

MŠMT



JAK UČIT EVROPSKÉ DĚJINY 20. STOLETÍ

Robert Stradling

Projekt "Studium a výuka evropských dějin 20. století"

Rada pro kulturní spolupráci

Nakladatelství Rady Evropy

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Francouzské vydání:
Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle
ISBN 92-871-4465-6

Názory vyjádřené v této práci jsou názory jejího autora a nemusí nezbytně odrážet oficiální politiku Rady pro kulturní spolupráci nebo jejího sekretariátu.

Autorská práva originální verze jsou majetkem Rady Evropy.

Tento překlad je publikován se souhlasem Rady Evropy a při přijetí plné zodpovědnosti překladatele.

Pohled na 20. století.¹

*Pokud mám shrnout 20. století, řekl bych, že vzbudilo
ty největší naděje, jaké si kdy lidstvo dokázalo představit,
a zničilo všechny iluze a ideály.*

Yehudi Menuhin (hudebník)

*Historikové nedokáží na tuto otázku odpovědět.
Pro mě představuje 20. století pouze
stále novou a novou snahu jej pochopit.*

Franco Venturi (historik)

¹ Citoval Eric Hobsbawm v knize *Age of extremes: the short twentieth century*, Abacus, Londýn, str. 2. Původní citace v knize Paula Agostiho a Giovanna Borgese *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turín, 1992, str. 2 a 160.

Rada Evropy byla založena v roce 1949 s cílem dosáhnout větší jednoty mezi evropskými parlamentními demokraciemi. Je to nejstarší evropská politická instituce a má 41 členských států¹, včetně patnácti členů Evropské unie. Jedná se o nejširší mezivládní a meziparlamentní organizaci v Evropě a její sídlo se nachází ve Štrasburku.

Protože jediné otázky vyloučené z práce Rady Evropy jsou otázky týkající se národní obrany, tato organizace provozuje své aktivity v následujících oblastech: demokracie, lidská práva a základní svobody, média a komunikace, společenské a ekonomické události, vzdělávání, kultura, kulturní dědictví, sport, mládež, zdravotnictví, životní prostředí a místní plánování, místní demokracie a právní spolupráce.

Úmluva Rady Evropy byla připravena k podpisu v roce 1954. Tato mezinárodní dohoda je otevřena rovněž zemím, jež nejsou členy Rady Evropy, a umožňuje jim, aby se účastnily na programech Rady Evropy týkajících se vzdělání, kultury, sportu a mládeže. K Evropské kulturní úmluvě se dosud připojilo 47 států: všechny členské státy Rady Evropy plus Arménie, Ázerbajdžán, Bělorusko, Bosna a Hercegovina, Svatá stolice a Monako.

Rada pro evropskou spolupráci (CDCC) je zodpovědná za práci Rady Evropy v oblasti vzdělávání a kultury. Čtyři specializované komise – Komise vzdělávání, Komise vyššího vzdělávání a výzkumu, Kulturní komise a Komise kulturního dědictví – pomáhají CDCC provádět její úkoly na základě Evropské kulturní úmluvy. CDCC má rovněž úzké pracovní vztahy se stálými konferencemi evropských ministrů zodpovědných za resort vzdělávání, kultury a kulturního dědictví.

Programy CDCC jsou nedílnou součástí práce Rady Evropy a stejně jako programy v jiných sektorech přispívají k následujícím hlavním metodickým cílům této organizace:

- ochrana, posílení a podpora lidských práv a základních svobod a pluralitní demokracie;
- podpora povědomí o evropské identitě;
- hledání společných reakcí na velké výzvy, před nimiž stojí evropská společnost.

Vzdělávací program CDCC zahrnuje školy a vyšší vzdělávání. V současnosti se jedná o projekty týkající se výchovy k demokratickému občanství, historie, moderních jazyků, vzájemného propojení škol a výměnných programů, vzdělávací politiky, školení vzdělávacích pracovníků, reformy legislativy vyššího vzdělávání ve střední a východní Evropě, uznávání kvalifikací, celoživotního vzdělávání k hodnotám a soudržnosti společnosti, evropských studií k demokratickému občanství a společenských věd a výzev přechodného období.

¹ Albánie, Andora, Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Gruzie, Chorvatsko, Irsko, Itálie, Island, Kypr, Litva, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, bývalá jugoslávská republika Makedonie, Malta, Moldávie, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Ruská federace, Řecko, San Marino, Slovenská republika, Slovinsko, Spojené království, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko a Ukrajina.

OBSAH

Strana

Průvodce čtenáře	6	
Předmluva	8	
První část	Chronologická témata a tematické okruhy	13
Kapitola 1	Úvod	14
Kapitola 2	Evropská dimenze výuky dějepisu	17
Kapitola 3	Přístup k vybraným chronologickým tématům	22
Kapitola 4	Přístup k vybraným tematickým okruhům... ..	46
Druhá část	Metody a přístupy	58
Kapitola 5	Úvod	59
Kapitola 6	Rozvoj dovedností a osvojení pojmů	60
Kapitola 7	Kontroverzní a citlivé otázky	67
Kapitola 8	"Čtení" ikonických archivních materiálů	74
Kapitola 9	Využití simulací a hraní rolí	85
Kapitola 10	Různé úhly pohledu ve výuce dějepisu	92
Kapitola 11	Další studijní možnosti	104
Kapitola 12	Využití nových technologií: dějepis na internetu	114
Kapitola 13	Přístupy k výuce a studiu	129
Třetí část	Prameny a ostatní informační zdroje	136
Kapitola 14	Úvod	137
Kapitola 15	Metoda orální historie	139
Kapitola 16	Využití současných písemných pramenů	149
Kapitola 17	Televize jako pramen	162
Kapitola 18	Hodnocení učebnic dějepisu	168
Kapitola 19	Hodnocení nových technologií	172
Přílohy	177	
Příloha I	Kontakty a informace	178
Příloha II	Projekt "Studium a výuka evropských dějin 20. století"	185
Doslov	190	

PRŮVODCE ČTENÁŘE

Autor zahrnul do práce fotografie a řadu textových tabulek pro použití ve výuce.

V závislosti na délce jsou některé z nich zahrnuty v hlavním textu kapitoly a některé jsou na jejím konci. Tento průvodce má čtenáři pomoci k rychlejší orientaci při hledání tabulky podle názvu.

Kapitola 3 – Přístup k vybraným chronologickým tématům

- Tabulka 1 Britské vojenské síly ve 20. století, str. 23
- Tabulka 2 Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918 – 1939, str. 29-33
- Tabulka 3 Komparativní přístup k výuce o fašismu, str. 34-35
- Tabulka 4 Rozpad Sovětského svazu: zpětná chronologie, str. 36-39
- Tabulka 5 Rozpad válečné aliance mezi Sovětským svazem, Spojenými státy a Británií a vznik studené války, str. 40-42
- Tabulka 6 Primární historické prameny důkazů rostoucí nedůvěry mezi bývalými spojenci v poválečné době, str. 43
- Tabulka 7 Sestupná spirála ekonomické krize, str. 44
- Tabulka 8 Vývojový diagram mapující souvislosti – ekonomická krize ve 30. letech 20. století, str. 45

Kapitola 4 – Přístup k vybraným tematickým okruhům

- Tabulka 1 Typy nacionalistických hnutí 1800-2000, str. 49
- Tabulka 2 Dynamika pohybu ekonomických migrantů v Evropě 20. století, str. 51
- Tabulka 3 Vlny evropské migrace ve 20. století, str. 55-57

Kapitola 7 – Kontroverzní a citlivé otázky

- Tabulka 1 Severní Irsko a "problémy" – příklad kontroverzní otázky, str. 70-71
- Tabulka 2 Holocaust – příklad citlivé otázky, str. 72-73

Kapitola 8 – "Čtení" ikonických archivních materiálů

- Tabulka 1 Příklady fotografií, které pomáhaly utvářet naši představu o Evropě 20. století, str. 75-76
- Tabulka 2 Rámec pro analýzu historických fotografií, str. 78-79

Fotografie: Obrazy z 1. světové války, str. 180

Tabulka 3 Rámeček pro analýzu historických karikatur, str. 82-84

Kapitola 10 – Různé úhly pohledu ve výuce dějepisu

Tabulka 1 Židé v Praze, str. 96

Tabulka 2 Kontrolní seznam otázek pro žáky ke zhodnocení toho, jak učebnice zpracovává historickou událost, str. 97

Tabulka 3 Alžírské reakce na francouzskou koloniální politiku (1936-39), str. 101

Tabulka 4 Reakce médií na zvyšující se napětí na Kypru v roce 1997, str. 102

Tabulka 5 Jak to vypadá z pohledu někoho jiného?, str. 103

Kapitola 11 – Mimoškolní studijní možnosti

Tabulka 1 Italové ve Skotsku, str. 105-106

Tabulka 2 Návštěva památníku padlých za 2. světové války, str. 107

Tabulka 3 Dům výrobce kladkostrojů, str. 108-109

Tabulka 4 Práce vzdělávacího oddělení Muzea vědy a průmyslu v Manchesteru, str. 109

Tabulka 5 Školní muzea a výuka dějepisu, str. 111-113

Kapitola 12 – Využití nových technologií: dějepis na internetu

Tabulka 1 Zásadní příčiny krize na Balkáně, str. 118

Tabulka 2 Propagandistické plakáty za 1. světové války, str. 120

Tabulka 3 Ruská revoluce na internetu, str. 121

Kapitola 15 – Metoda orální historie

Tabulka 1 Případová studie špatně zapamatovaného ústního svědectví, str. 142

Tabulka 2 Historická realita je složitá a mnohotvárná, str. 143

Tabulka 3 Hodnocení zvukového záznamu rozhovoru nebo jeho přepisu, str. 146

Kapitola 16 – Využívání současných písemných pramenů

Tabulka 1 Svědectví Hermanna Göringa, str. 154

Tabulka 2 Sekundární prameny o německo-sovětském paktu, srpen 1939, str. 156

Tabulka 3 Politické slogany jako historické prameny, str. 157

Tabulka 4 Rámeček pro analýzu písemných pramenů, str. 157-159

Tabulka 5 Diplomatická zpráva knížete Lichnowského, str. 159-160

Tabulka 6 Prameny dokladující odpovědnost za vypuknutí 1. světové války, str. 161 Jak učit evropské dějiny 20. století

PŘEDMLUVA

Nejnovější změny ve výuce dějin 20. století

Za posledních 25 let se na většině evropských středních škol výrazně změnil rozsah pozornosti, která je v rámci školního kurikula věnována dějinám 20. století obecně a zejména pak dějinám evropským. Rovnováha mezi výukou soudobých a starších dějin se změnila. V 50. letech 20. století většina učebních kurikul dějepisu končila rokem 1914 nebo 1918. V 70. letech 20. století zařazovala většina kurikul dějepisu v západní Evropě 1. světovou válku, klíčové události a změny v meziválečných letech, 2. světovou válku, poválečnou rekonstrukci a nástup období studené války. V dnešní době je v řadě zemí prakticky polovina kurikul dějepisu pro žáky na úrovni středních škol zaměřena na 19. a 20. století. Některé z nejnovějších plánů učiva a učebních textů dějepisu, které se objevují v dnešní rozšířené Evropě, zahrnují rozpad Sovětského svazu, jeho následky pro země střední a východní Evropy a širší evropské a globální důsledky tohoto historického procesu.

Ve výuce soudobých dějin je stále více kladen důraz především na historické období posledních 25 let. V minulosti bylo možné pozorovat určitou neochotu autorů učebních dokumentů a oficiálních institucí, které je schvalovaly, dovést výuku školního dějepisu až do konce 20. století. Důvodem byla obava, že interpretace a hodnocení nedávných událostí nemohou být řádně zkoumány a interpretovány vzhledem k nedostatečnému odstupu, neúplnosti a nestejně kvalitě dostupných pramenů. Dále byly zmiňovány i obtíže, kterým mohou učitelé i žáci čelit ve snaze o nezaujatý pohled a přístup k nedávným událostem vzhledem ke své osobní účasti, vztahům či loajalitě. V současné době však převládá názor, že stejné problémy mohou provázet výuku jakéhokoliv historického období.

Ve většině evropských zemí roste zájem o zařazení výuky evropských a světových dějin jako samostatné součásti školního dějepisu vedle dějin národních, ne pouze jako prostředku k objasnění konkrétních historických událostí v národních dějinách. Bývalé republiky Sovětského svazu a většina ostatních států střední a východní Evropy, které byly ve sféře vlivu Sovětského svazu, již tradičně zahrnovaly světovou historii jakožto samostatnou část v rámci středoškolského kurikula. Ačkoliv od získání nezávislosti v roce 1991 tyto země provádí reformu svého kurikula dějepisu, mnoho z nich se rozhodlo pro zachování dvou samostatných částí výuky dějepisu: jedna o národních dějinách a jedna o dějinách světových nebo obecných.

V západní Evropě tento model dosud není běžný, avšak potřeba pomoci mladým lidem pochopit studenou válku a historický proces Evropské unie a dalších forem evropské spolupráce vedla alespoň k důslednějšímu regionálnímu zaměření v rámci výuky dějin 20. století. Je příliš brzy hodnotit, zda rozpad Sovětského svazu a následná restrukturalizace Evropy povzbudí evropské země k tomu, aby rozšířily evropskou perspektivu svého kurikula dějepisu tak, aby zahrnovalo střední a východní Evropu, ale doufáme, že tato příručka povzbudí diskuse o potřebnosti těchto změn.

Přístupy k výuce dějepisu ve školách kopírovaly trendy v akademických dějinách. V důsledku toho došlo ve většině evropských vzdělávacích systémů k rozšíření obsahu tak, aby zahrnoval společenské, ekonomické, kulturní a dokonce intelektuální dějiny, stejně jako dějiny politické a diplomatické.

To s sebou rovněž přineslo nové zaměření na historii skupin, které byly dříve v kurikulu dějepisu převážně opomíjeny: ženy, národnostní menšiny, děti, rodiny, migranti. Tyto změny s sebou přinesly nutnost řešení nových úkolů. Učitelé se často musí zabývat tématy a okruhy, jako jsou kulturní hnutí nebo změny ve vědě a technice, a historickými prameny, jako jsou orální historie, film a filmové týdeníky, které byly v jejich vlastním dějepisném vzdělání opomíjeny. Zjistí'ují rovněž, že některá z těchto témat není snadné zavést do učebního plánu, který je sestavován konvenčním způsobem jako sled poměrně krátkých období.

Další změnou většího významu je skutečnost, že zatímco se stále uznává důležitá role výuky dějepisu jako prostředku napomáhání žákům osvojit si sumu historických vědomostí, začíná se nyní ve větší míře připouštět, že si žáci rovněž potřebují osvojit kritický přístup k historickým skutečnostem a důkazům a také rozvinout a aplikovat myšlenkové postupy nezbytné pro historické vědomí a interpretaci. Tyto přístupy a postupy zahrnují potřebu:

- pochopit, že historikové, autoři učebnic dějepisu, novináři a producenti dokumentárních pořadů zaměřených na nedávnou minulost o událostech pouze neinformují, ale snaží se dostupné informace interpretovat a sledovat vzájemné souvislosti mezi různými událostmi ve snaze tyto události a změny pochopit a vysvětlit;

- pochopit, že historik, autor, novinář nebo televizní producent tímto postupem mění skutečnosti jím vybrané na důkazy (tj. skutečnosti, které jsou použity jako doklad určitého tvrzení nebo interpretace toho, co se stalo);
- pochopit, že tytéž historické události mohou být použity různými osobami pro různé účely nebo jako doklady různých interpretací stejné události nebo jevu;
- uznat, že na všechny historické události je obvykle možno pohlížet různými úhly pohledu a že tyto odlišné úhly pohledu odrážejí různorodost zkušeností, domněnek a přesvědčení (často se stejnou přesvědčivostí);
- rozlišovat fakta od názorů a odhalovat osobní zaujetí, předsudky a stereotypy v textových záznamech a obrazových dokumentech konkrétních událostí;
- naučit se, jak analyzovat a používat materiály z primárních a sekundárních pramenů;
- pochopit a aplikovat klíčové pojmy spojené se studiem historie, jako je chronologie, změna, kontinuita, kauzalita, důležitost, smysl období;
- uznat, že blízkost k historické události nebo příhodě (například popis očitého svědka) nemusí nezbytně zaručovat, že tento popis nebo záznam je přesnější a méně zaujatý;
- uvědomit si, že každá historická zpráva je relativní a podléhá přehodnocení ve světle buď dalších důkazů nebo nových interpretací důkazů již známých.

Diskuse o této změně požadavků na výuku dějepisu probíhající v posledních zhruba 20 letech jsou často prezentovány jako debata mezi zastánci názoru, že hlavní cíl výuky školního dějepisu je v předkládání důležitých událostí a změn v národních, evropských a globálních dějinách, a mezi těmi, kteří si myslí, že hlavním cílem je umožnit a usnadnit osvojení si dovedností a historického chápání, a že obsahová část dějepisného kurikula je pouze prostředkem k tomuto cíli. V praxi se jedná o spíše sterilní debatu, protože mnoho učitelů dějepisu, autorů kurikulů a autorů učebnic se snaží o dosažení rovnováhy mezi těmito dvěma přístupy. Hlavní otázky vyplývající z většího důrazu na rozvoj kritických dovedností a historické interpretace se týkají návrhu učebnic a dalších učebních materiálů a potřeby, aby se učitelé dějepisu více soustředili na způsob výuky, který umožní žákům tyto dovednosti a postupy zvládnout.

Nedávné analýzy učebnic dějepisu ukázaly na trend směřující od konvenčních textů směrem k pracovním sešitům, které poskytují žákům rozmanité historické prameny a materiály k analýze a interpretaci (mapy, fotografie, statistické údaje, výtahy z dokumentů, očitá svědectví). Tento studijní materiál je někdy zpracován tak, aby ilustroval tvrzení uváděná v textu, ale může být rovněž na textu nezávislý a jeho cílem je seznámit žáka s postupem analýzy konkrétního typu důkazů.² Původně byl tento trend nejvýraznější v učebnicích publikovaných v západní Evropě, ale nyní se objevily známky toho, že některé vydavatelské společnosti se sídlem ve střední nebo východní Evropě rovněž začínají zavádět do svých učebnic dějepisu pro školy prvky formátu pracovních sešitů.

Důsledky pro výuku jsou zásadní. Pokud je žák pouze pasivním příjemcem předem zpracovaných informací, nemůžeme předpokládat rozvoj a osvojení kritických dovedností a historického chápání. Oprávněně se volá po takovém způsobu učení, který je založen na bádání v kombinaci s aktivními metodami učení (např. metoda orální historie, debaty, účast na simulacích), a po možnostech samostatného studia.

Jedna z dalších poměrně nedávných změn ve výuce dějepisu, kterou nelze opomenout, je skutečnost, že učitelé dějepisu a učebnice nejsou pro žáky jediným zdrojem informací a názorů o historickém vývoji v Evropě 20. století. Za prvé, čím aktuálnější jsou události, tím větší je rozsah informačních pramenů, které poskytují možné interpretace a vysvětlení: politikové, novináři, reportéři, tvůrci dokumentárních a celovečerních filmů. Za druhé, žáci mohou také znát někoho ve své rodině a obci, kdo má přímou zkušenost s významnými historickými událostmi tohoto století. Za třetí, rostoucí počet žáků, zejména v západní a severní Evropě, získává přístup k historickým pramenům a interpretacím prostřednictvím nových komunikačních technologií (CD-I, CD-ROM,

² F. Pingel, *The European home: representations of the 20th century in history textbooks*, Nakladatelství Rady Evropy, Štrasburk 2000.

internet). Žáci musí na tyto informační prameny aplikovat stejné kritické dovednosti a historické znalosti, jež používají formálním způsobem ve výuce dějepisu. Přenos těchto schopností z výuky do jiných kontextů se však neděje automaticky. Musí se naučit, že kritická interpretace filmu nebo dokumentárního pořadu vyžaduje další znalosti a dovednosti, které musí být součástí vyučovacího procesu.

Výzvy stojící před učitelem dějepisu

Ve snaze dosáhnout svých cílů čerpá příručka z novátorských myšlenek a případových studií vhodných pracovních postupů z celé Evropy a rovněž nabízí informace o informačních pramenech a užitečných organizacích. Při přípravě této příručky jsme si však také uvědomili, že učitel dějepisu dnes čelí řadě výzev, a snažili jsme se těmto výzvám věnovat v různých kapitolách této knihy.

Některé z těchto výzev jsou okolnosti, které učitel dějepisu nemůže ovlivnit. Ve většině evropských zemí vydávají ministerstva školství oficiální učební dokumenty nebo směrnice ke kurikulu, které mohou učitele v zavádění nových témat a okruhů omezovat nebo znesnadnit pohled na některé celoevropské otázky a historické procesy. Prostor pro zavádění dodatkových témat a okruhů je dále omezen hodinovou dotací, rozsahem a kvalitou učebnic a dalších metodických materiálů, které mají školy k dispozici.

Prostor pro zavádění nových přístupů ve výuce je rovněž do určité míry omezen tradicemi a pedagogickými přístupy, které převažovaly v době, kdy učitelé absolvovali své pregraduální studium a poté další odborné vzdělávání. Jak jsme již dříve podotkli, při studiu dějin 20. století jsou učitelé a žáci schopni čerpat z mnohem většího množství pramenů, než umožňuje jiné historické období. Tyto prameny se nesnaží interpretovat a vysvětlovat události soudobých dějin stejným způsobem jako historikové. Jsou připraveny často zábavnou formou a podléhají komerčním, manažerským a dokonce politickým omezením. Očekává se, že jejich produkty – dokonce i velké seriály historických dokumentů, jako je *Svět ve válce* nebo *Století lidí* – budou mít relativně krátkou trvanlivost a jsou vytvářeny podle principu "co dělá dobrou televizi" spíše než podle principu "co dělá dobrou historii". Problémy, které z toho vyplývají pro učitele dějepisu, jsou podrobněji rozebrány v jedné z dalších částí. Na tomto místě je však třeba zdůraznit, že v současnosti se jen málo učitelů dějepisu ve své pregraduální i postgraduální učitelské přípravě zabývalo tím, jak "interpretovat produkty masmédií" nebo jak tomu učit své žáky.¹

Přestože stále vzrůstá počet škol, které využívají nové komunikační technologie ve vzdělávacím procesu a v příštím desetiletí lze očekávat další nárůst tohoto využití, pedagogické důsledky používání CD-I, CD-ROM a internetu při vyučování nejsou dosud podrobněji zkoumány. Například používání textových odkazů, jejichž pomocí internetové vyhledávače naleznou, co je dostupné ke konkrétnímu historickému tématu nebo období, může podstatně změnit výslednou zkušenost "interpretaci textu". Na druhé straně umožňuje tento postup probouzet zvědavost žáka. Může však rovněž vést k nestrukturovanému a nesystematickému pracovnímu postupu.

V obou případech tato inovace, vedle zavádění zajímavých a potenciálně plodných možností pro výuku evropských dějin 20. století, činí výuku dějepisu mnohem komplexnější a roli učitele dějepisu mnohem náročnější.

Další potenciální výzva, kterou může výuka soudobých dějin představovat pro učitele, vyplývá právě z role, kterou historie jako disciplína hraje ve zpochybňování mýtů a kritického zkoumání populárních interpretací, domněnek a postojů, které mohou mít podporu různých částí společnosti. Každý vzdělávací program, který zpracovává 20. století v národních a evropských dějinách, se bude pravděpodobně dotýkat tematických okruhů, otázek a problémů, které jsou stále citlivé a kontroverzní. To se týká zejména témat, která mohou, jsou-li vyučována objektivním způsobem nebo z různých úhlů pohledu, vyvolat kritiku určitých skupin, včetně některých rodičů a možná dokonce i politických představitelů.²

Za poslední, jak zaznamenala řada významných evropských historiků, žáci dokáží pochopit složitost dnešního světa pouze studiem a reflektováním širších vlivů, které utvářely svět v průběhu minulého století. Různorodost studijních témat a značný objem dnes dostupných informací z různých pramenů přináší učitelům další výzvu. Jak

¹ Viz např. L. Masterman: *Teaching the media*, Londýn, 1985.

² Viz. R. Stradling a kol.: *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, Londýn, 1984, a C. Gallagher: *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Do. CC-ED/Hist (96), Rada Evropy, Štrasburk, 1996.

pomoci žákům vytvořit si souvislý přehled o 20. století, aby dokázali chápat, jak zdánlivě nesouvisející politické, společenské, kulturní a intelektuální změny se ve skutečnosti vzájemně ovlivňovaly.

Účel příručky

Tato příručka má tři hlavní cíle:

- podporovat evropské učitele dějepisu v úsilí o rozšíření učiva dějin 20. století a zejména o zavedení širší evropské dimenze, která bere v úvahu hlavní procesy, hnutí a události, jež formovaly celý kontinent za posledních 100 let;
- poskytovat učitelům širší úhel pohledu, nápady pro výuku a ilustrační materiály k tématům, okruhům a událostem, které měly zvláštní význam pro Evropu jako celek;
- nabízet některé praktické rady založené na zkušenostech učitelů, jak efektivně využívat některé aktivity, včetně nových komunikačních technologií, ve výuce.

Při přípravě této příručky jsme však rovněž sledovali níže uvedené aspekty.

Za prvé, každá odborná publikace určená učitelům v celé Evropě musí obsahovat informaci, že v současnosti se vzdělávací systémy značně liší, především v oblasti financování a zajištění forem vzdělávání učitelů, rozsahu a kvality učebnic a dalších učebních materiálů a prostoru pro využívání multimediálních vzdělávacích pomůcek a nových technologií. Některé přístupy a ilustrační materiály v této knize budou některými čtenáři považovány za běžnou praxi, jinými za vysoce novátorské a některými dokonce za nereálné, bereme-li v úvahu omezení, v jejichž rámci musí pracovat. Snažili jsme se udržet rovnováhu při zohlednění těchto různých okolností a zkušeností.

Za druhé, nejnovější výzkumy kurikul dějepisu v Evropě naznačují, že neexistuje celková shoda v tom, jak by měly být dějiny 20. století strukturovány nebo vyučovány, ačkoli se objevují určité náznaky, že přístupy se začínají sblížovat. Snažili jsme se reflektovat současnou rozmanitost a otevřeně uznáváme, že může existovat řada odlišných způsobů, jimiž lze dosáhnout požadovaných vzdělávacích cílů.

Za třetí jsme se pokusili zajistit, aby tato příručka byla flexibilní a praktická pro uživatele. Někteří ji mohou používat jako materiál pro další vzdělávání učitelů, jiní mohou dávat přednost do ní nahlížet pouze příležitostně, než aby ji přečetli celou.

Uspořádání této knihy

Knihy je rozdělena na tři hlavní části. První část se zaměřuje na chronologická témata a tematické okruhy, které se vztahují k období 20. století a které jsou obecně vyučovány v celé Evropě. Obsahuje některé ilustrační materiály a nápady pro inovační přístupy s využitím masmédií, metody orální historie, simulací a možností mimoškolního vzdělávání.

Druhá část se zaměřuje na aspekty didaktiky v rámci výuky dějepisu. Věnuje se některým již dříve nastíněným klíčovým otázkám, například:

- integrace učení na základě dovedností do systému vzdělávacích programů nebo kurikul založených převážně na vědomostech;
- přístup ke kontroverzním a citlivým otázkám;
- jak naučit žáky efektivně využívat archivní materiály z období 20. století;
- integrace mimoškolního vzdělávání do vyučovacího procesu;
- efektivní využívání nových technologií.

Třetí část je zaměřena na to, jak mohou být ve výuce používány různé historické prameny a materiály. Zahrnuje orální historii, primární písemné prameny a audiovizuální materiály. Jsou zde také popsány postupy při hodnocení některých pramenů, které má učitel dějepisu dnes k dispozici.

Součástí příručky je příloha, která poskytuje informace o bilaterálních a multilaterálních projektech podporovaných Radou Evropy, jež se vztahují k výuce evropských dějin 20. století. Přináší učitelům i další zajímavé informace o celoevropských aktivitách a iniciativách.

PRVNÍ ČÁST:

CHRONOLOGICKÁ TÉMATA A TEMATICKÉ OKRUHY

KAPITOLA 1

ÚVOD

Trendy ve výuce evropských dějin 20. století diskutované výše v přemluvě, jako je např. zaměření na soudobou historii, přechod k interdisciplinární historii nebo větší rozsah evropských / světových dějin, odhalily zásadní problémy plánování a přípravy kurikula. Evropská stálá konference asociace učitelů dějepisu (Euroclio) konstatovala k obsahu výuky dějepisu 20. století, že "je tam příliš mnoho historie na kilometr čtvereční".¹ Kritickou otázkou není to, co bychom měli zahrnout do kurikula dějepisu, spíše co bychom měli vynechat. Ve východní Evropě například, ačkoliv většina učitelů přivítala post-sovětské reformy ve výuce dějepisu, bylo běžnou stížností to, že nové kurikulum je přeplněné, zejména ve vztahu k dějinám 20. století. Podobná znepokojení byla vyjádřena i v Evropě západní, když zde byly zavedeny významné změny v dějepisném kurikulu na konci 80. a na začátku 90. let 20. století.

Žádný kurz historie nemůže pojmout dané období vyčerpávajícím způsobem. Selektce je nevyhnutelná. Proto před tím, než se podíváme na různé přístupy k chronologickým tématům a tematickým okruhům (což je hlavní účel první části této knihy), je užitečné důkladně a kriticky prozkoumat kritéria, která jsou aplikována při výběru chronologických témat a tematických okruhů, jež mají být zahrnuty v kurikulu. Výběr kritérií se vztahuje nejen na to, *co* by mělo být vyučováno, ale rovněž *proč* by to mělo být vyučováno a *jak* by to mělo být vyučováno. To jsou zásadní otázky pro autory kurikul, vydavatele a autory učebnic, učitele dějepisu a ty, kteří zodpovídají za přípravu učitelů dějepisu.

Nejnovější průzkumy kurikula dějepisu pro střední školy v Evropě² ukazují, že určitá chronologická témata a tematické okruhy vztahující se k dějinám 20. století jsou v Evropě obecně vyučována. Chronologická témata, která se v kurikulu nacházejí nejčastěji, jsou následující:

- první světová válka a její počátky;
- revoluce v Rusku;
- rekonstrukce Evropy v roce 1918
- vzestup totality: komunismus, národní socialismus a fašismus
- ekonomická krize
- zhroucení mezinárodního míru
- druhá světová válka: "válka lidí"
- rekonstrukce Evropy v roce 1948
- éra studené války: NATO a Varšavská smlouva
- dekolonizace
- politická a ekonomická spolupráce po roce 1945
- Evropské společenství
- glastnosť a perestrojka
- rozpad Sovětského svazu
- vznik nezávislých demokracií střední a východní Evropy

Tato část knihy bude zkoumat různé přístupy k řadě těchto témat. Průzkumy však rovněž ukazují, že v rostoucím počtu kurikul dějepisu se objevuje jeden nebo dva tematické okruhy spojené s dějinami 20. století. Nejčastěji jsou zařazovány tyto okruhy:

- vědeckotechnický rozvoj ve 20. století
- společenské změny, zejména v životě obyčejných lidí
- měnící se role žen ve společnosti;

¹ Joke van der Leeuw-Roord: "Přehled způsobů prezentace dějin 20. století v kurikulu některých evropských zemí", předneseno na semináři Rady Evropy na téma "Reforma kurikula pro výuku dějin 20. století na středních školách", (Moldávie, červen 1998).

² Stradling: *The European content of the school history curriculum*, Doc. CC-ED/HIST (95) 1, Rada Evropy, a F. Pingel, op. cit.

- vznik masové kultury a kultury mládeže;
- kulturní a umělecká hnutí 20. století;
- industrializace a vznik postindustriálních společností;
- urbanizace
- doprava a komunikace;
- pohyby populace;
- měnící se situace národnostních a jiných menšin v Evropě;
- konflikty a spolupráce;
- nacionalistická hnutí;
- totalita a liberální demokracie;
- lidská práva

Některá témata a okruhy zde uvedené mohou být a často jsou vyučovány spíše z národní než evropské perspektivy. Jiné jsou pak vyučovány spíše z perspektivy regionální³ než celoevropské. Většina z uvedených chronologických témat bývá vyučována z perspektivy politické a v menší míře ekonomické historie, spíše než historie společenské, kulturní a intelektuální. Oproti tomu tematické okruhy bývají zkoumány vícedimenzionálním způsobem. Ačkoliv jsou tyto tematické okruhy většinou diachronní, a tudíž se na ně nazírá vývojovým způsobem v průběhu celého století nebo jeho významné části, většina těchto okruhů je vyučována značně strnulým, postupným (nebo chronologickým) způsobem. Nejtypičtěji je 20. století rozdrobeno na oddělené časové bloky zhruba odpovídající obdobím 10 až 20 let.

Nicméně je v každém z těchto chronologických témat a tematických okruhů prostor pro zavedení širší evropské perspektivy, pro širší zkoumání politických, ekonomických, sociálních a kulturních dimenzí a pro pohled na toto století z rozdílných časových perspektiv (diachronně a synchronně) v mnohem větší míře, než je tomu v současnosti.

To samozřejmě vyzdvihuje otázku výběru kritérií. Díváme-li se na chronologické téma nebo tematický okruh celoevropským způsobem nebo zkoumáme-li je jak diachronně, tak synchronně nebo z různých hledisek, je to časově náročné. Je proto třeba učinit rozhodnutí na základě několika kritérií a nejen pouze na základě jediného kritéria potřeby naučit žáky sumu vědomostí o klíčových událostech a procesech 20. století.

Formulace výchovných cílů v oficiálních vzdělávacích programech a kurikulech dějepisu se zdají být značně ambiciózní. Od učitele dějepisu se očekává, že bude pomáhat žákům pochopit současnost, vzbuzovat jejich zájem o minulost, přispívat k rozvoji jejich smyslu pro národní identitu a připravovat je na občanství – to vše v přibližně dvou hodinách týdně, často ne více než po dobu čtyř let jejich školní docházky. Jiným a pravděpodobně realističtějším úhlem pohledu na tento problém je hledání odpovědi na tuto otázku: Jaký výsledek výuky dějepisu bychom u svých žáků rádi viděli po pěti nebo deseti letech od ukončení školní docházky?

To je otázka, která se neustále objevuje v diskusích mezi historiky a odborníky v posledních 10 letech, zejména od té doby, co studie ukázaly, že mnoho bývalých žáků si v pozdějším životě uchová pouze velmi málo ze svého historického vzdělání. V těchto diskusích se často objevuje názor, že žáci musí získat:

- Široký přehled o století, který je částečně chronologický a částečně tematický. V tomto ohledu mohou určité části historických znalostí sloužit jako stavební kameny pro sestavení tohoto přehledu a není zásadní, zda tato "fakta" budou v průběhu času zapomenuta. V případě potřeby lze informace znovu vyhledat.
- Určité pochopení sil, které toto století formovaly: opakující se modely, dynamika změn, spojení mezi tím, co se stalo v jednom místě a co se stalo v místě jiném, či co se stalo v jednom časovém bodě a co se stalo později. Toto je součást rozvoje přehledu, ale rovněž je nutné určité pochopení toho, jak aplikovat klíčové historické pojmy, jako je chronologie, příčina a důsledek, změna a kontinuita, důkaz, primární a sekundární prameny důkazů, různé úhly pohledu, smysl pro období, určité možnosti dívat se na století v různých časových rámcích (tj. v krátkodobém, střednědobém a dlouhodobém horizontu) a určité možnosti pohlížet na tytéž události a historický proces komparativním způsobem, z různých perspektiv a hledisek.

³ Pozn. překladatele: Termín "regionální" je v celém textu používán ve smyslu označujícím větší území než území jednoho státu, nikoli tedy jako synonymum pro "místní / lokální", jak je termín regionální chápán někdy v naší odborné literatuře.

- Určité pochopení faktorů, které ovlivňují a utváří jejich život a identitu, což se váže k pochopení toho, že historie není jen o válkách, velmocích, diplomacii a ekonomii. Je rovněž o změnách, které se odehrály v životě obyčejných lidí, a silách, které tyto změny vyvolaly, jako je věda, technika, industrializace, urbanizace, změny ve společnosti, rodinném životě a masové komunikaci.
- Přenosné kritické dovednosti nezbytné pro pochopení toho, jak je nedávná minulost obecně interpretována historiky, spisovateli, politiky, novináři a masmédií. To zahrnuje pochopení postupů historického zkoumání, zejména toho, jak se fakta postupně stávají důkazním materiálem pro objektivní interpretaci. Rovněž to vyžaduje určité pochopení postupů, kterými masmédiá vybírají, interpretují a upravují informace před jejich zveřejněním.
- Pozitivní přístupy, které zahrnují toleranci, respekt k různosti, otevřenost, přesvědčení, že soudy, názory a závěry mohou být podloženy odkazy na racionální důkazy. Jako u přenosných schopností, hodnoty a přístupy jako takové musí být rozvíjeny pomocí procvičování, což má rovněž důsledky pro výběr chronologických témat, tematických okruhů a přístupů, jejichž studiem se budou učitelé a žáci zabývat.

Hlavním důsledkem výše uvedeného přehledu je fakt, že výběr témat nebo okruhů, která mají být zařazena do výuky evropských dějin 20. století, je pouze začátkem procesu. Každé téma a každý okruh mohou být vyučovány různými způsoby a pro různé účely. Klíč k výběru postupu leží v tom, co požadujeme, aby se žáci naučili, co je reálné od nich očekávat a jak široká je propast mezi těmito očekáváními.

KAPITOLA 2

EVROPSKÁ DIMENZE VÝUKY DĚJEPISU

Rozšíření evropské dimenze v kurikulu dějepisu ¹

Mnoho nejnovějších úvah o výuce evropských dějin bylo ovlivněno širší debatou o tom, zda je Evropa nejlépe definována svým společným kulturním dědictvím, nebo svou různorodostí.

Ti, kteří argumentují, že identita Evropy může být definována pouze odkazem na její společnou historii a kulturní dědictví, obvykle odkazují na antickou filozofickou tradici, židovsko-křesťanskou víru a etiku, společné umělecké dědictví, sdílené architektonické dědictví, vznik národních států po celé Evropě a sdílené historické zkušenosti, jako je feudalismus, křížové výpravy, renesance, průmyslová revoluce atd.

Přístupy k výuce evropských dějin, které jsou zaměřeny na sdílenou historii a kulturní dědictví, zpravidla zobrazují evropskou historii jako "rozvíjející se a pokračující vyprávění" od nejstarších dob až po současnost. Toto má dva hlavní důsledky pro přípravu kurikula. Za prvé, zastánci tohoto přístupu obvykle upřednostňují vzdělávací program, který nabízí ucelený přehled zahrnující dlouhé časové období. Za druhé, tyto chronologické přehledy se obvykle soustřeďují na lineární vývoj a naznačují, že základní prvky současné evropské civilizace mohou být sledovány zpětně ke svým kořenům ve starověku přes renesanci a osvícenství.

Zdá se, že výsledné vzdělávací programy mají řadu omezení. Mají tendenci vynechávat ty části Evropy, které byly po dlouhá období své historie nedotčeny vlivy, jež se považují za ústřední pro evropskou tradici. Dále zpravidla opomíjejí ta období evropských dějin, kdy kulturní tradice hlavního proudu byla pro velké části Evropy prakticky ztracena a byla získána zpět nepřímo, například překlady spisů Aristotela, Eukleida a dalších řeckých filozofů do latiny arabskými učenými, jejichž práce postupně našly cestu do západní Evropy přes maurské Španělsko a normanskou Sicílii. Tento přístup rovněž zpravidla bagatelizuje vnější vlivy na evropské kulturní, filozofické a vědecké dějiny, jako například změnu z římských čísel na arabská nebo vliv a dopad arabských prací o teorii a praxi mořeplavby na Evropu, trvalý vliv Otomanské říše na části východní a jihovýchodní Evropy nebo vliv koloniální zkušenosti na společenský a kulturní život v západní Evropě. Konečně tento přístup klade značný důraz na kulturní, politické a ideologické dějiny. Sociální a ekonomické dějiny bývají vynechávány, možná proto, že zaměření na tyto dimenze by zdůrazňovalo spíše rozdíly než shody.

V 80. letech a na začátku 90. let 20. století tato "idea Evropy" dominovala většině úvah o možnosti vytvoření učebnice evropské historie. Jeden příklad takové knihy (sestavil Frederic Delouche) představuje chronologický přehled evropských dějin od prehistorických dob až do současnosti sepsaný mezinárodním týmem 12 historiků.¹ Výběr obsahu byl založen na třech principech: prvky podobnosti, jedna civilizace s různými kulturami a společné evropské jevy. Každá kapitola představuje časový blok a jak se tento přehled blíží k současnosti, zařazená období se zkracují. Například předposlední kapitola zpracovává období 1900-45 a poslední kapitola se soustřeďuje na dobu po roce 1945. Platí zde některá výše zmíněná omezení. Je zde velmi málo textu o historii Ruska a východní Evropy, multikulturní povaze Evropy, historii žen a dopadech vědy a techniky v období posledních dvou století.

Jiné argumenty uvádějí, že to, co charakterizuje Evropu (její unikátní specifikum), je její rozmanitost, spíše než stejnost: různé etnické skupiny a národnosti, různé jazyky a dialekty, různé způsoby života a různá místní a regionální lojalita. Tato perspektiva možná klade větší důraz na "temné stránky evropských dějin" (kmenové konflikty, nacionalismus, xenofobie, netolerance, genocida a etnické "čistky") než perspektiva, která se zaměřuje na sjednocující síly v evropské historii. Rovněž však zdůrazňuje politickou a ekonomickou dynamiku, kreativitu a kulturní plodnost, které vzkvétají, když existuje napětí a konflikty mezi církví a státem, mezi náboženským a světským myšlením, nebo když je politická moc rozdrobená, namísto centralizovaná, nebo když jednotící síly spojené se společným kulturním dědictvím nejsou pouze asimilované, ale spojují se s místními tradicemi a okolnostmi.

Až dosud jen málo autorů kurikul, převedlo tento názor do učebního plánu. Dva němečtí akademičtí pracovníci, Hagen Schulze a Ina Ulrike Paulová, se pokusili věnovat některým omezením "velkého evropského vyprávění"

¹ Tato část čerpá ze zprávy autora. Viz Stradling: *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

ve své knize o evropských dějinách.¹ Tento přístup tematicky zahrnuje válku a mír, svobodu a despotismus, hegemonii a rovnováhu sil, jednotu a rozmanitost atd. Jak ukazuje tento výčet, autoři se soustředili primárně na politická témata a ideologické dějiny. Široce pojatým cílem je poskytovat učitelům dějepisu a žákům soubor pramenů a studijních materiálů, které svým důrazem na hledání shod a rozdílů mohou být použity pro nacházení událostí a trendů ve vlastní národní historii v rámci širší evropské perspektivy a identifikaci shod a rozdílů mezi národním procesem a evropskými schémata. Analytický přístup vyžaduje větší časový rozsah než tradičnější chronologický přehled.

Pokud by byl tento přístup skutečně integrován do kurikula dějepisu systematickým způsobem, zejména pro žáky na vyšších stupních středních škol, potom by mohl napomoci žákům získat určité pochopení dynamických sil, které ovlivňovaly a utvářely historii jejich vlastí země a také Evropy (nebo alespoň její části), a napomoci lépe pochopit, jak historické jevy, které se zdály být společné celé Evropě nebo její větší části, se mohly měnit nebo být měněny místními a národními tradicemi. Zároveň je zde však riziko, že tímto postupem by žáci mohli získat atomizovaný a roztříštěný obraz evropské historie, na místo přehledu o ní. Komparativní přístup přináší rovněž potenciální riziko v tom, že to, co je jedinečné a specifické pro historii národa nebo regionu, je potlačeno potřebou zaměřit se na obecnější schémata. Měli bychom zdůraznit, že se jedná o rizika potenciální, ne však nevyhnutelná. Později budeme diskutovat o potřebě umožnit žákům pracovat metodou hledání shod a rozdílů, která je důležitá pro rozvoj schopnosti pochopit dějiny 20. století.

Recenze směrnic pro kurikula a vzdělávací programy, které se objevily za posledních 10 až 20 let, naznačují, že prostor pro komparativní přístup tak komplexní, jak navrhuje Schulze a Paulová, je značně omezený, stejně jako prostor pro přístup zahrnující delší časové období.² Po celé Evropě však existují četné příklady kurikul a dalších učebních dokumentů k výuce dějepisu, kde se od učitelů a žáků vyžaduje a jsou vedeni k tomu, aby některé události nebo historické procesy studovali komparativním způsobem, zkoumali mezinárodní vztahy a příhraniční konflikty a období spolupráce nebo aby prováděli průběžné studie současné otázky nebo problému.

Proto je jedna skupina otázek pro autory kurikulů zaměřena na to, zda zdůraznit různost nebo společné zkušenosti a sdílenou kulturu a zda se zaměřit na široké tematické okruhy nebo na chronologické vyprávění. Další klíčovou otázkou stojící před autory kurikulů a před jednotlivými učiteli dějepisu v těch vzdělávacích systémech, které jsou poměrně decentralizované, je, do jaké míry může být současné kurikulum dějepisu rozšířeno tak, aby zahrnovalo širší evropskou dimenzi. V některých případech můžeme hovořit o prostoru pro rozšíření vzdělávacího programu zaměřeného na národní dějiny, v jiných případech může být otázkou, jak rozšířit regionální perspektivu na perspektivu kontinentální. V některých případech, zejména ve východní Evropě, může jít o to, zda zavádět širší evropskou dimenzi do kurikula dějin světových nebo národních.

Ve většině vzdělávacích systémů budou inovace kurikula zpravidla omezeny jen na progresivnější předvoj, pokud nebude většina přesvědčena, že zavedení většího rozsahu evropské historie do výuky je možné a proveditelné.

V současnosti bude mít většina učitelů dějepisu pocit, že prostor pro změnu tímto směrem je značně omezen určitou kombinací následujících faktorů.

Za prvé, současný rámec kurikula pro výuku dějepisu je stanoven státními nebo místními vzdělávacími institucemi. To může omezovat inovace dvěma způsoby. Obsahově bohaté kurikulum zaměřené na národní dějiny, jak tomu je u mnoha chronologických přehledů, poskytuje jen malý prostor pro začlenění historických událostí z jiných částí Evropy. Co je typičtější, pokud je kurikulum strukturováno podle určitého principu (chronologicky, tematicky, interdisciplinárně atd.), potom jakékoli další začlenění evropské historie bude pravděpodobně provedeno stejným strukturním principem.

Za druhé, stupeň autonomie, kterou mají učitelé dějepisu, se liší od jednoho evropského státu k druhému. Některé oficiální dokumenty pouze uvádějí seznam témat, která mají být zařazena, a nechávají prostor pro učitele, aby se rozhodl, na které aspekty daného tématu se zaměří. Jiné poskytují podrobnější obsah, ale i tak některá kurikula a vzdělávací plány dávají učitelům možnost vybírat témata ze seznamu volitelných možností. Teoreticky vzdělávací systémy téměř celé západní Evropy tvrdí, že i tam, kde je obsah kurikula oficiálně stanoven, může učitel uplatnit značnou míru autonomie, co se týče používaných pracovních metod. Avšak "obsahově bohatá" kurikula mohou být závažným omezením rozsahu vzdělávacích a metodických postupů, které

¹ H. Schulze a I.U. Paulová: *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Berlag, Mnichov 1994

² Viz Stradling: *The European content of the school history curriculum*, op. cit., a Pingle, op. cit.

učitel využívá. Nedostatek vhodných učebnic a vhodných kurzů v oblasti dalšího vzdělávání učitelů může rovněž omezovat možnosti, jež má učitel k dispozici při rozhodování o tom, co učit a jak to učit.

Za třetí jsou to omezené finanční zdroje na vzdělávání. Pokud změny v kurikulu dějepisu vyžadují nové učebnice a strukturovaný program dalšího vzdělávání učitelů, může být obtížné zavést rozsáhlé změny rychle a všeobecně. To je za současného ekonomického klimatu zajisté případ některých států střední a východní Evropy, ale v menší míře je to problém i zbytku Evropy.

Konečně se jedná o počet hodin výuky dějepisu v učebních plánech. V některých vzdělávacích systémech trvá povinná výuka dějepisu 3 roky, ve většině 5 let a v některých státech trvá povinná výuka dějepisu na střední škole 7 až 8 let. V některých systémech je dějepis povinným předmětem po celou dobu středoškolského vzdělávání, zatímco v jiných je to povinný předmět pouze 3 roky a potom se stává volitelným. Je jasné, že je méně prostoru pro rozšíření kurikula dějepisu a zahrnutí hlubšího pohledu na některá celoevropská chronologická témata a tematické okruhy, pokud povinná výuka dějepisu trvá 3 roky a ne např. 5 let. Průměrný žák absolvuje méně než 2 hodiny dějepisu týdně, přibližně 80 hodin ročně, celkem 240 hodin výuky ve škole, kde je nižší středoškolské vzdělání omezeno na 3 roky, a 400 hodin v systému, kde povinná středoškolská výuka začíná v 11 letech a končí v 16. Čím nižší je počet hodin výuky dějepisu, a čím obsahově bohatší je současné kurikulum, tím méně možností bude pro jeho rozšíření a rozvinutí.

Někteří učitelé dějepisu pracující se žáky na střední škole budou schopni si přečíst tuto příručku a potom vážně zvažovat způsoby, jak zavést nová chronologická témata a tematické okruhy, které mají silnou regionální nebo celoevropskou dimenzi do svých učebních plánů. Ale pro mnohé další učitele změna, kterou budou muset zvažovat, nebude *kvalitativní*, ale *kvantitativní*. To znamená, že budou usilovat méně o přidání dalšího obsahu do již tak přeplněného vzdělávacího programu, ale budou se spíše zajímat o změny ve svém přístupu k tématům a okruhům, které již vyučují.

V další části se podíváme na to, jaké mohou být tyto kvalitativní změny, a dále se zaměříme na zařazení určitých chronologických témat a tematických okruhů do výuky.

Některé principy kurikula a vybraná kritéria

V posledních třech desetiletích se na seminářích a konferencích dějepisu odehrávala řada diskusí, z nichž většina byla zaměřena na výuku dějin 20. století. Diskuse se týkaly kritérií pro výběr obsahu vzdělávacího předmětu dějepis.

Je jasné, že žádný výběr témat a okruhů soudobé evropské historie nebude plně založen pouze na vzdělávacích kritériích. Školní dějepis je veřejným majetkem. Chápe se tak, že má politické a společenské účely, stejně jako výchovně vzdělávací cíle. Pokud si prohlédnete seznamy těchto cílů, které jsou v předmluvách četných dějepisných vzdělávacích programů, uvidíte, že od školního dějepisu se často očekává sledování širších společenských cílů a napomáhání žákům vytvořit si smysl pro národní identitu, předávání vědomí o kulturním dědictví, příprava na demokratické zapojení do společnosti a občanství, rozvoj úcty a tolerance vůči rozdílům mezi národy různého kulturního a etnického původu atd. Tyto seznamy obvykle také zahrnují výchovně vzdělávací cíle specifické pro daný předmět, jako je napomáhání žákům rozumět současnosti, včetně původu současných problémů, pomáhat jim vytvořit si smysl pro historii a historické vědomí, uvést je do typické metodologie historie, pomoci jim chápat a interpretovat minulost a zvyšovat jejich zájem o historii.

Je rovněž jasné, že kritéria pro výběr obsahu kurikula, zejména co se týče nového nebo dodatečného obsahu, budou ve většině případů brát v úvahu typy omezení inovací nastíněné výše v této kapitole.

Existují nějaké řídicí principy, které by mohly být aplikovány bez ohledu na to, zda je prostor pro celkovou restrukturalizaci výuky dějin 20. století v rámci daného vzdělávacího programu nebo je pouze prostor pro menší změny ve způsobu, jak učitelé a žáci přistupují k jednomu nebo dvěma chronologickým tématům či tematickým okruhům? Následující stránky představují alespoň pokus podnítit debatu o této otázce.

Zastávám názor, že při zvažování způsobu rozšíření evropského obsahu ve výuce dějin 20. století vystávají tři principy kurikula, které je třeba brát v úvahu vedle těch principů, na nichž jsou pravděpodobně založeny konkrétní vzdělávací programy.

První z těchto principů se týká potřeby nastolit rovnováhu mezi tím, co je historicky důležité, a tím, co je vhodné pro začlenění do konkrétního vzdělávacího programu pro výuku konkrétní skupiny žáků. "Historicky důležitými" zde míním ty události a historické procesy, které měly značný dopad na většinu Evropy v tomto století nebo měly

dalekosáhlé důsledky či mohly být považovány za klíčové mezníky století, a ty podmínky a procesy, které pomáhaly toto století utvářet. Naproti tomu "vhodnost" se vztahuje na takové otázky, jako je dostupnost vhodného vzdělávacího materiálu a historických pramenů, času, který je k dispozici pro další rozvoj evropské dimenze tohoto příslušného tématu, bez ohledu na to, jak významný je historicky, a názor učitele na to, jak budou žáci na tuto změnu reagovat.

Například evropská zkušenost s kolonialismem a dekolonizací v minulém století může být důležitá pro mnoho žáků a jejich učitelů dějepisu v západní Evropě, protože vidí dopady tohoto procesu ve své národní historii. Zde je potenciální prostor pro rozšíření záběru za účelem zdůraznění podobností a rozdílů mezi procesy dekolonizace v několika evropských zemích. Naproti tomu učitel dějepisu na střední škole někde ve východní Evropě může mít pocit, že toto téma nebude pro jeho žáky obzvláště relevantní nebo nebude mít stejnou důležitost. Avšak jiný učitel v téže situaci se může domnívat, že zde existují zajímavé paralely a kontrasty, které mohou být nalezeny ve vztahu mezi západoevropskými koloniálními mocnostmi a jejich koloniemi na straně jedné a na straně druhé mezi jejich vlastním historickým vztahem k Otomanské říši nebo k bývalému Sovětskému svazu.

Druhý princip představuje potřeba ustanovit rovnováhu mezi "konkrétním" a "obecným". Rychlý rozvoj disciplín, jako je sociální historie, ekonomická historie, kulturní historie a ideologická historie ve 2. polovině 20. století znamenal, že více historiků a učitelů dějepisu je nyní lépe obeznámeno s údaji a koncepčními rámci, které se používají ve společenských vědách. Jsou také ochotnější používat srovnávací techniky a zobecňovat široké vývojové tendence a modely ve společnosti a mezi společnostmi. Avšak tento stupeň sbližování se historie a společenských věd neznamená, že historik se již dále nezajímá o podrobný popis toho, co se stalo v konkrétní události nebo situaci, a že již dále nemá zájem odhalovat historický význam konkrétní, jedinečné, určité a nahodilé situace. V tomto ohledu zavedení širší evropské dimenze do výuky dějepisu samozřejmě zahrnuje poskytnutí možnosti žákům srovnávat a kontrastovat historické procesy v různých zemích nebo regionech a identifikovat tendence a modely, podrobnosti a rozdíly. Stále zůstává prostor pro hluboké případové studie a podrobné historické rekonstrukce.

Třetí princip kurikula výuky evropských dějin se týká potřeby ustanovit rovnováhu mezi *vertikální* historickou perspektivou a *horizontální* historickou perspektivou.

Vertikální perspektiva se vztahuje na studium změny a kontinuity v průběhu času. V kontextu evropských dějin 20. století to žákovi přináší:

- rozvoj širokého přehledu o konkrétních tématech, obdobích a století jako takovém, jako jsou důležité sledy událostí a historických procesů, hlavní síly utvářející události a klíčové mezníky;
- pochopení určitých klíčových vývojových linií přes rozsáhlé časové období, například měnící se role a postavení žen během 20. století, různé fáze procesu dekolonizace atd.;
- pochopení některých významnějších diachronních nebo vývojových trendů, jako je rostoucí urbanizace, globalizace, demografické změny atd.;
- pochopení příčin (dlouhodobých, střednědobých a "impulsů") některých důležitějších historických událostí a procesů;
- schopnost zpětně vystopovat vývoj významnějších současných regionálních otázek a problémů k jejich kořenům (i když tyto kořeny leží mimo studované období);
- schopnost identifikovat následky a význam jednotlivých důležitých historických událostí a procesů.

Horizontální perspektiva se vztahuje na usazení konkrétních událostí, historických procesů a trendů do širšího evropského kontextu. Soudobé národní dějiny, zejména v rámci učebních plánů, které se snaží poskytnout žákům chronologický přehled od starověku do současnosti, mohou být často vyučovány tak, jako by dějiny mohly být zredukovány do jediného lineárního vyprávění. V praxi samozřejmě národní, místní nebo regionální historický proces může být součástí širšího hnutí nebo trendu nebo reakcí na události odehrávající se někde jinde. Stejně tak pohled na paralelní situace, podobnosti a rozdíly může pomoci vyjasnit pochopení toho, co se odehrávalo blíže k domovu.

Dobrým příkladem tohoto obecného názoru může být kniha Garretta Mattinglyho *”The defeat of the Spanish Armada”*.¹ Tento autor, americký historik, který se snaží vymanit z tendenčního pohledu britských historiků interpretovat tuto událost pouze z britské perspektivy, nabízí místo toho rozmanitost vzájemně propletených vyprávění představující perspektivy různých protagonistů, ať už byli na volném moři, nebo v Londýně, Madridu, Antverpách a podobně. I když zde nenaznačujeme, že středoškolští žáci by měli provádět stejně důmyslnou analýzu konkrétní historické události, jakou provedl akademický historik jako Mattingly, tvrdíme nicméně, že žáci někdy potřebují být povzbuzeni k tomu, aby zkoumali klíčové události a momenty ve svých národních dějinách z řady různých perspektiv, částečně prověřovali, odkazovali na a prokazovali pravdivost verze v jejich učebnicích, částečně chápali spojení a souvislosti s historickým procesem odehrávajícím se někde jinde a částečně chápali to, že stejná fakta a důkazy jsou často otevřené pro interpretaci, když jsou zkoumány z různých hledisek.

V kontextu evropských dějin 20. století horizontální perspektiva žákovi přináší:

- hledání shod a rozdílů mezi událostmi a historickými procesy v dějinách vlastní země s obdobnými událostmi v jiných evropských zemích nebo regionech;
- hledání shod a rozdílů ve způsobu života (městský život, venkovský život, obchod, komunikace, tradice) v různých částech Evropy v různých dobách během století;
- pohled na to, jak události a historické procesy v dějinách jejich vlastní země ovlivňovaly dění jinde v Evropě nebo jim byly ovlivňovány;
- ukázkou toho, jak sousední kultury ovlivňovaly jedna druhou a byly ovlivňovány kulturním vývojem mimo region a dokonce mimo Evropu;
- pohled na to, jak národní a místní události a historické procesy v určitém okamžiku století byly pocitovány a přijímány jinde v Evropě;
- zkoumání toho, jak evropské soupeření, konflikty a rozdíly (ekonomické, politické a náboženské) ovlivňovaly soudobé národní dějiny;
- zkoumání toho, jak jsou mezinárodní instituce a historické procesy (např. pařížská mírová konference v roce 1919, Společnost národů, OSN, NATO, Varšavská smlouva) přijímány v Evropě.

Opět bychom měli zdůraznit, že naším záměrem není předkládat detailní plán pro přípravu nového evropského kurikula dějepisu a nové evropské učebnice dějepisu. Záměrem této příručky je být spíše jakýmsi vývojovým rámcem, který by mohl napomoci k zavedení evropské dimenze do výuky jednoho nebo dvou témat v učebním plánu nebo více širších změn.

Nyní se podíváme na to, jak některé z těchto myšlenek a principů mohou být aplikovány na výuku některých vybraných chronologických témat a tematických okruhů.

¹ Garrett Mattingly: *The Defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, Londýn 1959

KAPITOLA 3

PŘÍSTUP K VYBRANÝM CHRONOLOGICKÝM TÉMATŮM

Utváření přehledu

Může se zdát poněkud zvláštní začínat diskusi o chronologických tématech takovým aspektem výuky dějepisu, který se nezdá být zaměřen příliš chronologicky. Tento princip však může být aplikován stejně snadno na chronologické téma, událost, historický proces nebo období, jako jsou meziválečná léta nebo období studené války, nebo na století jako takové.

Proces utváření přehledu v podstatě zahrnuje pomoc žákovi zasazovat konkrétní události nebo změny do jejich časových a prostorových kontextů. To znamená:

- Zasazení události nebo série událostí do širšího chronologického sledu (s požadavkem smyslu pro řazení událostí spíše než přesného pamatování si dat).
- Identifikaci klíčových faktorů, které události spojují (určitý všeobecný smysl pro podmínky a příčiny, které k nim přispěly, a následky, které z nich vyplynuly).
- Zařazení sledu událostí do širšího evropského nebo globálního kontextu. Jak byly události ovlivněny historickým procesem v jiných místech? Byl tento vliv přímý nebo nepřímý? Byli si lidé jasně vědomi toho, co se děje jinde, a ovlivňovalo to jejich rozhodnutí a činy? Odehrával se podobný historický proces ve stejnou dobu někde jinde? Podílely se na něm tytéž faktory?
- Vhodnost zařazení konkrétního sledu událostí nebo procesů do širšího historického kontextu. Například ve většině západoevropských kurikul dějepisu bývá dekolonizace zkoumána z hlediska národní zkušenosti, aniž by se výraznější pozornost věnovala skutečnosti, že ostatní evropské země měly zkušenost se stejným procesem přibližně ve stejnou dobu a z velmi podobných důvodů. Proces sám je zpravidla sledován převážně v politickém kontextu a počátečním bodem pro výuku tohoto tématu je obvykle konec 40. let 20. století. Pokud však zasadíme dekolonizaci do širšího historického kontextu, potom tento přístup bude vyžadovat zahrnutí předválečného růstu nacionalistických hnutí v mnoha koloniích, dopad ekonomické krize ve 30. letech 20. století na ekonomiky kolonií a jejich obchod s imperiálními mocnostmi a ničivý vliv druhé světové války.

Jaký je vzdělávací přínos toho, že pomůžeme žákům vytvořit si přehled? Mým záměrem není navrhnout, že žáci by neměli podrobně studovat místní, národní, regionální, evropské či globální dějiny. To bude vždy důležitým prvkem výuky dějepisu bez ohledu na to, zda bude založena na principu přehledu nebo principu, v němž byla pro studium vybrána konkrétní období a fáze. Většinu těchto podrobností, které se žáci naučí, zapomenou, jakmile přestanou předmět ve škole studovat (ne-li dříve!). V následující kapitole tvrdíme, že při plánování kurikula dějepisu se musíme zamyslet nad předpokládaným zůstatkem vědomostí a historického chápání, které si naši bývalí žáci uchovají 10 – 15 let po ukončení školní docházky. Široký interpretační přehled 20. století by tvořil důležitou součást tohoto zůstatku. Zatímco budou stále formálně studovat historii, přehled jim pomůže pochopit, jak drobné detaily (konkrétní události, příhody, rozhodnutí, aktéři a jejich činy) zapadají do většího obrazu, a pomůže jim jasněji chápat souvislosti.

Důležitým prvkem tohoto přístupu je časová osa, zejména při studiu chronologických témat a období. Časové osy a synchronní tabulky jsou ve výuce dějepisu čím dál rozšířenější. Vydavatelé učebnic je stále více zahrnují do svých ilustračních materiálů a některé z těch nejrozsáhlejších mohou být nalezeny v příručkách. Existuje také řada webových stránek o historii na internetu poskytující užitečné časové osy, jako např. Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>) zahrnující posledních 3000 let. (Pro další příklady viz "Využití nových technologií: dějepis na internetu" v této knize). Většina časových os a tabulek, které byly vytvořeny pro učebnice, má tendenci vytvářet přehledy období národní historie a zaměřovat se téměř výhradně na politickou stránku dějin zřejmě proto, že je snazší identifikovat konkrétní data a události, než ty stránky historie, které jsou více zaměřeny na tematické okruhy, modely a trendy.

Časové osy nemusí být nezbytně značně podrobné, aby dosáhly svého účelu. Stručná tabulka s relevantní statistikou může často zestručnit některé komplexní modely a tendence velmi efektivním způsobem. Například

dramatické omezení velikosti britských ozbrojených sil během 20. století v důsledku změn ve výzbroji, způsobu vedení válek a bitev, vývoje od všeobecné branné povinnosti k profesionální moderně technicky vybavené armádě, rozvoje vzdušných sil a celkové změny mezinárodního statutu Británie v průběhu století je shrnut v údajích níže uvedené Tabulky 1.

Tabulka 1: Britské vojenské síly ve 20. století

1918	8 500 000
1944	5 067 000
1975	338 000
1999	119 000

Zdroj: N. Davies: Europe: a history, Oxford University Press, 1996, str. 897

Z pohledu rozvoje toho, jak žáci chápou evropský rozměr dějin 20. století, je užitečné zavést komparativní hledisko tak, aby žáci, když sledují události a procesy ve svých národních dějinách, viděli také to, co se dělo ve stejnou dobu jinde v Evropě. To nejen dává možnost identifikace podobností a rozdílů a zvýraznění souvislostí, ale rovněž to zavádí prvek synchronnosti (tj. paralelní historické procesy, které nejsou přímo kauzálně propojeny). Příklad v **Tabulce 2** (na konci této kapitoly) představuje jeden z pokusů o vytvoření evropské synchronní tabulky pro konkrétní období meziválečných let (1918-1939), která zahrnuje tři různé dimenze: politickou, sociálně-ekonomickou a vědeckotechnickou. Synchronní tabulky, stejně jako obsah vzdělávacího programu a učebnice, jsou nevyhnutelně výsledkem procesu výběru a odrážejí konkrétní úhly pohledů těch, kteří je sestavují. Například je možné, že evropská synchronní tabulka sestavená z pohledu střední Evropy nebo Skandinávie nebo Ruské federace by některé položky vynechala a jiné zdůraznila.

Uvedená synchronní tabulka je zde zahrnuta primárně z ilustračních důvodů. Může být využita různými způsoby. Za prvé každý sloupec může být nahlížen z vertikálního pohledu, který umožňuje vidět tempo změny a vývoje v průběhu období. Za druhé, pokud se prohlíží souběžně s podobnou, ale pravděpodobně podrobnější synchronní tabulkou národních dějin ve stejném období, potom nabízí také možnost horizontálního pohledu, což žákovi umožňuje zasadit události a domácí historické procesy do kontextu událostí, které se odehrávaly v jiných částech Evropy. Pro další usnadnění bylo nutno zahrnout některé události a historické procesy, které se odehrávaly mimo Evropu, zejména ve Spojených státech, čímž se reflektovala rostoucí globalizace ekonomiky v tomto období. Za třetí je zde rovněž prostor pro identifikaci souvislostí mezi sloupci. To platí zejména pro souvislosti mezi politickými a společensko-ekonomickými faktory, například rostoucí politickou nestabilitou, zejména v nových demokraciích, v okamžiku, kdy tyto ekonomie byly zasaženy snížením cen, zvyšující se nezaměstnaností a tím, že lidé ztráceli své úspory, a následným zavedením sociálních opatření vedoucích ke zmírnění politických a ekonomických následků propadu průmyslové výroby a vzrůstu dlouhodobé nezaměstnanosti během tohoto období.

Tento příklad bychom mohli nazvat externě vytvořenou synchronní tabulkou: práce učitele, autora učebnice, historika nebo autora dějepisných webových stránek. Pokud však žáci mají přístup k užitečným příručním materiálům a rozvržení učiva je dostatečně flexibilní, potom se jedná o velmi dobrou možnost zapojení žáků samotných do vytváření takovýchto evropských synchronních tabulek. Tento proces by sloužil k rozvoji a posílení smyslu žáků pro širší chronologický přehled.

Pro žáky by bylo prospěšné projít cvičením tohoto typu na konci každého tématu, období a století. Z pohledu napomáhání žákům reflektovat 20. století jako celek by mohlo být užitečné dovést je k tomu, aby retrospektivně identifikovali hlavní změny, které se odehrály v rámci každé historické dimenze (politické, sociální, ekonomické, kulturní, technické atd.), tím způsobem, že srovnají Evropu v roce 1900 s Evropou v roce 1999, přičemž toto cvičení by mohlo být organizováno na základě něčeho, co bychom mohli nazvat "velké otázky": Jsou vlády dnes více zodpovědné vůči lidem? Je bohatství rozděleno rovnoměrněji, než tomu bývalo? Je život lidí dnes bezpečnější než v roce 1900? Jsou dnes lidé více vzdělaní? Je podstata práce a zaměstnanosti dnes značně odlišná od toho, co bývalo tenkrát? Je více rovnoprávnosti mezi pohlavími? Jakým způsobem, pokud vůbec, se změnil vztah mezi severem a jihem, východem a západem?

Hledání shod a rozdílů

Z jednoho úhlu pohledu je samozřejmě celá tato část příručky o procesu hledání shod a rozdílů mezi tím, co se dělo v různých částech Evropy během 20. století. Vezmeme-li však v úvahu typy omezení, které jsme nastínili dříve, možnosti realizace tohoto procesu budou ve výuce dějepisu často limitované. V důsledku toho tvrdíme, že učitelé dějepisu musí přemýšlet strategicky o příkladech, které používají.

Jasně strategické myšlení bude zahrnovat nutnost brát v úvahu učební materiály, které jsou k dispozici. V mnoha případech je také pravděpodobné, že základem pro hledání shod budou zpravidla národní dějiny, tj. hledání shod a rozdílů mezi tím, co se děje ve vlastní zemi v daném časovém bodě, ve srovnání s tím, co se děje v jiné zemi nebo v konkrétním regionu Evropy, jako je Balkán, Pobaltí, střední Evropa atd. Zastávám však názor, že dodatečný "strategický záměr" by rovněž mohl působit didakticky. Potřeba pomáhat žákům dějepisu naučit se, jak kriticky hodnotit historické prameny (primární i sekundární), identifikovat hlediska a předpoklady a poznávat, že historikové důkazy interpretují, spíše než odhalují historické pravdy, se vine jako nit celou touto příručkou. Hledání shod je důležitým nástrojem rozvoje tohoto způsobu historického chápání a myšlení. V tomto ohledu se domnívám, že při výběru témat pro komparativní přístup by měla být dána priorita těm tématům, které podporují žáky v pochybování o svých vlastních domněnkách a možná i o domněnkách, na nichž jsou založeny jejich učebnice, a které je rovněž podporují v rozpoznávání "temných stránek" vlastních národních dějin.

Například mnoho učebnic dějepisu zabývajících se 20. stoletím obsahuje kapitolu o fašismu. Ten je obvykle prezentován jako jev, který vznikl v Itálii po 1. světové válce a brzy poté se objevil v poněkud rozdílné formě jako národní socialismus v Německu. Nakládání s tímto tématem může zahrnovat určité srovnání mezi vývojem v Itálii a Německu s ohledem na různé vůdce a různé okolnosti v těchto dvou zemích. Již méně běžné je najít učebnice nebo vzdělávací programy, které dávají žákům možnost:

- srovnávat fašistickou diktaturu v Evropě s ostatními diktaturami (autoritativní, konzervativní, marxistickou, monarchistickou, vojenskou), které se objevily na jiných místech Evropy v meziválečných letech;
- zkoumat vznik fašistických hnutí a stran jinde v Evropě, dokonce i ve vyspělejších demokraciích a hodnotit jejich roli během německé okupace za druhé světové války;
- zkoumat, proč podobné podmínky v některých zemích nevedly ke vzniku fašistických hnutí nebo proč vznikající hnutí nezískala dostatečnou podporu k převzetí moci;
- zkoumat, proč se na konci 20. století objevily politické strany, které mají určité fašistické cíle.

Příklad tohoto přístupu k tématu fašismu v Evropě je v **Tabulce 3** na konci této kapitoly. Existuje několik dalších témat běžně zahrnovaných do většiny učebnic, pro která by aplikace podobného komparativního přístupu mohla být přínosná:

- holocaust a zacházení s Židy, Romy, muslimy a etnickými, národnostními a náboženskými menšinami v Evropě;
- válečná kolaborace;
- válečné zločiny;
- zacházení s kolonizovanými a okupovanými národy;
- emigrace a imigrace;
- politická emancipace žen, atd.;
- řada otázek týkajících se lidských práv.

To jsou vše tematické okruhy poskytující žákům potenciální možnost zkoumat tuto obecnou otázku: byl tento jev jedinečný pro tuto zemi v tuto dobu nebo to byl příklad rozsáhlejšího jevu, který bylo možno nalézt v různé míře po celé Evropě v dané době a následně poté?

Zpětné sledování vývoje významné otázky nebo problému soudobých evropských dějin

Většina žáků dějepisu na vyšších stupních středních škol je zvyklá na prezentaci 20. století, které začíná v roce 1900 (nebo v roce 1914, pokud je učební plán zaměřen na období někdy označované jako "krátké 20. století") a postupně se propracovává do současnosti po časových krocích o délce jednoho roku až dvou let. Nebo v některých případech možná studují 20. století na nižším stupni střední školy a potom se k němu vracejí v hlubším a širším záběru, když jsou starší. Ať už jde o kterýkoliv případ, chronologický přístup je nejčastější.

Tento přístup je do určité míry založen na značně rozšířeném předpokladu, že když se žák seznámí s událostmi v "zemi x" řekněme v roce 1989, následně si vytvoří souvislosti s událostmi, které se staly v "zemi x" (a pochopitelně i v jiných zemích) v letech 1918, 1878 a dokonce i na konci 16. století. V praxi si někteří žáci tyto souvislosti utvoří, ale většina se do jisté míry neobejde bez pomoci svých učitelů dějepisu.

U mnoha otázek ze soudobých dějin, ať už domácích, evropských nebo globálních, si žáci přinášejí do vyučování informace, které získali již dříve z masmédií, zejména z televize. Zpravodajství v médiích bývá zpravidla "ahistorické". Většina reportérů se při analýze otázek nebo problémů ze soudobých dějin zřídka pokusí spojovat tyto záležitosti s událostmi a historickými procesy v dávné minulosti, i když kolektivní vzpomínka na tyto události utvářela současné názory a činy lidí a i když minulá rozhodnutí vytvořila podmínky, které tento problém nebo otázku v současnosti vyvolaly. Jejich časový rámec pro vysvětlování událostí je zpravidla půl roku, rok nebo maximálně dva roky. Dotazované osoby, které se pokouší nabídnout historický pohled na aktuální události, jsou zpravidla přerušeny a rychle přeměrovány zpět do současnosti.

Za předpokladu, že toto je kontext, v němž se většina mladých lidí začíná učit o současných problémech a událostech, je zde závažný argument pro výběr některých těchto otázek a snahu pomoci žákům je zpětně vysledovat ze současnosti do vzdálenější minulosti, aby v určitém slova smyslu "rozotali dějovou linii". U řady současných evropských otázek je také důležité, že tento postup bere v úvahu paralelní historické procesy a okolnosti, které pravděpodobně utvářely a ovlivňovaly skutečný směr vývoje.

Tabulka 4 na konci této kapitoly nabízí jeden příklad tohoto přístupu týkající se rozpadu Sovětského svazu. Byl zvolen ze dvou hlavních důvodů. Za prvé proto, že se jedná o poměrně dobrý příklad toho, jak krize může někdy urychlit svůj vlastní spád, a za druhé proto, že rovněž ukazuje, jak těžké může být určení a zhodnocení specifické příčiny některých současných událostí. Místo toho tyto události jakoby nastávají kvůli rozmanitým okolnostem, které danou situaci ovlivňují různými způsoby s "logikou", jež často může být pochopena jen díky zpětnému pohledu. Je to něco, co je historikům velmi dobře známé, ale co v učebnicích bývá opomíjeno.

Zkoumání "klíčových" historických otázek a záhad

V předchozí části této knihy, kde jsme se zabývali možnostmi, jak žákům pomáhat rozvinout si přehled o tomto století, jsme navrhovali, že jednou z možností je vést je k odhalení některých hlavních změn, které se odehrály za posledních 100 let. Navrhovali jsme, že jedním z možných způsobů je zaměřit se na některé klíčové otázky týkající se kontinuity a změny. Například: Rozšiřovala se propast mezi bohatými a chudými v průběhu tohoto století nebo zužovala? Mají lidé nyní větší kontrolu nad svým životem, než mívali? Zachází se s politickými uprchlíky lépe nyní, než tomu bylo v roce 1900? To bychom mohli označit jako klíčové otázky, protože se zaměřují na kvalitu života lidí: životní úroveň, jejich občanská práva, jejich životní šance, jak s nimi zacházejí lidé u moci nebo úřady. Jasně otázky tohoto typu dávají možnost širokého srovnání v průběhu času a srovnání napříč celou Evropou (vertikální a horizontální perspektiva). Zatímco tyto otázky byly formulovány tak, aby podporovaly žáka ve zkoumání širokých trendů a modelů po celé Evropě nebo v rámci konkrétního regionu, je rovněž možné zkoumat "konkrétní" stejně jako "obecné", například prostřednictvím případových studií místních komunit nebo dokonce vlastních rodin žáků v rámci malého projektu orální historie.

Toto zaměření se na klíčové otázky nemusí být omezeno na studium tendencí a modelů. Může se také vztahovat na konkrétní období, události, chronologická témata a tematické okruhy. Jeden typ otázky, který zde může být obzvláště plodný, se zaměřuje na historické záhady a anomálie. Například:

- Proč se místní konflikt mezi Rakouskem a Srbskem v roce 1914 rychle vystupňoval na válku zahrnující většinu Evropy, která se pak rozšířila na Turecko, Střední východ a části Afriky a nakonec vedla i k účasti Japonska a Spojených států?
- Proč se tolik evropských demokracií zhroutilo ve 20. a 30. letech 20. století?
- Proč francouzská vláda nepoužila svou početnou vojenskou sílu, aby zabránila remilitarizaci Porýní v roce 1936?

- Proč Sovětský svaz uzavřel v srpnu 1939 s Německem smlouvu o neútočení, když Hitlerovy útočné záměry vůči Sovětskému svazu byly již velmi dobře známé z jeho knihy *Mein Kampf* a z jeho projevů ve 30. letech?
- Proč Hitler věřil, že útok na Polsko nepovede k válce s Británií a Francií?
- Proč poté, co v květnu 1940 v rychlém sledu padlo Nizozemí, Belgie a Francie, nedokončil Hitler ovládnutí západní Evropy invazí do Británie a místo toho začal připravovat útočný plán "Operace Barbarossa" proti Sovětskému svazu?
- Proč se úspěšná válečná aliance mezi Spojenými státy, Británií a Sovětským svazem tak rychle rozpadla a proč tento rozpad vedl k situaci známé pod pojmem studená válka?
- Proč tolik evropských zemí zavedlo legislativu zaručující plné volební právo dospělým ženám během dvou krátkých období 20. století: v letech 1918-1921 nebo v letech 1944-1952?
- Proč všechny evropské koloniální mocnosti přibližně ve stejném období čelily nárůstu požadavků nezávislosti svých kolonií?
- Proč se tolik komunistických vlád ve střední a východní Evropě zhroutilo v roce 1989?

Všechny tyto otázky mají něco společného. Zaměřují se na činy a rozhodnutí, které buď v dané době nebo později s využitím zpětného pohledu lidí překvapily buď rychlostí, s níž se odehrály, nebo tím, že předchozí události je vedly k očekávání naprosto odlišné reakce nebo rozhodnutí, nebo tím, že jejich následky se zdály být mnohem významnější a dalekosáhlejší, než se v dané době očekávalo. Jinými slovy se tyto otázky zaměřují na chování, které bylo netypické, anomální nebo záhadné.

Záhady, problémy, nezodpovězené otázky, anomálie a hádanky jsou často jádrem práce historika, zejména když zkoumá události a historické procesy, které jsou dobře dokumentovány. I když zde nenaznačujeme, že žáci by měli objevovat a zkoumat nové záhady a anomálie (ačkoliv to někdy může být plodný základ pro místní historii nebo projekty orální historie), vyplývá z toho vynikající možnost doplnění standardních přístupů k chronologickým tématům a tematickým okruhům 20. století o zkoumání některých lépe dokumentovaných "hádanek". Proč?

Za prvé záhady tohoto typu jsou zajímavé, náročné a stimulující. Často se vztahují ke klíčovým "mezníkům" v historii konkrétní události nebo historického procesu. Rovněž někdy představují typy otázek, na které by žáci chtěli znát odpovědi, ale na které se neptají, aby nevypadali hloupě.

Za druhé staví žáky do rolí historických detektivů. To znamená, že:

- musí hledat stopy vedoucí k motivům zainteresovaných osob;
- musí hledat důkazy z jiných informačních pramenů;
- musí hodnotit, zda jsou tyto stopy konzistentní se všemi ostatními informacemi, které mají k dispozici;
- hledají rozhodující okamžiky, činy nebo události, které spustily události následující.

To jim dává možnost aplikovat své dovednosti a demonstrovat historické chápání. Mám na mysli to, že většina žáků je tak či onak schopna naučit se téma, zapamatovat si chronologický sled událostí a uvést seznam hlavních příčin a následků. Historické chápání však rovněž zahrnuje porozumění toho, co studují, a to znamená zkoumání významu, který konkrétní činy a rozhodnutí měly pro zúčastněné osoby (jak ty, které konaly, tak i ty, které byly postiženy následky těchto činů).

Za třetí, historické záhady jsou užitečným způsobem, jak žákům pomoci zpochybňovat zjevnou nevyhnutelnost sledu událostí, která je často naznačována v textech učebnic, jež byly napsány s využitím zpětného pohledu. Žáci vidí, že v dané době lidé dělali rozhodnutí a volili možnosti s omezenými a dokonce i nesprávnými informacemi, snažili se předvídat činy a rozhodnutí jiných a někdy se snažili jen "získat čas", dokud nebudou v lepší pozici pro

učinění nejlepšího možného rozhodnutí. Vidí také, že jejich rozhodnutí byla někdy učiněna spíše z emocionálních, než logických důvodů.

Za čtvrté, pokud má učitel jen omezený prostor pro zavádění evropského rozměru do studia určitého tématu, potom záhady mohou být velmi užitečným způsobem, jak to provést. Vezměme si výklad druhé světové války v řadě učebních plánů zaměřených na národní dějiny a v učebnicích dějepisu. Některá kurikula a učebnice přijímají převážně chronologický přístup začínající uprostřed 30. let 20. století remilitarizací Porýní a anšlusem a končí svržením atomové bomby na Hirošimu a Nagasaki v srpnu 1945 následovaným bezpodmínečnou kapitulací Japonska. Tento typ přístupu také obvykle zahrnuje určité diskuse o příčinách války a jejich následcích.

Další velmi známý přístup se zaměřuje na řadu širokých tematických okruhů (z nichž každý může, ale nemusí být nahlížen chronologicky): válka v západní Evropě, východní fronta, severoafrické tažení, národní zkušenosti s válkou, holocaust, totální válka a následky pro civilní obyvatelstvo, ženy ve válce, mír a rekonstrukce Evropy. Ryze evropský přístup k druhé světové válce je pravděpodobně mimo možnosti mnoha těchto vzdělávacích programů a učebnic. Přednost je dáována převážně národnímu úhlu pohledu na válku s omezeným množstvím ilustračních materiálů zaměřujících se na ostatní hlavní protagonisty. Kde je prostor pro rozvoj evropského rozměru značně omezený, mohou být výše uvedené čtyři záhady nebo klíčové otázky týkající se války (a jiné jim podobné) důležitými prvky, na které je třeba se zaměřit, protože svou podstatou představují mezníky v průběhu druhé světové války.

Pro ilustraci jsem zahrnul materiál o původu studené války, který spolu s učebnicí a ostatními relevantními prameny, jež má žák k dispozici, mohou být využity pro zkoumání této otázky: Proč se válečná aliance mezi Spojenými státy, Británií a Sovětským svazem rozpadla tak rychle? (Viz **Tabulka 5 a 6** o tomto tématu na konci kapitoly). Tento materiál byl sestaven tak, aby pomohl žákům demonstrovat následující:

- že vzájemná nedůvěra mezi bývalými spojenci, která byla tak zjevná po roce 1945, měla své kořeny v událostech a historických procesech, jež se odehrály dávno před vypuknutím války v roce 1939;
- že tato vzájemná nedůvěra pokračovala i v průběhu války;
- že chování spojenců vůči sobě navzájem často odráželo jejich neschopnost (nebo neochotu) rozlišovat mezi činy vedenými jejich příslušným ideologickým postojem a mezi činy vedenými naléhavějšími zájmy, jako zejména přežití a potřeba porážky společného nepřítele;
- že i když Sovětský svaz a Spojené státy podnikaly kroky, jež měly zabránit jejich účasti v případné třetí světové válce, porážka Německa znamenala, že každý z nich viděl toho druhého jako nejpravděpodobnějšího budoucího nepřítele, pokud by takovýto konflikt vypukl;
- že americký monopol na atomovou bombu v období 1945-1949 představoval významný vliv na vztahy mezi bývalými spojenci;
- že výsledky byly rovněž ovlivněny osobnostmi klíčových postav a načasováním změn (nástup Trumana po Rooseveltovi).

Některé problémy byly zahrnuty proto, aby žákům umožnili zkoumání a diskuse, které tato tvrzení odrážejí.

Než však žáci začnou analyzovat klíčové otázky a historické záhady, může být nezbytné zavést některé metodické aktivity, které jim pomohou učinit tyto události a otázky pro ně hmatatelnější a méně abstraktní. Některé z oddílů v dalších částech této příručky nabízí určité možnosti, zejména využití výtahů z televizních dokumentů, novinových článků z příslušné doby, karikatur a plakátů. V případě studené války může být vhodným východiskem zkoumat to, jak se jednotlivé státy vzájemně vnímaly před druhou světovou válkou, v jejím průběhu a po ní, jak je to prezentováno na propagandistických plakátech a v karikaturách: například prezentace Stalina ve Spojených státech a v Británii jako diktátora podobného Hitlerovi nebo Mussolinimu v době paktu Molotov-Ribbentrop, jako "Strýčka Joea" v době války a jako muže za "železnou oponou" v roce 1946.

Identifikace spojení a souvislostí mezi národy

Jedná se o důležitý prvek výuky evropských dějin v jakémkoliv historickém období, zejména však při výuce dějin soudobých. Některá témata evropských a světových dějin 20. století obzvláště vedou k tomuto přístupu. Například Velká hospodářská krize ve 30. letech, vznik nacionalistických hnutí v Evropě ve 20. letech a znovu

v letech 80., vznik státem podporovaného terorismu v 60. letech, světová ropná krize na začátku let 70., nástup revolučních změn ve střední a východní Evropě, které začaly koncem roku 1989.

V každém případě vidíme, jak se dobře utvořená politická a ekonomická spojení (politické aliance, obchod, ekonomická spolupráce, finance) stávají prostředkem, jímž se problém nebo krize v jedné zemi nebo regionu šíří, stupňuje, nabírá hybnosti a následně vytváří nové problémy a krize. A přece zároveň vidíme, jak místní podmínky pomáhaly utvářet reakci každé země nebo regionu na tuto krizi. Ačkoliv každá z výše uvedených událostí nebo historických procesů může být nahlížena (a často také je) převážně z národního hlediska, může být stále pro žáky obtížné chápat, jak svoboda konání a prostor pro manévrování vlády daného národa byly omezeny událostmi a historickými procesy mimo sféru jejich vlivu, pokud je také nevystavíme komparativnímu, mezinárodnímu hledisku.

Na druhé straně je pro žáky často obtížné identifikovat a vystopovat různá spojení a zhodnotit jejich relativní důležitost, zejména když se nejedná o přímočaře lineární, kauzální souvislosti. Vzájemná provázanost je pojem spíše abstraktní, který je obtížné uchopit, i když se díváme na konkrétní příklad jejího působení, zejména pokud je tento příklad vybrán z ekonomických dějin. Stejně jako u přístupu zkoumání klíčových otázek a historických záhad je důležité začít tak, že učiníme dané téma pro žáka hmatatelnějším. To může být provedeno pomocí případové studie událostí, které proběhly v určitém období v zemi, městě, či oblasti, kde žák žije. Nebo je možné postupovat tak, že vytvoříme obzvláště živou představu, která vyjadřuje zkušenosti lidí během období politické nebo hospodářské krize. Například téma jako Velká hospodářská krize je plně působivých obrazů: fronty nezaměstnaných, kuchyně vydávající polévku, zavírání bank, zavírání továren, příběhy lidí, kteří ztratili své úspory během pádu burzy, prerie na středozápadě Ameriky měnící se na suchopár, politické demonstrace a pochody v ulicích. Avšak tato témata staví před učitele dějepisu minimálně další dva didaktické problémy.

Za prvé, jak pomoci žákům chápat procesy, z nichž v určitém časovém bodě vzniká problém nebo krize. To může být obzvláště obtížné, když se zkoumají ekonomické problémy, protože ty mívají svoji vlastní logiku, kterou je potřeba pochopit. Totéž ale platí i pro některé politické krize. Zahrnuje to potřebu najít způsob, jakým zapojit žáky do diagnostického procesu. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je soustředit se na jediný skutečný nebo hypotetický příklad nebo případ. Například **Tabulka 7** na konci kapitoly ukazuje, co se mohlo stát v konkrétní firmě (vyrábějící rozhlasové přijímače) na konci 20. a na začátku 30. let 20. století v okamžiku, kdy počátek ekonomické recese ve Spojených státech začal ovlivňovat životy lidí.

Druhým didaktickým problémem je otázka, jak pomoci žákům pochopit to, jak se může místní nebo národní problém rozrůst na problém globální. Jedna z možností je vytvořit síť nebo vývojový diagram takového typu, jaký je předveden v **Tabulce 8** na konci této kapitoly, která hledá souvislosti a spojení, jejichž prostřednictvím může dojít ke globální krizi. Stejný přístup by samozřejmě fungoval i u regionálních, národních a místních problémů.

Tabulka 2: Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918-39		
Politika	Sociální ekonomika	Věda a technika
<p>1918 Smlouva brestlitevská, Rusko uznává nezávislost Finska, Lotyšska, Litvy, Estonska a Ukrajiny. Občanská válka v Rusku Revoluce v Mnichově, Berlíně a Vídni. Nezávislost Československa a Maďarska. Nezávislé království Srbů, Chorvatů a Slovinců (pozdější Jugoslávie). Příměří na západní frontě.</p> <p>1919 Vyhlášení nezávislosti Polské republiky. Pařížská mírová konference, která má stanovit reparace a znovu určit hranice států. Versailleská smlouva (s Německem), saint-germainská smlouva (s Rakouskem) a neuillská smlouva (s Bulharskem). Založení italské fašistické strany.</p> <p>1920 Trianonská smlouva (s Maďarskem). Sèvreská smlouva (s Tureckem). Konec občanské války v Rusku. Vítězství bolševiků. Ustanovení Společnosti národů. Válka mezi Řeckem a Tureckem.</p> <p>1921 Stanovení hranic mezi Ruskem a Polskem. Hitler se stává vůdcem národně-socialistické strany v Německu.</p>	<p>1918-21 Celosvětová epidemie chřipky zabíjí miliony lidí. Míra emigrace z Evropy do Spojených států padá výrazně pod předválečnou úroveň. Přesuny obyvatelstva jsou nyní spíše v rámci Evropy než mimo Evropu. Některé evropské země začínají regulovat zaměstnanost a pracovní podmínky; např. Francie, Nizozemí a Španělsko zavádějí osmihodinovou pracovní dobu. Hlavní změny demokratického procesu přicházejí po válce. Od roku 1920 je hlasovací právo rozšířeno na všechny dospělé muže a na některé ženy. To znamená, že množství voličů je nyní mnohem větší a politikové musí brát v úvahu názory dělnictva. První světová válka přinesla stimulaci pro těžký průmysl – výroba výzbroje, motorových vozidel, zavedení nových výrobních technik a technologií. Většina průmyslových zemí zažívá malý ekonomický boom. Spojené státy jsou nyní vedoucí industrializovanou zemí světa. Tento malý ekonomický boom končí v roce 1920. Konečná dohoda o reparacích Německa po první světové válce (1921).</p>	<p>1919 První přímé transatlantické lety společnosti Alcock a Brown.</p> <p>1920 Erwin Hubble objevil, že vesmír se rozpíná. Byla objevena chromozomová teorie dědičnosti.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 2: Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918-39		
Politika	Sociální ekonomika	Věda a technika
<p>1922 Italští fašisté pochodují na Řím. Mussolini nastolil v zemi fašistickou diktaturu. Vytvoření SSSR. Porážka Řeků u Smyrny tureckými silami.</p> <p>1923 Belgie a Francie okupuje Porúří, průmyslové srdce Německa, protože Německo dosud nezaplatilo reparace. Politické nepokoje v Německu. Stávky v Porúří na protest proti okupaci. Francouzsko-belgické přímé akce neúspěšné. Hitlerův neúspěšný převrat v Mnichově. Kemal Atatürk a turečtí nacionalisté svrhli otomanský režim a nahradili jej moderní světskou republikou. Sjednání nové smlouvy se spojeneckými silami (Lausannská smlouva). Generál Primo de Rivera nastoluje vojenskou diktaturu ve Španělsku.</p> <p>1924 Stalin se stává generálním tajemníkem komunistické strany v době Leninovy nemoci. Po Leninově smrti přebírá plnou moc. Albánie a Řecko se stávají republikami.</p>	<p>1921-1924 Ceny potravin a surovin se na začátku 20. let dramaticky snižují. Farmáři a sedláci po celé Evropě jsou vážně zasaženi. Nejhorší je situace zemědělců v zemích střední a východní Evropy se Sovětským svazem na straně jedné, které uzavírají své hranice obchodu, a v Německu na straně druhé, které trpí rapidně se zvyšující inflací a ochromením ekonomiky.</p> <p>Na začátku 20. let zažívá většina evropských ekonomik ekonomickou recesi se zvyšující se úrovní nezaměstnanosti. Německo zažívá hyperinflaci, tímto vývojem trpí rovněž země střední Evropy.</p> <p>Ekonomická situace se stabilizuje ve většině Evropy po roce 1924, ačkoliv průměrná nezaměstnanost je kolem 15 % a ve Skandinávii dokonce i horší.</p>	<p>1922 Začíná vysílání rozhlasu. Herbert Kalmus vynalézá barevný film s technikou Technicolor.</p> <p>1923 Juan de la Cieva podniká let první autogyrou s rotujícím křídlem. Vladimír Zworykin vynalézá první snímací elektronku.</p> <p>1924 Leitz vyrábí první 35mm fotoaparát Leica.</p>

(pokračování)

Tabulka 2: Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918-39		
Politika	Sociální ekonomika	Věda a technika
<p>1925 Dohoda z Locarna: Německo, Francie a Belgie přijímají současné hranice garantované Británií a Itálií. Francie slibuje obranu Belgie, Polska a Československa v případě jejich napadení Německem.</p> <p>1926 Vojenský převrat v Polsku, který vedl ke konci demokratické vlády. Maršál Pilsudski přebírá moc. Vojenský převrat v Portugalsku. Generální stávkou v Británii.</p>	<p>1925-28 Obnova zlatého standardu v Británii a v Německu v roce 1925.</p> <p>Stalin zavádí první pětiletý ekonomický plán v Sovětském svazu v roce 1928.</p>	<p>1926 Je uveden <i>Don Juan</i>, první němý film se synchronizovanou hudební stopou. John Logie Baird předvádí první funkční televizní systém.</p> <p>1927 Werner Heisenberg formuluje princip neurčitosti v oboru atomové fyziky. Je uveden první mluvený film, <i>Jazzový zpěvák</i>. Georges Lemaitre formuluje teorii velkého třesku vysvětlující vznik vesmíru.</p> <p>1928 Erwin Schrödinger přichází s vlnovou mechanikou. Alexander Fleming objevuje antibiotické vlastnosti plísně penicilínu. Zworykin patentuje první systém barevné televize.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 2: Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918-39		
Politika	Sociální ekonomika	Věda a technika
<p>1929 Království Srbů, Chorvatů a Slovinců se stává Jugoslávií. Je ustavena královská diktatura. Francouzi začínají budovat Maginotovu linii.</p> <p>1930 Král Carol II se vrací do Rumunska. Vynucená kolektivizace v Rusku.</p> <p>1931 Je ustaveno Britské společenství národů. Španělsko vyhláší republiku.</p> <p>1932 Ministerským předsedou Portugalska se stává Salazar.</p> <p>1933 Adolf Hitler zvolen říšským kancléřem. Kancléř Dollfuss se stává diktátorem v Rakousku.</p> <p>1934 Diktatury nastoleny v Estonsku a Lotyšsku. Hitlerova čistka nacistické strany. Začínají politické čistky v Sovětském svazu.</p>	<p>1929-39 Pád burzy na Wall Street ("Černý pátek"⁴, 29. říjen 1929). Ve 20. letech americká ekonomika roste velmi rychlým tempem. Do roku 1929 je USA zdaleka největším světovým průmyslovým producentem, např. produkuje 4,5 milionů automobilů za rok, zatímco Německo, Británie a Francie dohromady produkují pouze 0,5 milionů. Země zažívá spotřebitelský boom založený na půjčkách.</p> <p>Ve stejné době si evropské země, které se účastnily první světové války, půjčují od amerických bank, aby rekonstruovaly své ekonomiky z následků války. Po pádu jsou americké půjčky evropským firmám zastaveny, podniky bankrotují, nezaměstnanost rychle roste.</p> <p>V roce 1932 produkují německé továrny pouze 60 % objemu výroby z roku 1928. V roce 1933 je 44 % lidí v produktivním věku nezaměstnaných. Když přijdou o své úspory a nejsou schopni dostat půjčku od místních obchodů, začínají být zoufalí. Situace ve zbytku Evropy je jen o poznání lepší. Zhruba 1 ze 3 pracujících ve Skandinávii je zaměstnan, asi 1 z 5 v západní Evropě. Situace je horší ve většině střední a východní Evropy</p>	<p>1930 Frank Whittle patentuje tryskový motor. Je objevena planeta Pluto.</p> <p>1931 Je založena radioastronomie</p> <p>1932 Holandánie dokončují odvodnění Zuider Zee.</p> <p>1934 F. a I. Joliot-Curie vyvíjejí umělou radioaktivitu.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

⁴ Pozn. překl.: Černý pátek - v angl. originále Černé úterý.

Tabulka 2: Synchronní tabulka evropských dějin v období 1918-39		
Politika	Sociální ekonomika	Věda a technika
<p>1935 Mussolini okupuje Libyi. Sársko se vrací k Německu po referendu. V Norimberku jsou přijaty protizidovské zákony.</p> <p>1936 Německé jednotky okupují demilitarizované Porýní. Generál Metaxas se stává diktátorem Řecka. Začátek španělské občanské války.</p> <p>1937 Německá a italská vojenská pomoc Francovi.</p> <p>1938 Německé jednotky okupují Rakousko. Anšlus. Německo zabírá Sudety. Křišťálová noc v Německu; útoky na židovské obchody a podniky.</p> <p>1939 Ribbentrop-Molotov pakt mezi Německem a Sovětským svazem. Dohoda o rozdělení Polska. Německo okupuje zbytek Československa, zábor Memelu v Litvě. Nacionalistické síly dobývají Barcelonu a Madrid. Konec španělské občanské války. Itálie podniká invazi do Albánie. Hitler a Mussolini podepisují "ocelový pakt". Přepadení Polska Německem. Británie a Francie vyhlásují válku Německu. SSSR okupuje východní oblasti Polska, rozdělení Polska. Invaze sovětských jednotek do Finska.</p>	<p>1930-39 V této době Británie, Skandinávie a USA ruší zlatý standard. Ostatní evropské země činí totéž na začátku 30. let.</p> <p>V tomto období průmyslová produkce SSSR roste ve srovnání se zbytkem Evropy. Sociálně demokratické vlády v Evropě začínají zavádět ekonomické plánování.</p> <p>Uprostřed 30. let začínají některé evropské ekonomiky opět expandovat, např. Německo, Švédsko.</p> <p>Kvůli zkušenostem z předchozích pěti let začíná v této době většina zemí zavádět sociální systémy: základní penze pro důchodce, plány pojištění v nezaměstnanosti, pojištění pracovních úrazů. Některé plány jsou dobrovolné, některé jsou dotovány státem. I tak soukromá dobročinná podpora pro pracující a důchodce stále překračuje veřejné sociální výdaje až do 60. let.</p> <p>Během tohoto desetiletí se přesuny obyvatelstva z venkovských oblastí do měst stabilizují (v roce 1918 již většina obyvatel více průmyslově vyspělých zemí žije ve městech), ale města se ve 30. letech začínají rozrůstat, protože se staví předměstí a budují se železniční tratě pro dojíždějící.</p>	<p>1935 Je sestaven první radarový systém pro odhalování letadel. Charles Richter sestavuje stupnici pro měření zemětřesení.</p> <p>1936 Alan Turing vyvíjí matematickou teorii programování. Postaven první prototyp helikoptéry.</p> <p>1937 Whittle sestavuje a testuje první prototyp tryskového motoru. Je vynalezen nylon.</p> <p>1938 Maďarský vynálezce L. Biro vyrábí první kuličkové pero.</p> <p>1939 Hahn a Strassman objevují štěpení atomu. První tryskové letadlo vzlétá v Německu.</p>

Tabulka 3: Komparativní přístup k výuce o fašismu

Fašismus: Co je to?

Ideologie 20. století, která se neobjevuje před rokem 1914. Zasazuje se o nový, útočně nacionalistický autoritativní stát a "obnovu" národa. Korporativistická ekonomická řešení. Důraz na romantické, mystické prvky historie. Cílem bylo masové oslovení společnosti. Zasahovala do téměř všech aspektů života. Charismatické vůdcové.

Koho oslovoval?

Jednotlivce, kteří se cítili odsouváni na okraj společnosti a bezmocní tváří v tvář neosobním ekonomickým silám a velkým firmám, cítili se zrazeni vládou, cítili, že si potřebují urovnat život, měli pocit, že násilí je legitimním prostředkem, jak toho dosáhnout, a chtěli novou generaci vůdců, kteří nepocházejí ze starých elit.

Znovuobjevení v soudobé Evropě: Proč se v některých zemích na konci 20. století objevila pravicová, neofašistická a neonacistická hnutí?

Podobnosti a rozdíly.

Jak rozšířený byl?

Kromě Itálie a Německa se další fašistické strany objevily v Rumunsku, Bulharsku, Británii, Československu, Polsku, Nizozemí, Belgii, Francii. Většina měla malou volební podporu. Některé kolaborovaly s okupujícími silami.

Fašistické státy nebo diktatury?

Ve 30. letech se dostali k moci další diktátoři, kteří přijali některé prvky fašistických režimů, jako např. Franco ve Španělsku, Salazar v Portugalsku, Horthy v Maďarsku, Metaxas v Řecku, ale neusilovali o stejné získání podpory většiny společnosti.

Itálie

Kořeny politické nestability a proti-parlamentního citění existovaly před rokem 1914. Masový nesouhlas s mírovým urovnáním v roce 1919.

1919-21: Ekonomické problémy (vysoká nezaměstnanost, žádná práce pro vysloužilé vojáky, rostoucí inflace, hněv vůči válečné šmelině). **Politické a sociální nepokoje.** Stávky a Biennio Rosso. **Politická slabost systému:** korupce, samolibost elity, rozdělení na sever a jih, růst nových malých stran. Obtíže vytvořit stabilní vládu. Fašistická strana vytvořena v roce 1919 na levém politickém křídle. Ve volbách nezískává žádná křesla.

1921-25: Ve volbách v roce 1921 fašisté získávají 35 křesel. Přesun na pravici. Liberální demokraté nejsou schopni vytvořit stabilní vládu. Mocenské vakuum. Socialisté vyhlásují všeobecnou stávku. Fašisté "pochodují na Řím". Král odmítá vyhlásit výjimečný stav, vláda rezignuje. Král požádá Mussoliniho, aby vytvořil vládu. Fašisté zavádějí změny do volebního systému. Vítězí v roce 1924 ve volbách získkem 65% hlasů a stávají se vedoucí politickou silou.

1925-39: Ostatní strany jsou postaveny mimo zákon. Stát s jedinou stranou. Odbory zrušeny. Nový "společný" stát. Po počátečním růstu se ekonomika propadá, je zasažena pádem na New Yorské burze v roce 1929. Uprostřed 30. let jsou mzdy v Itálii nejnižší v Evropě.

Dobytí Habeše v roce 1935. Vojenská podpora Francovi v letech 1936-39. Pakt s Hitlerem v roce 1939.

(Pokračování)

Tabulka 3: Komparativní přístup k výuce o fašismu

Německo

S hrozcí porážkou v roce 1918 císař abdikoval, byla vytvořena občanská vláda a dohodnuto příměří. Později mnoho Němců vidělo podmínky mírové smlouvy jako velmi tvrdé a obviňovali z toho a z porážky občanskou vládu, spíše než starý režim. "Rána dýkou do zad" (Dolchstoß).

1919-24: Výmarská republika. **Ekonomické problémy** (hyperinflace, pád německé marky, lidé na pevném příjmu, důchody, vysloužilí vojáci, těžký zásah pro střední třídu. Levicové a pravicové **politické nepokoje** v Mnichově a Berlíně. **Politický systém postrádá podporu z některých sektorů.** Nacistická strana založena v roce 1919 v Mnichově. Neúspěšný mnichovský převrat v listopadu 1923.

1924-29: Navrací se ekonomická stabilita. Nacistická strana zůstává v tomto období poměrně nevýznamná. Ve volbách v roce 1928 získává méně než 3 % hlasů.

1929-39: Podpora je však rychle získána po zhoršení krize vyvolané krachem v roce 1929. Do roku 1932 6 milionů nezaměstnaných a strach z komunistické revoluce. V červenci 1932 se nacistická strana stává největší stranou v Říšské radě.

Hitler vedl volby v roce 1933 s cílem pozastavit činnost parlamentu na 4 roky za účelem znovunastolení stability. Byl zřízen stát s jedinou politickou stranou. V roce 1933 byla převzata kontrola nad odbory. V roce 1934 Hitler přijal funkci prezidenta. Armáda mu složila přísahu věrnosti.

Cenzura a profesní čistky. Kontrola nad mládežnickými organizacemi, rasové perzekuce Židů, výstavba koncentračních táborů.

Znovuobjevení v soudobé Evropě: Proč se v některých zemích na konci 20. století objevila pravicová, neofašistická a neonacistická hnutí? Podobnosti a rozdíly.

Tabulka 4: Rozpad Sovětského svazu – zpětná chronologie	
Události ve střední a východní Evropě	Události v Sovětském svazu (1991-85)
	<p><i>Anatomie neúspěšného převratu:</i></p> <p>Prosinec 1991: Sovětský svaz přestává existovat. Rusko, Bělorusko a Ukrajina vytvářejí Svaz nezávislých států (SNS).</p> <p>25. prosince 1991: Gorbačov rezignuje na funkci prezidenta Sovětského svazu.</p> <p>24. srpna 1991: Gorbačov rezignuje na funkci generálního tajemníka a doporučuje rozpuštění Ústředního výboru Komunistické strany.</p> <p>22. srpna 1991: Gorbačov se vrací do Moskvy</p> <p>21. srpna 1991: Puč se hroučí. Pučisté jsou zatčeni.</p> <p>20. srpna 1991: Shromažďují se tisíce lidí na ochranu Bílého domu a stavějí barikády. Některé jednotky sbíhají a připojují se k obráncům.</p> <p>19. srpna 1991: Pokus o puč samozvaným výborem, který vyhláší výjimečný stav. Oznamují, že Gorbačov je nemocen. Skupina se skládá ze současných ministrů nebo poradců Gorbačovovy vlády. Na ulicích se objevují tanky a vojenské jednotky. Jelcin jen tak uniká zatčení a odchází do ruské parlamentní budovy (Bílý dům). Odsuzuje puč a volá po generální stávce a veřejné podpoře.</p> <p>18. srpen 1991: Gorbačov na dovolené na Krymu je navštíven ve své vile skupinou požadující vyhlášení výjimečného stavu. Odmítá a je tam uvězněn.</p>
<p>Květen 1991: Vedoucí představitelé 15 republik souhlasí s vytvořením nové unie.</p> <p>Duben 1991: Gruzie vyhláší nezávislost.</p>	<p><i>Reforma a krize</i></p> <p>Prosinec 1990: Sovětský ministr zahraničí rezignoval na svou funkci se stížností na "pokračování diktatury"</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 4: Rozpad Sovětského svazu – zpětná chronologie	
Události ve střední a východní Evropě	Události v Sovětském svazu (1991-85)
<p>Konec roku 1990: Vyjednávání mezi Gorbačovem a pobaltskými vůdci na mrtvém bodě</p> <p>3. října 1990: Sjednocení Německa</p> <p>Podzim 1990: Použití vojenské síly proti nacionalistům v Pobaltských republikách, aby se zabránilo rozpadu SSSR.</p> <p>23. srpna 1990: Východoněmecká Volkskammer hlasuje pro sjednocení Německa.</p> <p>18 března 1990: Ve volbách ve východním Německu vítězí strana CDU.</p> <p>11. března 1990: Litevský parlament vyhláší nezávislost. Moskva odmítá platnost vyhlášení.</p> <p>Jaro 1990: Parlamentní volby v každé z republik posilují pozice nacionalistů.</p> <p>Začátek roku 1990: Volání po nezávislosti různých národů v Sovětském svazu. Nejsilnější volání z Pobaltských republik.</p> <p>25. prosinec 1989: Rumunsko - Ceasescu popraven.</p> <p>Prosinec 1989: Zhroucení komunistické vlády v Československu.</p> <p>Listopad 1989: Rozsáhlé protikomunistické demonstrace v Československu. Východoněmecký vůdce Erich Honecker rezignuje. Reformisté přebírají kontrolu <i>Politbyra</i> bulharské komunistické strany.</p>	<p>Podzim 1990: Gorbačov se odklání od ekonomických reforem. Ruší Prezidentskou radu a zavádí zpět konzervativce tvrdé linie (KGB, armáda a policie), aby vytvořili Bezpečnostní radu.</p> <p>Léto 1990: Gorbačov a Jelcin spolupracují na "500denním plánu" na zavedení tržní ekonomiky.</p> <p>Července 1990: Jelcin vystupuje z komunistické strany. Setkání Gorbačova a Helmuta Kohla. Kohl souhlasí se snížením počtu německých jednotek. Gorbačov souhlasí se stažením ruských jednotek z východního Německa.</p> <p>Květen 1990: Jelcin je zvolen prezidentem Ruské federace.</p> <p>Březen 1990: Gorbačov je zvolen prezidentem Sovětského svazu.</p> <p>Únor 1990: 250 000 lidí demonstruje v Moskvě proti komunismu.</p> <p>Říjen 1989: Gorbačov navštěvuje východní Německo u příležitosti 40. výročí NDR. Oznamuje východoněmeckým představitelům, že sovětské síly nebudou nasazeny pro zastavení reformem.</p> <p>Americký a sovětský prezident oficiálně vyhláší konec studené války.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 4: Rozpad Sovětského svazu – zpětná chronologie	
Události ve střední a východní Evropě	Události v Sovětském svazu (1991-85)
<p>10. listopadu 1989: Stržení berlínské zdi.</p> <p>Podzim 1989: Mnoho mladých východních Němců odchází ze země do západního Německa přes Maďarsko a Rakousko.</p> <p>Srpen 1989: Nekomunistická vláda přebírá úřad v Polsku.</p> <p>Srpen 1989: Při výročí paktu Molotov-Ribbentrop, který předal Pobaltské státy SSSR, lidský řetěz spojil všechny tři republiky.</p> <p>Červen 1989: Svobodné volby v Polsku. Úspěch pro Solidaritu.</p> <p>Květen 1989: Maďarská vláda otevírá hranice s Rakouskem.</p> <p>Duben 1989: Lidové demonstrace v Tbilisi, hlavním městě Gruzie.</p> <p>Jaro 1989: Solidarita a polská vláda dosahují dohody. Solidarita je opět legální.</p> <p>Podzim 1988: Estonsko vyhláší svou suverenitu jako autonomní republika (první republika, která tak učinila v SSSR).</p> <p>Podzim 1987: Rozsáhlé demonstrace v Pobaltských státech. Konflikt na Kavkazu mezi křesťanskými Armény a muslimským Ázerbajdžánem.</p>	<p>Květen 1989: Demonstrace v Moskvě na podporu Jelcina a radikálů.</p> <p>25. květen 1989: První zasedání Shromáždění lidových zástupců. Zvolení Nejvyššího sovětu. Většinou konzervativci. Vyloučení účasti Jelcina a radikálů.</p> <p>Květen 1989: Sovětské jednotky povolány na podporu komunistického vedení Gruzie.</p> <p>Únor 1989: Poslední sovětské jednotky opouští Afghánistán.</p> <p>Prosinec 1988: Sovětský svaz ruší Brežněvovu doktrínu. Gorbačovův projev v OSN. Vyhláší značné snížení počtu sovětských ozbrojených sil.</p> <p>Květen 1988: Sovětská armáda se začíná stahovat z Afghánistánu.</p> <p>Prosinec 1987: Dohoda mezi Washingtonem a Moskvou o odstranění jaderných raket středního a krátkého doletu.</p> <p>Říjen 1987: Otevřený konflikt mezi Jelcinem a Gorbačovem poté, co Jelcin vyhláší svůj záměr odstoupit z Politbyra. Ekonomické problémy v průběhu roku 1987. Rostoucí inflace a neúspěšná opatření zefektivnit státní podniky.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 4: Rozpad Sovětského svazu – zpětná chronologie	
Události ve střední a východní Evropě	Události v Sovětském svazu (1991-85)
	<p>Říjen 1986: Summit v Reykjavíku. Gorbačov navrhuje úplné jaderné odzbrojení, pokud Reagan nezahájí svůj plán "Hvězdných válek". Reagan nesouhlasí.</p> <p>Duben 1986: Výbuch jaderného reaktoru v Černobylu. Radioaktivní spad v Sovětském svazu, Skandinávii a západní Evropě. Zhoršení situace pro sovětskou ekonomiku. Gorbačov nahrazuje dvě třetiny klíčových vůdců komunistické strany a zavádí další politické reformy.</p> <p>Duben 1985: Gorbačov předkládá Ústřednímu výboru svůj plán perestrojky (restrukturalizace nebo reforma ekonomiky) a glasnosti neboli větší politické otevřenosti.</p> <p>Březen 1985: Michail Gorbačov je zvolen generálním tajemníkem komunistické strany.</p> <p>Co "zdedil"?</p> <ul style="list-style-type: none"> • sovětskou ekonomiku v krizi; • Sovětský svaz bojující v katastrofální válce v Afghánistánu. • Ronald Reagan, prezident USA, opustil politiku zmírňování mezinárodního napětí a začíná nové závody ve zbrojení se Sovětským svazem. • rostoucí nespokojenost s komunismem ve střední a východní Evropě.

Tabulka 5: Rozpad válečné aliance mezi Sovětským svazem, Spojenými státy a Británií a vznik studené války

I. Kořeny vzájemného podezírání

Spojenci nechávají po příměří v roce 1918 německé jednotky okupovat východní a pobaltské oblasti;

Intervence Západu na straně Bílých v ruské občanské válce v roce 1919;

Leninův závazek světové revoluce. Ideologické rozdíly a vzájemná nedůvěra ve 20. a 30. letech;

Nacisticko-sovětský pakt o neútočení z roku 1939;

Stalinovo přesvědčení, že jeho spojenci odkládali otevření druhé západní fronty v naději, že Třetí říše a SSSR se vzájemně zničí.

II. Pohled Sovětů

Sovětské vedení mělo obavy o budoucí bezpečnost SSSR;

Chtěli se ujistit, že vlády na jejich hranicích budou buď přátelské nebo nebudou ve sféře vlivu USA;

Předpokládali, že pokud by došlo k dalšímu útoku na Sovětský svaz, tento by byl veden přes Polsko nebo další země střední a východní Evropy;

Sovětský svaz viděl činy USA po roce 1945 jako agresi, potenciální hrozbu a pokus nastolit světovou politickou a ekonomickou nadvládu.

III. Pohled Západu

Po roce 1945 vidělo mnoho lidí v USA a západní Evropě rozšíření komunismu a sovětského vlivu ve střední a východní Evropě a aktivity místních komunistických stran v západní Evropě jako důkaz rozpínavé zahraniční politiky SSSR a pokračujícího závazku světové revoluce. V reakci na to se USA zavázaly k politice zadržování SSSR, což zůstalo aktuální do konce 80. let;

Globální rozšiřování komunismu bylo rovněž chápáno jako hrozba pro americké ekonomické zájmy, například potřeba mít zajištěnu dodávku základních surovin, potřeba udržet zahraniční trhy pro americké zboží a potřeba vyhnout se další ekonomické krizi podobné té, která proběhla v meziválečných letech;

Pohled USA byl ovlivněn tím, že SSSR vyvinul atomovou bombu. USA předpokládaly, že SSSR bude potřebovat k jejich dostižení 20, nikoliv 5 let.

(pokračování)

Tabulka 5: Rozpad válečné aliance mezi Sovětským svazem, Spojenými státy a Británií a vznik studené války

IV. Sled klíčových událostí v letech 1943-1955

- 1943: Napjaté diskuse mezi SSSR a západními spojenci o budoucnosti Polska a okupaci Německa;
- 1944: 300 000 Poláků zabito německými silami ve Varšavském povstání, zatímco Sovětská armáda byla již na polském území a nic nepodnikla;
- 1944-45: SSSR je vyloučen z účasti na obsazení Itálie a odstranění jejího impéria;
- Únor 1945: Jednání spojenců na Jaltě. Dohoda o okupačních zónách poraženého Německa. Jednání převážně o budoucnosti Polska. Dohoda o tom, že v osvobozených státech by měly být vytvořeny prozatímní vlády, které reprezentují všechny demokratické prvky společnosti;
- Srpen 1945: Postupimská konference. Nedávno zvolený prezident Truman informuje své spojence, že USA mají nyní atomovou bombu. SSSR se chce účastnit kontroly průmyslového Porúří v Německu a chce se účastnit okupace Japonska. USA oba požadavky zamítly. Západní spojenci chtějí větší možnost zasahovat do záležitostí východní Evropy. Stalin zamítl;
- 1945: Po porážce Japonska sovětské a americké jednotky okupují Koreu, která je rozdělena na dvě zóny podle 38. rovnoběžky;
- 1946-49: Občanská válka v Řecku mezi monarchisty podporovanými Západem a řeckými komunisty podporovanými SSSR, Jugoslávií a Bulharskem;
- 1945-48 Ve střední a východní Evropě získávají vládu komunisté prostřednictvím voleb nebo převratů;
- Březen 1946: Sovětské jednotky stále v severní Persii (Irán). Stížnosti USA u OSN. Stalin jednotky stahuje;
- Srpen 1946: Sovětské námořnictvo požaduje námořní základny v průlivech Černého moře. Turci se cítí ohroženi. USA posílá bitevní loď a vyhrožuje silou, pokud SSSR bude pokračovat;
- Leden 1947: Britská a americká vláda spojují své 2 okupační zóny v Německu do jedné administrativní jednotky;
- 1946-47: Ekonomická krize ve většině států Evropy: nedostatek potravin, miliony uprchlíků, vysoká nezaměstnanost. Politické a sociální nepokoje;
- Březen 1947: Americký prezident vyhláší Trumanovu doktrínu. Americká vláda představuje Marshallův plán poskytnutí hospodářské pomoci evropským státům. Polsko a Československo podávají žádosti. SSSR jim přikazuje žádosti stáhnout.

(pokračování)

Tabulka 5: Rozpad válečné aliance mezi Sovětským svazem, Spojenými státy a Británií a vznik studené války

Červen 1948:	Západ zavádí novou měnu v západním Německu. Stalin to vidí jako další krok k rozdělení Německa;
23. 6. 1948:	Sovětské úřady blokují všechny silnice a železniční spojení do Berlína;
Července 1948:	Západní spojenci začínají zásobovat Berlín vzduchem;
Duben 1949:	Je vytvořeno NATO;
Květen 1949:	SSSR ruší blokádu Berlína. Přípravuje se založení nového státu Německé spolkové republiky na území původních okupačních zón západních spojenců;
1949:	SSSR zakládá RVHP (vzájemnou ekonomickou pomoc pro komunistické země) jako protiklad Marshallova plánu;
Září 1949:	SSSR vyhláší, že má atomovou bombu;
Říjen 1949:	Je založen druhý stát, Německá demokratická republika na území bývalé sovětské zóny;
Červen 1950:	Severní Korea zahajuje invazi do Jižní Korey. Jednotky OSN (převážně americké jednotky) je zatlačí zpět přes hranice. Následuje protiútok čínských komunistů.
Červen 1951:	Začíná vyjednávání ohledně Korey;
Listopad 1952:	USA provádějí explozi první vodíkové bomby;
Srpen 1953:	SSSR provádí explozi své první vodíkové bomby;
1953:	Jsou obnoveny staré hranice mezi Severní a Jižní Koreou;
1955:	Německá spolková republika vstupuje do NATO. Sovětský svaz zakládá Varšavskou smlouvu.

Klíčové otázky k diskusi:

- Proč byla budoucnost Polska tak klíčová pro jednání mezi třemi spojeneckými silami v posledních fázích války?
- Byla zahraniční politika Sovětského svazu v období 1943-1955 defenzivní nebo zaměřená na komunistickou nadvládu nad světem?
- Do jaké míry byla americká zahraniční politika v tomto období založena na kontrole Sovětského svazu a do jaké míry byla založena na rozšiřování vlastní sféry vlivu;
- Na základě zde uvedených informací a vaší další četby, jak povahy klíčových osobností, zejména Stalina a Trumana, ovlivnily vývoj vztahů mezi SSSR a Západem?

Tabulka 6: Primární historické prameny důkazů rostoucí nedůvěry mezi bývalými spojenci v poválečné době

Telegram Winstona Churchilla prezidentu Trumanovi

12.5.1945

Vždy jsem usiloval o přátelství s Ruskem, ale stejně jako vy cítím hluboké znepokojení kvůli jejich mylnému výkladu rozhodnutí z Jalty, jejich přístupu vůči Polsku, jejich naprostém vlivu na Balkánu, s výjimkou Řecka, problémům, které dělají kvůli Vídni, kombinaci moci Ruska a oblastí pod jejich kontrolou nebo jimi okupovaných, ve spojení s komunistickými postupy v tolika zemích, a především kvůli jejich schopnosti udržet velké armády v poli po dlouhou dobu. Jaký bude jejich postoj za rok či dva, kdy britská a americká armáda budou rozpuštěny a kdy možná Rusko zvolí možnost ponechat si dvě nebo tři stovky divizí v aktivní službě?

Stalinovo odůvodnění sovětské zahraniční politiky uvedené v březnu 1946

Nemělo by se zapomenout, že Němci napadli SSSR přes Finsko, Polsko, Rumunsko, Bulharsko a Maďarsko. Němci byli schopni zaútočit, protože v těchto zemích existovaly vlády nepřátelské Sovětskému svazu. V důsledku toho měl Sovětský svaz několikanásobně vyšší ztráty na životech, než Británie a Spojené státy dohromady. Někteří lidé možná budou schopni zapomenout na obrovské oběti sovětského lidu, ale Sovětský svaz na ně zapomenout nemůže. Co je pak překvapující na skutečnosti, že se Sovětský svaz, mající obavy o svou budoucí bezpečnost, snaží zajistit, aby v těchto zemích existovaly vlády loajální k Sovětskému svazu. Jak může někdo, koho úplně neopustily smysly, popisovat tato mírumilovná přání Sovětského svazu jako expanzionistické tendence?

Dne 12.3.1947 vyhlásil prezident Spojených států v americkém kongresu "Trumanovu doktrínu"

V současném okamžiku světové historie si téměř každý národ musí vybrat mezi dvěma alternativními způsoby života. Jeden z nich je založen na vůli většiny a vyznačuje se svobodnými institucemi, zastupitelskou vládou, svobodnými volbami, zárukami osobních svobod, svobodou projevu a vyznání a neexistencí politického útlaku. Druhý způsob života je založen na vůli menšiny násilím nucované většině. Je založen na teroru a útlaku, kontrolovaném tisku a rozhlasu, zmanipulovaných volbách a potlačení osobní svobody. Domnívám se, že politikou Spojených států musí být podpora lidí, kteří vzdorují tomuto úsilí o podmanění ozbrojenou menšinou nebo vnějšími silami. Věřím, že musíme pomáhat osvobodit národy, aby mohly určovat svůj vlastní osud svým vlastním způsobem.

Andrej Ždanov, představitel Sovětského svazu, na konferenci představitelů komunistických stran v září 1947 zaútočil na zahraniční politiku USA

Trumanova doktrína a Marshallův plán jsou obojí součástí amerického plánu zotročit Evropu. Spojené státy zahájily útok na princip, že každý stát řídí své vlastní záležitosti. Naproti tomu Sovětský svaz je neúnavným zastáncem principu skutečné rovnosti a nezávislosti mezi národy jakékoliv velikosti. Sovětský svaz podnikne veškeré úsilí, aby zajistil, že Marshallův plán bude odsouzen k nezdaru. V tomto procesu musí hrát roli komunistické strany Francie, Itálie, Velké Británie a ostatních zemí.

Tabulka 7: Sestupná spirála ekonomické krize

Uprostřed 20. let 20. století byl rozhlasový přijímač stále novinkou a každý jej chtěl. Dva američtí elektroinženýři založili společnost pro výrobu rozhlasových přijímačů. Na zahájení výroby si vzali půjčku od banky.

Byli velmi úspěšní. Nebyli schopni vyrobit dostatek rozhlasových přijímačů, aby pokryli poptávku. Zaměstnali více pracovníků a potřebovali více kapitálu, aby vybudovali větší továrnu. Rozšířili svou půjčku v bance. Prodávali také akcie své firmy na New Yorské burze (Wall Street).

Mnoho lidí kupovalo jejich akcie. Produkce rozhlasových přijímačů rostla, zisky společnosti stoupaly a akcionáři dostávali dobré výnosy svých investic. Ostatní společnosti vyrábějící rozhlasové přijímače si rovněž vedly dobře.

Po nějaké době si společnost začala uvědomovat, že prodej nových rozhlasových přijímačů už dále neroste. Většina lidí chtěla pouze jeden přijímač. Společnost zavedla nové modely, aby přilákala lidi ke koupi druhého nebo třetího rozhlasového přijímače.

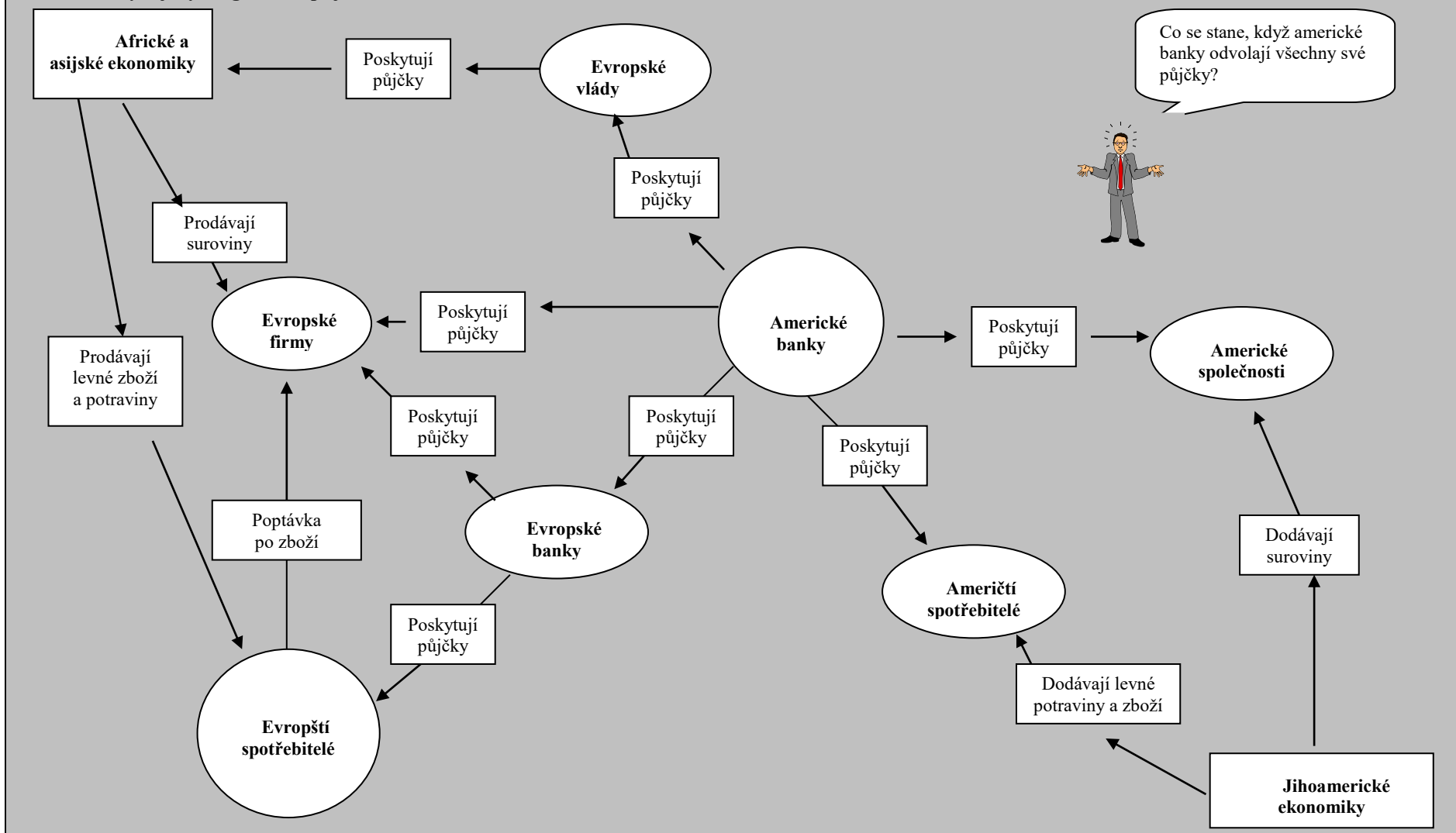
Prodej opět nějakou dobu rostl, ale potom začal klesat. Časy se začaly zhoršovat a lidé kupovali nutnosti, nikoliv "luxusní" zboží. Společnost snížila počet svých pracovních sil.

Zisky klesly, hodnota akcií společnosti začala padat a někteří akcionáři začali své podíly prodávat, než přijdou o příliš mnoho peněz. To vyvolalo paniku, další akcionáři prodávali a ceny akcií stále klesaly.

Banka, která majitelům půjčila peníze pro rozvoj firmy, nyní svou půjčku odvolala. Společnost nemohla platit své dluhy a vyhlásila bankrot. Všichni zaměstnanci byli propuštěni. Akcionáři, kteří si půjčili peníze a investovali je do firmy, byli rovněž finančně zruinováni.

Nyní si představte, že toto se dělo ve stejné době v letech 1928-31 v tisících společnostech produkujících různé druhy výrobků po celých Spojených státech a Evropě.

Tabulka 8: Vývojový diagram mapující souvislosti – ekonomická krize ve 30. letech 20. století



KAPITOLA 4

PŘÍSTUP K VYBRANÝM TEMATICKÝM OKRUHŮM

Některá kurikula dějepisu pro žáky středních škol jsou sestavena podle rámce tematických okruhů.¹ Obvykle k tomu vede jeden z níže uvedených důvodů nebo jejich kombinace:

- Tematické okruhy a procesy mohou být analyzovány prostřednictvím omezeného počtu "případových studií", a tudíž umožňují rozvoj hlubšího historického zkoumání.
- Přístup založený na tematických okruzích dodává komparativnímu přístupu k výuce dějepisu určitou míru logických souvislostí. Jinými slovy, zaměření na tematické okruhy nebo problémy umožňuje učitelům dějepisu a jeho žákům najít společné nebo rozdílné modely snadněji, než by to bylo možné, pokud by aplikovali komparativní přístup na celé období.
- Může se jednat o užitečný rámec v případě, že jedním z hlavních cílů kurikula je využít historie tak, aby napomohla žákům chápat současnost. Dává to učitelům prostor pro delší časový záběr, než je obvyklé u tradičních chronologických učebních plánů, které jsou často rozděleny na poměrně libovolná období. Proto je možné hledat kořeny současných událostí několik století zpátky a lépe chápat procesy kontinuity a změny.
- Může to být lepší rámec pro uvádění žáků do historických metod, než tradiční chronologický přehled. Je zde více času pro využití řady faktografických dokumentů, zkoumání alternativních historických interpretací, sběr, klasifikaci a zkoumání historických důkazů a aplikaci klíčových analytických pojmů historiků.

Potenciálním kladem tohoto rámce je fakt, že může nabízet dynamický pohled na historické procesy (faktory, které přispívají ke změně a kontinuitě) a napětí mezi nimi v kteroukoliv dobu a dále pohled na dlouhodobé vývojové modely, které přesahují často libovolně stanovená období, jež jsou základem chronologických přehledů. Nabízí hloubku spíše než šířku. Jeho kritikové na jedné straně vyjadřují své obavy, že tento přístup nemusí dostatečně přispívat k rozvoji smyslu pro čas a historickou perspektivu a že s sebou může nést riziko toho, že si žáci vytvoří roztržitý pohled na dějiny. To znamená, že budou přeskakovat z jednoho tematického okruhu na druhý bez jakýchkoliv zjevných souvislostí. Hodně to závisí na tom, jak učitel a podpůrné učební materiály tematické okruhy spojují, aby k tomuto "roztržití" nedošlo.

Tato příručka není jediným výsledkem projektu Rady Evropy "Studium a výuka evropských dějin 20. století". Byla rovněž vytvořena řada metodických materiálů, z nichž každý se zaměřuje na konkrétní tematický okruh: nacionalismus, migrace, ženy v Evropě, holocaust a kinematografie ve 20. století.

Tyto materiály neposkytují pouze zdrojové materiály, plány učiva, doporučené metodické aktivity a nápady pro hodnocení studia těchto specifických okruhů, ale učitelé dějepisu je mohou také využívat například pro rozvoj svých vlastních přístupů k jiným tematickým okruhům. V této příručce se snažím za prvé zdůraznit to, co se mohou žáci naučit o dějinách 20. století prostřednictvím studia některých významnějších tematických okruhů, a za druhé podívat se na způsoby, kterými mohou být tyto tematické okruhy zahrnuty do kurikul, jež jsou organizovány na základě témat zvolených tak, aby mohly být vyučovány v široce chronologickém sledu.

Studium tematických okruhů 20. století může mít minimálně čtyři přínosy k rozvoji historického vědomí žáků. Tematické okruhy za prvé pomáhají žákům uvědomit si trendy a modely v průběhu času a napříč Evropou v určitém časovém bodě. Jako takové mohou okruhy pomoci žákům dostat se za rámec prostého popisu za účelem analýzy a hledání shod a rozdílů.

Za druhé, tematické okruhy často zahrnují důležité myšlenky, které pomáhaly dané období utvářet. Je zřejmé, že nikdo nemůže chápat dějiny století jako celku, aniž by měl vědomosti o významnějších ideologiích století, liberalismu, socialismu, komunismu, kapitalismu volného trhu a jejich vlivu na události ve 20. století. Můžeme

¹ První část této kapitoly vychází z další publikace autora. Viz R. Stradling: *The European content of the school history curriculum*, Rada Evropy, Štrasburk, 1995, s. 28-30.

však rovněž rozpoznat vliv dalších fundamentálních myšlenek na politickou, ekonomickou, sociální a kulturní sféru. Například idea národního sebeurčení měla významný vliv na celé století. Je vyjadřována v mírových ujednáních a v mezinárodní politice některých významných mocností a je základem vytvoření mezinárodních organizací, jako je Společnost národů a Organizace spojených národů. Víra, že se jedná o nezadatelné právo všech národů, byla na druhé straně hlavním zdrojem konfliktů po celé století, jak v Evropě, tak i na celém světě. Ostatní myšlenky, které pomáhaly utvářet století, zahrnují modernizaci, politickou a ekonomickou spolupráci, myšlenku, že stát by měl poskytovat základní úroveň péče o své občany, myšlenku, že existují určitá univerzální lidská práva, která by měla být chráněna národní legislativou a vynucována, je-li to nezbytné, mezinárodní akcí, myšlenku toho, že pokrok je neodlučitelně spjat s technickým rozvojem atd.

Kromě toho tematické okruhy, jak řekl jeden z historiků, "dodávají období jednotu".¹ Tento názor je nejzřetelnější při zaměření se na dějiny dřívějších období. Vedle poslušnosti králů, císařů, útoků, válek a dynastických sporů studujeme rovněž širší tematické okruhy, jako je feudalismus, renesance, reformace, osvícení a věk revolucí. Tyto tematické okruhy shrnují každé období. Zdá se, že 20. století je období takových významných změn, že autoři učebních plánů, kurikul nebo učebnic často rozčleňují století na poměrně krátká období a zaměřují se na klíčové události a historické procesy v rámci těchto období. A přece je možno říci, že tematické okruhy vnášející do studia dějin 20. století jednotu jsou právě ty, které se zaměřují na změnu, nejistotu, dočasnou povahu struktur a hranic a rychlost, s níž mizely tradiční způsoby chování.

Konečně studium tematických okruhů nám pomáhá lépe se zaměřit na síly, které století utvářely, na něco, co sice není nemožné, ale určitě obtížnější, pokud se soustředíme pouze na chronologický sled témat a událostí.

Aplikace uvedených kritérií ovlivňuje možnosti, jak můžeme strukturovat výuku a studijní aktivity týkající se tematických okruhů 20. století. Je třeba najít způsoby, jak zajistit, aby žáci dostali možnost:

- zmapovat hlavní změny, které se objevily v průběhu delšího časového období;
- podívat se na to, jak obecné byly tyto trendy nebo jak specifické byly pro konkrétní země nebo regiony;
- identifikovat modely a trendy a rozpoznávat jejich různé typy (např. nacionalistická hnutí, migraci, politickou spolupráci atd.);
- zkoumat politické, sociální, ekonomické a kulturní faktory a podmínky, které daly vznik těmto trendům a modelům;
- zkoumat přímé a nepřímé důsledky pro život lidí;
- zkoumat, jak se vnímání a názory lidí na tyto fenomény měnily v průběhu času, a co nám tyto tematické okruhy říkají o životě ve 20. století.

Vezměme si například tematický okruh, který se zdá být zvláště relevantní pro studium soudobé evropské historie nebo současných událostí – nacionalismus. Za poslední čtvrtinu 20. století se nacionalismus a otázky vztahující se k národní identitě znovu objevily v řadě různých forem.

Za prvé, v některých oblastech západní Evropy došlo ke kulturní renesanci (v jazyce, hudbě, literatuře, tradicích a kulturním dědictví) malých národů, které byly dlouho pohlceny většími státy, jako je Francie, Španělsko, Spojené království nebo Itálie. Ve většině případů kulturní hnutí dala vznik hnutím politickým požadujícím určitou úroveň politické autonomie a sebeurčení. V některých případech byla tato politická hnutí pluralistická a odrážela celé spektrum politických pozic a ideologií. Někdy se objevily specificky nacionalistické strany, jako Plaid Cymru ve Walesu a Skotská národní strana ve Skotku. Tyto strany obvykle obhajovaly občanský nacionalismus, spíše než nacionalismus etnický, kde občanství v nově nezávislém státě je záležitostí místa bydliště a loajálnosti, spíše než původu a pokrevní linie, což často odráží skutečnost, že tyto národy jsou většinou etnicky, lingvisticky a nábožensky rozmanité. V některých případech se tato politická hnutí rozdělila na ta, která chtěla dosáhnout autonomie prostřednictvím politických kroků, a na ta, která zvolila přímé akce a násilí.

Za druhé, v některých západoevropských státech, včetně Rakouska, Belgie, Francie, Německa, Itálie a Spojeného království, došlo také ke vzniku nacionalistických stran a neonacionalistických organizací, které usilovaly o

¹ Ludmilla Jordanova: *History in practice*, Arnold, Londýn, 2000, s. 134.

mobilizaci rasistických a xenofobních přístupů v rámci populace v reakci na příliv přistěhovaleckých pracovních sil, uprchlíků a imigrantů z bývalých kolonií.

Za třetí, v některých bývalých evropských koloniích v severní Africe a na Středním východě došlo od roku 1945 ke vzniku složitější situace s mnohočetnými identitami, kde v závislosti na konkrétním případě a okolnostech političtí vůdci apelovali na různé identity za účelem mobilizace lidí, například etnický nacionalismus, světský nacionalismus, občanský nacionalismus, Islám, pan-arabismus nebo pan-afrikanismus.

Čtvrtý projev nacionalismu konce 20. století je možno nalézt v postkomunistických státech střední a východní Evropy. Západní pozorovatelé rychle zjistili, že pojetí nacionalismu, které bylo spojeno s rozvojem sociálního hnutí 20. století na Západě, jednoduše neodpovídalo složitému etnicko-politickému "guláši", který existoval ve východní Evropě, kde vzájemně protichůdné formy nacionalismu mohly soutěžit o masovou podporu ve stejné oblasti. Jedná se o občanský nebo národnostní nacionalismus s cílem sjednotit národy žijící v daném teritoriu pro získání jejich podpory pro nově nezávislé demokratické režimy, který často soutěží na jedné straně s formou nacionalismu, jež má své kořeny v nespokojenosti těch lidí, kteří se báli směru nebo tempa politické změny, a na druhé straně s řadou etnických nacionalismů, které mají své kořeny v úsilích, obavách a loajálnosti národních, lingvistických a náboženských menšin, které rovněž žijí v daném teritoriu.

Pokud je jedním z cílů školního dějepisu pomáhat mladým lidem pochopit současnost, potom bychom měli podporovat návrh, aby studium evropských nacionalismů na konci 20. století bylo důležitým prvkem kurikula soudobých dějin. Bylo by však také důležité najít způsoby, jak pomoci žákům chápat:

- složitost situace (ať už zkoumají znovuobjevení se nacionalismu v západní Evropě nebo Evropě východní);
- různé formy, kterých nacionalismus nabýval v reakci na místní podmínky a tendence;
- jádro přitažlivosti, kterou mají tato různá nacionalistická hnutí pro různé části populace;
- širší sociální a politické faktory, které vytvořily podmínky, v nichž mohou nacionalistická hnutí získávat podporu.

To, že žákům poskytneme podrobný popis sledu událostí (např. od smrti Tita v roce 1981 do současné situace v oblastech bývalé Jugoslávie), může být nezbytné, ale není to dostačující, pokud mají žáci pochopit, co se zde děje. To vyžaduje vedle popisu rovněž analýzu. Pojmy jako nacionalismus (nebo revoluce, demokracie, ekonomický rozvoj atd.) jsou mocné analytické nástroje. Pomáhají nám identifikovat ty typy informací, které potřebujeme pro zobecnění a pro otestování hranic našich zobecnění. Abychom toho však dosáhli, musíme hledat shody. Je třeba provést porovnání v čase a v prostoru (výše označované jako horizontální a vertikální dimenze). V západní Evropě je pohled lidí na nacionalismus silně ovlivněn projevy fašismu a národního socialismu v meziválečných letech. Ačkoliv některé prvky tohoto konkrétního pojmu mohou být používány, například etnické konflikty nebo "etnické čistky", nepomáhají příliš pochopit ostatní aspekty vývoje, který se nyní odehrává ve většině východní Evropy.

Jak podpořit tento typ komparativní analýzy, když máme omezený čas a učitel dějepisu je omezen požadavky učebního plánu, který je obsahově bohatý a strukturovaný formou chronologického popisu? Učitel musí být přinejmenším dostatečně dobře informován o evropské a globální historii, aby byl schopen zavést určitý komparativní materiál do diskusí o konkrétních událostech a historických procesech. Například: To, co se stalo v zemi X, mělo určité podobnosti s tím, co se dělo ve stejné době v zemích Y a Z, ale byly zde také některé důležité rozdíly. Nebo: Ačkoliv nacionalistické hnutí, které se objevilo v zemi X v roce 1992 neslo na první pohled podobnosti s nacionalistickým hnutím, které se v této zemi objevilo v roce 1936, tlaky a síly, jež je vyvolaly, byly však velmi odlišné od těch ve 30. letech.

Jiný, systematictější přístup by vyžadoval zapojit do hledání shod samotné žáky. Za dobu jednoho, možná dvou let středoškolské docházky se většina žáků setká s řadou příkladů různých forem nacionalismu (seznam v níže uvedené **Tabulce 1** zahrnuje ty z nich, které jsou zahrnuty v mnoha učebních plánech a učebnicích používaných na evropských středních školách). Nemůžeme předpokládat, že žáci budou za tak rozsáhlé období studia, jako je toto, schopni vždy provést vlastní porovnání. Je třeba učinit opatření, která je podpoří v kladení komparativních otázek a hledání odpovědí při vlastní četbě (například dřívější projevy nacionalismu na národní nebo evropské úrovni), při individuálních nebo skupinových projektech a při hodnotících cvičeních.

Pokud je nacionalismus tematický okruh a zobecňující pojem pro každého (historik, učitel nebo žák), který studuje 20. století, potom musí být aplikován smysluplným způsobem. To znamená vedle snahy popsat a vysvětlit vznik a přitažlivost konkrétního nacionalistického hnutí v určité době a následně zkoumat jeho následky a historický význam je rovněž důležité se ptát: O jaký typ nacionalistického hnutí se jednalo? V jakém smyslu je to nacionalistické hnutí? Snažilo se sjednotit národ různorodých menšin? Snažilo se zmobilizovat podporu pro politickou nezávislost národa nebo lidu bez vlastního státu? Snažilo se zmobilizovat národ k válce? Snažilo se demonizovat menšinu a vinit ji z problémů, před nimiž teď národ stojí?

Další možností je vést žáky k tomu, aby zkoumali měnící se pojem nacionalismu v delším časovém období. V předchozích částech, kde jsme se věnovali způsobům, jak napomoci žákům rozvinout si přehled, jsme navrhovali, že v okamžiku, kdy se dostanou na konec období nebo století, je vhodné přimět je vytvořit tabulku hlavních změn, které se za toto období nebo století jako celek odehrály. Čím delší je časové rozpětí pro tuto aktivitu, tím je pravděpodobnější, že se tento proces zaměří na širší tendence a modely, které se odrážely v tematických okruzích, jako je nacionalismus, demokracie, historický proces, politická spolupráce a technický rozvoj.

Tabulka 1: Typy nacionalistických hnutí 1800-2000

Na konci 18. a začátku 19. století byl v národních státech jako Anglie, Francie, Nizozemí a Spojené státy kladen rostoucí důraz na potřebu vytvořit smysl pro národní identitu, kde by loajalita státu stála před jakoukoliv jinou loajalitou.

V roce 1848 se ve většině zemí západní a střední Evropy, zejména na území Habsburské monarchie, objevila vlna revolučních povstání, v nichž důležitou roli hrála liberální nacionalistická hnutí vytvořená zejména z intelektuálních elit.

”Nacionalizace” neboli sjednocující nacionalismus, který se objevil v Itálii a Německu v době jejich sjednocení v 60. letech 19. století a který asi nejlépe popsal Massimo d’Azeglio na prvním zasedání parlamentu nově sjednoceného Italského království: ”Vytvořili jsme Itálii, nyní musíme vytvořit Italy”.¹

Standardizace jazyka, používání národní ikonografie a symbolů a vytváření národní identity pomocí hromadného vzdělávání v modernizujících se státech na konci 19. a začátku 20. století.

Krátkou dobu trvající nacionalistická hnutí, která se objevila na konci 1. světové války, když se po mírovém urovnání a po revoluci v Rusku rozpadly staré monarchie střední a východní Evropy a když došlo k vytvoření řady nových národních států.

Fašismus v Itálii a národní socialismus v Německu a následný vznik autoritativních nacionalistických hnutí jinde v Evropě v meziválečných letech.

Růst různých forem národně osvobozenického nacionalismu v koloniích ve 20. a 30. letech 20. století a znovu v období mezi rokem 1945 a koncem 60. let.

Vznik neonacistických hnutí v některých západoevropských státech, která odrážela rostoucí požadavky volající po určitém stupni politické autonomie pro malé národy bez vlastního státu nebo jazykové menšiny.

Růst extrémně pravicových nacionalistických stran, které usilovaly o využití strachu, frustrace a rostoucí nespokojenosti některých částí populace poháněné ekonomickou recesí, krizí sociálního státu a antipatií vůči komunitám imigrantů.

Vznik nacionalistických hnutí v postkomunistických zemích střední a východní Evropy.

¹ Citoval Eric Hobsbawn v *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, str. 44.

Většina z toho, co zde bylo řečeno o nacionalismu jako tematickém okruhu učiva dějepisu, se rovněž vztahuje k tematickému okruhu pohybu obyvatelstva. Za prvé, nedávné události a pokračující procesy v částech východní Evropy způsobily, že migrace se ve svých rozmanitých současných formách stala "horkou" otázkou v mnoha evropských zemích. Za druhé, v učebních plánech a učebnicích je poměrně běžné, že různé migrace, ke kterým došlo ve 20. století jsou pojaty jako samostatná chronologická témata, spíše než jako pohyby populace, které by měly být pojímány jako široký tematický okruh, který je jednou z určujících charakteristik století. Dokonce i v situaci, kde je jen omezený prostor pro zkoumání tematického okruhu migrace, se nabízí možnost, aby žáci zjišťovali nejenom to, odkud lidé migrovali, do jakých zemí a v jakých počtech, ale rovněž aby analyzovali dynamiku uvnitř společností, která vedla ke zvyšování a snižování úrovně migrace.

Podobně je možné zkoumat konkrétní příklady migrace politických uprchlíků v rámci kurikula zaměřeného převážně na chronologická témata, spíše než na tematické okruhy. Je možno například doložit, že útěk východoevropských Židů a politických revolucionářů a aktivistů z carské říše a ostatních částí východní Evropy v letech 1890 až 1917 byl způsoben zejména tlaky a napětím v těchto konkrétních společnostech v dané době a nebyl způsoben širšími silami působícími po Evropě jako celku. Podobně hlavní uprchlický problém způsobený následkem válek na Balkáně může být hodnocen výhradně jako jev daného období a příliv ekonomických přistěhovalců z jižního okraje Evropy a z bývalých kolonií může být stejně tak hodnocen prostě jako jev 30 let ekonomického růstu západní Evropy od 1945 do 1975.

Zatímco tyto různé příklady pohybů populace v Evropě 20. století mohou být zkoumány izolovaně při zahrnutí různých období nebo desetiletí, jejich sociální, politické a ekonomické následky pro Evropu jsou dlouhodobější. Některé z nich samozřejmě stále trvají. Velmi vhodné je i v těch obsahově nejrozsáhlejších kurikulech zaměřených na chronologická témata vytvořit si určitý časový prostor pro to, aby žáci dostali možnost podívat se na dlouhodobé účinky, které tyto postupné vlny migrace měly na různé regiony Evropy.

Existuje minimálně jedna forma pohybu obyvatelstva, kterou lze pozorovat v delším časovém období, protože je diachronní neboli vývojová. Jedná se o interní pohyb obyvatelstva z venkovských oblastí do měst, který se odehrál různým tempem v prakticky každé zemi Evropy. Dopad tohoto procesu na život lidí (zásadní změny v rodinném životě, pracovní návyky, politika, znečištění životního prostředí, rozšíření propasti mezi jádrovými a periferními oblastmi po celé Evropě atd.) znamená, že se jedná o relevantní, "živou" problematiku pro většinu žáků studujících dějiny 20. století: problematiku, která se jim může zdát mnohem více hmatatelná, než válka, která začala před 60 lety nebo mezinárodní smlouva podepsaná před 40 lety.

Pokud je v rámci kurikula prostor pro podrobné zkoumání některých tematických okruhů 20. století, potom bych navrhol migraci jako jeden z těch okruhů (jako např. technika, zastupitelská demokracie nebo procesy v masové kultuře), které jsou vhodné pro přístup, jenž využívá metafory vln pro popis tendencí a modelů za delší časové období (viz **Tabulka 3** na konci kapitoly). Aby žáci pochopili pojem "vln", budou muset znát hlavní typy migrace, které byly charakteristické pro 20. století:

- transoceánská ekonomická migrace;
- ekonomická migrace v rámci Evropy;
- političtí uprchlíci;
- vynucená migrace skupin a komunit (například v rámci Sovětského svazu za Stalina);
- migrace z venkovských oblastí do měst;
- imigrace z bývalých kolonií do ekonomicky vyspělých evropských států.¹

Dále budou muset chápat to, že se tyto různé typy pohybů populace objevovaly v reakci na různé faktory a podmínky a že politické, sociální a ekonomické následky byly různé.

¹ Pro rozsáhlejší diskusi o typech migrace ve 20. století, která rovněž zahrnuje některé užitečné nápady pro metodické přístupy, viz zprávu Danielly Leclercové: "Migration flows in 20th century Europe and their impact on school life", Doc. Decs/edu/inset/donau (98), Rada Evropy.

Tento zde navrhovaný přístup napomáhá žákům mapovat proudění populace v průběhu století, analyzovat síly, které migrační tok regulovaly, a pohlížet na sociální, politické a ekonomické následky pro Evropu obecně a konkrétně pro vlastní zemi, region nebo oblast žáka (viz níže uvedená **Tabulka 2**).

Tabulka 2: Dynamika pohybu ekonomických migrantů v Evropě 20. století

Přelidnění a chudoba ve venkovských oblastech a regionech s ekonomickým úpadkem vede lidi k myšlenkám o emigraci nebo migraci do městských oblastí.



Ekonomický růst v jiných regionech nebo zemích vede k poptávce po pracovní síle převyšující nabídku.



Pracovní možnosti a lepší život v ekonomicky vyspělých oblastech a zemích, často v kombinaci s oficiálními podněty pro migraci, přitahují ekonomické migranty.



Migrační proud se zvyšuje, dokud se nabídka pracovních sil nerovná poptávce po nich nebo ji nepřevyšuje.



Země nebo regiony, které přitahovaly ekonomické migranty, zavádějí imigrační kvóty a další omezení.

N.B. Během ekonomické recese jsou často poslední přistěhovalci za práci obviňováni z "vyvolání" nezaměstnanosti a ekonomických těžkostí.

Jak již jsme dříve v této kapitole uvedli, některé tematické okruhy jsou poměrně abstraktní, složité a značně nezáživné. Například studium migračních proudů může být snadno omezeno na prohlížení tabulek se statistikami a map se spoustou šipek. Proto je u žáků středních škol důležité najít rovněž lidský úhel pohledu. To by mohlo zahrnovat například zkoumání:

- Očitého svědectví o zkušenostech emigrantů při překračování Atlantiku nebo z prvního roku v nové zemi.
- Očitého svědectví o životech lidí poté, co se přestěhovali z jejich vesnice do města a přešli od práce na farmě na práci v továrně.
- Očitého svědectví o zkušenostech imigrantů, když poprvé dorazili do Evropy.
- Provedení projektu metodou orální historie s cílem shromáždit informace o populačních změnách, ke kterým došlo v konkrétní komunitě. To může být velmi citlivé téma a bude potřeba, aby jej učitel pečlivě naplánoval. V některých situacích, například tam, kde je v komunitě sociální napětí mezi lidmi narozenými v této komunitě a mezi těmi, kteří se usadili nedávno, by mohlo být lepší takovýto projekt neprovádět, nebo se zaměřit na emigraci mimo komunitu, raději než na imigraci do ní (viz kapitola o orální historii).

- Vytvoření návrhu scénáře pro televizní dokument, například o situaci politických uprchlíků v Kosovu nebo o oficiálních přístupech k ekonomickým migrantům v některém západoevropském státě.
- Příprava kritiky na skutečný televizní dokument o jednom z těchto témat (některé nápady, viz kapitola o televizi jako informačním pramenu ve výuce dějepisu).
- Analýza karikatur vytvořených v období zvýšené migrace v Evropě.

Vzdělávací a studijní aktivity tohoto typu představují užitečné vstupní body do komplexního tematického okruhu tím, že tuto problematiku "zlidšťují", tj. vyzdvihují lidské zkušenosti obětí války a společenské následky jejich osudů, politické represe, perzekuce nebo ekonomické recese. Rovněž poskytují žákům primární a sekundární důkazy, na nichž mohou "testovat" veškeré generalizace vyplývající ze zkoumání širokých tendencí a modelů.

Některé tyto tematické okruhy jsou diachronní. To znamená, že je za delší časové období možno rozpoznat vývojový model. Dobrým příkladem zde může být tematický okruh věda a technika vývoje 20. století. Zde rovněž dobře funguje metafora "vln" pro popis tendencí a modelů. V tomto případě mohou být konkrétní technologické změny, k nimž došlo, velmi rozdílné, ale dynamika procesu vývojové změny se zdá být velmi podobná. Například:

- objevuje se nová technika a technologické postupy;
- začínají být přijímány;
- vytváří nové trhy a rychlý růst;
- vyvíjí se nové využití technologie;
- potenciál pro nové využití je vyčerpán;
- nakonec dochází k nasycení trhu;
- tempo růstu se zpomaluje;
- začíná další vlna rozvoje techniky.

Diachronní povaha tohoto tematického okruhu naznačuje, jakými způsoby jej lze ve výuce použít. Za prvé to není okruh, který snadno zapadá do umělých hranic stanovených v kurikulech dějepisu organizovaných na základě chronologických období. Moc se toho nezíská (a hodně se může ztratit, co se týče porozumění žáků tomuto tematickému okruhu), jestliže studium technického rozvoje musí začít v roce 1900 jenom proto, že žáci nyní studují 20. století.

Za druhé je třeba zkoumat samotnou podstatu změny. Do jaké míry jsou změny v technice revoluční nebo vývojové? Některé učebnice a příručky mají tendenci prezentovat 20. století jako období, které bylo svědkem revoluce v životě obyčejných lidí. Důkazy, které uvádějí, se zdají být nezpochybnitelné: změny v délce života v důsledku zlepšení zdravotní péče a hygieny, významné změny v životní úrovni a kvalitě života mnoha lidí (zejména v ekonomicky vyspělejších zemích), velké změny v pozemní, námořní a letecké dopravě, telekomunikace, automatizace, vesmírný věk atd. Na druhé straně, mnohé z těchto změn, ke kterým došlo, se zdají být spíše vývojové než revoluční. Většina technických inovací je postupná. Na vynálezce automobilu, televize, fotoaparátu a telefonu by možná současný vývoj udělal dojem, ale i přesto by dnešních výrobců rozpoznali mnoho základních prvků svých vynálezů.

Za třetí, změny v technice se nedějí ve vzduchoprázdnu. Mají sociální a ekonomické následky, ale rozsah, ve kterém jsou nové technologie přijímány a plně využívány, také do značné míry záleží na ostatních změnách, které se odehrávají ve společnosti ve stejné době: zavedení středního a učňovského vzdělávání, masová gramotnost, organizace pracovních sil a pracovních postupů, urbanizace atd. Rozvoj techniky proto musí být zasazen do svého politického, ekonomického a sociálního kontextu a je třeba zkoumat vztahy mezi těmito čtyřmi dimenzemi.

Poslední tematický okruh, kterým se zde chci zabývat, jsou ženy v Evropě 20. století. Mám proto řadu důvodů. Za prvé, historické zkušenosti žen jsou už příliš dlouho přehlíženy v mnoha školních učebních plánech a učebnicích (a rozhodně v příliš mnoha akademických historických textech). Rozsah výuky tohoto tematického okruhu je příliš často omezen na několik letných zmínek o získání volebního práva, o slavných ženách moderní doby a příspěvku žen k válečnému úsilí v letech 1914-18 a 1939-45.

Za druhé, ačkoliv některé země zařadily historii žen jako právoplatný požadavek v rámci školních kurikul, ve většině evropských zemí je zřejmý nedostatek kvalitních pramenů o historii žen, které by sloužily speciálně pro použití ve výuce na středních školách. Je to paradoxní, protože ve srovnání s ostatními stoletími existuje bohatství dobrých primárních a sekundárních pramenů o životě žen ve 20. století, které jen čekají na to, až je historikové a učitelé dějepisu použijí: životopisy, deníky, závěti, orální historie, audiovizuální materiály, dokumenty, statistiky a fotografie.

Za třetí, o tomto tematickém okruhu existuje vynikající metodická příručka Ruth Tudorové, která je průlomová svým přístupem k výuce historie žen pro žáky středních škol.¹

Za čtvrté, jedná se o tematický okruh, který v určitém smyslu vlastně vůbec není okruhem. Prezentovat historii žen jako chronologické téma nebo tematický okruh představuje riziko jejího dalšího odsunování do ústraní. Místo toho by bylo vhodnější vidět historické zkušenosti žen jako dimenzi celé výuky dějepisu, která by měla být plně zařazena do kurikula dějepisu jako celku. Avšak změna v kurikulech, učebnicích a didaktických metodách této velikosti vyžaduje čas. Mezitím je třeba podniknout některé praktické kroky, aby byl proces obnovení rovnováhy zahájen.

Na jiném místě se Ruth Tudorová vyslovuje pro "přesun od studia veřejné, často politické, sféry historie ke sféře soukromé, protože při současné podstatě mužské dominance veřejné sféry v Evropě je tento posun nezbytný, má-li se vyučovat historie žen." To doplňuje další volání po lepší rovnováze ve výuce dějin 20. století mezi politickou, ekonomickou, sociální a kulturní dimenzí. Ve své metodické příručce dále navrhuje způsoby, jakými může být historie žen integrována do pěti širokých tematických oblastí:

- práce (včetně ekonomického života, výroby, vzdělání, školení);
- rodina (včetně mateřství, rozmnožování a spotřeby);
- politický život (včetně volebního práva, místní politiky, národní politiky, zastoupení, práva a zodpovědnosti a aktivit);
- kulturní život (včetně sexuality, ztotožnění se s příslušností k určitému pohlaví, sebevyjádření, umění, literatury, hudby, náboženství a morálky);
- válka a konflikt (včetně odboje, přežití, holocaustu, války a práce, práce a rodiny).

Příručka zahrnuje studijní aktivity a studijní materiály, které mohou být zahrnuty do všech pěti tematických oblastí.

Tento navržený přístup k historii žen s důrazem na soukromou, stejně jako veřejnou sféru má dva konkrétní didaktické důsledky. Za prvé, učitelé budou muset využívat širokou řadu pramenů (mnoho z nich shromážděných v dané oblasti), včetně dopisů, deníků, fotografií, dokumentů z archivu a především vzpomínek pamětníků. Žáci se budou muset naučit, jak analyzovat a interpretovat tento typ pramenů (pro návrhy, viz druhou část této příručky). Za druhé, učitelé budou muset hledat způsoby, jak prezentovat různé úhly pohledů do svého přístupu k historii žen. Je to evidentní požadavek (ačkoliv se na to ve školních učebnicích často zapomíná), ale ženy nejsou uniformní skupinou. Pocházejí z různých sociálně ekonomických tříd, různých etnických, náboženských a kulturních skupin a různých generací. Pokud toto nedokážeme vzít v úvahu při výuce, potom to ještě více umocní tendenci k opomíjení historie žen.

Konečně, máme-li na paměti, že mnoho učitelů dějepisu čelí již tak přeplněným učebním plánům a kurikulům a mohou být omezeni i časovým rozsahem, v němž mohou zavádět nová chronologická témata a tematické okruhy, existuje zde alespoň jakási minimální možnost? Je takový pracovní postup, který by přinejmenším pomohl

¹ Ruth Tudorová: Teaching 20th century women's history: a classroom approach, Štrasburk, Vydavatelství Rady Evropy, 2000.

žákům zkoumat 20. století z perspektivy životních zkušeností žen? Výše v této kapitole jsme tvrdili, že je třeba žákům pomoci rozvinout si přehled o evropských dějinách 20. století a že jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je dát žákům možnost na konci tématu, období nebo dokonce výkladu století jako celku, aby zkoumali "velké otázky" vztahující se ke změnám, jež se v průběhu století odehrály. V tomto ohledu můžeme tvrdit, že jsou dvě spojené "velké otázky", které pomohou žákům vytvořit si přehled o historii žen v minulém století:

- Za prvé, jak se změnilo postavení žen v průběhu století a do jaké míry byly tyto změny univerzální nebo se vztahovaly na konkrétní region Evropy nebo na konkrétní sociální skupinu žen?
- Za druhé, jakým způsobem získávaly ženy větší kontrolu nad svým životem během 20. století a do jaké míry byly tyto změny univerzální?

Jako přístup k těmto dvěma otázkám Ruth Tudorová doporučuje přístup založený na průzkumu, který se zaměřuje na změny v průběhu století nebo mezi dvěma konkrétními obdobími nebo v průběhu tří nebo čtyř desetiletí, rozsah bude záležet na věku, schopnostech a předchozím studiu žáků (viz část "Velký obraz – ženy a změna"). Při práci v malých skupinách a za použití pramenů mohou žáci zkoumat různé aspekty století. Tudorová navrhuje tyto možné oblasti zkoumání: mezinárodní události, práce, technický rozvoj, volný čas, národní politika, demografie a migrace, rodinný život, zdraví, vzdělání, abychom jmenovali alespoň některé. Poté, co každá skupina představí svá zjištění, je možno žáky požádat, aby zhodnotili význam těchto změn ve vztahu k následujícímu:

- Jak se zlepšilo postavení žen, pokud vůbec?
- Jaký prospěch měly ženy z těchto změn?
- Byly zde nějaké nevýhody pro ženy?
- Které sociální skupiny žen z toho měly prospěch a které ne?

Doslov

Účelem této kapitoly nebylo doporučit konkrétní seznam chronologických témat a tematických okruhů, které by měly být součástí všech středoškolských kurikul. Protože mám osobně specifický zájem na soudobé evropské historii, určitě bych uvítal větší důraz na evropský rozměr ve školních kurikulech, ať už v rámci kurzů, které jsou převážně zaměřeny na národní historii, nebo v rámci kurzů světové historie, na základě modelu kurikul s dvěma paralelními kurzy, které převažují ve většině východní Evropy. Tento druh změny však nemůže být zaveden prostřednictvím publikace nebo příručky na výuku dějepisu. Důraz byl proto kladen spíše na způsob, jak s chronologickými tématy a tematickými okruhy nakládat, než na prezentaci argumentů pro alternativní kurikula dějepisu s větším důrazem na dějiny Evropy. Proto je třeba číst tuto kapitolu ve spojení s následující částí "Metody a přístupy".

Tabulka 3: Vlny evropské migrace ve 20. století		
	Ekonomická migrace	Uprchlíci
do 1914	<p>Transoceánská migrace do USA, Kanady, Austrálie, Argentiny a Brazílie.</p> <p>Mezi 1891 a 1920 emigrovalo více než 27 milionů Evropanů, zejména z venkovských oblastí Irska, Itálie, Španělska a východní Evropy. V roce 1920 byl téměř každý sedmý americký občan narozen v Evropě.</p> <p>Docházelo rovněž k migraci v rámci Evropy z chudších venkovských oblastí do ekonomicky vyspělejších zemí, jako např. Británie, Francie a Německo, často aby nahradili ty Brity, Francouze a Němce, kteří emigrovali přes Atlantik.</p>	<p>Židé prchali před antisemitskými pogromy v carském Rusku a východní Evropě.</p> <p>Politici aktivisté v opozici proti carskému režimu opouštěli Rusko, většinou do západní Evropy.</p>
20. léta	<p>Emigrace z Evropy se snížila o více než třetinu oproti předválečné úrovni. V USA a Kanadě byla zavedena imigrační omezení.</p> <p>Dopad ekonomické krize po roce 1929 vedl k tomu, že se mnoho emigrantů vrátilo do Evropy. V roce 1930 počet lidí vracejících se do Německa přesáhl počet těch, kteří odcházeli.</p>	<p>Velký problém s uprchlíky způsobily války na Balkáně. Muslimští uprchlíci utíkali do Turecka, zatímco řečtí uprchlíci migrovali ze západního a severního Turecka.</p> <p>Následky 1. světové války a změny zavedené mírovým ujednáním v roce 1919 rovněž vedly k vlně uprchlíků ve střední Evropě. To zahrnovalo určitou židovskou emigraci do Palestiny (nyní pod britským mandátem).</p> <p>Uprchlíci po revoluci v Rusku migrovali ve velkém množství. Do roku 1921 bylo více než 800 000 ruských emigrantů v Evropě. Problém byl tak velký, že Společnost národů jmenovala Nejvyššího komisaře se zvláštním zplnomocněním pro ruské uprchlíky.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 3: Vlny evropské migrace ve 20. století		
	Ekonomická migrace	Uprchlíci
30. léta	Pouze Francie podporovala v této době imigraci, protože poptávka po pracovních silách převyšovala nabídku. Ale uprostřed 30. let začala Francie podporovat některé ze svých přistěhovalců za práci v tom, aby se vrátili do svých původních zemí.	<p>Politické a rasové perzekuce v Třetí říši vedly k vlnám uprchlíků do sousedních zemí v Evropě, z nichž mnoho následně emigrovalo do Spojených států.</p> <p>Během tohoto období někteří evropští Židé odešli do Palestiny.</p> <p>Na konci 30. let se zvýšil počet španělských republikánů odcházejících ze Španělska.</p> <p>Vynucená migrace celých komunit v Sovětském svazu během éry kolektivizace a stalinistické vlády teroru.</p> <p>V roce 1938 francouzská vláda vytvářela speciální tábory pro politické uprchlíky.</p>
40. – 60. léta	S ekonomickým růstem v ekonomicky více vyspělých zemích poválečné západní Evropy se opět zvýšila ekonomická migrace pracovníků z jižní Evropy (zejména Portugalsko, Řecko a jižní Itálie), kteří hledali práci v průmyslových a městských centrech severní Itálie, Francie a Německa. Některé evropské země zavedly speciální projekty pro "gastarbeiterů", aby přilákaly nekvalifikované a částečně kvalifikované dělníky z chudších zemí Evropy. Nejrozsáhlejší projekty fungovaly ve Francii, Německu a Švýcarsku. V Německu například počet gastarbeiterů vzrostl z 9 000 v roce 1956 na 2,6 milionů v roce 1973.	<p>V roce 1945 byly miliony vystěhovalců a vysídlených lidí, včetně těch, kteří byli osvobozeni z koncentračních táborů a včetně velkého počtu etnických Němců ze střední a východní Evropy, kteří odcházeli do západního Německa.</p> <p>Určitá interní migrace v rámci SSSR.</p> <p>Od 50. let se jádro uprchlického problému přesunulo z Evropy do Afriky a Asie, kde rozpad britského impéria přinesl etnické a ideologické konflikty.</p> <p>Emigrace evropských Židů do Palestiny, která začala na konci 30. let, se zvýšila po vytvoření Izraele v roce 1948. V tomtéž roce bylo z území nového státu Izrael vyhnáno téměř 800 000 Arabů.</p> <p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 3: Vlny evropské migrace ve 20. století		
	Ekonomická migrace	Uprchlíci
40. – 60. léta	<p>Od 50. let se zvyšovala imigrace z kolonií a bývalých kolonií v Africe, Asii a karibské oblasti, zejména do Británie a Francie. Mezi léty 1945 a 1970 tak přišlo do západní Evropy více než 30 milionů imigrantů.</p> <p>Emigrace z Evropy se rovněž zdvojnásobila oproti úrovni v meziválečných letech. Mezi léty 1945-65 emigrovalo 10 milionů Evropanů do USA, Austrálie a Oceánie, Argentiny a Brazílie.</p> <p>Německá demokratická republika (východní Německo) začala přijímat migrující pracovníky z některých chudších komunistických zemí, včetně Vietnamu.</p>	
1975 – 2000	<p>Ekonomický propad v 80. letech omezil poptávku po pracovních silách. Většina projektů pro gastarbeitery byla zastavena a někteří pracovníci byli deportováni.</p> <p>Ekonomičtí migranti z chudších zemí světa začali hledat práci na Středním východě, v Japonsku, Singapuru, Tchaj-wanu, Jižní Koreji, spíše než v Evropě.</p>	<p>Pokračující občanské války v Africe vytvořily miliony uprchlíků (v současné době žije kolem 5 milionů uprchlíků v táborech podporovaných organizacemi mezinárodní humanitární pomoci).</p> <p>Vývoj v Rusku a východní Evropě od roku 1989 rovněž vedl k interní migraci a migraci mezi zeměmi v tomto regionu.</p> <p>Vývoj v Bosně a Kosovu rovněž vytvořil uprchlický problém. Během krize v Kosovu více než 700 000 Albánců uprchlo do táborů v okolních státech a někteří se potom přesunuli do západní Evropy.</p>

DRUHÁ ČÁST:

METODY A PŘÍSTUPY

KAPITOLA 5

ÚVOD

Druhá část je rozdělena na devět kapitol, z nich každá se zaměřuje na různé otázky pedagogických a didaktických metod nebo problémy spojené s výukou evropské historie 20. století pro žáky středních škol. V každé kapitole je stručný komentář o konkrétní probírané otázce nebo problému a o rozdílných přístupech, které jsou ilustrovány. Tyto otázky zahrnují následující:

- Integrace studia založeného na dovednostech do učebních plánů nebo kurikul orientovaných převážně na vědomosti. Obsahově bohatá kurikula jsou často předkládána jako hlavní důvod, proč se učitel nemůže soustředit na rozvoj historických dovedností žáků. Rozebírá se řada způsobů, kterými učitelé zavádějí v rámci těchto omezení práci založenou na dovednostech.
- Zacházení s kontroverzními nebo citlivými otázkami, zejména s těmi, které se vztahují k identitě národa nebo skupiny, vztahům k jiným zemím (zejména sousedním), zacházení s menšinovými skupinami a zkušenostem s válkou a vojenskou okupací.
- Jak pomáhat žákům "číst" ikonický archivní materiál o 20. století (včetně propagandistických materiálů). Fotografie vztahující se na aktuální novinky nebo historické události nejsou neutrální prezentací reality. Podobně zpravodajství a dokumenty nejsou pouze zdrojem svědectví, která mohou být ověřena podle jiných pramenů. Do určité míry vybírají, upravují a prezentují svědectví podle komerčních hodnot, které se liší od profesních hodnot historika nebo novináře. Tyto hodnoty se vztahují k tomu, co se považuje za výrobu "dobrého" televizního nebo rozhlasového pořadu nebo filmu. Žáci musí znát tyto hodnoty a priority, aby byli schopni kriticky "číst" tento materiál.
- Využívání simulací a hraní rolí ve výuce dějepisu. Aktivní učení tohoto typu může být často velmi efektivní při třibení názorů žáků na motivy, okolnosti, tlaky a priority, které vedly lidi k tomu, že jednali tak, jak jednali. Pro účinnost je však nezbytná přípravná a navazující práce.
- Jak napomoci žákům analyzovat a interpretovat různé pohledy na stejnou událost nebo historický jev porovnáním úhlů pohledu různých historiků, porovnáním očitých svědectví s těmi, která využívají výhody zpětného pohledu, porovnáním toho, jak různé národy (nebo různé skupiny v rámci téhož národa) nahlížely na stejnou událost nebo ji vykládaly atd.
- Efektivní využívání mimoškolních studijních možností, jako jsou muzea, archivy a výstavy, a způsoby jejich integrace do školní výuky.
- Integrace nových technologií do výuky dějepisu. Bez ohledu na to, kolik užitečných webových stránek existuje o konkrétním chronologickém tématu nebo tematickém okruhu, žák (a učitel dějepisu) potřebují efektivní vyhledávací strategii. Jedna z otázek zde řešených je jak tuto strategii rozvíjet a jak rozvíjet vyhledávací dovednosti žáků.
- Metody a přístupy uvedené výše mají dopady na roli učitele dějepisu a na to, jak se učitel dozví, zda cíle a úkoly, které jsou základem těchto metod, byly skutečně splněny. Druhá část proto končí diskusí o těchto otázkách a jejich důsledcích pro odbornou přípravu učitele.

KAPITOLA 6

ROZVOJ DOVEDNOSTÍ A OSVOJENÍ POJMŮ

Klíčová otázka pro autory kurikul dějepisu pro střední školy a pro učitele dějepisu je: "Jaký výsledek výuky dějepisu bychom u svých žáků rádi viděli po deseti nebo patnácti letech od ukončení školní docházky?"

Od roku 1989 provádí ministerstva školství a místní školní úřady ve střední a východní Evropě reformu kurikula dějepisu. V mnoha z těchto zemí, ale zejména v těch, které zažily staletí anexe a okupace, je bezvýhradnou odpovědí na tuto otázku skutečnost, že kurikulum dějepisu by mělo vést k vytvoření smyslu pro národní identitu. Je to pochopitelný, ale ambiciózní plán, máme-li na paměti, že jen málo žáků v jakékoliv z těchto zemí má více než dvě hodiny výuky dějepisu týdně v průběhu školní docházky. Mnoho z těchto reformovaných kurikul bylo vytvořeno akademickými historiky bez jakékoliv zkušenosti s výukou žáků. Proto často produkují přeplněné vzdělávací plány se značným důrazem na obsah prezentovaný formou chronologického vyprávění národní historie. V některých z těchto zemí se nyní připravuje "druhá generace" učebních plánů dějepisu a debata o tom, co by mělo být považováno za základní historické znalosti a jak by měl být dějepis vyučován, pokračuje. V některých dalších východoevropských zemích, zejména tam, kde vzdělávací systém byl decentralizován, stále existuje v učitelské profesi značná nejistota, co učit a jak to učit.

Od poloviny 80. let byly podstatné změny zaváděny také do kurikula dějepisu většiny západoevropských a severoevropských států. Někdy byl výsledkem obsahově bohatý vzdělávací plán, někdy byl učitelům ponechán prostor pro vlastního posouzení toho, co učit v rámci širokých směrnic kurikul. Většinou však učitelé získali více pružnosti a svobody k rozhodnutí, jak učit své žáky, než k určení toho, co by mělo být vyučováno. Podle mého názoru se diskuse přesunula od zjednodušujícího rozlišování mezi vyučováním obsahu a vyučováním dovedností k tomu, jak integrovat studium založené na dovednostech do učebních plánů založených převážně na znalostech.

Otázka, jaký výsledek výuky dějepisu bychom u svých žáků rádi viděli po deseti letech od ukončení školní docházky, zůstává podstatou všech diskusí týkajících se vyučovacích metod a přístupů. V rámci kontextu výuky evropských dějin 20. století (ačkoliv bych navrhoval, že totéž by mělo být provedeno ve výuce národních nebo světových dějin) bych byl zastáncem toho, že tento výsledek by měl zahrnovat:

- Pokračující zájem o historii, který není omezen na historii vlastního národa nebo etnické komunity.
- Široký, interpretační přehled o dějinách 20. století, který je částečně chronologický a částečně tématický. Znalosti, které jsou vyučovány, slouží jako stavební kameny pro rozvoj tohoto typu přehledu nebo rámce a potom možná už tolik nevádí, pokud časem žáci určitá fakta zapomenou. Budou vědět, kde tyto informace vyhledat, a co je důležitější, budou vědět jak jim porozumět, až budou potřebovat, a jak najít souvislosti mezi různorodými historickými informacemi.
- Smysl pro opakující se modely a dynamiku změn, které utvářely století.
- Smysl pro některé hlavní tendence a procesy, které byly společné pro většinu Evropy nebo jejích oblastí, a pro ty tendence, které odrážely národní nebo regionální rozdíly.
- Způsob pohledu na současný svět, který bere v úvahu dočasnou dimenzi a který si uvědomuje, že dnešní události a historické procesy mají obvykle své kořeny v minulosti (často ve vzdálené minulosti) a nejsou pouze výsledkem věcí, které se přihodily nedávno.
- Převoditelné analytické a interpretační dovednosti, jež budou schopni v budoucnu používat pro pochopení světa, ve kterém žijí, a změn, kterých jsou svědky, a jež jim pomohou hodnotit informace prezentované masmédií a jinými informačními prameny.

Pro dosažení těchto široce pojatých cílů je nezbytné při výuce dějepisu přemýšlet o tom, jak nejlépe žákům pomoci získat tyto dovednosti a způsoby myšlení a chápání historických pojmů, které jim poskytnou analytický a interpretační rámec.

Klíčové pojmy:

Pojmy jsou obecné kategorie. Jsou prostředkem pro:

- organizaci dějepisných znalostí;
- organizaci historických kategorií;
- zobecňování (například, toto je příklad...);
- uvědomování si podobností a rozdílů;
- nalézání modelů;
- ustavování souvislostí.

Je důležité si uvědomit, že pomoc žákům chápat a aplikovat klíčové pojmy vyžaduje jiný přístup k výuce dějepisu, než je ten, který se soustředí na "velké vyprávění" s důrazem na chronologický sled. Aby žáci byli schopni pojmy aplikovat, potřebují hledat shody, potřebují zobecňovat a zároveň si uvědomovat omezení těchto zobecnění a potřebují být schopni postupovat v čase dopředu a zpět a uvědomovat si, že různé historické jevy mají různé časové rámce (to znamená, že některé jevy mohou být studovány jako události nebo příhody, zatímco jiné mohou být pochopeny pouze, když je nahlížíme přes širší časové období).

Učitelé dějepisu, kteří prošli učitelskou přípravou zaměřenou na přednášení velkých vyprávění (a dokonce někteří, kteří tak připraveni nebyli!), někdy protestují, že pojmy a pojmové rámce jsou pro jejich žáky příliš abstraktní a příliš složité. Nepochybně budou někteří žáci, zejména ve skupinách s různou úrovní schopností, kteří budou mít při chápání a používání těchto pojmů problémy a kteří se budou cítit lépe při přístupu k dějepisu, který zdůrazňuje osvojování si znalostí. To však neodradilo učitele jiných disciplín od výuky abstraktních myšlenek a pojmů, ať už se tyto vztahují k teorii relativity nebo kvantové mechanice v přírodních vědách, diferenciálnímu počtu v matematice nebo důmyslným prostorovým modelům, které se nyní často používají jak ve fyzikální geografii tak i v antropogeografii.

V širokém slova smyslu existují dva druhy pojmů, které jsou zde relevantní. První typ je někdy popisován jako podstatné pojmy nebo "pojmy prvního řádu". Seznam typických příkladů z evropských dějin 20. století by pravděpodobně zahrnoval: totální válka, občanská válka, revoluce a kontrarevoluce, imperialismus, emancipace, nezávislost, závislost a vzájemná závislost, kapitalismus, nacionalismus, socialismus, fašismus, komunismus, konservativismus, liberální demokracie, diktatura, totalitarismus, kolonialismus, dekolonizace, odboj, terorismus, studená válka, sociální stát, glasnost a perestrojka, spolupráce. To jsou pojmy, které nám pomáhají pochopit historické tendence a modely, stejně jako konkrétní události. Některé, možná většina z nich, jsou vypůjčeny z jiných disciplín, což je proces, který se zintenzívněl ve 20. století, protože studium a výuka dějepisu se rozšířily a zahrnují rovněž ekonomické, sociální a kulturní dějiny.

Používají historikové tyto podstatné pojmy stejným způsobem, jako odborníci v jiných disciplínách? Historie, stejně jako politologie (se kterou historie sdílí mnoho podstatných pojmů) jsou eklektické disciplíny. Bylo by překvapivé, kdyby neexistovaly určité důkazy společného použití. V jiném smyslu však historikové používají své pojmy mnohem konkrétnějším způsobem, než politologové nebo sociologové. Jak řekl Peter Lee, pro historika je důležité, že "část toho, co je komunismus, se musí najít v tom, co komunismus udělal".⁵ To je historická dimenze tohoto pojmu.

Ačkoliv pojmy tohoto typu bývají aplikovány na konkrétní historické události nebo jevy, to, jak je chápeme (a jejich hodnota pro naše chápání historie), záleží na tom, zda jsou použity pro ilustraci různých historických okolností, pro zaměření naší pozornosti na to, co je na konkrétní události zobecnitelné a co je jedinečné nebo pro osvětlení kontextu, v němž k sérii událostí došlo.

⁵ Peter Lee: "Why learn history" v A. Dickinson, P.J. Lee a P. Rogers (editoři): *Learning history*, Heinemann, Londýn, 1984, str. 1.

Tyto pojmy prvního řádu se liší od konkrétnějších označení nejen kvůli své schopnosti zobecňovat, ale také proto, že se vztahují k procesům.

Vezměme si například pojem revoluce, jak jej používají historikové v kontextu událostí, jež se odehrávaly v Rusku mezi léty 1900 a 1918. Západní historikové obvykle používají pojem revoluce na změny, které se odehrály v únoru⁶ a říjnu 1917 a také na události v roce 1905, které začaly "krvavou nedělí" 22. ledna 1905, kdy byli neozbrojení a poklidně demonstrující lidé napadeni policií a jízdními jednotkami, a které kulminovaly potlačením moskevského sovětu v prosinci téhož roku. Protože revoluce v sociálním a politickém smyslu označuje pokus způsobit radikální změnu v režimu a v politické, sociální a ekonomické struktuře společnosti, potom je jasné, že mezi těmito třemi revolucemi jsou podstatné rozdíly. Události v roce 1905 se podobají politickému povstání, ale opozice zdaleka nebyla sjednocená a není jasné, do jaké míry chtěli svrhnout či reformovat systém. Do jisté míry, ale jen dočasně, z toho carská vláda vyšla silnější než předtím. K únorové revoluci v roce 1917 došlo do značné míry z důvodu zhroutilí carského režimu. Většina historiků a současných pozorovatelů souhlasí, že byla spontánní, neplánovaná a neorganizovaná a setkávala se jen s malým odporem. Pouze bolševičtí historikové tvrdí, že události v únoru a říjnu byly dvě fáze téže proletářské revoluce. Říjnová revoluce v roce 1917 vykazuje mnoho charakteristik státního převratu, ačkoliv je zřejmé, že politické, sociální a ekonomické změny, které se následně odehrály, byly revoluční.

Aplikace pojmu revoluce na tyto události (oproti jejich pouhému označení tímto slovem) zaměřuje naši pozornost na fundamentální procesy, stejně jako na sled událostí a identifikovatelné okamžité a střednědobé příčiny – procesy, které začaly dlouho před rokem 1905 (v reakci na represivní politiku zavedenou v 80. letech 19. století) a pokračovaly ještě dlouho po roce 1917. Rovněž to zaměřuje náš pohled na to, jak lidé interpretovali sled událostí v průběhu tohoto rozsáhlého časového období. Proč například byli revolucionáři překvapeni rychlostí událostí v roce 1905 a znovu v únoru 1917? Proč nebyli carští generálové, politici a konzervativní kruhy ochotné bojovat v únoru 1917 za záchranu systému? Proč byly ostatní revoluční strany s výjimkou bolševiků připraveny spolupracovat s prozatímní vládou mezi únorem a říjnem 1917?

Historikové a učitelé dějepisu rovněž využívají technické pojmy neboli "pojmy druhého řádu". Jako u pojmů prvního řádu, tyto nemusí nezbytně "patřit" výhradně historii. Pomáhají nám však pochopit, jak historikové pracují, o co se zajímají a jak jsou historické znalosti a chápání vytvářeny a konstruovány. Tyto pojmy zahrnují následující: kontinuita, změna, chronologie, kauzalita, srovnání a důkaz.

Kontinuita a změna

Za účelem vytvoření historického chápání je třeba vést žáky k tomu, aby si na konci konkrétního chronologického tématu nebo období nebo po studiu diachronních tematických okruhů (jako je populace, technika nebo kulturní hnutí) uvědomili důkazy kontinuity a změny. Přitom budou muset chápat následující.

Za prvé, kontinuita není totéž jako stagnace. Bylo by přesnější říci, že když hledají důkazy kontinuity, měli by hledat známky nepřerušeno nebo rozrůstajícího se evolučního vývoje. Oproti tomu důkazem změny by v tomto kontextu byla znamení zřetelného zlomu oproti minulosti. Proto například změny, které se odehrály ve vztazích mezi západoevropskými státy a jejich koloniemi po druhé světové válce, představují jasný přelom od jejich imperiální minulosti, ačkoliv zde zůstaly stopy tohoto dřívějšího vztahu z hlediska obchodních spojení, diplomatických kontaktů, imigrace atd. Podobně režim, který se objevil po revoluci v Rusku, představoval jasný přelom od minulosti, i když opět by možná historikové byli schopni identifikovat stopy minulosti v přístupu nového režimu ke svým sousedům, k národním a etnickým menšinám atd. Naopak se zdá, že mnohé procesy, které se odehrály v životě lidí během století, odrážejí vývojový, evoluční proces, spíše než dramatické změny. Proces urbanizace byl stabilní a předvídatelný. V roce 1900 žil ve městech každý desátý člověk. Na konci století to byla už většina. Rozvoj techniky, ačkoliv k němu někdy dochází převratně, možná představuje významnou změnu v technice, ale automobily na benzinový pohon již existují celé století.

Za druhé, žáci musí pochopit, že změna vždy neznamená pokrok a že pojem pokrok je naplněný hodnotami a spojený s hodnotami, které se liší od jedné společnosti nebo kultury k druhé.

Za třetí potřebují také pochopit, že tempo změny se obvykle liší v závislosti na tom, zda se díváme na politickou, ekonomickou, sociální nebo kulturní sféru. Jeden bývalý britský ministerský předseda jednou řekl, že "týden je v politice dlouhá doba". Naopak tempo změny ve zvycích, obyčejích a přesvědčeních lidí je mnohem pomalejší

⁶ Pozn. překl.: Pro únorovou revoluci autor v některých případech používá označení "břežnová revoluce".

v důsledku toho, že konkrétní tradice přetrvávají ještě dlouho poté, co důvod pro chování tímto způsobem pominul.

Zkoumání pojmu kontinuity a změny nezapadá snadno do konvenční sekvenční struktury tradičních učebních plánů dějepisu, pokud se neaplikuje na konkrétní události. Konec 20. století a konec tisíciletí byl však zdrojem vzniku mnoha knih, časopisů a televizních programů, které nabízejí retrospektivní pohled na uplynulé století. Možná je to poprvé, co je k dispozici řada materiálů, které mohou být použity, aby pomohly žákům zkoumat důkazy jak kontinuity, tak i změny během celého století v politické, ekonomické, sociální, kulturní, náboženské a intelektuální sféře. Podíváme-li se na svět v roce 1900 a opět v roce 2000, co se změnilo podstatně? Co se změnilo jen velmi málo? Jaké změny představovaly dramatický průlom oproti minulosti a které představovaly proces postupného vývoje?

Chronologie a vyprávění

Zvykli jsme si přemýšlet o historické minulosti jako o vyprávění, sledu událostí, datech a chronologiích. Zvykli jsme si na to natolik, že máme tendenci si myslet, že jsou to vlastně atributy minulosti samotné. Ve skutečnosti tomu samozřejmě tak není. Když se snažíme pochopit události a dát tvar a formu složitým procesům, snažíme se je uspořádat, interpretovat, rozhodovat, co je a co není důležité, a potom je sprádat do příběhu. Dělají to historikové, dělají to očití svědkové zločinu, když jsou vyslýcháni policií. Ale ve skutečném životě se nesetkáváme s událostmi a historickými procesy tímto způsobem, jako by to byl příběh. Většinou zažíváme sled nesouvislých událostí, které nám začnou dávat smysl teprve s výhodou zpětného pohledu. To je také to, co většinou dělají historikové. Chronologické vyprávění je jejich dovednost, stejně jako proces rozdělování minulosti do sledu úseků, aby jí dali tvar a pořádek.

Obečně řečeno, většina autorů kurikul a učebnic dělá totéž. Avšak ačkoliv je poměrně snadné přiřadit data, ustanovit sekvenci a identifikovat příčiny a následky při studiu panovníků, válek, dobývání a politických krizí, je to mnohem těžší při studiu sociálních a kulturních dějin. Kulturní modely a procesy se nedají tak snadno rozdělit na události a situace. Jsou to procesy a protože jsou to procesy, není snadné určit pořádek a sled událostí a přidělit k nim data. Kulturní procesy jsou často cyklické a postup změny je pomalý a hluboký, spíše jako oceánský proud, jak to vyjádřil historik Marc Bloch. V politické historii jsou často významní jednotliví aktéři. Správně či špatně se domníváme a věříme, že povaha a myšlenky Hitlera nebo Stalina jsou nezbytné pro naše porozumění rozhodnutím, která byla tehdy učiněna. S kulturní a sociální historií je to však často tak, že to nejsou samotní aktéři, kteří jsou důležití či podstatní, ale scéna, na které účinkují.

U kulturní historie se často více zajímáme o zasazení procesů do kontextu, než o snahu zjistit, co se stalo předtím a co následovalo poté, nebo o snahu vystopovat příčiny a následky. Především se často snažíme zjistit, co konkrétní kulturní a sociální vývoj znamenal pro tehdejší lidi.

Některá kurikula dějepisu se pokoušejí brát toto v úvahu, zejména při výuce o 20. století. Avšak daleko nejčastější strukturou učebních plánů soudobých dějin na středoškolské úrovni stále zůstává segmentovaný přístup s 20. stoletím rozděleným do bloků pokrývajících 10-20 let, což je princip, který se lépe hodí pro historii politickou, než sociální, kulturní nebo dokonce ekonomickou.

Je zde nutné podotknout, že jedním z cílů výuky dějepisu by mělo být pomoci žákům rozvinout si "smysl pro chronologii". Abychom toho však dosáhli, je také důležité, aby žáci chápali, že chronologie, sled a vyprávění jsou pojmy, které jsou na minulost násilně aplikovány, a že úseky, na něž jsou jejich kurikula rozdělena, mohou být poněkud libovolné.

Další ošklivou frází autorů kurikul je to, že nejlepší způsob, jak učit dějepis, je začít na začátku, neboli v prehistorii, a potom se postupně propracovávat do současné doby. V důsledku toho je v téměř všech vzdělávacích systémech v Evropě 20. století vyučováno pro nejstarší věkovou skupinu žáků. A přesto zde neexistuje žádný didaktický důvod, proč by tomu tak mělo být. Jak podotýká John Slater: "Dějiny 20. století nejsou vnitřně složitější, než dějiny 14. století nebo římské říše".⁷

V oblasti dějepisného vzdělávání by bylo dobré přehodnotit, zda by mladší děti neměly studovat modernější dějiny, protože tyto jsou pro ně bližší a konkrétnější, zatímco historie starého Říma a Řecka nebo prehistorie by měla být vyučována v pozdějším věku žáka. Protože se to provádí velmi zřídka, chybí nám důkazy, abychom se dozvěděli, zda by si žáci osvojili smysl pro chronologii zpětným postupem stejně snadno, jako se tomu děje v

⁷ John Slater: "Teaching history in the new Europe", Cassell, Londýn, str. 123.

případě, kdy začnou na "začátku" a postupují dopředu v čase. Bylo by možno argumentovat, že žáci budou pravděpodobně přemýšlet chronologicky (tj. aplikovat tento pojem, spíše než si pouze pamatovat data), pokud budou cestovateli v čase "schopnými přesunovat se zpátky a dopředu v minulosti, přeskakovat některá období, zpětně sledovat jiná, spíše než se vytrvale plahočit z dávné minulosti až tam, kam nám to dovolí počet přidělených hodin."⁸

Důsledkem pro studium evropských dějin 20. století by bylo to, že za účelem chápání toho, co se děje nyní v částech Evropy, musí být žáci schopni nejen zkoumat nedávné podílející se a příčinné faktory, ale rovněž zpětně sledovat jejich kořeny v historii. Tradičně členěná kurikula předpokládají, že si žáci vytvoří spojení mezi tím, co studovali před půl rokem, rokem či dvěma, s tím, co studují nyní. Důkazy pro podporu tohoto předpokladu nejsou velmi pádné. Při studiu nedávné minulosti musí být spojení musí být znovu vytvořena.

Kauzalita

Když historik hledá vysvětlení konkrétní události nebo situace, zajímají ho tři související otázky: Proč se to stalo? Proč se to stalo právě v této době? Které příčinné faktory byly nejvýznamnější?

Jak můžeme pomoci žákům, aby tímto způsobem aplikovali pojem kauzality? Gary Howells, sám učitel dějepisu, navrhuje, že pokud je cílem pomoci žákům historicky myslet, spíše než si jen zapamatovat termíny, jako jsou "dlouhodobé" nebo "krátkodobé příčiny", potom by se učitel měl rozhodnout pro to, co se označuje jako "velké otázky". Například: Proč 1. světová válka vypukla v roce 1914? nebo Proč Sovětský svaz souhlasil se paktem Molotov-Ribbentrop, když znal Hitlerovy záměry vůči Sovětskému svazu? nebo Proč se vztahy mezi válečnými spojenci zhoršily tak rychle po roce 1945 a vyústily ve studenou válku?

Howell popisuje svůj přístup jako výstavbu vrstev chápání. Navrhuje začít s tím, že žákům pomůžeme rozvinout si obraz nebo přehled dané události.⁹ Pro dějiny 20. století důrazně doporučuje použití vizuálních a audiovizuálních pramenů a dalších zdrojů. Další fází je vytvoření prostoru pro chápání daného kontextu, zejména u dlouhodobých příčin. Domnívá se, že tyto mají výraznou vysvětlovací schopnost, která může napomoci učinit danou problematiku pro žáka hmatatelnější. Potom žáci pokročí k uspořádání těchto dlouhodobých faktorů s ohledem na jejich důležitost a odůvodní svá rozhodnutí. Dále pak pokračují zkoumáním "aktivačních mechanismů" nebo konkrétních událostí, které je vyvolaly. To jim umožňuje hledat odpovědi na otázku "Proč se to stalo právě v této době?". Nakonec žáci zkoumají nevyhnutelnost daných událostí a zvažují takové otázky, jako "Když už došlo k tomuto, bylo nevyhnutelné, aby následoval i zbytek?". To jim pomáhá porozumět dvěma věcem. Za prvé tomu, že ti, kdo rozhodovali, měli v různých okamžicích různé možnosti a často se rozhodovali na základě omezených nebo dokonce nesprávných informací, a za druhé tomu, že často hrála určitou roli i náhoda.

Žáci dokončí své zkoumání tím, že převedou informace, jež shromáždili, do analytické sítě souřadnic.

U některých historických událostí může být nezbytné rozlišovat mezi dlouhodobými příčinami, střednědobými příčinami a spouštěcími mechanismy a při studiu historických procesů může být nutné dodat další kategorii "základních přispívajících faktorů". Vezměme si například studenou válku. Na rozdíl od otevřeného válečného konfliktu, jako byla 1. světová válka, studená válka nezapadá do jasného, ukončeného časového intervalu. Její dlouhodobé příčiny sahají až do roku 1919, kdy USA, Británie a Francie vylodily své jednotky v Murmansk, Archandělu, Vladivostoku a na Krymu na podporu ruské armády Bílých. Můžeme rovněž přidat ideologické rozdíly, Leninův závazek světové revoluci a vzájemnou nedůvěru, která se vystupňovala v 30. a 40. letech.

Krátkodobé příčiny by pravděpodobně zahrnovaly různé výklady jaltské dohody, poválečné spory o budoucnost Německa a Polska, vývoj atomové bomby, sovětskou politiku v Iránu, neochotu západních spojenců dát Sovětskému svazu jakoukoliv roli v okupovaném Japonsku nebo Porúří a neochotu Sovětského svazu dovolit jakoukoliv účast Západu ve východní Evropě.

Aktivační mechanismy by nepochybně zahrnovaly: nástup komunistů k moci v Polsku, Bulharsku, Rumunsku, Maďarsku a Československu mezi lety 1945 a 1948, Marshallův plán a přijetí Trumanovy doktríny, blokádu Berlína a vytvoření NATO.

⁸ John Slater, *ibid.*, str. 123

⁹ Gary Howells: "Náročné úkoly týkající se příčin 1. světové války" v *Teaching History*, srpen 1998, Issue 92, str. 16-19.

Vysvětlení vztahů mezi těmito dvěma bloky po dobu dalších 40 let však vyžaduje také určitou analýzu základních přispívajících faktorů: vznik sfér vlivu nejen v Evropě, ale po celém světě, vzájemnou nedůvěru založenou na naprosto protichůdném vnímání záměrů toho druhého, ideologické rozdíly, změny, které se odehrávaly v ekonomikách těchto dvou supervelmocí, závody ve zbrojení atd.

Důkazy

Když už se dostaneme za zjevná a banální fakta o roku, v němž došlo k bitvě nebo byl schválen zákon nebo zemřel vůdce, zjistíme, že se historikové převážně nezabývají historickými *pravdami*, ale historickými *důkazy*. Je častým jevem, že tyto důkazy jsou nekompletní a provizorní, stejně jako interpretace těchto dostupných důkazů je často provizorní a může být samozřejmě popírána jinými historiky, kteří používají stejný soubor důkazů.

Je důležité, aby si to žáci uvědomovali, zejména v době, kdy se některé politické skupiny v některých zemích snaží využít a zneužít minulosti pro nacionalistické účely. I kdyby tomu tak nebylo, je rovněž důležité, pokud je naším cílem rozvinout historické chápání žáků tak, aby měli jasnou představu, jak historikové pracují. To znamená, že při každém studiu určité historické události historik:

- Vybírá fakta s ohledem na svůj vlastní názor a na to, co je relevantní a důležité (to však neznamena vynechávat ta fakta, která nezapadají do jejich názorů a teorií);
- Potom zkoumá spojení mezi těmito fakty;
- Organizuje tato fakta do koherentního svědectví nebo argumentu
- Pokud existují nějaké mezery ve faktických informacích, potom možná historik bude muset provést erudovaný odhad nebo odvozovat z informací, jež jsou k dispozici. Historikové to často provádějí, když se snaží "vžít se do myslí" historické postavy. Za tímto účelem mohou hledat modely chování nebo mohou srovnávat činy této postavy s činy dalších lidí v podobných situacích atd.

Při těchto činnostech historikové přetváří zvolená fakta do důkazů (to je fakta, která se používají pro podporu konkrétního argumentu nebo teorie nebo interpretaci události).

Klíčové dovednosti (kompetence)

V této kapitole je mnohem více prostoru věnováno pojímům, než dovednostem. Není tomu tak proto, že by pojmy byly považovány za důležitější než dovednosti. Jsou pro to dva důvody. Za prvé, na žádném jiném místě této příručky nejsou klíčové pojmy historie explicitně zkoumány, ačkoliv doufám, že si čtenář uvědomí, že potřeba rozvíjet pojmové chápání žáků je téma, které se vine celou knihou. Za druhé, rozvojem analytických a interpretačních dovedností žáků a historického uvažování se do značné míry zabývá zbytek druhé části a převážná většina části třetí.

Zde se proto omezím na některá obecná tvrzení o rozvoji historických dovedností žáků. Za prvé, ačkoliv se teď již mnoho let vedou debaty o vhodnosti a proveditelnosti výuky a studia založeného na dovednostech v kurikulu dějepisu a jeho důsledcích pro výuku a studium historických vědomostí, není to a nikdy nebyla otázka buď a nebo. Otázkou vždy bylo, jak dosáhnout vhodné a funkční rovnováhy mezi rozvojem historických vědomostí žáků a rozvojem jejich schopnosti kriticky analyzovat, interpretovat a hodnotit historické důkazy a rozvíjet si smysl pro dějiny (včetně chápání toho, jak jsou historické vědomosti vytvářeny).

Za druhé, při zvažování toho, jak pomoci žákům rozvíjet si příslušné dovednosti a způsoby myšlení, je důležité uvědomit si, že naučit se historicky myslet není jako naučit se hrát na klavír nebo zabývat se matematikou, kde dosažení vyšší úrovně dovednosti závisí na tom, že se nejprve naučíme nižší úroveň dovedností a operací. Není vůbec jasné, co jsou nezbytně nutné vědomosti a dovednosti, které bude žák potřebovat, než bude moci například zhodnotit důvěryhodnost konkrétního historického pramene nebo identifikovat úhel pohledu autora konkrétního dokumentu.

Za třetí je také jasné, že různé prameny musí být analyzovány a hodnoceny různým způsobem. Historik přistupuje k úkolu jinak a klade si jiné otázky u fotografie nebo obrazu, než u dokumentu nebo filmového týdeníku z filmového archivu.

Za čtvrté, pramen důkazů (primárních a sekundárních, včetně učebnic) může být analyzován ze dvou poměrně odlišných perspektiv. Na jedné straně je možno klást podstatné otázky o konkrétním obsahu pramene a jak se tento vztahuje k dané události nebo situaci, kterou zkoumáme. Na druhé straně je možno klást procedurální nebo obecné otázky o podstatě každého pramene: kdo jej vytvořil, kdy, proč, pro koho, z jakého pohledu, jak důvěryhodný je, v jakém ohledu může být zaujatý, oproti kterým dalším pramenům je možno jej prověřit.

Je však i přes tyto závěry možné identifikovat základní dovednosti, které mohou být oporou přístupu k výuce a studiu dějepisu, jež zahrnuje dovednosti a způsoby uvažování? Doporučoval bych, aby přístup k výuce dějepisu, který se snaží o rozvoj analytických dovedností žáků, stejně jako jejich historických vědomostí, usiloval o to, pomáhat žákům rozvíjet následující schopnosti a dovednosti:

- schopnost formulovat relevantní otázky;
- zkoumat historické otázky a navrhnout možné linie bádání;
- schopnost zkoumat potenciální prameny informací a rozlišovat mezi primárními a sekundárními prameny;
- schopnost hodnotit tyto prameny s ohledem na úhel pohledu, zaujatost, přesnost a důvěryhodnost;
- uvědomovat si své vlastní úhly pohledu, zaujatost, předsudky a brát je v úvahu při své interpretaci dostupného důkazu;
- využívat tyto prameny pro identifikaci relevantních informací pro odpovědi na otázky;
- strukturovat tyto informace o konkrétní události nebo situaci do sledu (co se stalo nejprve a co následně, co se dělo souběžně);
- zasazovat informace do kontextu tak, že je vztáhnou k informacím, které již o dané době mají, k paralelním událostem atd.;
- hledat důvody a příčiny v dostupných zdrojích materiálů a radit je s ohledem na jejich důležitost;
- docházet k určitým závěrům o tom, co se stalo a proč, a odůvodňovat tyto závěry;
- vytvořit, ústně nebo písemně, jasnou a logickou zprávu založenou na této analýze.

Rozvoj těchto dovedností má zřejmý vliv na způsob, kterým učitel vyučuje a jak vnímá svou roli ve výuce dějepisu. To například zahrnuje důraz na aktivní spíše než pasivní studium, na studium prostřednictvím zkoumání a objevů, na poskytování možností studia v malých skupinách a nezávislého studia, stejně jako výuky celé třídy a diskuse, nebo umožňování žákům získat přístup k řadě pramenů, kdykoliv to bude možné. Příklady těchto přístupů jsou rozebírány v následujících kapitolách.

KAPITOLA 7

KONTROVERZNÍ A CITLIVÉ OTÁZKY

Pokud je jedním z hlavních cílů výuky dějin 20. století a vlastně výuky dějepisu jako takového pomoci žákům chápat současnost a to, jak jsme se dostali tam, kde jsme nyní, potom je výuka o kontroverzních a citlivých otázkách nevyhnutelná. Problém není v tom, *zda bychom je měli učit, ale jak bychom je měli učit.*

Toto století nám přineslo celou řadu kontroverzních a citlivých otázek, které můžeme brát v úvahu: holocaust, etnické čistky, pogromy, válečné zločiny, kolaboraci s okupanty, porušování úmluv, občanské války, deportace, zacházení s Rómy, emigranty za prací a uprchlíky, vojenské okupace, porušování občanských práv, náboženské perzekuce a sektářské konflikty, kolonialismus atd. Každá země v Evropě má své kontroverzní nebo citlivé téma.

Tato kapitola se zabývá přístupem k vybraným kontroverzním a citlivým otázkám a jak se s nimi zachází ve výuce. Než se však podíváme na metodické přístupy, je užitečné věnovat se některým obecnějším otázkám.

Co je to kontroverzní a citlivá otázka?

V určitém smyslu je většina toho, co se vyučuje v dějepise, kontroverzní: existují neshody ohledně toho, co se stalo a proč se to stalo, a ohledně důležitosti událostí. Někdy se jedná o čistě akademické spory: dva historikové nebo dvě názorové skupiny interpretují tytéž důkazy různými způsoby. Někdy tyto zásadní problémy rozdělují skupiny nebo celé společnosti nebo sousední země. Takovéto spory mohou být o tom:

- co se stalo;
- proč se to stalo;
- kdo to začal;
- kdo měl pravdu;
- kdo měl nejlepší argumenty;
- kdo měl nejvíce selektivní přístup k důkazům.

Kontroverzní otázky, které jsou společensky rozvratné nebo rozdělují národy, jsou obvykle rovněž citlivé: mají negativní dopady na cítění lidí, vyžadují loajalitu lidí a vzbuzují předsudky. Za takových okolností se mohou rovněž stát citlivými pro učitele, protože někteří rodiče, jejich děti, někteří politikové nebo nátlakové skupiny začínají zpochybňovat, zda by tyto otázky měly být vyučovány, nebo dokonce zda by konkrétnímu učiteli mělo být dovoleno je vyučovat.

Ne všechny citlivé otázky jsou také kontroverzní ve smyslu odrážení současného sociálního a politického rozdělení ve společnosti nebo mezi národy. Jsou citlivé, protože se vztahují na obzvláště bolestnou, tragickou, ponižující nebo rozvratnou dobu v minulosti země a protože existuje obava nebo znepokojení, že odkaz na ně v výuce dějepisu by mohl obnovit staré rány a rozdělení a přivodit příliš mnoho bolestných vzpomínek.

Proč vyučovat kontroverzní nebo citlivé otázky v dějepise?

Začali jsme tvrzením, že žáci musí studovat kontroverzní a citlivé otázky, aby pochopili svět, v němž žijí. To samo o sobě je důležitým vzdělávacím cílem pro výuku dějepisu.

Žáci dějepisu musí také studovat tyto otázky, protože je jen velmi málo aspektů evropských dějin 20. století, na nichž se všichni historikové shodnou. Proto jsou kontroverzní otázky užitečným prostředkem, jak žákům pomoci pochopit fundamentální povahu historie jakožto disciplíny: to, že téměř každá historická událost nebo historický proces jsou otevřeny pro různé interpretace. Tento proces nespočívá prostě jen ve shromáždění všech faktů a v následném odhalení pravdy. Tato fakta musí být sestavena do zprávy nebo tvrzení. Stejná fakta

mohou často podporovat různé interpretace a často svědectví nebo informace, které má historik k dispozici, nejsou zdaleka kompletní a dávají tak ještě mnohem více možností pro různé interpretace. Zajištění toho, aby tomu žáci porozuměli, je dalším důležitým vzdělávacím cílem.

Je však rovněž možné učit žáky určité pracovní dovednosti a způsoby, jak se dívat na historické kontroverze, které pak mohou přenášet z jedné oblasti na druhou. To se zakládá na kritické analýze svědectví a způsobu provedení interpretace, kladení řady analytických otázek a rozboru jazyka, který lidé používají při odkazování na danou problematiku.

Za prvé, **kritická analýza svědectví** a toho, jak byla interpretována, se zakládá na:

- zhodnocení komplexnosti problematiky (to znamená, že není zjednodušena na pouhé dichotomie, černé a bílé pojmy atd.);
- utřídění tvrzení různých zainteresovaných skupin a jednotlivců (nebo různých historiků);
- rozlišování mezi relevantními a irelevantními základními informacemi;
- identifikace potenciálních informačních pramenů;
- rozpoznávání mezer v informacích, které jsou předkládány;
- rozpoznávání omezení těchto informací;
- hodnocení pravděpodobného zaujetí lidí, kteří informace podali;
- utřídění podobností a rozdílů různých zpráv o dané problematice;
- nakládání s protichůdnými svědectvími nebo zprávami o tom, co se stalo.

Při **kladení analytických otázek** o veřejných prohlášeních, novinových článcích, filmech a vysílaných komentářích politiků, novinářů a jiných zainteresovaných stran účastnících se interpretace problematiky je možno se zaměřit na následující otázky:

- Jaké motivy mohli tito lidé mít pro podporu tohoto názoru?
- Jaký mohli mít prospěch z přijetí konkrétního řešení, politiky nebo argumentu?
- Jaké příčiny připisují situaci nebo sporu?
- Které relevantní informace byly nebo se zdály být vynechány z prohlášení, článku, filmu atd.?
- Jaké případné motivy mohli mít pro záměrné vynechání těchto informací?
- Zdůrazňují některé body a bagatelizují jiné ve svých argumentech a proč to tak dělají?
- Jaké politické řešení nebo doporučení navrhli pro řešení této problematiky?
- Na jakých předpokladech se zdají být založena jejich tvrzení?
- Jak oprávněné jsou tyto předpoklady?

Z hlediska výuky může být kladení těchto otázek důležitější než to, že na ně vždy budeme schopni nalézt odpověď.

Při **analýze jazyka**, který se používá v konkrétních situacích, by mělo být zkoumáno následující:

- využití nesprávných analogií;
- využití stereotypů;
- omezení apelování na "ponaučení z historie";

- využití emotivního jazyka;
- apelování na předsudky čtenáře, posluchače nebo diváka.

Řada strategií vyplývá z níže uvedených příkladů. Ty mohou být shrnuty následujícím způsobem:

- poskytování žákům možnosti kriticky hodnotit různé prameny materiálů, které jim nabízejí rozmanité úhly pohledu na tytéž události;
- pohled na to, jak historické interpretace a zprávy byly ovlivněny vlastní dobou a kulturou historika;
- hledání shod a rozdílů při porovnání se souběžnými situacemi v jiných zemích a komunitách;
- využívání rolí a simulací za účelem napomoci žákům vžít se do role jiných osob s odlišnými zkušenostmi a úhly pohledu;
- využívání osobních svědectví lidí, kteří tyto události prožili, a jejich porovnání s interpretacemi, které nabízejí historikové;
- vedení žáků k tomu, aby svá očekávání porovnali s dostupnými svědectvími (poučná zkušenost, když se jim samotným podaří objevit informace, které jsou protikladné k dříve vytvořeným myšlenkám a očekáváním).

Nakládání s citlivými otázkami ve výuce

Na závěr se budeme věnovat některým strategiím, které nám pomáhají vypořádat se s otázkami, jejichž citlivý charakter zasahuje do výuky.

Strategie zachování si odstupů: když se ukáže, že daná otázka je vysoce citlivá v rámci komunity, v níž učitel vyučuje, nebo když tato otázka vyvolává značné množství emocí, nebo když se třída názorově polarizuje, je možno snížit "kontroverzní charakter" dané situace tím, že z dané problematiky přejdeme na zkoumání analogií nebo paralel nebo se vrátíme dál v čase, abychom zpětně vystopovali historii diskutované otázky.

Kompenzační strategie: tato může být použita, když žáci vyjadřují svůj pevně zastávaný postoj založený na neznalosti nebo když většina zastrašuje nebo diskriminuje menšinu nebo rovněž tam, kde je ve třídě slepá podpora ve prospěch pouze jedné interpretace událostí. Za těchto okolností se někteří učitelé staví do direktivnější role – hrají si na ďáblovu advokáta nebo zdůrazňují rozpory v reakcích žáků nebo demytizují všeobecně zastávaná přesvědčení. Jiní učitelé přenášejí toto břímě na žáky, aby zvažovali jiné než své vlastní úhly pohledu tak, že připraví seznam "pro a proti" nebo si vymění role (práce ve skupině za účelem přípravy alternativního tvrzení vedle názoru, který skutečně zastávají).

Strategie vcítění: k této strategii je možno se uchýlit, když se otázka týká skupiny nebo národa, které jsou pro některé nebo všechny žáky nepopulární, nebo když tato otázka zahrnuje skryvanou diskriminaci vůči určité skupině (etnické menšině, náboženské skupině nebo dokonce celé části společnosti, jako např. ženám), nebo tam, kde je daná otázka vzdálená životu žáků. Metody zde mohou zahrnovat některé z těch, které jsme již zmínili, včetně výměny rolí a seznamů pro a proti, ale rovněž hraní rolí a simulace a využití zprostředkovaných zkušeností prostřednictvím zkoumání filmů, románů a dokumentů.

Průzkumná strategie: tuto je možno efektivně využít tam, kde otázka není jasně definována, nebo tam, kde cílem učitele není pouze rozvíjet chápání dané otázky, ale také ji využít jako prostředek rozvoje analytických dovedností. V těchto případech může využití projektové práce, zkoumání deníků a pamětí lidí a zkoumání orální historie umožnit žákům prozkoumat širší spojení kontroverzní nebo citlivé otázky v průběhu času.

Tabulka 1: Severní Irsko a "problémy" – příklad kontroverzní otázky

Pozadí

Dobývání Irska Angličany začalo v roce 1169 (ačkoliv, abychom byli naprosto přesní, národ, který zahájil invazi, byli Normané, spíše než Angličané). Co následovalo, nebyla zrovna plánovaná kolonizace jedné země zemí jinou, ale spíše dlouhá série vojenských tažení vedených jednotlivými normanskými barony, kteří pro sebe hledali pozemky, moc a bohatství. Většina anglické koruny měla více než dost problémů s vnitřními nepokoji a se svými dalšími sousedy, Walesem, Skotskem a Francií. Situace se dramaticky změnila za reformace. Po celé 16. století docházelo k řadě nepokojů, které vyvrcholily velkým povstáním v roce 1595, které vedl Hugh O'Neill, galský vůdce Ulsteru (severní provincie Irska). Toto povstání bylo nakonec potlačeno v roce 1603 a anglický král Jakub I. vystěhoval místní katolické Iry z jejich pozemků v Ulsteru a nahradil je velkými počty protestantských osadníků, zejména ze Skotska. Po několika pokusech o vyhnání těchto osadníků bylo poslední velké irské povstání poraženo armádami Viléma Oranžského, nyní anglického krále Viléma III. v bitvě u Boyne v roce 1690. Tak zvané "ulsterské osídlení" zůstalo natrvalo a dalo vznik dvěma vzájemně nepřátelským komunitám v rámci této provincie.

Ke konci 19. století byla zahájena nacionalistická kampaň za účelem přesvědčit britskou vládu, aby poskytla Irsku omezenou formu nezávislosti označovanou jako "samospráva". Ulsterští protestanti s tím nesouhlasili, protože se obávali, že by ve státě ovládaném římsko-katolickou církví ztratili své náboženské a občanské svobody. V roce 1920 britská vláda Irsko rozdělila, dala samosprávu převážně katolickým oblastem na jihu a severozápadě a oddělila parlament a vládu pro tu oblast Ulsteru, která byla převážně protestantská (dvě třetiny), z níž se stal stát Severní Irsko. Po zbývající polovinu století protestantská většina účinně bránila katolické menšinu v podílu na moci na vládě v Severním Irsku, dokonce i v okresech a městech, kde katolíci představovali většinu voličů. V roce 1986, inspirování hnutím za občanská práva ve Spojených státech, katolíci zahájili své vlastní hnutí za občanská práva v Severním Irsku, a tak začalo otevřené nepřátelství mezi těmito dvěma komunitami. Zpočátku byla britská armáda nasazena na ochranu katolické menšiny, ale za čas začala být pocíťována jako nepřátelská okupační síla a na obou stranách byly vytvořeny polovojskové organizace. Od té doby v důsledku těchto problémů již zemřelo přes 3000 lidí.

Výuka o Severním Irsku

Jedná se o kontroverzní otázku z řady důvodů. Za prvé, většina žáků přichází do hodin dějepisu s již dopředu vytvořenými pevnými názory a lojalitami. Tyto dvě komunity mají vysoce rozvinuté a protichůdné interpretace své historie. Každá z nich má své konkrétní události, které jsou oslavovány v písních, sloganech, pochodech a malbách na zdech domů. Život mnoha z nich a život jejich rodin byl přímo zasažen střelbou, bombovými útoky a dalšími aktivitami polovojskových skupin. Informace, které dostávají o nedávných a současných událostech, jsou většinou zaujaté, neúplné a často si vzájemně odporují. Je pravděpodobné, že výuka o událostech v nedávné minulosti vyvolá u některých žáků silné emoční reakce. Konečně někteří učitelé dějepisu a školní inspektoři zjistili, že "žáci s hluboce zakořeněnými názory získanými ze svých komunit zkušeně oddělují akademické školní studium od toho, co chápou jako skutečný svět ulice".¹⁰

Severní Irsko má rovněž rozdělený systém vzdělávání, v němž většina protestantských dětí navštěvuje jeden typ školy a většina katolických dětí navštěvuje školy katolické. Výuka dějepisu na každém z těchto typů škol obvykle odráží tradice komunit, které tyto školy provozují. Na začátku 90. let bylo rozhodnuto zavést jednotné národní kurikulum pro všechny děti. Dějepis představoval pro pracovní skupinu připravující kurikulum (která měla zástupce z obou komunit a obou tradic) značný problém.

¹⁰ Pro více podrobností viz A. McCully: "The teaching of history in a divided community", zpráva Rady Evropy DECS/SE/BS/Sem (97) 8.

Objevila se otázka, jak nabídnout jednotné vyprávění dějin provincie žákům ze dvou soupeřících národních komunit.

Místo toho zvolili přístup založený na zkoumání, jehož prostřednictvím by se žáci naučili, jak aplikovat dovednosti a klíčové koncepty tohoto oboru na interpretaci historických pramenů o dané situaci v Severním Irsku. Prameny zahrnují dokumenty, novinové články, zpravodajství v médiích, fotografie, orální historii, vzpomínky a připomínky. Dále se od nich požaduje tyto prameny hodnotit za použití všech informací, které mají k dispozici. Musí provádět rozhodnutí o tom, jak důvěryhodné jsou jednotlivé důkazy. Některé z učebnic spojených s tímto přístupem byly připraveny společným úsilím autorů z obou komunit. Někteří učitelé rovněž spolupracovali na přípravě metodiky výuky dějepisu Severního Irsku.

Tím, že jsou schopni zkoumat přímé důkazy, které pro ně nebyly předem interpretovány a utříděny, žáci rovněž získávají povědomost o tom, jak informace prezentované jim politiky, zájmovými skupinami, novináři a ostatními sledujícími určité zájmy mohou být výběrové, zjednodušující a upravené tak, aby přesvědčovaly, spíše než vysvětlovaly. Žáci se učí "jak číst mezi řádky".

Některé z těchto vzájemně spojených problematik jsou však nabitě emocemi a učitelé musí zacházet s citěním žáků s nejvyšší opatrností. V situaci, kde jsou politická "tykadla" neustále nastražená, nejen co se týče rodičů a politických představitelů, ale rovněž i starších žáků, bude docházet k situacím, v nichž bude pro žáky obtížné analyzovat historické prameny racionálně a nezaujatým, objektivním způsobem, který uznává a bere v úvahu alternativní úhly pohledu. Za takových okolností může být nezbytné zavést výukové aktivity, které od žáka vyžadují, aby se pokusil vcítit nebo vžít do kůže někoho z druhé komunity, aby pochopil, jak by oni interpretovali konkrétní událost nebo rozhodnutí. To může být prováděno řadou forem:

- Diskuse o přímých svědectvích z obou svářících se stran za účelem prozkoumání toho, co si mysleli, jaké měli pocity a proč jednali tak, jak jednali. Jedny z nejzajímavějších jsou svědectví těch lidí, kteří se dívají zpět na dlouhé časové období a uvědomují si, proč se jejich názory za tuto dobu změnily.
- Simulování televizní redakce (popřípadě rozhlasové nebo novinové), kde se žáci musí rozhodnout o podávání zpravodajství o konkrétní události způsobem, který splňuje kritéria rovnováhy pro reportéry: jak ji hlasatel uvede, co bude reportér říkat, jaké otázky bude klást, s kým bude dělat rozhovor, jaké snímky budou zahrnuty a jaké vynechány atd.
- Jeden projekt založený na Severním Irsku byl vytvořen formou dramatického zpracování, které zahrnovalo smyšlenou vesnici, kde žáci mohli zkoumat napětí a konflikty, které vznikaly mezi obyvateli. Byly zde paralely se situací v Severním Irsku, aniž by se konkrétně odkazovalo na určité problémy.

Další možností je zavést evropskou dimenzi tím, že budeme zkoumat téma konfliktů, které rozdělují komunity a národy tak, aby žáci mohli studovat místní konflikt v kontextu zkoumání toho, co se stalo v jiných komunitách např. Kypr, Baskicko, Bosna a Hercegovina, Kosovo, Čechensko.

Tabulka 2: Holocaust – příklad citlivé otázky

Pozadí

Pojem "holocaust" se používá jako označení pro vyvraždění více než 16 milionů lidí v Třetí říši v období 1933-1945. Téměř 6 milionů obětí byli Židé, což představovalo více než dvě třetiny celkové populace evropských Židů, a čtvrtina obětí byly děti. Ostatní oběti zahrnovaly polské, ruské a ukrajinské civilisty a válečné zajatce, rómské obyvatelstvo, socialisty, homosexuály a lidi s mentálním nebo fyzickým postižením. Oficiální perzekuce Židů za Třetí říše začala v roce 1935 přijetím Norimberských zákonů, které odepíraly Židům stejná občanská práva, jako měli ostatní Němci. Byl jim zabavován majetek a mnoho německých Židů emigrovalo. Emigrace přestala být možná po vyhlášení války, částečně kvůli blokadě Spojenců a částečně proto, že okupace Polska přivedla pod německou kontrolu miliony polských Židů. Nejprve byla přijata politika izolace a Židé, Rómové a ostatní označovaní za "protispolečenské živly" byli shromažďováni a posíláni do speciálně zřízených ghett.

Otevření východní fronty v roce 1941 vedlo k tomu, že speciální komanda smrti SS, známá jako Einsatzgruppen, byla posílána do nově okupovaných oblastí, aby vraždila Židy a komunisty, často za asistence místní policie a dalších kolaborantů. Tato komanda operovala v Polsku, Pobaltí, na Ukrajině, v Bělorusku a Rumunsku. Tisíce lidí byly zabity v prvních dvou měsících tažení. 31. července 1941 Herman Göring přikázal veliteli Hlavního říšského bezpečnostního úřadu připravit "konečné řešení". V lednu 1942 se velitelé, včetně Adolfa Eichmanna, sešli ve Wannsee blízko Berlína, aby se dohodli na nejúčinnějším způsobu masového vyhlazení. Okamžitě byly zahájeny práce na přeměně koncentračních táborů na tábory vyhlazovací, v nichž byl používán jedovatý plyn. První vyhlazovací tábor byl připraven za několik týdnů poblíž polského města Osvětim, které Němci nazývali Auschwitz.

Konečné řešení pokračovalo systematicky po dobu tří let, nejprve zasáhlo 3 miliony Židů z okupovaného Polska a později se rozšířilo na ostatní okupované země a oblasti. Mladí a schopní byli využíváni pro otrocké práce a pracovali, dokud nezemřeli. Zbytek, včetně 1,5 milionu dětí, byl poslán přímo do plynových komor a potom spálen. Jejich vlasy, boty, brýle a dokonce i zlaté plomby z jejich zubů byly systematicky shromažďovány pro recyklaci. Tato operace byla zastavena teprve okamžiku, kdy byly tábory osvobozeny spojeneckými armádami.

Výuka o holocaustu

Rada Evropy vytváří soubor materiálů pro výuku o holocaustu, který bude zahrnovat padesát dokumentů prezentujících holocaust v různých evropských kontextech, od německé historie až po historii Židů. Specifická povaha destrukce evropského židovstva nacismem a národním socialismem bude zkoumána spolu s ostatními genocidami a zločiny proti lidskosti, jako jsou zločiny proti Rómům, postiženým a homosexuálům, čímž bude vysvětlován obecný pojem "holocaust".

Je značně důležité, aby byl soubor tohoto typu vytvořen. Současné vzdělávací plány učiva dějepisu a učebnice se tohoto tématu sotva dotýkají. Jen málokdy je zasazeno do širšího historického a evropského kontextu. Je rovněž nezbytné, aby tento soubor zahrnoval jak primární, tak i sekundární prameny, které mohou žáci analyzovat, hodnotit a interpretovat stejným způsobem, jak je navrženo pro výuku kontroverzních témat, jako např. "problémy" v Severním Irsku. Holocaust má však ještě další dimenzi. Je to citlivé téma a ovlivňuje zásadně metodicko-didaktický přístup učitele.

(pokračování)

Za prvé, v každé třídě může být žák, který se silně ztotožňuje s těmi skupinami, které byly vyčleněny pro perzekuci nacisty, a toto bude vyžadovat obzvláštní citlivost ze strany učitele. Za druhé, jak poukázala Carrie Suppleová, "Při výuce o holocaustu je velmi snadné "paralyzovat" žáka obrazy a informacemi, které není možné začlenit do běžného významového rámce."¹¹ Za třetí, někteří žáci (obvykle chlapi) mohou být morbidně fascinováni krutostí a sadismem těch, kteří řídili tyto tábory, prováděli lékařské experimenty na obětech nebo byli členy komand smrti. Konečně, někteří žáci nejsou schopni pochopit to, co se stalo, kvůli povaze a rozsahu holocaustu, zatímco jiní se zdají být otupělí vůči jeho hrůzám, buď z jakéhosi šoku nebo v důsledku neustálého vystavení násilným činům (skutečným nebo zdramatizovaným) v masmédiích.

Jak autoři publikace Rady Evropy o holocaustu, tak i pedagogové v Yad Vašemu, Památníku obětí holocaustu v Izraeli, souhlasí s tím, že se může pro učitele jednat o obtížné téma. Učitelé musí mít citlivý přístup k reakcím svých žáků i svým vlastním, což zahrnuje přemýšlení o tom, jak budou reagovat na různé typy reakcí žáků. Obě skupiny odborníků rovněž souhlasí s tím, že udržení výuky čistě na obecné úrovni (události, data, statistika), což se jeví být "bezpečné", nemusí nezbytně žákovi pomoci pochopit, co se stalo. Mnoho žáků si nedokáže prostě spojit obrovská čísla statistik nebo fotografie plynových komor a živé a mrtvé oběti v táborech, které byly osvobozeny. Chápání prochází snahou porozumět zkušenostem jednotlivých lidí prostřednictvím jejich svědectví, jejich životopisů, dopisů, deníků, básní a příběhů. Pedagogové v Yad Vašemu dále doporučují, aby učitelé vedli žáky ke zkoumání lidských dilemat. Například Židé ve 30. letech, kteří se viděli jako integrální součást společnosti, v níž žili. Měli zůstat nebo odejít? Pokud by odešli, kam měli jít a co měli dělat, pokud se někdo z jejich rodiny rozhodl zůstat. Pokud žili v ghettech, jak si zachovat určitou míru podobnosti normálnímu životu a jejich lidskosti a důstojnosti? Pokud přežili tábory, jak se srovnat s tím, co se stalo, a vybudovat si nový život?

Podobným stylem je možno se podívat také na dilemata, která stála před těmi, kteří se vzepřeli, před těmi, kteří se snažili pomoci (někdy označovaní jako zachránci nebo spravedliví), před kolaboranty a pachateli těchto činů. O holocaustu existuje značné množství materiálů, z nichž mnoho bude zahrnuto do souboru Rady Evropy, který bude poskytovat základ pro pohled na dilemata tohoto druhu.¹²

¹¹ Geoffrey Short, Carrie Suppleová a Katherine Klinerová: *"The Holocaust in the school curriculum: a European perspective"*, Nakladatelství Rady Evropy, Štrasburk, 1998, str. 35.

¹² Některé názory v tomto závěrečném odstavci pocházejí z osobní korespondence se Sulamitem Iberem, pedagogickým ředitelem, a Edwardem Jacobsem, asistentem pro speciální projekty v Yad Vašemu.

KAPITOLA 8

”ČTENÍ” IKONICKÝCH ARCHIVNÍCH MATERIÁLŮ

Fotografie

Ačkoliv Joseph Niepce pořídil první fotografický záběr po osmihodinové expozici v roce 1826 a Louis Daguerre prodal první daguerrotyp v roce 1839, trvalo až do Krymské války (1854-6) a občanské války v Americe (1861-5), než byl rozpoznán potenciál fotografie jako historického záznamu. Většina prvních fotografií byla vyškolená jako umělci, a proto byli jasně ovlivněni uměleckými konvencemi tehdejší doby. To bylo zjevné na některých prvních válečných daguerrotypech. Protože také expoziční doba daguerrotypů byla 30 minut, tyto fotografie musely být pózované a následkem toho zřídka odrazily realitu války. Expoziční doba se však zkracovala a fotoaparáty se zmenšovaly a váleční umělci byli postupně nahrazováni lépe vybavenými fotografy - reportéry.

Další velká změna v použití fotografií jako historického záznamu přišla v době, kdy George Eastman vyvinul fotoaparát Kodak v roce 1888. Kratší expozice a větší mobilita fotoaparátu Kodak zvýšily spontánnost fotografie, což značně rozšířilo rozpětí objektů, na které se mohlo oko fotografa zaměřit, a změnilo povahu zpravodajství.

V průběhu 20. století nám vizuální obrazy, ať už fotografie, karikatury nebo filmy, pomáhaly utvářet náš obraz sebe samých a světa kolem nás a dávaly nám záchytné body pro vzpomínky na nedávnou minulost. Jak prohlásil jeden zkušený redaktor novin, ”náš dojem z větší nebo složitější události může být natrvalo utvořen jedinou zpravodajskou fotografií.” Určitě existuje řada fotografií, které se objevují v téměř každé rozsáhlejší práci o historii a většině školních učebnic o evropských a světových dějinách. Většina příkladů v **Tabulce 1** nám bude povědomá. Některé z nich byly připravené fotografické propagace, jiné byly spontánní, prostě se stalo, že někdo s fotoaparátem (ať už amatér, nebo profesionál) byl ve správnou chvíli na správném místě.

V jedné rovině jsou tyto fotografie pouze vizuální záznamy událostí v nedávné minulosti. V další rovině v nás často vyvolávají na tyto události emociální reakci, čímž dávají událostem význam bez analyzování. To znamená, že jako většina historických pramenů musejí být interpretovány nebo ”čteny”. Jen málo fotografií historického významu je neutrálních. Volba objektu, výběr úhlu záběru, zacházení se světlem, tónem, kontrastem a strukturou, vědomá i nevědomá manipulace s emociální reakcí prohlížející osoby a doprovodný popis, to vše slouží k tomu, aby nás podpořilo v interpretaci fotografie určitým konkrétním způsobem.

Možná proto tolik historiků nerado používá vizuální materiál jako primární pramen, obrazy využívají pouze pro ilustrační účely a zřídka je předkládají k takovému druhu kritické analýzy, kterou by aplikovali na písemný dokument. Jsou zvyklí analyzovat a interpretovat písemné prameny, ale jen málo z nich se naučilo analyzovat a interpretovat fotografie, film a video.

Tato kapitola má dva hlavní cíle. Snaží se zkoumat možné způsoby, kterými výuka a studium o politických, sociálních, kulturních a ekonomických dějinách Evropy 20. století může efektivně využívat velké množství fotografií, které se nacházejí v učebnicích, muzeích, na internetu a CD-ROM, a navrhuje způsoby, jimiž lze žákům pomoci naučit se, jak interpretovat nebo ”číst” fotografie historického významu.

Některé možné způsoby využití fotografií ve výuce evropských dějin 20. století

Následující text není vyčerpávajícím seznamem možností. Výběr je určen pro ilustraci nejen toho, jak mohou být fotografie využívány pro podporu výuky konkrétního chronologického tématu nebo tematického okruhu, ale také jak mohou být využívány, aby pomohly žákům naučit se analyzovat a interpretovat důležité prameny primárních důkazů o událostech a procesech 20. století. Ačkoliv je nepochybně snazší, máte-li rychlý přístup do novinového archivu nebo můžete-li stahovat historické a zpravodajské fotografie z příslušných webových stránek na internetu, hodně se dá také dělat s místními fotografiemi získanými z muzejních obchodů, místních novinových archivů nebo dokonce z obchodů pro turisty. Dále je možné prostě vzít fotografie uvedené v učebnicích a pomoci žákům analyzovat je, spíše než je brát pouze jako ilustraci textu. Zde je několik návrhů, jak mohou být fotografie využity ve výuce dějepisu analytickým způsobem:

- Využívejte fotografie z různých období pro studium společenských trendů, například v módě, rekreaci, rodinném životě, dospívání, práci, měnících se rolích žen. Užitečným pramenem zde mohou být reklamní

fotografie z různých období století. Jakou představu o společenském životě v dané době navozuje inzertní fotografie. Jaký typ výrobků byl považován za luxusní a jaký za životní nezbytnost? Jsou zde nějaká skrytá poselství? Jak se propagace stejných výrobků změnila za delší časové období a proč?

- Používejte fotografie pro zmapování vývoje v průběhu století např. v technice, dopravě, architektuře, umění, vzdělávání. Tímto způsobem může studium souboru fotografií pořízených v různých dobách ilustrovat některé hlavní diachronní tematické okruhy nedávné historie.
- Zkoumejte sady fotografií konkrétního období (například uliční scény, tržiště, pracoviště, pohřby, interiéry obydlí lidí) jako prostředek k hledání stop za účelem zjištění různých aspektů společenského života dané doby. Například jak se lidé oblékali do práce a pro volný čas? Jsou na uličních scénách viditelné sociální rozdíly mezi třídami? Kdo chodí nakupovat? Jaké druhy obchodů tam jsou? A tak podobně.
- Předložte žákům fotografie (nebo pohlednice) téhož jevu, které byly pořízeny v různých dobách, a ved'te je k identifikaci podobností a rozdílů. Primárním cílem je zde zkoumat praktickým způsobem klíčové historické pojmy změny a kontinuity. Tento přístup se nejčastěji používá pro zkoumání kontinuity a změny v sociální historii. Například může jít o porovnání fotografií téže ulice, které však byly pořízeny v různých dobách 20. století, nebo fotografií různého využití stejné budovy v různých dobách. Stejný přístup však může být také využit pro zkoumání opakujícího se jevu, jako jsou uprchlíci, průmyslové stávky, diskriminace menšin, masové protesty a volby.
- Vezměte velmi podrobnou fotografii (jako je uliční scéna, bitevní scéna, setkání nebo interiér továrny), z níž bylo odstraněno datum, popisek a pramen. Požádejte žáky, aby na fotografii položili průhlednou mřížku 3 x 3 a potom podrobně popisovali, co vidí v každém rámečku mřížky. Potom by měli použít svůj detailní popis a pokusit se odpovědět na řadu otázek o dané fotografii, například: Jaké období to je? Jaká denní doba to je? Jaká roční doba? Kde je to? atd. V každé případě by měli připravit seznam stop, které využívali, a vysvětlovat svá odůvodnění. Abychom pomohli jejich bádání, bude možná nezbytné shromáždit podpůrný materiál, jako jsou časové osy, vhodné učebnice nebo seznamy užitečných webových stránek. Žáci by rovněž měli ohodnotit stupnicí 1-5, jak jisti si jsou o přesnosti svých odpovědí.
- Dejte žákům jednu z těch fotografií důležité historické události, které pomáhaly utvářet představu světa o dané události (tj. fotografie toho typu, které jsou zahrnuté v níže uvedené **Tabulce 1**) a přimějte je srovnávat různé popisky a komentáře uvedené ve vybraných novinách dané doby. Bylo by lepší, kdyby tyto příklady byly z novin s různým ideologickým nebo politickým postojem a/nebo z různých zemí. Organizačně je snazší pracovat s novějšími událostmi, zejména pokud máte přístup k novinovému archivu nebo můžete navštívit webové stránky různých novin nebo tiskových agentur. Diskuse by se mohla zaměřit nejen na podobnosti a rozdíly, ale také na to, proč k tomu došlo, že tato konkrétní fotografie začala být pro tuto událost tak charakteristická.

Tabulka 1: Příklady fotografií, které pomáhaly utvářet naši představu o Evropě 20. století

Zatčení Gavrila Principa v Sarajevu dne 28. června 1914

Lenin hovoří k davu v Petrohradě z nákladního automobilu v listopadu 1917

Němec s kolečkem plným bankovek za hyperinflace ve 20. letech

Spálené zdi synagogy v Königsburgu za Křišťálové noci, 10. listopad 1938

Hitler v Paříži s Eiffelovou věží v pozadí, 1940

Pouliční boje na předměstí Stalingradu v prosinci 1942

Osvobození koncentračního tábora v Buchenwaldu, 1945

Stalin, Truman a Churchill na postupimské konferenci 1945

Pohřeb Jana Masaryka v roce 1948

Svržení sochy Stalina v Budapešti, listopad 1956

Chruščov v OSN, květen 1960

Východoněmecký voják utíkající z východního do západního Berlína dne 15. srpna 1961

Studenti rozdávající letáky na Václavském náměstí v Praze, 1968

Útok na izraelskou část olympijské vesnice, Mnichov 1972

Lech Walesa promlouvá k dělníkům v loděnicích, Gdaňsk, srpen 1980

Ozbrojení vojáci v Cortes v Madridu během pokusu o vojenský převrat v roce 1981

Stržení berlínské zdi v listopadu 1989

Jelcinův projev na tanku před Bílým domem v Moskvě, srpen 1991

Tajně pořízená fotografie bosenských muslimů ve srbském internačním táboře, 1992

Pokud je možné volit z výběru historických fotografií, doporučujeme hledat fotografie, které splňují některá z následujících kritérií:

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

Učení se "čtení" historických fotografií

Fotografie jsou jen jeden z mnoha pramenů, které můžeme používat pro analýzu a interpretaci události, procesu nebo historického jevu. Jen občas to může být jediný dostupný důkaz získaný od očitého svědka (například tajně pořízené fotografie každodenního života ve varšavském ghettu v roce 1943), ale obvykle jsou k dispozici i další formy důkazů a často je potřeba je brát v úvahu, abychom fotografii plně porozuměli.

Netvrdíme, že učitelé dějepisu by měli připravit specifické lekce kurikula o historických fotografiích. Fotografie je pochopitelně možno plně analyzovat a interpretovat, pouze pokud jsou zkoumány v kontextu. Tvrdíme však, že žáci si musí osvojit analytický rámec, který jim pomůže systematicky zkoumat a interpretovat historické fotografie, a potřebují dostat možnost, aby tento rámec aplikovali a procvičovali analytické a interpretační dovednosti.

Co musí žáci vědět?

Za prvé to, že fotografie, které jsou uchovány jako historický doklad, prošly intenzivním procesem výběru na několika úrovních. Fotograf, když obrázek pořizoval, učinil rozhodnutí o objektu nebo objektech fotografie, o kompozici obrazu, o úhlu fotoaparátu, pozadí a popředí. Při vyvolávání negativu posoudil fotograf, co ponechat a co zavrhnout. Potom fotografie vybíral redaktor zpravodajství na základě toho, zda jsou zajímavé pro masmédiu nebo ne, jak se vztahují ke konkrétní zprávě a jak zapadají do postoje novin k dané události nebo problematice. Nakonec provedl volbu i archivář s ohledem na to, které fotografie by měly být uchovány pro

příští generace, a toto rozhodnutí může reflektovat názory archiváře na to, které fotografie jsou a nejsou historicky důležité nebo které nejlépe zapadají do existující sbírky.

Za druhé, že fotografie téměř vždy odrážejí konvence a očekávání té doby, v níž byly pořízeny. Například význačný britský fotograf Frank Sutcliffe si při pořizování fotografií na přelomu století stěžoval, že bylo obtížné fotografovat lidi při práci, protože nechtěli být zachyceni v pracovním oblečení. Chtěli se převléci do "svátečních šatů" (tj. vzít si to nejlepší, co mají), než budou fotografováni. Z tohoto důvodu může být komparativní přístup ke zkoumání historických fotografií osvětlující: srovnání sady fotografií pořízených ve zhruba stejném období a srovnání fotografií podobných aktivit pořízených v různých obdobích.

Za třetí, fotografie se dají snadno upravovat a manipulovat. Historik Norman Davies ve své knize o evropské historii zašel až k tvrzení, že "fotoaparát, stejně jako historik, vždy lže".¹³ Davies sám poukazuje na praktiky retušování oficiálních fotografií během Stalinovy éry a upozorňuje na to, jak Trockij byl z oficiálních fotografií odstraňován. Existuje důkaz, že do fotografií bylo vkládáno vypočtené podobnosti Stalina, aby se dokázalo, jak blízký byl Leninovi, a tudíž že je jeho zjevný nástupce. Davies rovněž poukazuje na praktiky odstraňování mateřského znaménka z čela Gorbačova na oficiálních fotografiích dokonce i v roce 1985. Když však žáci dějepisu používají tyto fotografie jako historického pramene, musí chápat, že tento druh politicky motivovaných příkladů je jen špičkou ledovce. Praktiky manipulace s fotografickými obrazy ořezem, odstranění něčeho nebo někoho pomocí retušování nebo ztraktivnění vzhledu některých osob, zvětšování nebo měnění pozadí, manipulace se světlem a stínem jsou stejně staré jako foto-žurnalismus samotný. Zavedení digitální fotografie nyní dává fotografům a redaktorům novin ještě větší prostor pro úpravu a změny fotografického záznamu.

Některé učebnice poskytují dobré příklady toho, co by mohlo tvořit základ diskuse ve třídě. Pokud má učitel přístup k internetu, je možné stahovat fotografie z některých vynikajících fotoarchivů, které jsou nyní k dispozici na webu. Některé webové stránky o revoluci v Rusku zahrnují příklady fotografií, do kterých bylo vloženo zobrazení Stalina. Pokud má učitel rovněž přístup k počítačovému softwaru, který mu umožňuje úpravu fotografie (jako např. Microsoft Photo Editor), lze stahovat zajímavé historické fotografie z internetu, různým způsobem je upravovat za použití vhodného softwaru a potom používat různé verze dané fotografie jako základ pro diskusi o důsledcích pro historika a samozřejmě pro konzumenta zpravodajství v médiích.

Ještě lepší by bylo, pokud žáci mají přístup k softwaru pro editaci fotografií, požádat je, aby provedli toto cvičení jako zadaný úkol a napsali o důsledcích, které z toho vyplývají. Jsou zde dva klíčové body k diskusi. První se týká toho, jak snadné je pozměnit fotografii. Druhý a komplexnější bod ukazuje, jak jemné změny ve fotografii (například protažení její výšky nebo šířky, zostření nebo zjemnění zaostření, změna rovnováhy mezi světlem a stínem, rozostření nebo zaostření pozadí) mohou mít vliv na způsob, jak se na fotografii díváme a jak interpretujeme předložená zobrazení.

Za čtvrté, žáci musí pochopit, že fotograf může mít přímý účinek na fotografované události. Pojem "foto-propagace" může být poměrně nový, ale v praxi tomu tak není. Je proto důležité, aby při úsilí o interpretaci fotografií žáci přemýšleli o tom, proč tam fotograf byl. Existují rovněž dokumentární důkazy o tom, že některé z prvních fotografií bojových událostí byly z důvodu dlouhé expoziční doby spíše rekonstrukce událostí, než fotografie skutečnosti. Za poslední čtvrtstoletí jsme si rovněž více uvědomovali etickou problematiku spojenou s úlohou fotografa, televizního kameramana a producenta. Například byla někdy přítomnost fotografů katalyzátorem politického násilí? Dovolují někdy fotografové na místech veřejných a osobních tragédií a násilností, aby jejich touha po "dobrém záběru" šla až za hranice lidskosti (například zachycení obětí namísto snahy jim pomoci)? Zachází tiskoví fotografové a fotografové na volné noze z komerčních důvodů příliš daleko při svém zasahování do soukromých životů lidí? Klíčovým bodem zde proto je to, že při analýze historické fotografie nebo sady fotografií by žák dějepisu měl rovněž zvažovat motivy a důvody fotografa, proč na daném místě byl a pořídil konkrétní záběry.

Rozvoj analytického rámce

Ačkoliv je každá fotografie unikátní, je stále možné použít na téměř každou historickou fotografii sadu obecných otázek, jak je vidět v analytickém rámci v **Tabulce 2**. Doporučujeme, aby tyto otázky byly přiřazeny k následujícím analytickým procesům:¹⁴

¹³ Norman Davies: "Europe, a history", OUP, Oxford, 1996, str. 770.

¹⁴ Tento přístup využívá a dále rozvíjí příručka pro analýzu fotografií Národní digitální knihovny pedagogického institutu, Washington, DC, pro učitelský seminář "Cesta po Americe přelomu století"

- popis;
- interpretace a závěry;
- spojení s předchozími znalostmi;
- identifikace mezer ve svědectvích;
- identifikace pramenů dalších informací.

Tabulka 2: Rámec pro analýzu historických fotografií

Popis: Popište přesně, *co vidíte*. V této fázi se *nesnažte provádět jakékoliv odhady o tom, na co se díváte*.

Například:

- Popište osoby a co dělají A/NEBO předměty, které jsou zobrazeny.
- Jak jsou osoby a/nebo předměty seskupeny?
- Popište, co vidíte v pozadí, popředí, uprostřed, nalevo a napravo na fotografii (je-li to pro vás lepší, použijte průhlednou mřížku).

Interpretace	Důkazy Jak to víte?	Jak moc jste si jistí?
<p>Co si myslíte, že se děje na fotografii?</p> <p>Kdo jsou tyto lidé / Co jsou tyto předměty?</p> <p>Kdy zhruba myslíte, že byla fotografie pořízena (rok? období? událost?)</p> <p>Jaká roční doba to je?</p> <p>Je to záběr přirozené situace nebo byl speciálně pro fotografa naaranžován?</p>		<p style="text-align: right;"><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 2: Rámec pro analýzu historických fotografií

Napište seznam dalších historických pramenů, které by vám pomohly ověřit vaše závěry o této fotografii?

Z vaší nedávné práce ve vyučování dějepisu, co již víte o událostech provázejících scénu na této fotografii?

Vyvolala tato fotografie nějaké otázky, na které byste chtěli dostat odpověď?

Do této příručky byly zahrnuty tři fotografie z 1. světové války (1914-18), abychom umožnili aplikaci tohoto rámce čtenářům samotným. Byly vybrány z několika důvodů. Za prvé, jsou pořízeny ve třech různých bojujících zemích (Srbsko, Německo a Rusko) a slouží k tomu, aby připomněly žákům dějepisu, že 1. světová válka se vedla na několika frontách, nikoliv pouze na západní frontě v Belgii a Francii. Tyto fotografie se vztahují k tématu 1. světové války a zpochybňují stereotypní představu o této válce: například změny ve vojenské technice (od jízdních jednotek a čet na bicyklech na začátku až po tanky, obrněná vozidla a letadla), odvod žen vojaček v Rusku, skutečnost, že konflikt na některé z ostatních front (například na Balkáně) nebyl pouze mezi dvěma zakopanými armádami pěchoty.

Konečně, tyto fotografie nabízejí záchytné body a vyvolávají další otázky, kterými se žák může zabývat při použití dalších pramenů.

Obrazy z 1. světové války

*Zdroj: Fotoarchiv 1. světové války, Kansaská univerzita
Se svolením Raye Mentzera*



Srbští dobrovolníci



Němečtí průzkumníci na bicyklech, hlídkující na stromech



Ruské ženy odvedené do armády na vojenské přehlídce.
Jedná se o členky ženského praporu smrti.

Historické karikatury

Pozadí

Sociální a politické karikatury se v tisku objevují od začátku 18. století, kdy jejich funkcí bylo vypovídat o událostech a veřejných osobnostech pro obyvatelstvo, které bylo převážně negramotné. Tím, že karikatura využívala zesměšnění, nadsázku, symboly, humor a ironii, často umožňovala umělci, redaktorovi a vydavateli, aby naznačili věci, které mohlo být politicky nebezpečné nebo nemoudré prohlašovat v tisku. V tomto ohledu často karikaturisté v historii zastávali stejnou roli, jako měl šašek v Shakespearovi. Ve 20. století jsme často také byli svědky toho, že karikaturista byl najat za účelem vizuální propagandy, zejména mezi válkami a v dalších dobách národní krize.

Stejně jako u fotografií jen málo historiků analyzovalo a interpretovalo karikatury jako primární prameny. Většinou se spokojili s tím, že je zahrnuli do svých knih pro čistě ilustrační účely. A přece vezme-li historik v úvahu konkrétní charakteristiky karikaturistického umění (využití různých stylistických technik, včetně zesměšnění a nadsázky, pro prezentaci jednostranného pohledu na konkrétní problematiku, událost nebo veřejnou osobnost), potom karikatura může být často vysoce efektivním způsobem, zejména před nástupem průzkumů veřejného mínění, jak zkoumat veřejné mínění v rámci obyvatelstva jako celku. I když můžeme tvrdit, že karikatura představuje pouze názory karikaturisty, je rovněž pravda, že byla publikována pouze jednou a že byla prověřena zaměstnanci redakce novin tak, aby se zajistilo, že čtenáře novin osloví.

Historické karikatury mají také následující didaktickou hodnotu ve výuce dějepisu:

- Poskytují žákovi (stejně jako profesionálnímu historikovi) náhled na to, jak lidé přemýšleli v konkrétní době.
- Často shrnují a zestručňují problematiku stejně efektivně jako text (někdy dokonce i efektivněji).
- Jejich význam musí být odvozen z obrazů.
- Protože musí být interpretovány, dávají žákovi možnost využívat své předchozí vědomosti o zobrazené problematice nebo osobnosti. V důsledku toho může karikatura často poskytovat užitečný prostor pro shrnutí na konci lekce. V této chvíli již mají žáci vědomosti, které umožňují rozpoznat a vyhodnotit stopy obsažené v karikatuře a interpretovat záměr karikaturisty.

Hlavní informační prameny

Většina moderních učebnic nyní zahrnuje řadu karikatur pro ilustraci konkrétních chronologických témat a tematických okruhů, a některé z nich, zejména ty, které se zaměřují na světové dějiny 20. století, obsahují karikatury vytvořené v různých zemích. Místní knihovny mohou mít rovněž určitý počet novinových archivů a plakátů uložených na mikrofilmech. Dalším užitečným pramenem je internet. Některé webové stránky o evropské historii a o konkrétních tématech, jako je 1. světová válka a 2. světová válka, jejichž seznam je uveden v kapitole 12 této příručky, obsahují archivy karikatur. Existují také některé odborné stránky, z nichž si můžete stáhnout karikatury pro vzdělávací účely. Viz např. stránka provozovaná Horus H-GIG pro historické pohlednice (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), sbírka karikatur Univerzity Princeton pokrývající období 1890-1950 v knihovně Seeley G. Mudd Library (<http://princeton.edu/~mudd/>) a také archivy Centra pro studium karikatur a kreslených vtipů univerzity v Kentu (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Co musí žáci vědět?

Za prvé, karikaturisté si utvářejí povědomí o prostředí čtenářů, jejich vědomostech a někdy i politických názorech. Žáci musí být schopni zjistit, jaké toto povědomí je, aby plně chápali více rafinované karikatury.

Za druhé, karikatury obvykle nabízí názory, spíše než faktické informace. Karikaturista je zaujatý a nesnaží se nabízet vyvážený pohled nebo více perspektiv na danou problematiku.

Za třetí, karikaturista závisí do značné míry na nadsázce a zesměšnění. Tyto mohou být negativní nebo pozitivní. Například postava může být nakreslena tak, že se zdá důvěryhodná nebo nespolehlivá, neústupná nebo slabá, sebevědomá nebo nerozhodná, vlastenecká nebo zrádná. Karikaturisté při předávání zprávy veřejnosti často

závisí na stereotypech, tj. na prezentaci příliš zjednodušených zobecnění konkrétní sociální skupiny nebo národa, často zesměšňující povahy.

Za čtvrté, aby byl karikaturista úspěšný, musí dodržovat dobové společenské konvence v tom, co je a co není směšné a co je a co není "férová hra" v karikatuře a satíře. Podíváme-li se na karikatury z různých období 20. století, vidíme, že se tyto konvence měnily s dobou. Podobně je možné zjistit různé názory na to, co je směšné nebo přijatelné téma pro karikaturistu v různých částech Evropy.

Za páté, většina karikaturistů spoléhá na využívání symbolů pro vyjádření názoru. Nejzjevnějšími symboly jsou symboly národní: Marianne představující Francii, John Bull nebo britský buldok představující Británii, ruský medvěd, strýček Sam pro Spojené státy. Je rovněž možné najít určitá symbolická zobrazení opakující se po celé Evropě, jejichž záměrem je představovat různé aspekty života lidí, např. stahující se bouřkové mraky, řada bílých dřevěných křížů představující oběti války, přízrak smrti krácející zemí, variace na téma piety představující tragédii nebo pohromu, zdi, ploty a příkopy představující společenské rozdíly, holubice míru. Je nutné rozumět těmto symbolům, aby byl pochopen význam karikatury. Navíc se někdy se tyto symboly později přestaly používat. Například symboly přízraku a piety dnes již karikaturisté nepoužívají tak často, jako tomu bylo v 19. století a v první polovině století 20.

Rozvoj analytického rámce

Navrhovaný obecný rámec pro analýzu karikatur není nepodobný tomu, který byl navržen pro historické fotografie. Rozdíly jsou zřejmé v detailech otázek, které se kladou při "čtení" karikatur. Jako při analýze fotografií potřebují žáci několik možností aplikovat daný rámec, než budou moci vytvořit svůj vlastní.

Tabulka 3: Rámec pro analýzu historických karikatur

Popis: **Popište přesně**, co vidíte. V této fázi se nesnažte provádět jakékoliv odhady o tom, na co se díváte.

Například:

- Popište postavy zobrazené na karikatuře. Jak jsou oblečeny. Co dělají?
- Jsou postavy vykresleny realisticky nebo přehnaně? Pokud jsou přehnané, pak jakým způsobem?
- Popište všechny předměty, které se objevují na karikatuře. Jsou vykresleny realisticky nebo přehnaně?
- Popište, co vidíte v pozadí, popředí, uprostřed, nalevo a napravo na karikatuře (je-li to pro vás lepší, použijte průhlednou mřížku).

Tabulka 3: Rámec pro analýzu historických karikatur

Interpretace	Důkazy Jak to víte?	Jak moc jste si jistí?
<p>Dokážete rozpoznat některé postavy na této karikatuře? Pokud to mají být skuteční lidé, uveďte jejich jméno a jejich postavení v době, kdy byla karikatura nakreslena.</p> <p>Překontrolujte datum a rok, ve kterém byla karikatura publikována. K jaké události nebo problematice se tato karikatura vztahuje?</p> <p>Co víte o této události nebo problematice a lidech zobrazených na této karikatuře?</p> <p>Co znamená popisný text této karikatury? Má být humorný nebo ironický? Pokud ano, jakým způsobem?</p> <p>Identifikujte symboly, které karikaturista používá. Proč použil tyto konkrétní symboly?</p>		<p><i>(pokračování)</i></p>

Tabulka 3: Rámec pro analýzu historických karikatur

Jsou postavy vykresleny pozitivně nebo negativně?

Jaký je přístup karikaturisty k předmětu jeho karikatury. Je tento přístup pozitivní nebo negativní? Lichotivý nebo kritický?

Napište seznam dalších historických pramenů, které by vám pomohly ověřit vaše závěry o této karikatuře.

Jak efektivní je tato karikatura pro dosažení daného účelu?

Změnila tato karikatura vaši vlastní interpretaci dané události, problematiky nebo osoby, ke které se vztahuje?

KAPITOLA 9

VYUŽITÍ SIMULACÍ A HRANÍ ROLÍ

Simulace, jak tento pojem naznačuje, je model, který se snaží napodobit nebo znovu vytvořit podmínky, které existují (nebo existovaly) v konkrétní situaci, události nebo procesu. Některé simulace usilují o přesné obnovení určitých podmínek. Vezměme si například letové simulátory, mechanické testovací postele, větrné tunely. V kontextu výuky dějepisu však výukové simulace bývají zjednodušené modely reality. Události se odehrávají ve sjednoceném časovém období spíše než v reálném čase, počet aktivních účastníků bývá omezen na klíčové postavy a především ti, co simulaci provádějí, mají výhodu zpětného pohledu – vědí, jak "příběh" dopadl. Hodnota výukových simulací ve výuce dějepisu tak spočívá v tom, že omezuje složitost skutečného světa a skutečných životních situací a vybírají ze skutečnosti pouze ty prvky a faktory, které jsou nezbytné pro výchovně vzdělávací cíle.

Historické mapy jsou simulace, modely reality, kde znaky, které jsou považovány za důležité, jsou představovány symboly, a nedůležité znaky jsou vynechány. Avšak v kontextu evropských dějin 20. století bude pravděpodobně většina výukových simulací zaměřena na čtyři oblasti.

První jsou historické krize nebo významnější mezníky v nedávné historii, kdy před politickými nebo vojenskými vůdci stály různé, stejně obtížné volby, z nichž každá mohla mít nechtěné následky. Například rozhodnutí týkající se toho, zda:

- vytvořit či nevytvořit alianci s jinými zeměmi;
- zasahovat nebo nezasahovat do záležitostí jiné země;
- podporovat či nepodporovat jednu zemi v jejích stycích se zemí druhou;
- zastavit nebo nezastavit běžné demokratické procesy z důvodu vnitřní vládní krize atd.

Druhou oblastí jsou procesy rozhodování znovu vytvářející ty okamžiky v nedávné historii, kdy byla učiněna rozhodnutí, která měla okamžité a dalekosáhlé následky pro Evropu. Například se jedná o simulace:

- pařížské mírové konference v roce 1919;
- setkání Rady Společnosti národů ohledně invaze Itálie do Etiopie v roce 1935
- Jaltské konference v roce 1945;
- formálních a neformálních rozhodovacích procesů v Moskvě a mezi západními spojenci v době berlínské blokády v roce 1949, které vedly následně k vytvoření NATO, Spolkové republiky Německo (západní Německo) a Německé demokratické republiky (východní Německo);
- boj o kontrolu nad Sovětským svazem v roce 1991;
- rozhodnutí NATO o akcích, které měly být podniknuty v Srbsku ohledně Kosova.

Mohou se také zaměřit na vyšetřování a zkoumání. Předchozí dvě kategorie historických simulací se zaměřují na evropskou a globální politiku a diplomacii. Do těchto kategorií zapadají rovněž některá simulovaná vyšetřování, jako například tribunály válečných zločinů. Avšak simulovaná vyšetřování, často založená na svědectvích a závěrech publikovaných oficiálními komisemi, mohou být také užitečným způsobem, jak žákům pomoci zkoumat některé sociální, ekonomické a ekologické problematiky 20. století, jako jsou např.:

- ekologické otázky;
- rasismus a práva menšin;

- rovnost pohlaví;
- náboženská svoboda a tolerance;
- chudoba, pomoc pro rozvoj zemí Třetího světa;
- azyl pro politické uprchlíky atd.

Simulovaná veřejná vyšetřování a komise jsou dalším způsobem, jak žákům pomoci pochopit, že určitý rozvoj ve společnosti, ekonomice a technice, který dnes považují za samozřejmý, byl kdysi velmi kontroverzní ve většině evropských společností a v některých případech byly vytvořeny národní a mezinárodní komise, aby zkoumaly možné následky alternativních rozhodnutí. Například přechod z uhlí na ropu jako hlavního zdroje energie, který měl za následek rychlý úpadek domácího uhelného průmyslu a větší závislost na dovážené ropě, nebyl v dané době všeobecně považován za logický nebo žádoucí nebo nevyhnutelný vývoj.

Poslední oblast, která je obvykle centrem pozornosti, je simulace zpravodajské redakce, jako prostředku zkoumání toho, jak krize nebo událost velkého významu může být interpretována a prezentována v různých částech Evropy, za použití, je-li to možné, materiálu ze zpravodajských médií dané doby. Čím blíže jsou zvolené krize nebo události k současnosti, tím snazší je pro učitele dějepisu příprava tohoto typu simulace.

Až do poměrně nedávné doby pedagogové a vydavatelé pedagogické literatury brali v úvahu převážně simulace, které je možno sehrát se skupinou žáků (třída dějepisu, ročníková skupina nebo dokonce skupina z několika škol). Vývoj a rozšíření osobních počítačů znamenal, že dnešní generace mladých lidí, alespoň v některých částech Evropy, je zvyklá na hraní důmyslných počítačových her a simulací na počítačích doma a ve škole. Mnoho z těchto her vyžaduje rozhodování pod tlakem omezeného času a neúplných informací. I když se tyto hry hrají pro zábavu, často vyžadují tytéž rozhodovací dovednosti, které jsou nezbytné pro efektivní účast ve výukových simulacích. Přesto však výrobci vzdělávacího softwaru nedostihli dosud úroveň výrobců zábavního softwaru, ale nabízí se zde zřetelně oblast dalšího rozvoje.

Hraní rolí ve výuce dějepisu poskytuje také žákům možnost znovu vytvořit situaci nebo událost a hrát role zúčastněných osob. Hraní rolí bývá méně strukturované, než historická simulace nebo hra. Žáci mají k dispozici základní informace o postavách, které budou hrát, a potom se musí vcítit nebo vžít do kůže těchto lidí a představovat jejich úhel pohledu. Jak již jsme poukázali výše (viz Kapitola 10), může to představovat užitečný způsob, jak včlenit různé úhly pohledu do výuky dějepisu.

Přístup ke hraní rolí ve výuce dějepisu bývá odlišný od přístupu, který se obecně využívá ve výuce jazyků, dramatické výuce a ve výuce společenských věd. Žáci mohou dostat náčrt postavy a určité kontextové informace, ale často se od nich očekává, aby provedli svůj nezávislý výzkum za účelem vytvoření si obrazu o tom, proč by jejich postava jednala konkrétním způsobem, když by byla postavena před specifickou situací, otázkou nebo problémem. Hraní rolí může žákům poskytovat možnost předvádět a improvizovat, ale rozhodně primárním cílem je pomoci žákům pochopit, jak by reagoval jednotlivec (nebo představitel konkrétní skupiny) na jiném místě a v jiné době. Účelem může být pochopit a interpretovat důležité historické události a problémy, nebo může být hraní rolí využito pro pochopení každodenního života obyčejných lidí žijících v konkrétní době a setkávajících se za daných okolností se změnami a vývojem. Například emigrace za účelem začít nový život, politická emancipace, život za okupace, účast na politické revoluci, život za totality nebo prostě uvědomění si životních změn, které přišly s elektřinou, prací v továrně, přestěhováním se z venkovského do městského prostředí, antikoncepcí, lepším zdravotním zajištěním, masovou komunikací.

Co simulace a hraní rolí nabízejí pro učitele dějepisu?

Simulace a hraní rolí vyžadují značnou časovou přípravu ze strany učitelů a žáků. To platí i pro případ, kdy učitel využívá komerčně připravenou simulaci, ale ještě více pro případ, kdy učitel musí vytvořit scénář simulace nebo hraní rolí od začátku. Proto je nutné si uvědomit, co si žáci z účasti na simulaci nebo hraní rolí odnesou a co by jinak nezískali z prostého hodnocení dalších vzdělávacích pramenů, jako jsou učebnice, primární a sekundární prameny, muzea, masmédiá a internet.

Dobře navržená historická simulace a hraní rolí mohou poskytovat žákům možnost rozšířit si své historické chápání a dovednosti a rovněž přispět k dalšímu rozvoji obecných vzdělávacích hodnot.

Potenciální přispění k rozvoji historického chápání a dovedností

Historické simulace a hraní rolí mají vnitřní vzdělávací hodnotu, pokud jsou dobře strukturované a plánované, realistické, faktické informace jsou přesné a účely, cíle a úkoly jsou přiměřené věku a schopnostem žáků (viz "hodnocení simulací" na konci této kapitoly). Mají zejména potenciál poskytnout žákům možnost:

- použít historické vcítění se do osob, které byly svědky konkrétní události, situace, časového okamžiku, problému, otázky nebo období společenské změny nebo do nich byly aktivně zapojeny;
- poznat, že stejné, očividně jasné a jednoznačné tvrzení může mít různý význam pro lidi v závislosti na jejich konkrétní situaci;
- prostřednictvím simulované zkušenosti zhodnotit dynamiku, která ovlivňovala důležitá rozhodnutí v Evropě v minulém století: různé úhly pohledu a priority zúčastněných osob provádějících rozhodnutí, časové rozpětí, v jehož rámci byla rozhodnutí činěna, domácí a mezinárodní tlaky, zdroje, které mohly mobilizovat dostupnou moc, a omezení této moci, manévrování a machinace, které v dané době utvářely proces rozhodování;
- simulace a hraní rolí se zpravidla soustřeďuje na konkrétní historické procesy, spíše než výsledky. Učebnice například bude pravděpodobně zaměřena na výsledky dohody, zkoumání oficiální komise nebo diplomatické mise. V simulaci nebo hraní rolí je centrum pozornosti zaměřeno na proces, kterým se k těmto výsledkům došlo. Simulace samozřejmě nemusí nezbytně vést ke stejným výsledkům, jako byly ty, ke kterým v dané době došlo;
- nacházet spojení mezi simulovanou událostí nebo procesem rozhodování a jejich předchozí prací na událostech, které dané události předcházely nebo které se odehrávaly ve stejnou dobu. Žáci účastníci se na simulaci se snaží vžít se do způsobu uvažování jiné osoby, přejímat jejich roli a reagovat, jak by to dělala tato osoba, spíše než jak by mohl reagovat tento žák, když nyní ví, co znala daná osoba. Abychom to mohli provádět efektivně, žák se musí neustále ptát: "Co by X udělal? (nikoliv: "Co bych udělal já"), "Jaké možnosti měl X v dané době?", "Co vedlo k situaci, v níž se nyní X nachází?", "Jaké dění jinde v Evropě (nebo ve světě) musel X brát v úvahu?"
- dívat se na konkrétní historickou událost nebo historický proces, jako by se ještě nestal, místo toho, abychom se na něj dívali očima autor učebnice, historika, novináře nebo učitele dějepisu, kteří všichni mají výhodu zpětného pohledu. Proto často školní učebnice, byť neúmyslně, implikují určitou nevyhnutelnost výsledků a dokonce i sledu událostí. Dobře navržená simulace nebo hraní rolí může žákovi pomoci pochopit, že v dané době možná neměli zúčastnění lidé jasnou představu o tom, jak tyto události dopadnou, a byli si velmi nejistí v tom, zda udělali či neudělali správné rozhodnutí.
- prostřednictvím zprostředkované zkušenosti pochopit, jaké to bylo žít v určité době nebo prožívat určitou událost 20. století. Některé situace a okolnosti jsou mnohem snadněji pochopitelné a žáci jsou více schopni vžít se do osob, které byly svědky těchto situací a okolností, pokud jsou při simulaci nebo hraní rolí postaveni před stejné volby a dilemata, jako lidé v dané době. Například kurikula pro 20. století vyučovaná v mnoha evropských zemích zahrnují popis poválečných důsledků versailleské smlouvy a reparací. Běžně uvádějí následky hyperinflace v Německu na začátku 20. let. Doprovodné učebnice často zahrnují úryvky z dopisů, v nichž lidé popisují, jaké to bylo žít v ekonomice zasažené nekontrolovatelnou inflací, a často jsou zahrnuty fotografie, které jsou zvoleny za účelem prezentace následků pro obyčejné lidi. Některé učebnice používají fotografie Němce s kolečkem plným bankovek, další ukazují děti měřící svou výšku pomocí stohů bankovek nebo obrázek ženy zapalující kamna bankovkami, protože to bylo levnější než obvyklá paliva. Hraní rolí (se scénáři na základě těchto dopisů nebo fotografií) mohou často pomoci zdůraznit tvrdá rozhodnutí, která musela řada lidí v dané době dělat, pokud měli zajistit jídlo a střechu nad hlavou.

Potenciální příspěvek k obecnému vzdělání žáka

Obecně řečeno, simulace a hraní rolí dává žákům možnost:

- účastnit se aktivně a spolupracovat s ostatními žáky za účelem dosažení společného cíle;
- uplatňovat toleranci pro myšlenky a názory, které jsou odlišné od názorů vlastních;
- dále rozvíjet a využívat své komunikační dovednosti;
- dále rozvíjet své dovednosti v dotazování a řešení problémů;
- demonstrovat, že dokáží využít vědomosti, které již získali četbou učebnic a jiných primárních a sekundárních pramenů, pro nápaditou rekonstrukci události nebo situace.

Některá potenciální omezení a problémy

V současnosti není na trhu mnoho komerčně vytvořených historických simulací, které by se zaměřovaly speciálně na evropské dějiny. Většina z těch, které jsou k dispozici, se zaměřuje na události 18. a 19. století spíše než na 20. století. Jak jsme již uvedli dříve, zaměřují se spíše na bitvy a diplomatické krize. Navíc jen málo z těchto komerčních simulací je nabízeno v řadě různých jazyků. Za těchto okolností se učitel dějepisu dostává do situace, kdy před ním stojí buď úkol přeložit danou simulaci z jazyka, v němž byla vytvořena, do jazyka, v němž vyučuje, nebo pozměnit komerční simulaci tak, aby vyhovovala požadavkům konkrétních národních nebo školních kurikul, a nebo vytvořit svou vlastní simulaci a scénář hraní rolí.

Používání simulací ve skupinách s různou úrovní schopností může také přivodit učitelé další problémy. Vyžaduje to vytvoření slovníčku pojmů a termínů, který by žákovi pomohl hrát v simulovaných aktivitách a při hraní rolí aktivní úlohu. Může být rovněž nezbytné ověřit požadovanou úroveň čtení všech písemných materiálů a rolí postav, které budou žáci používat. Ve skupinách mohou být značné rozdíly i s ohledem na jejich vzájemnou komunikaci, herecké dovednosti a jejich ochotu "hrát".

V centru historických simulací a hraní rolí leží procvičování historického vcítění se. Žádáme žáky, aby se vžili do myslí jiných lidí na jiném místě a v jiné době a aby reagovali realistickým a autentickým způsobem na problémy, výzvy a volby, kterým tito lidé čelili. Tento úkol je snadnější, pokud jsou žáci dobře instruováni a pokud před převzetím své role v simulaci nebo hraní rolí nastudovali četbu a provedli základní výzkum. Přesto naučit se, jak uplatnit historické vcítění se, není stejné, jako naučit se jezdit na kole. Je to něco, co lidé nikdy plně nezvládnou. Žákovi může být při jedné příležitosti předvedeno, že se může velmi dobře vcítit do konkrétní postavy, ale neexistuje žádná záruka, že stejný stupeň vcítění uplatní pro další postavu ve stejné nebo jiné simulaci. Při používání historické simulace nebo hraní rolí ve třídě je vždy určité riziko, že vzdělávací cíle nebudou splněny (i když to všechny bude bavit). Tato rizika mohou však být do určité míry minimalizována dobrou přípravou a navazujícími cvičeními.

Další potenciální problém, kterého se učitel dějepisu musí vyvarovat při používání simulací a hraní rolí, zejména těch, které mají poměrně otevřený konec a dávají žákům prostor pro improvizace, je riziko anachronismu. To znamená modernizace minulosti, předpokládání toho, že lidé v minulosti by reagovali na situace stejným způsobem, jako lidé dnes. Sean Lang, který připravil simulaci pařížské mírové konference v roce 1919, jež byla zrealizována se žáky z řady různých evropských zemí, si povšimnul, že "jedna delegace žáků dorazila plná dobré vůle vůči ostatním zemím, což odráželo moderní evropské postoje, ale nereflektovalo to historickou situaci v roce 1919, v důsledku čehož byli zaraženi tím, když se setkali s více nepřátelským a nekompromisním postojem ostatních delegací".¹⁵

Při správném zacházení to však může být zvládnuto prostřednictvím instruktáže před vlastní simulací, která připomene účastníkům jejich priority a cíle "při hraní role", správného promyšlení rozdělení rolí (žáci účastníci se simulace pařížské mírové konference nepředstavovali své vlastní země), a zhodnocením po provedení simulace, kdy učitel odhalí všechny anachronismy, které se objevily, což může poskytnout žákům užitečný náhled do historie jako disciplíny.

¹⁵ Sean Lang: "Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles", Doc. CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Rada Evropy.

Pokud jsou simulace a hraní rolí připraveny tak, aby vyžadovaly po účastnících rozhodování, řešení dilemat, vstupování do vzájemných jednání, potom může být důležité podniknout kroky, aby se minimalizovala míra, v níž budou využívat zpětného pohledu, protože by to mohlo podryt celý základ tohoto cvičení. Za těchto okolností je rozhodující, aby učitelé připomněli svým žákům, že musí zůstat v roli a že lidé v dané době by nevěděli, jak tyto události dopadnou. Používání zpětného pohledu je vždy problém. Pokud je cílem použít simulaci nebo hraní rolí pro vysvětlení toho, jak se věci tehdy odehrály, potom znalost výsledku může být pozitivní výhodou a použitý scénář může být podobný scénáři divadelní hry nebo dramatického dokumentu.

Významný problém, který se vztahuje zejména na použití mezinárodních simulací a scénářů pro hraní rolí, je riziko toho, že žáci budou interpretovat a reagovat na konkrétní situace v rámci dané simulace nebo hraní rolí etnocentricky. To znovu ukazuje na důležitost přípravné práce a následného hodnocení.

Wyžití simulací ve vyučování dějepisu

Úspěch či neúspěch simulace nebo hraní rolí závisí do značné míry na schopnosti učitele integrovat tyto aktivity do práce, kterou žáci věnují konkrétnímu chronologickému tématu nebo tematickému okruhu. Úspěch bude většinou záviset na přípravné práci, kterou učitel a žáci provedou. Z tohoto důvodu je obvykle lepší simulaci nebo hraní rolí ke konci chronologického tématu nebo tematického okruhu, spíše než na začátku. To je často ve výrazném rozporu se způsobem, jakým se hraní rolí a simulace používají při dalším vzdělávání učitelů, kdy se na ně někdy nahlíží jako na prostředek "lámání ledu" nebo vstupní bod pro diskusi a společné plánování práce, která bude následovat. Tato praxe předpokládá, že učitelé dějepisu si jsou již vědomi problematik a událostí, které tato simulace nebo hraní rolí pokrývá. Stejný přístup jen zřídka funguje dobře pro žáky. Další aspekt přípravy, který také dobře funguje, pokud to dovolí čas, je zainteresovat žáky na provádění předběžného výzkumu pro přípravu simulace nebo hraní rolí: je to pro ně dobrá příležitost, jak si procvičit dovednosti historiků.

Následná práce je také důležitá. Za prvé, ihned po dokončení simulace nebo scénáře hraní rolí potřebují žáci hodnotící sezení zaměřené na to, co se stalo. Z tohoto důvodu je často vhodné vést žáky k tomu, aby si vedli deník o tom, co se stalo během simulace nebo hraní rolí (nejen o jejich osobních vstupech, ale o procesu jako celku). Hodnocení vykonává několik funkcí. Představuje možnost diskuse o problémech, které se objevily, například anachronismy, etnocentrismy a nevyužití dostupných informací. Je to rovněž příležitost pro zhodnocení simulace nebo hraní rolí a jejich vylepšování. Za druhé, následná práce je také důležitá pro porovnání procesu a výsledků simulace nebo hraní rolí se skutečnými událostmi a pro zkoumání toho, proč se mohly objevit rozdíly. Konečně, následná práce také musí být zaměřena na to, co se žáci z dané simulace nebo hraní rolí naučili, v čem spočívá rozdíl od toho, co se o dané události naučili z učebnic nebo jiných pramenů, a co slouží k doplnění poznatků.

Je nutné dobře si promyslet rozdělení rolí. Cílem by mělo být dosažení rovnováhy mezi schopnostmi a dovednostmi žáků, kteří budou usilovat o co nejlepší výsledek, a mezi skutečností, že ne všechny role budou obsazeny těmi nejzdatnějšími a nejvýšečnými žáky.

Příprava vlastních simulací a hraní rolí

Již dříve jsme poznamenali, že v důsledku nedostatku dobrých dějepisných simulací produkovaných komerčními vydavateli, vzdělávacími vysílacími médii, pedagogickými organizacemi, vydavateli počítačového softwaru, mezinárodními orgány a nevládními organizacemi, bude nabídka simulací zaměřených na evropské dějiny 20. století skutečně velmi malá.

Už jsme zmiňovali simulaci pařížské mírové konference v roce 1919, o níž je možno stáhnout více podrobností z vlastních webových stránek Rady Evropy (<http://culture.coe.fr/hist20>). Tento dokument rovněž zahrnuje některé užitečné tipy pro přípravu a provozování historických simulací, zejména těch velkého rozměru. Podrobně je tento model rozvíjen v simulaci Organizace spojených národů, která se provádí každý rok v Haagu a přitahuje delegace z celého světa. Některé evropské státy rovněž provozují parlamenty mládeže, které simulují postupy národních zákonodárných sborů a evropského parlamentu.

Učitelé dějepisu s přístupem na internet by mohli mít rovněž zájem prohlédnout si webové stránky připravené společností Past Perspectives, organizací se sídlem v Londýně, která produkuje dějepisné hry a simulace pro pedagogické účely. Pro 20. století byly vytvořeny materiály o expanzionistické politice evropských imperiálních velmocí na konci 19. století, která vedla ke vzniku 1. světové války, a hru nazvanou

”Červencová krize”, která se zaměřuje na úlohy klíčových vůdců v Evropě po atentátu na arcivévodu Ferdinanda v Sarajevu dne 28. června 1914. Dále je zde simulace studené války, která se zaměřuje na strategické plánování supervelmocí a jejich spojenců. V sérii současných událostí jsou zde dvě simulace, které mohou být zajímavé pro učitele dějepisu: ”Bosenská tragédie” a ”Krise v Binni”, která se odehrává ve fiktivní africké zemi, ale odráží problémy západní intervence v zemích, jako je Somálsko nebo Rwanda. Více podrobností naleznete na jejich webových stránkách (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Pro některé potenciální zdroje historických simulací, her a hraní rolí vyzkoušejte některé z internetových webových stránek, které jsou uvedeny v kapitole 12, zejména ty, které jsou vytvořeny televizními vzdělávacími organizacemi.

Pro mnoho učitelů po celé Evropě však může být praktičtější přemýšlet spíše o vytvoření svých vlastních historických simulací a scénářů pro hraní rolí, zejména pokud se spolupodílejí na přípravné práci se svými kolegy ze středních škol v jiných evropských státech. Tento přístup přijatý pro simulaci pařížské mírové konference a podobné diplomatické a rozhodovací simulace je nákladný. Příprava a realizace simulace pařížské mírové konference stála přibližně 2 456 Euro a vyžadovala sponzorování, zejména protože všichni její účastníci byli dopraveni na jedno místo. Za použití elektronické pošty, telefonů, faxů a dokonce i obyčejné pošty by mělo být možné připravit a zrealizovat simulaci s mnohem nižšími náklady, která by zahrnovala účast žáků z celé Evropy nebo jednoho konkrétního regionu.

Při přípravě historické simulace nebo hraní rolí je však třeba promyslet řadu pedagogických otázek. Pokud mají být úspěšné, musí být k dispozici dostatečné faktické údaje, které budou poskytovat základ pro provádění rozhodnutí, vyjednávání, argumentaci nebo diskusi. Podrobnosti musí být založeny na údajích, které byly v dané době správné. Žáci budou potřebovat přístup k dobrému referenčnímu materiálu, jak v průběhu přípravné fáze, tak i během simulace samotné. Například budou pravděpodobně potřebovat mapy, příslušné statistiky o daném období a jakékoli další kontextové údaje, které jim mohou pomoci k efektivní účasti a dosažení realistického výsledku.

To vyzdvihuje klíčovou otázku pro každého učitele, který připravuje simulaci nebo scénář pro hraní rolí. Zaměříte se na skutečnou událost nebo vyjdete z několika podobných událostí pro vytvoření fiktivní události, která bude vysoce realistická? Odpověď na tuto otázku je samozřejmě do určité míry ovlivněná tématem. Ale použití skutečného příkladu s sebou někdy nese značný předběžný výzkum a skutečný příklad se může ukázat jako příliš specifický a nemusí zahrnovat všechny faktory, které by byly potřeba pro vyvolání následné diskuse a pochopení. To platí zejména pro scénáře hraní rolí, ale někdy i pro simulace menšího rozměru. Například hraní rolí založené na životě konkrétní rodiny v Petrohradu v roce 1917 nebo ve varšavském ghettu v roce 1943 nebo během Pražského jara v roce 1968 se může ukázat jako příliš omezující, pokud to nezahrnuje všechny otázky, na něž se chce učitel dějepisu soustředit při výuce těchto konkrétních témat. Je však stále důležité vytvářet věrohodné postavy (i když se nejedná o osoby skutečné), pokud má hraní rolí povzbudit historické vcítění se.

Někteří pedagogové se značnými zkušenostmi s přípravou a realizací simulací tvrdí, že je často z pedagogického hlediska lepší vytvořit simulace, které vyžadují výsledek (rozhodnutí, dohoda, smlouva, politika nebo i zhroutení se rozhovorů). Pokud existuje definovatelná sada možných výsledků, potom je snazší připravit jasnou sadu postupů pro provozování simulace nebo hraní scénáře. Simulace a hraní rolí s naprosto otevřeným koncem mohou být podnětné, pokud jsou realizovány s vysoce motivovanými a dobře informovanými účastníky, ale mohou se také někdy zhroutit v naprostém zmatku a s nulovou pravděpodobností jakéhokoli výsledku.

Konečně, téměř každá vlastnoručně připravovaná simulace má ”závady”: nepředvídané problémy, neodpovídající časový rozsah, úkoly, které nemohou být splněny bez poskytnutí dalších informací. Obvykle se vyplatí provést zkušební realizaci (například s ostatními kolegy), aby se problémy vyřešily před realizací se žáky, pro něž je simulace zamýšlena.

Hodnocení simulací

Žáci mají simulace rádi a nechají se do nich vtáhnout s nadšením. Simulace mohou být pro učitele dějepisu mocným vyučovacím nástrojem. Musí však být efektivní, výsledky musí ospravedlnit čas a ostatní investice, které budou vynaloženy na jejich organizaci (a možná i na jejich přípravu). Po dokončení simulace je třeba provést hodnotící sezení, aby se simulace zhodnotila jak na základě úhlu pohledu a zkušeností žáků, tak i na základě vlastních pozorování učitele.

Při rozhodování o tom, zda využít zavedenou simulaci (nebo připravit a využít vlastní připravenou simulaci), je třeba zvážit následující typy otázek: Před použitím simulace určete:

- Jaké jsou její cíle?
- Jsou realizační postupy jasné a srozumitelné?
- Jaké dovednosti a znalosti vyžaduje?
- Jaké dovednosti a znalosti rozvíjí nebo rozšiřuje?
- Jsou faktické informace zahrnuté v simulaci přesné? Jsou role nebo postavy, které budou žáci hrát, autentické a věrohodné?
- Jsou realizační postupy konzistentní?
- Je simulace vhodná pro danou věkovou skupinu, pro kterou bude použita?
- Jak dlouho bude skupině žáků (vaší skupině žáků) trvat dokončení?
- Jakou přípravnou práci budou muset žáci udělat, než budou připraveni se efektivně účastnit v simulaci?
- Jakou přípravnou práci budete muset udělat, než budete moci simulaci realizovat?
- Jak ji uvedete žákům?
- Jaké zhodnocení provedete po dokončení této simulace?

Po provedení simulace se musíte rozhodnout:

- Dokončili jste ji ve vymezeném čase?
- Jaké problémy se objevily? Jsou specifické pro danou simulaci nebo jsou to jen dětské nemoci, které mohou být napraveny?
- Líbila se žákům? Byli motivováni pro efektivní účast?
- Uspěla v dosažení plánovaných cílů? Byla jejich znalost daných událostí rozšířena? Rozvinuli si dále požadované dovednosti?
- Bylo dosaženo očekávaných výsledků nebo jste mohli dosáhnout svých cílů efektivněji za použití jiných studijních pramenů?
- Je možno simulaci nějakým způsobem vylepšit?
- Použijete ji znovu?

KAPITOLA 10

RŮZNÉ ÚHLY POHLEDU VE VÝUCE DĚJEPISU

Jen v několika evropských státech, jako je Island nebo Portugalsko, se teritoriální hranice státu shodují s populací, která má jedinou kulturu, jazyk a náboženství. Většina evropských států je charakterizována etnickou, jazykovou, kulturní a/nebo náboženskou pluralitou.

V některých případech tato rozmanitost odráží přítomnost původních a dlouho zavedených etnických, jazykových a kulturních menšin, jejichž existence v konkrétním regionu předchází vytvoření současných evropských států. Zde bychom mohli zahrnout například Bretonce, Baskičany, Katalánce, Alsasany (Elsässerditsch) a další jazykové skupiny ve Francii, Aragonce, Asturiánce, Katalánce, Baskičany a Galy ve Španělsku, minoritní jazykové skupiny v Itálii, uživatele gaelštiny, irštiny a velštiny ve Spojeném království atd. Můžeme sem rovněž přidat rozptýlené národy Evropy, zejména Rómy a Židy.

V ostatních případech se rozmanitost objevila, zejména v průběhu 19. století, v důsledku následujících faktorů:

- přesuny jednotlivců a komunit v rámci velkých mnohonárodních evropských říší (zejména Napoleonská, Habsburská, Otomanská a Ruská říše);
- migrace, přesídlování, zabírání a získávání teritorií během 19. století následkem Vídeňského kongresu v roce 1815, v důsledku smluv po Krymské válce (1856), rakousko-pruské válce (1871) a dalších lokalizovaných pohraničních konfliktů, dále po Berlínskému kongresu (1878) a také v období po sjednocení Německa a v menší míře po sjednocení Itálie ve třetím čtvrtletí 19. století;
- židovská a arménská diaspora napříč Evropou;
- zvýšená úroveň politické a ekonomické migrace v rámci Evropy do více industrializovaných regionů, zejména během poslední třetiny 19. století a zejména z Německa, Itálie, Ruska, Polska a Maďarska, což se víceméně krylo se zvýšenou úrovní emigrace Evropanů do Severní Ameriky.

Ve 20. století působily podobné (a jiné) síly, aby chránily a zvyšovaly etnickou, jazykovou a kulturní rozmanitost většiny moderních evropských národních států.

- Versailleská smlouva v roce 1919 (a ostatní poválečné smlouvy, které následovaly po ní v období 1919-21) neaplikovala princip národního sebeurčení všeobecně nebo konzistentně. Ti, kteří úmluvu připravili, nevzali v úvahu národnostní citění podmaněných národů. Ve stejnou dobu převažující názor, že některé nároky na státní suverenitu nebyly politicky a ekonomicky proveditelné, a uvědomování si potřeby zadržet Německo a revoluční Rusko způsobily, že požadavek na sebeurčení některých etnických komunit nebyl brán v úvahu. V důsledku toho kolem 30 milionů lidí zůstalo národními a etnickými menšinami. Rovněž referenda, která byla v dané době uspořádána v etnicky smíšených regionech, často ukazovala výrazné skupiny lidí z etnických a jazykových menšin, které fakticky zvolily občanství státu, kde většinu představovala jiná etnická nebo jazyková komunita (například někteří Poláci se rozhodli pro Německo, někteří Slovinci pro Rakousko);
- Politická a ekonomická migrace v rámci Evropy pokračovala během poválečných let;
- Poválečná rozhodnutí učiněná na Jaltě a v Postupimi (únor a červen 1945) spolu s restrukturalizací politické mapy Evropy opět vedla ke značným přesunům obyvatelstva: odsun 8 milionů Němců z Československa a Polska, migrace Poláků směrem na západ z oblastí připojených Sovětským svazem a opětovné osídlení bývalých německých teritorií a měst, jako např. Königsberg a Vratislav;
- Příliv imigrantů do západní Evropy z bývalých kolonií, zejména od poloviny 60. let, a dále těch, kteří se většinou usazovali ve větších městských aglomeracích a udrželi si svou charakteristickou kulturní, jazykovou a náboženskou identitu;
- Příliv gastarbeiterů a ekonomických přistěhovalců, zejména z Turecka, bývalé Jugoslávie a Severní Afriky;

- Rozpad Sovětského svazu a s tím spojený politický vývoj po roce 1989 ve střední, východní a jihovýchodní Evropě dále zdůraznil mnohonárodnostní, multietnický a mnohocírkevní charakter většiny regionů a zintenzívnil nacionalistické úsilí. Etnická migrace v rámci Ruské federace a do ní z bývalých republik Sovětského svazu je nyní považována za rostoucí problém. Na začátku 90. let bylo odhadováno, že zhruba 25 milionů Rusů žilo mimo Ruskou federaci. Zhruba každý pátý Bělorus a každý třetí Armén žili mimo území svých republik. V pobaltských státech, zejména v Estonsku a Lotyšsku, je rostoucí znepokojení ohledně demografického poklesu původního obyvatelstva a zvyšující se úroveň imigrace s Ruské federace. Migrace byla povzbuzována i jinde, zejména z východu, přijetím politiky snižování počtu ruského obyvatelstva v některých republikách, přetrváváním komunistického režimu nebo režimu jedné strany v některých republikách, růstem mezi-etnických konfliktů a v některých případech rychlým návratem k islámským tradicím.

I přes tuto zjevnou rozmanitost v rámci většiny národních států Evropy, bývá tato charakteristika v akademických dějinách i ve výuce dějepisu ve školách opomíjena. Historicky to odráží vědomou potřebu nově vytvořených států nebo států, které prožily dlouhá období anexe, vytvořit nebo obnovit smysl národní identity a zmobilizovat loajálnost vůči státu nebo režimu. Stejně znepokojení se objevilo v mnoha republikách východní a jihovýchodní Evropy po roce 1989 a odráží se v pokračujících debatách o roli vzdělání a zejména o roli historie a historického vzdělání při vytváření smyslu pro národní identitu a národní loajálnost.

Tato tendence však není spojena pouze s těmi státy, které mají dlouhodobou zkušenost s kolonialismem, anexí nebo okupací ze zahraničí. Rovněž dlouhodobě zavedené národní státy Evropy zjistily na konci 19. století, že je nezbytné vytvořit smysl národní identity, jak se ekonomika modernizovala, politický systém se centralizoval, změnila se povaha války a byla vyžadována branná povinnost a rozšíření volebního práva vyžadovalo, aby noví voliči byli více vzdělaní a více si uvědomovali svou příslušnost k národu a nejen k regionu nebo oblasti. Například Francii často historikové považují za jeden z nejdéle zavedených národních států v Evropě. Avšak jak poznamenal Eugene Weber ve své studii o venkovské Francii na konci 19. století, minimálně 25 % populace té doby nemluvilo francouzsky a francouzština byla považována za cizí jazyk minimálně polovinou obyvatel, kteří dosáhli dospělosti mezi léty 1875 a 1900.¹⁶

Charakteristiky tohoto mobilizačního procesu je zjevné. Typická je tendence prezentovat národní dějiny, jako by se jednalo o nepřerušovanou kontinuitu spojující přítomnost s dávnou minulostí. Jakákoliv historická diskontinuita je prezentována jako odchylka. Je zdůrazňována jedinečnost národa, spíše než dědictví, které je sdíleno s jinými. Je zdůrazňována homogenita (lidí, kultury, jazyka a dědictví) a etnická rozmanitost je přehlížena. Dále zde bývá silné zaměření na konflikty (jak ty, které přinesly slavná vítězství, tak i ty, které opravňovaly pokračující strach, obranu nebo nenávisť), spíše než období mírového soužití a vzájemné spolupráce.

Účelem této publikace není popírat hodnotu nebo opodstatněnost výuky národní historie. Jak uvádí zpráva Parlamentu Rady Evropy:

Nikdo nemůže popřít právo národní komunity na svou historii. Samotná existence skupiny předpokládá historický vývoj, který určuje její soudržnost. Je tudíž samozřejmé, že každý národ by měl mít národní historii a toto historické vědomí by mělo tvořit základ národního politického povědomí... Problém vzniká tam, kde se dostáváme z národních dějin do nacionalistických dějin, jak se velmi často stává. Historie se pak využívá pro propagandistické účely a poučování. Zatímco národní dějiny hledají sjednocující prvky pro vysvětlení své existence, nacionalistické dějiny se snaží ospravedlnit vlastenecké hodnoty tím, že umocňují epické a mytické aspekty "národních vlastností". To zdůrazňuje rozdíly ve vztahu k sousedním zemím, vyzdvihuje uniformitu, zastírá dějiny oblastí nebo menšin a vždy vede k definování sama sebe ve vztahu k vnějšímu nepříteli.¹⁷

I přesto není dělicí linie mezi národními a nacionalistickými dějinami zdaleka tak jasná a dokonce kurikulum školního dějepisu a výuka dějepisu v dlouho zavedených národních státech může často být svým původem etnocentrická. Bere se jako samozřejmé, že velké národní vyprávění se (obvykle) shoduje s dějinami největšího národnostního uskupení a dominantní jazykové a kulturní komunity. Historie žen, historie menšin a jejich příspěvků k rozvoji národa a národní kultury je často přehlížena. Jak už jsme v této publikaci uvedli dříve,

¹⁶ E. Weber: *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914*, Londýn, 1979, str. 73

¹⁷ Zpráva Parlamentního shromáždění Rady Evropy: *History and the learning of history in Europe*, Doc. 7446, 1996, str. 20-21

evropské dějiny (a světové dějiny) bývají ve většině národních států vyučovány z národní, spíše než mnohonárodnostní perspektivy.

Řešení těchto dvou spojených problémů (otevřeně nacionalistické výuky dějepisu a záměrného etnocentrismu) nespočívá nezbytně v zavedení více evropských dějin do učebních plánů středních škol, ačkoliv rozšíření prostoru a obsahu těchto kurzů by rozhodně pomohlo. Řešení nakonec spočívá spíše ve způsobu, jakým učitel dějepisu vyučuje, a způsobu, jakým se jeho žáci učí. To je centrum pozornosti zbytku této kapitoly (a samozřejmě této knihy jako celku).

Co je to mnohost úhlů pohledu?

Mnoho změn ve studiu a výuce dějepisu za posledních 35 let se objevilo v reakci na pochopení skutečnosti, že přílišný důraz je kladen na politickou historii a že se přispívá k politickým a ekonomickým elitám. Růst zájmu o sociální, kulturní a intelektuální historii, zvýšený zájem o evropské, regionální a globální dějiny, rostoucí zájem mezi historiky o znovuoobjevení dějin "neviditelných", ekonomicky a sociálně znevýhodněných, politicky přehlížených a národních, etnických a jazykových menšin jsou toho všeho důkazem.

Tyto změny napomohly rozšířit naše historické chápání. Za prvé, historické záznamy jsou dnes přístupnější než kdykoliv předtím. To je částečně proto, že některé veřejné archivy jsou ke studiu dostupné více, než byly dříve, a projevily se i rapidní růst v rozvoji nevládních archivů – zejména těch, které jsou vedeny různými masmédií. V důsledku toho a přes různá omezení jednotlivců způsobená znalostí cizích jazyků je dnes pro historiky (a učitele dějepisu a jejich žáky) snazší zjistit, jak události, které měly velký význam pro jejich vlastní národní historii, byly přijímány také v ostatních zemích. Za druhé jsme si nyní mnohem lépe vědomi toho, kolik důležitých událostí, příhod a trendů ve 20. století mělo dopad na život obyčejných lidí. Prostřednictvím orální historie a analýzy neoficiálních pramenů jsou historikové schopni poskytnout mnohem detailnější obraz různých aspektů každodenního života, než bychom dostali pouze z oficiálních statistik a z analýz národní politiky.

Navíc tyto změny zvýšily potenciál pro zkoumání nedávných nebo současných událostí a situací z různých úhlů pohledu a v tomto smyslu poskytují základní materiál pro analytický přístup založený na množství různých úhlů pohledu. Ale pouze to, že máme přístup k různým úhlům pohledu na tentýž historický jev, samo o sobě nezaručuje, že máme také širší faktický základ, z něž můžeme naše zkoumání zahájit. Podobně komparativní metoda zaměřená na podobnosti a rozdíly v úhlech pohledu různých jednotlivců, skupin nebo národů usnadňuje použití mnoha úhlů pohledů, ale nejedná se o tutéž věc.

Mnohost úhlů pohledu záleží na tom, jak jsme schopni použít různé úhly pohledu vůči sobě samým. Jádrem tohoto přístupu jsou následující předpoklady:

- Za okolností, kdy různá svědectví téže události odrážejí různé úhly pohledu není ještě nezbytně nutné, že jedna z těchto verzí musí být správná. Některé, pokud ne všechny z nich, mohou být stejně platné, mohou odrážet různé zkušenosti, kontexty a cíle;
- V některých situacích bychom získali mnohem přesnější a srozumitelnější svědectví toho, co se stalo, kdybychom chápali různé úhly pohledu jako kousky skládačky nebo dlaždice, které dohromady vytváří mozaiku;
- Jen o velmi málo skupinách, kulturách nebo národech lze říci, že jsou plně autonomní. Jejich reakce a prostor pro činy v jakékoliv dané situaci budou utvářeny a omezovány zájmy a politickými vlivy ostatních skupin, kultur a národů. Podobně se mohou také dostat do postavení, v němž budou ovlivňovat nebo omezovat reakce druhých;
- V tomto ohledu představa o "těch druhých" a vztah mezi "těmi druhými" a "vlastním subjektem" (nebo vlastní skupinou) je jádrem mnohosti úhlů pohledu;
- Pro pochopení každého úhlu pohledu je nezbytné jej usadit do kontextu. Jinými slovy, zjistit, odkud představitel určitého názoru "pocházejí": jaká je jejich společenská, politická nebo ekonomická situace, jejich konkrétní cíle a priority, jejich různé závazky, faktory, které omezují jejich prostor pro manévrování nebo dosahování kompromisů, rozsah jejich moci nebo vlivu, podpora, se kterou mohou počítat od ostatních;

Cílem mnohosti úhlů pohledu v rámci kontextu historie a výuky dějepisu je dosáhnout tří věcí:

- Získat srozumitelnější a širší chápání historických událostí a historických procesů tím, že vezmeme v úvahu podobnosti a rozdíly ve svědectvích a úhlech pohledu všech zúčastněných stran;
- Získat hlubší chápání historických vztahů mezi národy, příhraničních sousedů nebo většin a menšin v rámci národních hranic;
- Získat jasnější obrázek dynamiky toho, co se stalo, prostřednictvím zkoumání vzájemného působení mezi zainteresovanými osobami a skupinami a jejich vzájemné závislosti či vztahy.

Hlavní výchovně vzdělávací cíle

Mnohost pohledů by měla být ne volitelným, ale integrálním prvkem výuky dějepisu, zejména když se zaměřujeme na dějiny 20. století. Měla by také být integrálním prvkem přípravy historiků a učitelů dějepisu. Jak jsme poznamenali dříve, je to způsob myšlení, způsob výběru, zkoumání a používání svědectví z různých pramenů za účelem odkrytí složitosti situace a zjištění toho, co se stalo a proč. Pokud se při výuce dějepisu pro žáky středních škol aplikuje systematicky, měla by jim pomoci pochopit, že:

- není nezbytné (nebo dokonce obvyklé), že existuje jedna správná verze historické události;
- stejná historická událost může být popisována a vysvětlována různými způsoby v závislosti na stanovisku historika, politika, novináře, televizního producenta nebo očitého svědka a každý z těchto způsobů může být platný, ačkoliv se může jednat o neúplné nebo částečné svědectví nebo vysvětlení;
- stejný důkaz může být interpretován různě různými historiky v závislosti na jejich úhlu pohledu, době, kdy píše, a ostatních důkazech, které do svého svědectví zahrnují;
- všechna historická svědectví jsou provizorní. Nejlepší svědectví je to, které se nejlépe hodí k momentálně dostupnému svědectví;
- stejné zjevné a jednoznačné tvrzení může stále mít různé významy pro lidi v závislosti na jejich konkrétní situaci. V důsledku toho je jeden z nejtěžších úkolů pro historika určit přesný význam, který konkrétní tvrzení a dokumenty mají pro zúčastněné lidi v dané době. To vyžaduje proces historického vcítění se: vžít se do kůže někoho jiného a snažit se pochopit, jak by to vnímali a proč;
- historické prameny (například oficiální dokumenty, ostatní záznamy, archivy vysílání, svědectví očitých svědků atd.) jsou zřídka úplně nestranné. Odrážejí nejen postoj osoby (nebo osob), které informace poskytují, ale i jejich vnímání toho, co lidé chtějí vědět. To znamená, že potřebujeme zkoumat zdroj této případné zaujatosti, zjistit, proč vznikla a pro koho, a analyzovat kontext, v němž byla vytvořena;
- různé úhly pohledu v rámci národa, komunity, etnické skupiny, politické strany nebo zájmové skupiny mohou být stejně významné jako ty, které dva národy, dvě komunity nebo dvě skupiny rozdělují. Například ilustrační příklad v níže uvedené **Tabulce 1** velmi jasně demonstrovuje tuto složitost a poskytuje protiklad k tomu, co je v mnoha učebnicích často příliš zjednodušený popis vztahu mezi většinami a menšinami. Podobný přístup by mohl být užitečně aplikován na zkušenosti s revolucemi, dekolonizací, vznikem nacionalismu nebo rozpadem Sovětského svazu;
- lidé mají různé identity (ve vztahu k jejich věku, pohlaví, zaměstnání, náboženství, prvnímu jazyku, rodinným vztahům) a jejich národní nebo etnická identita nemusí nezbytně ovládat každý aspekt jejich běžného života. Při snaze pochopit jejich reakce na konkrétní situaci nebo událost může být často jejich identita rodiče, dcery, ženy nebo lékaře důležitější. V těchto rolích možná někdy mají více společného s lidmi žijícími v jiných zemích nebo oblastech, než s lidmi žijícími ve své vlastní zemi.

Tabulka 1: Židé v Praze

Ve své studii židovských komunit v českých zemích Dr. Helena Krejčová ukázala, že v 19. století získalo liberální hnutí vliv mezi Židy v Čechách a hrálo důležitou roli ve společenských a ekonomických změnách, které se odehrály během tohoto období. Ale liberální myšlenky nebyly všeobecně přijímány v rámci této komunity a Židé se rozdělili na liberální a konzervativní, přičemž ti konzervativní se obávali zvýšení asimilace a následné ztráty náboženských a kulturních tradic. Židovští liberálové se spojili ve společné věci s Čechy a Němci v revoluci v roce 1848. Podpora pro české vlastenectví, zejména mezi židovskými studenty a inteligencí, vedla k hnutí za česko-židovskou asimilaci a politický systém. Mnoho liberálních židů se aktivně účastnilo zřízení první Československé republiky v roce 1918. To však také vedlo ke zvýšenému odcizování a sionismu mezi proněmeckými Židy a tradicionalisty (kteří se stali menšinou v menšině).

Zdroj: Rada Evropy: *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches* (Štrasburk 1995)

Některá potenciální omezení a problémy

Jedno z tvrzení, které se táhne celou touto příručkou, je to, že prostor pro zavádění širší evropské dimenze do kurikula dějepisu se bude značně lišit od jednoho vzdělávacího systému k druhému a bude obecně omezován takovými faktory, jako jsou oficiální směrnice kurikula, vzdělávací prameny dostupné pro další vzdělávání učitelů a příprava vhodných metodických materiálů, hodinová dotace výuky dějepisu v jednotlivých učebních plánech, poměrná autonomie učitele a způsob, jímž jsou školní učebnice oficiálně schvalovány pro výuku. Z tohoto důvodu se tato příručka zaměřila méně na to, co je vyučováno, a více na to, jak je to vyučováno a jak je možno pomoci žákům osvojit si způsoby myšlení o historických událostech a historických procesech a jejich analýzy z více komparativního a mnohonárodnostního úhlu pohledu. Zde je však důležité držet se reality, protože existuje řada omezení a obtíží, které mohou zúžit prostor pro mnohost úhlů pohledů ve výuce a studiu dějepisu.

Za prvé, jak už jsme navrhovali výše, výuka mnohosti pohledů není jen otázkou vystavit žáky většímu počtu úhlů pohledů, je však třeba také poskytnout jim analytické dovednosti, způsoby myšlení a historické vcítění se, které jsou nezbytné pro používání těchto různých úhlů pohledu za účelem zkoumání historické události a lepšího pochopení toho, co se stalo a proč. Tyto dovednosti a způsoby myšlení musí být procvičovány systematicky a soustavně. Protože ve většině vzdělávacích systémů v Evropě žáci studují 20. století až poměrně pozdě během středoškolského studia, je nezbytné, aby přístup mnohosti úhlů pohledu byl přijat již při studiu dřívějších období jak evropské, tak i národní historie.

Za druhé, prostor pro mnohost úhlů pohledu je jasně omezen dostupností vhodných metodických materiálů a dalších pramenů. Během průzkumu prováděném pro tuto příručku autor prozkoumal některé vynikající učebnice z celé Evropy a některé dobré webové stránky na internetu vytvořené historiky a učiteli dějepisu, které poskytují informační materiál o stejných událostech a historických procesech z různých národních perspektiv. Konkrétně existují dobré prameny o takových chronologických tématech a tematických okruzích, jako jsou obě světové války, studená válka, rozšíření nacionalismu, ekonomická recese ve 30. letech a poválečná dekolonizace. Obecně řečeno však značný důraz na národní historii a tendence zkoumat evropské a globální otázky a témata ze široce národní perspektivy znamenají, že žákům je často prezentován pouze jeden úhel pohledu na některá důležitá témata a otázky 20. století nebo že se někdy implikuje, že je více úhlů pohledu, ale ten národní je jediný správný.

Třetí omezení, které je spojeno s předchozím, je to, že prostor pro mnohost úhlů pohledu je také v mnoha případech omezován počtem moderních jazyků, v nichž jsou učitelé dějepisu a případně jejich žáci vzděláni a schopni určité komunikace.

Čtvrtým potenciálním omezením, které musí být bráno v úvahu, je to, že se nejedná jen o pouhou snahu prezentovat žákům nové informace, jež představují širší paletu úhlů pohledu. Má to emoční, stejně jako poznávací rozměr. Samozřejmě pokud mají žáci pevně zakotvené xenofobní a etnocentrické názory a předsudky, může poskytnutí dalších informací někdy existující názory jen utvrdit. Učitelé dějepisu také musí pomáhat svým

žákům reflektovat a kriticky hodnotit své dosavadní vědomosti a jejich základy pro hodnocení konkrétních předpokladů a názorů týkající se jiných národů, kultur a skupin.

I přes výše uvedená omezení a potenciální obtíže je stále možné zavést určité vzdělávací a studijní aktivity, které žákům pomohou rozvinout si analytické dovednosti a přístupy, které jsou pro mnohost úhlů pohledu zásadní.

Hodnocení učebnice

Pro mnoho žáků v některých zemích Evropy jsou učebnice a učitel dějepisu jedinými prameny historických informací. Nicméně učebnice, i ta, která se zaměřuje hlavně na národní historii, může stále poskytovat možnosti pro rozvoj různých úhlů pohledu. V kapitole 18 této knihy je učitelská příručka pro hodnocení učebnic, ale žáci dějepisu samotní by také měli být podporováni v kritickém hodnocení svých učebnic a ostatních studijních pramenů. Hlavní cíle jsou:

- uvědomit si, zda je možné zjistit vlastní úhel pohledu autora učebnice na konkrétní chronologická témata a tematické okruhy;
- identifikovat jakékoliv úhly pohledu na daná témata, která chybí v učebnicovém popisu;
- identifikovat jakékoliv příklady záměrného a nezáměrného zaujetí.

Některé příklady typů otázek, které si mohou žáci klást při čtení konkrétních kapitol nebo úryvků z učebnic, jsou zahrnuty níže v **Tabulce 2**.

Podobný přístup může být aplikován na televizní nebo rozhlasový dokument nebo na článek z novin či časopisu.

Tabulka 2: Kontrolní seznam otázek pro žáky ke zhodnocení toho, jak učebnice zpracovává historickou událost

Dívá se tento úryvek na události pouze z jednoho úhlu pohledu – pohledu vaší země?

Je naznačeno, že postoj nebo pohled vaší země byl správný nebo špatný? Jaké důkazy jsou poskytnuty pro tento závěr?

Jaké důvody mohly mít ostatní země pro nesouhlas s tímto pohledem? Diskutuje se o těchto důvodech v tomto úryvku?

Pomáhá vám tento úryvek pochopit úhly pohledu, motivy a obavy ostatních národů, osob a skupin, jež byly přímo zúčastněny na popisovaných událostech?

Odkazuje tento úryvek na "národy" (například "Francouze", "Němce", "Rusy", "Srby", "Turky" atd.), když ve skutečnosti má na mysli "vládu" v dané době?

Ukazuje úryvek, jak byla rozhodnutí přijímaná na národní úrovni ovlivněna tím, co se dělo jinde?

Myslíte si, že se jedná o zaujatý nebo o spravedlivý a vyrovnaný popis toho, co se stalo? Jaké důkazy pro podporu tohoto názoru dokážete najít?

Zasazení úhlů pohledu do kontextu

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

Jak jsme však již poukázali výše, není vždy možné identifikovat různé úhly pohledu na konkrétní událost nebo historický proces pouze tím, že odkážeme na konkrétní obsah textu. Často je nezbytné pomoci žákovi zasadit různé úhly pohledu, které jsou vyjadřovány, do kontextu. Příklad tohoto přístupu je uveden v **Tabulce 3** na konci této kapitoly. Vztahuje se na alžírské reakce vůči francouzské koloniální politice bezprostředně před 2. světovou válkou, ale stejný přístup může být přijat pro koloniální politiku dalších evropských zemí nebo přizpůsoben pro studium dalších témat, pro které je charakteristický větší počet organizovaných skupin, každá z nich se svým úhlem pohledu.

Tento konkrétní příklad poskytuje stručný obecný přehled kontextu a dále nabízí dodatečné informace, které pomáhají vysvětlit postoje, jež přijali vůdcové tří různých muslimských skupin v Alžírsku na konci 30. let.

Pedagogika zpochybnění

Tento přístup je do určité míry základem výše uvedeného přístupu založeného na hodnocení učebnic. Hlavní myšlenkou je nabídnout učitelům a jejich žákům analytické nástroje nezbytné pro to, aby jim pomohly čelit tendencím vedoucím k výuce monolitické, monokulturní, národní (či dokonce nacionalistické) historie v evropských školách. Přístup je nejúžeji spojován s prací profesora Antonia Nanniho z Univerzity v Parmě v Itálii.¹⁸ Tento přístup navrhuje, že studium chronologických témat a tematických okruhů charakteristické mnohostí různých úhlů pohledu je třeba začít z perspektivy "těch ostatních". Například navrhuje, že série hodin o křížových výpravách by měla začít z pohledu arabských kronikářů, hodiny o dějinách kacířství by měly být zahájeny z pohledu těchto kacířů a hodiny o impériích z hlediska kolonizovaných národů. Je již poměrně běžné učit tímto způsobem některá témata v dějinách 20. století. Například ekonomická recese v meziválečných letech, migrace, dekolonizace a společenské změny vyvolané dvěma světovými válkami a ostatní témata ze sociální a ekonomické historie jsou často tímto způsobem vyučována.

Tento přístup je založen na přesunu důrazu, což pomáhá vyvarovat se opomíjení pohledu jiných národů nebo národností a etnických menšin. Může to rovněž pomoci zabránit tomu, aby "ti ostatní" byli prezentováni jako problém, který musí být řešen.

Navázání kontaktů s ostatními školami v Evropě

Dnes se již nějakou dobu realizuje mnoho návštěv, výměnných kontaktů a přes-hraničních a mezinárodních dějepisných projektů. Některé tyto kontakty a projekty jsou zaměřeny primárně na studium moderních jazyků nebo na rozvoj širšího evropského povědomí. Potenciál pro spolupráci při přípravě zdrojových materiálů pro výuku a studium evropských dějin z mnoha různých úhlů pohledu skutečně nebyl dosud plně využit. Protože však výzkum ukázal, že některá chronologická témata a tematické okruhy z evropských dějin 20. století se vyučují ve většině evropských vzdělávacích systémů (viz kapitola 1), nabízí se školám v rámci konkrétních regionů a po celé Evropě určitý prostor, aby se podělily o některé své metodické materiály o těchto tématech, zejména pokud se jedná o úryvky z primárních a sekundárních pramenů. Elektronická pošta tuto výměnu usnadňuje, ale i když ji školy nemají k dispozici, poštovní korespondence a faxy mohou být stejně efektivní.

Jazyk používaný při výměnných aktivitách může samozřejmě představovat problém, ale je zde značná vzdělávací hodnota nejen ve výměně vzdělávacích pramenů, ale i materiálů, které ve vzájemné kombinaci nabízí řadu rozmanitých úhlů pohledu na tytéž události a otázky. Dalším možným rozšířením je zapojení učitelů

¹⁸ Viz časopis *CEM Mondialità*, který vydává profesor Nanni a jeho kolegové.

moderních jazyků a jejich třídy za účelem překladu do jednoho nebo více moderních jazyků, zejména těch, které mají statut jazyka mezinárodního.

Analýza využití médií

Další kapitoly (o využití televize a současných písemných materiálů pro výuku dějepisu) jsou zaměřeny na podrobnější analýzu využití médií. Hlavní problém však je, například při pohledu na zpravodajství o důležitých událostech a historických procesech ve 20. století v novinách, že učitelé (a žáci) jsou omezeni jazyky, které plyně ovládají.

Archivy rovněž bývají omezeny pouze na národní noviny. Jeden užitečný zdroj pro ty, kdo mají přístup na internet, je Archiv reakcí v médiích ministerstva zahraničí Spojených států. Pětkrát týdně úředníci pověřeni sledováním informací na každé americké ambasádě po celém světě prohlížejí národní noviny (stejně jako některé místní) a připravují výběr hlavních národních otázek daného dne. Obsah bývá omezen na otázky vztahující se na regionální a národní politiku a mezinárodní vztahy. Vybrané úryvky jsou potom přeloženy do angličtiny a odeslány do Washingtonu. Tam Americká informační agentura vytváří "obraz problematiky" o každé otázce, což je možno stáhnout z jejich webové stránky: (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). Jejich archivy jsou přístupné přímo z těchto stránek.

Tento zdroj je obzvlášť užitečný při zkoumání vývoje v nedávných dějinách, na který je třeba nahlížet z řady různých národních, regionálních a místních úhlů pohledu. Dokumentace na těchto webových stránkách vám nejen prozradí, z kterých novin, televize nebo rozhlasového vysílání je každý citát pořízen, ale také jeho politickou orientaci (například zda jeho zdroj je či není provládní, zda je spojen s konkrétní politickou skupinou nebo stranou atd.).

Při používání tohoto zdroje je třeba si uvědomit, že úryvky byly vybrány úředníkem Spojených států, který si uvědomuje konkrétní zájmy své vlastní vlády ohledně dané problematiky, ale snaží se nabídnout poměrně vyčerpávající přehled reakcí médií. **Tabulka 4** na konci této kapitoly nabízí jeden příklad tohoto pramene. Vztahuje se na kyperskou otázku, v tomto případě vystupňování napětí mezi Řeckem a Tureckem v lednu 1997, ke kterému došlo v důsledku prodeje ruských střel protivzdušné obrany řecké kyperské vládě. Obraz problematiky vytvořený Americkou informační agenturou obsahuje úryvky z 36 různých informačních pramenů získávaných v 13 zemích po dobu jednoho měsíce (leden 1997). I přes svá omezení může stále představovat hodnotný zdroj pro studium (v tomto případě):

- kyperské otázky;
- řecko-tureckých vztahů;
- soudobých a dlouhodobých dějin jihovýchodní Evropy;
- Severoatlantické aliance (NATO);
- vztahů mezi Ruskou federací a rozšiřováním NATO po skončení studené války.

V posledních letech představují tyto archivy rovněž velmi užitečný zdroj pro učitele, kteří umí anglicky, pokud se chtějí dozvědět, jak média v různých zemích reagovala na změny, které se odehrávaly ve střední a východní Evropě po rozpadu Sovětského svazu, vývoj na Balkáně a vývoj v rámci samotné Ruské federace.

Tento materiál poskytuje žákům možnost zkoumat reakce v médiích stejným způsobem, jak by zkoumali jiné prameny historických důkazů. Například:

- rozlišování mezi faktickými informacemi a názory;
- rozlišování mezi názory, které by mohly být doloženy z jiných pramenů, a mezi těmi názory, které by doloženy být nemohly;
- rozlišování mezi vysvětleními, popisy a závěry;
- vyčleňování relevantních informací;

- určování, zda se autor snaží či nesnaží podat objektivní a vyvážené svědectví;
- identifikace jakýchkoliv tvrzení, frází nebo slov, která odhalují zaujatost autora pro nebo proti jakékoliv skupině nebo osobám;
- posouzení hodnoty daného pramene.

Navíc však poskytuje také prostředek pro hledání shod a rozdílů mezi různými úhly pohledu, výklady, předpoklady a zaujetími v rámci jedné země i mezi jednotlivými zeměmi navzájem. Například je zajímavé všimnout si na příkladech v **Tabulce 4**, že britský tisk nachází paralelu v kubánské krizi v roce 1961, ruské noviny se více zajímají o to, že ruský zbrojní průmysl by měl mít možnost soutěžit se západními výrobci za stejných podmínek, zatímco řecké noviny spojují původ problému s tureckou invazí na Kypř v roce 1974. Jedny turecké noviny tvrdí, že tento problém sahá ještě mnohem dále a další předpokládají, že ruský krok může být reakcí na podporu Turecka Čechensku.

Možnosti, které poskytují žákům nácvik dovednosti historického vcítění

Na závěr, jak jsme již v této kapitole poznamenali, historické vcítění leží v jádru přístupu založeném na mnohosti úhlů pohledu. Žáci se musí podívat mimo svůj vlastní úhel pohledu nebo úhel pohledu jejich společenské, kulturní či etnické skupiny, pohlaví nebo národnosti a snažit se pochopit, jak mohou jiní vnímat a chápat významné historické události a procesy, které se udály za poslední století. To lze provést několika způsoby. Například:

- prohlédnout si karikaturu nebo fotografii v učebnici a napsat k ní doprovodný text z několika různých úhlů pohledu;
- přečíst si úryvek z textu a představit si, jak by na něj mohli reagovat a vykládat jej žáci z jiných zemí nebo z jiných skupin (a jestli by vůbec reagovali);
- podívat se na novinové svědectví o konkrétní historické události mezinárodního významu, určit úhel pohledu novinářů nebo vydavatele a potom se podívat na různé způsoby, jak by tento text mohl napsat jinak novinář žijící v jedné ze zúčastněných zemí;

Za okolností, kdy žáci mají velmi omezené možnosti přístupu k různým úhlům pohledu na událost nebo problematiku, potom další možnost pro učitele nebo autora učebnice je připravit krátké "náčrty postav" založené na jejich vlastní četbě o daném tématu, jež mohou žáci analyzovat a interpretovat za použití vědomostí, které nabyli ve vyučování a ze svých učebnic. Zajímavý příklad tohoto přístupu vypracovaný jedním britským autorem učebnic je uveden v **Tabulce 5** na konci kapitoly. Autor těchto příkladů rovněž navrhuje, že je možno je využít pro sehrání debat, které se v dané době odehrávaly.

Závěr

V průběhu staletí evropské národy vstřebávaly prvky jiných kultur prostřednictvím osudů lidí, tradic, myšlenek a přesvědčení. V různých bodech naší historie byl tento proces vstřebávání výsledkem migrace obyvatelstva, obchodu, šíření náboženských hnutí a náboženských reforem, okupací, anexí, válek, posouvání hranic, přesídlování, imperialistických expanzí a kulturních výměn, které z toho vyvstávaly. Jedná se o vzájemné vlivy založené na sdílení hranic nebo uzavírání politických aliancí, vzniku mezinárodních organizací, rostoucím uznáváním mezinárodního práva a aplikováním práva původních menšin a také vzrůstajících dopadech globalizace.

Tyto multikulturní prvky jsou integrální částí dějin každého národa a ne odchylkami, které mají být odstraněny z velkého národního vyprávění. Jsou to skutečně základní a integrální prvky v utváření národní identity lidí. Identita jednotlivce není předurčená. Je vždy ve stavu vývoje v reakci na životní zkušenosti. Totéž platí o národní identitě. Vytvořila se a dále se utváří se našimi sdílenými zkušenostmi – kladnými i zápornými, slavnými i temnými, obdivuhodnými i ostudnými. Mnohost úhlů pohledu ve výuce národních dějin se zaměřuje na to, jak se lidé stali tím, čím jsou dnes.

Tabulka 3: Alžírské reakce na francouzskou koloniální politiku (1936-39)

Maurice Viollette, který byl jmenován generálním guvernérem v Alžírsku v roce 1925, byl rozhodnut asimilovat Alžírsko do Francie tím, že odstraní omezení na udílení občanství a zavede radikální vzdělávací a sociální reformy. Získal podporu muslimských skupin, ale v opozici proti němu byli francouzští osadníci. Byl odvolán v roce 1927 a následně byl zvolen do Senátu, kde pokračoval v prosazování svého názoru o Alžírsku. V roce 1936 socialistický vůdce **Leon Blum** vytvořil vládu lidové fronty a jmenoval Violletta ministrem pro alžírské záležitosti. Později téhož roku byl navržen reformní zákon, ale v okamžiku vypuknutí války v roce 1939 stále ještě nebyl schválen. Během tohoto období alžírští muslimové, kteří také podporovali tyto reformy, založili Muslimský kongres. Ten sjednocoval různé skupiny s odlišnými cíli pro budoucnost Alžírka.

Alžírský úhel pohledu	Kontext
<p>V roce 1936 byl Ferhat Abbas oddaným zastáncem politiky asimilace. V dané době napsal: "Nezemřu pro alžírský národ, protože neexistuje... Zkoumal jsem historii, ptal jsem se živých i mrtvých, nikdo mi o něm nevyprávěl. Potom jsem se obrátil ke Koránu a hledal jsem jeden jediný příklad zakazující muslimovi, aby se integroval s nemuslimským národem. Nic takového jsem také nenašel. Člověk nemůže stavět na větru... [Alžírčané] musí spojit svou budoucnost s francouzskými snahami v této zemi."</p>	<p>Abbas pocházel z rolnického rodu, ale jeho otec si společensky polepšil, za Francouzů se stal místním guvernérem a byl oceněn <i>Légion d'honneur</i>. Byl vzdělán na francouzském lyceu a Alžírské univerzitě, kde se stal prezidentem Muslimské studentské asociace. Sám sebe popisoval tak, že se cítí lépe mezi Francouzi než mezi Araby. Pracoval pro Federaci volených úředníků. Jeho první žena byla muslimka, ale později se s ní rozvedl a oženil se s Francouzskou. Po 2. světové válce aktivně podporoval separatistické hnutí v Alžírsku.</p>
<p>Abd el Hamid Ben Badis byl mluvčím reformistických muslimských duchovních. Odmítal Abbasovy názory, že alžírský národ neexistuje. Prohlašoval, že "muslimský alžírský národ má svou kulturu, své tradice a své charakteristiky, dobré i špatné, jako každý jiný národ na zemi... alžírský národ není Francií, nemůže být Francií a nepřeje si být Francií". Ačkoliv odmítal asimilaci do Francie, ve své době nezastával politickou nezávislost. Místo toho požadoval svobodné Alžírsko, které by bylo dominiem Francie.</p>	<p>Ben Badis patřil ke skupině muslimských duchovních, kteří byli kritičtí vůči konzervativním islámským vůdcům v Alžírsku, jež byli spolu s francouzským vzdělávacím systémem viněni z toho, že umožnili islámskému Alžírsku stát se zpátečnickým a pověřivým a tudíž neschopným vládnout si samo sobě. Založili síť muslimských škol, které byly nezávislé na Francouzích. Pro Ben Badise byla politika vždy až na druhém místě po náboženství, zdůrazňoval všearabskou a panislámskou identitu Alžírčanů, spíše než jejich nacionalismus.</p>
<p>Messalin Hadjj a jeho následovníci byli separatisté, kteří požadovali národní nezávislost Alžírka. Ačkoliv byli členové Muslimského kongresu, stáli ve výrazné opozici proti ostatním skupinám, které všechny upřednostňovaly reformu před nezávislostí.</p>	<p>Hadjj byl zakládajícím členem celé řady nacionalistických organizací, z nichž první byla v roce 1925 Etoile Nord-Africain. Měl podporu francouzských komunistů a to ovlivnilo jeho politiku. Podporoval přerozdělení majetku ve vlastnictví francouzských osadníků. Větší podporu pro své postoje získal ve své době od migrujících dělníků ve Francii, než v Alžírsku samotném a v obecních volbách v Alžírsku v roce 1937 jeho strana neuspěla a nezískala žádná křesla.</p>

Hlavní zdroj: H.S. Wilson: *African decolonisation*, Londýn, 1994

Tabulka 4: Reakce médií na zvyšující se napětí na Kypru v roce 1997

Ruská federace: *Krasnaja Zvezda*, 9. ledna 1997

Začátek roku byl poznamenán velkým skandálem, ke kterému došlo v diplomatických kruzích několika zemí najednou. Účastníci byli Kypr, Rusko, Spojené státy, Británie, Turecko, Řecko a několik dalších států. Záminkou pro tento bouřlivý protest byla zdánlivě rutinní dohoda uzavřená 4. ledna mezi ruskou společností Rosvooruzenie a kyperskou vládou o dodávce zásilky systému vzdušné obrany S-300PMU-1 pro kyperskou vládu... Akce Spojených států, Turecka a dalších západních zemí, které jsou protivníky Ruska, samozřejmě vyvolaly pochopitelnou a oprávněnou kritickou reakci ze strany ruské vlády... Rusko nemá o nic menší právo než Amerika, Británie a další výrobci zbraní udržovat svou aktivní přítomnost na zbrojních trzích.

Británie: *The Independent*, 23. ledna 1997

Stejně jako Kuba, další ostrov, který se před 36 lety dostal do sporu o řízené střely, by Kypr mohl přivést svět do jaderného konfliktu. Nejohroženější militarizovaná konfrontační oblast na světě může explodovat... Stručně řečeno, na Kypru jsou téměř všechny prvky nutné pro vypuknutí krvavého konfliktu, který by do sebe zatáhl i Řecko a Turecko. Všichni ostatní, od Spojených států přes EU až po OSN, si toto nebezpečí uvědomují. Mnozí rozhodně vidí Řecko a Turecko, jejichž vzájemný antagonismus je mnohem staršího data než jejich spojenectví v NATO, jako nejpravděpodobnější protivníky v další válce v Evropě.

Řecko: *Elevtherotipia*, 10. ledna 1997

Reakce Washingtonu ze včerejšího večera vyjadřující varování Ankaře (Turecko) od mluvčího ministerstva zahraničí USA Burnse s požadavkem zastavení "hrozeb použití vojenského násilí proti Kypru" a reakce Moskvy s neústupným prohlášením jejího velvyslance v Nikósii (Kypr), že "jeho země nezůstane lhostejná", vytváří nový obraz situace. Tyto reakce opravňují názor Kypru, že má právo starat se o svou obranu, pokud je ohrožován pokračujícími provokacemi Attily (turecké síly na Kypru)... Uprostřed rozhovorů o americké iniciativě v řecko-tureckých vztazích a kyperské otázce Washington nedokáže zastavit turecké provokace a agresí. Nelze přehlížet fakt, že Ankara se v této oblasti chová jako ničemný terorista.

Kypr (řecké noviny): *Nicosia O Agon*, 14. ledna 1997

Jak je možné, že Washington nevidí agresivitu Turecka, které má záslusk na řecká teritoria? Proč jej neznepokojuje 22 let trvající okupace a proč připouští, aby zbraně poskytnuté pro účely NATO byly používány pro posílení okupačních sil?

Turecko: *Yeni Yuzyil*, 21. ledna 1997

Krise kolem S-3000...se pomalu stupňuje. Nezdá se pravděpodobné, že by tato krize skončila, dokud naši řečtí Kypřané a naši řečtí přátelé nepřipustí existenci dvou komunit na tomto ostrově, budou odmítat připustit, že tento problém sahá mnohem dále než do roku 1974, a budou se snažit měnit status quo pomocí řízených střel a vojenských metod a zakládat své kalkulace na nestabilitě Turecka. Každý jejich pokus zatlačit Turecko a Tureckou republiku severního Kypru do kouta vystupňuje tuto krizi a jen dále odsune dosažení pro ně přijatelného řešení tohoto problému.

Turecko: *Cumhuriyet*, 9. ledna 1997

Strana řeckých Kypřanů lehkovážně nakupuje zbraně. Nedávno uzavřeli dohodu o nákupu řízených střel od Ruska, střel, které dokáží zasáhnout Turecko. Je obecně známo, že "Kypr je slabinou Turecka". Proto Ankara musela přijmout rozhodnutí proti tomuto negativnímu vývoji, který představuje hrozbu pro Malou Asii... Je zřejmé, že tato krize v jižním Středomoří má mezinárodní aspekt. Rozhodlo se Rusko dodávat střely jižnímu Kypru v reakci na tureckou podporu čechenskému lidu?

Tabulka 5: Jak to vypadá z pohledu někoho jiného?

Studujte tyto náčrty postav imaginárních Rusů žijících v roce 1917. Na základě vaší práce na tomto tématu se rozhodněte, koho by tito lidé podporovali na podzim roku 1917 v období vedoucím k Říjnové revoluci. Koho si myslíte, že by podporovali:

- **Lenina** a bolševiky?
- **Kerenského** a Prozatímní vládu?
- **generála Kornilova** a jeho stoupence v armádě?

Olga Smirnova – rolnice. Manžel zabit v roce 1915 v Polsku. Jako většina rodin v její vesnici, nemá žádnou vlastní půdu. Není schopna vypěstovat dostatek potravin, protože mnoho rolníků bylo odvedeno do armády.

Hrabě Alexej Čechov – velkostatkář. Vlastní 100 000 hektarů v minské provincii. Dva synové slouží jako důstojníci v armádě, jeden je zabit v roce 1914. Nejprve podporoval Prozatímní vládu, ale nyní si dělá velké starosti ohledně nezákonných záborů půdy a všeobecného zhroucení práva a pořádku.

Boris Krasnov – voják. Slouží v armádě od svého odvedení z vesnice v roce 1915. Viděl, jak mnoho jeho kamarádů bylo zabito, zraněno nebo zajato. Nedávno byl zvolen do výboru své rot. Dělá si starosti s tím, co se děje doma a na venkově.

Lev Plachanov – vlastník továrny. Zpočátku nadšený stoupenec únorové revoluce a Kerenského. Továrnu nedávno zabrali militantní dělníci vedení bolševiky, dva z jeho manažerů zbili. Dělá si starosti se zhroucením práva a pořádku.

Anna Leonova – dělnice v továrně a žena v domácnosti. Jedna z těch, kteří demonstrovali v první den únorové revoluce. Je vdaná a má dvě děti ve věku 9 a 12 let, manžel je v německém zajetí. Dělá jí starosti nedostatek potravin a rostoucí ceny. Nedávno byla propuštěna, když byla továrna zavřena z důvodu nedostatku surovin. Jak nakrmí svou rodinu?

Nikolaj Volchov – dělník v továrně. Je ženatý a má čtyři děti ve věku 3, 5, 8 a 10. Dělá si starosti s rostoucími cenami a nedostatkem potravin. Je členem odborů vedených menševiky, ale znepokojuje ho pomalost vlády při svolávání volebního shromáždění a řešení otázek války a míru.

Zdroj: D. Armstrong: *People and power: Russia*, Londýn, Hodder & Stoughton, 1993, str. 35

KAPITOLA 11

MIMOŠKOLNÍ STUDIJNÍ MOŽNOSTI

Ve výuce dějepisu může mimoškolní studium znamenat řadu různých věcí:

- návštěvu místního, národního nebo odborného muzea;
- projekt zaměřený na sběr ústních svědectví lidí, kteří hráli důležitou roli v historii oblasti, regionu nebo národa, což zahrnuje přístup k různým pramenům informací a důkazů mimo školu;
- provedení historického průzkumu ve městě nebo na venkově zaměřeného na hledání stop nedávné minulosti a změn za posledních sto let;
- návštěvu míst zvláštního historického významu. Může se jednat o bojiště, továrnu, loděnice, železniční stanici, místo konání náboženských obřadů nebo veřejnou budovu, kde se odehrály významné události 20. století, nebo to může prostě být místo, které představuje důležité společenské a kulturní změny v životě obyčejných lidí;
- projekty školní družby a kontaktů, které zahrnují: sdílení informací o nedávných dějinách místa nebo oblasti, v němž se škola nachází, zaměření se na sdílení a porovnávání zkušeností vztahujících se ke společnému tématu, jako je doprava, věda a technika nebo imigrace, a zkoumání historických souvislostí mezi různými místy a jak se tyto souvislosti v průběhu času měnily.

Některé z těchto aktivit a přístupů, jako jsou projekty orální historie a projekty vzájemných kontaktů, jsou rozebírány v jiných kapitolách. Tato kapitola se zaměřuje na místní historii a návštěvu míst historického významu a muzeí (včetně školních muzeí). Mnoho učitelů již tento typ mimoškolních aktivit ve své výuce využívá. Ačkoliv můžeme vyzdvihnout řadu didaktických aspektů s ohledem na vzdělávací hodnotu a dopady na žáka, klíčovou otázkou této příručky zůstává to, jak místní historie, návštěvy historicky významných míst a historických muzeí (které jsou spíše zaměřeny na místní nebo národní dějiny) mohou přispět ke žákovu pochopení evropských dějin 20. století. Jak můžeme tyto v zásadě místně nebo národně zaměřené aktivity využít pro pochopení mezinárodních a celoevropských souvislostí?

Místní dějiny

Město je možno studovat stejně jako historický dokument. Stopy minulosti a přítomnosti v architektuře a dřívějším využití budov, jména ulic, mosty, památníky, názvy obchodů, kavárna a restaurací, způsob, jakým se město rozvíjelo, umístění veřejných a soukromých budov, to, zda jsou menšiny rozptýleny nebo žijí ve svých vlastních čtvrtích, zda byly oblasti poškozené válkou rekonstruovány přesně tak, jak bývaly před válkou, nebo postaveny za použití nových architektonických stylů a stavebních materiálů.

Venkovská krajina může být rovněž studována jako historický dokument. Mnoho učitelů dějepisu tento pracovní postup používá, ale zpravidla pro zkoumání dřívějších historických období, jako například pohled na to, jak byla země rozdělena během feudalismu nebo jak došlo k oddělení zemědělské půdy v době modernizace zemědělské výroby.

Jakou evropskou dimenzi mají tato místní studia? Za prvé je třeba zdůraznit to, že je možno studovat oblast pro ni samotnou, ale že může být také studována jako případová studie změn a historických procesů, které se v různé míře odehrály v celé Evropě nebo regionech v rámci Evropy. Proto například fotografie a pohlednice v místním muzeu zobrazující dobře známe ulice, místní továrny nebo místní farmy pořízené v různých dobách století mohou být využity pro identifikaci aspektů kontinuity a změny ve městě nebo oblasti. Mohou být rovněž využity pro zmapování postupného dopadu globálních vývojových procesů: vliv elektřiny (osvětlení ulic, obchodů atd.), vliv masové produkce na městskou dopravu, mechanizace zemědělství a dopad znečištění na životní prostředí.

Žádná oblast není naprosto izolovaná od vnějších vlivů. Učitelé zeměpisu to často využívají tak, že dávají žákům za úkol provádět průzkumy v ulicích zaměřené například na zemi původu vozidel na ulicích a různých výrobců v obchodech, aby demonstrovali dopad rozvíjející se dopravní infrastruktury, vnitrostátního a mezinárodního obchodu na oblast a závislost a vzájemnou provázanost místních ekonomik. Prostřednictvím sbírek místních

muzeí, archivů místních novin, místních matrik, oficiálních statistik a fotografií a osobních památek shromážděných rodinami žáků je možné zavést do těchto studií historickou dimenzi. Jedná se o užitečný způsob, jak zmapovat politické a ekonomické změny a otřesy, které se odehrály během minulého století. Zdroj důkazů může být místní, ale může pomoci osvětlit politické a ekonomické dějiny kontinentu nebo jeho oblasti.

Například v mnoha městech východní Evropy srovnání dnešní doby a 80. let zaměřené na to, co je a co bylo k dostání v obchodech, zemi původu tohoto zboží, kolik co stálo a jaké procento příjmu osoby bylo nutné pro zakoupení kterého zboží, by poskytlo zajímavé informace o tom, jaký pozitivní a negativní dopad na život obyčejných lidí měly změny, které se v těchto zemích odehrály po roce 1989. Podobná analýza může být stejně efektivní a nápomocná, bude-li provedena ve kterémkoliv členském státě Evropské unie.

Jak jsme poznamenali v kapitole "Různé úhly pohledu ve výuce dějepisu", většina národů a komunit v Evropě byla také v průběhu 20. století svědkem období emigrace a imigrace. Dvojnásobnou hodnotu má zkoumání zkušeností druhých a třetích generací rodin migrantů.

Za prvé, žáci pochopí, že tyto skupiny byly přínosem k dějinám komunity jako celku a jsou integrální součástí dějin této komunity (nebo národa). Napomohly k tomu, aby se z komunity stalo to, čím dnes je.

Za druhé, studie těchto skupin může rovněž vrhnout světlo na události a historické procesy, které měly celoevropskou důležitost v konkrétních obdobích během 20. století. Krátká případová studie uvedená níže v **Tabulce 1** by měla napomoci ilustrovat obojí tvrzení. Učebnice o dějinách Skotska zpravidla zdůrazňují emigraci Skotů do Severní Ameriky, Austrálie a na Nový Zéland v 18. a 19. století a na imigraci irských katolíků z jižního Irska a protestantů ze severního Irska do průmyslového jihu Skotska v 19. století.

Avšak během tohoto období došlo také k významnému přílivu migrantů z Itálie, Polska, Litvy a židovských migrantů přecházející před vlnami pogromů v Ruské říši. Tyto národy se většinou usazovaly v největších průmyslových centrech Skotska: Glasgow, Edinburgh a Aberdeen. Komunity, které je přijaly, na ně měly významný vliv, ale přesto si často udrželi spojení se svou domovinou, což mělo často politické a společenské důsledky během některých nejdůležitějších událostí století.

Příklad v **Tabulce 1** se zaměřuje na zkušenosti italské komunity ve Skotsku.

Bylo by vhodné pomoci žákům provést společně podobný diachronní průzkum historie imigrantské skupiny v rámci jiných komunit, který by zdůraznil vzájemné vlivy a také širší historické kontexty, které se dotýkaly životů těchto komunit a ovlivňovaly jejich vztahy s původním obyvatelstvem.

Tabulka 1: Italové ve Skotsku

V roce 1881 sčítání lidu ve Skotsku zaznamenalo 328 osob italského původu. V roce 1914 se počet zvýšil na přibližně 4500 a ve větších skotských městech se objevily identifikovatelné italské komunity, zejména v Glasgow. V roce 1891 byla založena společnost Societa de Mutuo Soccorso, která poskytovala sociální pomoc. Otevíraly se obchody, kavárny, restaurace, cukrárny a rychlá občerstvení.

Moderní italskou migraci do Skotska je však možno vystopovat až k osobám, které přišly jako první do Anglie a Skotska v 50. letech 19. století jako potulní řemeslníci vyrábějící a prodávající sošky a figurky pro domácnosti a kostely. Někteří se zavedli jako padrone (zaměstnavatelé nebo zprostředkovatelé práce), kteří přivedli nové migranty, zaplatili jejich cestovní náklady a nabídli jim práci. Většina migrantů přišla ze dvou regionů, Lucca v severní Itálii a Lazio jižně od Říma.

Když se v Itálii dostal k moci Mussolini, zavedl politiku, díky níž byli všichni italské emigranti plnoprávními členy znovuzrozeného italského státu. V imigrantských komunitách byly zakládány Fasci, neboli fašistické kluby, a v jejich čele často stáli prominentní místní občané. V Glasgow byl tento klub založen v roce 1922. Sčítání lidu provedené italskou vládou v roce 1933, které zahrnovalo emigranty, stejně jako Italy žijící ve své vlasti, odhalilo, že téměř polovina těch, kteří zareagovali na sčítání ve Skotsku, byli registrovaní členové fašistické strany.

Jen několik hodin poté, co Mussolini vyhlásil válku Británii 10. června 1940, začalo rozbíjení a

rabování italských obchodů a restaurací v Glasgow. Došlo k tomu částečně z důvodu protitalského cítění a částečně kvůli protikatolickému cítění v protestantských komunitách v těchto městech. Italští usedlíci mužského pohlaví od 17 do 60 let byli internováni a mnozí z nich byli odvezeni do zámoří, zejména do Austrálie.

Od roku 1945 nedocházelo k žádné významnější imigraci z Itálie do Skotska a populace se více rozptýlila a asimilovala, neboť mnoho osob z mladší generace uzavíralo sňatky s osobami skotské národnosti. To však zcela neeliminovalo dojem italské identity, jak si povšimne každý návštěvník Glasgow nebo Edinburghu.

Zdroj: T. Devine: The Scottish nation 1700-2000 (Londýn, Penguin Press, 1999), str. 512-518. © T.M. Devine, 1999

Zahrnutí místní historie do kurikula dějepisu středních škol přináší další důležitou hodnotu. Blízkost místní historie vzbuzuje zájem žáků (místa a lidé, které znají, události, o nichž už slyšeli) a vnáší do studia národní, regionální a mezinárodní historie další rozměr. Dává však žákům také zajímavou možnost pracovat s místními historiky a pracovat jako historikové při aplikaci klíčových historických pojmů, výzkumných metod a rozvoji svých interpretačních dovedností. Navíc jim často poskytuje cenný náhled do problémů, se kterými se historikové setkávají při vysvětlování nebo interpretaci konkrétní události nebo historického procesu. Žáci často předpokládají, že pokud tam někdo v danou dobu byl a byl svědkem příslušné události, potom jeho svědectví musí být hodnověrnější, než postřehy a komentáře někoho, kdo tam nebyl a kdo o tom možná psal někdy později. "Ona tam byla, měla by vědět, co se stalo!").

Historikové a učitelé dějepisu do určité míry podporují toto přesvědčení tím, že rozlišují prameny na primárními a sekundárními. Avšak každý, kdo se zajímá o místní historii, zná ten zvláštní jev zkreslené společné paměti. Znovu a znovu zjišťujeme, že lidé, zeptáme-li se jich na nějaké konkrétní místo, řeknou, že když byli dětmi, "byly tam všude dokola zelené louky". Dobové fotografie, zkoumání místní architektury a analýza některých dokumentů v místních záznamech však často odhalují, že v době, kdy tito lidé byli skutečně dětmi, tato oblast nemohla být taková, jak si ji pamatují. To, co si "pamatují", je to, co jim o daném místě řekli jejich rodiče a sousedé, když v dětském věku byla generace jejich rodičů. Nebo jsou možná tyto vzpomínky příkladem procesu společných zkreslených vzpomínek. Ať už je tomu jakkoliv, může to být užitečné cvičení historického zkoumání a interpretace s důležitým dodatečným poučením, že vzpomínky lidí a svědectví očitých svědků nejsou neomylné a musí být podrobeny stejně přísné analýze, jako jakékoliv jiné prameny historických důkazů.

Je rovněž možné zavádět postupně do místní historie komparativní dimenzi, zejména když se snažíme o porovnávání měst. Nyní je možné prostřednictvím internetu získat přístup k mapám ulic a virtuálním prohlídkám většiny hlavních měst Evropy a dalších velkých měst. Většina z těchto virtuálních prohlídek zahrnuje fotografie a stručnou historii všech významných budov a historických míst. Poskytují možnost porovnávat architektonické styly a kulturní vlivy a umožňují pohled na to, jak se vlády různých zemí a měst rozhodly připomínat jednu a tutéž událost.

Návštěva míst historického významu

Je důležité rozlišovat mezi těmi návštěvami, jejichž záměrem je zavést žáky do těch budov a památek, které jsou všeobecně považovány za reprezentativní pro dědictví národa, a těmi návštěvami, které vedou žáky k historické interpretaci těchto míst a k jejich analýze jako pramenů historických informací. Příklad výkladového přístupu je uveden níže v **Tabulce 2**. Jedná se o stručný popis toho, jak učitel dějepisu vzal své žáky na návštěvu hřbitovů ve Francii, kde jsou pohřbeni američtí, britští a němečtí vojáci, kteří zahynuli při tažení na Normandii v roce 1944. Žáci hledali odpověď na tuto otázku: Co nám tyto hřbitovy říkají o tom, jak Německo, Británie a Spojené státy interpretují tuto událost ve svých příslušných národních dějinách? Žáci si na každém hřbitově dělali rozsáhlé poznámky a použili je pro zodpovězení konkrétních otázek o každém z těchto míst. Potom využili své poznámky z daných míst a ostatní prameny a připravili komparativní analýzu toho, jak si tyto tři země připomínají mrtvé z této války, což jim pomohlo uvědomit si, jak každá z těchto zemí pohlížela na tuto část své nedávné minulosti.

Stejný přístup může být aplikován na řadu různých míst a nejen pro ta, která jsou spojená s válkou. Pokud možnost návštěvy podobných míst vylučují omezené zdroje, potom by bylo možné místo toho navázat spojení se školami v jiných zemích za účelem výměny fotografií a informací o společném chronologickém tématu nebo

tematickém okruhu. Nebo opět je možné stáhnout mnoho užitečných informací pro komparativní účely z internetu.

Tabulka 2: Návštěva památníku padlých za 2. světové války

Skupina britských žáků středních škol navštívila tři hřbitovy z 2. světové války v Normandii v roce 1998. Jednalo se o americký hřbitov v Colleville, britský hřbitov v Ranville a německý hřbitov v La Cambe. Během každé návštěvy si žáci pořizovali poznámky k těmto otázkám:

- Co jste zjistili o Americe a amerických vojácích v roce 1944 na hřbitově v Colleville?
- Co jste zjistili o Británii a britských vojácích na hřbitově v Ranville?
- Co jste zjistili o Německu a německých vojácích v roce 1944 na hřbitově v La Cambe?
- Jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi těmito třemi místy (pište o velikosti, prestiži, barvách, krajině, designu, lidech).

Potom za použití těchto poznámek, dalších důkazů a poznámek ze školních diskusí zodpovězte následující otázky:

- Proč Británie, USA a Německo připomínají své válečné oběti různými způsoby?
- Co vám to říká o způsobu, jak nahlíží na tuto část své minulosti?
- Co vám to říká o občanech těchto tří zemí a čemu čelili po skončení 2. světové války?
- Konečně, jaké pocity vám přineslo studium těchto 3 míst o této válce a těchto zemích? Oslavili byste památku mrtvých stejným způsobem, pokud byste měli znovu navrhnout design těchto hřbitovů?

Zdroj: M. Murray: "Tři hodiny o pohřbech: hřbitovy druhé světové války a dvacet let změn v kurikulu" v *Teaching history*, 1999, číslo 94, str. 6-11.

Muzea

Škála témat, jimiž se v dnes historická muzea zabývají, je poměrně pozoruhodná. Tradiční muzea místní nebo národní historie s různými místnostmi pro různá období a často navržená tak, že návštěvník začíná v prehistorickém období a končí ve 20. století, jsou stále ve většině Evropy nejběžnější. Za posledních 30-40 let jsme však také byli svědky vzniku více specializovaných muzeí, která se zaměřují na témata, jež jsou často relevantní zejména pro dějiny 20. století – jako jsou muzea dopravy, vědy a techniky, průmyslu, války a vojenství, kultury a umění, fotografie, filmu, novinářství, dětí a etnografie, abychom jmenovali alespoň některé. Jak jsme poukázali dříve, jedná se o témata, která se zaměřují na celoevropské trendy a historické procesy. Byla založena rovněž některá muzea, která jsou věnována kultuře a způsobu života etnických, jazykových a náboženských menšin.

Design a provoz expozic v rámci těchto muzeí se zároveň vzdálil od spíše nezáživné prezentace maleb, artefaktů a úryvků z dokumentů a nabízí návštěvníkům řadu multimediálních expozic působících na všechny smysly prostřednictvím rekonstrukcí událostí, promítání diapozitivů, počítačových terminálů, filmů, hudby a dalších zvukových záznamů, stejně jako prostřednictvím možností interaktivního studia. Návštěvník muzea ve větší míře využívá široké spektrum nabídky, které se řídí právě požadavky návštěvníků.

Kombinace médií a rekonstruovaných scén napomáhá vytvořit si pocit pro historické období, zatímco interaktivní přístup a různé trasy prohlídek muzea napomáhají usnadnit jak samostatné, tak i skupinové studium. Jak podotkla Helena Frimanová, muzejní pedagožka ve Stockholmu: "V tomto muzeu ... se mohou děti dívat,

dotýkat se a čichat. Mohou brát do ruky nástroje a používat přístroje. Zde je možno přistupovat k dějepisu s duchem průzkumníka”.¹⁹ Stručný příklad tohoto přístupu, ke kterému odkazuje paní Frimanová, je možno nalézt v níže uvedené **Tabulce 3**. K jejímu argumentu bychom snad mohli dodat pro učitele dějepisu, kteří plně využívají muzea jako zdroje vzdělávání, že dobrá expozice rovněž podpoří návštěvníka v tom, aby si vyzkoušel vcítění, reflektoval historii a prováděl srovnání mezi minulostí a současností.

Každé muzeum však musí splňovat potřeby a zájmy různých návštěvníků. Může mít vzdělávací funkci, ale to není jeho jediný nebo primární účel. Jeho expozice musí být zábavné, stejně jako informativní. Potřeba přilákat návštěvníky bude ovlivňovat následující rozhodnutí:

- Které exponáty vystavit a které uložit v muzejních depozitářích?
- Kde je umístit?
- Jak je vystavit?
- Jak sladit jednotlivé exponáty?
- Měla by expozice sledovat jasné a strukturované vyprávění nebo by měla být navržena tak, aby podporovala návštěvníky v prohlížení (někdy označované jako ”kulturní probírání obchodů”)?
- Kolik kontextových informací je třeba poskytnout o jednotlivých položkách a o expozici jako celku?

Muzea stále více usilují o překlenutí mezery mezi tím, co mohou nabídnout, a mezi tím, co chtějí školy. Z tohoto důvodu rostoucí počet muzeí zřizuje vzdělávací oddělení. Jejich funkcí je zpravidla určitá kombinace následujícího:

- udržovat kontakty se školami vzhledem k připravované návštěvě;
- konzultace s učiteli před instalací nové expozice;
- konzultace s místními učiteli a učitelskými asociacemi o tom, jak mohou muzea efektivně zaměřit své expozice k doplnění školního kurikula;
- organizace odborných prohlídek s průvodci a představení pro školy;
- příprava metodických materiálů pro školy pro použití před návštěvou muzea a po jeho návštěvě;
- nabídka dalších vzdělávacích programů pro učitele dějepisu.

Tabulka 3: Dům výrobce kladkostrojů

Městské muzeum ve Stockholmu ve Švédsku zrekonstruovalo dům výrobce kladkostrojů tak, jak by vypadal v roce 1917. Žáci zde stráví celý den a prostřednictvím série hraní rolí zrekonstruují jeden den v každodenním životě v roce 1917. Jsou oblečeni v dobovém oblečení a dostanou různé úkoly, které jsou typické pro dané pohlaví v daném období. V průběhu dne zůstanou ve své roli, pohybují se po historické scéně, používají nábytek typický pro toto období, plní typické povinnosti a úkoly a diskutují, jaké by byly zprávy v tento den v roce 1917.

Některé komentáře žáků naznačují, že na nich tato zkušenost zanechala velký dojem a umožnila jim nahlédnout do každodenního života a způsobu myšlení dřívější generace:

Cítil jsem se, jako bych cestoval zpět časem, když jsme vařili jídlo a když jsme si povídali u stolu o politice a špatných časech.

¹⁹ Citace v Stefan Seifdel: *The museum as a resource in history teaching*, Štrasburk, Rada Evropy, 1997.

Nikdy jste neměli volnou chvíli. Museli jste stát a velice tvrdě pracovat! Bylo příjemné přijít domů a vidět v kuchyni naši pěknou myčku.

Opravdu si začnete myslet: Byl život opravdu takový, když byla babička mladá? Je důležité uvědomit si, jak mizerné a legrační byly věci za starých časů.

Zdroj: Stefan Seidel: *The museum as a resource in history teaching*, Rada Evropy, Štrasburk, 1997, str. 5-6

Níže uvedená **Tabulka 4** ilustruje práci vzdělávacího oddělení jednoho muzea, Muzea vědy a průmyslu v Manchesteru v Anglii. Podobný program vzdělávacích aktivit byl připraven pro francouzské muzeum, Historial de la Grande Guerre v Péronne v Picardy. Zaměstnanci tohoto muzea připravili materiály pro pedagogy, které jsou zasílány učitelům před tím, než vezmou své žáky do muzea. Tyto dokumenty zahrnují nápady pro přípravu před návštěvou, možné podpůrné aktivity pro žáky a aktivity po návštěvě. Tyto dokumenty nejsou normativní. Učitelé si mohou zvolit, jak je co nejlépe využít ke splnění své vlastní konkrétní potřeby a potřeby svých žáků. Pedagogičtí pracovníci rovněž organizují školení pro učitele o řízení diskusí o konkrétních problematikách a o přípravě svých vlastních podpůrných, přípravných a následných aktivit.²⁰

Tabulka 4: Práce vzdělávacího oddělení Muzea vědy a průmyslu v Manchesteru

Vzdělávací oddělení poskytuje:

- rady, jak školy mohou navrhnout své vlastní prohlídky muzea, návrhy toho, jak může být strukturovaná práce ve výuce, která zahrnuje návštěvu muzea, nápady týkající se vhodných studijních materiálů, přípravy speciálních demonstrací atd.;
- tematika vědy a průmyslu, která může být zahrnuta do různých částí národního kurikula;
- soubory úloh připravené pro specifické potřeby škol;
- řadu akcí pro učitele předmětu.

Vzdělávací oddělení se rovněž spojilo se školními službami v britské televizní společnosti Channel 4 za účelem organizace doškolovacích konferencí pro učitele mezi 16:00 a 18:30, kdy je vstup do muzea zdarma. Každá konference je zaměřena na jinou oblast kurikula národních dějin. Muzeum rovněž provozuje celodenní doškolovací akce, kdy učitelé a pedagogičtí odborníci zkoumají možnosti pro projekty a praktické aktivity jak v muzeu, tak i ve škole. Učitelé účastníci se těchto kurzů obdrží poukázky, které jim umožní bezplatný vstup pro jejich třídu, pokud spolu s nimi přijde další třída, která bude platit běžné vstupné.

Zdroj: Brožura Muzea vědy a průmyslu

Z pedagogického pohledu poskytuje muzeum tyto přínosy:

- je to dodatečný pramen historických informací;
- pokud pokrývá delší časové období (nebo dokonce jen jediné století), potom může poskytovat jasné důkazy jak změny, tak i kontinuity v životě lidí;
- prostřednictvím kontaktů s muzei v jiných zemích může poskytovat dodatečnou evropskou dimenzi: společné projekty a výstavy, webové odkazy atd. Dobrým příkladem je společná iniciativa mezi muzei čtyř hlavních měst ve Stockholmu, Tallinu, St Peterburku a Helsinkách;

²⁰ Založeno na prezentaci přednesené Anitou Dujardinovou a Francisem Poquetem z muzea Historial na semináři Rady Evropy v Budapešti, prosinec 1997.

- může poskytovat pohled na život lidí v jakémkoliv daném období způsobem, který je často jasnější a lépe zapamatovatelný, než jak je podáván v konvenčních učebnicích;
- poskytuje návštěvníkům možnost vcítit se do osudů lidí žijících v konkrétní době nebo konkrétním způsobem;
- může být užitečným pramenem materiálů pro projekty a výzkumy žáků;
- může podporovat úvahy a přístupy založené na kladení otázek u žáků, kteří jej navštíví. Jak to vyjádřil správce muzea Historial: "Chceme předávat vzpomínky, ale rovněž vzbuzovat otázky a vyvolávat úvahy v myslích našich návštěvníků";
- shromažďuje důkazy, které mohou být zkoumány a analyzovány stejným způsobem, jako jakýkoliv jiný historický pramen. Je prováděna selekce a jsou činěna rozhodnutí ohledně toho, jak budou exponáty prezentovány, nacházejí se souvislosti, nabízejí se úhly pohledu, implicitně i explicitně. Starší žáci dějepisu musí vědomě zkoumat přístup kurátora, stejně jako využívat muzeum jako informační pramen. Některá muzea, například Městské muzeum v Helsinkách, rovněž zapojila žáky do přípravy materiálů pro expozice, což představuje užitečný pohled na práci kurátora muzea.

Tato a další muzea ve snaze rozvinout své vzdělávací služby kladou důraz na dvě oblasti ve spolupráci s učiteli dějepisu.

Za prvé, muzeum by mělo být zkontaktováno před návštěvou. Učitelé by měli informovat muzeum o svých potřebách a muzeum se bude co nejvíce snažit je splnit. Za druhé, návštěva muzea musí být začleněná do výuky. To vyžaduje jak přípravnou práci, tak i práci následnou. Jinak se nejedná o nic více, než o pěkný výlet ze školy s malým vzdělávacím přínosem.

Mnoho učitelů dějepisu v různých částech Evropy však nemusí mít přístup k historickým muzeím, která poskytují tuto úroveň podpory a výuce. V současnosti je pravděpodobnější, že vzdělávací oddělení budou v muzeích v severní a západní Evropě. Co může za těchto okolností učitel dějepisu udělat, aby maximalizoval studijní potenciál návštěvy muzea? Citujme opět Helenu Firmanovou:

Je potřeba počáteční úsilí, přičemž učitelé navštíví dané muzeum, zabydlí se v něm a budou přemýšlet o tom, jak mohou být tyto exponáty využity v jejich vlastní výuce. Znáám několik učitelů, kteří používají muzea nezávislým způsobem. Spolu s dětmi se dívají na exponáty, které si sami vybrali, a prezentují tyto předměty vlastním způsobem. Někdy může třída přijít jen na půl hodiny, aby se podívali na jedinou věc. Při jiné příležitosti mohou zůstat půl dne a projít si celou expozici.²¹

Další možností je pomoci žákům provést nezávislý průzkum v muzeu. Aby toto mohl učitel provést, bude možná muset doplnit průvodce daného muzea, aby tak usnadnil výzkumný přístup a pomohl žákům zformulovat jejich vlastní otázky před samotnou návštěvou.

Konečně, mnoho učitelů v různých částech Evropy, zejména v těch odlehlejších venkovských oblastech, samozřejmě nemá žádnou možnost navštívit muzeum. V některých zemích a oblastech střední a východní Evropy byly školy podporovány při zřizování svých vlastních muzeí. Níže uvedená **Tabulka 5** obsahuje zkrácenou verzi přednášky o přípravě školního muzea napsané Piotrem Ungerem, který má v této oblasti mnoho zkušeností.

²¹ Viz Stefan Seidel, op. cit. str. 11-12

Tabulka 5: Školní muzea a výuka dějepisu

Piotr Unger

Ministerstvo národního školství

Varšava, Polsko

Všichni učitelé dějepisu souhlasí s tím, že výuka a studium dějepisu vyžaduje využívání početných pramenů a že muzea (specializované instituce shromažďující rozmanité připomínky minulosti a zpřístupňující je všeobecnému publiku prostřednictvím expozic) zde mohou hrát důležitou roli. Více než 30letá zkušenost ukazuje, že školní muzea mohou být pro tento proces také důležitá. V Polsku je v současné době téměř 500 školních muzeí a tato mají ve svých sbírkách přibližně 111 000 předmětů.

Termín "školní muzeum" odkazuje na sbírku předmětů, dokumentů, fotografií atd. shromážděných žáky, jejich rodiči a učiteli, soustředěných ve škole, sepsaných a zkatalogizovaných a pokud možno vystavených na určeném místě. Mělo by se zdůraznit, že tato sbírka je zřízena jako výsledek činnosti provozovaných všemi členy školní komunity a že účast žáků na její přípravě je obzvláště důležitá.

Zkušenosti ukazují, že všechna školní muzea začala shromažďováním dokumentů a připomínek minulosti z bezprostředního sousedství školy. Jak se sbírka rozšiřovala, zájem všech zúčastněných vzrůstal, jak co se týče časového rámce, tak i předmětu muzea. Sbírkou je však vždy zaměřena na daný region, v němž se škola nachází, a prezentuje jeho historii na základě historie dané země.

Pro vytvoření školního muzea není jen nezbytné sbírat památky minulosti, tyto musí být rovněž popsány, zakatalogizovány a prezentovány jako stálé nebo dočasné exponáty. Všechny tyto aktivity mohou být splněny s maximálním zapojením žáků. Je zjevné, že míra, ve které jsou žáci zapojeni, a druh úkolů, které jsou jim svěřeny, záleží na jejich věku, znalostech a dovednostech. Mladší žáci (základní škola) mohou, často s velkým nadšením, hledat pro sbírku předměty, dokumenty, fotografie atd., které se často nacházejí u nich doma a které jsou často zapomenuty nebo podceňovány. Starší žáci by se měli dále účastnit na popisu a zakatalogizování sbírky, navrhování a přípravě expozice a měli by dělat průvodce muzeem.

Tyto úkoly vyžadují, aby si žáci rozšiřovali své vědomosti o místních, národních a obecných dějinách, což jim umožní provádět výběr předmětů pro sbírku, hodnotit je a navrhovat expozici. To následně rozvíjí jejich schopnost analyzovat a interpretovat písemné, vizuální a materiálové historické prameny, což je dovednost velkého významu pro dějepisné vzdělání.

Stejně důležité je s pomocí školního muzea zasadit do kontextu dějiny regionu na základě událostí a procesů širšího dopadu (národních a mezinárodních). To má dva výsledky. Za prvé, mnoho důležitých problémů může být prezentováno na příkladech, které jsou žákům citově blízké a tudíž konkrétnější. Za druhé, je možno ukázat, že historie neznamená jen velké události, které jsou popisovány v učebnicích, ale také každodenní život, v každém místě, dokonce i na místech vzdálených od velkých center.

Expozice věnovaná životním zkušenostem místní komunity nebo žáků a absolventů dané školy během 2. světové války a dopadům této války na tuto komunitu je toho dobrým příkladem. Vystavené objekty nepochází od anonymních lidí, ale od nedávných předků současných žáků, to znamená od lidí, kteří jsou mnohem reálnější. Tímto způsobem přestává být minulost anonymní a vztahuje se na skutečné lidi.

Vyučování prováděné ve školním muzeu v jedné ze škol v malém městě na jihozápadě Polska představuje další způsob využití muzea v procesu výuky dějepisu. Škola, u příležitosti svého 250letého výročí, vytvořila školní muzeum dokumentující její vlastní historii. Při výuce o polské kultuře mezi dvěma světovými válkami učitel dějepisu provedl výuku jedné hodiny ve školním muzeu, kdy prezentoval "kulturní úlohu gymnázia a střední školy v našem městě v letech 1918-1939". Při diskusi o daném tématu v kontextu kulturních změn v Polsku a Evropě, byl učitel schopen vzdálit se

od typické a velmi obecné prezentace kulturního fenoménu a nahradit ji velmi konkrétními příklady a důkazy role vzdělávací instituce v kulturním vývoji. Další příklad se týká hodin věnovaných vzdělávání občanů, konkrétně úlohy zákonných předpisů v životě člověka a společnosti. Školní předpisy řídící život školy v 18. století, v období mezi dvěma světovými válkami a v současnosti sloužily jako základ pro diskusi daného tématu. Jedním z nejdůležitějších závěrů této hodiny bylo předvést žákům, jaký dopad má demokratizace společenského života na život každého jednotlivce. Zároveň bylo možné ukázat, že jsou určité univerzální hodnoty, které existují bez ohledu na historické změny.

Etnografické muzeum zřízené na střední škole ve středním Polsku se používá pro mnoho vzdělávacích účelů. Obsahuje sbírku několika set fotografií představujících lidi z tohoto regionu a budovy venkovského charakteru postavené mezi koncem 19. století a 2. světovou válkou. Shromažďování, třídění a popis sbírky vytvářelo unikátní možnost vzdělat žáky v mnoha aspektech sociální a kulturní historie a poučit je o změnách, které se odehrály v polských venkovských oblastech ve vztahu k rozvoji civilizace. Je obzvláště důležité, že významnou součástí této sbírky představují obrazy prezentující Židy, jejich zaměstnání a zvyky. Tyto obrázky jsou využívány pro diskuse o soužití polské a židovské komunity a o tragédiích holocaustu. Úloha této sbírky se zvýšila s ohledem na skutečnost, že tato expozice vyhrála jednu z hlavních cen na národní výstavě "Rolníci ve fotografiích".

Výše uvedené příklady představují dvě otázky, které jsou klíčové pro školní muzea: za prvé to, že předmět muzea závisí na potřebách specifických pro konkrétní školu, a za druhé to, že bez ohledu na jeho charakter školní muzeum může být využito pro řadu vzdělávacích účelů.

Zřízení školního muzea je možné pouze v případě, že všichni členové školní komunity tento koncept chápou a přijímají: žáci, učitelé, rodiče, organizace a instituce podporující školu a především asociace jejích absolventů. Protože školní muzeum může být zřízeno a udržováno pouze pokud jsou plně zapojeni žáci, je důležité vytvořit kolem něho příslušnou atmosféru. V první řadě to znamená podnitit zájem o konkrétní předmět muzea a získat žáky pro sběr předmětů pro toto muzeum. V praxi je snazší takovou atmosféru vytvořit, když je muzeum zřizováno pro konkrétní příležitost: školní výročí, nový patron školy nebo otevření nové školní budovy. Proto velké množství školních muzeí obsahuje položky, které se vztahují k dějinám školy nebo k osobě jejího patrona. Školní muzea jsou často zřizována jako připomínka osob, které hrály důležitou roli v historii regionu, kde se škola nachází. Tyto expozice často obsahují dokumenty o minulosti regionu a o boji o udržení a znovuzískání národní samostatnosti.

Jednou ze základních otázek je: Jaký druh dokumentů a materiálů o minulosti je zajímavý pro ty, kteří chtějí zřídit školní muzeum? Hlavními kritérii jsou platnost a důležitost pro potřeby dané školy. Tyto předměty často představují malou hodnotu pro profesionální muzea, ale mohou být velmi užitečné pro muzea školní.

Dobrym příkladem jsou běžné předměty, jako pero nebo kalamář, které jsou pro dnešní žáky téměř neznámé. Školní vysvědčení z různých dob představují dobrý způsob, jak ukázat změny v osnovách. Například jedno školní muzeum zorganizovalo výstavu školních vysvědčení, které dostali obyvatelé města Lodž na konci 19. století a ve 20. století. Exponáty ve sbírce demonstrují několik zajímavých jevů: změny ve vzdělávacím systému, osobní historie obyvatel, kteří obdrželi svá vysvědčení za různých okolností a v různých místech Evropy. S příslušným vysvětlením byla výstava předváděna tak, aby prezentovala vztahy mezi životem jednotlivých lidí a dějinami Polska a Evropy.

Protože hlavním cílem školního muzea je obohatit škálu učebních metod a učinit školní práci rozmanitější, musí muzeum reagovat na potřeby žáků, co se týče rozvržení a designu výstavy. Mnoho škol v době, kdy byla výstava plánována, vyhlásilo soutěž pro žáky, jejímž předmětem byla vize budoucího muzea. V mnoha případech byly návrhy žáků využity jako základ pro strukturu muzea. Je rovněž běžné, aby se žáci účastnili na samotné přípravě muzea. Mohou se účastnit na všech pracích spojených se změnami expozice nebo návrhy přechodných expozic.

Školní muzeum je také velmi užitečné pro mimoškolní aktivity. Vždy se najde skupina žáků, která se obzvláště zajímá o obsah expozice muzea, jež se nejen snaží přidávat objekty do sbírky, ale také obohatit své vědomosti o daném období nebo tématu. Z této skupiny je možno získat průvodce pro muzeum a muzeum může být výchozím bodem pro jejich vlastní výzkum. Žáci mohou dělat rozhovory s lidmi, kteří se účastnili místních procesů, mohou sbírat místní příběhy a legendy, vyhledávat informace v místních archívech atd. Tímto způsobem se nejen učí o tématech, která je zajímají, ale také si procvičují základní metody vědecké práce.

Závěry

1. Školní muzeum může hrát významnou úlohu ve školním vzdělávacím programu, pokud je zahrnuto do provozu školy a sladěno s ním (například jeho zahrnutím do školního řádu) a jeho provoz je podporován všemi učiteli. To znamená, že muzeum by mělo být používáno na pravidelném základě a mělo by být stálou součástí vzdělávacího procesu.
2. Obsah expozice a způsob využívání muzea v procesu výuky dějin 20. století by měl být upraven s ohledem na potřeby konkrétní školy.
3. Pestrost expozice školního muzea je prvek, který činí vzdělávací proces rozmanitějším, protože pomáhá rozšiřovat zájmy žáků a demonstruje skutečnost, že místní historie představuje součást historie národní nebo evropské.
4. Školní muzeum může být zřízeno na kterékoliv škole, která se zajímá o tento typ aktivit.

KAPITOLA 12

VYUŽITÍ NOVÝCH TECHNOLOGIÍ: DĚJEPIS NA INTERNETU

Internet se rychle stává novým vzdělávacím a studijním zdrojem pro výuku dějepisu. Jeho velké plus je v tom, že mnoho materiálů na internetu je pravidelně aktualizováno za relativně nízké náklady a že informace jsou dostupné v digitálním formátu, tj. jako text, obrázky a zvuk, a mohou být staženy pro využití ve třídě nebo pro převedení na vlastní webové stránky školy.

Internet může učitelům dějepisu a jejich žákům poskytovat přístup k materiálům v mnohem širším rozsahu než klasická učebnice, například:

- úryvky a úplné přepisy řady dokumentů primárních pramenů;
- řada různých pramenů (dokumenty, články z novin, časopisů a žurnálů, dopisy, pohlednice, úryvky z deníků, paměti, fotografie, plakáty, sestřihy filmů, filmových týdeníků a televizních dokumentů a programů o současných událostech a další relevantní audiovizuální materiály);
- řada sekundárních pramenů o klíčových událostech a historických procesech 20. století (některé z nich současně s událostmi, jiné napsané ze zpětného pohledu);
- různé úhly pohledu různých historiků, různých zemí a různých období.

Přístupem k tak rozsáhlému množství informací a úhlů pohledu může internet také poskytovat žákovi dějepisu (a učiteli) možnosti procvičovat dovednosti historika. Efektivní využití internetu vyžaduje systematickou vyhledávací strategii a dobré výzkumné dovednosti. Osoba vyhledávající informace musí rozumět rozdílu mezi primárními a sekundárními prameny. Informace, které je možno nalézt na všech webových stránkách, musí být překontrolovány, co se týče autenticity, věrohodnosti a spolehlivosti informací. To je možné provést pomocí křížových odkazů na další informace. Musí být odhalena potenciální zaujetí a zkresení a je třeba brát je v úvahu. Osoba vyhledávající informace si musí být vědoma toho, co chybí, stejně jako toho, co je k dispozici na každých takových stránkách. Jinými slovy, žák dějepisu používající internet musí aplikovat stejné metody, jaké by aplikoval při zkoumání dokumentů v archivu, čtení svědectví očitých svědků, analýze záznamů nebo při studiu pamětí a deníků osob přímo zúčastněných na konkrétní historické události.

Možná více než jakýkoliv jiný informační pramen, internet odráží pluralitu, která je charakteristická pro studium soudobých dějin. Studium 20. století dnes není hájemstvím profesionálních historiků (nebo samozřejmě těch, kteří pracují v jiných akademických disciplínách, jež tvoří humanitní obory a společenské vědy). Dějiny tohoto období byly rovněž utvářeny archiváři (kteří rozhodovali, jaké "pozůstatky nedávné minulosti" by měly být zachovány a které by měly být odloženy), novináři, reportéry, filmovými tvůrci, fotografy, dobrovolnými organizacemi a asociacemi, vládními informačními sekcemi, spisovateli a vydavateli. Dějiny však také stále více utváří široká veřejnost a internet je důležitým prostředkem, který tuto tendenci podporuje.

Přihlaste se na některý z větších vyhledávačů na internetu, jako je **Yahoo** nebo **Alta Vista** a zadejte klíčová slova představující určitou důležitou historickou událost 20. století. Rychle najdete nejen webové stránky vytvořené univerzitními katedrami historie, mezinárodními konsorcií historiků, muzei a renomovanými vydavateli, ale také webové stránky vytvořené historiky amatéry, archiváři amatéry a ostatními osobami, které mají nějaké fotografie, pohlednice, dopisy a památky vztahující se k určitému období nebo události, o kterých se domnívají, že by pro nás mohly být zajímavé. Velkou část tohoto materiálu by vydavatelé ignorovali jako nedostatečně komerční pro pokrytí nákladů na publikaci. Nyní je tento materiál volně dostupný na internetu a poskytuje často historikům, učitelům dějepisu a žákům užitečný náhled, zejména na každodenní život a na to, jak lidé reagovali na důležité události své doby.

Nicméně většina z těchto materiálů je vysoce selektivní a některé z nich byly dány na internet úmyslně za účelem šíření dezinformací nebo propagandy přinášející prospěch pouze určitému případu nebo politické skupině. Některá klíčová slova, která žák dějepisu použije při provádění průzkumu o evropských dějinách 20. století (například národní socialismus, fašismus, holocaust, genocida, kolonialismus), tak nevyhnutelně vyhledají webové stránky značně pochybného původu, které nabízejí propagandu a dezinformace prezentované tak, aby

vypadaly jako faktické informace. Někteří učitelé dějepisu, kteří si toto riziko uvědomují, zřídili na sítích ve školních počítačích stránky s vybranými odkazy pouze na ty webové stránky, které byly učitelem zhodnoceny a ověřeny. Jiní učitelé stahují materiál, který chtějí používat ve vyučování a potom jej buď zpřístupňují žákům v tištěné formě nebo tento materiál umístí do adresáře, který je přístupný žákům bez nutnosti připojení k internetu.

Další, méně patrná tendence spočívá ve skutečnosti, že většina hlavních vyhledávačů je vytvořena v Americe a většina webových stránek o historii byla vytvořena univerzitami ve Spojených státech. V důsledku toho hodně stránek, které se zabývají klíčovými historickými procesy a událostmi 20. století, jako je revoluce v Rusku, ekonomická krize meziválečných let, 2. světová válka a studená válka, tak činí ze specificky amerického úhlu pohledu. Je třeba dbát o to, aby se zajistil přístup i k jiným webovým stránkám, které budou poskytovat také alternativní, evropský úhel pohledu. Opět však, stejně jako u stránek, které se záměrně snaží propagovat konkrétní úhel pohledu, je zde prostor pro žáka, aby procvičoval schopnost historika aplikovat kritický výzkum, pokud je to součástí pokračující systematické strategie zacílené na rozvoj těchto dovedností.

Tato kapitola má pět hlavních cílů:

- prozkoumat použití internetu k podpoře výuky a studia o evropských dějinách 20. století;
- navrhnout přístup zaměřený na pomoc žákům dějepisu rozvinout si efektivní vyhledávací strategii při používání internetu;
- poskytnout stručný, kvalifikovaný komentář k práci s relevantními historickými webovými stránkami, které je možno nalézt na internetu;
- podívat se na některé problémy spojené s používáním internetových webových stránek ve výuce dějepisu;
- poskytnout krátký slovníček důležitých pojmů.

Potenciální využití internetu ve výuce dějepisu

Ačkoliv internet má významný potenciál jako mechanismus pro využití v dalším vzdělávání učitelů prostřednictvím dálkového studia (zejména pro učitele pracující v odlehlých oblastech), v této kapitole se zaměříme v podstatě na dvě skupiny uživatelů: učitelé dějepisu a středoškolští žáci ve věku 14-18 let.

Učitel dějepisu

Je mnoho možností vhodných pro učitele dějepisu. Tyto mohou zahrnovat jednoduše používání internetu pro přístup k relevantním webovým stránkám a stahování materiálů využitelných jako doplňkové vzdělávací a studijní prameny a využívání softwaru pro elektronickou publikaci k vytváření atraktivních a nápaditých metodických materiálů, do kterých byl vložen materiál stažený z internetu, včetně textu, fotografií, map, grafů, plakátů a dalších druhů archivovaných pramenů a materiálů.

Vědomosti mohou být aktualizovány prostřednictvím přístupu k primárním a sekundárním pramenům v archivech na webových stránkách, k učebnicím dějepisu na internetu, k elektronickým historickým časopisům a nejnovějším výsledkům bádání.

Mnoho kateder dějepisu na amerických univerzitách již umísťuje akademické články na internet. Evropské univerzity si dosud tento potenciál tak rychle neuvědomily, ale jsou zde také určité známky pokroku. Také organizace akademických konferencí stále více zveřejňují na internetu přednášky, které byly prezentovány.

Někteří učitelé dějepisu (někdy s aktivní podporou svých žáků) také vytvořili své vlastní webové stránky kombinující jejich vlastní poznámky, soubory úkolů a zadání pro žáky s materiály staženými z internetu a obvykle zahrnují odkazy na další webové stránky, které považují za užitečné pro své žáky (viz adresa školy v Cherwell na str. 185).

Jedna z největších výhod těchto záměrně vytvořených webových stránek je to, že mohou být vytvořeny tak pružným způsobem, aby k nim mohli mít přístup žáci nižších a vyšších stupňů středních škol, a že mohou poskytovat základní materiály pro několik kurzů a doplňkové materiály pro dodatková cvičení pro nejschopnější

žáky a pro ty, kteří mají zvláštní zájem o tento předmět jako takový nebo o konkrétní chronologická témata a tematické okruhy.

Elektronická komunikační technologie může být rovněž pro učitele dějepisu užitečným prostředkem k získání kontaktů s dalšími učiteli dějepisu za účelem společného sdílení nápadů, plánů výuky a vzdělávacích materiálů a mohou být používány k plánování projektů spolupráce. Tato technologie může být často efektivním prostředkem pro podporu již existujících vztahů (například učitelé v rámci konkrétního vzdělávacího úřadu nebo členové asociace učitelů dějepisu), ale může také pomáhat naprosto neznámým lidem v komunikaci a sdílení informací a odborných znalostí.

Nejvíce evidentní způsob této komunikace je prostřednictvím elektronické pošty na internetu (e-mail), zejména když vám dnešní nejmodernější e-mailové služby umožňují připojit ke zprávě řadu různých souborů (text, fotografie, grafiku a audiovizuální materiály), ačkoliv to vyžaduje, aby všichni zúčastnění kolegové měli nezbytný software pro sbalení a rozbalení větších souborů a/nebo aby využívali specializované zařízení **protokolu pro přenos souborů**.²² To rovněž umožňuje vytvořit vlastní skupiny adres a poštovní seznamy, takže každý člen může snadno komunikovat s celou skupinou a nejen s jejími jednotlivými členy.

Alternativním elektronickým prostředkem spolupráce na dálku je komunikace prostřednictvím **uzavřených konferencí**. To poskytuje větší univerzálnost než e-mail, ale vyžaduje to, aby všichni členové spolupracující skupiny měli přístup ke stejnému softwaru. Uzavřená konference v zásadě funguje jako sada elektronických nástěnek věstníků, každá je přidělena různým okruhům témat. Můžete se připojit na internet a stáhnout ty nejnovější zprávy, které vás zajímají. Vaši odpověď si připravíte offline, potom se opět připojíte, abyste umístili vaši poslední zprávu na příslušné místo nástěnky témat, aby si ji ostatní později vyzvedli a přečetli. Zprávy mohou být archivovány, takže můžete vidět, jak se diskuse vyvíjela. V poslední době se začínají objevovat konference na webových stránkách, které jsou multimediální a nejsou omezeny pouze na textově založenou komunikaci. Prohlížeč firmy Microsoft, Internet Explorer, má nyní jedno takovéto zařízení nazvané **NetMeeting**, které je k dispozici pro pedagogy.

Jedna z dalších možností, které stojí za zmínku, je **chat na internetu**. Zde jsou zřízeny kanály zaměřené na konkrétní chronologická témata a tematické okruhy a skupina přispěvatelů se může účastnit v reálném čase diskuse, která využívá jako hlavní formy komunikace text. Chat bývá obecně užíván skupinami přátel k diskusi o triviálních tématech. Nyní se však začíná objevovat jeho vzdělávací potenciál. Některé univerzity a instituce zabývající se učitelským studiem nyní využívají chatování jako prostředku provádění online diskusí s dálkovými žáky, kteří nemohou navštěvovat semináře osobně.

Konečně, internet obecně a zejména elektronická pošta rozšířily možnosti projektů, v nichž mohou spolupracovat žáci z různých škol a různých zemí prostřednictvím výměny informací, nápadů a příkladů primárních a sekundárních historických pramenů. V posledních letech byla vytvořena řada celoevropských projektů a většina z nich začala prostřednictvím poštovní komunikace, pokračovala posíláním faxů a nyní je založena na výměně e-mailových zpráv a souborů. Dnes máme možnost posílat si navzájem materiál, který není založen na textu, stejně jako dokumenty prostřednictvím internetu a dokonce spolupracovat na vytváření společných webových stránek.

Žák dějepisu

Žákům nabízí internet rozsáhlé možnosti nezávislého studia. I když žák pracuje offline na materiálech, které předtím stáhl z internetu jeho učitel, přístup je stále v podstatě interaktivní a zaměřený na žáka. Žáci jsou také často motivováni k hlubšímu pohledu na určité téma, je-li možné kliknout na tolik hyperodkazů na další relevantní webové stránky a dokumenty. V mnoha ohledech to žákům tento předmět otevírá a umožňuje jim sledovat události a historické procesy, které studují, v širším kontextu a prostřednictvím primárních materiálů poznat, co si lidé mysleli v dané době a jak reagovali na tyto události v okamžiku, kdy se skutečně udály.

Za zmínku rovněž stojí to, že na rozdíl od většiny historických pramenů, které je možno používat ve vyučování, většina internetových webových stránek není navržena pro konkrétní studijní úroveň. Na konkrétních stránkách mohou být materiály, které jsou relevantní pro žáky vyšších stupňů středních školy, ale tytéž stránky mohou také obsahovat materiál pro univerzitní žáky a akademické vědce. Pokud však středoškolští žáci surfují na internetu, nemůže je nic zastavit, aby se dostali tam, kam chtějí. Může se stát, že někteří z mladších žáků nebudou schopni plně porozumět všemu, co čtou, ale umožňuje to těm nejspolehlivějším žákům a těm, kteří se zajímají o konkrétní téma, aby si "o něm četli" a nespolehali jen na omezenou škálu materiálů, kterou mají obvykle k dispozici.

²² Viz slovníček na konci této kapitoly pro definici termínů.

V úvodu jsme vysvětlili, jak důležité je pomoci mladým lidem pochopit hnutí, která utvářela toto století, ocenit bohatou různorodost evropské historie a pochopit historické kořeny dnešní Evropy. Jakým způsobem může internet napomoci dosažení těchto cílů a zároveň rozvíjet výzkumné dovednosti a kritické myšlení?

Aby byl žák schopen pochopit síly, které utvářely kontinent v průběhu 20. století, musí si vytvořit přehled o tomto století, jakýsi rámec, který mu pomůže vytvořit spojení mezi událostmi a historickými procesy a uvědomovat si dynamické procesy, které jsou základem těchto událostí.

Tento přehled je založen na předpokladu, že jsou žáci schopni zasadit události a historické procesy do širšího kontextu. To může zahrnovat zařazení události do širšího chronologického kontextu nebo zařazení politických dějin do širšího společenského a ekonomického kontextu nebo uvědomování si toho, co je paralelní, tj. co se děje ve stejné době v různých částech Evropy nebo jinde ve světě. Takto přehled pomáhá žákům utvořit si představu o souvislostech a spojení na jedné straně tím, že si uvědomují pořadí, v němž se události odehrály, a na druhé straně tím, že chápou, že může být spojení a souvislost mezi událostmi a historickými procesy, které spolu zdánlivě nesouvisí. V současnosti je k dispozici několik webových stránek, které v tomto žákovi pomáhají obvykle tím, že poskytují časové osy s komentáři a souvislostmi. Dobrým příkladem jsou stránky **Hyperhistory**, které je možno nalézt na adrese <http://hyperhistory.com>.

Hyperhistory často dává do analogie časové osy pro různé regiony světa (včetně Evropy) a pomocí barevného systému značení umožňuje uživateli, aby se zaměřil na informace o lidech a událostech, vědě a technice, kultuře, náboženství, politice a válce.

Uvědomění si dynamických procesů také částečně přichází s vytvořením vlastního přehledu, zejména chápáním souvislostí mezi událostmi. Ale pochopení dynamiky je také založeno na schopnosti spojovat drobné příhody do velkého obrazu – ať už jsou tyto drobné příhody zkušenosti vojína v zákopech 1. světové války nebo měnící se společenská úloha žen v továrně na výrobu munice za 2. světové války nebo zkušenosti rodiny uprchlíků ve střední Evropě v roce 1945. Opět je na internetu hodně relevantních materiálů, které mohou takto pomoci ilustrovat konečnou představu, pokud učitel zajistí, aby žáci měli příslušný rámec, který je při hledání na internetu povede. Žáci by si také měli uvědomit tyto dynamické procesy tím, že nahlédnou do myšlení lidí v době, kdy k události skutečně došlo. Učebnice samozřejmě často zařazují krátké úryvky z deníku klíčových osob jako pramen, ale internet nabízí mnohem větší škálu informací, z nichž je možno si vybrat, včetně vnímání pocitů obyčejných lidí.

Potenciálně může internet také pomoci žákům ocenit bohatost a rozmanitost evropských dějin ve 20. století. Neustále vzrůstá počet webových stránek, zejména těch vytvořených v Evropě spíše než ve Spojených státech, které je možno prohlížet v několika jazycích, obvykle angličtině, francouzštině a němčině. Pro příklad se podívejte na webové stránky **Německého historického muzea** na adrese <http://www.dhm.de> nebo **Les archives de guerre** na adrese www.ina.fr/Archives/Guerre. Některé webové stránky také využívají překladová zařízení poskytovaná vyhledávačem Alta Vista. To dává uživateli možnost prohlížet si tytéž stránky v šesti jazycích (angličtina, francouzština, němčina, italština, portugalština a španělština). Internet, jak jsme již viděli v této kapitole, je tak bohatá zásobárna primárních a sekundárních informačních materiálů z celého světa, že žák může rychle získat množství různých úhlů pohledu (oficiální i neoficiální, dobové i s výhodou zpětného pohledu) o většině významných událostí a historických procesů 20. století. V tomto ohledu má internet velký potenciál pro hodnotný přínos k výuce a studiu různých úhlů pohledu ve vyučování dějepisu.

Chápání historických kořenů současné situace v dnešní Evropě do značné míry vyžaduje rozvoj chronologického přehledu, jak již jsme uvedli dříve, a existuje řada webových stránek, které poskytují časové osy pro konkrétní události a historické procesy, spíše než pro století jako celek. Je možné navštívit webové stránky, které poskytují například chronologii měnící se úlohy a podmínek žen ve 20. století nebo chronologii krize a změn na Balkáně (například americký zpravodajský kanál ABC má užitečné časové osy o Balkánu na adrese http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/). Avšak chronologie, i když popisují sled událostí a historických procesů, nemusí vysvětlovat, proč se věci udály, *tak jak se udály*, nebo proč se staly *právě v dané době*. Prezentace současných otázek v masmédiích bývá zpravidla ahistorická nebo se soustředí na krátkodobé příčiny a spouštěcí mechanismy, které aktivovaly současnou krizi nebo konflikt. Až na několik výjimek jsou proto masmédiá špatný pramen pro žáky, kteří se snaží pochopit dlouhodobé příčiny a kořeny situace v současné Evropě.

Většina materiálů na internetu má stejný problém. V polovině 90. let bylo možné najít hodně webových stránek o událostech v Bosně. Většina z nich byla na konci 90. let nahrazena webovými stránkami o Kosovu. Někdy jsou

tyto dvě krize spojovány, někdy ne. Ve většině případů se jedná jen o povrchní pokus vypátrat a analyzovat dlouhodobé příčiny. Opět proto učitelé dějepisu musí pomoci žákům vyvinout si efektivní vyhledávací strategie a rámce, které by jim pomohly identifikovat a analyzovat základní příčiny a doplňující faktory.

Jeden z možných způsobů, jak toho dosáhnout, je přimět žáky, aby provedli miniprůzkum relevantních webových stránek na internetu o konkrétní události, krizi nebo historickém procesu, který pravděpodobně má jak dlouhodobé, tak i krátkodobé příčiny a doplňující faktory. Příklad v níže uvedené **Tabulce 1** je o pokračující krizi na Balkáně v 90. letech. Za použití vhodných klíčových slov žáci hledají relevantní informace v každé z vybraných webových stránek a potom zorganizují výsledky do matrice, která má v horní části časovou osu a samostatné řádky pro každou webovou stránku. Potom mohou tyto informace porovnat a shrnout, aby zjistili, zda jim to pomůže vystopovat zásadní příčiny nedávných událostí, stejně jako příčiny krátkodobé, které zdánlivě tuto událost vyvolaly.²³

Tabulka 1: Zásadní příčiny krize na Balkáně

1. Vytvořte matici 6 x 6 rámečků. Nadpisy každého sloupce jsou: "Prameny", "1906-1914", "1918-1939", "1939-1945", "1945-1980", "1980-1999"
2. Nyní navštivte každou z webových stránek o Balkáně na vašem seznamu odkazů.
3. Každé webové stránce věnujte jeden řádek rámečků.
4. Potom pro každé období identifikujte hlavní krize, napětí a konflikty na Balkáně a zaznamenejte, co říká každá webová stránka o příčinách a doplňujících faktorech.
5. Srovnajte, co jste zjistili na každé webové stránce, a zaznamenejte hlavní podobnosti a rozdíly.
6. Proved'te shrnutí toho, co si myslíte, že byly:
 - krátkodobé příčiny a doplňující faktory každé z krizí;
 - dlouhodobé příčiny a doplňující faktory, které zdá se utvářely vývoj na Balkáně v průběhu 20. století

Tento typ přístupu má v podstatě čtyři hlavní cíle:

- utvářet a formovat to, jak žáci využívají internet;
- pomáhat upevňovat jejich vědomosti a chápání konkrétního chronologického tématu, tematického okruhu nebo období;
- umožňovat jim používat internet pro provádění svého vlastního individuálního výzkumu;
- poskytovat žákům "pocit vlastnictví" nad tímto výzkumem.

Tento typ přístupu může být také využit pro vytvoření přehledu o chronologickém tématu, tematickém okruhu nebo období nebo může poskytovat možnost pro hledání shod a rozdílů mezi různými úhly pohledu na konkrétní historickou problematiku nebo otázku. Může to být také užitečný prostředek rozvoje a procvičování příslušných výzkumných dovedností.

Konečně, tím že internet poskytuje tolik příležitostí pro podrobný průzkum primárních a sekundárních pramenů, umožňuje žákovi dějepisu klást otázky, analyzovat a kriticky myslet, docházet k závěrům, rozvíjet logická

²³ Toto je založeno na přístupu, který doporučuje Gary Howells: "Ambiciózní přístup k příčinám 1. světové války", Teaching History, číslo 92, 1998, str. 16-19.

vysvětlení toho, co se stalo a proč se to stalo, uvědomovat si, že dostupné důkazy mohou být neúplné nebo nesouvislé nebo zaujaté, a chápat, že důkazy mohou být otevřeny více než jednomu výkladu.

Na jedné straně rozdíl mezi používáním internetu a používáním učebnic, odborně tematicky zaměřených publikací a edicí pramenů pro rozvinutí historických dovedností žáků je primárně jejich rozsah. Částečně z důvodu designu a částečně z důvodu autorských práv, autoři a vydavatelé učebnic obvykle zahrnují pouze krátké úryvky z primárních a sekundární pramenů – často ne více než jednu nebo dvě věty. Na internetu jsou žáci schopni dostat se k celým textům, často přeloženým a dalším podporným materiálům.

Na druhé straně je tento rozdíl kvalitativní. Pokud to umožní kurikulum dějepisu a pokud učitel a žáci mají dostatek času pro hlubší historické zkoumání, potom se tento přijatý přístup mnohem více podobá způsobu, jakým pracují a uvažují historikové. Kde může učebnicový přístup od žáka vyžadovat, aby odpovídal na konkrétní otázky o původu materiálu, průzkumník na internetu také musí často brát v úvahu důležité otázky o kvalitě používaných pramenů. Například:

- Jedná se o primární nebo sekundární pramen?
- Kdo tento dokument napsal?
- Co nám tento dokument říká o pozici a myšlení pisatele?
- Pro koho byl napsán?
- Proč byl napsán?
- Jaký druh dokumentu to je?
- Jaké je hlavní poselství, které se pisatel snaží předat?
- Můžou být informace v tomto dokumentu ověřeny z ostatních pramenů?
- Jsou informace přesné?
- Jsou zde nějaké důkazy o vlivu tohoto dokumentu na osoby, pro něž byl napsán?
- Byly v reakci na něj napsány nějaké další dokumenty?
- Proč se tento dokument dochoval?
- Proč byl tento dokument zahrnut do těchto konkrétních webových stránek?

Nechat však žáky hledat na internetu s otevřeným koncem v rámci nezávislého nebo skupinového výzkumu předpokládá, že již mají nezbytné dovednosti pro výzkum, vědí, které otázky bude vhodné klást si o konkrétním prameni nebo souboru materiálů, a mají nezbytné dovednosti pro hledání na internetu. Výzkum tohoto typu musí být strukturovaný a žáci potřebují příležitosti pro systematický rozvoj a procvičování potřebných dovedností. Níže v **Tabulce 3** jsou uvedeny některé návrhy, jak pomoci žákům rozvinout dovednosti efektivního hledání na internetu. Tato část je uzavřena jedním příkladem výzkumu poměrně malého rozsahu, který mohou provést jednotliví žáci nebo malé skupiny v době dvou vyučovacích hodin (viz níže uvedená **Tabulka 2**).

Internetové stránky o 1. světové válce jsou obzvláště bohaté na příklady propagandistických plakátů používaných k přesvědčování lidí, aby vstoupili do ozbrojených sil, k získání podpory pro vstup jejich země do války, vysvětlení důvodů pro válku, získání peněz, mobilizace pracovních sil k podpoře válečného úsilí, udržení morálky doma a na frontě a k demonstraci toho, jak spojenci společným úsilím směřují k vítězství. Plakáty, které je možno nalézt téměř v každé bojující zemi, tudíž představují dobrou příležitost pro porovnání a zároveň náhled do předsudků lidí, jejich přístupu a dobového klimatu v každé zemi v dané době. Tato konkrétní vzdělávací aktivita poskytuje jeden způsob, kterým žáci, kteří používají internet (buď online nebo přístupem k offline stránkám zřízeným jejich učitelem), mohou nejen hledat odpovědi na konkrétní otázky o těchto plakátech, ale také si klást otázky o plakátu jako o prameni historických důkazů (viz **Tabulka 2**).

Tabulka 2: Propagandistické plakáty za 1. světové války

Řadu plakátů naleznete na následujících webových stránkách:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Podívejte se na každý plakát v každé sbírce o 1. světové válce, poznamenejte si jeho název a zemi původu a potom zodpovězte následující otázky o každém plakátu:

1. Na kterou skupinu obyvatel je plakát zaměřen?
2. O čem se snaží přesvědčit lidi, aby udělali?
3. Jaké obrazy a symboly využívá?
4. Jsou zde nějaké obrazy a symboly, které nepoznáváte nebo nechápete?

Nyní rozdělte vaše poznámky do skupin podle země původu a srovnajte je:

5. Jaké jsou hlavní podobnosti a rozdíly mezi (a) poselstvím a (b) obrazy použitými v každé zemi?

Nakonec ve svých skupinách diskutujte následující otázky:

6. Proč byly plakáty tak důležitým prostředkem komunikace v letech 1914-18?
7. Jak byste mohli změřit, jaký dopad měly tyto plakáty na osoby, na něž byly zaměřeny?
8. Fungovaly by jako propaganda i dnes?

Rozvoj vyhledávací strategie

Bez ohledu na to, zda žáci dějepisu hledají v databázi nebo katalogu běžné knihovny nebo hledají v souboru na CD-ROM nebo pracují offline v adresáři webových stránek stažených jejich učitelem nebo prohledávají celý internet, vždy musí používat efektivní vyhledávací strategii. Obzvláště důležité to však je, když pracují nezávisle online a snaží se razit si cestu rozlehlou celosvětovou sítí. Například v závislosti na tom, který vyhledávač používají, hledání na základě hesla "evropské dějiny 20. století" vyhledá přes 3,5 milionů webových stránek a velmi širokou škálu kategorií.

Dokonce i hledání založené na mnohem úžeji definovaném tématu, jako je "velká ekonomická krize", může najít přes 36 000 webových stránek. Ale i zde je třeba být opatrný při volbě klíčových slov. Zhruba srovnatelné termíny, jako "pád burzy na Wall Street v roce 1929", "světová ekonomická krize", "New Deal", "ekonomická krize meziválečných let" nemusí nezbytně vyhledat tytéž webové stránky.

Proto první fáze napomáhání žákům používat efektivní vyhledávací strategii je podporovat je v tom, aby před připojením k internetu strávili určitý čas přemýšlením o tom, co přesně hledají. To je proces, který musí být

procvičován, a zpočátku mohou žáci potřebovat pomoc, kterou jim můžeme poskytnout prostřednictvím souboru otázek, jež jim pomohou soustředit se jasněji na to, co chtějí najít (viz **Tabulka 3**).

Tabulka 3: Ruská revoluce na internetu

1. Který rok vás zajímá: 1905 nebo 1917?
2. Pokud je to 1917, je to únorová nebo říjnová revoluce?
3. Hledáte primární nebo sekundární prameny?
4. Hledáte dokumenty, články, dopisy, fotografie, mapy nebo karikatury?
5. Zajímáte se o konkrétní událost nebo o konkrétní osobu?
6. Máte zájem zjistit příčiny a přispívající faktory nebo chronologii událostí nebo výsledků?
7. Zajímáte se o to, co si mysleli lidé v Rusku o této revoluci, nebo o to, co si o ní mysleli lidé mimo Rusko?
8. Zajímáte se o situaci v konkrétní části ruské společnosti (aristokracie, střední třída, dělníci, rolníci, armáda, námořnictvo atd.)?
9. Zajímáte se o konkrétní politickou skupinu nebo stranu (např. liberály, sociální revolucionáře, menševiky, bolševiky, anarchisty atd.)?
10. Který vyhledávač použijete a proč?

Když si žáci ujasní, o co se zajímají, mají lepší pozici pro určení toho, zda by měli použít předmětový adresář nebo oborové vyhledávání za použití klíčových slov nebo jeden ze specializovaných historických rejstříků a adresářů toho typu, které jsou popsány v další části této kapitoly. Surfování na internetu může být prováděno poměrně systematicky. Například i když použití fráze "velká ekonomická krize" může určit 36 000 webových stránek, systematictější uživatel rejstříkového systému dokáže dospět k mnohem užšímu a užitečnějšímu seznamu. Následující hledání bylo provedeno na Yahoo. Čísla v závorkách udávají počet webových stránek vyhledaných v každé fázi:

Umění a humanitní vědy (28 114)
Historie (15 371)
Časové období (2083)
20. století (1 318)
30. léta 20. století (6)
Velká ekonomická krize (4)

Avšak tyto čtyři vyhledané webové stránky se vztahují spíše na události ve Spojených státech, než v Evropě, proto by bylo také nezbytné použít další vyhledávače a přemýšlet o tom, zda neexistuje více než jedno klíčové slovo nebo klíčová fráze, které by mohly popisovat to, co hledáme, v evropském kontextu.

Žák také potřebuje určitá jasná kritéria pro hodnocení každých webových stránek, nejenom s ohledem na to, zda pokrývají dané téma, které jej zajímá, ale také zda jsou věrohodné a přesné, přiměřeně objektivní a relevantní k jejich konkrétním potřebám. Kontrolní seznam pro hodnocení webových stránek je zahrnut v této příručce a ačkoliv je navržen speciálně pro učitele, řada hodnotících otázek by mohla být aplikována rovněž žáky (viz kapitola 19).

Žáci by také měli být vedeni k používání více než jednoho vyhledávače. Protože však každý vyhledávač používá jinou metodu indexování webových stránek, je také důležité, aby si uvědomili, že klíčové slovo, které funguje

dobře u jednoho vyhledávače, nemusí fungovat u vyhledávače druhého. Při častějším používání internetu začnou chápat, jak tyto vyhledávače pracují.

Konečně, protože hledání je časově náročné, žáci by měli být vedeni k používání zařízení **záložek** (v softwaru Netscape) nebo položek **oblíbené** (v softwaru Internet Explorer) pro ukládání užitečných webových stránek za účelem snadného přístupu k nim v budoucnosti. Níže jsou shrnuty klíčové tipy pro žáky dějepisu používající internet:

Tipy pro žáky dějepisu vyhledávající na internetu:

- Ujistěte se, že víte přesně, co hledáte;
- Přemýšlejte o několika klíčových slovech jasně definujících téma, o které se zajímáte;
- Pokud první vyhledávání nepřinese užitečné výsledky, přemýšlejte znovu o své volbě klíčových slov;
- Vyzkoušejte jiné vyhledávače;
- Pokud vaše vyhledávání přinese příliš mnoho výsledků, je to pravděpodobně z důvodu toho, že vaše klíčová slova jsou příliš obecná. Zamyslete se ještě jednou;
- Při vyhledávání zůstaňte vždy zaměřeni na své téma;
- Používejte svůj kontrolní seznam otázek (pro příklad viz Tabulka 3), abyste zhodnotili, co jste našli;
- Pokud dostanete chybové hlášení, že "soubor 404 nebyl nalezen", zkuste smazat koncovou část webové adresy zprava doleva, dokud nenaleznete funkční webovou stránku. Pokud se stále nemůžete k souboru dostat, tato adresa se pravděpodobně změnila nebo tyto webové stránky již nejsou k dispozici;
- Pokud si myslíte, že se budete v budoucnu chtít vrátit ke konkrétním webovým stránkám, označte je záložkou.

Některé užitečné webové stránky pro výuku a studium evropských dějin 20. století

Není možné vytvořit zde vyčerpávající seznam webových stránek. Internet se neustále mění a rozrůstá. Místo toho je uvedena řada možných stránek, z nichž všechny byly navštíveny, používány a zhodnoceny autorem z hlediska jejich vzdělávacího potenciálu. Některé z těchto stránek jsou vhodné pro žáky středních škol, aby je navštěvovali při vlastní přípravě, jiné jsou vhodnější pro učitele dějepisu.

Online encyklopedie

Někteří vydavatelé encyklopedií mají nyní online verze, které buď poskytují bezplatné vyhledávací zařízení, obvykle pro úryvky článků a stručné odpovědi na faktické otázky, nebo vám umožňují požádat o bezplatnou možnost vyzkoušení si jejich plné verze. Například v případě **Encyklopedie Britannica** je bezplatná nabídka pro dobu 30 dní. Obvyklá zkušební doba nabízená vydavateli je sedm dní. Více americkou interpretaci soudobých evropských dějin najdete v encyklopedii **Encarta** společnosti Microsoft. Pro školy však může být více efektivní a rentabilní zakoupit verzi obou encyklopedií na CD-ROM. Další elektronická encyklopedie, která nabízí některé užitečné výklady o evropských dějinách 20. století a která je velmi vhodná pro období 2. světové války, je **Grolier Online**. Tyto encyklopedie lze nalézt na těchto adresách:

Encyklopedie Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Webové stránky zaměřené na dějiny Evropy

Dobrym výchozím bodem pro primární prameny je **EuroDocs**. Tyto stránky byly vytvořeny univerzitou Brigham Young University v Utahu a zahrnují široké spektrum dokumentů, které se objevují jako faksimile nebo byly přepsány do elektronické podoby. Překlady do angličtiny jsou zajištěny. I když tato sbírka sahá od středověku až po současnost, většina materiálů se vztahuje ke 20. století. Tyto stránky obsahují dokumenty o

většinou západoevropských, severoevropských a jihoevropských zemích, ale jen velmi málo o střední a východní Evropě.

Stránky, které poskytují užitečné chronologie sovětské a post-sovětské éry, provozuje katedra historie při univerzitě Bucknell University ve Philadelphii. Ačkoliv hlavním účelem těchto stránek je poskytnout uživateli časové osy klíčových událostí a historických procesů, stránky obsahují odkazy na konkrétní témata. Na těchto webových stránkách jsou také některé užitečné materiály, zejména dokumenty, které byly vytvořeny pro výstavu sovětských archivů, jež se konala uprostřed 90. let v Moskvě a Washingtonu.

Dalším užitečným výchozím bodem pro učitele dějepisu jsou **Prameny soudobé historie**. Tyto stránky spravuje Paul Halsall z katedry historie při univerzitě Fordham University v New York City. Zahrnují primární a sekundární prameny a užitečné odkazy na další stránky o tématech, jako je 1. světová válka, revoluce v Rusku, meziválečná léta, národní socialismus, 2. světová válka, holocaust, studená válka a Evropa po roce 1945.

Webové stránky **Americké knihovny kongresu** jsou popisovány jako sedmý div na internetu. Jejich část nazvaná **Americká paměť**, jak již naznačuje její jméno, je zaměřená převážně na americkou historii, ale jsou zde některé vynikající stránky vztahující se k evropské historii 20. století. Webové stránky **Německého historického muzea** v Berlíně mají také dobrý výběr dokumentů, fotografií a sbírek dokladů k vojenství vztahujících se k tomuto století a jsou, jak již jsme poznamenali výše, k dispozici v němčině, angličtině a francouzštině.

Abyste získali představu o tom, co mohou vytvořit školy samotné pro vlastní účely vytvořit, navštivte webové stránky zřízené školou **Cherwell school** v Oxfordu v Anglii.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/-rdh/eurodocs>

Chronologie ruské éry (sovětské éry):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Post-sovětská éra: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Prameny soudobé historie: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Knihovna kongresu: <http://memory.loc.gov/ammem>

Německé historické muzeum: <http://dhme.de>

Stránky historie školy Cherwell:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/histiry/history.html>

Rejstříky a adresáře

Existuje několik webových stránek, které neobsahují primární a sekundární prameny, ale poskytují širokou škálu odkazů na užitečné stránky o evropských dějinách 20. století. Za prohlédnutí stojí **Horus' H-GIG**, kterou spravuje katedra historie při kalifornské univerzitě. Kromě odkazů na stránky o regionální a národní historii jsou zde rovněž zajímavé odkazy na stránky o orální historii, historii žen a kulturní historii.

Dalším užitečným adresářem je **Rejstřík evropských historických pramenů**. Tento byl zřízen původně pro učitele dějepisu a společenských věd ve Spojených státech, ale rozvinul se na informační pramen pro mnohem širší skupinu uživatelů. Je zejména užitečný pro soudobé dějiny.

Pro učitele dějepisu může být také užitečné prohlížet si online prameny týkající se evropských dějin na webových stránkách, které zřídil **Institut pro historický výzkum**. Opět se jedná o dobrý prostředek pro získání přístupu ke zdroji primárních pramenů. Pro učitele hledající vstupní informace a další materiál o střední a východní Evropě a o Ruské federaci je vhodné navštívit adresář zřízený **Školou slovanských a východoevropských studií (SSEES)** při londýnské univerzitě. Je však třeba poznamenat, že tento online rejstřík je navržen tak, aby sloužil široké škále kurzů a nejen potřebám žákům dějepisu. Bude třeba dobrá vyhledávací strategie. Další adresářové stránky stojící za prozkoumání jsou **Historické prameny**, které jsou umístěny na vyhledávací Magellan. Když už budete na těchto webových stránkách, využijte vyhledávací zařízení, abyste

prozkoumali "Moderní odkazy". Je zde několik odkazů na některé užitečné stránky o obou světových válkách, holocaustu a meziválečných letech, ale jen málo toho, co by se nedalo získat na konkrétněji zaměřených stránkách. Konečně, **Archiv historických textů** minnesotské univerzity také slouží jako užitečný adresář pro přístup k webovým stránkám o evropských dějinách, včetně stránek s mapami.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr-edu/h-gig/horuslinks.html>

Evropské historické prameny: <http://www.execpc.com/-dboals/boals.html>

Institut pro historický výzkum: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

Historické prameny: <http://www.liv.ac.uk/-evasjon/humanities/history/history.html>

Archiv historických textů: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Časové osy a chronologie

Již jsme zmiňovali **HyperHistory Online**. Za zmínku stojí, že tyto webové stránky byly navrženy specificky tak, aby splňovaly potřeby žáků středních škol. Jsou to však americké stránky a v některých případech se interpretace událostí a historických procesů liší od interpretací, které lze najít v evropských učebnicích a na evropských webových stránkách. Rovněž je vhodné podívat se na stránky **WebChron** projektu "Web chronology", které byly zřízeny a jsou spravovány katedrou historie univerzity North Park University v Chicagu. Zahrnují chronologii světových dějin, regionální chronologii a multikulturní chronologii o tématech, jako je rozvoj techniky a náboženství. Je zde také zajímavá **Časová osa historie žen**, kterou vytvořila skupina vydavatelů akademických a vzdělávacích knih Gale Group.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Časová osa historie žen: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Konkrétní témata evropských dějin 20. století

Většina z již uvedených stránek pokrývá mnohá, pokud ne úplně všechna chronologická témata a tematické okruhy nastíněné v první části této příručky. Učitelé dějepisu a jejich žáci však mohou navštívit i některé zajímavé specializované stránky.

Nabízí se množství webových stránek o 1. světové válce, ale zdaleka ne všechny z nich jsou vhodné pro vzdělávací účely. Dva užitečné výchozí body by byly **Stránky 1. světové války** a webové stránky **Společnost 1. světové války**. Podívejte se také na webové stránky **Zákopy na webu**, které zahrnují mapy, fotografie, texty a úryvky z *Relevance*, čtvrtletního časopisu Společnosti 1. světové války. Pro učitele dějepisu a starší žáky mohou být užitečné stránky **Rozhovory 1. světové války**. Obsahují rozhovory s vedoucími evropskými a americkými historiky o různých aspektech 1. světové války a různé úhly pohledu bojujících zemí. Univerzita Brigham Young University má online **Archiv dokumentů 1. světové války**, který zahrnuje ujednání, smlouvy, oficiální dokumenty, osobní vzpomínky, obrazové archivy a adresář bibliografie. YITM, multimediální vydavatelská společnost, má webové stránky nazvané **Archiv 1. světové války**, které obsahují ilustrace bojišť, příklady dopisů vojáků, propagandu a očitá svědectví.

Stránky 1. světové války: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

Společnost 1. světové války: <http://www.worldwar1.com/tgws>

Zákopy na webu: <http://www.worldwar1.com>

Rozhovory 1. světové války: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

Archiv dokumentů 1. světové války: <http://www/lib-byu.edu/-rdh/wwi/1916.html>

Archiv 1. světové války: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Za prohlédnutí stojí rovněž řada webových stránek o 2. světové válce. Jednou z nich je **Časová osa 2. světové války**, která je užitečná tím, že dává žákům přehled o válce a také zahrnuje různé užitečné dokumenty a odkazy na další stránky. Stránka **Mapy 2. světové války** může být nalezena na kartografických stránkách založených univerzitou Indiana State University. **Projekt Avalon** univerzity Yale obsahuje mnoho dokumentů primárních pramenů, stejně jako katedra mezinárodních vztahů **Mount Holyoke College** ve Spojených státech. Pokud hledáte fotografie a videozáznamy týkající se let 1940–44, mimořádně užitečné stránky jsou **Les Archives de guerre**, které spravuje Institut National de l'Audiovisuel. Učitelé mohou také získat přístup k řadě zajímavých válečných fotografií z 2. světové války na stránkách **Foto galerie 2. světové války**.

Časová osa 2. světové války: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

Mapy 2. světové války: http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Avalon projekt: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

Foto galerie 2. světové války: <http://www.visitorinfo.com/gallery/militar.htm>

Jedny obzvláště zajímavé webové stránky, **Světové války – srovnání**, srovnávají obě světové války z pohledu zkušeností vojáků a civilistů se speciální částí věnovanou měnící se úloze žen ve společnosti a v ekonomice (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Existuje množství webových stránek věnovaných holocaustu, ne vždy však plní pouze vzdělávací funkci. Níže je uveden krátký výběr těch stránek, které obsahují vzdělávací materiály a příručky pro učitele.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Centrum pramenů pro učitele o holocaustu: <http://www.Holocaust-trc.org>

Učitelská příručka o holocaustu: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Kybernetická knihovna o holocaustu: <http://remember.org>

Projekt studia o holocaustu a genocidě: <http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Další specializované téma, o kterém je mnoho webových stránek nabízejících různé úhly pohledu, je studená válka. Obzvláště užitečným výchozím bodem jsou webové stránky o studené válce vytvořené pro televizní sérii **CNN**. Obsahují programové scénáře, rozhovory, výběr historických dokumentů a některé audio a video záznamy. Je zde také doprovodná metodická příručka, kterou spravuje **Turner Learning** (CNN). Další užitečné stránky jsou **Politika studené války 1945-95**, což jsou stránky s dokumenty a poznámkami, které spravuje katedra historie Univerzity San Diego. Pro učitele dějepisu, kteří se snaží rozšířit si své znalosti o tomto tématu, může být užitečné prohlédnout si webové stránky zřízené **Mezinárodním historickým projektem o studené válce (CWIHP)** při Mezinárodním studijním centru Woodrowa Wilsona ve Washingtonu, DC.

Televizní série CNN: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Politika studené války 1945-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Existuje několik dobrých webových stránek zaměřených na historii žen. Dobrým výchozím bodem jsou internetové prameny historie žen. Spartacus Educational má také webovou stránku o emancipaci žen, ale zabývá se převážně historií britských žen.

Internetové prameny historie žen: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Co se týče webových stránek o poválečném vývoji v západní Evropě, navštivte **Historické archivy Evropského společenství**, a zajímáte-li se o širší otázky, potom zavítejte na stránky **Historie evropské integrace**, které spravuje Univerzita v Leidenu. Obsahují škálu množství primárních historických dokumentů o Marshallově plánu, NATO, Římské smlouvě, Evropské unii a Radě Evropy. Pro zajímavý úhel pohledu na vývoj od stržení berlínské zdi navštivte stránky **Evropa v pohybu**, interaktivní stránky vztahující se k výstavě uspořádané v Paříži a Berlíně organizací sVo Art. Historické poznámky doprovázející fotografie a grafiky byly pořízeny dvěma odborníky na současná evropská studia z Francie a Německa.

Historické archivy ES: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

Historie evropské integrace: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Evropa v pohybu: <http://berlin1989.com>

Některé užitečné televizní webové stránky

BBC online má vzdělávací webové stránky věnované soudobé světové historii, které jsou spojeny s její vzdělávací tvorbou. History Channel má několik webových stránek, z nichž každá má vyhledávací zařízení, které vám pomůže najít komentáře doprovázející konkrétní televizní programy o 20. století.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

History Channel: <http://www.historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

Některé potenciální problémy používání internetu ve výuce dějepisu

Většina z toho, co je na internetu, se nevztahuje konkrétně ke kurikulu takovým způsobem, jako většina dalších materiálů. Je zde několik výjimek (ke kterým jsme odkazovali dříve), ale obecně vzato obsahuje historie na internetu ty fragmenty nebo pozůstatky minulosti, které se zdály zajímavé pro tvůrce konkrétních webových stránek v okamžiku, kdy je připravovali. Někdy se jejich rozhodnutí o tom, co zařadit a co vynechat, jeví velice svérázně.

Možná hlavním problémem nebo omezením používání internetu pro vzdělávací účely je čas. Za prvé, učitelé potřebují čas, aby se seznámili s vyhledávacími zařízeními, čas na hledání potenciálních stránek a jejich následné hodnocení, čas na stahování relevantních informací a materiálů a čas na přípravu těchto informací tak, aby mohly být používány ve vyučování. Proto rozsah, v jakém využívají nové technologie při svém vyučování, může záviset na hodinové dotaci v učebních plánech dějepisu a předepsaném objemu učiva.

Žáci mohou ovládat práci s internetem a elektronickou poštou lépe, než mnozí jejich učitelé, ale nemusí být zvyklí používat je pro systematický historický výzkum. A navíc, jak již bylo konstatováno, potřebují čas, aby si osvojili a používali efektivní vyhledávací strategii a rozvinuli si nezbytné výzkumné dovednosti. Internet nabízí potenciální prostor pro mnohem nezávislejší studium a projektovou práci a dává žákům možnost doplňkové práce s tématy, která je obzvláště zajímavá, ale opět to značně závisí na struktuře kurikula a učebního plánu dějepisu. Stejně tvrzení platí také pro výuku a studium dějepisu v učebnách bez počítačového vybavení.

Hledání užitečných materiálů na internetu je jenom tak efektivní, jak efektivní je rejstříkový systém ve vyhledávačích, které používáte. Žádný vyhledávač nemá rejstřík, který zahrnuje celý internet, a každý vyhledávač používá různé vyhledávací techniky a metody výstavby rejstříku. Některé indexují pouze názvy domovských webových stránek, některé indexují nadpisy, podnadpisy a hypertextové odkazy a některé indexují

obsah celých dokumentů. Dva pravděpodobně nejběžněji používané vyhledávače jsou Yahoo a Alta Vista. Přesně řečeno Yahoo je nástroj založený na předmětech, zatímco Alta Vista vám umožňuje používat hledání založené na klíčových slovech. Podle časopisu New Scientist, Alta Vista není jen jedna z vedoucích rejstříkových technologií, ale je také nejrychlejší. Neustále zkoumá internet a prohlíží tisíce stránek naráz a každé slovo na každé stránce je indexováno. Avšak čím větší je prohledávaná databáze, tím větší je počet vyhledaných položek a tím více irrelevantních informací musíte odfiltrovat.

Rejstříkové technologie se stále vyvíjejí. Řada vyhledávačů nyní využívá operátory Boolean, které umožňují vyhledávající osobě specifikovat konkrétní slova a zároveň ignorovat jiná a hledat kombinace klíčových slov, což zvyšuje účinnost internetových hledání. Vyhledávač Exite využívá tzv. inteligentní získávání pojmů, jehož prostřednictvím hledá vztah mezi slovy a pojmy. Avšak v současnosti nemůže nic nahradit to, abyste si před vlastním online hledáním důkladně promysleli, jak být co nejpřesnější. Jak to vyjádřil jeden moderní průvodce vyhledáváním na internetu: "i když surfování (přeskakování z jedné stránky na druhou) je dost dobré jako zábava pro deštivé nedělní odpoledne, má jen velmi malou hodnotu pro ... výzkum. Budete se muset naučit, jak z internetu těžit, spíše než jak v něm surfovat."

Slovníček pojmů

Domovská stránka: domovská stránka může být první stránka, kterou váš prohlížeč zobrazí, když je spuštěn, nebo to může být první stránka webových stránek.

Diskusní skupiny: online fórum, kde mohou lidé diskutovat o společných tématech jejich zájmu.

E-mail: elektronická pošta posílaná internetem za použití poskytovatele internetových služeb (ISP-internet service provider).

FAQ: tuto zkratku je možno nalézt na webových stránkách a na stránkách zřízených diskusními skupinami. Hlavním účelem FAQ je poskytnout odpovědi na **často kladené otázky**. To je hlavně prospěšné pro nového uživatele stránek. (FAQ = frequently asked questions).

FTP: tato zkratka znamená **protokol o přenosu souboru** (file transfer protocol), který vám umožňuje přesouvat nebo stahovat soubory z jednoho počítače na druhý nebo z internetu na váš počítač. Většina webových prohlížečů, jako je Netscape a Internet Explorer, vám umožní tuto činnost, aniž byste si uvědomili, že stahujete ze stránky FTP. Avšak některé specializované FTP soubory jsou rychlejší při stahování souborů než použitím webového prohlížeče, a proto mají smysl, pokud potřebujete přesunout velké množství souborů na běžném základě.

GIF: tato zkratka znamená **grafický formát vzájemné výměny** (graphic interchange format) a je to jeden z nejběžněji používaných formátů používaných pro umístování grafiky a jiných obrázků na webu. Viz také **JPEG** formát pro fotografie.

HTML (hypertextový znakový jazyk): jedná se o počítačový kód používaný pro tvorbu webových stránek. Proto má většina dokumentů na webových stránkách příponu **.html** nebo **.htm**.

Hypertext: způsob formátování počítačového textu tak, aby všechny dokumenty mohly být vzájemně propojené. Hyperodkazy v dokumentu jsou obvykle zvýrazněny modře a podtrženy. Jedním kliknutím kurzoru na daný hyperodkaz otevřete přístup k dokumentu, na nějž se odkazuje.

Chat na internetu: prostředek, kterým lidé mohou vzájemně komunikovat na internetu v reálném čase. Jedná se o internetovou verzi telefonní konverzace a je stále většinou používán pro neformální rozhovory. Má však vzdělávací potenciál pro dálkové studium a rovněž pro projekty zahrnující dvě nebo více škol, protože tyto mohou všechny zároveň vzájemně komunikovat pomocí internetu. Pokud není komunikace v reálném čase nezbytná, potom může stejně dobře posloužit obyčejný e-mail.

Java: programovací jazyky, které mohou být použity pro vytvoření interaktivních multimediálních efektů na webu.

JPEG: Tato zkratka znamená **společné odborné fotografické skupiny** (joint photographic expert groups) a jedná se o způsob formátování a komprese fotografií za účelem jejich umístění na webu.

Odkaz: spojení mezi jedním webovým dokumentem a dalším webovým dokumentem nebo mezi dvěma webovými stránkami.

Poskytovatel internetových služeb (ISP): společnost, u které si předplatíte přístup k internetu.

Prohlížení offline: způsob stahování webových stránek tak, aby mohly být čteny po odpojení od sítě. Hlavním účelem je snížení nákladů za používání internetu. Může to však také být užitečný způsob, kterým učitel dějepisu zajistí, aby materiál, k němuž mají přístup jeho žáci, byl vhodný, relevantní, autentický a věrohodný.

Přesun: opak stahování. Odkazuje na přesun souboru z vašeho počítače do jiného počítače na jiném místě.

SMTP: tato zkratka znamená **jednoduchý protokol přenosu pošty** (simple mail transfer protocol). Jedná se o sdílený počítačový jazyk, který se používá pro posílání e-mailových zpráv z jednoho počítače na druhý.

Stáhnout: znamená přesunout soubor z webových stránek na internetu do vlastního osobního počítače pro následné použití.

Surfování: proces přístupu na řadu webových stránek při hledání předmětu zájmu.

URL - univerzální lokátor zdrojů (universal resource locator): adresa přidělená poskytovateli konkrétního typu webových stránek, což může být společnost, univerzita, vládní oddělení, dobrovolná organizace atd. (například **.org**, **.com**, **.ac**, **.edu**).

Vyhledávač: program, který umožňuje uživatelům internetu hledat stránky na webu, které obsahují konkrétní klíčová slova.

Webová stránka: dokument, obvykle ve formátu HTML, který obsahuje text a někdy i fotografie, ilustrace, animace, zvukové záznamy a/nebo video.

Webové stránky: soubor stránek vložených na internet jednotlivcem, institucí nebo společností.

KAPITOLA 13

PŘÍSTUPY K VÝUCE A STUDIU

Zařazení kapitoly nazvané "Přístupy k výuce a studiu" se může jevit jako nadbytečné, když se celé části této příručky zabývají zkoumáním způsobů přístupu k výuce a studiu v hodinách dějepisu, jako je:

- výuka založená na důkazech;
- studium založené na výzkumu;
- výuka z různých úhlů pohledu;
- výuka kontroverzních a citlivých problematik;
- pomoc žákům historie využívat efektivně současné informační prameny, jako je internet a televize.

Základem většiny diskusí v této knize však byly dvě klíčové otázky: Jakými způsoby můžou učitelé a žáci přistupovat k evropským dějinám 20. století a proč? A jaké zbytkové historické vědomosti a chápání si naši žáci uchovají po ukončení povinné školní docházky?

Snaha zodpovědět obě otázky vedla k důrazu na rozvoj přehledu o tomto století, který je komparativní, částečně založený na chronologických tématech a částečně na tematických okruzích: smysl pro hlavní trendy a opakující se modely, zájem a pochopení toho, jak současné události a historické procesy vyplývají z minulosti, určité pochopení sil, které utvářely toto století, koncepční rámec a jisté přenosné analytické a interpretační dovednosti a způsoby myšlení, které jim pomohou rozvinout tento přehled a budou užitečné ve snaze pochopit svět, s nímž se budou setkávat v 21. století.

V západní a severní Evropě je mnoho učitelů dějepisu a osob zodpovědných za odbornou přípravu dalších generací učitelů dějepisu dobře obeznámeno s těmito otázkami, které podněcovaly debatu mezi zastánci tzv. "nového dějepisu" s důrazem na dovednosti a způsoby myšlení a mezi tradicionalisty usilujícími o zachování většího důrazu na výuce založené na vyprávění a důležitosti osvojování si faktických znalostí. Tato debata opravdu pokračuje tak dlouho, že "nový" dějepis se stal spíše dějepisem "středního věku". Hodnotný přínos spočívající v napomáhání žákům osvojit si analytický rámec a rozvinout si přenosné dovednosti se do značné míry stal v těchto zemích věcí obecně přijímanou a otázkou je nyní spíše to, jak dosáhnout vhodné rovnováhy mezi obsahem a rozvojem dovedností.

Avšak v částech jižní Evropy a nyní zejména v mnoha postkomunistických státech střední a východní Evropy potřeba provést ve školách reformu kurikula a učitelské přípravy tuto debatu znovu otevřela s novou naléhavostí. V mnoha případech to vedlo na začátku 90. let k přípravě nových reformovaných kurikul dějepisu, často vyvinutých akademiky bez jakýchkoliv zkušeností s výukou dějepisu pro žáky školního věku, které jsou obsahově bohaté, ale aplikují jen velmi málo pedagogických reforem. Předpokládalo se, že učitel bude předávat požadované znalosti didakticky prostřednictvím nové generace učebnic, které rovněž sepsali akademikové.

Ve stejné době se ve většině těchto zemí objevil předvoj učitelů dějepisu a vedoucích odborné přípravy učitelů, kteří se zajímali o nové přístupy ve výuce dějepisu a chtěli vidět větší důraz na rozvoj dovedností a způsobů myšlení. V roce 1995 iniciovala Rada Evropy sérii národních, regionálních a multilaterálních seminářů a konferencí v zemích Společenství nezávislých států s cílem poskytnout možnosti pracovníkům v administrativě, tvůrcům kurikula, vedoucím odborné přípravy učitelů a učitelům dějepisu, aby se setkali s poradci z jiných zemí za účelem diskuse o plánovaných reformách a pohledu na způsoby realizace dalekosáhlých změn v kurikulu.

Ve většině seminářů vyjadřovali zúčastnění učitelé a vedoucí odborné přípravy učitelů znepokojení nad kurikulem dějepisu a učebnicemi, které podle jejich názoru byly obsahově přeplněné a ponechávaly jen malý prostor pro rozvoj analytických a interpretačních dovedností žáků nebo pro přijetí delší časové perspektivy či k

zavedení komparativní perspektivy do výuky.²⁴ Uznávají, že změny přístupu tohoto typu budou vyžadovat čas a vynutí si větší změny v pregraduálním, postgraduálním a dalším vzdělávání učitelů, které budou mít dalekosáhlé následky pro způsob, jakým učitelé chápou svoji roli ve vyučování dějepisu, jak hodnotí a reflektují svoji praxi ve výuce a jak hodnotí to, co se jejich žáci učí.

Druhou část této příručky bych chtěl zakončit detailnějším pohledem na některé tyto důsledky. Míra, ve které toto lze provést při pohledu na výuku dějepisu a učitelskou přípravu učitelů dějepisu po celé Evropě je samozřejmě omezená. Zajištění učitelské přípravy se značně liší formou i obsahem. Na jednom konci spektra je anglosaský model postgraduální učitelské přípravy pro absolventy historie, kde je důraz kladen primárně na didaktiku dějepisu. Na druhém konci spektra je přístup, kdy je důraz téměř výhradně na akademickou přípravu v dané disciplíně a kde zaměření na didaktiku je spíše obecné, než předmětově zaměřené. Tam, kde došlo v nedávné době k výraznému přesunu rovnováhy mezi akademickou a pedagogickou stránkou jak počáteční, tak i doškolovací učitelské přípravy, se ukazuje, že pro velkou skupinu vedoucích odborné přípravy učitelů a učitelů v praxi je obtížné změnit zavedené praktiky a samozřejmě změnit očekávání jejich žáků.

I přes tyto rozdíly v praxi, různé stupně vývoje a různé kontexty, v nichž se změny realizují, si stále myslím, že je možné prezentovat jedno nebo dvě obecná tvrzení o úloze učitele dějepisu a procesu hodnocení žáků.

Úloha učitele dějepisu

Doufám, že se nám v druhé části podařilo ukázat, že učitelé dějepisu mohou poskytnout žákům ve věku 14 až 18 let možnost naučit se aplikovat určité historické dovednosti a způsoby myšlení tím, že budou provádět, ať už individuálně nebo kolektivně, širokou škálu interpretačních cvičení, která jim odhalí různé druhy materiálů a důkazů. Často se předpokládá, že učitel musí být pomocníkem, osobou zběhlou ve strukturování možností pro žáky, aby se učili prostřednictvím aktivit, prostřednictvím výzkumu, prostřednictvím aktivního používání základních historických materiálů a prostřednictvím diskusí. Joaquim Prats i Cuevas například prohlašuje, že přístup k výuce evropských dějin, který usiluje o kombinaci výuky obsahu a předmětově orientovaných dovedností je:

...nepoužitelná tam, kde je studijní proces založen na absolutní pasivitě žáků a úloha žáků je omezena na příjem předem zhodnocených a zpracovaných vědomostí. Vyučovací přístup, který navrhuje (aniž bychom popírali, že jiné mohou být stejně efektivní), je přístup studia založeného na objevování, který vede žáky k využívání pramenů informací a který žákům umožňuje sestavovat si vlastní vědomosti o historických faktech a pojmech s pomocí učitele a pod jeho vedením. V souladu s tímto přístupem považujeme žáka za hlavního aktéra ve vzdělávacím procesu a ne za pouhého příjemce pokynů. Úloha učitele sestává převážně z řízení, koordinace a inicializace studijního procesu.²⁵

Didaktická filozofie této příručky naprosto souhlasí s postojem, který přijal Prats i Cuevas. Chtěl bych však k tomu dodat čtyři upozornění.

Za prvé, žáci, kteří byli dříve vzděláváni tradičnějším didaktickým způsobem soustředěným na učitele, potřebují určitou dobu, aby si zvykli. Potřebují čas a strukturovaný studijní proces, jehož prostřednictvím si mohou rozvinout dovednosti, přístupy a očekávání, která jsou ústřední pro tento alternativní model. To platí zejména v případě, kdy je jen málo možností pro upevnění tohoto studia, protože ostatní předměty jsou nadále vyučovány tradičními modely. Za těchto okolností musí být inovační metodické přístupy zaváděny postupně.

Za druhé, rozsah, ve kterém může být učitel novátorem, bude vždy záviset do určité míry na kontextu, v němž musí učitel pracovat: oficiální vzdělávací program nebo směrnice kurikula, stupeň, na kterém učitel vyučuje a jak vyučuje, řízeno požadavky na externí hodnocení a zkoušky, velikost a rozpětí schopností třídy, dostupnost vhodných pramenů. Přístup založený na výzkumu například vyžaduje dobře zásobený pramen materiálů, včetně úryvků z primárních a sekundárních pramenů, příručky, přístup ke kopírování a novým technologiím a vybavení třídy uzpůsobené k usnadnění individuálních a skupinových forem práce a projektů. V některých školách

²⁴ Viz Robert Stradling: *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Nakladatelství Rady Evropy, Štrasburk, 1999.

²⁵ Joaquim Prats i Cuevas: Výběr obsahu studijního plánu pro výuku dějepisu v "History and its interpretations", ed. S. Jeleff, Vydavatelství Rady Evropy, Štrasburk, 1997, str. 60.

v částech východní Evropy je jediným pramenem, kromě učitele, omezená zásoba zastaralých učebnic, z nichž o každou z nich se dělí dva až tři žáci. I za této situace je nápaditý a novátorský učitel schopen připravit materiály a studijní aktivity, které mohou podporovat přístup k výuce založený na dovednostech, ale tito učitelé pracují za značných omezení, které by učitelé dějepisu v západní Evropě považovali za nesnesitelné, pokud ne za nemožné.

Za třetí, osobnost a osobní schopnosti a vlastnosti učitele nemohou být přehlíženy. Někteří učitelé dějepisu mají talent pro vyprávění, které udrží zájem žáků a motivuje je k tomu, že se chtějí dozvědět více. Někteří učitelé vylepšili svou techniku otázek a odpovědí a zadání a soubory úkolů pro své žáky do takové míry, že jejich přístup převážně soustředěný na učitele stále zajišťuje, že žáci nezískají pasivní přístup ke studiu. Podobně někteří učitelé dokáží přijmout každou pedagogickou inovaci, aniž by stimulovali své žáky tak, aby se stali aktivními, kritickými a zvědavými žáky. Neexistuje žádný univerzální plán na dobrou výuku, který by, pokud je otrocky dodržován, přinesl vždy ty správné výsledky. Pro většinu učitelů je otázkou, jak dosáhnout efektivní a vhodné rovnováhy mezi studiem soustředěným na učitele a studiem soustředěným na žáky.

Za čtvrté, rozhodnutí o vyučovacích a učebních přístupech (a technikách a strategiích hodnocení) musí do určité míry reflektovat účel, za nímž mají být použity. Toto tvrzení je dále rozvíjeno níže.

Výuka celé třídy

Někteří zastánci výzkumného přístupu ke školnímu dějepisu založeného na dovednostech často srovnávají výuku celé třídy s "frontální" výukou dějepisu nebo výukou založenou na pokynech, pro niž je charakteristický učitel stojící před třídou, "předávající" vědomosti prostřednictvím výkladu ve spojení s otázkami a odpověďmi navrženými tak, aby vyvolávaly předem očekávané odpovědi, a ve spojení s udílením pokynů spojených s konkrétními úkoly, jako je četba nebo zadání pro třídu. Jako každé schematizování to může být do určité míry založeno na pravdě, ale je to také zkreslený popis. Výuka celé třídy zahrnuje přednášejícího učitele a uzavřené otázky, ale obsahuje také:

- diskuse celé třídy;
- hraní rolí a simulace;
- audiovizuální pomůcky a využití televizních dokumentů ve výuce;
- žáky pracující na stejném úkolu nebo aktivitě v počítačové učebně nebo v multimediálním centru;
- celou třídu žáků procházející stejnou částí učebnice, soubory pramenů nebo zadanými úkoly;
- návštěvu muzea a míst historického významu.

Klíčové otázky týkající se aplikace výuky celé třídy v hodinách dějepisu se vztahují k tomu, kdy ji použít a proč. I když učitelé dějepisu organizují většinu výuky na základě skupinových aktivit a možností nezávislého studia, jsou ve studijním procesu stále některá klíčová místa, kdy výuka celé třídy ve formě výkladu, otázek a odpovědí a pokynů může být užitečná. Některé příklady těchto situací jsou diskutovány v následujícím textu:

Úvod do nových chronologických témat, tematických okruhů a období nebo opakování práce, kterou třída právě dokončila. Když začínáme nové chronologické téma, období nebo tematický okruh, může být také nezbytné vytvořit určitý druh studijního postupu, který nastíní, co se bude probírat, jak bude obsah strukturován, jak bude navazovat na předchozí studium, jaké jsou předpokládané výsledky studia, příslušné části učebnice a dalších historických pramenů a dokonce některé klíčové otázky vyplývající z chronologického tématu či tematického okruhu.

Vymezení souvislostí s dřívějším studiem. Z velké části výzkumu studia je zřejmé, že efektivní vzdělávací proces se vztahuje k tomu a staví na tom, co se žáci již naučili. Odkazy a spojení musí být jednoznačné.

Aplikace komparativní metody. V kapitole 2 bylo uvedeno, že učitelé mohou mít omezené možnosti pro zavádění celoevropské nebo komparativní dimenze do vlastní výuky dějepisu, buď z důvodu toho, že základní učivo předmětu je již obsahově přeplněno nebo že učitel nemůže získat přístup k dobrým komparativním pramenům soudobých evropských dějin. Za těchto okolností může učitel (nebo učebnice či televizní dokument) být hlavním zprostředkovatelem komparativního přístupu a přístupu založeného na množství úhlů pohledu na konkrétní událost nebo historický proces. Kde je učitel (nebo učebnice) hlavním historickým pramenem, je třeba se

postarat o to, jak nejlépe vyjádřit komparativní pohledy a jak umožnit žákům zařadit a analyzovat nové informace a integrovat je do svého myšlení.

„Vyprávění příběhu“ nebo poskytnutí vyprávěného popisu událostí v jejich sledu. Pokud se provádí dobře, poskytuje přehled o událostech, pomáhá oživovat historii, je přitažlivé pro žáky každého věku a schopností a rozvíjí dobré poslechové schopnosti. Pokud se provádí špatně, potom může být brzdícím prvkem. Vyprávění prezentované učitelem, učebnicí nebo televizní společností není nezbytně alternativou k metodě založené na výzkumu. Může je doplňovat, zejména pokud učitel podporuje žáky v kladení otázek, zda jeho verze je jediná nebo alespoň nejméně zaujatá.

Stimulace historické představivosti. Ta je jasně spojena s vyprávěním, ale závisí spíše na schopnosti učitele přímo vytvářet smysl pro danou dobu, způsob, jakým lidé uvažovali, a co zreslovalo jejich vnímání událostí, nebo na jeho schopnosti efektivně využívat další prameny.

Poskytnutí modelového přístupu. To je poměrně běžný přístup pro učitele jiných předmětů. Učitelé přírodních věd předvádí pokusy a přitom také demonstřují vědecké metody a myšlení. Učitelé matematiky dělají totéž, když používají algebraické vzorce pro řešení příkladů. Učitelé moderních jazyků nejen vyučují gramatiku a slovní zásobu, ale taktéž modelují přízvuk. A tak může být velmi užitečné nejen předvádět, jak naplánovat historické zkoumání nebo jak se pokusit o interpretaci dokumentu nebo fotografie, ale také využít tyto možnosti k objasnění vlastních myšlenkových procesů učitele žákům. Historie jako disciplína do značné míry zahrnuje aplikaci určitých způsobů myšlení a kladení otázek o historických jevech.

Diskuse celé třídy. Výzkum třídy ukázal, že učitelé, kteří hodně spoléhají na výuku celé třídy, často tráví stejné množství času vedením diskusí, jako přednášením žákům, dáváním pokynů nebo kladením uzavřených otázek ke zhodnocení toho, zda žáci poslouchali nebo zda si dokáží vybavit, co bylo řečeno v dřívější části hodiny. Pokud je pracovní postup správný, může žáky stimulovat k nacházení souvislostí, zkoumání myšlenek, sdílení vědomostí a řešení historických problémů a záhad.

Samozřejmě všechny vzdělávací metody a strategie mají svá omezení a přemýšlivý, sebehodnotící přístup je důležitou složkou dobré praxe. Učitelé, kteří se silně spoléhají na pokyny a výklad musí monitorovat jeho dopad na studium a hodnotit jeho přiměřenost pro konkrétní vzdělávací a studijní účely. Nabízí výklad žákům něco, co nemůžou získat z učebnice? Čte se učebnice pouze proto, aby se získaly nezbytné informace a chápání, nebo se žáci také učí, jak ji číst kriticky? Pokud se používá diskuse celé třídy, účastní se jí všichni žáci nebo by byla vyšší úroveň účasti, pokud by diskusní skupiny byly menší? Pravděpodobně hlavní obava spočívá v tom, že učení celé třídy, zejména pokud je založeno převážně na frontální výuce, není příliš efektivním způsobem rozvoje vyšší úrovně myšlení toho typu, který je zásadní pro rozvoj historického chápání.

Obecně řečeno, výzkum využívání výkladu a řízené četby celé třídy naznačuje, že pozornost průměrného žáka střední školy začne upadat zhruba po deseti až patnácti minutách. To by ukazovalo, že je vhodné zařadit změnu aktivity (třeba jen dočasnou) po zhruba patnácti minutách, aby se obnovilo aktivní učení. Uchování vědomostí může být také podpořeno krátkými obdobími konsolidace po „frontální“ výuce. Možná nejběžnější technikou jsou zde soubory úkolů, kde žáci, jednotlivě nebo ve skupinách, odpovídají na otázky o tom, co právě četli nebo poslouchali. Alternativní strategie, která jim může pomoci o obsahu přemýšlet a nejen si ho zapamatovat, je vyzvat žáky pracující ve dvojicích nebo malých skupinách, aby navrhli své vlastní soubory otázek o obsahu, otázek pro vyjasnění, otázek, které by mohly pomoci určit jakékoliv další informace vyžadované s ohledem na dané téma, a dokonce otázek, které by testovaly pochopení toho, co skupiny přečetly nebo co slyšely.

Individuální studium

Důraz v druhé části této příručky byl kladen na vzdělávací hodnotu využívání vzdělávacích a studijních aktivit, které žákovi umožňují:

- určovat a hodnotit primární a sekundární prameny důkazů a informací, včetně, svědectví očitých svědků, vizuálních a statistických a dalších dokumentů;
- plánovat a provádět historické výzkumy a pátrání a formulovat relevantní otázky;
- analyzovat a interpretovat důkazy;

- zařazovat naučené vědomosti do kontextů tím, že je uvedou do vztahu k předchozím vědomostem a srovnají s informacemi získanými z jiných pramenů;
- dokázat spojit získané vědomosti a prezentovat je vhodnou formou

Toto jsou v podstatě klíčové kompetence historické disciplíny. Jedná se o přenosné dovednosti. Učí se prostřednictvím jejich aplikace a tím, že žáci mají možnost je procvičovat na různých druzích historických témat, otázek a problémů.

I když je pro učitele dějepisu možné, jak jsme uvedli dříve, "modelovat" tyto možnosti (což je možná nezbytné, když jsou žáci učeni novým aplikacím, jako je analýza historických fotografií nebo interpretace důkazů z diáře nějaké osoby nebo plánování projektu zahrnujícího sběr orální historie), je rovněž značně důležité, aby žáci měli možnost rozvíjet tyto dovednosti a způsoby myšlení prostřednictvím nezávislé práce i v případech, že pracují zároveň na stejném tématu, úkolu nebo strukturované aktivitě.

Je zde ještě jeden důvod, proč musí učitelé dějepisu přemýšlet o tom, jak žákům umožnit samostatné studium. Většina učitelů připustí, že jejich žáci se zpravidla učí různě: někteří rádi pracují individuálně, někteří ve skupině, někteří mají rádi učební aktivity s otevřeným koncem, jiní dávají přednost tomu, když dostanou strukturovanou sadu úkolů. Mají různé preferované studijní styly a, i když je důležité podporovat je ve využívání těch neefektivnějších metod pro konkrétní úkol, je vhodné vyzkoušet a přijmout také jiné studijní styly.

Poskytnutí strukturovaných možností pro samostatné studium nejen umožňuje žákům využívat svůj vlastní styl studia, kterému dávají přednost, ale také poskytuje učitelé více možností pro usnadnění individuálního studia pomocí rozhovorů s jednotlivci o jejich práci, zadávání individuálních cílů a rozpoznávání a řešení případných problémů, které mají při chápání určitého aspektu konkrétní studijní aktivity. Dále poskytuje možnosti pro doplňkovou práci pro nejspolehlivější žáky nebo pro ty, kteří projevují zvláštní zájem o historii a možná si přejí pokračovat v jejím studiu po dokončení povinné školní docházky.

Jedna z hlavních potíží pro ty, kteří realizují pregraduální a postgraduální přípravu učitelů a snaží se ve školní výuce napravit rovnováhu mezi předáváním vědomostí a rozvojem dovedností, je přesvědčit učitele a žáky pedagogických fakult, že rozlišování na tomto základě je integrální součástí vzdělávacího procesu a ne něco, co se staví do cesty "skutečnému" učení.

Avšak samostatné a aktivní studium založené na výzkumu musí být zajištěno. Žáci musí mít přístup k úryvkům z primárních a sekundárních pramenů a tyto úryvky musí být zhodnoceny, co se týče jejich vhodnosti pro daný úkol a pro věk a úroveň schopností žáků. To může mít důsledky pro vzhled a uspořádání učebny, bude to jistě vyžadovat přístup ke kopírovacímu zařízení a možná i k dalšímu speciálnímu vybavení, jako jsou počítače s přístupem k internetu.

Rovněž je pravdou, že výuka dějepisu, která zahrnuje značné množství individuálního studia tohoto typu, je časově náročná. Žáci mají možnost studovat chronologická témata a tematické okruhy do hloubky, ale učitel často zjišťuje, že prostor pro tento přístup je omezen, pokud předepsaný obsah učiva je příliš rozsáhlý.

Skupinová práce

Skupinovou prací zde míním organizaci aktivit ve třídě, jejichž prostřednictvím mohou žáci podporovat jeden druhého při zvládnutí náročného úkolu a společně rozšiřovat své znalosti. Důraz je kladen na spolupráci. Žáci se mohou účastnit plánování a provádění speciálních výzkumů nebo diskusí o konkrétní historické otázce nebo záhadě, sdílení okamžitých nápadů ohledně příčiny a následku konkrétní události nebo historického procesu či plánování, realizace hraní rolí nebo simulace.

Malé skupiny mohou všechny pracovat na stejném úkolu a v konkrétním případě je nutno poskytnout příležitost pro každou skupinu podat zprávu celé třídě a srovnat jejich závěry a najít rozdíly. Alternativně, zejména například u rozsáhlých výzkumů, může být lepší, aby každá skupina pracovala na jiné sadě úkolů, které se mohou eventuálně doplňovat. To poskytuje každé skupině možnost zkoumání určitého aspektu konkrétního chronologického tématu nebo tematického okruhu do větší hloubky (například jedna skupina analyzuje válečnou propagandu, další skupina interpretuje důkazy života za cizí okupace, další skupina se dívá na dopad technologie na vedení války atd.). Zde je klíčové zajistit to, že na konci této aktivity si všichni žáci budou stále schopni utvořit o daném chronologickém tématu nebo tematickém okruhu přehled.

Jako u samostatného studia, hlavní hodnota tohoto druhu skupinové práce je v tom, že žák je aktivně zapojen ve studiu, spíše než pasivním příjemcem předem připravených vědomostí. Tím, že jim zadáme úkoly vyžadující spolupráci, žáci musí používat svoje vědomosti a nejen je vstřebávat, musí aplikovat svoje dovednosti a musí brát v úvahu úhel pohledu ostatních žáků, protože názor každého jednotlivce je posouzen skupinou, která se domlouvá na společném postupu a dochází ke společnému závěru.

Carmel Gallagher²⁶ popsal úlohu učitele jako osoby usnadňující efektivní skupinovou práci v hodinách dějepisu následovně a zastává názor, že učitelé musejí mít na paměti, že:

- zadané úkoly a organizační struktura skupiny umožní maximální možnou interakci;
- budou možná potřeba vhodné stimulační materiály zacílené na vysokou úroveň, je-li to možné, včetně artefaktů, vizuálních důkazů a písemných dokumentů;
- měly by být poskytnuty jasné důkazy ve vhodném jazyce, aby se žáci mohli efektivně zapojit;
- měly by být k dispozici doplňkové aktivity pro každou skupinu, která dokončí svou práci dříve.

Skupinová práce tohoto typu má však stejná potenciální omezení, jako práce samostatná. Je časově náročná, různí členové každé skupiny se nemusí nezbytně učit stejným tempem a žáci se musí naučit, jak spolupracovat, pokud má být tento přístup efektivní.

Shrnutí

Vztah mezi tím, co se žáci učí, a mezi strategiemi, které učitel dějepisu využívá pro organizaci a řízení své třídy, není jednoduše lineární. Bylo by absurdní předpokládat, že pouze proto, že určitý učitel využívá v určitém bodě výuky výklad, tudíž žáci musí nevyhnutelně "vypnout" a být pasivními příjemci. To, zda jsou pasivní nebo nikoliv, bude záviset částečně na povaze výkladu, dovednosti a osobnosti učitele. Bude to však také záviset na tom, co žáci dělali před tímto výkladem a co se od nich bude vyžadovat poté. Například žáci budou pravděpodobněji aktivními posluchači, pokud vědí, že za deset až patnáct minut se od nich bude očekávat, že tyto informace, které jsou jim nyní předkládány, budou využívat za účelem splnění určitých konkrétních úkolů. Podobně efektivnost aktivního učení založeného na výzkumu bude záviset na jeho účelu, uspořádání a na zpětné vazbě, kterou žáci dostanou na konci této aktivity.

Některé otázky hodnocení

Obecně řečeno cíle a smysl konkrétní dějepisné výuky budou ohroženy, pokud se nebudou také odrážet v úkolech a cvičeních zaměřených na hodnocení žáků. Žáci se brzy naučí oceňovat ty studijní výsledky, které jsou formálně hodnoceny, a snižovat hodnotu těch studijních výsledků, které hodnoceny nejsou. Na té nejzákladnější úrovni to znamená, že výuka, jejíž účelem je rozvoj vhodné dovednosti a způsobu myšlení, bude vyžadovat řadu různých hodnotících aktivit, kde budou žáci formálně aplikovat tyto dovednosti na informační materiál. Spoléhat se pouze na hodnocení prostřednictvím písemných prací, v nichž se po žácích požaduje, aby si vybavili faktické znalosti a reprodukovali tato fakta po učiteli nebo dle učebnice, je nedostatečné. Do určité míry tato výstraha zůstává v platnosti i tam, kde otázky písemné práce vyžadují od žáků více, než jen vybavování si vědomostí. Pokud se výuka dějepisu provádí na základě studia založeného na aktivitách, potom hodnocení musí být založeno na procesech, které jsou zahrnuty v těchto studijních aktivitách. Jinými slovy, pokud se od žáků vyžaduje, aby analyzovali a interpretovali úryvky z dokumentů, potom musí být jejich dovednost přímo ohodnocena - a nejen nepřímo prostřednictvím hodnocení kvality písemné práce o tématu, ke kterému se tyto dokumenty vztahují.

To vede k druhému argumentu, že důležitým kritériem při přípravě hodnocení je přiměřenost účelu. Například:

- Písemné práce a další zadání s otevřeným koncem, pokud jsou dobře připraveny, mohou testovat schopnost žáka ukázat přehled o tématu nebo období a stavět na relevantních důkazech s cílem vytvořit logicky souvislé tvrzení nebo vyprávění;

²⁶ Camel Gallagher: "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Rady Evropy.

- Tím, že žákům poskytneme jednu položku stimulujícího materiálu (úryvek z oficiálního dokumentu, deníku, novinové zprávy nebo historické knihy, fotografie, karikatura nebo dopis), můžeme ověřovat jejich analytické a interpretační dovednosti a jejich schopnost přistupovat nápaditě k minulosti;
- Tím, že žákům poskytneme několik položek stimulujícího materiálu vztahujícího se k témuž tématu, můžeme ověřovat jejich schopnost odfiltrovat to, co je důležité, vzájemně přezkoumávat informace v jedné položce vůči informaci poskytnuté jinde, vztahovat tyto informace k dřívějším vědomostem a identifikovat různé úhly pohledu na tutéž událost;
- Požádáme žáky, aby na sebe vzali roli historického "detektiva" používajícího důkazy z řady různých informačních pramenů k hledání stop pro motivy zúčastněných lidí a aby potom hledali doklady v dalších pramenech;
- Požádáme žáky, aby pečlivě prozkoumali úryvek z určitého pramene a potom napsali seznam otázek, na něž by potřebovali odpověď před rozhodnutím o hodnověrnosti pramene;
- Tím, že poskytneme žákům "slepý" stimulační materiál (tj. úryvky ze pramenů, které nikdy předtím neviděli a dokonce o tématu, kde tento druh pramenů nepoužívali), můžeme testovat jejich schopnost přenášet své analytické a interpretační dovednosti a kladení otázek na něco, s čím se dosud nesetkali.

Konečně, protože jsme v této kapitole a celé knize zdůrazňovali důležitost toho, že se žáci učí historické dovednosti a přiměřené způsoby myšlení a zároveň že si osvojují historické vědomosti, je třeba také mít na paměti, že správný výkon vyžaduje přemýšlení o tomto výkonu a schopnost adaptovat tyto dovednosti na jiné oblasti a úkoly. Ale úvahy a adaptabilita závisí na tom, zda žák dokáže hodnotit své vlastní schopnosti.

Je zahrnuto i to, že žákům zadáme na konci tématu nebo projektu specifické zadání nebo úkol: Co se z toho naučili? Co pro ně bylo těžké? Co by se ještě chtěli dozvědět nebo co by potřebovali vysvětlit? Co dělali dobře a co ne tak dobře? Jak se to, co se naučili, spojuje s předchozím studiem? Jak zajímavé to bylo? Učitelé, kteří málo využívají techniku sebehodnocení žáků, si zpravidla myslí, že není příliš spolehlivá a že si žáci dávají přehnaná hodnocení. Ve skutečnosti dostupné důkazy z průzkumů ukazují, že žáci jsou často tvrdší kritici sami sebe a svých schopností, než svých učitelů.

Myslím si, že existují tři klíčové body sebehodnocení, které je třeba mít na paměti, když se rozhodujeme, kdy a zda ho použít. Za prvé, funguje nejlépe, když vy jako učitel zajistíte, že si žáci uvědomí výchovně vzdělávací cíle výuky jako celku a konkrétního tématu a zadání, na němž právě pracujete. Za druhé, sebehodnocení je stav myslí, stejně jako naučená dovednost. Zahrnuje ochotu klást otázky a pochybovat o vlastních předpokladech o sobě samém, stejně jako o předpokladech o druhých. Avšak jako většinu dovedností, je třeba jej procvičovat. Konečně, sebehodnocení poskytuje vysoce užitečnou zpětnou vazbu pro učitele hodnotícího cíle, obsah a přínos výuky jako celku, bloku či hodiny.

TŘETÍ ČÁST

PRAMENY A OSTATNÍ INFORMAČNÍ ZDROJE

KAPITOLA 14

ÚVOD

Třetí část je zaměřena na využití různých informačních materiálů pro výuku dějin Evropy 20. století pro žáky středoškolské úrovně.

Jak říká úsloví: "Historik je jen tak dobrý, jak dobré jsou jeho informační prameny". Při zkoumání dějin 20. století máme snazší přístup k široké škále pramenů a většímu objemu veřejně přístupného informačního materiálu, než kdykoliv předtím. Množství publikovaného materiálu produkovaného v této době z oficiálních pramenů je mnohem větší než třeba před 25 lety a máme mnohem větší přístup k audio a video záznamům, novinám, dokumentárním pořadům, soukromým materiálům klíčových postav tohoto století, deníkům a pamětem lidí, kteří byli blízko událostem, a díky zlepšení úrovně zdravotní péče je stále dost starších lidí - pamětníků, s nimiž může historik (nebo žák dějepisu) dělat rozhovory, dokonce i o událostech, které se staly na začátku století.

Dnes je také mnohem více materiálů snadno dostupných v archivech a matrikách a díky snadnému přístupu jsou často zveřejňovány i v celonárodních novinách nebo jiných zpravodajských médiích a klíčové informace jsou publikovány.

Stále více nám tyto materiály poskytují náhled nejen do vládních názorů a politiky v dané době, ale také na to, co považovali za užitečné pro uchování, protože vlády nyní produkují tak ohromné množství dokumentů, že mohou uchovat v oficiálních archivech pouze jejich výběr. V tomto ohledu je nejen mezi historiky, ale i širokou veřejností velký zájem o obsah veřejných složek, které vedla vládní oddělení v bývalých komunistických státech.

Kapitoly 15-17 obsahují krátký seznam možností hodnocení ve výuce dějepisu, včetně vedení žáků k tomu, aby prováděli svůj vlastní průzkum za použití těchto pramenů.

Metoda orální historie

Jeden z hlavních přínosů orální historie je to, že napomáhá rekonstruovat naši nedávnou sociální historii, zejména historii skupin a národů, které jsou státem odsunovány na okraj, nebo společnosti či historiků samotných. Historie žen závisí do značné míry na pramenech orální historie, často z důvodu poměrného nedostatku oficiálních informací o ženách, pokud nebyly oficiálně označovány za "živitelku rodiny" nebo "hlavu rodiny". Orální historie se také ukázala jako obzvláště užitečný způsob studia mezigeneračních společenských změn, protože umožňuje pohled například na zkušenosti různých generací týkající se jejich dětství, třídy, kriminality, vzdělání, práce a společenské mobility. Tato kapitola rovněž pohlíží na některé problémy spojené s vyhledáváním žakovských důkazů s použitím orální historie a metodologické problémy spojené s jejich interpretací.

Využití současných písemných pramenů

Písemný dokument je stále pro historika hlavní pramen důkazů. Bez dokumentárních záznamů o aktérech zúčastněných v určité historické události bychom nebyli schopni porozumět jejich pocitům, motivům, záměrům a vnímání pocitů, motivů a záměrů dalších lidí. To se vztahuje stejně tak na obyčejné lidi, jako na politické vůdce, generály a jejich poradce. Zároveň je zde samozřejmě značný rozdíl mezi soukromými deníky a dalšími dokumenty, u kterých autor nikdy neočekával, že si je bude číst někdo jiný, a těmi dokumenty, které byly napsány pro určitý veřejný účel. U kolem historika (nebo žáka pracujícího stejným způsobem jako historik) je: zkoumat dokument a zasadit ho do kontextu, tj. zjistit proč byl napsán, jakému účelu sloužil, kdo k němu měl přístup atd. Potom musí být zanalyzován a interpretován: co říká, jaké poselství předává, co bylo vynecháno. Potom musí historik provést křížovou kontrolu: je to podpořeno nebo popřeno v dalších informačních pramenech?

Žáci musí tento proces chápat a možná nejlepším způsobem je, aby ho sami praktikovali. Tato kapitola zahrnuje některé příklady tohoto typu aktivního studia.

Televize jako informační pramen

Televizní archivy obsahují bohatství potenciálních pramenů pro studium evropských dějin 20. století, zejména po roce 1945. Také na konci tisíciletí hlavní televizní společnosti po celé Evropě oslavily tuto událost programy a sériemi, které odrážely století jako celek, zpracovávaly klíčové události a historické procesy, které jej utvářely. Vedle archivních materiálů ze zpravodajství a programů je u současných událostí a dokumentárních pořadů televize také pramen důkazů o veřejném mínění a o tom, jak společnost v určitém okamžiku definuje sama sebe a interpretuje svou situaci. Jako u každého dalšího informačního pramene, důkazy jsou zároveň vybírány i pro jiné účely než vysvětlování historie a žáci musí chápat procesy, kterými se tak děje, pokud mají používat televizi jako pramen informací o dějinách tohoto století. Tato kapitola zahrnuje příklady toho, jak archivní televizní zpravodajský materiál může být využit v hodinách dějepisu, a klady a omezení využívání televizních dokumentárních sérií, jako je *Svět ve válce* nebo *Století lidí*, což jsou série, které byly vysílány v řadě evropských zemích a které učitelé dějepisu používají.

Třetí část je uzavřena dvěma krátkými postupy hodnocení užitečnosti učebnic dějepisu a nových technologií. V obou případech tento hodnotící postup zkoumá, co je třeba hledat z hlediska obsahu, vzdělávací hodnoty a srozumitelnosti ve vztahu k uživateli.

KAPITOLA 15

METODA ORÁLNÍ HISTORIE

Pozadí

Orální historie byla široce rozšířeným způsobem sběru znalostí a důkazů již v 19. století. Francouzský historik Michelet například odkazuje na "živé dokumenty" jako na historický pramen dějin francouzské revoluce²⁷ a tvrdí, že tento přístup byl nezbytný jako protiváha oficiálních pramenů. Avšak ke konci 19. století byla orální historie v nemilosti, protože dominantním paradigmatem se stal tzv. rankeanský model historie, který kladl důraz na politickou historii, vyprávění a používání dokumentů jako primárního informačního pramene.²⁸

Ve stejné době si nehistorikové začali uvědomovat potenciální hodnotu rozhovorů s lidmi, kteří byli přímými svědky událostí, o jejich zkušenosti, jejich chápání toho, co se stalo a proč. Novináři začali využívat techniku rozhovoru a sepisování "očitých svědectví" u důležitých událostí od poloviny 19. století. Sociální vědci, kteří se zajímali o sociální reformu a o to, jak zaměřit pozornost na životní a pracovní podmínky obyčejných lidí, začali sbírat důkazy prostřednictvím rozhovorů zhruba na začátku 20. století. Ale s několika málo výjimkami to bylo až v období po roce 1945, kdy se začala orální historie znovu objevovat jako plodný a legitimní historický pramen. Částečně to odráží rostoucí zájem o sociální, ekonomickou a kulturní historii a další oblasti života společnosti a lidí, jež se odrážejí v základním předmětu historie. Od 60. let například vidíme objevení se historického studia dětství, vzdělání, smrti, mentálních chorob, medicíny, rodiny, hygieny a pohlaví - témat, která před tím historikové nepovažovali za relevantní nebo dokonce za "dějepisná".

Znovuobjevení a využití orální historie také odráží rostoucí zájem o tzv. "historii ze zdola": historické svědectví obyčejných lidí, zejména těch, jejichž životní zkušenosti a úhly pohledu byly prakticky vynechávány z historických záznamů, jako je obyčejný voják, ženy z dělnické třídy, původní národy, kulturní, národnostní a náboženské menšiny. Pro zkoumání života obyčejných lidí musí historikové sáhnout k široké škále pramenů, včetně dopisů, fotografií, novinových archivů, orální historie sbírané sociálními vědci a oficiálními výzkumnými komisemi a osobních vzpomínek jednotlivců.

Za posledních padesát let se orální historie vyvinula do specializovaného oboru s vlastními časopisy a databázemi a některé specializované oblasti v rámci této disciplíny, jako je historie žen, historie černochů a kulturní historie, iniciovaly významné historické projekty orální historie. Řada muzeí má nyní archivy ústních svědectví: existují CD-ROM založené na sbírkách ústních svědectví, které jsou nyní k dispozici v různých jazycích o různých aspektech společenského života, existují webové stránky, které obsahují přepisy svědectví očitých svědků o významných událostech ve 20. století, existují audiovizuální archivy ústních svědectví vedené univerzitami a vysílacími společnostmi a rovněž mnoho menšinových skupin, jejichž dějiny byly předtím přehlíženy, zahájilo své vlastní historické projekty orální historie. I když změny v této disciplíně jasně podporují rozvoj profesionální orální historie, měli bychom také přiznat, že důležitým stimulem pro sběr ústních svědectví byl také objev přenosných kazetových magnetofonů.

Přesto mnoho historiků stále vyjadřuje pochyby o platnosti a věrohodnosti ústních svědectví ve srovnání s důkazy získanými analýzou dokumentů. Není to jen z důvodu obav o spolehlivost vzpomínek lidí a problémů spojených s používáním neověřených důkazů a informací z doslechu. Dokumenty, zejména archivované oficiální dokumenty, jsou hodnotné nejen pro svůj obsah, ale také proto, že jsou součástí souboru dokumentů. Mohou být vzájemně ověřovány oproti ostatním dokumentům a tak poskytují historikům nejen prostředek ověření autenticity každého dokumentu, ale také kontext pro interpretaci jeho významu. Oficiální dokument sám často odkazuje čtenáře na předchozí dokumenty, takže je možno stanovit chronologii, která ukazuje sled rozhodnutí a myšlenkové postupy.

Nicméně každý historik studující nedávnou minulost musí stále více spoléhat i na jiné informační prameny, než jsou dokumenty. Je to částečně proto, že většina vlád utajuje důležité dokumenty po dlouhé časové období (často 25 až 30 let poté). I poté může být přístup k obzvláště citlivým dokumentům odepřen. Ale historikové zabývající se nedávnou minulostí musí také doplňovat dokumentární důkazy z jiných pramenů z důvodu rostoucího využívání komunikační technologie. Nyní zjišťují, že zkoumají dokument, který odkazuje čtenáře ne

²⁷ Jules Michelet: *Historie de la Révolution française*, Chicago, vydání z roku 1967.

²⁸ Leopold van Ranke (1795-1886)

na další dokumenty, ale na telefonické konverzace a e-maily, jejichž záznamy nejsou k dispozici. Za takových okolností musí využívat jiné prameny včetně rozhovorů s lidmi, kteří vytvořili nebo obdrželi tyto dokumenty.

Co je orální historie?

Orální historie je v podstatě záznam a analýza ústních svědectví o minulosti. Může nabývat řadu forem. Může se zaměřovat na:

- sdílené vědomosti o minulosti, které jsou předávány z generace na generaci (orální historie);
- vyprávění událostí z života jednotlivce, které pomáhaly utvářet jeho život a dávají mu význam (ústní paměti);
- osobní vzpomínky jednotlivce na konkrétní události, problematiky nebo zkušenosti, které prožil v určitém období své minulosti;
- ústní očitá svědectví zaznamenaná v průběhu události nebo okamžitě po ní.

Orální historie bývá používána pro dva odlišné účely. Prvním je napomoci rekonstruovat minulost: zjistit, jaké to bylo být obyčejným vojákem v zákopech nebo uprchlíkem cestujícím Evropou v roce 1945, nebo zjistit, jaké rozdíly přinesla antikoncepce pro život mladé matky. Druhým účelem je pomoci pochopit, jak lidé interpretovali minulost. Prameny orální historie nám říkají nejen to, co lidé dělali, co viděli a co se jim přihodilo, ale také nám říkají, co si lidé v dané době mysleli a co cítili, co se domnívali, že dělají a proč, co předpokládali, že dělali jiní lidé a proč, co chtěli udělat a (což je stejně důležité) co si *nyin* myslí, že dělali.

Orální historie ve výuce²⁹

Stojí za to, zopakovat argument, že orální historie je o záznamu a analýze ústních svědectví. Učitelé dějepisu často přemýšlejí o použití metody orální historie hlavně jako o procesu, jak vést žáky k rozhovorům s lidmi (obvykle rodiči, prarodiči, sousedy a místními osobnostmi) o konkrétní události nebo životní zkušenosti. Jako taková je orální historie často viděna jako užitečná, ale pravděpodobně jen volitelné doplnění studia v kurikulu dějepisu a omezuje se převážně na sociální nebo dokonce místní historii.

Tato definice je však použita, aby nám připomněla, že žáci také *provádějí* orální historii, když analyzují ústní svědectví. V rostoucím počtu evropských zemí je nyní možné získat přístup k ústním svědectvím o společenském životě a o konkrétních událostech prostřednictvím audiokazet s nahrávkami materiálů obvykle sestavených pro dokumentární rozhlasové pořady a videokazet s nahrávkami televizních dokumentů. Některé univerzitní katedry, které se specializují na metodu orální historie, publikovaly materiál ze svých archivů a v některých případech vytvořily CD-ROM, které umožňují žákovi nejen číst přepisy nebo úryvky z přepisů, ale také poslouchat rozhovory, dívat se na fotografie osob, s nimiž je veden rozhovor, a událostí, o nichž se hovoří. Organizace také občas iniciují projekty sběru ústních svědectví a poté je publikují, často v souvislosti s výročí dané události. Konečně, řada internetových webových stránek uvedených v kapitole 12 této příručky také obsahuje ústní svědectví, z nichž některá je možné nejen číst, ale i poslouchat. Škála pokrytých tematických okruhů a chronologických témat je poměrně omezená, ale je zde například užitečný materiál ze západní fronty za 1. světové války, z domácí fronty za 2. světové války a materiál vztahující se na ekonomickou krizi v meziválečných letech.

Jak jsme viděli v ostatních kapitolách této příručky, analýza dalších historických pramenů, jako jsou fotografie, karikatury, televize, film a internetové stránky, vyžaduje:

- dovednosti kritické analýzy a interpretace, které historik aplikuje na jakýkoliv typ důkazů;
- znalosti a chápání, které pomáhají zasadit tyto důkazy do historického kontextu;
- možnosti ověření autenticity a věrohodnosti důkazů jejich ověřením ve vztahu k jiným pramenům;

²⁹ Tato část je založena částečně na materiálu, který připravil Phil Ingram pro metodický soubor *Výuka historie žen ve 20. století*, Ruth Tudorová, op. cit.

- chápání procesů, jimiž byly analyzované důkazy vytvořeny.

Analýza orální historie není výjimečná. Při rozsahu ústních svědectví dostupných ve 20. století, zejména v posledních čtyřech desetiletích, je důležité, aby žák dějepisu chápal procesy vytvářející ústní svědectví a věděl, jak aplikovat tyto analytické a interpretační dovednosti na materiál vytvořený sběratelem orální historie, ať už je to žák, historik nebo další osoby.

Umožnění žákům pracovat metodou orální historie a analyzovat ústní svědectví je hodnotné z řady hledisek:

- dává žákům přístup ke zkušenostem a úhlům pohledu obyčejným lidem;
- nabízí bohatě utvářený úhel pohledu na soudobou historii, která obaluje "holé kosti učebnicového popisu masem" a často dodává pocit bezprostřednosti zkušeností, které žák nemůže získat ze zprostředkovaných popisů toho, co se stalo;
- poskytuje žákům informace o lidech a skupinách, které jsou obvykle opomíjeny v jejich učebnicích;
- může sloužit jako užitečná kontrola důkazu z jiných informačních pramenů (zejména pokud tyto prameny zahrnují masmédiá);
- může působit jako užitečná protiváha historické interpretaci událostí (to znamená, že může ukazovat, jak lidé skutečně prožívali tuto událost);
- orální historie, zejména ve formě osobních vzpomínek dosud žijících lidí, kteří pohlížejí zpět na minulé století, může být často užitečným způsobem, jak pomoci žákům zkoumat a aplikovat klíčové pojmy historické kontinuity a změny;
- žáci zkoumající ústní svědectví musí aplikovat stejné principy a analytické procesy, které by aplikovali na jakékoliv jiné typy důkazů (selekce, přezkoumání, zjištění zaujatosti a zkreslení, zacházení s protimluvami a nekompletními svědectvími).

Žáci pracující metodou orální historie prostřednictvím rozhovorů mají také možnost dále rozvíjet:

- výzkumné dovednosti, zejména dovednosti při formulování souboru efektivních otázek;
- komunikační dovednosti (zajistit, aby se osoby poskytující rozhovor cítily přirozeně, zapojit se do rozhovoru, naslouchat, podněcovat a sondovat za účelem získání dalších informací);
- schopnost vcítit se do lidí z různých generací, prostředí a s různými názory, zkušenostmi a předpoklady;
- schopnost filtrovat důkazy, hodnotit jejich důležitost a přesnost a potom připravit vyprávění nebo chronologii nebo zformulovat závěry o tom, co se stalo a proč;
- schopnost produkovat platné a věrohodné záznamy ústních svědectví a využívat je pro přípravu popisu toho, co vyšlo najevo.

Co žáci musí vědět o orální historii

Žáci musí chápat, že většina historických pramenů je nezávislých na historikovi a na žákovi dějepisu. Mohou je pouze interpretovat. Avšak každý, kdo sbírá ústní a očitá svědectví (historik, žák dějepisu, sociolog, úředník, novinář nebo rozhlasová či televizní společnost), hraje aktivní roli při konstrukci tohoto důkazu. To, co se objeví v historickém záznamu, závisí do značné míry na druhu otázek, které tazatel klade a kterým se vyhýbá, na osobním vztahu a spojení mezi tazatelem a osobou poskytující rozhovor, na procesu, jímž je rozhovor upraven před jeho zveřejněním. Zkoumá-li tedy žák ústní svědectví, musí zkoumat procesy, kterými byly shromážděny. (Byla to sugestivní otázka nebo neutrální? O čem osoba poskytující rozhovor mluvila před tím, než byla položena tato otázka? Je to kompletní odpověď nebo upravená verze nebo je to úryvek z delší odpovědi? Jak to můžeme tvrdit? Můžeme ověřit tuto odpověď oproti jiným relevantním důkazům z jiných pramenů? atd.)

Je rovněž důležité, aby chápali omezení paměti a osobního pozorování. Jenom proto, že byl někdo přítomen nějaké události, nemusí nezbytně znamenat, že jeho svědectví je tudíž správné a autentické. (Je pouze třeba žáky požádat, aby přemýšleli o protikladných svědectvích očitých svědků ve většině kriminálních případů, které se objevují u soudu). Historikové mají často obavy z obtíží spojených s věrohodností vzpomínek lidí na události, které se udály před mnoha lety. Ačkoliv vědecká studie paměti je stále v plenkách, výzkum naznačuje, že dlouhodobá paměť, zejména u starších lidí, je často přesnější a stabilnější, než paměť střednědobá a krátkodobá. Když však zkoumáme ústní svědectví, je zde rovněž problém selektivní ztráty paměti a tendence lidí pamatovat si nesprávně, ne protože si přejí zapomenou nebo oklamat tazatele, ale protože si upravili své vzpomínky tak, aby souhlasily s jejich předsudky a předpoklady (viz níže uvedená **Tabulka 1**). Na druhé straně bychom nemuseli nezbytně předpokládat, že dokumenty a jiné prameny nejsou náchylné ke stejným problémům. Dokumenty nejsou vždy sepsány ihned poté, co se něco přihodí nebo rozhodne, a úředníci a ostatní, kdo tyto dokumenty produkují (jak často odhalují politické skandály a vyšetřování), nejsou vůbec imunní vůči touze přepisovat historii.

Tabulka 1: Případová studie špatně zapamatovaného ústního svědectví

Italský historik Alessandro Portelli zjistil, že ústní svědectví dělníků v Terni, průmyslovém městě na severu Itálie, o zavraždění Luigiho Trastulliho, 21letého oceláře, z kterého byli obviněni policisté, odhalily rozpory v tom, kdy zemřel. Někteří říkali, že to bylo v roce 1949 (správné datum) a ostatní říkali, že to bylo v roce 1953, což by se shodovalo s hromadnou průmyslovou stávkou v tomto městě. Portelli došel k závěru, že ti, kteří datovali tuto smrt do roku 1953, tak učinili z důvodu, že se jim zdálo správné, aby jejich spolupracovník zemřel pro velkou věc, ve kterou věřili.

Třetím souvisejícím tvrzením je to, že paměť není prostě jen pasivní úložiště fakt. Když lidé poskytují rozhovor o osobních vzpomínkách na jejich životní zkušenosti, nenabízejí prostě jen očitá svědectví – i když s rozpory, chybami a opomenutími. Snaží se také porozumět minulosti a dát tvar a formu svému životu. Jinými slovy, vytvářejí osobní historiografie, kde jejich zkušenosti byly uspořádány, interpretovány a sestaveny do vyprávění určeného tazateli. Co zařadí a co vynechají, jen výsledkem ztráty paměti, je to také výsledkem aktu záměrné selekce. Proto je důležité, aby žáci při zkoumání ústních svědectví kladli tytéž otázky, jako kladou u jiných druhů historického důkazu. Vedle zkoumání toho, co osoba poskytující rozhovor skutečně říká, by se měli také ptát:

- Co je to za člověka, s kým mluvíme?
- Jaký druh prohlášení dělá? Jsou to postřehy o tom, co se stalo nebo proč se to stalo? Jsou jeho tvrzení v podobě nespojitých nebo přerývaných odpovědí na každou otázku nebo se snaží vyprávět příběh? Odbočuje stále od tématu? Snaží se ospravedlnit sebe a své činy? Snaží se ospravedlnit činy někoho jiného? Jsou jeho odpovědi převážně historiky?
- Snaží se odpovědět na některé otázky vážně? Zdá se, že se cítí nepříjemně při odpovědi na některé otázky? Je zdrženlivý při svých odpovědích? Nabízí "krátké komentáře" pro magnetofon nebo televizní kameru?
- Jaké předpoklady zdánlivě formuje?
- Můžete zjistit nějakou zaujatost nebo předsudky?"
- Existuje způsob, jak byste mohli nezávisle ověřit některé z jeho odpovědí?

Návrhy pro použití orální historie ve výuce

Chronologická témata a tematické okruhy

Sociální a ekonomická historie může být poměrně nezáživným předmětem pro mnoho žáků dějepisu, pokud se soustředí převážně na politiku, sociální problémy a souhrnné statistiky a zaměřuje se na lidi spíše abstraktně, než na jejich každodenní životní zkušenosti. V tomto přístupu k historii jsou lidé často zobrazováni pouze jako

”jeden z problémů, kterým se vláda musí zabývat”.³⁰ Sociální historik a ekonomický historik provádí implicitní a explicitní soudy s výhodou zpětného pohledu, často z konkrétního politického nebo ideologického hlediska a s ohledem na spojení chápání minulosti se současnými problémy a obavami. Ale realita je často složitější a mnohotvárná a někdy může orální historie pomoci obnovit mnohost různých úhlů pohledu, které existovaly v době, kdy k těmto událostem skutečně došlo. To se může vztahovat nejen na společenskou a ekonomickou historii, ale také na historii politickou (viz níže uvedená **Tabulka 2**).

Tabulka 2: Historická realita je složitá a mnohotvárná

Historické záznamy týkající se evakuace britských a francouzských jednotek z pláží kolem Dunkerque v létě roku 1940 ukazují, že 68 000 vojáků bylo zabito a téměř 340 000 bylo evakuováno, 240 malých člunů bylo potopeno, 120 000 armádních vozidel a 2 300 zbraní bylo opuštěno. Většina vojenských historiků píšících o Dunkerque poukazuje na nemilosrdné bombardování a ostřelování pláží, zejména ze strany Luftwaffe. Ale očitá svědectví od vojáků na plážích ukazují, že úroveň ostřelování se značně lišila v závislosti na sektoru, ve kterém se nacházeli.

Pro didaktický přístup zahrnující využití ústního svědectví je vhodná většina diachronních tematických okruhů nastíněných v kapitole 1 (které se zaměřují na určitý aspekt historického procesu za delší časové období), např.:

- Jak se život lidí doma a v práci změnil v důsledku rozvoje techniky?
- Jak se v průběhu století změnil rodinný život?
- Jak se změnila role manžela a manželky (a rodičů)?
- Jak se změnilo sexuální chování a sexuální mravy? Jak se pohlíželo na svobodné matky před 50 nebo 60 lety? Jaký rozdíl přinesla antikoncepce?
- Jak se změnila představa o dětství a dospívání?
- Jak se změnilo bydlení v průběhu století?
- Jaké rozdíly přinesl rozvoj městských oblastí v životě lidí ve městech a ve venkovských oblastech?
- Jak se změnila práce v různých zaměstnáních v průběhu času (úpadek některých zaměstnání a průmyslových odvětví, vytvoření nových, zvýšená mechanizace automatizace atd.)?
- Jak se změnila vztahy mezi generacemi?
- Jak se změnila rekreace lidí, jejich kulturní zájmy a jejich koníčky?
- Jak změny v dopravě ovlivnily způsob, jakým lidé žijí?
- Jak změny v medicíně změnily život lidí?
- Jak se změnila naše představy (například představy o náboženství a víře, zločinu a trestu, chudobě a bohatství, vzdělání, umění, módě, úloze a zodpovědnostech státu a občanů, národní identitě a vlastenectví atd.)?

Vedle poskytování užitečných důkazů a pohledů na zkoumání kontinuity a změny v průběhu 20. století může orální historie také pomáhat žákům pochopit, jaké to bylo být přímými svědky některých velkých událostí a historických procesů století: zkušenosti z totální války, okupace a osvobození, uprchlictví, imigrace nebo emigrace, přesídlení z venkova do města, opětovné vybudování života po válce, zkušenosti z prožití konce

³⁰ E.P. Thompson: ”*History from below*”, Literární příloha – the Times, 7. dubna, 1956.

diktatury nebo totality atd. Zde může orální historie nejen pomoci žákům rekonstruovat, jaké to bylo, ale také jim pomáhá pochybovat o vlastních představách a v některých případech o představách utvořených masmédií, autory učebnic a samozřejmě učiteli dějepisu.

Některé možné přístupy

Tato a následující část se zabývají převážně tím, jak usnadnit účast žáků na projektech shromažďování orální historie. To může být časově náročné a často to vyžaduje pomůcky, které nemusí být vždy k dispozici, jako jsou magnetofony, kazety a zařízení pro přepis a ukládání rozhovorů. Mnohým učitelům dějepisu, kteří čelí již tak přeplněnému učebnímu plánu dějepisu, může projekt orální historie připadat jako volitelný doplněk. Avšak stojí za to opět zopakovat, že žijeme v éře, kdy velká část ústních svědectví byla již shromážděna historiky, sociology, novináři, rozhlasovými a televizními společnostmi, vládními odděleními, muzei a archivy a organizacemi zabývajícími se průzkumem veřejného mínění. Většina z toho, co bylo shromážděno, je nyní dostupné v jedné či druhé formě a může být snadno začleněno do učebnic, multimediálních vzdělávacích prostředků a materiálů připravených jednotlivými učiteli.

Ze zjevných důvodů bývá většina školních historických projektů prováděna v místní komunitě a často jsou zaměřeny na místní historii. Provádění rozhovorů s místními obyvateli o změnách, jichž byli svědky v daném místě během svého života, může být často efektivnější, pokud tazatelé mají dostatek stimulujících materiálů, aby "osvěžili" paměť osob, s nimiž dělají rozhovor, jako jsou fotografie a pohlednice hlavní ulice, farmy, továrny, místní pamětihodnosti nebo místních lidí. Mapy a úryvky z místních záznamů a kopie článků pořízené ze starých časopisů o obzvláště důležitých místních událostech mohou být rovněž užitečné. Tento přístup může být použit pro záznam kontinuity a změny v rámci komunity jako celku nebo v rámci jedné části komunity nebo může být použit jako prostředek provádění hlubší studie o dané komunitě v konkrétní době.

Lidé však mohou nabídnout mnohem víc, než jen osobní vzpomínky o místním životě. Prožili a byli svědky významných událostí, které jsou předmětem výkladu v učebnicích žáků. Někdy se účastnili přímo, někdy se v důsledku toho, co se stalo, nezvratně změnil jejich život. Mají svůj vlastní úhel pohledu, který je možno srovnat s úhly pohledu, které nabízí učebnice a rozhlasové a televizní dokumenty. Jedna z možností je začít popisem v učebnici nebo popisem, který nabízí televizní nebo rozhlasový pořad a potom zjistit, co si o této události pamatují místní lidé a jestli jejich vzpomínky a interpretace toho, co se stalo, jsou shodné nebo v rozporu s verzí, kterou nabízí učebnice nebo dokument. Účelem není pochybovat o platnosti verze autora učebnice nebo dokumentu. Účelem je spíše pomoci žákům pochopit tuto komplexitu a míru shody nebo mnohost úhlů pohledu, které mohly existovat v době, kdy k události došlo.

Tento přístup má několik možných variant. Jedna je připravit volné rozhovory o osobní historii, kde jednotlivé osoby hovoří o důležitých událostech, které se udály během jejich života, a o reakcích na ně tehdy i dnes. Další variantou je použít rozhovor pro metodu orální historie tak, aby byla zmapována rodina každé osoby poskytující rozhovor v průběhu století: odkud přišli, čím se živili jejich prarodiče, rodiče a potomci, kde žili, jak se jejich život změnil, jak byli zasaženi válkou, vojenskou okupací, ekonomickou krizí, měnící se životní úrovní atd.

Třetí varianta tohoto přístupu znamená pro žáky shromažďovat důkazy toho, jak masmédiá líčí konkrétní desetiletí nebo éru 20. století (v historických sériích, v dokumentárních pořadech a v napínavých a zábavných pořadech) a potom pokračovat tak, že provedou rozhovory s generacemi, které žily v daném období.

Další variantou tohoto přístupu je ptát se lidí, kde byli, co dělali a jak reagovali, když se poprvé doslechli o něčem, co se ukázalo jako historicky významné. Klasickým příkladem tohoto přístupu je atentát na prezidenta Johna Kennedyho. Často se tvrdí, že lidé, kteří byli v té době dospělí nebo teenageři, si stále živě pamatují, co dělali a jak reagovali a vybavují si své obavy z budoucnosti. Jsou nějaké další události v evropských dějinách 20. století, které takto aktivovaly vzpomínky pro celé generace? Některé příklady by mohly být:

- smrt Stalina v roce 1953;
- ruské tanky vstupující do Maďarska v roce 1956 nebo do Československa v roce 1968;
- výstavba berlínské zdi v roce 1961;
- kubánská krize s řízenými střelami v roce 1962;

- první žena ve vesmíru v roce 1964;
- první přistání na Měsíci v červenci 1969;
- smrt Franca v roce 1975;
- návrat občanské vlády v Portugalsku v roce 1976;
- pád berlínské zdi 9. listopadu 1989;
- pokus o puč proti Gorbačovovi a reformní politika 19. srpna 1991.

Protože historikové provádějící sběr orální historie často sami sebe označují za tvůrce historie "ze zdola" nebo o sobě tvrdí, pomáhají odkrýt "neviditelnou historii" (tj. historii skupin, jejichž dějiny bývají opomíjeny historiky hlavního proudu opomíjené), je někdy lákavé provést něco podobného ve školním projektu, zejména pokud mají tyto "neviditelné" skupiny dobré zastoupení mezi školním žactvem. Potenciálně je to pro školy vysoce citlivá oblast a je třeba pečlivě plánování a vyjednávání s představiteli těchto skupin v dané komunitě. Jeden způsob, jakým k tomuto přistupují někteří akademičtí historikové a sociologové, je zřídit společný projekt se samotnou komunitou nebo skupinou. Žáci a členové této skupiny pracují společně na plánování, sběru dat, analýze a prezentaci jejich zjištění. To často zahrnuje individuální rozhovory nebo skupinové diskuse, přičemž zejména diskuse jsou užitečným způsobem, jak faktické informace ověřit a zkontrolovat a rozvinout chronologii a vyprávění. Konečným výsledkem může být pramen, který je užitečný jak pro žáky dějepisu, tak i cenným záznamem pro danou skupinu nebo komunitu. Je to rovněž cenné praktické cvičení pro žáky v rámci celého procesu historického výzkumu a interpretace.

V každém projektu orální historie je možno narazit na kontroverzní a citlivou problematiku, i když tyto nejsou záměrným předmětem těchto rozhovorů. Například v některých regionech mohou rozhovory o dřívějších pracovních zkušenostech vyvolat vzpomínky na zkušenosti s rasovou, etnickou nebo náboženskou diskriminací. Rozhovory v jiných zemích a regionech o sousedech a vztazích v rámci komunity mohou vyvolat vzpomínky na kolaboraci nebo odboj proti okupujícím silám. Za těchto okolností si musí učitelé klást otázku, zda potenciální přínos toho, že žáci provádí projekt orální historie, převáží potenciální neshody, které mohou vyvstat. Pokud mají pocit, že ano, potom bude nezbytné provést pečlivou přípravu, předvídat všechny oblasti kladení otázek, kde mohou vyvstat citlivé a kontroverzní problematiky a vybavit žáky strategiemi a postupy pro práci s nimi. V obzvláště citlivých oblastech bude lepší, budou-li rozhovory prováděny ve škole pod přímým dozorem učitele nebo dokonce budou-li prováděny učitelem samotným.

Je rovněž účelné prozkoumat potenciál spolupráce mezi školami na projektu orální historie. Tato spolupráce může být regionální nebo celonárodní, příhraniční nebo celoevropská nebo může jít o projekt, který se zaměří na konkrétní skupinu, jež se usadila v několika sousedních zemích. Pokud se projekt zaměřuje na společné téma nebo událost, potom poskytuje unikátní možnost pro všechny zúčastněné žáky, aby srovnávali různé úhly pohledu a interpretace podobných událostí.

Některé pokyny pro organizaci ústního historického projektu

- Proveďte základní průzkum o dané komunitě, skupině nebo společenské kategorii, se kterou má být prováděn rozhovor. Zjistěte informace o všech organizacích, historických společnostech, domovech důchodců nebo dobrovolných asociacích, které by mohly pomoci nebo by mohly mít zájem na výsledcích tohoto projektu. Ověřte, zda nebudou nějaká výročí nebo klíčová data, která by mohla sloužit jako podnět pro realizaci tohoto projektu. Pokuste se zhodnotit pravděpodobnou reakci na provedení orálního historického projektu.
- Zajistěte, že žáci budou mít k dispozici dostatek základních informací k prozkoumání před zahájení samotného projektu. Ověřte snadnou dostupnost relevantních důkazů z jiných informačních pramenů a překontrolujte je s údaji o rozhovoru.
- Zhodnoťte možné komplikace při práci. Jak dlouho bude trvat příprava žáků, provedení rozhovoru, zpracování informací, interpretace důkazů, prezentace zjištění a zhodnocení výsledků? Kde budou rozhovory prováděny? Jak budou rozhovory nahrávány? Vyplátí se výsledky s ohledem na lidské a materiální prameny?

- Jsou žáci dostatečně motivováni k provedení rozhovorů na uspokojivé úrovni?
- Učitelé často vedou žáky k tomu, aby si našli osoby, se kterými provedou rozhovor, ale výhody má i to, když je vyhledáte sami. Při vysvětlování projektu před zahájením vlastních rozhovorů s konkrétní osobou to umožňuje ověřit, jak si vybavují své vzpomínky, jejich schopnost hovořit o události nebo aspektu jejich života a jejich ochotu účastnit se ústního historického projektu. Osoby, s nimiž se rozhovor provádí, by také měly být informovány o účelu ústního historického projektu a o tom, co se stane s nashromážděným materiálem rozhovoru.

Žáci by měli provést následující přípravnou práci:

- Základní průzkum chronologických témat nebo tematických okruhů, které jsou předmětem ústního historického projektu;
- Základní průzkum skupiny, z níž budou vybrány osoby pro rozhovor: Co víme o důležitosti tohoto chronologického tématu nebo tematického okruhu pro jejich život? Jaký typ relevantních zkušeností budou pravděpodobně mít?
- Poslechnout si některé příklady lidí hovořících o minulosti nebo se podívat na jeden nebo dva přepisy (nebo úryvky), aby si žáci udělali představu, jak vypadá rozhovor při použití metody orální historie.

Když provedou základní průzkum, měli by dostat úkol, aby každý žák vymyslel tři až pět průzkumných otázek, které mohou tvořit základ rozhovoru. (Tyto průzkumné otázky nejsou totéž, jako vlastní otázky při rozhovoru. Představují to, co by se žáci rádi dozvěděli). Potom by mělo následovat setkání při kterém se všichni podělí o své okamžité inspirace (brainstorming), aby se dohodli na výsledném souboru průzkumných otázek. Každá průzkumná otázka může vést k několika otázkám pro samotný rozhovor, proto je nezbytné povzbudit žáky, aby určili své priority a odůvodnili svůj výběr. Přitom musí také přemýšlet o tom, jak dlouhý může tento rozhovor skutečně být.

Tabulka 3: Hodnocení zvukového záznamu rozhovoru nebo jeho přepisu

- Zdá se, že je mezi tazatelem a dotazovaným dobrý vztah?
- Poslouchá tazatel dotazovaného a reaguje na něj?
- Je to dobrý rozhovor? Proč?
- Jak užitečný je tento rozhovor jako historický důkaz?
- Jak můžeme zjistit, že poskytnuté informace jsou přesné?

Příprava plánu rozhovoru

Dalším krokem je přeměnit průzkumné otázky na otázky pro rozhovor. Pomáháme-li s tím žákům, měli bychom přemýšlet nad následujícím:

- Jaké základní informace budou potřebovat o každé osobě poskytující rozhovor (například kde se narodili a kdy, současné a minulé zaměstnání, co dělali v konkrétní dobu ve svém životě, kde chodili do školy, kde žili v konkrétní době atd.);
- Nejlepší a nejvhodnější pořadí otázek, aby se zajistilo, že rozhovor bude plynulý a nebude nesouvislý;
- Vyvarování se sugestivních otázek (například: To vás muselo velice naštvat?) a vyhýbání se zjišťovacím otázkám (odpověď "ano" nebo "ne");

- Zajištění toho, že otázky jsou jasné a jednoznačné;
- Jak podpořit osobu poskytující rozhovor, aby mluvila, a zároveň jak ji dostat zpět k tématu, když se od něj odchýlí;
- Jak rozhovor zahájit a ukončit;
- Co udělat, když dotazovanému "dojde řeč" u konkrétní otázky nebo před skončením rozhovoru;
- Jsou nějaké možnosti, jak ověřit přesnost vzpomínek dotazovaného?

Prodiskutování těchto otázek předem může být užitečné, abychom přiměli žáky přemýšlet o "sondáži a navedení". Sondáž je následná otázka za účelem získání více informací a ověření toho, co osoba říkala. Navedení je způsob přeformulování otázky, pokud se zdá, že dotazovaný nepochopil nebo za účelem "osvěžení" paměti dotazovaného. Může být užitečné přemýšlet o sondáži a navedení u většiny otázek rozhovoru.

Žáci dále musí přemýšlet o "kontrolách důkazů". Jednoduché následné otázky mohou být pro toto velmi účinné, například: Kolik vám bylo v té době? Jak jste se o tom doslechl? Byl jste tam osobně nebo vám o tom někdo řekl?

Provádění rozhovoru

Zajistěte, aby žáci před zahájením rozhovoru překontrolovali, že magnetofon funguje a že mají založenou čistou kazetu. Pokud rozhovor nebude nahráván na magnetofon, je třeba zvážit práci ve dvojicích a rozdělení úkolů (tj. kladení otázek a pořizování písemných poznámek).

Klíčové body pro provádění rozhovoru jsou:

- Přijďte včas, buďte připraveni a zdvořilí;
- Poslouchejte. Nepokládejte otázku, kterou již dotazovaný zodpověděl v odpovědi na jinou otázku;
- Buďte trpěliví. Dejte dotazovanému čas, aby odpověděl svým způsobem. Nehádejte se a neopravujte dotazovaného;
- Udržujte dotazovaného u tématu, ale nepřerušujte ho příliš často;
- Pokud si myslíte, že by bylo vhodné položit následnou otázku, kterou jste neměli dopředu naplánovanou, poznamenejte si ji pro pozdější odkazy;
- Zakončete rozhovor tím, že dotazovanému poděkujete. Potom mu pošlete děkovný dopis.

Doporučuje se provést zkoušku se žáky, kteří se střídají v rolích tazatele a dotazovaného. Sezení se zpětnou vazbou po prvním kole rozhovorů je také užitečným způsobem kontroly efektivity konkrétních otázek a určení toho, jak reagovat za konkrétních okolností.

Analýza a interpretace rozhovoru

Zde se žáci musí rozhodnout jako skupina, zda by měl být každý nahraný rozhovor přepsán jako celek nebo zda by si jej měli několikrát pečlivě poslechnout a potom zapsat hlavní zajímavé body. Měli by zvážit potenciální přínosy a ztráty každé z možností.

Potom při čtení přepisu nebo poznámek musí přemýšlet o následujícím:

- Přinesl rozhovor odpovědi na ty typy průzkumných otázek, které si původně stanovili, že na ně naleznou odpověď?
- Jak dobrá byla paměť dotazovaného?

- Poskytl dotazovaný nějaké protichůdné informace?
- Je nějaký způsob, jak ověřit přesnost odpovědí?
- Byly v některých odpovědích známky jasné zaujatosti?
- Jak užitečný je tento rozhovor jako historický důkaz?
- Jak mohl být tento rozhovor proveden lépe?

KAPITOLA 16

VYUŽITÍ SOUČASNÝCH PÍSEMNÝCH PRAMENŮ

Dokumenty a další typy písemných pramenů jsou jádrem historického studia. Z dlouhodobě uznávaných kronik, pamětí a dalších fyzických důkazů samozřejmě víme, kdy a kde došlo k bitvě, kdo vyhrál, ztráty na obou stranách, jména klíčových postav atd. Ale bez primárních dokumentárních důkazů ve formě depeší, dopisů a líčení očitých svědků může být velmi obtížné pochopit činy zúčastněných jednotlivců, rozhodnutí, která učinili, příkazy, které vydali, taktiku, kterou použili, a jejich úvahy a motivace, pokud oni sami nebo lidé jim blízcí o tom v dané době nebo krátce potom nenapsali.

Žák soudobé historie má širší škálu primárních a sekundárních pramenů, z nichž může vycházet, než měli žáci v předchozích obdobích: nejen písemné slovo, ale také film, zpravodajské vysílání, televizní dokumenty, zvukové archivy, elektronické záznamy a fyzické artefakty. Avšak písemný dokument má stále pro pochopení dějin 20. století stěžejní důležitost. Je pro to několik důvodů.

Za prvé, během tohoto století jsme byli svědky masivního růstu funkcí ústřední vlády a místní správy. Tato expanze byla vskutku tak velká, že jen malý výběr z oficiálních dokumentů vytvořených vládními odděleními může být uchován ve veřejných matrikách nebo archivech.

Za druhé, automatizace procesu sběru, ukládání a opětovného přístupu k informacím a výsledné publikace oficiálních statistik znamenají, že nyní víme mnohem více o každodenním životě lidí (například o jejich finanční situaci, daních, které platí, jejich navyklé spotřebě, narození a smrti, zdravotním stavu, vzdělání, bydlení atd.).

Za třetí, rozmach společenského vzdělávání znamenal, že je dnes možné u téměř každé důležité události a historického procesu získat přístup k názorům a zkušenostem mnohem širší a společensky reprezentativní skupiny lidí prostřednictvím jejich dopisů a pohlednic, jejich deníků a prostřednictvím rozhovorů v populárním tisku.

Konečně, masivní rozmach tisku znamenal, že dnes máme přístup k rozsáhlejšímu pohledu na každou událost nebo historický proces.

Ve skutečnosti je dnes problém v tom, že žák soudobé historie často stojí před přílišným množstvím informací. Jak to vyjádřil jeden historik:

Víme tisíckrát více o pádu Francie (v roce 1940), než víme o pádu Kartága. Víme tisíckrát více o evakuaci Dunkerque, než víme o bitvě u Hastings. Můžeme se scházet a diskutovat o věcech ... s muži, kteří byli v Dunkerque. Nedal by skutečný medievalista svůj celoživotní výzkum za hodnotu jediného rozhovoru s jediným Sasem, který bojoval po boku Harolda u Hastings?³¹

Kde historik specializující se na středověk nebo na první tisíciletí často stojí před problémem nedostatečných nebo neúplných důkazů, historik specializující se na soudobé dějiny stojí před problémem výběru: co vybrat z velkého množství dostupných informací, aby osvětlil událost, aniž by byl předložen zaujatý nebo zkreslený popis z důvodu vynechání důležitých důkazů. To může být problém pro každého žáka národních dějin 20. století, ale ještě více pro žáka evropských nebo světových dějin.

Hlavním cílem této kapitoly je podívat se na to, jak a proč může být a měl by být písemný materiál (úřední dokumenty, statistiky, deníky, žurnály, paměti, biografie, noviny a časopisy) využíván při výuce evropských dějin 20. století. Většina učebnic soudobých dějin dnes zahrnuje úryvky z různých druhů písemných pramenů a v rostoucí míře je možno stahovat z internetu širokou škálu různých primárních informačních materiálů o většině významných událostí a historických procesů tohoto století, aby je mohli žáci kriticky zkoumat a interpretovat.

Proč dává žákům možnost zkoumat primární písemné prameny o Evropě 20. století? V praxi bude potenciální přínos používání písemných pramenů ve výuce záviset na tom, jak zajímavý tento materiál je, jeho délka, hustota textu, požadovaná úroveň čtení, způsob, jakým bude žákům uveden, a to, zda studijní aktivity, které jsou na tento materiál zaměřeny, žáky zaujmou. Například vyžadovat od žáků, aby si pro informaci přečetli celý text

³¹ G. B. Henderson: "A plea for the study of contemporary history", *History*, 26, 1941, str. 51-55

versailleské smlouvy (1918) a Římské smlouvy (1957), spíše než jen krátké shrnutí klíčových vět reprodukováných v učebnici, nebude pravděpodobně většina 16letých žáků považovat za příliš stimulující studijní zkušenost.

I při zohlednění těchto omezení je stále možné najít rozumné důvody pro rozvoj vzdělávacích aktivit spojených s použitím zejména písemných primárních pramenů:

- Pečlivě zvolené primární prameny mohou pomoci oživit historii pro mnoho žáků, protože odhalují osobní zkušenosti, myšlenkové procesy a obavy lidí přímo i nepřímo zúčastněných na událostech, které studují.
- Učebnice jsou vždy psány s výhodou zpětného pohledu. Když se to zkombinuje s potřebou produkovat zhuštěná shrnutí toho, co se stalo, žákům se často předkládá situace, v níž se zdá, že zúčastněné osoby mají jasno ve svých rozhodnutích a že výsledky jsou nevyhnutelné. Písemné prameny produkované v dané době, ať už se jedná o diplomatické depeše, zápisy ze schůzí, dopisy nebo deníkové záznamy, často pomáhají objasnit to, jak ve skutečnosti vznikala rozhodnutí - pod tlakem, s omezenými a často protichůdnými informacemi a v reálném čase.
- Přímou prací s písemnými prameny se žáci zapojují do aplikace klíčových historických kompetencí, kladení otázek, analýzy a interpretace informací, hledání souvislostí a docházení k vlastním závěrům, které potom mohou ověřovat vůči zavedenému vyprávění nebo vysvětlení.
- Primární prameny také poskytují žákům vynikající možnost ztotožnit se s lidmi, kteří se přímo účastnili na událostech, které studují.
- Přístup k primárním písemným pramenům také vystavuje žáky množství různých úhlů pohledu na konkrétní události nebo historické procesy a dává jim možnost srovnávat svědectví sepsaná v dané době účastníky, očitémi svědky a komentátory s těmi popisy, které následně vytvořili historikové. V rámci kontextu evropské historie může být přístup k primárním pramenům neocenitelný. Například webové stránky o historii na internetu, jako je Archiv dokumentů o 1. světové válce (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) nebo Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (viz kapitola 12), které obsahují klíčové historické dokumenty z 23 evropských zemí, poskytují žákům vynikající příležitost zkoumat, jak tatáž událost, krize nebo rozhodnutí byly interpretovány vládami různých zemí.
- Přístup ke škále různých písemných pramenů, zejména těch primárních, také poskytuje žákům příležitost ověřit závěry a informace, které jim byly učiteli nebo masmédií prezentovány v učebnicích. Obecněji řečeno, pravidelné používání primárních pramenů spolu s učebnicemi a dalšími metodickými materiály napomáhá podporovat vytvoření "návyku" ověřování faktů a interpretací.
- Pohled na písemné důkazy v jejich sledu podporuje vytvoření "návyku" kritického zkoumání toho, jak každá nová informace buď podporuje nebo zpochybňuje informace a chápání získaná z ostatních dokumentů v daném sledu. To není jen součástí procesu, jak uvést žáky do historických metod. Je to také prostředek dalšího rozvoje jejich obecných dovedností uvažování a přemýšlení a toho, jak jim poskytnout rámec, který také přispěje k jejich občanskému vzdělání, protože stejný přístup může být použit pro analýzu současných událostí a otázek zobrazených v masmédiích.

Otázky ke zvážení při výběru primárních písemných pramenů

Přístupnost. Většina učebnic, tematických brožur a studijních pracovních sešitů nyní obsahuje úryvky z primárních písemných pramenů. Zatímco některé texty využívají tyto historické prameny zejména pro ilustrační účely, rostoucím trendem je spojit je s aktivitami a cvičeními, které budou vyžadovat od žáka aplikaci některých analytických postupů a způsobů myšlení, které používá historik při nakládání s důkazy z pramenů. Tyto zahrnují: výběr relevantních informací pro odpověď na konkrétní otázky, nalezení zaujatosti, srovnání pramenů za účelem zhodnocení události nebo popisu události, posouzení hodnoty a důležitosti pramenů, využívání několika pramenů pro přípravu krátkého popisu nebo časové osy, posouzení toho, zda důkazy potvrzují nebo odmítají konkrétní interpretaci nebo vysvětlení atd.

Avšak úryvky ve většině současných učebnic jsou obvykle velmi krátké a někdy mají omezenou hodnotu pro procvičování těchto způsobů přemýšlení o historických důkazech a jejich analýzy. Další prameny, které mohou být použity pro doplnění primárních důkazů v učebnicích, zahrnují: společnosti pro místní historii, místní novinové archivy, veřejné knihovny a muzea, internet, biografie a další formy literatury faktu.

Čas. Tato oblast zahrnuje tři otázky. Za prvé se jedná o strukturu a obsah kurikul dějepisu. Obvyklým argumentem bývá, že čím více obsahově bohaté je kurikulum, tím těžší je najít čas k práci s materiálem z primárních pramenů. Přístup k učebnímu plánu založený na tematických okruzích nebo přístup založený na "skládání různých částí mozaiky" nabízí více možností pohledu na konkrétní události, otázky a historické procesy do větší hloubky, a tudíž i větší možnost analyzovat primární prameny důkazů. V praxi to však může být spíše tak, že čas potřebný pro analýzu písemných pramenů je mnohem více spojen s cíli učebního plánu, než jeho obsahem.

Pokud je hlavním cílem obsahově bohatého učebního plánu, aby žáci získali faktické znalosti, potom bude asi pravda, že nabízí jen velmi omezenou možnost pro přístup založený na analýze primárních historických pramenů. Pokud na druhé straně je hlavním cílem rozvinout chápání, interpretační myšlení a historické vědomí, potom mohou být primární prameny důležitým prostředkem studia. Třetí otázka, kterou je třeba mít na paměti, je to, jak budou primární historické prameny využity ve výuce dějepisu. To znamená, kolik času bude potřeba pro provedení studijních aktivit a úkolů spojených s přístupem k materiálu primárních pramenů.

Náklady. V mnoha částech Evropy je učebnice stále vedle učitele hlavním pramenem historických vědomostí. V některých regionech jsou finanční prostředky tak omezené, že není dokonce možné zajistit, aby každý žák dostal vlastní učebnici dějepisu. Za takových okolností se může myšlenka používání primárních pramenů zdát nerealistická a futuristická.

Na druhé straně, když vyučujeme dějiny 20. století, je stále možné efektivně využívat místní prameny (prameny orální historie, rodinné sbírky korespondence a fotografií, archivy místních novin). Pokud má škola alespoň jeden počítač s připojením na internet, potom může být také možné stahovat dokumenty pro přípravu souborů úkolů pro žáky a souborů pramenů pro různá témata. Kontakty se školami v jiných zemích prostřednictvím e-mailu nebo faxu dávají další možnost, jak získat materiál pro poskytnutí různých úhlů pohledu. S ohledem na tento problém začala Rada Evropy realizovat semináře pro učitele dějepisu v některých částech Evropy o "výuce dějepisu bez učebnic".

Vhodnost pro daný účel. Před výběrem písemného primárního materiálu se musíte v podstatě rozhodnout, proč jej chcete využívat. Konkrétně se musíte rozhodnout, které ze sedmi postupů uvedených výše v této kapitole se jeví odpovídající okolnostem. Čím větší bude důraz na analýzu a interpretaci historie, tím více možností budou žáci potřebovat pro procvičování a upevnění těchto nových způsobů myšlení.

Použití úryvků. Obecně řečeno, z důvodu časových a finančních omezení, různé úrovně žáků a potřeby udržet zájem a motivaci, musí učitel dějepisu, stejně jako autor učebnice, předkládat žákům úryvky z mnohem delších dokumentů. Proto je třeba pečlivě zajistit, aby v úryvku zůstal zachován původní význam informačního pramene a aby zkrácená verze nepřekrucovala a příliš nezjednodušovala danou zprávu nebo nedávala přílišný důraz na určitá tvrzení.

Rovnováha. Použití primárních písemných pramenů nesmí odstranit potřebu zajistit, aby žákům byly různé relevantních úhly pohledu a postoje ke konkrétní události a otázce prezentovány vyváženým způsobem. To může často znamenat, že učitel musí provést určitý základní průzkum potenciálních pramenů. Například je možné získat řadu očitých svědectví v několika jazycích (od místních občanů a od cizinců) o událostech v Petrohradu při únorové a říjnové revoluci v roce 1917. Avšak použití jednoho nebo více těchto popisů by mohlo být velmi zavádějící, pokud by si žáci také nebyli vědomi toho, že pisatelé mají sympatie a politickou loajalitu vůči různým subjektům.

Podobně je možné najít na internetu velké množství informačního materiálu o občanské válce ve Španělsku, ale většina byla napsána lidmi, kteří sloužili v mezinárodních brigádách a sympatizovali s republikány. Není však vždy možné zajistit přísnou početní rovnováhu při používání dokumentárních důkazů. Za takových okolností je důležité zajistit, aby žáci zkoumali tento materiál tak, aby dokázali odhalit případnou zaujatost, sympatie a politickou loajalitu.

Úroveň čtení. Je vždy důležité brát v úvahu obtíže, které by žáci mohli mít při pokusu číst některé primární prameny, zejména úřední dokumenty a depeše. Někdy problém spočívá v použité slovní zásobě, ale často je problém spíše v tom, že pisatel předpokládá, že čtenář zná kontext, což možná žáci ve skutečnosti neznají. Avšak lepší než tyto dokumenty nepoužívat je začlenit do studijního procesu způsoby, jakými pomoci žákům číst a chápat tento materiál. To může zahrnovat například slovníček pojmů, soubor doprovodných poznámek, které

poskytují daný kontext (jako např. P.F. jsou iniciály toho a toho, osoba, které byl tento dopis poslán byl italský velvyslanec ve Washingtonu atd.), návrhy toho, kde by mohli získat doplňkové, vysvětlující informace.

Organizace studijních aktivit. Jak budou písemné primární prameny používány? Budou je žáci používat tak, aby připravili vyprávění o tom, co se stalo, nebo aby ověřili výklad ve své učebnici nebo v televizním dokumentu? Budou zahrnuti do hraní rolí nebo simulace? Budou tvořit základ pro projekty malých skupin, nezávislý výzkum nebo diskusi celé třídy?

Zhodnocení. Jaký je plánovaný vzdělávací cíl použití primárního materiálu ve vaší výuce a jak se dozvíte, zda byl tento cíl dosažen?

Co musí žáci vědět o písemných pramenech

Rozlišování mezi primárními a sekundárními prameny. Běžný názor říká, že primární prameny jsou "základní, surové, nedokonalé důkazy", zatímco sekundární prameny jsou spisy a úvahy historiků, novinářů, komentátorů a pozorovatelů.³² Ale v praxi je rozdíl mezi primárními a sekundárními prameny často pouze záležitost rozsahu a hodně záleží na tom, jak blízko byl pisatel k událostem, které popisuje, zda byl tento popis vytvořen v dané době nebo později, a na motivech pisatele. Například autobiografie politika, generála nebo vůdce revoluce může být považována za primární pramen, neboť tato kniha odráží události, jichž se tato osoba přímo účastnila. Na druhé straně pokud byla sepsána o deset let později a byla napsána převážně pro účely ospravedlnění sama sebe, potom s ní mohou žáci dějepisu nakládat jako s pramenem sekundárním a pravděpodobně nevěrohodným.

Podobně když historikové, novináři nebo komentátoři píšou o některých aspektech dějin 20. století, mohou psát o událostech, které prožili a které přímo pozorovali. Americký historik Artur Schlesinger byl zasvěceným znalcem Kennedyho administrativy na začátku 60. let. Italský historik Benedetto Croce, významný odpůrce fašismu, byl ministrem italské vlády na začátku 20. let. Od rozpadu Sovětského svazu se zdá, že pozoruhodně velké procento profesionálních historiků bylo ve funkcích vládních ministrů v nově vzniklých demokraciích střední a východní Evropy. Když píšou o událostech, jichž se přímo účastnili, výsledné knihy budou pravděpodobně hybridem mezi primárním a sekundárním historickým pramenem.

Ať už je pramen primární nebo sekundární nebo se jedná o hybrid obojího, pro všechny tři druhy pramenů musíme používat podobné postupy. Musíme se zejména ptát:

- Kdo jej napsal a proč.
- Jak věrohodným pramenem pisatel je, jak může být zaujatý a zda obsahuje nějaký jasný důkaz zaujatosti nebo zkreslení.
- Pro koho byl tento dokument napsán a proč.
- Odkud pochází tyto informace a jak byly získány.
- Zda je konzistentní s dalšími dokumenty vztahujícími se k témuž tématu.

K tomuto typu otázek se vrátíme později v této kapitole, protože se jedná o otázky, které každý žák dějepisu (nejen profesionální historikové) může a měl by klást o každém historickém prameni, ať už se jedná o učebnici, deník, paměti nebo diplomatickou depeši.

Problémy a přínosy zpětného pohledu. Žáci si také musí být vědomi toho, že když zkoumají prameny, zejména ty primární, že je čtou s výhodou zpětného pohledu, ale tyto dokumenty byly napsány bez znalostí o dalším vývoji a také někdy bez přílišné představy o tom, co se bude dít v následujících týdnech nebo měsících. Proto paradoxně zpětný pohled omezuje naši schopnost chápat minulost tím, že nám dává více informací, než mohli lidé v dané době mít. Například určitě budeme interpretovat důležitost versailleské smlouvy, která změnila hranice ve střední a východní Evropě v roce 1919, nebo jaltské dohody v roce 1945, která opět přestavěla Evropu jinak, než historikové, kteří o nich psali v roce 1930 nebo 1950.

Není to jen proto, že máme mnohem více materiálů pro naši práci, ale také proto, že byly odhaleny další následky, které nemohly být předvídaný v letech 1930 a 1950.

³² Viz např. definice, kterou nabídl A. Marwick: "The nature of history", Londýn, Macmillan 1970, str. 132

To nyní vyvolává důležitou otázku. Můžeme chápat činy lidí (a význam, který pro ně měly), pokud známe výsledek? Když známe dopad minulé události na budoucí vývoj, je zde vždy nebezpečí toho, že vytvoříme popis, který vysvětlí, proč věci dopadly tak, jak dopadly. Když to uděláme, bude těžší vžít se do myslí a motivů lidí zúčastněných v dané době, kteří neměli tuto výhodu zpětného pohledu. To může být problém, zejména když žáci zkoumají dopad vývoje ve společnosti a technice na náš život a na vnímání obyčejných lidí.

Účel, za nímž byl tento písemný pramen vytvořen. Učebnice a další spisy historiků a komentátorů jsou většinou sepsány tak, aby dodaly určitou souvislost množství potenciálních důkazů a faktických informací dostupných o konkrétní události, historickém procesu nebo období. Různí historikové s různými úhly pohledu mohou tyto důkazy sestavit různými způsoby nebo dávat důraz na různá fakta. U oficiálních dokumentů je nezbytné pochopit, pro koho autor psal, kontext, v němž psal, sdílené znalosti, které pravděpodobně měl. Ve výuce dějepisu to znamená, že použití jediného dokumentu nebo úryvku z dokumentu může znamenat problém, protože žáci jej zkoumají mimo kontext a mimo posloupnost. Pozadí jim musí být známé.

Deníky, paměti, autobiografie a dokonce dopisy mohou představovat různé druhy problémů. Například do určité míry můžeme věřit více deníkům, které nebyly napsány za účelem publikace, na základě předpokladu, že obvykle (i když ne vždy) jsou lidé otevřenější, upřímnější a méně se snaží se ospravedlnovat, pokud jediná osoba, která bude deník pravděpodobně číst, budou oni sami. Pokud píše s ohledem na to, že jejich paměti budou někdy v budoucnu publikovány, potom se možná budou snažit ospravedlnovat, zakrývat své chyby a mylná hodnocení atd. Proto například korespondence obyčejného vojáka pišícího ze západní nebo východní fronty během 1. světové války nám může dát lepší obraz o názorech vojáka na frontě, než zprávy vytvářené nejvyšším velením nebo prohlášení, která vydávali pro tisk političtí vůdci.

Primární prameny a jejich prověřování. Jak napsal francouzský historik Marc Bloch: "Prameny jsou jednoduše stopy zanechané našimi předky".³³ Jak jsme již poznamenali, vlády produkují dnes tolik písemných materiálů, že jen jejich zlomek (i když je jich velké množství) je zachován a archivován. Většina zemí volí možnost uchovávat některé dokumenty v tajnosti, zejména pokud se vztahují k otázkám národní bezpečnosti (a definice "národní bezpečnosti" někdy bývá velmi široká). Většina zemí také odmítá zpřístupnit dokumenty, dokud je pravděpodobné, že budou politicky citlivé. Soukromé dokumenty jsou také prověřovány. Vlastník dokumentů se rozhoduje, co zachovat a co zničit a co zpřístupnit veřejnosti. Ti, kteří zdědí dokumenty mohou dělat podobná rozhodnutí, co zachovat a co zničit. Vydavatelé také prověřují biografie a paměti pro případ, že by nějaký materiál mohl vést k právním krokům proti nim. Hodně dalších primárních pramenů přežilo prostě náhodou. V kontextu evropských dějin působí další faktory s podobnými účinky. Historik je například omezen počtem jazyků, které plynule ovládá, pokud nebyl primární materiál adekvátně přeložen do jednoho z dominantních světových jazyků, jako je angličtina, francouzština, němčina nebo ruština.

Rámec pro analýzu konkrétních písemných pramenů

Když učebnice zahrnují úryvky z primárních a sekundárních písemných pramenů, zahrnují také obvykle cvičení, která kladou žákům některé konkrétní otázky o informacích poskytnutých daným pramenem. V tomto ohledu se jedná o podstatné otázky (Co autor říká o....? Srovnajte názory autorů těchto dvou pramenů. Jaké důvody udává X pro podporu svých činů? Co vám tento pramen říká o životních podmínkách v dané době?). Typický příklad tohoto přístupu je možno najít v níže uvedené **Tabulce 1**.

Takové otázky vyžadují, aby si tento text žáci pečlivě přečetli, a někdy také vyžadují od žáků, aby tyto důkazy interpretovali a vynášeli soudy a docházeli k závěrům. Nemusí však nezbytně sloužit jako prostředek, jak žáky naučit způsoby zkoumání historických důkazů. Otázky jsou většinou příliš specifické a kontextově vázané, aby mohly sloužit tomuto účelu.

Avšak je také možné používat tento materiál k povzbuzení žáků, aby kladli některé procedurální nebo obecné otázky, které mohou aplikovat na téměř každý informační pramen. Je to právě tento typ otázek, na něž se zaměřujeme, když odkazujeme na analytický rámec. V kapitole o čtení ikonických archivních pramenů jsme navrhovali, že sada obecných otázek může být aplikována na každou historickou fotografii a že tyto otázky mohou být seskupeny do pěti širokých analytických postupů:

- popis;

³³ Marc Bloch: "The historian's draft", Manchester University Press 1954, str. 54-55.

- interpretace a závěry;
- spojení s předchozími znalostmi;
- identifikace mezer v důkazech;
- identifikace pramene dalších informací.

Tabulka 1: Svědectví Hermanna Göringa

Když vypukla občanská válka ve Španělsku, vyslali Franca, aby požádal Německo o pomoc a podporu, zejména leteckou. Nemělo by se zapomenout, že Franco se svými jednotkami byl nasazen v Africe a že nemohl dostat své jednotky přes moře, protože loďstvo bylo v rukou komunistů... Rozhodujícím faktorem bylo nejprve dostat své jednotky do Španělska.

Führer si nechával tuto záležitost projít hlavou. Nabádal jsem ho, aby poskytl podporu za každých okolností, za prvé aby se zabránilo dalšímu šíření komunismu na bojišti a za druhé, aby se při této příležitosti otestovala moje mladá Luftwaffe, co se týče různých technických ohledů.

Se svolením Führera jsem vyslal velkou část své dopravní letky a několik experimentálních bojových jednotek, bombardérů a protileteckých děl, a tak jsem měl možnost zjistit, zda daný materiál odpovídá úkolům za bojových podmínek.

Otázky

1. Jaký to poskytuje důkaz, že Hitler a Göring viděli německé zapojení do španělské občanské války v roce 1936 jako užitečnou přípravu pro širší evropský konflikt, který vypukl v roce 1939?
2. Proč Franco hledal leteckou podporu právě u Luftwaffe?

Zdroj: Svědectví Hermann Göringa, maršála vzdušných sil Třetí říše, při norimberském procesu, listopad 1945 až říjen 1946.

Stejné postupy mohou být aplikovány na všechny ostatní typy informačních pramenů, včetně písemných pramenů, ale otázky, které musí žáci klást, budou specifické pro analýzu důkazů založených na textu. Model analytického rámce je uveden v **Tabulce 4** na konci této kapitoly.

Některé z otázek v tomto rámci se nebudou vztahovat na každý pramen, některé odpovědi budou musely být nejisté, čímž budou potvrzeny omezené nebo nedostatečné informace, a některé otázky budou možná vyvolávat pouze jednoslovné odpovědi. Vyzkoušejte si tento rámec sami na **Tabulce 5**, která je zařazena hned vzápětí. **Tabulka 5** obsahuje diplomatickou depeši od knížete Lichnowského, německého velvyslance v Londýně (1911-14) napsanou pro Jagowa, německého ministra zahraničí dne 24. července 1914 o reakcích britského ministra zahraničí, Sira Edwarda Greye, na zprávu, že po atentátu na arcivévodu Franze Ferdinanda a jeho manželku v Sarajevu Rakousko vyhlásilo Srbsku ultimátum. Tento pramen má navíc zvláštní hodnotu v tom, že zahrnuje také vlastní poznámky císaře na okrajích.

Pramen jako tento nabízí žákům řadu důležitých, zajímavých a podstatných otázek. Například:

- Jaké byly hlavní obavy Sira Edwarda Greye týkající se pravděpodobných důsledků rakouského ultimáta?
- Srovnajte jazyk použitý německým velvyslancem a císařem Vilémem II.
- S tím, co víme o situaci v Evropě po roce 1918, jak přesné byly předpovědi Sira Edwarda Greye o pravděpodobných výsledcích války v Evropě?

Tímto netvrdíme, že obecné nebo procedurální otázky navržené v tomto rámci představují alternativu pro tyto podstatné otázky. Spíše se vzájemně doplňují. Tvrdíme však, že prameny mohou být používány ve výuce

dějepisů jak pro rozvoj chápání konkrétní události nebo otázky, tak i pro to, aby žákům poskytl použitelný přístup k analýze písemných pramenů jakéhokoliv typu (včetně těch současných).

Studijní aktivity založené na písemných pramenech

Zkoumání písemných pramenů v posloupnosti. Je stále snazší získat přístup k archivovaným úředním dokumentům a dokumentům vztahujícím se na většinu důležitých událostí a historických procesů ve 20. století. Některé z nich se objevují v publikovaných sbírkách, zatímco další mohou být staženy z webových stránek o historii na internetu (pro další příklady viz kapitola o historii na internetu). Například diplomatická depeše reprodukováná v **Tabulce 5** je součástí celé série depeší mezi německou ambasádou v Londýně a Ministerstvem zahraničí v Berlíně během období vedoucího k vypuknutí 1. světové války v roce 1914. Na stejných stránkách jsou obsaženy další relevantní dokumenty, jako např. ultimátum rakouské vlády vyhlášené srbské vládě a srbská odpověď a korespondence v této době mezi německým císařem a ruským carem. To dnes značně zjednodušuje vytváření souborů primárních pramenů pro práci žáků.

Použití celé série dokumentů tímto způsobem má dvě potenciální výhody. Za prvé, oficiální dokumenty jsou obvykle datované, často mají referenční číslo a mohou obsahovat i čas, kdy byly odeslány a kdy byly přijaty adresátem. Mohou také obsahovat referenční čísla dalších důležitých dokumentů. To napomáhá žákovi při sestavování posloupnosti událostí nebo činů za účelem lepšího porozumění toho, co se stalo, kdy a proč. Za druhé, série dokumentů mohou také dát žákům lepší smysl pro komplexnost událostí a pro způsoby, jimiž se skutečně činí rozhodnutí, než shrnutí nabízená v běžných učebnicích.

Písemné prameny mohou být také užitečným způsobem, jak rozvinout historické chápání žáků, pokud jsou vybrány tak, aby poskytovaly náhled na retrospektivní názory autora na konkrétní události. Například srovnajte prameny v **Tabulce 6** na konci této kapitoly s diplomatickou depeší od knížete Lichnowského v **Tabulce 5**.

Porovnávání zpravodajství o evropských otázkách v novinách. Mnoho učitelů dějepisu a autorů učebnic využívá do určité míry výstřižky z novin o důležitých událostech a historických procesech, zejména při zkoumání dějin 20. století ve svých vlastních zemích. Při zkoumání dějin kontinentu z evropské, spíše než národní perspektivy, je prostor nevyhnutelně omezený na využívání novin vytištěných v hlavním, druhém (a možná třetím) jazyce, které žáci studují ve škole, a na využívání novin produkovaných v jazycích, které jsou rozšířené v daném regionu, jako je němčina nebo ruština. Tento prostor se nepochybně rozšiřuje a na konci 20. století řada novin produkuje zvláštní vydání zahrnující články vybrané pro reflektování hlavních událostí století.

Prostředkem rozšiřujícím škálu písemných pramenů dostupných pro učitele dějepisu je opět internet. Některé z nejvlivnějších evropských novin po celé Evropě mají nyní elektronické archivy, které jsou dostupné prostřednictvím internetu. Je to však poměrně nový počín a většinou zahrnuje pouze posledních pět až deset let. Zajímavé novinové výstřižky mohou být také nalezeny na některých webových stránkách na internetu popsáných v kapitole o používání nových technologií při výuce dějepisu na internetu. Možná jeden z nejzajímavějších a nejužitečnějších pramenů pro učitele dějepisu při pohledu na nedávný vývoj v Evropě (zejména od rozpadu Sovětského svazu) jsou webové stránky Reakce zahraničních médií spravované Ministerstvem vnitra Spojených států (viz kapitola 12). Tiskoví úředníci na každém velvyslanectví Spojených států denně prohlížejí v místních médiích zpravodajství o hlavních událostech a problematikách, pořizují úryvky, překládají je do angličtiny a přenášejí je elektronicky na americké Ministerstvo vnitra, kde je vytvářena týdenní zpráva o reakcích zahraničních médií a je umísťována na webové stránky. Výběr položek samozřejmě odráží specifické zájmy a obavy americké vlády, ale zpráva je zpravidla velice široká a kritika americké politiky není odfiltrována. Typická zpráva zahrnuje reakce z tisku, rozhlasu a televize ve 30 až 40 zemích. V důsledku toho při pohledu na události a historické procesy v Evropě za minulých deset let se jedná o důležitý prostředek:

- Pohledu na to, jak různé vlády a noviny s různými politickými a ideologickými postoji reflektují konkrétní událost.
- Pohledu na způsoby, jimiž se reakce médií měnily v průběhu vývoje dané problematiky. V tomto ohledu je to obzvláště užitečný způsob, jak prozkoumat měnící se perspektivu v Bosně, Kosovu, Severním Irsku, Čečensku, na Kypru a perspektivu turecko-řeckých vztahů atd.

Porovnávání očitých svědectví. Očitá svědectví, která jsou často publikována v pamětech, autobiografiích a učebnicích, by měla být srovnávána. Je zde bohatství dostupného materiálu, například o holocaustu, únorové a říjnové revoluci v Rusku v roce 1917, občanské válce ve Španělsku, konci diktatury v Řecku, Španělsku a

Portugalsku, sovětské invazi do Maďarska v roce 1956, Pražském jaru v roce 1968, postavení a stržení berlínského zdi atd. Pro žáky je také užitečné srovnávat očita svědectví s pozdějšími interpretacemi historiků.

Porovnávání sekundárních pramenů. Několik dní strávených v dobré knihovně může přinést bohatství užitečných materiálů pro demonstraci například toho, jak historikové různých národností mohou interpretovat stejnou událost velmi odlišně. Dva úryvky v níže uvedené **Tabulce 2**, která se vztahuje k německo-sovětskému paktu z 23. srpna 1939 (také označovaného jako Ribbentrop-Molotov pakt) ukazují, jak tento typ aktivity může poskytnout:

- bohatší prameny důkazů o konkrétní události nebo historickém procesu;
- prostor pro pohled na události z více než jedné národní perspektivy;
- prostor pro zkoumání povahy historické interpretace.

Ačkoliv se zpravidla předpokládá, že studium historiografie je pro žáky středních škol příliš obtížné, je pro ně stále užitečné realizovat průzkumy malého rozměru, aby zjistili, jestli se historikové různých generací dívali na stejnou událost nebo historický proces podobně nebo spíše rozdílně. Například interpretují současní britští, francouzští a němečtí historikové důsledky versailleské smlouvy v roce 1919 stejně, jako jejich kolegové ve 20. a 30. letech? Pokrývají současní historikové žijící v bývalých koloniálních mocnostech konec kolonialismu stejně, jako historikové píšící, řekněme, v 50. letech?

Používání nekonvenčních písemných pramenů. V kapitole o čtení ikonických materiálů jsme poznamenali, že karikatury, pohlednice, plakáty a některé fotografie mohou poskytovat užitečnou ilustraci a náhled do veřejné nálady v dané době. Někdy mohou také zjednodušovat politiku, ideologii nebo sociální hnutí, protože za tímto účelem byly vytvořeny. Některé písemné prameny hrají stejnou roli. Například to, že požádáte žáky o analýzu určitých politických a ideologických sloganů, může být efektivním způsobem, jak jim pomoci pochopit konkrétní poselství, které se určitá skupina nebo hnutí snažili předat široké veřejnosti. Viz např. slogany italské fašistické strany na začátku 30. let v níže uvedené **Tabulce 3**.

Tabulka 2: Sekundární prameny o německo-sovětském paktu, srpen 1939

Zdroj 1: Sovětský historik píšící v roce 1981

Proč Chamberlain a Daladier pomohli Hitlerovi získat zbraně? Doufali, že uklidní Hitlera tím, že mu dají Československo. Chtěli usměrnit agresi Německa směrem na východ k SSSR... V důsledku toho stál SSSR osamocen tváří v tvář rostoucí nacistické hrozbě. Za této situace musel SSSR uzavřít pakt o neútočení s Německem... to dalo SSSR čas posílit svou obranu.

Citace v R. Rees: *The Modern World* (Heinemann 1996)

Zdroj 2: Britský historik píšící v roce 1996

V posledních letech měl být pakt Ribbentrop-Molotov ospravedlněn na základě toho, že dal Sovětskému svazu čas vybudovat svou obranu. Vzhledem k událostem, k nimž došlo o dva roky později, vypadá tento argument přesvědčivě. Mohl by to však být další klasický případ čtení historie pozpátku. V roce 1939 byla samozřejmě možnost, že se Hitler obrátí na SSSR po porážce Západu, ale to byla jen jedna eventualita a ne nezbytně ta nejpravděpodobnější nebo nejvíce očekávaná...dvě znamení jsou důležitá. Za prvé, je jen málo důkazů dokládajících, že po srpnu 1939 kladla Rudá armáda důraz na hlubší přípravu obrany... Za druhé, studie o rozmístění Rudé armády na začátku léta 1941 ukazují, že předchozí dva roky byly věnovány budování výrazně ofenzivní pozice.

Zdroj: N. Davies: *Europe: a history* (Oxford University Press, 1996), str. 1000

Tabulka 3: Politické slogany jako historické prameny

”Věřte! Poslouchejte! Bojujte!”

”Ten, kdo má ocel, má chleba.”

”Nic v historii nebylo získáno bez krveprolití.”

”Žij nebezpečně!”

”Lépe žít jeden den jako lev než sto dní jako ovce.”

”Válka je pro muže totéž jako rození dětí pro ženy.”

”Fašismus je ten nejúžasnější výtvar lidské a národní vůle vládnout.”

”Fašismus je organizovaná, centralizovaná, autoritativní demokracie.”

”Fašismus znamená jedinou svobodu, kterou stojí za to mít, svobodu státu a svobodu jednotlivce v rámci státu.”

Použití písemných pramenů pro výzkum způsobu života v konkrétním období. Populární tisk, reklama, katalogy, kuchařské knihy, časopisy o životním stylu, to vše poskytuje užitečný zdrojový materiál pro žáky, aby zkoumali módní trendy, rodinný život, společenské role lidí a zjišťovali, které zboží bylo považováno za nezbytnost, a které za luxus, stravu lidí, vnímané rozdíly mezi společenskými třídami, co bylo považováno za vhodné společenské chování, co bylo považováno za ”normální” a ”abnormální” a veřejný názor na osoby u moci. Zde může být těžší zavést skutečně evropský rozměr, ale výměny materiálu poštou, faxem nebo e-mailem mezi školami v různých zemích mohou rychle vybudovat zajímavé komparativní sbírky materiálu o životním stylu v různých zemích během tohoto století.

Tabulka 4: Rámec pro analýzu písemných pramenů

Popis: odpovězte na tyto otázky pouze na základě poskytnutých informací. Nesnažte se číst mezi řádky. Například na otázku č. 2 odpovězte pouze, zda je uvedeno datum nebo rok. Nepředpokládejte, že to bylo napsáno v době události, která je popisována.

Kontext

1. Kdo napsal tento dokument (osoby nebo funkce)?
2. Kdy byl napsán?
3. Pro koho byl napsán?
4. Jaký druh dokumentu to je?
 - zápis v deníku;
 - dopis;
 - oficiální zpráva nebo protokol;
 - diplomatická depeše;
 - úryvek z učebnice dějepisu;
 - úryvek z autobiografie nebo biografie

<p>5. Shrňte hlavní tvrzení učiněná autorem.</p> <p>6. Obsahuje tento pramen nějaké odkazy na události nebo osoby, kterým nerozumíte?</p> <p>7. Obsahuje nějaká slova, fráze nebo zkratky, které neznáte?</p>	
<p>Interpretace</p> <p>8. Je to primární nebo sekundární pramen?</p>	<p>Důkazy: Jak to víte?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Byl tento pramen napsán v době, kdy se událost stala, nebo o dny, týdny, měsíce či dokonce roky později? • Jsou v dokumentu nějaké stopy, které ukazují, že tento pramen je založen na přímé autorově zkušenosti nebo účasti na popisovaných událostech? • Byl pisatel očitým svědkem toho, co se stalo? • Byl pisatel v dobré pozici, aby věděl, co se skutečně děje?
<p>9. Poskytuje pramen nějaký návod jak autor získal prezentované informace?</p>	
<p>10. Jak přesně můžete prohlásit, že to vypadá jako věrohodný popis toho, co se stalo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jsou v textu nějaké stopy, které by vás vedly k názoru, že je to věrohodný pramen?
<p>11. Proč byl tento konkrétní dokument napsán?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jsou zde nějaké stopy (například jméno autora, jeho postavení, adresa, název dokumentu), které by vám pomohly identifikovat, kdy byl napsán? • Můžete zjistit, proč byl dokument napsán tak, jak byl napsán, například aby poskytoval informace někomu jinému? Aby poskytoval osobní záznam o tom, co se stalo? Aby odpověděl na nějakou otázku? Aby potěšil nebo naštvál osobu, která dokument obdržela?
<p>12. Co nám tento pramen říká o autorově úhlu pohled nebo postoji?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Podává pisatel pouze zprávu o situaci, předává informace nebo popisuje, co se stalo, nebo tento pramen obsahuje také názory, závěry a doporučení?
<p>13. Je autor nějakým způsobem zaujatý?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Snaží se pisatel podat objektivní a vyvážený popis toho, co se stalo? • Jsou zde nějaká tvrzení nebo fráze, které odhalují předsudky pisatele pro nebo proti určité skupině, osobě nebo názoru?

<p>Spojení s předchozími vědomostmi</p> <p>14. Jsou fakta v tomto pramenu podporována fakty, které již znáte z jiných pramenů, včetně učebnice?</p> <p>15. Potvrzuje tento pramen interpretace události v jiných pramenech nebo je vyvrací?</p>
<p>Identifikace mezer v důkazech</p> <p>16. Jsou zde nějaké mezery v důkazech, jako chybějící jména, data nebo další fakta, která by vám pomohla odpovědět na výše uvedené otázky?</p>
<p>Identifikace pramenů dalších informací</p> <p>Dokážete vymyslet nějaké další informační prameny, které by vám pomohly vyplnit tyto mezery a pomohly by vám zkontrolovat informace poskytnuté v tomto pramenu nebo pisatelovu interpretaci událostí?</p>

<p>Tabulka 5: Diplomatická depeše knížete Lichnowského</p>	
<p>Lichnowský pro Jagowa Telegram 151 D.D. 157</p>	<p>Londýn, 24. července 1914 Odesláno: 21:12 Doručeno: 25. července 1:16</p>
<p>To by bylo žádoucí. Není to národ v evropském slova smyslu, ale banda zločinců.</p>	<p>Pan E. Grey mě právě požádal, abych mu zavolal. Ministr byl evidentně velmi zasažen zprávou z Rakouska, která podle jeho názoru překonává vše podobného druhu, co kdy viděl. Řekl, že dosud neobdržel žádné zprávy z Petrohradu, a v důsledku toho neví, co si o této záležitosti myslí tam. Zásadně však pochybuje, že by bylo pro ruskou vládu možné doporučit srbské vládě, aby bezpodmínečně přijala rakouské požadavky. Každý národ, který by přijal podobné podmínky, by ve skutečnosti přestal být považován za samostatný národ. Pro Sira E. Greye bylo v tomto okamžiku velmi těžké nabídnou Petrohradu jakoukoliv radu. Může jen doufat, že tam opět budou mít umírněný a pacifistický pohled na danou situaci. Pokud by se záležitost týkala místního sporu mezi Rakouskem a Srbskem, jak Vaše Excelence zdůrazňovala v depeši 1055, o kterou jsem se opíral při rozhovoru se Sirem E. Greyem, on by s tím neměl co do činění. Byla by to však jiná záležitost, pokud by veřejný názor v Rusku dotlačil vládu k postupu proti Rakousku.</p>
<p>To je pravda, protože nejsou! Správně. Potom Rusové nejsou o nic lepší.</p>	<p>K mé poznámce, že není možno posuzovat balkánské národy stejnými měřítky, jako civilizované národy Evropy, a že tudíž se s nimi musí mluvit jinak (potvrdily se jejich barbarské způsoby boje), než jak by se mluvilo, řekněme, s Brity nebo Němci, ministr odpověděl, že i kdyby byl schopen sdílet tento názor, nevěří, že by byl přijat v Rusku. Nebezpečí války</p>

<p>A to se určitě stane.</p> <p>Zapomněl na Itálii.</p> <p>Zbytečné.</p> <p>To je zbytečné, protože Rakousko už záležitost Rusku vyložilo a Grey nemá, co by dále navrhl. Já se nepřipojím, pokud mě Rakousko výslovně nepožádá, což je nepravděpodobné. V klíčových otázkách a v otázkách cti se nikdo neradí s ostatními.</p> <p>Nesmysl.</p> <p>To by mohlo Persii do rukou Anglie.</p>	<p>v Evropě, pokud by Rakousko zaútočilo na srbské území, je tudíž bezprostřední. Výsledky takové války mezi čtyřmi národy (výslovně zdůraznil počet čtyři a měl na mysli Rusko, Rakousko-Uhersko, Německo a Francii) by byly naprosto nevypočitatelné. Ať už by ta záležitost dopadla jakkoliv, jedna věc by byla jistá: přineslo by to naprosté vyčerpání a zbídačení. Průmysl a obchod by byly poškozeny a moc kapitálu zničena. V důsledku zhroutění průmyslových aktivit by výsledkem bylo revoluční hnutí, jako to v roce 1848. Co Sir Edward Grey nejvíce odsuzoval, kromě tónu této nóty, bylo krátké časové ultimátum, které činilo válku téměř nevyhnutelnou. Řekl mi, že by byl ochoten se k nám přidat v žádosti Vídně o prodloužení časového ultimáta, protože tak by se možná dala najít cesta ven. Požádal mě, abych předal tento návrh Vaší Excelenci. Dále navrhl, že v případě nebezpečného napětí mezi Ruskem a Rakouskem, čtyři národy, kterých by se to bezprostředně netýkalo (Anglie, Německo, Francie a Itálie), by se měly ujmout vyjednávání mezi Ruskem a Rakouskem. Žádal také, abych i tento návrh předložil Vaší Excelenci.</p> <p>Ministr evidentně usiluje o to, učinit cokoli, co by odvrátilo evropské komplikace, a neskrýval svou velkou lítost z vyzývavého tónu rakouské nóty a krátkého časového ultimáta.</p> <p>Bylo mi řečeno z jiné části ministerstva zahraničí, že je důvod domnívat se, že Rakousko velmi podceňuje sílu sebeobranu Srbska. V každém případě to bude dlouhý a zoufalý boj, v němž bude Rakousko oslabeno a vykrvácí. Dále tvrdí, že mají informace o tom, že postavení Rumunska je více než nejisté, a že v Bukurešti říkají, že budou proti každému, kdo zaútočí.</p>
<p>Zdroj: Série dokumentů (1914) na webové stránce 1. světová válka: http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi</p>	

Tabulka 6: Prameny dokladující odpovědnost za vypuknutí 1. světové války

Pramen 1: Když Vilém II uviděl srbskou odpověď na rakouské ultimátum Srbsku v červenci 1914, prohlásil: "Velký morální úspěch pro Vídeň, ale tak všechny důvody pro válku pominou". (L.C.F. Turner: *Origins of the first world war*, Arnold 1970, str. 103)

Pramen 2: Úryvek z paměti císaře (napsáno po konci války)

Když jsem přijel do Postupimi, shledal jsem, že kancléř a ministr zahraničí byli ve sporu s velitelem generálního štábu, protože generál von Moltke byl toho názoru, že válka dozajista vypukne, zatímco ostatní pevně zastávali svůj názor, že to tak daleko nezajde a že se najde způsob, jak válce zabránit, pokud nepřikáže mobilizaci. Tento spor neustále pokračoval. Když však generál von Moltke oznámil, že Rusové zapálili svá hraniční stanoviště, vytrhali hraniční železniční koleje a vyvěsili červená oznámení o mobilizaci, diplomaté na Wilhelmstrasse pochopili stav věci a přivedilo to jejich kolaps a kolaps jejich odmítavého stanoviska. Nechtěli věřit ve válku. To jasně ukazuje, jak málo jsme očekávali (a ještě méně byli připraveni) na válku v červenci 1914... Naše celé diplomatické soustrojí zklamalo. Hrozba války nebyla patrná, protože ministr zahraničí byl tak omámen svou ... vírou v mír za každou cenu, že úplně vyloučil válku jako možný mocenský nástroj Dohody ze svých úvah, a tudíž správně neposuzoval významná znamení války.

Pramen 3: Úryvek z paměti knížete Lichnowského

Všechny oficiální publikace ukazují a nepopírá to ani naše Bílá kniha, která díky ubohosti obsahu a opomenutím představuje vážnou žalobu proti sobě samotným, že:

1. Jsme podporovali hraběte Brechtolda, aby zaútočil na Srbsko, ačkoliv nešlo o žádné německé zájmy a museli jsme vědět o nebezpečí světové války...
2. V průběhu období mezi 23. a 30. červencem 1914 ... jsme zamítli britské návrhy na vyjednávání, ačkoliv Srbsko pod ruským a britským tlakem přijalo téměř celé ultimátum a ačkoliv dohoda o dvou sporných bodech mohla být snadno dosažena a hrabě Brechtold byl připraven spokojit se s touto srbskou odpovědí.
3. 30. července, když hrabě Brechtold projevil ochotu změnit svůj postoj, jsme poslali Petrohradu ultimátum kvůli ruské mobilizaci a i přesto, že Rakousko nebylo napadeno, a dne 31. července jsme vyhlásili Rusku válku, ačkoliv car dal své slovo, že nedá své svolení k maširování jediného muže, pokud budou vyjednávání stále pokračovat. Tak jsme záměrně zničili možnost mírového ujednání.

S ohledem na tato neoddiskutovatelná fakta není divu, že celý civilizovaný svět mimo Německo, klade odpovědnost za světovou válku na naše ramena.

KAPITOLA 17

TELEVIZE JAKO PRAMEN

Ačkoliv v Evropě televize získala masové publikum teprve na konci 50. a na začátku 60. let a archivy televizních programů bývají spíše namátkové, má televize stále značný potenciál k tomu, aby nabídla učitelům dějepisu bohatství historických pramenů pro výuku o politické, sociální, kulturní a ekonomické historii Evropy ve 20. století.

Historie v televizi

V rostoucím počtu evropských zemí je nyní dostupný televizní History Channel a některé školy jej aktivně využívají ve své výuce, zejména pro soudobou evropskou a světovou historii. Některé veřejnoprávní vysílací kanály také připravují školní vzdělávací pořady, které zahrnují rovněž programy o soudobých dějinách. Ale pravděpodobně tři hlavní prameny působení televize v oblasti historie jsou následující:

- Jednorázové programy o konkrétních událostech a otázkách, které učitelé obvykle musí nahrát na video pro použití ve výuce.
- Historické rekonstrukce. Tyto jsou běžněji využívány v programech o dřívějších stoletích, ale čím více se vzdalujeme od klíčových historických událostí 20. století, tím je užití postupu rekonstrukce pravděpodobnější. Z pohledu výuky jsou hodnotné z řady důvodů: vyjadřují význam rozhodnutí, která byla učiněna pod tlakem, často nabízejí různé úhly pohledu na danou událost a dialogy jsou často autentické, založené na ověřitelných primárních pramenech.
- Větší televizní série, které bývají produkovány tak, aby se kryly s důležitými výročími, a následně jsou prodávány ve formě videa.

Mnoho jednorázových programů vyrábějí malé nezávislé televizní společnosti. Jejich produkce je poměrně levná a jsou do značné míry založeny na nehybných fotografiích a starých filmových týdenících a hodně využívají "mluvící hlavy" (tj. svědectví očitých svědků nebo klíčových postav, které se účastnily v diskutovaných událostech). Mnohé z nich byly vytvořeny v reakci na masivní nárůst poptávky po levných programech, když vysílací společnosti rozšířily své denní vysílání v 70. letech a na začátku let 80.

Nicméně učitelé dějepisu, kteří se rozhodli nahrát některé z těchto programů, mají nyní materiál pro výuku dějin 20. století.

Možná dvě z nejambicióznějších a nejdražších sérií, které se objevily za posledních 25 let, byl program Thames Television nazvaný Svět ve válce (o 2. světové válce), který byl poprvé vysílán v roce 1973, ale který je stále možné zakoupit ve formě videa, a novější série BBC nazvaná Století lidí, která se poprvé vysílala v roce 1996. Je nepochybné, že u příležitosti konce století a konce tisíciletí bude také vytvořeno množství retrospektivních historických programů založených na starých filmových týdenících a vlastních archívech televizních společností.

Dokumenty

Někteří historikové nyní začínají uznávat, že mnoho televizních dokumentů a programů o aktuálních událostech jsou zdrojem naprosto nových důkazů. V některých případech tomu tak je proto, že producentům dokumentů se podařilo přesvědčit politiky a pracovníky administrativy, aby poprvé hovořili o konkrétní události nebo důležitém rozhodnutí. V ostatních případech je důvodem to, že autoři programu získali přístup k více nekonvenčním zdrojům důkazů, které nejsou vždy zastoupeny v písemných archívech, a pokud ano, pouze jako statistika: uprchlíci, imigranti setkávající se s rasismem, oběti terorismu, teroristé a bojovníci za svobodu samotí, oběti porušování lidských práv atd. Dokumenty jako takové se ve zpětném pohledu ukázaly jako důležité sociální a politické dokumenty svého druhu.

Zpravodajské programy

Teoreticky by zpravodajství mělo být hlavním pramenem historických důkazů pro výuku o konci 20. století. V praxi vysílací organizace archivují jen velmi málo svých zpráv a mají tendenci uchovávat pouze ty položky, o nichž se v dané době domnívají, že budou mít pravděpodobně dlouhodobý historický význam. Proto se učitelé

společenských věd a dějepisu, kteří chtějí využívat zprávy ve své výuce, musí spoléhat na své vlastní nahrávky. Není proto překvapením, že je mnohem pravděpodobnější, že učitelé budou používat zpravodajské programy jako prostředek umožňující žákům analyzovat dané médium, spíše než vlastní zprávu: dopad, který mohou mít produkční techniky a produkční hodnoty na obsah a prezentaci zpravodajských programů. Zatímco učitelé společenských věd a mediální výchovy a v menší míře učitelé jazyků zkoumají televizní programy z tohoto pohledu, učitelé dějepisu to v podstatě opomíjeli, s výjimkou spíše omezené oblasti "pohyblivých obrázků jako propagandy".

Vzdělávací zábavné programy

Televizní dokumenty o historii se spíše soustřeďují na události, důležité osoby nebo konkrétní časová období. Jak jsme však viděli v kapitole 1 této příručky, kurikula dějepisu pro střední školy ve většině evropských zemí se při zkoumání nedávné historie zaměřují na tematické okruhy a chronologická témata. Z tohoto hlediska mohou tyto tzv. vzdělávací zábavné programy, které sledují hnutí 20. století v umění a kultuře, vědeckotechnický rozvoj, změny ve společenských a sexuálních mravech a změny ve způsobech života a práce, představovat užitečný přínos pro výuku dějepisu.

Napínavé pořady, televizní seriály a situační komedie

Napínavé pořady, televizní seriály a situační komedie mohou napomoci žákům v procesu chápání změn, v postojích veřejnosti, měnících se sociálních podmínkách a obav ve společnosti. Například pohled na úryvky z televizních seriálů v průběhu delšího časového období (řekněme deseti až dvaceti let) může sloužit jako zrcadlo měnících se společenských přístupů k rodinnému životu, otázek spojeným s rozdíly mezi pohlavími, nezaměstnaností, zneužíváním drog, vzděláním a zločinností, policií a představiteli moci obecně. Tyto programy jsou navíc často snadno dostupné ve formě videokazet, protože je pro ně vytvořen daleko větší trh, než například pro historické dokumenty a rekonstrukce. Nemohou však být použity jako přímá alternativa učebnic, vyžadují mnohem více přípravné práce ze strany učitele dějepisu.

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

Jejich skutečná důležitost však vyvstala až po objevu synchronizovaného zvuku společností Fox News ve Spojených státech v roce 1927. V době vypuknutí 2. světové války chodila zhruba třetina obyvatelstva většiny evropských zemí do kina alespoň jednou týdně. S tím nemohlo soutěžit rozšíření ani těch nejoblíbenějších novin. Filmové týdeníky měly navíc mnohem větší pravděpodobnost, že zasáhnou skutečný průřez vrstvami obyvatelstva. Poprvé měla široká veřejnost možnost vidět to, co se dělo ve světě mimo jejich město, vesnici nebo oblast, a utvářet si na to svůj názor. Protože redaktoři filmových týdeníků viděli svou konkurenci v populárním tisku, filmové týdeníky byly promítány jako součást programu biografu a tudíž musely zároveň bavit, stejně jako informovat. To také znamenalo, že se redaktoři často obávali, že by mohli urazit majitele kin a mocné filmové společnosti. Také se úzkostlivě vyhýbali tomu, aby urazili politické úřady a tudíž se nacházeli pod přísnou politickou kontrolou a cenzurou.

Kolem roku 1960 přestaly být novinové týdeníky důležitými prostředkem utváření veřejného mínění, ačkoliv některé ještě pokračovaly po zhruba dalších deset let. Měly však vliv na produkci televizního zpravodajství, což bylo stále patrné v 70. letech, kdy nové technologie, technické vybavení a zvýšená konkurence změnily shromažďování a prezentaci zpráv.

Jako u dalších historických pramenů, filmové týdeníky a následně televize musí být podrobeny stejnému typu procesu přísného zkoumání a ověřování, jako ostatní primární a sekundární prameny. Například v prvních dvou desetiletích nového století někteří bezohlední producenti týdeníků a údajných dokumentárních filmů vytvářeli padělané ateliérové "záznamy" různých bitev, pohrom, lidských tragédií, korunovačních a politických atentátů.

Právě připravovaná příručka Rady Evropy o používání fiktivních filmů jako historických dokumentů nabízí seznam filmů s nápady, jak je možno je využít ve výuce dějepisu. Učitele, kteří mají zájem o způsoby, jakými využívat filmy, zejména fiktivní filmy, ve výuce dějepisu, odkazujeme k tomuto dokumentu. Od samých počátků výroby komerčních filmů se filmoví režiséři a producenti zajímali o vyobrazení důležitých historických událostí a života důležitých historických postav. Tyto filmy sahají od naprostých výmyslů až po poměrně autentické

záznamy. Filmy také často hrály důležitou roli při glorifikaci národních dějin, kdy bagatelizovaly nebo ospravedlňovaly některé hanebnější činy nebo dokonce přepisovaly historii z ideologických důvodů.

Ale možná nejneproduktivnější oblastí pro učitele dějepisu, který přemýšlí o využití filmu jako vzdělávacího prostředku při studiu dějin 20. století, je podívat se na to, jak filmy identifikovaly a odrážely téměř všechny důležité společenské, ekonomické a vědeckotechnické změny, které měly vliv na život lidí: válku, ekonomickou krizi, měnící se úlohu žen, změny v rodinném životě, změny na pracovišti, migraci, urbanizaci, posouvající se roli náboženství, "vydělení se" skupiny teenagerů a objevení se úzkosti z dospívání a měnící se vnímání toho, co je dobré a co špatné. V tomto ohledu to byly často žánrové filmy, jako např. detektivní příběhy, horory, válečné filmy, westerny a sci-fi, které vysoko vyzdvihly tato témata.

Proč používat televizi jako pramen pro výuku dějepisu?

Z pedagogického hlediska mohou televizní programy a úryvky dobře sloužit v řadě oblastí:

- mohou prezentovat historii vysoce stimulačním způsobem, často pomocí prezentačních technik, jež jsou žákům známé z dalších programových žánrů;
- propůjčují se vyprávění a historické rekonstrukci;
- pomáhají dodávat pocit bezprostřednosti a konkrétnosti událostem, které se udály před dlouhou dobou nebo v místech a zemích, o kterých žák ví velmi málo;
- prostřednictvím starých filmových týdeníků a rekonstrukcí pomáhají žákům v místní a časové orientaci;
- poskytují náhled do zkušeností, myšlenek, pocitů a přístupů lidí přímo zúčastněných na konkrétní události nebo historickém procesu;
- jak už jsme uvedli, televizní programy jsou také pramenem primárních historických důkazů o 20. století.

Pokud učitel dějepisu pečlivě zhodnotí televizní produkci před tím, než ji použije ve výuce, má jasnou představu o tom, jak přesně chtějí použít konkrétní program nebo úryvek z něj a jak se tento vztahuje k jejich celkovým vzdělávacím cílům, a naplánují si studijní aktivity kolem tohoto programu nebo úryvku, aby maximalizovali jeho vzdělávací hodnotu, pak mohou být televizní programy efektivním edukačním nástrojem při výuce dějepisu.

Avšak učitel dějepisu musí také brát v úvahu potenciální dopad, který televize může mít mimo výuku. Mnoho žáků stráví za týden stejně času díváním se na televizi, jako ve škole. I když možná historické programy, dokumenty a zpravodajství nejsou příliš vysoko na seznamu jejich preferencí, sledování televize je stále důležitou součástí každodenní zkušenosti žáků a neformálního učení. Je proto důležité, jak argumentoval jeden pedagog, snažit se utvářet a formovat toto učení tím, že žákům poskytneme informace o televizním médiu a struktuře nebo rámci otázek a pojmů pro analýzu jeho výstupu.³⁴ Žáci musí konkrétně pochopit, že televize není neutrální, objektivní a transparentní, jak se zdá. Že to prostě není "okno do světa", ale že obrazy, které prezentuje, byly vybrány a upraveny tak, aby vyhovovaly kritériím politických představitelů o tom, co je pro televizi vhodné a ideologicky přijatelné. To jsou otázky, k nimž se vrátím později v této kapitole.

Klíčovým bodem, který je třeba zdůraznit, je pomoci žákům pochopit, že když používají televizní programy, filmové týdeníky a filmy jako historický důkaz, potom musí jít za dění na obrazovce a obsah zvukových komentářů a podívat se na:

- kontext, v němž bylo zpravodajství a filmy vyrobeny;
- organizaci, která je vyrobila;
- publikum, pro které byly vyrobeny;
- účely, pro které byly vyrobeny;

³⁴ Len Masterman: "Teaching about television", Londýn, Macmillan 1980.

- postupy, jimiž byly důkazy sbírány, ověřovány, upravovány a vzájemně srovnány oproti ostatním důkazům;
- dopad použitých technik a technologií;
- představy producentů a redaktorů o tom, co dělá dobrý program.

Surový materiál může být velmi odlišný od toho typu primárních a sekundárních důkazů, na které jsou zvyklí ze svých učebnic, oficiálních dokumentů, deníků, dopisů, pohlednic, plakátů, karikatur, fotografií a map, ale analytické postupy, které je třeba použít, a otázky, které je třeba klást, nejsou nepodobné těm, které jsou kladeny při použití všech ostatních druhů historických pramenů.

Problémy a potenciální omezení

Prvním problémem je přístupnost vhodného materiálu. Hodně materiálů, které jsou více než padesát let staré, už dosloužilo, protože byly vyrobeny na dusičnanovém základě, který podléhá rychlé zkáze. Muzea a filmové archivy se snaží zachovat většinu toho, co zbylo, přeměnou na trvalejší a stabilnější formáty, ale i novější záznamy na acetátovém základě podléhají zkáze. V současnosti si nikdo není jistý, jaká bude "životnost" videokazet a CD-ROM. Společnosti produkující filmové týdeníky a televizní společnosti, až na několik výjimek, zpravidla neviděly své produkty jako historické artefakty, které musí být archivovány pro budoucí historiky a učitele. Obecná komerční kritéria určovala, zda byly programy nebo série uchovány. V ostatních případech, s jednou nebo dvěma výjimkami, záviselo přežití často na faktorech náhody. Mnoho tudíž záleží na motivaci učitele dějepisu nahrávat na video vhodné programy, potom hodnotit jejich vzdělávací potenciál, určit úryvky, které použije, a rozvinout kolem nich vzdělávací aktivity.

Za druhé, pohyblivé obrázky nejsou nejněsnější materiál pro efektivní použití ve výuce. Realisticky vzato, pokud žáci podrobí televizní pořad kritické analýze (a nebudou jej brát jako druh náhražky učebnice), potom bude učitel stát před dvěma možnostmi. Žáci dostanou čas na sledování, pořizování poznámek, přetáčení na důležitá místa, diskutování a interpretování nebo učitel musí přeměnit film nebo televizní program, nebo abychom byli realističtější, určité úryvky z něj na určitý typ písemného textu popisující konkrétní záběry, neprodukcujícího komentáře, dialogy a otázky a odpovědi a popisující všechny ostatní důležité zvuky, jako je doprovodná hudba a hluk v pozadí.

Za třetí, odborníci na média (včetně rostoucího počtu programových producentů) uznávají, že televizní programy o historii a většina dokumentárních pořadů a programů o současných událostech zpravidla mají následující omezení jako prostředky historického vzdělávání a jako historických pramenů.

- Nejsou obvykle velmi efektivní při vyjadřování chronologie událostí nebo při podávání podrobných vysvětlení, proč se něco stalo. To je v podstatě jiné vyjádření toho, že zpravodajství o významných současných událostech a krizích bylo za posledních padesát let často ahistorické, buď zaměřené na bezprostřední příčiny ("jiskra, která je zažehla") nebo nabízející zjednodušená vysvětlení, o kterých se nikdy nepochybuje a která nejsou nikdy předmětem analýzy. Zpravodajství o vývoji na Balkáně v průběhu 90. let západními vysílacími médii často slepě utvrzovalo v přesvědčení, že "v tomto regionu byly vždy etnické nepokoje a násilí".
- Často nespojují události a historické procesy, které se staly na jednom místě v konkrétní době, a paralelní historické procesy na jiném místě a v jiné době.
- Necitují své prameny a nevysvětlují, jak je ověřili.
- Výběr pramenů je často ovlivněn produkčními hodnotami, spíše než hodnotami vzdělávacími: zábavný mluvčí spíše než nudný, ale informující nebo záběr zachycující akci, vzrušení, tlak, paniku, konflikt, násilí, i když jiné ověřitelné prameny naznačují, že tyto nebyly typické pro skutečnou událost.
- S kontextem se ne vždy zachází efektivně. Materiál se nechá, aby "mluvil sám za sebe".

Dalším problémem je to, že i když televizní štáb pokrývá události v jiné evropské zemi nebo skutečně mezinárodní otázku nebo krizi, reportéři nebo redaktori, nebo obě skupiny, budou zdůrazňovat spíše zájmy a obavy jejich vlastní země, než zkoumat situaci z opravdu evropské perspektivy. Tato situace se mění, částečně z důvodu toho, že se objevily 24-hodinové zpravodajské kanály, jako CNN, které zpravidla poskytují delší živé

přenosy událostí s minimálními redakčními zásahy. V tomto ohledu televizní zpravodajství o válce v Zálivu a o pokusu o puč v Ruské federaci v roce 1991 a následně zpravodajství o vývoji v Bosně a Hercegovině a v Kosovu zahájilo změnu této tendence vnučováním národní agendy při zpravodajství ze zahraničí.

Televize jako pramen ve výuce dějepisu

Historie televize

Je těžké si představit, jak by mohla být kulturní historie 20. století adekvátně pokryta v kurikulech dějepisu, aniž by se dívala na to, jak se televize vyvinula v médium hromadné komunikace, na organizační strukturu veřejnoprávních a komerčních televizí a jejich roli při reflektování společnosti, informování a utváření veřejného názoru, přístupů, chování a vkusu. Žáci se samozřejmě budou seznamovat s některými aspekty masové komunikace v jiné oblasti kurikula, v sociologii nebo při mediální výchově. Je zde však výrazná historická dimenze, která je často přehlížena.

Historie televize je vhodná pro použití tematického přístupu, který se zaměřuje na řadu vývojových proudů, jako jsou:

- Rozvoj techniky: přeměna světla na elektrické impulsy, využití televizních lamp pro přenos a reprodukci obrazu, experimenty Johna Logie Bairda ve 30. letech, objevení se prvních veřejných televizních služeb v roce 1936, začátek televize v Severní Americe a v Evropě, zavedení barevné reprodukce ve Spojených státech v roce 1953, vyvinutí různých systémů pro přenos barevného signálu (SECAM ve Francii a Sovětském svazu a PAL ve většině zbytku Evropy), televizory s vysokým rozlišením s více snímacími liniemi, rostoucí vliv Japonska na technologii, vznik univerzálního evropského systému v roce 1991, rozvoj nových, lehkých přenosných fotoaparátů, video, vznik přenosných satelitních vysílačů, digitalizace technologie nejprve používaná při produkci programů a nyní při přenosu.
- Vznik masového publika: růst počtu televizních přijímačů v soukromém vlastnictví, rozšíření hodin sledování, změny a historické procesy ve skladbě nabídky programových žánrů, reklama v televizi, rychlý rozvoj počtu televizních kanálů, růst kabelových sítí placené televize, zavedení satelitní televize, rozvoj interaktivní televize.
- Organizační vývoj: počáteční konkurence (a vliv) filmových týdeníků a rozhlasu, veřejnoprávní vysílání, vznik komerčních vysílacích společností, rostoucí vládní a evropská regulace vysílání, politická cenzura, povaha konkurence v televizním vysílání, internacionalizace televizních programů, vznik globálních televizních společností.
- Společenský a kulturní vliv: vliv televize na politiku a politiky, její vliv na voliče, televize v dobách války, vliv televize na děti, vliv televize na chování lidí (například jsou lidé více násilníčtí nebo tolerující násilí?).

Používání televizních programů o historii a dokumentů

Cílem je v podstatě připravit studijní aktivity, při nichž budou žáci používat primární a sekundární důkazy z televizních programů o historii a z televizních dokumentů, aby viděli, zda to potvrzuje nebo stojí v rozporu s důkazy, které získali z jiných informačních pramenů (včetně učebnic, tematických knih, interpretací různých historiků, fotografických záznamů). To je dostane do role historických detektivů v několika různých fázích:

1. fáze: žáci sledují film (nebo úryvky z něj) a dělají si systematické poznámky o: klíčových tvrzeních, která jsou učiněna v komentářích, druhu použitých důkazů (ústní svědectví, archivní film, odkazy na oficiální dokumenty, odborné svědectví atd.), důraz je kladen na různé druhy důkazů a vyvozené závěry;
2. fáze: žáci diskutují o svých zjištěních v malých skupinách a dohodnou se na společném skupinovém shrnutí;
3. fáze: potom srovnají televizní verzi nebo popis s jiným pramenem, jako např. učebnice, a určí místa shod a rozdílů mezi těmito dvěma prameny;
4. fáze: na závěr budou diskutovat, proč se tyto rozdíly asi objevily, například nové důkazy, různé interpretace starých důkazů, důraz na různé body, nebo se rozhodnout, zda jsou tyto rozdíly převážně

důsledkem důrazu, který je v televizním programu kladen na potřebu využívat vizuální materiály (tj. ovlivnilo médium způsob, kterým byly historické události nebo procesy popsány?).

Zkoumání důkazů z filmového archivu

Vezměte úryvek z filmového týdeníku nebo z novějšího dokumentárního pořadu o konkrétní historické události nebo situaci a požádejte žáky, aby se v malých skupinách pokoušeli najít odpovědi na následující otázky:

- Kdo tento film vyrobil?
- Proč byl film vyroben? Byl to filmový týdeník pro publikum v biografu? Byl to program vyrobený pro vzdělávací účely? Byl součástí série? Byl to jednorázový film pro zpravodajství nebo pro program o současných událostech?
- Komu si myslíte, že byl tento film určen?
- Jaký typ důkazů tento film využívá: primární a/nebo sekundární důkazy? Očitá svědectví? Ústní svědectví lidí přímo zúčastněných? Novináře? Politiky? Vizuální důkazy?
- Čeho se film snaží dosáhnout? Snaží se ovlivnit veřejný názor nebo názor těch, kteří rozhodují? Snaží se vysvětlit, co se stalo, a/nebo se snaží informovat lidi o tom, co kdo dělal, komu a kdy? Poskytuje prostor k vyjádření i dříve opomíjeným skupinám? Snaží se korigovat historické záznamy?
- Je při tom úspěšný?
- Je ve filmu nějaká doprovodná hudba? Jakou náladu navozuje?
- Jaká poselství tyto obrazy přenášejí?
- Odpovídají vizuální zprávy zprávám v komentářích?
- Jaký je tón komentáře? Je zaujatý nebo jednostranný, a pokud ano, jak? Pokouší se dát vyvážené svědectví o tom, co se stalo? Je neutrální nebo kritický?
- Jak jsou využity rozhovory a orální historie? Požaduje se, aby dotazovaní popisovali, co se stalo a kdy? Jsou žádáni, aby hodnotili ostatní? Jsou žádáni o vyjádření svého názoru? Jsou dotazováni, aby řekli, proč si myslí, že se něco stalo? Zdá se, že byli vybráni účelově proto, že souhlasí se sebou navzájem nebo proto, že nesouhlasí?
- Dokážete na základě vaší četby o této události nebo problematice identifikovat nějaké důkazy nebo úhly pohledu, které byly vynechány?

KAPITOLA 18

HODNOCENÍ UČEBNIC DĚJEPISU

Dějepis, který se vyučuje na školách, není pouze doménou akademických historiků, učitelů, autorů učebnic a vydavatelů. Obecně se pokládá za veřejný majetek. Politikové, nátlakové skupiny, etnické a jazykové menšiny a rodiče obecně mají často pocit, že mají právo ovlivňovat obsah kurikul dějepisu a způsoby, jakými je vyučován, v mnohem větší míře, než by se kdy pokoušeli u kurikul matematiky, přírodních věd nebo zeměpisu. V tomto ohledu jsou učebnice dějepisu také veřejným majetkem a nejrůznější skupiny v rámci jedné země a v sousedních zemích mohou mít oprávněné obavy o obsah těchto knih, explicitní a implicitní poselství a předpoklady přenášené tímto textem, ilustracemi a materiály, stejně jako o to, co bylo zahrnuto a vynecháno, vhodnost vyučovacích a učebních stylů použitých autory a praktické otázky týkající se nákladů, dostupnosti a užité hodnoty v poměru k ceně.

Jaké druhy otázek je třeba si položit, abychom zhodnotili učebnici, než se rozhodneme, zda ji zakoupit a používat? Záměrem této krátké kapitoly je sloužit jako podnět pro následnou diskusi. Není sepsána se záměrem nabídnout definitivní odpověď na otázku "Jaká je dobrá učebnice dějepisu?". Ve skutečnosti jeden předpoklad, na němž je tato kapitola postavena, je to, že odpověď na tuto otázku se bude pravděpodobně lišit od jednoho vzdělávacího systému k druhému, a v důsledku toho jakýkoliv pokus nabídnou definitivní odpověď obvykle nevede k ničemu jinému než k širokým a poměrně otřepaným zobecněním. Samozřejmě zde mohou být určité pedagogické principy a vlastnosti, které se mohou vztahovat na kteroukoliv učebnici dějepisu, ale tyto pravděpodobně nebudou dostačující, aby zajistily, že daná učebnice je přijatelná a vhodná pro každou příležitost. Kontext, v němž je učebnice napsána, publikována, prodávána, zakoupena a používána ve výuce, je rovněž velmi důležitý. Proto jsou hodnotící otázky v následujícím kontrolním seznamu organizovány do tří hlavních okruhů: první jsou otázky navržené pro hodnocení obsahu a didaktických aspektů učebnic dějepisu, druhý obsahuje otázky zaměřující se na vnitřní vlastnosti učebnic (které pravděpodobně budou platné bez ohledu na zemi, v níž jsou publikovány a používány, pokrytý obsah nebo věk a rozpětí schopností žáků, pro něž jsou připraveny), a v třetí kategorii jsou otázky zaměřené na vnější faktory, které leží mimo proces přípravy, publikace a používání učebnice a které přesto do těchto procesů zasahují a ovlivňují je.

Hodnocení obsahu a didaktických aspektů učebnic

Učitelé dějepisu a komise schvalující učebnice budou nepochybně zkoumat případné učebnice do značné hloubky, než se rozhodnou, které z nich jsou nejvhodnější. Ostatní mohou být schopni získat většinu důkazů pro odpověď na tyto otázky ze zběžného přečtení, hlubšího zjištění, jak se zachází s dvěma nebo třemi tématy, přezkoumání některých náhodně vybraných zadání a hodnotících cvičení a sestavením jednoduchých seznamů (například seznam pokrytých témat ve srovnání s tématy uvedenými v kurikulech dějepisu, počet stránek věnovaných různým tématům atd.).

Obsah

1. Jaká historická období jsou pokryta? Shodují se tato období přesně s těmi, která jsou pokryta v příslušných směrnících kurikul nebo učebních plánů? Jsou tam určité mezery, které budou muset být zaplněny z jiných učebnic nebo jiných metodických materiálů?
2. Jak je obsah organizován s ohledem na strukturu a pořadí? Představuje učebnice poměrně vyčerpávající chronologický přehled delšího časového období? Nebo více výběrový přehled? Nebo se zaměřuje na několik důležitých období v národní, regionální, evropské nebo světové historii (například antika, středověk, průzkumné cesty, Evropa v 19. století, studená válka)? Nebo se zaměřuje na široké tematické okruhy a historické procesy (například pokřesťanství Evropy, vznik národních států, industrializace, imperialismus a kolonialismus atd.)?
3. Je struktura obsahu učebnice v souladu se strukturou nebo rámcem uplatněným v kurikulech dějepisu?
4. Kolik stran je věnováno každému vybranému období a odráží toto rozdělení požadavku na výuku daného období stanovenému v oficiálním kurikulu?

5. Jak velký důraz je v rámci učebnice kladen na politickou, diplomatickou, ekonomickou, sociální a kulturní historii? Liší se tento důraz nebo rovnováha mezi různými dimenzemi podstatně podle určitého období? Odpovídá důraz v učebnici důrazu v oficiálních kurikulech dějepisu nebo jej doplňuje?
6. Zaměřuje se učebnice zejména na národní dějiny, regionální dějiny, evropské dějiny nebo globální dějiny nebo na jejich určitou kombinaci? Odpovídá toto zaměření důrazu v oficiálních kurikulech dějepisu nebo jej doplňuje?
7. Pokud učebnice zahrnuje výuku regionálních, evropských nebo světových dějin, jaký je úhel pohledu? Například má tato učebnice tendenci nabízet národní úhel pohledu na evropské nebo regionální dějiny? Má tendenci nabízet převážně eurocentrický pohled na globální dějiny? Má tendenci prezentovat západní úhel pohledu na události a historické procesy ve východní Evropě a naopak?
8. Zahrnuje výuka národních dějin pohled na to, jak jiné země a národy mohly vnímat události a historické procesy v domácí zemi?
9. Pokud je učebnice převážně o evropských dějinách, potom jak je Evropa explicitně a implicitně definována v textu? Zahrnuje západní, střední a východní Evropu nebo jenom jeden region? Zaměřuje se na společné kulturní dědictví nebo na ty faktory, které zdůrazňují rozmanitost?
10. Je možno rozpoznat určité modely v těch tématech, událostech, skupinách, dimenzích a úhlech pohledu, které jsou z textu vynechány, ilustracích, materiálech nebo hodnotících úkolech? Jsou v těchto opomenutích nějaká implicitní poselství?

Didaktické přístupy

11. Jaké případné předpokládané znalosti jsou vyžadovány u žáků, aby mohli efektivně tuto učebnici používat?
12. Jaké případné předpokládané dovednosti a chápání jsou u žáků požadovány, aby mohli interpretovat materiály a pokusit se provést aktivity a hodnotící úkoly obsažené v úvodní části učebnice?
13. Spojuje v sobě funkci učebnice i pracovního sešitu? (Zahrnuje prameny, aktivity a úkoly stejně jako text vyprávění?) Pokud ano, kde jsou tyto prvky v učebnici umístěny a jak jsou organizovány? Například jsou tyto prameny a/nebo další studijní aktivity na konci každé kapitoly nebo na konci knihy? (Umístění různých prvků může ovlivnit to, jak učitel a žáci budou tuto učebnici používat.)
14. Pokud učebnice zahrnuje zadání, otázky a hodnotící cvičení, jak se jeví jejich funkčnost? Zabývají se převážně tím, aby si žáci vybavili informace poskytnuté v textu, nebo poskytují žákovi možnost kriticky zkoumat historické důkazy, uvědomovat si, jak tytéž důkazy mohou být otevřené pro více než jednu interpretaci a hodnotit pravděpodobné zaujatosti v různých pramenech historických důkazů, poskytují žákům nástroje a podporu pro to, aby prováděli nezávislý historický výzkum atd.?
15. Má žák možnost sledovat způsoby, kterými může výběr důkazů, dostupných pramenů a vlastních hodnot jednotlivých historiků ovlivnit interpretaci minulosti?
16. Jak se ilustrace, fotografie, mapy a diagramy vztahují k textu? Osvětlují nebo dokládají tvrzení učiněná v textu? Poskytují spojení mezi tvrzeními učiněnými v jedné kapitole a něčím, co žák četl v dřívějších kapitolách? Nebo se zdá, že hlavní funkcí je "rozbít" text a učinit vzhled jednotlivých stránek zajímavější?
17. Je na začátku každé kapitoly přehledně zpracován soubor pracovních pokynů k práci s textem? Pokud ano, jaká je jeho funkce? Naznačuje pouze, co bude obsahem dané kapitoly nebo rovněž ukazuje na spojení mezi touto kapitolou a kapitolami ostatními a určuje klíčové myšlenky, pojmy a metody, které budou v této kapitole zkoumány?
18. Usiluje tato učebnice o uvedení žáka do klíčových historických pojmů, jako např. kontinuita a změna, centralizace a rozdělení, vývoj a úpadek, evoluce a revoluce atd.?

19. Pokouší se učebnice vtáhnout žáka do historických událostí, otázek a historických procesů, které pokrývá? Například snaží se ukázat, jak by lidé vnímali nejen ty události a historické procesy, které prožili, ale také možnosti a alternativy, které pro ně byly otevřené v dané době, a to, jak byli utvářeni vlastní minulostí?
20. Jak učebnice prezentuje historické procesy?
21. Jak upevňuje smysl žáků pro chronologii, zejména když témata a období zahrnutá v učebnici nenásledují vždy v chronologickém pořadí?
22. Poskytuje učebnice žákovi možnost rozvíjet komparativní úhel pohledu, například prostřednictvím kontrastování událostí a historických procesů ve dvou nebo více zemích nebo regionech? Nebo tím, že ukazuje podobnosti v historickém procesu dvou nebo více zemí nebo regionů? Nebo tím, že ukazuje, jak události na národní úrovni byly ovlivněny tím, co se dělo jinde? Nebo tím, že ukazuje, jak různé kultury ovlivňovaly jedna druhou?

Vnitřní vlastnosti učebnic dějepisu

Mnoho z dokladů tohoto aspektu může být získáno kombinací zběžného čtení a náhodného výběru několika odstavců, které budou prozkoumány hlouběji.

23. Je rovnováha mezi textem a dalšími prvky (ilustrace, mapy, statistické tabulky, úryvky z oficiálních dokumentů, dopisy, obrázky artefaktů, zadání, otázky, hodnotící cvičení atd.) vhodná pro věkové rozpětí a úroveň schopností, pro které je učebnice vytvořena? Samozřejmě platí, že mladší a méně schopní žáci dávají přednost učebnicím s menším rozsahem textu a více ilustracemi, ale zároveň také platí, že čím více pramenů mají využívat, tím je to pro ně obtížnější úkol.
24. Jsou zde nějaké příklady příliš zjednodušujících nebo redukcujících vysvětlení historických událostí a procesů?
25. Nabízí učebnice pluralitu výkladů minulosti (tj. mnohočetné úhly pohledu)?
26. Je text zaujatý? Prozkoumejte jakoukoliv část o mezinárodních vztazích, vztazích mezi sousedními zeměmi, válkách nebo koloniální historii: potom prozkoumejte náhodně vybrané doprovodné karikatury, obrazy a fotografie a prozkoumejte to, jak se píše o některých národních hrdinech a hrdinkách, a potom zvažte, zda text obsahuje důsledné důkazy:
 - zaujatého popisu událostí;
 - nacionalistických výkladů minulosti;
 - rasistických výkladů dějin konkrétní etnické skupiny;
 - ideologických interpretací (politických, náboženských a kulturních), které nejsou doloženy důkazy nebo nejsou vyváženy dalšími úhly pohledu;
 - etnocentrismu;
 - eurocentrismu;
 - stereotypních přístupů a obrazů (tj. příliš zjednodušených zobecnění, obvykle posměšné povahy, o konkrétních národech, skupinách, rasách nebo o jednom pohlaví);
 - povrchní snahy zapůsobit (tj. zahrnování záměrných a standardizovaných ilustračních materiálů, které mají jen málo společného s textem).
27. Jak je minulost popisována? Je přítomnost vnímána jako nevyhnutelný výsledek minulých událostí? Jsou dějiny zobrazovány jako "vítězný pochod pokroku"?
28. Povzbudí to žáky k tomu, aby přemýšleli o historii jako o disciplíně?

29. Je pravděpodobné, že tato učebnice vzbudí jejich zájem o předmět a podnítl jejich zvědavost o minulosti?
30. Odráží materiál v této učebnici poslední vývoj nebo současné myšlení mezi historiky?
31. Je text napsán stylem, který je vhodný pro věkové rozpětí a úroveň schopností, pro něž byla tato učebnice vytvořena? Vezměte náhodně několik odstavců a zkontrolujte délku vět, používání technických výrazů a žargonu bez vysvětlivek, zda je vyprávění psáno převážně činným nebo trpným rodem atd. Text by neměl být ani snižující, ani by neměl přesahovat schopnosti žáků. Měl by být čtivý, ale měl by také žákům pomáhat rozvíjet styl psaní vhodné pro obor historie.

Vnější faktory při hodnocení učebnic dějepisu

Mnoho informací pro tento aspekt je možno získat tak, že si prohlédneme přebal knihy, předmluvu nebo úvod a zhruba prolétneme jejími stránkami. Může rovněž pomoci propagační materiál publikovaný jejím vydavatelem.

32. Kdy byla učebnice vydána? To nám poskytne určitý náznak o politickém kontextu, v němž byla napsána a autorizována. Rovněž to ukazuje to, jak moderní pravděpodobně bude, co se týče přístupu a obsahu (odečtete až dva roky od data vydání, abyste zjistili, kdy byla napsána). To může být obzvláště důležité, pokud tato učebnice pokrývá nedávný národní a regionální vývoj.
33. Poskytuje autor jasné důkazy toho, že si je vědom současné praxe ve výuce? Uvědomte si, že to není totéž, jako ptát se, zda autor byl nebo je učitelem dějepisu. Někteří akademičtí historikové s pomocí svých vydavatelů provedli svou "domácí přípravu" a jsou obeznámeni s moderními metodickými postupy. Někteří učitelé dějepisu, kteří píšou učebnice, mohou být pozadu ve srovnání se současnou praxí.
34. Byla tato kniha (nebo její části) testována v praxi nebo prověřována učiteli a žáky?
35. Určuje konkrétní cílovou skupinu svých čtenářů (například věkové rozpětí, schopnosti, typ školy, typ kurzu nebo zkoušky, pro které je vytvořena)?
36. Naznačuje předmluva nebo úvod přístup, plány a cíle autora?
37. Bude vyžadovat rozsáhlý doplňkový materiál (publikovaný a/nebo vytvořený učitelem), aby splnila požadavky konkrétního učebního plánu nebo kurikul dějepisu, pro které byla vytvořena?
38. Je kvalita designu (rozvržení, barevnost, typografie atd.) konzistentní v celé knize?
39. Vydrží každodenní používání ve výuce po přiměřenou dobu?
40. Má dobrý design vzhledem ke své ceně? Dá se dobře srovnat s dalšími učebnicemi, které jsou momentálně dostupné na trhu v rámci stejné cenové kategorie? Má dobrou užitnou hodnotu v porovnání k ceně?

KAPITOLA 19

HODNOCENÍ NOVÝCH TECHNOLOGIÍ

V době přípravy této příručky byla stále učebnice na většině středních škol v Evropě hlavním vzdělávacím pramenem učitele dějepisu. Ve většině zemí východní Evropy je to nadále pramen jediný. V krátkodobém horizontu bude rozvoj nových pramenů ve většině Evropy pravděpodobně nabývat formu doplňkových materiálů o konkrétních chronologických tématech a tematických okruzích, sbírek pramenů (tj. publikací, které obsahují úryvky z primárních a sekundárních pramenů). Jak se snažila demonstrovat kapitola o využití nových technologií, mnoho potenciálně užitečných materiálů pro výuku dějepisu může být dnes nalezeno na internetu a rostoucí počet vydavatelů, nevládních organizací a dalších vzdělávacích orgánů rovněž produkuje CD-ROM pro použití ve výuce dějepisu. Může ještě nějakou dobu trvat, než budou všichni učitelé dějepisu v Evropě v postavení, aby mohli pravidelně používat nové technologie ve své výuce, ale možná již nastalo jakési přechodné období, kdy oni sami mají po omezenou dobu přístup k počítači a mohou stahovat materiály, které mohou být využity i v konvenčním způsobu výuky.

Některé materiály, které jsou již k dispozici na CD-ROM nebo na věrohodných a prověřených webových stránkách, jsou vynikající. To platí zejména o materiálech věnovaných 20. století jednoduše proto, že mohou čerpat z mnoha pramenů audiovizuálních i textových. Každý, kdo už surfoval na internetu a hledal informace o významných tématech pro studium minulého století, ví, že je zde velké množství braku, stejně jako některých materiálů, které jsou velmi pochybného původu, zejména kvůli rychlému rozšíření celosvětové sítě, rozvoje uživatelsky příjemného softwaru pro přípravu HTML a přístupu k prostoru pro stránky zdarma pro každého uživatele s účtem na internetu.

Je proto nezbytné zhodnotit každé webové stránky a CD-ROM před tím, než k nim žáci budou mít přístup. Stejně jako u učebnic je také důležité hodnotit nejen obsah těchto pramenů, ale také jejich pedagogickou hodnotu. Tato kapitola má tudíž stejnou strukturu jako kapitola předchozí při stanovení řady otázek důležitých pro posouzení vzdělávací hodnoty každé webové stránky či CD-ROM.

Hodnocení internetových webových stránek

V podstatě existuje šest širokých oblastí hodnocení, které je třeba mít na paměti, když zkoumáme vhodnost konkrétních webových stránek. Jsou to účel, pramen, přístup, ovladatelnost, design a obsah.

Otázky zahrnuté v každé z těchto oblastí vyvstaly z konkrétního kontextu této příručky o výuce dějin 20. století pro žáky ve věku 14 až 18 let. S několika vynečávkami a doplňky však mohou být také vhodné pro výuku mladších žáků a výuku jiných předmětů.

Účel

1. Je účel těchto stránek jasně uveden na domovské stránce (nebo na stránce následující)?
2. Určuje autor / tvůrce těchto stránek, komu jsou určeny?
3. Které případné prvky těchto stránek budou vhodné pro kurikula dějepisu, které vyučujete, s ohledem na obsah, plány a cíle, tj. rozvoj konkrétních dovedností a historického chápání?
4. Je tato webová stránka vhodná pro věk, dosavadní znalosti a úroveň schopností vašich žáků?
5. Jste přesvědčen, že tato stránka obsahuje dostatek užitečných informací, abyste pokračoval v dalším podrobnějším hodnocení?

Zdroj

6. Kdo vytvořil tyto stránky?
7. Poskytl autor / tvůrce nějaké informace o svém zázemí a odbornosti s ohledem na historii a výuku dějepisu? Je autor odborníkem na dané téma zpracované na stránkách nebo představitelem oficiální organizace?
8. Je jasné z domovské stránky, zda je či není autor / tvůrce spojen s nebo přidružen ke konkrétní organizaci? Pokud ano, je tato informace pro vás přesvědčivá?
9. Pomáhá vám doména těchto stránek zhodnotit jejich pramen? Kromě národních kódů na některých, i když ne všech stránkách, jméno domény vám může také pomoci poskytnout určité náznaky o původu těchto stránek. Například:
 - ac: akademický (UK);
 - edu: vzdělávací instituce;
 - gov: vládní oddělení;
 - int: mezinárodní organizace;
 - org: nezisková organizace;
 - com: komerční organizace;
 - co: komerční organizace (Spojené království);
 - net: internetová brána nebo administrativní hostitel
10. Jsou tyto stránky sponzorovány určitou konkrétní skupinou, institucí, společností nebo vládním orgánem? Snižuje to jejich věrohodnost nebo jim to věrohodnost dodává?
11. Je na těchto stránkách reklama? Pokud ano, snižuje to věrohodnost stránek? Bude to rozptylovat žáky?
12. Byla na tyto stránky vypracována recenze online recenzentem? Byla tato recenze kladná?

Přístup

Než se rozhodnete, zda používat nebo nepoužívat konkrétní webové stránky, musíte se na ně zkusit připojit několikrát.

13. Je obvykle možné připojit se na tyto stránky v době, kdy je chcete používat, nebo jsou tak žádané, že často musíte nějakou dobu čekat?
14. Musíte stáhnout nějaký software, abyste je mohli používat, například software pro poslech zvukových nahrávek nebo pro sledování filmových klipů? Jak dlouho trvá jeho stažení?
15. Stahují se tato stránky dostatečně rychle, aby se daly používat během výuky dějepisu a aby udržely žáky v pozornosti, když pracují samostatně nebo v malých skupinách?
16. Je možné získat přístup k daným stránkám pomocí vyhledávačů, které obvykle používáte?
17. Jsou tyto stránky bezplatné nebo musíte zaplatit poplatek nebo si je přeplatit, abyste měli přístup k některým jejich částem?

Poté, co nějakou dobu stránky používáte, můžete zkusit znovu přezkontrolovat jejich přístupnost, zejména pokud autor / tvůrce neřeší vyvstávající problémy nebo URL (nebo webová adresa) se stále mění a vy máte problémy dané stránky nalézt.

Ovladatelnost

18. Je možné poznat z domovské stránky nebo z obsahu, jak jsou tyto stránky organizovány a jaké možnosti má uživatel k dispozici?
19. Jsou odkazy na každou stránku snadno identifikovatelné?
20. Jsou tyto odkazy logicky seskupené a je pravděpodobné, že budou srozumitelné vašim žákům? Nebo musí žáci hodně používat svou intuici při procházení těmito stránkami?
21. Je způsob ovládání snadný, například jsou používána hesla jako "zpět", "další", "domů", "nahoru"?
22. Budou žáci schopni procházet těmito stránkami, aniž by se ztratili nebo byli zmateni? Jste toho schopni vy?
23. Fungují odkazy na jiné stránky efektivně? Jsou spojení dostatečně rychlá, aby udržela žáky v práci na daném úkolu?
24. Mají tyto stránky vyhledávací zařízení? Bude pro žáky snadno použitelné?
25. Mají tyto stránky záložky a upozorňovací zařízení?

Design

26. Zdají se a jsou tyto stránky příjemné pro uživatele?
27. Může s nimi uživatel pracovat různými způsoby? Budou tyto interaktivní prvky poskytovat žákům možnost procvičovat své výzkumné a výkladové dovednosti?
28. Je použitý jazyk na příslušné úrovni pro věk a schopnosti vašich žáků?
29. Mají stránky zvukové a/nebo video záznamy? Má vybavení používané vašimi žáky reproduktory, aby byli schopni tento materiál používat?
30. Přispěje využití multimédií (grafika, fotografie, video a audio klipy) k pochopení obsahu nebo bude působit jako rušivý element?
31. Zkontrolujte velikost písma, druh použitého písma, kontrast mezi textem a pozadím atd. Usnadňuje to nebo to komplikuje čtení stránek?
32. Jsou stránky jednojazyčné nebo mohou tyto stránky používat uživatelé jiného jazyka ve svém vlastním jazyce?
33. Pokud kliknete na odkaz a dostanete se na úplně jiné stránky, je to na první pohled zřejmé nebo se zdá, jako byste byli na jiné straně původních webových stránek? Jste schopni ověřit původ těchto nových stránek stejně jako u stránek původních?
34. Je snadné stránky opustit nebo zůstanete uvězněni na konkrétní stránce nebo ve smyčce mezi konkrétními stránkami?

Obsah

35. Jste spokojeni s obsahovou hloubkou nebo jsou spíše površní?
36. Obsahují nějaké náznaky zaujatosti? Je vyjádření názorů jasně odlišeno od popisů?

37. Je úhel pohledu těchto stránek národní, regionální, evropský, západní, východní při zkoumání událostí a procesů evropského významu?
38. Jsou stránky fakticky správné? Překontrolujte některé aspekty faktického obsahu oproti ostatním pramenům. Jsou zde nějaké zjevné chyby? Obsahují nějaká zjevná opominutí, která by mohla uvést žáky v omyl? Potvrzují informace na stránkách jiné prameny nebo je popírají? Pokud je popírají, jste si jisti, že tento alternativní pohled nebo interpretace jsou platné (například mohou nabízet úhel pohledu menšinové skupiny, které bývají přehlíženy ve výkladu konkrétní události nebo historické procesy v učebnicích)?
39. Nabízí stránka něco, co žáci nemohou získat ze svých učebnic, příruček nebo jiných pramenů?

Hodnocení CD-ROM

Instalace

1. Jsou snadné pro instalaci?
2. Poskytují podrobné informace o konkrétních požadavcích na hardware a software pro spuštění daného CD-ROM?
3. Jsou písemné instrukce jasné, snadno srozumitelné a úplné?
4. Zahrnuje telefonní číslo a/nebo e-mailovou adresu pro technickou podporu?

Doprovodná dokumentace

5. Je zde shrnutí obsahu, které si můžete prohlédnout před jeho zakoupením?
6. Obsahuje průvodce pro učitele o cílové skupině, pro kterou byl CD-ROM připraven, o tom, jak se vztahuje ke kurikulu dějepisu navrženým pro tyto cílové skupiny a o možných způsobech jeho využití při výuce?
7. Zahrnuje nějaké doplňkové materiály, jako např. plány hodin, studijní aktivity, soubory úkolů atd.?

Ovladatelnost

8. Jsou nabídky, ikony a pobídky jasné, logické a snadné pro používání?
9. Jsou příkazy používané pro ovládání CD-ROM jednoduché a logické?
10. Může uživatel snadno opustit konkrétní scénu a přesunout se na další scénu?
11. Může se uživatel vrátit zpět po svých krocích?
12. Je k dispozici dobré a snadno použitelné vyhledávací zařízení?
13. Jsou zde různé úrovně vyhledávání (od procházení až po použití klíčových slov ve vyspělém vyhledávání založeném na systému Boolean)?
14. Mohou být výsledky hledání vytištěny?
15. Může uživatel získat historii vyhledávání?
16. Jsou odkazy a křížové odkazy snadno přístupné?
17. Jsou zde záložky a upozorňovací zařízení?

Obsah

18. Jste spokojeni s obsahovou hloubkou nebo je spíše povrchní?
19. Jsou zde nějaké náznaky zaujatosti? Když se vyjadřují názory, jsou tyto jasně odlišené od popisů?
20. Při zkoumání událostí a historických procesů evropského významu, je úhel pohledu CD-ROM národní, regionální, evropský, západní, východní atd.?
21. Překontrolujte některé aspekty faktického obsahu oproti ostatním pramenům. Jsou zde nějaké zjevné chyby? Jsou zde nějaká zjevná opominutí, která by mohla uvést žáky v omyl? Potvrzují informace na CD-ROM jiné prameny nebo je popírají? Pokud je popírají, jste si jisti, že tento alternativní pohled nebo interpretace jsou platné?
22. Nabízí tento produkt něco, co žáci nemohou dostat ze svých učebnic, příruček nebo jiných pramenů?

Design

23. Jsou zobrazení na monitoru příjemná pro uživatele a úsporná?
24. Je produkt vhodný z hlediska textu, audiovizuálního materiálu a intelektuální úrovně pro použití vašimi žáky?
25. Má CD-ROM zvukové a/nebo video záznamy? Má vybavení používané vašimi žáky reproduktory, aby byli schopni tento materiál používat?
26. Přispěje využití multimédií (grafika, fotografie, video a audio klipy) k chápání obsahu pro žáky nebo bude působit jako rušivý element? Je kvalita těchto multimediálních prvků vysoká?
27. Jsou stránky jednojazyčné nebo mohou tyto stránky používat uživatelé jiného jazyka ve svém vlastním jazyce?
28. Jsou nápovědy snadno použitelné?
29. Může uživatel používat tento produkt různými způsoby, tj. obsahuje cvičení, výzkumné aktivity atd.? Budou interaktivní prvky dávat žákům možnost procvičovat jejich výzkumné a výkladové dovednosti?
30. Jsou tyto interaktivní prvky stimulující a náročné?
31. Poskytují tyto aktivity žákovi užitečnou zpětnou vazbu?
32. Mají zde žáci možnost přejít k aktivitám, které mají vyšší obtížnost, například od vyhledávání informací ke křížovým odkazům a analýze a interpretaci různých pramenů ve stejném tématu atd.?
33. Musí uživatel využívat své dosavadní vědomosti a znalosti, aby používal tento produkt efektivně?

Důvody pro kladné rozhodnutí

34. Poskytují výrobci hodnotící kopie?
35. Je cena rozumná ve srovnání s podobnými produkty?
36. Dodá produkt další dimenzi výuce a studiu?
37. Které aspekty kurikul bude podporovat?
38. Může být používán v síti?
39. Budete ho stále používat i za dva roky?

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I

KONTAKTY A INFORMACE

V knize tohoto typu sepsané pro učitele dějepisu, vedoucí odborné přípravy učitelů a autory kurikul po celé Evropě by bylo nemožné poskytnout skutečně vyčerpávajícího průvodce všemi mezinárodními a národními organizacemi a projekty, které se zabývají podporou výuky evropských dějin 20. století. Jako u samotné výuky dějepisu je třeba aplikovat selektivní přístup. Hlavní kritéria výběru byla taková, aby byly zahrnuty:

- organizace, které poskytují prostředky, jimiž může každý jednotlivý učitel dějepisu získat užitečné publikace o výuce dějepisu (mnohé z nich zdarma), získat kopie bulletinů o vývoji ve výuce dějepisu po celé Evropě nebo odkazy na sítě, jež jim umožní zkontaktovat učitele dějepisu v jiných zemích za účelem organizace společných projektů nebo výměny žáků a učitelů;
- projekty, které mohou poskytnout učiteli dějepisu možnost buď získat informace o pokračujících historických projektech, které mohou být obzvláště důležité pro jejich žáky, nebo informace o dějinách jiných zemí;
- projekty, které ačkoliv nemají nezbytně přímý význam pro váš konkrétní učební plán nebo kurikulum dějepisu, mohou sloužit jako užitečné modely pro přípravu vlastních projektů.

Mezivládní a nadnárodní instituce

Rada Evropy

Ředitelství pro školství, kulturu a sport

Rada Evropy

67075 Štrasburk Cedex,

Francie

Tel: (33) 3 88 41 20 00

Fax: (33) 3 88 41 27 50

Webové stránky o historii: <http://culture.coe.fr/hist20>

Vedle projektu "Výuka a studium evropských dějin 20. století" má Rada Evropy řadu dalších iniciativ a projektů, které mohou být zajímavé pro učitele dějepisu. Tyto zahrnují: "Vzdělávání k demokratickému občanství", "Černomořská iniciativa ve výuce historie", "Program další učitelské přípravy pro pedagogické pracovníky", "Reforma výuky dějepisu v Britském společenství národů" a "Kulturní cesty" (poslední zmíněný projekt se zabývá vývojem poutních cest, obchodních cest a kulturních vlivů v průběhu posledního tisíciletí). Některé z těchto cest však měly konkrétní význam pro dějiny 20. století, například "Cesty cikánů", "Cesty humanismu", "Venkovské prostředí"). Podrobnosti lze získat od ředitelství pro školství, kulturu a sport.

Evropská unie

Evropská komise

200 rue de la Loi,

B-1049 Brusel

Belgie

Tel: (32) 2 299 1111

Webové stránky: <http://www.europa.eu.int>

Ačkoliv výuka dějepisu není specifickou prioritou pro rozvoj a podporu, existují dva programy, které jsou významné především v závislosti na konkrétním místě v Evropě, odkud čtenář, uživatel, pochází, a na specifických zájmech ve výuce dějepisu.

Program Comenius je součástí programu Sokrates, který se zaměřuje na podporu školních partnerství a evropských vzdělávacích projektů. Je zde určitý prostor pro rozvoj vzdělávacích aktivit týkajících se tématu kulturního dědictví.

Webové stránky: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Program Phare je hlavní kanál aktivit Evropské unie zaměřených na země střední a východní Evropy. Jednou z prioritních oblastí je vzdělávání a školení a ačkoliv zde proběhly některé aktivity o výuce dějepisu (včetně jedné v asociaci s Euroclio), v minulosti se nejednalo o významnější proces.

Unesco

7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paříž Cedex 15,
Francie
Tel: (33) 1 45 68 10 89
Fax: (33) 1 40 65 94 05

Hlavní aktivita zajímavá pro učitele dějepisu je zde pravděpodobně projekt "Spojené školy" ve vzdělávání k mezinárodní spolupráci a míru. Pro další podrobnosti viz část o projektech.

Webové stránky: <http://www.unesco.org/education/asp>

Mezinárodní nevládní organizace (NO)

Evropská stálá konference Asociace učitelů dějepisu (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA den Haag
Nizozemí
Tel: (31) 70 382 48 72
Fax: (31) 70 385 36 69
E-mail: bennetts@qca.or.uk

Organizace Euroclio byla založena v roce 1992 za účelem poskytování fóra pro učitele dějepisu v Evropě, aby se posílilo postavení dějepisu ve školních kurikulech v Evropě, rozšiřovala se evropská dimenze ve výuce dějepisu, šířily se informace a podporoval se rozvoj asociací učitelů dějepisu v zemích, kde dosud neexistovaly. Podrobnosti o jejích aktivitách můžete získat přímo od výkonného ředitele v Haagu nebo prostřednictvím národních asociací učitelů dějepisu.

Evropská školní asociace pro projekty spolupráce

c/o OCCE
101 bis rue du Ranelagh,
F-75016 Paříž,
Francie
Tel: (33) 1 45 25 46 07

OCCE je národní orgán ve Francii zodpovědný za iniciování a podporu projektů spolupráce na úrovni škol. Jejich odpovědnosti jsou mnohem širší než jen výuka dějepisu.

Evropská kulturní nadace

Jan van Goyenkade 5,
1075 HN Amsterdam,
Nizozemí
Tel: (31) 20 67 60 222
Fax: (31) 20 67 52 231

Tato nadace podporuje řadu iniciativ ve vzdělávání a školení. Není konkrétně zaměřena na vzdělání o historii, ale spolu s několika dalšími evropskými nadacemi a nevládními organizacemi se v současné době aktivně zajímá o vývoj vzdělávání v jihovýchodní Evropě, včetně dějepisu a občanské nauky.

Evropská skupina pedagogických nakladatelů (EEPG)

Box 3095 750 03
Uppsala
Švédsko
Tel: (46) 18 123 114
Fax: (46) 18 125 533

EEPG se zajímá o vzdělávací publikace na všech úrovních a napříč celým kurikulem. Od roku 1990 však tato organizace hraje aktivní úlohu v seminářích pro vydavatele a autory učebnic dějepisu po celé Evropě, zejména ve střední a východní Evropě. Byla zastoupena v projektové skupině v projektu Rady Evropy "Výuka a studium o evropské historii 20. století".

Institut Georga Eckerta pro mezinárodní výzkum učebnic

Celler Strasse 3,
D-38114 Braunschweig
Německo
Tel: (49) 531 59 09 90
Fax: (49) 531 59 09 999

Od svého založení v roce 1951 provedl Institut Georga Eckerta mnoho důležitých studií o obsahu a nakládání s národními, evropskými a globálními dějinami ve školních učebnicích. Zaměstnanci institutu také provozují mezinárodní semináře o učebnicích a analýzách učebnic. Podrobnosti o jedné z jejich nejnovějších studií o učebnicích evropského dějepisu jsou k dispozici na webových stránkách Rady Evropy.

Mezinárodní asociace pro multikulturní vzdělávání (IAIE)

Köpmangatan 7
S-151-71 Södertälje,
Švédsko
Tel: (46) 8 550 100 81
Fax: (46) 8 550 100 81

IAIE organizuje konference a semináře o multikulturním vzdělávání a vydává Evropský časopis multikulturních studií. Dále provádí v této oblasti projekt nazvaný "Společné studium při projektu multikulturního vzdělávání" (CLIP).

Mezinárodní společnost pro didaktiku dějepisu

Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten
Německo
Tel: (49) 75 29 841
Fax: (49) 751 501 200

Tato společnost byla založena v roce 1980 a věnuje se stipendii a mezinárodní spolupráci v historickém vzdělávání. Vydává časopis ve třech jazycích (angličtina, francouzština a němčina) nazvaný Informations/Mitteilungen/Communications.

Mezinárodní asociace žáků dějepisu (ISHA)

Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven,
Belgie
Tel: (32) 16 23 29 26
Fax: (32) 16 28 50 20

Organizace ISHA byla založena v Budapešti v roce 1990 pro podporu spolupráce mezi Východem a Západem při studiu a výuce historie. Organizuje společné projekty a výměnné programy.

Körber Stiftung

Kurt-A- Körber-Chaussee 10
21033 Hamburk
Německo
Tel: (49) 40 7250 3921
Fax: (49) 40 7250 3922

Organizace Körber Stiftung podporuje výzkum vzdělávání v historii, včetně níže uvedeného projektu "Mládí a historie", a provozuje celoevropské semináře pro učitele a žáky dějepisu, kteří vyhráli dějepisné soutěže. Je rovněž iniciátorem a koordinátorem projektu Eustory, který je zaměřen na zavedení běžných standardů pro

zacházení s dějepísem a na využití dějepisu jako nástroje pro multikulturní porozumění. Jako součást tohoto projektu byla zavedena síť soutěží k podpoře žáků v provádění vlastních výzkumů místních dějin.

KulturKontakt

Spittelberggasse 3
1070 Vídeň
Rakousko
Tel: (43) 1 522 91 60 12
Fax: (43) 1 523 87 65 20

Organizace KulturKontakt již několik let poskytuje podporu a odbornou pomoc pro přípravné a další vzdělávání učitelů dějepisu, zejména ve východní Evropě a v Ruské federaci. Rovněž provozuje Kancelář pracovní skupiny pro Rozšířený projekt Graz, který se přímo zabývá podporou míru, stability a demokracie v jihovýchodní Evropě prostřednictvím spolupráce ve vzdělávání. To zahrnuje koordinaci iniciativ ve vzdělávání v dějepise a občanské nauce. Více podrobností můžete získat na webových stránkách (<http://www.see-educoop.net>).

Výběr projektů

Opět není jednoduše možné poskytnout vyčerpávajícího průvodce všemi historickými projekty, které jsou nyní realizovány v různých částech Evropy. Důraz je kladen na projekty, které buď mají celoevropský nebo regionální rozměr nebo které mohou sloužit jako modely pro realizaci nových projektů.

Projekt "Spojené školy"

Tento projekt byl zahájen v polovině 50. let organizací Unesco. Nyní zahrnuje přes 3 000 škol ve 120 zemích. Řada projektů probíhajících v Evropě v rámci této iniciativy má silné ekologické zaměření. Některá z jejich témat jsou zejména relevantní pro studium zeměpisu a pro studium evropských dějin 20. století. Tyto projekty poskytují užitečný základní materiál pro učitele dějepisu pracující v jiných částech Evropy a mohou sloužit jako případné modely toho, jak připravit podobné regionálně založené projekty jinde.

"Projekt "Baltické moře"

Tento projekt byl zahájen jako série ekologických zkoumání, jichž se účastnily všechny pobaltské státy při sběru ekologických údajů a jejich vzájemného sdílení prostřednictvím elektronických komunikačních sítí. Projekt byl dále rozšířen tak, aby zahrnoval další aspekty kurikul, které byly vhodné pro tento druh společného přístupu. Podobné iniciativy byly zrealizovány i v dalších regionech, včetně Středomoří a Dunaje. Projekt "Modrý Dunaj" ukazuje, jak myšlenka projektu "Baltické moře" může být aplikována do jiných regionů Evropy. Kvůli politické citlivosti v tomto regionu však bylo obtížné rozvinout historickou dimenzi.

Kontakt: Projekt "Baltického moře"

Pan Siv Sellin
Národní vzdělávací agentura
106, 20 Stockholm,
Švédsko
Tel: (46) 8 723 32 74
Fax: (46) 8 24 44 20

Kontakt: projekt "Modrý Dunaj"

Paní Jordanka Nenova
ELS škola "Geo Milev"
Rousse
Bulharsko
Tel: (359) 82 623 820
Fax: (359) 82 226 379

Kontakt: projekt "Středomoří"

Pan Miguel Martí
Centrum Unesco de Catalunya
Mallorca 285
Barcelona

Španělsko

Tel: (34) 3 207 17 16

Fax: (34) 3 457 58 51

Projekt "Pobaltské státy v učebnicích dějepisu"

Tento projekt je zaměřen na rozvoj vzájemného porozumění v Estonsku, Lotyšsku a Litvě prostřednictvím produkce učebnic, které pokrývají historii všech tří zemí. Za tímto účelem projektová skupina zorganizovala řadu seminářů, v nichž historikové a učitelé pracovali společně na úhlu pohledu jejich vlastní země na dějiny regionu jako celku. Záměrem bylo rovněž připravit jedinou učebnici o daném regionu pro použití ve všech třech zemích.

Kontakt: Paní Mare Oja

Ministryně školství

Oddělení všeobecného školství

Tõnismägi Str. 9/11

EE-0100 Talin,

Estonsko

Projekt "Černomořské iniciativy ve výuce historie"

Tento projekt Rady Evropy spojuje učitele dějepisu ze sedmi zemí: Bulharska, Gruzie, Moldávie, Rumunska, Ruské federace, Turecka a Ukrajiny. Analyzoval kurikulum dějepisu v každé z těchto zemí a potom se pokusil určit minimální základní znalosti, které mají být vyučovány žákům o daném regionu. Ustanovil síť škol, které spolupracují na bilaterálních a multilaterálních dějepisných projektech.

Podrobnosti jsou k dispozici od Rady Evropy.

Projekt "Chata"

Projekt "Pojmy dějepisu a učební přístupy" (Chata) řídí Alaric Dickinson a Peter Lee ze Vzdělávacího institutu Londýnské univerzity. První fáze projektu byla zaměřena na to, jak děti chápou klíčové pojmy historického porozumění a výzkumu. Druhá fáze se zaměřuje více na výuku dějepisu a komparativním způsobem zahrnuje školy v zemích po celé Evropě.

Kontakt: Alaric Dickinson nebo Peter Lee

Vzdělávací institut

Londýnská univerzita

20 Bedford Way,

Londýn WC1H 0AL

Tel: (44) 71 612 6543

Fax: (44) 71 612 6555

Program Rady Evropy pro doškolovací přípravu pedagogických zaměstnanců

Tento program pomáhá učitelům účastnit se krátkých doškolovacích kurzů učitelské přípravy v jiné evropské zemi a rozšířit tak jejich profesionální zkušenosti. Každý rok je k dispozici až 1 000 míst a přednost se dává učitelům z nových členských států Rady pro kulturní spolupráci Rady Evropy. Semináře jsou organizovány kolem prioritních témat Rady, jako je občanství, multikulturní vzdělávání a historie. Podrobnosti je možno získat od Rady Evropy.

Projekt "Historie a identita"

Tento projekt zahrnuje spolupráci mezi pěti středoevropskými zeměmi, Rakouskem, Maďarskem, Slovenskou republikou, Českou republikou a Slovinskem. Tento projekt svádí dohromady školní žáky a učitele za účelem projektů založených na práci v terénu s cílem prozkoumat místní historii svých sousedů a tak prozkoumat také smysl pro národní identitu svých sousedů.

Kontakt: Prof. Anton Pelinka,
Institut für Politikwissenschaft
Universität Innsbruck,
A-6020 Innsbruck
Rakousko
Tel: (43) 512 507 2710
Fax: (43) 512 507 2849

Projekt "Společná historie"

Jedná se o projekt zaměřený na výuku dějepisu v jihovýchodní Evropě. Organizuje sérii seminářů pro učitele o citlivých a kontroverzních otázkách, které jsou zkoumány z příhraniční, dvoustranné nebo mnohostranné perspektivy, například kyperská otázka, makedonská otázka a otomanské dědictví v jihovýchodní Evropě.

Kontakt: Centrum pro demokracii a usmíření v jihovýchodní Evropě
Krispou 9
Ano Poli
54634 Soluň
Řecko
Tel: (30) 31 960 820
Fax: (30) 31 960 822
E-mail: info@cdsee.org

Projekt "Školní družba a místní dějiny"

Tento projekt podporuje uzavírání družebních dohod mezi školami v evropských zemích, zejména ve vzdálenějších oblastech a mezi školami, které mají jen málo příležitostí pro družbu. Prostřednictvím projektů místních dějin je důraz kladen na dějiny migrace v Evropě.

Kontakt: Pan Olivier Jehin
1 rue de Palerme
Štrasburk
Francie
Tel: (33) 3 88 41 10 99

Projekt "Mláď a historie"

Tento projekt financovaný organizací Körber Stiftung v Německu představoval mezinárodní evropský průzkum historického vědomí a přístupů 32 000 dětí ve věku 14 až 15 let ve 26 zemích. Výsledky byly publikovány ve dvou svazcích v roce 1997 pod názvem Mláď a historie, Magne Angvik a Bodo von Borries (vydavatelé) Hamburk, Körber Stiftung, 1997. Pro další podrobnosti o tomto projektu viz:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/home-page.html

Pro další podrobnosti o tom, jak připravit společný projekt evropské historie viz: Sean Lang: *History without frontiers: practical guide to international history projects in schools in Europe* (Doc. CC-ED/HIST(96)2)

Školní kontakty a výměny

Ačkoliv kontakty a výměny jsou dlouho zavedenou praxí ve výuce moderních jazyků, ve výuce dějepisu se jedná o poměrně nový jev. Dnešním trendem je podporovat mnohočetné kontakty mezi školami, aby společné projekty, elektronická komunikace a výměny žáků a pedagogických pracovníků pomohly rozšířit výuku moderních jazyků, dějepisu, zeměpisu, společenských věd, kulturních studií a ekologie. Díky tomu je možné čerpat ze zkušeností kolegů v oboru moderních jazyků, ale také je zřejmé, že i historický projekt zahrnující školy v různých evropských zemích bude poskytovat studijní prostor nejen pro historii, ale i pro rozvoj dovedností z oblasti studia cizích jazyků. V tomto ohledu je nezbytná spolupráce s kolegy jazykáři a možnosti pro studium v obou předmětech musí být začleněny do každého projektu tohoto typu.

Rada Evropy hraje klíčovou úlohu v usnadňování školních kontaktů a výměn po celé Evropě a každý, kdo má zájem dozvědět se více o této práci, by si měl prohlédnout následující dokumenty dostupné od Rady:

R. Savage: "The educational theory and practice of school links and exchange", Rada Evropy, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (92)2)

E. Cardy: "School Exchange as a factor in curriculum organisation", Rada Evropy, 1993 (Doc. DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage: "School links and exchanges in Europe: a practical guide", Štrasburk, Nakladatelství Rady Evropy, 1993

PŘÍLOHA II

PROJEKT "STUDIUM A VÝUKA EVROPSKÝCH DĚJIN 20. STOLETÍ"

Jako období, které je často historiky považováno za nejtěžší pro studium a výuku, dějiny 20. století jsou předmětem konkrétního projektu o "Studiu a výuce evropských dějin 20. století". V letech 1993 a 1997 na dvou setkáních hlav států a vlád členských států Rady Evropy byl stanoven požadavek vůči Radě, aby připravila konkrétní aktivity a vzdělávací metody vztahující se k tomuto období. Parlamentní shromáždění vyjádřilo podobné přání v doporučení pro dějepis a výuku dějepisu v Evropě přijatém v roce 1996.

Projekt představuje kompletní metodický materiál a lze jej popsat jako "atom", v němž družice obíhají kolem "jádra". Tímto jádrem je tato příručka pro učitele dějepisu věnovaná metodám a různým způsobům prezentace 20. století žákům. Tuto práci, která obsahuje didaktické kapitoly a praktické sady úkolů a cvičení založených na konkrétních případech a tématech, připravil britský historik Robert Stradling. Ačkoliv vycházel z doporučení Rady Evropy, která již byla na poli historie přijata, adaptoval je na problémy a obtíže 20. století, přičemž bral v úvahu intelektuální, politické a společenské zvraty a otřesy, která jej provázela. Rovněž se pokusil identifikovat opomenutí a překrucování v prezentacích tohoto století a zabýval se spornými otázkami, zdroji konfliktů, konfrontací a nedorozumění.

Začleněny jsou metodické materiály zaměřené na historii žen, migraci obyvatelstva, kinematografii, výuku o holocaustu a nacionalismus v Evropě 20. století. Jsou doplněny zprávami a příspěvky, mimo jiné o využití nových technologií ve výuce, problémech s prameny v soudobé historii a studiu zneužití historie. Všechny tyto složky metodického materiálu mohou být využívány všemi učiteli a upraveny pro jejich potřeby.

Jako konkrétní téma několika zpráv a seminářů prochází otázka sběru a využití materiálu historických materiálů pro dějiny 20. století napříč celým tímto projektem. Usiluje o zasvěcení žáků do nahlížení do archivů a jejich využívání jako dokumentárního základu pro diskusi o tématu. Avšak na rozdíl od předchozích století, 20. století může být studováno a interpretováno prostřednictvím nových médií, jako je film, rozhlas, televize a obecněji řečeno obrazy, které provázejí nebo dokonce nahrazují písemné informace.

Tyto nové prameny musí být zařazeny do inventáře a musí být poznány, pochopeny a zhodnoceny. Síla obrazů, ať už nehybných nebo pohyblivých, rovněž zvyšuje riziko toho, že bude divák zmanipulován: propagandistické filmy natočené totalitními režimy jsou pravděpodobně tou nejtragičtější ilustrací tohoto tvrzení, ale znakem filmů nebo dokumentů, které si zakládají na objektivitě informací, jsou také opomenutí nebo špatná interpretace (včetně těch, které byly vytvořeny editačními technikami nebo šikovnou prací s kamerou). Tím, že objeví tyto techniky, ať už záměrně nebo nikoliv, se dnešní žák žijící v permanentním audiovizuálním prostředí naučí také být kritičtější při sledování televizního zpravodajství nebo filmu "ze současnosti".

Je však jasné, že s výjimkou propagandy a manipulace je postupný přechod společnosti od písemného slova k obrazům rovněž historickým fenoménem, který stojí za studium. V tomto kontextu metodický materiál o kinematografii nabízí učitelům filmografii významných filmů 20. století. Tyto mají být využity tak, aby vrhaly světlo na svou dobu, jak z historického, tak i kulturního hlediska, a vyvolávaly diskusi.

Tento projekt rovněž usiluje o podporu využití pramenů, které se ve výuce málo využívají, jako je orální historie. Někdy je to jediný dostupný pramen o konkrétní události nebo prostředí a může poskytovat náhled představující protíváhu k oficiálním dějinám: vede k zosobnění dějin tím, že dává mluvčímu úlohu očitého svědka. Některé školy již pozvaly bývalé členy odboje nebo bývalé deportované osoby, aby vylíčili své vzpomínky, čímž bylo posluchačům umožněno zasadit si dané období do kontextu. Podobně život v továrně může být ilustrován prostřednictvím rozhovoru s bývalým továrním dělníkem. Avšak orální historie musí být také mnohočetná, protože může, stejně jako jiné písemné nebo vizuální prameny, postrádat objektivitu.

Nejnovější technologie, zejména počítače, mohou také poskytovat nové prameny informací, jako jsou CD-ROM nebo internetové stránky, ale mohou být rovněž využívány jako prostředky výuky. Zde je důležité pomáhat jak učitelům, tak i žákům vybírat a hodnotit přemíru dokumentů dostupných na internetu a podporovat je v tom, aby zjišťovali jejich původ, jejich věrohodnost a všechna rizika zmanipulování nebo opomenutí, která mohou obsahovat. Pro učitele používání internetu znamená zejména vědět, jak jej používat: v závislosti na učitelské přípravě a na vlastním přístupu k těmto nástrojům, učitel může být jak jeho horlivým zastáncem, tak i odpůrcem.

Projekt proto také usiluje o napomáhání učitelům používat tento nástroj, který jim poskytne řadu textů a obrazů. Internetové stránky a CD-ROM mohou být tak cenným dodatkem k učebnicím a výuce.

I když tyto nové nástroje mají významný vzdělávací potenciál, učitelé vzdělávající se v této oblasti zdůrazňují skutečnost, že nemohou nahradit knihy a papír a že i když skutečně otevírají nové přístupy, nebudou představovat úplnou revoluci ve výuce. Mnoho učitelů navíc poukazuje, že jejich rozšíření ve škole je v současnosti stále omezené kvůli jejich nákladnosti.

Materiál o ženách v historii zapadá do úsilí Rady Evropy o spravedlivé zastoupení obou pohlaví ve společnosti, ale jeho záměr dalece přesahuje pouhou nápravu této rovnováhy. Tím, že zdůrazňuje úlohu žen ve společnosti, která byla příliš dlouho opomíjená, usiluje také o to, nahlížet na dějiny z ženského úhlu pohledu. Několik seminářů bylo připraveno k projektu, který je založen na konkrétních kolektivních nebo individuálních příkladech. Mezi nimi např. úloha žen ve stalinistickém Rusku ilustruje život, činnosti a představu žen v dané době a představu o tomto období z jejich pohledu. Životopisy slavných žen mohou poskytovat rámec pro vyučování a témata, ale je rovněž důležité prezentovat obyčejné nebo neznámé ženy a jejich názory na události a svět. Proto musí být podporováno využívání orální historie: metodický materiál navrhuje příklady a metody provádění rozhovorů s ženami, které prožily historickou událost a které jsou představitelkami určitého období nebo tématu.

Materiál dále obsahuje obecné okruhy, které mají být rozebírány ve výuce, jako je boj za volební právo, pracující ženy nebo představa o ženách. Zabývá se také zaujatostí a opomenutími v prezentaci žen v dějinách a v důsledku toho se stal skutečnou historiografií vedoucí ke komentářům a historickému hodnocení.

Podobným způsobem pojatý materiál o nacionalismu jde dále než k pouhým definicím tohoto jevu a sleduje více každodenní aspekty, dokonce včetně tématických okruhů, jako je sport nebo měna. Pokrývá významné historické důsledky nacionalismu, jako posouvání hranic nebo rozpad impérií (Rakousko-Uherska, Otomanské říše a Sovětského svazu), a sleduje vztahy mezi většinovými a menšinovými skupinami v rámci států. Dále rozebírá soužití těchto skupin a možné způsoby jejich dalšího společného rozvoje např. federalismus.

Materiál o migraci zkoumá pohyby obyvatelstva v Evropě ve 20. století, důvody, proč jednotlivci a skupiny migrují do jiných zemí, a kulturní a společenské změny, které jsou důsledkem těchto přesunů. Není omezen pouze na hlavní migrační vlny posledních desetiletí, pokrývá také přesuny v příhraničních oblastech způsobené v důsledku změn hranic nebo ekonomických vlivů, např. pracovní příležitosti v příhraničí. Snaží se ilustrovat situaci a vlny migrantů jako obyvatel hostitelské země, zatímco zprostředkovává dialog a vzájemné porozumění týkající se sblížení životních stylů.

Materiál o výuce o holocaustu by měl kromě samotných faktů zosobňovat události prostřednictvím života obětí, například před holocaustem a během něj. Patnáctiletý teenager bude více dojat příběhem mladé osoby stejného věku před válkou a během ní než přehledem tohoto období a vytvoří si konkrétnější chápání obsahu této tyranie a zločinů. V době, kdy v některých zemích znepokojivě vzrůstá antisemitismus, je důležité, aby se vedle faktů poukazovalo na to, že každý by se jednoho dne mohl stát obětí takového zločinu, ale je třeba také přemýšlet o mechanismu, který může zároveň přeměnit normálního člověka na mučitele a popravitěho.

Projekt dále zkoumá způsoby, jak jsou dějiny 20. století v Evropě zpracovány v učebnicích, učebních plánech a vlastní výuce. Volá po tom, aby učitelé nejen předávali fakta, ale aby také nakládali s praktickým vyjádřením a vzpomínkami obsaženými v těchto faktech. Pojem "památného místa" vede k diskusi a vzpomínkám a rovněž nastoluje pojem kulturního dědictví, který by neměl být omezen na paláce nebo kostely, ale měl by rovněž zahrnovat místa připomínající nejtemnější okamžiky 20. století, jako jsou zákopy v roce 1914 nebo koncentrační tábory.

Téma "živých vzpomínek" může být ilustrováno za použití známých dokumentů, jako jsou dopisy, které posílali vojáci za 1. světové války svým rodinám. Tyto také dodávají kolektivním událostem individuální rozměr. Mapy a fotografie, podobně jako úryvky z filmů často promlouvají ke žákům mnohem účinněji než pouhé chronologické seznamy událostí a prezentace památníku ukazuje také to, jak konflikt ovlivnil zemi nebo region.

Byly také provedeny komparativní studie o učitelské přípravě učitelů dějepisu a tyto slouží jako základ pro doporučení. V některých státech Evropy se učitelé přesouvají přímo z univerzity do školního prostředí a jejich akademická kvalifikace je doplněna o učitelskou přípravu, která se může lišit od krátkých kurzů až po jedno a víceletou přípravu pro vstup do této profese. Tento projekt má v úmyslu zhodnotit a sepsat různé modely

učitelské přípravy, ale snaží se je pouze vylepšit a nikoliv sjednotit. Trvá na nutnosti rozvíjet další učitelskou přípravu zaměřenou jak na metodické postupy, tak i na výběr témat, která by měla být přednášena žákům.

Cílem projektu je umožnit učitelům dějepisu v Evropě, bez ohledu na to, z které země pocházejí, aby si rozvinuli metody a témata přizpůsobené specifické povaze dějin 20. století. Dalším cílem je pomoci jim začlenit všechny dokumentární prameny a předměty do výuky a přizpůsobit jejich přístup moderním technologickým změnám. Projekt podtrhuje specifický charakter výuky dějin 20. století ve vztahu ke všeobecným dějinám a trvá na tom, že 20. století by mělo být prezentováno způsobem, který je otevřený vnějšimu světu a umožňuje žákům snadněji pochopit svět. Tato dynamická a přitažlivá výuka musí připomínat žákům, kteří se mimo výuku setkávají s dalšími prameny historických informací, že škola je nejvhodnějším místem pro studium a analýzu evropských dějin 20. století.

DALŠÍ PUBLIKACE PROJEKTU "STUDIUM A VÝUKA O EVROPSKÝCH DĚJINÁCH 20. STOLETÍ"

Hodiny dějepisu: Rada Evropy a výuka dějepisu (1999)
ISBN 92-871-3905-9

Směrování k pluralistickému a tolerantnímu přístupu ve výuce dějepisu: řada pramenů a nových didaktik (1999)
ISBN 92-871-4097-9

Výzva informačních a komunikačních technologií stojící před výukou dějepisu (1999)
ISBN 92-871-3998-9

Výuka historie žen ve 20. století: přístup k výuce (2000)
ISBN 92-871-4304-8

Zneužití historie (2000)
ISBN 92-871-4315-3

Evropský domov: reprezentace Evropy 20. století v učebnicích dějepisu (2000)
ISBN 92-871-4347-1

(viz <http://culture/coe.int/hist20>)

Obchodní zástupci pro publikace Rady Evropy

AUSTRÁLIE

Hunters Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

BELGIE

La Librairie européenne SA
50, avenue A, Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, aneue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

ČESKÁ REPUBLIKA

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-130 00 PRAHA 3
Tel./Fax: (420) 2 2423 1114

DÁNSKO

Munksgaard
35 Norre Sogade, PO BOX 173
DK-1005 KØBENHAVN K
Tel: (45) 7 733 3333
Fax: (45) 7 733 3377
E-mail: direkt@munksgaarddirect.dk
<http://www.munksgaarddirect.dk>

FINSKO

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO BOX 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatailus@stockmann.fi
<http://www.akatailus.akateeminen.com>

ITÁLIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIREZE
Tel: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosas@licosas.com
<http://www.licosas.com>

KANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

MAĎARSKO

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEŠT
Tel: (361) 265 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euoinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

NĚMECKO

UNO Verlag
Proppelsdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Tel: (49) 2 28 94 90 231
Fax: (49) 2 28 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com
<http://www.uno-verlag.de>

NIZOZEMÍ

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO BOX 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGBEN
Tel: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORSKO

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO BOX 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLSKO

Głowna Ksiegarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGALSKO

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

RAKOUSKO

Herold und Co., Barven 31
A-1101 WIEN 1
Tel: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

ŘECKO

Librarie Kauffmann
Mavrokodatu 9
GR-ATHÉNY 106 78

SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ

TSO (dříve HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel: (44) 171 873 8372
Fax: (44) 171 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

SPOJENÉ STÁTY a KANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO BOX 850
CROTON-ON-HUDSON
NY 10520 USA
Tel: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

ŠPANĚLSKO

Mundi-Prensa Libros SA
Castello 37
E-28001 MADRID
Tel: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mudiprensa.es
<http://www.mudiprensa.com>

ŠVÝCARSKO

BERSY
Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Tel: (41) 27 203 73 30
Fax: (41) 27 203 73 32
E-mail: bersy@freesurf.ch

ŠTRASBURK

Librairie Klebet
Calais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21

Vydavatelství Rady Evropy

F-67075 Strasbourg Cedex
Tel: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int – webové stránky: <http://book.coe.int>

Doslov k českému překladu metodické příručky Roberta Stradlinga

Učitelům dějepisu a odborníkům působícím v oblasti dějepisného vzdělávání je určena práce R. Stradlinga, která vznikla v rámci projektu Rady Evropy: “Studium a výuka evropských dějin 20. století”. Český překlad zajistilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání v roce 2003.

Robert Stradling zaměřuje svoji pozornost na současný stav ve vyučování soudobých evropských dějin v řadě zemí Evropy. Zdůrazňuje potřebu podrobněji zkoumat dějiny 20. století a zařadit je jako nedílnou součást dějepisných kurikulů v nižším i vyšším sekundárním vzdělávání.

Autor si je vědom rozdílů v jednotlivých vzdělávacích systémech evropských zemí, rozdílů v oblasti přípravy budoucích učitelů i různé úrovně dalšího vzdělávání učitelů, v materiálním zabezpečení výuky a různé úrovně učebnic a dalších učebních materiálů, které jsou učitelům k dispozici. Sám nazývá v podtitulu svoji práci “praktickou příručkou”, ve které si každý uživatel může vybrat potřebné informace a materiály dle své potřeby.

Práce Roberta Stradlinga sleduje tři hlavní cíle, které jsou společné výuce školního dějepisu v celém evropském prostoru.

Podporuje učitele dějepisu ve snaze zahrnout celé období 20. století do dějepisného vzdělávání. Doporučuje zavedení širší evropské dimenze do dějepisného učiva, která bere do úvahy historické procesy a události posledního století významné pro současné politické a společenské vztahy a problémy na evropském kontinentu.

Dále nabízí širší pohled na organizaci vzdělávacího procesu, přináší náměty, jak pracovat s dokumenty, historickými prameny, ilustračním materiálem a informačními zdroji, které se obsahově vztahují k významným historickým událostem posledního století a mají celoevropský význam.

Autor shromáždil při spolupráci a při konzultacích s učiteli dějepisu praktické náměty pro organizaci pracovních postupů ve vyučování. Tabulky a pracovní listy k různým probíraným tématům, ale i konkrétní zkušenosti pedagogů při použití zvoleného postupu.

Obsah příručky je rozdělen do tří hlavních částí.

První zahrnuje témata a tematické okruhy, která jsou obecně vyučována v celé Evropě a je doplněna pracovními a ilustračními materiály, chronologickými přehledy a tabulkami. Tyto materiály lze použít přímo při práci se žáky nebo jako pracovní materiál pro učitele.

Obsahuje také návrhy, jak využít médií, mediálních archivů, jak využít metodu orální historie, možnosti mimoškolního vzdělávání a jak používat interaktivní metody ve výuce.

Druhá část se zaměřuje na metodické a didaktické postupy v přípravě a organizaci vyučování tak, aby byly postupně budovány a rozvíjeny požadované dovednosti- tj. porozumění textu, kritické zhodnocení, hledání shod a rozdílů při posuzování různých pramenů, historické porozumění, komunikativní dovednosti, estetické vnímání, schopnost vcítění se do situace.

Ve třetí části najde uživatel příručky praktické návody, jak využít všech dostupných materiálů, které jsou dnes učitelům k dispozici. Dále se seznámí s didaktickými hledisky, které je třeba sledovat při hodnocení kvality

používaných učebnic a dalších pracovních materiálů používaných ve výuce. Praktické rady se týkají rovněž postupů při vyhledávání vhodných materiálů z internetových stránek nebo při výběru výukových CD – ROM.

Učitelé rovněž najdou návrhy k využití televizních dokumentů, historických seriálů televizní produkce či filmů s historickou tematikou.

Příloha poskytuje informace o bilaterálních a multilaterálních projektech podporovaných Radou Evropy, jež jsou zaměřeny na výuku soudobých dějin. Dále jsou zmíněny další evropské iniciativy a aktivity zaměřené rovněž na podporu výuky dějin 20.století.

Práce Roberta Stradlinga je v českém překladu nazvána: “Jak učit evropské dějiny 20.století”.

Je určena učitelům dějepisu, kteří působí v oblasti nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání, což v podmínkách českého školství odpovídá II. stupni základních škol, příslušných ročníků víceletých gymnázií, gymnázií a středních škol.

Příručka českým učitelům nabízí pohled odborníka ze zahraničí, popis situace ve výuce školního dějepisu v evropských zemích, problémy a přístupy. Učitel má i možnost srovnání s vlastními postupy ve své praxi. Uvedené návrhy a náměty pro některé pedagogy budou jen potvrzením, že se i oni ubírají stejnou cestou, neboť jsou pravidelnou součástí jejich vyučovacích hodin. Jiní najdou inspiraci, jak učinit dějepis pro své žáky atraktivnějším a zajímavějším předmětem, jak pracovat s problematičtějšími tématy, jaké dovednosti pěstovat u svých žáků. Cenné jsou i zařazené náměty k interaktivnímu vyučování a další postupy podporující různé formy samostudia, příležitosti, jak učinit žáka aktivním účastníkem vzdělávacího procesu, jak využít simulací, hraní rolí, jak si osvojovat interpretační schopnosti, jak organizovat vlastní historický výzkum, jak používat metodu orální historie, jak zaměřit pozornost na místní historické události a srovnat je s událostmi širšího historického rámce, apod. Tyto náměty a postupy přispějí jistě k osvojení si klíčových dovedností, k výchově k uvědomělému občanskému postoji, k vědomí evropské sounáležitosti, k multikulturnímu vědomí, k humanismu obecně.

Příručka jistě najde své využití i v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, neboť obsahuje řadu námětů pro organizaci praktických seminářů.

Může být i dobrým zdrojem inspirace při tvorbě vlastních Školních vzdělávacích programů. Nabízí tematické okruhy, které byly dříve opomíjeny, nebo jim byla věnována pouze okrajová pozornost. Holocaust, schopnost reflexe jednotlivých států na tuto temnou stránku ve vlastní historii, genderová problematika obecně, postavení žen ve společnosti, historie národnostních menšin a etnik, problémy migrace a vliv historických událostí na imigrační vlny a jejich důsledky. Výše uvedené tematické okruhy mohou posloužit tvořivým učitelům i jako námět pro tvorbu vlastních materiálů či jako námět k projektové práci.

Závěrem bych chtěla doporučit příručku R. Stradlinga všem učitelům dějepisu jako vhodný materiál k zamyšlení nad možnostmi zařazení důležité historické etapy 20. století do dějepisného vzdělávání, jako zdroj inspirace pro netradiční, ale z hlediska žáků zajímavé pracovní postupy, jako jeden z dalších zajímavých příspěvků k debatám o budoucí podobě výuky školního dějepisu.

Přeji všem učitelům dějepisu radost z jejich nelehké práce a mnoho sil ke zvládnutí všech úkolů, které před nimi stojí v dnešní době.

Září 2003

Mgr. Helena Štajglová
odborný garant překladu

Poznámky překladatele.

Text originálu je o poznání méně akademický, než je pro publikace daného typu běžné. Sám autor uvádí, že neusiluje o reformu kurikula, nýbrž o návrhy a doporučení učitelům dějepisu, jak rozšířit, upravit či oživit své metody. V souladu se snahou poskytnout učitelům flexibilní a praktickou příručku autor proto používá jazyk, který se v některých místech blíží obecnému způsobu vyjadřování, což se rovněž odráží v jazyce překladu.

Další potenciální oblastí problémů je používání termínů, jak z oblasti pedagogiky, tak historie. Při svém úsilí o zavedení širší evropské dimenze do výuky dějepisu autor shromáždil materiály z celé Evropy, čímž se nutně musela projevit různorodost nejen obsahová, ale i terminologická. Vzdělávací systémy v různých státech Evropy se značně liší organizací systému vzdělávání, rozsahem výuky dějepisu i používáním termínů. Příkladem z oblasti dějepisných pojmů může být nekonzistentní označování buržoazní revoluce v Rusku v roce 1917, které se projevuje střídáním u nás běžného označení únorová revoluce a termínu březnová revoluce, často i v rámci jedné strany či odstavce. To ukazuje na šíři pramenů z různých oblastí Evropy, v nichž se používaná terminologie liší. Podobná rozkolísanost používání pojmů je zřetelná i v oblasti pedagogické, kde terminologii běžně používanou v anglosaských zemích není možno plně aplikovat na systémy vzdělávání v zemích ostatních.

V úvodu k této práci autor uvádí, že jeho snahou bylo respektovat rozmanitost ve vzdělávacích systémech, nikoliv nabízet jediné sjednocující řešení. V souvislosti s tím by tato pojmová rozkolísanost neměla působit příliš kontraproduktivně a měla by být chápána jako jeden z příznaků této rozmanitosti.

Mgr. Lenka Pazderníková

R. Stradling: Jak učit evropské dějiny 20. století

**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Odbor předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání
Praha 2003**