důležité, aby se žák orientoval v symbolech v legendě. Během práce s mapou učitel *„soustavně žáky učí ‚číst historickou mapu‘, to znamená rozumět jejímu obsahu, chápat vztahy mezi přírodním prostředím znázorněným na mapě a historickými jevy a chápat také vztahy mezi jednotlivými historickými jevy, zachycenými v doplňkovém obsahu mapy.“*¹⁸⁶ Základy čtení mapy by si měl žák přinést už z prvního stupně základní školy, z vlastivědy. *„Číst mapu znamená tedy pro žáka především převádět všechny grafické prostředky podle značkového klíče do pojmově slovní podoby.“*¹⁸⁷ Mapu může pedagog využít „ve všech fázích poznávacího procesu. Pro motivaci nové látky, při seznamování s novým učivem, při procvičování, shrnování a opakování učiva. Prostředkem k rozvoji vnímání mapy jsou učební úlohy, při kterých je vyžadováno čtení mapy, lokalizace, porovnání, rozbor, vyvození, zdůvodnění, zjišťování faktů, příčin, souvislostí.

Přesto význam využití vizuálních médií ve výuce dějepisu zdůrazňuje Robert Stradling těmito slovy: *„Téměř dominantní formou reprezentace dějin se v moderní době stávají non-verbální formy sdělení (ikonické texty), zejména fotografie či film; dějiny stále více vidíme, než je čteme či o nich vyprávíme. Schopnosti analýzy ikonických textů proto také dnešní didaktika dějepisu věnuje mimořádnou pozornost.“*¹⁸⁸

Audiovizuální média jsou didaktická média, která nepůsobí pouze na jeden smysl, ale na více (zrak, sluch). Mezi nejčastěji využívaná audiovizuální média patří film a práce s videozáznamem. Zde může jít jak o filmové nahrávky či záznamy televizních pořadů, tak o snímky pořízené žáky. V posledním desetiletí narůstá také využití multimediálních audiovizuálních komponentů.

*„Ačkoliv v Evropě televize získala masové publikum teprve na konci 50. a na začátku 60. let a archivy televizních programů bývají spíše namátkové, má televize stále značný potenciál k tomu, aby nabídla učitelům dějepisu bohatství historických pramenů pro výuku o politické, sociální, kulturní a ekonomické historii Evropy ve 20. století.“*¹⁸⁹ *„Televize bývá někdy považována za nejepochálnější objev současné civilizace.“*¹⁹⁰ V rámci školní výuky se žákům nejčastěji promítají *„umělecky významné snímky, adaptace literárních děl, filmové životopisy slavných osobností*

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 98.

¹⁸⁷ T. JÍLEK a kol., *Vybrané kapitoly II.*, s. 120.

¹⁸⁸ *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách. Sborník z konference konané 23. a 24. listopadu 2005, Ústí nad Labem 2006*, s. 20.

¹⁸⁹ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 162.

¹⁹⁰ V. ČAPEK a kol., *Teoretické a metodologické základy*, s. 354.

a historické dokumenty.“¹⁹¹ Tento typ médií pomáhá k formování kulturní paměti, hlavně v posledních letech, kdy vzniká velké množství historických filmů. Z toho důvodu by žáci měli být schopni dokázat analyzovat daný materiál, zda odpovídá historické zkušenosti, jinak by mohlo docházet k vytváření historických mýtů a omylů právě v historické paměti. *„Bohužel na kritickou analýzu a interpretaci filmových obrazů minulosti se času nedostává. V kontextu dějepisu slouží filmy především jako ilustrace či synekdochicky působivé uchopení jinak náročného tématu.“*¹⁹²

*„Televize samozřejmě není jediným zdrojem pohyblivých obrázků, které mají význam pro chápání dějin tohoto století. Němé filmové týdeníky s titulky byly promítány v kinech a na dalších veřejných místech před 1. světovou válkou. Ve skutečnosti některé vlády považovaly jejich potenciální vliv za tak velký, zejména ve velmocích, že během války měly své vlastní jednotky filmových týdeníků.“*¹⁹³

Podobně jako jiná média, tak i audiovizuální média *„pomáhají dodávat pocit bezprostřednosti a konkrétnosti událostem, které se udály před dlouhou dobou nebo v místech a zemích, o kterých žák ví velmi málo; prostřednictvím starých filmových týdeníků a rekonstrukcí pomáhají žákům v místní a časové orientaci; poskytují náhled do zkušeností, myšlenek, pocitů a přístupů lidí přímo zúčastněných na konkrétní události nebo historickém procesu.“*¹⁹⁴

Audiovizuální média by měla být přizpůsobena věku žáků a jejich schopnostem. Ukázka by měla být zajímavá, ale ne příliš dlouhá, aby se žáci nezačali brzy nudit, mohlo by dojít i ke ztrátě pozornosti a koncentrace. Pokud pedagog upozoruje, že pozornost žáků upadá, i když ukázka není u konce, bylo by vhodně pasáž stopnout a zeptat se žáků na dosavadní dojmy a na to, co si zapamatovali, a pak pokračovat v promítání. *„Snažte se dát najevo, že vás program zajímá, i když se na něj díváte už posté; pokud vypadáte znuděně anebo odejdete, neočekávejte, že pořad žáky zaujme.“*¹⁹⁵ V případě důležité části se nic nestane, pokud část pustíme dvakrát, aby si ji žáci lépe zapamatovali. *„Jako u dalších historických pramenů, filmové týdeníky a následně televize musí být podrobeny stejnému typu procesu přísného zkoumání a ověřování jako ostatní*

¹⁹¹ <http://cinetur.cz/article.php?article=2036>, 6. 6. 2013

¹⁹² Tamtéž, 6. 6. 2013

¹⁹³ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 163.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 164.

¹⁹⁵ G. PETTY, *Moderní vyučování*, s. 289.

primární a sekundární prameny.¹⁹⁶ „Žáci musí konkrétně pochopit, že televize není neutrální, objektivní a transparentní, jak se zdá. Že to prostě není ‚okno do světa‘, ale že obrazy, které prezentuje, byly vybrány a upraveny tak, aby vyhovovaly kritériím politických představitelů o tom, co je pro televizi vhodné a ideologicky přijatelné.“¹⁹⁷ Pedagog může s audiovizuální ukázkou pracovat i trochu netradičně. Z ukázky může pustit pouze obraz. Následnou prací žáků by bylo říci, co si myslím, že se dělo. Pedagog také může pustit pouze zvuk a obraz zakryje. Žáci poslouchají, popřípadě si poznamenávají slova, která neznají. Učitel pak může s žáky diskutovat o tom, co si myslí, že se dělo. Následně si ukázkou pustí i s obrazem. Pro učitele „není důležitý materiál na videu, ale to, co s tímto materiálem jako učitelé uděláte.“¹⁹⁸ Při pouštění audiovizuálních ukázek nepracuje pouze pedagog, ale pracují i žáci, kteří mohou „sledovat obraz a poslouchat, jen poslouchat, jen sledovat, hádat, opakovat, vymýšlet příběh, předvádět, předvídat, popisovat, pojmenovávat věci, kreslit (před nebo po), vypočítávat, psát, číst, odpovídat na otázky, zpívat, po zhlédnutí záběrů s texty doplňovat do svého obrázku tyto texty, vzpomínat, co viděli, třídít jevy nebo věci, kontrolovat jev, o kterém se učil ... atd.“¹⁹⁹

Práce s televizním materiálem je velmi podobná práci s jinými vizuálními médii. Je nutné „podívat se na kontext, v němž bylo zpravodajství a filmy vyrobeny; organizaci, která je vyrobila; publikum, pro které byly vyrobeny; účely, pro které byly vyrobeny; postupy, jimiž byly důkazy sbírány, ověřovány, upravovány a vzájemně srovnány oproti ostatním důkazům; dopad použitých technik a technologií; představy producentů a redaktorů o tom, co dělá dobrý program.“²⁰⁰

Důležitou roli hraje při pouštění ukázek i pedagog. Pokud pedagog neumí s přístrojem zacházet a na ovládání přichází až během výuky, může to působit komicky. U žáků tak dochází k narušení pozornosti a kázně, pedagog se totiž věnuje přístroji a ne žákům a ti v tom vidí příležitost k narušení pořádku ve třídě. Podobně může působit i to, když si pedagog nepoznamená časové úseky, které chce žákům přehrát. Dále by si měl pedagog zjistit, „zda všichni žáci na obrazovku dobře vidí a zda je správně nastavena hlasitost.“²⁰¹ Je důležité, aby si pedagog uvědomil, jak chce

¹⁹⁶ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 163.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 164.

¹⁹⁸ STRUBL, J., *Zpráva o zkušenostech Jane Rewell s využíváním videa ve výuce*, In: Radka Vyskočilová (ed.), *Formy a metody využití videa ve výchově a vzdělávání*, Brno 1992, s. 41.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 41.

²⁰⁰ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 164 – 165.

²⁰¹ G. PETTY, *Moderní vyučování*, s. 289.

s ukázkou pracovat. „Žáci dostanou čas na sledování, pořizování poznámek, přetáčení na důležitá místa, diskutování a interpretování nebo učitel musí přeměnit film nebo televizní program, nebo abychom byli realističtější, určité úryvky z něj na určitý typ písemného textu popisující konkrétní záběry, neprodukcujícího komentáře, dialogy a otázky a odpovědi a popisující všechny ostatní důležité zvuky, jako je doprovodná hudba a hluk v pozadí.“²⁰² Je zde i několik jiných problémů, jako je např. nedostatek chronologie či zjednodušení souvislostí, kdy různé pořady „často nespojují události a historické procesy, které se staly na jednom místě v konkrétní době, a paralelní historické procesy na jiném místě a v jiné době. Necitují své prameny a nevysvětlují, jak je ověřili. Výběr pramenů je často ovlivněn produkčními hodnotami, spíše než hodnotami vzdělávacími.“²⁰³

²⁰² R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 165.

²⁰³ Tamtéž, s. 165.

2. 1. 3 METODICKÝ NÁVRH VÝUKY TEMATICKÉHO CELKU ODSUN NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA Z ČESKOSLOVENSKA

Téma: Odsun německého obyvatelstva

Počet vyučovacích jednotek: 3 vyučovací hodiny

2. 1. 3. 1 PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA – MYŠLENKA ODSUNU

Výstupy:	Schopnost empatie a naslouchání (nejen slovu, ale i obrazu), faktografické výstupy (vývoj myšlenky odsunu, kde vzniká, co na ni mělo vliv)
Metodický postup:	Metody slovní, názorně demonstrační (práce s vizuálními a audiovizuálními médii)
Organizace výuky:	Frontální výuka, samostatná práce žáků, skupinová práce, řízený rozhovor
Způsob kontroly a klasifikace:	Ústní zkoušení dvou žáků, kontrola samostatné práce, opakování na konci hodiny
Didaktická média:	Mapa, historické fotografie, film, učebnice, interaktivní tabule, dataprojektor a počítač

STRUKTURA HODINY:

8:00–8:03 – organizační část hodiny

8:03–8:20 – opakování:

- samostatná práce – opakování tématu 2. světová válka prostřednictvím pracovních listů²⁰⁴
- individuální zkoušení dvou žáků – Protektorát Čechy a Morava
- zkontrolování samostatné práce²⁰⁵, jeden žák k mapě (ukazování jednotlivých zemí apod.)

²⁰⁴ Příloha č. II.

- zkontrolování domácího úkolu, kterým bylo vyhledání pojmu kolektivní vina.

8:20–8:40 – prezentace nového učiva:

- učivo:
 - o problematika pojmů odsun, vysídlení, vyhnání
 - o vývoj myšlenky odsunu německého obyvatelstva
- metodický postup:
 - o rozdání pracovních listů²⁰⁶
 - o puštění filmových ukázek Norimberský proces²⁰⁷ (promítání záběrů z koncentračních táborů), Habermannův mlýn²⁰⁸ (konec filmu) a následná práce s pracovním listem
 - o ukázka z filmu Norimberský proces – problematiku norimberského procesu již budou mít žáci probranou, jde o to, aby pochopili, proč v některých lidech dodnes přežívá nenávisť vůči Němcům, bude se jednat o jakési zopakování s pomocí filmové ukázky
 - o ukázka z filmu Habermannův mlýn – jedná se o citové prožití situace, které by mělo žáky zaujmout a motivovat je k dalšímu zájmu o tuto problematiku
 - o reakcemi na film a otázkami vtáhnout žáky do dialogu na obecné rovině (jedná se o úvodní hodinu k tomu to tématu).

8:40–8:45 – závěrečná fáze hodiny:

- shrnutí hodiny
- prostor pro dotazy žáků
- oznámení tématu příští vyučovací hodiny, která bude věnována už samotné problematice odsunu (divoký, organizovaný, následky)

²⁰⁵ Správné řešení samostatné práce viz příloha č. III.

²⁰⁶ Příloha č. IV.

²⁰⁷ Pokud pedagog tento titul nevlastní, je možné jej zakoupit přes internetový portál Heureka.cz. Film byl natočen v roce 2000. Jedná se o film dlouhý 180 minut, který je rozdělen na dva díly po 90 minutách. Na konec prvního dílu jsou zařazeny záběry pocházející z koncentračních táborů. Tato problematika byla již natočena v roce 1961, ale v současnosti (10. 6. 2013) není k dostání na DVD.

²⁰⁸ Tento film z česko-německo-rakouské produkce byl natočen v roce 2010. Podobně jako film Norimberský proces je možné jej zakoupit prostřednictvím internetového portálu Heureka.cz, pokud jej pedagog nevlastní.

- žákům zadat za domácí úkol vypracování základních údajů z učebnice týkajících se odsunu německého obyvatelstva (poznámky na zvláštní papír) – úvod k další hodině
- zápis proběhne na konci celého tematického celku.

2. 1. 3. 2 METODICKÝ NÁVOD K PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINĚ
TEMATICKÉHO CELKU ODSUN NĚMECKÉHO
OBYVATELSTVA Z ČESKOSLOVENSKA

„*Již rozdíly v pojmenování nuceného transferu německých obyvatel z Československa po druhé světové válce samy ukazují odlišné hodnocení této historické události.*“²⁰⁹ Z českého úhlu pohledu je kladen důraz na termíny „odsun“ nebo „vysídlení“. Z obou označení vyplývá, že sudetští Němci nesou svou vlastní zodpovědnost za to, jak s nimi bylo po válce zacházeno, zdůrazňují legálnost poválečných událostí v českém pohraničí a zároveň je z těchto termínů cítit, že jejich užitím podhodnocujeme skutečná utrpení lidí, k nimž v těsně poválečné době docházelo.

Na druhé straně stojí pohled (sudeto)německý a německý, který pracuje s termínem „vyhnání“. Tato verze zase naopak odmítá legálnost deportací a také zveličuje počet obětí. Tím vlastně zlehčuje odpovědnost Němců v Sudetech za zničení Československa a opomíjí skutečnost, že většina z nich se otevřeně hlásila k nacismu a Adolfu Hitlerovi. „*Až do poslední chvíle hnal německý lid do fanatického boje a tento lid do toho boje šel. To, co se zdá neuvěřitelným a nepochopitelným, se opravdu dělo. Ten německý lid šel do krvavého vraždění jako slepý a hluchý; nevzepřel se, nezamyslel se, nezastavil se; šel a dával se tupě anebo fanaticky zabíjet a zabíjel. Tento národ přestal být v této válce už vůbec lidský, přestal být lidsky snesitelným a jeví se nám už jen jako jedna jediná lidská nestvůra. Tento národ musí stihnout za to všechno veliký a přísný trest.*“²¹⁰

V angličtině je používán výraz „transfer“ (objevuje se i v Postupimské deklaraci), jenž však v českém jazyce nemá v tomto kontextu odpovídající ekvivalent a jen přibližně mu odpovídá výraz „přesun“.

²⁰⁹ Jiří HOLÝ – Gertraude ZAND (edd.), *Transfer: vyhnání – odsun v kontextu české literatury = Transfer: Vertreibung – Aussiedlung im Kontext der tschechischen Literatur*, Brno 2004, s. 9.

²¹⁰ Edvard BENEŠ, *Odsun Němců z Československa. Výběr z Pamětí, projevů a dokumentů 1940–1947*, Praha 2002, s. 138.

VÝVOJ MYŠLENKY ODSUNU NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA

V českých zemích probíhal od konce války tzv. divoký, organizovaný a dodatečný odsun německého obyvatelstva, kterému už předcházely přesuny Němců z dob konce války. Prvním větším pohybem byla evakuace Němců z oblastí slovenských Karpat na území Protektorátu. Druhou fází pak byl útěk Němců před frontou, bombardováním anebo „z obav před pronásledováním.“²¹¹ Jednalo se o pohyb Němců z východu na západ, hlavně území Protektorátu. S čímž se pojí první problém dohledání konkrétního počtu německého obyvatelstva, které se nacházelo na našem území před odsunem, a následně určení přesného množství odsunutých německých obyvatel. Sudetští Němci neodcházel, takže počet německého obyvatelstva na území Protektorátu před odsunem narostl, ale nebyla vedena žádná podrobná evidence. „Uvádí se, že v březnu–dubnu 1945 se v českých zemích zdržovaly téměř 4 miliony německých civilistů.“²¹²

Myšlenka odsunu německého obyvatelstva se neobjevuje až v roce 1945, ale byla zde už na konci 30. let. Samotný vývoj jednání o odsunu můžeme rozdělit do tří fází. První fáze je ohraničena Mnichovskou dohodou až rokem 1941, druhá fáze vrcholí v roce 1943, kdy se objevuje již myšlenka odsunu veškerého německého obyvatelstva a začíná se s ní smiřovat i prezident Beneš. Odsun veškerého obyvatelstva požadoval domácí odboj už v první fázi, ale zahraniční odboj ho považoval za nereálný. Prezident Beneš v první fázi uvažoval nad tím, že by německému obyvatelstvu byla podstoupena část území, došlo by k vytvoření jazykově vymezených oblastí apod. Domácí odboj byl radikální v otázce Němců z toho důvodu, že viděl, co se děje v Protektorátu, jak se Němci chovají. Představitelé zahraničního odboje byli daleko, zřejmě proto byl domácí odboj ve svých požadavcích tak radikální už od počátků. „I když nikoliv každý sdílel názory představitelů vojenského odboje, formulované již v roce 1939, že všichni Němci musí opustit území republiky do 24 hodin po skončení války s 10 markami a nejvýše 30 kg zavazadel, přesto vládla v podstatě jednota v tom, že Němci musí být vyvlastněni a jejich počet na území státu v jeho historických hranicích zásadně redukován.“²¹³ Podobně extrémní názory se ale objevily i v zahraničním odboji, ale nebyly tak časté. „Vojenský atašé v Londýně pplk. Josef Kalla v memorandu

²¹¹ Zdeněk BENEŠ – Jan KUKLÍK – Václav KURAL a kol., *Téma: Odsun – Vertreibung. Transfěr Němců z Československa 1945–1947: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách*, Praha 2002, s. 41.

²¹² Tomáš STANĚK, *Odsun Němců z Československa 1945–1947*, Praha 1991, s. 54.

²¹³ Jaroslav KUČERA, *Odsun nebo vyhnání? Sudetští Němci v Československu v letech 1945–1946*, Jihočany 1992, s. 7.

o smyšlení vojáků např. v lednu 1940 napsal, že někteří z nich počítají s tím, že se republika úplně zbaví Němců, že část ‚jich povraždíme, část vyženeme, mnoho jich uteče před pomstou a zbytku se zbavíme přestěhováním, případně úpravou hranic.‘²¹⁴ Poslední fáze je pak dobou, kdy dochází k radikalizaci i v zahraničním odboji a k získání souhlasu s odsunem světovými mocnostmi. *K těm nejdůležitějším patřily? Velká Británie, Spojení státy americké a Sovětský svaz. „V květnu 1943 slyšel československý prezident při svém rozhovoru s britským premiérem o otázce poválečného uspořádání střední Evropy jednoznačné stanovisko. Churchill jej formuloval... slovy: ‚Transfer obyvatelstva je nezbytný. Kdo chce opustit baltské státy, ať jde. To platí i pro Východní Prusko, jestli případně Polákům, a taktéž pro obyvatele Sudet. Dostanou krátkou lhůtu, aby si vzali to nejnnutnější a šli – doufám, že to u Rusů prosadíme. Osvědčilo se to před lety v Turecku a Řecku a osvědčí se to i teď.‘* Oficiálně však britská vláda dále zaujímala zdrženlivější postoj. Opatrní ve formulacích svých stanovisek byli i američtí politici. Zásadní Rooseveltův souhlas s principem transferu dostal Beneše při svém prvním jednání s americkým prezidentem 12. května 1943. V prosinci jej pak získal i od Stalina.²¹⁵ Jednalo se pouze o souhlas s provedením vysídlení, ale nebyl stanoven rozsah, ten se ujasňuje až memorandem z listopadu 1944.

„Rok 1945 byl rokem nula v německo-českém poměru, který se tehdy dostal na nejnižší, nikdy před tím nevidaný bod. Německé řešení odlukou – odtržením sudetského území od ČSR – bylo nahrazeno odlukou, řešením českým – vyhnáním lidí.“²¹⁶

²¹⁴ Adrian von ARBURG – Tomáš STANĚK (edd.), *Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí 1945–1951: dokumenty z českých archivů: Češi a Němci do roku 1945: Úvod k edici, Díl I., Středoluky 2010, s. 204.*

²¹⁵ Z. BENEŠ – J. KUKLÍK – V. KURAL a kol., *Téma*, s. 30.

²¹⁶ Hans LEMBERG, *Porozumění: Češi – Němci – Východní Evropa: 1848–1948*, Praha 2000, s. 240.

2. 1. 3. 3 DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA – DIVOKÝ A ORGANIZOVANÝ ODSUN NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA Z ČESKOSLOVENSKA

Výstupy:	Schopnost interpretovat historickou fotografii, zdokonalení dovednosti práce s mapou, kladení si dalších kritických otázek, porozumění textu (zvyšování čtenářské gramotnosti), faktografické poznatky (charakteristika divokého a organizovaného odsunu, co obnášel, jak probíhal apod.)
Metodický postup:	Metody slovní, metody názorně demonstrační (využití ilustrace, historické fotografie, karikatury, filmu), aktivizační metody (heuristické metody, práce s textem, práce s obrazem – analýza, interpretace)
Organizace výuky:	Frontální výuka, samostatná práce žáků, řízený rozhovor
Způsob kontroly a klasifikace:	Opakování
Didaktická média:	Mapa, historické fotografie, film, učebnice, obrázky, interaktivní tabule, dataprojektor a počítač

STRUKTURA HODINY:

8:00–8:03 – organizační část hodiny

8:03–8:10

- krátké orientační opakování minulé hodiny – vývoj myšlenky odsunu prostřednictvím powerpointové prezentace²¹⁷:
 - o 1. slide → Z kterého roku může pocházet mapa?
 - o 2. slide → Co znázorňuje mapa? Najdi a vyjmenuj významná města, která se v této oblasti nachází.

²¹⁷ Příloha č. IV, slide 1– 4.

- 3. slide → K jednotlivým pojmenováním odsun doplň, kdo jej tak nazývá.
- 4. slide → Co požadoval domácí odboj v 1. etapě? A co Edvard Beneš?, Proč v roce 1943 dochází ke změně postoje? Které světové mocnosti daly souhlas s odsunem, nejen z Československa, ale i Polska a Maďarska?

8:10–8:40 – prezentace nového učiva – slide 5–42.²¹⁸:

- učivo:
 - divoký odsun (kdy, jak, excesy divokého odsunu)
 - organizovaný odsun (kdy, průběh transportů).

8:40–8:45 – závěrečná fáze hodiny:

- shrnutí hodiny
- prostor pro dotazy žáků
- oznámení tématu příští vyučovací hodiny, která bude věnována následkům odsunu.

²¹⁸ Příloha č. IV, slide 5–42.

2. 1. 3. 4 TŘETÍ VYUČOVACÍ HODINA – NÁSLEDKY ODSUNU NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA Z ČESKOSLOVENSKA

Výstupy:	Vytvoření vlastního názoru na problematiku odsunu a jeho obhájení, uvědomění si toho, jakou měrou války zasahují do života všech občanů a jak mění jejich životy, vnímání, city apod., faktografické znalosti – důsledky odsunu pro československý stát (sociální, hospodářské, politické, změny krajiny)
Metodický postup:	Metody slovní, metody názorně demonstrační (využití ilustrace, historické fotografie), aktivizační metody (heuristické metody, práce s textem, práce s obrazem – analýza, interpretace)
Organizace výuky:	Frontální výuka, samostatná práce žáků, řízený rozhovor
Způsob kontroly a klasifikace:	Opakování
Didaktická média:	Mapa, historické fotografie, učebnice, obrázky, interaktivní tabule, dataprojektor a počítač

STRUKTURA HODINY:

8:00–8:03 – organizační část hodiny

8:03–8:10

- krátké orientační opakování předešlých dvou hodin – vývoj myšlenky odsunu, divoký a organizovaný odsun
 - o Ve stručnosti charakterizuj vývoj myšlenky odsunu (kde, kdy, kdo, proč).
 - o Jaký je rozdíl mezi divokým a organizovaným odsunem?
 - o Jaká pravidla platila pro německé obyvatelstvo v ČSR po skončení 2. světové války?
 - o Jak se nazývají ustanovení týkající se postavení německého obyvatelstva?
 - o Došlo během divokého odsunu k nějakým excesům?

- Kam směřovalo odsunuté německé obyvatelstvo z ČSR?
- Jak probíhal organizovaný odsun?

8:10–8:30 – prezentace nového učiva – nové učivo 43–64. slide²¹⁹:

- učivo:

- dodatečný odsun (proč k němu docházelo)
- následky odsunu (změny krajiny, nedostatek pracovních míst, příchod nových obyvatel atd.).

8:30–8:45 – závěrečná fáze hodiny:

- shrnutí celého tematického celku formou zápisu – slide 65–66.²²⁰

- krátký řízený rozhovor – typy otázek:

- Jednalo se o správné/špatné rozhodnutí?
- Jak na tebe tato problematika působila?
- Setkal ses ve sdělovacích prostředcích s touto problematikou?
- Jak by ses zachoval ty v této situaci?
- Zamysli se nad tím, zda nebylo možné situaci řešit i jinak.

²¹⁹ Příloha č. IV, slide 43–64.

²²⁰ Příloha č. IV, slide 65–66.

2. 1. 3. 5 METODICKÝ NÁVOD K DRUHÉ A TŘETÍ VYUČOVACÍ HODINĚ
TEMATICKÉHO CELKU ODSUN NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA
Z ČESKOSLOVENSKA

DIVOKÝ ODSUN

5.–6. slide: Na prvních dvou fotografiích si žáci prohlédnou, co vše mělo německé obyvatelstvo s sebou, aby následně mohli posoudit, zda Němci opravdu s sebou nesli vše, co mohli, nebo toho bylo méně. Mohou se ptát, proč toho neměli více, když mohli, apod.

7. slide: Divoký odsun začal okamžitě po skončení války, tedy v květnu 1945, v některých oblastech k projevům nenávisti proti Němcům docházelo již před 8. květnem. *„Zvěsti o blížící se německé kapitulaci a brzkém příchodu spojeneckých vojsk, stejně jako odhodlání řady českých lidí postavit se nenáviděnému nepříteli se zbraní v ruce, vedly v prvních květnových dnech roku 1945 na různých místech k vystoupení proti okupační moci.“*²²¹ Končí rozhodnutím mocností na Postupimské konferenci v červenci a srpnu 1945, kde byl smluvně transfer německých obyvatel z Československa, Polska a Maďarska podchycen. *„Spojenci tam dospěli k dohodě o přesídlení německých menšin ze zemí střední Evropy. Konstatovali, že ,tři vlády prozkoumaly tuto otázku ze všech hledisek a uznávají, že se má do Německa uskutečnit transfer německého obyvatelstva nebo jeho složek, které zůstávají v Polsku, Československu a Maďarsku. Jsou zajedno v tom, že jakýkoliv transfer musí být prováděn spořádaně a humánně.“* Po vládách zmíněných tří zemí požadovali, aby ,zatím zastavily další vyhánění‘ Němců ze svých zemí.²²²

Otázka pro žáky: O jaké tři země se jednalo? → Sovětský svaz, Spojené státy a Velká Británie.

8. slide: Divokým odsunem se nazývá proto, že nebyl organizován vládou, navíc v jeho průběhu došlo k mnoha excesům. Armáda byla odsunem německého obyvatelstva pověřena až v červnu. Do té doby byl řízen místními úřady, ale často

²²¹ Adrian von ARBURG – Tomáš STANĚK (edd.), *Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí 1945 – 1951: dokumenty z českých archivů, duben – srpen/září 1945: ‚Divoký odsu‘ a počátky osídlování*, Díl II., Svazek 1, Středoluky 2011, s. 27.

²²² Z. Beneš – J. Kuklík – V. Kural a kol., *Téma*, s. 31.

se jednalo o spontánní projevy nenávist nejen vůči Němcům, ale celkově proti všemu německému. *„Komunisté nebyli nejméně do roku 1943 otevřeně protiněmečtí. Díky bezohledné okupační politice však postupně došlo ke smazání jakýchkoliv rozdílů v chápání Němců, ať už šlo o německé nacisty, demokratické Němce či nezučastněné. Všechny tyto odnože ‚německva‘ v českém povědomí splynuly v jedno. Nepřítelem se stal každý, kdo mluvil německy.“*²²³ V této fázi odsunu se lidé nechali ovlivnit davovým šílenstvím, nechali se strhnout jednáním davu. *„Přestože vlna protiněmecké nenávisti zachvátila český národ jako celek, stupeň hněvu byl diferencovaný. ... Většina obyvatel zůstávala ve svém hněvu pasivní. Souhlasila s potrestáním, ale nezučastňovala se žádných akcí proti nim. Bud’ proto, že jí chyběla příležitost (nepřišla s Němci do styku), nebo proto, že zůstávala vždy zcela stranou veřejného života.“*²²⁴

9. slide: V této době se na veřejnosti objevují také první záběry z koncentračních táborů, které byly natáčeny během osvobozování okupovaných zemí a kterým předcházely události z počátku roku 1945. *„Během krutých lednových mrazů roku 1945 totiž oddíly SS vyklízely na ústupu před Rudou armádou východní koncentrační tábory, a především tábor nejhrůznější – Osvětim. A tak vyhnaly asi 60 tisíc jejich vězňů na pěší pochody i do železničních pochodů smrti, v nichž lidé trpěli a umírali ještě bolestněji – mrazem, hladem, žízní, kulkou, pařbou či prostě ranou klackem – než v koncentračních táborech samotných. K dovršení zla se k tomu přidalo i stejné martyrium dalších desetitisíců válečných, hlavně sovětských zajatců. To vše se odehrávalo, resp. končilo právě v českých zemích, před očima vyděšeného domácího obyvatelstva, které, ač pomáhalo, zabránit celé té hrůze nemohlo; zato podléhalo nové emotivní vlně protiněmecké nenávisti. ... „Naproti vagónům, kde jsme byli zavřeni my, transportovaní vězňové z továrny Bohemia, byl rozložen tábor jakýchsi podivných a v prvním okamžiku podivně znetvořených, lidem nepodobných tvorů, kteří se váleli po holé zemi v blátě a sněhu. Jen pomalu jsme se dovídali, že jsou to vězňové z jakýchsi narychlo evakuovaných koncentračních táborů, kteří jsou již několik týdnů na pochodu smrti. ... Nepokouším se popsat, a myslím si, že nikdo na světě by nedovedl vylíčit, jak vypadaly zbytky těchto také kdysi lidí,“*²²⁵ Další živnou půdou bylo mínění tisku. *„Šéfredaktor Svobodného slova J. Herben např. tvrdil, že není rozdílu mezi německvím*

²²³ Eva BROKLOVÁ – Jan KŘEN (edd.), *Obraz Němců Rakouska a Německa v české společnosti 19. a 20. století*, Praha 1998, s. 237.

²²⁴ Tamtéž, s. 240–241.

²²⁵ J. KOHNOVÁ (ed.), *Výuka*, s. 125–126.

a nacismem a že nacismus existoval v německém národě již před Hitlerem, který pouze ... odvázel ze řetězu všechny temné půdy nelidskosti, které v německém člověku dávno byly. *„Není Němců dobrých, jsou jen špatní a ještě horší.“*²²⁶ K situaci se vyjadřovali i čtenáři novin. *„Jak po válce napsal jeden čtenář lidoveckých Obzorů - ... „s těmi Němci se už nedá žít, nemůžeme čekat, že nás zradí podruhé, tak jak nás zradili v roce 1938.“*²²⁷ Nenávist se tak obracela i proti starousedlíkům, kteří zde žili dlouho před vyhlášením Protektorátu Čechy a Morava. Pro Čechy ale byli nyní všichni vinni, protože všichni Němci mohli za to, co se zde za Protektorátu dělo. Samotný odsun pak nejvíce pocítili hlavně obyčejní lidé, jelikož významněji postavení Němci již byli dávno za hranicemi. Např. memorandum, které bylo vydáno československou exilovou vládou v Londýně 1944, počítalo s tím, *„že půl milionu kompromitovaných nacistů uprchne samo.“*²²⁸

10. slide: Práce s historickou fotografií pomocí otázek: Popiš, co vidíš na obrázku. Co je na tomto obrázku zarážející? Co upoutalo vaši pozornost? Kdy tato fotografie mohla vzniknout? Za jaké situace byla pořízena? Zde žáci mohou vidět oslavu války, vítání osvobozené armády, ale zároveň neúčast na německém utrpení. Na tomto obrázku se mohou žáci přesvědčit, že některým lidem byl osud německého obyvatelstva lhostejný. Jedná se o fotografii pořízenou v Plzni, kdy zdejší obyvatelstvo vítá příslušníky americké armády a mrtvý německý občan, který měl pocházet údajně ze sousedství, je nechává chladným.

11. slide: Němci, kteří byli před válkou občany ČSR, byli zbaveni práva volit, vyloučení z výkonu veřejných služeb a nesměli sloužit v armádě, byla omezena možnost uzavírat smíšená manželství, z veřejného života se systematicky ztrácela němčina, zakázáno se užívat slovo Sudety, v pohraničí byl zakázán volný pohyb osob německé národnosti, měli určené hodiny pro nákup, přiděly potravin pro Němce... (v mnoha ohledech inspirace nacistickými nařízeními), platila pro ně všeobecná pracovní povinnost, ženy a děti byly často posílány do práce i do jiných měst a tím docházelo k roztržení rodin. Němci pracovali jako levná pracovní síla nejen v Sovětském svazu, ale i nás, např. v pracovním táboře Vojna či v uranových dolech,

²²⁶ J. KUČERA, Jaroslav, *Odsun*, s. 9.

²²⁷ E. BROKLOVÁ – J. KŘEN (edd.), *Obraz*, s. 237.

²²⁸ J. KUČERA, *Odsun*, s. 8.

kteře ležely v Krušnohoří. „Požadavek tvrdého postihu velkých skupin Němců charakterizovalo již svolání strany z dubna 1945 (Co dělat, čím začít?), ve kterém se mj. uvádělo: ‚Zatkněte ihned všechny Němce, kteří po Mnichovu k nám přišli jako okupanti. Podobně postupujte s těmi domácími Němci, kteří aktivně podporovali Henleina a Franka, zúčastnili se vyhlazovacích tažení proti našemu národu. Zřídte pro zatčené Němce pracovní tábory a donuťte je, aby pracovali na znovuvýstavbě toho, co sami zničili.‘²²⁹ „Směrnice ministerstva vnitra nařizovaly nejenom denní pracovní dobu, ale také čas, kdy se má vstávat a jít spát. V létě se muselo například vstávat v pět hodin a v zimě v šest hodin; denní pracovní doba byla stanovena na 8 hodin, mohlo ale dojít k jejímu prodloužení na 10 hodin.“²³⁰ Koncem května bylo rozhodnuto také o tom, aby vedle „internovaných a jinak soustředěných civilistů z řad tzv. státně nespolehlivého obyvatelstva byli zejména do zemědělství nasazováni rovněž zajatci.“²³¹

12. slide: Postavení německé menšiny v ČSR upravovalo vládní nařízení z 5. května 1945 a dekret prezidenta republiky, kterým byli Němci prohlášeni za státně nespolehlivé obyvatelstvo, a pak následovala řada dalších nařízeních, která zasahovala i do každodenního života Němců, museli nosit označení v podobě bílé pásky s písmenem N, zajatci měli žlutou a antifašistické bíločernou nebo rudou, byl „...zakázán pohyb německého obyvatelstva mimo domovské obce, vycházení v nočních hodinách, bylo mu zakázáno navštěvovat veřejná zařízení včetně parků a lesů, používat hromadných dopravních prostředků. Němci směli nakupovat, navštěvovat lékaře a využívat služeb (holič apod.) pouze ve vymezených, zpravidla značně krátkých časech. Museli odevzdat radiové přijímače, jízdní kola. Museli nosit na oděvu označení... Vládním nařízením ze 17. května bylo stanoveno, že Němci budou dostávat stejné potravinové přídělky jako Židé za války.“²³² Podle směrnic měli být přesídlováni říšští Němci, Němci, kteří se přistěhovali po 1938, a uprchlíci z východní Evropy, velmi často ale byli odsunuti i starousedlíci, dokonce i lidé ze smíšených manželství.

13.–15. slide: Práce s historickou fotografií a dobovým vtipem pomocí otázek: Co vidíte na oblečení německých dětí? Žáky upozornit na označení německého

²²⁹ T. STANĚK, *Odsun*, s. 56–57.

²³⁰ Stanislav KOKOŠKA – Thomas OELLERMANN (edd.), *Sudeští Němci proti Hitlerovi: Sborník německých odborných studií*, In: KOKOŠKA, Stanislav – OELLERMANN, Thomas (edd.), Sv. 42/2008, Praha 2008, s. 180.

²³¹ Tomáš STANĚK, *Němečtí váleční zajatci v českých zemích 1945–1950*, Opava 2011, s. 26.

²³² J. KUČERA, *Odsun*, s. 12.

obyvatelstva, které bylo nařízeno. Jedná se o podobné označení, které muselo nosit židovské obyvatelstvo.

Žáky upozornit, že i na toto téma existovaly v té době vtipy. Koho vtip zobrazuje? „V dobovém kresleném vtipu se chlapec ptá, proč mají zavázanou ruku. Prý proto, že ji měli šest let zdviženou.“²³³ Proč se hovoří o tom, že měli šest let ruku zdviženou?

16. slide: S odsunem je spojeno i několik prezidentových dekretů: „21. června byl podepsán prezidentem republiky dekret č. 12/45 Sb. o konfiskaci a urychleném rozdělení zemědělského majetku a 25. října dekret č. 108/45 Sb. o konfiskaci nepřátelského majetku a fondech národní obrany. Dekretem č. 33/45 Sb. z 2. srpna 1945 byla převážná část sudetských Němců zbavena československého občanství a dekret č. 71/45 Sb. z 19. září stanovil pro tyto osoby pracovní povinnosti. Společným jmenovatelem všech dekretů prezidenta republiky z roku 1945, které se dotýkaly otázek německého obyvatelstva, bylo, že popíraly princip *presumpce nevinny*.“²³⁴ Dekrety se týkaly i maďarského obyvatelstva. Výjimkou pak byli ti, kteří dokáží prokázat, „že se aktivně zúčastnili bojů za osvobození Československa nebo trpěli pod nacistickým terorem.“²³⁵

17.–18. slide: Podpis dekretů prezidentem E. Benešem.

19. slide: Němci neměli moc času na balení, domov museli opustit v řádu několika hodin, povoleno bylo zavazadlo 30–60 kg, které obsahovalo nejnutnější osobní věci, potraviny na 3–7 dní a finanční hotovost max. 1 000 marek (asi), bylo zakázáno brát si vkladní knížky, cenné papíry, šperky (mimo snubních prstenů)... Byly vydány různé směrnice, ale ty se moc nedodržovaly. Na mnoha místech se museli vystěhovaní lidé, kterým byly věci prohlédnuty ještě po opuštění bytu, spolehnout na to, že je u sebe někdo nechá. Když už našli někde místo na přespání, tak si nebyli jisti tím, jak dlouho na tom místě zůstanou, jelikož člověk, který je ubytoval, mohl během několika dní také svůj domov opustit.

²³³ Z. BENEŠ – D. JANČÍK – J. KUKLÍK a kol., *Rozumět dějinám*, s. 204.

²³⁴ J. KUČERA, *Odsun*, s. 17.

²³⁵ Tamtéž, s. 20.

Na začátku prezentace si žáci měli povšimnout, kolik mají jednotliví lidé zavazadel, jak jsou velká apod. Podobná zavazadla vidí nyní i u osob německé národnosti na fotografiích. Žáci nyní mohou vidět, že většina zavazadel zřejmě neměla ani nejnižší povolenou hmotnost 30 kg.

20. slide: Leo Cieslík (rozený Cieslig): *„učil se na vlakovém nádraží, ale učňovskou zkoušku již nestihl vykonat, protože byl konec války. Jako německé dítě byl zadržen a transportován do uprchlického tábora v Blatné. Zde byl svědkem mnoha incidentů, při kterých členové Rudé armády páchali zločiny na zajatcích, dokonce měl být jako člen Hitlerjugend spolu s dalšími patnáctiletými chlapci popraven členy Národní gardy. Po zásahu amerických vojáků se tak nestalo.“*²³⁶

Zde můžeme žáky upozornit na internetový portál Paměť národa, kde se mohou seznámit i s dalšími příběhy. Žákům můžeme např. zadat za domácí úkol zpracování jednoho příběhu z tohoto portálu.

21. slide: Ve fázi divokého odsunu došlo k mnoha excesům, s jejichž následky se musíme vyrovnávat i v dnešní době, kdy jsou např. objeveny hromadné hroby popravených Němců. Známý je hrob, který byl objeven v roce 2010 na louce Budínka u obce Dobronín na Jihlavsku. K těm největším a nejznámějším excesům této fáze patří brněnský pochod smrti z 30.–31. května 1945, kterým se musela zabývat i vláda. Jednalo se o jeden z největších excesů této fáze odsunu, kdy došlo k vysídlení zhruba 20 000 Němců (někde 25 000–30 000). *„Kolona žena dětí a starých mužů vyrazila po nedůstojně důkladné prohlídce zavazadel vyháněných Němců pozdě večer 30. května přes Rajhard směrem k rakouským hranicím, jež byly v tu dobu ovšem uzavřeny. Vyhanecká tradice sice tvrdí, že tisíce lidí byly postříleny během vlastního ‚pochodu smrti‘, rakouská historička Emilia Hrabowecz, která se tímto případem soustavně zabývala, však takové případy nedoložila. Zmínila dokonce, že vyčerpaní staří lidé byli vezeni na nákladních autech, unavené děti nesli čeští strážníci na zádech. Psychická situace krajně vyčerpaných vyháněných byla ovšem maximálně traumatická. K vlastní tragédii došlo poté, co většina skupiny byla z Rakouska vrácena zpět a na asi jeden a půl měsíce (od 1. června do 10. července) internována v bývalém německém dětském táboře v Pohořelicích. Zde vypukla epidemie, již padlo za oběť 455 osob. K dalším*

²³⁶ <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/760/page/2>, 5. 4. 2013

úmrťm došlo mezi členy pochodu, v menších skupinkách internovaných ve vesnicích v okolí Pohorelic. Celkový pravděpodobný počet obětí, zahynuvších v souvislosti s tímto pochodem (nespecifikovaný počet vyhnáných údajně zahynul na rakouském území) je odhadován až na 800, žurnalisté hovoří o 1 300 i o 8 000 mrtvých – což je nedoložené.²³⁷ Němci byli z města vyhnáni, aby se zabránilo pogromu, který mohl být vyvolán projevem samotného prezidenta Beneše v Brně z 12. května 1945: „Nyní se dáme hned do práce. A budeme dělat pořádek mezi námi, zejména také i zde v městě Brně s Němci a všemi ostatními. Můj program je – já to netajím –, že otázku německou musíme v republice vylikvidovat.“²³⁸ Ale slovo vylikvidovat „neznamená vyjádření nějaké zvlášť zuřivé nenávisti, ale prostě tolik, co ‚likvidovat‘ nebo ‚zlikvidovat‘ politické nebezpečí pro ČSR.“²³⁹ Nejedná se o projev nějaké agrese, ale o jazykový přežitek, něco jako používání koncovky -ti u sloves v infinitivním tvaru.

22. slide: Fotografické zachycení brněnského pochodu.

23.–25 slide: Dalším projevem české pomsty byla událost v Ústí nad Labem z 31. 7. 1945, kde došlo k výbuchu skladu munice a zbraní. Zatím se neví, z jakého důvodu došlo k výbuchu, mohlo se jednat o náhodu, německou sabotáž nebo provokaci, která následně v Ústí nad Labem vyvolala paniku, která se obrátila proti Němcům. Dalo by se říci, že došlo k jejich masakru. Horní hranice obětí se stanovuje na 2 000 osob, hlavně v německé publicistice, ale jednalo se asi o 80 až 100 osob. Češi se ale neobraceli jen proti Němcům. Nenávist se projevila i proti těm Čechům, kteří se snažili násilností na Němcích zabránit, „dokonce německé dělníky, jdoucí tou dobou z práce, varovalo a některé ukrylo.“²⁴⁰ Docházelo k shazování německého obyvatelstva do Labe, kde do něj následně stříleli, někteří byli z řeky vytáhnutí zpět na břeh, ale zde byli ubiti. Podle jednoho svědectví měla být do řeky shozena i maminka s dítětem v kočárku.²⁴¹ S kritickými hlasy i z kruhu veřejnosti se začínáme setkávat na podzim 1945, které „odsuzují ve své většině excesy

²³⁷ Z. BENEŠ, *Rozumět dějinám*, s. 209.

²³⁸ E. BENEŠ, *Odsun*, s. 139.

²³⁹ J. KOHNOVÁ (ed.), *Výuka*, s. 124.

²⁴⁰ Z. BENEŠ, *Rozumět dějinám*, s. 209.

²⁴¹ Filmová ukázka: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odsun-nemcu-z-ceskoslovenska/>

*a hrubé zacházení se sudetskými Němci. Samotný princip odsunu však nebyl zpochybněn.*²⁴²

Zde můžeme žákům pustit filmovou ukázkou, která atmosféru po výbuchu v Ústí nad Labem zachytila.²⁴³

26. slide: Méně známé je pak povraždění 265 karpatských Němců 18. 6. 1945 v Horních Moštěnicích u Přerova, kteří se vraceli na Slovensko. Jednalo se hlavně o ženy a děti. Dalším výrazným excesem je tzv. Bartolomějská noc 22. 6. 1945, která je spojena s intervenčním táborem v Kolíně, kde mělo docházet k násilnostem, kterými se zabývala i poslanecká sněmovna.²⁴⁴ Podle historika Tomáše Staňka *„zemřelo v letech 1945–1948 v českých a moravských táborech a věznicích přibližně 10 000 osob. Důvody byly epidemie, podvýživa, celkové vyčerpání, stáří, ale také týrání a popravy. Nejhorší poměry panovaly v Malé pevnosti v Terezíně, v ústeckých táborech Všebořice a Skřivánčí vrch, v některých pražských táborech a v Lešanech u Benešova.*²⁴⁵

Ne všichni, kteří se podíleli na divokém odsunu, ale vyvázli bez poskvrny. Vláda některé činy označila za trestné. Podle některých odhadů mělo republiku během divokého odsunu opustit na 600 000 – 730 000 Němců, podle jiných zase 560 000. Přesná čísla týkající se německého odsunu se již asi nikdy nedozvíme.

Divoký odsun končí 2. srpna, v době konání Postupimské konference. *„A tak na tom, co se nyní s Němci u nás děje, vinu nemáme my, nýbrž jen a jen Němci sami. Všechno to, co dnes prožívají, sami si přivodili. Celý svět nám to schvaluje a dává našemu postupu souhlas. Je to jen důsledek velké dějinné spravedlnosti po nejstrašnější válce, jež na lidstvo přišla.“*²⁴⁶

27. slide: O tom, že je problematika odsunu stále živá, svědčí i to, že i v současnosti dochází k usmírování mezi německým a českým obyvatelstvem, ke kterému došlo např. v roce 2013 ve Stonařově.

28.–29. slide: Fotografické zachycení odsunu německého obyvatelstva.

²⁴² E. BROKLOVÁ – J. KŘEN (edd.), *Obraz*, s. 245.

²⁴³ <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odsun-nemcu-z-ceskoslovenska/>, 20. 6. 2013. Délka filmu je dvě minuty.

²⁴⁴ Vyšetřovány byly i případy násilností a vražd v táboře Hanke u Ostravy.

²⁴⁵ Z. BENEŠ, *Rozumět dějinám*, s. 210.

²⁴⁶ E. BENEŠ, *Odsun*, s. 175.

ORGANIZOVANÝ ODSUN

30. slide: Probíhal od srpna 1945 do roku 1947. Oficiálně ukončen byl ale již v roce 1946. Vláda předpokládala odsun asi 2,5 mil. obyvatel německé národnosti během jednoho roku. Organizace odsunu probíhala do prosince 1945, kdy byla vládou vydána směrnice, která říkala, jak bude odsun probíhat. Prvním krokem bylo zřízení zvláštního Úřadu pro odsun Němců při ministerstvu vnitra, dozorem pak byly pověřeny orgány Sboru národní bezpečnosti a na lokální úrovni na průběh dohlížely národní výbory a v pohraničních oblastech správní komise.

31. slide: Mapa, která zachycuje hlavní směry odsunu německého obyvatelstva z Československa. Žáci budou mít za úkol mapu interpretovat, přečíst.

32. slide: *„Pro německé obyvatelstvo začínal odsun vyrozuměním, což se mělo stát ,vhodným a daným poměrům odpovídajícím způsobem‘. V některých případech bylo vyrozumění prováděno tak, že Němci byli den předem shromážděni na určeném místě, kde jim bylo sděleno místo a čas, kde bude provedena kontrola a jejich definitivní zařazení do odsunu. Současně byli poučeni o rozsahu majetkového vybavení, jež si měli vzít s sebou, i o předmětech, na něž se vztahoval zákaz vývozu. Příští den měly určené osoby zamknout všechny vchody do svého bytu, popřípadě dalších prostor, klíčové dírky přelepit papírovou lepící páskou a podepsat ji. Věci, které nesměly být vyváženy (hotové peníze kromě povoleného obnosu v říšských markách, akcie a ceniny, předměty z drahých kovů kromě snubních prstenů, vkladní knížky, předměty umělecké a historické hodnoty, cenné hodinky, fotoaparáty a další předměty – na některé z nich se vztahovala vyhláška o odevzdání do vázané úschovny, takže s nimi dotyčné osoby již v den odsunu nedisponovaly), bylo nutné zabalit do balíčku, opatřeným plným jménem majitele, jeho adresou a seznamem předmětů, a odevzdat na shromaždišti spolu s klíči od bytu. Na shromaždišti byla provedena kontrola zavazadel i osobní prohlídka a poté se transport odebral do sběrného střediska.“²⁴⁷*

33.–34. slide: Zachycení osobních výkazů s razítky „trvale odsunut“.

²⁴⁷ J. KUČERA, *Odsun*, s. 27 – 28.

35. slide: Organizovaný odsun můžeme rozdělit do tří fází. 1. fází byl odsun od srpna 1945 do konce roku, kdy měly být odstraněny nejhorší nedostatky v intervenčních táborech. Někde pak dokonce docházelo k jejich zrušení, nebo byly změněny na sběrná střediska, kterých se zde nakonec nacházelo 107. Došlo ke zlepšení vyživovacích podmínek, kdy děti do 6 let dostávaly stejný příděl jako české děti. Dalším bodem byla přesná evidence zabaveného majetku odsunutých obyvatel.

2. fáze probíhala od ledna do května 1946. Vlaky s odsunutými obyvateli v této době směřovaly jen do amerického okupačního zóny, jelikož v sovětské zóně nebyly vhodné podmínky. Američané stanovili přesná pravidla, kdy byl stanoven počet vypravovaných vlaků. Mělo se jednat o čtyřicet vagonů po třiceti lidech. *„V každém takovém vlaku musely být vyhotoveny přesné seznamy odsunovaných a ty se pak kontrolovaly. Zdravotní službu tvořili dva ošetřovatelé a zpravidla dva lékaři německé národnosti, kteří se vraceli a odsunuti měli být až jako poslední. Každý vlak měl také samosprávu. Odsunovaní mohli mít osobní zavazadlo o váze 30–50 kg a peněžní hotovost do výše 1 000 marek na osobu (někdy to ale bylo méně), dále museli mít teplé osobní a ložní prádlo, náhradní šatstvo a obuv, přikrývku a nejnutnější kuchyňské nádobí. V okamžiku přechodu hranic musel mít až zásobu potravin na 3 dny; její výše byla určena podle vojenské normy pro zajatce. Pokud ale byly potraviny zakoupeny na potravinové lístky, mohla jejich zásoba činit sedmidenní příděl. Vojenská správa navíc zajišťovala během cesty stravování.“*²⁴⁸ Rychlý nárůst odsunutého obyvatelstva v americkém pásmu ale začal činit potíže. Problémy nebyly jen s ubytováním nově příchozích, ale i se začleněním mezi ostatní německé obyvatelstvo, jelikož sudetští Němci zde nebyli moc vítáni. Problémy vyústily v pozastavení transportů Němců z Československa do americké okupační zóny. *„Po válce se Oldřich Stránský jako voják v roce 1946 zúčastnil vysídlování jedné z německých vesnic. Ačkoli při akci nedošlo k žádným násilnostem, sledování lidí opouštějících domovy pro něj bylo natolik silným zážitkem, že od té chvíle ,nedokázal s odsunem zcela souhlasit‘ “*²⁴⁹

36.–39. slide: Jedná se o pohledy na jednotlivé sběrné a integrační tábory určené pro německé obyvatelstvo.

²⁴⁸ Z. BENEŠ – J. KUKLÍK – V. KURAL a kol., *Téma*, s. 46.

²⁴⁹ <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/603/page/7>, 6. 7. 2013

40.–41 slide: Zachycují vlakové transporty německého obyvatelstva.

42. slide: 3. fáze odsunu probíhala od června do října 1946. Poslední transport odjel z Karlových Varů 29. 10. 1946. *„Byla to podivná slavnost, k níž došlo v úterý 29. října 1946 na nádraží v Karlových Varech. Na nástupišti před nádražní budovou stála skupina mužů, jejichž tmavé oblečení a vážné tváře vhodně rámovaly atmosféru podzimního dne, a před nimi vlak sestavený z krytých nákladních vozů. Čtyřicet vagonů a v každém třicet lidí, dohromady tisíc dvěstě lidských osudů, o jejich budoucnosti byl v tu chvíli těžko někdo schopný říci. Ještě pár slov, krátký projev, v němž zazněla slova o lidech zapřažených z vlastní vůle před káru nacismu a o vyčištění našich zemí od starého nepřítele a původce všeho zla a útisku našeho lidu. Poté se lokomotiva, zahalená di oblaku páry a kouře, dala do pohybu... Skupinka tmavých pánů na nádraží se pohnula k východu. Čekala na ně ještě recepce ve slavném karlovarském hotelu, který zanedlouho měl na řadu let změnit svůj název podle města velké spřátelené země. A pak odjezd za dalšími politickými a jinými povinnostmi. Vlak mezitím přerachotil přes poslední výhybky nádraží a jeho koncová světla udělala symbolickou tečku za jednou dlouhou kapitolou našich dějin, kterou na území českých zemí společně vytvářeli Češi a Němci.“*²⁵⁰ V polovině roku byly obnoveny i transporty do sovětského pásma a počet odsunovaných se částečně zvýšil, transporty do americké zóny byly na jejich žádost zastaveny, obnoveny měly být 1947, k tomu už ale nedošlo. Během organizované fáze bylo odsunuto asi 2 200 000 osob německé národnosti. Německé obyvatelstvo, které zde zůstalo²⁵¹, bylo s československým obyvatelstvem v otázkách právních a sociálních zrovnoprávněno v rozmezí let 1950 až 1951.

43. slide: Nikoho nezajímalo, že Německo není na takový přísun připraveno, a v Německu se objevují existenční problémy pro vysídlené Němce. *„Pro zemi, která byla od roku 1945 zaplavována lidmi, byly s ubytováním vyhnanců, a tím i antifašistů, největší potíže. ... Hlavní město provincie Saska, Halle, dostalo za úkol dát k dispozici 1000 bytů. Dokonce i těch 50 volných bytových prostor existovalo jen na papíře. Město Apolda (Durynsko) mohlo místo nařizených 100 bytů dát k dispozici jen tři.“*²⁵² Problém ale nebyl jenom v Německu. V Československu se nyní objevily problémy s dosídlením

²⁵⁰ J. KUČERA, *Odsun*, s. 3.

²⁵¹ Jednalo se o necelých 200 000 obyvatel.

²⁵² S. KOKOŠKA – T. OELLERMANN (edd.), *Sudetští Němci*, s. 207–208.

bývalých německých oblastí. Tento problém můžeme v pohraničních oblastech České republiky pozorovat i v současnosti, kdy nacházíme už jen pozůstatky jednotlivých vesnic v podobě rozpadlých stavení, zarostlých zahrad apod. „*V pohraničních oblastech zaniklo po roce 1945 kolem 3000 obcí, částí obcí a samot. Důvodem byl nedostatek obyvatel, kteří by se zde usadili. Mnoho staveb zaniklo také kvůli zákazu vstupu do hraničních pásem. Během pár let tak zmizely tisíce staveb dotvářejících místní charakter. V šedesátých letech dvacátého století se však situace obrátila, protože se obnovy chátrajících objektů chopili tzv. chalupáři.*“^{253, 254} Další důsledky odsunu na sebe nedaly také dlouho čekat. „*Ekonomické ztráty způsobené transferem kvalifikovaných a dobře zapracovaných německých zaměstnanců byly patrné především v těch průmyslových oborech a výrobních řemeslech, jejichž produkty přinášely republice tradičně úspěchy na zahraničních trzích (sklo, textil, oděvy, bižuterie, výroba speciálního zboží – hračky, hudební nástroje apod.).*“²⁵⁵ I když to na první pohled nevypadá, oblast Sudet byla z hlediska zemědělství jednou z hlavních oblastí zemědělství. „*Nacházela se zde třetina orné půdy českých zemí, více než tři čtvrtiny luk a pastvin, většina vinic, více než třetina lesů, většina všech rybníků a vodních ploch vůbec.*“²⁵⁶ Nově příchozí obyvatelstvo se v mnoha případech zemědělství nikdy předtím nevěnovalo a nyní si nevěděli rady. V roce 1946 byla země navíc postižena vlnou veder a úroda byla velmi nízká. V důsledku toho se opět rozvíjí černý trh.

Na dané mapě jsou zachycené obce, které zanikly po roce 1945. Žáci by si měli uvědomit, jaké důsledky měl odsun pro Československou republiku, ale vlastně i pro Českou republiku. Což následně uvidí i na následujících fotografiích, které zachycují stav před odsunem a nedávnou minulost.

44.–54. slide: Na těchto fotografiích²⁵⁷ jsou zachyceny změny krajiny, které se projeví jako důsledek odsunu. Zde bude důležité zjistit, co u žáků pohled na tyto jednotlivé proměny vyvolává, např. samota, opuštěnost, vylidněnost, chudoba

²⁵³ ANTIKOMPLEX a kol., *Zmizelé Sudety*, s. 24.

²⁵⁴ Problematikou „Zmizelých Sudet“ se zabývá i stejnojmenná výstava a publikace *Zmizelé Sudety – das verschwundene Sudetenland* od sdružení Antikomplex a kolektivu autorů, která vyšla v Domažlicích v roce 2007.

²⁵⁵ Tomáš STANĚK, *Předpoklady, průběh a důsledky vysídlení Němců z Československa (1918–1948): Studijní materiál*, Ostrava 1992, s. 99–100.

²⁵⁶ ANTIKOMPLEX a kol.: *Zmizelé Sudety*, s. 47.

²⁵⁷ Jedná se o kombinaci vybraných obcí z oblasti Sudet z doby před odsunem německého obyvatelstva a doby několika minulých let.

atd. S žáky se zde můžeme nepatrně dotknout i dnešní problematiky obyvatelstva např. z hlediska náboženství, věkové struktury apod.

55. slide: Během odsunu docházelo k tomu, že se rodiny rozdělily, a následoval tzv. dodatečný odsun mezi lety 1947 až 1948, ale s transporty se můžeme setkat i ještě v 50. letech. Za jeden měsíc bylo takto odsunuto asi 200 osob. Tento odsun byl spojen se snahou opět rodiny spojit. *„Z téhož důvodu odešlo asi 7 500 osob do sovětské zóny.“*²⁵⁸ Mezi těmito lidmi byli i českoslovenští obyvatelé, kteří chtěli za zbytkem rodiny, který byl odsunut.²⁵⁹ Během odsunu ale můžeme zaznamenat i případy, kdy se někteří obyvatelé německé národnosti odsunu vyhnuly. Jedná se např. o Marii Malou, jež *„se narodila 18. března 1939 v německé rodině v podružním domku na Předních Paštích, v jedné z dnes již zaniklých osad kolem vrchu Křemelná nedaleko Rejštejna na Šumavě. Otec ještě před jejím narozením odešel na vojnu a na Šumavu už se nikdy nevrátil. Krátce se s ním setkala až v dospělosti. Ve válce umřeli oba Mariini strýcové. Toto neštěstí snad postihlo každou chalupu v kraji. Marie vyrůstala s maminkou a jejími rodiči. Všichni pracovali především u sedláků na okolních statcích. Na jaře 1943 se rodina přestěhovala k zámožnému sedlákovi do Svojší na protějším kopci, kde maminka našla nového muže a spolu přivedli na svět sedm dalších dětí. V roce 1947 se přestěhovali do statku v nedalekém Jelenově. Marie byla svědkem válečného utrpení, když na vlastní oči viděla pochod smrti – židovské ženy, které nocovaly na Svojších v hasičské zbrojnici, nebo zbědované válečné zajatce procházející vesnicí. Na konci války zažila i příjezd amerických vojáků. Především pak byla svědkem poválečného odsunu německého obyvatelstva, s ním spojených dramatických událostí a pohnutých osudů starých šumavských rodin, příchodu nových osídlenců z východu a totální devastace regionu včetně kompletní likvidace celých vesnic. Její rodina byla šťastnou náhodou odsunu ušetřena, a Marie tak na Šumavě prožila velmi tvrdé, ale šťastné dětství a mládí. Později se usadila v Sušici, kde žije dodnes. Svým rodným krajem se často toulá, pátrá po památkách po někdejším domově a píše o něm zajímavé knihy.“*²⁶⁰

²⁵⁸ J. KUČERA, *Odsun*, s. 35.

²⁵⁹ Jednalo se o osoby ze smíšených manželství.

²⁶⁰ <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1445/page/2.>, 5. 4. 2013

56. slide: Vzhledem k uprázdněnému majetku nebylo rabování výjimkou ani v této době. Z toho důvodu se můžeme setkat s podobnými nápisy i na jiných budovách než na té, u které stojí děvče

57. slide: Nově obsazený obchod českým obchodníkem, který zde vystřídal německého předchůdce, který byl odsunut.

58. slide: Na našem území mohli zůstat antifašisté. Dále pak odborníci, jako byli např. průmysloví specialisté²⁶¹, Němci ze smíšených manželství, ale i ti se nakonec raději dobrovolně vystěhovali do SRN. Se skupinami německých dělníků jsou spojeny Akce Rakousko²⁶² a Akce Link²⁶³, která byla zastavena. Problém byl i v tom, kdo je antifašista, když směrnice se několikrát měnila. Ukázalo se, že německé obyvatelstvo bylo velmi důležité i v oblasti hornictví. Brzy během odsunu se začalo ukazovat, že by síly, které zůstanou, nebudou nestačit. Výjimka, která byla časově omezena, se týkala i horníků, ale mnohým se to nelíbilo a chtělo odejít. Vzhledem k tomu, jak se Češi chovali ke všem Němcům, podávali si žádost o vysídlení i např. právě antifašisté, zdůvodňovali to právě horšícimi se sociálními a jazykovými podmínkami. Z ČSR tak odešlo na 140 000 antifašistů a jejich rodinných příslušníků. *„Kdo to nezažil, sotva si dokáže představit, jak hluboce byli zklamáni ti, kteří 1938 až do sebeobětování bojovali proti nacismu a přinesli pro to bezpočet obětí. Nyní museli zažít, jak se na konci války vedené proti barbarství navrátilo barbarství s opačným znaménkem. ... „Do knihy dějin bylo zaznamenáno, že sudetoněmecká sociální demokracie bojovala proti nacismu na základě mravního přesvědčení: kvůli tomu, že porušoval lidská práva, kvůli tomu, že pronásledoval Židy, kvůli tomu, že rozbil německý právní stát. Ano, my jsme si cenili lidských práv více, než abychom přijali právo na sebeurčení z krvavých rukou tyrana, protože ze svazku se zlem nemůže nikdy vzejít nic dobrého. V roce 1945 jsme měli takovýto pocit také vůči novému státu, aniž by k tomu bylo zapotřebí dlouhé diskuze. Za daných okolností jsme již nechtěli být jeho občany a byli jsme přesvědčeni o tom, že takovýto počátek nepřinese ani*

²⁶¹ Z odsunu vyjmuta na 60 000 osob, specialistů např. i z oblasti hornictví.

²⁶² Akce Rakousko, která je spojena s odchodem kvalifikovaných dělníků přes Rakousko do Švédska. Jednalo se asi o 2 000 dělníků.

²⁶³ Akce Link probíhala v letech 1950 a 1951 a můžeme ji považovat za závěr odsunu. Mezinárodní červený kříž umožnil skoro 17 000 Němců odejít z Československa do Spolkové republiky Německo. Především se opět jednalo o kvalifikované pracovníky. Česká vláda si začala uvědomovat důsledky odchodu kvalifikovaných dělníků a pracovní síly pro zemědělství a akci Link sama ukončila.

samotnému českému národu nic dobrého. Vedle ochrany našich přátel před násilnostmi nám šlo nyní také o to, abychom mohli v Německu zakotvit co možná nejjednodušeji.“²⁶⁴ Antifašisté měli být podle nařízení chráněni průkazem, který nosili při sobě, ale ani ten je někdy neuchránil před tím, aby byli umístěni do některého tábora, jelikož i oni museli nosit označení v podobě bílé pásky.

59.–60. slide: Ukázka toho, jak vypadala legitimace uznaných antifašistů. Problémem bylo, že ani ta je mnohdy neuchránila před útoky české veřejnosti a zacházelo se s nimi jako s jinými Němci.

61. slide: Německé obyvatelstvo, které zde zůstalo, jednalo se o 163 181 obyvatel německého původu, bylo zrovnoprávněno s československým v otázkách právních a sociálních až v letech 1950 až 1951. „*Jedná se o největší přesídlení od doby stěhování národů, ba snad největší v dějinách. Téměř jedna třetina obyvatel Čech, Moravy a Slezska opustila...*“²⁶⁵

*„Zvláště tragické byly osudy německých židů, kteří často přešli přímo z nacistických lágrů do českých pracovních nebo internačních táborů. Nebyli podezíráni z kolaborace s nacismem, nýbrž bylo jim vytýkáno, že v minulosti přispívali ke germanisaci českého prostředí nebo byli sami jejími aktivními činiteli. Normální život těchto osob v případě, že nedostatečně ovládali český jazyk, komplikovala skutečnost, že bylo všeobecně zakázáno hovořit na veřejnosti německy a že česká veřejnost na německý hovor reagovala velmi citlivě jako na provokaci. Tím se tito lidé dostávali do izolace. Aby nebyli směřováni s ostatním německým obyvatelstvem, které nosilo označení, museli též nosit označení, i když jiné barvy, které je mělo – domyšleno do důsledku – chránit před eventuálními problémy s českou veřejností nebo úřady. Tito lidé se velmi často rozhodli pro „dobrovolný“ odchod z republiky, ačkoliv nebyl žádný morální či jiný důvod, aby s nimi bylo zacházeno jinak s ostatními plnoprávními občany.“*²⁶⁶

62. slide: Stinnou stránkou jsou stále lidské oběti. Počet úmrtí patří dodnes ke stále diskutovaným tématům. Přesná čísla nebudou nikdy známá a stále se budeme

²⁶⁴ S. KOKOŠKA – T. OELLERMANN (edd.), *Sudetští Němci*, s. 172–173.

²⁶⁵ E. BENEŠ, *Odsun*, s. 29.

²⁶⁶ J. KUČERA, *Odsun*, s. 9–11.

muset opírat o odhady. Donedávna se udávalo, že mrtvých bylo 220–270 000, a to hlavně v německých publikacích. Toto číslo je zřejmě nepravděpodobné jelikož by to znamenalo, že mrtvý byl každý desátý Němec. Dnes je uznáváno číslo, ke kterému se dopracovala Společná česko-německá komise historiků na základě demografických a statistických šetření. Výsledkem je, že mrtvých bylo 15 000–30 000. Komise vycházela z údajů z roku 1939, kdy zde žilo 3 331 415 Němců a které jsou založeny převážně na výsledcích říšskoněmeckého sčítání. *„Území dnešní České republiky bylo v letech 1945–1951 zasaženo dosud nevídaně rozsáhlými migracemi, jež podstatně ovlivnily složení zdejšího obyvatelstva. Podle střízlivých odhadů české země během těchto prvních šesti poválečných let opustilo nebo se do nich naopak přistěhovalo, resp. zde změnilo místo svého bydliště, na šest milionů osob, a to z přímého donucení, pod situačním nátlakem nebo dobrovolně. Zdaleka největší migrační pohyby přitom představovaly:*

- *útěk, vyhánění a nucení vysídlení Němců (více než tři miliony osob);*
- *příliv Čechů z vnitrozemí a příchod dalších skupin lidí (Slováků ze Slovenska, českých a slovenských reemigrantů z ciziny, Rusínů, Židů, Maďarů, Romů, Řeků aj.) na vysídlená území za účelem jejich opětovného osídlení (přibližně dva miliony osob).²⁶⁷*

Na tomto slidu se také nachází graf, který by měli žáci zvládnout sami interpretovat.

63. slide: Žáci byli na začátku hodiny seznámeni s tím, že odsun německého obyvatelstva se netýkal jen Československa, ale i dalších evropských zemí, což ukazuje mapa. Žáci by měli být schopni sami mapu interpretovat.

64. slide: Nakonec několik vět k zamyšlení: *„naši politikové podněcovali a horlivě schvalovali zločin vyhnání našich německých krajanů na základě principu kolektivní viny, kterému prezident Beneš říkal děsivým termínem ‚vylikvidovat‘ a který často označujeme pokryteckým slovem ‚odsun‘. Jak by bylo mnohým z nás, kdyby chtěl někdo potrestat celou naši společnost (s výjimkou chartistů a několika aktivních komunistů) za to, že ve své drtivé většině hlasovala pro komunismus, který má na svém*

²⁶⁷ A. von ARBURG – T. STANĚK (edd.), *Vysídlení*, Díl I., s. 10.

*historickém kontě v celosvětovém měřítku daleko více obětí než německý nacismus? Za minulostí nelze udělat tlustou čáru, lze ji jen pozvolna uzdravovat odvahou pojmenovat vlastní viny.*²⁶⁸ V roce 1997 pak došlo k omluvě ze strany České republiky za excesy, které jsou spojeny s divokým odsunem.

Po skončení promítnutí tohoto slidu začít s řízeným rozhovorem.

65.–66. slide: Zápis – Odsun německého obyvatelstva.

²⁶⁸ Ludmila ČAJANOVÁ, *Sudetští Němci: etnická čistka, vyhnání*, Opava 2000, s. 2–3.

2. 2 METODICKÝ NÁVRH EXKURZE DO MUZEA ROMSKÉ KULTURY V BRNĚ

2. 2. 1 MIMOŠKOLNÍ VYUČOVÁNÍ

Jedná se o jednu z vyučovacích forem²⁶⁹ výuky, kdy můžeme dle prostorového hlediska rozlišovat výuku ve třídě, mimo třídu a výuku mimoškolní. Formy výuky se dále dělí podle hlediska specifčnosti didaktické interakce, čímž je myšlena výuka individuální, skupinová a hromadná. Dalším hlediskem je hledisko časové, tedy vyučovací hodina, vyučovací den, týden, čtvrtletí, pololetí a školní rok.

Mezi formy mimoškolní výuky v dějepisném vyučování patří dějepisně zaměřený kulturně-osvětový program, dějepisná vycházka, exkurzní vyučování a odborná exkurze. Dle Čapka je možné exkurze dělit dle *„cíle a vztahu ku učební látce na tematické, které se vztahují jen na jedno téma nebo jeden historický problém..., komplexní, při které žáci získávají poznatky o různých obdobích historického vývoje...“*²⁷⁰ a exkurze komplexní vícepředmětové. Vícepředmětová exkurze se netýká pouze jednoho předmětu, ale je možné spojit podobné předměty, např. dějepis se zeměpisem či dějepis a český jazyk. Exkurze je možné dělit i dle jejich zařazení do vyučovacích hodin v tematickém plánu pedagoga. Na základě tohoto dělení jsou exkurze úvodní (motivační, která probíhá před zahájením nové látky), výkladové (expoziční, probíhá během probírání nové látky) a závěrečné (fixační, *„jejichž cílem je zopakovat a zpevnit probraný tematický celek nebo učivo celého ročníku“*²⁷¹).

Mimoškolní vzdělávání pomáhá žákům lépe pochopit to, co se mají naučit. Žák se *„vydává do reálného prostředí.“*²⁷² Pro žáky pak nejsou informace tolik abstraktní. Je zde i určitý aspekt vcítění se. Exkurze *„navozuje vztah vyučování k praktickému životu, posiluje motivaci, zájem, profesionální orientaci žáků.“*²⁷³ Podobně jako s jinými metodami, strategiemi a přístupy k výuce, ani s exkurzemi by se to nemělo přehánět. Žáky by taková forma výuky mohla omrzet, s nelibostí by se na časté výlety mohli dívat i rodiče žáků. Nejen z hlediska finančního, ale i z důvodu nepochopení, že se žáci tímto způsobem výuky také učí.

²⁶⁹ Vyučovací forma je organizační uspořádání vnějších podmínek, za kterých se realizují cíle výuky.

²⁷⁰ V. ČAPEK a kol., *Didaktika II.*, s. 249.

²⁷¹ Tamtéž, s. 250.

²⁷² Kamil JANIŠ, *Organizační formy výuky*, Hradec Králové 2003, s. 37.

²⁷³ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 233.

Samotná exkurze má tři fáze. První fází je fáze přípravná, kdy si pedagog ujasní, jaké jsou cíle a úkoly exkurze. Pedagog by měl znát místo exkurze, vědět, co se zde nachází, a na základě toho vytváří postup při exkurzi. Exkurze by měla být pro žáky fyzicky přijatelná, pokud by byla příliš náročná, žáci by byli spíše otráveni než nadšeni a celý smysl exkurze by tak vyšel naprázdno. Mohlo by se stát, že žáci by následně odmítali i další výlety. V této fázi by si měl pedagog také ujasnit, zda se bude jednat o exkurzi s orientačním charakterem, kde je důležitá hlavně motivace žáků, či o exkurzi s intenzivním charakterem. V této fázi jsou již žáci na exkurzi připravováni, jsou seznamováni s tím, co bude náplní exkurze, co bude jejich úkolem apod. Pokud pedagog ví, že na místě, kde bude exkurze probíhat, není dostatek informačních zdrojů, jako např. v muzeu u jednotlivých exponátů a vitrín, měl by žáky s problematikou sám seznámit již ve škole. Exkurze by pak žákům dodala konkrétnost a žáci by pocítili *genius loci* daného místa. Tento způsob je z autorčina pohledu lepší, než kdyby pedagog podával všechny informace žákům na místě. Mnoho žáků by neposlouchalo a rozhlíželo se kolem, navíc není zaručeno, že na daném místě budou sami a další návštěvníci by mohli být výkladem učitele rušeni. Druhou fází je samotná exkurze, *„učitel orientuje pozornost žáků tak, aby si všímali podstatných jevů a procesů, vede k jejich analýze, chápání vztahů, spojování názorného materiálu s dosavadními poznatky a zkušenostmi.“*²⁷⁴ Poslední fází je zhodnocení exkurze, které se většinou koná po skončení exkurze ve třídě. Žáci s učitelem hovoří o průběhu exkurze, o tom, jaké informace získali či jak se jim exkurze líbila. V rámci této fáze mohou zpracovat dokladový materiál, připravit výstavku dokumentující exkurzi apod.

Karl Heinz Flehsig *„ještě dále podrobněji od sebe odlišuje jednotlivé fáze exkurze: přípravná, objasnění (ujasnění si vlastních zájmů a důvod exkurze), plánovací (požadované informace, způsob jejich sběru apod.), provedení (vlastní sběr požadovaných informací), vyhodnocení.“*²⁷⁵

Důležité je, aby se žáci mohli kdykoliv vrátit k poznatkům, které během exkurze získali. Pedagog by tak měl pro žáky připravit pracovní listy, kam by si žáci psali poznámky, které si následně mohou vlepit do sešitu. Je pro ně možné připravit několik otázek, na které by žáci odpovídali během zhodnocení exkurze a poznámky si zapsali do sešitu.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 233.

²⁷⁵ K. JANIŠ, *Organizační formy*, s. 38.

Dalšími mimoškolními formami výuky jsou vycházky a výlety. Z nich je pak časově nejméně náročná vycházka, která může trvat jen jednu vyučovací hodinu. Například při probírání učiva, které je věnované uměleckým slohům, je možné žákům na stavbách ve městě jednotlivé architektonické prvky ukázat.

V rámci exkurze může pedagog využít spolupráce školy s muzeem, archivem či galerií. *„Spolupráce školy s muzei, galeriemi a archívy využíváním sbírek a fondů těchto institucí umožňuje, aby si žáci doplnili, rozšířili a upevnili znalosti a dovednosti získané při výuce dějepisu na školách všech typů.“*²⁷⁶ Při exkurzi do muzea, archívu či galerie platí, že pedagog musí důkladně znát prostředí muzea i to, co muzeum může žákům nabídnout. Musí se také rozhodnout, do jaké fáze výuky exkurzi zařadí – zda se bude jednat o úvodní, motivační exkurzi pro dané téma, o exkurzi zaměřenou na získávání nových vědomostí či bude exkurze využita pro zopakování a upevnění poznatků získaných v minulých hodinách. *„Základním požadavkem úspěšného využití exponátu musí být možnost dostatečně dlouhého vnímání na základě celkového i detailního pozorování exponátu. Pozorování musí být soustředěné, ale i záměrně uvědomělé, řízené uloženým úkolem.“*²⁷⁷

Edukační funkcí muzea se zabývá muzejní pedagogika, interdisciplinární obor, který čerpá podněty zejména z muzeologie a pedagogiky.²⁷⁸ Za významný soudobý trend muzejní edukace lze považovat interaktivní muzea, která vycházejí ze součinnosti, spolupráce a vzájemného působení mezi exponáty, muzejními pedagogy a muzejním publikem. Interaktivita je dosahováno začleňováním interaktivních prvků do materiálního prostředí instituce prostřednictvím nových technologií (displeje, se kterými může návštěvník komunikovat slovy, čísly, dotyky, zvukové vstupy a výstupy, hry se světly, multimédia), rozvojem progresivních forem muzejní komunikace a tvorbou muzejně-didaktických materiálů. Ty můžeme rozdělit na písemné materiály (pracovní listy, omalovánky, vystřihovánky) a na auditivní a audiovizuální systémy.

Pro spolupráci muzea a školy je důležité, že muzeum nabízí možnost pracovat s autentickými kulturně hodnotnými předměty, dále neformálnost edukačního procesu a atraktivní prostor. Hlavními formami spolupráce muzea a školy jsou:

²⁷⁶ V. ČAPEK, a kol., *Didaktika II.*, s. 204.

²⁷⁷ V. ČAPEK a kol., *Teoretické a metodologické základy*, s. 341.

²⁷⁸ Lucie JAGOŠOVÁ - Vladimír JÚVA - Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010.

- jednorázová návštěva školy v muzeu či muzejního pracovníka ve škole,
- projekty dlouhodobého charakteru,
- cyklicky se opakující aktivity – soutěže, tematické dny,
- materiály poskytované školám.

Současný stav spolupráce muzeí a škol v ČR je stále založen spíše na improvizaci a osobním nasazení učitele či muzejního pracovníka, i když se situace postupně zlepšuje.

Předpokladem pro rozvoj jednotlivých vzdělávacích programů v muzeích je hledání vyhovujícího vztahu muzea a školy. Tento vztah by měl být založen na oboustranné profesionalitě, vstřícnosti a na vytváření nových strategií vzájemné spolupráce. Aby byla tato mezera vyplněna, muzea zřizují vzdělávací oddělení či zaměstnávají pracovníky, kteří se této oblasti věnují. Jejich úkolem je *„udržovat kontakt se školami vzhledem k připravované návštěvě; konzultace s učiteli před instalací nové expozice; konzultace s místními učiteli a učitelskými asociacemi o tom, jak mohou muzea efektivně zaměřit své expozice k doplnění školního kurikula; organizace odborných prohlídek s průvodci a představení pro školy; příprava metodických materiálů pro školy pro použití před návštěvou muzea a po jeho návštěvě; nabídka dalších vzdělávacích programů pro učitele dějepisu.“*²⁷⁹ To vše pomáhá překonat komunikační překážky mezi muzeem a školou, ale i veřejností, jelikož *„kurátoři si zpravidla neuvědomují, že při své práci sociálně vylučují ty skupiny obyvatelstva, jimž chybí dostatečný vzdělanostní základ pro to, aby se mohly orientovat ve složitých kontextech, jež se odrážejí ve většině stálých expozic.“*²⁸⁰ Tato skutečnost nabývá na aktuálnosti zejména s rostoucím významem celoživotního učení. *„Klasické muzejní expozice by měly být vždy provázány vzdělávacími aktivitami, přizpůsobenými různým učebním stylům i věkovým skupinám návštěvníků.“*²⁸¹ Bohužel zřizovat si vzdělávací oddělení či zaměstnávat speciálního pracovníka, který se zabývá spoluprací se školou a začleněním muzea do vzdělávacího systému, je pro mnoho muzeí nad jejich finanční možnosti.

Se zajímavými náměty pro spolupráci muzeí a škol přišel projekt Brána muzea otevřena, který byl realizován v letech 1997–2002 a zabýval se způsobem, jak rozšířit

²⁷⁹ R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny*, s. 108.

²⁸⁰ Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřena – Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 27.

²⁸¹ Tamtéž, s. 27.

veřejné působení současných regionálních a městských muzeí, dále rozvíjením vzdělávací funkce muzea a vytvářením vztahu mezi muzeem a místním společenstvím.

Projekt doporučuje tzv. živou historii, která umožňuje získat žákům osobní zkušenost s určitým exponátem, jako je např. zbraň, brnění, či poznání toho, jak se ve středověku lidé stravovali. Tuto koncepci lze nalézt v Městském muzeu v Poličce, kde funguje projekt „Muzeum a škola – interaktivní výstavy o pravěku a středověku či Cesta do středověku – přijeli k nám husité“.²⁸² Zajímavé je též „řetězové provádění na zámku a v parku Vrchotovy Janovice. ... Jedná se o týdenní program, v němž se žáci posledního ročníku základní školy stávají průvodci a jemuž předchází roční příprava ve škole v nepovinném předmětu Průvodcovství. Každý žák je průvodcem v jedné místnosti zámku, v němž je umístěna expozice Společnost v Čechách 19. století Národního muzea v Praze, pro niž si připraví výklad. ... Prostřednictvím těchto programů se významným způsobem zapojují do dění muzea, osvojují si zodpovědnost za přípravu a průběh programu, dozvídají se o sbírkách a asistují zaměstnancům muzea.“²⁸³ Další možností mohou být speciální výstavy muzeí pro školy, které by putovaly po jednotlivých školách okresu, kraje. „Škála témat, jimiž se dnes historická muzea zabývají, je poměrně pozoruhodná. Tradiční muzea nebo národní historie s různými místnostmi pro různá období a často navržená tak, že návštěvník začíná v prehistorickém období a končí ve 20. století, jsou stále ve většině Evropy nejběžnější. Za posledních 30–40 let jsme však také byli svědky vzniku více specializovaných muzeí, která se zaměřují na témata, jež jsou často relevantní zejména pro dějiny 20. století – jako jsou muzea dopravy, vědy a techniky, průmyslu, války a vojenství, kultury a umění, fotografie, filmu, novinářství, dětí a etnografie...“²⁸⁴ „Muzea mohou také organizovat procházky s výkladem nebo pěší či cyklistické výlety“²⁸⁵ nejen pro žáky, ale i pro obyvatele daného regionu.

²⁸² Více: Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená – Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003, s. 327–330.

²⁸³ A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána*, s. 293.

²⁸⁴ R. STRADLING, *Jak učít evropské dějiny*, s. 107.

²⁸⁵ A. BRABCOVÁ (ed.), *Brána*, s. 35.

2. 2. 2 MUZEUM ROMSKÉ KULTURY V BRNĚ

Muzeum romské kultury v Brně²⁸⁶ bylo založeno roku 1991 romskými intelektuály. Jeho motto zní:

- *„Jsme prostorem pro setkávání kultur.*
- *Uchováваме doklady romské historie jako součást evropského dědictví.*
- *Vychováváme mladou generaci k toleranci a interkulturnímu myšlení.*
- *Přispíváme k boji proti xenofobii a rasismu.*
- *Otevíráme cestu ke kořenům romské identity.*
- *To vše děláme pro vzájemné porozumění.*
- *Pro dialog kultur.*
- *Pro nás.*“²⁸⁷

Muzeum návštěvníkům nabízí stálou expozici, která se nachází v šesti sálech, jež jsou tematicky zaměřeny. První sál se věnuje pravlasti Romů. Nachází se v něm i interaktivní obrazovka, která po dotyku vysloví vybraná slova nejdříve v romštině a pak v hindštině. Druhý sál se zabývá tematikou příchodu Romů do Evropy. Na příchod Romů navazuje třetí sál spojený s usazováním Romů od poloviny 18. století do roku 1938 na území českých zemí a Slovenska. Čtvrtý sál se věnuje osudu Romů za druhé světové války na území Protektorátu Čechy a Morava a holocaustu Romů. Součástí expozice v tomto sálu je film „... to jsou těžké vzpomínky“, jehož obsahem jsou výpovědi pamětníků.²⁸⁸ Pátý sál se věnuje romskému etniku od konce druhé světové války do 1989 se zaměřením na území Československa. Šestý sál se zabývá obrazem Romů v médiích od 1989 do 2005. „Celou expozici provádí tzv. romský hlas, tj. citáty samotných Romů, které komentují určité historické události či projevy kulturní svébytnosti.“²⁸⁹ Při návštěvě výstavy lze využít *Katalog ke stálé expozici Příběh Romů.*²⁹⁰

Vedle stálé výstavy muzeum návštěvníkům nabízí i krátkodobé výstavy. Zapojuje se i do každoroční akce Muzejní noc. Pořádá přednášky a besedy, koncerty, promítání filmů, módní přehlídky atd. Školy mohou také využít širokou nabídku

²⁸⁶ Muzeum romské kultury v Brně, Bratislavská 67, 602 00 Brno
sekretariát e– mail: sekretariat@rommuz.cz
sekretariát telefonní kontakt: +420 545 571 798

²⁸⁷ <http://www.rommuz.cz/index.php/o-nas/o-muzeu>, 2. 7. 2013

²⁸⁸ Tento film trvá 28 minut.

²⁸⁹ <http://www.rommuz.cz/index.php/stala-expozice>, 2. 7. 2013

²⁹⁰ *Katalog ke stálé expozici Příběh Romů*, Muzeum romské kultury 2013.

programů. Programy jsou založeny na výchovně-vzdělávacích aktivitách, které mají seznámit veřejnost s životem Romů bez předsudků. Cílem je ukázat jejich kulturu, specifika jejich života a historie. Programy je možné kombinovat a muzeum vychází školám vstříc v jednotlivých požadavcích, jako je např. časový rozsah. Programy probíhají v pracovních dnech, ale po předchozí domluvě je možno pro větší skupinu zajistit program i o víkendu. Pro 2. stupeň základní školy jsou vhodné programy Stálá expozice Příběh Romů a program Koláž, který žáky seznamuje s tématy rasismu a osobních předsudků, dále Holocaust Romů, který je vhodný pro 8. a 9. ročník. Pro tyto ročníky je vhodný i program Můžeme se domluvit?, který je zaměřen na problematiku soužití Romů a majoritního etnika. Různé programy nabízí i knihovna. Jedná se např. o program Moudrost romské ústní lidové slovesnosti.

Školy si mohou vybrat i ze široké nabídky putovních výstav²⁹¹. Muzeum nabízí výstavy s názvy: Propagační panely o činnosti MRK, Krásné časy, Řemesla našich předků, Co to máš na sobě?, Svět očima Romů, Cigán sa ně prevelice lúbí..., Život jako vyšitý, Genocida Romů v době 2. světové války, Romo rising – Romské obrození.

Součástí muzea je lektorské oddělení, ve kterém působí lektoři a průvodkyně a také muzejní pedagožka a mentorka pro práci s žáky základních škol.

Pro děti z okolí funguje od roku 2000 dětský klub, jenž se věnuje romským dětem, které žijí v blízkosti muzea. Samotné muzeum se totiž nachází v romské čtvrti. Dětem nabízí pravidelné odpolední kroužky. Vedle nich mohou využít i nepravidelných, jednorázových akcí v podobě návštěv různých kulturních institucí a výletů či se zúčastnit letních táborů. Badatelům je k dispozici muzejní knihovna se studovnou. Zajímavostí je pak kurz romštiny. Každý rok vychází Bulletin Muzea romské kultury, kde lze nalézt informace o činnosti muzea. Součástí bulletinu jsou také odborné příspěvky, recenze či literatura k romské problematice.

Na internetových stránkách romského muzea²⁹² se mohou nejen žáci, ale i pedagogové seznámit s historií tábora v Hodoníně u Kunštátu a s pietním místem Žalov, který se nachází nedaleko tábora. V hlavní nabídce se také nachází charakteristika výtvarného umění, hudby, řemesel, romského jazyka a dějin Romů.

²⁹¹ Více k podmínkám zapůjčení výstavy: <http://www.rommuz.cz/index.php/sluzby/putovni-vystavy>, 2. 7. 2013

²⁹² <http://www.rommuz.cz/>, 2. 7. 2013

Pro přípravu exkurze a výklad mohou učitelé čerpat především z prací historika olomoucké univerzity Ctibora Nečase *Romové na Moravě a ve Slezsku 1740–1945*²⁹³ a *Romové v ČR včera a dnes*.²⁹⁴ Pro dějiny romského etnika v 2. polovině 20. století může pedagog využít dílo Evy Davidové *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990*.²⁹⁵ K dispozici mají také populárně naučnou práci slovenského etnologa Arne B. Manna *Romský dějepis*.²⁹⁶ Prvním učebním textem, který se po roce 1989 zabývá romskou problematikou, je dílo Bartoloměje Daniela *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*.²⁹⁷

²⁹³ Ctibor NEČAS, *Romové na Moravě a ve Slezsku 1740–1945*, Brno 2005.

²⁹⁴ Ctibor NEČAS, *Romové v ČR včera a dnes*, Olomouc 2002.

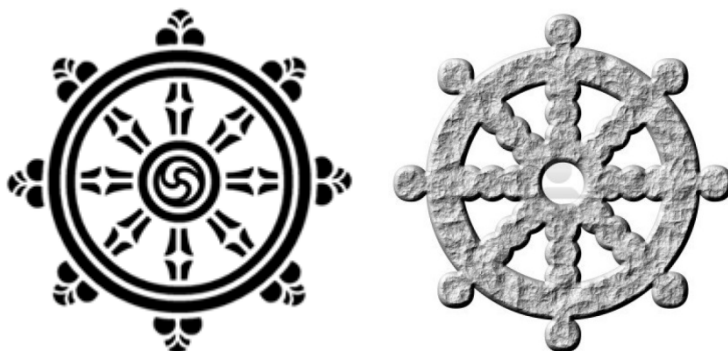
²⁹⁵ Eva DAVIDOVÁ, *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990*, Olomouc 2004.

²⁹⁶ Arne B. MANN, *Romský dějepis*, Praha 2001.

²⁹⁷ Bartoloměj DANIEL, *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, Olomouc 1994.

2. 2. 3 METODICKÝ NÁMĚT PRACOVNÍHO LISTU

1. Pravlastí Romů je a jejich jazyk romština je podobný indickému jazyku Někdy se také jako pravlast Romů uvádí Egypt. Tento názor vycházel z toho, že sami Romové ve svých bájích o sobě hovořili jako o křesťanech z Egypta.
2. Symbol dharmy čakra můžeme nelézt v různých podobách. K dvojici vyobrazených podob^{298 299} tohoto symbolu dokresli třetí, který se nachází v muzeu, a napiš, co tento symbol znamená.



3. Do Evropy se Romové dostávají v století a v českých zemích jejich přítomnost můžeme doložit ve století Při svém putování na evropský kontinent museli přejít území dvou významných asijských říší – které to byly?
4. Pro většinu romského etnika byl typický způsob života. Co tento způsob života obnášel?

Život Romů tímto způsobem byl částečně ovlivněn i jejich vírou v duchy mrtvých. Mrtvý se má třetí den po své smrti vrátit do světa živých a škodit těm, se kterými má nedořešené záležitosti. Někteří Romové z toho důvodu pálili vše po mrtvém, včetně

²⁹⁸ <http://www.monuments.com/blog/grave-markers/asian-memorials-religious-art-series-part-3>, 3. 7. 2013

²⁹⁹ http://www.123rf.com/photo_4857575_3d-stone-buddhism-symbol-wheel-of-dharma.html, 3. 7. 2013

jeho příbytku, kterým mohl být i kočovný vůz. Mrtvým se také do rakve dávala část jejich majetku, aby neměli důvod se vracet, ale i tak obava z jeho návratu mohla skupinu vést k tomu, že opustila dosavadní tábořiště.

5. *„Opravovali kotle za finanční odměnu, byli však nařčeni z toho, že nic neudělali, neboť na kotli nebyly žádné stopy po opravě. Kotláři proto museli v rámci vyšetřování před svědky práci znovu předvést. Tak dokázali, že umějí kotle spravit beze stop, to je tak, jak to tehdy žádný z neromských specialistů nedokázal.“³⁰⁰*

Romové tak byli velmi zruční řemeslníci. V jakých dalších řemeslech vynikali vedle kotlářství?

6. Zpočátku byl vztah k Romům spíše pozitivní, ale v 15. a 16. st. dochází ke změně, Romové začali být vnímáni negativně a začíná doba jejich pronásledování a trestání, která vrcholí v 18. století. Čím byl tento obrat vnímání způsoben (uved' alespoň dva důvody)?

7. Z čeho pramenila pověra, že Romové unášejí děti?

8. Jaký byl jejich vztah ke škole a jak probíhala výchova dětí?

9. V roce 1927 vešel v platnost zákon o potulných cikánech. Co tento zákon obsahoval?

10. V jakých dvou táborech na území Protektorátu Čechy a Morava byli Romové internováni? Jak na tebe prostředí táborů, zobrazené na fotografiích, působilo?

³⁰⁰ Popis, který je součástí stále expozice druhého sálu.

11. Početně velká skupina Romů přichází do obnoveného Československa po 2. světové válce. Proč sem přicházejí právě nyní?

Další větší skupiny na území Čech a Moravy přicházejí v 60. letech, kdy byly zákonem rušeny zaostalé osady nacházející se na Slovensku a Romové měli být přesídlení do předem určených oblastí. Těmito přesuny byly narušeny jejich vztahy v komunitě a způsob života. Cílem těchto kroků byla jejich asimilace s majoritním etnikem.

12. V posledním sále byly vylepeny různé novinové výstřižky, týkající se romské problematiky. Který z nich tě zaujal nejvíce, z jakého roku pocházel?

13. Jak na tebe působila atmosféra muzea?

14. Co se ti zde líbilo nejvíce?

2. 3 METODICKÝ NÁVRH VYUŽITÍ REGIONÁLNÍCH A LOKÁLNÍCH DĚJIN VE VÝUCE DĚJEPISU – PROJEKT „ZMĚNY TVÁŘE MĚSTA TŘEBÍČE“

2. 3. 1 REGIONÁLNÍ DĚJINY

„V dějepise přece nejde jen o velké dějiny, o revoluce, bitvy a konference, ale také o kapličku za humny, o kašnu na náměstí, o dům, kde bydlím. Tady by mělo zůstat místo na dějiny všedního dne, na vyprávění starousedlíků, na regionalistiku nebo na rodinné tradice.“³⁰¹ Na základních školách bývá často pomíjena problematika dějin místa, kde se škola nachází. Jinak řečeno, není zde příliš prostoru pro regionální dějiny. „Sám název ‚regionální‘ historie naznačuje, že se tato disciplína zabývá zkoumáním vývoje společnosti na určitém územním celku, v určité oblasti, kraji. Územní celky, s nimiž regionální historie pracuje, mohou mít ovšem různý rozsah. Mohou zahrnovat část jedné země, státu, území osídleného určitým národem, ale mohou též být tvořeny několika zeměmi, částí světadílů, či dokonce částmi několika světadílů. V užším slova smyslu se regionem rozumí územní celek menší než stát, země, sídlo určitého národa.“³⁰² Pokud se k žákům už nějaké informace o jejich regionu dostanou, tak jsou často jenom velmi kusé a chybí zde provázanost. Regionálními dějinami si žáci vytvářejí vztah k místu, kde žijí. Martin Aschenbrenner se domnívá, „že věk žáků 2. stupně ZŠ je příhodný pro to, aby se utvářel vztah k místu, kde žije, na střední škole už se zdá být poněkud pozdě, neboť v tomto věku již mladí lidé touží spíše po poznání vzdálenějšího světa, a pokud k místu, kde žijí, nemají již vybudovaný kladný vztah, začnou jím opovrhovat.“³⁰³ Právě díky místu jejich bydliště by se u nich mělo začít vytvářet historické povědomí a vědomí, vztah k historii a k historickým památkám a jejich ochraně. „Regionálně historický materiál může nesporně významně napomáhat při vytváření, obohacování a upřesňování historických představ, které hrají důležitou roli při formování historických pojmů... Učitelem cílevědomě řízené přímé pozorování místních architektonických památek, archeologických nálezů, muzejních exponátů, archiválií a dalších pozůstatků minulé lidské činnosti umožňuje vytvářet bohaté a přesné historické představy.“³⁰⁴

³⁰¹ Metodické inspirace, s. 8.

³⁰² V. ČAPEK a kol., *Didaktika II.*, s. 119.

³⁰³ *Regionální dějiny*, s. 99.

³⁰⁴ V. ČAPEK a kol., *Didaktika II.*, s. 125.

Jednou z možností, jak zařadit regionální dějiny do vyučování dějepisu, je projektová výuka. Na konci školního roku, kdy probíhají různé aktivity, je vhodné realizovat ve vyučování dějepisu projekt, který by se zabýval dějinami města ve 20. století. Autorka diplomové práce proto vypracovala návrh projektu, který se zabývá dějinami města Třebíče. *„Projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky.“*³⁰⁵

³⁰⁵ L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody*, s. 96.

2. 3. 2 PROJEKTOVÁ VÝUKA

I když je autorka práce pouze posluchačkou Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, shoduje se s názorem Jaroslava Glosera v jeho příspěvku v publikaci *Metodické inspirace – Dějepis ve škole*,³⁰⁶ která vychází ze zkušenosti učitelů základních a středních škol: *„Praxe mezi dětmi na základní škole mě přesvědčila, že právě tyto školy by měly dětem přiblížit historii jejich obce, města, regionu, krajiny. Pokud to neučiní základní škola, nevím, zda se ještě kdy mladý člověk dozví něco o místech, kde se narodil, kde vyrůstal, kde chodil do školy, kde žije. Myslím si, že i tím se buduje vztah k domovu; možná, že se trochu starosvětsky domnívám, že každý člověk by měl mít jistotu domova, měl by vědět, kam patří. A jak učit ‚velké dějiny‘, když děti nepoznají, čím žila ta konkrétní místa, jak žili lidé v jejich krajině v minulosti?‘*³⁰⁷

„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“³⁰⁸

Projektové vyučování je dnes velmi módní záležitostí, ale někdy je přeceňováno. *„Někdy tedy dochází k tomu, že jsou projekty používány přemíru a bez rozmyslu, a dokonce jsou pokládány za smysluplné samy o sobě.*“³⁰⁹ Jedná se o jednu z komplexních vyučovacích metod. *„Chce překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a ztrnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci. Nechce však zcela odstranit běžné vyučování.*“³¹⁰

Pro projektovou výuku je důležitá samostatná práce žáků, kdy někteří pracují ve skupinkách, někteří mohou pracovat i samostatně podle toho, o jakou práci v rámci projektu se jedná. Pro žáka má taková práce mnohem větší důležitost, sám si informace zjistí, sám pracuje a následně se mu bude mnohem lépe téma vybavovat. *„Projektové uspořádání vychází ze snahy spojovat učivo s praktickou činností, které se žáci přímo účastní. Vychází ze základní teze, že nelze od sebe odtrhovat poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou.*“³¹¹ Zvyšuje se motivace, iniciativa a zároveň také odpovědnost žáka za odvedenou činnost a vede k seberealizaci. *„Žáci mohou pracovat v rolích, které*

³⁰⁶ *Metodické inspirace: dějepis ve škole: ze zkušeností učitelů základních a středních škol*, Praha 1998.

³⁰⁷ Tamtéž, s. 37.

³⁰⁸ Jirí MAREŠ – Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ, *Pedagogický slovník*, Praha 2001, s. 184.

³⁰⁹ G. PETTY, *Moderní vyučování*, s. 213.

³¹⁰ J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, 234.

³¹¹ Milan KRATOCHVÍL – Jan SOLFRONK – Petr URBÁNEK, *Základy didaktiky*, Liberec 2002, s. 39.

připomínají profese nebo sociální pozice z běžného života, takže se tak stávají fotografie, redaktory, režiséry, průvodci, hospodáři, chovateli, ale i občany nebo třeba novomanželi.³¹² Žák se učí řešit problémy a může také rozvíjet svoji kreativitu a tvůrčí myšlení. „Projektové vyučování naplňuje požadavky na moderní, efektivní vzdělávání, jehož prostřednictvím žáci poznávají nejen náš svět, ale také sami sebe, své možnosti, aktuální limity.“³¹³ Žáci při projektové výuce ve většině případů pracují ve skupinách, kde se musí naučit respektování názoru druhého a učí se spolupracovat s dalšími lidmi, kteří mohou mít odlišný pohled na situaci. „Žák získává dovednost organizační, řídicí, plánovací, hodnotící.“³¹⁴ Nová zkušenost to je i pro pedagoga, který v rámci projektového vyučování získává novou roli. Rozvíjí své organizační a plánovací schopnosti, pracuje i s novými informačními zdroji. To, že žáci pracují samostatně, neznamená, že má pedagog volno. Jeho úloha je nyní spíše manažerská, ale „rozhodně se neomezuje pouze na zodpovídání dotazů, hodnocení výsledků a diskutování.“³¹⁵

Při této práci nejde pouze o vyhledání informací, ale o jejich následné zpracování a prezentaci před ostatními žáky. Výstupem projektového vyučování může být cokoliv. Může se jednat o poster, model, časopis, knihu či výstavu, která může být umístěna ve škole či nějaké jiné instituci, např. v knihovně. Výstupy mohou být zveřejněny na webových stránkách.

Dle J. Coufalové³¹⁶ má projekt tyto základní znaky 1. Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost, ...) a zájmů dítěte. 2. Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy. 3. Projekt je interdisciplinární. 4. Projekt je především podnikem žáka. 5. Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují. 6. Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální). 7. Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

Projekty je možné dělit podle několika hledisek. Prvním z nich je dle navrhovatele. Dle tohoto hlediska dělíme projekty na projekty umělé, kde je autorem návrhu učitel, spontánní, tj. projekty navržené žáky, či kombinované, kdy se na návrhu podílí učitel i žáci. Dalším kritériem je hledisko délky realizace

³¹² Markéta DVOŘÁKOVÁ – Jitka KAŠOVÁ – Anna TOMKOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha 2009, s. 16.

³¹³ Tamtéž, s. 7.

³¹⁴ L. ZORMANOVÁ, *Výukové metody*, s. 98.

³¹⁵ G. PETTY, *Moderní vyučování*, s. 218.

³¹⁶ Jana COUFALOVÁ, *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*, Praha 2006.

projektu, kdy rozlišujeme projekty krátkodobé, trvající jednu či několik vyučovacích hodin a maximálně jeden vyučovací den, projekty střednědobé, které zpravidla trvají jeden týden, projekty dlouhodobé trvající až jeden měsíc a mimořádně dlouhodobé, které trvají déle než jeden měsíc. Jednou z dalších možností, jak projekty dělit, je dělení podle místa (školní, domácí, kombinované či mimoškolní), účelu (problémové, konstruktivní, hodnotící a projekty vedoucí k získání dovedností), podle počtu zúčastněných (individuální, kolektivní či kombinovaný), podle informačních zdrojů (volný, vázaný nebo kombinovaný), dle zpracované látky (abstraktní a konkrétní) a v neposlední řadě dělení dle hlediska organizace (jednopředmětový, projekt kombinující předměty v rámci jedné vzdělávací oblasti nebo předměty, které jsou si blízké, ale nenacházejí se v jedné vzdělávací oblasti, nadpředmětový či v podobě projektového dne).

Projektové vyučování dává prostor „*pro integraci poznatků z různých oborů, ale i pro integraci žákovy poznání vůbec; poskytuje příležitost propěstování spoluzodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v bezpečném prostředí školy; umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí.*“³¹⁷

Projektová výuka má celkem čtyři fáze. Jedná se o záměr, plán, provedení a hodnocení. Záměr vymezuje smysl, cíl, téma a obsahuje také návrh dalšího postupu. Ve fázi plánu jsou podrobněji rozpracovány cíle projektu, je stanoven konkrétní obsah, časový harmonogram, organizace práce a prostředky realizace projektu a probíhá realizace projektu. Provedení je popsáno v plánu projektu. Na provedení se podílí hlavně žáci. Následuje prezentace výsledků v podobě výstavy, webových stránek apod. a hodnocení projektu. Hodnotitelem není pouze pedagog, ale i sami žáci. Tyto fáze projektu byly formulovány Williamem H. Kilpatrickem již na počátku 20. století.

Přes výše uvedené pozitivní přínosy má projektová výuka i negativa. V první řadě se jedná o časovou náročnost. Chybí zde také jistá systematičnost, která je typická pro běžnou hodinu, vedenou frontální metodou. Než pedagog začne uskutečňovat projektovou výuku, měl by si být jistý, že jsou na ni žáci dostatečně připraveni. Mohou jim chybět kompetence k vypracování projektu. Pedagog by se měl připravit i na to, že se může setkat s neochotou okolí, nejen ze strany kolegů ve škole, kteří nepovolí výměnu hodin apod., ale neochota se může objevit i ze strany kulturních

³¹⁷ M. DVOŘÁKOVÁ – J. KAŠOVÁ – A. TOMKOVÁ, *Učíme v projektech*, s. 9.

organizací, např. archivů, muzeí. Pedagog by měl projektovou výuku probrat i s rodiči žáků na rodičovské schůzce. *„Někteří rodiče nemohou pochopit smysl činností svých dětí při projektovém vyučování a hodnotí je jako nekvalitní vyučování, zbytečnou ztrátu času a pouhé hraní. Rodičům obvykle vadí i činnosti žáků mimo školu, v terénu, v přírodě. Tradiční model učení, při kterém žák sedí, poslouchá a dává pozor, považují někdy za jediný žádoucí způsob učení a vyučování. K pochopení proměny funkce školy se jeví jako nezbytná osvěta pro rodiče a veřejnost. Důležité informace mohou rodiče získat, zúčastní-li se prezentací produktu, seznámí-li se s osobními výstupy žáků i s jejich osobní dokumentací, která vypovídá o řešení projektu.“*³¹⁸ Problematické je i samotné hodnocení projektů. Pedagog by měl mít jasnou představu o tom, jak bude hodnocení probíhat už před samým začátkem práce na projektu. Žákům musí představit základní princip a postupy tvorby projektu, ale zároveň by jim už nyní měl oznámit, jak bude jejich práce hodnocena. Když by pedagog měnil pravidla během práce, mohlo by dojít ke ztrátě autority a uznání u žáků, podobně jako kdyby pedagog měnil pravidla během nějaké didaktické hry. Hodnocení projektu by se měli zúčastnit i žáci, kteří by měli říct, jak se jim pracovalo, co jim dělalo problém, co by změnili, co se jim líbilo atd. *„Učitel může pro hodnocení připravit otázky, hodnotící archy, dotazníky. Hodnocení se soustředí nejen na nově osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje i postoje a sociální dovednosti. V reflexi žáci mohou vyjádřit své prožitky a pocity, poděkovat spolužákům za spolupráci, vyjádřit, co se dozvěděli nového o sobě a o druhých.“*³¹⁹

³¹⁸ Tamtéž, s. 19.

³¹⁹ Tamtéž, s. 19.

2. 3. 3 METODICKÝ NÁVRH PROJEKTU „ZMĚNY TVÁŘE MĚSTA TŘEBÍČE“

Základní informace

Tento projekt by měl žákům poskytnout pohled na změny tváře města Třebíče v jednotlivých historických obdobích s důrazem na proměny města ve 20. století. Žáci se při práci na tomto projektu seznámí i s plánem rozvoje města do budoucnosti. Projekt je zaměřen primárně na jádrovou oblast města a jeho nejbližší okolí.

Cíle:

Hlavním cílem projektu je probuzení pozitivního vztahu k městu Třebíči a jeho historii.

Další cíle:

- posílení identifikace žáků s místem, ve kterém žijí, a probuzení jejich zájmu o stav tohoto místa, jeho problémy a jejich řešení
- výchova k úctě a péči o památky místa, kde žáci žijí

Realizace projektu by měla podporovat rozvoj všech klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV.

Kompetence k učení:

- žák si volí a plánuje postup vlastní práce
- žák dokáže vyhledat a třídít informace, které následně propojuje do smysluplného celku na základě souvislostí mezi jednotlivými pojmy, situacemi apod.
- žák *„posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“*³²⁰

Kompetence k řešení problémů:

- žák se zamýšlí nad problémem, jeho příčinami, nesrovnalostmi a pomocí vyhledávání informací sám nalézá řešení problému
- žák *„kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“*³²¹

³²⁰ *Rámcový vzdělávací program*, s. 14.

³²¹ *Tamtéž*, s. 15.

Kompetence komunikativní:

- žák se učí vyjadřovat jak písemnou, tak ústní formou
- žák se seznamuje a učí pracovat s různými druhy komunikačními prostředků, *„rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků“*³²²
- žák při skupinové práci *„naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje“*³²³

Kompetence pracovní:

- žák se učí pracovat s různými nástroji a vybavením, kde je nutno dodržovat určitý pracovní postup *„z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot“*³²⁴
- žák pracuje v pozměněném nebo novém prostředí

Kompetence sociální a personální:

- žák pracuje ve skupině se spolužáky, komunikuje s pedagogem
- žák se *„podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá ... oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají, dělají“*³²⁵

Kompetence občanské:

- žák respektuje názor, odlišnost a vnitřní hodnoty druhých osob
- žák se učí empatii
- žák *„respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění“*³²⁶

³²² Tamtéž, s. 15.

³²³ Tamtéž, s. 15.

³²⁴ Tamtéž, s. 17.

³²⁵ Tamtéž, s. 16.

³²⁶ Tamtéž, s. 16.

Mezipředmětové vztahy: Zeměpis³²⁷, Český jazyk³²⁸, Výtvarná výchova³²⁹ a Informační technologie³³⁰

Časové rozložení a fáze projektu:

Projekt je rozvržen do 14 vyučovacích hodin, včetně prezentace výstupu.

1 vyučovací hodina (dějepis):

Během této hodiny se žáci seznámí s tématem projektu, obdrží základní informace o tom, co bude jejich úkolem v rámci projektu. Žáci obdrží informace o organizaci projektu a v neposlední řadě zde bude řečeno, co bude výstupem projektu. V rámci této úvodní hodiny se žáci rozdělí do čtyř skupin (optimálně 6-7 žáků v jedné). První dvě skupiny budou mít za úkol zpracovat změny Karlova náměstí v průběhu času a úkolem zbylých dvou skupin bude zmapovat změny pohledu z věže na město v okolí Karlova náměstí,

2 vyučovací hodiny (dějepis, zeměpis):

Po úvodní hodině budou žáci seznámeni s historií města od jeho založení po současnost s pomocí starých map, fotografií a pohlednic, jež se budou promítat pomocí powerpointové prezentace, do které se mapy a další obrázky naskenovaly – Historický atlas města – Třebíč³³¹.

2 vyučovací hodiny (dějepis):

Během těchto hodin může pedagog s žáky navštívit Státní okresní archiv Třebíč nebo Muzeum Vysočiny Třebíč. Učitel může nechat rozhodnout žáky, zda by je lákala

³²⁷ V rámci tohoto projektu se žáci seznámí s vlivem geografických podmínek na zakládání měst. Hlavní těžiště zapojení zeměpisu je spojeno s problematikou územního plánování, problematiky morfologického a urbanistického členění města, jeho změn a budoucího vývoje.

³²⁸ Během práce na projektech a návštěvě archivu či muzea se žáci seznámí s dřívější podobou písma, vývojem jednotlivých slov. Při zpracování komentářů budou pracovat s informačními zdroji, ze kterých bude nutno vybrat to nejdůležitější. Žáci by si zopakovali slohový útvar, výklad. Žáci budou pracovat i se slovníky spisovné češtiny, budou dbát na to, aby zde nebyly gramatické chyby apod.

³²⁹ Během těchto hodin se žáci seznámí s jednotlivými slohovými útvary, sami budou výtvarně zpracovávat celý poster, který bude založen nejen na fotografii a popiscích, ale i na jejich kresbách. Žáci budou sestavovat plakáty, do určité podoby, která by měla být estetická, zajímavá. Během těchto hodin by se žáci mohli seznámit i s dějinami fotografie jako umělecké tvorby.

³³⁰ Žáci budou pracovat s digitálním fotoaparátom a následně fotky počítačově upravovat. Žáci mohou v těchto hodinách být seznámeni s např. s různými programy, věnující se úpravám fotografie.

³³¹ Rudolf FIŠER – Eva SEMOTANOVÁ, *Historický atlas měst České republiky, svazek č. 9*, Praha 2001.

spíše návštěva archivu, kde by se dozvěděli základní informace o jeho fungování, nebo zda dají přednost prohlídce muzea.

1 vyučovací hodina (výtvarná výchova):

První a druhá skupina si připraví papír, na kterém se uprostřed nachází velká fotografie dřívější podoby Karlova náměstí, a třetí a čtvrtá skupina bude pracovat s archem papíru, na kterém jsou umístěny fotografie, zachycující pohled na části města (železniční most, okolí baziliky svatého Prokopa, oblast dnešního autobusového nádraží, židovská čtvrť). Tyto fotografie by obstaral učitel. Na základě fotografií si jednotliví žáci z prvních dvou skupin vyberou jednu budovu, která je zaujme, nebo která se podle nich změnila nejvíce. Žáci zbylých dvou skupin si rozdělí fotografie týkající se okolí Karlova náměstí. Učitel zadá jako samostatnou práci zpracování historie dané budovy, části města.

1 vyučovací hodina (výtvarná výchova):

Během této hodiny žáci vytvoří fotografie aktuální podoby jednotlivých budov a oblastí, které se budou zpracovávat (nutnost přítomnosti dvou učitelů, kdy jeden bude mít na starost vždy dvě skupiny).

1 vyučovací hodina (dějepis):

Porovnání fotografií aktuálních s historickými snímky. Vytvoření komentáře, který popisuje a vysvětluje proměny místa (zde zdroj informací, které se týkají proměn místa, připraví učitel). Žáci, kteří nestihnou vypracovat komentář ke své lokalitě ve škole, dohotoví popisky za domácí úkol.

2 vyučovací hodiny (výtvarná výchova):

V rámci těchto hodin žáci vytvoří kresby budov na Karlově náměstí a dalších vybraných částech města. Kresby uspořádají kolem základní fotografie a dohotoví popisky a stručnou historii města (pedagog rozdělí mezi jednotlivé skupiny etapy historického vývoje od středověku po současnost).

2 vyučovací hodiny (zeměpis, dějepis):

Během těchto hodin dojde ke stručnému zopakování historie města, na které bude navazovat problematika územního plánování. Poté by měla proběhnout diskuze na téma, co žáci chtějí, aby se změnilo, nebo jak by řešili nějakou otázku týkající se aktuálního problému, např. obchvat města, nedostatek parkovacích míst,...

1 vyučovací hodina (dějepis):

Tato hodina bude věnována představení výstupu projektu, kterým budou plakáty s fotografiemi, kresbami a popiskami, žákům 2. stupně základní školy, popřípadě i rodičům. Hotový projekt by následně mohl být umístěn jako putovní výstava v budově radnice, městské knihovny či jiné základní školy. Během přípravy jednotlivých plakátů by pedagog mohl fotograficky zachytit žáky při práci a následně i při prezentaci. Fotografie pracovní činnosti žáků a jejich výsledky je vhodné uveřejnit na internetových stránkách školy.

1 vyučovací hodina: sebehodnocení a hodnocení

Systém hodnocení:

Učitelé sledují a průběžně hodnotí práci skupin a žáci na konci práce vyplní dotazník týkající se projektu.³³² V závěru projektu je vyhrazena jedna vyučovací hodina pro celkové shrnutí a zhodnocení projektu.

Předpokládané výsledky jednotlivých aktivit realizovaných v rámci projektu:

- Žák se seznámí nejen s historií města, ale i s výhledovými plány do budoucnosti.
- Žák se učí pracovat samostatněji, pedagog působí jen jako rádce či dohled.
- Žák pracuje ve skupině s ostatními, kde musí brát ohled na jejich názor, jejich tempo apod.
- Žák se seznamuje s mezioborovou výukou, kdy jeho pozornost není zaměřena jen na jeden předmět, ale poznává nové souvislosti.

³³² Dotazník pro žáky k hodnocení projektové výuky viz příloha č. VI.

- Žák se seznamuje s kulturně-historickými institucemi a jejich fungováním.
- Žák přebírá odpovědnost za svou práci.
- Žák se učí vystupovat, hovořit na veřejnosti.

Informační zdroje:

Literatura týkající se dějin města Třebíče:

Žáci při zpracování projektu mohou využít základní literaturu vztahující se k dějinám Třebíče.^{333, 334} Důležitým zdrojem pro zachycení dřívějších podob jednotlivých oblastí města je *Historický atlas měst České republiky č. 9*³³⁵, který se týká Třebíče. V tomto díle je též zachycena i historie města, ze které mohou žáci čerpat. Žáci mohou dále čerpat i z publikace Jany Bečkové *Valdštejnové a Třebíč 1613–1945*.³³⁶ V Třebíči se nachází Muzeum Vysočiny Třebíč, které vydává neperiodickou publikaci *Naším krajem – Vlastivědné čtení o jihozápadní Moravě*, s níž by se žáci mohli seznámit v rámci práce na projektu. Třebíč je známá svým židovským městem a hřbitovem, které jsou zapsány i na Seznamu světového dědictví UNESCO. O historii židovského gheta pojednává několik publikací. K těm nejvýznamnějším patří dílo Jiřího Fiedlera *Židovské památky v Čechách a na Moravě*³³⁷, dílo Rudolfa Fišera *Třebíč: Osudy židovských domů*³³⁸ a článek od téhož autora *Třebíčské ghetto: Základní etapy urbanistického a architektonického vývoje*³³⁹.

Internetové zdroje:

K této problematice mohou žáci využít oficiální internetové stránky města, kde mohou nalézt informace k historii města a seznámit se s virtuální prohlídkou památek města, kterou stránky poskytují³⁴⁰.

³³³ Rudolf FIŠER, *Třebíč – Dějiny města 1.*, Brno 1978.

³³⁴ Jan JANÁK, *Třebíč – Dějiny města 2.*, Brno 1981.

³³⁵ R. FIŠER – E. SEMOTANOVÁ, *Historický atlas*.

³³⁶ Jana BEČKOVÁ, *Valdštejnové a Třebíč 1613–1945*, Třebíč 2008.

³³⁷ Jiří FIEDLER, *Židovské památky v Čechách a na Moravě*, Praha 1992.

³³⁸ Rudolf FIŠER, *Třebíč: Osudy židovských domů*, Třebíč 2005.

³³⁹ Rudolf FIŠER, *Třebíčské ghetto: Základní etapy urbanistického a architektonického vývoje*, In: *Židé a Morava*, Kroměříž: Muzeum Kroměřížska, 2006, Svazek XII., s. 7–14.

³⁴⁰ <http://www.trebic.cz/unesco/>, 5. 6. 2013

Pomůcky a materiál:

Výtvarné potřeby – tužka, guma, popisovač, kružítko, redispero, vodové barvy, temperové barvy, černá tuš, barevné tuše, rudka, štětce, pastelky, fixy, lepidlo, tvrdé papíry (různý formát), balicí papír, nůžky, izolepa, sponky.

Jiné potřeby – digitální fotoaparát, popř. kamera, dataprojektor, počítač, nástěnky, podstavce pro vytvořené modely, mapy, pohlednice.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce je problematika výuky dějin 20. století. Těžištěm práce byly problémy, které jsou spojeny s výukou tohoto období. Cílem práce bylo jednak shrnutí specifických rysů dějin 20. století a důsledků, které to přináší pro výuku tohoto období, jednak zpracování několika metodických návrhů, které se věnují tématům, která souvisí s 20. stoletím.

Diplomová práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola je teoreticky zaměřena a je rozdělena do pěti podkapitol. Zabývá se zařazením a obsahem vyučovacího předmětu dějepis v RVP ZV s důrazem na 20. století. Jsou zde popsány vyučovací metody a výchovné a vzdělávací strategie, které jsou vhodné pro výuku tohoto období. Výuka dějin 20. století vyžaduje specifický přístup. Jedná se o dobu, která je oproti dřívějším historickým etapám bohatší na citlivé a kontroverzní otázky, u soudobých dějin mohou být problémem i vlastní zkušenosti pedagoga, „živost“ tohoto období, s níž souvisí předchozí znalosti žáků, utvářené rodinnou pamětí. Někteří učitelé považují zejména výuku soudobých dějin za riskantní. Domnívají se, že jsou příliš zpolitizované, některým vadí nedostatečný odstup. Určitým problémem může být i nedostatek informací či jednostranně ideologicky formované znalosti o tomto historickém období u učitelů starší generace. Zde lze ale pochopitelně argumentovat tím, že za téměř 25 let, které uplynuly od roku 1989, vzniklo velké množství materiálů, byly a jsou pořádány semináře, které určité mezery ve vzdělání této generace pomohly odstranit. Časté stížnosti učitelů na množství učiva a nedostatečnou hodinovou dotaci dějepisu nejsou dle názoru autorky zcela oprávněné. Množství učiva si určuje učitel sám a výuka dějepisu v České republice nemá výrazně menší prostor pro výuku než v jiných evropských státech.

Druhá kapitola je věnovaná metodickým návrhům vybraných tematických celků. První metodický návrh se týká odsunu německého obyvatelstva z Československa. Při výuce tohoto celku je využita práce s vizuálními a audiovizuálními médii. Do výuky byly zařazeny filmové ukázky, historické fotografie, práce s mapou apod., které byly uspořádány do powerpointové prezentace, k níž je vytvořen metodický návod toho, co by mělo být v hodinách řečeno. Tyto hodiny by měly vést k tomu, aby se žáci alespoň částečně vcítili do ducha doby, poznali její atmosféru a na základě toho si vytvořili vlastní názor na tuto problematiku, který by dokázali následně obhájit.

Druhý metodický návrh se týká exkurze do Muzea romské kultury v Brně. Před samotným plánem exkurze je teoreticky zpracována problematika mimoškolního vzdělávání. Toto téma bylo vybráno z důvodu současné situace ve vztahu většinové populace a Romů. Málo obyvatel České republiky zná historii tohoto etnika, která v mnohém ovlivnila současné postavení romské populace ve společnosti, i problémy, s nimiž se potýká.

Třetí metodický návrh se týká projektového vyučování, které je zaměřeno na regionální dějiny. Tématem projektu jsou dějiny města Třebíče a proměny města v průběhu času. Během hodin věnovaných projektu se žáci seznámí nejen s dějinami města, ale také se sami budou podílet na získávání informací a poznají i činnost místních paměťových institucí.

Při zpracování metodických návrhů byla autorka vedena snahou o to, aby výuka dějin 20. století vytvářela u žáků takový způsob pohledu na svět, který bere v úvahu jeho dočasnou dimenzi a je schopen si uvědomit, že současné události mají kořeny v minulosti. Průběh výuky, který doporučují metodické návrhy, by měl také rozvíjet analytické a interpretační dovednosti, které lze použít pro pochopení současného světa i změn, které v něm probíhají.

Naivita a optimismus začínajícího pedagoga vedou autorku k usilování o to, aby náměty byly zajímavé a poutavé, aby žáci poznali, že historie nespočívá jen v učení faktů, ale že se v ní skrývají zajímavé příběhy a poučení.

POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE

Literatura:

ANTIROPLEX a kol., *Zmizelé Sudety: (katalog k výstavě) = Das verschwundene Sudetenland (der Katalog zur Ausstellung)*, Domažlice 2006.

ARBURG, Adrian von – STANĚK, Tomáš (edd.), *Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí 1945–1951: dokumenty z českých archivů: Češi a Němci do roku 1945: Úvod k edici*, Díl I., Středoluky 2010.

ARBURG, Adrian von – STANĚK, Tomáš (edd.), *Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí 1945–1951: dokumenty z českých archivů, duben – srpen/září 1945: ‚Divoký odsun‘ a počátky osídlování*, Díl II., Svazek 1, Středoluky 2011.

BEČKOVÁ, Jana, *Valdštejnové a Třebíč 1613–1945*, Třebíč 2008.

BENEŠ, Edvard, *Odsun Němců z Československa. Výběr z Pamětí, projevů a dokumentů 1940–1947*, Praha 2002.

BENEŠ, Zdeněk, *Dějiny 20. století jako didaktická i metodická výzva*, In: Zdeněk Beneš (ed.), *Historie a škola IV. Dějepis a mezipředmětové vztahy. Terminologie oborových didaktik*, Praha 2008, s. 9 - 16.

BENEŠ, Zdeněk – JANČÍK, Drahomír – KUKLÍK, Jan a kol., *Rozumět dějinám: vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*, Praha 2002.

BENEŠ, Zdeněk, *Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí*, In: Zdeněk Beneš (ed.) *Historie a škola III.*, Praha 2006, s. 27–37.

BENEŠ, Zdeněk – KUKLÍK, Jan – KURAL, Václav a kol., *Téma: Odsun – Vertreibung. Transfěr Němců z Československa 1945–1947: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách*, Praha 2002.

BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena – PRŮCHA, Jan a kol., *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, Praha 2008.

BRABCOVÁ, Alexandra (ed.), *Brána muzea otevřená – Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod 2003.

BROKLOVÁ, Eva – KŘEN, Jan (edd.), *Obraz Němců Rakouska a Německa v české společnosti 19. a 20. století*, Praha 1998.

BUREŠOVÁ, Jana – HÝSEK, Ondřej, *Dějepis pro 9. ročník – Moderní dějiny, člověk a společnost*, Olomouc 2008.

COUFALOVÁ, Jana, *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*, Praha 2006.

ČAJANOVÁ, Ludmila, *Sudetští Němci: etnická čistka, vyhnání*, Opava 2000.

ČAPEK, Vratislav a kol., *Didaktika dějepisu I.*, Praha 1985.

ČAPEK, Vratislav a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988.

ČAPEK, Vratislav a kol.: *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I. - Teoretické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976.

ČAPEK, Vratislav – GRACOVÁ, Blažena – JÍLEK, Tomáš a kol., *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, Plzeň 2005.

ČAPKA, František, *Dějepis pro 9. ročník – Novověk, moderní dějiny*, Brno 2011.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta – KAŠOVÁ, Jitka – TOMKOVÁ, Anna., *Učíme v projektech*, Praha 2009.

DANIEL, Bartoloměj, *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, Olomouc 1994.

DAVIDOVÁ, Eva, *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990*, Olomouc 2004.

FIEDLER, Jiří, *Židovské památky v Čechách a na Moravě*, Praha 1992.

FÍŠER, Rudolf, *Třebíč – Dějiny města 1.*, Brno 1978.

FÍŠER, Rudolf, *Třebíč: Osudy židovských domů*, Třebíč 2005.

FÍŠER, Rudolf (ed.), *Třebíčské ghetto: Základní etapy urbanistického a architektonického vývoje*, In: FÍŠER, Rudolf (ed.), *Židé a Morava*, Kroměříž: Muzeum Kroměřížska, 2006, Svazek XII., s. 7–14.

FÍŠER, Rudolf – SEMOTANOVÁ, Eva, *Historický atlas měst České republiky*, svazek č. 9, Praha 2001.

GRACOVÁ, Blažena, *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*, in: Zdeněk Beneš (ed.), *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Praha 2008, s. 9–30.

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 516–543.

HEISSIG, Gudrun – HEISSIG, Kurt – HOFFMANN, Roland a kol., *Odsun – die Vertreibung der Sudetendeutschen, Vyhnaní sudetských Němců: dokumentace o příčinách, plánování a realizaci ‚etnické čistky‘ ve střední Evropě 1848/49 – 1945/46*. Svazek 2, München 2010.

HOLÝ, Jiří – ZAND, Gertraude (edd.), *Transfer: vyhnání – odsun v kontextu české literatury = Transfer: Vertreibung – Aussiedlung im Kontext der tschechischen Literatur*, Brno 2004.

HUDECOVÁ, Dagmar, *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha 2007.

HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa, *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Praha 2007.

JAGOŠOVÁ, Lucie – JŮVA, Vladimír – MRÁZKOVÁ, Lucie, *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010.

JANÁK, Jan: *Třebíč – Dějiny města 2.*, Brno 1981.

JANIŠ, Kamil, *Organizační formy výuky*, Hradec Králové 2003.

JÍLEK, Tomáš a kol., *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I.*, Plzeň 1998.

JÍLEK, Tomáš a kol., *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II.*, Plzeň 1996.

Katalog ke stálé expozici Příběh Romů, Muzeum romské kultury 2013.

KOHNOVÁ, Jana (ed.), *Výuka dějepisu a významná témata historie: Sborník přednášek*, Praha 2005.

KOKOŠKA, Stanislav – OELLERMANN, Thomas (edd.), *Sudetští Němci proti Hitlerovi: Sborník německých odborných studií*, In: KOKOŠKA, Stanislav – OELLERMANN, Thomas (edd.), Sv. 42/2008, Praha 2008.

KOTRBA, Tomáš – LACINA, Lubor, *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*, Brno 2011.

KRATOCHVÍL, Milan – SOLFRONK, Jan – URBÁNEK, Petr, *Základy didaktiky*, Liberec 2002.

KUČERA, Jaroslav, *Odsun nebo vyhnání? Sudetští Němci v Československu v letech 1945–1946*, Jihočany 1992.

LEMBERG, Hans, *Porozumění: Češi – Němci – Východní Evropa: 1848–1948*, Praha 2000.

MAŇÁK, J., *Názornost a video*, in: Radka Vyskočilová (ed.), *Formy a metody využití videa ve výchově a vzdělávání*, Brno 1992.

MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno 2003.

MANN, Arne B., *Romský dějepis*, Praha 2001.

MAREŠ, Jiří – PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška, *Pedagogický slovník*, Praha 2001.

Metodické inspirace: dějepis ve škole: ze zkušeností učitelů základních a středních škol, Praha 1998.

MIKESKA, Tomáš – PARKAN, František – PARKANOVÁ, Markéta, *Dějepis 9 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň 2011.

MŮCKE, Pavel – VANĚK, Miroslav, *Škola v orální historii – orální historie ve škole: orální historie a výuka dějepisu*. In: Magdaléna ŠUSTOVÁ (ed.), *Dějiny ve škole. Škola v dějinách*. Praha 2010, s. 177–187.

MŮCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana – VANĚK, Miroslav, *Naslouchat hlasům paměti – Teoretické a praktické aspekty orální historie*, Praha 2007.

NEČAS, Ctibor, *Romové na Moravě a ve Slezsku 1740–1945*, Brno 2005.

NEČAS, Ctibor, *Romové v ČR včera a dnes*, Olomouc 2002.

PETTY, Geoffrey, *Moderní vyučování*, Praha 2002.

Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách. Sborník z konference konané 23. a 24. listopadu 2005, Ústí nad Labem 2006.

RŮŽIČKOVÁ, Jarmila, *Didaktické inspirace. Z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí*, Praha 1997.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2007.

SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*, Praha 2007.

STANĚK, Tomáš, *Němečtí váleční zajatci v českých zemích 1945–1950: (nástin vybraných problémů)*, Opava 2011.

STANĚK, Tomáš, *Odsun Němců z Československa 1945– 1947*, Praha 1991.

STANĚK, Tomáš, *Předpoklady, průběh a důsledky vysídlení Němců z Československa (1918–1948): Studijní materiál*, Ostrava 1992.

STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003.

STRADLING, Robert, *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2004.

STRUBL, J., *Zpráva o zkušenostech Jane Rewell s využíváním videa ve výuce*, In: Radka Vyskočilová (ed.), *Formy a metody využití videa ve výchově a vzdělávání*, Brno 1992.

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 9 pro základní školy – Nejnovější dějiny*, Praha 2012.

ZORMANOVÁ, Lucie, *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Praha 2012.

Internetové zdroje:

<http://www.msmt.cz/file/12158>, 23. 6. 2013 (doporučení MŠMT)

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2668&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>, 20. 4. 2013

http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5512_Hudecova-%20Strategie.ppt.pdf, 1. 7. 2012

http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5512_Hudecova-%20Strategie.ppt.pdf, 19. 7. 2012

<http://www.asud.cz/KRVP3.HTM>, 9. 12. 2012

<http://www.asud.cz/KRVP3.HTM>, 9. 12. 2012

<http://cinepur.cz/article.php?article=2036>, 6. 6. 2013

<http://cinepur.cz/article.php?article=2036>, 6. 6. 2013

<http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/760/page/2>, 5. 4. 2013

<http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1445/page/2>, 5. 4. 2013

<http://www.trebic.cz/unesco/>, 5. 6. 2013

<http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/14194.html>, 20. 6. 2013

<http://lehuta.blog.sme.sk/c/24415/Munich-Agreement-and-the-British-Appeasement-Policy.html>, 20. 6. 2013

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DBP_1955_215_Vertreibung.jpg, 20. 6. 2013

http://cs.wikipedia.org/wiki/Edvard_Bene%C5%A1, 20. 6. 2013

http://www.br.de/nachrichten/migration_bayern_geschichte100.html, 20. 6. 2013

<http://www.sudetsti-nemci.cz/cs/hist6>, 20. 6. 2013

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stalin>, 20. 6. 2013

http://iperceptive.com/authors/harry_s_truman_quotes.html, 20. 6. 2013

http://cs.wikipedia.org/wiki/Winston_Churchill, 20. 6. 2013

http://www.geschichteinchronologie.ch/eu/CSSR/ZDF2004_NS-besetzung-und-rache-vertreibungen.htm, 20. 6. 2013

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/113515-prvni-transport-nemcu-predznamenal-zanik-tri-tisic-obci/?mobileRedirect=off>, 20. 6. 2013

<http://www.goerkau.de/vertreibung.htm>, 20. 6. 2013

<http://www.bojovnici.cz/?page=clanek&idc=29>, 20. 6. 2013

http://www.lidovky.cz/benesovy-dekrety-nelze-zrusit-rekl-knize-rakouskemu-deniku-plx-zpravy-domov.aspx?c=A100718_171310_ln_domov_spa, 20. 6. 2013

<http://www.sudetsti-nemci.cz/cs/hist6>, 20. 6. 2013

<http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/760/page/2>, 20. 6. 2013

<http://www.bruntal.net/2009090003-cinnost-vojaku-1-cs-samostatne-tankove-brigady-nasilne-vysidleni-nemcu-z-krnova-v-cervnu-az-srpnu-1945>, 20. 6. 2013

<http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>,
20. 6. 2013

<http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>,
20. 6. 2013

<http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>,
20. 6. 2013

http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Budinka_novy2.jpg, 20. 6. 2013

http://jihlava.idnes.cz/foto.aspx?r=jihlava-zpravy&c=A130601_174029_jihlava-zpravy_mav&foto=MAV4b947d_133252_1696621.jpg, 20. 6. 2013

<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1459336>, 20. 6. 2013

<http://www.moje-nazory.estranky.cz/clanky/z-regionu/letos-67-let-od-pocatku-povalecneho-dosidlovani-bruntalska--po-roce-1945-dochazelo-k-radikalnim-obmenam-naseho-pohranici..html>, 20. 6. 2013

<http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odsun-nemcu-ii-cast/>, 20. 6. 2013

<http://www.historie-vrbno.estranky.cz/clanky/povalecny-odsun-nemeckeho-obyvatelstva.html>, 20. 6. 2013

<http://nassmer.blogspot.cz/2009/09/cinnost-vojaku-1cs-samostatne-tankove.html>,
20. 6. 2013

<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1459336>, 20. 6. 2013

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_183-1983-0422-315,_Umsiedler_auf_dem_G%C3%BCterbahnhof_Berlin-Pankow.jpg, 20. 6. 2013

<http://www.zanikleobce.cz/index.php?lang=d&tit=n&mapa=90510>, 20. 6. 2013

<http://nassmer.blogspot.cz/2009/04/expozice-o-zle-napachanem-v.html>, 20. 6. 2013

<http://www.regionalnirozvoj.cz/index.php/komentar.html>, 20. 6. 2013

<http://www.politaia.org/geschichte-hidden-history/die-folgen-des-8-mai-1945-fur-deutschland/>, 20. 6. 2013

<http://www.msmt.cz/file/29408>, 25. 6. 2013 (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013)

<http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odsun-nemcu-z-ceskoslovenska/>, 20. 6. 2013

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Opakování – samostatná práce – 2. světová válka
- II. Řešení – samostatná práce – 2. světová válka
- III. Pracovní list k filmovým ukázkám
- IV. Prezentace k tematickému celku „Odsun německého obyvatelstva“
- V. Dotazník pro žáky k hodnocení projektové výuky

PŘÍLOHY

Příloha č. I.

OPAKOVÁNÍ - SAMOSTATNÁ PRÁCE – 2. SVĚTOVÁ VÁLKA

Před propuknutím 2. světové války byl uzavřen mezi Německem a SSSR pakt 2. světová válka začala dne a skončila porážkou Válka začala napadením, kterému VB a Francie nepomohly. Jednalo se o tzv.

Expandujícím státem byl také SSSR, který obsadil Pobaltí, východní Evropu a v severní Evropě vedl s Finskem tzv. válku. Když Hitler získal severní Evropu (..... a), obrátil pozornost na západní Evropu, Belgii a Francii. Francie kapitulovala roku V témže roce započala letecká bitva o VB, pod krycím názvem Britům pomohl vynález, kterým byl Pro Německo skončilo tažení porážkou. Pakt o neútočení nezabránil Hitlerovi v tom, aby napadl roku podle tzv. plánu Stalin byl zpočátku zaskočen, jeho reakcí bylo vyhlášení (VVV).

Podle plánu tzv. konečného řešení židovské otázky byla zahájena systematická likvidace židů (.....), který řídil (velitel SS).

Boje probíhaly i v Tichomoří po útoku Japonců na 7. prosince Definitivní porážku utrpěli Japonci v bitvě o ostrov z let 1942–1943. Rok 1943 znamenal změnu sil a iniciativu přebrala protihitlerovská koalice.

Zlomovým momentem se stala stanoven na 6. června 1944. Jednalo se o klíčovou událost pro osvobození Evropy. Z východu v této době postupovala již sovětská Kapitulace Německa byla podepsána 7. května v

Příloha č. II.

ŘEŠENÍ - SAMOSTATNÉ PRÁCE – 2. světová válka

Před propuknutím 2. světové války byl uzavřen mezi Německem a SSSR pakt *Ribbentrop-Molotov*. 2. světová válka začala dne 1. 9. 1939 a skončila 2. 9. 1945 porážkou *Japonska*. Válka začala napadením *Polska*, kterému VB a Francie nepomohly. Jednalo se o tzv. *podivnou válku (válku v sedě)*.

Expandujícím státem byl také SSSR, který obsadil Pobaltí, východní Evropu a v severní Evropě vedl s Finskem tzv. *zimní válku*. Když Hitler získal severní Evropu (*Dánsko* a *Norsko*), obrátil pozornost na západní Evropu, Belgii a Francii. Francie kapitulovala roku 1940. V témže roce započala letecká bitva o VB, pod krycím názvem *operace Lvoun*. Britům pomohl vynález, kterým byl *radar*. Pro Německo skončilo tažení porážkou. Pakt o neútočení nezabránil Hitlerovi v tom, aby napadl SSSR roku 1941 podle tzv. plánu *Barbarossa*. Stalin byl zpočátku zaskočen, jeho reakcí bylo vyhlášení *Velké vlastenecké války (VVV)*.

Podle plánu tzv. konečného řešení židovské otázky byla zahájena systematická likvidace židů (*holocaust*), který řídil *Himmler* (velitel SS).

Boje probíhaly i v Tichomoří po útoku Japonců na *Pearl Harbor* 7. prosince 1941. Definitivní porážku utrpěli Japonci v bitvě o ostrov *Guadalcanal* z let 1942–1943. Rok 1943 znamenal změnu sil a iniciativu přebrala protihitlerovská koalice.

Zlomovým momentem se stala *operace Overlord* stanovená na 6. června 1944. Jednalo se o klíčovou událost pro osvobození Evropy. Z východu v této době postupovala již sovětská *Rudá armáda*. Kapitulace Německa byla podepsána 7. května v *Remeši*.

Příloha č. III.

PRACOVNÍ LIST K FILMOVÝM UKÁZKÁM

I. Ukázky z filmu Norimberský proces:

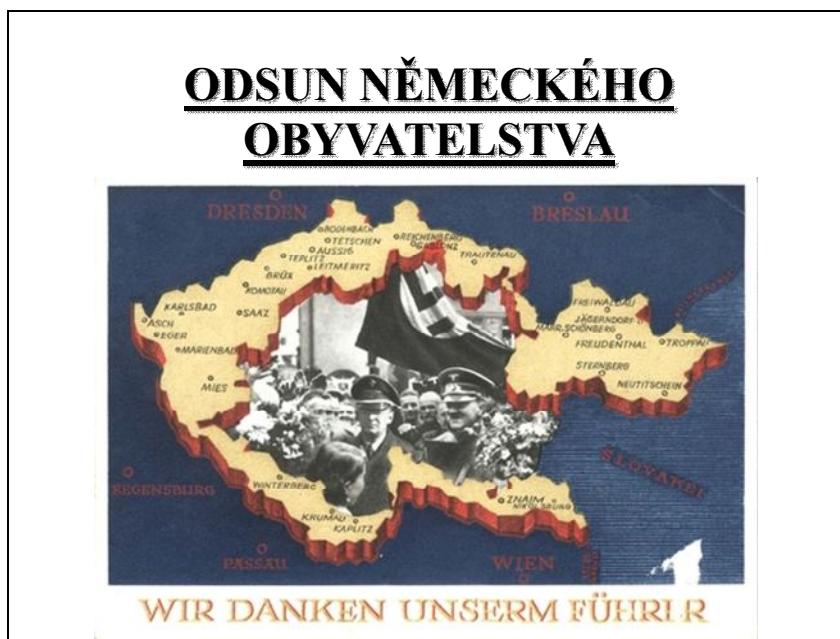
1. Kdy probíhal Norimberský proces a co bylo jeho úkolem?
2. Kdo natáčel záběry, které byly během procesu pouštěny, a jak se k tomu stavěli hlavní aktéři?
3. Jaká slova tě napadají po zhlédnutí filmových ukázek?

II. Ukázky z filmu Habermannův mlýn:

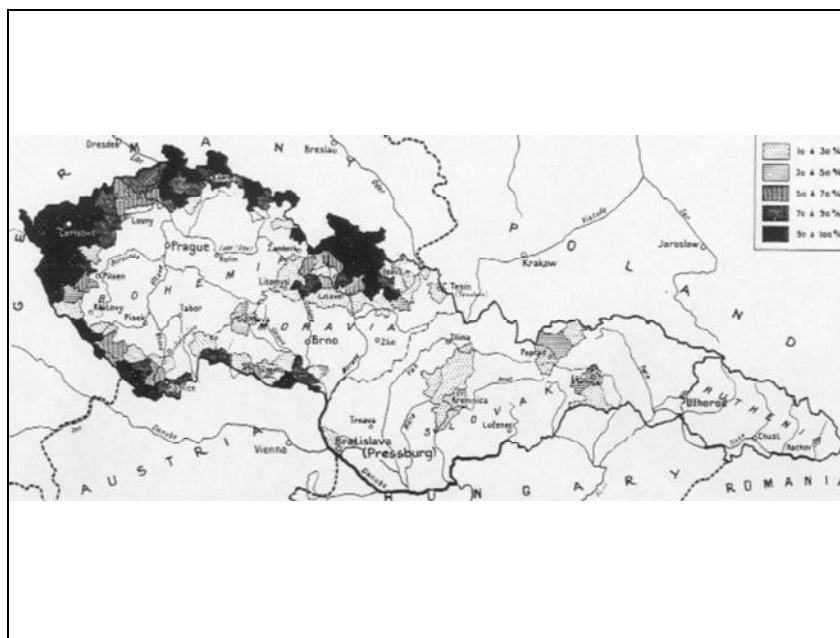
1. Jak se lidé chovali k německému obyvatelstvu?
2. Proč si myslíš, že se takto chovali? Co je k tomu vedlo?
3. Jaký dojem na tebe filmové ukázky udělaly?
4. Co myslíš, jak by ses zachoval v této situaci ty?

PREZENTANCE K TEMATICKÉMU CELKU „ODSUN
NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA“

Slide č. 1³⁴¹:



Slide č. 2³⁴²:



³⁴¹ <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/14194.html>, 20. 6. 2013

³⁴² <http://lehuta.blog.sme.sk/c/24415/Munich-Agreement-and-the-British-Appeasement-Policy.html>, 20. 6. 2013

Slide č. 3³⁴³:

VYHNÁNÍ, TRANSFER, ODSUN, VYSÍDLENÍ

- odsun, vysídlení (legálnost) =
- vyhnání =
- AJ: transfer
(+- „přesun“)



Slide č. 4³⁴⁴:

VÝVOJ MYŠLENKY

- 1. etapa: Mnichov a zrod myšlenky:
 - domácí odboj
 - Beneš
- 2. etapa: 1943
- 3. etapa: dosáhnutí splnění myšlenky



HLAVNÍ SKUPINY

V RÁMCI ODSUNU

- divoký odsun
- organizovaný odsun
- dodatečný odsun

³⁴³ http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DBP_1955_215_Vertreibung.jpg, 20. 6. 2013

³⁴⁴ http://cs.wikipedia.org/wiki/Edvard_Bene%C5%A1, 20. 6. 2013

Slide č. 5³⁴⁵:



Slide č. 6³⁴⁶:



³⁴⁵ http://www.br.de/nachrichten/migration_bayern_geschichte100.html, 20. 6. 2013

³⁴⁶ <http://www.sudetsti-nemci.cz/cs/hist6>, 20. 6. 2013

Slide č. 7³⁴⁷:

DIVOKÝ ODSUN

- květen 1945 – 2. srpna 1945 (ukončení divokého odsunu na Postupimské konferenci)


„Spojenci tam dospěli k dohodě o přesídlení německých menšin ze zemí střední Evropy. Konstatovali, že „tři vlády prozkoumaly tuto otázku ze všech hledisek a uznávají, že se má do Německa uskutečnit transfer německého obyvatelstva nebo jeho složek, které zůstávají v Polsku, Československu a Maďarsku. Jsou zajedno v tom, že jakýkoliv transfer musí být prováděn spořádaně a humánně.“ Po vládách zmíněných tři zemi požadovali, aby „zatím zastavily další vyhánění“ Němců ze svých zemí.“



Slide č. 8³⁴⁸:

Proč divoký?:

- nebyl organizovaný vládou
- davové šílenství
- došlo k mnoha excesům



„Přestože vlna protiněmecké nenávisti zachvátila český národ jako celek, stupeň hněvu byl diferencovaný. ... Většina obyvatel zůstávala ve svém hněvu pasivní. Souhlasila s potrestáním, ale nezúčastňovala se žádných akcí proti nim. Buď proto, že jí chyběla příležitost (nepřišla s Němci do styku) nebo proto, že zůstávala vždy zcela stranou veřejného života.“

³⁴⁷ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stalin>, 20. 6. 2013

http://iperceptive.com/authors/harry_s_truman_quotes.html, 20. 6. 2013

http://cs.wikipedia.org/wiki/Winston_Churchill, 20. 6. 2013

³⁴⁸ http://www.geschichteinchronologie.ch/eu/CSSR/ZDF2004_NS-besetzung-und-rache-vertreibungen.htm, 20. 6. 2013

Slide č. 9³⁴⁹:

- atmosféra nenávisti byla podporována:
 - od počátku 1945 pochody smrti (ukázka)
 - záběry z koncentračních táborů
 - novinový tisk, nejen autoři, ale i články veřejnosti

Čtenář: „s těmi Němci se už nedá žít, nemůžeme čekat, že nás zradí podruhé, tak jak nás zradili v roce 1938.“



Slide č. 10³⁵⁰:



³⁴⁹ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/113515-prvni-transport-nemcu-predznamenal-zanik-tri-tisic-obci/?mobileRedirect=off>, 20. 6. 2013

³⁵⁰ Gudrun HEISSIG – Kurt HEISSIG – Roland HOFFMANN a kol., *Odsun – die Vertreibung der Sudetendeutschen, Vyhnání sudetských Němců: dokumentace o příčinách, plánování a realizaci ‚etnické čistky‘ ve střední Evropě 1848/49 – 1945/46*. Svazek 2, München 2010, s. 822.

Slide č. 11:

- Němci byli používáni jako pracovní síla (tábor Vojna, uranové doly v oblasti Jáchymovska)

„Požadavek tvrdého postihu velkých skupin Němců charakterizovalo již svolání strany z dubna 1945 (Co dělat, čím začít?), ve kterém se mj. uvádělo: „Zatkněte ihned všechny Němce, kteří po Mnichovu k nám přišli jako okupanti. Podobně postupujte s těmi domácími Němci, kteří aktivně podporovali Henleina a Franka, zúčastnili se vyhlazovacích tažení proti našemu národu. Zřídte pro zatčené Němce pracovní tábory a donuďte je, aby pracovali na znovuvýstavbě toho, co sami zničili.“

„Směrnice ministerstva vnitra nařizovaly nejenom denní pracovní dobu, ale také čas, kdy se má vstávat a jít spát. V létě se muselo například vstávat v pět hodin a v zimě v šest hodin; denní pracovní doba byla stanovena na 8 hodin, mohlo ale dojít k jejímu prodloužení na 10 hodin.“

- ihned po válce byli Němci zbaveni práva volit, nesměli pracovat ve veřejných službách, němčina se neměla používat, stejně jako slovo Sudety apod.

Slide č. 12³⁵¹:

- vládní nařízení z 5. května 1945 a dekret prezidenta republiky, „...zakázán pohyb německého obyvatelstva mimo domovské obce, vycházení v nočních hodinách, bylo mu zakázáno navštěvovat veřejná zařízení včetně parků a lesů, používat hromadných dopravních prostředků. Němci směli nakupovat, navštěvovat lékaře a využívat služeb (holič apod.) pouze ve vymezených, zpravidla značně krátkých časech. Museli odevzdat radiové přijímače, jízdní kola. Museli nosit na oděvu označení... Vládním nařízením ze 17. května bylo stanoveno, že Němci budou dostávat stejné potravinové přiděly jako Židé za války.“



³⁵¹ <http://www.goerkau.de/vertreibung.htm>, 20. 6. 2013

Slide č. 13³⁵²:



Slide č. 14³⁵³:



³⁵² G. HEISSIG – K. HEISSIG – R. HOFFMANN a kol., *Odsun*, s. 848.

³⁵³ Z. BENEŠ, *Rozumět dějinám*, s. 204.

Slide č. 15³⁵⁴:



Slide č. 16:

**DEKRETY PREZIDENTA REPUBLIKY TÝKAJÍCÍ SE
ODSUNU NĚMECKÉ A MAĎARSKÉ MENŠINY**

- 19. 5. 1945 dekret o majetkových opatřeních
- dekret prezidenta republiky z 21. 6. 1945 o konfiskaci a urychleném rozdělení zemědělského majetku Němců a Maďarů, jakož i zrádců a nepřátel českého a slovenského národa
- 20. 7. 1945 o osídlení zemědělské půdy Němců, Maďarů a jiných nepřátel státu
- dekret z 2. 8. 1945 o úpravě ČSR státního občanství osob německé a maďarské národnosti
- Velký retribuční dekret
- Malý retribuční dekret
- mimořádný lidový soud a národní soud
- dekret o zvláštních nucených pracovních táborech
- dekret o pracovní povinnosti osob, které pozbyly ČSR občanství

³⁵⁴ A. von ARBURG – T. STANĚK (edd.), *Vysídlení*, Díl II., s. 31.

Slide č. 17³⁵⁵:



Slide č. 18³⁵⁶:



³⁵⁵ <http://www.bojovnici.cz/?page=clanek&idc=29>, 20. 6. 2013

³⁵⁶ http://www.lidovky.cz/benesovy-dekrety-nelze-zrusit-rekl-klize-rakouskemu-deniku-plx-zprav-domov.aspx?c=A100718_171310_in_domov_spa, 20. 6. 2013
<http://www.sudetsti-nemci.cz/cs/hist6>, 20. 6. 2013

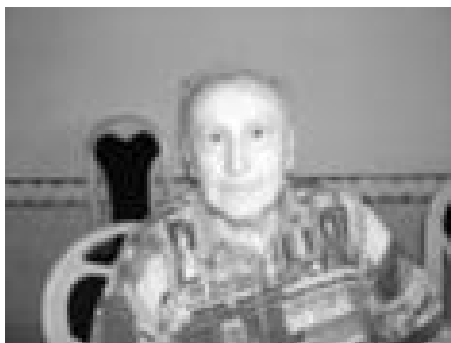
Slide č. 19³⁵⁷:

- na loučení s domovem nebylo moc času (na odchod několik hodin)
- povolené věci:
 - zavazadlo 30 – 60 kg
 - nejnnutnější osobní věci, potraviny na 3 – 7 dní a finanční hotovost (max. 1 000 marek)
- zakázané věci:
 - vkladní knížky
 - cenné papíry
 - šperky
(kromě snubních prstýnků)
 - kožešiny, sbírky známek, psací stroje...
- pak kontrola



Slide č. 20³⁵⁸:

Leo Cieslík (rozený Cieslig): „učil se na vlakovém nádraží, ale učňovskou zkoušku již nestihl vykonat, protože byl konec války. Jako německé dítě byl zadržen a transportován do uprchlického tábora v Blatné. Zde byl svědkem mnoha incidentů, při kterých členové Rudé armády páchali zločiny na zajatcích, dokonce měl být jako člen Hitlerjugend spolu s dalšími patnáctiletými chlapci popraven členy Národní gardy. Po zásahu amerických vojáků se tak nestalo.“



³⁵⁷ A. von ARBURG – T. STANĚK (edd.), *Vysídlení*, Díl II., s. 112.

³⁵⁸ <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/760/page/2>, 20. 6. 2013

Slide č. 21:

EXCESY DIVOKÉHO ODSUNU

- **brněnský pochod smrti:**
 - 30. – 31. 5. 1945, vysídlení asi 20 000 Němců
 - důvodem byla obava z pogromu na německé obyvatelstvo
- „Kolona žena dětí a starých mužů vyrazila po nedůstojně důkladné prohlídce zavazadel vyháněných Němců pozdě večer 30. května přes Rajhard směrem k rakouským hranicím, jež byly v tu dobu ovšem uzavřeny. Vyhnanecská tradice sice tvrdí, že tisíce lidí byly postříleny během vlastního „pochodu smrti“, rakouská historička Emilia Hrabowecz, která se tímto případem soustavně zabývala, však takové případy nedoložila. Zmínila dokonce, že vyčerpaná staří lidé byli vezeni na nákladních autech, unavené děti nesli čeští strážníci na zádech. Psychická situace krajně vyčerpaných vyháněných byla ovšem maximálně traumatická. K vlastní tragédii došlo poté, co většina skupiny byla z Rakouska vrácena zpět a na asi jeden a půl měsíce (od 1. června do 10. července) internována v bývalém německém dětském táboře v Pohořelicích. Zde vypukla epidemie, již padlo za oběť 455 osob. K dalším úmrtím došlo mezi členy pochodu, v menších skupinkách internovaných ve vesnicích v okolí Pohořelic. Celkový pravděpodobný počet obětí, zahynuvších v souvislosti s tímto pochodem (nespecifikovaný počet vyhnaných údajně zahynul na rakouském území) je odhadován až na 800, žurnalisté hovoří o 1 300 i o 8 000 mrtvých – což je nedoložení.“

Slide č. 22³⁵⁹:



³⁵⁹<http://www.bruntal.net/2009090003-cinnost-vojaku-1-cs-samostatne-tankove-brigady-nasilne-vysidleni-nemcu-z-krnova-v-cervnu-az-srpnu-1945>, 20. 6. 2013

Slide č. 23³⁶⁰:

- **masakr v Ústí nad Labem:**

- 31. 7. 1945, masakr Němců (horní hranice až 2 000 mrtvých)
- ohrožení i Češi, kteří tomu chtěli zabránit (videoukázka)



Pohled na výbuchy z oken Schichtových závodů

Slide č. 24³⁶¹:



Demolovný muniční sklad

³⁶⁰ <http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>, 20. 6. 2013

³⁶¹ <http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>, 20. 6. 2013

Slide č. 25³⁶²:

Provolání okresní správní komise, MNV a politických stran v Ústí nad Labem
z 31. července 1945

PROVOLÁNÍ

okresní správní komise, místního národního výboru
a politických stran v Ústí nad Labem.

S politováním zjišťujeme, že 31. července 1945 bylo těžce postiženo naše město Ústí n. L. katastrofálním výbuchem třaskavin v Krásném Březně.

Vyšetřování je v plném proudu a žádný vinník nebo spoluvinník neujde nejpřísnějšímu trestu. Nezasahujte svévolnými činy do průběhu vyšetřování a důvěřujte svým zástupcům, kteří se postarají o rychlé a objektivní vyšetření katastrofy. Občané, jsme státem lidové demokracie, v němž všechna moc pochází z lidu. Ale stát s lidovou demokracií je státem kázně a pořádku. Ve státě s lidovou demokracií nevládne ulice, výběr vlády a její orgány veřejné a bezpečnostní. Nikdo nesmí si osobovat právo, které mu nemůže. Nikdo nepovoláný nesmí si hrát samovolně na soudce, kdo tak jedná, jedná proti zájmům státu, lidové demokracie a lidu. Nedopusťte, aby nášho rozehvění využila laštitická reakce. Bude-li psachatel agitáta mezi německými příslušníky, budou učiněna rázná a okamžitá opatření proti všem nespolečlivým živlům.

S bolem skláníme se nad obětmi této katastrofy a činíme opatření k zmírnění škod a bolesti nešťastníků. K tomu účelu povolila okresní správní komise i místní národní výbor po půl milionu korun a zatídila vyvěšení ve vojenských kuchyních pro postižené.

Očekáváme spolupráci všekterého obyvatelstva a jsme přesvědčeni, že nám každý pomůže zachránit svým počínáním to, co jsme s námahou vybudovali.

<small>Za okresní správní komisi:</small> Marie Vobecká, <small>okresní komisařka.</small>	<small>Za místní národní výbor:</small> Josef Vandra, <small>prezident.</small>
<small>Za KSČ:</small> Květoslav Innemann.	<small>Za náč. vojsk. dem.:</small> Václav Štátný.
<small>Za náč. vojsk.:</small> Josef Borach.	



Slide č. 26³⁶³:

- **povraždění karpatských Němců:**
 - 18. 6. 1945, 265 mrtvých
 - jednalo se o Němce, co se vraceli transportem na Slovensko
- **bartolomějská noc:**
 - 22. 6. 1945, intervenční tábor Kolín
 - gestapismus v malém měřítku
- následky dodnes → **masakr u Dobronína**
z 19. května 1945 (hrob zabitých Němců), který byl objeven 2010, na základě vyprávění pamětníků a německých pramenů
- vyhnáno 560 – 730 000 Němců



³⁶² <http://nassmer.blogspot.cz/2010/07/vybuch-v-krasnem-brezne-3171945-krvave.html>, 20. 6. 2013

³⁶³ http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Budinka_novy2.jpg, 20. 6. 2013

Slide č. 27³⁶⁴:

Usmíření ve Stonařově (Jihlavsko)

- „Německý a český farář, zvuk varhan, květiny. Taková byla atmosféra zcela výjimečné sobotní mše v kostele svatého Václava ve Stonařově na Jihlavsku, kde se konal akt usmíření Čechů s Němci. Dosud žijící po válce odsunutí Němci s rodinami seděli v zaplněných lavicích s Čechy bok po boku.“



Slide č. 28³⁶⁵:



³⁶⁴http://jihlava.idnes.cz/foto.aspx?r=jihlava-zpravy&c=A130601_174029_jihlava-zpravy_mav&foto=MAV4b947d_133252_1696621.jpg, 20. 6. 2013

³⁶⁵<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1459336>, 20. 6. 2013

Slide č. 29³⁶⁶:



Slide č. 30:

ORGANIZOVANÝ ODSUN

- srpen 1945 - jaro 1947 (oficiálně, ale ukončen 1946)
- předpokládaný počet odsunutých 2, 5 mil. Němců
- organizace do prosince 1945 → vláda směrnicí Ústřednímu výboru → zřízení zvláštní Úřad pro odsun Němců
- dozor:
 - orgány Sboru národní bezpečnosti
 - národní výbory (lokální úroveň)
 - správní komise (pohraničí)

³⁶⁶<http://www.moje-nazory.estranky.cz/clanky/z-regionu/letos-67-let-od-pocatku-povalecneho-dosidlovani-bruntalska--po-roce-1945-dochazelo-k-radikalnim-obmenam-naseho-pohranici..html>,
20. 6. 2013

Slide č. 31³⁶⁷:



Slide č. 32:

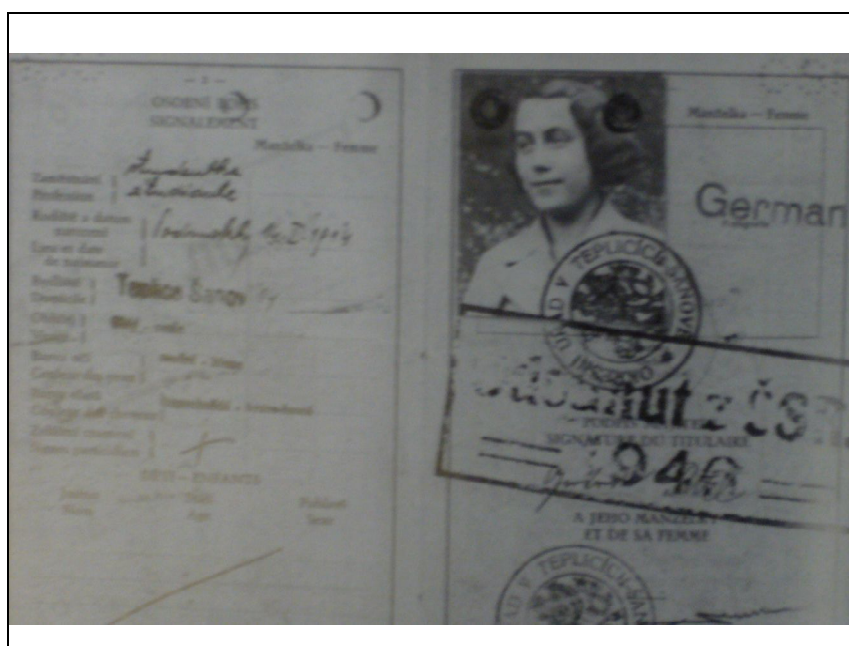
- „Pro německé obyvatelstvo začal odsun vyzněním, což se mělo stát „vhodným a daným poměrům odpovídajícím způsobem“. V některých případech bylo vyznění prováděno tak, že Němci byli den předem shromážděni na určeném místě, kde jim bylo sděleno místo a čas, kde bude provedena kontrola a jejich definitivní zařazení do odsunu. Současně byli poučeni o rozsahu majetkového vybavení, jež si měli vzít sebou, i o předmětech, na něž se vztahoval zákaz vývozu. Příští den měly určené osoby zamknout všechny vchody do svého bytu, popřípadě dalších prostor, klíčové dírkou přelepit papírovou lepicí páskou a podepsat ji. Věci, které nesměly být vyváženy (hotové peníze kromě povoleného obnosu v říšských markách, akcie a ceniny, předměty z drahých kovů kromě snubních prstenů, vkladní knížky, předměty umělecké a historické hodnoty, cenné hodinky, fotoaparáty a další předměty – na některé z nich se vztahovala vyhláška o odevzdání do vázané úschovny, takže s nimi dotyčné osoby již v den odsunu nedisponovaly), bylo nutné zabalit do balíčku, opatřeným plným jménem majitele, jeho adresou a seznamem předmětů, a odevzdat na shromaždišti spolu s klíči od bytu. Na shromaždišti byla provedena kontrola zavazadel i osobní prohlídka a poté se transport odebral do sběrného střediska.“
- organizovaný odsun pak můžeme rozdělit do tří fází

³⁶⁷ Eva SEMOTANOVÁ, *Atlas českých dějin 2. díl – od r. 1618*, Kartografie Praha 2003 – 2004, s. 66.

Slide č. 33³⁶⁸:



Slide č. 34³⁶⁹:



³⁶⁸ G. HEISSIG – K. HEISSIG – R. HOFFMANN a kol., *Odsun*, s. 864.

³⁶⁹ Tamtéž, s. 866.

Slide č. 35:

1. FÁZE ORGANIZOVANÉHO ODSUNU

- od srpna 1945 – do konce roku 1945
- odstranění nejhorších nedostatků v intervenčních táborech
- zlepšení vyživovacích podmínek
- přesné záznamy konfiskovaného majetku

2. FÁZE ORGANIOVANÉHO ODSUNU

- leden 1946 – květen 1946
- transporty s vysídlení do amerického nebo sovětského okupačního pásma (ukázka –podmínky do USA pásma)
- *„Po válce se Oldřich Stránský jako voják v roce 1946 zúčastnil vysídlování jedné z německých vesnic. Ačkoli při akci nedošlo k žádným násilnostem, sledování lidí opouštějících domovy pro něj bylo natolik silným zážitkem, že od té chvíle „nedokázal s odsunem zcela souhlasit“.*

Slide 36³⁷⁰:



³⁷⁰ <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odsun-nemcu-ii-cast/>, 20. 6. 2013

Slide č. 37³⁷¹:



Slide 38³⁷²:



³⁷¹ <http://www.historie-vrbno.estranky.cz/clanky/povalecny-odsun-nemeckeho-obyvatelstva.html>, 20. 6. 2013

³⁷² <http://nassmer.blogspot.cz/2009/09/cinnost-vojaku-1cs-samostatne-tankove.html>, 20. 6. 2013

Slide č. 39³⁷³:



Slide č. 40³⁷⁴:



³⁷³ G. HEISSIG – K. HEISSIG – R. HOFFMANN a kol., *Odsun*, s. 860.

³⁷⁴ <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1459336>, 20. 6. 2013

Slide č. 41³⁷⁵:



Slide č. 42:

3. FÁZE ORGANIZOVANÉHO ODSUNU

- červen – říjen 1946 → oficiálně ukončen 29. 10. 1946 (z Karlových Varů odjel poslední vlak)
- *„Byla to podivná slavnost, k níž došlo v úterý 29. října 1946 na nádraží v Karlových Varech. Na nástupišti před nádražní budovou stála skupina mužů, jejichž tmavé oblečení a vážné tváře vhodně rámovaly atmosféru podzimního dne, a před nimi vlak sestavený z krytých nákladních vozů. Čtyřicet vagonů a v každém třicet lidí, dohromady tisíc dvěstě lidských osudů, o jejich budoucnosti byl v tu chvíli těžko někdo schopný říci. Ještě pár slov, krátký projev, v němž zazněla slova o lidech zapřažených z vlastní vůle před káru nacismu a o vyčištění našich zemí od starého nepřítele a původce všeho zla a útisku našeho lidu. Poté se lokomotiva, zahalená do oblaku páry a kouře, dala do pohybu.... Skupinka tmavých pánů na nádraží se pohnula k východu. Čekala na ně ještě recepce ve slavném karlovarském hotelu, který zanedlouho měl na řadu let změnit svůj název podle města velké spřátelené země. A pak odjezd za dalšími politickými a jinými povinnostmi. Vlak mezitím přerachotil přes poslední výhybky nádraží a jeho koncová světlá udělala symbolickou tečku za jednou dlouhou kapitolou našich dějin, kterou na území českých zemí společně vytvářeli Češi a Němci“*
- během organizovaného odsunu bylo vysídleno na 2 200 000 osob

³⁷⁵http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_183-1983-0422-315_Umsiedler_auf_dem_G%C3%BCterbahnhof_Berlin-Pankow.jpg, 20. 6. 2013

Slide č. 43³⁷⁶:

- problémy:
 - Německo (v důsledku nedostatku potravin zemřelo až 5 mil. osob)
 - Československo



Obce nebo části obcí zničené/zaniklé na území Sudet po roce 1945
Seit 1945 verfallene, zerstörte oder/und verschwundene Ortschaften bzw. Ortsteile im Sudetenland
Sudetendeutsches Ortsnamenverzeichnis
Verlagshaus Sudetenland München, 2. Auflage 1987

www.zanikleobce.cz

Slide č. 44³⁷⁷:



³⁷⁶ <http://www.zanikleobce.cz/index.php?lang=d&tit=n&mapa=90510>, 20. 6. 2013

³⁷⁷ ANTIKOMPLEX a kol., *Zmizelé Sudety*, s. 123.

Slide č. 45³⁷⁸:



Slide č. 46³⁷⁹:



³⁷⁸ Vlastní snímek – srpen 2010.

³⁷⁹ Vlastní snímek – srpen 2010.

Slide 47³⁸⁰:



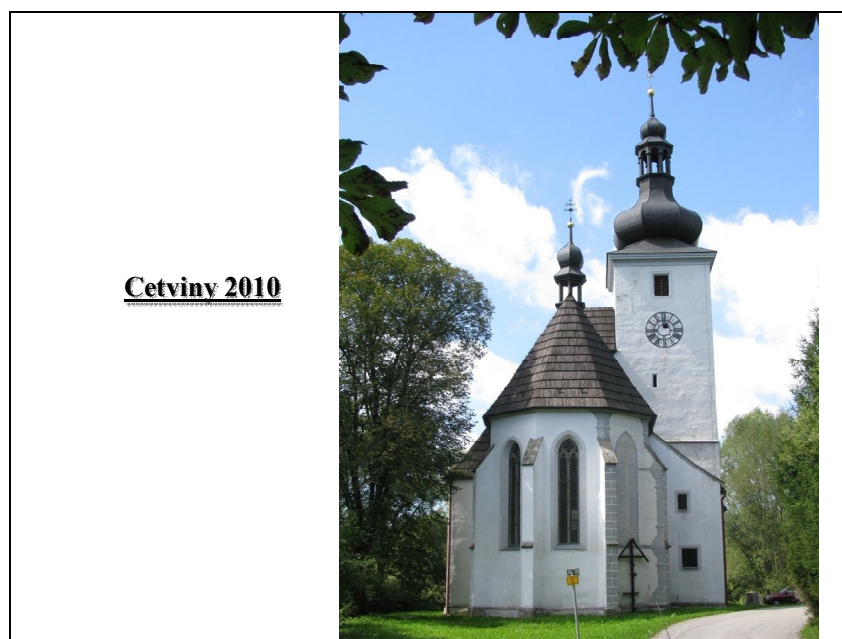
Slide č. 48³⁸¹:



³⁸⁰ ANTIKOMPLEX a kol., *Zmizelé Sudety*, s. 116.

³⁸¹ Tamtéž, s. 116.

Slide č. 49³⁸²:



Slide č. 50³⁸³:



³⁸² Vlastní snímek, srpen 2010.

³⁸³ ANTIKOMPLEX a kol., *Zmizelé Sudety*, s. 117.

Slide č. 51³⁸⁴:



Slide č. 52³⁸⁵:



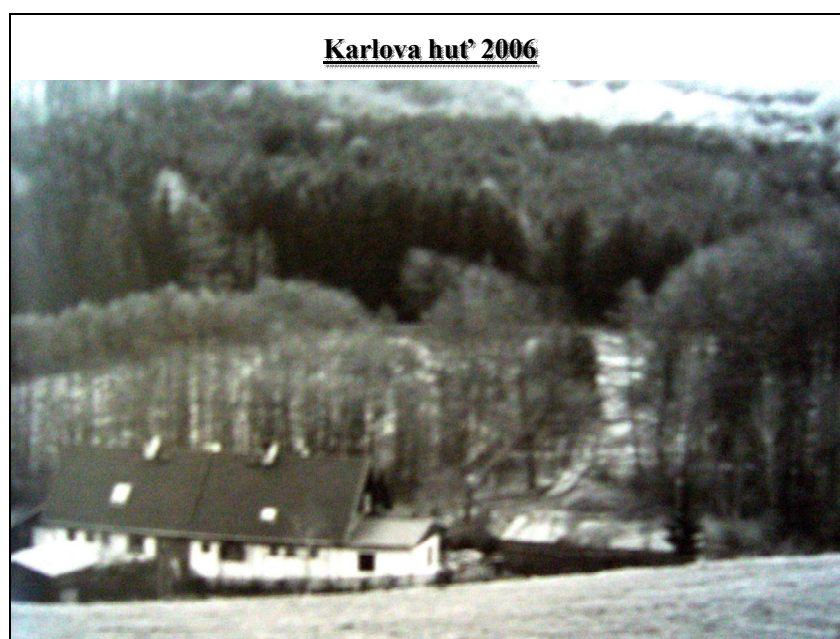
³⁸⁴ Tamtéž, s. 214.

³⁸⁵ Tamtéž, s. 214.

Slide č. 53³⁸⁶:



Slide č. 54³⁸⁷:



³⁸⁶ Tamtéž, s. 215.

³⁸⁷ Tamtéž, s. 215.

Slide č. 55:

- během odsunu rozdělení rodin → **DODATEČNÝ ODSUN**
- 1947 – 1948 (transporty, ale i v 50. letech)
- odcházeli i obyvatelé z československé národnosti
- někteří měli štěstí, že i když byli německé národnosti, tak se odsunu vyhnuli, znám je příběh Marie Malé jež „se narodila 18. března 1939 v německé rodině v podružním domku na Předních Paštích, v jedné z dnes již zaniklých osad kolem vrchu Křemelná nedaleko Rejstějna na Šumavě. Otec ještě před jejím narozením odešel na vojnu a na Šumavu už se nikdy nevrátil. Krátce se s ním setkala až v dospělosti. Ve válce umřeli oba Mariini strýcové. Toto neštěstí snad postihlo každou chalupu v kraji. Marie vyrůstala s maminkou a jejími rodiči. Všichni pracovali především u sedláků na okolních statcích. Na jaře 1943 se rodina přestěhovala k zámožnému sedlákovi do Svojší na protější kopci, kde maminka našla nového muže a spolu přivedli na svět sedm dalších dětí. V roce 1947 se přestěhovali do statku v nedalekém Jelenově. Marie byla svědkem válečného utrpení, když na vlastní oči viděla pochod smrti – židovské ženy, které nocovaly na Svojších v hasičské zbrojnici nebo zbědované válečné zajatce procházející vesnicí. Na konci války zažila i příjezd amerických vojáků. Především pak byla svědkem poválečného odsunu německého obyvatelstva, s ním spojených dramatických událostí a pohnutých osudů starých šumavských rodin, příchodu nových osídlenců z východu a totální devastace regionu včetně kompletní likvidace celých vesnic. Její rodina byla šťastnou náhodou odsunu ušetřena, a Marie tak na Šumavě prožila velmi tvrdé, ale šťastné dětství a mládí. Později se usadila v Sušici, kde žije dodnes. Svým rodným krajem se často toulá, pátrá po památkách po někdejším domově a píše o něm zajímavé knihy.“

Slide č. 56³⁸⁸:



³⁸⁸ <http://nassmer.blogspot.cz/2009/04/expozice-o-zle-napachanem-v.html>, 20. 6. 2013

Slide č. 57³⁸⁹:



Slide č. 58:

- mohli zůstat antifašisté, židé, osoby ze smíšených manželství a později i odborníci
- Akce Rakousko a Akce Link
 - spojeny hlavně s kvalifikovanými dělníky
 - Akci Link vláda z hospodářských důvodů zastavila
- ale i když zde mohli zůstat raději opustili ČSR
- „Kdo to nezažil, sotva si dokáže představit, jak hluboce byli zklamáni ti, kteří 1938 až do sebeobětování bojovali proti nacismu a přinesli pro to bezpočet obětí. Nyní museli zažít, jak se na konci války vedené proti barbarství navrátilo barbarství s opačným znaménkem. „Do knihy dějin bylo zaznamenáno, že sudetoněmecká sociální demokracie bojovala proti nacismu na základě mravního přesvědčení: kvůli tomu, že porušoval lidská práva, kvůli tomu že pronásledoval Židy, kvůli tomu, že rozbil německý právní stát. Ano, my jsme si cenili lidských práv více, než abychom přijali právo na sebeurčení z krvavých rukou tyрана, protože ze svazku se zlem nemůže nikdy vzejít nic dobrého. V roce 1945 jsme měli takovýto pocit také vůči novému státu, aniž by k tomu bylo zapotřebí dlouhé stuze. Za daných okolností jsme již nechtěli být jeho občany a byli jsme přesvědčeni o tom, že takovýto počátek nepřinese ani samotnému českému národu nic dobrého. Vedle ochrany našich přátel před násilnostmi nám šlo nyní také o to, abychom mohli v Německu zakotvit co možná nejjednodušší.“

³⁸⁹ G. HEISSIG – K. HEISSIG – R. HOFFMANN a kol., *Odsun*, s. 864.

Slide č. 59³⁹⁰:


OKRESNÍ NÁRODNÍ VÝBOR
v Tachově.

Potvrzení.

Zeidler Josef , naroz. dne 7.9.1916
bytem v Pavlůvě Studenci 116 po předběžném přezkoušení
byl-a uznán-a za antifašistu-ku. Jmenovaný-á přihlásil-a se na základě
vládního usnesení ze dne 15. 2. 1946 k dobrovolnému vystěhování do
amerického pásma v Německu. Až do odchodu není povinen-a poslat
pásku a jest vyňat-a ze všech opatření proti Němcům.

V Tachově, dne 1.7. 1946.

Předseda:



Slide č. 60³⁹¹:



³⁹⁰ Tamtéž, s. 867.

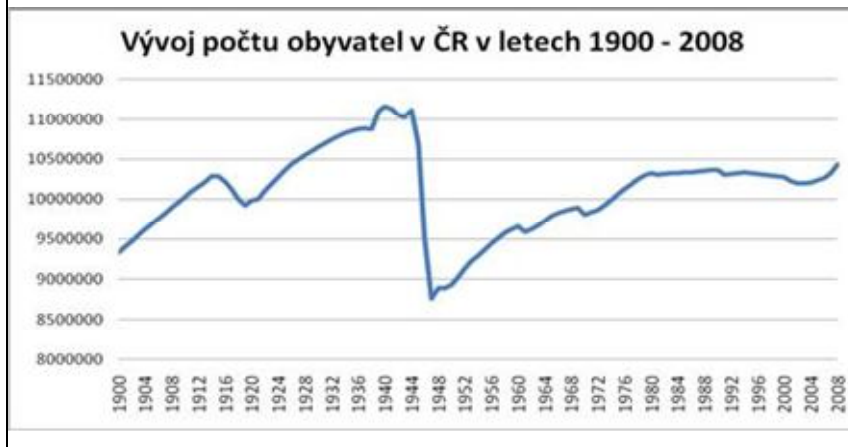
³⁹¹ Tamtéž, s. 842.

Slide č. 61:

- v Československu zůstalo 163 181 Němců → zrovnoprávnění až v letech 1950 – 1951
- „Zvláště tragické byly osudy německých židů, kteří často přešli přímo z nacistických lágrů do českých pracovních nebo internačních táborů. Nebyli podezříváni z kolaborace s nacismem, nýbrž bylo jim vytýkáno, že v minulosti přispívali ke germanisaci českého prostředí nebo byli sami jejími aktivními činiteli. Normální život těchto osob v případě, že nedostatečně ovládali český jazyk, komplikovala skutečnost, že bylo všeobecně zakázáno hovořit na veřejnosti německy a že česká veřejnost na německý hovor reagovala velmi citlivě jako na provokaci. Tím se tito lidé dostávali do izolace. Aby nebyli směřováni s ostatním německým obyvatelstvem, které nosilo označení, museli též nosit označení, i když jiné barvy, které je mělo – domyšleno do důsledku – chránit před eventuálními problémy s českou veřejností nebo úřady. Tito lidé se velmi často rozhodli pro „dobrovolný“ odchod z republiky, ačkoliv nebyl žádný morální či jiný důvod, aby s nimi bylo zacházeno jinak s ostatními plnoprávními občany.“

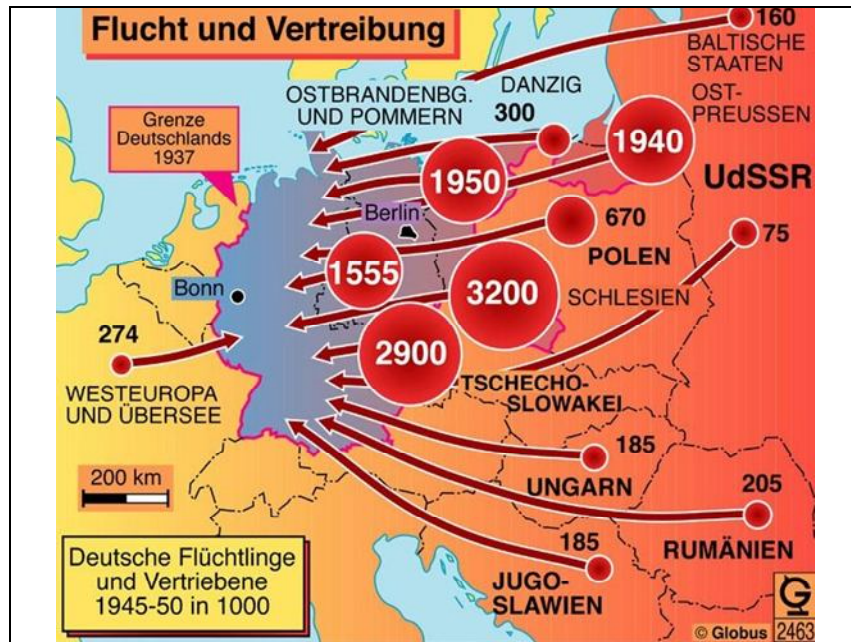
Slide č. 62³⁹²:

- oběti na životech:
 - donedávna 220 000 – 270 000 Němců (hlavně německé publikace)
 - Společná česko-německá komise historiků 15 000 – 30 000 Němců



³⁹² <http://www.regionálnírozvoj.cz/index.php/komentar.html>, 20. 6. 2013

Slide č. 63³⁹³:



Slide č. 64:

K ZAMYŠLENÍ

- „naši politikové podněcovali a horlivě schvalovali zločin vyhnání našich německých krajanů na základě principu kolektivní viny, kterému prezident Beneš říkal děsivým termínem „vylikvidovat“ a který často označujeme pokryteckým slovem „odsun“. Jak by bylo mnohým z nás, kdyby chtěl někdo potrestat celou naši společnost (s výjimkou chartistů několika aktivních komunistů) za to, že ve své drtivé většině hlasovala pro komunismus, který má na svém historickém kontě v celosvětovém měřítku daleko více obětí než německý nacismus? Za minulostí nelze udělat tlustou čáru, lze ji jen pozvolna uzdravovat odvahou pojmenovat vlastní viny.“

³⁹³<http://www.politaia.org/geschichte-hidden-history/die-folgen-des-8-mai-1945-fur-deutschland/>, 20. 6. 2013

Slide č. 65:

ZÁPIS – ODSUN NĚMECKÉHO OBYVATELSTVA

- = transfer, aussiedlung, vertreibung
- vývoj myšlenky již za 2. světové války, schválen Postupimskou konferencí
- část Benešových dekretů k otázce německé a maďarské menšiny
- s Němci se po válce jedná podobně jako s židy během války (označení na oblečení, přiděly, vymezení dob nákupů apod., pracovní povinnost...)
- **odsun:**
 - **divoký = květen – srpen 1945:**
 - nebyl právně ošetřen, spontánní akce
 - německé obyvatelstvo musí domov opustit do několika hodin, zavazadlo 30 – 60 kg
 - zákaz odnášení cenností, hotovosti, vkladních knížek apod.
 - excesy divokého odsunu (brněnský pochod smrti, masakr v Ústí nad Labem)

Slide č. 66:

- **organizovaný = srpen 1945 – 1947:**
 - vysídlení mířili do amerického nebo sovětského okupačního pásma v Německu
 - odsunuty 2 200 000 Němců
- **dobatečný = do poč. 50. let:**
 - během odsunu rozdělení rodin, nyní spojování
- na našem území mohou zůstat průmysloví odborníci, smíšená manželství a antifašisté, ale i oni postupně odcházejí → v ČSR zůstalo kolem 163 000 Němců
- **Německo** nebylo na přisun německého obyvatelstva připraveno (odsun i z jiných zemí)
- **problémy i ČSR:**
 - hospodářské problémy (nedostatek pracovních sil, neodbornost)
 - sociální problémy (nově příchozí obyvatelstvo, nedostatek potravin)
 - zánik vesnic, opuštěnost krajiny

Příloha č. V.

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY K HODNOCENÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY

Milí žáci,

prosíme Vás o vyplnění dotazníku týkajícího se projektu „Změny tváře města Třebíče“.

Vyplněný dotazník nám pomůže při realizaci dalších projektů.

Děkujeme.

1. Výuka formou projektové metody mi:

- a) vyhovuje
- b) spíše vyhovuje
- c) spíše nevyhovuje
- d) vůbec nevyhovuje

2. Rozuměl jsi tomu, co bylo tvým úkolem v rámci projektu, jaké bylo zadání projektu:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

3. Se vztahy v pracovní skupině jsi byl spokojen:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

4. Co hodnotíš v rámci projektu kladně (výběr více možností):

- a) získávání nových informací
- b) jiná forma výuky
- c) možnost pracovat samostatně i ve skupině
- d) možnost produkovat vlastní nápady a náměty

- e) získal jsem nové informace o městě, ve kterém žiji
- f) začala mě zajímat historie

5. Co hodnotíš v rámci projektu negativně (výběr více možností):

- a) téma projektu
- b) nutnost samostatné práce
- c) nutnost pracovat ve skupině
- d) nezajímavá forma výuky
- e) žádný přínos pro vlastní a další vzdělávání

6. Projekt ve vztahu k zapojení pedagogů:

- a) ocenili bychom větší angažovanost pedagoga
- b) ocenili bychom menší zapojení pedagoga
- c) spolupráce s pedagogem a jeho zapojení bylo optimální

7. Napiš, jaká část projektu pro tebe byla nejobtížnější a z jakého důvodu:

8. Chtěl bys v budoucnu pracovat ještě na nějakém projektu:

- a) ano
- b) ne