

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Pracoviště orální historie – soudobé dějiny

Mgr. Lucie Böhmová

Využití orální historie v hodinách dějepisu

Diplomová práce

Vedoucí práce: **Doc. PaedDr. et Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D.**

Praha 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 14. září 2010

Mgr. Lucie Böhmová

OBSAH

ABSTRAKT	1
1 ÚVOD	2
2 PROMĚNY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	4
3 PROMĚNY A POSTAVENÍ DĚJEPISU V RÁMCI ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	8
3.1 Proměny dějepisu po roce 1989	8
3.2 Postavení dějepisu v rámci českého školství	10
4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH METOD	13
4.1 Metody slovní	13
4.2 Metody názorně demonstrační	15
4.3 Metody praktických činností žáků	16
4.4 Dramatizace	16
4.5 Didaktické hry	16
5 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ VYUŽÍVANÉ V HODINÁCH DĚJEPISU	18
6 PROJEKTOVÁ VÝUKA	21
7 ORÁLNÍ HISTORIE	23
7.1 Vývoj orální historie v ČR	23
7.2 Hlavní aspekty orální historie	24
8 VYUŽITÍ ORÁLNÍ HISTORIE V TÉMATICKÝCH OKRUŽÍCH	28
9 ORÁLNĚ-HISTORICKÉ PRAMENY VE VÝUCE DĚJEPISU	31
9.1 Primární orálně-historické prameny	32
9.1.1 Fáze orálně-historického výzkumu žáků	36
9.1.1.1 Přípravná fáze	37
9.1.1.2 Realizace rozhovoru	39
9.1.1.3 Analýza rozhovoru	40
9.1.1.4 Tvorba výstupů	41
9.1.2 Rozhovor s pamětníkem v mimoškolním prostředí	42
9.1.2.1 Rozhovor s příbuznými	42
9.1.2.2 Rozhovor s dalšími osobnostmi	44
9.1.3 Beseda s pamětníkem	44
9.2 Sekundární orálně-historické prameny	46
9.2.1 Zvukové a audiovizuální záznamy rozhovoru	49
9.2.2 Rozhovor zaznamenaný do písemné podoby	50
10 ROLE UČITELE VE VÝUCE DĚJEPISU VYUŽÍVAJÍCÍ ORÁLNÍ HISTORII	51
11 DIDAKTICKÁ APLIKACE ORÁLNÍ HISTORIE	53
11.1 Televize černobílá a barevná	53
11.2 „Devětaosmdesátý“ aneb demokracie, do které jsme se narodili	58
12 ZÁVĚR	63

SEZNAM LITERATURY	65
REJSTRÍK	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá využitím orální historie v hodinách dějepisu na základních školách. Jedná se o spojení didaktiky dějepisu a metodologie orální historie. Tato práce má být návodem, jak orální historii zařadit do vyučování. Jejím cílem je dokázat, že tuto metodu lze využít i u žáků mladších šestnácti let a že je pro ně přínosná. Základem práce je rozdělení orálně-historických pramenů na primární a sekundární. Členění vychází z dostupnosti pramenů k žákům, tedy, jestli se s pamětníkem mohou setkat osobně nebo se seznamují s jeho výpovědí zprostředkovaně. Součástí práce jsou dva konkrétní návrhy na projekt využívající orální historii.

This work describes the use of oral history in history classes in elementary schools. It is a combination of history didactics and methodology of oral history. This work should be the instruction for including oral history into the lessons. Its aim is to prove that this method can be used even with children under the age of sixteen years and it is beneficial for them. Work was based on delimitation of oral-historical sources which are primary and secondary. Segmentation is based on the availability of sources to the students, if they can meet witness in person or they are familiar with his memories indirectly. The parts of the work are also two specific suggestions for the projects which use oral history.

KLÍČOVÁ SLOVA

Narátor

Orální historie

Pamětník

Primární orálně-historické prameny

Rozhovor

Sekundární orálně-historické prameny

Školství

Tazatel

Žák

1 ÚVOD

Ve své diplomové práci se zaměřuji na „Využití orální historie v hodinách dějepisu“. Konkrétně se věnuji druhému stupni základního školství.

Orální historie je řada pracovních postupů, která využívá paměti svědků události, podle stanovených postupů s nimi vede rozhovor a informace z něj získané následně analyzuje a interpretuje. Tento způsob historické práce se u nás rozvíjí po roce 1989 a dnes je velmi využíván v různých vědeckých aktivitách.

Školství prošlo po roce 1989 několika proměnami. Právě ty a rozvoj orální historie umožnily, že je dnes možné na základních školách pracovat i s rozhovory s pamětníky.

Ke zpracování této problematiky mne vedl nedostatek odborných prací na dané téma. Toto téma je v domácí literatuře uchopeno pouze okrajově v rámci jiných publikací. Většinou se jedná o kapitoly nebo odstavce v příručkách didaktiky dějepisu. Také v dostupné zahraniční literatuře není téma dostatečně popsáno nebo se podmínky cizího školství liší natolik, že je nutné dané informace přizpůsobit pro české vzdělávání.

V této práci jsem vycházela z obecné didaktiky a didaktiky dějepisu v pedagogických částech a v orálně-historických pasážích z metodologických prací vydané Ústavem pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky. Části práce a didaktická aplikace vychází z mojí dosavadní pedagogické praxe.

Téma jsem pojala jako metodologickou příručku určenou učitelům dějepisu základních škol, kteří by ve své práci chtěli využít orální historii, avšak z různých důvodů tak nečiní. Popsala jsem zde výhody a nevýhody orálně-historického výzkumu žáků, jednotlivé metody, možnosti využití, činnosti žáků, tematické oblasti, konkrétní nápady a další.

Cílem této práce je dokázat, že orální historie není jen vědecká disciplína používaná na vysokých školách a historiky, ale že ji lze zařadit jako edukační metodu i na druhý stupeň základních škol, tedy, že s ní mohou pracovat děti ve věku přibližně dvanácti až šestnácti let.

V první kapitole se zabývám proměnou školství po roce 1989, neboť příchod demokracie umožnil rozvoj orální historie a možnost jejího využití v českých školách. V této části popisují vývoj kurikulární reformy a vznik nových dokumentů, které jsou základem dnešního vyučování.

Ve druhé kapitole popisují proměny, jakými dějepis prošel v porovnání s předchozím režimem a jaké je jeho dnešní postavení v reformovaném základním školství. Snažím se zde poukázat na variabilitu dějepisu, jehož výukový obsah a cíle se dobře propojují s jinými vzdělávacími oblastmi a obory.

V následujících kapitolách se věnuji vyučovací metodám a organizační formám vyučování, které se v dějepise využívají. Tuto část jsem zařadila, abych mohla ve své práci pracovat s terminologií obecné didaktiky a s vymezeními konkrétních pracovních činností žáků. Šestá kapitola nese název Projektová výuka a je postavena samostatně, neboť se liší didaktické názory, zda se jedná o vyučovací metodu nebo organizační formu vyučování. Není záměrem této práce rozhodnout výše naznačený spor, proto je projektové vyučování zařazeno samostatně.

V další kapitole se věnuji metodě orální historie, jejímu vzniku a hlavním aspektům. V osmé kapitole vymezují využití orální historie v tematických okruzích, které se mohou vyučovat na základní škole.

Nejrozsáhlejší kapitola se věnuje pramenům vzniklých v rámci orálně-historického výzkumu a to jak primárním, tak i sekundárním. Toto rozdělení vychází z hlediska jejich dostupnosti žákovi, tedy zda může vytvořit pramen sám nebo je mu zprostředkován. V této kapitole dále rozpracovávám možnosti využití, výhody a nevýhody jednotlivých pramenů. Devátá kapitola popisuje roli učitele v celé orálně-historické aktivitě.

Závěrečná kapitola se zaměřuje na dva konkrétní didaktické náměty pro využití orální historie v hodinách dějepisu na základních školách. Pro představu co největších možností využití je zvolena projektová výuka. Jiné metodologické náměty jsou součástí předešlých kapitol. Jedná se o projekt z oblasti dějin každodennosti popisující vývoj televize využívající rodinných pamětníků a besedy se svědkem události. Druhý projekt se týká politických dějin, konkrétně se zabývá tématem „sametové revoluce“ a byl již realizován. Proto se v této části objevuje také jeho reflexe. Uvedené projekty podle mého soudu dostatečně průkazně dokazují, že orální historii lze na základní škole s úspěchem využít.

2 PROMĚNY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Rok 1989 byl zlomový pro všechny oblasti života v tehdejší Československu. Přeměnou muselo projít také školství, které se mělo zbavit komunistické ideologie a přijmout demokratické myšlenky a hodnoty.

Změny, které nastaly ve vzdělávacích systémech, jsou tedy přímou reakcí na proměny společnosti po tzv. sametové revoluci. Přeměna školství se netýkala pouze výuky, ale také vytvoření jiné školské soustavy. Vznikaly nové zákony a nový systém vzdělávání. Byla zavedena devítiletá školní docházka, vznikala první víceletá gymnázia a byl obnoven pětiletý první stupeň. Na počátku 90. let se začalo hovořit o odmítnutí minulosti a objevovaly se myšlenky demokratizace výchovy.¹ Byly vytvořeny první porevoluční učebnice a do škol vstoupily nové trendy.

Vzdělávací reforma po roce 1989 postrádala jednoznačný koncept. V důsledku snah uspíšit transformaci školství si některé změny odporovaly a dostávaly se do protikladu s trendy západního vzdělávání, který klade důraz na integraci. Například obnovení osmiletých gymnázií a zároveň rozvoj speciálního školství vedlo k vytvoření selektivního školského systému.² V prvních letech následujících bezprostředně po sametové revoluci došlo ke zpětnému zhodnocení dosavadních školských reforem, které ukazují, že byla podceněna koncepce transformace vzdělávání, role pedagogického výzkumu a diskuze nad budoucností školství.³

V první polovině devadesátých let bylo vytvořeno několik projektů školské reformy. Za uceleně vypracovaný lze považovat koncept, který vznikl pod vedením tehdejšího děkana Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze Jiřího Kotáska. Druhý celistvý návrh reformy byl vytvořen nezávislou mezioborovou skupinou pro transformaci školství zvanou NEMES. „Oba projekty školské reformy se shodují v nutnosti zásadní změny, jež by měla obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému.“⁴ Tyto koncepce nevstoupily v platnost, neboť vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v té době dávalo přednost dílčím změnám před rozsáhlou přeměnou celého systému.⁵

¹ Kratochvílová, Jana: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

² Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 15.

³ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 15.

⁴ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 16.

⁵ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 16-17.

Další dokumenty vznikaly v polovině devadesátých let, z nichž lze jmenovat zejména Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost, který vypracovalo MŠMT. Zde byla poprvé formulována myšlenka vytvořit vzdělávací standardy, které by se staly základem pro tvorbu vzdělávacích programů. Podle tohoto textu by si jednotlivé školy vybraly z nabízených programů nebo by si vytvořily vlastní. Cílem bylo dosažení jisté autonomie škol. Změny nebyly provedeny, neboť zde chyběla vůle je uskutečnit.⁶

V roce 1995 byl zveřejněn Standard základního vzdělávání, který navazoval na výše zmíněný dokument. Tato studie přinesla nové myšlenky do českého vzdělávání, jakými bylo zrušení pevně stanovených osnov, rozšíření nezávislosti škol a vytvoření podmínek pro vnitřní přeměnu škol. V souvislosti s uveřejněním tohoto dokumentu byly v letech 1996 – 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní školství.⁷ Tyto programy byly používány v České republice do doby, než vstoupil v platnost školský zákon číslo 561/2004 Sb. Jednalo se o vzdělávací program Základní škola, který byl nejrozšířenější. Dalšími programy byla Obecná škola (na 2. stupni pod názvem Občanská škola) a nejméně využívaná Národní škola.⁸

Poměrně rychlý proces transformace „se zpomalil v roce 1997, kdy se v naší hospodářské a politické sféře projevila celá řada těžkostí.“⁹ Ty souvisely s mnohými očekávanými ohledně změn v českém školství a s následným zklamáním. Učitelům chyběla nejen koncepce vzdělávání, ale také podpora systému ve využívání moderních výukových prostředků a metod.¹⁰

Ucelený koncept rozvoje vzdělávání představuje v současnosti dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, jehož prostřednictvím se uskutečňuje kurikulární reforma. Po dlouhých diskuzích bylo vládním zasedáním 7. února 2001 schváleno konečné znění tohoto programu.¹¹ Po vzniku tohoto plánu na přeměnu školství se vytvořily Rámcové vzdělávací programy pro předškolní výchovu, základní

⁶ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 17.

⁷ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 18.

⁸ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 43.

⁹ Kratochvílová, Jana: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

¹⁰ Kratochvílová, Jana: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7 – 8.

¹¹ Kotasek, Jiří a kol: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001, s. 6-7.

školství, gymnázia a střední odborné vzdělávání.¹² Dnes často užívaný termín kurikulum znamená celkový program vzdělávacích institucí, který zahrnuje soubor otázek co, koho a jakým způsobem učit. V užším pojetí se jedná o obsah školní výuky, jeho výběr a zařazení v rámci určitého stupně vzdělávání nebo předmětu.¹³

Kurikulární dokumenty se dělí na státní a školní, přičemž Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy patří do úrovně státní. Školní úroveň zastupují školní vzdělávací programy. Dvojí úroveň kurikula by měla zajistit jednotu ve vzdělání všech členů společnosti a zároveň respektovat lokální podmínky, umožnit individuální přístup a řešit aktuální problémy pro jednotlivce i celou skupinu. „Bílá kniha se týká většiny klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobů řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje apod.“¹⁴

Ve své práci se věnuji základnímu školství, proto i nyní se zaměřím na reformu tohoto stupně vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV) byl „schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v září 2004 jako závazný dokument pro všechny základní školy v České republice a jako povinně závazný od školního roku 2007/2008.“¹⁵ Na základě něj si musela každá základní škola vytvořit vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který měl nahradit výuku podle osnov. Zde jsou požadavky z RVP aplikovány na podmínky konkrétní školy. Učivo, které je vymezené v RVP pro jednotlivé předměty a ročníky, je pouze doporučeno, avšak v školních vzdělávacích programech se stává již závazným.

Od školního roku 2007/2008 se tedy začalo vyučovat podle Školních vzdělávacích programů počínaje tehdejší první a šestou třídou základní školy. Starší žáci dokončili povinnou školní docházku nejčastěji ve vzdělávacím programu Základní škola, který spolu s ostatními pomalu vymizel, podle toho jak první a šesté třídy postupovaly do vyšších ročníků. Znamená to, že po několik let vedle sebe fungoval starý a nový systém. Od příštího školního roku, 2010/2011, se bude ve všech ročnících druhého stupně základního školství vyučovat podle reformních dokumentů.

¹² Kratochvílová, Jana: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 8.

¹³ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 126.

¹⁴ Spilková, Vladimíra: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 21.

¹⁵ Kratochvílová, Jana: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 9.

Rámcový vzdělávací program vymezuje ve své struktuře obsah vzdělávání, očekávané výstupy a učivo. Základní vzdělávání stanovuje rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Jejich cílem je vybavit všechny žáky souborem „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“¹⁶, které jsou nutné pro další rozvoj žáka a je jimi vybaven pro budoucí život a vzdělání. Jedná se například o osvojení strategie učení, umění všestranné komunikace, napomáhání druhým a využívání získaných znalostí pro vlastní rozvoj. Pro základní vzdělání je definováno šest klíčových kompetencí, které se různě prolínají a doplňují a všechny mají být naplněny také v hodinách dějepisu. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.¹⁷

V rámci RVP jsou také definována Průřezová témata, jejichž obsah je třeba rozvíjet ve všech předmětech. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělání.“¹⁸ Na základní škole jsou vymezena tato průřezová témata - Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.¹⁹

S příchodem reformních dokumentů do školství získal učitel více svobody pro pojetí výuky a výběr témat. Současně je ale zodpovědný za naplňování požadavků, které na něj kutikulární dokumenty mají, což znamená zejména dosažení stanovených cílů, rozvoj klíčových kompetencí a naplnění průřezových témat.

¹⁶ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 14.

¹⁷ Více o kompetencích v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství na stranách 14 – 17.

¹⁸ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 90.

¹⁹ Více o Průřezových tématech v RVP ZV na stranách 90 – 103.

3 PROMĚNY A POSTAVENÍ DĚJEPISU V RÁMCI ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Po roce 1989 se proměnila také výuka dějepisu a v průběhu uplynulých dvaceti let si tento vzdělávací obor vytvořil určité postavení mezi ostatními předměty. To vše je ovlivněno také kurikulární reformou.

3.1 Proměny dějepisu po roce 1989

Po roce 1989 zaznamenal dějepis změny po stránce obsahové i metodologické. Ve výuce historie vymizela některá témata zatížená komunistickou ideologií a důraz na vyzdvihované komunistické mezníky. Výklad událostí se celkově změnil. Z učebních osnov byly odstraněny výukové cíle jako „osvojení si základů marxisticko-leninského světového názoru“²⁰ či „pochopení, že pokrokový národní vývoj je neoddelitelný od mezinárodního dělnického a komunistického hnutí“²¹. K výrazným změnám došlo zejména v interpretaci moderních dějin. Již se nekladl tak velký důraz na dějiny SSSR a jejich vliv na národní vývoj. Z osnov vymizely formulace typu „Úsilí USA o nadvládu ve světě“, „VIII. sjezd KSČ a jeho význam“ či „Boj imperialistického tábora proti postupující socialistické revoluci“²². Ve výuce i nadále figurují témata, která se vyučovala i v letech před listopadem 1989, ale jsou pojata prizmatem současného demokratického systému a ne určována vládnoucí komunistickou stranou.

Téměř ihned bylo jasné, že výuka dějepisu se musí přeměnit podle nového demokratického směru naší republiky. Již 5. 12. 1989 byl zveřejněn Metodický pokyn pro základní a střední školy, kde bylo prohlášeno, „aby se zrušila výuka dějepisu a ostatních vyučovacích předmětů v duchu marxismu-leninismu. Učitelé měli žákům vysvětlovat hlavně pojmy demokracie, dialog a tolerance. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v tomto metodickém pokynu nařizovalo neklasifikovat dočasně dějepis žákům 7. a 8. ročníků základních škol, kde se probírala podle stávajících osnov a učebnic látka nových a nejnovějších dějin. Měla se omezovat hodnotící hlediska a důraz klást na

²⁰ Učební osnovy základní školy, dějepis 5. – 8. ročník. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, str. 6.

²¹ Učební osnovy základní školy, dějepis 5. – 8. ročník. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 7.

²² Učební osnovy základní školy, dějepis 5. – 8. ročník. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 7.

pouhou faktografií.²³ Bylo zde doporučeno vyučovat dějiny pouze do konce druhé světové války.²⁴

Podle tohoto pokynu měly být vyřazeny učebnice, jejichž látka překračovala rok 1917, stejně tak učební pomůcky, které odkazovaly na předešlou éru, například Manifest komunistické strany z roku 1848, výběr z díla Karla Marxe, Friedricha Engelse, Vladimíra Iljiče Lenina nebo také Ústava ČSSR. Tyto materiály měly být uloženy ve školních fondech.²⁵

Učitelé dějepisu se zpočátku potýkali s obtížemi, neboť neměli učebnice a zdroje, podle nichž by se dalo učit, ale také si nebyli jisti, jak „ponovu“ dějiny vykládat. Brzy musel být řešen palčivý problém s chybějícími učebnicemi, proto již krátce po přechodu k demokracii, na počátku devadesátých let, vznikaly první výukové materiály. Vznikla například série učebních textů moderních dějin Historie v nepokřiveném zrcadle.²⁶ V šesti sešitových vydáních je zde podaná učební látka od roku 1867 do 1989. Dále byla vydána publikace Něžná revoluce v pražských ulicích²⁷, prozatímní učebnice dějepisu pro osmý ročník základní školy²⁸ a další. Po celé republice se také konaly přednášky a besedy nad problematickými tématy českých a světových dějin. Většinou je vedli historikové, kteří nemohli působit v době před rokem 1989.²⁹

²³ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 41.

²⁴ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 41.

²⁵ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 41.

²⁶ Šťastný, Vladislav: Historie v nepokřiveném zrcadle. České země v letech 1867 – 1918. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-78-3. 40 s.

Prokš, Petr: Historie v nepokřiveném zrcadle. Zrod samostatného Československa 1918. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-42-2. 28 s.

Sládek, Zdeněk: Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1918 – 1939. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-39-2. 27 S.

Teichman, Miroslav: Historie v nepokřiveném zrcadle. Druhá světová válka 1939 – 1945. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-15-5. 30 s.

Sládek, Zdeněk: Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1945 – 1968. Fortuna: Praha:1991. ISBN 80-85298-33-3. 30 s.

Ježek, Vlastimil; Lukeš, Klement; Prokš, Petr: Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1968 – 1989. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-10-4.43 s.

Ježek, Vlastimil; Lukeš, Klement: Historie v nepokřiveném zrcadle. Rok 1989 ve východní Evropě. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-17-7. 32 s.

²⁷ Haláda, Jan; Tyvola, Mirko: Něžná revoluce v pražských ulicích. Iris: Praha, 1990. ISBN 80-900173-1-2. 64 s.

²⁸ Olivová, Věra: Dějepis pro 8. ročník základní školy. I. díl. SPN: Praha, 1990. ISBN 80-04-25437-3. 30 s.

Jožák, Jiří: Dějepis pro 8. ročník základní školy. II. díl. SPN: Praha, 1991. ISBN 80-04-25438-1. 75 s.

²⁹ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 41.

V současnosti je na trhu velké množství různě kvalitních učebnic, pracovních listů a dalších pomůcek, které podávají výklad moderních dějin nejen do roku 1989, ale i několik let poté. Je tedy jen na škole a učiteli, které učebnice z celé nabídky vyberou a budou používat. I nadále různá historická a pedagogická pracoviště pořádají semináře pro pedagogy, konference a workshopy.

„Dějepisnou výuku na našich školách po listopadu 1989 nelze zatím jednoznačně zhodnotit.“³⁰ Stejně jako v předešlých obdobích záleží na kvalitě a schopnostech učitele, výběru látky, výukových metod, organizace vyučování a zájmu žáků.³¹

3.2 Postavení dějepisu v rámci českého školství

Rámcový vzdělávací program pro základní školství zařazuje vzdělávací obor Dějepis do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kam patří spolu se vzdělávacím oborem Výchova k občanství. Společně mají žáka vybavit vědomostmi, dovednostmi a postoji, které jsou potřebné pro zapojení do demokratické společnosti. Tato vzdělávací oblast se zaměřuje na poznání společnosti a kultury, skrze něž by žáci měli přijímat hodnoty, na nichž stojí demokratická Evropa. Zároveň má vychovávat k toleranci k odlišnostem a k prevenci proti rasistickým a xenofobním postojům.³²

Ve vzdělávacím oboru Dějepis se vymezuje problematika minulosti člověka s důrazem na 19. a 20. století. Důvodem je skutečnost, že v minulých dvou stoletích docházelo k formování dnešní moderní společnosti a poznáním dějů minulých událostí lze lépe pochopit současný svět. V dějepise je také kladen požadavek na zařazení témat z regionálních dějin, na jejichž příkladech lze konkretizovat obecné historické skutečnosti a tím je přiblížit žákům. Motivuje žáky k poznávání vlastního okolí, uplatňují výklad a pochopení nových poznatků, může formovat žákův patriotismus, úctu k tradicím a kulturnímu prostředí.

Dějepisné učivo zprostředkovává historické poznání, kterému nemohli být žáci přítomni jako přímí účastníci. „Efekt výchovného působení výuky dějepisu se zpravidla

³⁰ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 42.

³¹ Julínek, Stanislav: Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004, s. 42.

³² Více viz Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 43

projeví až se značným časovým odstupem. Jeho odraz má vliv na formu a úroveň historického myšlení, historické kultury.“³³

Podle učebního plánu stanoveného v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se vzdělávací oblast Člověk a společnost vyučuje pouze na druhém stupni s celkovou hodinovou dotací 11 hodin. Znamená to, že přidělení časové dotace do jednotlivých ročníků a její rozdělení mezi tyto dva vzdělávací obory, je vymezeno ve Školním vzdělávacím programu konkrétní školy. Neexistuje tedy jednota v učebních plánech jednotlivých škol.

Přesto nejčastěji převažuje předchozí model, že se dějepis vyučuje v každém ročníku druhého stupně a historie je vykládaná chronologicky.

Historie se prolíná také s jinými předměty a tehdy lze hovořit o mezipředmětových vztazích. Dějepis je ve své podstatě jedinečný, neboť jej lze propojit téměř s každým předmětem. Nejblíže má k Výchově k občanství, s níž je ve stejné vzdělávací oblasti a propojují se obsahově, metodologicky i vzdělávacími cíly. Stejně dobře lze dějepisné učivo propojit s tematickými okruhy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, a to se všemi jeho třemi částmi – jazyková výchova, literární výchova, komunikační a slohová výchova. Například na textu obsahující popis historických událostí lze provést jazykový rozbor, v literatuře se již tradičně pracuje s krásnou literaturou (s pověstmi, ukázkami z Bible či různých literárních děl) a ve slohu lze rozvíjet rétorické umění na základě ukázek z historie. Dějepis však můžeme propojit i s předměty, které nejsou humanitního zaměření. A to například ve vzdělávacích oborech Matematika, Fyzika, Chemie, Zeměpis v tematických celcích jako je starověká matematika, dějiny vědy a techniky, životopisy slavných objevitelů a vynálezců nebo historie států. V hodinách výtvarné výchovy se vytváří pomůcky nebo výstupy dějepisného vyučování (výroba modelů, kresba plakátů, zhotovování leporel a další). V hudební výchově se žáci mohou učit dějiny hudby, historické tance a historické písně. Ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie lze využít výpočetní techniku a internet jako zdroj k vyhledávání historických událostí a dále je zpracovávat v programech obecně užívaných širší veřejností jako jsou MS Office.

Je tedy velmi důležité, aby se ve výuce na základní škole dějepisná témata objevovala. Aniž by si to žáci uvědomovali, historie prostupuje jejich životem neustále.

³³ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 42.

Hovoří se o ní v médiích, lze ji najít v kulturních památkách a artefaktech, ale také ve vzpomínkách zúčastněných, nejčastěji rodiny, ale také žáků samotných. Historii je třeba vyučovat, aby nastupující generace porozuměla současnému světu, politice, globalizaci a vývoji jednotlivých kontinentů.

4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH METOD

Součástí této kapitoly je charakteristika vybraných vyučovacích metod, konkrétně těch, které se v hodinách dějepisu vyučují nejčastěji, a lze jich využít pro zapojení orální historie do vyučování. Pro potřeby této práce je využito klasifikace Josefa Maňáka, který vymezil na základě didaktického hlediska skupinu metod podle pramene poznání a typu poznatků a podle interaktivního aspektu rozlišil aktivizující metody. Do první skupiny řadí metody slovní, názorně demonstrační a praktické. Do druhé skupiny patří dramatizace a didaktické hry.

4.1 Metody slovní

V hodinách dějepisu se zřetelem na využití orální historie jsou nejčastěji používané metody slovní. Ty mají ve vyučování výsadní postavení. Základem u těchto metod je mluvené nebo psané slovo učitele a žáka. Slovní metody jsou samostatnou skupinou, ale zároveň doplňují všechny ostatní, neboť slovo je základním projevem lidské komunikace.

Tyto slovní metody se dále dělí na monologické, dialogické a práci s písemným textem. Monologické metody jsou způsobem vyučování, kdy hlavní slovo má učitel, který předává látku výkladem, vypravováním nebo formou školní přednášky.³⁴ Jedná se ale také o souvislý projev žáka, například při přednesení referátu či prezentaci domácího úkolu.

Pro vypravování je charakteristická citová zabarvenost projevu, díky níž dokáže učitel žáky zaujmout. Vybírá zajímavý příběh, který vypráví konkrétně, živě a tak, aby rozvíjel dětskou fantazii. Nejčastěji bývá vypravování zařazeno ve fázi motivační a expoziční.³⁵

Vysvětlování je metoda běžně používaná při osvojování pojmů a vyvozování zobecnujících závěrů.³⁶ Nesmí zde chybět logika a struktura vysvětlování, protože žák se z učitelova výkladu učí nejen obsah, ale osvojuje si i formu.³⁷

Školní přednáška je nejsložitější monologickou metodou a na základní škole se s ní setkáme jen výjimečně. Přednáška je projev učitele trvající delší časový úsek, její obsah je

³⁴ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 184.

³⁵ Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 317.

³⁶ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 188.

³⁷ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 188 – 189.

logicky členěn na úvod představující téma, problémovou část a hodnotící závěr. Jde o způsob výuky, který je náročný na přípravu učitele, pozornost a soustředění žáků. Není výjimkou, že si žáci při přednášce pořizují poznámky.

Do slovních metod dále patří metody dialogické, které jsou založeny na komunikaci mezi učitelem a žáky nebo také mezi žáky navzájem. Jedná se o rozhovor, dialog, diskuzi, brainstorming nebo brainwriting.³⁸

Rozhovor patří k nejstarším didaktickým metodám a jeho kořeny lze najít již ve starověku u filozofa Sokrata. „Spočívá v tom, že formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům.“³⁹ Rozhovor je ve výuce využit různým způsobem. Může se objevit na začátku vyučovacího procesu tehdy, kdy chce učitel zjistit, jaké jsou poznatky žáků o nadcházejícím tématu. Zároveň může plnit funkci kontrolní na konci vyučovacího celku, kdy se učitel prostřednictvím zpětné vazby snaží dozvědět, co si žáci zapamatovali. Rozhovor však bývá také klíčovým k osvojení a pochopení nové látky.⁴⁰ Existují dvě formy rozhovoru. První směřuje k žákům, kdy jim učitel klade otázky a dovede je tím k řešení navozené problémové situace. V druhém případě vychází ze strany žáků, kdy oni sami prostřednictvím otázek získávají odpovědi, které vedou k porozumění danému problému a odhalování širších souvislostí. Právě tato druhá forma umožňuje nejlépe zapojit orální historii do hodin dějepisu, neboť jejím prostřednictvím nacházejí žáci odpovědi na historické otázky alternativním způsobem.

Dialog je založen na formulaci tvrzení, jejím následném rozšíření nebo vytvoření protitvrzení. Principem této metody je výměna argumentů mezi zúčastněnými nad problémem, který by měl být pro žáky zajímavý. Prostřednictvím této metody se žáci učí klást otázky, argumentovat i naslouchat druhým.⁴¹ Naproti tomu „diskuze je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky.“⁴² Učitel zpravidla diskuzi řídí a podporuje ji. Žáci rozvíjejí klíčové kompetence komunikační, osobnostní a personální. Právě tyto dvě metody se nejčastěji objevují v případě využití orálně-historických témat. Žáci diskutují nad otázkami, které budou klást narátorovi, probírají svědectví pamětníka a vyvozují z něj závěry. Samotný rozhovor probíhá formou dialogu a diskuze, stejně tak analýza svědectví.

³⁸ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 190.

³⁹ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 190.

⁴⁰ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 190.

⁴¹ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 191.

⁴² Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 191.

Posledním typem dialogických metod je burza nápadů, tzv. brainstorming. Během stanoveného času žáci sdělují co největší množství spontánních nápadů. Pokud je tak učiněno psanou formou na papír, jedná se o brainwriting. Až posléze žáci diskutují nad myšlenkami, které vznikly bezprostředně, neřízeně a samovolně. Tuto metodu lze zařadit do přípravné fáze orálně-historického výzkumu k vytvoření otázek, které budou kladeny narátorovi.

Do slovních metod však není řazeno jen mluvené slovo, ale také psaný projev.⁴³ Do skupiny textů, s nimiž se lze nejčastěji setkat ve výuce na základní škole, patří učebnice, publikace různých žánrů (krásná literatura, knihy plynoucí z orálně-historického výzkumu, životopisy a další), historické dokumenty, přepisy rozhovorů a další písemné práce, jejichž autory jsou například žáci. Během práce s textem učitel rozvíjí nový způsob osvojování poznatků, čtenářskou gramotnost a porozumění textu.

4.2 Metody názorně demonstrační

„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.“⁴⁴ Do těchto metod lze řadit pozorování předmětů a jevů, předvádění předmětů a činností, ukázkou statických obrazů nebo projekci statickou a dynamickou.⁴⁵

Ve výuce se často jako názorně demonstrační metoda využívá ilustrace. Konkrétně se jedná o různé grafy, kresby, schémata, časové osy, tabulky, mapy, které učitel využívá ve své výuce.

Mezi statické a dynamické obrazy, které učitel zařazuje do vyučování, patří opět různá schémata, ale také obrazy, fotografie, film, audio a video záznamy.

Mezi tyto metody patří z hlediska využití orální historie v hodinách dějepisu záznam rozhovoru natočený jako audio nebo audiovizuální záznam. Zároveň sem lze řadit materiál, který se týká přímo pamětníka, jako jsou jeho fotografie, upomínkové předměty na různá období jeho života nebo deníky.

⁴³ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 194.

⁴⁴ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 195.

⁴⁵ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 195.

4.3 Metody praktických činností žáků

U těchto metod převažuje poznání prostřednictvím přímé činnosti žáků, jejich bezprostřední kontakt s předměty a případná práce s nimi. Zjednodušeně se jedná o konkrétní práce žáků v laboratorních podmínkách nebo ve školních dílnách, výtvarné činnosti nebo nácvik motorických dovedností.⁴⁶ Z hlediska dějepisu nejsou tyto metody využívány tak často jako předešlé, přesto s nimi lze pracovat například při tvorbě pomůcek do vyučování nebo při realizaci výstupů projektů.

4.4 Dramatizace

Dramatizace znamená názorné předvedení události či příběhu nějakého děje nejčastěji podle fantazie žáka.⁴⁷ Využívá se jako samostatná metoda integrovaná do ostatních předmětů nebo je vyučována prostřednictvím doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Dramatizace může být realizována v mnohých tématech využívajících orální historii. V hodinách občanské výchovy lze nacvičit oslovení pamětníka nebo sehrát cvičný rozhovor. V hodinách dějepisu se může stát dramatizace jedním z výstupů, může jít například o sehrání části příběhu, sestavení živého obrazu nebo využití pantomimy k projevu. Také ji lze zapojit ve scénce, kdy žáci prezentují výsledky svého výzkumu prostřednictvím hraní v roli. Za dramatizaci považujeme také inscenaci, kdy si žáci mezi sebou zkoušejí, jak by mohl rozhovor probíhat.

V dramatizaci žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, propojuje verbální a neverbální komunikaci, respektuje stanovená pravidla, vhodně komunikuje s ostatními.

4.5 Didaktické hry

V současné době se hry využívají nejen na prvním stupni základní školy, ale také u starších ročníků. Hry lze využít ve všech předmětech. Obecně lze vyjádřit, že didaktická hra je soubor seberealizačních činností jedinců a skupin, které jsou dané pravidly a sledují edukační cíle.⁴⁸ V didaktických hrách se žák učí zachovávat stanovená pravidla. Učení probíhá spontánně, nenuceně a žák se při něm učí jednat s lidmi, případně se spoluhráči.⁴⁹

⁴⁶ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s.191.

⁴⁷ Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 321.

⁴⁸ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 207.

⁴⁹ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 199.

Hra je pro žáky velkou motivací, velmi dobře se do herních činností zapojují. Pokud to jde, je vhodné jejich opakování, neboť si žáci více fixují pravidla hry.

Zvláštní skupinou her jsou soutěže, jejichž prostřednictvím se žáci učí toleranci, vyvíjí úsilí k dosažení cíle a prohlubují si znalosti, schopnosti a dovednosti. Soutěže by neměly podněcovat k nezdravé rivalitě v kolektivu a k dosažení vítězství za každou cenu.⁵⁰

Hry a soutěže vychází z učitelova pedagogického záměru. Pravidla musí být jednoduchá a srozumitelná. Je stanoven počet účastníků nebo členů ve skupině, dále jsou žáci seznámeni s pomůckami, pokud je budou potřebovat, je vytvořen časový limit a hodnocení aktivit.⁵¹

Může se jednat o vědomostní hry inspirované televizními soutěžemi jako je například AZ kvíz, Riskuj nebo Chcete být milionářem. Šablony pro tyto soutěže lze vytvořit v počítačových programech nebo nakreslit na tabuli. Žáci mohou pracovat ve skupinách, přičemž při opakování soutěží si velice rychle osvojí pravidla. Otázky do těchto soutěží mohou být vytvořeny na základě informací, které žáci získali prostřednictvím rozhovoru nebo mohou obsahovat základní terminologii orální historie. Stejně tak lze vytvořit hru inspirovanou zábavným pořadem Hádej, kdo jsem. V této hře se mohou žáci seznámit s pamětníkem prostřednictvím nahrávky, přičemž se snaží odhalit co nejvíce informací o této osobě. Jedná se například o věk, povolání, popisovanou událost, dobu, o níž vypráví, období, kdy byl rozhovor natáčen a podobně. Žákům lze představit rozdílné osobnosti a popis historických skutečností, s čímž učitel dále pracuje ve výuce.

⁵⁰ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 200.

⁵¹ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 208.

5 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ VYUŽÍVANÉ V HODINÁCH DĚJEPISU

Organizační formy vyučování jsou součástí uspořádání vyučovacího procesu. Jedná se o vytvoření prostředí, v němž se vyučování uskutečňuje, časové formy a způsob organizace vzájemné činnosti učitele a žáků ve vyučování.⁵²

Ve školní praxi lze využít mnoho organizačních forem, přesto významné místo stále zastává frontální (zvané též hromadné) vyučování. Základem této formy výuky je vytvoření skupiny dětí přibližně stejného věku a mentální úrovně, tzn. v našem školním prostředí vytvoření tříd podle přibližně stejného stáří dětí. V průběhu vyučování žáci probírají shodnou učební látku, plní ty samé edukační úkoly ve stejném čase a realizují je shodným způsobem. Úkolem učitele je vytvořit vhodné podmínky pro učení žáků, seznamuje je s novým učivem, zajišťuje, aby si učební látku upevnili a prohloubili, řídí jejich činnost a obstarává zpětnou vazbu pro žáky i sebe. Z hlediska organizačního členění vyučovací doby byl pro frontální vyučování vytvořen systém vyučovacích hodin v délce 45 minut, které jsou od sebe odděleny přestávkou. Obsah učebních látek byl rozdělen do vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů, přičemž organizaci jejich vyučování stanovuje rozvrh hodin.⁵³

Další organizační formou je vyučování individualizované. Již od konce 19. století se vyskytují tendence, které upozorňují na individuální rozdíly mezi žáky. Z těchto inspirací a následně ze systému reformních pedagogik⁵⁴ vychází tato forma výuky. Žáci své úkoly řeší samostatně, v činnostech se řídí vlastním tempem a schopnostmi při řešení úlohy. Klade se důraz na jejich individuální rysy, možnosti, případně i přání. Učitel pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou žáků, kde se za určitých podmínek uplatňuje komunikace každého s každým. Tato forma vyučování se objevuje ve školách uměleckého směru, ve výuce jazyků, ve formách práce s nadanými žáky nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.⁵⁵

V současné době je stále více využívaná skupinová a kooperativní výuka. Obě formy vyučování vyžadují rozdělení třídy do menších skupin, k čemuž se mohou použít různá hlediska. Je to například členění podle druhu činnosti, její obtížnosti, zájmu žáků,

⁵² Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 173.

⁵³ Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, s. 295.

⁵⁴ Konkrétně daltonský plán americké učitelky H. Parkhurstové.

⁵⁵ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 174.

pracovního tempa, schopnosti spolupráce a podobně. O velikosti skupiny rozhoduje učitel, přičemž skupinu mohou tvořit již dva žáci (dyadické nebo též párové vyučování). O jejím složení rozhodne učitel nebo žáci sami. Vhodný je počet členů kolem čtyř žáků, neměl by však přesáhnout sedm.⁵⁶ Ve skupinovém vyučování mají žáci společný cíl, k němuž směřují skrze jednotlivé činnosti. Hodnotí se výsledek jejich práce a skutečnost, zda dosáhli stanoveného cíle. „Pro žáky přináší skupinové vyučování nové situace, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovednostmi formulovat své názory, účastnit se diskuze spolu s ostatními účastníky, dospívat k zobecňujícím závěrům.“⁵⁷ Toho při frontálním vyučování nelze dosáhnout.

Kooperativní vyučování nelze se skupinovým ztotožňovat. Je založeno na spolupráci celé skupiny žáků při dosahování cílů, přičemž všichni její členi mají prospěch z činnosti jednotlivce.⁵⁸ Důležitý je nejen výsledek činnosti, ale také celý proces plnění úkolu. Žák se přímo učí sociálním dovednostem, zatímco u skupinového vyučování je předpoklad, že si je již osvojil. Učitel určuje cíl vyučování, rozhoduje o velikosti skupiny a rozděluje žáky do skupin, určuje, zda budou homogenní nebo heterogenní (vyrovnanost z hlediska věku, pohlaví, schopností, motivovanosti atd.). Pro kooperativní vyučování je doporučeno heterogenní sestavení skupin. Vyučující dále rozhoduje o délce setrvání jednotlivců ve skupině, o uspořádání místnosti, vysvětluje přidělený úkol, asistuje při plnění úkolu, napomáhá při jeho realizaci, pokud je to třeba. Vede hodnocení, které provádí on sám a žáci mezi sebou. Kooperativní výuka může mít soutěžní charakter, kdy se všichni členi skupiny soustředí na vítězný cíl, navzájem si pomáhají a jsou si vědomi, že každý může něčím přispět.⁵⁹

Práce ve skupině učí žáky zapojit se v týmu, naslouchat názorům a argumentům druhých, vhodně komunikovat, může se podílet na vytváření pravidel spolupráce, spoluutváří příjemnou atmosféru ve skupině a rozvíjí další klíčové kompetence. Vyžaduje aktivní přístup žáků.

Výsledky skupinové práce jsou hodnoceny slovně, nikoliv pouze klasifikací.⁶⁰ Slovním hodnocením může učitel nebo spolužáci navzájem vyjádřit postupné

⁵⁶ Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, 303.

⁵⁷ Skalková, Jarmila a kol.: Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007, s. 227.

⁵⁸ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 183.

⁵⁹ Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 185 – 186.

⁶⁰ Skalková, Jarmila a kol.: Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007, s. 226.

zdokonalování jednotlivce v konkrétních činnostech, jeho zapojení do skupinové práce, motivovat ho pro další aktivity či upozornit na nedostatky.

6 PROJEKTOVÁ VÝUKA

„Didaktická teorie [...] potvrdila, že aktivita žáka, vnitřní motivace, přijetí cíle žákem a jeho spoluodpovědnost za splnění úkolu, samostatné řešení problému a práce ve skupinách jsou významné znaky efektivního vyučování.“⁶¹ Tyto znaky by měly být naplněny prostřednictvím výukových metod ve výuce, ale také jsou typické pro projektové vyučování.

Je několik pohledů a definic, co je to vlastně projektová výuka. Nejobecněji můžeme projektové vyučování definovat jako „specifický model vyučování, ve kterém žák převzal zodpovědnost za svůj úkol a samostatně jej realizuje.“⁶² Projekt bývá považován za vyučovací metodu⁶³, organizační formu vyučování⁶⁴ či typ učebního úkolu⁶⁵ a další. Není cílem této práce zaujmout k této neshodě postoj, ani posuzovat, která koncepce je přesnější z hlediska praxe. Ačkoliv je zde určitá nejednotnost, lze se shodnout na tom, že tento způsob vyučování má pomoci žákovi překonat úskalí tradiční výuky a naučit jej se učit. V rámci projektů si osvojuje metody poznání a učí se vytvořit vlastní plán pracovní činnosti. Projektové vyučování dává velký prostor pro samostatnost a kreativitu žáka, přičemž se v něm uplatní několik různých forem práce. Jde například o diskuzi, práci s odbornou literaturou, ale také o interview.⁶⁶

V projektu žák využívá dosavadní znalosti a zkušenosti k novému poznání, které se uskutečňuje prostřednictvím objevování. Žák nepřijímá již hotové poznatky, ale z vlastní činnosti vyvozuje pojmy a porovnává je. Učitel žákovi zadává úkoly, které jej mají dovést k řešení problému.⁶⁷ V projektu se využívá několik způsobů hodnocení, a to hodnocení učitele, které by zde nemělo být primární, evaluace skupin či jednotlivců.

Společné hodnotící aktivity učitele a žáků navozují dobré sociální klima ve třídě. Vzájemné hodnocení žáků rozvíjí jejich osobnostní a sociální dovednosti. Učí se přijímat pochvaly, výtky i kritiku od vrstevníků a zároveň je sami formulují. Uvědomují si, že musí být vnímaví k činnostem ostatních, aby mohli poskytnout kvalitní zpětnou vazbu. To, že

⁶¹ Dvořáková, Markéta: Projektové vyučování v české škole. Praha: Karolinum, 2009, s. 87.

⁶² Dvořáková, Markéta: Projektové vyučování v české škole. Praha: Karolinum, 2009, s. 102.

⁶³ Více viz Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. 219 s.

⁶⁴ Více viz Skalková, Jaroslava: Obecná didaktika. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. 292 s.

⁶⁵ Více viz Kasíková, Hana: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3. 143 s.

⁶⁶ Dvořáková, Markéta: Projektové vyučování v české škole. Praha: Karolinum, 2009, s. 97.

⁶⁷ Dvořáková, Markéta: Projektové vyučování v české škole. Praha: Karolinum, 2009, s. 90.

sledují práci ostatních a posuzují ji podle stanovených kritérií, jim umožňuje zamyslet se nad vlastní činností a nahlížet na ni cizíma očima. Identifikuje tak silné a slabé stránky vlastní práce. Při vzájemném hodnocení musí učitel s žáky stanovit jasná pravidla.⁶⁸ Hodnotí se nejen výsledek práce, ale také spolupráce s ostatními, ať ve skupině nebo i mimo ni (například práce s pamětníkem).

Projekt je nutné velmi dobře plánovat, z hlediska času, aby korespondoval s tematickým plánem, ale také „z hlediska obtížnosti řešených úkolů a vědomí cílů, kterých mají žáci dosáhnout.“⁶⁹

Zdeněk Kalhous a Otto Obst rozlišují čtyři druhy projektů podle jejich uspořádání. Jedná se o individuální projekt, kdy každý žák pracuje na svém úkolu sám. Při realizaci skupinového projektu pracují žáci v týmech, které se podílí na výsledném výstupu jejich činnosti. Na třídním projektu se podílí celá třída a do školního projektu je zapojena celá škola.⁷⁰

Projektové vyučování lze velmi dobře využít při realizaci orálně-historického projektu. Jeho téma lze vybrat z mnohých problematik druhé poloviny 20. století. Projekt může obsahovat mnohé činnosti vycházející z pracovních postupů orální historie a využít různé orálně-historické prameny.

⁶⁸ Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata: Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009, s. 148 – 149.

⁶⁹ Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata: Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009, s. 96 – 97.

⁷⁰ Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, s. 301.

7 ORÁLNÍ HISTORIE

Orální historie je série osvědčených pracovních postupů, které využívají badatelé a historické instituce pro mnohé své činnosti. Po obtížných začátcích se česká orální historie vytvořila uznání na domácím i mezinárodním poli.

7.1 Vývoj orální historie v ČR

Orální historie se v českém prostředí rozvíjí intenzivně po roce 1989, avšak již přibližně od 60. let 20. století se v Československu objevují tyto tendence. Vedeny byly rozhovory s pamětníky, kteří byli v souladu s tehdejší ideologií. Na tuto fázi nahlížíme jako na fázi přípravou, neboť skutečně se orální historie mohla rozvíjet až v demokratickém systému.⁷¹

Z počátku se historici pracující touto formou potýkali s mnohými problémy, neboť orální historie byla znevažovaná v očích tradičních historiků, ale také chyběla odborná literatura na toto téma.

V českém prostředí dříve než teoretické práce, popisující metodologii a pracovní postupy orální historie, vznikaly publikace, které tuto metodu využívaly. V koncem devadesátých let vznikaly práce historiků založené na metodě orální historie. Je to například *Sto studentských revolucí autorů Miroslava Vaňka a Milana Otáhal*.⁷² Orální historii začaly využívat také instituce, jako jsou muzea nebo archivy. Nejznámějšími jsou projekty uskutečněné Židovským muzeem v Praze, Národním filmovým archivem v Praze a Romským muzeem v Brně.

Zlomovým momentem bylo založení Centra orální historie při Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky v roce 2000. V této době již bylo zřejmé, že je tato metoda velmi přínosná pro zkoumání nejnovějších dějin, a proto bylo nutné prohloubit teoretické základy orální historie u nás.⁷³ Za základní metodologickou literaturu lze považovat práci Miroslava Vaňka *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin* z roku 2004, ale také publikaci vzniklou pod vedením tohoto historika *Naslouchat hlasům paměti* z roku 2007.

⁷¹ Vaněk, Miroslav: *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004, s. 39.

⁷² Otáhal, Milan. Vaněk, Miroslav. *Sto studentských revolucí: studenti v období pádu komunismu – životopisná vyprávění*. Praha: Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-337-1. 859 s.

⁷³ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 59.

Centrum orální historie se podílelo a podílí na řadě historických projektů, uchovává nahrané a zpracované rozhovory ve svém archivu a pořádá přednáškovou činnost.

Dalším významným mezníkem bylo založení České asociace orální historie dne 8. ledna 2007, která si kladla za cíl vytvoření metodické podpory, důsledné dodržení etických pravidel, pomoc nově vznikajícím institucím, vytvoření internetového portálu a další.⁷⁴

Velkým úspěchem České asociace orální historie bylo uspořádání 16. mezinárodní konference orální historie ve dnech 7. až 11. července 2010. Tohoto kongresu pořádaného v Praze se zúčastnilo mnoho významných historiků, badatelů a studentů, kteří se navzájem obohatili o výsledky své práce v rámci přednášek i setkání během doprovodného programu. Ocenění dosavadní práce a úspěchů se české orální historii dostalo v podobě zvolení Miroslava Vaňka prezidentem Mezinárodní asociace orální historie (International Oral History Association – IOHA), která funguje od roku 1996 jako zastřešující organizace tohoto oboru.

Orální historie dnes není v České republice neznámou a nevyužívanou metodou, ale naopak je stále více využívána v mnohých historických pracích a činnostech. Při jejím využití je však třeba zachovávat všechny náležitosti a etická pravidla, kterými se řídí.

7.2 Hlavní aspekty orální historie

Orální historií rozumíme řadu pracovních postupů, jejichž cílem je získání nových poznatků a posouzení dosavadních znalostí, a to na základě rozhovorů s pamětníky či svědky zkoumané doby. Součástí této metody je teoretická příprava před rozhovorem, samotné nahrávání a následná analýza a interpretace získaného materiálu.

Účastníky orální historie jsou tazatel, který klade otázky pamětníkovi, jehož nazýváme narátorem. Pokud není určeno jinak, jedná se o nahrávaný rozhovor ve schématu otázka – odpověď a je veden na téma, které zajímá tazatele v rámci výzkumu soudobých dějin. Většinou se jedná o vzpomínky na historickou událost či životní vyprávění. Takto vzniklý rozhovor se stává historickým pramenem a je přístupný dalším badatelům.⁷⁵

⁷⁴ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 60 – 61.

⁷⁵ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 11 – 12.

Pramen vzniklý v rámci orální historie je považován za subjektivní, protože jej spoluutvářeli lidé a tedy nelze zamezit osobním vstupům. V analýze je důležitá nejen výpověď narátora, ale také otázky, které tazatele zajímaly, způsob, jakým je kladl a okolnosti, za kterých rozhovor probíhal. Mezi pamětníkem a historikem musí být navázán vztah založený na důvěře, aby se vzpomínající svědek svěřil i s nepříjemnými či osobními vzpomínkami. Z tohoto důvodu se rozhovor koná osobně, nikoliv po telefonu či jiným moderním komunikačním prostředkem (například po internetu).

Výběr pamětníka záleží na tazateli, který jej volí podle tématu výzkumu. O vhodném narátorovi se dozvídá od kolegů, při studiu problematiky v přípravné fázi projektu nebo z osobních kontaktů. Možné je také využití kontaktů, které jsou získány od jednoho z narátorů na další pamětníky. V tomto případě jde o tzv. „snowball sampling“, metodu sněhové koule. Tazatel by měl mít ujasněnou představu o narátorovi před jeho kontaktováním. K prvnímu kontaktu dochází osobně, telefonicky nebo písemnou cestou.⁷⁶ Výpověď pamětníka není honorovaná, na což je třeba narátora upozornit.⁷⁷

Na pamětníka je třeba pohlížet jako na dárce životního příběhu, a proto se k němu přistupuje slušně a s úctou, neboť se chce podělit o svoje osobní vzpomínky s cizím člověkem a případně s dalšími lidmi skrze nahrávku, přepis či publikaci. Sdělení pamětníka je ovlivněno jeho životními zkušenostmi, k nimž se prostřednictvím rozhovoru vrací. Je třeba si uvědomit, že rozhovory vznikají s časovým odstupem od okamžiků, které pamětník prožil, proto musíme brát v úvahu selektivitu paměti, ať již úmyslnou či neúmyslnou a sledovat případnou proměnlivost výkladu. Ke zkreslení historie může dojít také emocionálním prožitkem, věkem pamětníka a časovým odstupem od popisovaných událostí. Je úkolem historika, aby odhalil nesrovnalosti ve vyprávění či manipulaci se skutečností.

Stejně tak postava tazatele je neméně důležitá, neboť on je ten, který vybírá otázky, vede rozhovor a nakonec jej analyzuje a interpretuje. Záleží jen na něm, zda dokáže vytvořit takovou atmosféru, aby byla nastolena důvěra a pamětník se mu „otevřel“. Dále vše záleží na jeho dosavadních zkušenostech na poli orální historie a na jeho orientaci ve zkoumaném tématu.

⁷⁶ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 90.

⁷⁷ Více o výběru a kontaktování pamětníků v publikaci Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007.

V orálně-historickém výzkumu se realizují dva a více rozhovorů. V prvním se oba zúčastnění blíže seznámí (pokud se ještě nesetkali) a narátor vypráví obecně o tématu, které tazatel vybral. V rámci druhého rozhovoru je více místa na historikovy otázky a ponoření se hlouběji do tématu. Mezi jednotlivými rozhovory má tazatel čas na prvotní analýzu, přípravu dalších otázek a na přepis rozhovoru.

Ačkoliv se jedná o pramen subjektivní a orální historie patří do oblasti kvalitativního výzkumu, jedná se pramen velice cenný. Vzpomínky svědků událostí jsou jedinečné, každý zúčastněný má jiný styl vyprávění a může mít i jiný pohled na historickou událost. Je velice důležité porovnávat paměť svědků s jinými prameny, nejčastěji písemnými, ale stejně tak výpovědi narátorů mezi sebou. Orálně-historický rozhovor doplňuje písemný pramen právě osobním přístupem zúčastněných a konkrétní vzpomínkou, které se v tradičních archivech neuchovávají nebo nezaznamenávají (např. pocity, které vzbudila konkrétní historická událost).

Vztah mezi narátorem a tazatelem lze charakterizovat jako asymetrický ve smyslu různosti přístupů obou zúčastněných. Oba přistupují k rozhovoru s určitými zkušenostmi a představami.⁷⁸ Přesto se nejedná o vyrovnaný dialog. Tazatel naslouchá pamětníkovu vyprávění, ve kterém odhaluje svůj život a mnohdy i niterné pocity či velmi osobní prožitky, avšak na druhé straně se o badateli téměř nic nedozvídá (pokud se blíže neznají z předchozí doby). S nastupující generací mladých historiků také dochází k většímu věkovému odstupu mezi zúčastněnými. Rozhovor může být také výrazně ovlivněn genderovou problematikou.

S pamětníkem se před realizací samotného rozhovoru uzavíraná smlouva nebo dohoda, neboť pouze s písemným souhlasem narátora může badatel pramen zveřejnit. V takovém dokumentu bývá „uveden název, účel a cíl projektu a způsob nakládání se vzniklým pramenem“⁷⁹ a dále narátorův souhlas se stanovenými způsoby dalšího použití rozhovoru. Většinou se uvádí jako způsob využití rozhovoru šíření dalším badatelům, publikace a vzdělávací účely. Práce orálního historika musí být také v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.⁸⁰

⁷⁸ Vaněk, Miroslav: Orální historie ve výzkumu soudobých dějin. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004, s. 58

⁷⁹ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 154.

⁸⁰ Více Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 155 – 156.

V orální historii rozlišujeme dvě hlavní formy rozhovoru – interview a životní příběh (nazýváme též životopisné vyprávění). Interview se zpravidla týká konkrétní historické události, kterou pamětník zažil. Narátor byl přímý účastník historické skutečnosti, mohl se podílet na jejím utváření nebo si na ni vytvářel názor. Tazatel nechává pamětníkovi prostor pro vyprávění, ale zároveň jej udržuje v mezích tématu. Při interview zasahuje tazatel do rozhovoru častěji než u životního příběhu, klade konkrétní otázky, čímž získává od pamětníka informace, které poskytují nový pohled na historickou skutečnost nebo ji obohacují novými poznatky. Musí však zachovat subjektivitu narátorova vyprávění.⁸¹

Životní příběh pamětníka zachycuje tazatel zpravidla ve dvou a více rozhovorech. V prvním rozhovoru je ponechán širší prostor pro vyprávění narátora o jeho životě, případně o jeho předcích a příbuzných. Během druhého jsou více rozpracovaná témata, která jsou předmětem orálně-historického výzkumu.⁸²

⁸¹ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 76.

⁸² Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 77.

8 VYUŽITÍ ORÁLNÍ HISTORIE V TÉMATICKÝCH OKRUŽÍCH

V hodinách dějepisu lze začít využívat pracovní postupy orální historie v tématech od počátku druhé světové války. Je již velmi málo žijících pamětníků, kteří by mohli vyprávět o době předcházející, tedy období první republiky nebo ještě dříve první světové války. Svědectví, která existují o této době, je skutečně velmi málo. Lidé, kteří o tomto mohli vyprávět, nezanechali vyprávění v souladu s metodami orální historie v takovém rozsahu jako následující generace a tedy existuje méně nahrávek a zaznamenaných rozhovorů. Hlavními důvody jsou komunistický režim, který zaznamenávání těchto svědectví nepodporoval, ale také nebyla v takové míře rozšířena technika pro uchovávání rozhovorů.

Pro využití orální historie je téma druhé světové války na základních školách dnes problematické. Učitel nemůže počítat ve velké míře s rodinnou pamětí, neboť dnešní generace narozená v devadesátých letech, má prarodiče, kteří si většinou na události války nevzpomínají, nemají s ní přímou zkušenost. Mohou však znát vyprávění svých rodičů a dalších, které mohou předávat dál. Z tohoto důvodu se v tématech druhé světové války volí většinou pozvaný pamětník nebo zdroje pramenící z orálně-historických výzkumů.

Období od nástupu komunismu k moci do současnosti lze rozdělit do čtyř oblastí. Zaprvé se jedná o oblast politickou, kam spadají významné historické mezníky let 1948 a uchopení moci komunisty, Pražské jaro v roce 1968 a vstup vojsk Varšavské smlouvy a sametová revoluce 1989. Zároveň sem spadají události po roce 1989 a tedy rozpad Československa v roce 1993, vstup České republiky do NATO v roce 1999 a později do Evropské unie v 2004. V této oblasti lze vzpomínat na významné politické osobnosti, jejich životní osudy nebo zkoumat názory a vzpomínky, jaké měli lidé na komunistické představitele nebo účastníky odboje, disidenty a exulanty.

Druhou oblastí je každodenní život před rokem 1989. V této oblasti lze zkoumat různá témata, a to podle zájmu žáků či z rozhodnutí učitele. Jedná se například o zážitky ze základní vojenské služby, druhy vykonávaných činností, denní režim, ubytování, kvalita jídla, propustky, dovolená nebo objasnění pojmu modrá knížka. Dále se zkoumá genderová problematika, kam patří postavení ženy, vedení domácnosti, její zařízení a spotřebiče. Lze se zaměřit také na problematiku domácí výroby, tedy na ženské ruční práce a mužské kutilství v českých domácnostech. Žáci mohou zkoumat dobové módní časopisy, pletací

vzory, háčkované dečky i doporučované střihy oblečení. S tímto tématem souvisí móda a její proměny. Dnes se objevuje často téma historie naší školy nebo vzpomínky na povinnou školní docházku. S tím souvisí vzpomínání na konkrétního učitele nebo jednotlivých učitelů, problematika uhelných prázdnin, druhy školních pomůcek a jejich nákup. Velmi zajímavým tématem je pro žáky nakupování a tedy rozpomínání se na shánění zboží, sortiment, obchodní domy, Tuzex a výrobce zboží se zaměřením na regionální společnosti. V této oblasti lze vzpomínat také na život bez telefonů, osobních počítačů a multikin. Zaměřit se lze také na fenomén československé společnosti, tedy na chatařství a chalupářství. Nedílnou součástí běžného života je také cestování, jehož možnosti a úskalí mohou žáci zkoumat v rámci orálně-historického výzkumu. V oblasti každodennosti může učitel zapojit rodinu žáka nebo využít informací plynoucích z prací orálních historiků.

Třetí tematickou skupinou je kultura a sport, kde pamětníci vzpomínají na rozhlasová vysílání a filmy, na které chodili do kina. Širokým tématem je nástup a rozšíření televize, televizní vysílání, programy, ale také nakupování televizí, nejprve černobílých, později barevných. Do této oblasti patří také komunistické oslavy, ať prvního máje nebo výročí Velké říjnové revoluce, ale také spartakiády nebo výstavy EXPO. Další takto širokou problematikou je sport, který lze zkoumat ze dvou hledisek – z pohledu hrajících aktérů a se zřetelem na pasivní diváky. Žáci tedy mohou studovat regionální sporty, jejich významné osobnosti, stavbu hřišť a stadionů. Zároveň však mohou zkoumat promítnutí vrcholového sportu ve vzpomínkách příbuzných a přátel. V této oblasti lze také využít vzpomínek pozvaných pamětníků nebo materiálů vzniklých v orálně historickém výzkumu.

Čtvrtou oblastí jsou regionální dějiny. Zde se žáci zabývají událostmi, které výrazně zasáhly do podoby regionu, jako je výstavba sídlišť, továren, moderních budov, stavba soch a pomníků. Žáci v této oblasti zkoumají odraz celospolečenských událostí na místní dějiny, například vzpomínání místních obyvatel na Pražské jaro a následnou okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy nebo měnovou reformu v odrazu plzeňských událostí. V každém kraji lidé prožili tyto a další události, mnohdy specifickým způsobem, proto je vhodné zařadit do vyučování regionální pohled. Je to velmi důležité, neboť by žáci měli znát skutečnosti, které ovlivnily místo, v němž vyrůstají a žijí. Lze také zařadit události z regionálních dějin, které získaly celospolečenský význam. Takové události se v českých moderních dějinách hledají hůře, neboť většinou byla centrem dění Praha. Jednalo by se například o nalezení relikviáře svatého Maura v Bečově nad Teplou, který se po své rekonstrukci stal druhým nejvýznamnějším pokladem v České republice

po korunovačních klenotech. Žáci mohou zkoumat lokální povodně, jejich popis, dopad na region a vymezení množství škod.

Robert Stradling uvádí další témata, kterými se lze zabývat. Jde například o změnu role manžela a manželky, kdy může žák porovnávat vyprávění prarodičů a rodičů. Změna sexuálního chování a sexuální mravy, problematika antikoncepce a role svobodných matek v druhé polovině minulého století. Zde dochází většinou ke srovnání s dnešním pohledem na tuto problematiku. Dalšími okruhy, které nastínil je změna bydlení v průběhu století, v zaměstnání (úpadek některých profesí), kulturní zájmy a koníčky, doprava či lékařství.⁸³

⁸³ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 143.

9 ORÁLNĚ-HISTORICKÉ PRAMENY VE VÝUCE DĚJEPISU

Pro potřeby této práce uvádím rozdělení pramenů vzniklých v rámci orální historie na primární a sekundární podle jejich dostupnosti k žákům. Primárními prameny rozumím ty, které vznikají přímým kontaktem žáka a narátora. Jedná se o rozhovor s příbuznými, osobami z okolí žáků nebo o realizaci besedy. Jako sekundární prameny vymezuji materiály vzniklé v rámci orálně-historického výzkumu. Rozhovor se tedy k žákovi dostává zprostředkovaně, skrze komunikační bariéru. Jedná se například o nahrávku rozhovoru.

V obou případech se žák seznámí se zásadami orální historie a se základní terminologií. Konkrétně by si měl osvojit pojmy jako je tazatel, narátor nebo pamětník, rozhovor, životní příběh, analýza a interpretace rozhovoru. Žák by si měl uvědomit, že pramen vzniklý v rámci orální historie je jiný než ty, s nimiž se dosud setkával či pracoval. „Většina historických pramenů je nezávislá na historikovi a na žákovi dějepisu,“⁸⁴ avšak při práci s primárními orálně-historickými prameny je role žáka nezastupitelná. Musí si proto uvědomit svůj význam v procesu vytváření pramene, neboť pokud podcení přípravu či realizaci (například nebude klást dostatečné množství otázek či je nedokáže vhodně formulovat), je pramen neúplný a nepřesný.

Při práci s primárními prameny se žák dostává do kontaktu se zajímavými lidmi, kteří mu mohou přiblížit historii, nebo naslouchá vyprávěním rodinných příběhů, které by jinak nemusel poznat. Při práci se sekundárním orálně-historickým pramenem si musí žák být také vědom okolností, za jakých rozhovor vznikl, tedy zásad vzniku pramene v rámci orální historie. Žák se setkává s rozdíly mezi primárními a sekundárními orálně-historickými prameny, přičemž mezi nejvýraznějšími je skutečnost, že sekundárního pramene se již nemůže ptát na doplňující otázky. Více si pak všimá okolností, za nichž pramen vznikl, otázek, které tazatel kladl a projevu narátora.

Orálně-historické aktivity motivují žáky k poznávání historie. Setkávají se s příběhy jednotlivců, které ožívují faktografické znalosti. Motivování však bývají i mladší žáci, kteří sledují průběh a výsledky orálně-historického projektu starších studentů, přičemž se domnívají, že ve vyšším ročníku absolvují podobnou aktivitu. Témata by se proto neměla často opakovat, aby byl zážitek skutečně jedinečný a žáci měli pocit, že zkoumají něco významného. V případě opakování tématu, které zpracovávali starší

⁸⁴ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 141.

spolužáci, by mohli být ovlivněni jejich prací, přístupem a očekávání, s nimiž přistupovali k tématu. Řešením je obměna témat nebo uspořádání aktivit, do nichž se zapojí všichni žáci druhého stupně základní školy. Další z možností je nechat žáky téma orálně-historického výzkumu zvolit dle jejich zájmu nebo aktuální situace, přičemž tato vlastní volba je může motivovat.

Dobry způsob, jak začít s orální historií je nechat žáky číst jiné takové práce předtím než začnou dělat vlastní rozhovor. Učitel může vybrat poutavé příběhy, které si žáci přečtou nebo poslechnou. Tím žáci získávají lepší představu o typu informací, které mohou získat vlastní realizací rozhovoru.⁸⁵ Primární a sekundární orálně-historické prameny jsou tedy navzájem velice těsně propojené, ačkoliv je lze využívat i samostatně.

„Orální historie nesporně není všelék na všechny bolesti moderního vzdělávání a ne každý student se ochotně zapojí. Ale ti učitelé, kteří používají orálně-historickou nabídku, nadšeně hodnotí pedagogické výhody a potvrzují, že odměna stojí za námahu.“⁸⁶ Zapojení orální historie do vyučování napomáhá žákům oprostít se od učebnic a aktivně se zapojit do sběru informací. Každý žák se učí nejlépe z toho, co sám zjistil nebo vyzkoumal.⁸⁷

9.1 Primární orálně-historické prameny

Primární pramen je realizování rozhovoru a jeho výstupů žáky, kdy se setkávají přímo s narátorem. Pamětníkem bývá nejčastěji rodič, prarodič, další příbuzní či osobnost pozvaná učitelem na besedu. Témata řešená v rodině se převážně týkají každodennosti, s pozvaným pamětníkem se většinou diskutuje nad závažnějšími problémy. Studenti se setkávají například s politickými vězni, osobami uvězněnými v koncentračních táborech, významnými osobnostmi, které ovlivnily celospolečenské nebo regionální dějiny a osobnosti profesionálně významné.

Využití orální historie přináší možnost konkretizovat obecné dějiny, celospolečensky významné události ukázat pomocí příběhu a vylíčit každodenní život. Zařazení rozhovoru s pamětníkem do výuky má pro žáky velký význam. Badatel, v tomto případě žák, má jedinečný pocit, když je přímo účasten vzniku pramene a může se setkat se svědky a aktéry událostí.⁸⁸ Zpřístupní se mu tím další metoda historického bádání. V případě rozhovoru

⁸⁵ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 166.

⁸⁶ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 160.

⁸⁷ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 159.

⁸⁸ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 23.

s příbuznými dochází k zintenzivnění vztahu rodiny se školním prostředím. Při diskuzi s pozvaným pamětníkem se žák setkává s dalším dospělým, který není učitelem, ale může žákovi předat svoji životní zkušenost.

Žáci osvojující si pracovní postupy orální historie rozvíjejí výzkumné a komunikační dovednosti. Zejména při dílčích procesech metody jako je oslovení pamětníka, domluvení rozhovoru, vhodné formulování otázek, diskuze s členy skupiny i s narátorem a analýza rozhovoru. Prostřednictvím rozhovoru se žáci setkávají a komunikují se staršími lidmi, než jsou oni sami a získávají schopnost vcítit se do osob různých generací, pocházejících z různých prostředí, mající odlišné názory, zkušenosti a rozdílný styl vyprávění. Žáci třídí informace plynoucí z vyprávění, hodnotí jejich přesnost a význam.⁸⁹ Při rozhovoru vytvářejí záznam ústního svědectví, písemně nebo pomocí nahrávky. Poté mezi sebou diskutují, formulují závěry a vytváří výstupy vycházející z orálně-historického výzkumu.

Primární prameny lze zařadit do vyučování skrze projektovou výuku, mohou být přímo integrovány do vyučovacích metod organizovaných při vyučování, ale také může jít o součást domácí práce žáků. Rozhovory s pamětníky využívají širokou škálu vyučovacích metod. Jedná se zejména o metody slovní, názorně demonstrační, didaktické hry a dramatizaci. Jako organizační formu vyučování je nejvhodnější zvolit skupinovou nebo kooperativní výuku. Pro orálně-historický výzkum je většinou vhodnější skupinová práce než samostatná činnost žáků. Žáci se navzájem podporují a směřují ke konkrétnímu cíli. Naslouchají druhým, diskutují ve skupině, uplatňují demokratické prvky jako je hlasování nebo volba, prosazují vlastní názor.

V rámci orálně-historického výzkumu mohou žáci zastávat různé role. Z didaktického pohledu je nejčastěji využívaná role novinářů. Role reportérů, fotografů, kameramanů, šéfredaktorů, moderátorů a dalších z novinářského prostředí jsou žákům bližší, neboť si lépe dokáží představit, co je náplní jejich práce a snáze se vžívají do činností skrze tuto roli. Další z didaktických možností jak zapojit žáka do orálně-historických metod je prostřednictvím role badatele, historika. Jeho činnost je žákům sice vzdálenější, neboť se s ní nesetkávají tak často jako s předešlými, ale při vhodné motivaci je tato aktivita neméně lákavá. Lze však využít i jiné role, které mohou žáci představovat. Například je to spisovatel, životopisec, kronikář nebo osoba píšící si deník (například americký voják osvobozující Evropu). Vhodnou rolí se může stát také detektiv odhalující historické souvislosti.

⁸⁹ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 141.

Není nutné, aby každý žák prováděl rozhovor. Plachému žákovi může pomoci v realizaci rozhovoru sebevědomější student. Namísto dotazování někteří upřednostňují přípravu interview, editování přepisů či zápisů z rozhovoru, analýza získaného materiálu nebo zapisování výsledků.⁹⁰ I tyto činnosti rozvíjí žákovy schopnosti a dovednosti, například formulaci písemného projevu, sepsání reportáže, vytvoření powerpointové prezentace a podobně.

Stejně jako historik i žáci se na základní škole setkávají se dvěma hlavními formami orální historie, což je interview (rozhovor) a životní příběh (životopisné vyprávění).⁹¹ Vyprávění příbuzného a cizího pamětníka se liší. Pozvaný narátor většinou uvádí dobu, v níž se narodil a prostředí, z něhož pochází, než se dostane k vyprávění, kvůli kterému byl osloven. Jedná se tedy spíše o životopisné vyprávění. Rodiče žáka nemusí uvádět životopisná data, neboť je jejich dítě většinou zná a odpovídají tedy na otázky, které jsou jim položeny. Častěji se jedná o interview.

Pamětníků se žáci ptají na předem domluvené téma a na jejich vzpomínky na konkrétní události. Robert Stradling mimo jiné doporučuje „ptát se lidí, kde byli, co dělali a jak reagovali, když se poprvé doslechli o něčem, co se ukázalo jako historicky významné.“⁹² Jako typický příklad uvádí atentát na prezidenta Johna Kennedyho, což však není pro naše prostředí příliš využitelné, neboť tato událost nezasáhla do dění v našem státě natolik, aby si lidé pamatovali, co v ten den dělali. Tématy vhodnými pro české školní prostředí jsou politické mezníky nebo významné události, které zaznamenala většina společnosti. Jedná se noc z 20. na 21. srpna 1968 a vstup vojsk Varšavské smlouvy do Československa, dny okolo 17. listopadu 1989 a vzpomínky na sametovou revoluci, svobodné volby po roce 1989 nebo sportovní úspěchy našich reprezentantů (například vítězství československých hokejistů nad hráči Sovětského svazu na Mistrovství světa ve Stockholmu v roce 1969 nebo výhra olympijského zlata v Naganu v roce 1998). Mezi události světových dějin, které byly zaznamenány českou veřejností, patří například černobylská havárie v dubnu 1986, pád berlínské zdi v listopadu 1989, ale také teroristický útok 11. září 2001 na Světové obchodní centrum ve Spojených státech amerických.

Je nutné, aby si žáci byli vědomi omezení paměti (selektivity), subjektivního pohledu a pamětníkoví osobní zaměřenosti. Také je třeba, aby si uvědomili, že ne každý, který byl

⁹⁰ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 168.

⁹¹ Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007, s. 75.

⁹² Stradling, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003, s. 144.

přítomný nějaké události, o ní vypráví správně a autenticky.⁹³ Žák si musí všimnout odlišností ve výpovědích, ale v rámci etických zásad by neměl upozorňovat pamětníka na případné nesrovnalosti či ho odsuzovat. Žáci přistupují k rozhovoru s očekáváními, s nimiž je nutné pracovat, aby nebyli zklamáni průběhem rozhovoru a nesnažili se pamětníka stylizovat do role, která mu nepatří. Je nutné demonstrovat, že dějiny nejsou černobílé stejně jako události v lidském životě. „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.“⁹⁴

Žák může ve své další práci srovnávat hodnocení událostí popisovaných pamětníkem s výkladem v učebnici, s pořady v rozhlasu či televizi.⁹⁵ Většinou pamětníci doplňují své vyprávění také vlastním hodnocením a subjektivním pohledem na události ovlivněným současným postojem. Nejde o to rozhodnout, který výklad je pravdivý, ale ukázat pluralitu názorů a pohledů na dané téma. „Účelem je spíše pomoci žákům pochopit tuto komplexitu a míru shody nebo mnohost úhlů pohledu, které mohly existovat v době, kdy k události došlo.“⁹⁶ Tato problematika je jednou ze stěžejních při výuce mediální výchovy, ve které se žáci učí obezřetnosti před manipulací, nátlakem masových médií a prezentací cizího názoru jako skutečnosti. Prostřednictvím srovnávání dvou a více zdrojů informací je žákům nabízena možnost učinit si na událost vlastní názor, k němuž pomůže rozmanitost zdrojů informací. Výpověď pamětníka však spíše doplňuje učební texty a výklad učitele, jen výjimečně se najdou nesrovnalosti.

Z provedených a nahraných rozhovorů si může škola vytvořit vlastní audiovizuální knihovnu, kterou mohou využívat učitelé s žáky v další výuce. Materiály uložené v knihovně mohou zařadit do výuky i ostatní vyučující, nejen dějepisář. Knihovnu nemusí využívat jen učitel dějepisu, ale také ostatní. Například v hodinách informačních technologií se na nahrávkách rozhovoru mohou žáci učit stříhat záznam či je zařadit do powerpointové prezentace. Stejně tak učitel českého jazyka může využít rozhovor při vyučování způsobů projevu. Vyučující občanské výchovy může nahrávku využít k výuce komunikace.

⁹³ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 142.

⁹⁴ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 143.

⁹⁵ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 144.

⁹⁶ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 144.

Většinou se po takto významné aktivitě jako je orálně-historický výzkum žáků koná pro celou školu nebo širokou veřejnost veřejná prezentace výstupů.

Nevýhodou práce s primárními orálně-historickými prameny je čas, který se musí věnovat přípravám rozhovoru, samotnému interview a zpracování výsledků. Vzhledem k časové dotaci věnované vzdělávacímu oboru Dějepis by bylo problematické intenzivně využívat orální historii bez možnosti zapojení dalších vzdělávacích oblastí a oborů. Například v hodinách Informačních a komunikačních technologií lze vyhledávat informace o zkoumaném období. V této vzdělávací oblasti mohou žáci také zpracovávat rozhovor pomocí počítačových programů do dynamických obrazů. Výstupy z rozhovoru statické povahy vytvářejí žáci v hodinách výtvarné výchovy. Informace získané od pamětníků lze zpracovat do různých slohových útvarů v českém jazyce. V hodinách mateřského jazyka mohou rozhovor také analyzovat z hlediska formy výpovědi, obsahu vyprávění a spisovné češtiny. Také v cizích jazycích mohou žáci napsat krátkou zprávu o návštěvě pamětníka nebo popsat část jeho svědectví a zaslat spřátelené zahraniční škole nebo otisknout ve školním časopise.

Další problém může nastat v případě, že škola nevlastní nahrávací zařízení, fotoaparát, kameru nebo má nedostatečné počítačové vybavení. Většina škol je v dnešní době nějakým moderním zařízením vybavena nebo mohou žáci použít mobilní telefony, které umožňují nahrát různě dlouhý záznam i vytvořit fotografii pamětníka. Je možné sestavit skupiny žáků tak, aby v každé byly zajištěny nejdůležitější technické pomůcky. Pokud škola vlastní jen jedno takové zařízení, které všichni potřebují, je třeba, aby se žáci mezi sebou na jeho vypůjčení domluvili. V případě potřeby může zapůjčit vlastní nahrávací zařízení učitel. Po projektu Internet do škol (tzv. INDOŠ) realizovaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je většina škol vybavena základní počítačovou technikou. Proto by na všech školách mělo být možné zpracovat orálně-historický výzkum žáků na počítači.

9.1.1 Fáze orálně-historického výzkumu žáků

Při využití orální historie postupují žáci s učitelem ve své činnosti několika fázemi. Každá má v historickém výzkumu studentů svůj význam, proto nemůže být žádná vynechána nebo přeskočena.

9.1.1.1 Přípravná fáze

V rámci přípravy orálně-historického výzkumu je odhaleno či vytvořeno téma, kterému se bude třída nebo skupina žáků věnovat v následujícím období. Zkoumané problematiky mohou být celospolečenského i regionálního charakteru. Na základní škole není nutné zkoumat dosud nezpracovaná témata. Většinou se jedná o problematiku, která je historiky probádaná, ale žákům neznámá. Žáci však dějinnou událost pro sebe objevují skrze zajímavou výzkumnou aktivitu.

Orální historie je vhodná pro učitele, kteří chtějí žáky aktivně zapojit do vyučování. Namísto toho, aby jim učitelé předkládali to, co je důležité, orálně-historické projekty požadují, aby to studenti našli sami tím, že dělají rozhovory a následně analyzují získané informace.⁹⁷

Podnětem pro realizaci projektu či zapojení rozhovoru s pamětníkem může být blížící se výročí události, státní svátek nebo oslavy. Motivem může být zájem žáků o vybranou problematiku ze soudobých dějin, rozhodnutí učitele o zapojení této aktivity do vyučování nebo využití příležitosti, pokud by zajímavá osobnost navštívila školu nebo obec.

Žáci se seznamují s orální historií, s jejími zásadami, terminologií a výsledky práce. Aby byla žákům přiblížena dosud neznámá historická metoda, může jim učitel pustit ukázkou záznamu rozhovoru nebo zapůjčit publikaci či jiný text využívající ústní svědectví. Orální historii lze také přiblížit prostřednictvím vzpomínání žáků na událost, která byla významná pro jejich život a „konfrontovat je se selektivitou a subjektivitou lidského vzpomínání“⁹⁸, například jejich první školní den či první sportovní úspěch.

Po seznámení se zásadami a specifiky orální historie následuje příprava vlastní realizace rozhovoru. Vyhledáváním v odborné literatuře, učebnici a na internetu získají žáci informační vybavenost pro nadcházející interview. Měli by se zaměřit zejména na základní znalosti tématu výzkumu. Mohou také vyhledávat informace o pamětníkovi. „Výzkum před rozhovorem je naprosto zásadní. Nepřipravený student velmi pravděpodobně vytvoří nekvalitní interview a nevyužije většinu zkušeností, které orální historie nabízí.“⁹⁹ Pokud žák-tazatel neudělá kvalitní přípravu, nebude znát všechny

⁹⁷ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 159.

⁹⁸ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 89.

⁹⁹ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 166.

otázky, na které se ptát a nebude schopen asistovat narátorovi při chybných vzpomínkách, nepozná nová vodítka, která požaduje kladení otázek a ani plně nepochopí ani neocení, co slyší.¹⁰⁰

V přípravné fázi dochází k rozhodnutí, zda orálně-historický výzkum bude realizován jako projekt nebo využije jiných vyučovacích metod, například bude součástí didaktické hry. Také je zde zvolena organizace práce, tedy zda budou žáci pracovat samostatně nebo ve skupinách. V obou případech musí být stanovena pravidla práce, pracovní činnosti, termíny odevzdání výsledků aktivity. Při rozdělení do skupin určuje počet členů, jejich homogenitu nebo heterogenitu učitel a jsou definovány a rozděleny pracovní role.

Po studiu tématu následuje vytvoření otázek, na něž chtějí znát odpověď. Nejčastěji se jedná o zjištění informací, které se z písemných zdrojů nedozvěděli nebo si chtějí ověřit, jejich pravost. Výběr otázek může probíhat formou brainstormingu, hlasováním nad návrhy, vlastní výběrem a selektivitou ve skupině. Dotazy žáků by měly být konzultovány s učitelem, který jim pomáhá s formulací a výběrem. Učitel také dopomůže k vytvoření nejvhodnějšího pořadí otázek, aby byl rozhovor plynulý a souvislý.¹⁰¹ Otázky musí být stejně jako u historiků otevřené, jednoznačné a mají podněcovat narátorovo vyprávění.

V neposlední řadě jsou vybráni pamětníci, s nimiž žáci realizují svůj rozhovor. Výzkum žáci nejčastěji začínají ve své rodině. Orální historie jim umožňuje systematicky zaznamenat množství příběhů, které dosud slyšeli „u večeře“ nebo na rodinných setkáních. Mohou vyzpovídat jednoho příbuzného do hloubky celého jeho života či několik členů rodiny na téma rodinné historie. Jejich rozhovor může pokrýt mnoho generací, protože prarodiče jim mohou vyprávět příběhy o svých rodičích a prarodičích. Ale orálně-historická zkušenost se také rozšiřuje, když ji studenti používají k rozhovorům s lidmi, které by jinak nepotkali a mluvili s nimi.¹⁰²

Pokud žák žije s pamětníkem, který mu poskytne svůj příběh, ve společné domácnosti nebo se jedná o jiného příbuzného, rozhovor si zajišťuje samostatně, dodržuje postup při vedení orálně-historického rozhovoru a dodrží určené časové termíny k odevzdání dílčích úkolů. V případě, že žáci povedou rozhovor s pamětníky, s nimiž nežijí ve společné domácnosti, oslovují je pomocí telefonu, dopisu nebo osobní návštěvy.

¹⁰⁰ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 166.

¹⁰¹ Stradling, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003, s. 146.

¹⁰² Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 167.

Jedinec musí přesvědčit případného narátora k výpovědi, což rozvíjí jeho komunikativní, sociální a personální a občanské kompetence. V rámci jejich naplnění formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním i písemném projevu.¹⁰³ Naslouchá promluvám druhých lidí, oceňuje jejich zkušenosti, respektuje jejich přesvědčení a je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.¹⁰⁴

Před odchodem žáků „do terénu“ si v rámci hodin občanské výchovy mezi sebou mohou zkusit, jak takový rozhovor bude probíhat. V rámci tréninku interview si žáci vyzkoušejí, jak rozhovor domluvit, zahájit, ukončit i jak přesvědčit pamětníka k vyprávění.

9.1.1.2 Realizace rozhovoru

Pro realizaci rozhovoru je prvotně určeno místo a čas konání. Stejně jako při práci historika je toto ponecháno na možnostech pamětníka. Vzhledem k tomu, že se většinou jedná o osobu blízkou, realizuje se vyprávění v domově narátora. Toto místo je vhodné z několika důvodů. Svědek je obklopen důvěrně známým prostředím a může své vyprávění doplnit ukázkou fotografií a dalších vzpomínkových předmětů.¹⁰⁵ Dalším místem, kde se rozhovor může uskutečnit je knihovna, radnice nebo kancelář narátora. Besedy jsou většinou realizovány ve škole nebo v místě působení pamětníka (například na historickém pracovišti). Čas konání rozhovoru je určen na domluvě žáka s pamětníkem, případně učitele s narátorem.

Žáci jsou upozorněni, aby naslouchali vyprávění pamětníka pozorně, nevstupovali mu do řeči a zachovávali pravidla slušné komunikace. Dále poukáže na to, ať nejsou netrpěliví a dají pamětníkovi dostatečný prostor, aby se vyjádřil. Také by neměli pokládat otázku, na kterou narátor již odpověděl v rámci jiného dotazu.¹⁰⁶ Učitel by jim měl zdůraznit, že pokud budou provádět rozhovor v mimoškolním prostředí, pak je třeba dostavit se na rozhovor včas, slušně oblečen a po ukončení rozhovoru poděkovat za poskytnuté interview.

¹⁰³ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 15.

¹⁰⁴ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 15 – 16.

¹⁰⁵ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 90.

¹⁰⁶ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 147.

„Žák-tazatel má povinnost vysvětlit narátorovi účel interview a respektovat jakékoliv přání, že se nebude vyjadřovat k určitým problematikám.“¹⁰⁷

Na rozhovor jsou žáci vybaveni technickými pomůckami, jako je diktafon, kamera, fotoaparát, případně mobilní telefon, pokud natáčejí na něj. Na základní škole není natáčení rozhovoru nezbytně nutné, neboť následná analýza a interpretace záznamu by byla pro děti na druhém stupni komplikovaná. To však záleží na schopnostech, zkušenostech a zralosti konkrétních žáků. Vždy si žáci s sebou přinášejí psací potřeby, aby si mohli dělat poznámky, zaznamenat si nově vzniklé poznatky či napsat nové otázky, a to i v případě, že bude rozhovor zaznamenán na technické zařízení. Na rozhovor si nesmí zapomenout přinést osnovu rozhovoru a otázky, na které se chtějí zeptat. Pokud mají k dispozici podpůrný vzpomínkový materiál, jako jsou fotografie či pohlednice, pak jej k rozhovoru přinášejí také.¹⁰⁸

V případě nahrávání rozhovoru by měl být získán narátorův souhlas s dalším zpracováním rozhovoru. S vytvořením dokumentu o udělení souhlasu ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů by měl pomoci učitel či jej mít pro žáky vytvořený. To se týká zejména těch případů, kdy je v záměru rozhovor archivovat ve škole jako historický pramen či jeho část prezentovat, například na školních webových stránkách nebo v almanachu k výročí.

Pokud bude výsledkem orálně-historického projektu výstava či prezentace, měl by být pamětník pozván jako čestný host. Toto pozvání mohou žáci formulovat v hodinách českého jazyka a kreativně jej ztvárnit ve výtvarné výchově.

9.1.1.3 Analýza rozhovoru

Žák po ukončení rozhovoru podrobuje pamětníkovo vyprávění a získané informace kritice. Robert Stradling uvádí následující otázky, které si mohou žáci po rozhovoru klást: „Shodují se získané informace o historické události s jinými prameny? Mohl svědek skutečně zažít to, o čem vypráví? Snaží dotazovaný ospravedlnit sebe a své činy? Jsou svědkovy odpovědi převážně historiky? Cítí se svědek při odpovědi na některé otázky nepříjemně?“¹⁰⁹

¹⁰⁷ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 172.

¹⁰⁸ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 90.

¹⁰⁹ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 90 – 91.

Závěry z rozhovoru nesmějí být generalizované, proto je vhodné porovnávat výpovědi několika pamětníků a „pěstovat vnímavost žáků vůči individuálním rysům ústního svědectví.“¹¹⁰ Přínosné je porovnávat výsledky výzkumu jednotlivých skupin nebo jednotlivců, tedy pohled na stejnou historii více lidmi.¹¹¹ Při analýze je možné porovnávat odpovědi na předem domluvené otázky a diskutovat nad zjištěnými skutečnostmi. Vzpomínky několika svědků událostí se mohou klást do protikladu prostřednictvím diskuze nebo také v podobě srovnávacího plakátu, tabulky, nástěnky. Je také možné, že výpovědi nebudou rozdílné, ale shodné. I v tomto případě je na místě diskuze nad zjištěnými informacemi a shodným vyprávěním pamětníků. Získané rozhovory mohou být rozdílné také v množství zodpovězených otázek, které jedinci získali při svém výzkumu. Okolnosti, které k tomu vedly, jsou také vhodné k analyzování. Dále by žáci měli srovnávat výpovědi pamětníků s jinými prameny a zdroji informací.

Je třeba si uvědomit, že žádné dva rozhovory nejsou stejné. Většina interview záleží na tom, jaké má tazatel schopnosti. Při zkoumání rozhovoru musí učitel hodnotit, zda žák vedl zasvěcený dialog a zda se pokusil nalézt odpovědi na stanovené otázky. Po poslechu různých pásek nebo přečtení poznámek z rozhovorů je jasné, jaká byla žákova příprava, technika rozhovoru, soustředěnost, jazyková obratnost a podobně.¹¹²

Je třeba hodnotit, zda výzkum přinesl odpovědi na předem stanovené otázky, zda vytvořil otázky nové, jak dobrá je paměť narátora, zda někdy poskytl protichůdné informace, jak lze ověřit přesnost odpovědí, jak je užitečný rozhovor jako historický pramen a zda by mohl být rozhovor proveden lépe.¹¹³

Diskuze a analýza vyplývá z nahrávky, pokud byla pořízena, z písemného zachycení vyprávění žáky a z okolností realizace rozhovoru. Podobně lze analyzovat také besedu s pamětníkem.

9.1.1.4 Tvorba výstupů

Základem pro tvorbu výstupů je pamětníkovo vyprávění, které je nahráno nebo zaznamenáno písemně. V případě, že žáci pořídili zvukový nebo audiovizuální záznam, mohou přepsat klíčovou část vyprávění bez využití transkripčních znamének. Spíše se

¹¹⁰ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 91.

¹¹¹ Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 90.

¹¹² Ritchie, Donald A.: Doing Oral History. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 173.

¹¹³ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 147 – 148.

jedná o formu redigovaného přepisu, který se dále používá pro výstupy projektu. Pokud při realizaci nebyla vytvořena zvuková nahrávka, tak pro tvorbu výstupů využijí žáci záznam rozhovoru.

Podle zaměření a cílů orálně-historické vzdělávací aktivity, se vyprávění zpracovává do podoby letáků, plakátů, billboardů, banerů, historické nástěnky, novinových článků a dalších. Základní kostrou těchto statických výstupů jsou vzpomínky pamětníků, fotografie a ilustrační kresby. Může zde být popsána klíčová část narátora vyprávění nebo může jít o některé myšlenky, hesla a slogany, která pamětník ve svém líčení použil. Výstupy mohou vycházet z rolí, které si žáci osvojili, například listy z deníku, zápisy v kronice, reportáže, životopisy. O průběhu orálně-historického výzkumu mohou žáci vytvořit článek do školního časopisu, na školní webovou stránku nebo napsat zprávu, která se odvysílá ve školním rozhlase.

Pokud je pořízena zvuková nebo audiovizuální nahrávka, pak se mohou žáci v hodinách informačních technologií učit záznam stříhat nebo v různých programech vytvořit videoreportáž, kam zařadí vyprávění narátora doplněné tématickými obrázky a hudbou. Nejčastěji žáci pracují s počítačovými programy MS Power Point a MS Movie Maker. Lze také pracovat s dalšími programy, které stříhají zvuk a video. Rozhovor tak může být zpracován v interaktivní formě a být tak využit do další výuky.

9.1.2 Rozhovor s pamětníkem v mimoškolním prostředí

V mimoškolním prostředí provádí žáci rozhovor nejčastěji s příbuznými, dále lze realizovat interview s představiteli či obyvateli místa, kde žijí, s odborníky v daném regionu nebo v historických disciplínách.

9.1.2.1 Rozhovor s příbuznými

Realizace rozhovoru mezi žákem-tazatelem a příbuznými probíhá mimo školní prostředí a postava učitele je zde více v pozadí. Žák se na rozhovor musí připravit stejně jako s cizí osobou, ale příbuzenský vztah mu umožní zbavení se ostychu v komunikaci a také příbuzný-narátor se snaží pomoci žákovi ve splnění jeho úkolu. Při orálně-historickém výzkumu, kdy žák využívá vzpomínky vlastní rodiny, se nabízejí následující témata - paměť rodiny, historie města nebo obce, vzpomínky na každodenní život v období normalizace či na události, které významně zasáhly do regionálního vývoje.

Rozhovor s příbuznými je vhodnější pro seznámení žáků se zásadami a pracovními postupy orální historie, ale také pro zapojení rodiny do procesu vzdělávání. Při realizaci interview se mohou žáci dozvědět informace a názory příbuzných, které by se možná za jiných okolností nedozvěděli. Výhodou zapojení pamětníků z rodinného prostředí je, že žák nemusí vyhledávat pamětníka nebo jej složitě kontaktovat. Také většinou nezjišťuje základní údaje o osobnosti, neboť ji zná a tedy později lépe analyzuje kontext. Ví, jak k pamětníkovi přistupovat, což to pramení z jejich osobního vztahu. Přesto se při svém výzkumu založeném na rodinné paměti může žák potýkat s určitými potížemi, pokud příbuzní odmítají vést rozhovor, neudělají si na něj čas či si na událost nepamatují.

Příbuzný-narátor jen málokdy zastával postavení významné pro celou společnost, ale i jeho vyprávění z každodenního života je pro historii důležité. „Orální historie umožňuje poznávat vliv „velkých dějin“ na každodenní život obyčejných lidí.“¹¹⁴ Žák si tak může uvědomit, že v budoucnu nemusí být politicky významnou osobností nebo být osobně přítomný zásadním celospolečensky významným zvratům, aby byl součástí dějin vlastního národa. Vidí, že dějiny tvoří i neznámí lidé, o jejichž vzpomínky se ostatní zajímají a jednou se on sám může stát pamětníkem své doby. To vše může vést k tomu, že vize budoucí role může žákovi pomoci, že si začne více všimát dění kolem sebe, čímž dochází k rozvoji jeho dalších schopností, dovedností a postojů.

Zadání úkolu, aby žák provedl orálně-historický rozhovor s rodičem, musí být přesně stanoven. Vzhledem k tomu, že učitel není rozhovoru účasten, měl by si být jist, že rozhovor bude realizován správně. Žák je seznámen se všemi kroky v orálně-historickém výzkumu a je si vědom své role v něm.

Žáci mohou stimulovat paměť svých narátorů fotografiemi, pohlednicemi dokumentujícími proměny ulic či místních pamětihodností, a to zejména při zkoumání místní komunity či rodiny. „Téměř za každou fotografií v rodinném fotoalbu můžeme nalézt příběh.“¹¹⁵ Fyzické artefakty poskytují inspiraci pro realizaci rozhovorů a mohou zároveň sloužit jako ilustrace pro přepis publikace, videa, exponáty a další projekty, které mohou vyrůst z výzkumu.¹¹⁶

¹¹⁴ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 88.

¹¹⁵ Ritchie, Donald A.: Doing Oral History. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 166.

¹¹⁶ Ritchie, Donald A.: Doing Oral History. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 166.

9.1.2.2 Rozhovor s dalšími osobnostmi

Dalším typem primárního orálně-historického pramene, který lze využít v dějepise, jsou rozhovory žáků s osobnostmi z jeho jejich širšího okolí. Mezi takové patří učitelé, zaměstnanci školy, obyvatelé a představitelé obce, města či církve, odborníci z daného regionu a pracovníci historických institucí. Rozhovor s těmito pamětníky se týká většinou historie obce, školy, odrazu celospolečenských událostí v regionu.

V přípravné fázi výzkumu žáci vyhledávají vhodného pamětníka pro zkoumanou problematiku. Toto je pro žáky mladší 16 let obtížnější, proto je vhodné učitelovo vedení, který může žáky nasměrovat nebo narátora sám upozornit, že bude osloven. Žáci na základní škole kontaktují zpravidla pamětníka, kterého znají alespoň zběžně.

Lze vymezit několik rozdílů v přípravě a provedení rozhovorů v rámci rodiny a s pamětníky, s nimiž není žák příbuzný. V přípravné fázi orálně-historického výzkumu s osobnostmi z širšího okolí navazují žáci kontakt s pamětníkem, domluví si čas a místo realizace rozhovoru. Před jeho konáním žáci vyhledávají informace ke zkoumanému tématu i o jeho osobnosti. Interview se koná v době, která vyhovuje tazateli i narátorovi a odehrává se většinou v mimoškolním prostředí. Pro tento účel lze využít místní nebo školní knihovnu, prostory na radnici či obecním úřadě, kancelář nebo místo bydliště pamětníka. Na začátku rozhovoru se žáci seznamují s osobností pamětníka, s jeho osobními daty a profesí. Ačkoliv historikové provádějí dva a více rozhovorů, na základní škole je vhodné provedení jen jednoho rozhovoru. Důvodem je časová náročnost, nedostatek vstřícnosti pamětníka a schopnosti žáků úměrné věku. Analýza rozhovoru probíhá shodně jako po interview s příbuznými.

9.1.3 Beseda s pamětníkem

Besedou je myšleno setkání žáků s narátorem ve školním prostředí. Pamětníkem bývá přímý svědek událostí, odborník v historických disciplínách (historik, archivář, kronikář, pracovník muzea nebo památníku) nebo významná regionální osobnost.

Motivů pro uskutečnění besedy je několik. Může být vyvolaná zájmem žáků o konkrétní problematiku soudobých dějin, může pramenit z rozhodnutí učitele nebo z aktuálního dění. Prostřednictvím besedy je žákům přiblíženo vybrané téma, vzbuzen zájem o zkoumanou problematiku a obohacena tradičně pojatá výuka. Rozvíjí žákovy komunikační dovednosti, učí je formulovat otázky, naslouchat druhým, argumentovat a obhájit vlastní stanovisko. Pokud je třída dobře připravena, může se setkání

s pamětníkem změnit v zajímavou diskuzi. Vhodné je, aby byli žáci před příchodem pamětníka seznámeni ve stručnosti s jeho osobností, životními osudy a dobou, o níž bude vyprávět.

Setkání žáka s narátorem je důležité z několika hledisek. Jejich osobní setkání je pro dítě zážitkem. Je pro něj autentickým svěděním o nedávné historii a rozhovor doplňující výuku dokáže přiblížit atmosféru dané doby.¹¹⁷ Rozvíjí komunikační dovednosti, neboť se kolektiv studentů setká s dospělým mimo své prostředí, poslouchá jeho vyprávění a klade otázky.

Pamětník, který přichází do školy, by si měl být vědom, že se jedná o specifický rozhovor, který je odlišný, od těch na jaké může být zvyklý od historiků-tazatelů. Ve třídě je větší počet žáků (beseda s pamětníkem může být uspořádána i pro více studentů druhého stupně) a učitel zpravidla besedu moderuje. Má formu diskuze, při níž by učitel měl stát v pozadí, aby poskytl dostatečný prostor pro kontakt žáků s pamětníkem. Jeho dohled však vede žáky k mírné obezřetnosti ve způsobu vyjadřování i chování. Z jednání učitele lze vyzorovat vzorce chování ve vztahu k pamětníkovi, které mohou být inspirující pro vlastní jednání žáků.

Beseda je určitá symbióza rozhovoru a vyprávění o historické události při dodržení zásad diskuze. Učitel nejprve představí pamětníka a poté následuje samotné pamětníkové vyprávění, které studenti ani učitel zpravidla nepřerušují. První část setkání nese charakteristiky prvního orálně-historického rozhovoru, kdy tazatel dává pamětníkovi k jeho vyprávění prostor. Z didaktického hlediska by pamětník neměl hovořit déle než hodinu, neboť poté žáci ztrácejí koncentraci a pozornost. Vzhledem k hygieně práce všech zúčastněných je vhodné udělat poté krátkou pauzu, pokud se ihned nerozvine diskuze, která by po odpočinku ztratila na intenzitě.

Po samotném vyprávění pamětníka nastává čas na kladení otázek a připomínek žáků. Ty si jedinci mohou připravit před realizací rozhovoru v přípravné fázi, tedy při studiu tématu. Další možností je, že otázky zaznamenávají v průběhu vyprávění pamětníka nebo je formulují v přestávce, která je k tomu určena. Volba záleží na složení třídy, na schopnostech a dovednostech žáků, na výběru tématu a okolnostech realizace rozhovoru.

¹¹⁷ Jílek, Tomáš a kol.: Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, 1998, s. 49.

Po realizaci rozhovoru by měla následovat diskuze nad průběhem besedy, nad životním příběhem pamětníka a historickými událostmi patřící k tématu. Žáci mohou diskutovat o efektivnosti různých otázek například, na kterou získali nové informace, nejvíce informací, který dotaz nikam nevedl nebo byl zodpovězen stručně.¹¹⁸ Po zhodnocení následuje shrnutí nejdůležitějších momentů vyprávění a srovnání s jinými zdroji informací.

Je vhodné, aby se aktivity rozvíjející informace z besedy konaly s co nejkratším časovým odstupem. Děje se tak z důvodu, aby žáci nezapomněli, nedošlo ke zkreslení údajů plynoucích z rozhovoru a neztratila se atmosféra naladěná příchodem pamětníka.

Klíčové části vyprávění jsou zaznamenány do různých forem, které jsou většinou předem stanoveny. Jedná se o výstupy vytvořené pomocí počítačových programů, například powerpointové prezentace, nebo v podobě písemných záznamů a statických obrazů.

9.2 Sekundární orálně-historické prameny

Sekundární prameny jsou rozhovory, které vycházejí z orálně-historického výzkumu a dostávají se k žákovi zprostředkovaně. Jedná se o zvukové a audiovizuální nahrávky nebo písemné záznamy. Ty jsou zařazeny do výuky zejména v případě, kdy není možné, aby se pamětník zúčastnil vyučování osobně. Pro to existuje několik důvodů, nejčastěji obtíže při sehnání kontaktu na pamětníka a vzdálenost jeho bydliště. Dalšími je skutečnost, že svědek událostí již nežije nebo je významnou osobností, která se z různých důvodů (nejčastěji časových) nemůže dostavit. Tyto prameny jsou však do výuky zařazeny také tehdy, kdy konkretizují téma a jsou nosnými zdroji informací ve všech fázích výchovně-vzdělávacího procesu.

Na základě edukačních činností se sekundárními orálně-historickými prameny rozvíjejí žáci kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální. Žák „porozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění.“¹¹⁹ Vyhledává a třídí informace, jejichž pochopením a uspořádáním si

¹¹⁸ Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995, s. 171.

¹¹⁹ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: *Rámecový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 15.

osvojuje zásady efektivního učení, tvůrčích činností a dovednosti pro praktický život. Dále pozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, volí vhodné způsoby řešení problému, nachází shodné a odlišné znaky mezi výpověďmi. Naslouchá promluvám druhých lidí, je schopen vcítit se do jejich situace, zapojuje se do diskuze v malé skupině i v celé třídě, vhodně argumentuje a obhajuje svůj názor.¹²⁰

V současné době existuje několik webových stránek, kde lze získat rozhovory, redigované přepisy nebo interpretace s úryvky vyprávění. Jedná se například o portál Paměť národa¹²¹, Rámcový vzdělávací program¹²², Moderní dějiny¹²³, Političtí vězni¹²⁴, nebo Totalita¹²⁵. Přístup k velkému množství rozhovorů poskytuje Centrum vizuální historie Malach při Matematicko-fyzikální fakultě Karlovy univerzity. Toto centrum zprostředkovává rozhovory z archivu Institutu USC Shoah Foundation, kde je shromážděno více než padesát tisíc výpovědí pamětníků, kteří přežili holocaust. Sbíрка obsahuje rozhovory z 56 zemí světa ve 32 jazycích. Svědectví jsou zpřístupněná v badatelnách centra, ale některé také na internetu.¹²⁶

Početnou sbírku rozhovorů má archiv Centra orální historie Ústavu soudobých dějin Akademie věd České republiky. Tento archiv je veřejnosti přístupný pro prezenční práci se zvukovými záznamy, avšak ze zřejmých důvodů nelze pořizovat vlastní kopie rozhovorů. Je zde však shromážděno množství materiálů využitelných k výuce na základní škole, proto by bylo vhodné některé z nich zpracovat do DVD podoby a poskytnout tak učitelům možnost lépe pracovat s orální historií.

Výhodou využití sekundárních orálně-historických pramenů ve výuce je možnost jejich opakované projekce nebo četby. Nevýhodou je, že u těchto pramenů je již přesně určena zkoumaná problematika a otázky kladené tazatelem, což znamená, že žák nemůže položit pamětníkovi dotazy, které by ho k tématu napadly. Musí tedy pracovat jen s informacemi, které jsou zmíněné a srovnávat s dalšími zdroji a prameny.

V přípravné fázi využití sekundárních orálně-historických pramenů je třeba takový materiál pro vyučování připravit. Žákům může být poskytnut nebo představen učitelem.

¹²⁰ Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, s. 14 – 16.

¹²¹ www.pametnaroda.cz

¹²² www.rvp.cz

¹²³ www.moderni-dejiny.cz

¹²⁴ www.politictivezni.cz

¹²⁵ www.totalita.cz

¹²⁶ <http://www.youtube.com/USCShoahFoundation>

Také mohou dostat za úkol si jej obstarat, a to v případě, že se jedná rozhovor nebo publikaci, které jsou běžně dostupné v knihovnách nebo na internetu. Pokud se žáci dosud neseťkali s orální historií, měl by učitel představit její zásady, pracovní postupy a základní terminologii. V expoziční fázi, tedy výukové, jsou žáci seznámeni se záznamem, s nímž budou dále pracovat. Největší důraz je kladen na fázi analýzy, interpretace a fázi tvorby výstupů. Po seznámení s rozhovorem by měla následovat diskuze o osobě pamětníka, o jeho životním příběhu, o době, v níž žil, o okolnostech vzniku rozhovoru a o rozhovoru samotném. Žáci mohou zaznamenaná svědectví porovnávat s jinými prameny a zdroji informací. Také je mohou konfrontovat s paměti lidí kolem sebe, zejména rodičů.

Žáci se mohou po seznámení se zvukovým záznamem rozhovoru a s jeho přepisem zaměřit na následující otázky. Je mezi tazatelem a narátorem 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?“¹²⁷

Zvukové, audiovizuální a písemné záznamy rozhovorů nabízejí celou řadu využití. Jsou součástí hodin dějepisu nebo projektové výuky. Při práci s nimi mohou vznikat podobné výstupy jako u primárních pramenů (historická nástěnka, plakáty, billboardy a podobně), ale lze je využít i následujícími způsoby. Část příběhu nebo celý lze použít při tvůrčím psaní, v němž žáci dopíší zbývající část příběhu nebo jej popíší v některém ze slohových útvarů (životopis, novinový článek, deník a podobně). Pamětníkovo vyprávění mohou žáci sehrát jako dramatizaci, kdy mohou vytvořit začátek, konec nebo klíčovou část příběhu, k čemuž využívají hraní v roli. Vybrané části rozhovoru mohou také představit do tzv. živého obrazu, který využívá pantomimické prvky a fantazii žáků. Rozhovor lze ztvárnit také výtvarně. Jedná se například o komix zachycující pamětníkův život a jeho vyprávění nebo o prostorové leporelo, na jehož výrobě se může podílet jedinec, skupina nebo celá třída. Obsahem leporela mohou být ilustrační obrázky, úryvky narátorova vyprávění a jeho fotografie, přičemž každá strana popisuje dílčí část příběhu, který je sestaven v chronologickém sledu. Nejčastěji bývá k rozhovorům vytvořen pracovní list, který žáci vyplňují v průběhu projekce nahrávky nebo četby záznamu. Je vhodné, aby v pracovním listu byla zachována chronologie vyprávění, což žákům umožňuje lepší orientaci v něm a snazší doplnění informací.

¹²⁷ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 146.

9.2.1 Zvukové a audiovizuální záznamy rozhovoru

Mezi sekundární prameny patří v první řadě rozhovor natočený někým jiným než samotnými žáky.

Zvukové nebo audiovizuální záznamy rozhovorů získá učitel v obchodě, na internetu, z médií, v archivu nebo jsou součástí jeho vlastní sbírky. Na materiály pořízené mimo vlastní zdroje je potřeba kriticky nahlížet. Problematické jsou reportáže některých žurnalistů, které jsou považovány za orálně-historické, avšak jejími zásadami se neřídí.

Učitel může zvolit pro výuku zvukový nebo audiovizuální záznam, tedy rozhovor natočený na diktafon nebo na kameru. Z didaktického hlediska je do školního prostředí vhodnější audiovizuální záznam, neboť žáci se lépe soustředí, pokud vidí i obraz vyprávějího. Z něj je možné sledovat vedle obsahu i neverbální složku komunikace. Žáci se mohou zaměřit na emoce vyprávějího (smích, pláč, radost ze vzpomínání), gesta, zaváhání či nerozhodnost a vzhled narátora, který vypovídá o jeho věku, zdravotním stavu a podobně.

V hodinách dějepisu lze využít i samotný zvukový záznam, avšak v tomto případě je vhodné dodržet některé zásady. Záznam by neměl být příliš dlouhý, aby žáci udrželi pozornost a projekce by měla být přerušovaná, aby získali prostor pro zaznamenání informací. I v případě zvukového záznamu lze pracovat s mimoslovními projevy komunikace, zejména s paralingvistickými jevy. Bez obrazu pamětníka je to však pro žáky složitější. Žáci při práci se zvukovým záznamem zapojují především sluch a jejich koncentrace je vizuálně narušována okolním prostředím. Chybějící obrazovou stimulaci lze nahradit obrazovým záznamem připraveným učitelem (projekce na dataprojektoru, fotografie, ilustrační obrázky) nebo pracovním listem, který se týká vyprávění pamětníka. Rozhovor může být v hodinách informačních technologií doplněn o chybějící obraz. Podle vyprávění pamětníka, lze v programech MS Movie Maker nebo MS Power Point doplnit ilustrační obrázky nebo vytvořit videoreportáž. Některé vhodné výstupy lze zařadit do audiovizuální knihovny školy a případně je využít pro další výuku, například u mladších ročníků.

Zvukové a audiovizuální záznamy lze využít z hlediska obsahu i formy. Jeho prostřednictvím se žáci setkají s pracovními postupy orální historie. Po poslechu či shlédnutí rozhovoru sestavují záznam rozhovoru či protokol o rozhovoru, kde vymezí jeho

stručný obsah. Seznámí se takto s dílčími částmi procesu tvorby rozhovoru a jeho výstupů, což může být průpravou pro jejich vlastní orálně-historický výzkum.

Příběh může být odkrýván postupně s doprovodnými aktivitami, může být promítnut celý záznam nebo jen jeho část. Výhodou těchto záznamů je možnost pustit výpověď či její klíčovou část opakovaně. Žáci se při opakování záznamu více soustředí na části vyprávění a mimoslovní projevy. Další výhodou je možnost tzv. komentované projekce, tedy přerušování záznamu za účelem rozšíření, doplnění, vysvětlení informací.

9.2.2 Rozhovor zaznamenaný do písemné podoby

Ve výuce dějepisu lze také pracovat s písemnými materiály, které vznikly zároveň se samotným rozhovorem. Nejčastěji jsou využívány publikace autorů, kteří pro svoji práci využili orální historii. Většinou se jedná o redigovaný přepis rozhovoru. Vyprávění pamětníka je takto dostupnější a více čtivé pro potenciální čtenáře a žáky.

Na základní škole žáci převážně pracují s částí vyprávění, a to zpravidla s klíčovou pasáží. Někdy lze využít i zdánlivě nepodstatné úryvky z příběhu pro ilustraci informací (popis prostředí, osob, fungování institucí, odraz každodennosti a podobně).

Rozsah textu je nutné volit s ohledem na věk, schopnosti žáků a didaktické využití. Pro práci v hodině by neměl přesáhnout dvě normostrany, aby byla udržela pozornost žáků a ti byli schopni kvalitního rozboru textu. V případě domácí práce může být rozsah textu větší. Žáci si jej mohou prostudovat a poté analyzovat v rámci samostatné práce, přispět k diskuzi ve třídě, vyplnit pracovní list nebo informace z něho použít pro jiné výstupy.

I na příkladu tohoto pramene lze žáky seznámit s pracovními postupy a zásadami orální historie.

Rozhovor zaznamenaný do písemné podoby nabízí podobná využití jako zvukové a audiovizuální záznamy. Navíc lze využít tzv. demonstrace, tedy přečtení úryvku s citovým zabarvením. Část příběhu může přečíst učitel nebo žák a motivovat ostatní pro další práci.

Nevýhodou písemně zaznamenaného rozhovoru je, že chybí komunikační projevy. Z tohoto důvodu je vhodné navodit atmosféru pro využití pramene, například dramatizací.

Písemně zaznamenaný rozhovor může být využit ve všech fázích vyučovacího procesu, ale nejčastěji se využívá ve fázi expoziční a fixační.

10 ROLE UČITELE VE VÝUCE DĚJEPISU VYUŽÍVAJÍCÍ ORÁLNÍ HISTORII

Učitel a žák tvoří nedílnou součást vyučování, jsou jeho účastníky, kteří mají společný předmět. V dnešním vzdělávání je snaha aktivně zapojit žáka do edukačních činností. Předpokladem pro kvalitní výuku je dobrá znalost „předmětu“ učitelem, který jej vyučuje. Neznamená to jen faktografickou znalost oboru, ale také plánování látky do celého školního roku.¹²⁸ Je také pouze na vyučujícím, jaké vyučovací metody a formy práce zvolí pro jednotlivá témata.

Učitel bývá ve své praxi vybaven odbornou a pedagogickou způsobilostí, které se nacházejí ve vzájemném vztahu. Svě odborné vědomosti uchopuje pedagogickými představami, jak látku co nejlépe zprostředkovat žákům a jakých výsledků v jejich činnosti chce dosáhnout.¹²⁹

V případě využití orální historie se přidává další dospělý, kterým je pamětník. Učitel přestává být primárním zprostředkovatelem historie, neboť tuto jeho úlohu přebírá přímý svědek událostí. Přesto je zde nesmírně důležitý.

V první řadě by měl být sám obeznámen se základními zásadami a specifiky orální historie, aby je mohl dál předávat a správně podle nich pracovat.¹³⁰ Většinou je tím, kdo vybírá témata a rozhoduje o narátorech, případně je ten, který schvaluje výběr žákům. Na něm záleží, zda zajistí besedu s pamětníkem ve školním prostředí. Vytváří dílčí úkoly pro žáky a pomáhá v jejich plnění. Zajistí podporu projektu v mezipředmětových vztazích. Většinou je autorem projektu, aktivity nebo ji přetváří pro místní školní prostředí.

Dopředu hodnotí možné komplikace, s nimiž se ve své práci mohou žáci setkat. Konkrétně jsou to otázky: „Jak dlouho bude trvat příprava žáků, provedení rozhovoru, zpracování informací, interpretace důkazů, prezentace zjištění a zhodnocení výsledků? Kde budou rozhovory prováděny a jak budou zaznamenány?“¹³¹ Zvažuje také, zda je orální historie pro dané téma vhodná s ohledem na lidské a materiální prameny.¹³²

¹²⁸ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 135 – 136.

¹²⁹ Skalková, Jarmila a kol.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 137.

¹³⁰ K tomu mu může pomoci základní literatura k tomuto tématu – Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007.

¹³¹ Stradling, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003, s. 145.

¹³² Stradling, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003, s. 145.

Před zahájením projektu učitel zjišťuje, zda existuje dostatek základních informací, které budou mít žáci k dispozici před realizací rozhovoru. Ověří a případně zajistí vhodné písemné prameny a zdroje, z nichž mohou žáci ve své práci vycházet v přípravné fázi či následně analyzovat a hodnotit údaje z rozhovoru v předposlední etapě výzkumu.¹³³

Pokud žáci připravují rozhovor s osobami ze svého širšího okolí, učitel je upozorní, že budou osloveni a seznámí je s realizací projektu. Lze zjistit, zda je takto vybraná osoba také kompetentní k uskutečnění rozhovoru, zda se jí vybavují vzpomínky na zkoumanou událost a zda je ochotná poskytnout svůj životní příběh nebo interview pro potřeby projektu.¹³⁴

Ještě před vyhlášením takovéto akce „zhodnotí pravděpodobnou reakci na provedení orálního historického projektu“¹³⁵. Jedná se o připravenost jednotlivých žáků přijmout vhodnou motivaci, plnit dané úkoly, aktivně se zapojit do tématu a být členem orálně-historického výzkumného týmu. Zároveň je třeba zhodnotit reakci případných pamětníků, zda jsou ochotni vypovídat, udělat si na žáky čas, dát jim prostor pro dotazování. V neposlední řadě je třeba seznámit vedení školy s obsahem a cíly celé orálně-historické aktivity a zajistit si jeho souhlas.

Na závěr orálně-historického výzkumu vede část hodnocení a řídí autoevaluaci žáků. Napomáhá při přípravě prezentace celé aktivity pro školu i širší veřejnost.

¹³³ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 145.

¹³⁴ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 146.

¹³⁵ Stradling, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT, 2003, s. 145.

11 DIDAKTICKÁ APLIKACE ORÁLNÍ HISTORIE

Metodickou formou, která umožňuje využít všech výhod, jež orální historie nabízí, je projektová výuka. Obsahuje v sobě všechny aspekty edukačního procesu, které vedou k všestrannému rozvoji osobnosti žáka. Rozvíjí klíčové kompetence žáků, mezipředmětové vztahy a integruje průřezová témata.

V této kapitole jsou popsány dva projekty, které ukazují, jak lze orální historii konkrétně využít. První je z oblasti dějin každodennosti, druhý se týká politických dějin.

11.1 Televize černobílá a barevná

Projekt nese název „Televize černobílá a barevná“ a zabývá se vývojem tohoto vynálezu. Téma patří do oblasti dějin vědy a techniky a zároveň do dějin každodennosti. Je určen žákům devátého ročníku základní školy. Může být pojat jako třídní i mezitřídní, v případě, že na základní škole je zřízeno více tříd v jednom ročníku. Je pouze na učiteli, do jakého období školního roku projekt zařadí, nicméně projekt by měl být realizován v druhém pololetí. V případě, že se koná v prvním pololetí, by žáci měli být stručně seznámeni s politickou situací v Československu po roce 1945. Nejvhodnější jej zařadit po tématu Pražské jaro a následné okupace Československa vojsky Varšavské smlouvy, tedy do období tzv. normalizace. Vedle politických dějin se žáci dozvědí o historii každodennosti a zároveň o vývoji vědy a techniky.

Smyslem projektu je seznámení žáků s historií dnes již téměř nezbytného objevu televize, s jejím vstupem do obývacích pokojů v československých domácnostech, jeho historickou proměnou, ale také s jeho nedostupností a kvalitou vysílání.

Projekt je realizován ve vzdělávacím oboru Dějepis, přičemž zapojuje i další vzdělávací obory. Například v hodinách českého jazyka žáci formulují své otázky, píší reportáže nebo články. Ve výtvarné výchově žáci vyrábějí kulisy pro dílčí výstup a vytvářejí výtvarnou stránku finálního výstupu. V občanské výchově sehraávají inscenaci z televizního studia, v níž využívají informací ze svého výzkumu. Ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie zpracovávají pozvánku pro pamětníka na veřejnou prezentaci, upravují podle potřeby fotky z vlastního rozhovoru, z exkurze i z průběhu projektu, případně sestřihávají zvukový záznam.

V projektu je stěžejním zdrojem informací orálně-historický výzkum žáků. Je realizován v mimoškolním prostředí prostřednictvím rozhovoru s příbuznými. Součástí

projektu je také exkurze televizního studia nebo Archivu České televize, během níž je uspořádaná beseda s pamětníkem.

Finálním výstupem projektu je výstava v budově školy, která zahrnuje informace z rozhovorů s pamětníky, fotografie z exkurze, ilustrační obrázky. To vše je umístěno do šablon televizní obrazovky o minimální velikosti A4. V průběhu vzniká dílčí výstup, který napomáhá žáků v systematizování jejich poznatků, vede je k první analýze a interpretaci a je podkladem pro závěrečný výstup. Jedná se o didaktickou hru pojmenovanou Historické okénko, v níž žáci prezentují výsledky svého orálně-historického výzkumu.

V rámci projektu převažuje skupinová práce, přičemž vybrané úkoly, které žáci řeší individuálně, podléhají v konečné fázi skupinovému zpracování. Do pracovních týmů jsou rozděleni dle aktuálního stavu – počtu žáků a složení třídy, kdy jsou vytvořeny přibližně čtyřčlenné týmy. Skupinová práce je zvolena, neboť rozvíjí řadu žákovských kompetencí, zejména sociální a personální, komunikativní, občanské. Mimo vědomostí a dovedností formuje též postoje a hodnoty žáků. Umožňuje jim navzájem se motivovat, spolupracovat, konzultovat a řešit problémy. Rozvíjí vzájemné vztahy, komunikaci, toleranci vůči druhým, schopnost aktivně naslouchat.

Pro potřeby hodnocení si vedou skupiny záznam, v němž popisují činnosti jednotlivých členů, jejich příspěví do výsledné práce, skupinovou spolupráci, problémy, s nimiž se potýkaly, okolnosti realizace rozhovoru a další skutečnosti, které považují za důležité. Kritéria evaluace jsou zapojení jednotlivce do skupinové činnosti, kvalita provedení úkolů a vytvořených materiálů, jejich včasné zpracování, aktivní účast při exkurzi. Hodnocení průběhu projektu provádí vyučující. Samotní žáci hodnotí práci ve skupině a výstupy spolužáků. O týmu s nejlepší prezentací v Historickém okénku a s nejlépe provedenými výstupy rozhodují žáci svým hlasováním.

Je nutné vzít v úvahu komplikace, které mohou nastat v činnosti žáků v mimoškolním prostředí i během skupinové práce. Jedná se zejména o nedostatečnou přípravu na rozhovor, neuskutečnění interview podle zásad orální historie, ale také rozdílnost v kvalitě provedení v rámci skupiny i celé třídy. Při skupinové práci může dojít k roztržkám uvnitř týmu, k nedodržení termínů odevzdání úkolů nebo k nevyváženosti spolupráce jednotlivých členů. Těmto problémům se dá částečně předejít vhodnou motivací, přesným stanovením jednotlivých úkolů, objasněním úkoly žáka v orálně-historickém výzkumu a možnost jeho přínosu pro zkoumání této problematiky.

Výhodou by byla skutečnost, kdy žáci znají skupinovou práci z vlastní zkušenosti a jsou schopni v týmu pracovat za účelem splnění cíle.

Jedná se o projekt pětitydenní, přičemž v prvním týdnu probíhá motivace. V druhém se žáci seznamují s projektem a orální historií, s aktivitami a činnostmi, které budou vykonávat. Zároveň jsou rozděleni do skupin a připravují se na realizaci rozhovoru. Je stanoven termín dílčí prezentace. Ve třetím týdnu žáci srovnávají své rozhovory, informace z nich plynoucí, připravují scénář pro dílčí výstup a prezentují své výzkumy v Historickém okénku. V následujícím týdnu se zúčastní exkurze s besedou, kterou pro ně zajistí učitel. V posledním týdnu připravují finální výstup a zvláště jeho prezentaci ve škole. Tento projekt není realizován v rámci projektových dní nebo týdne. Pokud by tomu tak mělo být, poslední tři aktivity mohou být realizovány po dobu několika dní – tedy dílčí prezentace, exkurze a finální výstupy. Po předchozí části však musejí mít čas na přípravu, proto nedoporučuji celý projekt uspořádat v rámci jednoho týdne. Hlavním důvodem je příprava na rozhovor i dostatek času na jeho provedení. Projekt proto využívá časové dotace výše zmíněných vzdělávacích oborů a vzdělávací oblasti.

Projekt probíhá v několika fázích, během nichž se žáci postupně seznamují s vývojem televize.

Ještě před vyhlášením a zahájením projektu dostanou žáci úkol během jednoho týdne shlédnout večerní televizní zprávy a písemně zaznamenat několik skutečností – jaké bylo uvítání diváků moderátory, jak představují reportáže, jaká zpravodajství byla vysílána a jak by je popsali. Žáci si vyberou reportáž, kterou popíše v hodinách českého jazyka. Všimají si zejména toho, odkud byla vysílána, zda se v reportáži objevil reportér nebo byla komentovaná skrze nahrávku, jestli zde byla zaznamenána výpověď svědka události, zdali bylo mluvené slovo doplněno tabulkou, popisem nebo ilustračním obrázkem. Zároveň si všimá kvality přenosu. Ve stejném týdnu musejí ještě shlédnout jeden z dílů pořadu Před pětadvaceti lety, který je denně v podvečer vysílán na ČT24. Jejich úkolem je zaznamenat stejné skutečnosti. Pro porovnání těchto skutečností si mohou žáci vytvořit srovnávací tabulku, například v hodinách informačních technologií nebo mu může být poskytnuta učitelem (viz Příloha č. 1).

Po příchodu do školy žáci diskutují nad dalšími rozdíly mezi dnešním a minulým zpravodajstvím. Mohou se zaměřit na proměnu loga České televize, vznik dalších televizních kanálů, změnu v kvalitě vysílání, změnu ve vzhledu moderátorů i studia a další.

Následně je žákům promítnut díl z pořadu Retro, který vysílá České televize. Tento díl je volně dostupný ke shlédnutí na internetových stránkách pořadu.¹³⁶ K dílu může učitel vytvořit pracovní list nebo po projekci řídit diskuzi. Žáci jsou tak seznámeni se základním vývojem a obtížemi, s jakými se televize v Československu potýkala ve svých počátcích.

Po motivaci následuje přípravná fáze projektu, a to v následující hodině dějepisu. Žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých budou pracovat během celého projektu. Je jim představena orální historie jako jedna z forem historického výzkumu, její pracovní postupy a základní terminologie. Jsou seznámeni s následující aktivitou, kterou je příprava a realizace rozhovoru s příbuznými. Žáci připraví otázky, které všichni členové skupiny položí svým rodičům, prarodičům nebo jiným příbuzným, které si sami zvolili. Otázky jsou otevřené, žáci se v rámci skupiny musí shodnout na jejich obsahu a znění. Všichni musí svému pamětníkovi položit nejméně deset stejných otázek, neboť odpovědi na ně budou porovnávat. Každý z nich však může v průběhu rozhovoru položit další dotazy, které vyplynou z realizace interview. Otázky jsou konzultovány s vyučujícím, který napomáhá s jejich formulací a vede žáky při jejich přípravě. Žáci se ve svých dotazech mohou zaměřit na různé problematiky. Například na dobu, kdy si příbuzní pořídili první televizor, jak vypadal, kde jej koupili, jaké zažívali pocity, co si od televize slibovali, jaké pořady byly vysílány, jaká byla jejich kvalita, co nejvíce sledovali. Náměty pro svoje otázky mohou najít právě v dílu pořadu Retro. Toto může být formulováno v rámci hodin českého jazyka.

Následně je určen termín, do kdy žáci realizují své rozhovory. K jejich zaznamenání mohou použít nahrávací zařízení nebo výpověď narátora zaznamenat písemně. Záleží na vybavenosti školy a schopnostech žáků. Lhůta k provedení interview by neměla přesáhnout čtrnáct dní, ale vhodnější je pouze týden.

Úkolem jednotlivce je vybrat ze svých příbuzných pamětníka, s nímž chtějí vést rozhovor. Dále jej musí oslovit, vysvětlit záměr projektu, domluvit si místo (pokud nebydlí ve společné domácnosti) a čas realizace interview. Při rozhovoru mohou požádat o vzpomínkové materiály, které by doplnily pamětníkovo vyprávění. Jedná se o fotografie, plakáty, letáky, novinové výstřižky a další, jež si uchovali z předchozí doby. V některých domácnostech je možné ještě objevit starý nepoužívaný televizor, který žák může nafotit, nakreslit nebo popsat.

¹³⁶ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/208411000360625/>

Ve stanoveném termínu přinesou jednotlivci výsledky svého výzkumu. V hodinách dějepisu porovnávají ve skupině získané výpovědi. Pro lepší přehlednost jim může posloužit srovnávací tabulka, kam zanesou úryvky z vyprávění pamětníků. Hodnotí, na které otázky se podařilo získat nejvíce odpovědí, které nebyly zodpovězeny, kolik odpovědí získali jednotliví členové skupiny, jaké další dotazy položili a podobně.

Po uspořádání informací následuje skupinový dílčí výstup, kdy tým seznámí spolužáky s výsledky svého orálně-historického výzkumu. Prezentace spočívá v představení klíčových odpovědí pamětníků v rámci „televizního studia“. V hodinách Výtvarné výchovy všichni žáci ve třídě vytvoří společně kulisy, v nichž budou představovat výsledky své skupinové práce. Zároveň vytvoří název televizní stanice a její logo. Před vlastní prezentací si žáci v týmu mezi sebou rozdělí role. Jedná se o dva moderátory ve studiu, jejichž úkolem je přivítat televizní diváky a představit reportáž. Dalšími rolami je reportér v terénu a role pamětníka, který bude odpovídat na vybrané otázky z informací, které se od narátorů skupina dozvěděla. Pokud skupina pořídila nahrávku, představí její část. V tom případě reportér informuje o průběhu realizace rozhovoru a je zřízena role technika, který zajistí projekci ukázky. Všichni studenti se tak zapojí do dramatického ztvárnění televizního pořadu, což propojuje výsledky výzkumu, ale také zkoumanou problematiku. Pořad, v němž takto vystoupí všechny skupiny, je pojmenován Historické okénko. Žáci musí mít připravený scénář svého vystoupení, který mohou vytvořit v rámci slohu v hodinách českého jazyka. Je třeba počítat s tím, že všechny týmy nebudou schopni prezentovat své výsledky v rámci pětáctyřiceti minut, proto je vhodné zajistit čas v jednom dni v ostatních předmětech. Inscenace může být uspořádána vedle dějepisu také v rámci vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Prezentace může být natáčena učitelem nebo vybraným žákem na kameru pro prezentaci školy. Po dramatizaci následuje první hodnocení skupinové práce a výstupů projektu.

V druhé části projektu učitel zajistí exkurzi do Archivu České televize nebo do studia regionální televize. Vyučující by v jejím rámci měl zajistit besedu s moderátorem nebo s archivářem. Žáci se tak setkají s pamětníkem, který události prožíval z druhé strany než jejich příbuzní. Na besedu by měli mít připravené otázky, neboť jsou již obeznámeni s problematikou vývoje televize i s kladením otázek a získáváním informačně hodnotných výpovědí.

Po návratu do školy je realizován finální výstup. Jedná se o tvorbu plakátů, které jsou umístěné do šablony televizní obrazovky, kde žáci představí úryvky z vyprávění,

ilustrační obrázky, fotografie pamětníka nebo pocházející z exkurze a popíší vlastní zážitky z návštěvy televizního studia. Mohou zde být umístěny také fotografie z prezentací v „Historickém okénku“. Jednotlivé televizní obrazovky by měly být umístěny na zdi školních chodeb. Měla by být uspořádána prezentace pro veřejnost, na níž by měli být předně pozváni příbuzní, s nimiž žáci realizovali své rozhovory. Pozvánku pro tuto příležitost mohou vytvořit v hodinách informačních technologií. V rámci veřejné prezentace mohou žáci zopakovat svoji inscenaci z Historického okénka.

Celý projekt mohou žáci popsat ve školním časopise se zaměřením na vlastní výzkum, jeho prezentaci a exkurzi. Článek může být doplněn fotografiemi dokumentující průběh celé aktivity.

11.2 „Devětaosmdesátý“ aneb demokracie, do které jsme se narodili

Projekt nese název „Devětaosmdesátý“ aneb demokracie, do které jsme se narodili. Tento projekt byl realizován 6. listopadu 2009 na Základní škole Karlovarská v Plzni. Tato škola je zřízena při diagnostickém ústavu v Plzni a žáci jsou zde umístěni internátně na dobu dvou měsíců. Důvody pro zařazení dětí do tohoto zařízení je několik, zejména se jedná o poruchy chování, zanedbání péče, nevyhovující sociální prostředí, mladistvá delikvence a podobně. Záměrem projektu bylo dokázat, že i v internátním prostředí s problémovými žáky lze pracovat s orální historií.

Cílem projektu bylo žákům přiblížit problematiku přechodu Československa k demokracii, objasnit události okolo 17. listopadu 1989 a představit významné osobnosti té doby. Dalším cílem bylo seznámit žáky s faktografií tématu, formovat dovednosti a schopnosti jedince v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje.

Žákům bylo toto téma přiblíženo vedle jiných aktivit prostřednictvím orální historie, konkrétně skrze vzpomínky pamětníků té doby, v tomto případě prostřednictvím svědectví zaměstnanců školy.¹³⁷ Ve vyprávění pamětníků se objevily regionální události v kontextu obecných dějin. Regionální historie formuje osobnost žáka, rozvíjí jeho vědomosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje. Prostřednictvím dějin regionu lze žákům zpřístupnit mnohdy jinak vzdálenou problematiku obecné historie a ukázat, že zasahuje do života všech obyvatel na mikrohistorické úrovni.

¹³⁷ Prostředí školy, kde byl projekt uskutečněn neumožňuje využít rodinné pamětníky, a proto byli zvoleni narátory zaměstnanci školy.

Projekt byl určen žákům osmého a devátého ročníku základní školy. Může být však realizován jako třídní i mezitřídní v rámci jednoho ročníku. Vzhledem k celospolečenskému kontextu by se měl uskutečnit v době výročí události, tedy ve dnech před státním svátkem Dne boje za svobodu a demokracii. Dny v okolí 17. listopadu formují současnou demokratickou společnost, proto je nutné, aby se s událostmi těchto dní seznámili. Zároveň se jedná o zásadní okamžik v soudobých dějinách našeho státu, který velmi dobře zaznamenali rodiče dnešních školáků. Není také příliš časově vzdálená narození dnešních žáků, proto po správné motivaci získávají pocit, že se jich dotýká. Jedná se o události, které vytvořili svět, do něhož se narodili a v němž vyrůstají. Skrze pochopení těchto dní mohou žáci lépe vnímat dnešní dění a ocenit dnešní způsob života v našem státě.

Projekt zahrnuje především obsah vzdělávací oblasti Člověk a společnost, tedy vzdělávacích oborů Dějepis a Výchova k občanství. Při své realizaci se prolínal také s dalšími vzdělávacími obory. Žáci pracovali v hodinách informačních technologií, kde využívali zdroje (vyhledávače, internetové encyklopedie, videoportály a podobně) k získání informací potřebných k vypracování dílčích úkolů. Dále na počítači zpracovávali výstupy z jednotlivých aktivit. V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura byly rozvíjeny kompetence při práci s textem, rozboru básně, komunikační dovednosti a jazykovou kulturu. V rámci projektu se objevuje také téma z oblasti hudební výchovy, kdy jsou žáci seznámeni s tvorbou zakázaných autorů, jedná se například o písně Karla Kryla a Marty Kubišové. Tvorba výstupů byla také náplní hodin Výtvarné výchovy.

Veškeré aktivity projektu směřovaly k finálnímu výstupu, kterým bylo tzv. „živé muzeum“ tvořené autentickými exponáty a pracemi žáků.

Kritérii pro hodnocení žáka bylo aktivní zapojení do projektu, účast na diskuzi s pamětníkem, kvalita provedených úkolů a vytvořených materiálů. Po realizaci projektu proběhla evaluaci žáků samotných, jejich činností navzájem a také učitelem.

Jako vhodná organizační forma byla v tomto konkrétním případě zvolena skupinová práce, ale žáci mohou pracovat i individuálně s ohledem na aktuální stav a složení kolektivu.

Projekt byl rozdělen do čtyř částí. Žáci během něj vyhledávají, získávají a třídí informace, operují s obecně užívanými termíny a pojmy, nacházejí podobné a odlišné znaky ve výpovědích, naslouchají druhým, formulují svoje myšlenky, výstižně je

zaznamenávají, přispívají k diskuzi v celé třídě, jsou schopni vcítit se do ostatních lidí, kreativně vytvářejí výstupy celého projektu.

Téma projektu nebylo žákům před první aktivitou sděleno, dozvěděli se jej postupně v rámci druhé aktivity. Na začátku projektu v rámci motivační fáze byl žákům promítnut sestřih krátkých videí. První ukázka stručně mapovala stěžejní okamžiky národní historie. Prostřednictvím autentických filmových záběrů byly žákům představeny klíčové okamžiky roku 1939, srpna 1968 a října až listopadu 1989. Druhý spot dokumentoval události listopadu 1989, především demonstrace v ulicích Prahy. Ukázky byly doprovázeny písněmi, které dokreslily atmosféru té doby. Jednalo se o píseň Marty Kubišové Modlitba pro Martu a skladbu Karla Kryla Bratříčku zavírej vrátka. Byla promítnuta také státní hymna Československa, kterou společně zazpívali Karel Kryl a Karel Gott. Poslední ukázkou byla jedna ze závěrečných scén Svěrákova filmu Kolja, kdy se hlavní postavy nacházejí na Václavském náměstí. Poté následovala diskuze nad shlédnutými záznamy, emocemi, které v žácích vyvolaly a posléze o typických projevech demonstrace a o osobnostech, které na snímku poznali. Žáci mnoho významných osobností dané doby neznali a událost nedokázali historicky zařadit. Nicméně emoce, které v nich záběry vyvolaly, byly dobrým výchozím bodem celého projektu a v žácích vzbudili o téma zájem.

Po diskuzi započala další aktivita, kdy byl žákům rozdán pracovní list (viz Příloha č. 2), s nímž pracovali průběžně po celý projekt. Po každém úkolu následovala řízená diskuze. Prvním úkolem byl vymyslet název pro báseň, která popisuje události odehrávající se v Praze 17. listopadu. Báseň ilustrují tematické fotografie, které měli žákům usnadnit rozbor veršů. Jednotlivé skupiny prezentovali svůj návrh a společným hlasováním byli zvoleni dva nejvýstižnější názvy básně, tedy „Občanská revoluce“ a „Demokracie“. Žáky tato aktivita zaujala a zdůvodňovali to tím, že s básní dosud v hodinách dějepisu nepracovali a je pro ně tedy neobvyklá.

V druhém úkolu žáci luštili osmisměrku, kdy vyškrtávají pojmy patřící k roku 1989. Tajenkou byl pojem „sametová revoluce“, přičemž následovala diskuze nad tím, co si žáci představují pod tímto souslovím. Dalším úkolem bylo přiřadit příjmení ke křestním jménům osobností dané doby. Tato jména pak měli přiřadit k fotografiím, aby si fixovali jméno s podobou. Pro tuto aktivitu využívali školních encyklopedií.

V následujícím úkolu měli vysvětlit slova „demonstrace“ a „revoluce“ za pomoci knižních různých zdrojů, zejména slovníku cizích slov. Posledními úkoly bylo rozluštění běžně užívaných zkratk - KSC, LM, OF, ČSFR, pomocí internetových zdrojů, ale také zjištění, kdy se slaví Mezinárodní den studentstva a jaké významné události se staly u nás v roce 1939 a 1989, které se studentů týkají.

Stěžejní částí projektu, k níž studiem tématu směřovaly veškeré aktivity, byla beseda s vybranými zaměstnanci školy, kteří tyto události pamatují. Pamětníkem se může stát učitel, ředitel školy, hospodářka, uklízečka nebo školník. Je vhodné, aby na besedu byli pozváni alespoň dva narátoři, aby žáci mohli porovnávat výpovědi. V tomto konkrétním případě se jednalo o výpověď školníka a zdravotnice. Žáci byli před příchodem pamětníka stručně seznámeni s orální historií jako výzkumnou metodou.

Pamětníci byli různého věku a také své vyprávění pojali jinak, což bylo velmi významné pro pochopení variability a možností orální historie. Pamětnice vzpomínala, jak zasáhly do jejího života události 17. listopadu, o nichž se dozvěděla na cestě autobusem z Brna do Prahy. Sdělila žákům, že prvotní reakce byly obavy, neboť pamatovala události Pražského jara a následnou okupaci Československa. Podobné pocity prý prožívala většina cestujících v autobusu, kteří byli jejího věku nebo starší. Radostné pocity prožila pamětnice až následujícího dne, kdy se konaly demonstrace také na plzeňském náměstí. Těch se ale z obavy nezúčastnila. Přesto zažívala euforii a pocit sdílení. Jako gesto spříznění s ostatními zapálila v okně svíci. Žákům představila hesla jako „Máme holé ruce“ a „Neseme kůži na trh.“ Také zazněly pojmy celní prohlášení a železná opona.

Druhým pamětníkem byl muž o generaci starší, než byla zdravotnice. Své vyprávění nestavěl na vlastních osobních zážitcích, ale spíše na líčení klíčových a známých událostí jako je útěk východních Němců přes československé velvyslanectví, pád Berlínské zdi a průběh demonstrace v Praze 17. listopadu včetně fámy se studentem Šmídem. Demonstrace na plzeňském náměstí 18. listopadu se také nezúčastnil, ale vyprávěl o pocitech, které zažíval v těchto dnech. Žákům představil heslo „Konec vlády jedné strany“, sametovou revoluci nazval sametovým převratem a celé vyprávění okořenil i dobovými vtipy.

Po jednotlivých rozhovorech měli žáci prostor pro svoje otázky, které kladli pamětníkům. Žáci se ptali na jednotlivá hesla, na názor pamětníků na zvolení Václava Havla prezidentem, na další osobnosti, průběh demonstrace a symbol zapálené svíčky.

Informace, které se od narátorů dozvěděli, si zapisovali a tyto jejich zápisky se staly základem pro tvorbu plakátů a transparentů.

Po besedě s oběma pamětníky následovala diskuze nad informacemi, které byly sděleny, osobností narátorů, o průběhu rozhovoru, o rozdílnosti ve výpovědích a stylu vyprávění. Poté byly žákům znovu promítnuty dobové záznamy a československá hymna. Následovalo opakování klíčových momentů celé sametové revoluce a hlavních osobností dané doby. Tak by měla být zajištěna fixace tématu.

V nejbližších vyučovacích hodinách dějepisu a výtvarné výchovy po realizaci projektu žáci vytvořili plakáty a transparenty, které obsahovaly informace vyplývající z vyprávění pamětníků. Spolu se státním znakem, vlajkami Československa a Svazu sovětských socialistických republik, bylo vše umístěno na chodbu školy do tzv. „živého muzea“, a to ve směru přechodu od totality k demokracii. Návštěvník se z výstavy dozvěděl o průběhu událostí během revolučních dní a o významných osobnostech. Cestu transformace Československa k demokracii znázorňovaly lidské stopy v barvách československé trikolóry, které vytvořili žáci v hodinách výtvarné výchovy. S tématem se tak mohli seznámit také mladší žáci a návštěvníci školy. Dalším využitím „živého muzea“ by mohlo být stanovení veřejné prezentace, kdy by účastníci projektu návštěvníky prováděli a objasňovali jim skutečnost přechodu Československa k demokracii, ale také vlastní práci a přispění v projektu.

Po vyhotovení „živého muzea“ následoval závěr projektu. Žáci se připojili k výzvě tehdejší ministryně školství Miroslavy Kopicové, aby jako upomínku listopadových událostí zapálili 13. listopadu v okně své třídy svíčku. Tím si tuto událost znovu zopakovali a na státní svátek 17. listopadu věděli, proč je tento den významný a slaví se pracovním volnem.

12 ZÁVĚR

Využití orální historie na základních školách aktivizuje výuku dějepisu. Mezi výhody jejího zařazení patří skutečnost, že žák vyzkoušením historického výzkumu z vlastní zkušenosti rozvíjí své badatelské schopnosti a dovednosti. Díky učení prožitkem si také lépe pamatuje, zároveň v něm historická faktografie a empirie v něm zanechává dojem, že se v minulosti odehrálo něco důležitého, co je třeba nezapomenout.

Je vhodné využívat veškeré možnosti, které orální historie pro výuku dějepisu nabízí. Jejím prostřednictvím lze podat úplně jiný pohled na soudobé dějiny, než jaký nabízí učebnice. Ve vyučování lze využít velkého výběru pamětníků. Nejčastěji se zařazuje rodina žáka a další příbuzní, ale žáci mohou vést rozhovor také s lidmi ze svého širšího okolí nebo s dosud neznámými osobnostmi. Pamětník je dárce životního příběhu, který svými zážitky, zkušenostmi a názory obohatí žákův život. K výpovědi svědka události se žák nikdy nestaví nezaujatě, ale naopak vždy si vytváří kladný nebo záporný názor na osobnost, její chování nebo příběh.

Žáci sami vedou rozhovor nebo pracují s prameny pocházejícími z orálně-historického výzkumu. Pokud vedou interview sami, tak se na něj nejprve připravují, poté jej realizují podle pracovních postupů orální historie a následně provádí analýzu a interpretaci.

Je nejvhodnější, aby žáci při tomto druhu historické aktivity pracovali ve skupinách, v nichž si mohou poradit, pomoci si a navzájem se motivovat. Ve výuce lze však pracovat také s orálně-historickými materiály, které nevytvořili žáci samotní. Jedná se o záznam rozhovoru, jeho přepis či následnou publikaci. Práce s těmito materiály rozvíjí žákovy vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, ale také čtenářské dovednosti a informační gramotnost.

Využití orální historie umožňuje učitelům rozvíjet všechny klíčové kompetence a naplnit všechna průřezová témata. Díky zařazení orálně-historických činností žák lépe naslouchá druhým, spolupracuje ve skupině, třídí a interpretuje informace, učí se efektivním způsobem, osvojuje si různé metody poznání, dokáže porozumět různým druhům záznamu. Zároveň se těmito aktivitami rozvíjí osobnostně-sociální stránka dítěte, vychovává z něj demokratického občana s myšlením v evropských a globálních souvislostech a prohlubuje jeho mediální výchovu. V různých tématech lze naplnit také multikulturní a environmentální výchovu.

Orální historie nabízí možnosti zařazení regionálních témat do hodin dějepisu a tedy ukázat odraz obecné historie v regionálních událostech. Zdůraznění lokálních dějin je důležité pro rozvoj žáka, neboť si uvědomí význam místa, v němž žije.

Domnívám se, že žák na základní škole by se v hodinách dějepisu měl s orální historií setkat. Alespoň jedenkrát by si měl vyzkoušet orálně-historický výzkum nebo práci s prameny v něm vzniklými. Je to jedna z vědeckých disciplín, která je vhodná k využití i pro děti v tomto věku.

Není nutné, aby žáci zkoumali dosud nepopsanou historickou skutečnost a snažili se přinést svým výzkumem něco zásadního. Je vhodné, aby objevovali minulost pro sebe a svůj život, tedy historii, která zpravidla byla již popsána, ale s ohledem na jejich nízký věk je pro ně novou informací. Mohou do zpracování historie vnést nové nápady nebo způsoby ztvárnění, kterých je schopná jen dětská fantazie a dospělého by nemusely napadnout. I proto je důležité využívat orální historii na základních školách, neboť by byla škoda ochudit se o pohled dětí na historické skutečnosti.

SEZNAM LITERATURY

Dvořáková, Markéta: *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9. 158 s.

Halada, Jan; Tyvola, Mirko: *Něžná revoluce v pražských ulicích*. Iris: Praha, 1990. ISBN 80-900173-1-2. 64 s.

Jeřábek, Jaroslav; Tupý, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. 126 s.

Ježek, Vlastimil; Lukeš, Klement; Prokš, Petr: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1968 – 1989*. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-10-4. 43 s.

Ježek, Vlastimil; Lukeš, Klement: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Rok 1989 ve východní Evropě*. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-17-7. 32 s.

Jílek, Tomáš a kol.: *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I*. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, 1998. ISBN 80-7082-422-0. 61 s.

Jožák, Jiří: *Dějepis pro 8. ročník základní školy. II. díl*. SPN: Praha, 1991. ISBN 80-04-25438-1. 75 s.

Julínek, Stanislav: *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-210-3495-5. 275 s.

Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4. 447 s.

Kasíková, Hana: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3. 143 s.

Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 199 s.

Kotasek, Jiří a kol.: *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8. 98 s.

Kratochvílová, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 80-210-4142-0. 160 s.

Labischová, Denisa; Gracová, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. 276 s.

- Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. 219 s.
- Olivová, Věra: *Dějepis pro 8. ročník základní školy*. I. díl. SPN: Praha, 1990. ISBN 80-04-25437-3. 30 s.
- Otáhal, Milan. Vaněk, Miroslav: *Sto studentských revolucí: studenti v období pádu komunismu – životopisná vyprávění*. Praha: Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-337-1. 859 s.
- Prokš, Petr: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Zrod samostatného Československa 1918*. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-42-2. 28 s.
- Ritchie, Donald A.: *Doing Oral History*. New York: Twayne Publishers, 1995. ISBN 0-8057-9124-8. 265 s.
- Skalková, Jarmila: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. 322 s.
- Skalková, Jaroslava: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. 292 s.
- Sládek, Zdeněk: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1918 – 1939*. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-39-2. 27 s.
- Sládek, Zdeněk: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Československo v letech 1945 – 1968*. Fortuna: Praha:1991. ISBN 80-85298-33-3. 30 s.
- Spilková, Vladimíra a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9. 311 s.
- Stradling, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. ISBN 92-871-4465-6. 193 s.
- Šťastný, Vladislav: *Historie v nepokřiveném zrcadle. České země v letech 1867 – 1918*. Fortuna: Praha, 1992. ISBN 80-85298-78-3. 40 s.
- Teichman, Miroslav: *Historie v nepokřiveném zrcadle. Druhá světová válka 1939 – 1945*. Fortuna: Praha, 1991. ISBN 80-85298-15-5. 30 s.
- Učební osnovy základní školy, dějepis 5. – 8. ročník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 41 s.

Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. 402 s.

Vaněk, Miroslav: *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. ISBN 80-7285-045-8. 175 s.

Vaněk, Miroslav; Mücke, Pavel; Pelikánová, Hana: *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 978-80-7285-089-1. 224 s.

REJSTŘÍK

beseda.....	45, 46, 58	narátor	15, 24, 26, 27, 31 - 34, 38 - 40, 42 - 45, 48, 50, 52, 57, 58, 62, 63
Český jazyk a literatura	11, 36, 41, 54, 56, 57, 58, 60	organizační formy vyučování	18
didaktické hry	16	pamětník .	15, 16, 17, 22 - 29, 31 - 46, 48, 50 - 54, 57 - 60, 62, 63, 65
dramatizace	16	primární orálně-historické prameny	31, 32, 33, 36
frontální vyučování	18	projekt	22, 52, 54, 55, 59, 60
Fyzika.....	11	projektové vyučování.....	21, 22
Chemie	11	Průřezová témata	7
Informační a komunikační technologie	11, 36, 42, 50, 54, 59, 60	Rámcový vzdělávací program .	5, 6, 7, 10, 11
informační gramotnost.....	65	reforma.....	4, 5
klíčové kompetence	7	sekundární orálně-historické prameny.	31, 47, 48
kooperativní vyučování.....	19	skupinové vyučování	19, 20
kurikulum.....	6	Školní vzdělávací program	6
Matematika	11	tazatel ..	24 - 27, 31, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 48
metody dialogické.....	14	Výchova k občanství.....	10, 11, 58, 60
metody monologické.....	13	Zeměpis.....	11
metody názorně demonstrační	15		
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.....	4, 5		

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Pracovní list „Televize černobílá a barevná“

Příloha 2 – Pracovní list „Devětaosmdesátý aneb demokracie, do které jsme se narodili“

Příloha 1

	DNES	V MINULOSTI
Datum vysílání		
Uvítání		
Představení reportáže ze studia		
Seznam odvysílaných reportáží		
Název konkrétní reportáže		
Popis vybrané reportáže (jak byla moderovaná, objevil se zde rozhovor se svědkem události, ilustrační obrázky, tabulky, popisky...)		

Příloha 2

1. Přečti si báseň a pojmenuj ji: _____



Kdo se toho dne probudil,
vůbec ještě netušil,
že přijde slavný den,
který změní celou zem.

Do ulic se studenti vydali,
aby Janu Opletalovi čest vyznali,
však na Václavák zavítat dav chtěl,
ale schválené to dopředu neměl.

Proti studentům tak povstaly ozbrojené síly,
aby dav zbraněmi rozptýlily.

Ten se však nechtěl bít
a květinou šel milicím vstříč.

Události pak vzaly rychlý spád,
brzy byl zaveden zas demokratický řád.

Kdy a proč slavíme tento den,
je tvým úkolem zjistit jen.



2. Vylušti osmisměrku a odhal tajenku

ČSFR, Dubček, Horáček, Husák, Jakeš, klíče, Kocáb, KSČ, Listopad, LM, OF, Václav Havel.

V	Á	C	L	A	V	H	A	V	E	L
		S	M	A	M	B	E	T	I	
E	Č	Í	L	K	Á	O	S	V		
R	F	S	Č	K	C	T	Á			
K	E	Č	Á	R	O	H	R	E		
V	O	S	L	P	K	F	U	C		
E	U	K	A	Š	E	K	A	J		
H		D	U	B	Č	E	K			

Tajenka: _____

3. Přiřaď k příjmením jména

Havel
Kocáb
Jakeš
Husák
Dubček

Michael
Alexander
Miloš
Václav
Gustav

4. S pomocí internetu přiřaď k těmto jménům podobizny:



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____

5. Zkus vysvětlit pojmy:

demonstrace

revoluce

6. S pomocí internetu rozlušti zkratky:

KSČ.....
LM.....
OF.....
ČSFR.....

7. S pomocí internetu zjisti, kdy se slaví Mezinárodní den studentstva:

8. Jaké události uskutečněné tento den ovlivnily historii naší republiky:

1939

1989
