

UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra historie

Diplomová práce

Bc. Vojtěch Hanák

**Srovnání pohledu současných českých a
německých dějepisných učebnic na vybrané
kapitoly 20. století**

Olomouc, 2022

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radmila PRCHAL PAVLÍČKOVÁ, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval na základě studia pramenů a literatury samostatně pod dohledem odborné vedoucí, doc. Mgr. Radmily Prchal Pavlíčkové, Ph.D.

V Olomouci dne 19. 4. 2022

.....

Bc. Vojtěch Hanák

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych touto cestou poděkoval své vedoucí, doc. Mgr. Radmile Prchal Pavlíčkové, Ph.D, za odborné vedení, rady, podporu a pomoc v průběhu celé práce.

Děkuji také všem ostatním, obzvláště mé přítelkyni, za podporu v průběhu práce, ať už psychickou nebo poskytnutím materiálu, svými radami, kontakty a znalostmi.

Obsah

1	Úvod	6
1.1	Cíle práce.....	8
2	Dosavadní stav bádání	10
3	Charakteristika vybraných učebnic.....	15
3.1	České učebnice	15
3.2	Německé učebnice.....	17
4	Německý a český vzdělávací systém.....	21
4.1	Dějepis v SRN a v České republice.....	23
4.2	Role učebnic v dějepisném vzdělávání	26
5	30. léta.....	29
5.1	Vzestup nacismu a pronásledování židů	29
5.2	Německá expanze na východ	34
6	Druhá světová válka	41
6.1	Odboj a význam atentátů.....	42
6.2	Holocaust.....	48
7	Odsun.....	56
8	Mezi Východem a Západem.....	64
8.1	Politika a vojenství v době studené války	64
8.2	Politika v kultuře a společnosti	72
9	Po pádu železné opony – doba konfrontací	75
10	Evropská integrace	83
10.1	Před rokem 1989.....	83
10.2	Po roce 1989	86
11	Závěr	95
12	Použité zdroje.....	99

12.1	Prameny	99
12.2	Literatura.....	100
12.3	Internetové zdroje	104
13	Přílohy.....	105
	Anotační list	109

1 Úvod

Když jsem po dokončení bakalářské práce zabývající se vývojem školství v Hulíně přemýšlel,¹ jakým směrem se ubírat, ukázala se jako směřodátá zkušenost s programem Erasmus+, v jehož rámci jsem absolvoval roční pobyt na univerzitě v Tübingenu v německém Bádensku-Württembersku. Jako studenta učitelství matematiky a historie mě především zaujala didaktická rozdílnost výuky na německé a české univerzitě. Naskytla se tedy otázka, z čeho tato rozdílnost pramení a jak souvisí s nastavením cílů vzdělávání v Německé spolkové republice a jak v České republice. V souvislosti s těmito otázkami vyvstala další; jestli lze podobné rozdíly sledovat i na nižších stupních vzdělávání, a pokud ano, jaký vliv má použitá metoda na obsah předávaných poznatků a rozvoj dalších rovin cílů. Jeden z prostředků, jak tyto fenomény pozorovat, představují didaktické pomůcky.

Z didaktických pomůcek nejreprezentativněji působí právě učebnice, které představují průvodce studiem pro žáka, a současně vítanou pomůcku pro práci učitele. Díky učebnicím lze mnohem snáze pochopit a zkoumat jak metodiku, tak obsahovou dimenzi kurikula.

Formát této práce ani časové možnosti autora nejsou natolik široké, aby práce podala komplexní obraz o problematice, kterou se plánuji zabývat, proto jsem si pro rámec své práce vybral pouze vybrané kapitoly z dějin 20. století. 20. století představují období plné turbulentních změn nejen na poli globálním, ale možná ještě výrazněji v rámci dějin mikroregionu střední Evropy. V minulém století prošly obě země změnami, jejichž význam v kombinaci s intenzitou a časovou těsností neměl v historii obou zemí období. Podobným způsobem a podobně intenzivně se vyvíjely také vzájemné vztahy obou zemí, kdy v rámci dějin regionu bychom našli jen málo příkladů tak významných

¹ HANÁK, Vojtěch. *Dějiny školství v Hulíně*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

V průběhu práce budou bibliografické údaje zaznamenávány podle citační normy ČSN ISO 690 blíže specifikované katedrou společenských věd PdF Univerzity Palackého.

změn. V kombinaci se stále ještě poměrně významnou aktuálností dějin minulého století pro člověka 21. století a možnosti jejich politického využití k tření a napětí ve vzájemných vztazích; kdy argumenty založené na křivdách způsobených v letech minulých přinášejí politické body a košaté debaty na daná témata lze nazvat všelijak, jen ne klidnými, představuje právě 20. století zajímavý prostor pro výzkum jak obsahového, tak didaktického obsahu učebnic.

V rámci dějin dvacátého století se v práci zaměřím na dění 30. let spjatých především s nástupem nacismu a společenskými problémy, jako například nenávisť vůči židovskému obyvatelstvu, a také německou expanzí východním směrem. Další pasáž tvoří dějiny druhé světové války s důrazem na odbojovou činnost a holocaust, načež následuje kapitola završující problematiku 40. let ve vzájemných vztazích – odsun. Následující kapitola podá obraz o výkladu bipolárního světa, rozdílů mezi Východem a Západem a obecně politikou, kulturou a společností v době studené války. Neméně zajímavou a v oboru studia učebnic dějepisu novátorskou představují kapitoly věnované komparaci nejnovějších dějin – přelomu 80. a 90. let spjatých s pádem komunistického systému, sjednocením Německa a rozpadem Československa, kdy pomyslné vyvrcholení představuje pojednání o popisu evropského integračního procesu.

Práce se tedy bude zabývat obsahovou analýzou vybraných českých a německých učebnic. Tu však nelze vždy jednoznačně provést bez analýzy didaktické, resp. znalosti cílů vzdělávání v obou zemích, kdy dané faktory mohou hrát velmi významnou roli ve volbě pramenů, obrazových příloh nebo učebních úloh. Z toho důvodu vždy také vykreslím schéma zkoumaných učebnic v rámci daného tématu.

Hlavní prameny, kterými se práce zabývá, představuje soubor tří českých a tří německých učebnic. Ve vybraných pasážích práce využívá také dalších učebnic z obou zemí. Pro výběr učebnic byly stěžejní tři faktory – místo

publikování, skutečné využívání učebnice na školách ověřitelné osobními rozhovory a počty vydání, a především rok publikování; žádná z učebnic není starší 20 let, ačkoliv se často jedná o několikáté vydání starších učebnic. Za cíl jsem si dal, pokud možno, co největší aktuálnost zkoumaných učebnic, aby výzkum vycházel z učebnic využívaných v současnosti.

1.1 Cíle práce

Na základě výše zmíněných tezí představuji cíle této práce popsat, srovnat a zhodnotit způsoby, jakým české a německé učebnice ne starší 20 let referují o vybraných událostech z dějin 20. a 21. století.

S definovanými cíli se pojí několik výzkumných otázek, které bude zajímavé sledovat. Zabývají se všechny zvolené učebnice tématy, které jsem si určil a které považuji za významné milníky v dějinách obou států? Pokud ano, liší se způsob podání a samotný obsah daných kapitol? Na co autoři učebnic kladou důraz a jaké faktory opomíjejí, respektive o jakých nereflektují do takové míry, jako jejich kolegové ze sousední země? V konečném důsledku tedy, co autoři a tvůrci vzdělávacích programů považují za důležité pro tvorbu národní identity a osobnostní, sociální a morální rozvoj žáků? Z předchozích otázek plyne, že didaktická stránka práce představuje její výrazně signifikantní část, jinak to však ani nelze, obsahová a didaktická část učebnic představují neoddělitelnou kombinaci, a tak je k tomu nutno přistupovat.

Současně právě komparace těchto didaktických pomůcek poodhaluje způsob, jak se dějepis a obecně přístup k historii liší napříč oběma zeměmi. Z těchto srovnání a analýz můžou vyplynout zajímavé poznatky o historii jako jednoho z činitelů a tvůrců národní identity, tedy to, kým jsme, jaké hodnoty přijímáme za vlastní a jak se identifikujeme. Neboť jak poznamenává jedna ze studentek německých škol k druhé světové válce: *„Myslím, že mi zůstal hlavně pocit a poznání, že se stalo něco strašného mnoha, mnoha lidem. A ten*

*pocit zodpovědnosti. Myslím, že je skvělé, že zrovna to jsem si odnesla a i mnoho mých přátel. Protože, myslím, že to je to důležité. [...]*²

Práce se dělí na dvě hlavní části. V první představím německý a český vzdělávací systém, jejich rozdíly a společné rysy. Následně přejdu k samotnému předmětu dějepis a jeho ukotvení ve vzdělávání v obou zemích a jeho specifických a cílů. Na závěr teoretické části rozeberu roli učebnic pro dějepisnou výuku, jaká je jejich úloha v rámci dějepisného vzdělávání včetně exkurzu k charakteru učebních úloh, jejichž odlišnosti v obou zemích mohou představovat zajímavý podnět v hledání odpovědí na výzkumné otázky tak, jak pojednává například ve své práci o pracovních sešitech v Česku a Německu Alena Kumstátová.³

² Jirka vysvětluje věci. *Jak se vyučuje 2. světová válka v Německu*. [Online] 2021. [cit. 2022-02-10] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=wa9DVznzfxg>,

³ KUMSTÁTOVÁ, Anna. *České, německé a rakouské pracovní sešity pro výuku dějepisů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 95 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr. s. 37.

2 Dosavadní stav bádání

Metody a výzkumy vedené formou obsahové analýzy nepředstavují nijak výjimečné pole zájmu, kdy hledání rozdílných výkladů, vzájemné inspirace pro potřeby výuky, objektivizace a zkvalitňování nových učebnic představují poměrně silný argument pro další a další práci. Jednu z hlavních oblastí, kde se rozdíly mohou projevit a rozvířit debaty, tvoří právě učebnice dějepisu. Ty se tak stávají předmětem zájmu jak pro studenty a jejich kvalifikační práce všeho druhu, tak pro výzkumné pracovníky jednotlivých filozofických a pedagogických fakult napříč celou zemí.

V posledních desetiletích však obsahovou analýzu nahrazuje analýza didaktická, které se zdá pro potřeby žáků i pedagogů, a obecně dalšího uplatnění, atraktivnější. Petr Knecht s Tomášem Janíkem argumentují: „[...] v této době je již na ústupu období „monismu výzkumných metod“, kdy většina studií byla často redukována na obsahové (srovnávací analýzy) učebnic a měření obtížnosti textu dle různých vzorců.“ – přechod k výzkumům „orientovaným na procesy výběru, schvalování a užívání učebnic – pozice učebnic v rámci kurikula, výběr a didaktické zpracování vzdělávacích obsahů v učebnicích, životní cyklus učebnic, žákovské porozumění textu apod.)“⁴ Od obsahové analýzy však není upuštěno úplně, transformovala se do podoby didakticky-obsahové analýzy, kdy analýzu často nelze jednoznačně rozdělit, díky provázanosti obou výzkumných objektů. Obsah úzce souvisí s didaktickým zpracováním učebnice a obsahové nuance mezi učebnicemi často pramení právě z těchto didakticky rozdílných přístupů. Význam součinnosti a koherence mezi obsahem a způsobem podání látky graduje také v souvislosti s definováním hlavních didaktických problémů dle téže práce, kdy jeden z hlavních problémů souvisí právě se zprostředkováním vzdělávacích obsahů neatraktivní formou.⁵ Význam didaktiky pro vzdělávání

⁴ KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. s. 9

⁵ Tamtéž, s. 12.

akcentuje také práce Labischové, která udává, že žáci své historické vědomí tvoří na základě působení masových médií, osobní zkušenosti a například malé historie.⁶ Učebnice při tomto pojetí tedy působí jako prostředek, nikoliv jako encyklopedická práce.

Samotné obsahové analýze se v dnešní době nevěnuje mnoho badatelů, mnohem častější je právě analýza didakticko-obsahová, kterou se zabývají mimo jiné studenti univerzit v jejich závěrečných pracích. Ti velmi často sahají právě po komparaci učebnic s obdobnými pomůckami v zahraničí. Nejinak je tomu na poli dějepisu. Ve vztahu k Německu nejaktivněji působí univerzity, které svou minulostí nebo geografickou polohou mají k německojazyčným oblastem blízko. Jako příklad poslouží působí univerzita v Liberci, kde pod vedením Václava Ulvra vzniklo hned několik diplomových prací zaměřených na srovnávání českých a německých učebnic, pracovních sešitů, či dalších obdobných témat. Za zmínku stojí práce Antonína Bednáře, Lenky Kudrnáčové a Anny Kumstátové, které současně poslouží jako určité vodítko v přístupu k samotnému zkoumání učebnic.⁷ Dále z diplomových prací zmíním práci Michala Beneše, vzniklé pod vedením Marka Šmída na univerzitě v Českých Budějovicích.⁸ Všechny zmiňované diplomové práce se zabývaly alespoň částečně podobným tématem a pro všechny představovalo rámeček práce 20. století, které přineslo mnoho podnětů pro obsahovou analýzu. Nejvíce rozebíranou epochu představuje druhá světová válka, která tvoří nejobsáhlejší a nejdiskutovanější

⁶ LABISCHOVÁ, Denisa. *Factors Shaping the Historical Consciousness of Pupils, Students and Teachers in Czech Schools*. IN *The New Educational Review*. 3/2012. s. 161.

⁷ BEDNÁŘ, Antonín. *Obraz Studené války v českých, německých a rakouských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 98 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

KUDRNÁČOVÁ, Lenka. *Porovnání historických mezníků 20. století v českých, slovenských, německých a britských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. 146 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

KUMSTÁTOVÁ, Anna. *České, německé a rakouské pracovní sešity pro výuku dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 95 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

⁸ BENEŠ, Michal. *Druhá světová válka v současných českých a německých učebnicích na druhém stupni základních škol a nižších stupních gymnázií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta, katedra společenských věd, 2019. 127 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. et PaedDr. Marek Šmíd, Ph.D.

část prací. Antonín Bednář se věnuje období studené války, ke komparaci přistupuje převážně didakticky, kdy si za cíl klade charakterizovat rozdíly v pojetí tématu – zajímavou část dle něj zaujímá výzkum makro a mikrostrukturace.⁹ Většina z prací současně předkládá v teoretické části pohled na české a německé školství a na didaktiku dějepisu v jednotlivých zemích. Jednotlivá díla studentů se také liší z metodologického hlediska, někteří zkoumají i strukturu učebnice jako takové – její vnější znaky, charakteristiku textu, rozvržení témat, zkoumají ji didakticky i obsahově. Někteří zkoumají učebnici jako ucelený produkt,¹⁰ jiní se věnují čistě rozsahu předávaného učiva a jeho faktografickému rozboru.¹¹

Stěžejní pro výzkum dějepisných učebnic na mezinárodní úrovni, respektive v rámci česko-německých vztahů a didaktiky dějepisu je německý institut zabývající se vzděláváním – *Georg Eckert Institut*. Po roce 2000 vyvstala touha jak na české, tak německé straně o spolupráci v oblasti výzkumu dějepisných učebnic. Organizace za touto snahou vytvořila německo-českou učebnicovou komisi, jež si dala za cíl usilovat o zkvalitnění a sladění obsahu učebnic a tím o lepší porozumění mezi Němci a Čechy, což se uskutečňovalo prostřednictvím pravidelných vědeckých a didaktických analýz učebnic na obou stranách. Cíl spočíval také ve tvorbě různých výukových projektů a tvorbě digitálních výukových materiálů. Za nejviditelnější příklad institut předkládá dvojjazyčný web o historii těžby uranu v německo-českém pohraničí, jež jsou doplněny o didaktické materiály.¹² Pro analýzu učebnic spočívá význam institutu v podpoře jejich analýz a pořádání vědeckých konferencí střídavě v Česku a v Německu. Z německých zemí mezi členy komise patří zástupci univerzit z měst v blízkosti českých hranic, jako například dr. Robert Luft, a především vedoucí německé sekce komise,

⁹ BEDNÁŘ, s. 54.

¹⁰ Příkladem KUMSTÁTOVÁ, 2004. a BEDNÁŘ, 2004.

¹¹ Příkladem Kudrnáčová, 2013.

¹² *Georg Eckert Institut* [online]. 2022. [cit. 2022-02-15] Dostupné z <http://www.gei.de/flagships/internationale-schulbucharbeit/gemeinsame-deutsch-tschechische-schulbuchkommission.html>

profesor Volker Zimmerman z Collegia Carolina, profesor Alfons Kenkmann z univerzity v Lipsku nebo profesor Andreas Michler z univerzity v Pasově.

Na české straně se výzkum dějepisných učebnic a jejich srovnávání se zahraničím točí především kolem univerzity v Ostravě a Univerzity Karlovy v Praze, kde se jedná především o příspěvky profesora Zdeňka Beneše, jenž rovněž předsedá české sekci. Nejvíce činnou je již zmíněná Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, a to především díky činnosti Blaženy Gracové a Denisy Labischové, dále také Barbary Baarové a Martina Tomáška.

V tomto směru stojí za zmínku především činnost Denisy Labischové, která na téma analýzy, ať už didaktické nebo obsahové, učebnic a obecně česko-německo-rakouských vztahů publikovala nespočet článků a monografií.¹³ Ve svých pracích Labischová dbá na didaktiku a obecně metodologii výchovně-vzdělávacího procesu, ať už ve zmiňovaném článku¹⁴ o vytváření historického vědomí ze strany žáků základních a středních škol, nebo v článku¹⁵ o badatelské výuce v německých učebnicích, z kterých by české mohly čerpat. Ve zmiňovaném článku Labischová zdůrazňuje význam vědecké práce žáků v německých učebnicích dějepisu a uvádí za příklad několik z nich, mimo jiné také učebnice *Forum Geschichte 9/10* a *Geschichte Plus*, které v této práci budu analyzovat.¹⁶ Pro obsahovou analýzu učebnic je nepochybně zajímavá zmínka o výzkumu britských, francouzských, švýcarských a rakouských učebnic dějepisu, jenž se konal v roce 2014, že dominující typ¹⁷ badatelství se v daných zemích určuje především

¹³ Díla využitá pro tuto práci jsou uvedena v přehledu literatury. Celá publikační činnost Denisy Labischové je dostupná online na oficiálních stránkách Ostravské univerzity: *Denisa Labischová*. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta. [cit. 2022-02-17] Dostupné z: <https://pdf.osu.cz/denisa-labischova/2749/#3-publikacni-cinnost>

¹⁴ LABISCHOVÁ, Denisa. *Factors Shaping the Historical Consciousness of Pupils, Students and Teachers in Czech Schools*

¹⁵ LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*. IN *Historica: revue pro historii a příbuzné vědy*. 2/2015. s. 196-210.

¹⁶ KRENZER, Michael, et al. *Geschichte plus*. Berlin: Cornelsen, 2007. s. 176.

REGENHARDT, Hans-Otto, et al. *Forum Geschichte 9/10. Niedersachsen*. Berlin: Cornelsen, 2010. s. 367. V pramenech se uvádí dvě práce učebnice – jedna určená pro spolkovou zemi Niedersachsen, druhá pro Thüringen. Nebude-li uvedeno jinak, jedná se v poznámkách vždy o učebnici určenou pro spolkovou zemi Niedersachsen.

¹⁷ Diferencuje několik základních typů přístupu

charakterem historické kultury dané země. Texty se také orientují podle preferovaného typu učení žáka. Příkladem uvádí situaci v Rakousku, kde „[...] je podstatná aktualizace pramenného materiálu a vztah k současné společenské a politické realitě.“¹⁸ Jak jsem již zmiňoval a jak vyplývá z práce Denisy Labischové; obsahovou analýzu nelze provést bez alespoň částečné analýzy didaktické, kdy obsahové rozdíly mnohokrát pramení právě z důvodů zmíněných v předcházejících větách. K samotným německým učebnicím dějepisu Labischová dodává, že ve vědecké práci žáků, tedy práci s pramenem, zacházejí až do situace, kdy se v učebnici vyhrazuje samostatná kapitola soustředěná výhradně na práci s pramenem – minimálně tedy na středoškolské úrovni. Autoři se pokouší vybírat takové prameny, které jsou pro danou dobu typické a jejich využití je nosné pro hlubší porozumění látce – tedy zde lze hledat kořeny obsahové analýzy v německých učebnicích – co se vlastně snaží autoři a německý vzdělávací systém zvoleným pramenem ukázat, zdůraznit, předat. Za příklad uvádí například propagandistické materiály ve výuce o nacismu v Německu.¹⁹

Práce všech zmiňovaných autorů nabízí několik zajímavých podnětů jak k metodologické práci, tak k možným interpretacím výsledků kvalitativní obsahové analýzy. Vzhledem k rozsahu práce se podrobněji dalšími pracemi Labischové nebo Grocové zabývat nebudu, všechna využitá literatura je uvedena v oddílu Literatura. Mnoho zajímavých námětů přináší také zmiňované diplomové práce, které se zabývaly obdobnými tématy, jako tato práce.

¹⁸ LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*. s. 199

¹⁹ Tamtéž, s. 201

3 Charakteristika vybraných učebnic

Jako primární prameny v této diplomové práci poslouží především tři německé a tři české učebnice, které blíže charakterizují v následujících odstavcích.

3.1 České učebnice

Hlavní kritérium pro výběr učebnic českých představuje jejich využívání českými žáky a učiteli ve větší míře a obecně jejich známost ve školském prostředí. Jedná se o učebnice:

ČAPKA, František, et al. *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*. Plzeň: NNS – Nová škola, 2019. s. 144. ISBN 978-80-7289-858-9.

Zkoumanou učebnicí od autorů kolem Františka Čapky vydanou nakladatelstvím Nová škola představuje již 5. vydání této učebnice. Učebnice je vytvořena v souladu s RVP ZV a žákovi kromě učebnice nabízí také možnost zakoupení pracovního sešitu, metodické příručky pro učitele a práce v interaktivní podobě.

PARKAN, František, et al. *Dějepis 9 pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání*. Plzeň: Fraus, 2018. s. 176. ISBN 978-80-7489-291-2.

Zkoumanou učebnicí nakladatelství Fraus od Františka Perkana představuje již její druhé vydání. Podobně jako u všech ze zkoumaných českých titulů tato řada disponuje také pracovním sešitem, příručkou pro učitele a interaktivními materiály.

VÁLKOVÁ, Veronika, et al. *Dějepis 9 pro základní školy – Nejnovější dějiny*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2010. s. 160. ISBN 978-80-7235-428-3.

Další hlavní pramen představuje učebnice od Státního pedagogického nakladatelství pod záštitou Veroniky Válkové. Podobně jako u přechozích titulů sada obsahuje kromě učebnice také pracovní sešit a příručku pro učitele.

Odlišit se snaží diferenciací učiva na základní a rozšiřující, což rozšiřuje možnosti využívání učebnic na všechny typy škol.

Svým schématem a stylem se všechny zmiňované učebnice velmi podobají. „Učivo [...] podporuje mezipředmětové vztahy, akcentuje průřezová témata RVP ZV. Velká pozornost je věnována ilustracím, dobovému obrazovému materiálu a mapám, výklad provází i podrobná časová osa. Text je členěn dílčími úkoly, návody k činnostem, každá kapitola obsahuje shrnutí učiva a závěrečné opakování. Učebnice uvádí rovněž výčet klíčových kompetencí, k jejichž naplnění směřuje, a výstupy, předpokládající změny v osobnosti žáka.“²⁰ Podobnou, ne-li totožnou charakteristikou bych mohl referovat o kterémkoliv ze zkoumaných učebnic. Vzájemně se liší minimálně, žádná nijak výrazně nevyčnívá. Podobají se také v rozsahu učiva i důrazu na vybraná období, především druhou světovou válku. Naopak dějinám mezi léty 1990-2000 se věnují minimálně.

Způsob práce s žákem, formulace učebních úloh a obecně jasné vytyčení cílů společné pro všechny vybrané české učebnice koreluje s popisem Antonína Bednáře v jeho diplomové práci: „Problém není ve vybavenosti českých učebnic dostatečným množstvím pramenných materiálů, ale v absenci komponentů řídicího proces učení. V českých učebnicích je pramen (ať už textový nebo obrazový) pouze předložen, chybí u něj však konkrétní zadání úkolu, návodné otázky, odkazy na jiné způsoby získání informace, odkazy na historickou i beletristickou literaturu apod. Především s fotografiemi autoři českých učebnic prakticky nepracují, zpravidla jen popíší, co fotografie zachycuje, ale nevtáhnou do děje žáka.“²¹ Ačkoliv se doba i situace posunula a některé čtenáře by tato formulace mohla mystifikovat, obecně toto tvrzení

²⁰ VÁLKOVÁ, obal učebnice.

²¹ BEDNÁŘ, Antonín. *Obraz Studené války v českých, německých a rakouských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 98 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr. s. 60.

daleko od pravdy není. Například zmiňovaná práce s fotografiemi se změnila pouze mírně.

Za příklad uvedu dvojstranu věnovanou dekolonizaci v učebnici Státního pedagogického nakladatelství (SPN). Na dvojstraně se nachází celkově pět



obrázků, u všech nalezneme popis toho, kdo nebo co na obrázku najdeme, ani u jednoho však není jediná učební úloha zaměřená na práci s obsahem obrázku. V celé učebnici, především v pasážích věnovaných opakování, narazíme pouze na otázky²² zaměřené na pamětní reprodukci poznatků, výjimečně na popis a vyjmenovávání faktů.²³

Vybrané učebnice se tak stále poměrně výrazně soustředí na kognitivní cíle, a to především na nejzákladnější úroveň zapamatování.²⁴

Obr. č. 1: Dekolonizace
VÁLKOVÁ, s. 111.

3.2 Německé učebnice

U výběru německých učebnic hrály roli faktory, které blíže specifikují v oddílu věnovanému německému vzdělávacímu systému. Mimo míru samotného využívání jde také o rovnoměrné rozložení napříč regiony Německa, neboť v Německu školství spadá do kompetencí jednotlivých spolkových zemí, nikoliv celého státu. České učebnice byly vybrány ty, které

²² Formulace učebních úloh dle Tollingerové, jednotlivé taxonomie viz KALHOUS – OBST, 2002.

²³ VÁLKOVÁ, s. 111. Dále práce s obrázkem s učební úlohou úzce související s obrázkem viz s. 127: [Fotografie Klementa Gottwalda] – Otázka: „[...] Zjistěte, jaké měl vzdělání a jestli opravdu někdy pracoval jako dělník.“ VÁLKOVÁ, s. 127

²⁴ Taxonomie Blooma, viz KALHOUS – OBST, 2002.

jsou určeny pro ZŠ, respektive pro 9. třídy základních škol a ekvivalentních ročníků gymnázií. V případě německých učebnic tato selekce není jednoduchá – některé z učebnic se zaměřují spíše na gymnázia, tudíž hloubka učiva, obsahu a také didaktická náročnost se mohou lišit. Z toho důvodu jsem zvolil učebnice didakticky více diverzifikované, jak pro školy základní, tak pro školy střední. Pro potřeby obsahové analýzy však dostačují. Didaktické rozdíly nebudu v průběhu samotného srovnávání akcentovat, práce jich bude využívat pouze jako jednoho z možných činitelů rozdílů.

KOPPMANN, Jan, et al. *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur*. Oldenburg Schulbuchverlag, 2007. s. 176. ISBN 978-3-637-00019-3.

Tento zkoumaný pramen představuje 1. vydání učebnice kolektivu kolem Jana Koppmana vydaného v roce 2007. Svým didaktickým charakterem odpovídá většině německých učebnic, jejichž obecnou charakteristiku práce představuje po představení jednotlivých titulů. Na rozdíl od zbývajících titulů nemá pevně daný zemský rámeček – jak jsem již zmiňoval, německé školství není formálně jednotné, tudíž učebnice se musí schvalovat v každé spolkové zemi zvlášť. Většina z těchto široce rozšířených učebnic má povolení pro většinu, ne-li pro všechny spolkové země, proto vždy uvedu, pro jakou zemi je zkoumaný kus určen. Mnohdy tento poznatek pomůže pochopit koncepci učebnice i obsahové zvláštnosti. Z tiskařských poboček uváděných v učebnici lze vyvodit, že se jedná o spolkové země bývalého západního Německa, Bavorska, Bádenska-Württemberska a Severního Porýní – Vestfálska.

KRENZER, Michael, et al. *Geschichte plus*. Berlin: Cornelsen, 2007. s. 176. ISBN 978-3-06-110927-1

Jedním z takových příkladů může být učebnice *Geschichte plus* vytvořená autorským kolektivem pod vedením Michaela Krenzera. Jedná se o její první vydání. Zkoumaná učebnice je určena pro spolkovou zemi Sasko. Právě tato učebnice se více zaměřuje na gymnázia, o čemž svědčí také slovo *plus* v názvu

a mírně odlišná formulace tematických celků. Zatímco učebnice Regenhardta a Koppmana postupují chronologicky s poměrně typickým řazením látky, Krenzerova učebnice se dělí do tří hlavních kapitol, které se probírají chronologicky pouze pro dané téma; nejprve se probere Rusko a Sovětský svaz v (celém) 20. století, následně Výmarská republika a naposled Národní socialismus.²⁵ Tento poměrně zvláštní důraz na vůdčí zemi Východního bloku může pramenit právě z dějinného vývoje a specifik regionu Sasko. Didaktický princip práce se však od ostatních učebnic nijak zvlášť neliší. Učivu se věnuje více prostoru, koncipování práce poskytuje více prostoru pro heuristické a další aktivizační metody. Další vysvětlení nepochybně představuje existence desátého dílu učebnice, která současně ještě více akcentuje práci s pramennými materiály.²⁶

REGENHARDT, Hans-Otto, et al. *Forum Geschichte 9/10. Niedersachsen*. Berlin: Cornelsen, 2010. s. 367. ISBN 978-3-06-064291-5.

Poslední hlavní pramen představuje první vydání učebnice sestavené Hansem-Ottou Regenhardtem, vydaná nakladatelstvím Cornelsen. Od obou učebnic se liší především svým rozsahem, který dosahuje v podstatě dvojnásobného počtu stran. Učebnice je určena pro spolkovou zemi Dolní Sasko.

Mezi českými a německými učebnicemi panují poměrně značné didaktické rozdíly a s tím také spjaté rozdíly v obsahu předávaného, což například ve své práci shrnuje Antonín Bednář, který argumentuje faktem, že české a německé učebnice byly v průběhu času tvořeny k odlišným výukovým cílům. Tvrdí, že v Německu je důraz kladen „[...] na způsob, kterým žáci informaci (faktografický údaj) vyvodí. Osvojení tohoto způsobu jde jedině znalostí metody, kterou je nutno aplikovat. Z toho vyplývá, že žáci si mají v dějepise osvojit tyto metody, musí vědět, jak postupovat. Teprve druhořadá je odpověď

²⁵ KRENZER, s. 5-8.

²⁶ Pro více informací a podrobnější didaktickou analýzu viz LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*. s. 201.

*na otázku: Co?*²⁷ Následkem této didaktické rozdílnosti mohou být právě rozdíly v obsahu předávané látky, ať už ve vybraných tématech nebo jejich rozsahu, a to jednoduše proto, že výuka dějepisu na německých školách není zaměřena pouze na předávání znalostí, ale také na rozvoj postojů a dovedností. České školství k podobnému pojetí předmětu dospělo až v posledních dekadách a jeho osobnostní přijetí nepředstavuje mezi učiteli nikterak rychlý proces. Jedná se o komplexní změnu vyučovací struktury, kterou někteří z vyučujících nepřijímají automaticky. Jiná cíle i didaktika dějepisu předchozích let vedou k rozdílné koncepci učiva, kdy v německých učebnicích se klade mnohem větší důraz na témata, která úzce souvisí s rozvojem postojů a dovedností a které se úzce dotýkají národních dějin. Argumentaci pro tyto teze představuje například výzkum Anny Kumstátové v její diplomové práci o pracovních sešitech v dějepisu v Česku, Rakousku a Německu, kdy uvádí procentuální zastoupení jednotlivých typů učebních úloh.²⁸ Zatímco v českých dominují otázky zaměřené faktograficky, v Německých dominance stejných otázek již není tak silná. Můžeme naopak sledovat vyšší zastoupení – téměř rovnoměrné procentuální rozdělení – i do dalších kategorií otázek, a to analytických a syntetických, srovnávacích, problémových úkolů a také zábavných kvízů.

²⁷ BEDNÁŘ, s. 57.

²⁸ KUMSTÁTOVÁ, s. 37.

4 Německý a český vzdělávací systém

V teoretické části práce přiblíží rozdílnosti mezi českým a německým vzdělávacím systémem, kdy se bude soustředit především na vzdělávání žáků mezi 12-15 rokem života, tedy na 2. stupeň základních škol a odpovídající ročníky gymnázií v případě škol českých, u německých škol se bude jednat o odpovídající ročníky hlavních škol (*Hauptschulen*), reálných škol (*Realschulen*) a gymnázií (*Gymnasien*). Cílem bude nastínit základní rozdíly ve vzdělávání a jeho cílech se zaměřím na vzájemné rozdíly. V další části se záběr práce zúží na výuku dějepisu, jaké cíle si dějepisné vyučování klade a jak se liší případné výstupy. V poslední části se srovná role učebnic ve výuce dějepisu, jejich struktura a pro jaké metody se dimenzují.

Srovnání vzdělávacích systémů představuje kvůli jejich odlišnosti poměrně náročný úkol. Jeden ze stěžejních rozdílů leží v rozmanitosti německého školství, kdy vzdělávání zajišťuje každá spolková země samostatně. Federální vláda pouze reguluje, kontroluje a dohlíží na profesní přípravu, výzkum a stipendijní programy, koordinuje také činnost zemských orgánů a tvoří společný rámec vzdělávání.²⁹ Výzkum spadá pod hlavičku Georg Eckert Institut.³⁰ Paralelně k veřejnému školství fungují také školy soukromé a církevní, stejně tak množství škol s alternativním vzděláváním.³¹ Ty však, podobně jako v případě České republiky, do komparace práce zahrnovat nebude. České školství je naproti tomu unifikované, vzdělávání spadá pod záštitu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.³²

Český vzdělávací model definují základní kurikulární dokumenty, obecný směr a program vzdělávání určuje tzv. Bílá kniha. Na jejím základě se tvoří rámcové vzdělávací programy (RVP), jenž představují obecně závazné rámce

²⁹ WALTEROVÁ, Eliška. *Struktura vzdělávacího systému v Německu* [online]. Nestr. [cit. 2022-03-17]

³⁰ *Georg Eckert Institut* [online]. 2020. [cit. 2022-03-17] Dostupné z <http://www.gei.de>

³¹ WALTEROVÁ, nestr.

³² *MŠMT*. [online]. 2022. [cit. 2022-03-17] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>

pro tvorbu dalších kurikulárních dokumentů – školních vzdělávacích programů. Pro potřeby této práce ke komparaci poslouží především RVP ZV, a také RVP G*.³³ Právě tyto dokumenty přibližují programy dvou základních typů škol v rámci nižšího sekundárního vzdělávání – základních škol a gymnázií, jenž se často specializují na určitý obor činnosti.

V případě německých škol rozlišujeme tři hlavní – nejrozšířenější typy škol – hlavní školy, reálné školy a gymnázia.³⁴ Hlavní školy poskytují „*všeobecné vzdělání a umožňuje přístup k přípravě na povolání i na další vzdělávání, patří k méně využívanému typu škol.*“³⁵ Reálné školy navazují na školu hlavní, žáci na ni přecházejí po ukončení šestého nebo sedmého ročníku. Gymnázia, podobně jako v České republice, slouží především k přípravě na všechny typy vysokých škol.³⁶

Německou obdobu českých rámcových vzdělávacích programů představuje tzv. *Rahmenlehrplan*, jenž však, na rozdíl od České republiky, opět spadá do kompetencí jednotlivých spolkových zemí. V těchto rámcových učebních plánech se podobně jako v českých RVP nachází učební plány jednotlivých předmětů.³⁷ Podobnost mezi českým a německým systémem spočívá také v rozdílech mezi učebními plány pro jednotlivé typy škol. Každý typ školy využívá vlastní učební plány.³⁸ Pro komparaci poslouží především učební plány gymnázií, jenž se svou charakteristikou a zaměřením nejvíce podobají.

³³ Rámcové vzdělávací programy základního a gymnaziálního vzdělávání. IN Národní pedagogický institut. *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. [cit. 2022-03-17] Dostupné z: [https://www.nuv.cz/trvp#:~:text=R%C3%A1mcov%C3%A9%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20programy%20\(RVP\)%20tvo%C5%99%C3%AD,republika%20byly%20zavedeny%20z%C3%A1konem%20C4%8D](https://www.nuv.cz/trvp#:~:text=R%C3%A1mcov%C3%A9%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20programy%20(RVP)%20tvo%C5%99%C3%AD,republika%20byly%20zavedeny%20z%C3%A1konem%20C4%8D).

³⁴ Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien. KUDRNÁČOVÁ, s. 32 a také WALTEROVÁ, nestr. – Mimo jmenované existují také například tzv. souhrnné školy (Gesamtschulen), Mittelschulen atd. viz KUDRNÁČOVÁ, s. 32 a také WALTEROVÁ, nestr.

³⁵ WALTEROVÁ, nestr.

³⁶ WALTEROVÁ, nestr.

³⁷ ALBRECHT, Alfons – BOLDT, Dieter – SCHWEIGGERT, Christian, et al. *Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen*. Mnichov: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012. s. 5.

³⁸ *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*. [online]. 2022. [cit. 2022-03-15]. Dostupné z <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/lehrplaene.html>

Obsah rámcových vzdělávacích programů v Česku a Německu se příliš neliší. Mimo nastavení výstupů předmětů se dbá také na charakteristiku klíčových kompetencí a průřezových témat. Ty jsou v případě českého RVP nastaveny obecně pro všechny vzdělávací oblasti, v případě německých RVP jsou aktualizovány pro potřeby daného předmětu.³⁹

4.1 Dějepis v SRN a v České republice

Při srovnávání dějepisného vyučování bude využita jeho charakteristika v rámci českých i německých rámcových vzdělávacích programů, kdy v případě českých RVP spadá dějepis do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*,⁴⁰ v případě německých se dějepis zasazuje do oblasti *GSE – Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde*.⁴¹ Kvůli rozsahu a zaměření práce se tento oddíl koncentruje na obecné nastavení cílů v dějepisném vyučování a na ukotvení a analýzu dějin 20. století, a to především v rámci témat, jimž se tato práce věnuje.

Charakterizování výchovně – vzdělávacích cílů, resp. výstupů dějepisného vyučování se v RVP z obou zemí liší především zakomponováním kognice již do obecné charakteristiky vzdělávací oblasti v případě německých plánů a oddělení postojů od kognice u českého RVP, kdy se průřezová témata a klíčové kompetence uvádějí v úvodu, při určení zaměření vzdělávací oblasti, zvláště od kognitivních výstupů.⁴² Zásadní část pro srovnání představuje charakteristika celé vzdělávací oblasti, v českém RVP pojmenované *Člověk a společnost*, zahrnující kromě dějepisu také občanskou výchovu a zeměpis, v německém již zmiňované GSE, případně charakteristika samotného dějepisu. V rámci dějepisného vyučování se u německých učebnic kognice zapojuje již při obecném zaměření vzdělávací oblasti: „*Die Schüler erlangen*

³⁹ Ke srovnání: JEŘÁBEK, Jaroslav – KRČKOVÁ, Stanislava – HUČÍNOVÁ, Lucie, et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 42-44. a ALBRECHT – BOLDT – SCHWEIGGERT, s. 136-142.

⁴⁰ JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 2.

⁴¹ Dějepis / sociologie / zeměpis. ALBRECHT – BOLDT – SCHWEIGGERT, s. 5.

⁴² JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 38-45. a Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lehrplan: Geschichte*. [online]. [cit. 2022-03-21] Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html

*durch den Unterricht im Fach Geschichte am Gymnasium Historische Erkenntnissevertiefte Erkenntnisse über Strukturen, Entwicklungen, Ereignisse und Persönlichkeiten, welche die Vergangenheit geprägt haben und damit auch das Leben in der Gegenwart beeinflussen. Sie erhalten einen Einblick in das Denken und Handeln der Menschen in früheren Zeiten.*⁴³ Naproti tomu české učebnice kognitivně zaměřené cíle vměstňávají do výstupů samotného dějepisu. „[žák] charakterizuje dvě světové války, dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky“,⁴⁴ případně: „[žák] popíše a zhodnotí způsob života v moderní evropské společnosti, zhodnotí význam masové kultur“.⁴⁵ Kognitivně zaměřené výstupy RVP se podobají, určují míru a rozsah znalostí, jaká se žákům předává. V případě německých učebnic se klade stejný důraz na afektivní a psychomotorické cíle, jako na výstupy kognice. Zakomponování psychomotorických cílů zachycuje např. *„Bei der unterrichtlichen Arbeit erhalten die Schüler auch einen Einblick in historische Forschungsmethoden und fachspezifische Vorgehensweisen zur Erschließung der Vergangenheit. [...] Analytisches Denken sowie die Bereitschaft, die Multikausalität von Erscheinungen und Ereignissen zu berücksichtigen, werden im Fach Geschichte besonders gefördert.*⁴⁶ Podobně v případě cílů afektivních: *„Im Rahmen der Werteeziehung stärkt der Geschichtsunterricht die Fähigkeit und den Willen zur Abwehr von politischem Extremismus in jeder Form; [...]“*⁴⁷

⁴³ „Studenti získají hluboké znalosti o strukturách, vývoji, událostech a osobnostech, které utvářely minulost a tím ovlivňují i život v současnosti. Získáte přehled o tom, jak lidé mysleli a jednali v dřívějších dobách.“ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lehrplan: Geschichte*. [online]. [cit. 2022-03-21] Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html

⁴⁴ JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČINOVÁ, s. 44.

⁴⁵ Tamtéž, s. 44.

⁴⁶ „Během práce v kurzu studenti také získají vhled do metod historického bádání a oborových přístupů ke zkoumání minulosti. [...] Analytické myšlení a ochota zvažovat multikausalitu jevů a událostí jsou v dějepisu zvláště podporovány.“ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lehrplan: Geschichte*. [online]. [cit. 2022-03-21] Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html

⁴⁷ „Hodiny dějepisu v rámci hodnotového vzdělávání posilují schopnost a ochotu bránit se politickému extremismu v jakékoli podobě; [...]“ Tamtéž, [cit. 2022-03-21]. Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html

Naproti tomu český RVP G* ani v jednom ze svých výstupů v rámci dějin 20. století neobsahuje aktivní slovesa zaměřená afektivně a psychomotoricky.⁴⁸ K jejich rozvoji vede zakomponování klíčových kompetencí a průřezových témat do výuky, rozebíraných v rámci charakteristiky celé vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Nepřímé zakomponování dovedností v rámci výstupů sledujeme pouze u vybraných období, jako například v *Úvodu do studia historie*: „[žák] rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace“,⁴⁹ kdy výstup směřuje k aktivní práci s prameny, a tedy rozvoji dovedností.

V celém cílovém zaměření vzdělávací oblasti se ale pojednává pouze o rozvoji postojů. Na rozdíl od charakteristik v německém RVP nenalezneme, kromě výše zmíněné citace (pozn. 49), u českého RVP G* odkaz na práci s prameny, či další důraz na rozvoj dovedností. Těm se věnují pouze vybrané kompetence, které se však stanovují obecně pro všechny vyučované předměty a pro předmět dějepis se blíže nespecifikují. V rámci kompetence k učení se udává: „[žák] kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;“⁵⁰ Podobně lze aplikovat i kompetence k řešení problému. Německý RVP se však vyjadřuje daleko konkrétněji.⁵¹

Při analýze vzdělávacích oblastí tak lze pozorovat, že v německém případě se práce s prameny, badatelská činnost a obecně rozvoj dovedností více specifikuje a komponuje přímo pro dějepisnou výuku. Současně se klade důraz na provázanost všech tří dimenzí, jak kognitivních, tak afektivních a

⁴⁸ Pro srovnání: JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 44. a Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lehrplan: Geschichte*. [online]. [cit. 2022-03-21] Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html Aktivní slovesa ve výstupech českého RVP G* v oblasti *Moderní doba I, II: charakterizuje, dokumentuje, uvede, vymezí, dovede, objasní, vysvětlí, popíše, zhodnotí, charakterizuje, porovná* (viz JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 44.)

⁴⁹ JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 42.

⁵⁰ Tamtéž, s. 8.

⁵¹ Viz poznámka. 46.

psychomotorických cílů. České RVP G* oproti německým gymnaziálním plánům postoje a znalosti rozděluje, postoje sdílí celá vzdělávací oblast a specifikace předmětu dějepis spočívá v udání kognitivně orientovaných výstupů.⁵²

4.2 Role učebnic v dějepisném vzdělávání

Rámec této kapitoly dovoluje pouze krátký nástin funkce a koncipování dějepisných učebnic – zkoumání jejich rolí nepředstavuje cíl práce, jimž je především stanovení možných faktorů, jenž by mohly ovlivňovat zjištění nalezená při obsahové analýze textu, citací a učebních úloh. V případě českých učebnic se výzkumu a práci s nimi věnuje například *Knecht – Janík* (2008), kteří současně odkazují na aktuální stav a témata výzkumu v této oblasti.⁵³

Podrobnou analýzu dějepisných učebnic provádí ve své práci *Dušan Klapko* (2006),⁵⁴ jenž upozorňuje na několik fenoménů v nich pozorovatelných: „*Jednostranná preference politických dějin v současných učebnicích se plně projevila v charakteristice nejčastěji se objevujících osobností. Až na drobné výjimky [...] se na přední místa dostali pouze političtí představitelé. Všimněme si zajímavého faktu, že výběr osobností naší historie se spíše orientuje na kladné postavy, zatímco výběr zahraničních osobností preferuje spíše diktátory totalitních režimů. [...] Relativně vysoký počet umělců vyskytujících se v učebnicích dějepisu ještě neznamená, že by se zde výklad dějin komplexněji orientoval na kulturní oblast. Ve skutečnosti jsou představitelé kulturního života představeni v podobě „telefonních seznamů“.*“⁵⁵ Autor odkazuje na důraz českých dějepisných učebnic v oblasti politických dějin, kognici a četnost kladných českých (československých)

⁵² JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, s. 8-10, 38-39, 42-44.

⁵³ KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4

⁵⁴ KLAPKO, Dušan. *Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj k zefektivnění kvality didaktických textů*. IN KLAPKO, Dušan – MAŇÁK, Josef (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 53-72. ISBN 80-7315-124-3

⁵⁵ Tamtéž, s. 56-57.

osobností vůči záporným světovým. Za hlavním důvodem koncipování učebnic daným stylem dle něj stojí „[...] *stále přetrvávající styl výkladu, který se skládá z faktografických a odborných termínů. Lze se právem domnívat, že i učitelé pak spíše budou mít tendenci vyučovat stylem kognitivního paměťového učení.*“⁵⁶ Česká dějepisná učebnice se tedy nastavuje pro výkladovou vzdělávací metodu a díky tomuto koncipování učitel pracující s běžnými českými učebnicemi preferuje vybranou metodu před ostatními, což vytváří cyklické opakování procesu.⁵⁷

Zaměření německých učebnic a jejich cíle ve své práci analyzuje například *Schöner – Waltraud* (2006).⁵⁸ Ačkoliv píše o informativní funkci textu, zdůrazňuje, že jejich role nespočívá pouze v ní: „*Schulgeschichtsbücher wollen neben inhaltsbezogenem Wissen über ausgewählte Themen immer auch noch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Geschichte vermitteln, übrigens auch die grundsätzliche Bereitschaft dazu. Es geht damit um die Funktion von Geschichtsbüchern für die Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen. Im Basisbeitrag sind die vier Kompetenzbereiche kurz dargestellt worden: historische Methodenkompetenzen, historische Fragekompetenzen, historische Orientierungskompetenzen und historische Sachkompetenzen.*“⁵⁹ Ve své práci současně upozorňují, že vyprávění obsažené v učebních textech se upravují pro potřeby žáků, kdy se bere v potaz mnoho specifických podmínek určujících například žákovu schopnost s texty pracovat.⁶⁰

⁵⁶ Tamtéž, s. 59.

⁵⁷ Sousloví „běžnými českými učebnicemi“ odkazuje na autorem vybrané učebnice. Tamtéž, s. 53.

⁵⁸ SCHÖNER, Alexander – SCHREIBER, Waltraud. *De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht.* [online]. Eichstätt, 2006.

⁵⁹ „Učebnice dějepisu chtějí kromě obsahových znalostí o vybraných tématech vždy zprostředkovat další dovednosti a schopnosti pro práci s historií a současně i ochotu k tomu. Jde o funkci učebnic dějepisu při podpoře rozvoje historických dovedností. V základním příspěvku jsou stručně představeny čtyři oblasti kompetence: dějepisná kompetence k metodologii, dějepisná kompetence k formulování a práci s otázkami, dějepisné kompetence k orientaci a dějepisné kompetence k předmětu samotnému.“ Tamtéž, s. 2.

⁶⁰ Tamtéž, s. 2.

Z obsahových i didaktických analýz českých a německých učebnic tedy plyne, že se učebnice didakticky koncipují odlišně, na základě čehož se lze hledat rozdíly i ve sdělovaném obsahu. Autoři mohou svým pojetím tematiky sledovat odlišné cíle a klást důraz na různé faktory, případně podávat tematiku vícero narativy. Německá učebnice bude pravděpodobně užívat více expresivních výrazů a perspektiv, cílí-li na dimenzi afektivní a psychomotorickou stejnou měrou jako na dimenzi kognitivní. Česká učebnice naopak zdůrazní všeobecně společensky akceptovaný výklad politických dějin.

5 30. léta

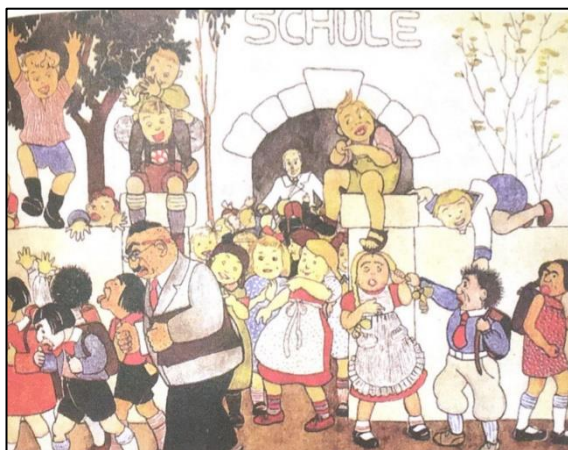
První epochu, kterou tato práce zkoumá, představují 30. léta 20. století. Versaillským mírovým systémem a obecně důsledky první světové války začínají všechny tři české učebnice. V případě německých učebnic se začátek učebnice různí podle rozsahu jednotlivých kusů a existence vícero dílů zabývajících se dějinami 20. století. Důsledkem toho ne všechny učebnice obsahují všechny kapitoly, kterými se budu zabývat a které rámcově rozebírá český rámcový vzdělávací program. Vzhledem k faktu, že práce je psána v češtině, budu pro osnovu práce využívat právě schéma českých učebnic.

Přestože jako první třetí plochu po první světové válce mezi česko- a německojazyčným světem bychom mohli považovat již události spojené s koncem první světové války a vznikem Československa, těmto etapám v učebnicích není věnováno tolik prostoru, proto se práce soustředí až na hlavní fenomény následujících 30. let, kdy se v Německu moci ujímá nacismus a kdy opět eskalují národnostní otázky vrcholící německou expanzí na východ.

5.1 Vzestup nacismu a pronásledování židů

Nástup nacismu představuje zajímavé období pro výzkum především z didaktického pohledu. Zatímco v českých učebnicích se tomuto tématu autoři věnují na přibližně 2,8 % rozsahu učebnic, v německých se jedná téměř o 27 % obsahu.⁶¹ Současně se německé učebnice snaží více vyvolávat emoce, pracovat nejen popisným způsobem, ale hlubokou analýzou režimu, jeho nástupu a projevů a obecně cílí, jak nástupu další podobné diktatury zabránit. V českých učebnicích se jedná především o popis nástupu režimu bez větší iniciativy zapojit vyšší úroveň vzdělávacích cílů a s tím spjatých učebních

⁶¹ Do souhrnného počtu práce neuvažuje kapitoly věnované holocaustu, které se v německých učebnicích uvádí u dějin nacismu, u českých v dějinách druhé světové války. Počty stran: 7 stran ze 159 v učebnici VÁLKOVÁ, 2020., 2 strany ze 176 v uč. PARKAN, 2017. a 4 strany ze 143 v uč. ČAPKA, 2016. Z německých (uváděny názvy místo nakladatelství kvůli využití dvou učebnic od jednoho nakladatele) – 45/176 stran v uč. KRENZER, 2007., 74/367 stran v uč. REGENHARDT, 2010, 61/176 stran v uč. KOPPMAN, 2007.



Obr. č. 2: Nacismus a Židé v českých učebnicích – Nacistická pohlednice
VÁLKOVÁ, s. 33. ČAPKA, s. 36.



Obr. č. 3: Hitlerovo Německo v českých učebnicích – Nacistická přehlídka
VÁLKOVÁ, s. 32.



Obr. č. 4: Nacismus v německých učebnicích.
KOPPMAN, s. 11.

úloh. Tento fakt podporuje také například využití obrázků – zatímco v českých většinou obrázky souvisí s popisovaným textem nebo nastiňují segregaci Židů, příkladem přiložená pohlednice, obrázky židovské hvězdy, případně fotky ilustrující nástup nacismu, v německých učebnicích hned ve dvou ze tří učebnic úvodní strana kapitoly zobrazuje obrázky vyvolávající pocity zmaru a zničení – v případě učebnice od nakladatelství Oldenbourg fotky zničeného města a záběry vězňů z vyhlazovacích táborů (v tomto případě Osvětimi), u učebnice Geschichte Plus se jedná o fotku plačícího chlapce.⁶² Podobně učebnice didakticky analyzuje Kudrnáčová, která vyvozuje, že zatímco v českých (a britských) učebnicích se důraz klade na kognici, tedy především popis, v německých se klade důraz na vlastní dějiny

⁶² KOPPMAN, s. 11, KRENZER, s. 85.

a jejich afektivní rovinu. Současně si všímá zvýšeného důrazu na předválečné období, se kterým se v německých učebnicích pracuje více než s válkou samotnou. Podobně se ve válečném období nejvíce prostoru věnuje tématu holocaustu namísto dějin politických, rozboru bitev apod.⁶³

Německé učebnice tedy věnují mnohem více prostoru předválečným událostem než učebnice české. Ačkoliv v učebnicích z obou zemí nalezneme stejná témata – zánik Výmarské republiky a nástup Adolfa Hitlera k moci, nacistickou diktaturu a ideologii, pojmy jako noc dlouhých nožů nebo křišťálovou noc, zmínku o Hitlerjugend a dalších německých organizacích a společenských strukturách – v německých učebnicích se jednotlivé pojmy rozebírají daleko podrobněji, velmi se akcentuje práce s pramenem – v případě pronásledování židů například s deníkem Anny Frankové.⁶⁴

Jeden z příkladů představuje popis události křišťálové noci: „*Násilí proti nim vyvrcholilo v listopadu 1938 tzv. „křišťálovou nocí“, kdy nacisté zapalovali synagogy, židovské školy i obchody a zavraždili kolem stovky Židů.*“⁶⁵ Naproti tomu německá učebnice: „*In der Nacht vom 9. zum 10. November 1938 brannten überall in Deutschland Synagogen sowie jüdische Geschäfte und Betriebe. In Paris hatte ein 17-jähriger Jude aus Verzweiflung über Ausweisung seiner Eltern aus Deutschland nach Polen einen Diplomaten der deutschen Botschaft erschossen. Die SA organisierte eine „Nacht der Vergeltung“: Jüdische Bürger wurden durch die Straßen gehetzt, etwa einhundert ermordet und über 25 000 in Konzentrationslager gesperrt. [...]*“⁶⁶ Líčení německé učebnice pokračuje ještě několik dalších řádků, přesto

⁶³ KUDRNÁČOVÁ, s. 89-93, 118-123.

⁶⁴ KRENZER, s. 107.

⁶⁵ ČAPKA, s. 36.

⁶⁶ „*V noci z 9. na 10. listopadu 1938 po celém Německu hořely synagogy i židovské obchody a podniky. V Paříži zastřelil 17letý Žid diplomata na německé ambasádě v zoufalství z vyhoštění jeho rodičů z Německa do Polska. SA zorganizovala „Noc odplaty“: Židovští občané byli pronásledováni ulicemi, asi 100 zavražděno a více než 25 000 zavřeno v koncentračních táborech. [...]*“ KOPPMAN, s. 40

lze vyzorovat mnohem podrobnější líčení událostí, a především důraz na emoční rozměr událostí.

V případě reflexe předválečných událostí zaujme výběr předávaných informací a na co autoři kladou důraz. Učebnice nakladatelství *Nová škola* k začátku pronásledování židů píše: „*Pronásledování nacisty pocítili především Židé. Na celém území Německa byl vyhlášen bojkot židovských obchodů a bank, židovských lékařů a advokátů. [...] Židé se stali občany „druhé kategorie“, museli žít v ghettech a na znamení svého původu nosit na oděvu žlutou hvězdu.*“⁶⁷ Podobně se tématu věnují i ostatní rozebírané české učebnice.⁶⁸ V německých učebnicích se pojmy jako občan „druhé kategorie“ nevyskytují, z textů je evidentní snaha o vyšší expresivitu pojmů a přitom jejich oddělení od národnostního pojetí; zdůrazňují se pojmy jako diskriminace, vyloučení ze společnosti a zbavení práv, vše jako důsledek nacistické, a to především Hitlerovské propagandy a vyhroceného nacionalismu. Zdůrazňována je role Adolfa Hitlera a nacismu, společnost není generalizována: „*Immer wieder wurden jüdische Bürgerinnen und Bürger von antisemitischer Propaganda und Aktionen nationalistischer und völkischer Gruppen herabgewürdigt.*“⁶⁹ Právě pojmy jako *jüdische Bürgerinnen und Bürger* ukazují důraz německých učebnic na fakt, že Židé, podobně jako Němci, byli německými občany, že útok nacistů vůči nim představuje útok vůči Německu samotnému. Ještě před nástupem Hitlera se zmiňuje role Výmarské republiky jako ochránce židovské menšiny. Z českých učebnic, ačkoliv ve zvýrazněném sousloví pojem *občan* zmiňují, podobné vnímání židovského obyvatelstva jako integrální součásti německého národnostního složení nečísí. Důraz německých učebnic na samotný pojem rasové segregace, nenávisti, jejich původ, projevy a nebezpečí než na jejich spojení s Německem, se projevuje také v učebnici

⁶⁷ ČAPKA, s. 36.

⁶⁸ VÁLKOVÁ, s. 32, PARKAN, s. 30.

⁶⁹ „Židovští občané byli znovu a znovu degradováni antisemitskou propagandou a akcemi nacionalistických a etnických skupin“ REGENHARDT, s. 158.

nakladatelství Oldenbourg: „Mit den preußischen Reformen erhielten die Juden 1812 erstmals die rechtliche Gleichstellung („Judenemanzipation“). Lange vor dem Machtantritt der Nationalsozialisten formulierten in der 2. Hälfte des 19. Jh. europäische Rassenfanatiker Thesen zum Judenhass (Juden als „Rasse“ definiert).“⁷⁰ Ačkoliv dějiny nenávisti evropských národů vůči židům trvají po staletí, tento fakt v českých učebnicích zmiňován není. Naposled se reflektuje v předchozích dílech učebnic v rámci Hilsneriády a dalších případů útoků vůči židovskému obyvatelstvu, v rámci učebnic pro 9. ročníky ZŠ a nižší stupeň gymnázií se tato skutečnost nijak nepřipomíná a nadnárodní přesah těchto fenoménů jistým způsobem postihují pouze vybrané učební úlohy doplňující rozvíjející marginálie, jako například: „Existuje v naší společnost také nějaké nebezpečná lhostejnost? Může to být lhostejnost vůči nějakým negativním jevům, vůči potřebám nějaké skupiny obyvatelstva...“⁷¹ Zatímco tedy analýza těchto fenoménů představuje pro německé učebnice prioritní cíl, a tak pro jejich dostatečné pokrytí a vnoření do žákových výstupů dějepisného vzdělávání může částečně obětovat cíle znalostní, v českých učebnicích tyto postoje a dovednosti tvoří spíše podružnou roli právě na úkor znalosti poznatků. Ostatně k podobným závěrům došly Kudrnáčová (2013) i Kumstátová (2004) ve svých diplomových pracích zabývajících se studiem českých a německých učebnic, resp. pracovních sešitů dějepisu.⁷²

Ačkoliv se tedy tato podkapitola nesoustředila přímo na třetí plochu v česko-německých vztazích, přináší pohled na jednu z významných součástí nacistické diktatury, poukazuje na rozdíly v pojetí výchovně vzdělávacího procesu a nastiňuje několik možných vysvětlení případných obsahových rozdílů v následujících kapitolách.

⁷⁰ „S pruskými reformami v roce 1812 se Židům poprvé dostalo právní rovnosti („židovská emancipace“). Ve druhé polovině 19. století, dlouho předtím, než se k moci dostali národní socialisté, formulovali evropští rasoví fanatici teze o nenávisti k Židům (Židé jsou definováni jako „rasa“).“ KOPPMAN, s. 40.

⁷¹ VÁLKOVÁ, s. 33. (pozn. Syntaxové chyby obsahuje text samotný, nejedná se o překlep.)

⁷² KUMSTÁTOVÁ, s. 37. KUDRNÁČOVÁ, s. 89-93, 118-123.

5.2 Německá expanze na východ

Jedno ze společných témat učebnic obou zemí představuje začátek německé expanze východním směrem, opomineme-li anšlus Rakouska, jedná se o sudetoněmeckou otázku a mnichovskou dohodu a o několik měsíců později také obsazení zbývajících částí Čech a Moravy. O obou událostech se zmiňují všechny ze zkoumaných učebnic, ačkoliv s poměrně odlišnou perspektivou a přístupem.

V českých učebnicích se tématu věnuje několik stran, události posledních let Československa se rozebírají obsáhle. Dochází k analýze zahraniční politiky států – Popisují se vztahy se západními mocnostmi, vznik Malé dohody a spojení se Sovětským svazem. Soustředí se také na situaci uvnitř státu, především na otázku menšin spjatou s fungováním a požadavky sudetoněmecké strany a Hlinkovy slovenské lidové strany. Důkladně se rozebírá mnichovská dohoda, její příčiny, průběh i důsledky a vše vrcholí obsazením zbylých částí Čech a Moravy.⁷³

Německé učebnice takový prostor událostem v Československu nedávají, ačkoliv jejich podstatu a důsledky poměrně dobře vystihují, především se soustředí na politiku appeasementu západních mocností. Událostem spjatým s Československem v letech 1938-39 věnují maximálně několik odstavců a vnitřní politice Československa se věnují pouze na úrovni národnostních problémů.⁷⁴

Fokus na tuto problematiku v historickém vědomí českého národa lze poměrně výrazně sledovat napříč všemi českými učebnicemi, obzvláště vezmeme-li je do kontrastu právě s učebnicemi německými.⁷⁵ Již při rozborech politiky appeasementu praktikované především ve Velké Británii a hledání jejích důsledků právě v mnichovské dohodě používají české

⁷³ VÁLKOVÁ, s. 42-49. ČAPKA, s. 40-45. PARKAN, s. 33-39

⁷⁴ KOPPMAN, s. 44-45. REGENHARDT, 170-172. KRENZER, s. 109-111.

⁷⁵ Pohled dalších učebnic lze sledovat například v práci Kudrnáčové – KUDRNÁČOVÁ, s. 89-123.

učebnice hodnotící nadpisy působící dosti pro vlastenecky jako „*Politika ústupků – politika pštroša schovávajícího hlavu do písku*“⁷⁶, v tomto případě doplněného o citaci 1. lorda admirality Duffa Coopera: „*Anglie měla na vybranou ztratit mír, či ztratit čest. Ztratila čest, ale mír nezachránila.*“⁷⁷ Podobný pro vlastenecký podtext najdeme v učebnici nakladatelství SPN: „*Německé propagandě se podařilo přesvědčit i našeho spojence Francii, že viníkem [...] je československá vláda. [...] V létě 1938 sice vyslala Británie do Československa „nezávislou“ misi, která měla situaci zhodnotit, ale členové této mise neměli velký zájem o objektivitu a jednali hlavně se zástupci SdP. Jejich zpráva vyzněla tak, že soužití Čechů a Němců v jednom státě není možné a viníky toho jsou Češi. Ti budou také zodpovědní za případný konflikt s Německem. Z toho důvodu Velká Británie a Francie „doporučily“ československé vládě, aby okamžitě a bez plebiscitu odevzdala Německu okresy, [...] prezident Beneš souhlasil, i když obyvatelstvo Československa (pochopitelně vyjma Sudet) proti těmto požadavkům bouřlivě protestovalo a bylo připraveno za republiku i bojovat.*“⁷⁸ Naproti tomu německé texty o politice appeasementu referují následovně: „*England und Frankreich protestierten zwar entschieden, wollten aber keinen neuen Krieg riskieren. England setzte nun auf eine Politik des „Appeasement“ (dt.: Beschwichtigung).*“⁷⁹ Podobně pragmaticky o politice pojednává učebnice Oldenbourg: „*Das westliche Ausland begann verstärkt zu rüsten, blieb aber bei der Appeasementpolitik.*“⁸⁰

Zatímco tedy české učebnice volí poměrně silně expresivní sousloví, vybírají citace státníků odsuzujících ústupkovou politiku a zdůrazňují užitím uvozovek nesourodost mezi pojmem a jeho významem, často se uchylují k ironizování, německé učebnice k problému přistupují chladně, politiku

⁷⁶ PARKAN, s. 33

⁷⁷ Tamtéž, s. 33

⁷⁸ VÁLKOVÁ, s. 45.

⁷⁹ „*Přestože Anglie a Francie energicky protestovaly, nechtěly riskovat novou válku. Anglie nyní spoléhala na politiku „appeasementu“.*“ KRENZER, s. 109.

⁸⁰ „*Západní země začaly více zbrojit, ale držely se politiky appeasementu*“ KOPPMAN, s. 44.

appeasementu zobrazují jako zcela legitimní a v daný moment pochopitelný směr britské a francouzské zahraniční politiky. Z textů současně vyplývá okrajovost zájmu o psychologický dopad zmiňované politiky a její vnímání na občany československého státu. V konečném důsledku se tak připojení Sudet, stejně jako obsazení zbylých částí Čech a Moravy staví na roveň anšlusu Rakouska, jako jeden z projevů ústupkové politiky a posilování nacistické moci, jako impuls ke změnám doktríny v západní Evropě. Pohled českých a německých učebnic se tedy výrazně liší; německé poukazují na neúspěch ústupkové politiky jako prostředku k ukonejšení Adolfa Hitlera a zajištění míru ve střední Evropě, v českých se silně projevují vlastenecké tendence – vnímání ústupkové politiky jako politiky nečestné a slabošské, která sama o sobě má být v kontrastu s odhodláním a bojovým duchem Čechoslováků.

V podobném duchu je vnímána také mnichovská dohoda a obsazení zbylých částí Československa. Německé učebnice při rozebírání mnichovské dohody popisují průběh události, její účastníky a důsledky, ve všech případech oproti českým učebnicím stroze; události se shrnují podobně jako v případě učebnice Forum Geschichte 9/10: *„Der britische Premierminister Chamberlain und der französische Ministerpräsident Daladier stimmten bei einem Treffen in München am 29. September 1938 Hitler und Mussolini einer Abtretung der von Deutschen besiedelten Randgebiete der Tschechoslowakei (Sudetenland) an Deutschland zu. Ein tschechoslowakischer Vertreter war an diesem Abkommen nicht beteiligt.“*⁸¹ V případě učebnice Geschichte Plus se navíc zmiňuje vyhlášení mobilizace v Československu,⁸² kromě toho se však dohoda více nerozebírá.

⁸¹ „Na schůzce v Mnichově 29. září 1938 britský premiér Chamberlain a francouzský premiér Daladier odsouhlasili Hitlerovi a Mussolinimu postoupení Němci obývaného pohraničí Československa (Sudet) Německu. Československý zástupce se na této dohodě nepodílel.“
REGENHARDT, s. 170-171

⁸² KRENZER, 110.

České učebnice v kontrastu k učebnicím německým věnují tématu velký prostor. Soustředí se na podrobný popis událostí, okolnostem i různým formám odporu, které se v tehdejší Československu objevovaly. Popisný styl je pro všechny české učebnice charakteristický. Všechny popisují národnostní problémy spjaté s působením Sudetoněmecké strany a německou expanzivní politikou jako stěžejní příčiny uzavření mnichovské dohody. Zdůrazňují postoje západních mocností a zachycují průběh uzavření dohody. Učebnice se tedy nesoustředí na analýzu fenoménů spjatých s příčinami dohody, například národnostních problémů a jejich důsledků nebo výše rozebíranou politiku appeasementu, důraz kladou na předání historického kolektivního vědomí národa. Již výše zmiňované citace o expresivnosti textů a parafrázování tehdejších nálad podtrhávají i další, například jeden z podnadpisů v učebnici *Fraus*: „Mnichov – zvoní, zvoní zrady zvon“⁸³, nebo „Henleinova Sudetoněmecká strana (SdP) měla vystupovat jako zastávce práv Němců žijících v Československu proti údajnému útisku [...]“⁸⁴ v učebnici *Nová škola*. Užívání slovíček jako „údajnému“ se může jevit problematické, obzvláště když se učebnice k podobným termínům uchyluje bez pramenné podpory svých postojů; žákovi není předložen materiál, na základě kterého by si mohl podobné tvrzení podložit. Text by tak mohl působit tendenčně a podobné prvky posilují domněnky o tom, co je hlavním cílem metodického a obsahového zpracování tématu – tedy již zmiňované předávání historického vědomí a paměti českého národa.

Podobné nuance lze sledovat i v učebních úlohách a otázkách. Německé učebnice pracují v mnohem hlubších rovinách učebních cílů a úloh. V souvislosti s politikou appeasementu, uzavřením mnichovské dohody a obsazením zbylých částí Československa například učebnice *Geschichte Plus* zadává: „Der Autor von Q7 nennt zwei mögliche Wege, wie man Hitler hätte entgegentreten können. Nennt Argumente für und gegen beide Wege.“

⁸³ PARKAN, s. 38.

⁸⁴ ČAPKA, s. 42.

Beurteilt die Ansicht, erst die Politik des „Appeasement“ habe Hitler ermutigt, immer aggressiver vorzugehen.“⁸⁵ nebo také: „Beschreibt anhand von B 8 und B 9 die Reaktion der Bevölkerung in Wien und Prag. Erklärt die Unterschiede.“⁸⁶ Podobně otázky formulují i ostatní učebnice: „Erläutere mithilfe eines Lexikons den Begriff "Appeasement". Nimm Stellung zur These, diese Art der Politik habe Hitlers außenpolitische Erfolge sowie die deutschen Kriegsvorbereitungen ermöglicht.“⁸⁷ Z formulací úloh působí zjevně koncentrace právě na práci s pramenem, rozvoj klíčových kompetencí a pojmy samotné – jejich úskalí, příčiny i následky. Klíčovým se jeví pochopení rozdílností v postojích jednotlivých stran a jednání jednotlivých aktérů a schopnost žáků argumentovat, komparovat a zaujímat stanoviska.

Podobné učební úlohy v českých učebnicích buď zcela chybí, nebo mají pouze doplňující charakter bez poskytnutí pramenné základny pro úspěšné zodpovězení. Vynecháme-li otázky striktně faktografické, jako například: „Kdy a kým byla podepsána mnichovská dohoda? Co bylo jejím obsahem?“⁸⁸, případně v hlubších úrovních jako „Proč Francie a Velká Británie vycházely Hitlerovi vstříc?“⁸⁹, kdy daná otázka nepochybně odkazuje na politiku appeasementu a snahu vyvarovat se další válce – avšak aniž by jakkoliv danou otázku rozvíjela např. využitím pramenů – zůstane pouze torzo působící doplňujícím charakterem bez důkladnější akcentace rozvoje postojů a dovedností, charakteristické užíváním spojení jako: „Proč myslíte [...]?“ nebo „Zjistěte názvy divadelních her [...] (z hodin literatury)“.⁹⁰ Všeobecné rozšíření otázek zaměřených na pamětné učení v českých pracovních sešitech

⁸⁵ „Autor z Q7 uvádí dva možné způsoby, jak se Hitlerovi mohlo postavit. Uveďte argumenty pro a proti oběma způsobům. Posuďte názor, že pouze politika „appeasementu“ povzbudila Hitlera k tomu, aby postupoval stále agresivněji“ KRENZER, s. 110.

⁸⁶ „Popište reakci obyvatelstva ve Vídni a Praze pomocí B 8 a B 9. Vysvětluje rozdíly.“ Tamtéž, s. 110.

⁸⁷ „Vysvětlíte termín „appeasement“ pomocí slovníku. Zaujmi stanovisko k tezi, že tento typ politiky umožnil Hitlerovy zahraničněpolitické úspěchy a německé válečné přípravy.“ KOPPMAN, s. 44.

⁸⁸ VÁLKOVÁ, s. 46.

⁸⁹ Tamtéž, s. 46.

⁹⁰ Tamtéž, s. 46. a také ČAPKA, s. 44.

a popsané rozdíly vůči pracovním sešitům německým zachycuje také ve svém výzkumu Kumstátová.⁹¹

Obsazení zbylých částí Československa se již nevěnuje takový prostor jako předchozím fenoménům. V německých učebnicích symbolizuje završení hitlerovských snah o zničení Československa, znovusjednocení všech částí velkoněmeckého prostoru a současně příprav na další světovou válku: *„Zielsicher steuerten die Nationalsozialisten auf einen europäischen Krieg zu.“*⁹² V narativu ústupkové politiky tento čin znamená její konec: *„Dieser Bruch des Münchener Abkommens bedeutete das Ende der Appeasement-Politik.“*⁹³ České učebnice se ještě věnují druhé republice, kde již nesklouňují vlastenecká hesla, pouze připomínají nesvébytnost a závislost na Říši, jejíž život končí stejně tragicky, jako započal. Evropský přesah události ve formě, jakou předkládají německé učebnice, již zmiňován není. Obsazení zbytku Československa se tak zužuje na poměrně strohý popis událostí obsazení předcházejících, jí samotné a zřízení protektorátu.⁹⁴

Kritickým tématům 30. let pro československé i německé dějiny se tedy věnují učebnice z obou zkoumaných států, byť v odlišných perspektivách a rozsahu. Liší se především didakticky, a to jak v koncipování témat, tak v tom, co považují za důležitý činitel zkoumaných problémů. Zatímco německé učebnice důkladně rozebírají principy a důvody pronásledování židovského obyvatelstva, kdy připomínají, že se jednalo o německé občany a snaží se vyvolat v žákovi sounáležitost s jeho židovskými krajany, české učebnice se naproti tomu soustředí na popis událostí jako takových. Podobné rozdíly sledujeme také při líčení sudetoněmecké otázky, kdy v případě německých učebnic hraje prim ústupková politika, její příčiny a důsledky. České učebnice k problému přistupují opět především deskriptivně, do určité

⁹¹ KUMSTÁTOVÁ, s. 37.

⁹² „Národní socialisté neomylně směřovali k evropské válce.“ KOPPMAN, s. 44.

⁹³ „Toto porušení Mnichovské dohody znamenalo konec politiky appeasementu.“ KRENZER, s. 110.

⁹⁴ VÁLKOVÁ, s. 48-49. PARKAN, s. 39. ČAPKA, s. 44-45.

míry však akcentují také význam události ve vlasteneckém citění československých občanů, například vypisováním obecně známých hesel spjatých s mnichovskými událostmi.

6 Druhá světová válka

Vzhledem k charakteru práce se kapitola nezabývá podrobnou analýzou všech aspektů války, nýbrž pouze těmi událostmi, které formovaly vzájemné vztahy Německé spolkové republiky a České republiky. Jak jsem zmiňoval v úvodu, práce analyzuje především třetí plochy ve společných dějinách. Podrobné analýze prezentování tématu v rámci učebnic dějepisu, ať už cesty k válce, líčení průběhu, bojišť, front nebo dalším aspektům války, se ve své diplomové práci věnuje Lenka Kudrnáčová.⁹⁵ Hlubší vhled do její práce poskytuje kapitola *Dosavadní stav bádání*. Ačkoliv pro svou práci používá prameny, které nesou starší data vydání než učebnice používané v této práci, díky jejich koncipování a faktu, že se často jedná o starší vydání učebnic využívaných dodnes, lze závěry jejího bádání diskutovat i v této práci.

Široký záběr práce nedovoloval, tak podrobnou analýzu vybraných témat, jako nabízí toto bádání. Mimo české a německé učebnice pracovala také s díly slovenskými a britskými, ty se však svým charakterem podobají učebnicím českým.⁹⁶ I přes popisný způsob vedení badatelské práce přichází Kudrnáčová ve své práci s několika zajímavými zjištěními, poznatky a názory: „*Z pohledu našich, českých, národních dějin jsem lehce překvapena, jak málo se zahraniční učebnice (britské a německé) věnují protektorátu Čechy a Morava a atentátu, který dle mého názoru překračuje dějiny našeho státu [...] naše národní hrdost pociťuje jisté zklamání nad tím, že ani taková událost jako byl atentát na zastupujícího protektora, zůstává i (a především) v německých učebnicích zapomenuta.*“⁹⁷ Vysvětlení bychom mohli hledat ve zjištěních rozebíraných v předchozí kapitole. Rozdílná koncepce a cíle výchovně vzdělávacího procesu, v našem případě v oblasti dějepisného vyučování, vedou k nuancím v přisuzovaném významu jednotlivým

⁹⁵ KUDRNÁČOVÁ, Lenka. *Porovnání historických mezníků 20. století v českých, slovenských, německých a britských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. 146 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr, konkrétně na s. 89-122

⁹⁶ KUDRNÁČOVÁ, s. 91.

⁹⁷ Tamtéž, s. 118-119.

událostem. Učebnice tak mohou přeceňovat globální význam vybraných témat, nebo naopak upozadovat témata, která nedostatečně rozvíjí požadované kompetence a postoje. Práce se v následujících kapitolách pokusí poskytnout dostatek příkladů, aby tuto tezi podpořila nebo vyvrátila.

Jeden z argumentů podporujících tuto tezi bez pochyby představuje koncipování učiva druhé světové války a výběr témat do vybraných učebnic. Jak z didaktického, tak z obsahové hlediska v učebnicích existuje mnoho rozdílů. Souvisí například s popisem válečných událostí a obecně politických dějin, ať už národních, evropských nebo globálních. České učebnice v průměru věnují větší prostor tématům vypsáním v předchozí větě, rozdíly však nejsou tolik významné a opět vyplývají z důrazu německých učebnic na práci s postoji.⁹⁸

6.1 Odboj a význam atentátů

Jeden z fenoménů, na které učebnice kladou velký důraz, představuje odboj; domácí v případě učebnic německých a domácí i zahraniční v učebnicích českých.

České učebnice se věnují obecně způsobům, jakým Češi projevovali svou nelibost vůči okupaci, jak vznikal a fungoval odboj. Zdůrazňují úspěchy odbojářů v protinacistickém boji a jakou roli hrál v národním cítění Čechů. Výraznější část však ponechávají odboji zahraničnímu a jeho úspěchům. Zmiňují nejvýznamnější odbojové organizace a obecně se tyto kapitoly koncentrují na popis, který u žáků může vyvolat určitou náklonnost a citový vztah s okupovaným českým národem. „*Nebyly tu k dispozici zbraně [...]. Nepřicházel tedy v úvahu ani přímý, ani partyzánský způsob boje. Lidé však*

⁹⁸ PARKAN, s. 52-89 (55 %). ČAPKA, s. 54-75 (50 %). VÁLKOVÁ, s. 57-90 (40 %). KOPPMAN, s. 46-61. (33 %), KRENZER s. 111-130 (kvůli jiné systematizaci nelze určit), REGENHARDT, s. 172-185 (25 %) – u učebnic německých je kvůli provázanosti politických a vojenských dějin s dějinami každodenního života a dalších témat druhé světové války určení části věnované těmto dějinám více ovlivněno metodou výběru autora této práce – tedy co ještě považovat za dějiny politické a vojenské a co již nikoliv: Do těchto dějin jsou zahrnuta všechna líčení vojenských operací a postupů front. Do výběru není zařazen Holocaust, odboj a každodenní život.

*okupantům škodili jinak.*⁹⁹ I další české učebnice zdůrazňují obecný nesouhlas československých občanů s okupací a zdůrazňují statečnost, kterou vykonávání podobných aktivit obnášelo: „*Většina lidí okupaci trpělivě snášela. Za projevy nepřátelství vůči říši totiž hrozil trest smrti [...]*“¹⁰⁰ Nebo: „*Okupační správa se snažila odboj zlikvidovat terorem. [...] Přes stupňující se teror se nacistům nepodařilo odboj zlikvidovat.*“¹⁰¹ Učebnice tak zdůrazňuje, že ačkoliv většina lidí okupaci snášela nebo s ní kolaborovala, najdou se i příklady lidí, kteří proti okupantům aktivně vystoupili a byli ochotni pro své přesvědčení nasadit život. Texty zdůrazňují projevy vlasteneckého cítění a mohou tak nabídnout vzory osobností, které po hořkém konci demokratického Československa nerezignovaly a které tak představují nositele hodnot vyznávaných státem.

Pomineme-li didaktickou stránku a zaměříme-li se na obsahovou formu a cíle německých učebnic, zjistíme, že se v tomto ohledu velmi podobají. Stejně jako učebnice české zmiňují, že odbojových akcí nebylo mnoho, při hledání důvodů zmiňují především dva faktory; podobně jako u českých učebnic se jedná o faktor nebezpečí a hrozba smrti: „*Diese Menschen gingen ein hohes Risiko ein, von Spitzeln oder Denunzianten verraten und danach zum Tode verurteilt zu werden. Dennoch gelangen immer wieder einzelne Widerstandsaktionen.*“¹⁰² Jak se ukazuje, učebnice vyzdvihují příklady lidí, kteří se nacistům postavili na odpor, přestože jich nebylo mnoho. Ukazují, že ne všichni němečtí občané nacismus podporovali, ačkoliv, což jest druhým důvodem: „*[...] der Nationalsozialismus so tief in das Denken und Handeln der deutschen Bevölkerung eingedrungen war, dass nur wenige mutige Männer und Frauen aktiven oder passiven Widerstand gegen die*

⁹⁹VÁLKOVÁ, s. 79.

¹⁰⁰ ČAPKA, s. 65.

¹⁰¹ PARKAN, s. 81.

¹⁰² „*U těchto lidí hrozilo vysoké riziko, že budou udavači zrazeni a následně odsouzeni k smrti. Přesto se jednotlivé odbojové akce znovu a znovu dařily.*“ KOPPMAN, s. 58.

*Willkürherrschaft leisteten.*¹⁰³ Jak v německých, tak v českých učebnicích se tedy poukazuje na skutečnost, že ne všichni se smířili s diktátorským režimem, případně okupací země a aktivně vystoupili. Poselství těchto textů pro současnou společnost spočívá v odvaze bránit a bojovat za hodnoty, které člověk vyznává, ačkoliv může při jejich obraně ztratit život.¹⁰⁴ Význam odbojové činnosti tak u německých učebnic představuje jedno z mála témat, které rozvíjí vlastenecký cit a ukazuje, že nikoliv národní socialismus, ale paralela táhnoucí se skrze protinacistický odboj symbolizuje linii německých dějin, na kterou moderní německý stát navazuje. Ostatně podobný odkaz sledujeme také v učebnicích českých.

Díky nevelkému rozsahu odbojové činnosti zaujímají v učebnicích jak českých, tak německých význam akce, které se staly hybateli dějin a symboly národního odporu. Jedná se o úspěšný atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha a neúspěšný pokus skupiny kolem Clause Schenka Grafa von Stauffenberga o zabití Adolfa Hitlera. V první řadě překvapí fakt, že učebnice podrobně rozebírají pouze ten z atentátů, který uskutečnil daný národ - akce ze sousední země ani nezmiňují; Němci se tedy zabývají Stauffenbergovým atentátem na Hitlera, o atentátu na Heydricha ale nenajdeme ani zmínku, podobně české učebnice věnují výraznou část atentátu na Heydricha, akci německých důstojníků nezachytí ani jednou větou.¹⁰⁵ Ačkoliv se tedy jedná v obou případech o symbolické akce nadnárodního charakteru, význam událostí vykonaných druhou stranou zkrátka není takový, aby se jim věnoval omezený prostor učebnice. K naplnění cílů poslouží rozbor atentátu vykonaného krajany. Co tedy učebnice při těchto analýzách a popisech zmiňují? Co zdůrazňují a co žákům předávají?

¹⁰³ „Národní socialismus pronikl tak hluboko do myšlení a jednání německého obyvatelstva, že jen několik odvážných mužů a žen kladlo aktivní či pasivní odpor svévolné vládě.“ Tamtéž, s. 58.

¹⁰⁴ O významu odboje právě v tomto smyslu píše na příkladu protikomunistického odboje (tyto myšlenky lze dle mého názoru přenést i na odboj za světové války) např. PINKAS, s. 37.

¹⁰⁵ PARKAN, s. 52-89. ČAPKA, s. 54-75. VÁLKOVÁ, s. 57-90. KOPPMAN, s. 46-61. KRENZER s. 111-130). REGENHARDT, s. 172-185.

Jak jsem již zmiňoval, v obou případech líčení atentátu předchází charakterizování odboje, kdy atentáty představují nejvýznamnější akce odporu proti nacismu, resp. okupaci ve svých zemích. Jejich důležitost nespočívá ve významu akce samotné, jako v poukazování na fakt, že k nějakým globálně významným akcím došlo – že se našla skupina lidí, kterým osud země nebyl lhostejný a na znamení odporu byli ochotni obětovat svůj život. V případě učebnic českých i německých tvoří část textů popis příčin, resp. jak a za jakým účelem se akce plánují, jak proběhly a jaké měly důsledky. Tím však podobnost v podstatě končí. Při porovnání naopak opět nalezneme mnoho rozdílů plynoucích z různě nastavených cílů výchovně vzdělávacího procesu. Nejevidentněji lze rozdíly sledovat, podobně jako v přechozích kapitolách, při formulaci otázek: „*Kdy došlo k atentátu na Heydricha a kdo ho provedl?*“¹⁰⁶ nebo „*Vyhleďte význam pojmu „stanné právo“ [...]*“¹⁰⁷ a „*Proč byl podniknut atentát na Reinharda Heydricha? [...]*“¹⁰⁸ Tyto a další podobné učební úlohy nalezneme v českých učebnicích. Naproti tomu v německých: „*Darf ein gewissenloser Diktator ermordet werden? Finde die möglichen Argumente der Attentäter [...]*“¹⁰⁹ Nebo obecněji: „*Diskutiert die Möglichkeiten und Grenzen von Widerstand in der NS-Zeit. Überlegt, ob es auch heute Situationen geben könnte, in denen Verweigerung oder Widerstand nötig ist.*“¹¹⁰ A dále využití pramenů pro formulování důvodů, proč se odpor vůbec vedl: „*[...] erschließe Gründe, warum sie Widerstand leisteten.*“¹¹¹ Zatímco tedy české učebnice cílí na popis událostí, znalost aktérů a význam pojmů s událostmi spjatými, pro německé učebnice představuje jádro kapitoly legitimnost atentátů, jejich etických principů a hledání souvislostí s dnešní dobou. Spolu s rozvojem postojů točících se kolem možností odporu a jejich legitimnosti velmi dbají na práci

¹⁰⁶ VÁLKOVÁ, s. 86.

¹⁰⁷ ČAPKA, s. 64.

¹⁰⁸ PARKAN, s. 78.

¹⁰⁹ „*Může být bezskrupulózní diktátor zavražděn? Najděte možné argumenty atentátníků [...]*“ KOPPMAN, s. 59.

¹¹⁰ „*Diskutujte o možnostech a hranicích odporu v nacistické éře. Zvažte, zda by dnes nemohly nastat situace, kdy je nutný odpor.*“ KRENZER, s. 121.

¹¹¹ „*[...] zjisti důvody, proč se vedl odpor.*“ REGENHARDT, s. 181.

s pramenem, kritické myšlení a obecně dovednosti spjaté s analýzou textu a čtenářskou gramotností – na faktory, jimž se v českých učebnicích nevěnuje žádný, případně pouze nevýznamný prostor.

Z charakteristiky učebních úloh současně plynou rozdíly v koncipování kapitoly. Zatímco v německých učebnicích se popisu převážně věnuje pouze krátký oddíl doplněný o násobně větší množství pramenných materiálů, které tvoří jádro učební pomůcky, v českých učebnicích pramen zaujímá pouze podružné místo, např. na okraji stránky.¹¹² Odlišně je také pramen uveden: „Hitler nenahradil von Neuratha jen tak někým. [...] Heydrich do Prahy přijížděl přesvědčen o tom, že *tento prostor se jednou musí stát německým a Čech tady nemá už koneckonců co pohledávat, a s naprosto jasným záměrem, co s tím českým ksindlem, jak o nás hovořil, udělat.*“¹¹³ Naproti tomu uvedení pramene v německé učebnici: „[...] *Im Aufruf der Widerstandskämpfer, der nach dem Anschlag auf Hitler verbreitet werden sollte, hieß es:* [text citace] *Zit. Nach Bodo Scheurig (Hg.), Deutscher Widerstand 1938-1944, 2. Aufl., München (dtv) 1984, S.278 ff.*“¹¹⁴ V německé učebnici zakotvení pramene obsahuje všechny formální náležitosti citace; na začátku textu se nastiňuje pozadí události, následně se zmiňuje samotná citace, která se liší jinou barvou textu, v závěru nalezneme bibliografický zápis o citaci. Naproti tomu v české učebnici působí chvílemi nejasně, které pasáže představují citaci textu a které komentář autorů. Tento problém akcentuje také využití osobních zájmen 1. os. mn. č. shrnujících všechny čtenáře – žáky do jednoho monolitického celku – například zmíněným slovem „nás“. Opět se tak ukazuje směr, jakým učebnice v komunikaci s žákem cílí, tedy rozvojem vlasteneckého cítění a vztažením problematiky na žáka samotného – člověka, který v dané době

¹¹² Pro srovnání VÁLKOVÁ, s. 85 a KOPPMAN, s. 58-59.

¹¹³ VÁLKOVÁ, s. 85. Text je v učebnici rozlišen kurzívou a běžným textem, z toho důvodu není kurzívou vyznačena celá citace, nýbrž pouze ty pasáže, které jsou kurzívou vyznačeny v samotné učebnici.

¹¹⁴ „*Ve výzvě odbojářů, která se měla rozšířit po útoku na Hitlera, stálo:* [text citace]. [Bibliografické údaje]“ REGENHARDT, s. 181.

nežil a který například může mít kořeny v úplně jiné části Evropy či světa. Podobnou vztahovačnost v německých učebnicích nenajdeme.

V tomto momentě je však nutné poukázat na další didaktickou skutečnost – zatímco německé učebnice mají až na drobné rozdíly stejné schéma, české učebnice se významně liší. Například učebnice nakladatelství *Fraus* citace dobře odděluje a také uvádí, odkud citaci bere, problematickým se však ukazuje, jaký účel citace plní, proč se v učebnici uvádí: „*Dne 27. května byl v Praze spáchán atentát na zastupujícího říšského protektora. (...) Na dopadení pachatelů se vypisuje odměna 10 milionů korun.*“¹¹⁵ K citaci je přiložena učební úloha: „*K čemu nabádala zmíněná vyhláška? [...]*“¹¹⁶ Citace se nikterak nekontextualizuje, za důvod jejího uvedení se vybízí především ilustrace tehdejší situace, nikoliv požadavek na rozsáhlejší činnost studenta. Nejblíže se svým pojetím a výběrem citace německým učebnicím blíží učebnice nakladatelství *Nová škola*. Vybranou citaci představuje stejná pasáž jako v případě učebnice nakladatelství *SPN*¹¹⁷, v tomto případě se však u citace uvádí jak její kontext, tak odkaz na zdroj, kde ji nalezneme.¹¹⁸ Snahu rozvinout diskuzi kolem daného úryvku lze pozorovat také v přiložené učební úloze: „*Jaké pocity ve vás Heydrichova slova vyvolala?*“¹¹⁹ U českých učebnic tedy sledujeme jistou nejednotnost v tom, co citace sledují. Podobné rozdíly sledujeme napříč kapitolami, jako například v podkapitole 5.1 *Vzestup nacismu a pronásledování židů*, kde se poukazovalo na výrazné kognitivní zaměření českých učebnic ve srovnání s učebnicemi německými, v kterých jejich stěžejní část leží v rozvoji afektivních a psychomotorických cílů. Na přítomnost těchto rozdílů se pokusí zaměřit i následující podkapitola *Holocaust*.

¹¹⁵ PARKAN, s. 78.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 78.

¹¹⁷ VÁLKOVÁ, s. 85.

¹¹⁸ ČAPKA, s. 66.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 66.

6.2 Holocaust

Již pronásledování židů před druhou světovou válkou se v učebnicích z obou států věnoval nemalý prostor. Eskalaci až na nejzazší mez představuje jejich systematické vyvraždění za druhé světové války. Akci, která v dějinách neměla obdoby, podrobně rozebírají jak německé, tak české učebnice. Zabíjení českých židů vneslo další skvrnu do vzájemných česko-německých vztahů a stalo se předmětem mnoha stereotypů, a tedy jistou třecí plochou mezi oběma státy. Jak však k tématu přistupují? Čeho se ve svém zpracování snaží docílit? Přetrvávají obsahové a didaktické rozdíly charakteristické pro předchozí kapitoly? Hraje ve výkladu a práci s tématem roli fakt, že hlavní strůjci holocaustu pocházeli z německého prostředí, nikoliv z českého? Lze tedy sledovat v německých učebnicích striktní rozlišování mezi národními socialisty, členy SS a běžným německým občanem a jak tyto pojmy diferencují české učebnice?

Rozdíly sledujeme již v prostoru tématu vymezenému a roli holocaustu v rámci druhé světové války, plynou opět z koncepcí učebnic, didaktických charakteristik a výchovně vzdělávacích cílů. Zatímco české učebnice holocaustu věnují průměrně jednu dvoustranu, což v rámci druhé světové války znamená přibližně 10-15 % všech stran válce věnovaných,¹²⁰ v případě německých učebnic se rozpětí obsahu značně liší, téma genocid a holocaustu však tvoří buď samostatnou kapitolu, nebo se v názvu kapitoly uvádí po boku války.¹²¹ Holocaustu samotnému se věnuje 20-35 % obsahu souvisejícího s druhou světovou válkou.¹²² Další didaktické rozdíly opět pozorujeme v charakteristikách textu, práci s citacemi a učebními úlohami. České učebnice, podobně jako v dalších kapitolách, se soustředí na zaznamenání faktografických údajů, mají převážně popisný charakter. Líčí vznik, průběh a podobu holocaustu, pojednávají o jeho strůjcích, zmiňují způsoby vraždění,

¹²⁰ PARKAN, s. 64-65., VÁLKOVÁ, s. 70-76. *, ČAPKA, s. 71.

* na uvedených stranách se věnuje obecně zločinům proti lidskosti, holocaustem konkrétně se zabývá na s. 71-73.

¹²¹ KOPPMAN, s. 8-9., REGENHARDT, s. 2-3., KRENZER, s. 5-7.

¹²² KOPPMAN, s. 54-57, 64-65., REGENHARDT, s. 176-179., KRENZER, s. 131-142.

počty obětí a fungování koncentračních táborů.¹²³ Německé učebnice popisu věnují podobný rozsah jako učebnice české, na rozdíl od nich však přikládají množství pramenů a výpovědí, které tvoří kostru pro práci s tématem. Práce s prameny současně představuje hlavní důvod rozdílu v procentuálním zastoupení zmíněném výše.¹²⁴

Ačkoliv popisnou část obsahují učebnice z obou zemí, stejně lze vysledovat jisté nuance v přístupu k popisu: „*Druhá světová válka je označována jako válka vyhlazovací. Podle rasové teorie nacistů se lidé dělili na [... popis rasové politiky]. Němečtí nacisté vedení Adolfem Hitlerem rozhodli o holocaustu (hebrejsky „šoa“ – zničení) – vyhlazení Židů z celé Evropy.*“¹²⁵ V případě dalších českých učebnic: „*Připomněli jsme si, že postavení Židů v nacistickém Německu bylo před válkou čím dál tím horší. [...]*“¹²⁶ nebo: „*Po vypuknutí války nacisté v duchu své rasové ideologie přistoupili k hromadnému vraždění Židů. Vůdčí roli při tom sehráli Reinhard Heydrich [rajnhard hajdrych] a Adolf Eichman [ajchman]. [...]*“¹²⁷ Naproti tomu v německých: „*Während des Zweiten Weltkriegs ermordeten die Nazis 6 Millionen Juden in ganz Europa sowie 500 000 Sinti und Roma und etwa 250 000 körperlich oder geistig behinderte Menschen; die meisten starben in eigens errichteten Vernichtungslagern. [...]*“¹²⁸ Další učebnice s podobně syrovou skutečností: „*Am 27. Januar 1945 rückte die Rote Armee in [...] (Auschwitz) ein. Ausgemergelte Gestalten, kaum 30 Kilo schwer, taumelten den Soldaten entgegen: Männer, Frauen und Kinder, die von Schwerstarbeit, Schikanen, Folter und medizinischen Versuchen gezeichnet waren, berichteten stockend über die Geschehene. [...]*“¹²⁹ Pouze třetí z učebnic

¹²³ PARKAN, s. 64-65., VÁLKOVÁ, s. 70-76.*, ČAPKA, s. 71.

¹²⁴ KOPPMAN, s. 54-57, 64-65., REGENHARDT, s. 176-179., KRENZER, s. 131-142.

¹²⁵ ČAPKA, s. 71.

¹²⁶ VÁLKOVÁ, s. 71.

¹²⁷ PARKAN, s. 64.

¹²⁸ „*Během druhé světové války nacisté zavraždili 6 milionů Židů v celé Evropě, stejně jako 500 000 Sintiů a Romů a asi 250 000 lidí s fyzickým nebo mentálním postižením; většina zemřela ve speciálně vybudovaných táborech smrti.*“ KRENZER, s. 134.

¹²⁹ „*27. ledna 1945 vstoupila Rudá armáda do Osvětimi. Vyhublé postavy, vážící sotva 30 kilo, se vrávaly směrem k vojákům: muži, ženy a děti, kteří byli poznamenáni těžkou prací,*

téma uvádí jiným způsobem než podrobným líčením hrůzy, ačkoliv také mluví konkrétními čísly: „[...] *Mit der deutschen Besetzung ihrer Heimatländer gerieten etwa sieben der insgesamt zehn Millionen in Europa lebenden Juden unter den Herrschaftseinfluss der Nationalsozialisten.* [...]“¹³⁰ Zatímco tedy české učebnice problematiku uvádějí obecně – buď připomenutím pronásledování židovského obyvatelstva již před druhou světovou válkou nebo rasové politiky spojené se systematickou likvidací civilního obyvatelstva a plány nacistů na vyvražďování Židů, německé učebnice mluví již v úvodu konkrétními čísly, snaží se o co největší konkrétnost a zobrazení syrové reality vyhlazovacích táborů. Německé učebnice pasáže věnované zasazení holocaustu do dějinného rámce nevynechávají, pouze jim věnují prostor až v následujících odstavcích. První odstavec se tak snaží zformovat u žáka co nejkonkrétnější představu o obrysech a rozměrech nacistického vyvražďování. V českých učebnicích tyto pasáže nechybí, jen se rozebírají až v dalších řádcích. Rozdílná strukturace může ovlivňovat emoční působení textu na žáka. Zatímco českému žákovi se obrázek holocaustu formuje postupně a ke konkrétním číslům se dochází až v závěru tématu nebo v doplňkových textech, německé učebnice tuto skutečnost žákovi předkládají ihned a ten tak k dalším částem kapitoly přichází již afektivně ovlivněn a s konkrétní představou o rozměrech těchto nacistických zločinů.

Z citovaných pasáží také může plynout, že jak české, tak německé učebnice, dbají na užívání slova národní socialisté, resp. nacisté, ve spojitosti s vykonáváním zločinů. Na stránkách věnovaných holocaustu ale také nalezneme konexe s pojmem *Německo*, případně *německý* a další formy odkazu na národnostní rámec těchto událostí. Kde hrana mezi zmiňovanými

obtěžováním, mučením a lékařskými experimenty, váhavě hlásili, co se stalo.“ KOPPMAN, s. 54.

¹³⁰ „S německou okupací jejich domovských zemí se asi sedm z deseti milionů Židů žijících v Evropě dostalo pod vliv národních socialistů.“ REGENHARDT, s. 176.

pojmy *německý* a *nacistický* leží, resp. jak se liší využívání zmíněných termínů?

Pojem „die Nazis“ spojuje učebnice *Geschichte Plus* s konkrétními čísly, masovostí a krutostí zločinů, jak lze sledovat v předchozí citaci z této učebnice.¹³¹ Označení také uvádějí ve spojitosti s likvidací politických odpůrců: [...] *inhaftierten die Nazis politische Gegner in Konzentrationslagern, die der SS unterstanden.*¹³² Naproti tomu do souvislosti s *německým* se pokládá: „*Nach der Pogromnacht [...] waren 26 000 deutsche Juden verhaftet und vorerst in Konzentrationslager auf deutschem Boden gebracht worden.*“¹³³ Nebo: „*Millionen deutsche und europäische Juden wurden [...] gepfercht.*“¹³⁴ kde lze také dobře sledovat využívání pasiva, a tudíž možnost vyhýbání se pojmenování původce děje. V podobném duchu s pojmy pracuje také učebnice nakladatelství Oldenbourg: „*Nach Kriegsende zwangen die Besatzungstruppen die deutsche Bevölkerung zu Besuchen in ehemaligen NS-Konzentrationslagern [...].*“¹³⁵ Termín *německý* se ve spojení s válkou objevuje pouze při samotné expanzi: „*Mit dem deutschen Angriffskrieg im Osten begann eine regelrechte „Jagd“ auf die jüdische Bevölkerung in allen von Deutschland besetzten Gebieten.*“¹³⁶ I v třetí z učebnic sledujeme striktní rozlišování mezi *nacistickým* a *německým*: „*Nur etwa 10 000 Juden gelang es, sich Deutschland vor dem Zugriff der Nationalsozialisten zu verstecken.*“¹³⁷ České učebnice na rozdíl mezi nacistou a Němcem dbají podobně: „*Nacisté se pokusili zcela vyvraždit židovskou populaci [...].*“¹³⁸ Nebo: „*Nacisté totiž přistupovali k vyhlazování, jako by nevraždili, ale „zpracovávali*

¹³¹ Citace v poznámce č. 128. KRENZER, s. 134.

¹³² „*nacisté věznilí politické odpůrce v koncentračních táborech řízených SS*“ Tamtéž, s. 134

¹³³ „*Po pogromové noci [...] bylo zatčeno 26 000 německých Židů a původně odvezeni do koncentračních táborů na německé půdě*“ Tamtéž, s. 134

¹³⁴ „*Miliony německých a evropských Židů bylo nacpáno.*“ Tamtéž, s. 134

¹³⁵ „*Po skončení války donutily okupační síly německé obyvatelstvo k návštěvě bývalých nacistických koncentračních táborů*“ KOPPMAN, s. 56.

¹³⁶ „*S německou útočnou válkou na východě začal skutečný „hon“ na židovské obyvatelstvo ve všech oblastech okupovaných Německem.*“ Tamtéž, s. 54.

¹³⁷ „*V Německu se před nacisty podařilo ukrýt jen asi 10 000 Židů.*“ REGENHARDT, s. 176.

¹³⁸ PARKAN, s. 65.

materiál“.¹³⁹ Vůči učebnicím německým lze však najít výjimky, kdy učebnice ke generalizaci sklouzávají: „*Jaký osud připravili Němci pro židovské obyvatelstvo?*“¹⁴⁰ Případně: „*Plán tzv. „konečného řešení židovské otázky*“ [...] *začalo Německo uskutečňovat* [...]“.¹⁴¹ Jak české, tak německé učebnice tedy popis samotného procesu vyhlazování, jeho okolností, příčin a důsledků zpravidla spojují se strůjci těchto procesů, tedy s nacisty. Využívání pojmu *německý* naproti tomu souvisí s obecnými vojenskými událostmi, skutečnostmi a územní charakteristikou. V českých učebnicích práce zmiňuje dvě výjimky, kdy například výše zmíněná učební úloha otázku formuluje způsobem, jenž jednoznačně generalizuje nacistické plány na plány celého německého obyvatelstva, podobný dojem vyvolává i spojení konečného řešení nikoliv s vedoucími postavami nacismu, ale s celým Německem. Ačkoliv tedy v prostředí východní Evropy, tedy i Česku, se čas od času objeví diskurz svádějící k zaměnitelnosti pojmů *nacista* a *Němec*, formovaný především národními stereotypy.¹⁴² Učebnice v tomto směru pečlivě dbají na diferenciaci těchto pojmů.

Mimo samotný text lze opět sledovat rozdílnosti ve využívání citací plynoucí z charakteristik popisovaných v úvodu této kapitoly, a také v předchozích kapitolách. Ve dvou ze tří českých učebnic žádnou citaci výpovědi pamětníka, či předložení jiného dobového písemného pramene, nenalezneme.¹⁴³ Jedinou výjimku představuje svědectví Rudolfa Hesse v učebnici nakladatelství *Nová škola*.¹⁴⁴ Naproti tomu německé učebnice přináší hned několik pohledů do problematiky. Například učebnice nakladatelství *Oldenbourg* žákovi předkládá tři perspektivy: svědectví Maxe Mannheimera, českého žida, o příjezdu a selekci v Osvětimi, dále výzvu židovskému obyvatelstvu Vilnius k odporu proti národním socialistům a na

¹³⁹ VÁLKOVÁ, s. 73.

¹⁴⁰ PARKAN, s. 64.

¹⁴¹ ČAPKA, s. 71.

¹⁴² ORSÁGOVÁ, Kristýna: *Vliv polsko-německých vztahů na vyobrazení Němců v polské próze po roce 1989*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. s. 37-40.

¹⁴³ PARKAN, s. 64-65. VÁLKOVÁ, s. 70-74.

¹⁴⁴ ČAPKA, s. 71.

závěr také pohled historika Harolda Jamese.¹⁴⁵ Učebnice *Geschichte Plus* obsahuje ještě daleko více pramenů: Protokol z konference ve Wannsee, výpověď velitele koncentračního tábora v Osvětimi, Rudolfa Höße, a proces výběru lidí do plynových komor, dále různé zkušenosti a svědectví z nucených prací a dalších koncentračních táborů zmiňující také míru šikany, přikládá také svědectví školou povinných dětí – celkově osm různých pramenů.¹⁴⁶ Čtyři písemné prameny nalezneme také v učebnici *Forum Geschichte 9/10* – opět z konference ve Wannsee, svědectví dětí, matek a rodinných příslušníků z koncentračních táborů, zkušenost s přežitím selekce v Osvětimi a opět i pohled velitele koncentračního tábora v Osvětimi, Rudolfa Höße.¹⁴⁷ Důraz na práci s pramenem a zobrazení vícero perspektiv tak opět akcentuje rozdíly v cílech vzdělávání a především o jejich komplexnosti v rámci všech dimenzí, tedy kognici, afektivitu i psychomotoriku žáka. K podložení těchto tvrzení opět poslouží formulace učebních úloh a jejich celkový význam v rámci učebních textů.

V učebních úlohách lze pozorovat opakování fenoménů zmíněných v předchozích obsahových analýzách v této práci. Učebnice nakladatelství Fraus i SPN otázky formulují podobně, učebnice nakladatelství Nová škola žádné úlohy k textu nepřikládá.¹⁴⁸ Formulace otázek jednoznačně míří ke kognici, avšak ani v jejím rámci se necílí na hlubší úroveň poznání. „*Jaké národnostní a společenské skupiny chtěli nacisté zlikvidovat? Zamyslete se nad důvody jejich vraždění.*“¹⁴⁹ Nebo: „*Kolik lidí zahynulo v koncentračních táborech?*“¹⁵⁰ Učebnice současně nepracují na rozvoji žákovy historické gramotnosti; pramen má v nich čistě okrajově informativní funkci, neslouží k analýze.

¹⁴⁵ KOPPMAN, s. 55.

¹⁴⁶ KRENZER, s. 134-139.

¹⁴⁷ REGENHARDT, s. 176-178.

¹⁴⁸ ČAPKA, s. 70-71, 74.

¹⁴⁹ PARKAN, s. 65.

¹⁵⁰ VÁLKOVÁ, s. 73.

Učební úlohy v německých učebnicích naopak kombinují všechny tři dimenze, současně míří do hlubších úrovní cílů a nejedná se pouze o případ učebnic gymnaziálních. „*Versetze dich in eines der Kinder von B5 und beschreibe seine Erlebnisse*“¹⁵¹ Nebo: „*Eine Übersicht über alle derzeitigen Gedenkstätten zum Naziterror in ganz Europa findest du unter* [webová adresa]. *Suche zwei Orte deiner Wahl heraus und stelle Lage und Arbeit dieser Gedenkstätte in der Klasse vor.*“¹⁵² Komplexnost učebních úloh potvrhují také zadání v třetí z učebnic: „*Nimm zu M3 und M4 Stellung. Stelle anhand der Karte M5 fest, welche Ergebnisse daraus abgeleitet werden können und welche Fragen sich ergeben.*“¹⁵³ Německé učebnice učební úlohy nastavují komplexně, v úlohách jsou rovnoměrně zastoupeny všechny dimenze, důraz se klade na analýzu pramene a formování postojů. Z těchto poznatků lze uvažovat, že výjimečně se objevující zaměňování *nacistického s německým*, rozebírané v předchozích odstavcích, souvisí právě s nastavenými cíli – české učebnice neakcentují diskuzi na témata jako nenávisť mezi národy v takové míře, jako učebnice německé. V tomto případě by zmíněná výjimka v českých učebnicích mohla pramenit z pouhé nedůslednosti autora a zakomponování stereotypu do jeho práce.

Kapitola věnovaná druhé světové válce a soustředící se na témata odboje, atentátů a holocaustu tedy dále rozvíjí myšlenky o provázanosti cílů s koncepcemi a obsahem učebnic. Rozdíly neplynou z odlišných pohledů na historické události a chápání pojmů, jako z důrazu na kognici v případě učebnic českých a postoje s dovednostmi u učebnic německých. Jak české, tak německé učebnice se všemi rozebíranými tématy pracují, soustředí se především na příklady z vlastních dějin a v rámci holocaustu se v obsahové části velmi podobají. V případě rozsahu témat tvoří hlavní rozdíl práce

¹⁵¹ „*Vžij se do kůže jednoho z dětí v [pramenu] B5 a popiš jejich zážitky*“ KRENZER, s. 135.

¹⁵² „*Přehled všech aktuálních pamětních míst nacistického teroru v celé Evropě naleznete na [webová adresa]. Najděte dvě místa dle vlastního výběru a prezentujte třídě umístění a dílo tohoto památníku.*“ KOPPMAN, s. 57.

¹⁵³ „*Zaujměte stanovisko k [materiálům] M3 a M4. Pomocí karty M5 určete, jaké výsledky z ní lze odvodit a jaké otázky vyvstávají.*“ REGENHARDT, s. 179.

německých učebnic s písemnými prameny, z jejichž výběru plyne snaha německých učebnic o multiperspektivu, kterou v českých učebnicích ve významnější míře nenalezneme.¹⁵⁴ Zatímco české učebnice se uchylují k líčení rozebíraných událostí, kdy tato část tvoří většinu učebního textu, pro německé popis představuje osnovu a úvod do problematiky. Na příkladu atentátů tedy česká učebnice akcentuje význam akcí pro historické vědomí národa a vlastenecké cítění, německá učebnice naproti tomu rozebírá legitimitu akce, její úskalí a schopnost sledovat události nikoliv jen pohledem dnešním, ale také pohledem historických aktérů. Podobně při tématu holocaustu pozorujeme v učebnicích obou států popis vzniku, průběhu a následků této akce, německé učebnice však na rozdíl od českých věnují významný prostor zmiňované multiperspektivě, kdy se většina vykonavatelů rekrutovala z německého prostředí.

Události druhé světové války vytvořily několik třecích ploch a jizev v česko-německých vztazích, ty spolu s dalšími historickými vlivy vedly k bujení stereotypů a rozdílného historického vývoje. Na důsledky druhé světové války se zaměří následující kapitola.

¹⁵⁴ Objevují se i výjimky – příkladem výpověď Rudolfa Hesse (něm. Hölbe) – v českých učebnicích však jiná perspektiva neslouží ke srovnání a analýze, má pouze ilustrační charakter.

7 Odsun

Jednu z nejdiskutovanějších epizod česko-německých dějin, jež současně představovala kapitolu s nejrozporuplnějšími pohledy obou stran, představuje poválečný odsun.¹⁵⁵ Proto se mu v této práci věnuje celá jedna kapitola. Pro německou, ale i českou stranu ještě v poměrně nedávné minulosti otázka Benešových dekretů a odsunu znamenala jeden z nejsilnějších argumentů, proč německo-české vztahy minimálně na politické úrovni nedosahovaly takových rozměrů, jako například vztahy s jejich západními sousedy v případě Německa, a východními na straně České republiky. Odsun všeobecně ještě poměrně nedávno Češi vnímali jako „[...] „*spravedlivého aktu odplaty*“, jež byla reakcí na hrůzy druhé světové války a iredentistické chování značných částí československých Němců [...].“¹⁵⁶ Pozitivně jej nevnímala ani většinová společnost Bavorska a dalších německých zemí, kde měli sudetští Němci poměrně silné zastoupení.¹⁵⁷ V dnešní době spolu s vymíráním pamětníků pozorujeme proměny ve vnímání těchto témat na české straně, obecně zmenšující se podporu Dekretům a nárůst kritičtějšího přístupu k problematice odsunu, resp. jeho ospravedlňování. U mladé generace, jak na české, tak německé straně, znalost i zájem o tematiku klesá.¹⁵⁸ Přesto je stopa těchto témat stále viditelná a jejich ukotvení, pojetí a analýza v učebnicích si zaslouží hlubší rozbor – učebnice slouží jako učební pomůcka žákům a metodická pomůcka učitelům. Učebnice se podílejí na formování kolektivní paměti národa, a proto jejich obsahová analýza může poskytnout podněty, proč se vnímání tematiky tolik liší. Jaké fenomény spjaté s odsunem učebnice akcentují a jak o tématu píšou? Jak pracují s prameny a na co se soustředí učební úlohy? V poslední řadě se sluší připomenout, že odsun německého obyvatelstva neprobíhal pouze z Československa, ale také z dalších oblastí; z toho důvodu bude

¹⁵⁵ NOVOTNÝ, Lukáš. *Dekrety, odsun sudetských Němců v historické paměti Čechů*. In Naše společnost. 2/2012. s. 30-34.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 32.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 32.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 32-33.

na problematiku odsunu pohlíženo obecně, jako zkoumání pojmu, nikoliv pouze jeho charakterizace v česko-německém prostoru. Ze stejného důvodu v práci nebudou Benešovy dekrety reflektovány jako samostatný termín – jejich význam je pouze regionální a v německých učebnicích se nezmiňují.¹⁵⁹

Didakticky přetrvávají rozdíly patrné v předchozích kapitolách. V případě českých učebnic má text popisný charakter a citace patří k doplňkovým margináliím. Německé učebnice popisu věnují přibližně stejný prostor jako učebnice české, v jejich případě však podobný rozsah patří také pramenům. Celkově právě využití pramenů tvoří rozdíl v počtu stran tématu věnovaných. České učebnice si vystačí s 1-1,5 stranou, německé využívají celou dvoustranu.¹⁶⁰

Základní charakteristika obsahu kapitol byla nastíněna v předchozích odstavcích, v případech českých a německých učebnic lze však vysledovat drobné nuance v podání tématu. Ačkoliv německé učebnice s tématem pracují podobně jako v ostatních kapitolách; po neutrálně vedeném popisu událostí přechází na práci s prameny. Tuto striktnost v absenci subjektivity ale v případě odsunu jedna z učebnic narušuje: *„Die Potsdamer Konferenz der alliierten Siegermächte vom August 1945 bestimmte die Ausweisung der verbliebenen deutschen Bevölkerung aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn. Was „in ordnungsgemäßer und humaner Weise“ durchgeführt werden sollte, bedeutete [...] die Vertreibung von ihren angestammten Wohnsitzen [...]“*¹⁶¹ Učebnice *Geschichte Plus* v citované pasáži využívá prostředku, s kterým dosud pracovaly pouze české učebnice.¹⁶² Jedná se o využívání uvozovek a volných citací ve snaze zdůraznit její ironický podtón. Ten se však nutně pojí s jistou mírou subjektivity a důraz na způsob

¹⁵⁹ KRENZER, s. 126-127. KOPPMAN, s. 80-81. REGENHARDT, s. 190-191.

¹⁶⁰ KRENZER, s. 126-127. KOPPMAN, s. 80-81. REGENHARDT, s. 190-191. VÁLKOVÁ, s. 122-123. PARKAN, s. 100-101. ČAPKA, s. 85.

¹⁶¹ *„Postupimská konference spojeneckých vítězných mocností v srpnu 1945 rozhodla o odsunu zbývajících německého obyvatelstva z Polska, Československa a Maďarska. To, co mělo být provedeno „spořádaným a humánním způsobem“, znamenalo [...] vyhoštění z domovů jejich předků [...]“* KRENZER, s. 127.

¹⁶² KRENZER, s. 45.

provedení odsunu - „*spořádaným a humánním způsobem*“ – evokuje dojem, že minimálně u autorů učebnice události stále zanechávají emoční stopu. Vzhledem k absenci podobného diskurzu u ostatních učebnic nelze myšlenku generalizovat, avšak při přihlédnutí k určení učebnice, pro spolkovou zemi Sasko, se lze domnívat, že ve vybraných učebnicích nebo zemích německé učebnice akcentují témata, jež jsou dané spolkové zemi bližší. Přijetí této teze by však vyžadovalo mnohem hlubší analýzu, jež by mohla být předmětem dalšího výzkumu.

Německé učebnice popis odsunu koncentrují především kolem samotné představy o nuceném opouštění domovů a násilí s odsunem spjatým. Podobně jako v případě holocaustu se uchylují k poměrně konkrétnímu líčení útrap dotčených: „*Die Vertreibung erfolgte meist im Viehwaggon unter äußerst schlechten hygienischen Bedingungen. Die Menschen in den Waggons konnten sich nicht waschen oder ihre Kleider wechseln. Kranke blieben über Tage oder sogar Wochen ohne ärztliche Versorgung.*“¹⁶³ Podobně konkrétně události popisuje také již citovaná pasáž z učebnice *Geschichte Plus*. Kromě zmíněných motivů se neméně důležitým jeví začleňování příchozích do společnosti a běžného života: „*Die Einheimischen, die mit der eigenen Existenzsicherung beschäftigt waren, teilten häufig nur ungern das, was sie gerettet oder auf dem Schwarzmarkt organisiert hatten. [...] die Flüchtlinge und Vertriebenen aus einem ganz anderen kulturellen Umfeld stammten: [...]*“¹⁶⁴ V kontrastu s líčením německých učebnic o hrůzách odsunu a problémech s ním spjatých české učebnice události rozebírají stejným způsobem, jako další témata v této práci rozebíraná: „*Chování některých Čechů je však třeba odsoudit. Předmětem jejich nenávisti se stali všichni Němci [...]. Mnohdy se to neobešlo bez násilí a vraždění. Přitom šlo převážně*

¹⁶³ „*Vyhánění probíhalo obvykle v dobytčích vagoněch za extrémně špatných hygienických podmínek. Lidé ve vagoněch se nemohli umýt ani převléknout. Nemocní zůstávali bez lékařské péče dny nebo dokonce týdny.*“ KOPPMAN, s. 80.

¹⁶⁴ „*Místní, zaneprázdnění zajištěním vlastních životních potřeb, se často zdráhali sdílet to, co zachránili nebo zorganizovali na černém trhu. [...] uprchlíci a vysídlené osoby pocházeli ze zcela odlišného kulturního prostředí*“ REGENHARDT, s. 190.

*o rodiny s dětmi a staré lidi.*¹⁶⁵ Podobně píše i další učebnice: „[během divokého odsunu] *docházelo k živelnému vyhánění německy hovořícího obyvatelstva z domovů, což bylo doprovázeno i násilnými akcemi, které si vyžádaly oběti na životech. To byla nejen bezprostřední reakce [...], ale i osobní msta, [...]*“¹⁶⁶ Nejstrožejší ve svých popisech je učebnice Fraus, jenž se tématu věnuje pouze na polovině strany: „*Na začátku odsunu, v roce 1945, docházelo k násilnostem na německém obyvatelstvu. V průběhu roku 1946 již probíhal odsun pod dozorem spojenecké Kontrolní rady.*“¹⁶⁷

Z textů plyne několik zvláštností, mezi nimiž vyčnívá právě způsob podání – německé učebnice se soustředí opět na afektivní a psychomotorickou rovinu a především tedy na formování postojů žáka, české naproti tomu na cíle kognitivní se stopovými prvky cílů afektivních – v informačních margináliích se učebnice nakladatelství SPN zmiňuje o kolektivní vině: „*Vůči Němcům byl v roce 1945 uplatněn princip kolektivní viny [...]*“¹⁶⁸ Právě rozdílnost ve stanovení cílů učebnic a výstupů vzdělávání, na kterou mimo jiné odkazovaly již předchozí kapitoly této práce, znemožňuje spojovat různorodost podání s kolektivní pamětí národa. Přestože cíle vzdělávání i učebnice samotná jsou kolektivní pamětí ovlivňovány, odlišení těchto vlivů není zcela možné. Lze tak pouze konstatovat, že německé učebnice v učebních textech informují o úskalích předků výrazného spektra německé populace, které zažili jak při samotném odsunu, tak při příchodu do jejich nové vlasti, a současně na humanitární problémy s odsunem spjatými. České naproti tomu odůvodňují důvody jeho vykonání, dále fáze a důsledky.

V citovaných pasážích si lze také povšimnout, že zatímco české učebnice odsuzují pouze divoký odsun, během kterého dochází k násilnostem, v případě německých učebnic k podobné diferenciaci nedochází; odsun se odsuzuje celkově, ať už ve své divoké nebo organizované fázi. Z tohoto

¹⁶⁵ ČAPKA, s. 85.

¹⁶⁶ VÁLKOVÁ, s. 122.

¹⁶⁷ PARKAN, s. 100.

¹⁶⁸ ČAPKA, s. 85.

zjištění lze konstatovat, že problematika odsunu, resp. jádro sdělení, neleží pouze v rozboru násilí s ním spjatým, ale obecně ve ztrátách a strádání ve všech rovinách – životních, materiálních i psychických.

V souvislosti s poválečným odsunem se českým učebnicím vybízí odkazování na odsun předválečný, resp. útěk židovského a českého obyvatelstva z pohraničí. Konexe a odkazování na tento akt však v českých (a samozřejmě německých) učebnicích chybí, v podkapitole se ani jednou nezmiňuje. Událost samotná se v učebnici připomíná pouze v souvislosti s mnichovskou dohodou, a to maximálně několika větami: „*Okamžitě po mnichovské dohodě došlo k útěku českého a židovského obyvatelstva ze zabíraného pohraničí. Lidé prchali v obavách před nacisty do českého vnitrozemí, ať už s majetkem nebo bez něj.*“¹⁶⁹ Další záznam o události v českých učebnicích nenajdeme.¹⁷⁰

Stejná sdělení jako text samotný žákům podávají i citace v učebnicích obsažené: „... *V Krásném Březně došlo k útokům na Němce v ulicích města. Před půl pátou došlo na mostě a v jeho okolí k napadení Němců. Podle dobových zpráv nebral dav ohled ani na ženy a děti.*“¹⁷¹ Cituje učebnice nakladatelství *Fraus* v informačních margináliích v okrajové části úryvek z časopisu *Dějiny a současnost*. Příkládá také jeden z článků postupimské konference týkající se odsunu německého obyvatelstva, citaci z politického prostředí volí také učebnice nakladatelství *SPN*, jež udává několik článků Benešových dekretů.¹⁷² Učebnice nakladatelství *Nová škola* žádnou citaci související s odsunem neobsahuje.¹⁷³ V německých učebnicích nalezneme jak prameny z politického prostředí – stejně jako v případě českých učebnic úryvky z výsledků postupimské konference nebo vyjádření politiků, tak svědectví pamětníků se značně expresivním nádechem popisující obtíže a

¹⁶⁹ VÁLKOVÁ, s. 47.

¹⁷⁰ PARKAN, s. 38., ČAPKA, s. 44.

¹⁷¹ PARKAN, s. 100.

¹⁷² VÁLKOVÁ, s. 122-123.

¹⁷³ ČAPKA, s. 84-85.

utrpení vysídlovaných. „[...] *wie durch einen dicken weißen Schleier sah man die unglücklichen Menschen vom Winde vorwärtsgepeitscht, viele Dachkonstruktionen der Treckwagen waren zusammengebrochen. [...]*“¹⁷⁴ nebo: „[...] *Verwundete krochen mit bittenden Gebärden zu uns heran, schleppten sich an Stöcken dahin. [...]*“¹⁷⁵ Volba citací u učebnic z obou států a expresivnost učebnic německých tak v podstatě korelují s rozdíly a charakteristikami formulovanými při rozboru textu. Informační charakter citací českých učebnic leží v protikladu německému důrazu na afektivní cíle.

V případě učebních úloh se situace jeví složitější. Obecně vzato se české učebnice opět zaměřují na pamětní reprodukci poznatků, ve výjimečných příkladech vyžadují jednoduché myšlenkové operace: „[...] *Jak se tyto pohraniční oblasti [Československa] nazývaly?*“¹⁷⁶ případně: „*O které národnostní menšiny Československo během války a po válce přišlo? Proč?*“¹⁷⁷ a v posledním případě: „*Které národnosti se týkal odsun a jak probíhal?*“¹⁷⁸ Naproti tomu v německých učebnicích: „*Versetze dich in die Lage eines Flüchtlings und schreibe deine Gedanken auf.*“¹⁷⁹ Případně: „*Beschreibe anhand von M1 und M3-M4 die Situation der Flüchtlinge und Vertriebenen aus dem Osten.*“¹⁸⁰ Podobné učební úlohy obsahuje i třetí z učebnic: „*Beschreibe [...] die Probleme von Flucht und Vertreibung aus der Sicht der Vertriebenen und der Einheimischen.*“¹⁸¹

Učebnice nakladatelství *Nová škola* ale uvádí jednu učební úlohu, která se od ostatních liší: „*Jak byste charakterizovali současné česko-německé vztahy? Jak se díváte na názory některých lidí, že by Německo mohlo*

¹⁷⁴ „*jako přes hustý bílý závoj bylo vidět nešťastné lidi, jak je vítr šlehal vpřed, mnoho střešních konstrukcí vagónů se zhroutilo.*“ KRENZER, s. 127.

¹⁷⁵ „*Zranění se k nám plazili s prosebnými gesty táhnouc se o holích.*“ KOPPMAN, s. 81.

¹⁷⁶ ČAPKA, s. 85.

¹⁷⁷ VÁLKOVÁ, s. 123.

¹⁷⁸ PARKAN, s. 101.

¹⁷⁹ „*Vžijte se do kůže uprchlíka a запиšte si své myšlenky.*“ KRENZER, s. 127.

¹⁸⁰ „*Pomocí M1 a M3-M4 popište situaci uprchlíků a vysídlených osob z východu.*“ KOPPMAN, s.81

¹⁸¹ „*Popište [...] problémy spjaté s útekem a vyháněním z pohledu vysídlených a místních obyvatel.*“ REGENHARDT, s. 191.

*rozpoutat novou válku?*¹⁸² Otázka ukazuje, že nejenom rozdílnost cílů výchovně-vzdělávacího procesu může formovat způsob podání tématu a vytvářet nuance v obsahu. Zmíněná úloha odkazuje na názor některých lidí ve společnosti a svou formulací upozorňuje na přítomnost stereotypu válkychtivého Němce, kdy jeho význam nemůže být ve společnosti zanedbatelný, jestliže se mu poskytuje prostor v jinak limitovaném rozsahu učebnice. Vnímání odsunu v české společnosti a stereotypní pohled na německé občany podporuje poslední souvětí učebního textu v téže učebnici: „[problémy vyvolané odsunem, zmínka o utrpení] *Z toho bychom měli vyvodit poučení: na minulost je třeba se dívat nezkresleně.*“¹⁸³ Právě zmínka o existenci stereotypu ve společnosti může navozovat dojem, že učebnice se tématu věnují stroze a popisně také z důvodu kontroverznosti tématu. Tuto tezi by podporovala přítomnost podobné otázky v učebnici nakladatelství *Fraus*: „*Myslíte si, že odsun Němců ovlivnil a ovlivňuje česko-německé vztahy? Jak hodnotíte odsun – jako spravedlivý trest, nebo akt pomsty?*“¹⁸⁴ Učebnice i v tomto případě odkazuje na dilema diskutované v české společnosti a vliv odsunu na vzájemné vztahy zemí.¹⁸⁵ Třetí z učebnic však podobnou otázku neuvádí.¹⁸⁶ Jeví se poměrně zvláštním, že žádná z německých učebnic k podobné diskuzi nesměruje, význam odsunu v česko-německých vztazích reflektují pouze české učebnice, důvod představuje především skutečnost, že odsun neprobíhal pouze v rámci českých zemí, ale v celé východní Evropě. Diskuze na podobné téma by příliš zužovalo rozsah problematiky, nehledě na rozdíly v cílech, na které učebnice cílí.

Téma odsunu ukazovalo na odlišné vnímání způsobené vztahem vykonavatel – oběť, a především na rozdílné cíle učebnice plynoucí z textu, učebních úloh i citací. Pro německé učebnice leží jádro problému ve vykreslení útrap a

¹⁸² ČAPKA, s. 85.

¹⁸³ Tamtéž, s. 85.

¹⁸⁴ PARKAN, s. 100.

¹⁸⁵ Ke stereotypům na toto téma: NOVOTNÝ, Lukáš: Dekrety, odsun sudetských Němců v historické paměti Čechů. In *Naše společnost*. 2/2012. s. 30-34.

¹⁸⁶ VÁLKOVÁ, s. 122-123.

problémů s odsunem spjatých, tedy v rozvoji postojů a dovedností, české učebnice o událostech především referují, soustředí se na znalostní dimenzi. Výjimky z těchto charakteristik tvoří učební úlohy ve dvou ze tří českých učebnic odkazující na vliv akce na česko-německé vztahy a také kontroverzního vnímání tématu v nezanedbatelné části české společnosti.

8 Mezi Východem a Západem

Další kapitola se zaměřuje na období vymezené nástupem komunismu ve státech střední Evropy a pádem těchto režimů, resp. sjednocením Německa. Právě skutečnost, že jednotlivé části dnešní SRN se vyvíjely odlišně, vyvolává nutnost pracovat s vícero perspektivami. Ačkoliv období komunismu nepředstavuje natolik diskutabilní periodu dějin, jako například odsun, stále přináší několik podnětů, jež představují náměty k výzkumu. Mezi nimi vyvstávají především konfrontace východního a západního světa a sentiment s nimi spjatý, a nepochybně také samotné vnímání komunistického režimu. Jak učebnice s problematikou pracují? Rozebírají rozdíly mezi Východem a Západem? Co zdůrazňují a čím se zabývají? Jaké pojmy se v případě jednotlivých bloků skloňují? Do jaké míry se obsah této tematické věnovaný napříč učebnicemi liší? Pro hledání odpovědí poslouží analýza vybraných témat souvisejících a nepřímě odkazujících na rozdílnost těchto světů. Kvůli obsáhlosti tématu práce odlišuje politické dějiny od společenských.

8.1 Politika a vojenství v době studené války

Mimo didaktických rozdílů přítomných již v minulých kapitolách se učebnice z obou států v případě studené války věnují v oblasti politických dějin stejným tématům. Výjimku tvoří pouze učebnice *Geschichte Plus*,¹⁸⁷ jejíž rozšiřující charakter a gymnaziální zaměření vede k rozebírání tematiky studené války pouze okrajově v rámci dějin Ruska, resp. Sovětského svazu.¹⁸⁸ Německé učebnice se v obou zbývajících případech kromě nástinu politického dění ve světě úzce zaměřují na paralelní dění jak ve Spolkové republice Německo, tak v Německé demokratické republice.¹⁸⁹ V případě českých učebnic podobné vnitrostátní rozdělení neexistovalo, proto představuje volba vhodné tematiky tak, aby práce zkoumala skutečně pohled

¹⁸⁷ KRENZER, s. 26-29.

¹⁸⁸ Více o učebnici v podkapitole 3.2 *Německé učebnice*

¹⁸⁹ KOPPMAN, s. 100-132., REGENHARDT, s. 216-306.

na rozdílnost mezi bloky, poměrně náročný úkol.¹⁹⁰ Jednu ze stěžejních kapitol studené války představuje její samotný úvod – právě v něm učebnice přicházejí do styku s pojmy, které zastávají v rámci výstupů dějepisného vyučování významnou roli. Na politické dějiny studené války se ve své diplomové práci soustředí také Antonín Bednář (2004), jenž v rámci rozboru vzniku studené války zmiňuje právě důraz učebnic na bipolárnost pojmů demokracie a totalitního zřízení.¹⁹¹ Jeho práce již však je staršího data a má převážně popisný charakter – nalézá a diskutuje především rozdíly didaktické.¹⁹²

Počátek politického zápasu supervelmocí české učebnice zaznamenávají čistě popisně. Nevyhraňují se vůči ideologické podstatě jedné nebo druhé velmoci a pouze informují o jejich nastavení, u všech učebnic se současně objevují pasáže věnující se situaci uvnitř bloku nebo charakterizování demokracie ze strany totalitně řízených států: *„Místo toho po válce zbyly jen dvě supervelmoci – Spojené státy americké a Sovětský svaz, vítězové nad Hitlerem. Oba dva státy chtěly využít situaci v Evropě a ovládnout ji. To nevyhnutelně vedlo ke střetu. Celou věc zhoršoval fakt, že jak USA, tak SSSR byly ideologicky silně vyhraněné. Spojené státy byly demokratické a demokracii podporovaly a prosazovaly i v jiných státech. Sovětský svaz byl státem totalitním a svou ideologii, komunismus, chtěl rovněž šířit i do jiných zemí.“*¹⁹³

Mezi texty je zjevná určitá neobvyklost v přístupu k problematice. Zatímco v tématech z předchozích kapitol české učebnice cílí na informativní charakter textu, v citovaných pasážích se objevují nuance vyvolávající dojem o snaze vytvořit postojové stanovisko čtenáře. V rámci sdělovaného obsahu ale nesledujeme didaktický přerod do podoby učebnic německých, v pasážích

¹⁹⁰ VÁLKOVÁ, s. 91-155., PARKAN, s. 112-137., ČAPKA, s. 76-103.

¹⁹¹ BEDNÁŘ, Antonín: *Obraz Studené války v českých, německých a rakouských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 98 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

¹⁹² Tamtéž, s. 63-69.

¹⁹³ VÁLKOVÁ, s. 96.

stále přetrvává patrné národnostní uchopení problematiky s důrazem na historickou paměť národa. Formulace vět vyvolává dojem neangažovanosti státu při tomto soupeření. Evropa se v kontextu formulace jeví jako oběť hašteření rivalů, ať už odkazem na snahu „využít situaci v Evropě a ovládnout ji“, případně postavením systémů na roveň užitím sousloví „ideologicky silně vyhraněné“.¹⁹⁴ Podobně situaci shrnuje i další z učebnic: „Za přispění sovětských politiků se [ve střední a východní Evropě] dostali k moci komunisté. Komunistické vlády přesvědčovaly lidi, že pouze komunistická (socialistická) společnost je nejspravedlivější, proto je třeba komunismus rozšířit do celého světa a kapitalismus zničit. To vyvolávalo velké obavy mezi západoevropskými státy, ve kterých se po válce postupně obnovovala demokracie. Evropa a svět se tak [...] rozdělily [...]“.¹⁹⁵

Po informační části následuje pasáž věnovaná budování východního bloku: „Pod vlivem Sovětského svazu se [...] k moci dostali komunisté. Oficiálně se tyto země nazývaly lidově demokratické [...], i když v nich byla demokracie potlačována. Proto je označujeme jako „totalitní státy“.“¹⁹⁶ Podobně téma rozebírá učebnice Fraus, která zdůrazňuje totalitní ráz v zemích východního bloku: „V jednotlivých zemích působili sovětští poradci, kteří zasahovali do jejich vnitřních poměrů. Tisíce lidí, kteří nesouhlasili s totalitními režimy, byly popraveny, umučeny a uvězněny na základě vymyšlených, nepravdivých soudních procesů.“¹⁹⁷ V této fázi české učebnice poukazují na negativně vnímané aspekty spjaté s komunistickou totalitou. Opět se ale ukazuje rozdílný charakter učebnic v rámci nastavení výstupů dějepisného vzdělávání – zatímco české učebnice žákovi stanovisko předkládají; informují ho o průvodních jevech totalitního režimu a tím cílí na jeho postoje, německé učebnice tak činí na základě předložení multiperspektivy.

¹⁹⁴ Pasáže z citace na předchozí straně – pozn. 193.

¹⁹⁵ ČAPKA, s. 77.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 80.

¹⁹⁷ PARKAN, s. 104.

V samotných textových pasážích tedy německé učebnice vůči českým udržují vyšší míru názorové nestrannosti a psaní popisným způsobem: „[...] *aus den Besatzungszonen der Westmächte und der Sowjetunion die beiden deutschen Staaten [... entstanden]. Da der weltpolitische Gegensatz sie hervorgebracht hatte und sie von Anfang an dem jeweiligen Block zugehörten, verlief die Trennungslinie zwischen Ost und West mitten durch Deutschland. [...] Die folgenden Jahre waren gekennzeichnet von der Konkurrenz der Systeme und der Angst vor der Vernichtung der Menschheit in einem Atomkrieg.*“¹⁹⁸ Jedinou nepřímou zmínkou odkazující na konflikt demokracie a komunistické totality na stranách věnovaných počátku studené války představuje pasáž o nástupu komunismu k moci ve střední a východní Evropě: „*Ab 1946 war es der Sowjetunion gelungen, in den von der Roten Armee befreiten und besetzten Staaten Ostmitteleuropas kommunistische Regierung durchzusetzen. Die Entstehung dieser sogenannten Satellitenstaaten beunruhigte die Vereinigten Staaten sehr.*“¹⁹⁹ Podobně termínově strohou při zmiňování demokracie a totality je i další z učebnic: „*Zwei Ereignisse des Jahres 1948 leisteten der Entstehung der beiden Machtblöcke Vorschub: der gewaltsame Sturz der bürgerlich-demokratischen Regierung in der Tschechoslowakei und [...].*“²⁰⁰ Odkazy lze sledovat také v příloženém slovníčku pojmů: „*[Kalter Krieg] Bezeichnung für eine Phase des Ost-West-Konflikts [...]. Im Kern wird der Kalte Krieg als Auseinandersetzung („Nichtfrieden“) zwischen zwei unvereinbar erscheinenden Weltanschauungen mit ihren politischen, gesellschaftlichen und*

¹⁹⁸ „Oba německé státy [vznikly] z okupačních zón západních mocností a Sovětského svazu. Protože je vytvořil světopolitická rozpolcenost a ony od počátku patřili k příslušným blokům, vedla dělicí čára mezi Východem a Západem právě přes Německo. [...] Následující roky byly charakterizovány soutěží mezi systémy a strachem, že lidstvo bude zničeno v jaderné válce“ KOPPMAN, s. 102.

¹⁹⁹ „Od roku 1946 se Sovětskému svazu dařilo ustavovat komunistické vlády ve státech střední a východní Evropy, které byly Rudou armádou osvobozeny a okupovány. Vznik těchto takzvaných satelitních států velmi znepokojil Spojené státy.“ Tamtéž, s. 104.

²⁰⁰ „Dvě události roku 1948 umožnily vznik dvou mocenských bloků: násilné svržení občansko-demokratické vlády v Československu a [...]“ REGENHARDT, s. 234.

*wirtschaftlichen Systemen gesehen.*²⁰¹ Pro německé učebnice tedy informační text funguje jako zprostředkovatel kontextuálního uvedení tématu a samotné líčení počátku i průběhu studené války využívají k nastínění pozadí vnitropolitického dění v německých zemích, které toto bipolární rozdělení světa symbolizovalo.

Další rozdíl lze vyzorovat v jednom z narativů sledovatelným napříč celou studenou válkou. „[...] na Kubě byly rozmístěny sovětské rakety s jadernými hlavicemi“²⁰², případně „Sovětský svaz na oplátku poslal do oblasti jaderné ponorky. Vypukla tzv. karibská krize a svět se ocitl na kraji válečného konfliktu.“²⁰³ Nejevidentněji v poslední z učebnic: „Hrozba třetí světové války – válka v Koreji [...] Hrozilo, že vypukne třetí světová válka. Jak SSSR, tak USA se však obávaly, že by na jejich útok mohl protivník reagovat použitím atomové bomby, [...]“²⁰⁴ Ačkoliv české učebnice v jejím průběhu několikrát poukazují na nebezpečí dalšího válečného konfliktu, především v souvislosti s válkou v Koreji a karibské krizi, nelze míru důrazu na hrozbu jejich použití srovnávat s prostorem věnovaným rozboru v učebnicích německých. Zatímco v českých učebnicích se jednotlivým krizím věnuje maximálně 0,5-1 strana, v případě německých každá ze zmíněných krizí zabírá celou dvoustranu, ačkoliv v nich větší část tvoří prameny související s daným tématem. Důraz německých učebnic na nebezpečí vypuknutí dalšího konfliktu a použití jaderných zbraní vyznívá například z názvu jedné z kapitol: „*Weltpolitik im Zeichen der Bombe*“²⁰⁵ Podobné názvy v případě jednotlivých podkapitol využívá i druhá z učebnic: „*Der Atomkrieg droht*“²⁰⁶. Odkazy na atomové nebezpečí tak v německých učebnicích značí jeho

²⁰¹ „[Studená válka] Označení pro období konfliktu mezi Východem a Západem [...]. Studená válka je ve svém jádru chápána jako konflikt („nemír“) mezi dvěma zdánlivě nesmiřitelnými světónázory s jejich politickým, sociálním a ekonomickými systémy.“ REGENHARDT, s. 235.

²⁰² ČAPKA, s. 95.

²⁰³ PARKAN, s. 113.

²⁰⁴ VÁLKOVÁ, s. 101.

²⁰⁵ „Světová politika v časech Bomby“ KOPPMAN, s. 108-109.

²⁰⁶ „Hrozí atomová válka“ REGENHARDT, s. 244.

význam v rámci epochy studené války, jež umocňuje také volba citací a učebních úloh k tématu přiložených.

Citace přiložené k popisnému textu kopírují zjištění z předchozích kapitol této práce. Zatímco v případě českých učebnic citace představují marginálie podkreslující text samotný, německé učebnice je využívají k utváření stanoviska čtenáře. Dvě ze tří českých učebnic uvádí úryvek z fultonského projevu Winstona Churchilla týkající se zavedení samotného pojmu *železná opona*: „*Od Štětina na Baltu po Terst na Jadranu byla přes kontinent spuštěna železná opona. Za touto linií leží všechna hlavní města starých států střední a východní Evropy.*“²⁰⁷ Třetí z učebnic žádnou citaci nepřikládá. V případě německých učebnic se opět klade důraz na multiperspektivu, kdy do kontrastu pokládají vícero citací; „*In einer Anzahl von Ländern waren den Völkern kürzlich gegen ihren Willen totalitäre Regime aufgezwungen worden. [...]*“²⁰⁸ cituje učebnice *Forum Geschichte 9/10* řeč amerického prezidenta Harryho S. Trumana před kongresem z roku 1947. Ze stejného roku současně cituje Stalinův projev k založení kominformy: „*[...] So sind zwei Lager entstanden: das imperialistische, antidemokratische Lager, dessen Hauptziel darin besteht, die Weltvormachtstellung des Amerikanischen Imperialismus zu erreichen und die Demokratie zu zerstören, und das antiimperialistische und demokratische Lager [...]*“²⁰⁹ Učebnice *Der Geschichte auf der Spur*²¹⁰ tento odtažitý pohled bez zaujímání stanoviska spojený s využitím multiperspektivy a jeho přenechání na čtenáři vytváří především pomocí karikatur.²¹¹

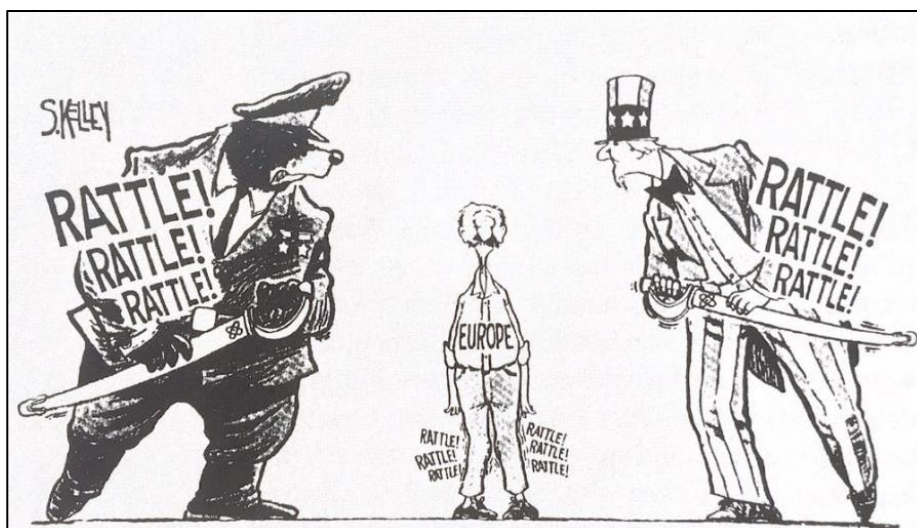
²⁰⁷ PARKAN, s. 102., VÁLKOVÁ, s. 97.

²⁰⁸ „*V řadě zemí byly nedávno proti vůli lidí ustanoveny totalitní režimy.*“ REGENHARDT, s. 233.

²⁰⁹ „*Vznikly tak dva tábory: imperialistický, antidemokratický tábor, jehož hlavním cílem je dosáhnout světové hegemonie amerického imperialismu a zničit demokracii, a tábor antiimperialistický a demokratický.*“ Tamtéž, s. 233.

²¹⁰ KOPPMAN, s. 104-105.

²¹¹ Příklad karikatury viz obrázek č. 2.



Obr. č. 5: *Europa im Kalten Krieg*. KOPPMAN, s. 105.

Z přiložených pramenů plyne rozdílnost českých a německých učebnic ve vnímání, má-li být stanovisko čtenáři předloženo nebo si jej má žák vytvořit sám. Karikatury znázorňující souboj dvou režimů nezdůrazňují správnost jedné nebo druhé ideologie, soustředí se na Evropu jako předmět jejich sváru. Naproti tomu Churchillova řeč zmiňovaná v českých učebnicích vyvolává emoční a nostalgické evokace patrné například ve větě, že města leží za oponou; spojení navozuje dojem, že se města nacházejí mimo dění, mimo jeviště světa. Právě odlišná míra využívání neutrálních a expresivních výrazů a slovních spojení patří mezi jejich zřetelně pozorovatelné rozdíly.²¹²

Výsledky předchozích analýz textu a využitých pramenů konfrontují přiložené učební úlohy a otázky. Většinou přetrvávající didaktické rozdílnosti související především s orientací českých učebnic na kognici a německých na rozvoj dovedností a postojů vystihují také jejich charakter v celém tématu studené války. V českých učebnicích se vyskytuje minimum učebních úloh cílících na rozvoj postojů,²¹³ jako například: „*Diskutujte o pocitech, které ve vás vyvolalo svědectví o hrůzách Stalinova diktátorského*

²¹² Slovní spojení parafrázováno z poznámky č. 207.

²¹³ VÁLKOVÁ, s. 96-107. PARKAN, s. 102-119. ČAPKA, s. 76-97.

režimu.“²¹⁴ Mimo učebnici nakladatelství *Nová škola* se učební úlohy zaměřené na rozvoj postojů neobjevují.²¹⁵ Učební úlohy v německých učebnicích naopak v maximální míře využívají přiložených pramenů, které stejný problém rozebírají z obou pólů politického rozdělení světa.²¹⁶ Odlišná práce s úlohami na příkladu studené války tedy do jisté míry znemožňuje jejich obsahové porovnání, neboť každá učebnice sleduje jiný cíl: „*Untersuche anhand von M2A und M2B, welche Vorstellungen die eine Seite von der anderen hatte.*“²¹⁷ Naproti tomu: „*Popište situaci ve východním bloku v době studené války. Jak se vyvíjely poměry v USA a v západní Evropě v tomtéž období?*“²¹⁸ Kromě cílení na různé dimenze z textů plyne orientace českých učebnic na politické dějiny a německých na společenské dějiny a dějiny každodennosti. Popisování poměrů v jednom či druhém bloku evokuje právě takový dojem ve srovnání se zachycením představ jedné strany o druhé.

Politické a vojenské dějiny studené války, respektive pojednání o nich v českých a německých učebnicích, tedy opět ukazují na rozdílné nastavení vzdělávacích cílů, které učebnice sledují. České učebnice opět lpí na informačním charakteru textu, jemuž přizpůsobují také volbu pramenů a učebních úloh, kdy prameny opět zaujímají marginální význam. V případě německých učebnic činí jádro rozvoj postojů a dovedností opřené o práci s prameny. Podobně jako v dalších kapitolách a podkapitolách lze pozorovat snahu českých učebnic o předložení postoje čtenáři jako faktu, což vytváří jistý rozkol v tom, jestli text rozvíjí postoje žáků. Tuto snahu symbolizuje především využívání expresivně zabarvených výrazů. Německé učebnice naopak využívají v maximální míře multiperspektivní pohledy jednotlivých pramenů a text uvádějí čtenáře do kontextu, aniž by stranil jedné nebo druhé straně. V učebnicích obou států se staví především

²¹⁴ ČAPKA, s. 81.

²¹⁵ Tamtéž, s. 76-97.

²¹⁶ Příkladem KOPPMAN, s. 115. nebo REGENHARDT, s. 237.

²¹⁷ „*Pomocí M2A a M2B prozkoumejte, jaké představy měla jedna strana o druhé.*“ REGENHARDT, s. 233.

²¹⁸ PARKAN, s. 115.

na bipolarnosti světa a pojmech s oběma póly spojenými, jako například kontrast demokracie a totality nebo kapitalismu a komunismu s plánovaným hospodářstvím. Německé učebnice studenou válku využívají především pro lepší kontextualizaci dějin SRN a NDR. Mezi jednotlivými narativy zdůrazňují jaderné nebezpečí a hrozby další světové války.

8.2 Politika v kultuře a společnosti

V rámci společenských dějin se práce zaobírá pouze vybranými oblastmi, neboť jejich rozsáhlost přesahuje její možnosti. Pro analýzu poslouží především kulturní život, a to zejména neoficiální literatura a její vliv na společenské dění.²¹⁹ Důvod této volby spočívá v prolínání tématu napříč učebnicemi, ačkoliv opět ne všemi, a otázka, jakou roli v celospolečenském kontextu kulturní život a literatura nesou. Kolize systémů na tomto poli nepředstavuje výhradně třecí plochu mezi oběma státy, pomůže ale dokreslit a nalézt možná východiska třecích ploch v předchozí i následující epoše, neboť tvorba a reflexe válečných a poválečných událostí formovaly historické vědomí obou národů.²²⁰

Při prvním pohledu spojuje české i německé učebnice referování o literatuře ve východním bloku jako prostředku odporu proti totalitě. Právě toto chápání literatury vnáší podněty, které mohly ovlivnit její porevoluční vnímání v obou zemích. Do jaké míry se v učebnicích pojednává o propojení kultury s politikou a jak se toto spojení reflektuje? Jaké aspekty v jejich rámci zdůrazňují?

Ačkoliv vnímání literatury jako prostředek odporu nalezneme ve vybraných českých i německých učebnicích, lze sledovat mírné odlišnosti v popisu a rozboru tohoto propojení. Některé české učebnice tento narativ charakterizují jako sdružení lidí, „kteří *nesouhlasili s komunistickou vládou* [... a kterým] *se i přes policejní dozor dařilo scházet, diskutovat a uveřejňovat své názory*

²¹⁹ Především literatura samizdatová a protirežimní kultura.

²²⁰ Např. JANOUŠEK, Pavel, et al. *Dějiny české literatury 1945-1989. II. 1948–1958*. Praha: Academia, 2007. s. 551. ISBN 978-80-200-1528-0.

v tajně rozmnožovaných časopisech a knihách. [...] Pro ilegálně vydávané knihy a časopisy se vžilo označení samizdat. [...] nebyla opozice jednotná, proto se omezovala pouze na ojedinělé akce, např. protestní dopisy komunistickým představitelům či tajné diskusní schůzky.²²¹ Nebo obdobně: „[...] nejvýznamnějším [disidentem] byl pozdější první demokratický prezident Václav Havel. Disidenti se neomezovali jen na kritiku režimu, ale šířili například zakázané knihy a ilegální časopisy (samizdaty) a udržovali také kontakty s emigranty, jejichž pomocí informovali světovou veřejnost o skutečné situaci v Československu.“²²² Naproti tomu německá učebnice zdůrazňuje snahu autorů o předání sdělení prostřednictvím metafor a dalších prostředků: „Häufig wollen Schriftsteller und Dichter ihre Leserinnen und Leser nicht nur unterhalten, sondern mit ihren Texten auch bestimmte Botschaften vermitteln.“²²³ Zakázané literatuře se však více nevěnují.

Právě spojení literatury (společně s představiteli kultury) a politické opozice představuje fenomén, který se na rozdíl od českých učebnic v německých neobjevuje.²²⁴ Důvodem se nabízí být postava Václava Havla, spisovatele, jenž se stal ústřední postavou opozičního hnutí a později prezidentem – v německých zemích takového postavení osobnosti kulturního života nenabývaly. Podporu teze, že odlišnosti v pojetí politické role kultury spočívají v historickém vývoji zemí, podporuje také práce *Harryho Rittera* (1992), jenž odkazuje na diskurz německé historiografie 2. poloviny 20. století, že „the expression "postwar German history" usually designated West German political history, supplemented by some broader attention to "the German problem" as an aspect of cold war international relations.“²²⁵ Podobně lze

²²¹ ČAPKA, s. 101.

²²² VÁLKOVÁ, s. 140.

²²³ „Spisovatelé a básníci často chtějí své čtenáře nejen pobavit, ale chtějí svými texty sdělit i určitá poselství.“ REGENHARDT, s. 262.

²²⁴ REGENHARDT, s. 262-263. KOPPMAN, s. 132-133. ČAPKA, s. 101. PARKAN, s. 126-129. VÁLKOVÁ, s. 139-152.

²²⁵ „výraz „poválečná německá historie“ obvykle označoval západoněmecké politické dějiny, doplněné o nějakou okrajovou pozornost k „německému problému“, jako aspektu mezinárodních vztahů studené války.“ RITTER, Harry. *Austria and the Struggle for German Identity*. IN *German Studies Review*. 15/1992. s. 114-115.

sledovat důvody v rozebíraném nastavení cílů, kdy předmět německých učebnic netvoří popis zapojení tvůrců do politického života, ale způsob, jakým se kultura vyhraňuje, jak se narativ v textu či obrazech projevuje.

Ke stejným výsledkům směřuje také analýza učebních úloh s problematikou spojených; české učebnice míří ke kognitivně formulovaným cílům orientovaným na politický aspekt samizdatové literatury a kultury obecně, točící se především kolem postavy Václava Havla: „*Kdo to byli disidenti a jakou činností se zabývali? Znáte jiného disidenta než Václava Havla?*“²²⁶ Nebo: „*Existuje i dnes instituce, která politicky určuje uměleckou tvorbu?*“²²⁷ Podobně i poslední z učebnic: „*Seznamte se s životem Václava Havla i s jeho polistopadovými aktivitami.*“²²⁸ V kontrastu tak leží německé učebnice, které cílí na kompetenci žáka analyzovat text, obraz a další prameny a najít v nich politické odkazy: „*Stellt in gemeinsamen Gespräch fest, welche Schwierigkeiten bei der Analyse auftraten und wie sie gelöscht werden könnten. Geht der Frage nach, inwiefern die Texte über die Konkrete Ebene hinaus "geschichtliche Einsichten" über politische Herrschaft vermitteln können.*“²²⁹ Případně v další z učebnic na příkladu oficiální literatury: „*Welche Erziehungsziele und -methoden spiegelt das Gedicht der DDR-Autorin? [...]*“²³⁰ Stejně jako učební text, tak úlohy pracují s různě nastavenými cíli a pojmají sledování politizujících prvků v literatuře odlišně.

²²⁶ VÁLKOVÁ, s. 140.

²²⁷ PARKAN, s. 129.

²²⁸ ČAPKA, s. 102.

²²⁹ „*Ve společné diskuzi určete, jaké potíže se během rozboru vyskytly a jak by se daly odstranit. Prozkoumejte, do jaké míry mohou texty zprostředkovat „historické poznatky“ o politickém vládnutí mimo konkrétní úroveň.*“ REGENHARDT, s. 263.

²³⁰ „*Jaké výchovné cíle a metody básně autora NDR odráží?*“ KOPPMAN, s. 127.

9 Po pádu železné opony – doba konfrontací

Po změnách režimů ve střední a východní Evropě na přelomu 80. a 90. let nastupuje v Československu i ve východní části dnešního Německa demokracie a kapitalismus. Vývoj v obou zemích se však do značné míry liší. Zatímco v české společnosti se formuje znovuzrozená demokratická identita národa jako celku, v případě Německa se za nositele této identity pokládá jeho západní část – Německá spolková republika.²³¹ Jak tedy jednotlivé učebnice o této transformaci pojednávají? Co v souvislosti s demokratizací společnosti zdůrazňují české učebnice a jak tyto změny vnímají, neboli co pro ně tato změna znamená? Jak o proměně píše německé učebnice, případně jak tento transformační postup popisují na příkladu jiných zemí? Jak pracují s problematikou východního Německa a jeho včleněním do politicko-sociálního rámce demokratické Evropy?

Rozdíly panují již v rozsahu. Zatímco všechny české učebnice problematiku rozebírají na 0,5-2 stranách, z německých učebnic o tématu pojednávají pouze dvě, z toho jedna na příkladu Ruské federace.²³² Pojetí se v jejich případech do značné míry liší. Stěžejní motiv učebnice Forum Geschichte 9/10 představuje sjednocení Německa a s tím vyvstalé problémy: „*Sie [občané bývalé NDR] fanden sich – wengleich mehrheitlich gewollt – „über Nacht“ in einem anderen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen System wieder. Besonders kompliziert war der Wandel von der Plan zur Marktwirtschaft. Wegen der noch bestehenden Probleme nehmen einige Menschen nicht mehr bewusst wahr, dass sie über gesicherte Bürgerrechte verfügen, wie umfassende Konsummöglichkeiten, freien Medien, Reisefreiheit und persönliche Entfaltungsmöglichkeiten. Die im Vergleich zum Westen Deutschlands weiterhin hohe Arbeitslosigkeit im Osten verstärkt die*

²³¹ NOVOTNÝ, Josef: *Vytváření nové identity a symbolů české společnosti v letech 1989–1993 (Analýza na základě konceptu občanského náboženství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. s. 44.

²³² REGENHARDT, s. 278-289. KOPPMAN, s. 140-141. ČAPKA, s. 112. PARKAN, s. 140-141. VÁLKOVÁ, s. 142. KRENZER, s. 28-31.

Diskussion um „soziale Gerechtlichkeit“.²³³ Učebnice *Geschichte Plus* zabývající se situací v Rusku po rozpadu Sovětského Svazu na problémy spjaté s přechodem mezi plánovaným a tržním hospodářstvím upozorňují také, jako například: [...] *Die medizinische Grundversorgung ist nicht mehr gesichert. Viel zu niedrig sind auch die staatlichen Investitionen im Wirtschaftssektor sowie im Bildungsbereich.* [...]“²³⁴ Při popisu situace ve východní Evropě jako celku se tedy jazyková forma liší. Ačkoliv se problémy s transformací zmiňují v obou případech, na příkladu Ruska se využívá pasivu, případně sloves, která nedosahují takové míry expresivity jako v případě líčení stavu v oblastech východního Německa. Věta „*někteří lidé již vědomě nevnímají, že mají zajištěna* [...]“²³⁵ cílí na zaujetí stanoviska a do jisté míry odmítnutí postoje zaujímaného těmito lidmi ze strany žáka. Cílem není diskuze o podstatě těchto termínů, ale snaha představit diskurz jejich vnímání v nezanedbatelné části společnosti, tedy pochopit jednání a názory lidí, kteří změny nevnímají pozitivně. Ačkoliv se tímto potvrzuje důraz německých učebnic na předkládání multiperspektivy, zaujaté stanovisko, ačkoliv vyřčené nepřímou, značí neobvyklý fenomén patrný v přechodných kapitolách z učebnic českých. Podobně z dané pasáže učebnice plyne, že kontinuita německých dějin prochází především skrze demokratický Západ, což by potvrzovalo diskurz vnímání zmiňovaný v předchozí kapitole.²³⁶

V českých učebnicích se motiv problémů spjatých se změnou režimu a společenského systému objevuje také, nese se ve stejném duchu jako

²³³ „Ocitli se – byť do značné míry záměrně – „přes noc“ v jiném politickém, sociálním a ekonomickém systému. Obzvláště komplikovaný byl přechod z plánovaného na tržní hospodářství. Kvůli problémům, které stále existují, někteří lidé již vědomě nevnímají, že mají zajištěna občanská práva, jako jsou rozsáhlé možnosti spotřeby, svobodná média, svoboda cestování a příležitosti k osobnímu rozvoji. Stále vysoká nezaměstnanost na východě ve srovnání se západním Německem umocňuje diskusi o „sociální spravedlnosti“.“ REGENHARDT, s. 282.

²³⁴ „Základní lékařská péče již není zaručena. Příliš nízké jsou také státní investice do hospodářského a vzdělávacího sektoru“ KRENZER, s. 31.

²³⁵ Pasáž z citace pramene uvedeného v pozn. 233.

²³⁶ Poznámka č. 225. RITTER, Harry. *Austria and the Struggle for German Identity*. IN *German Studies Review*. 15/1992. s. 114-115.

předchozí rozebíraná témata. Mimo převládající metodu se jako jeden z důvodů objevuje mimo jiné tematicko-historický rámec, kdy jedna z učebnic zdůrazňuje: „*Období 90. let 20. století a počátku nového tisíciletí je obdobím současnosti. Jeho hodnocením a rozbořením se zabývá především vědní obor politologie. To neznamená, že bychom neměli předkládat v učebnicích fakta. Aby však nedošlo k ovlivňování objektivního pohledu na situaci, kterou lidé prožívají, omezíme se pouze na jejich přehled.*“²³⁷ Neliší se však pouze převládající metodou, ale také způsobem líčení. Zatímco rozbor v německých učebnicích již v úvodní části rychle přechází k vyvstalým problémům: „*Der Jubel über die Einheit wich schnell einer Ernüchterung. Bald wurde erkennbar, wie schwierig sich das Zusammenwachsen von Ost und West gestalten würde.*“²³⁸ české učebnice vždy v úvodu zmiňují události a momenty, které se považují za úspěchy: „*V České republice se po listopadu 1989 mnoho zlepšilo k lepšímu. Vedle svobody, demokracie a celé řady dalších výhod však přicházely také problémy.*“²³⁹ Druhá z učebnic s tematikou pracuje obdobně.²⁴⁰ Poslední z učebnic tematiku líčí stroze, ze zmínek, které nemají čistě pozitivní charakter, se objevuje pouze odkaz na zánik Československa: „*Československo se samozřejmě chtělo úplně zbavit závislosti na Sovětském svazu, k čemuž přispělo rozpuštění RVHP v roce 1990 a Varšavské smlouvy (1991) a také odchod sovětských vojsk [...]. Po volbách v roce 1992 narůstaly rozpory mezi českými a slovenskými zeměmi. Federální shromáždění proto rozhodlo o zániku Československa. [...]*“²⁴¹ Z takto koncipovaných textů lze usuzovat, že, na rozdíl od německých učebnic, pro české učebnice období po pádu železné opony představuje etapu, která zatím v učebnicích není hlouběji analyzovaná, symbolizuje dějinný úsek plný společensko-

²³⁷ PARKAN, s. 140.

²³⁸ „*Radost z jednoty rychle vystřídala deziluze. Brzy se ukázalo, jak těžké bude pro Východ a Západ srůst.*“ REGENHARDT, s. 282. Následuje líčení problémů zmiňované např. pozn. 233.

²³⁹ ČAPKA, s. 112.

²⁴⁰ PARKAN, s. 141.

²⁴¹ VÁLKOVÁ, s. 142.

politických změn, kolem kterých se celý výchovně vzdělávací program orientuje.²⁴²

Takto charakterizované pojetí tematického celku podporuje také fakt, že v českých učebnicích se neobjevuje ani jeden pramen s ním spjatý, výjimky se nalézají pouze v informačních margináliích v podobě úryvků z politických dokumentů – ústavy, listin apod. Všechny se navíc vyskytují pouze v jedné z učebnic.²⁴³ Německé učebnice se v opozici k českým drží stejného schématu jako při předchozích tématech. Úryvky z pramenů zabírají nejsignifikantnější část prostoru tematické věnovanému. Ačkoliv charakter citovaných pramenů v učebnici *Geschichte Plus* z koncepce nevybočuje, důvod leží v práci se situací v Rusku, nikoliv Německu.²⁴⁴ Učebnice *Forum Geschichte 9/10* na příkladu Německa naproti tomu pracuje pouze s prameny zaměřenými na pohled východoněmeckých občanů, objektivní rámec zajišťuje komentář historika, pohled obyvatel západního Německa chybí. Zpovědi východoněmecké studentky z roku 1991 a psychoterapeuta z téže části Německa z roku 2001 se točí kolem vnímání rozdílnosti mezi východní a západní částí země a retrospektivním pohledu na toto sjednocení: „*Die Atmosphäre in der Klasse hat sich im Herbst '89 verändert. Wir waren ziemlich schnell gespalten. Die eine Gruppe hing am alten System, die andere war wesentlich offener...*“²⁴⁵ Nebo lépe sledovatelná práce s narativem rozdělené společnosti: „*Am wichtigsten scheint mir, dass die Distanz zwischen Ost und West noch stärker gewachsen ist. [...] Und jetzt stellen wir fest, dass der Osten nach seinem Selbstwert sucht, getreu dem Motto: "Wir sind auch wer". Darin liegt Trotz und darin liegt zugleich die Botschaft: Wir sind anders als die Westdeutschen - und wir wollen auch nicht werden wie*

²⁴² Charakterizované například kurikulárními dokumenty jako *RVP ZV*, případně *RVP *G*. Viz např. JEŘÁBEK, Jaroslav – KRČKOVÁ, Stanislava – HUČÍNOVÁ, Lucie, et al: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 102.

²⁴³ PARKAN, s. 140, 142.

²⁴⁴ KRENZER, s. 30-31.

²⁴⁵ „*Atmosphäre ve třídě se na podzim 89 změnila. Byli jsme rozděleni docela rychle. Jedna skupina lpěla na starém systému, druhá byla mnohem otevřenější...*“ REGENHARDT, s. 282.

die...“²⁴⁶ Cíl kapitoly tedy souvisí s hledáním pochopení pro multikulturalitu německé společnosti nejen ve vztahu k cizincům, ale i ke krajanům pocházejícím z opačné strany bývalé železné opony. Jako jedno z možných východisek soustředění na pohled východních Němců se nabízí určení učebnice pro spolkovou zemi Niedersachsen ležící v bývalém západním Německu, a tedy snaha přiblížit důvody nekoherentních vztahů žákům ze Západu. Komparace učebnic z jednotlivých spolkových zemí by vydala na samostatnou práci, přesto může k menšímu srovnání posloužit tataž učebnice určená pro spolkovou zemi Thüringen ležící v bývalé východní části, kdy lze pozorovat rozdíly v koncipování a názvech jednotlivých podkapitol.²⁴⁷ Výraznější obsahové rozdíly ale kapitoly neobsahují.²⁴⁸

Rozebírané prameny také značí o touze jejich tvůrců zdůrazňovat postoje nejen v souvislosti s demokracií a svobodou, ale také již zmiňovanou multikulturalitou společnosti, a především rozdílném společensko-politickém pozadí německé společnosti. Pasáže jako „*Východ hledá svou sebehodnotu*“ nebo „*Jsmé jiní než západní Němci*“²⁴⁹ akcentují význam lidského života a jistou hrdost na jeho původ, ať už je jakýkoliv. Vede žáka k toleranci a pochopení.

Do jaké míry a jakým způsobem tyto odlišnosti mezi přijetím svobody, kapitalismu a demokracie v českých a německých učebnicích reflektují učební úlohy? Na jaké oblasti se otázky koncentrují a jak hluboko problémy analyzují?

²⁴⁶ „Co se mi zdá nejdůležitější, je, že vzdálenost mezi Východem a Západem se ještě zvětšila. [...] A nyní si uvědomujeme, že Východ hledá svou sebehodnotu, věrný heslu: „I my jsmé někdo“. V tom je vzdor a zároveň je v tom poselství: Jsmé jiní než západní Němci – a ani se jim nechceme podobat...“ REGENHARDT, s. 283.

²⁴⁷ REGENHARDT, Hans-Otto, et al.: *Forum Geschichte 9/10. Thüringen*. Berlin: Cornelsen, 2010. s. 278-310.

²⁴⁸ REGENHARDT, Hans-Otto, et al.: *Forum Geschichte 9/10. Thüringen*. s. 262-270. Ke srovnání REGENHARDT, Hans-Otto, et al.: *Forum Geschichte 9/10. Niedersachsen*, 292-303. Dále opět citována pouze učebnice určená pro spolkovou zemi Niedersachsen

²⁴⁹ Pasáže z pozn. 246.

Rozdíly v obsahu učebních úloh podobně jako v předchozích kapitolách rozebíraných v této práci souvisí s jejich funkcí a cíli. Zatímco v případě německých učebnic se jedná o prostředek žáka při práci s textem a prameny, na nichž celé učebnice leží, v českých se objevují především jako kognitivně zaměřené otázky marginálního významu.

Němečtí autoři tvoří učební úlohy tak, aby úzce souvisely s poskytnutým pramenným materiálem a výpověďmi. „Erläutere mithilfe von Q1, T2, und T3 die Entwicklung der wirtschaftlichen und sozialen Situation [...]“²⁵⁰

Častokrát analýzu pramene prohlubují zapojením didaktických prvků spojených s hledáním protiargumentů a dalších diskuzních prostředků pro práci v hlubších úrovních stanovených cílů – ty se v případě učebních úlohách opět soustředí především na rozvoj postojů a dovedností: „Analysiere M1 und entwerfe eine „Gegendarstellung“.“²⁵¹



Obr. č. 6: Materiál M1
REGENHARDT, s. 282.

U žáků se tak cílí na dovednost tvořit protiargumenty, diskutovat rozebírané problémy a obecně na hlubší úrovně cílů než v případě učebnic českých. Učební úlohy tedy dotváří symbiózu všech tří složek učebního

procesu a jejich obsahová charakteristika se od zjištění rozebíraných v rámci analýzy učebního textu a využitých pramenů neliší. Cílem učebních úloh je tedy pouze strukturovat žakovu práci.

Mezi českými učebnicemi panují rozdíly především didaktické, a to v počtu a významu otázek. Učební úlohy balancují na hraně mezi kognitivní reflexí a

²⁵⁰ „Vysvětlete vývoj ekonomické a sociální situace pomocí Q1, T2 a T3.“ KRENZER, s. 31.

²⁵¹ „Analyzujte M1 a navrhnete „protiprohlášení““ REGENHARDT, s. 282

marginálním významem.²⁵² Přestože stále převažují v absolutní většině otázky formulované kognitivně, objevuje se i několik otázek cílicích na postoje a dovednosti. Právě ty ilustrují odlišné cíle mezi českým a německým pohledem na události začátku 90. let. České otázky při učebních úlohách cílí na politické či ekonomické problémy nového státu a jejich osvětlení: „Zjistěte a diskutujte o tom, co je: inflace, korupce, daňový únik. Jak tyto jevy škodí ekonomice?“²⁵³ Nebo: „Které strany lze považovat za extremistické? [...] Jak ústava zajišťuje práva národnostních menšin a etnických skupin?“²⁵⁴ Podobně také: „Zjistěte u pamětníků jejich názor na kuponovou privatizaci. [...] Co si představujete pod pojmem organizovaný zločin? Vyhledejte význam slov korupce, vandalismus a tunelování.“²⁵⁵ Učební úlohy tedy pracují především s pojmy, jejich osvětlením a vytvořením stanoviska na základě diskuze, vyhledávání informací a výpověďmi pamětníků.

Učební úlohy se tedy liší především z pohledu didaktického, zejména v oblasti samotných cílů učebních úloh, a to do takové míry, že jejich komparace by znamenala parafrázovat zjištění z odstavců věnovaných učebnímu textu, použitým pramenům a citacím. Poukazují především na politicko-společenské problémy provázející obě země na počátku 90. let. Zatímco učební úlohy v německé učebnici v jejich formulaci přímo samotné problémy nezmiňují, odkazují na práci s pramenným materiálem, který se na ně soustředí. Učební úlohy v českých učebnicích naproti tomu problémy vyjmenovávají a nechávají žáka je analyzovat. V konečném důsledku učebnice zmiňují podobné problémy, v případě německých však zdůrazňují jejich politizovanou dimenzi, kdy oblasti bývalého východního Německa zažívaly krizi identity, kterou spojovaly právě s dalšími společensko-ekonomickými problémy plynoucími ze změny režimu a včlenění

²⁵² ČAPKA, s. 112-113. PARKAN, s. 140-141. VÁLKOVÁ, s. 142.

²⁵³ ČAPKA, s. 112.

²⁵⁴ PARKAN, s. 140.

²⁵⁵ Tamtéž, s. 140.

do Spolkové republiky Německo. Podstata problémů v učebních úlohách českých učebnic zahrnuje především politicko-ekonomický rozměr značící provázanost jevů politických s jevy ekonomickými, jako jsou korupce, daňové úniky a další.

Období po pádu železné opony a nástupu demokracie a kapitalismu v České republice a sjednocením Německa ukazuje především na didaktické rozdíly českých a německých učebnic. Německé učebnice kladou důraz na multiperspektivu, snahu pochopit jednání a myšlení lidí, kteří byli desítky let formováni odlišným státním zřízením. Stěžejním tak není narativ změny jako přijímání svobody a demokracie, neboť oba pojmy jsou kontinuálně přítomny v jedné z vývojových větví země, ale narativ změny jako otřesu identity, kdy sociálně ekonomické problémy představují její rozbušku. České učebnice demokracii vnímají právě jako prostředek svobody, jako optimistickou změnu, kterou ale z důvodu aktuálnosti tématu analyzují pouze okrajově. Problémy, které rozebírají, mají všeobecně ekonomický nebo politický charakter a samotné pojmy svoboda, demokracie a kapitalismus, na rozdíl od německých učebnic, zpochybňovány nejsou.

10 Evropská integrace

Poslední oblastí obsaženou v českých a německých učebnicích, kterou se tato práce zabývá, představuje proces integrace a sjednocování Evropy vrcholící vznikem Evropské unie. Vzhledem k faktu, že formování tohoto celku do nynější podoby trvalo a trvá po několik desetiletí a oba státy do organizace vstoupily ve zcela odlišných obdobích, současně se jejich role v rámci tohoto celku liší, obsahová a didaktická analýza tématu se přímo vybízí. „*Democratic mobilization against integration is high in countries that were initially in the first wave of EU accession; and the image of the EU is the least favorable in these nations. The European Union is therefore likely to be a source of polarization of politics in Eastern Europe. Moreover, politicians able to tap into opposition to European accession may win increasing support as the realities of EU membership become more tangible.*“²⁵⁶ Rohrschneider a Whitefield (2006) ve svém článku mimo jiné upozorňují na rozdíly v percepci Evropské unie napříč kontinentem – jinak ji vnímají občané Německa, jinak obyvatelé postkomunistických zemí, mimo jiné České republiky. Toto vnímání tak v názorové rovině může vytvářet pomyslnou třetí plochu mezi oběma státy. Projevuje se odlišné vnímání Evropské unie a jinak formovaná zkušenost také v českých a německých učebnicích? Jak o jejím vzniku učebnice referují, co zdůrazňují a jak s tématem pracují? Objevují se v souvislosti s ní obsahové rozdíly?

10.1 Před rokem 1989

Problematiku evropské integrace učebnice rozebírají v rámci dvou období, před rokem 1989 a po něm. Kromě jedné z německých a jedné z českých

²⁵⁶ „*Demokratická mobilizace proti integraci je vysoká v zemích, které byly zpočátku v první vlně přistoupení k EU; a obraz EU je v těchto zemích nejméně příznivý. Evropská unie bude proto pravděpodobně zdrojem polarizace politiky ve východní Evropě. Politici, kteří jsou schopni čelit opozici vůči evropskému přistoupení, mohou navíc získat stále větší podporu, protože realita členství v EU bude hmatatelnější.*“ ROHRSCHEIDER, Robert – WHITEFIELD, Stephen. *Political Parties, Public Opinion and European Integration in Post-Communist Countries: The State of the Art*. IN *European Union Politics*. 7(1)/2006. s. 155.

učebnic, která období před rokem 1989 pouze stručně shrnuje v rámci charakteristiky stavu po roce 1989, se tématem zabírají všechny učebnice.²⁵⁷

V rámci učebních textů se nejpozorovatelnějším rozdílem jeví důraz německých učebnic na evropskou integraci před rokem 1989, respektive hlubší exkurz do téhož období v případě učebnic českých. Situace se proměňuje rokem 1989, kdy období následujícímu více prostoru věnují učebnice české. Z českých učebnic se předrevoluční době věnuje učebnice nakladatelství SPN. V pojetí textu však zdůrazňují odlišné faktory: „*Integrace samozřejmě narážela na různé problémy. Od počátku bylo jasné, že do ní musí být v zájmu bezpečnosti zapojeno i západní Německo, přestože tato představa byla pro mnoho obyvatel Evropy obtížná. Německo se však od své nacistické minulosti dokázalo distancovat.*“²⁵⁸ Naproti tomu v německých učebnicích: „*Stärkere Impulse für Einigungsbestrebungen gingen im Nachkriegseuropa von wirtschaftlichen Faktoren aus: [...] Als „Antreiber“ der Einigung Westeuropas gelten der französische Außenminister [...] und der deutsche Bundeskanzler [...] zwar waren mit dem Europarat 1949 erst Grundprinzipien auf dem Weg zur politischen Einigung festgelegt worden, ein militärisches Bündnis schien jedoch im Zuge der Verschärfung der Ost-West-Konflikts dringlicher [...].*“²⁵⁹ Ačkoliv z obou učebnic plyne význam bezpečnostní otázky pro evropskou integraci, v německém případě symbolizuje pouze určitý mezikrok sbližování zemí vynucený na základě geopolitického vývoje ve světě, nikoliv jako cílový produkt. Česká učebnice naopak jednotlivé složky spolupráce odděluje. Například nejprve pojednává o vzniku NATO, kdy se jeví jako „*logické, že první mezinárodní organizace, která během procesu integrace vznikla, byla*

²⁵⁷ REGENHARDT, s. 309-313. KOPPMAN, s. 140-141. PARKAN, s. 140-141. VÁLKOVÁ, s. 108-109.

²⁵⁸ VÁLKOVÁ, s. 108.

²⁵⁹ „*Ekonomické faktory poskytly silnější impuls pro sjednocovací snahy v poválečné Evropě: [...] Francouzský ministr zahraničí [...] a německý spolkový kancléř [...] jsou považováni za „hybné síly“ stojící za sjednocením západní Evropy [...] Rada Evropy v roce 1949 byla prvním základním principem na cestě k ustavení politického sjednocení, ale vojenská aliance se zdála naléhavější, protože konflikt mezi Východem a Západem sílil [...].*“ REGENHARDT, s. 309.

vojenská.“²⁶⁰ Citované pasáže rovněž zcela odlišně reflektují roli Německé spolkové republiky v rámci těchto procesů. Zmiňovaná část z české učebnice jako jeden z ústředních problémů zmiňuje právě zapojení západního Německa při formování evropských společenství. Jeho zapojení se popisuje jako vynucené kvůli bezpečnostní otázce, které nezanedbatelná část populace západní Evropy nesla nelibě. V německé učebnici se naopak Německá spolková republika staví do role jednoho z ústředních iniciátorů této spolupráce, problémy s nacistickou minulostí se v celé pasáži nezmiňují ani jednou.²⁶¹ Význam SRN v tomto integračním procesu zmiňuje pouze jedna z českých učebnic²⁶² - zbývající české učebnice tuto etapu sjednocování zpracovávají marginálně; soustředí se na výčet organizací, které kdy vznikají a jaký měly účel.

Druhá z německých učebnic svou charakteristikou leží mezi zmiňovanými pasážemi. Klíč evropské integrace dle ní spočívá v rozvíjejícím se francouzsko-německém přátelství a snaze o ekonomickou a politickou spolupráci: *„Noch zentraler erschien aber eine Aussöhnung zwischen der "Erbfeinden" Frankreich und Deutschland. Diese konnte nur erfolgen, wenn beide Seiten sich von einer Zusammenarbeit Vorteile erhoffen durften. Frankreichs Sicherheitsinteressen mussten berücksichtigt werden, während Deutschland eine künftige politische Gleichberechtigung sehen wollte.“*²⁶³ Pasáž upozorňuje na bezpečnostní problematiku mnohem více než v případě německé učebnice *Geschichte 9/10*. Ke spolupráci dle pasáže dochází především z pragmatických důvodů plynoucích z bezpečnostní situace v Evropě. Podobně jako první citovaná část zdůrazňuje stěžejní roli Německé

²⁶⁰ VÁLKOVÁ, s. 108.

²⁶¹ REGENHARDT, s. 309-313.

²⁶² PARKAN, s. 114.

²⁶³ „Ještě důležitějším se zdálo usmíření mezi „úhlavními nepřáteli“ Francií a Německem. To by se mohlo stát pouze tehdy, pokud by obě strany mohly doufat, že získají výhody ze spolupráce. Francouzské bezpečnostní zájmy musely být brány v úvahu, zatímco Německo chtělo vidět budoucí politickou rovnost.“ KOPPMAN, s. 140.

spolkové republiky v procesu integrace a význam jiných než pouze bezpečnostních příčin integrace.

10.2 Po roce 1989

Vývoj evropské integrace po roce 1989, respektive po roce 1992, zpracovávají především učebnice české. Informace nastiňující mezinárodní politiku českých zemí mají popisný charakter a zužují se na krátký nástin situace po vzniku Evropské unie. V německých učebnicích toto období však nabývá marginálního charakteru, pojednává o něm pouze jedna z učebnic.²⁶⁴ Podobně jako při analýze před rokem 1989, i nyní se nabízí vysvětlení v kontinuitě německého státu skrze jeho západní část, která se evropského integračního procesu účastnila již od samotného počátku, a tudíž událostem po roce 1989 již nepřikládá velký význam. Přesto zachycení tohoto období ukazuje jisté odlišnosti.

Zatímco české učebnice období shrnují do informačních textů, jako: *„Po vzniku Evropské unie v roce 1993 bylo rozhodnuto o jejím rozšíření o další státy, včetně států bývalého východního bloku. V roce 2004 bylo do Evropské unie přijato deset nových členů, mezi nimi i Česká republika. Rozšiřování Unie pokračovalo též v následujících letech.“*²⁶⁵ Obšírněji také další z učebnic: *„Postupně do tohoto [EU] hospodářského společenství vstupovaly další evropské státy, zejména z bývalého sovětského bloku.“*²⁶⁶ Zajímavou poznámku přikládá také poslední z učebnic: *„Česká republika [...] vstoupila do Evropské unie. Tím se plně začlenila mezi vyspělé evropské státy.“*²⁶⁷

Jediná z vybraných německých učebnic, která se tématu věnuje, jej rozebírá hlouběji: *„Praktisch umgesetzt wurden die Pläne einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie einer politischen Zusammenarbeit erst mit dem*

²⁶⁴ REGENHARDT, s. 309-313. KOPPMAN, s. 140-141. PARKAN, s. 142-143. VÁLKOVÁ, s. 142. ČAPKA, s. 104-105.

²⁶⁵ PARKAN, s. 142.

²⁶⁶ ČAPKA, s. 104.

²⁶⁷ VÁLKOVÁ, s. 142.

Vertrag von Maastricht 1992. Er schrieb als Ziel sowohl die wirtschaftliche als auch die politische Union fest, die mit dem Vertrag von Lissabon (2009) weiterentwickelt werden soll.

Nachdem zwischen 1989 und 1991 die kommunistischen Regime in Osteuropa zusammengebrochen waren, konnten 2004 auch Polen, die Tschechoslowakei, Ungarn und die baltischen Staaten der EU beitreten. Die Beitrittsdynamik ist weiterhin ungebrochen. Angesichts der wirtschafts- und finanzpolitisch krisenhaften Entwicklung seit 2008 stellen sich vor allem zwei Fragen: Soll die EU weiter ausgedehnt werden? Und: In welchem Umfang können bzw. Wollen die Mitgliedsstaaten Souveränitätsrechte abgeben, um die politische Einigung Europas zu vertiefen?“²⁶⁸

Pasáže poukazují na odlišnosti ve vnímání rolí Evropské unie a také vývoje po roce 1992. Zatímco česká učebnice vstup České republiky do Evropské unie popisuje jako zařazení se mezi vyspělé evropské státy, německá učebnice toto rozšíření zachycuje jinak. Formulace otázky, která se v učebním textu naskýtá, víří debatu o správnosti tohoto směru vývoje. Podobné zpochybňování v českých učebnicích nenalezneme. Stejně tak zaujme výčet přistupujících států. České učebnice ve dvou ze tří případů poukazují na fakt, že většinu z nových členských států tvoří země bývalého východního bloku, neopomíjí ale fakt, na rozdíl od učebnice německé, že tyto státy nebyly jediné. Celá pasáž tak vyvolává dojem marginalizace události a obecně zevšeobecňování podávaných faktů. Tuto tezi podporuje také jmenování států, které v tomto roce do Evropské unie přistoupily, kdy učebnice zmiňuje jako jeden z nich Československo, které již v dané době

²⁶⁸ „Plány hospodářské a měnové unie a politické spolupráce byly uvedeny do praxe až Maastrichtskou smlouvou v roce 1992. Ta stanovila cíl hospodářské a politické unie, který má být dále rozvíjen Lisabonskou smlouvou (2009).

Poté, co se komunistické režimy ve východní Evropě v letech 1989 až 1991 zhroutily, mohly Polsko, Československo, Maďarsko a pobaltské státy v roce 2004 vstoupit do EU. Dynamika přistoupení je stále nezlomná. S ohledem na krizi v hospodářské a finanční politice od roku 2008 vyvstávají dvě hlavní otázky: Měla by se EU dále rozšiřovat? A: Do jaké míry se členské státy mohou nebo chtějí vzdát suverénních práv, aby prohloubily politické sjednocení Evropy?“ REGENHARDT, s. 309.

neexistuje. Jedním z pomyslných vysvětlení tohoto faktografického omylu může být kontinuita s předchozí větou, kdy jednu ze zemí, v kterých komunistický režim padl, představuje Československo. Přestože tedy tato chyba ne nutně souvisí s autorovým záměrem, zcela jistě se pojí se slovem *beitreten*, vede žáka k mystifikaci a podporuje diskurz o vnímání Východu zeměmi Západu.²⁶⁹

Podobně lze postřehnout rozdíly v charakterizování funkce Evropské unie. Česká učebnice Evropskou unii popisuje jako *hospodářské společenství*, případně jako spojovatel země s vyspělými západními ekonomikami. Německá učebnice na rozdíl od nich zdůrazňuje také monetární a politický rozměr. Podobně jako hospodářskou politiku Unie, diskutuje také zmiňované politické sjednocování Evropy. Poukazuje na problémy, které se s postupující integrací objevují a dává je nepřímou do souvislosti s rozšiřováním Unie. Takto kritický přístup leží v protikladu k ryze pozitivnímu vnímání v českých učebnicích. Jako jedno z možných vysvětlení se nabízí fakt, že začlenění České republiky do evropského společenství představuje mnohem pozdější záležitost než v případě Spolkové republiky Německo a také skutečnost, že Česká republika zatím není členem Eurozóny. Pro zdůvodnění absence politických cílů Evropské unie v českých učebnicích se nabízí výsledky studií zabývajících se veřejným míněním, to nám však naskýtá pouze částečný obrázek o důvodech, přestože výsledky korelují. Pro českou společnost spočívá členství v Evropské unii především v hospodářských faktorech, přestože si je vědoma i politických aspektů jako prostředku udržení míru nebo sdružení demokracií a snaha o jejich rozvoj. Přestože bychom vnímání Evropské unie v německé společnosti mohli na základě šetření charakterizovat obdobně, kdy má politický rozměr sekundární roli, obecně se politické aspekty vnímají více. Obsahové rozdíly

²⁶⁹ NOVÁČEK, Aleš. *Dualita Evropy: Historickogeografická analýza vývoje a její vymezení*. Praha, Univerzita Karlova, 2010. Disertační práce. Školitel: doc. RNDr. Leoš Jeleček, CSc. s. 42.

v rámci tématu Evropská unie po roce 1989 tak mohou plynout ze sociopolitického stavu obou společností.²⁷⁰

Mimo popsané obsahové rozdíly pasáž charakterizují i odlišnosti didaktického charakteru, které se od analýz předchozích kapitol významně nemění. Učební text českých učebnic využívá popisných metod s cílem předat žákovi faktografii, německá text obohacuje také důrazem na postoje, diskuzi a obecně hlubší roviny výchovně vzdělávacích cílů.

Pro korigování obsahové analýzy textu poslouží analýza příložených pramenů a učebních úloh. Jaké rozdíly lze vysledovat z volby pramenného materiálu a citování osobností i dokumentů? Přetrvávají odlišnosti patrné v textu samotném, případně objevují se další? Na co prameny cílí a čemu se vyhýbají?

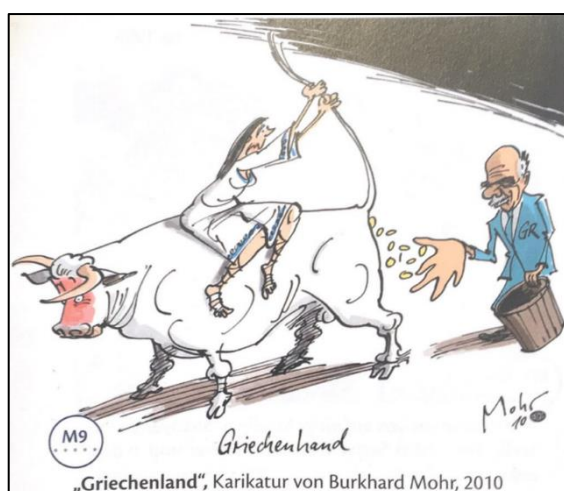
Z analýzy příložených pramenů, příloh a dalších materiálů plyne především rozdílnost v didaktické koncepci učebnic. Zatímco v českých učebnicích narazíme pouze na obrazové přílohy ve formě fotografií evropských institucí nebo dalších symbolů Evropské unie, v případě německých učebnic, přestože nalezneme i obrázky a fotografie evropských symbolů, doplňují také mapy, schémata, a především výpovědi osobností politického a společenského života o směru, úskalích i pozitivěch Evropské unie: „[...] *Die Türkei ist kein Teil der Wertegemeinschaft der Europas. Sie nahm nicht teil am Ringen der Völker Europas um Freiheit, Eigenverantwortung und Solidarität... Wie plädieren doch für eine privilegierte Beziehung zur Türkei nicht nur in der Sicherheitspolitik. Wir sollten eine spezielle Freihandelszone zwischen der EU und der Türkei anstreben. Aber man kann gravierende Entscheidungen*

²⁷⁰ Ke srovnání výsledky šetření a jejich analýzy:

KUNŠTÁT, Daniel. *České veřejné mínění a Evropská unie*. IN BRUNCLÍK, Miloš – KLÍČ, Zbyněk (ed.). *Z periferie do centra Evropy: 20 let vývoje vztahu ČR k EU*. Praha: CEVRO Institut, 2009. ISBN: 978-80-87125-07-6. s. 15-50.

FUCHS, Dieter. *Das Demokratiedefizit der Europäischen Union und die politische Integration Europas: Eine Analyse der Einstellungen der Bürger in Westeuropa*. IN BRETTSCHEIDER, Frank – VAN DETH, Jan – ROLLER, Edeltraud (ed.). *Europäische Integration in der öffentlichen Meinung*. Leverkusen: Springer Fachmedien, 2003. ISBN 978-3-663-10003-4 s. 29-56.

wie einen EU-Beitritt nicht gegen den Mehrheitswillen unserer Bürger durchsetzen. [...]“²⁷¹ Učebnice tlumočením vyjádření bavorského ministerského předsedy pracuje mimo záležitosti vnitropolitické i se vztahem Evropské unie vůči okolním státům a jejich pochopením směru a principu, jaký zastává. Cílí na články, které vyvolají mnoho podnětů k diskuzi a aktivně s nimi pracuje. V případě pramenů obsahujících vyjádření vybraných lidí volí především německé novinové články a osobnosti, což může vést k významnému zúžení perspektivy žáka. Ve stejný moment však představuje prostředek k předložení multiperspektivního pohledu a práci s ním, kdy požadované výstupy vytváří učitel s pomocí souboru učebních úloh. Analýza



Obr. č. 7: Materiál M9
REGENHARDT, s. 313.

pramenů tedy přináší pouze další doklad odlišných didaktických charakteristik učebnic spočívajících v důrazu českých učebnic na marginální informační charakter příloh a v případě učebnic německých na aktivní práci s prameny, analýzu textu, hledání multiperspektivního pohledu a diskuzi.

Více podnětů může přinést analýza učebních úloh, kdy shrnují práci s textem i pramenným materiálem a ilustruje cíle a výstupy tématu. Na co tedy učební úlohy cílí? Lze v nich sledovat podobné rozdíly jako v případě analýzy učebního textu a pramenů? Nalézají se mezi otázkami a úlohami v českých a německých učebnicích obsahové a didaktické rozdíly?

²⁷¹ „Turecko není součástí evropského společenství hodnot. Nezúčastnila se boje národů Evropy za svobodu, osobní odpovědnost a solidaritu... Přimlouváme se za privilegovaný vztah s Tureckem, a to nejen z hlediska bezpečnostní politiky. Měli bychom usilovat o zvláštní zónu volného obchodu mezi EU a Tureckem. Ale nemůžete prosadit vážná rozhodnutí, jako je vstup do EU, proti vůli většiny našich občanů.“ REGENHARDT, s. 312.

Podobně jako na příkladu ostatních kapitol učebnice i v tomto případě se projevují didaktické rozdíly a význam učebních úloh. V případě německých učebnic otázky a zadání práce využívají jako klíčovou podporu pramenné materiály dostupné v učebnici, což představuje systém práce, který se v žádné z českých učebnic neobjevuje.²⁷²

„Erarbeitet die Informationen auf den Seiten 309 bis 313 als Gruppenpuzzle in fünf Gruppen. [...]

Themenvorschläge:

I. Schritte zur wirtschaftlichen Einigung [...]

III. Etappen der europäischen Einigung bis zur Gegenwart (M4, M6).

IV. Grenzen der Erweiterung der EU (M7)?

V. Wirtschaftliche Entwicklung und Integration (Vertiefung) in der EU (M8, M9, M10).“²⁷³

Podobně s příloženými materiály pracuje i další z učebnic, která učební úlohy zaměřuje na zobrazení problémů i společných cílů evropské integrace, především však v souvislosti se západními sousedy, tedy opět cílí na období před rokem 1989: *„Die einstigen Rivalen Deutschlands, [...], haben sicherlich die Schritte der deutsch-französischen Partnerschaft stets beobachtet. Erkläre, welche Sichtweise sich aus der Karikatur M4 ergibt.“²⁷⁴*

Učební úlohy v německých učebnicích tedy potvrzují zjištění z analýz textu i pramenných materiálů, že německé učebnice kladou zvýšený důraz nejen na ekonomický aspekt sjednocování, ale také na jeho politický (a monetární)

²⁷² REGENHARDT, s. 309. KOPPMAN, s. 141. VÁLKOVÁ, s. 109. ČAPKA, s. 104-105. PARKAN, s. 114-115, 142.

²⁷³ „Zpracujte informace na stranách 309 až 313 jako skupinovou puzzle v pěti skupinách. [...]

Návrhy témat:

I. Kroky k hospodářské jednotě [...]

III. Etapy evropského sjednocování do současnosti (M4, M6).

IV. Hranice rozšiřování EU (M7)?

V. Ekonomický rozvoj a integrace (prohlubování) v EU (M8, M9, M10).“

REGENHARDT, s. 309.

²⁷⁴ „Bývalí rivalové Německa, [...], vždy pozorně sledovali kroky francouzsko-německého partnerství. Vysvětlete, jaká perspektiva vyplývá z karikatury M4.“ Koppman, s. 141.

rozměr, který se v českých učebnicích skloňuje mnohem méně: „*EU má od ledna 2002 zavedenou společnou měnu, kterou ještě všechny členské státy nepřijaly. Jak se tato měna nazývá?*“²⁷⁵ Nebo: „*Která skladba (její část) se stala hymnou Evropské unie? [...]*“²⁷⁶ I v případě, že se výjimečně na mimoekonomické aspekty cílí, nabývají, podobně jako ostatní otázky v českých učebnicích, marginálního charakteru. Právě učební úlohy nejvíce poukazují na didaktické odlišnosti, které nelze přisuzovat pouze specifitějším zaměřením německých učebnic na studenty gymnázií a českých cílících tímž směrem, současně však také na základní školy. Didaktické rozdíly patrné v učebních úlohách bylo možné sledovat napříč kapitolami. I v tomto případě souvisí s důrazem německých učebnic na práci s multiperspektivním pohledem a s tím spojenou analýzou a diskuzí nad prameny, kdy cíl práce spočívá především v rozvoji postojů a dovedností, v případě českých učebnic se podobný typ úloh objevuje výjimečně; zaměřují se především na kognici, případně na dovednost vyhledávat informace, kdy však žákovi žádný nástroj či bližší specifikaci práce nenabízejí.²⁷⁷ Otázky v českých učebnicích nabývají převážně marginálního charakteru, což leží v ostrém kontrastu s jejich německými protějšky, pro které představují stěžejní prvek žákovy práce s učebnicí.

Obsahová a didaktická analýza témat týkajících se evropského integračního procesu symbolizovaného především procesy vedoucími ke vzniku Evropské unie a jejímu charakteru tedy poukazuje především na přetrvávající didaktické rozdíly patrné z předchozích kapitol. Část obsahových nuancí, které se v učebnicích objevují, plynou z nastavených cílů vzdělávacích systémů a s nimi spjatým koncipováním učebnic. Didaktické rozdíly se nejvíce projevují především ve využití pramenných materiálů a

²⁷⁵ ČAPKA, s. 104.

²⁷⁶ PARKAN, s. 114.

²⁷⁷ Například ve VÁLKOVÁ, s. 109.

charakteristice učebních úloh, tudíž obsahové rozdíly učebnic plynou především z učebního textu v učebnicích obou států.

Obsahová analýza ukazuje především na rozdílnou percepci samotného evropského společenství, kdy pro německé učebnice jádro spolupráce neleží pouze v ekonomické oblasti, ale také na poli politiky a monetární spolupráce, kdy se tyto motivy v českých učebnicích nalézají pouze výjimečně. Právě z toho důvodu se možná jeví paradoxním, že německé učebnice kladou důraz na období před rokem 1989 a období následující shrnují pouze v krátké charakteristice, nebo vůbec. Soustředí se především na roli Německé spolkové republiky v tomto procesu a rozšiřování Unie často spojují s diskuzemi o jejích problémech. České učebnice naproti tomu Evropskou unii zachycují jako společenství vyspělých zemí, kdy rok 2004 a vstoupení do Unie představuje prostředek znovu etablování země jako člena takového společenství.²⁷⁸

Roli Německé spolkové republiky české učebnice nezanedbávají, spojují ji ale také s problémy stojícími při začátku spolupráce, především kvůli nacistické minulosti země. Pro německé učebnice naproti tomu Česká republika, respektive všechny země bývalého východního bloku, nabývá marginálního významu, což lze nejlépe sledovat v bagatelizování situace v těchto zemích po roce 1989, kdy jedna z učebnic píše o vstupu Československa do Evropské unie.²⁷⁹

Německé učebnice kladou důraz na diskutování problémů Evropské unie, což představuje narativ, který se českých učebnicích nevykytuje. Texty, prameny i učební úlohy v německých učebnicích důkladně rozebírají a vyzývají k diskuzi nad problematikou jejího rozšiřování, nad zmiňovanou společnou monetární politikou zemí Eurozóny a dalšími oblastmi spojenými s finanční krizí a krizí Eurozóny na přelomu minulého a předminulého desetiletí.

²⁷⁸ Viz poznámka č. 267.

²⁷⁹ Viz poznámka č. 268.

Odlišnosti v zachycení vzniku Evropské unie a jejích předchůdců v českých a německých učebnicích dějepisu tak spočívají v rozdílném politickém vývoji obou zemí v dobách, kdy se západní Evropa integruje a obecně s rolemi, jaké obě země v těchto procesech zaujímaly.

11 Závěr

Tato diplomová práce analyzovala převážně obsahovou stránku vybraných českých a německých učebnic dějepisu s přesahem do didaktické kompozice učebnic jako jednoho z významných činitelů obsahových rozdílů. Soustředila se na taková období 20. a počátku 21. století, která v dějinách zaujímají významné místo ve vzájemných vztazích obou zemí, případně hrají v obou případech významnou roli.

Jedno z takových období představuje vývoj v 30. letech 20. století, v jejichž rámci se předmětem výzkumu staly kapitoly věnované vzestupu nacismu, pronásledování židovského obyvatelstva a německé expanze na východ. Tato témata popisují učebnice obou států, kdy však lze, podobně jako u všech kapitol, sledovat významné didaktické rozdíly. Německé učebnice hledají důvody a principy pronásledování židovského obyvatelstva s důrazem na fakt, že pronásledování byli také německými občany. Cílí na formování postojů a dovedností žáka, kdy vyvolávají sounáležitost s jeho židovskými krajany. České učebnice naproti tomu mají za cíl popis samotných událostí. Podobné rozdíly plynou také z pohledu na sudetoněmeckou otázku, v jejímž rámci německé učebnice pracují především s pojmem ústupkové politiky, jejich příčin a důsledků, české opět předkládají převážně popis událostí, ačkoliv v jejich rámci akcentují význam událostí v kolektivní paměti československého národa, například využitím vlasteneckých hesel s problematikou spojených. V souvislosti se sudetoněmeckou problematikou vyvstává i možný směr dalšího výzkumu; vnímání a inkorporování německy píšících autorů žijících na českém (československém) území do německé či české kultury, kdy jeden z takových příkladů představuje referování německých učebnic o Egonu Erwinu Kischovi, německy píšícímu pražskému spisovateli a reportérovi, jako o „německém žurnalistovi“.²⁸⁰

²⁸⁰ KRENZER, s. 19.

Podobné didaktické rozdílnosti ovlivňují obsahové odlišnosti i v kapitole věnované druhé světové válce, v jejímž rámci se práce soustředila převážně na problematiku odboje, atentátů a holocaustu. Ukazuje provázanost cílů a koncepcí vzdělávacích programů jednotlivých typů škol a zemí. Obsahové rozdíly často plynou z důrazu českých učebnic na kognitivní cíle a německých učebnic na komplexnost cílů, tedy práci také s postoji a dovednostmi. Kapitola si všímá fenoménu multiperspektivního pohledu na události v případě německých učebnic; analýzy legitimitnosti a úskalí atentátu z různých perspektiv a vlastenecký ráz u učebnic českých. Právě jednotvárný popis událostí může vytvářet ve společnosti vézt ke vzniku stereotypů, jejichž přítomnost v učebnicích opět může studovat další výzkum.

Kapitola *Odsun* poukázala na podobné didaktické odlišnosti jako předchozí kapitoly. V případě obsahu vyplynuly rozdílnosti především ve vnímání vztahu mezi vykonavatelem a obětí, kdy se německé učebnice soustředí na vykreslení útrap a problémů s odsunem spjatých a české učebnice opět události pouze popisují – od něj ustupují jen při učebních úlohách, kdy upozorňují na vliv akce na česko-německé vztahy.

Politické, vojenské i kulturní dějiny studené války v učebnicích mimo přetrvávající didaktické odlišnosti a metody reflektují další z fenoménů, a to zaujetí stanoviska čtenářem, které české učebnice žákovi předkládají, zatímco německý student si jej vytváří sám. V českých učebnicích tak sledujeme vyšší míru expresivních výrazů v učebním textu a multiperspektivní pohled v případě německých učebnic. Obsahové rozdíly dále spočívají v uchopení studené války jako předmětu globálního geopolitického činitele úzce ovlivňujícího dění v obou německých republikách, důrazu na jaderné nebezpečí, hrozbu další světové války a bipolarnost světa.

Pro obsahové odlišnosti se ukazuje zajímavým období po pádu železné opony a nástupu demokracie a kapitalismu v České republice a sjednocením

Německa ukazuje především na didaktické rozdíly českých a německých učebnic. Dění na východ od Německa již v předchozím období se zobecňuje a německé učebnice kladou důraz na vnitrostátní vývoj německých zemí. Německé učebnice tak kladou důraz na multiperspektivu a vzájemné pochopení obyvatel dvou zcela jinak se formujících částí dnešního Německa, obzvláště jejich různá ekonomická situace a pomyslná startovní čára. České učebnice podobnou situaci nemusí řešit a vnímají tak tuto epochu převážně optimisticky, neopomínají ale ani problémy nového státu.

Obsahová a didaktická analýza evropské integrace v učebnicích opět poukazuje na velké didaktické odlišnosti. V případě samotného procesu se odkazuje na odlišnou percepci samotného evropského společenství, jeho převážně hospodářský rozměr v případě učebnic českých a přiřknutí také politických a monetárních úloh u učebnic německých. Pro ty také představuje stěžejní epochu období před rokem 1989, české učebnice sahají až ke vstupu České republiky do Evropské unie. Obě pojednání se liší také vnímáním role Spolkové republiky Německo a přínosem rozšiřování Unie v průběhu její existence a v neposlední řadě také tím, co Evropská Unie představuje.

Z obsahové a didaktické analýzy je tak patrné, že ne každá učebnice se zabývá všemi vybranými tématy, kdy důvody představují především koncepce učebnic či jejich rámce. V několika případech lze tyto odlišnosti přisuzovat odlišnému vývoji zemí, jako například na příkladu evropské integrace po roce 1989. Učebnice se liší jak obsahově, tak především způsoby podání látky, tedy didakticky. V rámci didaktiky němečtí autoři kladou důraz na práci s prameny – různými podpůrnými materiály, obrazovými přílohami, karikaturami, tabulkami apod., kdy podobně důležitou roli hrají učební úlohy. Snaží se o jejich komplexnost, což se projevuje v důrazu na formování postojů a dovedností. V případě českých učebnic, jak prameny, tak učební úlohy, mají převážně marginální význam a zaměřují se na znalosti, pouze výjimečně na rozvoj dovedností, v takovém případě však pouze obecně, bez poskytnutí potřebných instrukcí. Z obsahového hlediska německé učebnice

pracují především s multiperspektivním pohledem a důrazem na německé dějiny, české učebnice užší souvislosti mezi světovými a národními dějinami nehledají příliš často. Soustředí se převážně na popis dějin. Tyto charakteristiky tak současně zrcadlí nastavení vzdělávacích programů jednotlivých zemí a jejich cílů, způsoby formování žáků a jejich rozvoje.

12 Použité zdroje

12.1 Prameny

BRÜCKNER, Dieter – KÜMMERLE, Julian. *Das waren Zeiten*. Baden – Württemberg. Bamberg: C. C. Buchner Verlag, 2019. 176 s. ISBN 978-3-661-61044-2.

ČAPKA, František, et al. *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*. Plzeň: NNS – Nová škola, 2019. s. 144. ISBN 978-80-7289-858-9.

KOPPMANN, Jan, et al. *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur*. Oldenburg Schulbuchverlag, 2007. s. 176. ISBN 978-3-637-00019-3.

KRENZER, Michael, et al. *Geschichte plus*. Berlin: Cornelsen, 2007. s. 176. ISBN 978-3-06-110927-1.

PARKAN, František, et al. *Dějepis 9 pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. upravené vydání*. Plzeň: Fraus, 2018. s. 176. ISBN 978-80-7489-291-2.

RAUH, Robert, et al. *Vom 20. ins 21. Jahrhundert – eine Zeitenwende?*. Berlin: Cornelsen, 2018. s. 176. ISBN 978-3-06-230097-4.

VÁLKOVÁ, Veronika, et al. *Dějepis 9 pro základní školy – Nejnovější dějiny*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2010. s. 160. ISBN 978-80-7235-428-3.

REGENHARDT, Hans-Otto, et al. *Forum Geschichte 9/10. Niedersachsen*. Berlin: Cornelsen, 2010. s. 367. ISBN 978-3-06-064291-5.

REGENHARDT, Hans-Otto, et al. *Forum Geschichte 9/10. Thüringen*. Berlin: Cornelsen, 2010. s. 368. ISBN 978-3-06-064291-5.

12.2 Literatura

ALBRECHT, Alfons – BOLDT, Dieter – SCHWEIGGERT, Christian, et al. *Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen*. Mnichov: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012. s. 709.

BEDNÁŘ, Antonín. *Obráz Studené války v českých, německých a rakouských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 98 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

BENEŠ, Michal. *Druhá světová válka v současných českých a německých učebnicích na druhém stupni základních škol a nižších stupních gymnázií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta, katedra společenských věd, 2019. 127 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. et PaedDr. Marek Šmíd, Ph.D.

BRETTSCHNEIDER, Frank – VAN DETH, Jan – ROLLER, Edeltraud (ed.). *Europäische Integration in der öffentlichen Meinung*. Leverkusen: Springer Fachmedien, 2003. s. 421. ISBN 978-3-663-10003-4.

BRUNCLÍK, Miloš – KLÍČ, Zbyněk (ed.). *Z periferie do centra Evropy: 20 let vývoje vztahu ČR k EU*. Praha: CEVRO Institut, 2009. s. 202. ISBN: 978-80-87125-07-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

FERRO, Marc. *Jak se vyprávějí dějiny dětem po celém světě*. Praha: Nakladatelství Academia, 2019. 423 s. ISBN 978-80-200-3018-4.

GRACOVÁ, Blažena. *Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam*. IN HRUBÁ, Michaela – RYANTOVÁ, Marie – VOREL, Petr (ed.). *IX. Sjezd českých historiků*. Pardubice, 2007.

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*. IN *Pedagogická orientace*. 4/2012. s. 516-543.

HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. IN *Orbis scholae*. 6 (3) /2012. s. 151-154

JANOUSEK, Pavel, et al. *Dějiny české literatury 1945-1989. II. 1948–1958*. Praha: Academia, 2007. s. 551. ISBN 978-80-200-1528-0

JIREČEK, Miroslav. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 337 s. ISBN 978-80-210-7837-6.

JEŘÁBEK, Jaroslav – KRČKOVÁ, Stanislava – HUČÍNOVÁ, Lucie, et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 102.

KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto (ed.). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

KASPER, Tomáš. *Geschichte der Pädagogik im Curriculum der Lehrerbildung für Grund- und Bürgerschulen (tschechisch-deutscher Vergleich: 1918–1939) – eine wissenschaftliche Disziplin im Dienste des Volkes, des Fortschrittes und der Sozialreform*. IN *Pedagogika*, 4/2017. s. 412-430.

KLAPKO, Dušan – MAŇÁK, Josef (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 126. ISBN 80-7315-124-3

KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. s. 198. ISBN 978-80-7315-148-5

KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš (ed.). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. s. 200. ISBN 978-80-7315-174-4

KUDRNÁČOVÁ, Lenka. *Porovnání historických mezníků 20. století v českých, slovenských, německých a britských učebnicích dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. 146 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

KUMSTATOVÁ, Anna. *České, německé a rakouské pracovní sešity pro výuku dějepisu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 95 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Václav Ulvr.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Factors Shaping the Historical Consciousness of Pupils, Students and Teachers in Czech Schools*. IN *The New Educational Review*. 3/2012. s. 148-161.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*. IN *Historica: revue pro historii a příbuzné vědy*. 2/2015. s. 196-210.

MEMMINGER, Josef (ed.). *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2020. 263 s. ISBN 978-3-515-11486-8.

NOVÁČEK, Aleš. *Dualita Evropy: Historickogeografická analýza vývoje a její vymezení*. Praha, Univerzita Karlova, 2010. s. 223. Disertační práce. Školitel: doc. RNDr. Leoš Jeleček, CSc.

NOVOTNÝ, Josef. *Vytváření nové identity a symbolů české společnosti v letech 1989–1993 (Analýza na základě konceptu občanského náboženství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. s. 105. Diplomová práce. Vedoucí práce: prof. PhDr. Tomáš Halík, Th.D.

NOVOTNÝ, Lukáš. *Dekrety, odsun sudetských Němců v historické paměti Čechů*. IN *Naše společnost*. 2/2012. s. 30-34.

ORSÁGOVÁ, Kristýna. *Vliv polsko-německých vztahů na vyobrazení Němců v polské próze po roce 1989*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. s. 104. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Renáta Buchtová, Ph.D.

PINKAS, Jaroslav. *Třetí odboj v didaktické perspektivě*. IN Paměť a dějiny. 4/2018. s. 30-42. [cit. 2022-03-04] Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2019/01/PD_4_18_s30-42.pdf

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. IN KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš (ed.): *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. s. 27-36. ISBN 978-80-7315-174-4

RITTER, Harry. *Austria and the Struggle for German Identity*. IN German Studies Review. 15/1992. s. 111-129

ROHRSCHEIDER, Robert – WHITEFIELD, Stephen. *Political Parties, Public Opinion and European Integration in Post-Communist Countries: The State of the Art*. IN European Union Politics. 7(1)/2006. s. 141-160..

SCHÖNER, Alexander – SCHREIBER, Waltraud. *De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht*. [online] Eichstätt, 2006. s. 12. Dostupné z http://edoc.ku.de/id/eprint/2074/1/Themenheft_Schulbuch_pdf.pdf.

Shrnutí komparativní analýzy vybraných českých a německých vzdělávacích rámců [online]. Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2012. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/2017/2/Shrnuti-komparativni-analyzy-vybranych-ceskych-a-nemeckych-vzdelavacich-ramcu.pdf>.

ŠMAJSTRLOVÁ, Dana. *Učebnice dějepisu a občanské nauky v období první republiky (1918–1938). Srovnání českého a německého školství*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filozofická fakulta, katedra historie, 2020. 209 s. Disertační práce. Vedoucí práce: doc. Mgr. Radmila Prchal Pavlíčková, Ph.D.

WALTEROVÁ, Eliška. *Struktura vzdělávacího systému v Německu* [online]. IN Národní pedagogický institut | Metodický portál RVP.CZ, 2006. ISSN 1802-4785. [cit. 2022-03-17] Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html>

WITTE, Michaela. *Entfremdung – Sprachlosigkeit – Aussöhnung?*. Norderstedt: BoD, 2002. 360 s. ISBN 978-3-8311-3554-7.

12.3 Internetové zdroje

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. [online]. 2022. Dostupné z <https://www.km.bayern.de/>

Cornelsen: Geschichte im Bereich Gymnasium [online]. 2020. Dostupné z <https://www.cornelsen.de/gymnasium/faecher/geschichte>

Georg Eckert Institut [online]. 2020. Dostupné z <http://www.gei.de>

MŠMT [online]. 2022. Dostupné z <https://www.msmt.cz/>

Národní pedagogický institut [online]. 2022. Dostupné z <https://www.nuv.cz/>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. [online]. 2004. Dostupné z https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26390.html

13 Přílohy

Obr. č. 1: Dekolonizace. VÁLKOVÁ, s. 111



Obr. č. 2: Nacismus a Židé v českých učebnicích – Nacistická pohlednice.

VÁLKOVÁ, s. 33. ČAPKA, s. 36.



Obr. č. 3: Hitlerovo Německo v českých učebnicích – Nacistická přehlídka.

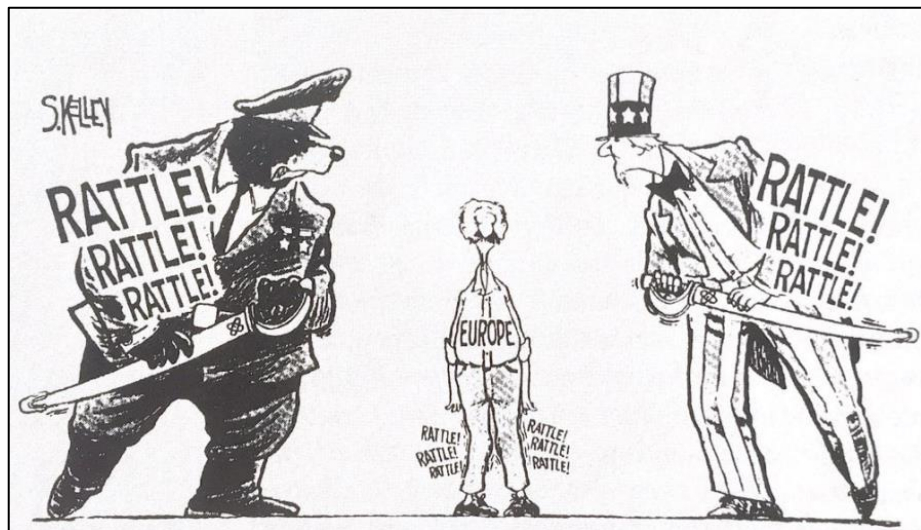
VÁLKOVÁ, s. 32.



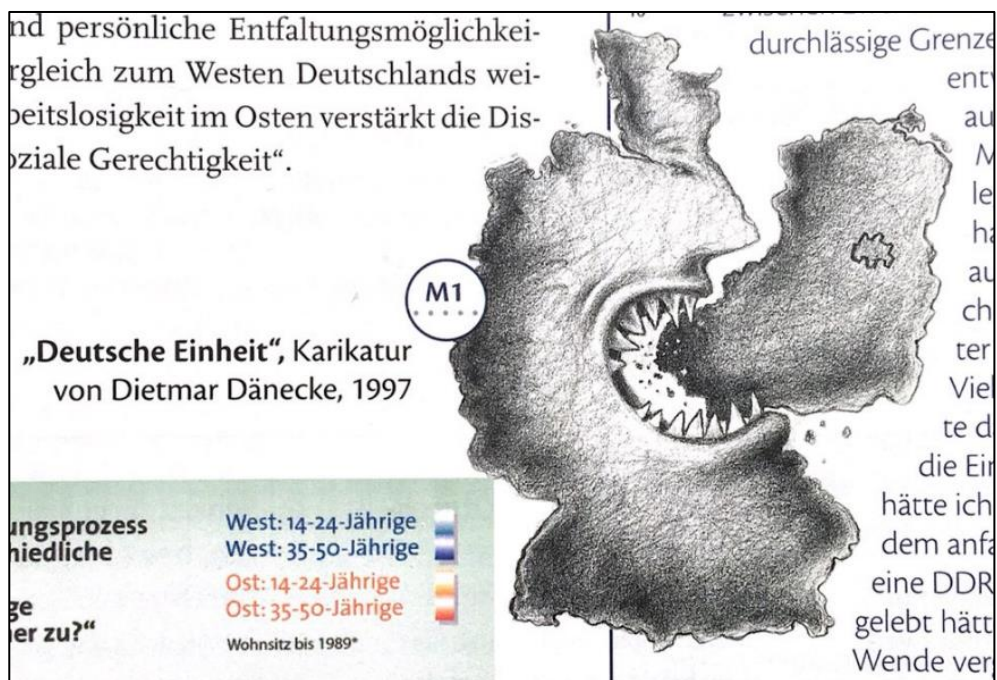
Obr. č. 4: Nacismus v německých učebnicích. KOPPMAN, s. 11.



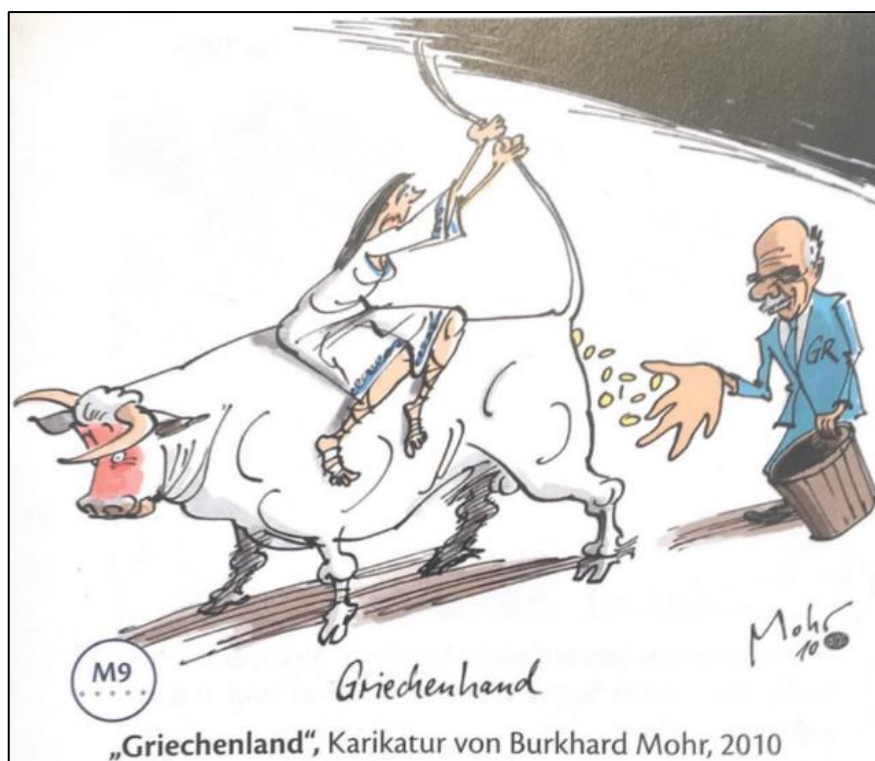
Obr. č. 5: Europa im Kalten Krieg. KOPPMAN, s. 105.



Obr. č. 6: Materiál M1. REGENHARDT, s. 282.



Obr. č. 7: Materiál M9. REGENHARDT, s. 313.



Anotační list

Název práce: *Srovnání pohledu současných českých a německých dějepisných učebnic na vybrané kapitoly 20. století*

Název práce v angličtině: *Comparison of the view of the current Czech and German history textbooks on selected chapters of the 20th century*

Anotace: Závěrečná práce shrnuje, aktualizuje a rozšiřuje dosavadní stav bádání na poli srovnávání pohledu českých a německých dějepisných učebnic na vybrané kapitoly 20. století, dosud věnovaných především druhé světové válce. Práci za prameny poslouží aktuální učebnice, ne starší patnácti let, a to takové, které jsou skutečně ve školách používány. Z českých učebnic poslouží učebnice od nakladatelství SNS – Nová škola, dále Fraus a SPN – Státní pedagogické nakladatelství. Z německých byly učebnice vybrány tak, aby školy, pro které jsou doporučeny, působily v různých spolkových zemích, a to od nakladatelství Cornelsen, Oldenburg a C.C.Buchner. Práce se pomocí komparační a analytické metody pokusí najít a zhodnotit rozdíly ve výkladu těch témat 20. a 21. století, které utvářely vzájemné vztahy mezi zmíněnými zeměmi, případně se obou zemí úzce dotýkaly.

Klíčová slova: Česká republika, Spolková republika
Německo, obsahová analýza, vzdělávání,
dějepis, učebnice, 30. léta 20. století, druhá
světová válka, odsun, studená válka, pád
železné opony, evropská integrace, Evropská
unie

Anotace v angličtině: The final work summarizes, updates and expands the current state of research in the field of comparing the perspective of Czech and German history textbooks on selected chapters of the 20th century, so far devoted mainly to the Second World War. The work behind the sources will serve current textbooks, not older than fifteen years, and those that are actually used in schools. From Czech textbooks, textbooks from the SNS publishing

house – Nová škola, Fraus and SPN - Státní pedagogické nakladatelství will be used. From German, the textbooks were chosen so that the schools for which they are recommended operate in different lands, from Cornelsen, Oldenburg and C.C. Buchner. Using comparative and analytical methods, the work will try to find and evaluate the differences in the interpretation of the topics of the 20th and 21st centuries, which formed the mutual relations between the mentioned countries, or closely touched on both countries.

Klíčová slova v angličtině: Czech Republic, Federal Republic of Germany, content analysis, education, history, textbooks, 1930s, World War II, expulsion, Cold War, fall of the Iron Curtain, European integration, European Union

Přílohy vázané v práci:

Příloha č. 1: Obrázek č. 1: *Dekolonizace*. VÁLKOVÁ, s. 111.

Příloha č. 2: Obrázek. č. 2: *Nacismus a Židé v českých učebnicích – Nacistická pohlednice*. VÁLKOVÁ, s. 33. ČAPKA, s. 36.

Příloha č. 3: Obrázek. č. 3: *Hitlerovo Německo v českých učebnicích – Nacistická přehlídka*. VÁLKOVÁ, s. 32.

Příloha č. 4: Obrázek. č. 4: *Nacismus v německých učebnicích*. KOPPMAN, s. 11.

Příloha č. 5: Obrázek. č. 5: *Europa im Kalten Krieg*. KOPPMAN, s. 105.

Příloha č. 6: Obrázek. č. 6: *Materiál M1*. REGENHARDT, s. 282.

Příloha č. 7: Obrázek. č. 7: *Materiál M9*. REGENHARDT, s. 313.

Rozsah práce: 110 stran

Jazyk práce: český