

---

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra dějin a didaktiky dějepisu**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Využití didaktických pomůcek ve výuce dějepisu -  
vizuální pomůcky**

**The use of visual aids in history lessons**

Vedoucí diplomové práce:  
PaedDr. František Parkan

Autor:  
Zdeňka Vitouchová

Rok: 2009

Prohlašuji, že jsem pracovala samostatně na základě vlastních zjištění, a že všechny převzaté informace z pramenů a literatury jsem řádně označila v poznámkách.

V Praze .....30.6.2009.....



Obsah

1 Úvod	5
2 Úvodní kapitola	5
3 Úvodní kapitola	5
4 Úvodní kapitola	7
5 Úvodní kapitola	7
6 Úvodní kapitola	7
7 Úvodní kapitola	9
8 Úvodní kapitola	14
9 Úvodní kapitola	14
10 Úvodní kapitola	20
11 Úvodní kapitola	20
12 Úvodní kapitola	25
13 Úvodní kapitola	26
14 Úvodní kapitola	28
15 Úvodní kapitola	32
16 Úvodní kapitola	34
17 Úvodní kapitola	36
18 Úvodní kapitola	39
19 Úvodní kapitola	40

Děkuji panu PaedDr. Františku Parkanovi za všestrannou pomoc a trpělivost při vedení mé diplomové práce, paní Mgr. Květoslavě Vaňkové za cenné rady a metodické připomínky a také řediteli prvního českého gymnázia v Karlových Varech, panu RNDr. Zdeňku Papežovi za umožnění realizace výuky, nezbytné pro vypracování praktické části mé diplomové práce.

## Obsah:

<b>1. Úvod</b> .....	<b>5</b>
1.1 Motivace .....	5
1.2 Cíl a metodika práce .....	5
<b>2. Význam názornosti pro výuku dějepisu a její didaktická nutnost</b> .....	<b>7</b>
2.1 Názory na význam názornosti v dějinách pedagogiky a jejich odraz ve vyučování dějepisu .....	7
2.1.1 Od počátku vzniku organizované výchovy až po 16. století .....	7
2.1.2 Jan Ámos Komenský .....	9
2.1.3 Pojetí názornosti v 19. a 20. století .....	14
2.1.3.1 Situace v českých zemích .....	14
2.1.3.2 Situace v německy mluvících zemích .....	20
2.2 Zásada názornosti z pohledu současné psychologie, pedagogiky a didaktiky .....	22
<b>3. Didaktické pomůcky jako součást vyučovacího procesu</b> .....	<b>26</b>
3.1 Vyučovací proces .....	26
3.1.1 Míra názornosti ve vyučování v závislosti na organizačních formách a metodách výuky dějepisu .....	28
3.2 Vyučovací prostředky .....	32
3.2.1 Klasifikace didaktických pomůcek .....	34
3.2.1.1 Kritéria výběru didaktických pomůcek a zásady jejich aplikace .....	36
3.2.1.2 Didaktické pomůcky jako nástroj názornosti dějepisné výuky .....	39
3.2.2 Didaktická technika .....	40
3.2.2.1 Klasifikace didaktické techniky .....	42
3.2.2.2 Vizuelní a audiovizuelní didaktická technika .....	45
3.2.2.2.1 Prostředky vizuelní techniky .....	46
3.2.2.2.2 Prostředky audiovizuelní techniky .....	51
3.2.3 Vyhodnocení dotazníku o využití didaktických pomůcek a didaktické techniky ve výuce dějepisu .....	59

<b>4. Vizualní pomůcky ve výuce dějepisu .....</b>	<b>62</b>
4.1 Definice obrazu .....	63
4.2 Druhy obrazového materiálu .....	65
4.3 Využití a prezentace vizuálních pomůcek ve výuce dějepisu .....	68
4.3.1 Příprava na výuku .....	68
4.3.2 Metodický přístup k využití vizuálních pomůcek .....	69
4.3.2.1 Možnosti využití vizuálních pomůcek .....	69
4.3.2.2 Interpretace vizuálních pomůcek .....	72
4.4 Historie, klasifikace a interpretace vybraných vizuálních pomůcek .....	74
4.4.1 Fotografie .....	75
4.4.1.1 Historie fotografie .....	75
4.4.1.2 Využití fotografie jako historického pramene ve výuce .....	76
4.4.1.2.1 Návrh analýzy dvou fotografií .....	78
4.4.1.3 Využití manipulované fotografie jako historického pramene ve výuce .....	80
4.4.2 Karikatura .....	87
4.4.2.1 Historie karikatury .....	88
4.4.2.2 Charakteristika karikatury jako historického pramene .....	90
4.4.2.3 Využití karikatury jako historického pramene ve výuce .....	92
4.4.2.3.1 Návrh analýzy samostatné karikatury .....	97
4.4.3 Plakát .....	99
4.4.3.1 Historie plakátu .....	99
4.4.4.1 Využití plakátu jako historického pramene ve výuce .....	101
4.4.4.1.1 Návrh analýzy samostatného plakátu .....	103
<b>5. Ověření míry efektivity vyučování s použitím vizuálních pomůcek .....</b>	<b>106</b>
5.1 Realizované vyučovací jednotky s použitím pomůcek a bez použití pomůcek v rámci výzkumu .....	107
5.2 Realizované vyučovací jednotky s použitím pomůcek a bez použití pomůcek mimo výzkum .....	135
5.3 Vyhodnocení testů .....	144
<b>6. Závěr .....</b>	<b>147</b>
<b>7. Prameny a literatura .....</b>	<b>154</b>

## 8. Přílohy

Obrazová příloha

Obrazová a textová příloha

Textová příloha

## 1. Úvod

### 1.1 Motivace

Jako žákyně základní školy, studentka gymnázia a posléze praktikantka na základní a střední škole jsem se měla možnost seznámit se s několika učiteli dějepisu a s jejich učebními strategiemi, které byly velmi různorodé. Setkala jsem se s učiteli, kteří byli velmi kreativní a vymýšleli si sami pomůcky pro vyučování, ne všichni je ale dle mého názoru používali efektivně. Na druhé straně jsem zažila učitele, kteří používali pouze učebnici, hodiny byly jednotvárné a člověk si z nich tolik neodnesl, protože neměl potřebu se v hodině zapojit. A když jsem se v roce 2006 dostala do semináře o „Obrázcích v dějepisu“ u Dr. Kneile-Klenk na Pedagogické vysoké škole ve Freiburgu, začala jsem se více zajímat o problematiku vizuálních pomůcek. Znalosti a zkušenosti, které jsem díky tomuto semináři získala, jsem si vyzkoušela v rámci své pedagogické praxe, a když jsem viděla, že vhodné začlenění do výuky podporuje u žáků představivost, kritické myšlení a schopnost interpretace a že žáci jsou tak aktivněji zapojeni do výuky, rozhodla jsem se tímto tématem zabývat v rámci své diplomové práce.

### 1.2 Cíl a metodika práce

Cílem této práce je zjistit, zda a za jakých podmínek má používání učebních pomůcek vliv na efektivitu výuky dějepisu. Dějepis jako vyučovací předmět má charakter převážně slovního vyučování a podle mého názoru správné používání různého druhu vyučovacích pomůcek, především vizuálních pomůcek, přispěje efektivněji k dosažení cílů ve vyučování a zároveň k intenzivnějšímu osvojení příslušných klíčových kompetencí u žáků. Nejsem v žádném případě příznivcem inovace za každou cenu, každá vizuální pomůcka musí být začleněna do vyučování smysluplně, a proto má práce zahrnuje teoretickou i praktickou část. Chci v této práci nabídnout takové možnosti, které povedou k efektivnímu využití různého druhu pomůcek a ke zkvalitnění výuky dějepisu a to na 2. stupni základní školy (resp. i na nižším gymnáziu) a na vyšším stupni gymnázia.

V části teoretické, v druhé kapitole vycházím z principu názornosti jeho

tvůrce, pedagogický myslitel Jan Amos Komenský, který položil základy moderního vyučování, jako první přišel s myšlenkou nezbytnosti názornosti ve výuce, kterou zahrnul mezi hlavní pedagogické zásady. A vytvořil podle nich i svou jedinečnou učebnici „Orbis sensualium pictus“. Budu se proto zabývat klíčovými didaktickými díly Komenského, ve kterých zdůvodňuje svůj postoj k názornosti a stanovuje pravidla vyučování. Bohužel, když jsem začala psát tuto práci, neměla jsem k dispozici český překlad jeho Didaktiky velké, a proto jsou některé citace ve slovenštině. Zároveň podrobím obrázky z učebnice „Orbis pictus“ krátké analýze na základě studie H. Hornsteina. Následně jsem se rozhodla zjistit, kteří další filozofové, pedagogové, psychologové a jiní učenci dob minulých i současných tento princip považují za jeden z klíčových a proč.

Ve třetí kapitole se zabývám otázkou: Jaké místo mají vyučovací pomůcky ve vyučovacím procesu a v rámci jakých metod se dají nejlépe využít? Vyučovacích pomůcek existuje velmi mnoho, a proto je nejprve klasifikuji z různých hledisek, uvedu přehled praktických příkladů a stanovím zásady práce s nimi. Použití didaktických pomůcek se dnes téměř neobejde bez didaktické techniky, proto ještě uvádím stručný přehled a charakteristiku všech těchto technických prostředků. Zároveň jsem se rozhodla, že na vzorku 17 učitelů různých škol zjistit, jaká je edukační realita, jaké vyučovací pomůcky a didaktickou techniku učitelé používají, jak často a jak s nimi ve výuce pracují.

Čtvrtá kapitola nese název vizuální pomůcky, svým obsahem stojí na přechodu mezi teoretickou a praktickou částí, protože obsahuje základní fakta o jednotlivých vybraných pomůckách, jejich členění a historii, ale i konkrétní návrhy na využití pomůcek ve výuce a analýzu několika vybraných pramenů. Cílem této kapitoly je poukázat na široké možnosti práce s vizuálními pomůckami a na její variabilitu, zároveň chci předložit možné postupy při analýze obrazových pramenů, které považuji při práci s tímto charakterem pomůcek za klíčové. Analýza obrazového pramene není jednoduchou záležitostí, protože na jeho vzniku se podílela řada faktorů a samotný pramen nám „neřekne“, jaký je jeho význam. Zatím jí u nás v didaktice nebyla věnována dostatečná pozornost, většinou se jedná o dílčí práce, například od D. Hudecové: *Jak modernizovat výuku dějepisu*, nebo Viliama Kratochvíla: *Fotografie ako historický obrazový prameň*. Při analýze a vlastní interpretaci budu vycházet hlavně z odborné zahraniční literatury, například

z díla Michaela Sauera: *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*, z díla Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: *Das Bild*, nebo ze studie Alfa Lüdtkeho : *Historische Fotos. Die Wirklichkeit der Bilder* a z díla *Bilder, die lügen: Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* a také ze studie Schneidear, Gerharda: *Das Plakat*.

Protože jedinou cestou, jak si ověřit, zda pomůcky přinášejí větší efektivitu výuky, je praxe, rozhodla jsem se k malému výzkumu, který je obsahem páté kapitoly. Vybrala jsem si 3 třídy vyššího gymnázia a 2 třídy nižšího gymnázia, v jedné (resp. ve dvou) vždy použiji určité vizuální pomůcky, v jiné ne. Na závěr obě (resp. tři) třídy z každé skupiny dostanou testy, které obsahují i úkoly zaměřené na vizuální vnímání. Kromě vyhodnocení výzkumu jsou v této kapitole zaznamenány plány jednotlivých realizovaných hodin s použitím vizuálních pomůcek i hodin bez těchto pomůcek, aby bylo možné si udělat představu o průběhu samotných hodin.

Závěrem je nutno podotknout, že tato práce se nesnaží, ba ani svým rozsahem nemůže postihnout rozsáhlé téma vyučovacích pomůcek ve výuce dějepisu, protože aspektů, které mají vliv na výběr a samotnou práci s nimi je velmi mnoho a nelze se všem věnovat stejně podrobně. Podobné je to i v případě vizuálních pomůcek, ze kterých jsem vybrala pouze ty, které osobně pokládám za důležité a zajímavé jako obrazové prameny pro výuku dějepisu. Charakteristiky a následná analýza všech těchto pramenů však není snadná a každý historik, učitel může mít jiný názor, jak daný pramen analyzovat či interpretovat, často odlišně, přesto se snažím být co nejobjektivnější a nejpřesnější.

## **2. Význam názornosti pro výuku dějepisu a její didaktická nutnost**

### **2.1 Názory na význam názornosti u pedagogických myslitelů a jejich odraz ve vyučování dějepisu**

#### **2.1.1 Od počátku vzniku organizované výchovy až po 16. století**

Počátek výchovy můžeme podle Prokeše klást do starověku, kdy se začal rozvíjet náročnější a komplexní model výchovy a můžeme tedy v tomto období

hovořit o počátku pedagogiky. Obecně lze říci, že výchova se soustředila především na rozvoj oblasti rozumové, tělesné, mravní a estetické a cílem byl harmonický rozvoj těla a ducha, tzv. kalokagathía. Důraz ve výchově a vzdělání nebyl kladen pouze na teorii a psaný text, ale také na praktickou stránku života. Upřednostňována byla výchova domácími učiteli.<sup>1</sup>

Ve středověku dochází k posunu od domácího vzdělání k vzdělání veřejnému, vznikají vedle škol katedrálních, farních a klášterních též školy městske. Později se centrem vzdělanosti staly univerzity. Pro metody ve vyučování bylo charakteristické mechanické pamětní učení, individuální práce s žáky a jako prostředek udržení kázně tělesné tresty.<sup>2</sup>

Zlom v pojetí pedagogiky přichází podle Prokeše na počátku novověku s novou celoevropskou epochou renesance, základ poznání se už neopírá o text, ale vlastní zkušenost žáka. Prokeš uvádí 3 renesanční filozofy, kteří se postavili proti dosavadnímu způsobu výchovy. Jedním z prvních byl filozof a spisovatel Michael de Montaigne (1533 - 1592), který chtěl překonat tradiční pamětné učení a pěstovat žákův samostatný úsudek, který má vycházet z vlastního pozorování života.<sup>3</sup> Hlubokou kritiku scholastického myšlení přinesl filozof a politik F. Bacon (1561 - 1626). Podle Lindnera byl prvním, který „žádá od lidí, aby se na jistou dobu zcela zřekli svých naučených a zděděných názorů, aby se oddali pozorování věcí čistými smysly, aby tak byl obnoven bezprostřední styk člověka se světem.“<sup>4</sup> Také italský filozof Tommaso Campanella (1568-1639) ve svém pojetí vzdělání zdůrazňuje, že mládež se má všemu učit podle názoru, na základě vlastního pozorování skutečných předmětů a jevů na základě jejich obrazů, vymalovaných na stěnách domů.<sup>5</sup>

A konečně nejen jednotliví filozofové se zabývali problematikou vzdělávání. V 17. a 18. století se o rozvoj školství zasloužil církevní řád Tovaryšstvo Ježíšovo, který měl velmi dobře propracovaný systém vyučování - formy, obsahy i metody působení na žáky. Při vyučování už jezuité používali názorné pomůcky.<sup>6</sup>

1 <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>

2 tamtéž

3 tamtéž

4 G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku /Gustav Adolf Lindner ; Výběr usp. a původní texty naps. Josef Cach a Karel Dvořák. SPN. Praha 1970. str. 20

5 <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>

6 <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>



### 2.1.2 Jan Ámos Komenský

Samostatnou kapitolu věnuji biskupu Jednoty bratrské, filozofu a pedagogovi Janu Ámosovi Komenskému (1592-1670), (obr. 1). Tento významný myslitel 17. století vytvořil především v pedagogice klíčová díla. Jeho principy a zásady byly ve své době velmi pokrokové a dnes jsou považovány za základnu české pedagogiky a didaktiky. V roce 1632 dokončil Komenský tzv. Didaktiku českou a v letech 1633 až 1638 ji přepracoval na Didacticu Magnu, tzv. Didaktiku velkou, obě díla byla určena učitelům. V roce 1651 vytvořil naopak pro žáky pro výuku latiny na maďarských školách učebnici Brána jazyků otevřená (*Janua linguarum reserata*) a v roce 1658 další učebnici *Orbis sensualium pictus* neboli Svět v obrazech, která byla vyvrcholením jeho představ o správné didaktické pomůcce a je považována za první opravdovou obrázkovou učebnici a několikajazyčnou encyklopedii.<sup>7</sup>

Jedním z mnoha aspektů výuky, kterým se Komenských ve svých dílech zabývá, je právě princip názornosti ve výuce. Tento princip, který je od Komenského považován za tzv. zlaté pravidlo didaktiky, nebyl v jeho době vůbec ve výuce zohledňován. Komenský také proto soudobou školu často kritizoval: „To jistě školy dosud nečinily, aby naučily mysl tak jako mladý stromek žít z vlastního kořene [...], tj. neukázaly jim, jak jsou věci samy od sebe v sobě samých, nýbrž jak o tom neb onom myslí a píše jeden, druhý, třetí a desátý [...].<sup>8</sup> Že to školy dělají a že učí dívat se cizíma očima a rozumět cizím rozumem. Skoro nikdo neučí fyzice očitým názorem a pokusy, všichni pouze předčítáním textu Aristotelova nebo někoho jiného.“<sup>9</sup>

Komenský viděl v názornosti jeden z prostředků, jak se člověk rychle a snadno naučí čemukoli a dobře si to zapamatuje. Nicméně zdůrazňuje, že podmínkou poznávání věcí je pozornost, kterou musí učitel v žákovi vzbudit a také otevřená mysl.<sup>10</sup> Komenský zdůrazňuje, že poznání věcí musí vždycky začínat u

<sup>7</sup>Čapková, Dagmar: *Jan Ámos Komenský. Přehled života a díla*. Praha 1991

<sup>8</sup> Komenský, J.Á.: *Velká Didaktika*. In: *Vybrané spisy J. Á. Komenského*. red. J. Patočka. SPN. Praha 1958. str. 153

<sup>9</sup> Komenský, J.Á.: *Velká Didaktika*. In: *Vybrané spisy J. Á. Komenského*. red. J. Patočka. SPN. Praha 1958. str. 154

<sup>10</sup> Komenský, J.Á.: *Velká didaktika*. Přeložil M. Okál z lat. orig. *Didactica magna*. SPN. Bratislava 1954. str. 161.

smyslů: „Nič nie je v rozume, čo by nebolo prv v smysle.“<sup>11</sup> A smysl je podle Komenského nejspolehlivějším pomocníkem paměti: „V skutečnosti, ak som čo len raz ochutnal cukor, raz videl t'avu, raz počul spievať slávika, raz bol v Ríme a pozrel si ho, tie veci mi pevne tkvejú v pamäti a nemôžu z něj vypadnúť.“<sup>12</sup> A k tomu podotýká: „A tak vidíme, že chlapci si ľahko môžu zapamätať podľa obrázkov biblické a iné histórie.“<sup>13</sup> Z toho vyplýva, že Komenský chce, aby žáci poznávali věci svými vlastnými smysly a svým rozumem. Ve svém díle Didaktika v kapitole XX. Komenský říká: „3. Jestliže jemu všechno, co chopiti má, vymalované (nemůželi sama živá věc tu býti) před oči postavíč, makati, voněti, košťovati, slyšeti mu každou věc dada, aby vlastními svými smysly se jí dotýkaje s ní se seznámil.[....] Tak vyrozumí všemu, aniž možné bude nevyrozuměti.“<sup>14</sup> Komenskému ale nešlo jen o učení v rámci školy, princip názornosti, tj. nazírání věcí přímo byl pro něj základem poznání světa. Jenže samotné nazírání nemůže podle Komenského vést k úplnému poznání, protože každá věc vzniká ze svých příčin: „Vedieť znamená poznať vec v jej príčinách.“<sup>15</sup> Což tedy podle Komenského znamená: „Všetchno, čemu se vyučuje, musí být upevněno rozumovými důvody (příčiny), aby nezbylo tak snadno místo ani pro pochybování, ani pro zapominání.“<sup>16</sup>

Na základě těchto tvrzení doporučuje Komenský pozorování věcí přímo nebo využití obrazového materiálu ve vyučování: „Niekedý však, ak niet vecí, možno použiť náhrady, totiž ich modely alebo obrazy, zhotovené pre školské účely, ako sa s úspechom ujalo v botanike, zoografii, geometrii, geodézii a geografii, že se k patričným opisom pridávajú aj vyobrazenia. Podobně by se to malo diať aj vo fyzike a v iných predmetoch.“<sup>17</sup>

Komenský spatřuje ve vlastním očitém nazírání ještě další aspekt, a to zaručení pravdivosti a jistoty vědění. V dnešní technologicky vyspělé době už bohužel nemůžeme s takovou jistotou tvrdit, že očitě nazírání povede k pravdivosti,

---

11 tamtéž, str. 160.

12 tamtéž, str. 160.

13 tamtéž, str. 160.

14 Didaktika J.Á.Komenského.Vybrané kapitoly z české a latinské Didaktiky. SPN Praha 1953. str. 89.

15 Komenský, J.Á.: Vel'ká didaktika. Přeložil M. Okál z lat. orig. Didactica magna. SPN. Bratislava 1954. str. 163

16 J.A.Komenský a jeho odkaz dnešku. SPN.Praha 1987. Str. 90 – 94

17J. Á. Komenský: Vybrané spisy J.A.Komenského. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966.str.161

neboť každý obrázek či fotografie je lehce manipulovatelný a v minulosti nejedna historická událost byla na původním dokumentu (fotografie, film) poupravena.

Z hlediska zaměření mé práce je neméně významným dílem též Komenského vrcholné pansofické dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, které mělo být souhrnem všech vědomostí, jeho zdrojů, metod a prostředků a mělo vést s pomocí vševědění a vševýchovy k nápravě celého lidstva.<sup>18</sup>

V páté části tohoto díla nazvaném *Pampedia (Vševýchova)* připravil Komenský program, který by vedl k převýchově lidstva v duchu pansofie. Jak uvádí O. Chlup je cíl *Pampédie* širší, než byl cíl *Didaktik* (tj. České a latinské), protože chce učit všechny všemu a veskrze a zároveň rozšiřuje působení výchovy na celý život člověka.<sup>19</sup> Nicméně i zde najdeme hlavně v prvních sedmi kapitolách nové poznatky týkající se principu názornosti a to ve vztahu k vyučování, učitelům a učebnicím.

V kapitole sedmé, která nese název *Učitelé vševědění* uvádí mezi prostředky, kterými lze dosáhnout, aby se škola stala místem „státem her“, vzbuzení píše.<sup>20</sup> A táže se sám sebe, jak se vzbudí v žákovi píle: „Můžeme věci, o které jde, chválit a také je žákovi přinést před zrak 1. skrz vlastní náhled, 2. skrz vlastní čtení, 3. skrz vlastní činnost a 4. skrz samostatné použití.“<sup>21</sup> Tím se podle Komenského vzbudí chuť žáka učit se a udrží to jeho nasazení. Dále z toho vyplývá, že si Komenský uvědomoval, že spojením čtení a nazíráním si žák sice zapamatuje více, ale je nutné vše naučené ještě spojit s praxí.

Sedmá kapitola obsahuje také rady pro učitele, které se týkají školních pomůcek: „1. Všechno budiž připraveno. 2. Všechno po ruce. 3. Všechno nejjednodušší a nejpřímější.“<sup>22</sup> Za nejdůležitější učební pomůcku považuje Komenský věci samotné, pak teprve jejich obrázek a nakonec učebnici (popis věcí), což jsou všechno nástroje vševědění.<sup>23</sup>

18 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966. str. 19

19 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966. str. 45

20 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966. str. 45

21 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966. str. 45

22 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN Praha 1966. str. 45

23 J. Á. Komenský: *Vybrané spisy J.Á.Komenského*. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, ČervenkaSPN 11

V desáté kapitole (Škola jinošského věku) uvádí Komenský, že knihy splní svůj úkol v hodině, pokud budou mimo jiné vylepšeny vloženými obrázky.<sup>24</sup> Komenský hlavně zdůrazňuje důkladné smyslové poznání věcí ve věku jinošském, protože jsou ještě v tomto nezkušení a je důležité získat dobré základy.<sup>25</sup>

Výše uvedené zásady pak Komenský uplatňoval ve svých učebnicích pro žáky. Proto je důležité říci si základní fakta o jeho díle „Orbis sensualium pictus“, neboli zkráceně česky „Svět v obrazech“, (obr. č. 2) a hlavně vyložit si klíčový význam obrázků v této učebnici. Při rozboru budu vycházet ze studie Herberta Hornsteina, který zkoumal vydání „Světa v obrazech“ z roku 1658 v Norimberku.<sup>26</sup> Toto Komenského dílo je učebnicí pro žáky zajímavou hlavně proto, že obsahuje názorná zobrazení. Hornstein rozlišuje u obrázků několikero funkci názornosti:

1. obrázky očividně viditelných věcí
2. obrázky toho, co se nedá obrázkem přímo zobrazit.<sup>27</sup>

Na základě tohoto zjistil dále Hornstein, že se ve „Světě v obrazech“ nacházejí různé formy ilustrací:

- "přímé – zobrazení ukazují věci ve své očividné viditelnosti: hmyz, vidle, vnější části člověka (obr. č. 3)
- nepřímé – zobrazení zachycují věci, kterou jsou sice okem viditelné, ale vztahují se asociativně k jiné věci, kterou tímto představují – jako tabule, řady lavic a křída ke škole (obr. č. 4)
- metaforické – zobrazení demonstují abstraktní věc pomocí přirovnání, např.: návrat Ježíše Krista na zem symbolizuje poslední soud (obr. č. 5)
- alegorické – jedná se o odkazy na nadpřirozené věci, jsou vázány na ustálené symboly: abstraktní trojúhelník jako symbol Trojjedinosti Boha.<sup>28</sup> (obr. č. 6)

Každému zobrazení odpovídá pak jazykové vysvětlení a to vždy v latině na levé

---

Praha 1966. str. 45

24 Jan Amos Comenius. Pampaedia. Quelle & Meyer. Heidelberg. 1960. str. 283

25 tamtéž, str. 283

26 Hornstein, Herbert: Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997. str. 9

27 Hornstein, Herbert: Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997. str. 11.

28 Hornstein, Herbert: Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997. str. 12,

13

12

straně a v mateřském jazyce na straně druhé. Komenský sestavil obrázky tak, aby napomáhaly „všemu“, čemu se žáci mají naučit a jeho učebnice tedy odpovídá jeho tezí z *Papmpedii* (viz výše).

Co konkrétně obrázky zobrazují? Podle Hornsteina se jedná o pravzory, jejichž odrazem jsou právě vzniklé obrázky, tyto pravzory nazývá Komenský idejemi nebo principy bytí. Konkrétně se jedná v tomto díle o celý svět, o kterém chce Komenský žáky poučit, tj. příroda, lidé, činnosti a zařízení člověka, cizí národy a země, stát, jiná náboženství a křesťanství.<sup>29</sup>

Jak mají vlastně obrázky na čtenáře, tj. žáky působit? Skrz smysly na rozum. Nejprve se zrak na obrázky zaměří, pak si je „vtiskne do očí“. Podle Hornsteina tím, že se jedná o zjednodušená zobrazení, zasahují nejen smysly, ale formují i myšlení, protože člověk je donucen myslet abstraktně už v rovině nazírání a tím si tedy cvičí tuto činnost rozumu.<sup>30</sup>

Komenský koncipoval *Svět v obrazech* jako učebnici pro děti, učebnici o věcech pro samostatnou výuku, určenou pro poučení a opatřenou obrázky a již tehdy předvídal Komenský její široké uplatnění ve výuce.<sup>31</sup> Učebnice je pedagogicky vědomě koncipována zjednodušeně, aby si nezkušení a nezkažení žáci v ní sami mohli listovat. Původně byla určena pro děti „Mutterschule“, pak se ukázalo, že se lépe hodí pro starší žáky pro výuku jazyků.<sup>32</sup>

Závěrem bych k této učebnici chtěla podotknout, že někomu by se mohlo zdát, že se jedná pouze o jednoduchou obrázkovou knížku, ale jak Hornstein podotýká, „naivita knihy je pouze zdánlivá“<sup>33</sup>, ve skutečnosti je učebnice ve filozofickém a pedagogickém smyslu velmi kvalitní a promyšlená, přičemž Hornstein hovoří přímo o „implicitně metafyzické knize“.<sup>34</sup> Podle mého názoru jde o to, že nezkušený žák z učebnice vyrozumí právě tolik, kolik je úměrné jeho znalostem, naopak starší žáci vyčtou z textu a vydedukují z obrázku vyšší smysl. A samozřejmě zde hraje roli učitel, který by měl správnými otázkami vést žáka

---

29 tamtéž, str. 18.

30 tamtéž, str. 21.

31 Jan Ámos Komenský: *Orbis pictus*. Levné knihy. KMa. přetisk 1. vydání z r. 1658. Praha 2001, str. 7, 8, 9.

32 Hornstein, Herbert: *Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997. str. 37

33 Hornstein, Herbert: *Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997. str. 37

34 tamtéž, 37

k vyššímu poznání.

### 2.1.3 Pojetí názorností v 19. a 20. století

#### 2.1.3.1 Situace v českých zemích

Na přelomu 18. a 19. stol. se představitel národního obrození Bernardo Bolzano (1781-1848) vyslovoval i k otázkám výchovy a vyučování. Zastával názor, že děti se mají od počátku seznamovat s přírodou a činností člověka. Zdůrazňoval proto spojení vyučování s pracovní činností a k tomu požadoval vhodné pomůcky a názorné metody vyučování.<sup>35</sup>

V první polovině 19. stol. se výrazně prosadil Karel Slavoj Amerling (1807-1884). Byl organizátorem českého učitelského hnutí, usiloval o rozvoj dívčího školství a vydával časopis Posel z Budče. Jeho zásluhou byla vybudována první česká hlavní škola v Praze, Budeč, ve které mohl realizovat svou rozsáhlou reformu základní školy.<sup>36</sup> Ve své koncepci vycházel především z děl Komenského a cílem jeho školy měl být všestranně vzdělaný jedinec. Amerling věnoval názornosti ve svém plánu velkou pozornost. Měl jasnou představu o názorném vyučování: učebny mají oplývat nástěnnými obrazy, přírodninami a vzorky průmyslových výrobků. Prokeš připomíná, že Amerling byl vlastně okolnostmi donucen se zabývat vyučovacími pomůckami velmi intenzivně, protože do té doby bylo českých učebnic jen velmi málo a spíše jen pro nižší ročníky. Samozřejmě existovaly učebnice německé a na školách německých se používaly i nástěnné obrazy, které byly inspirované právě dílem Komenského, ale ty neodpovídaly požadavkům na českou výuku. Amerling proto oslovil schopné české spisovatele, aby sepsali učebnice, ale ti, co se přihlásili, stačili bohužel zajistit pouze učebnice pro základní předměty. Sám Amerling vytvořil za svého života četné učebnice, příručky a názorné pomůcky pro přírodovědné vyučování.<sup>37</sup>

V rámci své ideje všestranného vzdělání a po vzoru Komenského se snažil

35 <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>

36 <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>

37 Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982. Str.



vytvořit encyklopedickou učebnici a vytvořil monumentální dílo Orbis pictus čili Svět v obrazech. Jako učebnice bylo ale toto dílo pro svou rozsáhlost, obsažnost a podrobnost nepoužitelné, proto muselo být značně seškrtno.<sup>38</sup> Hoffmannová srovnává Amerlingovo dílo s Komenského dílem Orbis Pictus: "Obě dvě díla mají společnou pouze základní myšlenku obrazové encyklopedie. Zatímco Komenský podává poznatky jednoduché, snaží se Amerling všechny poznatky umístit na vyšší stupeň poznávání."<sup>39</sup> Amerling svou učebnici vytvořil pro žáky starší a rozumnější. Jenže tento rozdíl není jediný, za hlavní rozdíl považuje Hoffmannová odlišné pojetí vztahu obrazu a textu: „Komenský pracuje s obrazem jako s rozhodujícím prvkem a slovem vizuální poznatky doplňuje. Naopak Amerling klade důraz na text a obrázek používá ve formě ilustrace opatřené popisky."<sup>40</sup>

Stejně tak jako učebnice i nástěnné obrazy od H. Bechera, J. Schneemanna a A. Müllera, které se používaly na rakousko-uherských školách, neodpovídaly českému národnímu rázu. A byl to právě Amerling, který v roce 1848 přišel s návrhem vydat nové české nástěnné obrazy. Sám v hlavní škole vždy propagoval názor, že „má-li se člověk učit o věcech přirozených, nade všechny popisy poslouží mu dobré obrazy“<sup>41</sup>. Obrazové tabule vytvořené Amerlingem byly zaměřené na studium přírodních a technických věd, např.: Živočichové, Rostliny, Dvanáct měsíců, 30 dílen řemeslnických v obrazech, Užitečné hmyzy (obr. č. 7). Tyto tabule byly doprovázeny stručnými a jednoduchými texty a celý komplet byl hojně využívanou učební pomůckou.<sup>42</sup>

Kromě nástěnných obrazů se v Budči k názornému vyučování používaly sbírky vycpanin, herbáře, živé rostliny, modely krystalů, ukázky hornin a astronomické přístroje. V rámci výuky historie kladl důraz i na praktickou část - památky, historické obrazy a sochy.<sup>43</sup>

Ve 2. polovině 19. století byl nejvýznamnějším představitelem obecné pedagogiky Gustav Adolf Lindner. Lindner studoval nejprve teologii a poté

38 Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982. Str.

39 Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982. Str.

40 Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982. Str. 97

<sup>41</sup> tamtéž, str. 99

<sup>42</sup> tamtéž, str. 99

<sup>43</sup> tamtéž, str. 99

filozofii. Pracoval na učebnicích psychologie, logiky a filozofické propedeutiky. Byl učitelem, ředitelem Pedagogia, redaktorem knižnice „Pedagogische Klassiker“. Přeložil Komenského Velkou Didaktiku do němčiny, pracoval na pokyn ministerstva na učebnicích „Všeobecné vychovatelství“ a „Všeobecné vyučování“, posmrtně byl vydán jeho nejdůležitější spis „Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. V roce 1882 se stal prvním profesorem pedagogiky na české univerzitě. Lindner se též věnoval problematice vzdělávání učitelů, požadoval, aby i učitelé základních školy měli vysokoškolské vzdělání a byl zastáncem zřízení samostatné vysoké školy pedagogické. Lindner v rámci pedagogiky navázal hlavně na názory pedagoga J. F. Herbarta, později jeho názory značně ovlivnilo hlavně studium Komenského, Diesterwega, Pestalozziho a H. Spencera. Josef Prokeš i další autoři jej považují nejen za pokračovatele Jana Amose Komenského, ale za pedagoga, který vtiskl pedagogice vědecký ráz.<sup>44</sup>

Z jeho četných pedagogických děl můžeme shrnout jeho didaktické názory: vystupoval proti formalismu a didaktickému materialismu, zastával názor, že výběr učiva pro výuku by měl provést zkušený didaktik.<sup>45</sup>

Vzhledem k zaměření mé práce se musím zastavit u Lindnerova díla „Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik“ z roku 1875, kde si v jedné z kapitol ujasňuje několik zásadních otázek v pojetí vyučování, které souvisí s principem názornosti. Lindner si klade otázku: „Dá se vyučování na určitých stupních nebo v určitých směrech zcela nebo částečně mechanizovat, nebo je učitel i v elementární oblasti plně umělcem a ne „mechanikem“?“<sup>46</sup> Ačkoliv se na první pohled může zdát, že to s tématem názornosti nesouvisí, je to jinak. Učitel – umělec má volnou ruku v sestavování vyučování a záleží velice na jeho vzdělání a na jeho osobnosti. Kdežto v druhém případě učí učitel – mechanik podle určitých metod, vše je přesně stanoveno a omezeno. A právě zde Lindner uvádí, že „učební a názorné pomůcky mají víceméně stejnou tendenci vtisknout vyučování mechanizující ráz a snaží se

44 Cach, Josef: Dějiny české pedagogiky. 1. díl. Úvod do studia a dějin školy a pedagogiky v českých zemích. SPN. Praha 1956. Str. 147-151

45 tamtéž, str. 147, 148

46 G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku /Gustav Adolf Lindner ; Výběr usp. a původní texty naps. Josef Cach a Karel Dvořák. SPN. Praha 1970. str. 143.



ustálit určitým způsobem postup učitele.“<sup>47</sup> A proto posouvá otázku do další roviny: „Do jaké míry může a má být svobodná vyučovací činnost učitele v určitém směru omezována postupem vyučování, učebnicemi a vyučovacími pomůckami?“<sup>48</sup> Lindner totiž vidí nebezpečí v tom, že by existovaly metody spojené s vnějšími pomůckami tak, že by jich mohl v práci ve škole používat učitel, který by si bez hluboké vědecké přípravy jen osvojil určité dovednosti. Lindner to označuje "americkým systémem".<sup>49</sup> Lindner se zabýval stejnou otázkou, se kterou naše školství potýká dodnes - zda musí mít učitel dobré vědecké vzdělání nebo stačí jen základní vědomosti a důležitější je metodika. Podle mého názoru je velice důležité, aby měl učitel kvalitní vzdělání, ale pokud své nabyté vědomosti nedokáže žákům předat, nedojde vůbec k vzájemné interakci mezi ním a žákem. Stejně to bude i v případě, že učitel nebude mít potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti, pouze s mechanicky naučenými postupy, nedokáže žákům vyložit potřebné souvislosti a ti pak získají mylné informace. Myslím, že výukové metody a vyučovací pomůcky by měly sloužit jako podpůrný prostředek a nemělo by se zapomínat, že dějiny jsou především příběh, který je zajímavý, ale často velmi složitý, a proto jen ve svém oboru dobře vzdělaný učitel může vést žáky bezpečně jeho neklidným tokem.

Lindner považuje názornost za základ moderního vyučovacího umění. Hlavně to platí pro elementární vyučování, protože podle Lindnera „dětský okruh zkušeností spočívá jen v názorech a je přístupný jen jim“<sup>50</sup>. Ale zároveň podle něj princip názornosti platí také pro každý vyšší stupeň vyučování, „neboť pojmy bez názorů jsou prázdné“.<sup>51</sup> „Obtíže a neúspěchy vyučování vznikají z velké části z té okolnosti, že je vyučování příliš abstraktní, tj. že žák nenajde v „obrázkové knize“ svých zkušeností žádné představy, kterými by mohl slova jemu poskytována naplnit živým obsahem.“<sup>52</sup>

Lindner kritizuje středověký způsob myšlení (scholastika). Za prvního myslitele, který se postavil proti tomu, že knihy platily více, než smyslové zkušenosti považuje Lindner Bacona a za jeho pokračovatele považuje Linder Komenského, který, jak víme, přenesl tyto poznatky na vyučování.

47 tamtéž, str. 145.

48 tamtéž, str. 146.

49 tamtéž, str. 146

50 tamtéž, str. 159

51 tamtéž, str. 159

52 tamtéž, str. 159

Ve 2. polovině 19. století se situace zlepšila i ve prospěch dějepisu. Byly stanoveny rámcové osnovy a dějepis se pomalu začal formulovat jako samostatný předmět, což znamenalo, že se začalo více pracovat na učebnicích, které měly podobu čítanek a obsahovaly obrázky z dějin, avšak bez vnitřních souvislostí. Všechny učebnice měly společnou kompozici, výklad dějin nebyl pragmatický, nýbrž líčily jen děje pokládané za významné. Mezi učitele, kteří se věnovali psaní učebnic, resp. čítanek patřili také např. A. Gindely, Jan Lepař nebo Jan Sokol. Jan Lepař (1827 – 1902) byl učitelem všeobecných dějin na gymnáziu a učitelských ústavech, psal nejen učebnice, ale věnoval se také metodice dějepisu a zeměpisu. V roce 1879 vyšla z jeho pera vůbec první syntetická práce z metodiky dějepisu „O metodách dějepisného učení“, ve které zdůrazňoval, že obsah učiva musíme podřizovat věku, schopnostem žáků, výchovným cílům a zvláště pak didaktickým zásadám.<sup>53</sup> Lepař zdůrazňuje především princip názornosti a apeluje na jeho používání všude tam, kde je to možné, například: rodokmenné přehledy panovníků, genealogické přehledy, použití historických map a atlasů, náčrtky, ale i předměty hmotné kultury.<sup>54</sup> Za obzvláště vhodné považuje Lepař použití historických obrazů: „obrazy historickými předvádějícími jediné okamžiky (scény) ze skutků lidských, ožívuje se obrazotvornost žáků tak, že podobá se jim, jakoby viděli skutek dramaticky se vyvíjeti.“<sup>55</sup> Avšak Lepař zároveň upozorňuje, že v tomto případě je nutné znát míru: „Ovšem i zde ve všem třeba šetřiti výběru dle duševních schopností dítek a účelů vychovatelských“<sup>56</sup>. Josef Sokol (1831 – 1912), spoluautor řady čítanek, se zabýval metodikou českého jazyka, zeměpisu a dějepisu a napsal metodickou příručku „Dějepisné učení na škole obecné“.<sup>57</sup>

Koncem 19. století přišly s rozvojem vědy a techniky nové požadavky na vzdělání a soudobá škola se ocitla pod palbou kritiky. Současně s tímto se rozvíjel nový filozofický směr – pozitivismus, který ovlivnil historickou vědu a skrz ni i

<sup>53</sup> Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str. 24-26.

<sup>54</sup> Lepař, J.: O metodách dějepisného učení na školách obecných. Rohlíček & Sievers. Praha 1879. str. 27 -29.

<sup>55</sup> Lepař, J.: O metodách dějepisného učení na školách obecných. Rohlíček & Sievers. Praha 1879. str. 30.

<sup>56</sup> Lepař, J.: O metodách dějepisného učení na školách obecných. Rohlíček & Sievers. Praha 1879. str. 30.

<sup>57</sup> Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str. 24-26.

vyučování dějepisu. V podstatě šlo o logičtější uspořádání a osvětlení dějinných fakt a pěstování kulturního dějepisu a dějin umění. Pod tímto vlivem začaly vycházet nové učebnice, které již obsahovaly ilustrace výtvarných děl a historické mapky. Dokonce jako další názorné pomůcky byly pro dějepis vytvořeny obrazové soubory s portréty významných osobností rakouských dějin, ukázkami uměleckých slohů a epizodické výjevy významných historických událostí. Další změny v souvislosti s metodikou vzešly od dvou didaktiků L. Horáka a E. Štorcha, kteří prosazovali tzv. sociologizaci dějepisu, byli proti formalismu a bezduché faktografické výuce. Jejich učebnice byly velmi dobře metodicky propracované, texty byly doplněny ilustracemi, podtexty, vysvětlivkami a odkazy.<sup>58</sup>

Se vznikem Československa k výraznějším změnám ve školství nedošlo, jen se z vyučování a učebnic odstranila prorakouská ideologie a jinak se používaly stejné metody i učebnice, ale učební pomůcky byly obohaceny o nové historické čítanky, nástěnné obrazy, historické mapy a atlasy a dokonce první školní filmy. Jednou z výraznějších osobností, která se věnovala metodice dějepisu, byl profesor reálky v Praze J. Sochor, který ve svých pracích zdůrazňoval nutnost přizpůsobit vyučovací látku věku dětí, učit zábavnou formou a zdůrazňoval v dějepise vyučovací zásadu názornosti.<sup>59</sup>

Mezi českými pedagogy první poloviny 20. století jako byl Josef Úhela, Otakar Kádner nebo Jan Uher vynikali dva současníci Václav Příhoda a Otakar Chlup. Václav Příhoda přišel s reformou výchovy a škol, usiloval o vytvoření tzv. jednotné vnitřně diferencované školy, které by přinesly značné změny v organizaci školského systému i v samotném vyučování, ale bez podpory veřejnosti i samotných učitelů projekt ztroskotal. Otakar Chlup nebyl zastáncem tak radikálních změn, chtěl navázat na tradice české pedagogiky a zároveň k nim přidat nové pohledy.<sup>60</sup>

Vedle tradiční pedagogiky se během 20. století rozvinulo hnutí nové výchovy, tzv. reformní pedagogiky, ke kterým řadíme rozličné pedagogické koncepce. Co mají tyto pedagogiky společné? V centru jejich zájmu stojí dítě a jeho potřeby, respektování přirozeného vývoje každého jedince, kritizují starou, tradiční

<sup>58</sup> tamtéž, str. 24-26.

<sup>59</sup> tamtéž, str. 24-26.

<sup>60</sup> Váňová, R: Československé školství ve 30. letech. Praha 1992. Str. 24

školu herbartovského ražení.<sup>61</sup> Mezi nimi mě zaujal především systém Marie Montessoriové (1870-1952), který se sice orientuje spíše na předškolní výchovu, ale pracuje s tzv. montessoriovským didaktickým materiálem, který má „podporovat normální vývoj dítěte a podpírat jeho samočinnost a samostatnost“<sup>62</sup>. Do těchto pomůcek patří i tzv. smyslový materiál, který obsahuje různé předměty, které působí na rozvoj smyslového vnímání, které je pro názorné vyučování naprosto nezbytné.<sup>63</sup> Děti dokážou v předškolním a mladším školním věku vnímat velice intenzivně, a proto by se s rozvojem smyslového vnímání mělo začít už takhle brzy, s postupujícím věkem by se mělo těchto základů využít právě v rámci názorného vyučování.<sup>64</sup>

Další z pedagogik vycházející z hnutí nové výchovy je tzv. progresivní výchova Johna Deweye (1859-1952). Nejprve se jednalo jen o metody problémového a projektového vyučování, ale později se z toho vyvinula celá koncepce. A právě v rámci takového vyučování najdou podle mě učební pomůcky široké uplatnění, protože žáci v projektu pracující s různými prameny samostatně s cílem vytvořit něco nového.<sup>65</sup>

### 2.1.3.2 Situace v německy mluvících zemích

Podle Bergmanna a Schneidera nebyly až do 19. století na německých školách žádné obrázky, nebo ilustrované učebnice, pokud ano, tak šlo o dvě mapy: mapu Palestiny pro výuku biblických dějin a mapu Německa pro vlastivědnou výuku.<sup>66</sup> Výjimku podle Bergmanna a Schneidera představovaly lépe vybavené školy, kde byl k dispozici další názorný materiál, hlavně pro výuku starověku (sádrové odlitky), obrazové tabule zemského pána, později císaře pro nejnovější dějiny.<sup>67</sup>

Změna nastává na konci 19. století, kdy pod vlivem nových poznatků, kdy

---

61 tamtéž

62 tamtéž

63 tamtéž

64 Fr. Singule: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992. Str. 15.

65 Fr. Singule: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992. Str. 20.

66 Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 213

67 tamtéž, str. 213

byly „stávající příručky“ nahrazeny „učebnicemi zdobenými obrázky“.<sup>68</sup> Další posun v pojetí výuky přineslo reformní pedagogické hnutí, které se odvrací od dosavadního vyučování a naopak klade důraz na dítě (resp. žáka), na jeho psychiku a fantazii a snaží se vzbudit žákův zájem a zapojit jej do výuky a právě k tomu patří používání obrazového materiálu v dějepisném vyučování.<sup>69</sup>

Od této doby se podle Bergmanna a Schneidera staly obrázky neupřednostňovanějším médiem v dějepise. Bergmann a Schneider kladou „boom obrázků“ do 50. let 20. století, kdy se podle nich prodávalo hlavně to, co bylo „lehce čitelné“, nazývají to „ikonománií“, kdy vidění bylo důležitější než poslech a než čtení. Rozmach obrázků zasáhl samozřejmě i školní učebnice, ovšem jak uvádějí, tento přetlak vedl k tomu, že obrázky nebyly dostatečně ve výuce využity a staly se „ozdobou, či doplňkem“. Na druhé straně se postupem času kvalita obrázků zlepšovala, nebyly to jen ilustrace, ale otiskovaly se samotné originály, které se tak staly primárním pramenem informací.<sup>70</sup>

Jak dále podotýkají Bergmann a Schneider, že v 50. a 60. letech 20. století na základě poznatků z vývojové psychologie došlo nejen ve výuce malých dětí, ale i ve výuce pokročilých k rezignaci na písemné prameny a obrázky se používaly pro svůj charakter historického pramene.<sup>71</sup>

Poslední otázkou zůstává, jakým způsobem se s těmito historickými prameny pracuje. Bergmann a Schneider uvádí: „jedná se o výjimku, pokud se ve vyučování dějepisu pracuje s obrázky systematicky.“<sup>72</sup> Tím je myšleno, že se zároveň s prohlížením obrázku učí i jeho interpretace. Jako hlavní problém vidí Bergmann a Schneider skutečnost, že v Německu je interpretace písemných pramenů součástí výuky učitelů, kdežto interpretace obrázků nikoliv.<sup>73</sup> A pokud se to tedy sami učitelé během studia nenaučili, pak to nemohou předat ani svým žákům. Od té doby se podle mých osobních zkušeností situace změnila, sama jsem se během svého studia (2006) na Pedagogické vysoké škole ve Freiburgu v Německu absolvovala seminář „Interpretace obrazového materiálu ve výuce

---

68 tamtéž, str. 213

69 tamtéž, str. 213

70 tamtéž, str. 213, 215

71 Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, STR. 215

72 tamtéž, str. 215.

73 tamtéž, str. 215.

dějepisů“, kde se učila nejen samotná interpretace, ale hlavně různé způsoby práce s obrazovým materiálem ve vyučování. Tento kurz byl zaměřen na praktické použití obrazového materiálu ve vyučování dějepisu. Nejprve šlo o to, uvědomit si, že existují různé druhy materiálů a ty se dají použít v různých fázích vyučovací jednotky i v pro různé věkové kategorie. Potom jsme se zabývali analýzou obrazového pramene. Protože každý z pozorovatelů může vnímat obrázek odlišně, je důležité sjednotit se na reálném základu pozorovaného objektu. Vlastní interpretace je možná jen tehdy, známe-li historický a autorský kontext.

Dalším důležitým faktem, který musíme mít na paměti hlavně v případě fotografií, že obrázek nikdy nepodává komplexní výpověď skutečnosti. Někdy může být i manipulován. Proto musíme být, obzvláště dnes, kdy na nás denně působí velké množství obrazů, velmi obezřetní, co se týče obrázků a zase znát souvislosti, za jakých podmínek vznikl, na čí objednávku, v jaké době atd.

## **2.2 Zásada názornosti z pohledu současné psychologie, pedagogiky a obecné i oborové didaktiky**

V předchozí kapitole jsme se přesvědčili, že princip názornosti považovali za důležitou součást vyučování, i když byla období, která jej nedocenila a do vyučování nezahrnula. Bohužel v současnosti se v praxi často setkáme s tím, že dějepisné vyučování má převážně charakter slovní. Mnoho učitelů říká, že z časových důvodů.

Otázkou zůstává, jak na názornost nahlíží současné obory, které úzce souvisejí se školním vyučováním a bezprostředně ho formují. Člověk se vyvíjí v průběhu celého života, k dalšímu stupni vývoje se posouvá procesem poznávání, který se z velké části odehrává ve vyučování. Pokusme se najít odpovědi u psychologů, pedagogů a didaktiků na tyto otázky: Jakou roli zde hraje princip názornosti při osvojování vědomostí, schopností a dovedností? Napomáhá názornost tomu, aby se žák učil snadněji a zapamatoval si více?

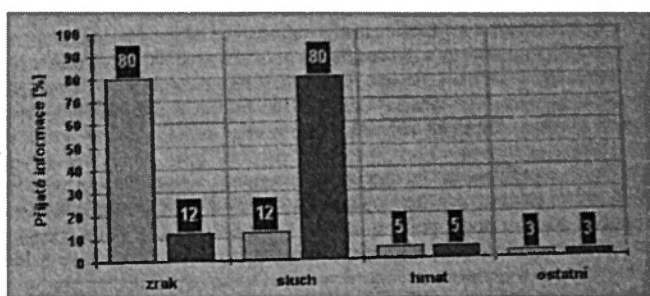
Z pohledu psychologa Čápa je vedle myšlení právě názorné poznávání velice důležité pro proces poznávání. Každé poznávání začíná vnímáním, které se děje prostřednictvím smyslových orgánů, které Čáp nazývá analyzátory.

Nejdůležitějším analyzátozem je zrak, kterým vnímáme nejvíce podnětů, avšak "za



účelem dokonalejšího, ucelenějšího vnímání skutečnosti se analyzátoři spojují<sup>74</sup> a díky tomu můžeme věci kolem nás poznat v jejich celistvosti.<sup>75</sup>

Na českých školách byl proveden výzkum, ve kterém se zjišťoval podíl jednotlivých smyslových orgánů na vnímání, viz. graf.<sup>76</sup>:



Tab. Podíl smyslových receptorů na příjmu informací (světlý sloupec v přirozené situaci, tmavý ve vyučování)

Z porovnaných hodnot vyplývá, že v přirozené situaci vnímáme nejvíce informací zrakově (80%), naopak ve vyučování je stejné množství informací (80%) přijímáno sluchem.<sup>77</sup> René Drtina, Martina Chrozová, Václav Maněna (2006) ve shodě se Svobodou označují vnímání ve vyučování za nepřirozené a "co je nepřirozené bývá i málo efektivní"<sup>78</sup>.

Určitě by se dalo na tomto místě namítnout, že to, že vnímáme zrakově přirozeně více než sluchem, ještě nezaručuje, že si díky názornému vyučování toho více zapamatujeme. Co se týká míry zapamatování prostřednictvím smyslů, uvádí Rambousek tyto údaje, získané dalšími výzkumy: "slyšené si pamatujeme z 20%, viděné z 30%, ale viděné a slyšené současně si pamatujeme až z 50%"<sup>79</sup>. Ale samotné vnímání pro zapamatování nestačí. R. Drtina, M. Chrozová, V. Maněna proto rozlišují dva typy vnímání a to všeobecně vnímavost vůči podnětům a vědomé vnímání, přičemž rozdíl mezi vnímavostí a vědomým vnímáním tkví v tom, že vnímáme hodně podnětů, ale abychom si uvědomili podstatu vnímaného, musíme zapojit rozum.<sup>80</sup>

Člověku je schopnost vnímat vrozená, ale i vnímání se vyvíjí a je zde

74 Čáp, Jan: Psychologie výchovy a vyučování. UK. Praha 1993. str. 41

75 Čáp, Jan: Psychologie výchovy a vyučování. UK. Praha 1993. str.38

76Drtina, R., Chrozová M., Maněna, V.: Auditorologie učeben pro učitele. Balustráda 2006. str. 17

77 Drtina, R., Chrozová, M., Maněna, V.: Auditorologie učeben pro učitele. Balustráda 2006. str. 17

78 tamtéž, str. 17

79 tamtéž, str. 17

80 tamtéž, str. 16

možnost jej zdokonalovat činností a učením. Rozvoj vnímání souvisí s vývojem jedince. Jedním z největších psychologů, který se zabýval vývojem dítěte a jeho myšlením byl Jean Piaget (1896-1980). Podle Fontany můžeme Piagetovu složitou teorii vývoje shrnout takto: "... u dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním, a to podle uspořádaného vzorce a více či méně ustáleného časového plánu"<sup>81</sup> V každém takovém časovém úseku si pak jedinec podle Piageta vytváří tzv. pojetí, myšlenky, které má jedinec o určité třídě předmětů nebo událostí, které spolu nějak souvisí.<sup>82</sup> Piaget pak na základě svého výzkumu rozlišil několik vývojových stadií, ve kterých se mění naše schopnost vytvářet pojetí a zacházet s nimi. Každé dítě podle něj prochází všemi těmito stadii postupně, rychlost je sice individuální, prostředí má nějaký vliv, ale vše je dáno biologicky.<sup>83</sup> Stadia vývoje uvádí Fontana, jak je formuloval Piaget:

- " Stadium 1: Senzomotorické (0-2 roky)
- stadium 2: Předoperační myšlení (2-7 let)
- stadium 3: Konkrétní operace (7 - 11 let)
- stadium 4: Formální operace (12 let a výše)"<sup>84</sup>

Z podrobnější charakteristiky jednotlivých stadií vyplývá, že především v prvních třech obdobích vývoje se dítě při poznávání řídí svými smysly a váže své pojetí věci na konkrétní předměty. Pak toto myšlení opouští a posouvá se do dalšího stadia. Zjednodušeně řečeno, pro vyučování by to znamenalo, že největší vliv bude mít použití názornosti právě pro věk od asi 6 do 12 let a pro starší žáky by názornost neměla smysl.

Piagetovo pojetí vývoje jedince mělo také mnoho kritiků. Pro naše téma je důležitý Brunnerův názor, že si uchováváme všechny tři typy myšlení (akční, ikonický a symbolický) po celý život a ne tedy, že jeden způsob opouštíme a už jej nepoužíváme.<sup>85</sup> Fontana ve své publikaci uvádí naprosto jednoduchý příklad, který Brunnerovu teorii vysvětluje: Když se nás nějaký cizinec zeptá na cestu, máme 3 možnosti reakce podle typu myšlení (od nejjednoduššího po nejsložitější): akční – ukážeme mu cestu a doprovodíme ho, ikonický – nakreslíme plánek, symbolický

81 Fontana, David: Psychologie ve školní praxi. Portál. Praha 1997. str. 65

82 Fontana, David: Psychologie ve školní praxi. Portál. Praha 1997. str. 65

83 tamtéž, str. 66

84 tamtéž, str. 67-71

85 Fontana, David: Psychologie ve školní praxi. Portál. Praha 1997. str. 74



popíšeme mu cestu slovy. Podle Brunnera modelu plní názornost svou funkci ve všech stádiích vývoje člověka a usnadňuje abstraktní myšlení.<sup>86</sup> Z hlediska psychologie je pro mě závěr jasný: názornost může pomoci při učení, může pomoci při zapamatování i pochopení souvislostí a to v každém věku, ale sama o sobě nepostačuje, je nutné zapojit rozum.

Z pohledu pedagogicko-didaktického se zásada názornosti dá ve vyučování uplatňovat různým způsobem, za využití mnoha vyučovacích pomůcek a za pomoci rozličné didaktické techniky. Srovnajme tedy několik názorů na princip názornosti od současných pedagogů a didaktiků.

Pro Jarmilu Skalkovou patří princip názornosti k základním zásadám vyučování, jak to již formuloval Komenský.<sup>87</sup> Takže sama nenabízí nějakou novou definici názornosti, spíše shrnuje to, proč je názornost důležitá: „Procesy osvojování předpokládají jednotu konkrétního a abstraktního, empirického a teoretického.“<sup>88</sup> A právě aplikování principu názornosti ve vyučování toto ztělesňuje. Navíc spojuje nejen smyslové vnímání a abstraktní myšlení, ale i aktivní činnost. Skalková ještě tradičně rozlišuje názornost vnější a vnitřní. Vnější (předmětná) názornost je bezprostřední vnímání reálných předmětů nebo kreseb a fotografií, kdežto vnitřní (slovně obrazná) názornost je založena na slovním popisu věcí.<sup>89</sup> Podle Skalkové učitel realizuje názornost prostřednictvím učebních pomůcek a záleží na něm, zda je použije k vytváření nových představ nebo k pochopení všeobecných struktur, ke konkretizaci všeobecných struktur nebo jen jako ilustraci skutečnosti.<sup>90</sup>

Naproti tomu Jiří Dostál, který zkoumá několik definic názornosti, které shledává nevyhovujícími, přichází se svým vlastním výkladem principu názornosti, který neomezuje jen na školní vyučování: „Zásada názornosti vyjadřuje takový požadavek na edukátora, aby vedl edukanty k vytváření a zobecňování představ bezprostředním vnímáním skutečnosti či jejího zobrazení, nebo při edukaci uplatňoval takový výklad, který vyvolá v edukantech již dříve vytvořené představy popisované skutečnosti. Skutečností lze rozumět veškeré přírodní i uměle vytvořené

---

86 Fontana, David: Psychologie ve školní praxi. Portál. Praha 1997. str. 150

87 Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 148

88 tamtéž, str. 148.

89 tamtéž, str. 148.

90 tamtéž, str. 148.

předměty a přírodní a společenské jevy.<sup>91</sup> K Dostálově definici bych měla jednu připomínku, nejde jen o to správné představy vyvolat, ale někdy je nutné nesprávné představy, které žáci mají, nahradit vhodnějšími.

Výše uvedené názory je nutné doplnit o vyjádření didaktiků dějepisu. Jedním ze současných didaktiků dějepisu, který taktéž považuje názornost za jednu z hlavních zásad všech dosavadních vzdělávacích systémů, je Stanislav Julínek: „Zásada názornosti ukládá učiteli, aby využil, při respektování určitých pedagogicko-psychologických pravidel, všech dostupných možností a vhodných prostředků, které usnadňují žákům tvorbu konkrétních historických představ, zefektivňují průběh jejich pojmotvorného procesu a zkvalitňují tak příslušné mechanismy poznávání a osvojování učební látky.“<sup>92</sup> A samozřejmě Vratislav Čapek, z jehož metodiky dnes vychází mnoho současných didaktiků, si je plně vědom toho, že je názornost v dějepise velmi podstatná: „Na utváření správných představ o historické skutečnosti však nestačí jen mluvené či psané slovo. Jejich historické představy musí být podloženy konkrétním materiálem, který je možno smyslově vnímat.“<sup>93</sup> A proto Čapek zahrnuje princip názornosti mezi svá doporučení, jak učit moderně.<sup>94</sup> Ale zároveň upozorňuje: „Provedené výzkumy prokázaly, že názor splní svou funkci v případě, že je organicky začleněn do logické struktury obsahu daného učiva a vede k tvořivé činnosti žáků.“<sup>95</sup> Například žáci pátrají o informacích, jak se vyvíjela vlajka USA, srovnávají jednotlivé etapy dějin USA se vzhledem vlajek (vlajky kreslí) a tak lépe pochopí, proč má dnes vlajka USA takový vzhled.

### **3. Didaktické pomůcky jako součást vyučovacího procesu**

#### **3.1 Vyučovací proces**

Princip názornosti je stále jedním z klíčových zásad edukačního procesu. Tento princip je v edukačním procesu realizován převážně učebními pomůckami,

91 Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 29

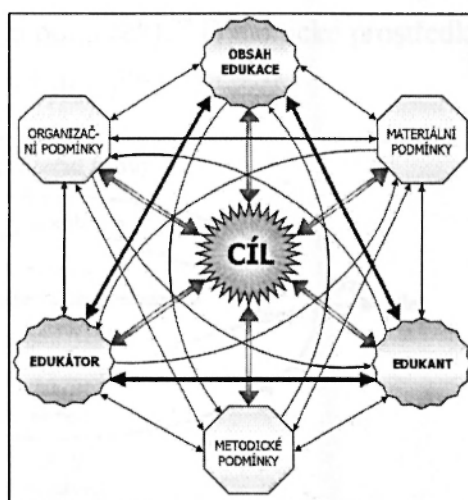
92 Julínek a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str. 180

93 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 276

94 Jílek, T.: K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň str.40.

95 tamtéž, str.40.

ačkoliv rozdíly v druzích i aplikaci učebních pomůcek jsou značné. Nabízí se otázka, jaké místo mají učební pomůcky v rámci současného výchovně – vzdělávacího procesu. Tradiční „herbartovský trojúhelník“<sup>96</sup> je již překonán a výchovně vzdělávací proces je současnými pedagogy a didaktiky (Skalková, Julínek, Dostál) pojímán jako mnohem složitější systém. Dostál na základě studia edukačního procesu u Maňáka a Hendricha nabízí přehledné znázornění.<sup>97</sup> Můžeme v něm nalézt pozměněný základní didaktický trojúhelník, v němž učitel = edukátor, žák = edukant, obsah edukace = učivo, který je doplněn o nezbytné organizační, metodické a konečně materiální podmínky. Všechny složky tohoto systému jsou ve vzájemné interakci a směřují k cíli, který zpětně tyto složky ovlivňuje (Tab. 1). A učební pomůcky dříve podle Dostála chápány jako pouhé fakultativní doplnění edukace, jsou zde její inherentní součástí (materiální podmínky).



Tab. 1 Složky vyučovacího procesu

Skalková jako synonymum pro edukační proces používá termín vyučovací proces, výchovně vzdělávací proces a výuku, při čemž si je samozřejmě vědoma rozdílů mezi těmito pojmy, ale pro potřeby školní se jí jako nejvhodnější zdá právě vyučování, které charakterizuje takto: "Vyučování představuje komplexní proces. Jeho vnitřní povaha je charakterizována složitými vztahy mezi jejími základními komponentami. Jsou to cíle procesu vyučování, jeho obsah, součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování a didaktické prostředky, jeho podmínky."<sup>98</sup>

V současnosti získaly tedy učební pomůcky své pevné místo ve vzdělávacím

96 Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 112

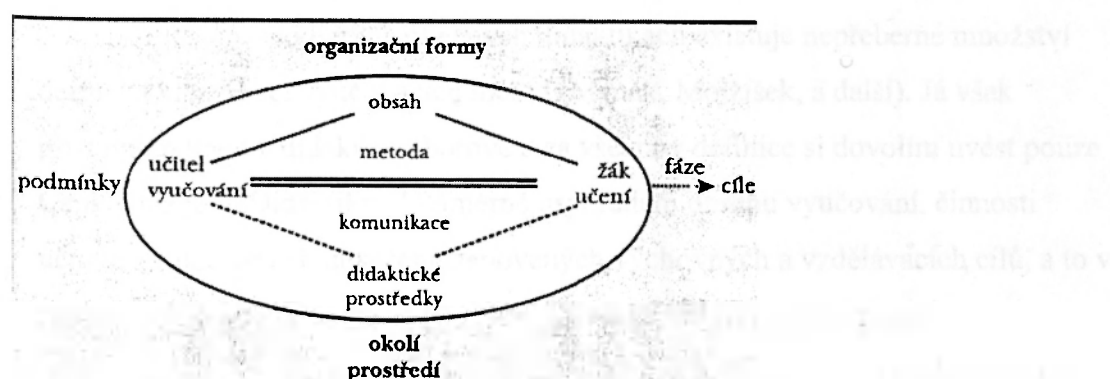
97 Dostál, J.: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 9

98 Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 111

procesu a bez jejich použití by byl tento proces těžko realizovatelný. Naprostá většina odborných publikací týkajících se výchovně vzdělávacího procesu používání učebních pomůcek doporučuje, protože přispívají k větší efektivnosti výuky. V případě dějepisu je situace o to těžší, že se učitel nemůže opřít o žákovy vlastní zkušenosti a nemůže přenést do vyučování většinu reálných pramenů, tento fakt musí vyrovnat použitím vhodných vyučovacích pomůcek.

### 3.1.1 Míra názornosti ve vyučování v závislosti na organizačních formách a metodách výuky dějepisu

Dršina, Chrozová, Maněna definují vyučovací proces jako přenos informací, který může být realizován buď osobně (skrz učitele) nebo neosobně (pomocí technických prostředků a pomůcek).<sup>99</sup> Didaktické prostředky jsou pak vlastně prostředky komunikace (Tab. 2)<sup>100</sup>



Tab. 2 Didaktické prostředky jako složka komunikace

Použití názornosti ve vyučování prostřednictvím učebních pomůcek neovlivňuje jen výběr nosiče informací, ale přímo souvisí také s organizačními formami výuky a s metodami a postupy výuky dějepisu.

Sama jsem si vyzkoušela, že některé organizační formy a některé metody jsou více, jiné méně vhodné pro aplikaci názornosti a rozhodně se mi potvrdilo, že nemůžeme s každou vyučovací pomůckou v každé fázi hodiny pracovat stejně.

Za prvé je nutné vycházet z toho, jaké organizační formy zvolíme pro konkrétní činnosti v hodině. V zásadě existují 3 organizační formy vyučování:

<sup>99</sup> Dršina, Chrozová, Maněna: Auditorologie učeben pro učitele. Balustráda 2006.str. 19  
<sup>100</sup>[http://mict.upol.cz/systemove\\_pojeti\\_educacniho\\_procesu\\_a\\_moznosti\\_mereni\\_jeho\\_efektivnosti.pdf](http://mict.upol.cz/systemove_pojeti_educacniho_procesu_a_moznosti_mereni_jeho_efektivnosti.pdf) [cit. 2008-8-28]

- hromadné (frontální) vyučování
- skupinové vyučování
- individuální vyučování.<sup>101</sup>

Je možné také jiné dělení:

- direktivní vyučování – vedené učitelem
- otevřené vyučování – skupinové nebo individuální, učitel je pouze jako pozorovatel, či pomocník<sup>102</sup>

Frontální výuce se v dějepisu jako předmětu převážně slovního charakteru nevyhneme, ale jako nejlepší se mi jeví vhodná kombinace frontálního a skupinového vyučování a to v rámci jedné vyučovací jednotky, všude tam, kde to jde. Stejně jako Julínek totiž vidím přednosti otevřeného vyučování: „akcentování metod, které vyjadřují globální učení, vlastní aktivitu žáků, spolupráci, využívají skupinovou dynamiku, podporují kritické myšlení a orientuje se na komunikativní stránku vyučování.“<sup>103</sup>

V moderních obecných didaktikách existuje nepřeborné množství definic a klasifikací vyučovacích metod (Maňák, Mojžíšek, a další). Já však přistoupím hned k didaktice oborové a za všechny definice si dovolím uvést pouze Čapkovu z jeho Didaktiky: " Záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka; vede k dosažení stanovených výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zákonitostmi výchovně vzdělávacího procesu a jeho specifickými zvláštnostmi"<sup>104</sup>. Tato definice vidí vyučovací metodu naprosto komplexně a i v duchu moderních teorií, které upozorňují na to, že cíle nejsou jen vědomosti, ale i znalosti, schopnosti a dovednosti. Čapek ve shodě s V. Frankem zastává názor, že vyučovací metoda v dějepisu by měla vést k tomu, aby si žák konkrétně osvojil to, co nazývají "sociální zkušeností lidstva".<sup>105</sup>

U Čapka nalezneme také jasnou, mnohokrátě přejímanou, uznávanou a podle mého názoru nejpřehlednější klasifikaci vyučovacích metod, ze kterých budeme vycházet při stanovení míry názornosti ve vyučování<sup>106</sup>:

101 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. v příloze

102 Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str. 162.

103 Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str. 162.

104 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 267.

105 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 267

106 tamtéž, str. 267

A) vyučovací metody podle charakteru zdroje informací:

1. slovní
2. názorné
3. praktické

B) vyučovací metody z hlediska jednotlivých fází poznávacího procesu (výklad nových poznatků, práce s těmito poznatky a aplikace nově získaných znalostí):

1. motivační
2. expoziční
3. fixační a aplikační
4. diagnostické a klasifikační

Myslím si, že nejvíce budou s názorností pracovat metody názorné a praktické, zatímco ve vyučovacích metodách dle fází poznávacího procesu lze podle mého mínění pracovat s názorností ve všech fázích. V obou případech jde o to, které způsoby zvolíme.

Dále se v naší charakteristice zaměřím hlavně na vyučovací metody dle fází vyučovacího procesu. Motivační metody volíme ve vyučování z několika důvodů, chceme žáky motivovat, což znamená vzbudit u žáka zájem o konkrétní problém, ale zároveň chceme udržet žákovu pozornost a umožnit mu vybavit si věci, které už zná. Také Růžičková ve shodě Sochořem zahrnuje mezi pravidla motivace žáků formu podání látky.<sup>107</sup> Rozdělení motivačních metod nalezneme u Čapka<sup>108</sup>:

1. úvodní - vyprávění, rozhovor a demonstrace
2. průběžné - motivační výzvy, aktualizace obsahu, příklady z praxe, ilustrace

V rámci motivačních metod se nejvíce uplatní názornost při motivační demonstraci, která podle mnoha didaktiků (Čapek, Julínek) patří v rámci úvodní motivace motivační demonstrace k nejzajímavější a k nejefektivnější metodě. Dle výzkumu L. Zýkové, který uvádí ve své publikaci Růžičková, patří tato metoda i mezi nejčastěji používané.<sup>109</sup>

Čapek dělí metody expoziční:

„1. metody monologické

107 Růžičková, J: Didaktická inspirace z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí. ASUD. Praha 1997, str. 38

108 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 269

109 Růžičková, J: Didaktická inspirace z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí. ASUD. Praha 1997, str. 49

2. metody dialogické
3. metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru
4. metody samostatné činnosti žáků<sup>110</sup>

Do metod monologických počítáme vyprávění, popis, vysvětlení a přednášku. Vyprávění, popis a přednášku je vhodné doplnit o názorný, při čemž v tomto případě půjde hlavně o ilustraci či dokreslení skutečnosti. V rámci dialogických metod je základem rozhovor, který může být heuristický nebo diskusní. Heuristický rozhovor má pro nás zásadní význam, protože v centru rozhovoru stojí nějaký "problém", který je nutné vyřešit a většinou jako podklad máme právě modifikovaný historický pramen a ten pramen může být charakteru názorného.<sup>111</sup>

Absolutně největší podíl názornosti je zastoupen u metod zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru, jedná se vlastně o samostatnou metodu demonstrační, která je doplněná metodou slovní. Může být realizována přímo, v rámci exkurze, to pak hovoříme o tzv. „exkurzní demonstraci“<sup>112</sup> (skutečné předměty - např. secesní dům, meč z 10. století) nebo nepřímo prostřednictvím učebních pomůcek. Zde může názorná pomůcka plnit funkci ilustrace, to pak hovoříme o tzv. ilustrativní demonstraci nebo se stát základním zdrojem historické informace, tedy tzv. „heuristická demonstrace“. Dalším stupněm je tzv. „aplikační forma demonstrace“<sup>113</sup>, při které si žák pod vedením učitele vyzkouší, jak se s konkrétní pomůckou pracuje, aby pak byl připraven pracovat s pomůckou samostatně. Tím se dostáváme k poslední expoziční metodě a tou je metoda samostatné práce žáků, která vede k nejvyšší úrovni poznávacího procesu, kdy žák pracuje samostatně s historickými dokumenty. Na nižší úrovni by měl být žák schopen sám zjistit např. společné znaky některých jevů a na úrovni vyšší by měl dospět sám k novým poznatkům.<sup>114</sup> Bohužel v rámci běžné hodiny je metoda naprosto samostatné práce na vyšší úrovni se třídou 25-30 žáků velmi obtížné

---

110 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 269

111 Jílek, T.:K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň 1998. str. 42 – 49.

112 Jílek, T.:K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň 1998. str. 50

113 Jílek, T.: K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň 1998. str. 51.

114 Jílek, T.:K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň. str. 51.



realizovatelná, spíše bych proto navrhovala dějepisné semináře, kde je více času a kde jsou žáci, kteří mají o obor hlubší zájem, anebo projektovou výuku či domácí nebo ročníkové práce.

Cílem metod fixačních a aplikačních je zopakovat a procvičit učební látku s využitím metod expozičních. Zajímavá je i možnost opakování na základě demonstračních pomůcek, ale vlastně neexistuje nějaká speciální metoda. A nakonec metody diagnostické a klasifikační, o těch by se dalo napsat mnoho. Jaká zde může být role názornosti? Cílem výuky dějepisu je naučit žáka „historicky myslet“ a k tomu mají přispět právě různé názorné pomůcky. Je tedy nutné čas od času zkontrolovat schopnost práce s historickým pramenem a tím i úroveň abstraktního myšlení u žáka.

### 3.2 Vyučovací prostředky

Nejprve si musíme vysvětlit pojmy vyučovací/didaktický prostředek a učební/didaktické pomůcky, protože bývají často různě interpretovány nebo zaměňovány. V Průchově Pedagogickém slovníku najdeme pod pojmem didaktické prostředky všechny prostředky, které má učitel k dispozici na dosahování stanoveného výukového cíle.<sup>115</sup> Skalková vidí pod didaktickými prostředky: "všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu."<sup>116</sup> Čapek tyto stručné definice rozvíjí: "Vyučovacními prostředky rozumíme jazyk v jeho mluvené i trvale zhmotněné podobě (písemný nebo zvukový záznam), reálné předměty, jevy a jejich zobrazení a modely, které jsou nezbytné k tomu, aby učitel s jejich pomocí realizoval nejrůznější druhy vyučovacích metod při prezentaci učiva žákům."<sup>117</sup>

A na základě toho dělí Čapek vyučovací prostředky do tří skupin:

- „1. vyučovací prostředky slovní - mluvené
2. vyučovací prostředky písemné
3. vyučovací prostředky názorné.“<sup>118</sup>

Naproti tomu Dostál dělí didaktické prostředky nejprve na materiální a nemateriální

115 Průcha a kol.: Pedagogický slovník. Portál. Praha. 2003

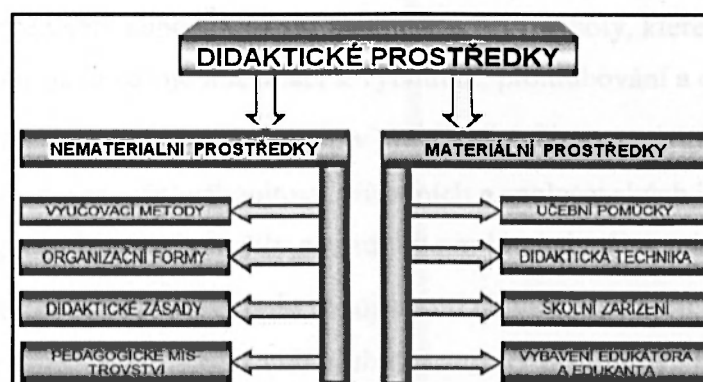
116 Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 249.

117 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 176.

118 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 177



a ty pak dále rozčleňuje, vše shrnuje do systému a uvádí v přehledné grafické tabulce (Tab. 3)<sup>119</sup>:



Tab. 3 Didaktické prostředky

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že Dostál zahrnuje do materiálních prostředků učební pomůcky, didaktickou techniku, školní zařízení a vybavení edukanta a edukátora. Z Dostálova grafu dále vyplývá, že učební pomůcky jako takové jsou vlastně jen podskupinou vyučovacích prostředků. Dostálovo členění je komplexnější a vyučovací prostředek je pro něj širší pojem než pro Čapka, u kterého vyučovací prostředek znamená vyučovací pomůcku. Nikl vidí obsah pojmu materiální didaktické pomůcky ještě širší:

1. výukové prostory
2. zařízení výukových prostor
3. metodické pomůcky a další potřeby učitele
4. školní potřeby žáků (pero, sešit)
5. učební pomůcky
6. didaktickou techniku.<sup>120</sup>

Učební pomůcky a didaktickou techniku zahrnuje Nikl do společné skupiny, kterou nazývá „technické výukové prostředky“<sup>121</sup>. Avšak myslím, že označení technické je nepřesné, protože k učebním pomůckám patří i věci netechnického charakteru.

A co si tedy máme pod pojmem vyučovací pomůcky představit?

V pedagogickém slovníku uvádí J. Průcha a kol. tuto definici: „Učební pomůcky jsou předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší

<sup>119</sup> Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 16

<sup>120</sup> Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 10.

<sup>121</sup> Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 10.

názornosti nebo usnadňující výuku.<sup>122</sup> Je to vysvětlení výstižné, ale obecné, takže Dostál cituje ještě pedagogický slovník B. Kulaja: „Učební pomůcky jsou přirozené objekty nebo předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků, slouží k zobecňování a osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů. Používají se především proto, aby se vytvořily podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky, aby do celkového procesu bylo zapojeno co nejvíce receptorů, především zrakových a sluchových.“<sup>123</sup> Nikl vidí učební pomůcky jako nosiče informací, „médiá“<sup>124</sup>, která působí přímo učebním obsahem.

Závěrem můžeme tedy říci, že vyučovací a didaktické prostředky jsou téměř synonymem, zahrnují v sobě materiální i nemateriální prostředky, které směřují výuku k jejímu cíli. Vyučovací pomůcky patří do materiálních didaktických prostředků a jejich prostřednictvím se realizuje princip názornosti.

### 3.2.1 Klasifikace didaktických pomůcek

Rozdělením učebních pomůcek se věnuje řada publikací a každý autor volí jiné východiska a jiné podmínky.

Prof. Dostál ve své publikaci cituje D. Hapala, který uvádí několik hledisek, ze kterých můžeme při klasifikaci učebních pomůcek vycházet:

- „• pedagogicko-didaktické – podle funkce, působnosti a způsobu začlenění do vyučování, podle toho, jak aktivizují edukanta apod.,
- psychologicko-fyziologické – např. podle smyslu, na které pomůcky působí (vizuální, auditivní, audiovizuální, dotykové anebo smíšené), podle stupně poznávacího procesu se pomůcky mohou opírat o konkrétní názor, skutečnost může být upravená (symbolické pomůcky),
- materiálně-praktické – podle druhu použitého materiálu, obsahu, formy, (např. pomůcky kovové, dvojrozměrné, trojrozměrné apod.).“<sup>125</sup>

122 Průcha a kol.: Pedagogický slovník. Portál. Praha. 2003

123 Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 15

124 Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 10.

125 Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 17

Když se ohlédneme do historie, najdeme například u G. A. Lindnera toto rozdělení pomůcek názorného vyučování:

- „1. předmět sám – poskytuje bezprostřední úplný názor, jaký nelze dokonale nahradit žádným jiným prostředkem
2. model – napodobenina předmětu, často ve zmenšeném měřítku
3. obraz
4. kresba (obrysy předmětu)
5. diagram – vyjadřuje obecné vztahy nazíraného celku.“<sup>126</sup>

G. A. Lindner se ve svém členění zabývá pouze mírou autenticity učební pomůcky, což už dnes plně nepostačuje nárokům vyučování.

S ohledem na současný vývoj Dostál nabízí členění do následujících kategorií:

- „1. původní předměty a reálné skutečnosti – výrobky a výtvořky (produkty, přístroje a nástroje, zařízení, umělecká díla), vzorky materiálu, přírodniny (živé rostliny a živočichové, horniny, herbáře, vycpaniny, preparáty), jevy a děje,
2. modely – zobrazující předmět, zobrazující princip, statické modely, dynamické modely, symbolické modely,
3. vizuální pomůcky – fotografie, nástěnný obraz, kresba na tabuli, mapa, fólie pro zpětný projektor, obraz promítaný prostřednictvím dataprojektoru, diapozitiv,
4. auditivní pomůcky – hudební záznamy (ukázky zpěvu, záznamy hudebních nástrojů, koncerty aj.), zvukové záznamy přírodních jevů, mluvené nahrávky (poslechová cvičení, diktáty, vyprávění), záznamy zvukových projevů zvířat, rozhlasové vysílání,
5. audio-vizuální pomůcky – televizní pořady, výukové filmy,
6. literární pomůcky (Níkl, uvádí přesnější název a to „textové pomůcky“<sup>127</sup>) – učebnice, pracovní sešity a listy, odborná literatura, periodika,
7. počítačové programy a Internet – multimediální, simulační, testovací a výukové programy, služby Internetu (především www a e-mail),
8. speciální pomůcky – soupravy pro experimenty, тренаžéry.“<sup>128</sup>

<sup>126</sup> G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku /Gustav Adolf Lindner ; Výběr usp. a původní texty naps. Josef Cach a Karel Dvořák. SPN. Praha 1970. str. 161

<sup>127</sup> Níkl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 11.

<sup>128</sup> Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 18

Dostálovo členění kombinuje hledisko autenticity, smyslového vnímání a způsob prezentace. Považuji jej sice za úplné, univerzální a použitelné pro všechny obory, ale celkem nepřehledné.

Dnešní učitelé mají k dispozici i systém tzv. metodických balíčků – obsahují didakticky zpracované učivo tematického celku a spolu s tím i názorný materiál (obrazy diapozitivy, filmové smyčky).<sup>129</sup>

### 3.2.1.1 Kritéria výběru učebních pomůcek a zásady jejich aplikace

#### *Výběr učebních pomůcek*

Ačkoliv by se mohlo zdát, že při tak velkém množství učebních pomůcek bude jednoduché si vybrat, opak je často pravdou. Pokud chceme používat učební pomůcky správně, musíme si uvědomit nejprve několik základních věcí.

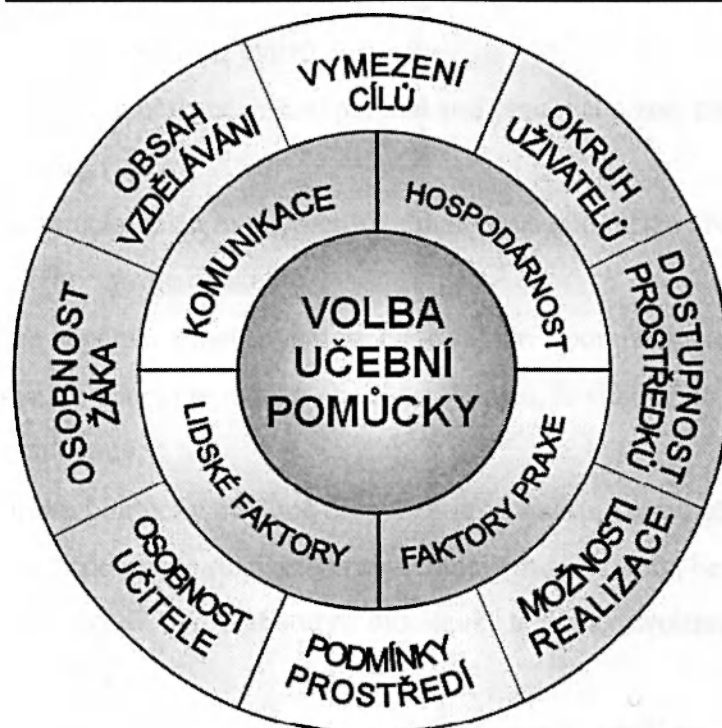
Předpokladem je určitě nepodceňovat použití rozmanitých učebních pomůcek a aktivně se zajímat o možnosti, které se v dějepise nabízejí a využít je. Jiná úskalí na nás čekají v případě, že jejich účinnost budeme přeceňovat nebo budeme jimi výuku přepřehňovat ve snaze použít pomůcky za každou cenu. Jaká tedy zvolit kritéria, kterými bychom se měli řídit? J. Skalková doporučuje následující postup volby vhodné učební pomůcky vzhledem:

- „• k cíli, který vzdělávání sleduje,
- k věku a psychickému vývoji edukanta, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem,
- k podmínkám realizace (vybavení třídy, školy) i zkušenostem a dovednostem edukátora.“<sup>130</sup>

<sup>129</sup> Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 250

<sup>130</sup> Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 249, 250

Dostál pak na základě práce P. Bohny přehledně upravuje faktory rozhodující o volbě učební pomůcky (Tab. 4)<sup>131</sup>:



Tab. 4 Faktory ovlivňující volbu učební pomůcky

Jak jsem z vlastní praxe zjistila, je nutné se na prvním místě zabývat podmínkami prostředí, dostupností prostředků a možností realizace na konkrétní škole. Ačkoli má člověk sebelépe vypracovaný plán výuky a vybrané vhodné pomůcky, pokud k tomu nemá dostupné prostředky, je realizace prakticky nemožná. Pak je důležité mít na zřeteli nejen věk, psychický vývoj a znalosti edukanta (žáka), jak udává J. Skalková, ale celkové klima celé třídy. Ne každá třída je totiž vhodná k tomu, aby se zde pracovalo určitými metodami. A v neposlední řadě učební pomůcky musí vést v souladu s ostatními k dosažení vytyčeného cíle. Přičemž zde musíme myslet na to, na co upozorňuje řada odborných literatur (Čapek, Julínek), že ačkoliv uplatňování názornosti hraje ve vyučování významnou roli, nemůže se stát cílem učitelovy práce, nýbrž je jen jeho prostředkem.

#### **Zásady aplikace učebních pomůcek**

Použití učebních pomůcek ve vyučování se musí řídit určitými pravidly. Vyučující by měl vědět, kdy a jak má jím vybrané pomůcky použít. Dostál

<sup>131</sup> Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 21  
37

formuluje na základě poznatků z dalších literatur tyto obecné zásady:

- „edukátor má mít přehled o učebních pomůckách, které má k dispozici,
- před vlastní výukou je nutné ověřit bezproblémovou funkci učebních pomůcek, které zamýšlí využít,
- edukátor musí umět s učebními pomůckami pracovat a znát možnosti jejich didaktického využití,
- učební pomůcky musí být zvoleny s ohledem na cíle, věk a úroveň psychického vývoje edukantů,
- při výuce nepopisujeme slovem to, co je žákům z pomůcek zřejmé,
- má-li využití učební pomůcky charakter pokusu, je vhodné do jeho realizace zapojit edukanty,
- podle druhu pomůcky zvolíme didaktickou techniku, kterou připravíme tak, aby se daná pomůcka realizovala nejúčinnějším způsobem, bez časových ztrát nebo naopak podle přístupné didaktické techniky zvolíme adekvátní učební pomůcky,
- aktivizujeme edukanty a snažíme se o to, aby sami získali co nejvíce informací vložených do pomůcky,
- doprovodné slovo volíme tak, aby usměrňovalo pozornost edukantů a jejich učení zamýšleným směrem,
- učební pomůcky předkládáme edukantům až v době, kdy chceme zaměřit pozornost na dané učivo,
- tam, kde je nutno zdůraznit složitost jevu, genezí, vzájemné vztahy a souvislosti, dynamiku procesu, necháváme možnost pro dotváření pomůcky během výkladu,
- přenosový kanál volíme podle požadavku na efektivnost přenosu informací a interakce mezi edukátorem a edukantem, ale i z hlediska hygieny duševní práce,
- edukátor má mít přehled o učebních pomůckách, které je možné nově pořídit.“<sup>132</sup>

K Dostálovým pravidlům můžeme přiřadit ještě dvě:

- V záplavě právě vypsanych kategorií nesčetných moderních pomůcek

---

<sup>132</sup> Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008. str. 21,22,23  
38



nesmíme stále zapomínat na to, že pomůcky klasické či tradiční jako je školní tabule, obraz či učebnice si uchovávají svůj trvalý význam ve vyučování (Skalková<sup>133</sup>).

- Práce s pomůckami je náročná na technickou a metodickou přípravu učitele a neměli bychom podceňovat přípravu na práci s nimi.

### 3. 2.1.2 Vyučovací pomůcky jako nástroj názornosti dějepisné výuky

V případě konkrétního oboru ještě jedno důležité kritérium, podle kterého je nutné se řídit a to charakter tohoto předmětu. V případě dějepisných vyučovacích a učebních pomůcek musíme vycházet z historické vědy, která zkoumá především rozličné historické prameny, Čapek na základě formálních znaků klasifikuje tyto prameny:

1. prameny tradované ústně
2. prameny hmotné
3. prameny obrazové
4. prameny písemné.<sup>134</sup>

Jen že, jak sám Čapek podotýká, jsou vesměs všechny tyto prameny ve vyučování nedostupné a to je jeden ze základních důvodů tvorby dějepisných učebních pomůcek.<sup>135</sup> Nejdůležitější podmínkou, která musí být splněna při tvorbě dějepisných pomůcek, je podle Čapka, aby si učební pomůcka zachovala základní vlastnost historického pramene, i když se jedná o jeho modifikaci.<sup>136</sup> Čapek uvádí další důležité funkce, které musí učební pomůcka splňovat:

- zprostředkovaný styk s objektem poznávání,
- jsou podkladem pro rozvoj schopností žáků získávat z nich historické informace
- mají pomáhat žákům pronikat za jevovou stránku věcí a dění,
- mají usnadnit pochopení historického faktu v čase a prostoru.<sup>137</sup>

Čapek pak rozděluje dějepisné historické pomůcky z hlediska didaktického:

133 Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 250.

134 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 176.

135 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 177.

136 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 177.

137 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 178.

„1. pomůcky názorné

a) reálné

b) symbolické

2. pomůcky textové.“<sup>138</sup>

Z mého pohledu nejlepší rozdělení dějepisných učebních pomůcek nabízí Julínek. Jedná se o tradiční, ale zároveň velice komplexní a podrobné rozdělení pomůcek, ve kterém se prolíná několik výše uvedených klíčových hledisek. A navíc obsahuje velký počet konkrétních příkladů (viz. textová příloha).<sup>139</sup> Toto rozdělení si bere za základ zdroj smyslového vnímání - sluch, zrak a hmat a dále pak je zde zohledňována míra jejich autenticity - pomůcky zprostředkující a pomůcky bezprostřední. Zároveň je zde respektováno rozdělení historických pramenů i pedagogicko-psychologické hledisko. Pokud bychom se zaměřili na zdroj smyslového vnímání, můžeme pak hovořit o dvou skupinách a to vizuální a auditivní. K vizuálním pak patří textové, obrazové, hmotné a část audiovizuálních. Julínek se pak shoduje s Čapkem, když vizuální pomůcky dělí na názorné a textové. Julínek pak ještě názorné pomůcky rozčleňuje na dvojrozměrné a trojrozměrné a v jejich rámci na pomůcky reálné a symbolické.

### 3.2.2 Didaktická technika

Z předchozí charakteristiky edukačního procesu a didaktických prostředků jasně vyplývá, že didaktická technika je nedílnou součástí materiálních didaktických prostředků a je úzce propojena s učebními pomůckami. V současné dostupné literatuře existuje mnoho definic tohoto pojmu, od jasných a stručných, např. Průcha a kol.: „Sborové označení technických zařízení užívaných pro výukové účely.“<sup>140</sup> nebo Nikl, pro kterého je didaktická technika: „Druhá komponenta technických výukových prostředků, zahrnuje přístroje a zařízení, která zpřístupňují smyslům žáků informace obsažené v pomůckách.“<sup>141</sup> až po podrobné, viz. Rambousek, který za didaktickou techniku považuje: „Vhodně vybrané, upravené

138 Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. SPN. Praha 1988. str. 178.

139 Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004. str.182,183.

140 Průcha a kol.: Pedagogický slovník. Portál. Praha. 2003

141 Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 11.



nebo speciálně vyvinuté přístroje a zařízení využívané k didaktickým účelům, zvláště k prezentaci učebních pomůcek a racionalizací bezprostředního řízení a kontroly učebních činností žáků.<sup>142</sup> Zatímco ne všechny učební pomůcky potřebují ke své prezentaci ve výuce technický prostředek, samotná didaktická technika postrádá bez pomůcky svůj význam. Nabízí se tedy otázka, jaký význam má tato technika ve vyučování. Na základě prostudování literatury (Kouba, Nikl, Rotport)<sup>143</sup> jej můžeme shrnout takto:

- napomáhají učitelům zvyšovat zájem žáků o učení, podporují koncentraci a pozornost žáků
- napomáhají osvojení učiva a pracovních metod
- širší možnost objektivizace a racionalizace bezprostředního řízení, kontroly a hodnocení učebních činností žáků
- zkvalitnění procesu předávání informací
- umožňuje multisenzoriální vnímání a vícekanálové komunikace
- modernizace obsahu, metod, organizačních forem vyučování
- podpora vnitřní reformy školy, nutí k nové analýze a interpretaci i tradičních didaktických problémů z hlediska nových kontextů

Z hlediska pedagogiky připisuje Nikl materiálním didaktickým prostředkům tři funkce<sup>144</sup>:

1. informativní – prostředky se vztahují k prezentaci, konkretizaci a znázorňování učiva
2. formativní – prostředky jsou stimuly navozování praktických i myšlenkových činností žáků
3. instrumentální – prostředky jsou nástrojem získávání učebních dat

Nikl uvádí jednu zásadní podmínku, která musí být splněna před zahájením prací s didaktickou technikou: "Efektivitu výuky a výchovy zvýší jen kvalitní výukové prostředky v rukou náležitě motivovaného a v práci s nimi profesionálně

<sup>142</sup> Drtina, Chrozová, Maněna: Auditorologie učeben pro učitele. Balustráda 2006. str. 20.

<sup>143</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 8,9.

Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 10.

Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 9.

<sup>144</sup> Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992. str. 9

přípraveného učitele."<sup>145</sup> Rotport pak v návaznosti na výše uvedené uvádí několik konkrétních zásad<sup>146</sup>:

- východiskem musí být vždy důkladný rozbor vyučovací hodiny, na jehož základě stanovíme strukturu hodiny a její těžiště
- vybereme poznatky, pro jejichž objasnění jsou učební pomůcky nezbytné – (vhodné). Jedním z kritérií je přitom význam poznatku pro žáka, jeho místo ve struktuře vyučovací hodiny tematického celku i celého vyučovacího předmětu
- technickou formou pomůcky i její zařazení do vyučovací hodiny odvodíme z její funkce v procesu osvojování daného poznatku
- mít přehled o učebních pomůckách, které mají žáci k dispozici v učebnici a případně zvážení, zda by nebylo vhodné upravit charakter pomůcky pro domácí práci žáka
- použití pomůcek by mělo být co nejvhodnější, ale i co nejjednodušší

### 3.2.2.1 Klasifikace didaktické techniky

V souvislosti s rozvojem techniky, hlavně té multimediální, došlo k rozvoji didaktické techniky a k rozšíření tzv. tradiční didaktické techniky o moderní didaktickou techniku. Průcha a kol. řadí mezi tradiční didaktickou techniku diaprojektor, zpětný projektor a filmový projektor a mezi moderní didaktickou techniku počítače s didaktickým programem, jazykovou laboratoř, multimediální výukový systém. V některých dalších literaturách se také setkáme s pojmem média, například Skalková pod pojem média zahrnuje moderní didaktickou techniku - film a chápe využití těchto médií (v širším významu, jak se každému spíše vybaví - tedy masmédia) v užším slova smyslu jako prostředků vyučování.<sup>147</sup> Ovšem pojem média není nijak nový, používá ho již Kouba, kterým jím označuje nově vzniklá média v 60. letech 20. století, která pronikla do výuky, např. magnetofony, televizi atd.<sup>148</sup> Já se ve své práci budu držet ale nadále tradičního

<sup>145</sup> Nikl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Píseň 1992. str. 12

<sup>146</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 9,10

<sup>147</sup> Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 249

<sup>148</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 7.

názvosloví a rozdělení, jak jej uvádí např. Průcha, ale samozřejmě musím svůj přehled didaktické techniky doplnit o další moderní techniku, která v posledních několika letech začíná ve výuce dominovat.

Druhy didaktické techniky (Kouba <sup>149</sup>):

1. zařízení pro nepromítaný záznam

- technicky jednoduchá zařízení, např. různé druhy tabulí, na kterou provádíme záznam, který pak její pomocí prezentujeme

2. promítací technika

- soubor zařízení a různých promítacích přístrojů a jejich příslušenství

a) statická projekce - diapojektory, zpětné projektory, epiprojektory

b) dynamická projekce - filmové projektory

3. zvuková technika

- gramofony, magnetofony, rozhlasové přijímače, CD-přehrávače

- zařízení pomocná: sluchátka, mikrofony, zesilovače, reproduktory

- jazykové laboratoře (pro nácvik audioorálních dovedností): magnetofony, CD-přehrávače, PC

4. televizní technika

- videopřehrávače, televizní přijímače, digitální adaptéry

5. výukové počítače a technické výukové systémy

- vyučovací automaty, zpětovazební komunikační systémy, počítačové sítě

6. zařízení pomocná a doplňková

Na základě studia klasifikace didaktických technických prostředků různých autorů (Rotport, Vacek, Kouba) <sup>150</sup> navrhuji rozdělení vyučovacích prostředků a pomůcek takto:

skupina	prostředek didaktické techniky	pomůcka (nosič informace)
1. Prostředek vizuální techniky a) pro nepromítané	klasická tabule	pedagogická kresba
	magnetická tabule	papírové materiály, předměty na feritech

<sup>149</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 9

<sup>150</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 12, 13.

Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 23-40.

Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 8-10.

pomůcky	flanelová tabule	pomůcky podlepené flanelem nebo na suchém zipu
	plexitová tabule	pedagogická kresba
	ocelová tabule	
	dírkovaná tabule	
	měkká tabule	
b) pro statickou projekci	epiprojektor	pomůcka na neprůhledné podložce
	diaprojektor	diapozitiv, diapás
	epidiaprojektor	pomůcka na neprůhledné podložce, diapozitiv
	zpětný projektor	pomůcka na neprůhledné podložce nebo velkoplošný diapozitiv
c) pro dynamickou projekci	filmový projektor	němý film, filmová smyčka
2. Prostředky auditivní techniky	gramofon	gramofonová deska
	kotoučový magnetofon	magnetofonový pásek
	kazetový magnetofon	magnetofonová kazeta
	přehrávač CD	CD (kompaktní disk)
	rozhlasový přijímač	rozhlasové vysílání
3. Prostředky audiovizuální techniky	zařízení pro diafony	diafonová lekce
	filmový projektor	zvukový film
	televizor	televizní vysílání
	videomagnetofon	videokazeta
	multimediální počítače	CD-Romy s multimediálními programy
	dataprojektory	data v počítačích či
4. Prostředky pro programové vyučování	vyučovací stroje	vyučovací programy
	zpětovazební zařízení	
	počítače	programy pro řízení výuky

5. Vybavení odborných učeben	jazykové laboratoře	
	laboratoře	
	speciální odborné učebny	

Využití slovní, vizuální nebo audiovizuální techniky nemusí podle Kouby oslovit všechny žáky, budoucnost proto vidí v novém výukovém prostředí a tím jsou multimédia, která spojují video a počítače, tedy již dávno existující výukové prostředky, ale užívaných novým způsobem.<sup>151</sup>

- pozitiva multimédií:

- spojení textu, zvuku, obrazu a animované počítačové grafiky a videoscény
- okamžitý přístup žáků podle vlastního výběru
- možnost vést interaktivní dialog
- univerzálnost uplatnění ve vzdělávání (vhodné pro frontální i skupinovou či individuální výuku)
- stírá se hranice mezi vzděláním a zábavou, čímž se naplňuje Komenského "škola hrou"
- usnadňují učitelů přípravu na výuku a přinášejí nové způsoby přípravy

### 3.2.2.2 Vizuální a audiovizuální didaktická technika

V následující části se budu věnovat těm vizuálním a audiovizuálním technickým prostředkům, které se v rámci dějepisného vyučování používají nejčastěji a také těm, které považuji z hlediska charakteru předmětu za nejvhodnější k použití. Rozhodně se zde nebudu pokoušet o vytvoření další příručky pro využití didaktické techniky, které jsou mnohem odborněji popsány v dílech zkušených didaktiků techniky M. Rotporta, L. Kouby nebo J. Vacka. Chci však shrnout na základě výše zmíněných publikací a vyzdvihnout přínos těchto didaktických technických prostředků a ukázat jejich možnosti i meze v rámci vyučování (dějepisu). Tato teoretická část pak bude doplněna 4. kapitolou o vizuálních pomůckách a nakonec 5. kapitolou o mé vlastní praktické ukázce a návrhy na využití této techniky.

<sup>151</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 11.

### 3.2.2.1 Prostředky vizuální techniky

Výhodami, nevýhodami a argumenty pro využití vizuální techniky je vlastně věnována celá tato kapitola, proto zde nechci předestírat to, co bude řečeno. Jen chci zdůraznit, že z psychologického, pedagogicko-didaktického hlediska je jejich využití v dnešní mediální době, kdy žáci jsou obklopeni především vizuálními obrazy, nejen doporučeno, ale naprosto nezbytné.

#### I. Prostředky nepromítané techniky

Mezi základní prostředky nepromítané techniky patří školní tabule. Ta si i dnes v moderní škole zachovává právem své stále místo. Z několika druhů tabulí, které jsou uvedeny v tabulce Rotporta (viz. výše) se dle mého názoru v rámci dějepisu nejlépe využije tabule klasická a tabule plexitová. Tabule magnetické, flanelové a další si dokážu představit vhodné spíše pro 1. stupeň nebo v rámci technických předmětů, ale i ty ztrácejí v dnešní době význam, protože i na obyčejnou tabuli můžeme různými jednorázovými lepicími přichytit obrazový materiál.

Shrňme si tedy výhody a nevýhody jednoho s nejstarších didaktických prostředků – klasické školní tabule (Rotport, Vacek)<sup>152</sup>:

Výhody:

- pomáhá zdůrazňovat mluvené slovo grafickým doprovodem (text, náčrtky, diagramy, grafy)
- možnost přípravy poznámek před hodinou
- možnost okamžité tvorby učební pomůcky během výkladu
- nízké pořizovací i provozní náklady, trvanlivost
- jednoduchá manipulace
- nezávislost na elektrickém proudu

Nevýhody:

- nemožnost použití vytvořené učební pomůcky vícekrát
- tvorba pomůcky je omezena schopnostmi učitele

<sup>152</sup> Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998  
Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003



- učitel může mít problémy s rozvržením místa na tabuli
- nedostatek místa na tabuli – nutnost umazávat záznam
- během psaní je učitel odvrácen od žáků -) ztrácí kontakt
- při mazání tabule vzniká prašné prostředí

Poslední ze jmenovaných nevýhod dnes odstraňují tabule plexitové, na něž se píše barevným fixem, který se stírá hadrem nebo speciální stěrkou, avšak další nevýhody (a samozřejmě i výhody) zůstávají a ještě jeden přibývá a to nemožnost manipulace s tabulí nahoru a dolů, což v případě lidí menšího vzrůstu zabraňuje efektivnímu rozvržení tabule.

## II. Prostředky promítané techniky

Při promítání (či projekci) jde o „optické zobrazení filmu, diafilmu, transparentu atd. na promítací ploše“<sup>153</sup>, které funguje na principu „přechodu světelných paprsků průhlednou či průsvitnou předlohou nebo v odrazu těchto paprsků od předlohy neprůhledné.“<sup>154</sup>

Každé promítnuté zobrazení má svá specifika (obsah, barevnost, srozumitelnost, jasnost, intenzitu osvětlení, dynamika obrazu), ale i všeobecné vlastnosti (upoutají více pozornosti, bohatší stupnice barevných odstínů, možnost zvětšení nebo zmenšení předlohy)<sup>155</sup>.

Podle druhu předlohy a promítacího zařízení rozlišujeme:

- a) statickou projekci
  - označuje způsob optického zobrazení různých druhů průhledných, průsvitných i neprůhledných předloh, při němž se na promítací ploše vytváří jejich skutečný zvětšený obraz<sup>156</sup>
  - dle druhu charakteru promítaného obrazu a způsobu promítání rozlišujeme 3 základní oblasti<sup>157</sup>:
    1. diaprojekci
    2. epiprojekci

<sup>153</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 17

<sup>154</sup> tamtéž, str. 17

<sup>155</sup> tamtéž, str. 17,18

<sup>156</sup> tamtéž, str. 18

<sup>157</sup> tamtéž, str. 18



### 3. zpětnou projekci

#### Diaprojekce

Funguje na principu průchodu světelných paprsků průhlednou předlohou malých rozměrů (obrazové políčko diapozitivu) za mírného zatemnění.<sup>158</sup>

Existují dva typy diaprojektorů – ruční a automatický. Pro výuku je vhodný ten automatický s dálkovým ovládním, který napomáhá plynulosti výuky. Stejně tak existují dva formáty diapozitivů, 5x5 a 7x7. Běžnější je formát 5x5, který se také používá na školách.<sup>159</sup>

Donedávna patřil diaprojektor k základním technickým prostředkům, které měli učitelé k dispozici a ačkoliv je již zcela zatlačen multimediální technikou, stále se mu nemohou upřít jisté výhody (Kouba, Rotport)<sup>160</sup>:

- snadná přenosnost přístroje a pomůcek
- nízké pořizovací náklady
- na promítání stačí částečné zatemnění -) kontakt učitele s žákem je udržen
- může být začleněn ve všech fázích výuky
- možnost kombinace se záznamem nepromítaným i promítaným
- poskytuje kvalitní zobrazení – reálná a barevně věrná fotografie

#### Epiprojekce

Funguje na principu odrazu světelných paprsků od silně osvětlené neprůhledné předlohy. Vytvořený obraz je skutečný, zvětšený a převrácený.<sup>161</sup>

Na tomto přístroji mě zaujala především skutečnost, že zobrazí neprůhledné předlohy (texty, obrázky). To je výhodné zejména, když má učitel k dispozici knihu a buď nemá možnost kvalitní kopie, anebo se z knihy nedá kopírovat.

Avšak po prozkoumání dostupné literatury (Kouba, Rotport, Vacek) je zjevné, že nevýhody tohoto přístroje převyšují jeho klady a na školách už se prakticky nepoužívají, a proto se dále budu věnovat více používaným prostředkům.

---

<sup>158</sup> tamtéž, str. 20

<sup>159</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 20

<sup>160</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 20, 21.

Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 20.

<sup>161</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 20.

### Zpětná projekce

Funguje na stejném principu jako diaprojekce, liší se velikostí předlohy a podmínkami promítání – není nutné zatemnění. Pomůcka může být zobrazena na transparentní fólii tiskem nebo speciálním fixem, nebo může učitel použít fólii prázdnou a pomůcku vytvářet během vyučování.<sup>162</sup>

Zpětný projektor donedávna patřil k základnímu vybavení škol, ale podle mé zkušenosti se v dnešní době ocitl neprávem na periférii využití a to i v hodinách dějepisu. Po zkušenostech, které jsem získala během zahraničního studia, kde se zpětný projektor používal prakticky na každé hodině s naprostou samozřejmostí a to ve výuce na základní, střední i vysoké školy, jsem si vytvořila názor, že jeho využití je v mnoha případech velmi žádoucí, usnadňuje práci učitele, ztraktivňuje výuku, aktivizuje žáky a že jeho ovládání je jednoduché. A i odborníci na didaktickou techniku shledávají spíše výhody tohoto zařízení ( Rotport, Vacek)<sup>163</sup>:

- učitel může ukazovat potřebné části pomůcky přímo na ploše přístroje
- učitel se nemusí obracet k žákům zády a tím s nimi neztrácí kontakt
- variabilní použití – přímo vytváření pomůcky v hodině či předem připravená pomůcka
- záznam lze použít vícekrát
- umožňuje postupné vytváření schémat skládáním jednotlivých fólií, zakrýváním částí textu/obrázku či dopisováním/dokreslováním
- nevyklučuje aktivitu žáků, někdy ji přímo vyžaduje
- odpadá riziko špatného rozvržení místa při vytváření pomůcky
- šetří čas
- fólie je možné vytvořit i na počítači a pak pomocí LCD displeje promítnout obraz z obrazovky počítače

Přesto se i tohoto přístroje najde několik nevýhod (Kouba, Rotport, Vacek):

- možný časový nesoulad mezi předkládanou pomůckou a zápisem žáků do sešitu
- závislost na elektrickém proudu
- učitel může být oslněn při vytváření pomůcky přímo ve vyučovací hodině

<sup>162</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 23,24.

<sup>163</sup> Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 29,30.

Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 23, 24, 25.

- nutno zvolit vhodnou velikost písma, přehlednost textu neprospívá ani jeho přílišné zhuštění na fólii či jeho velký rozsah (hlavně při vlastním kreslení fólií)
- je nutná opatrnost při ukládání hotových pomůcek, protože fólie se mohou k sobě přilepit a tím se poškodit

Nové zařízení didaktické techniky, které vypadá jako zpětný projektor, se už dnes objevuje v řadě přednáškových sálů. Jedná se o tzv. vizualizér, který ve skutečnosti dokáže nahradit zpětný projektor, diapojektor i epiprojektor dohromady, protože umí snímat průhledné fólie, ale také jakékoliv neprůhledné pomůcky.<sup>164</sup> Předlohy snímá vizualizér pomocí kamery a předměty jsou nasvíceny menším proudem směřového světla, které neoslňuje a díky optickému zoomu a automatickému ostření vzniká velmi kvalitní obraz.<sup>165</sup> Výše jmenované výhody podle mého názoru vyváží několik nevýhod, jako je třeba větší hmotnost, určitě vyšší cena (oproti zpětnému projektoru) a nutnost propojení s dataprojektorem nebo monitorem či LCD-panelem.<sup>166</sup>

#### b) dynamickou projekci

- „jedná se o způsob optického zobrazení kinematografických filmů (v rámci vizuálních pomůcek myslíme němé filmy či filmové smyčky), při němž se na promítací ploše vytváří skutečný převrácený a zvětšený obraz“<sup>167</sup>
- tento způsob přenosu obrazů je dnes nahrazen videem

#### 3.2.2.2 Prostředky audiovizuální techniky

Mezi prostředky audiovizuální techniky zahrnujeme přístroje, které zprostředkovávají informace. Rotport sem zahrnuje ozvučený diafilm, zvukový film a videoprojekce.<sup>168</sup> První dvě pomůcky už jsou dnes zcela vytlačeny a nahrazeny zmíněnou videoprojekcí. Výhody a nevýhody audiovizuální techniky, které uvádějí

<sup>164</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 55.

<sup>165</sup> tamtéž, str. 55.

<sup>166</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 51, Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 41.

<sup>167</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 18.

<sup>168</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 31.

Vacek a Rotport jsem doplnila o své teze a vytvořila shrnutí<sup>169</sup>:

Výhody:

- zapojuje do vnímání více smyslů a tím zkvalitňuje zapamatování zprostředkovaných informací
- představuje žákům přirozené prostředí
- poskytuje lepší vhled do složitější problematiky
- plní nezastupitelnou motivační funkci

Nevýhody:

- často se jedná o ucelený didaktický materiál, který nemusí navazovat na výklad učitele
- materiály často vytváří mnoho odborníků (režisér, scénárista, historik) a výsledný záznam nemusí úplně korespondovat s názory učitele
- informace po čase zastarávají
- nebezpečí, že se během promítání stane učitel i žák jen pasivním pozorovatelem a klesne pozornost (proto je nutné podněcovat pozornost žáků otázkami, mohou na ně písemně odpovídat a v závěru se hodnotí správnost)

Dataprojektor

Tento přístroj je jedním z nejnovějších promítacích přístrojů, dokáže pracovat jako pomůcka vizuální i audiovizuální, což slibuje její široké využití.

Dataprojektor umožňuje přenášet informace z počítače či z videorekordéru na promítací plochu.<sup>170</sup> Sám tento přístroj ale není zdrojem signálu, musí být napojen na další zařízení, například televize, počítač, videorekordér.<sup>171</sup>

Vacek vysvětluje princip, na kterém dataprojektor funguje: „Optický systém dataprojektoru je podobný optickému systému diaprojektoru, jen s tím rozdílem, že místo diapozitivu je malá obrazovka, ta je prosvěcována světlem halogenové lampy a po průchodu objektivem je její obraz promítnut na plátno.“<sup>172</sup>

<sup>169</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 31,32.

Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 33.

<sup>170</sup> Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 31.

<sup>171</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 55.

<sup>172</sup> Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 31

Shrňme si tedy výhody a nevýhody tohoto technického zařízení (Rotport)<sup>173</sup>

Výhody:

- má optický zoom, kterým lze měnit velikost projekce
- malá hmotnost, přenosnost
- dálkové ovládání umožňuje učiteli pohyb po třídě a tím neztrácí kontakt se třídou
- promítá obrazy vizuální i audiovizuální

Nevýhody:

- vysoká cena (závisí na fyzickém rozlišení, jasu, hmotnosti, uživatelských funkcích)
- u přenosných dataprojektorů je nutné umět jej zapojit s dalšími přístroji v multimediální celek

Televize a videomagnetofon

Televize stále patří mezi důležité masové komunikační prostředky, avšak prakticky je nemožné zajistit, aby požadovaný pořad probíhal právě, když je vyučování. Proto se vhodné výukové, dokumentární či publicistické pořady natáčejí a ve výuce se používají jejich videozáznamy, dříve na videokazetu, dnes se spíše používají záznamy pořízené na CD nebo DVD nosičích. Kromě již zmíněných pořadů se mohou používat také již hotové výukové filmy vytvořené speciálně pro výuku, záznam činností z reálného prostředí či vytvořením vlastního televizního pořadu.<sup>174</sup>

Televizní vysílání výukových pořadů je dnes na ústupu, důvodem není ani tak časová neshoda, jako fakt, že se nepodařilo vytvořit nové výukové pořady, které by korespondovaly s výukovými plány<sup>175</sup>. A když se použití videozáznamu ukázalo jako mnohem flexibilnější, využilo toho mnoho soukromých firem, které nabízí velké množství „výukových pořadů“. U nich je ale obzvláště nutné přesvědčit se o kvalitě obsahové i didaktické vhodnosti.

Rotport v rámci použití videozáznamu ve výuce upozorňuje na několik důležitých věcí, které nesmíme opomenout, aby bylo použití pomůcky efektivní<sup>176</sup>:

- podmínkou je, aby učitel zhlédl záznam předtím, než jej žákům pustí

<sup>173</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 55, 56.

<sup>174</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 33

<sup>175</sup> Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007. str. 253

<sup>176</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 33-34

- pokles pozornosti při sledování pořadu můžeme eliminovat tím, že vytvoříme pracovní list, s jedním či několika úkoly, na které by se měli žáci zaměřit
- délka promítaného záznamu by neměla přesáhnout 20 minut, pak pozornost žáků značně klesá
- doporučuje se též záznam přerušovat a podle potřeby doplňovat záznam vlastním komentářem či upozorňovat na důležité scény
- učitel musí mít na paměti, že za poklesem pozornosti se mohou skrývat i další faktory:
  - obtížnost záznamu
  - nedostatečná motivace
  - únava z předchozích vyučovacích hodin
  - nevhodné podmínky ve třídě

Dějepis má podle mého názoru celkem výhodu oproti jiným předmětům, protože v televizi se vysílá dostatek dokumentů, populárně naučných pořadů a filmů s historickou tematikou. Avšak tyto pořady nemají specificky výukový charakter, mohou být sice pro žáky atraktivnější, ale hlavně v případě historických filmů se může děj odklonit od historické skutečnosti nebo může podávat zkreslená fakta. A proto jak varuje Kouba, „by se nikdy nemělo sledování těchto filmů stát pouhou náhradou výuky.“<sup>177</sup>

Na závěr bych chtěla ještě zmínit jednu důležitou věc týkající se natáčení pořadů z veřejného televizního vysílání a to autorského zákona. Jak uvádí Kouba, „byl autorský zákon 1990 novelizován, nicméně důležitý zákon č. 35/1965 Sb. ustanovení § 15 mj. zůstal nezměněn a uvádí:

- „autorské právo neporušuje, kdo použije námětu obsaženého v cizím díle k vytvoření nového díla původního“, nebo
- kdo cituje úryvky vydaného díla a uvede autora i název díla“, nebo
- kdo „užije vydaného díla v samostatné přednášce výlučně k účelům vyučovacím nebo vzdělávacím, uvede-li autora a dílo“<sup>178</sup>

#### Interaktivní tabule

<sup>177</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 31

<sup>178</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str.

Jedná se o zařízení, která spojují klasickou tabuli s výpočetní technikou a umožňuje přenos údajů z tabule do počítače a zase naopak to, co je vytvořeno na tabuli se ukládá do počítače, to vše zajišťuje speciální počítačový software.<sup>179</sup>

Ona klasická tabule je však ve skutečnosti LCD-panel, tj. obrazovka s kapalnými krystaly, která má stejné ovládací prvky jako TV, nabízí však mnohem vyšší kvalitu obrazu a umožňuje speciální obrazové efekty.<sup>180</sup> Multimediální systém se vytvoří spojením počítače, LCD- panelu (s integrovanými reproduktory) a zpětovazebního adaptéru. Celý systém se dá ovládat myší přes počítač nebo laserovým ukazovátkem na LCD-panelu. Avšak aby byl systém navíc ještě interaktivní, musí splňovat jednu základní podmínku, a to je jak vysvětluje Kouba, umožnit „dialog mezi uživatelem a médiem“<sup>181</sup>. Dialogem se myslí možnost zásahu do programu, výběru požadovaných informací a možnost přizpůsobit program svým potřebám.<sup>182</sup>

#### Počítače

Počítače se ve větším rozsahu začaly používat už v 60. letech, ale podle Kouby to ještě nemělo na vyučování vliv, až teprve další vlna v 70. a 80. letech výrazněji ovlivnila i sféru vzdělávání.<sup>183</sup> Dovolím si ale tvrdit, že u nás byla jejich dostupnost pro běžného člověka velmi omezená a jeho využití na školách středních a základních, jak jej známe nyní, nebylo ještě na takové úrovni. Podle mého názoru až teprve v 90. letech můžeme hovořit o skutečném počítačovém boomu ve vzdělávání.

Dnes jsou počítače běžnou součástí každé instituce, firmy, kanceláře i téměř každé domácnosti a rozhodně nechybí ani ve školách. Počítač nabízí velmi široké využití na všech typech škol, ve všech ročnících, i ve všech předmětech. Což znamená, že popis všech funkcí, typů a programů by vydal na několik knih. Proto chci nejprve stručně shrnout možnosti využití počítače ve výuce a dále se zaměřit na výhody a nevýhody těchto možností.

Na základě prostudované literatury (Kouba, Rotport, Vacek) si můžeme shrnout

<sup>179</sup> Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str.

<sup>180</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 38-41

<sup>181</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 38-41

<sup>182</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 42

<sup>183</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 64



různé základní koncepce využití počítače pro/ve výuce, které jsem doplnila o některé vlastní poznatky a upravila v následující přehled<sup>184</sup>:

A. počítač je předmětem výuky

- žáci mají znát hardware (technické součásti počítače) a umět ovládat software (programy) počítače

B. počítač není sám předmětem výuky

1. příprava na výuku

- učitel
  - administrativní výpomoc (výkazy, třídní kniha, známky, poznámky, výukový plán, přípravy na hodinu, absence, komunikace s vedením školy, kolegy a rodiči žáků atd.)
  - vyhledávání a zpracování informací potřebných pro výuku
  - příprava textových materiálů (kopie originálních textů, pracovní listy, testy a další učební pomůcky) -) vytvoření vlastní databanky
  - příprava obrazového materiálu, příprava prezentací (tzv. slide show) – zde počítač prakticky nahrazuje zpětný projektor, nutné je ovšem mít dataprojektor a plátno/LCD-panel
- žák
  - vyhledávání a zpracování informací
  - příprava textových a obrazových materiálů, prezentací, seminárních či ročníkových prací

2. vlastní výuka

- počítačem podporovaná výuka - žák, učitel
  - počítač je nástrojem k vyhledávání informací
    - zdrojem internet
    - zdrojem je vlastní databáze počítače
  - počítač je nástrojem ke zpracování informací
    - programy na zpracování informací – databáze, textové a tabulkové editory
  - počítač slouží v rámci multimediálního systému k přenosu již

---

<sup>184</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 62-66., Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástín. Liberec 1998. str. 38-40., Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003. str. 37-39.

hotových informací na plátno (LCD-panel)

- počítačem řízená výuka - žák  
– speciální výukový prostředek programového vyučování

### 3. vyhodnocení výuky

- učitel
  - vyhodnocení výsledků testů a záznam klasifikace
- žák
  - v rámci výukového programu si může sám vyplnit test, který je mu programem vyhodnocen
  - vypracování testu vytvořeným učitelem, pak jej vyhodnotí učitel.

Snažila jsem se výše shrnout stručně možnosti, jak může počítač využít ve výuce učitel i žák. Avšak není to úplně jednoduché, protože jednotlivé části se mohou prolínat. Je určitě na první pohled jasné, že počítač s sebou přinesl obrovské množství výhod už jen tím, jaké možnosti se nám nabízejí. Jako nezbytné podmínky využití těchto možností vidím dostupnost technického vybavení a počítačovou gramotnost učitelů a žáků. Pro učitele je určitě naprostou výhodou zjednodušení administrativy, která je s výukou úzce spjata a svým způsobem se vždy dotkne i samotné vyučovací jednotky. Pak také možnost tvorby přípravy na hodinu, do které zahrnují textové i obrazové materiály a tvorbu didaktických testů. Učitel má možnost, si ve svém počítači vytvořit jakousi databanku, do které může vždy zavítat a vybrat si z již dříve použitých učebních pomůcek a buď je použít tak, jak jsou nebo je aktualizovat či dále měnit a pak znovu použít. V rámci vlastní výuky je velkým přínosem vytvoření multimediálních systémů, které díky počítačům dokážou promítat vizuální, audiovizuální materiál.

Pro žáka má počítač vlastně téměř stejné výhody jako pro učitele, protože i on se může jednodušeji připravovat na výuku, ve výuce může zajímavěji díky počítačovým programům prezentovat třídě své referáty a práce, doplněné obrázky nebo i hudbou. U žáků bych ale jako jedno velké negativum označila neschopnost orientovat se ve vyhledaných informacích, neschopnost podrobit tyto informace kritice a vybrat z nich to nejpodstatnější a to správné. Bohužel se často učitelé setkávají s tím, že žáci okopírují informace z internetu, aniž by si ověřili jejich pravdivost buď na jiném serveru, nebo v jiném médiu (knihy, tisk). Tuto skutečnost

považuji za velký problém a je to úkol nejen mediální výchovy, ale každého předmětu, naučit žáky s informacemi pracovat.

Výuku samozřejmě ovlivňuje i počet počítačů, který chce učitel ve výuce použít. Mám tím na mysli základní rozdíl mezi výukou, kdy je k dispozici jeden počítač pro učitele, který jej využívá především k prezentaci vizuální či audiovizuální a promítá projekci na plátno, a výukou, ve které má každý žák i učitel k dispozici vlastní počítač. Taková výuka na našich českých školách zatím předpokládá spíše využití některého z interaktivních počítačových programů, než že by si žáci promítali výukový materiál nebo si pořizovali záznamy z hodin. V rámci dějepisné výuky máme možnost vybírat z několika takovýchto programů pro různé typy škol a různé věkové kategorie. Sama jsem ještě bohužel neměla možnost si během praxe vyzkoušet práci s takovýmto programem ve vyučování, nicméně se domnívám, že pro žáky ve věku 10 až 15 let může být použití takových programů velice vhodné.

Někteří kritici by mohli sice namítnout, že v dnešním multimediálním světě to žák bude považovat jako samozřejmost a k větší aktivitě jej to nemotivuje. Já si naopak myslím, a to se zde budu možná již opakovat, že pokud se žáci budou vést již od prvních hodin k tomu, aby použití techniky ve výuce přijali za své a cítili, že fakt, že umí s počítačem dobře zacházet, je důležitá dovednost, kterou mohou ve vyučování také využít, budou s počítačem a určitým programem rádi pracovat, protože uvidí výsledky své práce. Bude jim umožněno zažít úspěch a úspěch, jak známo z psychologie, motivuje k další práci.

Na internetu jsem namátkově vyhledala některé dostupné výukové programy pro dějepisné vyučování, např.<sup>185</sup>:

- DĚJEPIS 1 pro žáky a studenty od 12 do 16 let, prehistorie a starověk, multimediální program pro výuku dějepisu LANGMaster,
- Bohemia – vzestup a pád, dějiny od pravěku po Bílou horu, encyklopedie, videozáznamy, obrázky, testy, hry
- Křížem krážem staletími – multimediální program pro mladší školní věk, encyklopedie s interaktivními hrami
- Hrátky s dějepisem - CD-ROM obsahuje stovky dějepisných cvičení, otázek,

<sup>185</sup> <http://pachner.inshop.cz/inshop/encyklopedie-dejepis-umeni/dejepis/> Datum: 3.5. 2005

hádanek, doplňovaček a křížovek; znalosti dějepisu v rozsahu učiva základních škol a víceletých gymnázií

- Didakta Dějepis - výukový CD-ROM zahrnující okruhy: Pravěk, Starověk, Středověk, Raný novověk, Novověk, Dějiny 20. století.
- TS Dějepis. Zábavný vzdělávací CD-ROM. Formou podobnou populárním televizním soutěžím je možné si procvičit znalosti různých částí (nejen) školního učiva. Otázky jsou voleny v souladu s platnými učebnicemi dějepisu a odpovídají požadavkům školních osnov. Ve všech soutěžích si lze nastavit jednotlivé okruhy tak, aby vyhovovaly oblastem Vašeho zájmu nebo třeba látce probírané ve škole.
- TS Poznáváme minulost I. – Pravěk je první díl z edice programů určených pro výuku vlastivědy a dějepisu. Obsahuje interaktivní výukovou část, animovaný příběh, testy a hry.

Samozřejmě výše uvedené programy jsou každý úplně jiný, a jak jsem zjistila, pouze první CD-ROM od LangMaster má akreditaci MŠMT. Podle čeho tedy vybírat? Vacek uvádí několik otázek, které by si měl učitel při výběru vhodného výukového programu položit<sup>186</sup>:

- „Mám nutné technické prostředky potřebné ke spuštění programu?
- Pro kolik žáků je program určen? Lze ho kopírovat?
- Existuje k programu metodická příručka pro učitele?
- Jak dlouho bude trvat žákům seznámení s programem?
- Jaký je uživatelský komfort? Grafika?
- Je možné části programu vytisknout?
- Je program vhodný pro můj záměr?
- Neobsahuje program faktické chyby?
- Nezastará obsah příliš brzy?“

Je to vlastně jako u každé jiné pomůcky, kterou chce učitel ve výuce použít. Učitel musí být přesvědčen o vhodnosti a o smyslu jejího použití. To zda bude použití programu opravdu efektivní, se ukáže až při samotné vyučovací hodině. Program může zobrazovat text, obrázky, grafy či videa a nahrazuje tak částečně funkci učitele, učebnice a dokáže nasimulovat situace běžné i ty, které by byly ve výuce

<sup>186</sup> Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998. str. 39.

nerealizovatelné. Avšak „program nikdy úplně nemůže zastoupit učitele“<sup>187</sup>, je to on, kdo program vybírá, i informace, se kterými se jeho prostřednictvím žáci seznámí, a především je nenahraditelný ve vzájemné komunikaci a v poskytování si vzájemné zpětné vazby.

### 3.2.3 Vyhodnocení dotazníku o využití didaktických pomůcek a didaktické techniky ve výuce dějepisu

Abychom si udělali představu, které didaktické pomůcky a jakou didaktickou techniku učitelé v praxi využívají, rozhodla jsem se pro menší výzkum. Zadal jsem 17 učitelům stručný dotazník (viz. textová příloha 1) na toto téma a dále přináším jeho vyhodnocení.

#### Učební pomůcky

Z celkového počtu 17 dotázaných používá nebo spíše používá učební pomůcky 16, 1 spíše ne. Všichni dotázaní používají ze všech pomůcek nejvíc svůj výklad a výkladové texty. Pak následují nástěnné mapy a fotografie, vyobrazení malířských děl, grafy a časové osy a reportáže a dokumentární filmy. S menším odstupem následují auditivní a další audiovizuální pomůcky jako filmový program pro školy nebo historické filmy, odborné texty, náčrtky a atlasy. Zhruba polovina dotázaných používá naučné slovníky, autentické texty, nástěnné obrazy, beletristické texty a plakáty. Více než 1/3 dotázaných používá doklady hmotné kultury a jiné pomůcky, např. zafoliované mapy a tabulky, multimediální prezentace. Méně než 1/3 dotázaných pracuje ve výuce s karikaturami, historickými plány, grafikami a trojrozměrnými modely hmotné kultury. Pokud se zaměříme pouze na vizuální pomůcky, zjistíme, že nejvíce dotázaní učitelé používají fotografie, vyobrazení malířských děl, grafy a časové osy. Polovina z nich používá náčrtky, nástěnné obrazy a méně než jedna třetina karikatury a ještě méně grafiky.

Jak často dotázaní učitelé s uvedenými pomůckami pracují? Polovina učitelů používá každou hodinu své vyprávění, stejné množství pak výkladové texty v učebnici. Naopak beletristické, odborné i autentické texty a práci s naučným

---

<sup>187</sup> Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995. str. 63.

slovníkem zařazují učitelé spíše jen několikrát do roka. Atlasy a mapy používá každou hodinu překvapivě jen 1/3 dotázaných, 1/2 používá mapy a 1/3 atlasy několikrát do měsíce. Někteří z dotázaných je používají i jen několikrát do roka nebo nikdy. Historické plány 2/3 dotázaných nepoužívají nikdy. U vizuálních pomůcek můžeme rozlišit 3 skupiny: 1. Malířská díla, fotografie, které 1/2 dotázaných učitelů používá několikrát během roku. 2. Karikatury, plakáty a grafiky nepoužívají 2/3 dotázaných nikdy. 3. Náčrtky, grafy a nástěnných obrazů, ty používá zhruba 1/2 dotázaných několikrát během měsíce a stejné množství několikrát během roku. Auditivní a audiovizuální pomůcky zařazuje do výuky 2/3 dotázaných několikrát během roku. Trojrozměrné modely hmotné kultury nebo samotné originální doklady hmotné kultury až na výjimky nepoužívají téměř nikdy. Několik dotázaných uvedlo, že používá jiné pomůcky, např. zafoliované tabulky nebo mapy a to skoro každou hodinu, či pomůcky vlastní výroby (klínové destičky, oblečení pravěkých lovců atd.)

Všichni učitelé používají vyučovací pomůcky hlavně jako motivační prvek a jako ilustraci výkladu, 2/3 pak jako zdroj historické informace a k opakování učiva. Co se týče organizačních forem, tak nejvíce s pomůckami dotázaní pracují v rámci frontální výuky nebo jako úkol samostatné práce, jen necelá jedna polovina v rámci skupinové práce.

Všichni učitelé si myslí, že používání učebních pomůcek ve výuce je důležité. Většina si myslí, že jejich používání je efektivní, jeden ne. Až na jednu výjimku si všichni dotázaní myslí nebo spíše myslí, že je jejich používání pro žáky motivující. Většina dotázaných také pozoruje v hodinách s pomůckou větší aktivitu žáků. Necelé 2/3 učitelů si také ověřují, zda si žák díky učební pomůcce zapamatoval více. Většina učitelů pracuje s učebními pomůckami v rámci běžné 45 minutové vyučovací jednotky, někteří během dvou takových jednotek či semináře.

#### Didaktická technika

2/3 z dotázaných učitelů didaktickou techniku používají, 1/3 spíše ne. Nejčastěji používají dotázaní učitelé počítač a video/DVD přehrávač, pak následuje interaktivní tabule a CD přehrávač (magnetofon). Naopak až na několik málo výjimek se už nepoužívá zpětný projektor a diapozitiv.

Na otázku, zda si myslí, že je jejich škola dostatečně vybavena didaktickou



technikou, odpověděli takto: ½ si myslí, že spíše ano, 3 ano, 3 ne a 1 spíše ne. Ti, kteří jsou nespokojeni, pak navrhnou techniku, kterou by na škole uvítali: více počítačů (2x), dataprojektorů, diktafon, více interaktivních tabulí, více učeben plně technicky vybavených (2x). Učitelé by tedy nejvíce uvítali více moderní techniky ve specializovaných učebnách, aby tak byla tato technika přístupná všem učitelům a mohl jí využít i třeba několikrát do měsíce.

#### Volné odpovědi

Zároveň jsem se učitelů v dotazníku zeptala, zda vidí nějaká negativa v souvislosti s používáním pomůcek. Několikrát učitelé uvedli připomínky týkající se chování žáků, protože podle některých přináší použití pomůcek a techniky s sebou: „hlučnost (nevdá, pokud je tvůrčí)“, „větší nekázeň“ a také fakt, že „žáci považují hodinu za oddychovou“. Z uvedených kritik vyplývá jedno důležité pravidlo, žákům musíme vysvětlit, proč se daná pomůcka či technika používá, co jim přinese fakt, že se s ní ve výuce pracuje, aby způsob dané práce přijali za svůj a také je podle mého názoru nezbytné při práci s pomůckou zaměstnat žáky, nejen sebe. Samozřejmě, že jak uvádí jeden z učitelů, je „časová náročnost na přípravu hodiny daleko větší“, než v případě klasické hodiny, ale samotnou vyučovací hodinu bychom se měli snažit připravit tak, aby se už namáhali žáci. Několikrát se v dotazníku objevil i „povzdech“ nad nezájmem studentů o humanitní předměty především o předmět dějepis, což uvedli učitelé středních odborných škol, kde je situace ve výuce tímto ještě složitější. Myslím si, že by si výuka dějepisu na odborných školách zasloužila více pozornosti, protože, jak uvedl jeden z dotazovaných učitelů, musí se potýkat i s „nezájmem vedení školy a nedostatkem hodin“, „velkým počtem studentů ve třídě“, ale to už je problém na samostatnou studii. I k metodice měli někteří učitelé připomínky, se kterými souhlasím a které jsem i sama v rámci této práce prezentovala, např. že je „nutná kombinace s ostatními metodami, jinak je efektivita výuky podstatně nižší“ nebo že „při špatném použití může dojít k rozmělnění pozornosti žáků a tedy k přesnému opaku toho, co mají pomůcky docílit, problém vidím v přílišném použití pomůcek, v jejichž nepřeborném množství během výuky může samotná výuka zapadnout = být překryta“ a nakonec „pouze větší využívání didaktické techniky neudělá z našich studentů vzdělanější a praktičtější lidi“.

V dotazníku mě zaujala ještě jedna připomínka: „postrádám pracovní listy (sešity)



pro střední školy; testové úlohy, učebnice jsou stále dost konzervativní“. Sama se totiž domnívám, že kdyby měli učitelé k ruce více materiálů a předpřipravených pomůcek, tak by je i využívali. Dnes sice existuje portál, kam učitelé různé nápady posílají, ale stále si myslím, že to je i velmi málo, učitelé by jistě uvítali i více dokumentárních filmů, nebo filmových programů pro školy, které by se daly použít i v běžné 45 minutové hodině a byly doplněny různými pracovními listy. Setkala jsem se totiž mnohokrát s názorem učitelů, (pokud to tedy nebudeme brát jako výmluvu), že oni rádi pro žáky (studenty) připraví něco, ale nemají čas na to, aby po náročném dni ještě trávili několik hodin přípravami jen na jednu hodinu, a proto pomůcky a techniku používají jen výjimečně. Takže si myslím, že databanka pomůcek, publikace, pracovní sešity by jim výrazně pomohly. V žádném případě tu nejde o to, aby se z učitele stal jen „pouštěč“ filmů, projekcí a prezentací, jde jen o to, aby měl z čeho vybírat.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé nadále spíše používají tradičnější pomůcky jako je učebnice, vlastní výklad a mapy. Na druhé straně stále více využívají fotografie a audiovizuální záznamy jako pomůcky ve výuce, i když s nimi pracují převážně jen několikrát v roce. Naopak v případě didaktické techniky většina učitelů pracuje s moderními prostředky, jako je počítač a interaktivní tabule. Co se metodiky týče, myslí si většina učitelů, že je vyučování s pomůckami efektivnější a žáci více motivovaní, ale doporučují kombinaci těchto pomůcek s dalšími metodami.

#### **4. Vizualní pomůcky ve výuce dějepisu**

V této kapitole se budu zabývat rozsahem, obsahem, klasifikací a funkcí vizuálních pomůcek. Při tom budu vycházet ze studií několika německých didaktiků K. Bergmanna, G. Schneidera, H.-J. Pandela a českých a slovenských didaktiků D. Hudecové, B. Gracové a V. Kratochvíla.

Proč právě vizuální pomůcky si zaslouží takovou pozornost? Bergmann a Schneider rozlišují 3 základní hlediska, která zahrnují výhody obrazových pomůcek oproti jiným médiím:

- „1. formální hledisko
2. učebně teoretické hledisko

### 3. obsahové hledisko<sup>188</sup>

Z formálního hlediska vidí Bergmann a Schneider tyto přednosti:

- obrázky jsou snadno dostupné (učebnice, noviny, časopisy)
- není nutné mít k jejich prezentaci zvláštní technické vybavení
- obrázky lze použít opakovaně
- obrázky se dají snadno kombinovat s jinými obrázky nebo texty

Z učebně-teoretického hlediska vidí Bergmann a Schneider tu výhodu, že při respektování zásady přiměřenosti při výběru pomůcky nemusí mít žáci velké znalosti tématu. Z hlediska obsahového je jistě pozitivem obrazů, že nám nabízejí představu lidí, krajiny, předmětů.<sup>189</sup>

V tomto ale vidím i úskalí, kdy tyto představy nemusí být zobrazeny realisticky a mohou se stát zavádějícími (například nástěnné obrazy). Z toho vyplývá, že je nutné doplnit obrazové pomůcky ještě dalšími pomůckami. Se všemi výše uvedenými výhodami v podstatě souhlasím, ale jsem pro to, aby byly ve výuce zastoupeny všechny pomůcky rovnoměrně, naopak nesouhlasím s tím, že by vizuální pomůcky mohly nahradit přímý názor. Zároveň zastávám názor, že nemůžeme očekávat, že budou tyto pomůcky hovořit za nás nebo, že si jen s nimi ve výuce vystačíme. Nejsou totiž v žádném případě samospasitelné, bez důkladné přípravy to může být naprosto naopak.

#### 4.1 Definice obrazu

V rámci vizuálních pomůcek se soustředím především na obrazový materiál. Pod pojmy obraz, obrazový materiál si každý může představit mnoho různých věcí, a proto je nutné pokusit se tyto pojmy ujednotit.

V definici obrazu vycházím z H.J. Pandela, který určil tři kritéria obrazu:

- „1. obraz je pomalovaná plocha (mimo plastiky, reliéfy)
2. obraz vznikl v minulosti
3. obraz je historickým pramenem minulé doby, ve které vznikl“<sup>190</sup>

<sup>188</sup>Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 231

<sup>189</sup>Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 233

<sup>190</sup>Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-63

V zásadě jsou dvě možnosti, jak budeme s obrázky ve vyučování pracovat a z toho pak vychází i funkce takového materiálu ve výuce:

1. obrázek jako ilustrace historické události -) ilustrační funkce
2. obrázek jako zdroj historických informací -) informační funkce<sup>191</sup>

Nás budou dále zajímat obě funkce použití obrázků, avšak především obraz jako zdroj historické informace.

Otázkou zůstává, jak vlastně obrazy interpretovat a kdy je ve vyučování použít? Dějiny jsou příběh, který se nějakým způsobem vyvíjel a měnil, a jak do nich zapadá obraz? Bergmann, Schneider popisují obraz jako „optický dojem minulé zkušenosti, který nemá a nemůže mít žádnou vyprávěcí výpověď, protože neobsahuje žádné 2 rozdílné časové indexy“.<sup>192</sup> To znamená, že obraz je statický a může zaznamenat pouze jeden časový okamžik. Na základě toho Bergmann a Schneider označují samotný obraz za "unhistorisch"<sup>193</sup>, protože nezobrazuje skutečnost, ale pouze jeden výňatek bez kontextu, který je navíc ještě ovlivněn tím, jak autor skutečnost viděl, nebo jak ji chtěl pozměnit či zmanipulovat.<sup>194</sup> Ve shodě s nimi je i Pandel, který navíc zdůrazňuje, že i kulturní původ může vést k odlišnému výkladu obrazů: „Obrazy nezobrazují skutečnost, působí na základě kulturních konvencí minulých epoch a cizích kultur vytvořené interpretace skutečnosti. Mají ale jednu velkou výhodu, nemusí se jako texty překládat z cizích jazyků. Vizuální prvky muže, ženy, domu, nebe, stromu jsou rozeznatelné napříč kulturami. Co ale tyto znaky znamenají, je už kulturou vázáno.“<sup>195</sup> To znamená, že základním vyobrazením na obraze porozumí každý, avšak vytvořeným souvislostem se teprve rozumět musíme naučit.

Dnešní svět je mnohem více plný obrázků, které na nás působí prostřednictvím různých médií, abychom se v nich orientovali, musíme se naučit je

---

Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 173

191 Hudecová Dagmar: Jak modernizovat výuku dějepisu. Albra. Praha 2007. str. 48,49

192 Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 211

193 Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 211

194 Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 212.

195 Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 173

interpretovat. Tuto dovednost nazývá Pandel „Bildkompetenz“.<sup>196</sup> Jde o schopnost číst obrázky. Kompetenci jako takovou získáme učením a výuka dějepisu se k tomu hodí více než jiné předměty, protože komplexně zasahuje do všech oblastí lidského života. Jelikož se jedná o historické obrázky je ale schopnost je číst značně ztížená, protože jsou plné symbolů a metafor, které jsou již dnešnímu člověku vzdálené, a proto jsou pro něj nesrozumitelné.

Výše uvedené skutečnosti nastolují otázku, zda je možné na obrazech identifikovat různé znaky, jako je tomu v textu, které by "čtení" obrazů zjednodušily. Podle Pandela existují v historické vědě pokusy uchopit interpretaci obrazu jako interpretaci textu.<sup>197</sup> D. Hudecová hovoří v tomto smyslu o obrazech jako o ikonickém textu, který se žáci musí naučit číst stejně jako text verbální.<sup>198</sup> Ale Pandel upozorňuje na skutečnost: „Paralela s jazykem je omezená, protože obrazy nejsou konstruovány jako jazyk. Chybí jim totiž možnost, kterou mají všechny jazyky, a to formulovat zápor. Obraz není schopen vyjádřit, že to není ten případ. Co ale znázorňováno je, jsou symboly, kterými jsou ovlivněny dobou a kulturou.“<sup>199</sup> Na základě toho rozlišuje Pandel 4 základní elementy:

1. zobrazení postav - mimika, gesta, držení těla
2. formy, prvky - body, čára, geometrické vzory, pomalované plochy, barvy
3. symboly - zástupný obraz pro nějakou skutečnost - Pandel zdůrazňuje, že pro interpretaci je důležité se ptát, kdo symbolizuje, s jakým účelem, z jakých důvodů a s jakými cíli
4. spojnice - spojení jednotlivých obrazových elementů, např.: perspektiva<sup>200</sup>

#### 4.2 Druhy obrazového materiálu

Při identifikaci obrazového materiálu budeme vycházet z dělení Michaela Sauera, který rozlišuje několik hledisek<sup>201</sup>:

1. tematické hledisko

---

<sup>196</sup> tamtéž, str. 173

<sup>197</sup> tamtéž, str. 174

<sup>198</sup> Hudecová Dagmar: Jak modernizovat výuku dějepisu. Albra. Praha 2007. str. 48,49.

<sup>199</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, S. 174

<sup>200</sup> tamtéž, str. 179

<sup>201</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, str. 5-6.

- obrazy se soudobou tematikou („Zeitgleiche Bilder“)
  - figurální malba
  - malba událostí („Ereignisbild“) - důležitý je jejich informační popis
  - obrazy s každodenní tematikou
  - krajina
  - města
  - plakáty
  - karikatury
- obrazy s dějepisnou tematikou („Geschichtsbilder“)
  - historický obraz („Historienbilder“)
  - náčrtky, malby, které rekonstruuji dějinnou událost

## 2. technické (prezentační) hledisko

- plastiky
- malby
- grafiky
- fotografie

## 3. hledisko vizuálního rukopisu charakteristického pro jednotlivé historické epochy nebo národnosti

- Egypt
- Řecká antika
- Středověk
- Renesance
- Impresionismus a počátek moderny
- Čína
- Afrika

Dále se zaměříme především na tematické hledisko, podle kterého se ve vyučování nejvíce řídíme při výběru vhodného obrazu. Nejdůležitější je podle mne uvědomit si rozdíl mezi „Zeitgleiche Bilder“ a „Geschichtsbilder“, vlastně spíše „Historienbilder“. Vysvětlení najdeme u M. Sauera: „'Zeitgleiche Bilder' (obr. 1) zobrazují obsah ze své doby nebo velmi blízké minulosti. Znázorňované a znázornění jsou ve stejné časové rovině.“<sup>202</sup> Naproti tomu „Pojem 'Geschichtsbilder'“

---

<sup>202</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, 66

zde označuje takové zobrazení, který zobrazovanou skutečnost nebere z přítomnosti, ve které se udála, nýbrž z minulosti. S ohledem na zobrazované jsou tyto obrazy pouhým znázorněním. Pramenem jsou naopak pro dobu, v níž vznikly.<sup>203</sup> Mezi „Geschichtsbilder“ zahrnuje M. Sauer tzv. „Historienbilder“ (obr. 2), protože „znázorňují historické události, náboženská, mytická nebo literární témata. Látka je zhuštěna a povýšena do dramatického a jedinečného okamžiku; ve středu zájmu stojí obvykle velká, jednající, tvořící osobnost. „Historienbilder“ slouží k oslavě minulosti, k legitimaci současnosti a ukazují příslib budoucnosti.“<sup>204</sup> Stejně tak bychom o „Historienbilder“ mohli říci, že patří k historismu, tzn., že historizují přítomnost a aktualizují minulost.

Bermann, Schneider uvádí ještě další možné druhy obrazového materiálu:

- „Wand- und Anschauungsbilder“, tj. nástěnné a názorné obrazy - připomínají historizující malbu 19. století, vznikají ve 20. století, které zobrazují rozličná témata (např. život v klášteře, nebo život na venkově, obr. 3) - dnes jsou tyto obrazy kritizovány, protože jsou z hlediska didaktického vhodné spíše pro frontální výuku a popírají tak snahu o co největší aktivitu žáka. Z hlediska historické vědy obsahují anachronismy a značně zobrazené události idealizují – „falsche Romantisierung“<sup>205</sup> - přesto je možno i nadále je výuce použít - na ZŠ pro opakování látky a na SŠ pro diskuzi o působení určitých ideologií skrz obrazy.<sup>206</sup> Při čemž je nutné si dát pozor, hlavně na ZŠ při opakování látky, dbát na výběr nástěnných obrazů, aby naopak nedošlo ke zkreslení a nežádoucímu zjednodušení.
- Industriebilder, tj. průmyslové obrazy (obr. 4) - mají omezené použití, protože se týkají výhradně průmyslu (pracovní proces, podniky) a tím, že zadavateli byli často vlastníci (továren, podniků), kteří měli většinou zájem nejen na dokumentaci nemovitosti, ale také něco chtěli na obraze pozměnit, ukázat celek v lepším světle.<sup>207</sup>

Jistě by se podle jiných autorů našly další druhy obrazového materiálu, které mohou

---

Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, str. 47

<sup>203</sup> tamtéž, Str. 112

<sup>204</sup> tamtéž, str. 112.

<sup>205</sup> Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 213

<sup>206</sup> tamtéž, str. 220, 221.

<sup>207</sup> tamtéž, str. 222.



být ve vyučování použity, ale není mým cílem udělat z tohoto jen prázdný výčet, proto se v další podkapitole budeme věnovat metodickým možnostem použití vybraných typů obrazů ve výuce.

#### 4.3 Využití a prezentace vizuálních pomůcek ve výuce

##### 4.3.1 Příprava na výuku

V rámci přípravy na vlastní výuku je důležité především to, aby si učitel rozmyslel účel, pro který se rozhodl obraz použít. Od toho se pak bude odvíjet jeho vlastní práce

Podle Bergmanna a Schneidera můžeme základní funkce obrazu shrnout takto:

- „1. obraz jako pramen nového poznání
2. obraz jako prostředek nastavení problému
3. obraz jako objekt pozorování
4. pozorování objektu jako forma opakování
5. obraz jako podpora smyslového vnímání“<sup>208</sup>

Dále je nutné, než se rozhodneme použít konkrétní obrázek ve výuce, vše pečlivě zvážit. Bergmann a Schneider toto rozmyšlení shrnují do 3 zásadních otázek, které bychom si měli položit:

1. Jsem schopen obrázek, který jsem pro výuku vyhlédl, adekvátně interpretovat?
2. Na jakém místě ve vyučování a s jakým cílem ho použiji?
3. Je použití obrázku didakticky vhodné a slibuje to úspěch?<sup>209</sup>

První otázka nemá nic společného s tím, že bychom měli pochybovat o svých odborných kvalitách. Jenže obrazových materiálů existuje nepřeberné množství, a pokud s ním chceme ve výuce detailně pracovat, měli bychom si zajistit všechen dostupný jiný materiál, který nám poskytne detailní informace o samotném obrazovém materiálu. Samozřejmě není nutné, abychom se stali chodící encyklopedií, ale abychom mohli připravit práci s pomůckou.

Zároveň s tím musíme promýšlet, jaké organizační formy zvolíme. Sauer

<sup>208</sup> tamtéž, str. 247.

<sup>209</sup> Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 237

jako za nejvhodnější organizační formu pro práci s obrázky uvádí tradiční frontální výuku, protože tak mohou všichni žáci obrázek vidět současně a soustředit se podle pokynů učitele na jeden bod. Zároveň připouští realizaci ve výuce skupinové a individuální, kde je možnost zadat úkoly pro samostatnou práci a pak výsledky společně zkontrolovat. Samozřejmě je možno obě varianty kombinovat, tedy frontální výuku střídat se skupinovou nebo individuální a přitom se dá použít četné množství pracovních listů nebo i dalších písemných materiálů.<sup>210</sup>

Toto je samozřejmě příliš obecné a nevypovídá to nic o tom, když budu mít konkrétní obrázek v ruce a budu přemýšlet, k čemu je vhodný. Další postup se proto bude odvíjet od tématu hodiny a cílů, které si stanovíme. Práce s obrázkem by podle mého názoru měla podpořit dosažení nejen cíle hodiny, ale i dlouhodobější cíle tematického celku. Proto si dále musíme rozmyslet fázi hodiny, ve které pomůcku použijeme. V úvodní fázi hodiny (k tématu) k nastolení problému, k navození zájmu o téma se hodí spíše jednodušší obrázky. V expoziční fázi hodiny (tématu) použijeme spíše složitější obrázky, ze kterých budou mít žáci za úkol získat klíčové informace k tématu hodiny, ale i zde je nutné kombinovat tyto obrázky s texty nebo dalšími obrázky. V závěrečné fázi hodiny (tématu) se zase obrázek hodí k opakování již známého, nebo je také možné podle Bergmana a Schneidera skrz obrázek uvést známou skutečnost v nových souvislostech, nebo naopak srovnat "Zeitgleiche Bilder" s "Historienbilder".<sup>211</sup> Na poslední otázku není jednoznačná odpověď. Vhodnost použité pomůcky by se měla ukázat již během přípravy na výuku, ale dost často se to ukáže během nebo po proběhnuté hodině. Navíc výsledky práce mohou být v různých třídách odlišné.

#### **4.3.2 Metodický přístup k využití vizuálních pomůcek**

##### **4.3.2.1 Možnosti využití vizuálních pomůcek**

Pokud už máme zmapováno a zajištěno dostupné technické zázemí ve škole, rozmyšlené organizační formy, provedenou didaktickou analýzu učiva, a

<sup>210</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, str. 45

<sup>211</sup> Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 240 - 245

vytipované obrázky a další pomůcky, musíme si stanovit, jakým způsobem budeme s obrazovým materiálem konkrétně pracovat. „Totiž pokiaľ nedokážeme prameň prečítať, to znamená v zodpovedajúcich významových súvislostiach mu porozumieť, nemôžeme s ním ani veľa dosiahnúť“.<sup>212</sup> Je nutné si rozmyslet, v které nejvhodnější formě jej žákům předvedeme (fotokopie, reprodukce, diapozitivy, folie, promítání na plátno) a zda použijeme pouze jeden obrázek nebo více obrázků, či zda budeme kombinovat obrázky s texty.

M. Sauer uvádí několik možných kombinací obrázků a jejich funkci ve vyučování<sup>213</sup>:

"1. tematicky a časově stejný přehled několika obrázků (obr. 5)

Cílem tohoto seskupení obrázků je ukázat různé aspekty jedné skutečnosti. Jde o to, že záleží s čím který obrázek zkombinujeme a pak je můžeme porovnávat z různých tematických hledisek - stav agrární techniky, role muže a ženy atd.

2. tematický průřez/časový sled (obr. 6)

Cílem tohoto seskupení je ukázat vývoj v čase (vývoj dopravních prostředků, výroba textilu, atd.)

3. Průřez motivů v čase (obr. 7)

Cílem je spojení obrázků, které uchopují stejný motiv nebo jej obměňují, případně jinak vysvětlují - př. Eugen Delacroix "Svoboda vede lid" - revoluční malba

4. Kontrastivní porovnání (obr. 8)

Cílem je porovnat určité téma v detailu na dvou si podobných obrázcích.

5. Podobnost a opakování (obr. 9)

Cílem je ukázat, že se různé motivy, události v dějinách opakují, jen lidé, místa a okolnosti jsou vždy malinko jiné. Takovým příkladem jsou i dvě fotografie dvou rozdílných událostí a přece mezi nimi nalezneme podobnost. Na první je předseda italské vlády Mussolini, který podává po svém zvolení ruku italskému králi Viktoru Emanuelovi III.. Na druhé je zobrazen německý kancléř Hitler, který po svém zvolení podává ruku německému prezidentu Hindenburgovi. Hitler a Mussolini jsou v civilních šatech, naopak italský král Viktor Emanuel a Hindenburg jsou

<sup>212</sup> Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobností (doveností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Terie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002. str. 28.

<sup>213</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, str. 31

v uniformách. Co se tím chce zdůraznit? Mussolini i Hitler nastupují jako vedoucí představitelé vlád do státního úřadu, ale z obou se pak stanou totalitní vůdcové, kteří se téměř vždy prezentují ve vojenské uniformě jako symbolu moci. Než se ale tak stane, chtějí zachovat zdání demokratického parlamentarismu.

#### 6. Spojení na základě příčina – důsledek (obr. 10, 11)

Cílem je názorně zobrazit vztah mezi příčinou a důsledkem. Jako příklad jsem vybrala dvě fotografie a to odjezd německých vojáků do 1. světové války (úsměv, odhodlání, bojovnost) a pak fotografii z fronty (smrt, strach, utrpení)

#### 7. Multiperspektivní spojení obrázků (obr. č. 12, 13)

Cílem je poukázat na to, že obrazy neukazují skutečnost, ale prezentují jen určitý pohled na ni, často karikatury. Například dvě karikatury Berlínské zdi, dva pohledy na tuto stavbu – jeden z Německé demokratické republiky – zeď jako „ochrana“, druhý ze Spolkové republiky Německo – zeď jako vězení.

V. Kratochvíl nabízí ještě další možnosti, jak zkombinovat prameny různého charakteru, například autentický a neautentický pramen, nebo aplikace vyznění pramene v přítomnosti.<sup>214</sup>

Poslední možnost mě zaujala nejvíce, protože se jedná o zpřítomnění minulosti a tím vlastně žákům předvedeme, že minulost není mrtvá, ale že se v různých obměnách opakuje, což působí na žáky výchovně. V. Kratochvíl nabízí srovnání 2 písemných pramenů, které se vztahují k obdobné události, jen v jiný čas, na jiném místě i lidé jsou jiní. A to dobytí Egypta králem Asarhadonem z roku 671 př. Kr. a úryvek z rozkazu velitele 34. pěší divize německé armády z druhé světové války z roku 1942. Kde se jasně ukazují rozdíly, ale ještě jasněji souvislosti mezi oběma události vzdálenými přes 2000 let.<sup>215</sup>

V této souvislosti mě napadá příklad k obrazovému historickému prameni, např. srovnání obrázků pogromů na židy ve středověku nebo novověku a pak pogromy v nacistickém Německu, jako doklad toho, že antisemitismus má v naší společnosti hluboké kořeny a také toho, jak zvrácenou formu nabyt později v nacistickém Německu.

Důležitou roli hraje při použití také to, v jakém technickém zpracování obrázky

<sup>214</sup>Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobilostí (doveností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Terie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002. str. 33-35.

<sup>215</sup>tamtéž, str. 35.

žákům představíme. Máme několik možností, co se týče autentičnosti:

- originály - rodinné fotky, bankovky, známky
- reprodukce - papír, diapositivy, folie, episkop

Je třeba dobře zvážit předem také velikost obrázků, protože pokud z technických důvodů musí být obrazy zmenšeny, pak vyvstávají problémy. Detaily jsou špatně rozeznatelné, intenzita barev je nízká nebo naopak musí být zvětšeny - gemy, mince. Žáci by měli vědět, zda obrázek, na který se dívají, je nástěnný obraz nebo knižní malba, protože to hraje podstatnou roli v pochopení obrazu. Další podstatnou věcí je skutečnost, že pro nedostatek místa se v učebnicích často objevují je výřezy z fotografií či maleb, na to by mělo být také upozorněno, protože to opět mění náš pohled na celou skutečnost. V neposlední řadě by obraz měl být otiskován současně s jeho základními údaji o autorovi, rok vzniku, zda je součástí série obrazů a další podrobný komentář.

Samozřejmě nejlepší je mít možnost prohlédnout si obrazy v galerii či muzeu, kde je člověk vidí v plné velikosti, ovšem na druhou stranu je zde obtížná práce s detaily, protože není možné se dlouho věnovat jednomu obrazu. U fotokopíí považuje Sauer za největší problém kvalitu tisku, naopak diapositivy a fólie mají tu výhodu, že obrázky jsou větší a lépe osvětleny.<sup>216</sup> Sama jsem se v praxi setkala s tím, že špatná fotokopie, znesnadňuje nebo i znemožňuje žákům vyčíst potřebné informace a brání to práci s obrázkem.

#### 4.3.2.2 Interpretace vizuální pomůcky

Pokud už máme rozmyšlené, jak obrázek do výuky zařadíme a s čím jej budeme případně kombinovat, a rozhodneme se jej použít jen jako zdroj historické informace, je nutné se zaměřit na způsob jeho interpretace. Jde nám především o zjištění historických fakt, ale to hlavní, co by se měl žák naučit, daleko přesahuje oblast historie. Výstižně to popsal V. Kratochvíl: „Žák se právě na konštrukcii historických prameňov učil rozpoznávať, čo je to historický fakt, čo je hodnotenie, ako sa prejavuje ideológia, indoktrinácia, propaganda či demagógia.“<sup>217</sup>

<sup>216</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, str. 42 – 45.

<sup>217</sup> Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobilostí



Zároveň si učitel ale musí uvědomit, že všichni žáci nemusí být zvyklí pracovat s historickým pramenem podle jeho představ. Proto V. Kratochvíl doporučuje pro žáky i učitele tzv. "orientačnou fázi", ve které se musí seznámit s rozdílem mezi vnější a vnitřní kritikou pramene, primárními a sekundárními prameny a také se všemi informacemi, které mohou hrát roli při interpretaci pramene.<sup>218</sup>

V odborné literatuře najdeme několik způsobů možné interpretace, za všechny jsem vybrala pro začátek dva příklady, jeden přímo k obrazovému materiálu, druhý spíše k textovému materiálu.

H. J. Pandel uvádí 4 roviny, na kterých probíhá interpretace obrazu

1. jazykové pojmenování obrazových elementů s cílem vyvodit „Erscheinungssinn“ - přesné pojmenování lidí, předmětů na obrázku
  2. „Bedeutungssinn“ - význam jednotlivých obrazových elementů
  3. „Dokumentensinn“ - hledáme pro jakou historickou událost, je tento obrázek dokumentem/dokladem – „jakou historickou souvislost je schopen obraz odkrýt“ - Pandel upozorňuje na důležitou věc, že „Dokumentensinn“ není totožný s obsahem obrazu (tzn., že dva obrazy se stejným obsahem mohou být dokumentem pro rozdílné události)
  4. „Zeitsinn“ - musíme zařadit obraz také do časového období a nesmíme zapomenout zajímat se o to, co se stalo před a po jeho vzniku. Pak dostane i obrazová interpretace podle Pandela teprve „jene Narrative Qualität“<sup>219</sup>
- Nakonec musíme vzít v potaz i autorský, časový a společenský kontext, nic nelze zkoumat bez souvislostí.<sup>220</sup>

V. Kratochvíl nabízí naopak soubor konkrétních otázek, kterými se můžeme při analýze pramene řídit:

---

(dovedností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Terie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002. str. 29.

218 Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobností (dovedností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Terie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002. str. 29.

219 Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 180,181

220 Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 180,181



„1. Ktoré slová, mená alebo pojmy sú v prameni neznáme? V akých príručkách jej môžeme nájsť?“

2. Uvedený prameň je správou, zmluvou, malbou?

3. Kdo je autorom prameňa?

4. Kedy žil autor prameňa?

5. Informuje nás autor prameňa ako očitý svedok, alebo má informácie z druhej ruky?

6. O čom rozpráva prameň? O čom vypovedá?

7. Akým spôsobom píše autor prameňa?

8. Sleduje autor niejaký zámer?

9. V ktorých častiach prameňa uvádza autor fakty?

10. V ktorých častiach prameňa autor hodnotí? Je možné rozpoznať autorovo hodnotenie?

11. Je autor prameňa nestranný, snaží sa byť objektívny? Naopak, je zaujatý, stráni niekomu?

12. Čo autor nespomína, resp., čo zamlčal, o čom nepíše?<sup>221</sup>

Z uvedených otázok je naprosto jasné, že sa spíše hodí pro analýzu písomného historického prameňa, ale pokud provedeme několik úprav, můžeme tyto otázky použít i pro analýzu obrazového prameňa. Jak by se struktura otázek měla změnit, si ukážeme konkrétně u každého druhu obrazového materiálu v následující kapitole.

#### 4.4 Historie, klasifikace a interpretace vybraných vizuálních pomůcek

Následující přehled bude obsahovat charakteristiku jednotlivých vizuálních pomůcek, při které budu vycházet z publikací M. Sauera<sup>222</sup>, studie B. Gracové<sup>223</sup>, studie V. Kratochvíla<sup>224</sup> a studie H. J. Pandala<sup>225</sup>. U každé pomůcky si stručně

<sup>221</sup> Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobilostí (dovedností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002. str. 30.

<sup>222</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, S.

<sup>223</sup> Čapek, V., Gracová, B., Jílek, T., Východská, H.: Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 79-84.

<sup>224</sup> Kratochvíl, V.: Fotografie jako historický obrazový prameň. In Kol. autorů: Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie, výzkum, praxe. ASUD 2001. str. 28-49.

<sup>225</sup> Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str.

vyložíme její historii, pokusíme se ji definovat a pomocí různých klasifikací charakterizovat. Nakonec se budeme věnovat možnostem využití pomůcky ve výuce dějepisu a uvedeme si konkrétní příklady.

#### **4.4.1 Fotografie**

##### **4.4.1.1 Historie fotografie**

V roce 1772 objevil J. H. Schulze citlivost chloridu stříbrného na světlo a podařilo se mu vytvořit „světelné obrázky“, které se ale objevily pouze dočasně. V roce 1816 francouzský fyzik J. N. Niepce začal pracovat na papírovém negativu a v roce 1827 tento fyzik vytvořil první trvalou fotografii, jejíž vyobrazení se dodnes dochovalo na měděném poasfaltovaném plátu. V roce 1839 pak jeho spolupracovník, francouzský malíř L. J. Daguerre, vynalezl fotografickou techniku, po něm nazvanou daguerrotypií. O nějaký čas později přišel jejich konkurent, anglický fyzik W. H. F. Talbot s jinou technikou, tzv. kalotypií a vytvořil papírové negativy a papírové pozitivy. Avšak Talbotova technika nebyla tak kvalitní jako daguerrotypie. Následoval sochař a fotograf F. S. Archer se změnou, místo papírového negativu použil jako negativ skleněnou desku s vrstvou stříbra a výsledný snímek byl lepší, než ten vytvořený pomocí daguerrotypie, na druhé straně bylo komplikované vyvolání fotografií. Až v roce 1868 tisk světlem umožnil tisknout kvalitní fotografie na papír a fotografie tak pronikly do novin a časopisů a masově se rozšířily i jako fotopohlednice.

Zpočátku bylo fotografování výlučně uměleckým směrem, protože fotografování a samotné provedení fotografií bylo velmi složité, zdlouhavé a nákladné. Až v roce 1888, kdy Američan George Eastman uvedl na trh cenově dostupný fotoaparát Kodak a mohli si jej zakoupit i obyčejní lidé, se fotografování stalo oblíbenou činností téměř všech společenských vrstev. Zároveň se stalo velmi žádané fotografování u profesionálů ve fotografických ateliérech a začaly tak vznikat rodinné fotografie a portréty.

Fotografie se v průběhu 20. století staly velmi důležitým a nejrozšířenějším

médiem. Podle V. Kratochvíla je to proto, že „ fotografie umožňují a demokratizují spomienky, dávají im presnosť, pravdivosť vizuálnej spomienky, aká nebola nikdy predtým dosiahnutá.“<sup>226</sup> Dalším důvodem může být i fakt, že abychom jim porozuměli, nemusíme znát žádný, natož cizí jazyk. Samozřejmě pokud budeme vycházet z předpokladu, že se fotografie týká nám známé skutečnosti, nebo je přinejmenším z našeho kulturního prostředí. Fotografie mají také velký podíl vizuální informovanosti lidí, protože jak podotýká M. Sauer, se vztahy vznikem fotografií obrátily: „Dříve museli pozorovatelé přijít k obrazům, teď vyňala fotografie obraz z jeho kontextu a učinila jej přenosným.“<sup>227</sup>

#### 4.4.1.2 Využití fotografie jako historického pramene ve výuce

Fotografie zachycují minulost dávnou i nedávnou, podle V. Kratochvíla jsou to „vizuální stopy“<sup>228</sup>, na jejichž základě můžeme tyto děje rekonstruovat. Ve výuce můžeme využít dva typy fotografií, a to fotografie zachycující „malou historii“ a fotografie zachycující „velké historie“, tj. politické dějiny. „Malou historii“ se myslí fotografie z rodinné historie či regionálních dějin, které budou žákům bližší svým osobním charakterem, ale které máme dostupné pouze k určitému tématu. V. Kratochvíl považuje rodinné fotografie za vhodné pro nácvik analýzy fotografie jako takové, tedy v 5. ročníku základní školy, kdy se žáci poprvé setkávají se samostatným předmětem dějepisu a podle psychologie již přecházejí do roviny abstraktního myšlení. Tyto fotografie vznikly v kontextu, který žáci znají a snáze si tak uvědomí, že jejich obsah není tak úplně neutrální a objektivní a zachycuje způsob života v jisté konkrétní době a některé věci, zvyky už nemusí odpovídat dnešní době. Co se týče „velké historie“, zde vidí V. Kratochvíl jako hlavní důvod použití to, aby si žáci uvědomili, jakým způsobem přispívají tyto fotografie k vnímání minulosti, ukázat jim, že často tyto fotografie mohou být zmanipulované, a mohou tak zkreslit nebo úplně změnit náš názor na určitou skutečnost.<sup>229</sup>

226 Kratochvíl, V.: Fotografie ako historický obrazový prameň. In Kol. autorů: Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie, výzkum, praxe. ASUD 2001. str. 43.

227 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, str. 161.

228 Kratochvíl, V.: Fotografie ako historický obrazový prameň. In Kol. autorů: Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie, výzkum, praxe. ASUD 2001. str. 43.

229 tamtéž, str. 44.

M. Sauer uvádí základní body, které bychom měli při analýze fotografií sledovat:

„1. Vznik obrázku

- Doba vzniku a kontext

- fotograf

- zadavatel/ příjemce

- motiv (proč?)

2. Technika obrázku

- postavy, předměty, obrysy

- výšeč obrazu

- kompozice

- perspektiva (normální, podhled, nadhled)

- ohnisková vzdálenost objektivu/ postoj (blízkost k objektu, prodloužení nebo přiblížení vzdálenosti)

3. Zpracování a prezentace obrázku

- retuše

- výřez

- montáž

- sestavení obrázku z jiných obrázků

- komentář/popis obrázku

4. Shrnutí

- historická skutečnost

- interpretace.<sup>230</sup>

Analýza M. Sauera se však podle mého názoru spíše hodí pro učitelovu metodickou přípravu. Pro žáky a studenty je vhodnější soubor otázek, který můžeme případně upravit, podle charakteru fotografie a podle toho, na jaké téma se chceme zaměřit a který nám práci s obrázkem systematizuje. Takový soubor najdeme ve studii V. Kratochvíla:

Kratochvíla:

1. „Koho, alebo čo fotografia predstavuje?
2. Akí ľudia sú na fotografii: Aké predmety, veci sa nachádzajú na fotografii?
3. Čo títo ľudia robia na fotografii? Akú funkciu majú predmety, veci na

<sup>230</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber, 2003, str. 173.

2. ... fotografii? Ako sú ľudia alebo predmety, veci na fotografii seskupené? Čo môžeme vidieť v popredí, v pozadí, v strede, naľavo, napravo fotografie?
4. Za akých okolností asi vznikla fotografia?
5. Vedeli ľudia na fotografii, že ich niekto fotografuje? Pózovali títo ľudia úmyslne na fotografii?
6. Kedy približne vznikla fotografia?
7. Kto je prípadne autorom?
8. Aké ďalšie informácie môžeme získať z fotografie? Je na fotografii aj text?
9. Čo sa môžeme z neho dozvedieť? Ktoré ďalšie historické pramene nám môžu pomôcť pri analýze fotografie? Ktoré vedomosti z predchádzajúcich hodín dejepisu nám pomôžu pri analýze fotografie?
10. Ako na vás pôsobí fotografia? Čo sa vám najviac páči, prípadne nepáči na fotografii? Prečo?<sup>231</sup>

#### 4.4.1.2.1 Návrh analýzy dvoch fotografií

Na základe výše uvedených otázok analýzy sa môže ďalej na konkrétnych príkladoch ukázať, ako môžeme pri analýze fotografie postupovať. Najprve fotografie z rodinného alba, ktorou môžeme použiť jednak v rámci zkoumání rodinnej histórie každého žiaka, ale také s ohľadom na jej čas vzniku ako doklad dobového oblečenia, postavenia ženy, muža a detí v rámci rodiny i celej spoločnosti. Zároveň sa zde nabízí i porovnanie s fotografiami inej rodiny, napríklad z inej spoločenskej vrstvy (obr. 15). Ale to samozrejme len v prípade fotografií z nejakej publikácie, nikoliv fotografií z rodinného alba žiakov.



Fotografie z rodinného alba (obr. 14) - návrh analýzy:

1. Popíšte ľudí, predmety a prostredie na obrázku.
  - celkom 6 osôb, z toho 1 ženy a 3 dievčatá, jeden dospelý muž a jeden chlapec
  - všetci sú oblečení do hezkých šatí, najmenší chlapec má oblek ako pro námořníka
  - koberec na zemi, za nimi zeď; nějaká místnost

<sup>231</sup> Kratochvíl, V.: Fotografie jako historický obrazový pramen. In Kol. autorů: Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie, výzkum, praxe. ASUD 2001. str. 45.



2. Co osoby na obrázku dělají? Jak se chovají? K jaké příležitosti se zde sešli?

- žena sedí, ostatní stojí kolem ní

- všichni mají vážnou tvář, žena je smutná (může se jednat i o fotografii po pohřbu nějakého člena rodiny)

- pravděpodobně jsou ve fotoateliéru, aby měla rodina společnou fotografii

3. Vědí osoby na obrázku, že jsou fotografovány?

- ano, stojí asi tak, jak je postavil fotograf

4. Z jaké doby pochází fotografie? Podle čeho tak usuzujete?

- podle oblečení půjde asi konec 19. nebo počátek 20. století

5. Kdo je autorem fotografie? S jakým úmyslem fotografií vytvořil?

- autorem je profesionální fotograf, z toho vyplývá i důvod

6. Můžeme získat z fotografie další informace (např. věk osob, jejich společenské postavení, vztahy)?

- muž je nejstarší, asi kolem 40, pravděpodobně otec dětí a manžel té pani

- žena max. 30 let

- děti ve věku od 10 do 3 let

- společenské postavení: podle oblečení – měšťané, ne příliš zámožní

- vztahy: rodinná fotografie – muž je dominantní (má pevný, mužský postoj a klade ochrannou ruku na ženino rameno)

7. Jak na vás fotografie působí? Líbí se vám nebo nelíbí? A proč?

- působí na mě smutným, stísněným dojmem, nelíbí se mi

Druhou fotografií je fotografie z tzv. „velkých dějin“. Zde si ukážeme, jak je možné ji analyzovat (obr. 10).



obr. 10



1. Popište lidi, předměty a prostředí na obrázku.
  - *muži různého věku, mají uniformy*
  - *nákladní vagón s různými nápisy*
  - *svítí slunce, asi jaro, léto, nebo podzim*
2. Co osoby na obrázku dělají? Jak se chovají? K jaké příležitosti se zde sešli?
  - *jsou veselí, mávají, nebo mají ruce v pěst, někteří sedí, jiní stojí*
  - *někdo kouří, jiný má v ruce květinu*
  - *jsou to vojáci, buď se vrátili, nebo jedou do války*
3. Vědí osoby na obrázku, že jsou fotografovány?
  - *ano, dívají se přímo do objektivu*
4. Z jaké doby pochází fotografie? Váže se k nějaké zásadní historické události? Ke které? Podle čeho tak usuzujete?
  - *asi první polovina 20. století*
  - *podle nápisů a uniforem se jedná o první světovou válku – odjezd na frontu*
5. Dokážete některé osoby na obrázku jednoznačně identifikovat?
  - *vojáci*
6. Kdo je autorem fotografie? S jakým úmyslem fotografii vytvořil?
  - *pravděpodobně jiný voják (na památku), nebo fotograf z novin (do novin jako výraz snadného vítězství)*
7. Můžeme získat z fotografie další informace (postavení osob, roční doba atd.)
  - *nižší vojenská hodnost – jedou v nákladním vagóně*
  - *podle oblečení asi jaro, léto, nebo podzim*
  - *s ohledem na vypuknutí 1. světové války (červenec) jde o léto*
8. Jak na vás fotografie působí? Líbí se vám nebo nelíbí? A proč?
  - *působí na mě vesele, uvolněně, vojáci se nebáli, byli odhodláni*

Samozřejmě výše uvedená návrhy na analýzu jsou jen torza, učitel musí na odpovědi žáků reagovat, vysvětlovat, musí jejich představy dále rozvíjet nebo je určitým směrem navigovat. To už pak bude případ, který budeme řešit v poslední kapitole.

#### 4.4.1.3 Využití manipulované fotografie jako historického pramene ve výuce

Obrázky, fotografie vidíme každý den kolem sebe – v novinách,

v časopisech, v televizi, na plakátech na zastávkách, v obchodech, v knihách. Někdy je jich tolik, že je vlastně ani pořádně nevnímáme. Myslíme si, že jim rozumíme, tak se jejich obsahem ani příliš nezabýváme. Ale nesporně na nás vliv mají, jak dokazují různé výzkumy, reklamy apod. Jen si sami vzpomeňte, když vidíte nějaký plakát, reklamu na bydlení, kde je na obrázku muž, žena a dítě – hned nám automaticky naskočí rodina, pohoda, pěkné bydlení. Ale ve skutečnosti je to jsou to herci, modelky a modelové, kteří na této dobře zinscenované fotografii v nás tento pocit vytvářejí. A my to považujeme za skutečnost a často si neuvědomujeme, že obrázky a fotografie především mohou „lhát“. Alf Lüdtke píše ve svém článku: „Fotografie jsou důležitým pramenem, přesto pozor: Fotky a filmy mohou manipulovat a klamat. Protože je velice jednoduché využít pozorovatelovu důvěřivost. U každého jiného pramene, ať jsou to texty, statistiky, olejové malby – je čtenáři či pozorovateli jasné, že se jedná o převod, o interpretaci skutečnosti. Je například zjevné, že mezi realitou a textem stojí písař, který onu skutečnost nejprve musel vidět, pak interpretovat a nakonec popsat. Všechno jsou to subjektivní pochody, které skutečnost nutně zkreslí.“<sup>232</sup>

Pokud máme o fotografii uvažovat jako o historickém prameni, musíme také zjišťovat, zda je tento pramen pravý a zda není nějakým způsobem zmanipulovaný. Proto musíme obrátit svou pozornost k fotografovi, který „rozhoduje o tom, co nám ukáže a jak to ukáže“<sup>233</sup>. Dalším důležitým rozdílem je, zda byla fotografie pořízena náhodně nebo s určitým záměrem, zda fotografovaní lidé věděli, že jsou fotografováni nebo se jedná o momentku. Zvláště rozhodujícím vlivem je i zadavatel fotografie, pokud jím není sám fotograf. Například je rozdíl mezi dvěma fotografiemi domova pro sirotky, jednu nechala pořídit správa města, aby ukázala, jak se stará o potřebné, druhou zase komunistická strana, aby dokázala, jak se chudým daří špatně.<sup>234</sup>

### ***1. Možnosti manipulace na fotografii***

---

232 Lüdtke, Alf: Historische Fotos. Die Wirklichkeit der Bilder. In Dittmer, Lothar (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, überarb. und erw. Neuaufl., Hamburg 2005, str. 135.

233 tamtéž, str. 135.

234 Lüdtke, Alf: Historische Fotos. Die Wirklichkeit der Bilder. In Dittmer, Lothar (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, überarb. und erw. Neuaufl., Hamburg 2005, str. 136.

#### ▪ Výřez

Myslím si, že je to nejjednodušší způsob manipulace na fotografii, kdy při vyvolávání fotografií z filmu nebo dnes u digitálních fotografií už s pomocí počítačového programu, vybereme jen určitý výřez.<sup>235</sup> Jaký zásadní vliv to má na význam a naše vnímání fotografie, si ukážeme na příkladu fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943. Vnímání fotografie se mění s tím, jak postupně odkrýváme další části fotografie, nejprve obrázek (obr. 16) samotného chlapce se zdviženýma rukama u nás vyvolává bezmoc, soucit, není jasné, kdo na něj míří a proč. Na další fotografii (obr. 17) již vidíme, že na něj míří voják v německé uniformě z druhé světové války. To v nás vyvolá další otázky, proč míří na bezbranného chlapce, a co ti lidé na pozadí? Další fotografie (obr. 18) zobrazuje chlapce se zdviženýma rukama a dav lidí, jedna žena se za ním ohlíží, patrně jeho matka. Pohled na matku bojící se o své dítě vybočené z řady v nás opět vyvolá trochu jiné emoce. Vidíme i jiného vojáka v německé uniformě. Nakonec čtvrtý obrázek (obr. 19) teprve nabízí pohled na celou situaci, jedná se o dav lidí, jsou zatčeni, vzdávají se. Jsou vyváděni z domu německými vojáky (jednotky SS), kteří na ně míří pistolemi, aby zajistili klid. Na ruce některých lidí vidíme bílou pásku, bohužel není vidět, zda je na ní Davidova hvězda, ale patrně ano. Pak můžeme říci, že se jedná o Židy. Na základě znalostí o holocaustu pak můžeme odvodit, že se jedná o potlačené povstání Židů v ghettu ve Varšavě.

#### ▪ Retuše

Retuše je dodatečná oprava snímku. Osoby, předměty, zvířata, celé nebo jejich části, mohou být z fotografie odstraněny či vymazány.<sup>236</sup> Není to však žádný vynález moderní doby, jedná se o praktiky provozované už ve starověku. V Antice se používal pro pojem „memoriam damnata“, což znamená vymazané vzpomínky na nějakého tyрана. Od doby novověku jej známe a dodnes používáme v trochu pozměněné formě jako „damnatio memoriae“, dříve to znamenalo vymazání vzpomínek na vládnoucí tyranu, později naopak tyranie, totality to používaly

<sup>235</sup> Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber, 2003, str. 168.

<sup>236</sup> tamtéž, str. 168.

k vymazání informací, obrazů jinak smýšlejících osob a osob upadnutých v nemilost režimu, aby na ně lidé zapomněli a nepřipomínali si je.<sup>237</sup>

Na tomto poli se vyřádilo především několik totalitních režimů, a i dnes najdeme mnoho příkladů manipulace s fotografií, ať už z politických nebo reklamních důvodů. Pro začátek jsem vybrala několik příkladů ze Sovětského svazu. D. King popisuje ve své knize „Stalinovy retuše“ celou řadu těchto případů, kdy byly během Stalinovy vlády v rámci propagandy obrazy a fotografie bezohledně předělávány, nežádoucí osoby byly odstraňovány, naopak žádoucí zase vkládány, vše byla dokonalá práce se skalpelem nebo tzv. stříkanou retuší. Za nejhorší považuje King zamalování osob nebo jejich obličejů v knížkách pomocí štětce a tuše (obr. 20).<sup>238</sup>

- Vezměme si například osud jedné fotografie a na ní vyfoceného Lea Dawidowitsche Bronsteina, nazývaného Trockij. Byl jednou z vedoucích osobností ruské revoluce, spolupracovník Lenina a lidový komisař války a pak lidový komisař zahraničních věcí. Avšak po smrti Lenina se stal Stalinovým protivníkem, byl postupně zbaven moci, odstraněn z vedení komunistické strany a nakonec uprchl do vyhnanství, kde byl 1940 jedním ze Stalinových agentů zavražděn jako „zrádce“.<sup>239</sup>
  - Autor fotografie: G. P. Goldstein
  - Popis fotografie (obr. 21): Na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě se 5. 5. 1920 shromáždily jednotky Rudé armády. Uprostřed náměstí stojí dřevěné pódium, na které stojí a řeční V. I. Lenin, předtím než vyrazí její jednotky proti polskému maršálovi Pilsudskému. Trockij a L. B. Kameněv stojí na schodech pódia.
  - Historie fotografie: Stala se ikonou a velice se rozšířila, hlavně na pohlednicích. Avšak po roce 1927 se setkáme s poněkud jinými fotografiemi. Jedna (obr. 22) zachycuje Trockého a Kameněva z profilu,

237 Bilder, die lügen: Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998. str. 30.

238 <http://www.shoa.de/rezensionen/184-literaturrezensionen/436.html> autor: Bernd Kleinhans

239 Bilder, die lügen: Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998. str. 30, 31.

ta pochází od neznámého autora. Druhá (obr. 23) je fotografie bez Trockého a Kameněva, kteří jsou nahrazeni několika dřevěnými schody, a to je ta retušovaná.

- Další takovou fotografií je skupinové foto (obr. 24), které vzniklo v dubnu 1925 na 14. sjezdu strany a ze kterého v průběhu několika let mizeli nepohodlní Stalinovi spolupracovníci z rozličných politických důvodů. Nakonec zbyl obraz 4 osob včetně Stalina (obr. 25) a tento byl otisknut v jeho životopise v letech 1939 a 1949.
- Opačným příkladem než vymazání osob je fotografie (obr. 26), na které byl původně jen Lenin, Stalin se k němu nechal přidat, aby se ukázal jako jeho nejbližší spolupracovník.

Dalším totalitním režimem, který s oblibou manipuloval na fotografiích, byli němečtí komunisté z NDR.

- Za všechny zmanipulované fotky jsem vybrala jednu, na které byl původně vedle vůdce Komunistické strany Německa Thälmana ještě druhý muž a to Willy Leow, spolkový velitel bojového svazu Rudé fronty, který se stal obětí stalinských čistek v r. 1936, byl zatčen a popraven.
  - Popis fotografie: Thälmann kráčí v čele kapely bojového svazu, vedle něj běží koleje a také dlaždice, které jsou vidět, že jsou dokresleny (obr. 27). Původně totiž vedle něj krácel zmíněný W. Leow, který byl 1955 vymazán (obr. 28).

Pro žáky bude velice důležité, pokud do vyučování moderních dějin zařadíme i kapitolku retuší československého komunistického režimu.

- Například fotografie (obr. 39) ze jmenování L. Svobody prezidentem, ze které byl vyretušován A. Dubček (obr. 30). Sice to není úplně zdařilé dílo (unikla jim tam jedna bota), ale jako příklad jasné manipulace úplně postačí.
- Mnohem známější fotografie je z projevu K. Gottwalda na Staroměstském náměstí, ze které zase zmizel jiný nepohodlný vysoký stranický funkcionář a to R. Slánský (obr. 31, 32). Dalších mnoho takovýchto zmanipulovaných fotografií nalezneme v publikaci „Řeháková, Veselý: Zakázané dějiny ve fotografiích ČTK“

## **II. Možnosti manipulace s fotografií**



V Německu v době vlády nacionálních socialistů byly zase v rámci propagandy velmi oblíbené inscenované obrazy a fotografie. Podle M. Sauera se jedná o předem zinscenovanou skutečnost, která je pak na fotografiích ještě jednou upravena – kromě výřezu, zaostření a perspektivy, se jedná o osvětlení, pohyb, kontury a symboly na fotografii ze Sjezdu NSDAP, 1936 (obr. 33), kde A. Speer vytvořil tzv. světelný dům (na pozadí), lidé vypadají jako koberec k tomu domu. Kompozice obrazu se nám vyjeví, pokud budeme sledovat důležité linie a obrysy, sjezd NSDAP 1934, nástup jednotek SS a SA.<sup>240</sup> (obr. 34, 35)

- Dalšími příklady účinné propagandy jsou fotografie vycházející v časopisech jako „Volk und Welt“, nebo „Illustrierter Beobachter“. Které měly v duchu rasové teorie představit „nordickou rasu“ „nových lidí“, kteří měli být ztělesněním síly, krásy a čistoty.<sup>241</sup> (obr. 36, 37)
- Kromě toho vyšla v roce 1936 první obrazová kniha s fotografiemi Hitlera od jeho oblíbeného fotografa Heinricha Hoffmanna. Tato kniha přispěla k vytvoření „Führer Mythos“, který už byl jinak nastartován fotografiemi Hitlera před masami v novinách a časopisech. Na fotografiích je Hitler zobrazován jako „lidový vůdce“, charismatický řečník, ale i v soukromí jako nadšený automobilový řidič, milovník dětí a psů.<sup>242</sup> (obr. č. 38a, 38b)
- Jeden ze „zajímavých“ obrázků, který jsem našla, je vyobrazení koncentračního tábora v Dachau z roku 1933. Pokud byl někdy vůbec veřejně zobrazen koncentrační tábor nebo ghetto, jednalo se jen o příkrášlená vyobrazení, stejně tak je tomu i na této fotografii, která vyšla v časopise „Illustrierter Beobachter“ v rámci zpráv o koncentračním táboře Dachau, ta měla veřejnost zmást a hlavně uklidnit.<sup>243</sup> (obr. 39)

- Účelově nesprávný komentář u fotografie

Jiným případem je situace, kdy je obrázek nezmanipulovaný, avšak nesprávný komentář k němu mu přikládá absolutně odlišný význam, který pak může v lidech vyvolávat odlišné představy. Podle M. Sauera jsme totiž zvyklí na to, že

---

240 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, str. 163.

241 <http://www.hdg.de/lemo/html/nazi/kunst/foto/index.html>

242 <http://www.hdg.de/lemo/html/nazi/kunst/foto/index.html>

243 <http://www.hdg.de/lemo/html/nazi/kunst/foto/index.html>



nám „popisek k obrázku říká, co na něm máme vidět“<sup>244</sup>. To se stalo i s jednou fotografií z poválečné doby, u které existovalo dokonce několik popisků.

- V knize Alfreda M. Zayase „Angloameričané a vyhnání Němců“ je fotografie (obr. 41), na které jsou lidé v otevřených dobytčích vagónech s komentářem: „Vyhnání ze Sudet v létě 1945“<sup>245</sup>. Jako pramen je zapsán Sudetoněmecký archiv. Další fotografii s podobným obsahem doprovází následující popis: „I za špatného počasí bylo prováděno vyhnání v otevřených dobytčích vagónech.“<sup>246</sup> Stejnou fotografii najdeme i v knize „1945. Konec hrůzy. Dokumenty.“, ale s naprosto jiným komentářem: „V otevřených dobytčích vagónech transportovali straničtí funkcionáři (NSDAP) civilní obyvatelstvo z jedné provincie do druhé, z města do města, když už neměla říšská dráha dostatek osobních vagónů na evakuaci mas.“<sup>247</sup> Oba komentáře se navzájem vylučují. A u dalších autorů nachází Neumann ještě další rozličné komentáře. Z komentářů se dá usuzovat, k jakému propagandistickému účelu měl obrázek sloužit. Komentář, který byl v Sudetoněmeckém archivu, měl sloužit jako doklad špatného zacházení se sudetskými Němci při transportech. Naopak druhý komentář měl ukázat, jak dobře si funkcionáři NSDAP poradila s dopravními komplikacemi.
  - Popišme si tedy tento obrázek: Dobytčí vagóny plné lidí, pohlaví nelze rozluštit. Děti nejsou vidět. Velké nádraží, široké nástupiště, čeká několik lidí, na pozadí vpravo vidíme lokomotivu s osobními vagóny. Není tu ale žádná stopa po násilí, chaosu, nevidíme děti, zavazadla, žádné trosky po bombardování.<sup>248</sup>
  - Pátrání po skutečném významu fotografie:
    - Sudetský archiv – nemá k tomu další prameny
    - Archiv obrázků od Jihoněmeckého nakladatelství – „Západní Německo 1945-48. Doprava. Šlo o místní nebo i dálkovou

244 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, S. 172.

245 Neumann, G.: Aus eins mach drei. Manipulationen mit einem historischen Foto. In: Journal für Geschichte. Heft 1. 1982. str. 36.

246 tamtéž, str. 36.

247 Neumann, G.: Aus eins mach drei. Manipulationen mit einem historischen Foto. In: Journal für Geschichte. Heft 1. 1982. str. 36.

248 tamtéž, str. 37.

dopravu, když byla válka u konce. Vytvořená amatérským fotografem“

- Monografie o Lübecké železnici, ve které stojí, že se jedná o Hamburské hlavní nádraží z roku 1946 a jde o prázdné vagony na uhlí, které vozily cestující do Porúří<sup>249</sup>

Zjistit, zda fotografie má nebo nemá chybný komentář, se ukazuje jako velmi složité a zdlouhavé. A i pro studenty gymnázia by bylo velice obtížné, ne-li prakticky nemožné, najít správný komentář. Ale pokud se setkáme s nějakou takovou fotografií a bude se nám tematicky hodit do vyučování, určitě bych jejímu zařazení, především v rámci semináře, nebránila, ale skupinové práci bych se vyhnula.

#### 4.4.2 Karikatura

Slovo karikatura pochází z ital. „caricare“, což v překladu znamená přehánět. A i definice, které jsem v dostupné literatuře vyhledala, s tímto termínem v různých obměnách pracují. V publikaci M. Sauera najdeme tuto definici: „Karikatury jsou kresby, často jednotlivé obrázky koncentrované na jeden objekt nebo jednu výpověď. Nabízejí nám kritické, tendenční soudy s pointou nad osobami, politickými událostmi a společenskými vztahy, kterými se obracejí na soudobé publikum.“<sup>250</sup> Sauerova definice obsahuje jedno velmi důležité sdělení a to, že se karikaturou obrací autor na soudobé publikum, což znamená, že autor karikuje soudobé události a tím propůjčuje každé karikatuře její naprosto specifický ráz a umožňuje nám nahlédnout, do minulosti ne jen prostřednictvím faktů, ale i prostřednictvím emocí a názorů tehdejších lidí.

Z dalších definic jsem vybrala tu od B. Gracové, která se neomezuje pouze na kresby a uvádí i důvody vzniku karikatury: „Karikaturou rozumíme kreslířské, grafické i sochařské dílo, které z etických, sociálně kritických nebo pouze z humorných důvodů zveličuje a zvýrazňuje některé rysy společenského jevu,

---

249 tamtéž, str. 38.

250 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber, 2003, str. 100.

situace, osobnosti či objektu.<sup>251</sup> Karikatura ale není nějaké nesmyslné lživé nebo smyšlené zesměšnění někoho nebo něčeho, pod nánosem zveličení se vždy skrývá skutečná hodnota, kterou my musíme odhalit, a jen tak můžeme pochopit pointu.

#### 4.4.2.1 Historie karikatury

Dějiny karikatury mají 3 historické kořeny, prvním je satira v době renesance, druhým jsou kresby portrétů z doby renesance a třetím jsou kritické grafiky z Anglie 18. století. V období reformace, kdy dějinami hýbal politicko-náboženský názorový rozchod společnosti, se rozvinula především tzv. „Schandgemälde“ (obr. 41), tedy hanobící kresba, která byla předstupněm karikatury. Pak v období renesance už historici hovoří o portrétových karikaturách, které měly hravý charakter a jejichž cílem bylo zesměšnit karikovanou postavu. Pandel cituje definici Itala Baldinucciho, který blíže charakterizuje karikaturu této doby: „Malíři a sochaři rozumí pod tímto způsobem portrétování, kterým usilují o to, aby celek byl co nejpodobnější zobrazované osobě, přičemž z legrace nebo za účelem výsměchu ukazují chyby, které zobrazují, nepřiměřeně zveličeně a zdůrazňují je, takže se portrét jako celek rovná předloze, i když jednotlivé části jsou pozměněny.“<sup>252</sup> Počátek karikatury soudobého dění se klade až do Anglie 18. století. Souvisí to se zrušením cenzury, které umožnilo využití karikatury jako novinářské a politické zbraně. V letech 1780 a 1830 se také proto nejvíce vyobrazení vztahovalo k politickým událostem a k samotným politikům. Jedním z nejznámějších karikaturistů byl W. Hogwarth. A jednou z osobností dějin, která byla nejvíce karikována, byl Napoleon Bonaparte.<sup>253</sup> (obr. 42)

V 19. století pak politická a sociální situace napomohla vzniku řady satirických časopisů, ve kterých karikatury měly hlavní slovo. Například to byl časopis „La Caricature“, který vycházel v Paříži od r. 1830, v Londýně zase od r. 1841 vycházející časopis „Punch“, a nakonec v Mnichově vycházející Fliegende Blätter od r. 1845 nebo v Berlíně „Kladderadatsch“ od r. 1848. Povolení k vydávání

251 Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 79.

252 Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 257.

253 tamtéž, str. 257.

časopisů a tvorba samotných karikatur závisela na panovníkovi, který měl v rukách rozhodující slovo týkající se cenzury. Ve většině zemí tehdejší Evropy vládla přísná cenzura, a proto je soudobá karikatura spjata právě s občanskými právy a bojem o svobodu tisku. Pokud se stalo, že byla někde cenzura zrušena (Prusko, 1842 v Prusku Fridrichem Wilhelmem IV.), byla zase za krátko vyhlášena (Prusko, 1848-49). Karikaturu jako takovou se odstranit nepovedlo a zachovala si charakter politické zbraně.<sup>254</sup> (obr. 43)

Před a během 1. světové války se karikatura stala válečnou zbraní propagandy proti nepříteli a používala se s cílem zesměšnit ho a zároveň ke snížení jeho nebezpečí v očích veřejnosti (obr. 44a, 44b).<sup>255</sup>

Během Výmarské republiky nastal krátkodobý, ale intenzivní rozvoj levicové karikatury. Ten byl ukončen nástupem nacionálního socializmu v roce 1933, který se vrátil k hanobícím obrázkům, které opět sloužili jako nástroj ohavné propagandy, tentokrát namířené proti Židům (obr. 45), cizincům, marxistům. Pandel záměrně neoznačuje tyto obrázky karikaturami, protože jim chybí individuální rysy a hlavně ironie, bez které se správná karikatura neobejde.<sup>256</sup>

Po válce se v Německé demokratické republice také nedá hovořit o pravých karikaturách, protože všechny byly uniformní a zdrženlivé. Ve Spolkové republice Německo se dá hovořit o dvou obdobích, v 50. a 60. letech, kdy se hovoří o tzv. „Wirtschaftswunder“ karikatury sice existovaly, ale nebyly tak kritické, patrně proto, že vládl blahobyt, nebo aby se udržel tento pocit. Pak v 70. letech, kdy politická a hospodářská situace už nebyla tak růžová se dá hovořit o opravdovém návratu kritické a ostré karikatury.<sup>257</sup>

Česká karikatura má své počátky v 17. století, ale plně rozvíjet se začala až ve století 19. Za jejího zakladatele je považován Čech Hypolit Soběslav Pinkas (1827-1901). Nejvíce karikatur se vztahuje ke 2. polovině 19. století, jejichž obsahem byla kritika poměrů v Rakousku-Uhersku. Další rozvoj nastal v období meziválečném, mezi známé karikaturisty patřil Josef Čapek, Adolf Hoffmeister,

---

254 tamtéž, str. 258

255 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, str. 102.

256 Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 258, 259.

257 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003, str. 103.

Antonín Pelc, František Bidlo, Hugo Boettinger. Ze všech významných událostí 20. století se nejvíce karikatur vztahovalo k Mnichovu, k okupaci (obr. 46, 47) a pak k invazi sovětských vojsk 1968 (Karel Lid'ák).<sup>258</sup>

#### 4.4.2.2 Charakteristika karikatury jako historického pramene

Na každé karikatuře můžeme pozorovat několik znaků, které jsou všem karikaturám společné a to i dnes:

1. zhuštěnost obsahu obrazovými prostředky
  - veškeré informace jsou zakódovány v obrazových zkratkách
2. tendenčnost
  - karikatura nabízí ironické hodnocení, které je subjektivní, jednostranné a vždycky má nějaký cíl (zesměšnit, ponížit, zdrtit, odhalit intriky atd.), má upozornit na společenské nešvary nebo osobnostní charakterové vady
3. přináší pocit potěšení
  - nabízejí nám možnost protrénovat své myšlení a mít potěšení a uspokojení z odhalené pointy
4. sociální, na soudobé publikum orientovaný charakter
  - každá karikatura potřebuje publikum, které jí rozumí, tzn., že zná souvislosti a je schopno karikaturu pochopit
  - pokud už publikum nežije nebo je karikovaná událost neaktuální, stává se karikatura po čase nesrozumitelnou a nepochopitelnou<sup>259</sup>

Jak se ale taková karikatura může stát historickým pramenem? Pandel nabízí čtyři základní charakteristiky:

1. karikatura vzniká jako bezprostřední reakce na nějakou událost
  - tzv. „zeitliche Nähe“ je pro karikaturu velice důležitá, protože čím je reakce na karikatuře bližší události, tím více odpovídá soudobým názorům a míněním

258 Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 80, 82.

259 Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 259-260.

2. karikatura je součástí veřejného dění
  - to znamená, že žije dál svým životem, lidé nebo další karikaturisté či umělci na ni reagují
3. karikatura je zhuštění jednotlivých pojmů do jednoho výjevu
  - karikatura pracuje s abstrakcí, ale nesnaží se vytvořit novou, protože využívá dostupných příběhů, rčení, symbolů a metafor a tím nám chce zdůraznit průběh události
4. obsahuje hodnocení a učí nás s ním zacházet
  - karikatura vždycky vyjadřuje postoj a hodnotí situaci, kterou zobrazuje
  - tím je skvělým doplňkem k textům v učebnici, protože ty se až na výjimky snaží o co největší objektivitu a hodnocení se vyhýbají
  - v karikatuře najdeme proti sobě postavené dobro a zlo, morálku a nemravnost, najdeme v ní mnoho emocí a žáci by se měli na toto naučit reagovat.<sup>260</sup> Měli by umět porozumět skrytému smyslu.

#### Symbolika

Jak jsme si již v úvodu vysvětlili, karikatura je určena hlavně soudobému publiku. Karikaturista čerpá své náměty z příběhů, mýtů, citátů, rčení, metafor a dokonce i z jiných karikatur, všechno pak zobrazuje ve zkratce ve formě symbolů, všechno jsou to soudobými prostředky vyjadřování, kterým už v současnosti nemusíme rozumět. Abychom karikatuře porozuměli, musíme umět tyto symboly rozluštit.

Uvedme si pro názornost několik příkladů nejčastějších symbolů, se kterými se na karikaturách setkáváme, uvedený přehled uvádí H.-J. Pandel<sup>261</sup>:

- „rozluštit personifikace – například: anděl = mír, Mars = válka
- rozluštit symboly – koruna, kladivo a srp
- vydedukovat skryté lidské vlastnosti v podobě zvířat – krtek = slepý
- přirovnání k přírodě – barvy
- politická přirovnání – hegemonie, rovnováha

<sup>260</sup> tamtéž, str. 260-264.

<sup>261</sup> Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 265-266.



- povědomí o historické události zobrazené na karikatuře
- identifikace historických osobností
- rozeznání citátů
- schopnost převedení vizuálních rčení do slovního vyjádření
- rozluštit alegorii“

#### Typologie

Klasifikovat karikaturu není úplně jednoduché, protože se v ní často kombinuje několik motivů, forem. Avšak přesto se nalezneme u několika historiků jejich rozdělení z různých hledisek. Například Marienfeld dělí karikatury podle formy: „apersonální věcné karikatury, personální typové karikatury a personální individuální karikatury“<sup>262</sup>, a pak z hlediska obsahu na „karikatury událostí, procesů a stavů“. Grünewald zase rozlišuje karikatury podle toho, jak „dalece zasahují do politického dění: popisné, komentující, analytické a agitátorsky-propagandistické.“<sup>263</sup> Pandel tuto skupinu uzavírá a nabízí klasifikaci karikatur z hlediska formálního charakteru: „karikatury podle rétorické funkce, podle estetického formování a podle vztahu ke konkrétní době.“<sup>264</sup> Podle mého názoru není tato typologie až tak důležitá, karikatura je prostě fenomén, který se nedá jen tak lehce „zaškatulkovat“, a také proto je ve vyučování vítaným zpestřením.

#### 4.4.2.3 Využití karikatury jako historického pramene ve výuce

##### *Metodika*

V otázce metodiky jsem se v rámci prostudované literatury setkala se s dvěma odlišnými názory. Podle Pandela nejsou přesně stanovená pravidla, jak „číst“ karikaturu a on sám návody a doporučení pokládá za nedůležité, stejně tak, jako pokyny, ve které fázi vyučování je nejvhodnější karikaturu použít. Vychází totiž z toho, že pozorovatel sám se má rozhodnout, na základě toho, co ho

262 Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 268.

263 tamtéž, str. 268.

264 tamtéž, str. 269.

zaujme.<sup>265</sup>

Já si však myslím, že je vhodné si nějaký postup stanovit, pokud chceme pracovat s karikaturou systematicky, hlavně v rámci frontální výuku, kdy chceme, aby žáci postupovali společně. A proto bych dále chtěla srovnat návrhy na postup od jiných didaktiků. B. Gracová doporučuje postup V. Kratochvíla<sup>266</sup>:

1. záznam prvního dojmu pozorovatele
2. „burza nápadů“ – záznam všech myšlenek a postřehů ke karikatuře
3. přesný popis zobrazených osob, věcí atd.
4. objasnění funkce a významu osob, věcí
5. zvážit souvislosti s historickou událostí a stanovit téma
6. zhodnocení – postoj autora k události, objasnění důležité výpovědní hodnoty

M. Sauer navrhuje pouze body, ze kterých si učitel může stanovit vlastní postup při popisu karikatury, tyto body jsou<sup>267</sup>:

- „Popis: Co je na karikatuře zobrazeno?“
- Téma: Kdo nebo co je tím míněno (osoba, událost, věc)?
- Vztah k historii, kontext: Ve které historické situaci karikatura vznikla?
- Prostředky znázornění: Jaké znaky, symboly, nadsázky a zkreslení, jaký rozsah přenosu karikaturista použil?
- Pozice/výpověď/tendence/záměr: Jak hodnotí karikaturista znázorněné osoby, události, témata? Z jaké pozice hodnotí? Jaké publikum chce oslovit a co tím chce dosáhnout?“

Z obou nabízených možností se přikláním k návrhu M. Sauera. A to proto, že začíná rovnou popisem karikatury, který je nejdůležitějším bodem, než se přistoupí k interpretaci. V. Kratochvílem navrhnuta tzv. burza nápadů přináší podle mého názoru chaos do analýzy, která by měla být systematická. A pokud hned budeme chtít nápady, tak žáci začnou s interpretací, a pokud půjde o složitější karikaturu, tak jim mohou uniknout některé detaily vedoucí ke správné interpretaci. Otázkou

---

265 Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 272.

266 Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 84.

267 Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber. 2003, str. 104.

totiž je, zda všichni žáci vidí totéž. A myslím, že jednoznačně si musíme odpovědět, že ne! A proto je tak důležité si, v případě frontální výuky, karikaturu nejprve popsat a pak může přijít ona „burza nápadů“ týkající se postav, předmětů a symbolů.

Dalším bodem je zařazení karikatury v určité fázi vyučovacího procesu, resp. hodiny. Podle mého názoru, zde nejde příliš zobecňovat a je nutné každou karikaturu posoudit zvlášť. B. Gracová doporučuje „jednoduchou“ karikaturu zařadit v úvodní fázi. To znamená karikaturu, která se dá snadno interpretovat a interpretace nezabere mnoho času a neodradí žáky, ale naopak je zmotivuje na dané téma.<sup>268</sup> Jinak to ovšem B. Gracová vidí v rámci expoziční fáze hodiny, kde jde o výklad skutečnosti, avšak karikatura nabízí rovnou hodnocení skutečnosti a předpokládá tedy její znalost.<sup>269</sup> To je nesporný fakt, ale proč tuto skutečnost nevyužít a nepustit se s žáky do analýzy karikatury jako pramene a odkrývat pod nánosem hodnocení, symbolů a metafor nějakou část skutečnosti. Myslím si tedy, že i v expoziční části hodiny se dá s karikaturou pracovat, ale doporučila bych to spíše pro studenty vyšších ročníků gymnázia. A rozhodně se nesmíme omezit jen na karikaturu samou, ale musíme poznatky z ní získané konfrontovat s texty z učebnice či odborných publikací nebo s jinými dobovými prameny. Využití karikatury k upevnění, prohloubení nebo opakování učiva se zatím ukazuje jako nejúčinnější. Studenti jsou již s historickou skutečností seznámeni a mohou se více věnovat rovině hodnocení a zamýšlet se nad dalšími souvislostmi.

Z hlediska organizačních forem vyučování, musíme brát na zřetel cíl hodiny, věk a úroveň myšlení žáků, obtížnost karikatury a pak se můžeme rozhodnout pro frontální, skupinovou či individuální práci. Osobně bych v rámci úvodní a expoziční fáze viděla jako nejvhodnější frontální přístup u žáků na 2. stupni ZŠ i na SŠ. U žáků na SŠ bych v rámci běžné hodiny přistoupila ke skupinové nebo párové práci pouze v případě, že by na tento druh činnosti již byl zvyklí, naopak v semináři by skupinová či párová práce měla převažovat.

Ve výuce nemusíme pracovat pouze s jednou osamocenou karikaturou, naopak u již zmíněných didaktiků nalezneme několik zajímavých tipů na

---

268 Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 83.

269 tamtéž, str. 83.

kombinace karikatur a dalšího materiálu. A i na samostatnou práci žáků.

H. - J. Pandel nabízí 4 možné přístupy k práci s karikaturou, rozhodující hledisko je pro něj počet karikatur a jejich vztah k události a časové zařazení<sup>270</sup>:

1. práce se samostatnou karikaturou (obr. 49)
  - porovnání výpovědi karikatury se skutečnou událostí
2. diachronní řada karikatur (obr. 48a, b, c, d)
  - jedna karikatura se stala vzorem pro další karikatury, které se vyjadřují k podobným událostem
  - př.: „Der Lotse geht von Bord“ (obr. 48a) – „Lodivod opouští loď“ – lodivodem je myšlen německý říšský kancléř Bismarck (1871-1890), karikatura od J. Tenniela, časopis Punch 29. 3. 1890
  - „Der Lotse beseitigt das Schiff“ (obr. 48b) – „Lodivod ovládá loď“ – lodivodem je myšlen německý prezident Hindenburg (1925-1934), karikatura v časopise „Kladderadatsch“ z 10. 5. 1925
  - „Der Lotse geht an Bord“ (obr. 48c) – „Lodivod jde na loď“ – lodivodem je myšlen nově zvolený prezident G. Heinemann, je pozorován dvěma kapitány Kiesingerem a Straußem, karikatura v „Kölner Stadtanzeiger“ z března 1969
  - „Die Lotsen wollen an Bord“ (obr. 48d) – lodivody jsou myšleni předseda CSU od r. 1961 F. J. Strauß, který kandidoval neúspěšně na spolkového kancléře v roce 1980 a jeho protikandidát Albert; skutečným kapitánem je ale kancléř Schmidt, který pak proti Straußovi kandiduje a vyhraje
  - „Der Lotse soll von Bord“ – „Lodivod musí opustit loď“ – lodivodem je myšlen Honecker, první, resp. generální tajemník ÚV SED (1971/76-89)
  - analýza se částečně přesouvá z historické do estetické dimenze
  - hledá se podobný motiv
3. synchronní řada karikatur
  - karikatury vztahující se ke stejné osobě, předmětu či události
  - může porovnávat jejich hodnocení skutečnosti z více hledisek

270 Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 272.

4. práce s párovými karikaturami (obr. 50)

- karikatury s komentářem před a po situaci
- př. nach Moskau – von Moskau; na Moskvu – od Moskvu

Trochu jiné návrhy, tradičnější pro naši českou školu najdeme u B. Gracové<sup>271</sup>:

- použití v rámci vyučovací hodiny na SŠ:

- práce s karikaturou je doplněna o jiné názorné pomůcky, textové prostředky – nácvik práce s historickými prameny
- práce s karikaturou – nácvik vnější a vnitřní kritiky
- samostatná práce žáků – vyhledání karikatury k danému tématu
- samostatná práce žáků
  - žáci mají vytvořit ke karikatuře komentář – při této práci je podle mě důležité vytvářet komentář spíše ke karikatuře, které dal komentář už její autor a pak oba komentáře porovnat
  - žáci vytvoří návrh vlastní karikatury k určitému tématu – podle Pandela se ale tenhle způsob práce s karikaturou velice odchyluje od vlastní podstaty karikatury, která má být bezprostřední reakcí na danou událost<sup>272</sup>; jedinou možností by bylo vytvářet karikaturu k současné události, ale vzhledem k tomu, že se ve výuce dějepisu současnosti věnujeme jen, pokud se nějakým způsobem dotýká minulosti.

- použití v rámci hodin semináře v nejvyšších ročnících gymnázia

- porovnání dnešní politické karikatury s politickou karikaturou z konce 19. století nebo z meziválečného období
- v dobových novinách, časopisech vyhledat nejčastěji karikovanou osobnost či událost v určitém časovém období
- v dobovém tisku vyhledání co největšího počtu karikatur k určité politické události
  - výstupem z takovéto samostatné práce může být referát, seminární práce, projekt či výstava karikatur

#### 4.4.2.3.1 Návrh analýzy samostatné karikatury

271 Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 83, 84.

272 Pandel, H.-J.: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 272.

Jako ukázkou analýzy samostatné karikatury jsem vybrala karikaturu (obr. 50), která se hodí pro použití ve výuce na gymnáziu a spíše v hodinách semináře, protože pro její analýzu jsou nutné velmi dobré znalosti politické situace 20. let a konce 2. světové války:

1. popis

- uprostřed obrázku se nachází velká hráz přehrady s nápisem „Německo“, která je na několika místech puklá a vytéká z ní voda
- za velkou hrází bouří vlny s nápisy: bolševismus, anarchie
- v popředí dole jsou lidé, pravděpodobně muži, kteří běží směrem pryč od hráze
- na zemi je nápis Evropa, kromě toho jsou tam namalované řeky a město

Deutschland: Staudamm gegen Bolschewismus und Anarchie?



Aus: Das Reich Nr. 13 vom 1. 4. 1945

DER STAUDAMM  
Diese Zeichnung von Harry Murphy erschien in USA-Zeitungen während der Ruhrbesetzung. Lebt die Erkenntnis, welche vor 22 Jahren die Feder des Zeichners führte, auch heute noch hinter der lärmenden Fassade?

Obr. 50 Německo: Hráz proti bolševismu a anarchii?, „Das Reich“, 1. 4. 1945

2. prostředky znázornění

- hlavně velikost znázorněných předmětů vypovídá o jejich významu:



- velká řeka, hráz
  - malí lidé a i jejich ochrana (pokud existuje hráz je i ochrana)
3. historické vztahy
- poprvé vyšla karikatura v roce 1923 v amerických novinách, když došlo k obsazení Porúří Francií a Belgií
  - podruhé vyšla karikatura 1. 4. 1945 v německých novinách „Reich“, když se rozhodovalo o tom, či armády obsadí Berlín
4. interpretace
- 1923 - podle mého názoru vyšla karikatura v tomto roce proto, že měla ukázat jaká je zahraniční politika USA vůči Německu:
    - Američané chtěli snížit reparace Německu
    - byli proti obsazení Porúří, protože se obávali toto, aby se Německo nechtělo později mstít a dále se nespojovalo s SSSR (jak tomu bylo u Rapalla)
    - dále se obávali toho, že Německo už vůbec nebude schopné splácet reparace, na které mu ostatně USA přispívalo
    - viděli v Německu chatrnou, ale přeci jen „hráz“ vůči SSSR
    - to bylo v přímém rozporu s francouzskou politikou, která sice argumentovala tím, že si zisky z Porúří vynahradí nezaplacené reparace, ale ve skutečnosti chtěla tímto tahem Německo ještě více oslabit a znemožnit financování dalších akcí
  - 1945 – naopak v německých novinách vyšla tato karikatura ještě s dodatkem, zda názor Američanů vyjádřený na této karikatuře platí ještě dnes. To znamená, že se Němci prostřednictvím této karikatury ptají, zda by se neměla znovu aktivizovat myšlenka Německa jako hráze proti SSSR, doufali, že vyjdou z války s výhodnými podmínkami díky tomu, že se západním mocnostem znovu nabídnou jako hráz a věřili, že zájem Američanů na vytlačení SSSR z Německa je právě natolik velký, aby jejich nabídku přijali

#### 4.4.3 Plakát

Plakát je velice zajímavým médiem, neboť v sobě kombinuje pramen písemný (obr. 51), obrazový (obr. 52) a často obsahuje i karikaturní prvky (obr. 53).<sup>273</sup>

Proč je vhodné jejich použití ve výuce dějepisu? Podle Schneidera je několik zásadních důvodů:

- plakáty mají výpovědní hodnotu o době, v níž vznikly
- plakát je interaktivní médium – kombinace obrázku, textu a barev přitahuje žákovu zvědavost
- v současných učebnicích nalezneme převážně plakát politický
- pro použití plakátů hovoří také fakt, že se žáci s nimi běžně setkávají stejně jako s filmem, videem a novinami a měli by se naučit je „číst“<sup>274</sup>

##### 4.4.3.1 Historie plakátu

Slovo plakát pochází z fr. „une plaque“ = kovová tabulka, která se věšela na zeď a na ní byly informace, zprávy a nařízení pro obyvatelstvo, které vydala vláda nebo panovník. Funkce plakátu, jak jej známe dnes jako reklamy, se rozvinula později. Ovšem už z dob Řecka a Říma jsou známé nápisy na zdech, např. z Pompejí, které sloužili k reklamě na divadlo, gladiátorské hry, služby, produkty atd. Pak je v dějinách dlouhá pauza až do poloviny 15. století, kdy se díky knihtisku rozšířily nejen knihy, ale právě i plakáty. Absolutní rozkvět plakátů nastal v německých zemích v 16. století, s tím souvisí i velký vliv na veřejnost, který začal vadit na vyšších místech a proto začaly letáky podléhat cenzuře. V 17. století se objevuje nový význam plakátů, jako poutače na vystoupení různých umělců. Na přelomu 18. a 19. století se s rozvojem techniky se použití plakátů stále více rozšiřovalo. V roce 1854 přišel Ernst Litfaß s nápadem, lepit plakáty na k tomu určené sloupy (obr. 54). Tímto se sice plakáty dostaly pod větší kontrolu, protože někdo musel rozhodovat, které plakáty se vyvěsí a které ne, nicméně se „Litfaß –

<sup>273</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, S. 277.

<sup>274</sup> tamtéž, str. 277.

Säule“ jako reklamní poutače velice rychle rozšířily.<sup>275</sup>

Na konci 19. století se opět proměnila funkce plakátu a to hned dvakrát. Jednak objevili plakát umělci, kteří zde měli další možnost, jak realizovat své umělecké nápady. A jednak je objevili obchodníci a prodejci jako možnost udělat reklamu svému zboží (obr. 55). Počátkem 20. století se začaly na plakátech objevovat i reklamy na turistické cíle (obr. 56, 57). Během 1. světové války se plakát stal především prostředkem válečné propagandy, šlo o poutače na válečné filmy, výstavy, přednášky a výzvy na sbírky, plakáty s novými technickými vynálezy a plakáty propagující válku jako takovou, zdůrazňující úmysl zúčastněných zemí (obr. 58). Po první světové válce ve Výmarské republice zamýšleli umělci vytvořit z plakátů na ulici uměleckou galerii, tj. aby se plakáty staly opravdovým uměleckým dílem, nicméně se staly spíše nástrojem v rukách reklamy. Vedle toho se začal mnohem více rozvíjet v rámci volebního boje politický plakát (obr. 59), který se takto stal důležitým médiem. Po stabilizaci hospodářské situace se začaly pozvolna znovu vycházet reklamní plakáty. Pak ovšem s nástupem nacistů k moci se plakát stal jedním z hlavních nástrojů jejich propagandy, která měla dvojí charakter. Na jedné straně to byla propaganda namířená proti Židům, bolševikům, která obsahovala karikaturní prvky (obr. 60), na druhé straně plakáty oslavovaly nový režim (vůdce, šťastné děti, mateřství, matka). Naopak v zemích ohrožených nacismem a později okupovaných, jako bylo např. Československo, vycházely letáky s karikaturami okupantů (obr. 46, obr. 47). Další rozmach plakátů nastal v 60. letech, přičemž plakát získal úplně nový význam: „Platil a platí jako výraz mladického a alternativního životního stylu, když si člověk vyzdobí pokoj postery.“<sup>276</sup> Naopak v zemích sovětského bloku sloužil plakát k propagandě socialismu, sovětsko-...přátelství (obr. 61) atd. Na konci 70. a 80. let se politický plakát dočkal ještě „rozkvětu“ v rámci mírového hnutí, hnutí demokracie za svobodu.<sup>277</sup>

Dnes slouží plakát prakticky ke všem výše zmíněným účelům a využívá všechny dostupné prostředky vyjadřování.

<sup>275</sup> tytéž, str. 281-282.

<sup>276</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 304.

<sup>277</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 287-309.

#### 4.4.4.1 Využití plakátu jako historického pramene ve výuce

Ve výuce nalezneme uplatnění především politický plakát, ale existuje mnoho plakátů ke kulturním dějinám, hospodářským a sociálním dějinám, které nejsou jen pouhou reklamou. Schneider specifikuje jejich význam pro výuku: „Umožňují nám náhled do ducha doby: Dokumentují chování lidí ve volném čase, jejich konzumní chování a potřeby, které skutečně vládly společnosti, nebo jak to viděli tvůrci plakátů; podávají informaci o standardech chuti a pokroku; na plakátech znázorněné výrobky dokumentují technický pokrok; jako seismograf dokumentují změny v umění [...]“.<sup>278</sup> Schneider v této souvislosti zmiňuje jednu zajímavou myšlenku, že plakáty jsou vlastně také svědky toho, že lidé, kteří jejich obsah viděli na vlastní oči, nemohou pak tvrdit, že o nějaké situaci neměli tušení. Schneider to dokládá třeba na plakátech z doby nacistického Německa, které upoutávaly na výstavy tzv. „Entartete Kunst“ (obr. 64), tj. umění, které nacistům vadilo, nehodilo se do jejich propagandy a bylo proto veřejně zostouzeno a autoři ponižováni, perzekuováni a vězněni. Minimálně o tom zostouzení museli všichni vidět, když plakáty byly veřejně vylepovány.<sup>279</sup>

Schneider také upozorňuje na fakt, že pokud chceme ve vyučování pomocí plakátu rekonstruovat minulost, musíme použít více plakátů pro jedno časové období na různá témata. Také doporučuje použití plakátů spíše jako prvek názornosti jako ilustraci než jako východisko historického poznání. Z toho také vyplývá jeho doporučení pro jednotlivé fáze hodiny, plakát se podle něj nejlépe hodí jako motivační prvek na začátku hodiny – jeden plakát provokující svým obsahem, či dva si obsahem odporující plakáty. V rámci expoziční fáze doporučuje pracovat hlavně s politickým plakátem. Pro kontrolu odučené látky, doporučuje analýzu neznámého plakátu, který ale zobrazuje nám známou historickou skutečnost, kterou má žák z plakátu vyvodit a tím dokázat, že vyložené látce porozuměl. Během závěrečné fáze mohou žáci vytvořit sami celý plakát nebo už

<sup>278</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 310.

<sup>279</sup> tamtéž, str. 310.

existují plakát přetvořit.<sup>280</sup> U Schneidera je vidět, že se na rozdíl od Pandela vlastní tvorbě ve výuce nebrání, v podstatě má ale Pandel pravdu, když kritizuje její neautentičnost, na druhou stranu si zase takto žáci více uvědomí tendenčnost plakátu a také jeho vliv na nás samotné.

### **Popis práce s plakátem**

Návrh analýzy plakátu podle G. Schneidera:

- I. popis znázorněného
  - 1) Jaká situace je na plakátu znázorněna?
  - 2) V jakém poměru obsahuje plakát text a obraz?
  - 3) Jaké symboly, resp. barvy jsou na plakátu použity a co znamenají?
- II. analýza a zhodnocení výpovědi
  - 1) Jaká (politická) výpověď je plakátem učiněna?
  - 2) Koho má plakát oslovit?
  - 3) V jakém vztahu je politická výpověď plakátu k jiným politickým názorům soudobé společnosti?
  - 4) Za koho se plakát zasazuje, popřípadě proti komu (nasazuje)?
  - 5) Jaké perspektivy autora jsou odhaleny?
  - 6) Je výpověď plakátu výstižná, přemrštěná, polemická, atd.?
  - 7) Co se chce plakátem dosáhnout? Jaký účel se tím sleduje?
  - 8) Jakou výpovědní hodnotu má vlastně plakát, když se měří podle politické zkušenosti toho, kdo si vytvoření plakátu objednal?<sup>281</sup>

### **Jednotlivé druhy plakátů**

#### 1. politický plakát

Schneider definuje politický plakát takto: „Politický plakát přináší „poselství“ strany ve stručné a výstižné formě tak, že tam, kde jsou si současníci ve svém názoru nejistí, jsou osloveni.“<sup>282</sup>

Cílem plakátu je především zapůsobení na vlastní členy strany nebo na jejich sympatizanty a vyvolání jejich politické angažovanosti, ale zároveň chce pošpinit,

<sup>280</sup> tamtéž, str. 318 -326.

<sup>281</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 328-329.

<sup>282</sup> tamtéž, str. 312.

zesměšnit nepřítele, odhalit politické chyby protivníka, kritizovat poměry. Chce vyvolat emoce, proto používá jako formu znázornění fotomontáž, především ale dynamické, expresivně grafické ztvárnění, spojené s dynamickým a neuniformním písmem, které má dokumentovat individualitu autora.<sup>283</sup>

- použití ve výuce:

- je vhodné použít plakáty pro zprostředkování vědomostí o politických stranách a politických událostech určité doby
- žákovi je umožněno spoluprožít znovu volební boje
- nabízí vhled do ideologie určité politické strany
- na doplnění faktů a jako kontrast se doporučuje použít i jiné materiály (převážně pak písemného charakteru)
- práce se dvěma plakáty konkurenčních politických stran se dá srovnat strategie boje, politické cíle a charakter politických stran
- analýzou více plakátů jedné strany za určité časové období můžeme sestavit profil politické strany pro určité období
- na základě analýzy plakátů více politických stran k jedněm volbám můžeme detailně rekonstruovat toto krátké časové období<sup>284</sup>

## 2. plakát nepolitického obsahu

Ve své podstatě jde vesměs o reklamní plakát. Částečně odpovídá společenské realitě své doby, ale při použití ve výuce nesmíme žáky upozornit na to, že reklama na nějaký produkt, ještě neznámá, že byl všude a všem dostupný, nebo že žili jen lidé s „americkým“ úsměvem – jako doklad pro tuto zdánlivou realitu blahobytu se nabízí pracovat s kontrastními plakáty (reklama na alkohol, na boty a pak plakáty vyzývající lidi ke sbírce na chudé nebo kampaň proti alkoholismu)<sup>285</sup>

## 3. princip úspěchu plakátu obecně a cíl ve vyučování

Co se skrývá za „kouzlem“ plakátu? „Plakát obsahuje nějaký nápad, který má optimálně zprostředkovat zamýšlenou reklamní výpověď“<sup>286</sup> Otázkou ale je, jak z toho souboru barev, textu a obrazu udělat úspěšný plakát, který by zapůsobil?

<sup>283</sup> tamtéž, str. 312.

<sup>284</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 310-318.

<sup>285</sup> Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 318-321.

<sup>286</sup> tamtéž, str. 321.



Odpověď nabízí Schneider podle Julese Chěreta: „Umělec musí něco vymyslet, co zastaví a povzbudí průměrného člověka, když z ulice nebo z auta spočine svým zrakem na obrázku; a k tomu myslím, není nic vhodnějšího než jednoduchý líbezný, ale přece poutavý obraz v živých, ale harmonických barvách.“<sup>287</sup> Kromě barev a celkového dojmu obrázku je ale také velice důležitý text, který musí být podle Schneidera výstižný, čitelný, poutavý, v odpovídající velikosti.<sup>288</sup>

#### 4.4.4.1.1 Návrh analýzy samostatného plakátu

Jako ukázkou jsem vybrala plakát, který jsem sama použila v rámci výuky, takže podrobnosti o začlenění plakátu do vyučování jsou dále v kapitole 6.

Analýza plakátu (obr. 62):

##### I. popis znázorněného

- 1) Jaká situace je na plakátu znázorněna?
  - muž stojí uprostřed plakátu s jednou rukou zdviženou a ukazuje 3 prsty, druhou ruku má položenou kolem ramen malé dívčinky
  - na pozadí je velký stín vojáka a trojbarevné pruhy
- 2) V jakém poměru obsahuje plakát text a obraz?
  - obrázek zaujímá skoro celou plochu plakát
  - dole pod obrázkem je text: *Vojáky v čas potřeby budeme všichni*
- 3) Jaké symboly, resp. barvy jsou na plakátu použity a co znamenají?
  - muž a dívka symbolizují mír, voják naopak válku
  - barvy: červená, modrá, bílá – národní barvy

##### II. analýza a zhodnocení výpovědi

- 1) Jaká (politická) výpověď je plakátem učiněna?
  - pokud se země dostane do ohrožení, jsou muži bez rozdílu připraveni podle potřeby narukovat do války
- 2) Koho má plakát oslovit?
  - plakát zastupuje mínění mužských obyvatele ČSR rozhodnutých bránit svou zem, a chce jejich prostřednictvím oslovit všechny obyvatele, má je přesvědčit o tom, že jsou v bezpečí

---

<sup>287</sup> tamtéž, str. 322, 333.

<sup>288</sup> tamtéž, str. 321-326.

- pak má také varovat nepřátele, že se budeme bránit



Obr. 62 Plakát na obranu republiky, 1938

3) V jakém vztahu je politická výpověď plakátu k jiným politickým názorům soudobé společnosti?

- ve velkém kontrastu je s názory Henleinovy strany a jejich sympatizantů

4) Za koho se plakát zasazuje, popřípadě proti komu (nasazuje)?

- plakát se zasazuje za celé území ČSR

5) Jaké perspektivy autora jsou odhaleny?

- autor vytvořil plakát na zakázku čs. vlády

6) Je výpověď plakátu výstižná, přemrštěná, polemická, atd.?

- výpověď plakátu je výstižná

7) Co se chce plakátem dosáhnout? Jaký účel se tím sleduje?

- autor chce dosáhnout u mužů ztotožnění se s jejich povinnostmi, které by museli v případě nebezpečí dostát

- u všech obyvatel dosáhnout pocitu relativního bezpečí

8) Jakou výpovědní hodnotu má vlastně plakát, když se měří podle politické zkušenosti toho, kdo si vytvoření plakátu objednal?

- pokud názor plakátu srovnáme s vyprávěním pamětníků, kteří ve shodě s ním tvrdí, že všichni byli připraveni bojovat, má výpovědní hodnotu velkou

## 5. Ověření míry efektivity vyučování s použitím vizuálních pomůcek

Cílem této kapitoly je na vlastních příkladech vybraných vizuálních a audiovizuálních pomůcek, které jsem si sama v rámci výuky vyzkoušela, ukázat jejich nepřeberné možnosti. Nejen proto, abychom učinili výuku atraktivnější, nebo proto, abychom vyhověli novým požadavkům na vzdělání, abychom uspokojili touhu po změně, kterou po nás žádá RVP, ale protože použití vizuálních pomůcek přispívá k lepšímu osvojení poznatků, tříbí smysly, učí žáky kriticky přistupovat k pramenům a k vytvoření si úplnějšího obrazu naší minulosti a učí žáky vyznat se v dnešním přemedializovaném světě.

V rámci své praxe v roce 2007 jsem měla možnost si ve dvou dějepisných hodinách vyzkoušet použití několika rozličných vizuálních i textových pomůcek a o rok později jsem se rozhodla na stejné škole provést minivýzkum, který rozděleným na několik částí. Na základě svých zkušeností s vlastní výukou, studiem na vysoké škole v Německu a hospitacemi u různých učitelů na rozličných školách, jsem si stanovila hypotézu: Vizuální pomůcky, které jsou smysluplně zařazeny do vyučování, doplněny o další prameny a je s nimi pracováno nejen jako s ilustrací výkladů, které podporují názornost ve výuce, ale právě jako s historickým pramenem, podporují efektivnost výuky. Vybrala jsem si dvě skupiny tříd, první skupina byla složena ze dvou IV. tříd nižšího gymnázia a druhá skupina ze tří tříd vyššího gymnázia, jedné VIII. třídy a dvou 4. ročníků. V každé skupině je jedna (resp. dvě) třída, ve které je vyučovací hodina obohacena o vizuální či audiovizuální pomůcky a jedna třída bez použití těchto pomůcek. Počet hodin byl bohužel v každé třídě omezen na 3 vyučovací jednotky, avšak podařilo se mi myslím úspěšně z učiva vytvořit uzavřený celek, zakončený u každé třídy didaktickým testem. Odpovídal probranému učivu a byl doplněn úkoly na popis nebo v případě vyšších ročníků i analýzu obrazového pramene. Na základě výsledků testů jsem vyhodnotila účinnost použití pomůcek, která je uvedena na konci této kapitoly.

Použití jednotlivých pomůcek podrobně popisují v plánu jednotlivých realizovaných hodin, kromě toho je u každého plánu komentář k průběhu hodiny.

### 5.1 Realizované vyučovací jednotky s použitím pomůcek a bez použití pomůcek v rámci výzkumu

I. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: VIII. B

Počet žáků: 24

Datum: 10. 11. 2008

Vyuč. hodina: 3.

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Moderní dějiny - Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Protektorát Čechy a Morava – Zřízení protektorátu, politická situace  
a státní správa

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění a aplikace znalostí politické situace ve 30. letech v ČSR  
a Německu  
- seznámení žáků s okolnostmi kolem vyhlášení protektorátu, jeho  
faktickými důsledky pro ČSR ve sféře politicky a ve správě země
- b) výchovné – seznámení žáků s právním postavením jednotlivých orgánů moci a  
obyvatelstva
- c) schopnostní a dovednostní – procvičení analýzy obrazového a textového  
pramene

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – souborný obrazový materiál vlastní výroby, který obsahuje fotokopie  
plakátů, pohlednic a fotografií zachycující nejdůležitější události v ČSR ve  
vztahu k Německu ve 30. letech (obr. 1,2), obrazový materiál v učebnici, tabule,  
mapa
- b) textové – ukázka z Hitlerova výnosu ze dne 16. 3. 1938 o zřízení protektorátu,  
výkladový text v učebnici

Vyučovací formy a metody

- skupinová (resp. párová) práce, frontální výuka, problémové otázky, indukce,  
107

dedukce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí názorných materiálů zopakování základních znalostí o 30. letech v ČSR ve vztahu k Německu
3. Konkretizace motivování nové látky: Jaká byla v březnu 1939 situace v Karlových Varech? Spadalo město do Protektorátu? Dotklo se jej nějak vyhlášení protektorátu?
4. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: hospodářská a sociální krize, mobilizace, demise, autonomie
  - zavedení nových pojmů: protektorát, říšský protektor, státní tajemník, státní prezident, kolaborace, arizace, protektorátní autonomie
  - poučky a závěry: základní charakteristika nacistické okupační moci a její nejvyšší představitelé, skutečný význam protektorátní autonomie, fungování státní správy
5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci skupinové práce při opakování, v rámci frontálního výkladu, v závěru hodiny v rámci shrnutí
6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova, občanská výchova – státní zřízení, demokracie x totalita
7. Promýšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
  - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
  - b) Opakovací: skupinová práce, řešení úkolu společně
  - c) Motivační: vazba na město Karlovy Vary, ve kterém žáci žijí nebo studují
  - d) Expoziční: frontální výuka, párová práce, problémové otázky; obsah viz. základní poznatky nového učiva
8. Práce s obrazovým materiálem
  - na základě znalostí, které žáci získali v průběhu předešlých hodin dějepisu, by

měli být schopni analyzovat vybrané obrázky, přiřadit k nim událost a pak je chronologicky seřadit (vymezené časové období 1929 – 1939)

- obrazový materiál (obr. 1, 2):

1. Hospodářská krize 1929 – dále ve 30. letech
2. Hitler jmenován kancléřem 1/1933
3. T. G. Masaryk počtvrté zvolen prezidentem 1934
4. E. Beneš zvolen prezidentem 1935
5. Olympiáda v Berlíně 1936
6. T. G. Masaryk zemřel 1937
7. anšlus Rakouska 3/1938
8. všeobecná mobilizace 9/1938
9. Mnichovská dohoda 9/1938
10. Češi prchají z pohraničí 10/1938
11. E. Hácha prezidentem 11/1938
12. obsazení zbylého území ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava 3/1939

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
	20	opakovací	chronologické řazení událostí z čs. dějin 30. let	názorný materiál, tabule	skupinová (resp. párová) práce
	3	motivační	situace v Karlových Varech r. 1939		dedukce
základní	15	expoziční	vyhlášení protektorátu, politická	výkladový text v učebnici,	frontální výuka; samostatná



			situace, správa země	fotografie v učebnici; ukázka z Hitlerova výnosu o zřízení protektorátu + otázky	práce
závěrečná	5	systematizační	shrnutí nového učiva		otázky

Komentář: Práce s obrazovým materiálem se v této hodině vydařila. Žáci pracovali se zájmem a k jednotlivým obrázkům měli četné otázky a vlastní připomínky. Během skupinové práce se podařilo zaměstnat všechny žáky na plno a udržet pracovní kázeň.

## II. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: 4. B

Počet žáků: 22

Datum: 10. 11. 2008

Vyuč. hodina: 4.

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Moderní dějiny - Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Protektorát Čechy a Morava – Zřízení protektorátu, politická situace a státní správa

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – souborný obrazový materiál vlastní výroby, který obsahuje fotokopie plakátů, pohlednic a fotografií zachycující nejdůležitější události v ČSR ve vztahu k Německu ve 30. letech (obr. 1,2), obrazový materiál v učebnici, tabule, mapa
- b) textové – ukázka z Hitlerova výnosu ze dne 16. 3. 1938 o zřízení protektorátu, výkladový text v učebnici

#### Vyučovací formy a metody

- skupinová (resp. párová) práce, frontální výuka, problémové otázky, indukce, dedukce

#### Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí názorných materiálů zopakování základních znalostí o 30. letech v ČSR ve vztahu k Německu
3. Konkretizace motivování nové látky: Jaká byla v březnu 1939 situace v Karlových Varech? Spadalo město do Protektorátu? Dotklo se jej nějak vyhlášení protektorátu?
4. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: hospodářská a sociální krize, mobilizace, demise, autonomie
  - zavedení nových pojmů: protektorát, říšský protektor, státní tajemník, státní prezident, kolaborace, arizace, protektorátní autonomie
  - poučky a závěry: základní charakteristika nacistické okupační moci a její nejvyšší představitelé, skutečný význam protektorátní autonomie, fungování státní správy
5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci skupinové práce při opakování, v rámci frontálního výkladu, v závěru hodiny v rámci shrnutí
6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova
7. Promýšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
  - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
  - b) Opakovací: skupinová práce, řešení úkolu společně
  - c) Expoziční: frontální výuka, párová práce, problémové otázky
8. Práce s obrazovým materiálem
  - na základě znalostí, které žáci získali v průběhu předešlých hodin dějepisu, by měli být schopni analyzovat vybrané obrázky, přiřadit k nim událost a pak je chronologicky seřadit
  - obrazový materiál (obr. 1,2):
    1. Hospodářská krize 1929 – dále ve 30. letech

2. Hitler jmenován kancléřem 1/1933
3. T. G. Masaryk počtvrté zvolen prezidentem 1934
4. E. Beneš zvolen prezidentem 1935
5. Olympiáda v Berlíně 1936
6. T. G. Masaryk zemřel 1937
7. anšlus Rakouska 3/1938
8. všeobecná mobilizace 9/1938
9. Mnichovská dohoda 9/1938
10. Češi prchají z pohraničí 10/1938
11. E. Hácha prezidentem 11/1938
12. obsazení zbylého území ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava 3/1939

#### Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Pozn.
úvodní	2	organizační				
	23	opakovací	chronolog. řazení událostí z čs. dějin 30. let	názorný materiál, tabule	skupinová (resp. párová) práce	část delší
základní	15	expoziční	vyhlášení protektorátu , politická situace, správa země	Mapa, výkladový text v učebnici, fotografie v učebnici; ukázka z Hitlerov a výnosu o zřízení protektorát	frontální výuka; samostatná práce	

				u + otázky		
závěrečná	5	systematizační	shrnutí nového učiva		otázky	

Komentář: S obrazovým materiálem pracovali žáci se zájmem, analýza obrazových pramenů jim trvala déle, ale cíle hodiny se naplnily. Žáci byli úkolem osloveni a podařilo se udržet jejich pozornost, přičemž sami prokázali iniciativu a kladli otázky k jednotlivým obrázkům.

### III. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: VIII. B

Datum: 13. 11.

Vyuč. hodina: 6

Předmět: Dějepis

Počet žáků: 21

Tematický celek: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. období

Učivo hodiny: Hospodářství, školství za Protektorátu; Perzekuce židovského obyvatelstva

#### Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o politické a správní situaci v Protektorátu;
  - seznámení s důsledky protektorátní totality v oblasti školství a hospodářství;
  - seznámení s průběhem nelidské perzekuce vůči židovskému obyvatelstvu v protektorátu
- b) výchovné – vliv protektorátního zřízení v oblasti školství a hospodářství, vztahy mezi jednotlivými složkami obyvatelstva, rozdíly mezi totalitou a demokracií, holocaust
- c) schopnostní a dovednostní – porozumění audiovizuálnímu záznamu, samostatná práce s pracovním listem

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – dvě audiovizuální ukázky z rozhovoru s oběťmi holocaustu<sup>289</sup>
- b) textové – pracovní list s otázkami k rozhovorům ,(textová příloha 2)

#### Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, samostatná práce, indukce, dedukce

#### Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí jednoduchých otázek zopakovat s celou třídou poznatky o politické situaci a státní správě v Protektorátu Čechy a Morava
3. Základní poznatky nového učiva:
  - nové pojmy: arizace, holocaust
  - poznatky a závěry: projevy okupační správy v oblasti školství a hospodářství, holocaust (perzekuce židovského obyvatelstva, transporty, ghetto Terezín, „konečné řešení“)
4. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v úvodní fázi při opakování, při sledování krátkých záznamů rozhovorů s oběťmi holocaustu a vyplňování pracovního listu, při diskuzi
5. Mezipředmětové vztahy: občanská výchova – lidská práva
6. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
  - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
  - b) Opakování: formou otázek zopakovat politickou situaci po zřízení protektorátu a fungování státní správy
  - c) Výklad nového učiva: viz. základní poznatky
7. Práce s audiovizuálním materiálem
  - v průběhu výkladu o perzekuci žid. obyvatelstva v protektorátu, zhlédnou žáci 2 krátké ukázky z rozhovoru s dvěma ženami z protektorátu, které přežily holocaust
  - ke sledování ukázek obdrží žáci pracovní list s několika ukázkami k obsahu rozhovorů
  - následuje diskuze, ve které mají žáci na základě informací z ukázek

<sup>289</sup> URL: <<http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvkcukazky.htm>>[cit. 2008-11-1]

charakterizovat život židovských obyvatel v protektorátu a jejich další osud

8. Didaktická technika: počítač, dataprojektor, plátno

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
		opakování	otázky		
základní		expoziční	Projevy něm. okupační správy v oblasti školství a hospodářství	Výkladový text a obrázky v učebnici	Frontální výuka
			Perzekuce židovského obyvatelstva	Dvě video ukázky (cca. 3 min., 4 min.), pracovní list	Frontální výuka, samostatná práce
závěrečná	5	systematizační	otázky		

Komentář: K mému překvapení vybraná videoukázka žáky příliš nezaujala. Ačkoliv k videoukázce dostali několik otázek, aby věděli, na co se mají při sledování soustředit, ale ne všichni žáci s ním pracovali. Důvodů bylo podle mě několik, vyprávěli dvě dnes již starší ženy, což si přiznejme, není pro žáky příliš atraktivní, nemohou se s nimi identifikovat, pak také byla šestá hodina a žáci již mysleli na odchod domů. Nicméně přesto mělo několik žáků o téma zájem a ptali se na další souvislosti s ghettem/koncentračním táborem Terezín.

IV. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: 4. B

Vyučovací hodina: 9.

115



Datum: 13. 11.

Počet žáků: 18

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Školství a hospodářství v Protektorátu; Perzekuce židovského obyvatelstva

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o politické a správní situaci v Protektorátu;
- seznámení s důsledky protektorátní totality v oblasti školství a hospodářství;
  - seznámení s průběhem nelidské perzekuce vůči židovskému obyvatelstvu v protektorátu

b) výchovné - vliv protektorátního zřízení v oblasti školství a hospodářství, vztahy mezi jednotlivými složkami obyvatelstva, rozdíly mezi totalitou a demokracií, holocaust

c) schopnostní a dovednostní - porozumění psanému textu, skupinová práce s pracovním listem

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrázky u jednotlivých příběhů (fotografie, obrázky malované dětmi),(viz. textová příloha 3<sup>290</sup>), mapa
- b) textové – dva autentické příběhy dětí, které přežily holocaust (textová příloha 3)

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, samostatná práce, skupinová práce, indukce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí jednoduchých otázek zopakovat s celou třídou poznatky o politické situaci a státní správě v Protektorátu Čechy a Morava

---

<sup>290</sup> URL:<<http://www.neztratitviru.net/>> [cit. 2008-11-9]

3. Základní poznatky nového učiva:

- nové pojmy: arizace, holocaust
- poznatky a závěry: projevy okupační správy v oblasti školství a hospodářství, holocaust (perzekuce židovského obyvatelstva, transporty, ghetto Terezín, „konečně řešení“)

4. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v úvodní fázi při opakování, při samostatné práci s textem a vyplňování pracovního listu, při diskuzi

5. Mezipředmětové vztahy: občanská výchova – lidská práva

6. Promýšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem

b) Opakování: formou otázek zopakovat společně minulou hodinu

7. Práce s textovým a obrazovým materiálem

- žáci jsou rozděleni do dvojic, každá dvojice obdrží text s obrázky popisující osud jednoho židovského dítěte z protektorátu (příběhy jsou 2)

- pak se vytvoří dvě skupiny, v každé budou ty dvojice, které měly stejný text a společně budou vyplňovat „kartu“ dítěte, kam zaznamenají nejdůležitější události v jeho životě a jeho další osud

- následuje krátká prezentace osudu „jejich“ dítěte a vytvoření společných závěrů o perzekuci a osudu židovských obyvatel v protektorátu

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
	3	opakování	otázky		
základní	15	expoziční	Projevy německé okupační správy v oblasti školství a hospodářství	Výkladový text a obrázky v učebnici	Frontální výuka

	20		Perzekuce židovského obyvatelstva	2 autentické příběhy žid. Děti, které přežily holocaust, pracovní list	Frontální výuka, samost. práce, skup. práce
Závěrečná	5	systematizační	otázky		

Komentář: Tato hodina se podle mého názoru velmi povedla a cíl se podařilo mnohem lépe naplnit než v hodině ve třídě VIII. B na stejné téma. Důvodem, proč jsem se rozhodla materiál změnit, byl právě malý zájem žáků o videoukázky. Žáci pracovali naplno celou vyučovací hodinu ve dvojicích, ve skupinách a i závěrečná diskuze a vyvození závěrů se zdařilo. Musím podotknout, že jsem byla velmi mile překvapena, protože jsem u této třídy příliš aktivity neočekávala.

V. hodina bez pomůcky

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: 4. A Vyučovací hodina: 8

Datum: 13. 11. Počet žáků: 25

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Protektorát Čechy a Morava – Zřízení protektorátu, politická situace a státní správa

Cíle:

- a) vzdělávací - upevnění a aplikace znalostí politické situace ve 30. letech v ČSR a Německu
  - seznámení žáků s okolnostmi kolem vyhlášení protektorátu, jeho faktickými důsledky pro ČSR ve sféře politiky a ve správě země

b) výchovné - seznámení žáků s právním postavením jednotlivých orgánů moci a obyvatelstva

c) schopnostní a dovednostní – porozumění psanému textu

Vyučovací pomůcky:

a) názorné – obrázky v učebnici, mapa

b) textové – výkladový text v učebnici

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, problémové otázky

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

2. Upevnění dřívějších poznatků: formou otázek zopakování nejdůležitějších událostí 30. let, které předcházely obsazení zbylého území ČSR

3. Konkretizace motivování nové látky: Jaká byla v březnu 1939 situace v Karlových Varech? Spadalo město do Protektorátu? Dotklo se jej nějak vyhlášení protektorátu?

4. Základní poznatky nového učiva:

- prohloubení známých pojmů: hospodářská a sociální krize, mobilizace, demise, autonomie

- zavedení nových pojmů: protektorát, říšský protektor, státní tajemník, státní prezident, kolaborace, arizace, protektorátní autonomie

- poučky a závěry: základní charakteristika nacistické okupační moci a její nejvyšší představitelé, skutečný význam protektorátní autonomie, fungování státní správy

5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování na počátku hodiny, v rámci motivační fáze, v závěru hodiny v rámci shrnutí

6. Mezipředmětové vztahy: občanská výchova – státní zřízení, demokracie x totalita

7. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

- a) Organizační fáze zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
- b) Opakování – formou otázek, kladeny celé třídy
- c) Motivace - vazba na město Karlovy Vary, ve kterém žáci žijí nebo studují
- d) Výklad nového učiva

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
	10	opakování	otázky	Tabule, mapa	otázky
	3	motivační	otázky	tabule	otázky
základní	25	expoziční	Zřízení protektorátu, politická situace, změny ve státní správě	Výkladový text a obrázky v učebnici, mapa, tabule	Frontální výuka
závěrečná	5	systematizační	Otázky k probranému novému učivu		otázky

Komentář: Byla to klasická hodina, pozornost žáků jsem se snažila udržet problémovými otázkami, avšak reagovalo jen pár žáků, kteří se chtěli zapojit, ostatní byli pasivní. Celá třída se do práce zapojila až s použitím textové ukázky z Hitlerova výnosu o zřízení protektorátu.

VI. hodina bez pomůcky

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: 4. A

Vyučovací hodina: 6.

120

Datum: 18. 11.

Počet žáků: 25

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Školství a hospodářství v Protektorátu; Perzekuce židovského obyvatelstva

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o politické a správní situaci v Protektorátu;
  - seznámení s důsledky protektorátní totality v oblasti školství a hospodářství;
  - seznámení s průběhem nelidské perzekuce vůči židovskému obyvatelstvu v protektorátu
- b) výchovné – vliv protektorátního zřízení v oblasti školství a hospodářství, vztahy mezi jednotlivými složkami obyvatelstva, rozdíly mezi totalitou a demokracií, holocaust
- c) schopnostní a dovednostní – porozumění audiovizuálnímu záznamu, samostatná práce s pracovním listem

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrázky v učebnici
- b) textové – výkladový text v učebnici

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, problémové otázky

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – Protektorát Čechy a Morava, II. odboj
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí jednoduchých otázek zopakovat s celou třídou poznatky o politické situaci a státní správě v Protektorátu Čechy a Morava
3. Konkretizace motivování nové látky: Na základě znalosti příslušnosti Karlových Varů k Říši, myslíte si, že byl nějaký rozdíl mezi perzekucí v Protektorátu a v Říši, nejen ke vztahu k židovskému obyvatelstvu, ale i romskému a českému obyvatelstvu?



4. Základní poznatky nového učiva:

- nové pojmy: arizace, holocaust
- poznatky a závěry: projevy okupační správy v oblasti školství a hospodářství, holocaust (perzekuce židovského obyvatelstva, transporty, ghetto Terezín, „konečné řešení“)

5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v úvodní fázi při opakování, při shrnutí v závěrečné fázi

6. Mezipředmětové vztahy: občanská výchova – lidská práva

7. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

- a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
- b) Opakování: formou otázek zopakovat politickou situaci po zřízení protektorátu a fungování státní správy
- c) Výklad nového učiva: viz. základní poznatky

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
	10	opakovací			
	7	motivační	Perzekuce obyvatelstva v Říši x v protektorátu		Otázky, diskuze
základní	20	expoziční	Školství, hospodářství v protektorátu, perzekuce obyvatelstva	Mapa, tabule, učebnice	Frontální výuka, otázky, samostatná práce s učebnicí
závěrečná	5	systematizační	Shrnutí učiva		otázky

Komentář: Klasická hodina s frontální výukou, téma bylo pro žáky zajímavější, ale opět spolupracovalo jen několik žáků.

VII. hodina – diagnostická – test pro všechny tři třídy

Škola: první české gymnázium v Karlových Varech

Třída: VIII. B, 4. B, 4. A

Datum: 20. 11.

Vyučovací hodina: 6., 8., 9.

Předmět: Dějepis

Počet žáků: 21, 19 12

Tematický celek: Protektorát Čechy a Morava, II. odboj

Učivo hodiny: Protektorát Čechy a Morava

Cíl: Zjištění míry znalostí žáků o Protektorátu Čechy a Morava, a schopnosti analýzy obrazového pramene

Vyučovací pomůcky:

a) názorné – obrázky v testu (textová příloha 4)

b) textové – otázky v testu (textová příloha 4)

Vyučovací formy a metody

- diagnostická – písemné zkoušení

Průběh vyučovací hodiny

Část	Cas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	5	organizační			
základní	35	expoziční		test	Otázky, analýza obrazového pramen
závěrečná	5	organizační			

VIII. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: IV. B

Vyuč. hodina: 5.

Datum: 10. 11.

Počet žáků: 25

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Moderní dějiny – 2. světová válka

Učivo hodiny: Útok Německa na země Beneluxu, Francii a Velkou Británii

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o vypuknutí 2. světové války a zopakování situace v prvních napadených státech
  - žáci popíší útok Německa na země Beneluxu, Francii a Velkou Británii, žáci jsou schopni vysvětlit důvody pro postup hitlerovského Německa, žáci popíší výsledek boje těchto států s Německem a vysvětlí nastalou politickou situaci v těchto státech, proč došlo k rychlému ovládnutí země (kromě Velké Británie)?
- b) výchovné – vliv války na život obyčejných lidí, změna vztahů mezi lidmi v nastalé krizové situaci
- c) schopnostní a dovednostní – žáci jsou schopni analyzovat krátkou ukázkou textového pramene, žáci jsou schopni s pomocí učitele popsat a interpretovat jednotlivé fotografie v rámci doprovodné obrazové prezentace

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrázková prezentace (viz obrazová příloha), obrázky v učebnici, mapa
- b) textové – výkladový text v učebnici, výňatek z překladu autentického projevu britského premiéra W. Churchilla

Vyučovací formy a metody:

- frontální výuka, demonstrační m., dedukce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – 2. světová válka

2. Upevnění dřívějších poznatků: na základě otázek se zopakuje vypuknutí 2. světové války, napadení Polska, sovětský zábor východního Polska, Pobaltí a napadení Finska, německý útok na Dánsko a Norsko
3. Konkretizace motivování nové látky: Položení problémové otázky: Hitler se netajil tím, že chystá ovládnout celou Evropu? Kam směřoval jeho útok dál? Na západ nebo na východ?
4. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: státy Osy, blesková válka, podivná válka, appeasement
  - zavedení nových pojmů: kolaborace (kolaborantská vláda), evakuace, plán „Seelöwe“
  - poučky a závěry: Německo vedlo taktiku bleskové války a obsazovalo jednotlivé země směrem na Západ, západní státy (Velká Británie, Francie) vedly tzv. podivnou válku, dokud nebyly samy napadeny,
5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování, v rámci frontálního výkladu – analýza obrazových a textových pramenů, v závěru hodiny v rámci shrnutí
6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova, občanská výchova – státní zřízení, demokracie x totalita
7. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
  - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
  - b) Opakovací: na základě vhodných otázek zopakovat společně začátek 2. světové války
  - c) Motivační: problémová otázka pro všechny
  - d) Expoziční: frontální výuka, problémové otázky; obsah viz. základní poznatky nového učiva
8. Práce s obrazovým materiálem
  - během výkladu budou žákům promítány obrázky (fotografie), které mají sloužit hlavně jako názorná podpora výkladu
9. Didaktická technika: počítač, dataprojektor, plátno

Průběh vyučovací hodiny:

Cást	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Poznámky
úvodní	2	organizační				
	5	opakování	otázky k poslední látce	mapa	otázky	
	5	motivační	problémová otázka	mapa	otázka, dedukce	
základní	23	expoziční	tažení Německa na Západ (napadání Beneluxu, Francie a letecká bitva o Británii)	mapa, obrázková prezentace, písemná ukázka z projevu W. Churchilla	frontální výuka	! role čs. pilotů v letecké bitvě o Británii ! zápis na tabuli
závěrečná	5	systematizační	shrnutí nové látky		otázky	

Komentář: Práce s obrázkovou prezentací se zdařila, žáci reagovali spontánně na mé otázky a snažili si o interpretaci fotografií.

IX. hodina s pomůckou

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: IV. B

Vyuč. hodina: 5.

Datum: 13. 11.

Počet žáků: 27

Předmět: Dějepis

Tematický celek: Moderní dějiny – 2. světová válka

Učivo hodiny: Útok Německa na SSSR, vstup USA do války

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o útoku nacistického Německa na západní státy na základě obrazové prezentace
  - žáci vysvětlí rozpor mezi německou politikou vůči SSSR ve 20. a 30. letech a náhlou změnou v podobě vojenského útoku, žáci popíší průběh útoku na SSSR, reakci SSSR a vysvětlí význam bitvy u Stalingradu
- c) výchovné - vliv války na život obyčejných lidí, změna vztahů mezi lidmi v nastalé krizové situaci
- d) schopnostní a dovednostní – na základě analýzy audiovizuální ukázky žáci popíší začátek bitvy u Stalingradu

Vyučovací pomůcky:

- e) názorné – obrázky v učebnici, mapa, dvě audiovizuální ukázky (útok na Pearl Harbor<sup>291</sup>, počátek bitvy o Stalingrad<sup>292</sup>)
- f) textové – výkladový text v učebnici, výňatek z Atlantické charty

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, dedukce, párová práce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – 2. světová válka
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí názorných materiálů zopakování základních znalostí o německém útoku na Západ
3. Konkretizace motivování nové látky: Upozornění na karikaturu z roku 1939, kdy Hitler a Stalin uzavřeli pakt o neútočení.
4. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: kolaborace (kolaborantská vláda), evakuace, plán „Seelöwe“, blesková válka, operace Barbarossa,
  - zavedení nových pojmů: Atlantická charta, ponorková válka, Velká aliance

<sup>291</sup> URL:<<http://www.youtube.com/watch?v=2LJ7TDqHrmo&feature=fvw>> [cit. 2008-11-12]

<sup>292</sup> URL:<<http://www.youtube.com/watch?v=wZ3aQ4sCuqQ&videos=d079Q-5xqpY>> [cit. 2008-11-12]



- poučky a závěry: Německo zaútočilo na Sovětský svaz opět bleskovou válkou, která se ale po bitvě před Moskvou zastavila, USA vstoupily do války proti Japonsku a jeho spojencům, bitva u Stalingradu znamenala rozhodující obrat ve 2. světové válce

5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování, v rámci frontálního výkladu, v závěru hodiny v rámci shrnutí

6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova, občanská výchova – státní zřízení, demokracie x totalita

7. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem

b) Opakovací: společně s obrazovou prezentací, žáci mají každý obrázek interpretovat

c) Motivační: během opakování jsou žáci hodnoceni za správné odpovědi a pak během výkladu za aktivitu

d) Expoziční: frontální výuka, párová práce, problémové otázky

8. Práce s audiovizuálním materiálem

- první ukázka – útok Japonska na americkou základnu Pearl Harbor (autentické záběry<sup>293</sup>, viz.: + problémová otázka: Jaký byl bezprostřední důvod vstupu USA do války?

- druhá ukázka – bitva u Stalingradu (několik ukázek z řady videí 1-6), spíše ilustrační charakter, ukázka doplněna mým komentářem

9. Didaktická technika: počítač, internetové připojení, plátno

Průběh vyučovací hodiny

Cást	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Pozn
úvodní	2	organizační				
	10	opakování		obrazová prezentace		
základní	25	expoziční	útok na	audiovizuál	frontální	zápis

<sup>293</sup> URL: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/448010/Pearl-Harbor-attack>>[cit. 2008-11-12]

			Balkán, útok na SSSR, Atlantská charta, vstup USA do války, východní fronta	ní záznamy: - útok na Pearl Harbor, Stalingrad	výuka, samostat ná práce	
závěrečná	5	systematizační				

Komentář: Videoukázka o útoku na Pearl Harbor žáky zaujala a na základě několika indicií (japonská vlajka, japonský voják, vojenská základna v moři a řídicí věž) se jim podařilo událost identifikovat. Ukázka o Stalingradu posloužila spíše jako ilustrace k předchozímu výkladu.

X. hodina - diagnostická

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Třída: IV.B

Počet žáků: 25

Datum: 20. 11.

Vyuč. hodina: 5.

Předmět: Dějepis

Tematický celek:

Učivo hodiny: Test z učiva 2. světové války (1939 – 1943)

Cíle: ověření znalostí žáků o 2. světové válce v letech 1939 až 1943

Vyučovací pomůcky:

- test (textová příloha 5)

Vyučovací formy a metody

- didaktický test

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Poznámky
úvodní	5	organizační	vysvětlení úkolů			
základní	35	expoziční	test			
závěrečná	5	shrnutí	správné řešení testových otázek			

XI. hodina bez pomůcky

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Datum: 10. 11.

Třída: IV. A

Počet žáků: 28

Předmět: Dějepis

Vyuč. hodina: 6.

Tematický celek: Moderní dějiny – 2. světová válka

Učivo hodiny: Útok Německa na země Beneluxu, Francii a Velkou Británii

Cíle:

a) vzdělávací – upevnění znalostí o vypuknutí 2. světové války a zopakování situace v prvních napadených státech

- žáci popíší útok Německa na země Beneluxu, Francii a Velkou Británii, žáci jsou schopni vysvětlit důvody pro postup hitlerovského Německa, žáci popíší výsledek boje těchto států s Německem a vysvětlí nastalou politickou situaci v těchto státech

b) výchovné - vliv války na život obyčejných lidí, změna vztahů mezi lidmi v nastalé krizové situaci

c) schopnostní a dovednostní – žáci jsou schopni analyzovat krátkou ukázkou textového pramene, žáci jsou schopni s pomocí učitele popsat a interpretovat jednotlivé fotografie v rámci doprovodné obrazové prezentace

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrázková prezentace, obrázky v učebnici, mapa
- b) textové – výkladový text v učebnici, výňatek z překladu autentického projevu britského premiéra W. Churchilla

Vyučovací formy a metody:

- frontální výuka, demonstrační m., dedukce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – 2. světová válka
2. Upevnění dřívějších poznatků: na základě otázek se zopakuje vypuknutí 2. světové války, napadení Polska, sovětský zábor východního Polska, Pobaltí a napadení Finska, německý útok na Dánsko a Norsko
3. Konkretizace motivování nové látky: Položení problémové otázky: Hitler se netajil tím, že chystá ovládnout celou Evropu? Kam směřoval jeho útok dál? Na západ nebo na východ?
4. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: státy Osy, blesková válka, podivná válka, appeasement
  - zavedení nových pojmů: kolaborace (kolaborantská vláda), evakuace, plán „Seelöwe“
  - poučky a závěry: Německo vedlo taktiku bleskové války a obsazovalo jednotlivé země směrem na Západ, západní státy (Velká Británie, Francie) vedly tzv. podivnou válku, dokud nebyly samy napadeny,
5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování, v závěru hodiny v rámci shrnutí
6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova, občanská výchova – státní zřízení, demokracie x totalita
7. Promýšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
  - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
  - b) Opakovací: na základě vhodných otázek zopakovat společně začátek 2. světové války
  - c) Motivační: problémová otázka, pro všechny

d) Expoziční: frontální výuka, problémové otázky; obsah viz. základní poznatky nového učiva

Průběh vyučovací hodiny

Cást	Cas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Poznámky
úvodní	2	organizační				
	5	opakování	otázky k poslední látce	mapa	otázky	
	5	motivační	problémová otázka	mapa	otázka, dedukce	
základní	23	expoziční	tažení Německa na Západ (napadání Beneluxu, Francie a letecká bitva o Británii)	mapa, písemná ukázka z projevu W. Churchilla	frontální výuka	! role čs. pilotů v letecké bitvě o Británii !zápis na tabuli
závěrečná	5	systematizační	shrnutí nové látky		otázky	

Komentář: Hodina byla klasického typu s dominující frontální výukou, avšak byla celkem dobrá, protože se našlo několik žáků, kteří o toto historické období zajímají a doplňovali můj výklad o detailní popisy bitev.

XII. hodina bez pomůcky

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Datum: 12. 11.

Třída: IV. A

Počet žáků: 27

Předmět: Dějepis

Vyuč. hodina: 6

Tematický celek: Moderní dějiny – 2. světová válka

132

Učivo hodiny: Útok Německa na SSSR, vstup USA do války + východní fronta (Kursk), Afrika do r. 1941

Cíle:

- a) vzdělávací – upevnění znalostí o útoku nacistického Německa na západní státy na základě obrazové prezentace
  - žáci vysvětlí rozpor mezi německou politikou vůči SSSR ve 20. a 30. letech a náhlou změnou v podobě vojenského útoku, žáci popíší průběh útoku na SSSR, reakci SSSR a vysvětlí význam bitvy u Stalingradu
- b) výchovné - vliv války na život obyčejných lidí, změna vztahů mezi lidmi v nastalé krizové situaci
- c) schopnostní a dovednostní – na základě analýzy audiovizuální ukázky žáci popíší začátek bitvy u Stalingradu

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrázky v učebnici, mapa
- b) textové – výkladový text v učebnici, výňatek z Atlantické charty

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, dedukce, párová práce

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny – 2. světová válka
2. Upevnění dřívějších poznatků: pomocí názorných materiálů zopakování základních znalostí o německém útoku na Západ
3. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: kolaborace (kolaborantská vláda), evakuace, plán „Seelöwe“, blesková válka, operace Barbarossa,
  - zavedení nových pojmů: Atlantická charta, ponorková válka, Velká Aliance
  - poučky a závěry: Německo zaútočilo na Sovětský svaz opět bleskovou válkou, která se ale po bitvě před Moskvou zastavila, USA vstoupily do války proti Japonsku a jeho spojencům, bitva u Stalingradu znamenala rozhodující obrát ve 2.



světové válce

4. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování, v rámci frontálního výkladu, v závěru hodiny v rámci shrnutí

5. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem

b) Opakovací: na základě otázek zopakovat s celou třídou minulou látku

c) Motivační: během opakování jsou žáci hodnoceni za správné odpovědi a pak během výkladu za aktivitu

d) Expoziční: frontální výuka, problémové otázky; obsah viz. základní poznatky nového učiva

#### Průběh vyučovací hodiny

Cást	C as	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Poznámky
úvodní	2	organizační				
	10	opakování		obrazová prezentace		
základní	25	expoziční	útok na Balkán, útok na SSSR, Atlantská charta, vstup USA do vátky, východní fronta	mapa, tabule, učebnice	frontální výuka	zápis
závěrečná	5	systematizační	shrnutí učiva		otázky	

Komentář: Klasická hodina, pozornost žáků se mi podařilo udržet prostřednictvím

problémových otázek.

XIII. hodina

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Datum: 19. 11.

Třída: IV. A

Počet žáků: 27

Předmět: Dějepis

Vyučovací hodina: 6.

Tematický celek: 2. světová válka (1940 – 1943)

Učivo hodiny: Test

Cíl: ověření znalostí žáků o 2. světové válce v letech 1939 až 1943

Vyučovací pomůcky:

- test

Vyučovací formy a metody

- didaktický test

Průběh vyučovací hodiny

Část	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody	Poznámky
úvodní	5	organizační				
základní	35	diagnostická		test		
závěrečná	5	systematizační				

## 5.2 Realizované vyučovací jednotky s použitím pomůcek a bez použití pomůcek mimo výzkum

1. hodina

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Datum: 7. 11. 2007

Třída: VIII. A

Počet žáků: 20

135

Předmět: Dějepis Vyuč. hodina: 6.

Tematický celek: Mnichovská krize a její důsledky

Učivo hodiny: Rok 1938 a jeho mýtus

Cíle:

- a) vzdělávací – studenti jsou schopni popsat události, které vedly k Mnichovské dohodě; samotnou mnichovskou schůzku a důsledky této dohody
- b) výchovné – právní a morální důsledky Mnichovské dohody
- c) schopnostní a dovednostní – studenti na základě analýzy textových a vizuálních pramenů různého charakteru vysvětlí, proč je „Mnichov 38“ považován za náš celonárodní komplex

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – obrazový materiál (fotografie – obr. 3, pohlednice – obr. 4, plakát – obr. 5)
- b) textové – texty: 2 ukázky z básní (bezprostřední reakce na Mnichov, text 1, text 2), jedna píseň (D. Landa – 1938), (text 3), folie se základními daty a událostmi roku 1938 (text 4)

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, skupinová práce, výklad, analýza historických pramenů a jejich interpretace, samostatný výstup

Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Moderní dějiny -
2. Upevnění dřívějších poznatků: prohloubení známých pojmů v rámci výkladu
3. Základní poznatky nového učiva:
  - prohloubení známých pojmů: politická krize, konference, demise, autonomie
  - zavedení nových pojmů: mobilizace
  - poučky a závěry: politika appeasementu Velké Británie a Francie, Hitlerova taktika nátlaku prostřednictvím sudetských Němců a Hitlerem (veřejně Mussolinim) zinscenovaná Mnichovská konference vyústila v Mnichovskou dohodu, která

rozbila ČSR; čs. vláda byla zprvu odhodlána se proti nátlaku Hitlera bránit, ale po vyhodnocení mezinárodní situace se vláda rozhodla Mnichovskou dohodu přijmout a stáhnout armádu z pohraničí

4. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci skupinové práce při opakování, v rámci frontálního výkladu, v závěru hodiny v rámci diskuze a shrnutí

5. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova, občanská výchova – demokracie x totalita

6. Promýšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:

a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem

b) Expoziční: frontální výuka, skupinová práce, problémové otázky

c) Závěrečná: diskuze

7. Práce s obrazovým a textovým materiálem

- žáci byli rozděleni do několika skupin, každá skupina obdržela jeden materiál – buď text, nebo obrázek s otázkami

- v rámci skupiny si žáci rozdělili role: zapisovatel, analyzátor (1-2), prezentant

- na analýzu pramenů měly skupiny 5-10 minut, na prezentaci pak

- textový materiál:

- J. Seifert – ukázka z básně „Písnička o Paříži“

- analýza:

- bezprostřední reakce na Mnichov

- Daladier, Bonnet, Chamberlain – doma vítáni jako zachránci míru

- Daladier přirovnáván k Napoleonovi, který se taktéž vrátil z Mnichova, avšak okolnosti jsou jiné (triumfální oblouk se nahrbil)

- F. Halas – ukázka z básně „Zpěv úzkosti“

- analýza:

- bezprostřední reakce na Mnichov

- Halas označuje za viníka Mnichova Francii, se kterou jsme měli spojeneckou smlouvu, že nám vojensky pomůže v případě ohrožení

- D. Landa – píseň „1968“

- píseň z počátku 21. století, „rozšiřuje“ či spíše upevňuje mýtus Mnichova

- klíčová slova, slovní spojení:

- rozkaz nestřílet, odejdi pryč, vlajka se z žerdě spouští – přijetí Mnichovské

dohody, vojáci musí opustit své pozice, předat zbraně nepříteli

- Habešanům marně závidí – Habeš se proti útoku Itálie bránila, ačkoliv proti nepříteli neměli šanci

- včera na souseda něco řek – nesouvisí přímo s Mnichovem, ale s problémem kolaborace za Protektorátu

- obrazový materiál:

- čs. plakát „Vojáky v čas potřeby budeme všichni“

- analýza viz. vizuální pomůcky - plakát všeobecně

- německá pohlednice

- popis: na pohlednici najdeme plastickou mapu již bývalé ČSR, Slovensko je odtrženo (vymalováno modrou barvou), pohraničí (Sudety) jsou zvýrazněny žlutou barvou, na zbylém území je výřez fotografie; na fotografii je Hitler s Henleinem, kolem nadšený dav, na pozadí nacistická vlajka

- text: „Wir danken unserem Führer.“ – Děkujeme našemu vůdci.

- interpretace: pohlednice vytvořena u příležitosti k „výročí“ obsazení Sudet, která měla vyjadřovat mínění všech sudetských Němců, že jsou rádi, že Hitler obsadil Sudety a Hitler a Henlein jsou ti, kterým za to mají být vděční -) to je další mýtus, protože ne všichni sudetští Němci byli sympatizanti Henleinovy strany a hitlerovského Německa

- fotografie čs. vojáků

- 1. Popište lidi, předměty a prostředí na obrázku.

- muži v uniformách, jedna žena, dítě

- 2. Co osoby na obrázku dělají? Jak se chovají? K jaké příležitosti se zde sešli?

- muži rukují do války, žena je pravděpodobně manželka muže, který drží dítě v náručí

- 3. Vědí osoby na obrázku, že jsou fotografovány?

- ano, ale nepřišli za účelem fotografování, jedná se o momentku

- 4. Z jaké doby pochází fotografie? Váže se k nějaké zásadní historické události? Ke které? Podle čeho tak usuzujete?

- vojáci mají čs. uniformy, takže se musí jednat o mobilizaci roku 1938

- 5. Dokážete některé osoby na obrázku jednoznačně identifikovat?
- vojáci
- 6. Kdo je autorem fotografie? S jakým úmyslem fotografii vytvořil?
- momentka, dokumentace mobilizace
- 7. Můžeme získat z fotografie další informace (postavení osob, roční doba atd.)
- dle oblečení je podzim nebo jaro – mobilizace byla v září, takže se jedná o podzim 1938
- 8. Jak na vás fotografie působí? Líbí se vám nebo nelíbí? A proč?
- vojáci působí odhodlaně, ale ve tvářích se zároveň zračí i obava

8. Didaktická technika: zpětný projektor, plátno

Průběh vyučovací hodiny

Cást	Cas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
základní	33	expoziční	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad událostí v roce 1938 v ČSR</li> </ul>	fólie s daty a nejdůležitějšími událostmi, mapa	frontální výuka
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• rok 1938 a jeho mýtus</li> </ul>	názorné a textové pomůcky	skupinová práce
závěrečná	10	systematická	shrnutí učiva, diskuze		otázky, diskuze

Komentář: I když žáci byli zpočátku hodiny rozpačití, protože nebyli zvyklí takto pracovat, nakonec ve skupinách pracovali zodpovědně a při prezentaci se snažili dodržet postup při analýze. Do diskuze se zapojila většina žáků.



2. hodina

Škola: První české gymnázium v Karlových Varech

Datum: 1. 11. 2007

Třída: 3. B Počet žáků: 24

Předmět: Dějepis Vyučovací hodina: 6.

Tematický celek: Utváření novodobých národních společností (Sjednocení Itálie, Německa)

Učivo hodiny: Sjednocení Německa, situace v Německém císařství v 70., 80. a 90. letech

Cíle:

- a) vzdělávací – žáci popíší politickou situaci v jednotlivých evropských státech a hlavně v německy mluvících zemích
  - žáci popíší příčiny a průběh jednotlivých válek Pruska s ostatními státy a vysvětlí význam německého sjednocení
  - žáci charakterizují další vývoj v Německém císařství v 70., 80. a 90. letech 19. století
- b) výchovné
- c) schopnostní a dovednostní – žáci na základě výkladu o sjednocení Německa porovnají a analyzují dva obrazy týkající se přímo vyhlášení Německého císařství
  - žáci si procvičí analýzu jednodušší karikatury

Vyučovací pomůcky:

- a) názorné – 2 obrazy k vyhlášení Německého císařství od A. Wernera, karikatura „Lodivod opouští palubu“, atlasy
- b) textové – výkladový text v učebnici

Vyučovací formy a metody

- frontální výuka, demonstrační metoda, problémové otázky k obrazovým materiálům

140

#### Didaktická analýza učiva

1. Zařazení hodiny do tematického celku: Novověk -
  2. Upevnění dřívějších poznatků: V rámci opakovací fáze – otázky týkající se politické situace v Evropě a extra sjednocení Itálie.
  3. Základní poznatky nového učiva:
    - prohloubení známých pojmů: hegemonie, junkeři
    - zavedení nových pojmů: maloněmecká a velkoněmecká koncepce, Emžská depeše
    - poučky a závěry: boje o hegemonní postavení v Evropě, Prusko chtělo získat hegemonní postavení a zároveň pod sebe sjednotit německé země, díky třem vyhraným válkám získá dostatečně silnou pozici a v roce 1871 dojde ke sjednocení a k vyhlášení Německého císařství
  5. Uplatnění myšlenkových operací a dovedností: v rámci opakování, při analýze obrazových materiálů a v závěru při shrnutí
  6. Mezipředmětové vztahy: mediální výchova
  7. Promyšlení organizace výuky a struktury vyučovací hodiny:
    - a) Organizační fáze: zápis do třídní knihy, seznámení s cílem hodiny a s tématem
    - b) Opakovací: otázky pro celou třídu týkající se minulé látky
    - c) Expoziční: frontální výuka, problémové otázky
  8. Práce s obrazovým materiálem
    - v rámci expoziční fáze společně analyzujeme nejprve 2 obrazy a pak karikaturu:
      - 1. obraz – vyhlášení císařství (obr. 6)
1. Popis:
    - muži v uniformách, stojí v sále, rozdělení do několika skupin
    - zvýrazněný je muž v bílé uniformě a pak muž s listinou v ruce
  2. Identifikace osob
    - císař Vilém I. stojí vlevo v bílé uniformě
    - Bismarck stojí na schodech a v ruce drží proklamaci
    - úplně vpravo stojí bavorsští důstojníci
    - úplně vlevo stojí prusští důstojníci
  2. Uvedený pramen je zprávou, smlouvou, malbou?
    - jedná se o malbu

3. Kdo je autorem pramene?

- malíř Anton von Werner

4. Informuje nás autor pramene jako očítý svědek, anebo má informace z druhé ruky?

- autor se vyhlášení císařství osobně účastnil, ale jen okrajově

5. Kdy byl obraz namalován?

- v roce 1877

6. O čem pramen vypovídá?

- autor zachycuje okamžik vyhlášení Německého císařství 1871

7. Sleduje autor nějaký záměr?

- císař nestojí v centru obrazu, ale naopak s důstojníky, aby se tak zdůraznilo společné úsilí o vítězství

8. Je autor pramene nestranný, snaží se být objektivní? Naopak, je zaujatý, straní někomu?

- obraz byl namalován na objednávku pro císaře Viléma I., takže výpověď obrazu není nestranná

- 2. obraz (obr. 7)

1. Popis:

- zvýrazněný je muž v bílé uniformě uprostřed, nalevo je skupina důstojníků a napravo na stupínku také

2. Identifikace osob

- muž v bílé uniformě je Bismarck

- kolem něj pruští důstojníci

- na obrazu je ještě generál Molotov, který při proklamaci tehdy vůbec nebyl, ale vedl válku

2. Uvedený pramen je zprávou, smlouvou, malbou?

- jedná se o malbu

3. Kdo je autorem pramene?

- malíř Anton von Werner

4. Informuje nás autor pramene jako očítý svědek, anebo má informace z druhé ruky?

- autor se vyhlášení císařství osobně účastnil, ale jen okrajově

5. Kdy byl obraz namalován?

- v roce 1885

6. O čem pramen vypovídá?

- autor zachycuje okamžik vyhlášení Německého císařství 1871

7. Sleduje autor nějaký záměr?

- Bismarck stojí v centru a v bílé uniformě, aby se tam zdůraznila jeho hlavní zásluha na vzniku císařství

- prušští důstojníci symbolizují „prusifikaci“ země, naopak bavorsští důstojníci zde nehrají žádnou roli

8. Je autor pramene nestranný, snaží se být objektivní? Naopak, je zaujatý, straní někomu?

- namalováno jako dárek pro Bismarcka k jeho 70. narozeninám, a tak není úplně nestranný

- karikatura „Lodivod opouští loď“ (obr. 8)

1. popis

- muž schází po schůdcích z lodi, nahoře na lodi stojí jiný muž a dívá se na něj, vedle lodi je připravena malá loďka

2. prostředky znázornění

- z lodi vidíme jen části, nejdůležitější jsou schody

- koruna = král, císař

- muž scházející po schodech má kapitánskou uniformu

3. historické vztahy

- karikaturu vytvořil anglický karikaturista Sir John Tenniel a vyšla 20. 3. 1890 v anglickém satirickém časopise „Punch“

- muž v kapitánské uniformě je německý kancléř Bismarck

- muž s korunou na hlavě je císař Vilém II.

4. interpretace

- odchod Bismarcka z lodi symbolizuje jeho odchod z postu kancléře

- Vilém II. je na obrázku proto, že právě neshody mezi ním a Bismarckem vedly k jeho odchodu

- loď je zase symbolem pro Německé císařství – Bismarck předává kormidlo

Vilémovi II.

9. Didaktická technika: zpětný projektor, počítač, dataprojektor + plátno

Průběh vyučovací hodiny

Cást	Čas	Fáze	Osnova	Pomůcky	Formy a metody
úvodní	2	organizační			
	5	opakovací	sjednocení Itálie	atlasy	otázky
základní	30	expoziční	<ul style="list-style-type: none"><li>• sjednocení Německa</li></ul>	atlasy, 2 obrazy	frontální výuka, výklad, analýza obrazů a karikatury
			<ul style="list-style-type: none"><li>• 70. – 90. léta v Něm. císařství</li></ul>	atlasy, karikatura	
závěrečná	8	systematizační	shrnutí učiva	atlas	otázky

Komentář: Žáci byli překvapeni a zaskočeni tím, co jsem po nich u jednotlivého obrazového materiálu chtěla, ale spolupracovali perfektně, bylo vidět, že je obrazový materiál i práce s ním zaujala.

### 5.3 Vyhodnocení testů

Po stanoveném probraném učivu psaly všechny třídy v rámci skupiny stejný test (viz. textová příloha 4, 5). Hypotéza byla, že třídy, ve kterých se vizuálními pomůckami pracovalo, by měly dosáhnout lepších výsledků testů celkově, ale hlavně v úkolech, ve kterých měli s vizuální pomůckou pracovat. Vyhodnocení testů jsem zpracovala do přehledných tabulek, ve kterých uvádím vždy počet žáků, maximální možný a skutečný zisk bodů a nakonec úspěšnost v procentech, která má být hlavním měřítkem. Protože bohužel počet žáků není ve třídě s pomůckou a bez vždy stejný, je ještě dalším měřítkem úspěšnosti rozdíl maximálního možného zisku bodů, kterého mohla třída vzhledem ke svému počtu dosáhnout a skutečného zisku

bodů. Ke každé tabulce připojuji závěr, který osahuje jejich vyhodnocení a nakonec v závěru zhodnotím potvrzení nebo vyvrácení své hypotézy.

1. skupina – nižší gymnázium

- IV. A, IV. B – kontrolní test – celkové výsledky

třída	počet žáků	max. možný zisk bodů	skutečný zisk bodů	úspěšnost v procentech
IV. B s pomůckou	25	550	445	80, 90%
IV. A bez pomůcky	27	594	475	79, 96%

Vyhodnocení: Na základě porovnání rozdílu počtu bodů a úspěšnosti v procentech je v testu úspěšnější třída IV. B, ve které s pomůckami pracovalo.

- IV. A, IV. B – vyhodnocení úkolů týkajících se vizuálních pomůcek

třída	úkol č. 11		úkol č. 12		úkol č. 13		celkem bodů	celkem bodů	úspěšnost v procentech
	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	
IV. B s pomůckou	50	33	25	25	50	50	125	109	87,2%
IV. A bez pomůcky	54	40	27	24	54	49	135	113	83,73%

Vyhodnocení: Na základě porovnání výsledků z jednotlivých úkolů, ve kterých měli žáci s na základě vizuální pomůcky identifikovat událost nebo osobnost, vyplývá, že lepších výsledků dosáhla třída, která s pomůckami pracovala.

2. skupina – vyšší gymnázium

- VIII. A, B. - kontrolní test – celkové výsledky

třída	počet žáků	max. možný zisk bodů	skutečný zisk bodů	úspěšnost v procentech
VIII. B s pomůckou	21	1008	793	78,67%
4. B s pomůckou	19	912	596	65,35%
4. A bez pomůcky	12	576	405	70,31%

Vyhodnocení: Z hlediska procentuelní úspěšnosti se jako nejúspěšnější jeví třída



VIII. B. Avšak při bližším porovnání rozdílu maximálního možného zisku bodů a skutečného zisku bodů je jednoznačně nejúspěšnější třída 4. A, ve které se s pomůckami nepracovalo.

- VIII. B, 4. A, 4. B – vyhodnocení výsledků úkolů týkajících se vizuálních pomůcek

třída	úkol č. 13		úkol č. 15		úkol č. 16		celkem bodů	celkem bodů	úspěšnost v procentech
	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	max. možný zisk	skutečný zisk bodů	
VIII. B s pomůckou	126	115	63	58	63	50	252	223	88, 49%
4. B s pomůckou	114	88	57	44	57	41	228	173	75, 87%
4. A bez pomůcky	72	60	36	31	36	30	144	121	84, 02%

Vyhodnocení: Na základě procentuelní úspěšnosti třídy je nejúspěšnější třída VIII. B, avšak v případě porovnání rozdílů bodů maximálního možného zisku a skutečného zisku bodů je o něco málo úspěšnější třída 4. A, ve které se s pomůckami nepracovalo.

Závěr: V rámci 1. a ani 2. skupiny se hypotéza o větší úspěšnosti třídy, ve které s pomůckami pracovalo, jednoznačně nepotvrdila. Na druhou stranu není podle mého ani naprosto vyvrácena, protože bodový rozdíl mezi třídou 4. A a třídou VIII. B u samostatných úkolů s vizuálními není zase tak velký. Navíc v případě druhé skupiny nevím, zda mohu výsledky uznat za platné, jelikož ze třídy 4. A k plánovanému testování se dostavila ani ne polovina žáků třídy, takže se nejedná o příliš reprezentativní vzorek (ti méně úspěšní zůstali doma). To, že se hypotéza nepotvrdila, ale neznamená, že by používání pomůcek nebylo vůbec efektivní, na výsledek testů mají vliv i jiné faktory, mezi které patří celkový prospěch třídy, zájem třídy o předmět, zkušenost žáků s analýzou obrazových pramenů a pak bezprostřední faktory jako atmosféra ve třídě, připravenost žáka na test a žákovo psychické rozpoložení.

## 6. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo předložit teoretické zdůvodnění nutnosti používání didaktických pomůcek, konkrétně vizuálních pomůcek, ve výuce dějepisu a potvrzení stanovené hypotézy o větší efektivnosti výuky dějepisu s použitím těchto pomůcek.

První kapitola mé práce byla věnována filozofům, pedagogům a didaktikům, kteří se principem názornosti zabývali ve svých koncepcích a uvědomovali si důležitost názorných pomůcek pro výuku dějepisu. Zlom v pojetí názornosti přišel až v období renesance a mezi filozofy, kteří ji považovali za klíčovou v oblasti poznání, patřili M. Montaigne, F. Bacon nebo T. Campanella. O rozvoj didaktických pomůcek se v 17. a 18. století zasloužil církevní řád Tovaryšstvo Ježíšovo. Nejvýraznější osobností však bezesporu byl český pedagogický myslitel Jan Amos Komenský, který položil základy české didaktiky a z jehož poznatků vycházejí dodnes pedagogové u nás i v zahraničí. V jeho stěžejním didaktickém díle „Didaktika velká“ uvádí princip názornosti mezi základními zásadami vyučování a i v jeho pansofickém spise „Obecná porada o nápravě věcí lidských“, konkrétně v kapitole Vševýchova, která je věnována výchově, zdůrazňuje princip názornosti nejen jako nezbytný prvek vyučování, ale i jako výchozí bod poznávání. Naplněním Komenského představ o výuce je jeho učebnice „Svět v obrazech“. Na první pohled jednoduchá obrázková knížka v sobě skrývá ojedinělou učební pomůcku. Skvělá kombinace textu a obrázku se dá využít několika způsoby, při čemž obrázek není jen pouhou ilustrací, ale má za úkol u žáků vzbuzovat otázku, probudit jejich touhu povědění, má u nich spojit známe skutečnosti s neznámými a učit je abstraktně myslet. S učebnicí může žák pracovat v rámci výuky skupinové i individuální, nebo si v ní sám může listovat a opakovat text s pomocí obrázků. Komenského učebnice získala i jinou funkci a to díky trojjazyčnému textu jako učebnice jazyků. Při postupu dějinami pedagogiky a didaktiky směrem do současnosti narazíme v českých zemích až na konci 19. století na dvě výrazné osobnosti, které se během svého života principem názornosti zabývaly. Prvním z nich byl K. S. Amerling, který se zasloužil především o vytvoření českých učebnic, příruček a názorných pomůcek (hlavně nástěnných obrazů), na kterých se i sám podílel. Druhým z nich byl G. A. Lindner, který se zasloužil o rozvoj pedagogiky jako vědy a prosazoval pro učitele vytvoření samostatné pedagogické vysoké školy. Lindner považoval

názornost za stěžejní zásadu vyučování, ale zároveň upozorňoval na možná negativa vyplývající z přílišné abstrakce vyučování, která je způsobena absencí zkušenosti s vyobrazenými událostmi. Jako další problém pak viděl nebezpečí mechanizace vyučování v důsledku přehnaného používání didaktických pomůcek a mechanických postupů při práci s nimi. Samotnému dějepisu se na konci 19. století věnoval J. Lepař, který se ve svých metodikách dějepisu věnuje principu názornosti a ve svých názorech vychází z Komenského. Lepař uvedl již konkrétní pomůcky a možnosti, jak je v dějepise využít. Opravdový rozvoj obrázků, hlavně v učebnicích nastal u nás i v německy mluvících zemích na přelomu 19. a 20. století, kdy se dokonce začaly vytvářet další pomůcky pro výuku dějepisu. Se vznikem ČSR pak tento trend pokračoval a vznikaly i první školní filmy. V Německu (SRN) nastal průlom v pojetí obrázků ve vyučování v polovině 20. století, protože se obrázky nevnímaly jen jako ilustrace, ale také jako zdroj historické informace. Naopak u nás se obrázky stále vnímaly jen jako doplněk výuky, využívaly se hlavně k názorné představě o ošacení, bydlení a jako příklady uměleckých slohů. A v podstatě tomu bylo až do konce minulého století, jen ojediněle používali učitelé obrázky jako výchozí bod historického poznání. Nedílnou součástí této kapitoly je současný pohled pedagogiky, psychologie, obecné a oborové didaktiky na názornost. Položila jsem si dvě klíčové otázky: Jakou roli zde hraje princip názornosti při osvojování vědomostí, schopností a dovedností? Napomáhá názornost tomu, aby se žák učil snadněji a zapamatoval si více? Z pohledu psychologie převažuje ve vnímání v běžném životě vnímání zrakem, jenže to je v rozporu s vnímáním ve škole, které se uskutečňuje především sluchem, a proto není vyučování tak efektivní, jak by mohlo. Existují výzkumy, které potvrzují, že z toho, co člověk vnímá zrakem, si zapamatuje více, než z toho co slyší. Ještě více si člověk zapamatuje, pokud se spojí viděné se slyšeným, a úplně nejvíce samozřejmě praxí. Z pedagogicko-didaktického hlediska je názornost považována za nezbytnou součást vyučování, protože napomáhá u žáků vyvolat již získané představy a umožňuje jim vytvářet nové představy o skutečnostech. V případě dějepisu jsou obzvláště nezbytné, protože žákům chybí předchozí zkušenost s dějinnými událostmi a názorné pomůcky jim napomohou, aby tyto představy nabyly konkrétní podobu.

Třetí kapitola je věnována postavení didaktických pomůcek ve vyučovacím procesu, klasifikaci didaktických pomůcek a jejich uplatnění v dějepisném

vyučování a didaktické technice. Didaktické pomůcky mají pevné místo ve vyučovacím procesu a rozhodně už nejsou považovány za pouhý doplněk vyučování, ale spolu s dalšími složkami vytváří materiální podmínky pro dosažení cíle vyučování. Didaktické pomůcky jsou úzce spojeny s metodami a organizačními formami vyučování. Na základě vlastních zkušeností a studiem odborné literatury jsem dospěla k názoru, že pracovat se dá s pomůckou ve všech organizačních formách, jen se pro to musí zvolit správná metoda. S pomůckami obtížnějšího obsahu nebo v případě nedostatečné zkušenosti žáků s touto prací se doporučuje zvolit frontální výuka naopak u jednodušších pomůcek, a pokud už žáci umí s pomůckami pracovat je vhodná práce ve skupině či individuální. Metody a pomůcky jsou spolu spojeny mnohem více, neboť pomůcky jsou nástrojem některých metod. V rámci metod podle charakteru zdroje informací se pomůcky uplatní v názorných metodách. Naopak ne každá vyučovací metoda, kterou uplatňujeme v různých fázích vyučovacího procesu, je pro použití didaktických pomůcek nejvhodnější, důležité je si předem rozmyslet cíl, k jehož dosažení má daná pomůcka přispět. K nejefektivnějším metodám, které nejlépe využijí učební pomůcky, patří motivační demonstrace, metoda zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru, metody aplikační a fixační mohou využít pomůcky v rámci opakování. Pomůcky se dají využít i v rámci metod diagnostických, protože zkoušení žáků pomocí učebních pomůcek nám dává nejen informaci o tom, jaké žáci nabyli znalostí, ale o tom, na jaké úrovni je jejich abstraktní myšlení. V podkapitole o vyučovacích prostředcích jsme se dozvěděli, že do vyučovacích prostředků patří materiální a nemateriální pomůcky. Didaktické pomůcky patří mezi materiální vyučovací prostředky a všechny složky směřují k dosažení cíle a cíl výuky zpětně ovlivňuje výběr pomůcek. Podkapitola o klasifikaci pomůcek nabízí jejich stručný, ale komplexní přehled, který jsem sestavila na základě odborné literatury, patří sem předměty reálné skutečnosti, modely, vizuální pomůcky, audiovizuální pomůcky, auditivní pomůcky, literární (textové), počítačové programy a internet. Následuje oddíl o kritériích výběru pomůcek a zásadách jejich aplikace. Nejdůležitějšími kritérii jsou: cíl vyučování, věk a psychický vývoj žáka, podmínky pro realizaci výuky a zkušenost učitele. Z vlastní zkušenosti doporučuji zajistit si podmínky pro realizaci výuky s využitím pomůcek. Zásadami práce s pomůckami se zabývá několik současných autorů, osobně za klíčové důkladnou

přípravu učitele na výuku, zajištění technického zázemí, zkušenost s didaktikou technikou. V průběhu hodiny je třeba podněcovat aktivitu žáka při práci s pomůckou a správným postupem při analýze pomůcky jako pramene vést žáka ke správnému pochopení problému. V návaznosti na to je také důležité vědět, jaká kritéria musí splňovat pomůcky, které můžeme ve výuce využít jako náhradu za historický pramen. Taková pomůcky si musí zachovat charakter historického pramene, musí zprostředkovat styk s poznáním, jsou z nich získat historické informace, pomáhají žákům proniknout za jevovou stránku věci, usnadňují žákovi orientaci v historickém čase a prostoru. Přehled těchto pomůcek nabízí ve své publikaci S. Julínek s konkrétními příklady. Předposlední podkapitola je věnována didaktické technice, která se v současnosti používá, možnostem a mezím jednotlivých přístrojů, bez kterých se prezentace určitých pomůcek neobejde. Poslední podkapitola je vyhodnocení dotazníku, který se týká využití učebních pomůcek a didaktické techniky ve výuce dějepisu. Z vyhodnocení dotazníku vyplývá, že zatímco z učebních pomůcek používají učitelé spíše tradičnější jako je výklad, texty v učebnici, mapa a jen malířská díla a fotografie jim mohou konkurovat, z didaktické techniky učitelé nejvíce pracují s moderními pomůckami jako je počítač a interaktivní tabule, a pak teprve následuje DVD přehrávač a CD přehrávač. Naopak tradiční technika jako je diaprojektor a zpětný projektor dotázaní učitelé téměř vůbec nepoužívají. Myslím, že je zřejmé, že didaktická technika směřuje k využívání jednoho komplexního multimediálního systému, který nabízí videa, DVD a audio přehrávače spojené s počítačem, dataprojektorem a promítací plochou.

Čtvrtá kapitola pojednává o vizuálních pomůckách ve výuce v dějepisu, které jsem si vybrala, protože právě ony podle mého názoru nejlépe naplňují princip názornosti, přesto bývají v didaktice často opomíjené a u nás se této tematice věnovalo jenom několik autorů spíše v jednotlivých studiích. Vizuální pomůcky můžeme nazvat též, obrazovými pomůckami nebo materiálem. Základem je obraz, který je zástupným pojmem pro vizuální pomůcky rozličného charakteru, které však mají několik společných charakteristik: vznikly v minulosti, jedná se o pomalovanou plochu a mají charakter historického pramene. Použití obrazového materiálu jako vizuální pomůcky není v žádném případě jednoduché, jak by se mohlo zdát. Obrázek totiž neumí vyjádřit okolnosti svého vzniku, neprozradí autora

150

a jeho úmysly, neřekne, co předcházelo zobrazené události, ani co následovalo a proto je nutné vždy daný obrázek popsat a získat, co nejvíce informací, ze které pak interpretujeme. Nejde nám o to, aby žáci „uhodli“, co je na fotografii, ale aby vše logicky vyvodili. Zároveň můžeme tyto obrázky kombinovat s dalšími obrázky, nebo texty či videozáznamy. Z velkého množství obrazového materiálu jsem vybrala 3 pomůcky, fotografii, karikaturu a plakát. U každé z těchto pomůcek uvádím její historický vývoj, klasifikaci a interpretaci jedné fotografie, karikatury a plakátu. Fotografie patří ve výuce k učitelů nejvíce užívaným vizuálním pomůckám<sup>294</sup> a to ačkoliv se její obsah vztahuje pouze ke konci 19. a celému 20. století. Domnívám se, že je to proto, že k její interpretaci bývá často jednodušší než u jiných vizuálních pramenů. Ve výuce se využívají fotografie z běžného života lidí, které žákům přiblíží danou historickou epochu v místě jejich bydliště, a pak jsou to fotografie, které zachycují důležité historické události, osobnosti nebo se k těmto událostem vztahují. To v jaké fázi a jakou metodou bude učitel s pomůckou pracovat, záleží na cíli, který vyučování má. V této otázce si myslím, že má učitel volnou ruku a můžeme pouze nabízet možnosti kombinace fotografie s jinými vizuálními nebo textovými pomůckami. Jinak to vnímám v případě analýzy fotografie, protože fotografie není často vůbec objektivní, také má svého autora, vznikla za jistých okolností a může být i – hlavně v případě fotografií vztahujících se k politickým dějinám – zmanipulovaná. Pro ukázkou interpretace jsem vybral jednu rodinnou fotografii a jednu fotografii z politických (vojenských) dějin a na nich ukazují, jak při analýze postupovat. Tento postup můžeme shrnout do 3 základních bodů: 1. nechat fotografii na žáky působit, 2. popis, 3. interpretace. Podle mého názoru je opravdu důležité, aby byla fotografie nejprve co nejdetailněji popsána až pak se žáci pokusili o interpretaci – identifikovat osoby, událost, čas, místo a záměry autora, případně zda je fotografie autentická nebo zmanipulovaná, pokud je u fotografie komentář, pak musíme analyzovat i tento. To že popis musí předcházet interpretaci je důležité hlavně, pokud s pomůckou pracujeme v rámci frontální výuky a chceme, aby žáci postupovali společně. Ale hlavně jde o fakt, že každý na obrázku nemusí vidět to samé a pro správnou interpretaci je nutné, aby žáci viděli, co na obrázku skutečně je. Protože u fotografie je velké nebezpečí, že je

---

<sup>294</sup> podle dotazníkového šetření uvedeného v této práci, kapitola 3, podkapitola 3.2.4, str. 59



zmanipulovaná, je v této kapitole tomuto tématu věnována samostatná podkapitola. Obraz na zmanipulované fotografii neodpovídá skutečnosti a student musí zjistit, jaká tato skutečnost je. Nejlépe tak, že má k dispozici originální verzi fotografie, které se opravdu dochovali. Velké množství těchto fotografií nalezneme ze Stalinovy nadvlády nad SSSR, z dějin Komunistické strany Německa Východní Německé republiky a SED (Jednotné socialistické strany) z Německé demokratické republiky, z doby nacistického Německa a i z českých dějin z doby vlády komunistické strany. Kromě toho, že práce s těmito fotografiemi přináší žákům historické poznání, tak propojuje dějepis s mediální výchovou a učí žáky kritice médií překládanými fotografiemi, ke kritice reklamy. Další pomůckou, kterou jsem si pro analýzu vybrala, je karikatura, která ve výuce dějepisu není příliš využívána. Domnívám se, že je to velká škoda, protože jejich interpretací se žáci učí i to, co si lidé z různých epoch o událostech své doby mysleli, jak je vnímali a tím má karikatura naprosto jedinečnou výpovědní hodnotu. K problematice použití karikatury ve vyučování neexistuje v naší odborné literatuře příliš publikací, spíše se jedná o samostatné studie. Karikatura má dlouhou historii a můžeme ji využít ve více historických obdobích než fotografii. Interpretace karikatury je však mnohem složitější, protože karikatura zachycuje dojem z jisté události své doby, byla vytvořena pro soudobé publikum a obsahuje řadu symbolů a prvků, které jsou nám dnes už neznámé. Avšak každá karikatura je jedinečná svou pointou a často obsahuje vtipné prvky, a právě proto jsou použitelné jako skvělý motivační prvek pro žáky, ale i v rámci expozičních metod a opakování má karikatura uplatnění. Při výběru karikatury musíme dbát na úroveň myšlení žáků a na jejich předpokládané znalosti. Stejně tak je při analýze postupovat, podle kroků, které si stanovíme. Stejně jako u fotografie, doporučuji nejdříve karikaturu popsat a pak teprve interpretovat. Karikaturu je nutné doplnit o další textové nebo vizuální pomůcky, protože karikatura spíše než historická fakta, nabízí hodnocení dějinné události. Poslední vizuální pomůckou, kterou jsem analyzovala, byl plakát. Jeho využití je víceméně omezené tematicky i časovým úsekem. To co my dnes označujeme za plakát, se začalo rozvíjet plně až v 19. století a největší rozkvět plakátů byl jednoznačně ve století 20. Tematicky využijeme plakát hlavně v dějinách politických, sociálních, hospodářských a každodenního života. Hlavně v případě témat jako je průmyslová revoluce nebo věda a techniky vidím v plakátech možnost, jak oslovit více studentů a motivovat je

na téma, které nepaří mezi nejoblíbenější. Právě plakát má „moc“ si tuto pozornost získat. Plakát může využít jako ilustraci skutečnost, ale i jako historický pramen, protože je dokladem běžného života lidí i politických dějin, jako doklad volebních bojů a odlišných ideologií. V případě analýzy navrhuji postupovat stejně jako v případě fotografie a karikatury.

Cílem 5. kapitoly bylo prokázat větší efektivnost výuky s pomůckami než má výuka bez nich. Výzkum, který jsem provedla na gymnáziu ve třídách vyšších i nižších ročníku však tuto hypotézu jednoznačně nepotvrdil, ačkoliv jsem během hodin pozorovala větší aktivitu a motivovanost žáků na práci. Svou roli zde sehrálo více faktorů dohromady (celkový prospěch třídy, zájem o předmět, připravenost na test), a proto si myslím, že by bylo vhodné podobný výzkum zopakovat po dlouhodobější výuce s využitím didaktických pomůcek a na větším vzorku studentů, aby byly výsledky, co nejobektivnější.

I přes nepotvrzení mé hypotézy příkládám osobně názornosti ve výuce velkou důležitost. Vhodně zvolené pomůcky, použité ve správný čas mohou daleko efektivněji osvětlit problém pro žáky do té doby nejasný než sebedelší text. Aktivita žáků je pak přirozená a tvůrčí. Pro učitele je sice příprava takové hodiny s pomůckami náročnější, ale určitě zábavnější. Žáci zažijí pocit úspěšnosti při řešení úkolů a škola pro ně nebude tak nudná, jak si často stěžují.

Závěrem bych chtěla říci, že jsem původně zamýšlela, že práce bude mnohem více prakticky zaměřena, ale po prozkoumání odborné české literatury, jsem zjistila, že vlastně neexistuje ucelená práce, která by se komplexně věnovala pouze vizuálním pomůckám a že je tedy nejprve nutné si celý problém ujasnit v teoretické rovině. K tomu jsem využila odbornou zahraniční literatury, převážně od německých autorů Hanse Jürgense Pandela, G. Schneidera, K. Bergmanna a hlavně M. Sauera, která u nás ještě není přeložena a obsahuje klíčové poznatky, ze kterých má práce čerpat. Praktická část se mi v důsledku krátké praxe omezila jen na dvě kapitoly a určitě by si zasloužila ještě další rozšíření.

## 7. Prameny a literatura

### Prameny

#### 1. Publikované prameny

Jan Ámos Komenský a jeho odkaz dnešku. SPN. Praha 1987. Str. 90 – 94

Didaktika J. Á. Komenského. Vybrané kapitoly z české a latinské Didaktiky. SPN. Praha 1953

Komenský, J. Á.: Vybrané spisy J. Á. Komenského. Svazek IV. Red. Chlup, Váňa, Červenka. SPN. Praha 1966

Komenský, J. Á.: Velká didaktika. Přeložil M. Okál z lat. orig. Didactica magna. SPN. Bratislava 1954

Komenský, J. Á.: Velká Didaktika. In: Vybrané spisy J. Á. Komenského. Red. J Patočka. SPN. Praha 1958.

Lepař, J.: O metodách dějepisného učení na školách obecných. Rohlíček & Sievers. Praha 1879

#### 2. Dobový tisk

Týdeník „Das Reich“, 1. 4. 1945

### Literatura

#### 1. Slovníky, encyklopedie, příručky

Průcha a kol.: Pedagogický slovník. Portál. Praha. 2003

#### 2. Ostatní literatura

Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 211 – 254.

Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der

Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Cach, Josef: Dějiny české pedagogiky. 1. díl. Úvod do studia a dějin školy a pedagogiky v českých zemích. SPN. Praha 1956

Čapek, V.: Didaktika dějepisu : celost. vysokošk. příručka pro stud. filozof. a pedagog. fakult stud. oboru Učitelství všeobec. vzdělávacích předmětů. Díl 1., Teorie a metodologie didaktiky dějepisu. SPN. Praha 1985

Čapek, V.: Didaktika dějepisu. Díl 2. Výchovně vzdělávací proces. SPN. Praha 1988.

Čapek, V., Gracová, B., Jílek, T., Východská, H.: Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005

Čáp, Jan: Psychologie výchovy a vyučování. UK. Praha 1993

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Portál. Praha 2001

Dostál, Jiří: Učební pomůcky a zásada názornosti. Votobia. Olomouc 2008

Drtina, R., Chrozová, M., Maněna, V.: Auditorologie učeben pro učitele. Balustráda 2006

Fontana, David: Psychologie ve školní praxi. Portál. Praha 1997

Gracová, B.: Využití karikatury ve výuce dějepisu na SŠ. In Úvod do studia dějepisu. ZUČ. Plzeň 2005. str. 79 -84

Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982.

Hornstein, Herbert: Die Dinge sehen, wie sie an sich selber sind: Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius/Herbert Hornstein. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren. 1997

Hudecová, D.: Jak modernizovat výuku dějepisu. Albra. Praha 2007

Jílek, T.: K modernizaci vyučovacích metod. In Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu. ZČU. Plzeň

Julínek, S. a kol.: Základy oborové didaktiky dějepisu. MU. Brno 2004.

King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Kouba a kol.: Technické systémy ve výuce II. UK. Praha 1995

Kratochvíl, V.: Fotografie ako historický obrazový prameň. In kol. autorů: Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie, výzkum, praxe. ASUD 2001. str. 28-49.

Kratochvíl, V.: Historický prameň ako prostriedok rozvíjania intelektových spôsobilostí (doveností) žiakov. In Didaktická a metodická inspirace. Dějepis ve škole II. Teorie – výzkum – praxe. ASUD: Praha 2002.

Lindner G. A. a jeho odkaz dnešku /Gustav Adolf Lindner ; Výběr usp. a původní texty naps. Josef Cach a Karel Dvořák. SPN. Praha 1970.

Lüdtke, Alf: Historische Fotos.Die Wirklichkeit der Bilder.In Dittmer, Lothar (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit,überarb. und erw. Neuaufl., Hamburg 2005. str. 131-145.

Neumann, G.: Aus eins mach drei. Manipulationen mit einem historischen Foto. In: Journal für Geschichte. Heft 1. 1982.

Níkl: Technické výukové prostředky. In Didaktická technika ve sbírkách muzeí ČR. Muzeum J. A. Komenského. Přerov 1992

Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In:Pandel, H.J., Schneider, G.:Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 255-276.

Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard: Bildinterpretation. In Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, str. 172-187.

Rotport, M.: Didaktická technika. VŠE. Praha 2003

Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 277-338

Singule, Fr.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992. Str. 15-20.

Skalková, J.: Obecná didaktika. Grada. Praha 2007.

Řeháková, H., Veselý, D.: „Zakázané dějiny ve fotografiích ČTK“. X-Egem. Praha 1999

Vacek, J.: Didaktická technika. Technická část – nástin. Liberec 1998

Váňová, R: Československé školství ve 30. letech. Praha 1992. Str. 24

### 3. Elektronické zdroje

URL:< <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html> >[cit. 2009-1-22]

URL:

<[http://mict.upol.cz/systemove\\_pojeti\\_educacniho\\_procesu\\_a\\_moznosti\\_mereni\\_je\\_ho\\_efektivnosti.pdf](http://mict.upol.cz/systemove_pojeti_educacniho_procesu_a_moznosti_mereni_je_ho_efektivnosti.pdf)> [cit. 2008-8-28]

URL:<<http://www.youtube.com/watch?v=2LJ7TDqHrmo&feature=fvw>> [cit. 2008-11-12]

URL:<<http://www.voutube.com/watch?v=wZ3aQ4sCuqQ&videos=d079O-5xqpY>> [cit. 2008-11-12]

URL: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/448010/Pearl-Harbor-attack>>[cit. 2008-11-12]

URL: <http://pachner.inshop.cz/inshop/encyklopedie-dejepis-umeni/dejepis/> [cit. 2005-5-3]

<http://www.shoa.de/rezensionen/184-literaturrezensionen/436.html> autor: Bernd Kleinhans [2006-12-3]



## Obrazová příloha

### Seznam:

#### 2. Kapitola

- Obr. 1 Podobizna Jana Ámose Komenského
- Obr. 2 Titulní strana „Orbis sensualium pictus“, 1865
- Obr. 3 Orbis sensualium pictus, Hmyz létající; Komenský J. Á.: Orbis sensualium pictus=Svět v obrazích, přetisk 1. vydání 1685. KMa. Praha 2001. str. 62, 63.
- Obr. 4 Orbis sensualium pictus, Škola; Komenský J. Á.: Orbis sensualium pictus=Svět v obrazích, přetisk 1. vydání 1685. KMa. Praha 2001. str. 208, 209.
- Obr. 5 Orbis sensualium pictus, Poslední soud; Komenský J. Á.: Orbis sensualium pictus=Svět v obrazích, přetisk 1. vydání 1685. KMa. Praha 2001. str. 320, 321.
- Obr. 6 Orbis sensualium pictus, Bůh; Komenský J. Á.: Orbis sensualium pictus=Svět v obrazích, přetisk 1. vydání 1685. KMa. Praha 2001. str. 16, 17.
- Obr. 7 Hmyzové; Hoffmannová, Eva: Karel Slavoj Amerling: [Studie s ukázkami z díla]. 1. vydání. Melantrich. Praha 1982.

#### 4. Kapitola

- Obr. 1. Obřad zasvěcování z pompejské malby z Villy mysterií; Dějiny a současnost 1/2002, str. 12
- Obr. 2 Mikoláš Aleš, Pobití Sasíků pod Hrubou Skálou (1895); Dějiny a současnost 1/2002, str. 37
- Obr. 3 Dějepisná nástěnná tabule „Germánský dvorec v době kolem narození Krista“ (1935), Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: Das Bild. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 219.
- Obr. 4 P. Meyerheim: Lokomotiva, Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 43.
- Obr. 5 Druhy dopravních prostředků ve středověku, dřevořezby 15., 16. století, Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 32.
- Obr. 6 Od autobusu taženého koňmi, přes koněspřežku k tramvaji – vývoj městské osobní dopravy, Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 33.
- Obr. 7 1) E. Delacroix: „Svoboda vede lid“, olejomalba na plátně (1830)

- 2) F. Rude: Marseillasse, Plastik (1832,33)
  - 3) F.-A. Bartholdi, Socha svobody, NY, (1871-1884)
  - 4) P.A. Steinlen: Plakát pro socialistický časopis „Le Petit Sou“, (1901)
  - 5) I. Heartfeild: Svoboda bojuje sama ve vlastních řadách, fotomontáž, (1936)
  - 6) fotomontáž časopisu „Life“, (1977-78)
  - 7) J. Waller: Svoboda (1978)
  - 8) G. Brüne: „Probud'te se zatracení této země“, dřevorezba, (1978)
  - 9) W.Matthauer: „Za sedmero horami“, malba (1973)
  - 10) E. Delacroix: „Svoboda vede lid“, skica k olejomalbě
  - 11) „Überall ist Entenhausen“, reklama na maso (1988); Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 36
- Obr. 8 Africké páry, vlevo pár Ovamboj, vpravo pár z německé kolonie; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 35.
- Obr. 9 vlevo se předseda vlády Mussolini sklání před italským králem V. Emanuele III. 30. 10. 1922, vpravo se Hitler sklání před říšským prezidentem Hindenburgem 21. 3. 1933; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 39
- Obr. 10 Němečtí vojáci spěchali do války s nadšením a očekáváním krátkého tažení; Kuklíkovi, J.a : Dějiny 20. století. Práce. Praha 1999. str. 14
- Obr. 11 Krutá realita bojů 1. světové války; Kuklíkovi, J.a : Dějiny 20. století. Práce. Praha 1999. str. 20.
- Obr. 12 obr. 12 Karikatura ke stavbě Berlínské zdi, Die Welt z 14. 8. 1961; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 40
- Obr. 13 Karikatura ke stavbě Berlínské zdi, Neues Deutschland z 23. 8. 1961; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 40.
- Obr. 14 Rodinná fotografie okolo roku 1880; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 78.

Obr. 15 Rodina císaře Wilhelma II, jeho rodina, pohlednice, 1906; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 78.

Obr. 16 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 17 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 18 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 19 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 20 Zamalovaný obličej štětcem a tuší; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 21 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 22 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 23 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 24 Skupinová fotografi Stalinových spolupracovníků, které vzniklo v dubnu 1925 na 14. sjezdu stran; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 25 Postupně zmizeli nepohodlní Stalinovi spolupracovníci z rozličných politických důvodů. Nakonec zbyl obraz 4 osob včetně Stalina; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 26 Fotografie, na které byl původně jen Lenin, Stalin se k němu nechal přidat, aby se ukázal jako jeho nejbližší spolupracovník; King, David: Stalins Retuschen. Foto und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg. Hamburger Ed. 1997

Obr. 27 Na fotografii kráčí Thälmann v čele kapely bojového svazu, vedle něj běží koleje; Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Obr. 28 Na fotografii kráčí Thälmann v čele kapely bojového svazu, vedle něj kráčel zmíněný W. Leow, který byl 1955 vymazán; Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Obr. 29 Jmenování L. Svobody prezidentem, kde chybí A. Dubček; Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Obr. 30 Původní fotografie s A. Dubčekem; Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Obr. 31 Projev K. Gottwalda na Staroměstském náměstí, ze které zase zmizel jiný nepohodlný vysoký stranický funkcionář a to R. Slánský; Řeháková, H., Veselý, D.: „Zakázané dějiny ve fotografiích ČTK“. X-Egem. Praha 1999

Obr. 32 Původní fotografie z projevu K. Gottwalda na Staroměstském náměstí, na které je vysoký stranický funkcionář a to R. Slánský; Řeháková, H., Veselý, D.: „Zakázané dějiny ve fotografiích ČTK“. X-Egem. Praha 1999

Obr. 33 Sjezd NSDAP, 1936; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 34 Sjezd NSDAP 1934; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 35 Sjezd NSDAP, 1934, zdůrazněné linie, nastoupené formace; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003

Obr. 36, Obr. 37 obr. 36, obr. 37 Proč rasová a národnostní politika? Obrazy mluví!;  
<http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/d2b04736/index.html>

Obr. 38a Pohlednice A. Hitlera jako řečníka; Bilder, die lügen : [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 27. Nov. 1998/ Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998

Obr. 38b Titulní strana obrázkové knihy o A. Hitlerovi;  
<http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/ga2570/index.html>

Obr. 39 Nástup vězňů v koncentračním táboře Dachau, „Illustrierter Beobachter, 1933;  
<http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/95003747/index.html>

- Obr. 40 Manipulace s historickou fotografií; Journal für Geschichte 1982, Heft 1
- Obr. 41 Satira z doby reformace, Výsměch papežské říši, 1545 z dílny L. Cranacha; Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 257.
- Obr. 42 J. Gillray: Velký francouzský pekař perníčků vytahuje čerstvě upečené krále z pece, 1806; Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 260
- Obr. 43 Evropská rovnováha, Berlínský „Punch“ 1866; Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 264.
- Obr. 44a „Chycen“ z čas. „Punch“, Londýn 1916; Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 255-276.
- Obr. 44b „Řetěz přátelství“ ang. satirický časopis „Punch“, 1914; Kratochvíl, V., Mlynářčiková, H.: Maturita po novom. Dejepis – externá, interná čiast. SPN. Bratislava 2008
- Obr. 45 Pán světa, „Der Stürmer“; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 103.
- Obr. 46 Karikatura J. Goebbelse, Dějiny a současnost, 10/2008. str. 30
- Obr. 47 Karikatura A. Hitlera a jeho armády, Trnaveček, 1942; Dějiny a současnost 10/2008
- Obr. 48 Karikatur „Lodivod opouští loď“ a obdobné varianty; Sauer, M.: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2003. str. 110. a A. Hitlera a jeho armády, Trnaveček, 1942; Dějiny a současnost 10/2008
- Obr. 49 Německo: hráz proti bolševismu s anarchií?, „Das Reich“, č. 13, 1.4. 1945
- Obr. 50 Na Moskvu – od Moskvy, v. Deni (1944); Pandel, Hans-Jürgen: Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, H.J., Schneider, G.: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002. str. 271.
- Obr. 51 Výzva na pomoc s úklidem trosk v Hannoveru, Státní archiv Hannover; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 278.
- Obr. 52 Reklamní plakát na značku kola „Styria“, 1900, časopis „Kultur und Technik“; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 279.

Obr. 53 Volební plakát Komunistické strany Německa, 1928; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 280.

Obr. 54 Reklamní plakát na „Litfaßsäule“, 1887; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 283

Obr. 55 Reklamní plakát na kávu „Hag“, 1914, Německé historické muzeum; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 284.

Obr. 56 Reklma na lázně Baška, Dějiny a současnost, 7/2007

Obr. 57 Reklama na lázně Norderney, 1892; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 288.

Obr. 58 Reklama na válečnou půjčku; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 292.

Obr. 59 Plakát Socialistické strany Německa do říšských voleb 1930; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 297.

Obr. 60 Titulní stana brožury pro výstavu „Entartete Musik“,1939, Německé historické muzeum; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 315.

Obr. 61 Plakát úřadu pro informace NDR, využití originálního ruského plakátu, 1951, Německé historické muzeum; Schneider, Gerhard: Das Plakat. In Pandel, Hans-Jürgen, Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.2.Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, str. 324.

Obr. 62 Plakát na obranu republiky, 1938; Dějiny a současnost 10/2006

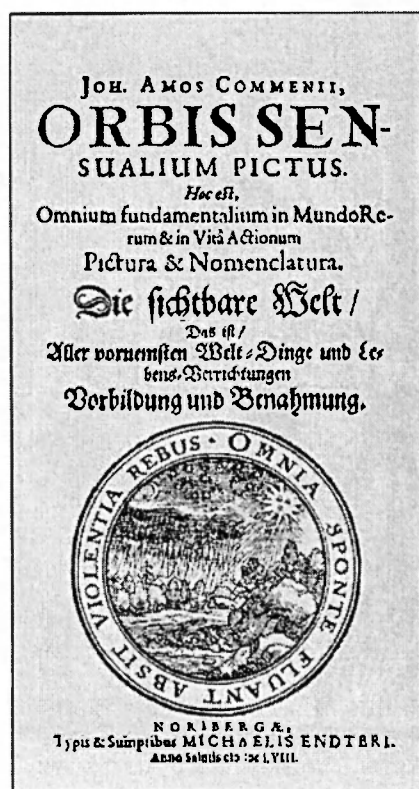


2.1 Názory na význam názornosti v dějinách pedagogiky a jejich odraz ve vyučování dějepisu

2.1.2 Jan Amos Komenský



obr. 1 Podobizna Jana Ámose Komenského



obr. 2 Titulní strana „Orbis sensualium pictus“, 1865

XXIV.

Hmyz  
létající.

Insecta  
volantia.

Fliegend  
Ungeziefer.



obr. 3 Hmyz létající

Včela 1 dělá med, její spásá	Apis 1 facit Mel, quod depascit	Die Biene (Imme) 1 macht Honig, welches hinwegzehrt
čmelák 2. (medo- Vosa 3 [jedka])	Fucus 2. Vespa 3	die Hummel 2. Die Wespe 3
šršen 4 raní žihadlem; zvláště dobytek	& Crabro 4, aculeo infestant: & Pecus imprimis,	und Hornüsse 4, plagen mit dem Stachel: und insonderheit das Vieh,
trápí střechek 5, ná však	Oestrum (Asilus) nos autem, [5]	die Breme 5; uns aber,
moucha 6	Musca 6	die Fliege 6
komár 7.	& Culex 7	und Mücke (Schnake) 7.
čvrček 8 čvrká.	Gryllus 8 cantillat.	der Grille 8 singt. [(zweifalter) 9
Motyl 9 [senka. je křídlatá hou-	Papilio 9, est Eruca alata.	Der Sommervogel ist eine geflügelte Rau-
Chrobák 10 křídla krovkami.	Scarabaeus 10, tegit alas Vaginis. [pyris] 11	Der Käfer 10, [pe. deckt die Flügel mit Bälglein. [11
Světluška 11 v noci svítí.	Cicindela (Lam- noctu nitet.	Das Johanneswürmlein glänzt bei der Nacht.

XCVII.

Škola.

Schola.

Die Schul.



obr. 4 Škola

Skola 1	Schola 1	Die Schul 1 [welcher
jest dílna, kde se	est officina, in qua	ist eine Werkstat, in
pladistvé duše	novelli animi	die jungen Gemüter
cnosti vyučují	ad Virtuten for-	zur Tugend geformet
	mantur;	werden;
dělí se	& distinguitur	und wird abgetheilt
na třídy.	in Classes.	in Classen.
Učitel 2	Praeceptor 2,	Der Schulmeister 2,
sedí na učitelské	sedet in Cathedra	sitzt auf dem Lehrstul 3;
stoli 4 [stolici 3,	Discipuli 4, [3;	die Schüler 4,
v lavicích 5.	in Subselliis 5:	auf Bänken 5:
On učí,	ille docet,	jener lehret,
čto se učí.	hi discunt.	diese lernen.
Něco se	Quaedam	Etliches [schrieben
im předpisuje	praescribuntur	wird ihnen vorge-
řídou	cretâ [illis	mit der Kreide
na tabuli 6.	in Tabellâ 6.	an der Tafel 6.
Někteří	Quidam [sam,	Etliche
z nich sedí u stolu	sedent ad men-	sitzen am Tische,
čapší 7,	& scribunt 7:	und schreiben 7:
or opravuje 8	ipse, corrigit 8	Er, verbässert 8
chyby.	Mendas.	die Fehler.
Někteří stojí	Quidam stant,	Etliche stehen,
odfíkávají, [9.	& recitant [data 9.	und sagen her,
o v paměť uložili	memoriae man-	was sie gelernet 9.
Někteří rozprá-	Quidam confabu-	Etliche schwätzen 10
vají 10	lantur 10,	
achovají se	ac gerunt se	und erzeigen sich
evolně	petulantes	mutwillig
nedbale.	& negligentes:	und unfleissig:
čtí se trestají	hi castigantur	die werden gezüchtigt
rutem 11	Ferula (baculo) 11	mit dem Bakel 11
metlou 12.	& Virgâ 12.	und der Ruhte 12.

CXLIX.

Poslední  
soud.

Judicium  
Extremum.

Das Jüngste  
Gericht.

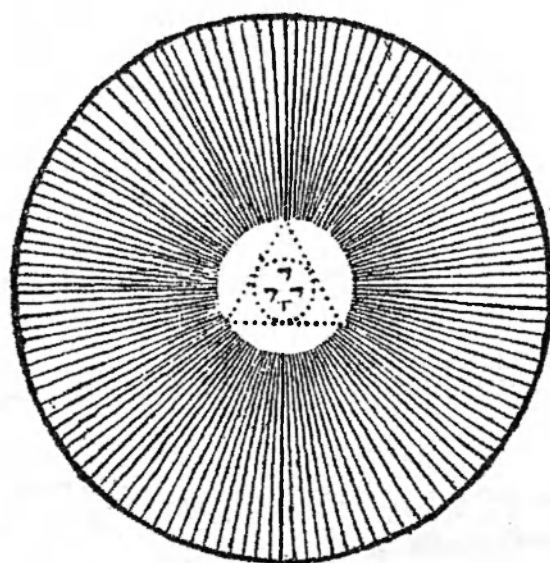


obr. 5 Poslední soud



Nebo přijde soudný den, který blasem trouby 1 mrtvé 2 vzkřísí a s nimi živé povolá [stolici] před soudnou Ježíše Krista 3, jevícího se v oblacích, ke skládání počtu ze všelikých skutkův. [vedliví] Tu nábožní (spra- a vyvolení 4 do života věčné- do místa [ho, blahoslavenství a nového Jerusaléma 5 půjdou, bezbožní však a zatracení 6 s ďábly 7 do pekla 8 uvrženi budou, aby tam na věky trápeni byli.	Nam adveniet Dies novissima, quae Voce Tubae 1 Mortuos 2 resuscitabit, & cum illis Vivos citabit ad Tribunal Jesu Christi 3, (apparentis in Nubibus) ad reddendam rationem omnium actorum. Ubi pii (justi) & Electi 4 in Vitam aeternam in locum [nam, Beatitudinis & novam Hierosolymam 5 introibunt: Impii verò & Damnati 6 cum Cacodaemonibus 7 in Gehennam 8 detrudentur, ibi aeternum cruciandi.	Dann es wird kommen der Jüngste (letzte) Tag, welcher mit der Posaunen Stimme die Todten 2 [me 1] wieder erwecken, und mit ihnen die Lebendigen beruffen wird vor den Richterstuhl Jesu Christi 3, (erscheinend in den Wolken) Rechenschaft zu geben von allem, was sie gethan. [rechten] Da die Frommen (Ge- und Auserwehlten 4 in das ewige Leben, in den Ort der Seligkeit und in das neue Jerusalem 5 eingehen: Die Gottlosen aber und die Verdammten 6 mit den Teuffeln 7 in das höllische Feuer 8 werden verstossen wer- allda ewige [den, Plage zu leiden.
--	---	---

I.  
Bůh. Deus. Gott.



obr. 6 Bůh

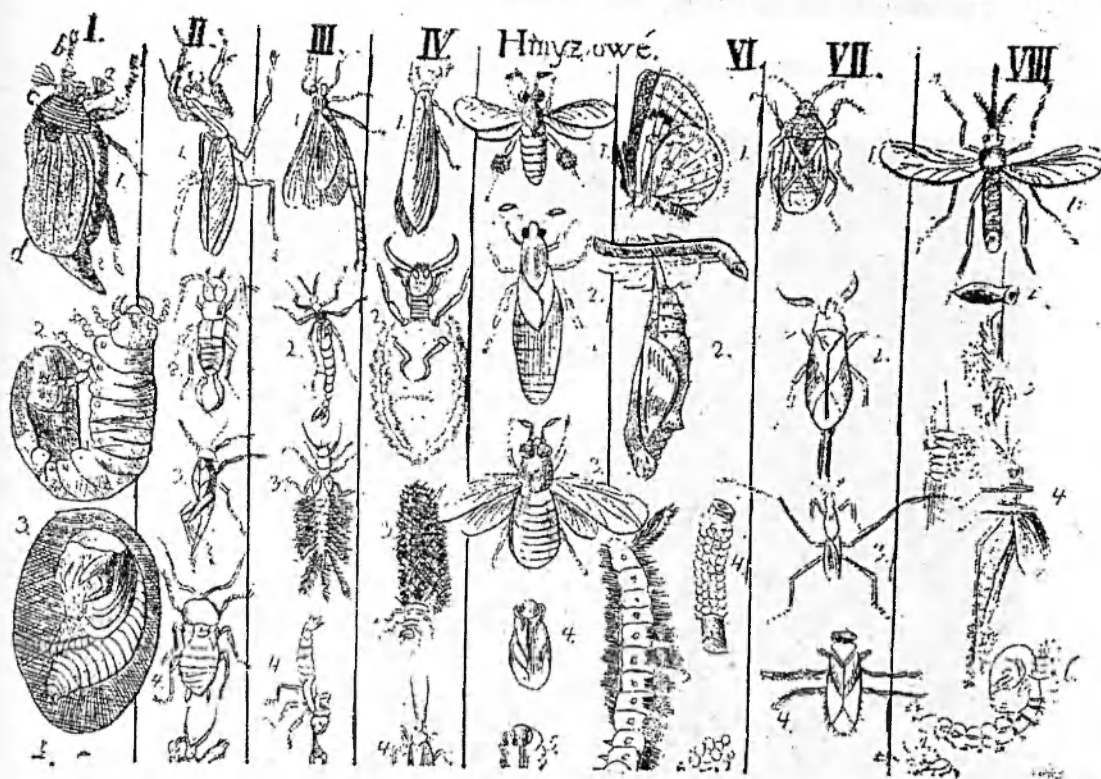
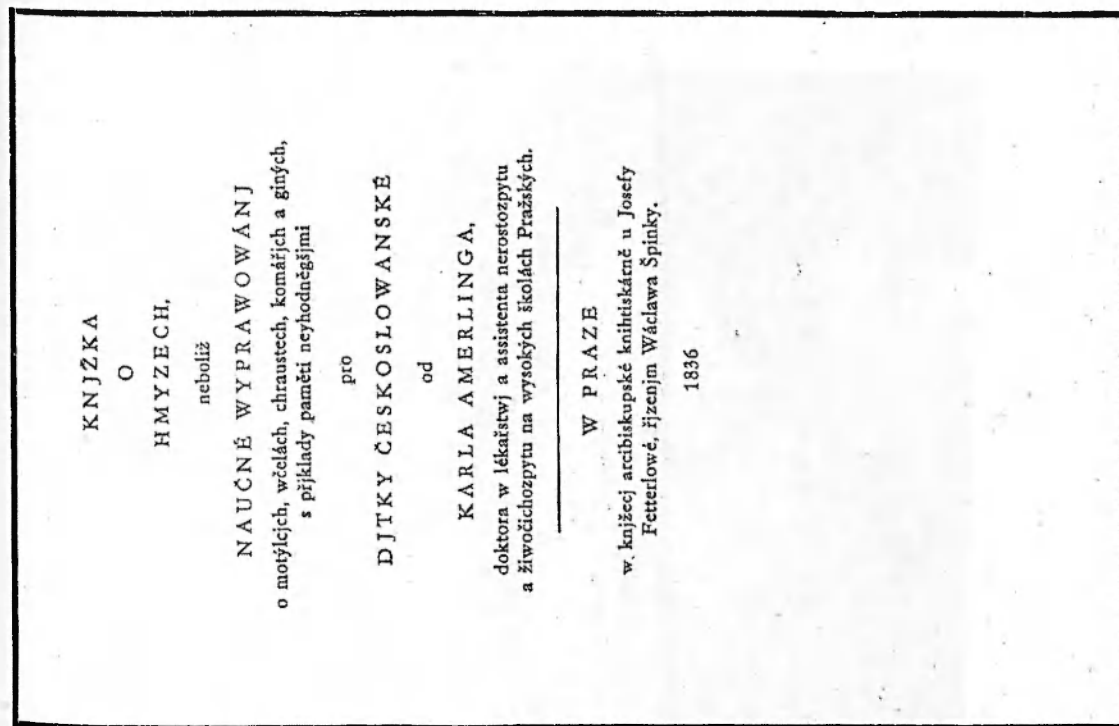
Bůh jest  
ze sebe sama  
od věků  
na věky  
nejdokonalejší  
a nejblahoslave-  
nější  
bytost;  
podstatou

Deus est  
ex seiplo,  
ab aeterno,  
in aeternum.  
Ens  
perfectissimum  
& beatissimum.  
Essentiâ,

Gott ist  
aus sich selber,  
von Ewigkeit  
zu Ewigkeit.  
Das  
allervollkommenste  
und allerseeligste  
Sein (Ding).  
Im Wesen,

netělesný a jediný; osobou trojí; vůlí svatý, spravedlivý, milostivý, pravdivý; moci nejvyšší, dobrotou nejlepší, moudrostí nesmírný, světlost nepřístupná a přece všecko ve všem; přítomen všudy a nikde (zavřen); nejvyšší dobro a jediný nevyva- žitelný pramen všeho dobra; všech věcí, které jedním slo- vem nazýváme svět, jak stvořitel, tak i ředitel a zachovatel.	<i>Spiritualis</i> & <i>Unus.</i> <i>Hypostast,</i> <i>Trinus.</i> <i>Voluntate,</i> <i>Sanctus,</i> <i>Justus,</i> <i>Clemens,</i> <i>Verax.</i> <i>Potentiâ,</i> <i>Maximus.</i> <i>Bonitate,</i> <i>Optimus.</i> <i>Sapientiâ,</i> <i>Immensus.</i> <i>Lux</i> <i>inaccessa:</i> & <i>tamen</i> [bus, <i>Omnia in omni-</i> <i>Ubique;</i> & <i>Nullibi.</i> [num, <i>Summum Bo-</i> & <i>Bonorum</i> <i>omnium</i> <i>Fons</i> <i>solus</i> & <i>inexhaustus.</i> <i>Omnium Rerum,</i> <i>quas vocamus</i> <i>Mundum,</i> <i>ut Creator,</i> <i>ita Gubernator</i> & <i>Conservator.</i>	<i>Geistlich</i> und <i>Einig.</i> <i>In der Persönlichkeit,</i> <i>Dreifältig.</i> <i>Im Willen,</i> <i>Heilig,</i> <i>Gerecht,</i> <i>Gütig,</i> <i>Warhaftig.</i> <i>An Macht,</i> <i>der Gröste.</i> <i>An Güte,</i> <i>der Bäste.</i> <i>An Weißheit,</i> <i>Unermäßlich.</i> <i>Ein unbegreifliches</i> <i>Licht:</i> und doch <i>Alles in Allem.</i> <i>Überall,</i> und <i>Nirgend.</i> <i>Das höchste Gut</i> und alleine der <i>unerschöpfliche</i> <i>Brunn</i> <i>alles Guten.</i> <i>Aller Dinge,</i> die wir nennen die <i>Welt,</i> [fer, gleichwie ein <i>Erschaf-</i> also ein <i>Regirer</i> und <i>Erhalter.</i>
---	--	--

2.1.3.1 Situace v českých zemích



obr. 7 Hmyzové

#### 4. Vizuální pomůcky ve výuce dějepisu

##### 4.2 Druhy obrazového materiálu

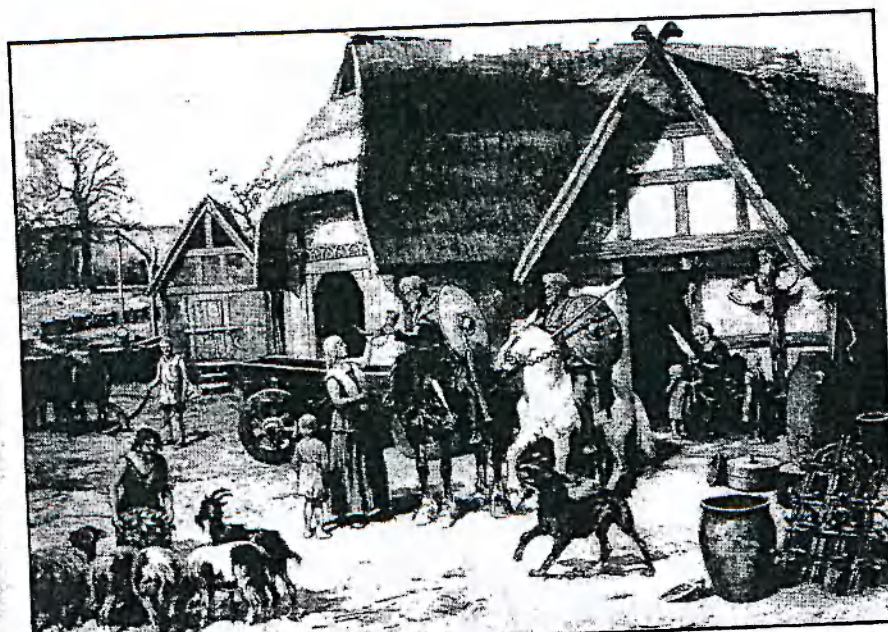


Obr. 1 Obřad zasvěcování z pompejské malby z Villy mysterií

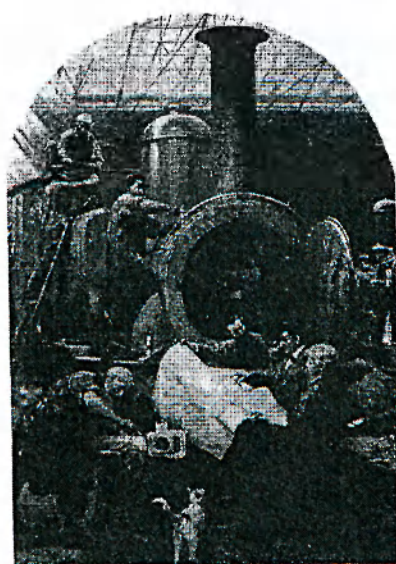


Obr. 2 Mikoláš Aleš, Pobití Sasíků pod Hrubou Skálou (1895), Muzeum Českého ráje, Turnov





obr. 3 Dějepisná nástěnná tabule „Germánský dvorec v době kolem narození Krista“ (1935)



obr. 4 P. Meyerheim: Lokomotiva



#### 4. 3 Práce s vizuálními ve vyučování dějepisu

##### 4.3.2 Metodický přístup k využití vizuálních pomůcek ve výuce dějepisu



obr. 5 Druhy dopravních prostředků ve středověku, dřvořezby 15., 16. století



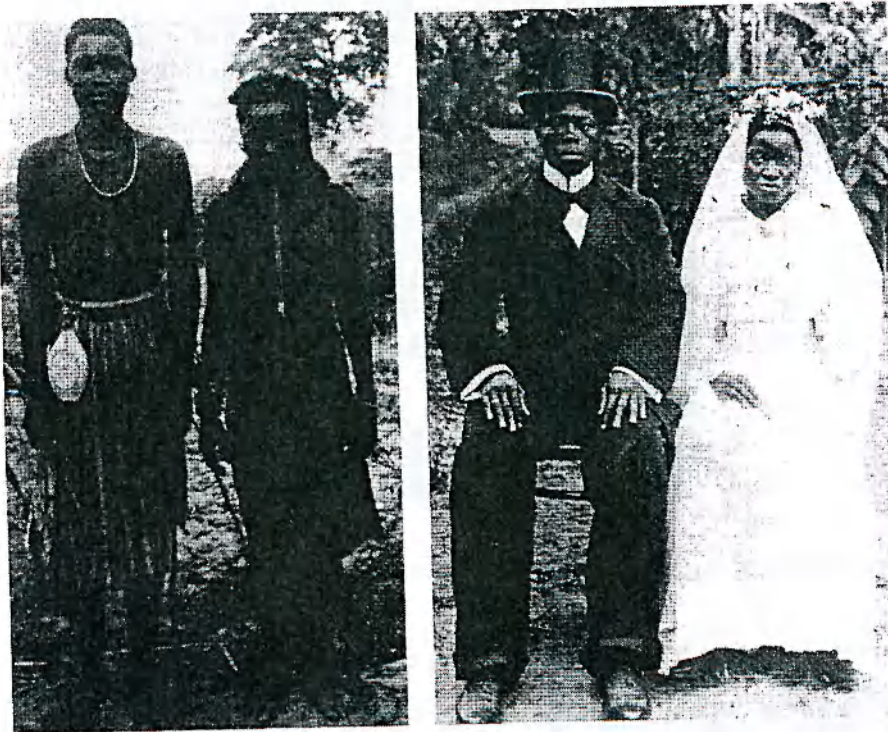
obr. 6 Od autobusu taženého koňmi, přes koněspřežku k tramvaji – vývoj městské osobní dopravy



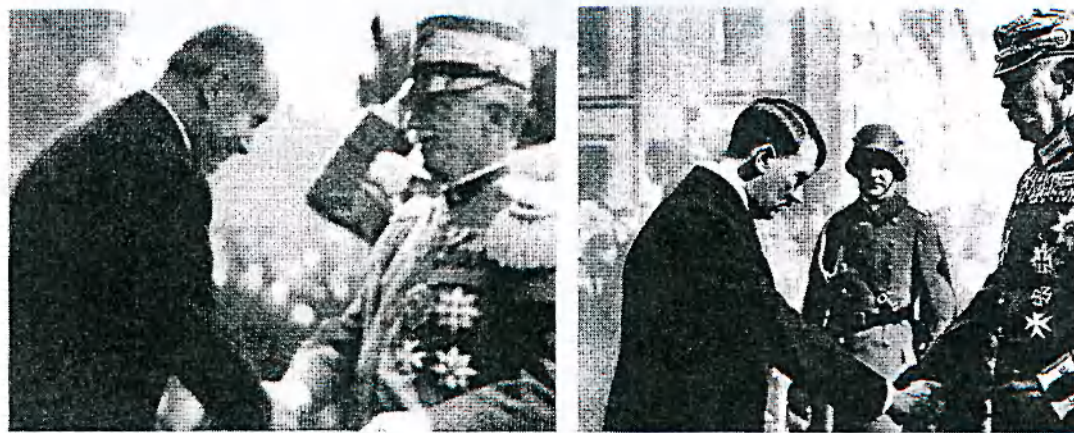
**„Die Freiheit führt das Volk“ –  
Ein Bild und seine Folgen**

- obr. 7 1) E. Delacroix: „Svoboda vede lid“, olejomalba na plátně (1830)
- 2) F. Rude: Marseillasse, Plastik (1832,33)
- 3) F.-A. Bartholdi, Socha svobody, NY, (1871-1884)
- 4) P.A. Steinlen: Plakát pro socialistický časopis „Le Petit Sou“, (1901)
- 5) I. Heartfeild: Svoboda bojuje sama ve vlastních řadách, fotomontáž, (1936)
- 6) fotomontáž časopisu „Life“, (1977-78)
- 7) J. Waller: Svoboda (1978)
- 8) G. Brüne: „Probud'te se zatracení této země“, dřevorezba, (1978)
- 9) W. Matthauner: „Za sedmero horami“, malba (1973)
- 10) E. Delacroix: „Svoboda vede lid“, skica k olejomalbě
- 11) „Überall ist Entenhausen“, reklama na maso (1988)





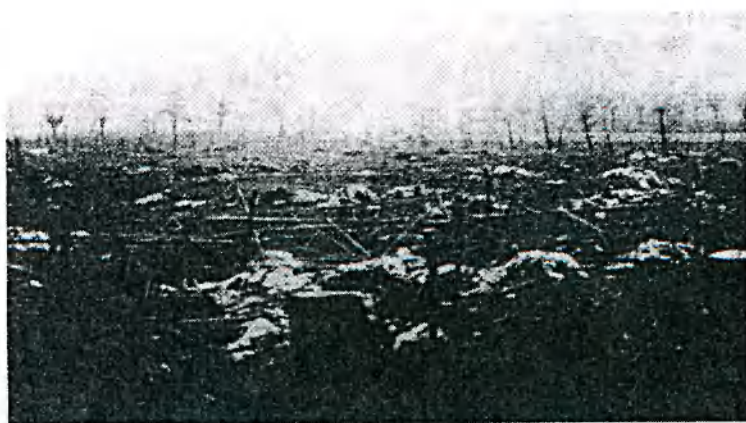
obr. 8 Africké páry, vlevo pár Ovamboj, vpravo pár z německé kolonie



obr. 9 vlevo se předseda vlády Mussolini sklání před italským králem V. Emanuele III. 30. 10. 1922, vpravo se Hitler sklání před říšským prezidentem Hindenburgem 21. 3. 1933

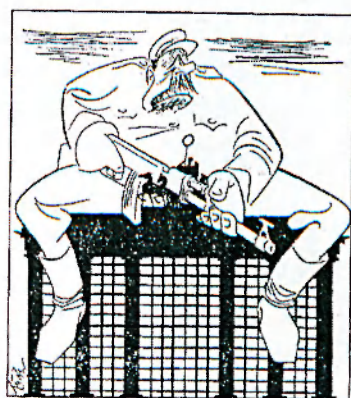


obr. 10 Němečtí vojáci spěchali do války s nadšením a očekáváním krátkého tažení



Pole plné mrtvých po jednom z francouzských útoků na řece Sommě. Mrtví zůstali nepohřbeni.

obr. 11 Krutá realita bojů 1. světové války



obr. 12 Karikatura ke stavbě Berlínské zdi, Die Welt z 14. 8. 1961





obr. 13 Karikatura ke stavbě Berlínské zdi, Neues Deutschland z 23. 8. 1961

#### 4.4 Klasifikace, historie a způsob interpretace vybraných vizuálních pomůcek

##### 4.4.1.2 Využití fotografie ve výuce



obr. 14 Rodinná fotografie okolo roku 1880



obr. 15 Rodina císaře Wilhelma II, jeho rodina, pohlednice, 1906

#### 4.4.1.3 Využití manipulované fotografie ve výuce



obr. 16 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jurgena Stroopa  
o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943





obr. 17 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943



obr. 18 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943

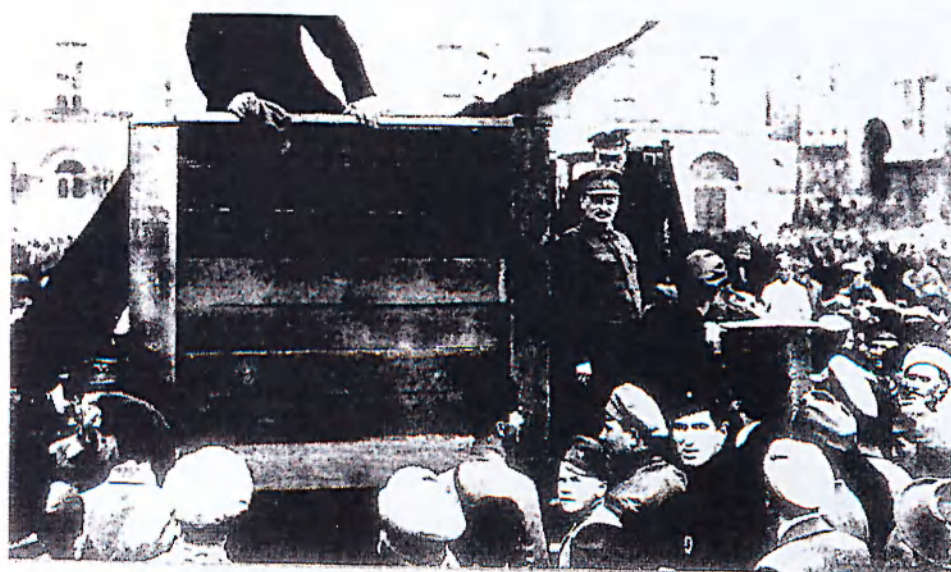


obr. 19 Výřez z fotografie ze zprávy SS a policejního generála Jürgena Stroopa o potlačení povstání ve Varšavském ghettu 1943





obr. 20 Zamalovaný obličej štětcem a tuší



obr. 21 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920



obr. 22 21 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920





obr. 23 Projev V. I. Lenina na Sverdlovském náměstí před Bolšom theatrom (Velkým divadlem) v Moskvě 5. 5. 1920



obr. 24 Skupinová fotografi Stalinových spolupracovníků, které vzniklo v dubnu 1925 na 14. sjezdu stran





obr. 25 Postupně zmizeli nepohodlní Stalinovi spolupracovníci z rozličných politických důvodů. Nakonec zbyl obraz 4 osob včetně Stalina





obr. 26 Fotografie, na které byl původně jen Lenin, Stalin se k němu nechal přidat, aby se ukázal jako jeho nejbližší spolupracovník





obr. 27 Na fotografii kráčí Thälmann v čele kapely bojového svazu, vedle něj běží koleje



obr. 28 Na fotografii kráčí Thälmann v čele kapely bojového svazu, vedle něj kráček zmíněný W. Leow, který byl 1955 vymazán





obr. 29 Jmenování L. Svobody prezidentem, kde chybí A. Dubček



obr. 30 Původní fotografie s A. Dubčekem

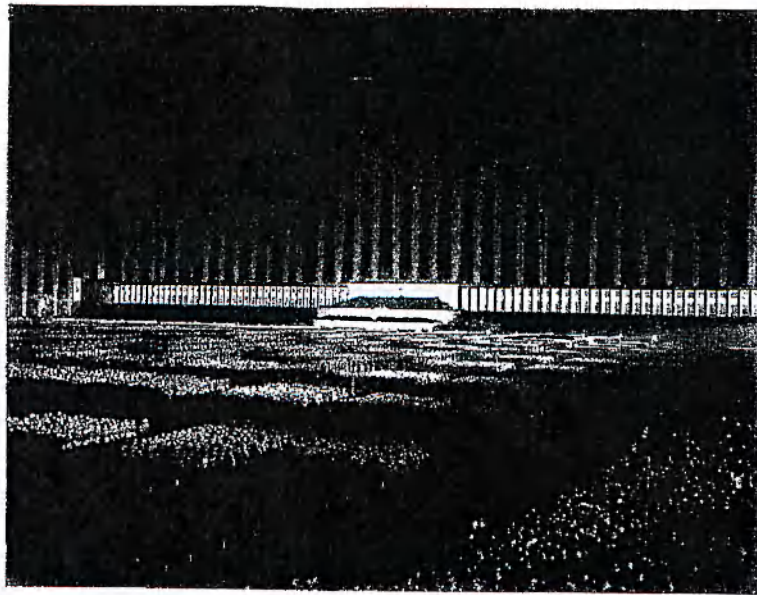


obr. 31 Projev K. Gottwalda na Staroměstském náměstí, ze které zase zmizel jiný nepohodlný vysoký stranický funkcionář a to R. Slánský



obr. 32 Původní fotografie z projevu K. Gottwalda na Staroměstském náměstí, na které je vysoký stranický funkcionář a to R. Slánský



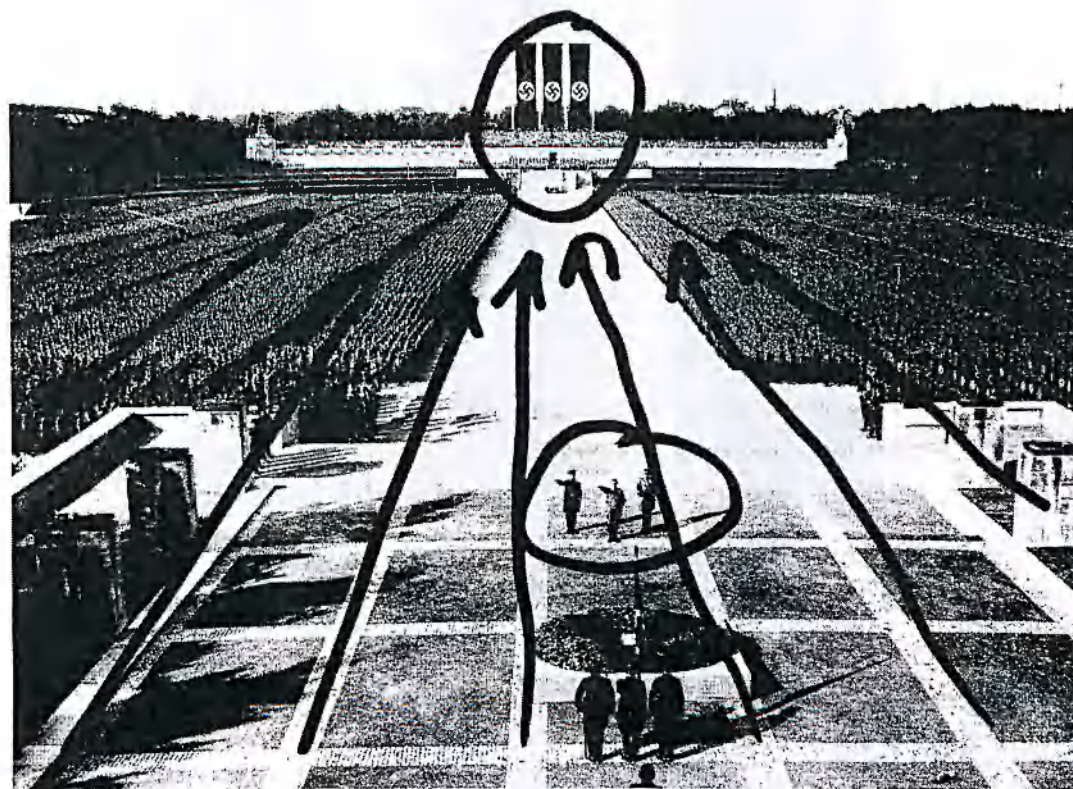


obr. 33 Sjezd NSDAP, 1936



obr. 34 Sjezd NSDAP 1934





obr. 35 Sjezd NSDAP, 1934, zdůrazněné linie, nastoupené formace



obr. 36, obr. 37 Proč rasová a národnostní politika? Obrazy mluví!



obr. 38a Pohlednice A. Hitlera jako řečníka



obr. 38b Titulní strana obrázkové knihy o A. Hitlerovi





obr. 39 Nástup vězňů v koncentračním táboře Dachau, „Illustrierter Beobachter“, 1933



obr. 40 Manipulace s historickou fotografií; Journal für Geschichte 1982, Heft 1

#### 4.4.2 Karikatura

##### 4.4.2.1 Historie karikatury



obr. 41 Satira z doby reformace, Výsměch papežské říši, 1545 z dílny L. Cranacha



obr. 42 J. Gillray: Velký francouzský pekař perníčků vytahuje čerstvě upečené krále z pece, 1806





obr. 43 Evropská rovnováha, Berlínský „Punch“ 1866



obr. 44a „Chycen“ z čas. „Punch“, Londýn 1916





obr. 44b „Řetěz přátelství“ ang. satirický časopis „Punch“, 1914



obr. č. 45 Pán světa, „Der Stürmer“



Jedna z četných karikatur říšskoněmeckého ministra propagandy Josefa Goebbelse

obr. 46 Karikatura J. Goebbelse, Dějiny a současnost, 10/2008. str. 30



obr. 47 Karikatura A. Hitlera a jeho armády, Trnaveček, 1942



#### 4.4.2.3 Využití karikatury jako historického pramene ve výuce



110

obr. 48 „Lodivod opouští loď“ a obdobné varianty

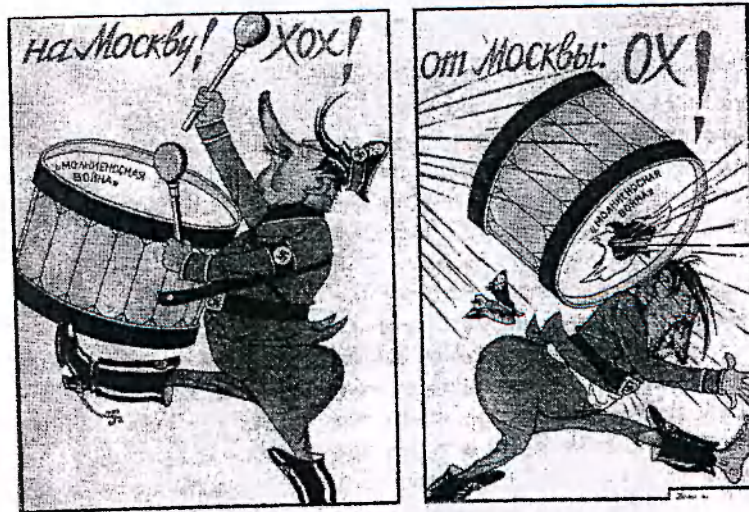
Deutschland: Staudamm  
gegen Bolschewismus und  
Anarchie?



Aus: Das Reich Nr. 13 vom 1. 4. 1945

DER STAUDAMM  
Diese Zeichnung von Harry Murphy erschien in USA-Zeitungen während der Ruhrbesetzung. Lebt die Erkenntnis, welche vor 22 Jahren die Feder des Zeichners führte, auch heute noch hinter der krummen Fassade?

obr. 49 Německo: hráz proti bolševismu s anarchií?, „Das Reich“, č. 13, 1.4. 1945



obr. 50 Na Moskvu – od Moskvu, v. Deni (1944)



4. 4. 3 Plakát



obr. 51 Výzva na pomoc s úklidem trosiek v Hannoveru, Státní archiv Hannover



obr. 52 Reklamní plakát na značku kola „Styria“, 1900, časopis „Kultur und Technik“





obr. 53 Volební plakát Komunistické strany Německa, 1928

#### 4.4.3.1 Historie plakátu



Abb. 4

obr. 54 Reklamní plakát na „Litfaßsäule“, 1887





obr. 55 Reklamní plakát na kávu „Hag“, 1914, Německé historické muzeum.

**BAŠKA**  
 známé mořské lázně na  
 ostrově Hrků.  
 Hlavní sezona od 1. května do 30. srpna.  
 Služba koupání a slunění.  
 Nádherné pobřeží.  
 Kuláš pro hospice dětí a neplavců.  
 Pohodlné hotely, penziony a d. d.  
 Časy mírné.  
 Mimo hlavní sezony značná sleva.  
 Prospekt a informace dá na požádání  
 Správa lázní.



obrázky reklamní na letovisku Baška umístěné v dobovém průvodu, obě  
 lázně pak byly zřízeny z darování pro ženy Evry, který si čtenářky mohly  
 v tomto časopise koupit i v jiných letoviscích.

obr. 56 Reklama na lázně Baška



obr. 57 Reklama na lázně Norderney, 1892



obr. 58 Reklama na válečnou půjčku





Obr. 59 Plakát Socialistické strany Německa do říšských voleb 1930



obr. 60 Titulní stana brožury pro výstavu „Entartete Musik“, 1939, Německé historické muzeum





obr. 61 Plakát úřadu pro informace NDR, využití originálního ruského plakátu, 1951, Německé historické muzeum

#### 4.4.4.1 Využití plakátu jako historického pramene ve výuce



obr. 62 Plakát na obranu republiky, 1938; Dějiny a současnost 10/2006

## Obrazová a textová příloha

### 5. kapitola

Obr. 1 a obr. 2

1. Hospodářská krize 1929 – dále ve 30. letech; Kvaček, R.: České dějiny II. Práce. Praha 2002

2. Hitler jmenován kancléřem 1/1933;  
[http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/605\\_1/index.html](http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/605_1/index.html) [cit. 2009-5-30]

3. T. G. Masaryk počtvrté zvolen prezidentem 1934; Kuklík, Kocián: Dějepis 9. Nejnovější dějiny.SPN Praha 1997

4. E. Beneš zvolen prezidentem 1935; Kuklík, Kocián: Dějepis 9. Nejnovější dějiny.SPN Praha 1997

5. Olympiáda v Berlíně 1936;  
[http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/629\\_1/index.html](http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/629_1/index.html) [cit. 2009-5-30]

6. T. G. Masaryk zemřel 1937; Kuklík, Kocián: Dějepis 9. Nejnovější dějiny.SPN Praha 1997

7. anšlus Rakouska 3/1938;  
<http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/pk940002/index.html> [cit. 2009-5-30]

8. všeobecná mobilizace 9/1938; Kuklík, Kocián: Dějepis 9. Nejnovější dějiny.SPN Praha 1997

9. Mnichovská dohoda 9/1938; Dějiny a současnost 10/2006

10. Češi prchají z pohraničí 10/1938; Kvaček, R.: České dějiny II. Práce. Praha 2002

11. E. Hácha prezidentem 11/1938; Kvaček, R.: České dějiny II. Práce. Praha 2002

12. obsazení zbylého území ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava 3/1939;  
Kuklík, Kocián: Dějepis 9. Nejnovější dějiny.SPN Praha 1997

Obr. 3 Fotografie, mobilizace 1938, Dějiny současnost 10/2006

Obr. 4 Pamětní pohlednice k obsazení Sudet 1938, Dějiny a současnost 10/2006

Obr. 5 Plakát na obranu republiky, 1938, Dějiny a současnost 10/2006

Text 1 František Halas: Zpěv úzkosti 1938, Dějiny a současnost 10/2006

Text 2 J. Seifert: Písnička o Paříži, Dějiny a současnost 10/2006

Text 3 Daniel Landa: 1938, Dějiny a současnost 10/2006

Text 4 Osnova výkladu k hodině

Obr. 6 Vyhlášení německého císařství, A. von Werner, 1877;  
<http://www.ghwk.de/engl/exhibit-garden/werner2.jpg>

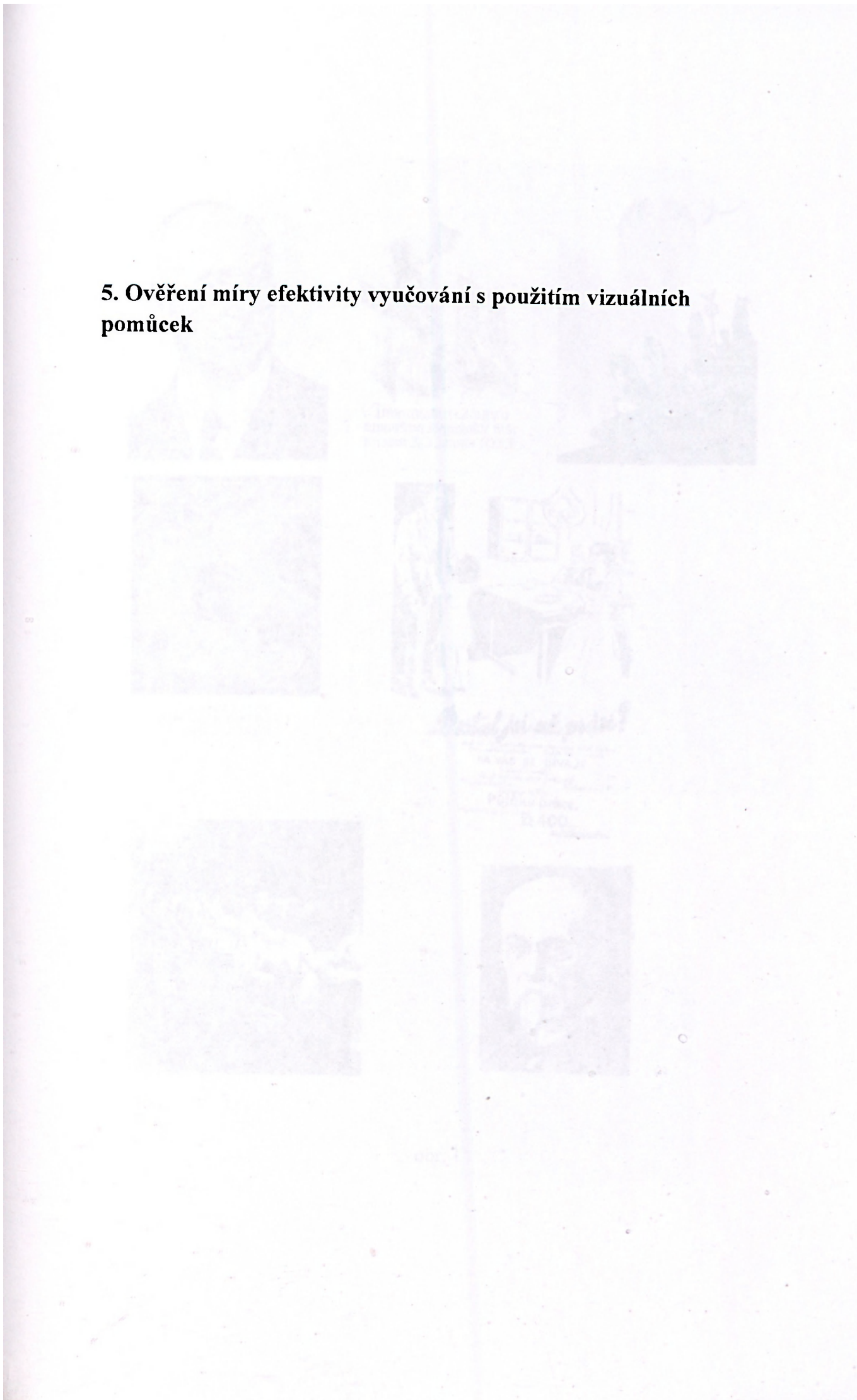
Obr. 7 Vyhlášení německého císařství, A. von Werner, 1885;  
<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Wernerprokla.jpg&filetimestamp=20070729161713>

Obr. 8 URL:  
[http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:1890\\_Bismarcks\\_Ruecktritt.jpg&filetimestamp=20070603201755](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:1890_Bismarcks_Ruecktritt.jpg&filetimestamp=20070603201755)

Obrazová prezentace – 2. Světová válka (IV. B)



**5. Ověření míry efektivity vyučování s použitím vizuálních pomůcek**





Unbreuglicher Glaube u. fanatischer Siegeswille führten zum 30. Januar 1933.



BERLIN 1936  
1-10. AUG.

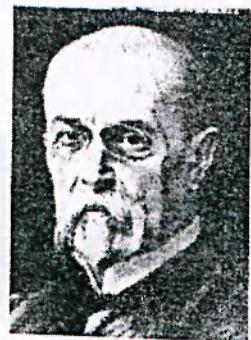


13. MÄRZ 1938  
EIN VOLK EIN REICH  
EIN FÜHRER



*Dostal jsi už práci?*

...  
...  
...  
**NA VÁS SE DÍVAJÍ**  
...  
...  
**Půjčku práce.**  
...  
**Kč 400.-**



obr. 1





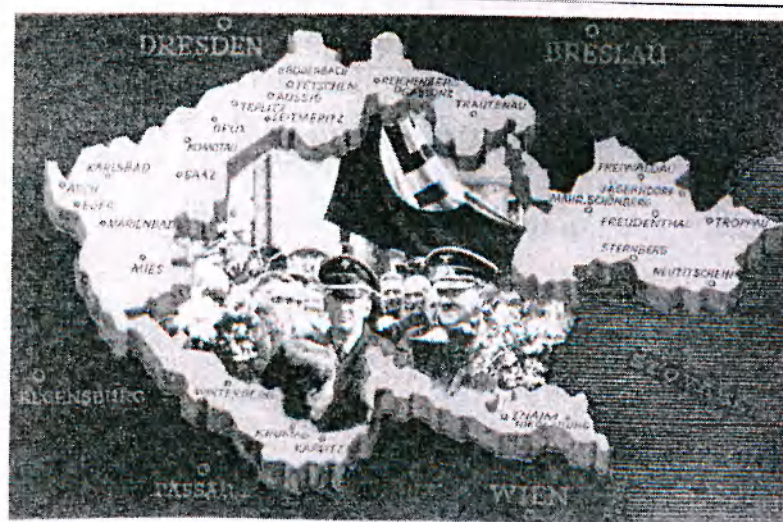
WIR DANKEN UNSERM FÜHRER



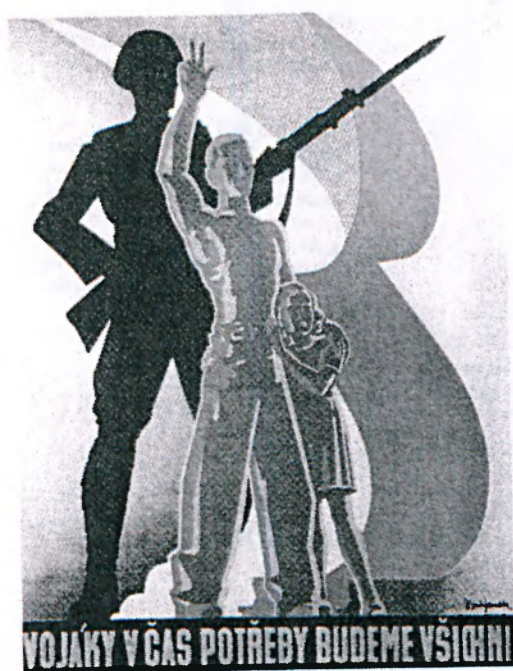




obr. 3 Fotografie, mobilizace 1938



obr. 4 Pamětní pohlednice k obsazení Sudet 1938



obr. 5 Plakát na obranu republiky, 1938

„Zvoní zvoní zrady zvon  
zrady zvon /  
Čí ruce ho rozhoupaly /  
Francie sladká hrdý  
Albion / a my jsme je  
milovali / Ty Francie  
sladká Francie / kde je  
tvá čapka Marianno /  
Slunečný štít tvůj  
prasklý je / a hanbou  
čpí své ano (...).  
František Halas, *Zpěv  
úzkosti (Torzo naděje,*  
1938)

text 1 František Halas: Zpěv úzkosti 1938



*Ve světle  
Paříž tone / a jáská k slávě jmen: / pan  
Daladier, Bonnet / a Nevil Chamber-  
lain!*

*Však přes to hoří  
neon / s světla nachová / a nový Na-  
poleon / se vrací z Mnichova. / Jen  
letmo ať má píseň / jiného vzpomene,  
/ který už dlouho sní sen / v své hrobce  
kamenné. / O, časové vy dálné, / dnes  
platí jiný styl / a oblouk triumfální /  
trochu se nahrbil.*

J. Seifert - „Písnička o Paříži“

text 2 J. Seifert: Písnička o Paříži

### Daniel Landa- 1938

#### 1938

Nesmí spustit z očí silnici.  
Prst na spouští, hlídá hranici.  
Přesně tak, jak řekl velitel:  
vyčkávat až přijde nepřítel.  
Zbraně chladí v rukou víc než led,  
potom přišel rozkaz nestřílet.

Pořádně to chlapy změní, když opouští opevnění.  
Když se slavná vlajka smutně z žerdě spouští.  
Polož zbraň! Odejdi pryč!  
Hlavu si chraň! Odevzdej klíč!  
Páteře se bortí - totiž muž sám sobě neodpouští.

Zlost a rozkousanej ret,  
nahmatal krabičku cigaret.  
Poprvé a navždy už se vzdal.  
Dneska na posledy rovně stál.

Pořádně to chlapy změní, když opouští opevnění.  
Když se slavná vlajka smutně z žerdě spouští.  
Polož zbraň! Odejdi pryč!  
Hlavu si chraň! Odevzdej klíč!  
Páteře se bortí - totiž muž sám sobě neodpouští.

Vypuštěn, jak fotbalovej míč,  
odchází tak trapně z hranic pryč.  
Pro slzy už skoro nevidí.  
Habešanům marně závidí.  
Nejde to skousnout, jen tak tiše stát,  
bez náznaku obrany nechat se fackovat.

Pořádně to chlapy změní, když opouští opevnění.  
Když se slavná vlajka smutně z žerdě spouští.  
Polož zbraň! Odejdi pryč!  
Hlavu si chraň! Odevzdej klíč!  
Páteře se bortí - totiž muž sám sobě neodpouští.

Ze železa stal se potom sliz  
a záletník tak dostal syfilis  
Hrdina se před zrcadlem lek,  
včera na souseda něco řek ...

text 3 Daniel Landa: 1938

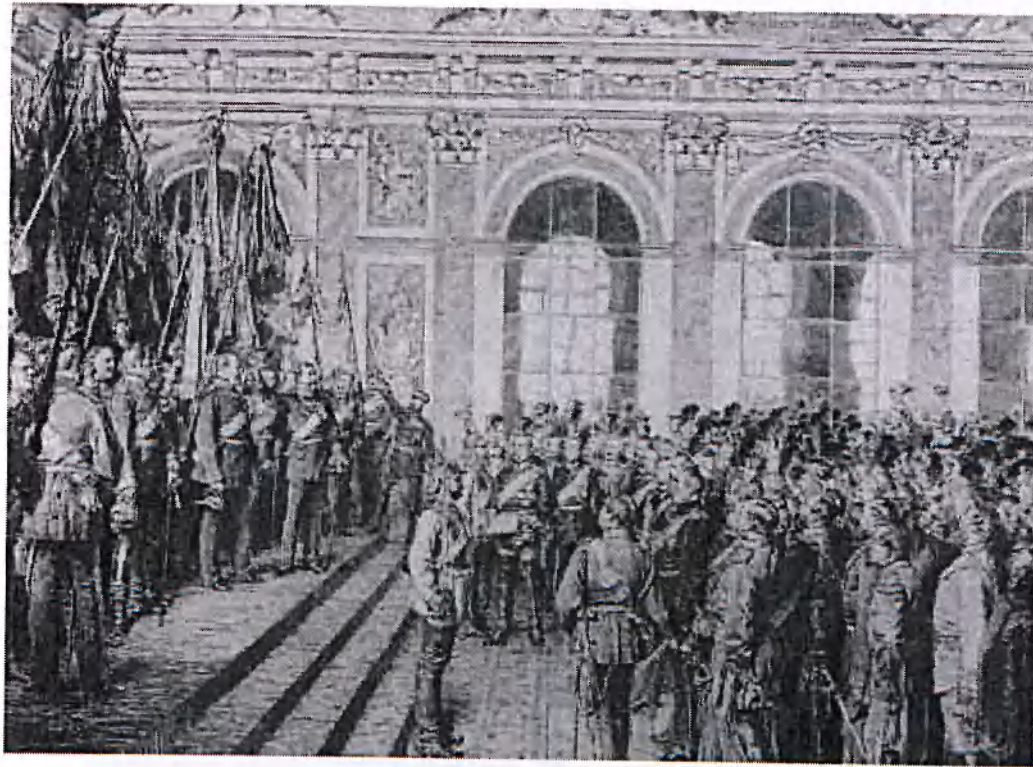
## ROK 1938

- 3/ násilné obsazení Rakouska
- 4/ sjezd SdP → Karlovar. program
- 5/ částečná mobilizace  
manifest Věrní zůstaneme
- 6/ obec. volby - 90% Němců pro SdP
- 8/ lord W. Runciman v ČSR

### ZÁŘÍ

- 12.9. pokus SdP o puč v pohraničí  
15.9. jednání Chamberlina s Hitlerem  
21.9. ultimátum přijato  
22.9. 2. jednání Chamberlina s Hitlerem  
demonstrace v ČSR → Těd vlada  
→ nová úřed. vlada - gen. J. Šturma  
23.9. všeobecná mobilizace  
29./30.9. konference v Mníchově  
1.-10.10. obsazeno pohraničí  
5.10. E. Beneš abdikuje  
6.10. Slovensko - požadavek autonomie → Česko-Slovensko  
=> období 2. republiky
- ### ROK 1939
- 14.3. slovenský štát  
15.3. obsazení zbytku ČSR





obr. 6 Vyhlášení německého císařství, A. von Werner, 1877



obr. 7 Vyhlášení německého císařství, A. von Werner, 1885





obr. 8 „Lodivod opouští loď“, Sir John Tenniel, 20. 3. 1890 v „Punch“

# Obrazová prezentace

2. světová válka – IV. B



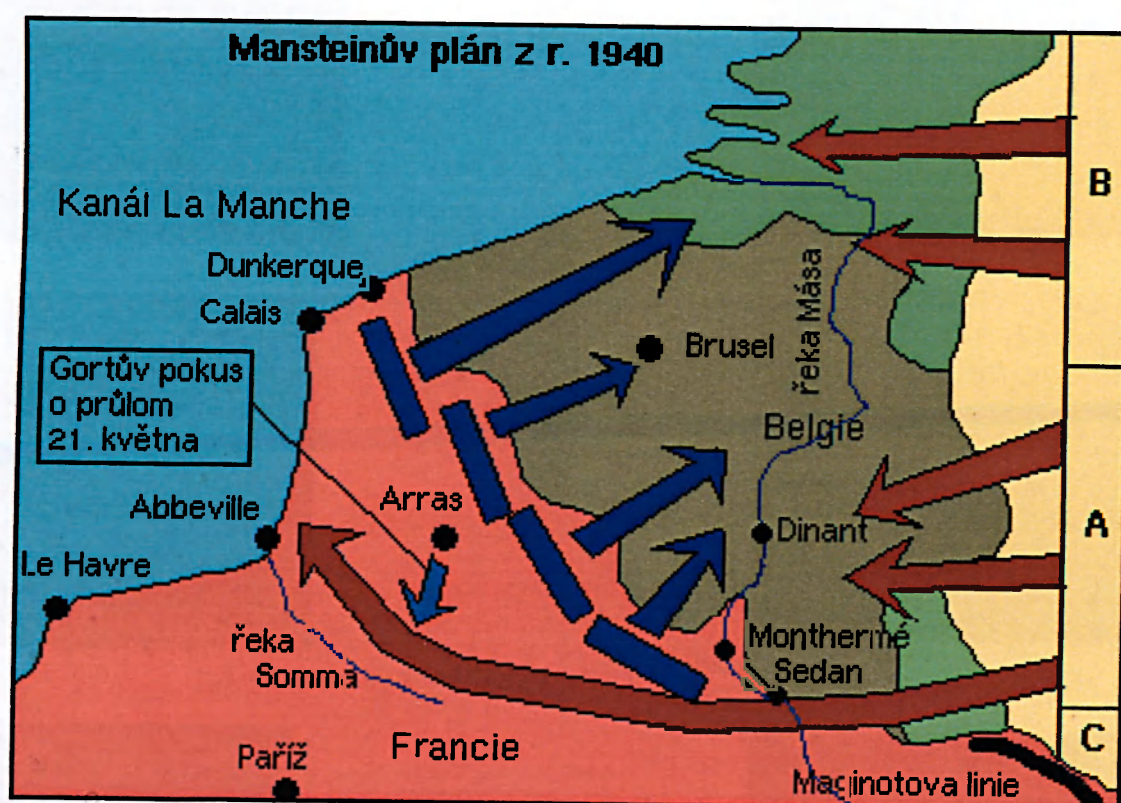
# Německý útok na Francii



*...ví vojáci útočí! Fotografie dokládá význa  
...žitost velení francouzské armády, navz  
...rozkladu Charlese de Gaulla, nedoceniło*



# Plán německého útoku na Francii

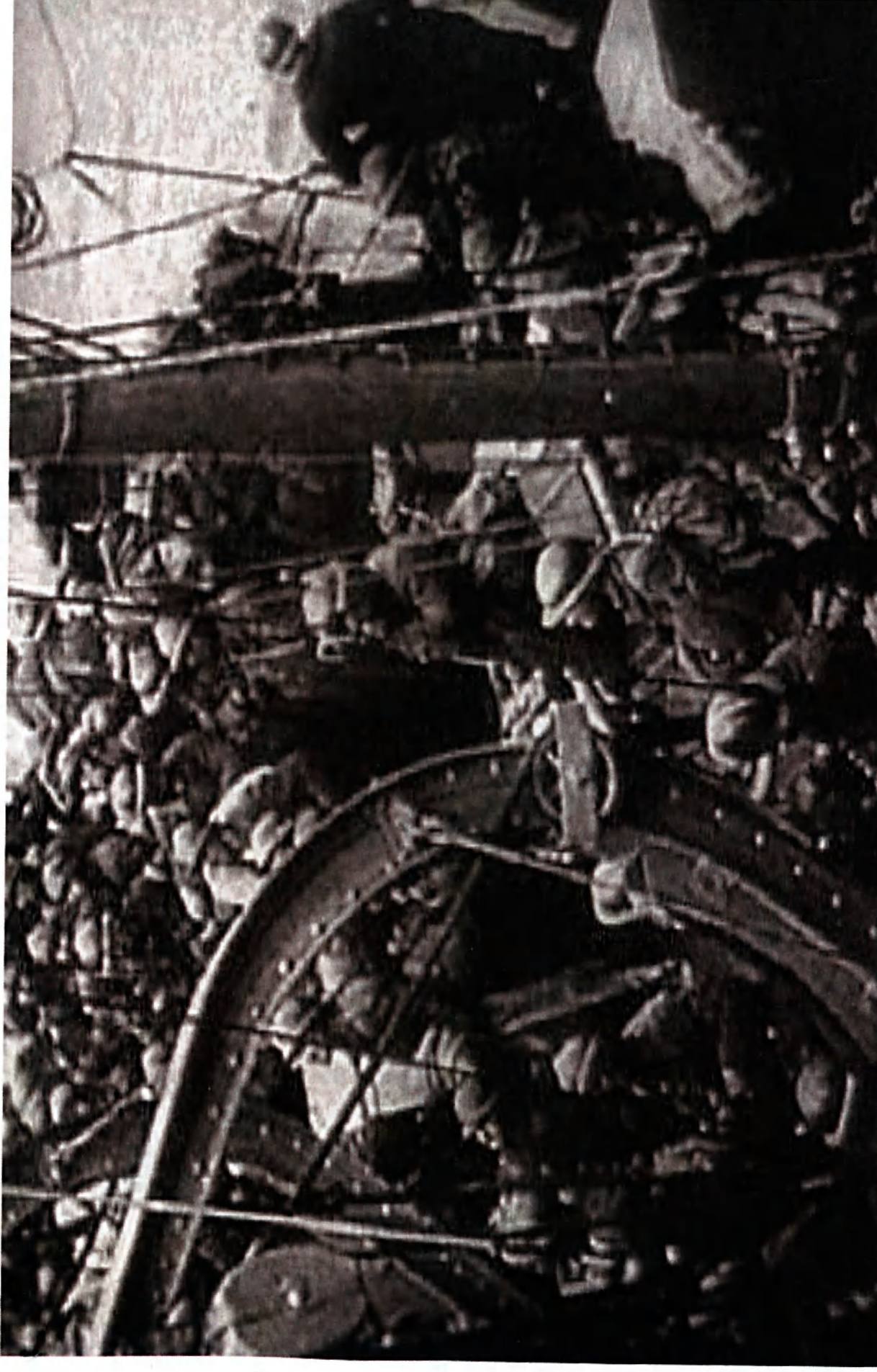


# Evakuace vojáků z Dunquerque





# Evakuace vojáků z Dunquerque



# Winston Churchill





# Následky bombardování Anglie



▲ Část Londýna po bombardování v průběhu bitvy o Anglii roku 1940



# Letectvo RAF





# Českoslovenští letci v RAF





# Českoslovenští letci v RAF



- František Fajtl







# Českoslovenští letci v RAF

- František Peřina



# Letadla RAF





# Letadla RAF



## Textová příloha

### 3. Kapitola

Dotazník

Didaktické pomůcky ve výuce dějepisu

### 5. Kapitola

Test IV. B, IV. A

Test VIII. B, 4. B, 4. A

	ano	ne
1. Používám didaktické pomůcky v hodině dějepisu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Didaktické pomůcky mi pomáhají lépe vysvětlit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Didaktické pomůcky zvyšují zájem žáků o učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Didaktické pomůcky zlepšují paměť žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Didaktické pomůcky zvyšují motivaci žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe zapamatovat si učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Didaktické pomůcky zvyšují úroveň znalostí žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Didaktické pomůcky zvyšují zájem žáků o učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Didaktické pomůcky zlepšují paměť žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Didaktické pomůcky zvyšují motivaci žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe zapamatovat si učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Didaktické pomůcky zvyšují úroveň znalostí žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Didaktické pomůcky zvyšují zájem žáků o učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Didaktické pomůcky zlepšují paměť žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Didaktické pomůcky zvyšují motivaci žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe zapamatovat si učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Didaktické pomůcky zvyšují úroveň znalostí žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Didaktické pomůcky zvyšují zájem žáků o učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Didaktické pomůcky zlepšují paměť žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Didaktické pomůcky zvyšují motivaci žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe zapamatovat si učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Didaktické pomůcky zvyšují úroveň znalostí žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Didaktické pomůcky pomáhají žákům lépe pochopit učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Textová příloha 1

### Dotazník - Učební pomůcky v dějepisném vyučování

Dobrý den.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto anonymního dotazníku týkajícího se používání a efektivity učebních pomůcek v dějepisném vyučování. Dotazník zpracuji, vyhodnotím a zahrnu jej do své diplomové práce. Získané informace nebudu jinak dále šířit, anonymita Vás i vaší školy zůstane zachována.

#### 1. Používáte ve vyučování učební pomůcky?

ano

spíše ano

spíše ne

ne

#### 2. Pokud ano, s jakými pomůckami pracujete?

vyprávění učitele	ano	ne
výkladové texty v učebnici	ano	ne
beletristické texty	ano	ne
odborné texty	ano	ne
naučné slovníky	ano	ne
autentický písemný materiál (listiny, staré tisky a jiné)	ano	ne
školní atlasy	ano	ne
nástěnné mapy	ano	ne
historické plány (např. měst)	ano	ne
nástěnné obrazy	ano	ne
vyobrazení malířských uměleckých děl	ano	ne
fotografie	ano	ne
karikatury	ano	ne
plakáty	ano	ne
grafiky	ano	ne
náčrtky	ano	ne

grafy, časové osy	ano	ne
audionahrávky (dramatizace her, autentické projevy)	ano	ne
filmový program pro školy	ano	ne
historický film	ano	ne
reportáže, dokumentární filmy	ano	ne
trojrozměrné modely hmotné kultury	ano	ne
originální doklady hmotné kultury (zbraně, keramika)	ano	ne
jiné	ano	ne

### 3. Jak často pracujete s uvedenými pomůckami?

	každou hodinu	několikrát do měsíce	několikrát během roku	nikdy
vyprávění učitele				
výkladové texty v učebnici				
beletristické texty				
odborné texty				
naučné slovníky				
autentický písemný materiál (listiny, staré tisky a jiné)				
školní atlasy				
nástěnné mapy				
historické plány (např. měst)				
nástěnné obrazy				
vyobrazení malířských uměleckých děl				
fotografie				
karikatury				

plakáty				
grafiky				
náčrtky				
grafy, časové osy				
audionahrávky (dramatizace her, autentické projevy)				
filmový program pro školy				
historický film				
reportáže, dokument. filmy				
trojrozměrné modely hmotné kultury				
originální doklady hmotné kultury (zbraně, keramika)				
jiné _____				

#### 4. Kdy a s jakým cílem s pomůckami pracujete?

motivační prvek ve výuce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
ilustrace výkladu, popisu	ano	spíše ano	spíše ne	ne
základní zdroj historické informace	ano	spíše ano	spíše ne	ne
opakování učební látky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
samostatná práce žáků	ano	spíše ano	spíše ne	ne
v rámci frontální výuky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
v rámci skupinové výuky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
jiné _____	ano	spíše ano	spíše ne	ne



5. Myslíte si, že je používání učebních pomůcek ve vyučování důležité?

ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím

6. Myslíte si, že je používání učebních pomůcek ve vyučování efektivní?

ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím

7. Myslíte si, že je používání učebních pomůcek ve vyučování pro žáky motivující?

ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím

8. Projevují žáci v hodinách větší aktivitu, pokud pracujete s učebními pomůckami?

ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím

9. Ověřujete si v rámci hodnocení žáka, zda si na základě práce s učební pomůckou zapamatoval více?

ano      spíše ano      spíše ne      ne      nevím

10. V jakých hodinách pomůcky používáte? (lze zaškrtnout více možností)

1 vyučovací jednotka (45min)    2 vyučovací jednotky (90min)    dějepisný seminář    jiné

11. Používáte didaktickou techniku?

ano      spíše ano (většinou)      spíše ne (někdy)      ne

12. Jakou didaktickou techniku používáte?

diapozitiv	ano	spíše ano	spíše ne	ne
video/DVD přehrávač	ano	spíše ano	spíše ne	ne
zpětný projektor	ano	spíše ano	spíše ne	ne
počítač	ano	spíše ano	spíše ne	ne
interaktivní tabule (ne jako plátno)	ano	spíše ano	spíše ne	ne
magnetofon/CD přehrávač	ano	spíše ano	spíše ne	ne
jiné _____	ano	spíše ano	spíše ne	ne

13. a) Myslíte si, že je vaše škola dostatečně vybavena didaktickou technikou?

ano      spíše ano      spíše ne      ne



b) Pokud ne, jakou techniku byste na škole uvítali?

14. Vidíte nějaká negativa v souvislosti s používáním učebních pomůcek?

Pokud ano, napište konkrétně která:

15. Uvítám i Vaše připomínky, postřehy k tématu:

Děkuji Vám za spolupráci.

**Instrukce k označení odpovědí:**

- pokud budete vyplňovat dotazník na papíře, uzavřené odpovědi (ano, ne) *kroužkujte*, pouze u otázky č. 3. vepište do tabulky k příslušné odpovědi **X**
- pokud budete vyplňovat dotazník v počítači, uzavřené odpovědi (ano,ne) označte tučně př.: **spíše ano**, u otázky č. 3 vepište do tabulky k příslušné odpovědi **X**

## Textová příloha 2

Uvidíte příběhy dvou žen, které přežily holocaust. Pokuste se na základě jejich vyprávění vyjádřit k těmto otázkám:

### 1. příběh – Michaela Vidláková

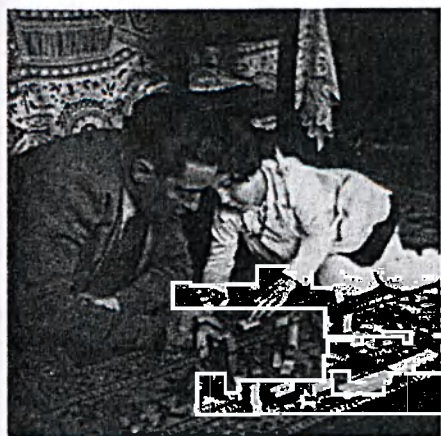
- a) Kolik let bylo paní Michaela, když začala německá okupace?
- b) V kolika letech se dostala do Terezína? Jak popisuje život v Terezíně?
- c) Jak se jí a její rodině žilo za okupace?
- d) Co byste se rádi o osudu této paní dozvěděli?
- e) Jaký máte dojem z jejího vyprávění?

### 2. příběh - Dagmar Lieblová

- a) Co jste se dověděli o rodině paní Lieblové?
- b) Jak se jí změnil život po začátku okupace?
- c) Jak paní Lieblová popisuje podmínky transportu?
- d) Co byste se rádi o osudu této paní dozvěděli?
- e) Jaký máte dojem z jejího vyprávění?

# EVA LOWENLOVA

## Před válkou



Narodila jsem se jednoho sychravého podzimního dne v Děčíně. Rodiče mi dali jméno Eva. Do první třídy jsem začala chodit ve Volyni v jižních Čechách. Tatínek tam koupil továrnu na výrobu gumového zboží a bydleli jsme ve velkém domě, který byl součástí areálu továrny.

### Protektorát

Na jaře roku 1939 obsadili Němci Čechy a Moravu. My děti jsme dobře nerozuměly tomu, co se stalo. Rodiče se

nehnuli od rádia, ze kterého křičel hlasitý skřehotavý hlas, jehož jsme se bály. Byl to německý vůdce Hitler. Na začátku školního roku, měla jsem jít do páté třídy, bylo všem židovským dětem zakázáno chodit do školy. Z mé třídy nás bylo šest a začaly jsme se scházet, pokaždé v jiném bytě, abychom pokračovaly v učení. Pomáhala nám jedna učitelka, která – jako Židovka – musela přestat pracovat.



Na ulici směli Židé vyjít jen se žlutou hvězdou přišitou na šaty.

Kamarádky, které si se mnou hrály, už nikdy nepřišly. Proč?

Mohl za to ten ukřičený hlas z rádia? Nebo snad to, že jsem Židovka? V obchodě, kde jsem si často kupovala zmrzlinu, vyvěsili štít: „ŽIDŮM A PSŮM VSTUP ZAKÁZÁN“. Cítila jsem, že se náš život měnil k horšímu, táta a máma se přestali usmívat.

V té době se tatínkovi povedly laboratorní pokusy. Vyrobil hmotu, kterou tak dlouho vynalézal – bakelit. Než svůj vynález zveřejnil, udělal z bakelitu různé věci na ukázkou. Jeho radost netrvala dlouho. Podle nových nacistických zákonů nesměl Žid zapsat vynález pod svým jménem. A tak tatínek předal autorská práva příteli, českému vědci, a toho pak poctili cenou, která však patřila mému otci.

### Terezín

V prosinci 1941 nám přinesli předvolání, abychom se během čtyřadvaceti hodin dostavili do Veletržního paláce. Odtud se vypravovaly transporty do ghetta Terezín. Každý si směl vzít jen jedno zavazadlo. Já si zabalila šaty, které jsem ráda nosila, a do malé tašky vtěsnila panenku Haničku, několik tužek a deník.

Druhého dne jsme vyrazili z domu. Vyšli jsme na ulici a lidé na nás zírali. Styděla jsem se. Ve Veletržním paláci nás bylo asi tisíc. Cestou na nádraží dostal každý z nás číslo, které nám zůstalo po celou dobu. Tatínkovo číslo bylo 641 – mamincino 642 a moje 643. Od této chvíle jsme ztratili jména a stali se jen čísla.

Nastoupili jsme do vlaku a ten se rozjel. Ve vagonu bylo tíživé ticho, každý byl zabrán do svých myšlenek. Pak jsme zastavili. Němečtí vojáci nás seřadili a vedli hlubokým sněhem přes pole. Šli jsme cestou necestou se zavazadly, bylo nám těžko a já si pamatuji, že mě tatínek podpíral a snažil



se mi pomoci. Jako mnoho jiných dětí jsem ale tušila, že rodiče jsou bezmocní. My děti jsme náhle dospěly. Věděly jsme, že nám nikdo nemůže pomoci, že se musíme starat samy o sebe, a tím ulehčit rodičům. Došli jsme k cíli. TEREZÍN.

Terezín obklopovaly hradby zpevněné vysokými, širokými náspy. Naši rodinu zavedli do kasáren. Pak se udála hrozná věc – němečtí vojáci oddělili muže od žen a dětí. Najednou s námi tatínek nebyl. Vzali ho ode mne a maminky a bylo to jako ... trochu umřít.

V Terezíně bylo všechno zvláštní a cizí. Společně bydlela spousta žen a dětí. Celý náš majetek byl slamník na spaní a kufr. Jídlo jsme dostávali třikrát denně. Museli jsme stát ve frontě s nádobím v ruce a postupovat k okénku. Tam dostal každý svůj příděl: ráno zakalenou kávu s krajícem chleba, v poledne řídkou polévku a brambor v ošklivé omáčce, ze které se mi chtělo zvracet, a večer nějakou tekutinu.

Byla to smutná doba, ale jednoho dne se u nás objevil táta. Němci dali mužům povolení navštívit rodiny. Teprve tehdy jsme se dozvěděli, že tatínek bydlí v jiných kasárnách. Po nějakém čase nám Němci povolili opustit kasárna a mohli jsme být s tátou pohromadě.

Postupně jsme si všichni, děti i dospělí, na život v ghettu zvykli. Denně jsme chodili do práce, každý na místo, které mu vězňatelé určili.

Mladší i starší mládež pracovala společně. Ti, kteří před válkou studovali, nás učili, co si pamatovali ze školy. Tak jsem se dozvěděla spoustu věcí, které se obvykle učí děti ve škole. Jeden z umělců zorganizoval velkou skupinu dětí – já jsem byla mezi nimi – a učil je hrát. Po práci jsme nacvičovaly, zkoušely a zpívaly.

Nacisté uměli oklamat nejen nás, ale i celý svět. Jednoho dne jsme se dozvěděli, že naše ghetto navštíví zástupci Mezinárodního červeného kříže. Aby obelstili hosty, rozkázali Němci změnit Terezín k nepoznání. Průčelí domu okolo hlavní ulice se nově omítala a natírala, ulice se zametaly a umývaly. Na rohu ulic stály skupiny dětí oblečených ve svých nejlepších šatech. Ukusovaly z krajíců chleba obložených sardinkami. Měly příkazáno čekat, až kolem nich půjdou členové mezinárodní komise v doprovodu velitele ghetta, který se jmenoval Rahm. Pak k němu muselo jedno z dětí přistoupit a říci německy: „Strýčku Rahme, už zase sardinky?“ To bylo samozřejmě divadélko. Němci tím chtěli ukázat, že jíme tak často sardinky, že už je ani nechceme.

Vyslanci Mezinárodního červeného kříže se skutečně nechali zmást a mylná představa o ghettu se rozšířila do celého světa. V jejich zprávě bylo napsáno, že to, co se tvrdí o krutosti nacistů, je neoprávněné, že podmínky ghetta jsou přijatelné, pohodlné a vše je na svém místě a není proč se něčeho obávat.

Měla jsem malý deník, do kterého jsem každý večer psala vše, co se ten den událo. V duchu jsme se vracela domů do Prahy a viděla se, jak sedím na své posteli, jím velký krajíc chleba pomazaný marmeládou, kterou zavařila maminka, a čtu si v deníku všechno, co jsem prožila v Terezíně.

Roky práce, nadějí a utrpení uběhly, přešlo léto i zima. Každé léto jsme se utěšovali, že v zimě válka skončí. Když se to nestalo, tak jsme byli přesvědčeni, že skončí příští léto a že se konečně vrátíme domů.

### **Osvětim a další tábory**

V roce 1944 znovu začaly hromadné transporty z Terezína. Tatínka poslali v říjnu, mužským transportem. Němci prohlásili, že muži jedou budovat nový tábor a že ženy a děti se k nim po čase



připojí. Věřili jsem jim. Doprovázela jsem s mámou tatínka k vlaku, který odjížděl do neznáma a mávaly jsem mu na rozloučenou. Maminčina tvář byla plná starostí a smutku. To bylo naposledy, kdy jsem tatínka viděla.

Po několika týdnech nám Němci „povolili“ přidat se k mužům. Ještě se mnoha jinými jsme se s mámou spěchaly zapsat do transportu. Věřily jsme, že se sejdeme s tátou. V určený den jsme nastoupily do vlaku. Nebyl to dobytčák, kterým odjížděly ostatní transporty, ale normální osobní vlak. Obsadily jsme lavici u okna, nad kterým visela reklama na Plzeňský prazdroj. Chtěla jsem si obrázek prohlédnout zblízka. Jakmile jsem ho nadzdvihla, objevila jsem německy psaný nápis: JEDEME DO OSVĚTIMI. Ačkoli jsme přesně nevěděly, co to znamená, prosila mě máma, abych o tom nikomu nic neříkala.

2/L	Liberovna Berta	1900
1/L	Wenglowitz Irma	1902
1/L	Löwy Max	1884
1/L	Lowitz Marta	1901
1/L	Lowitz Eva	1930
1/L	Popper Ida	1889
17/L	Pincal Irma	1897

Jely jsme plné tři dny. V noci stál vlak celé hodiny na kolejích. V okamžiku, kdy se vlak zastavil, se dveře vagonů otevřely za doprovodu hrozného křiku, klení a štěkotu psů, který nás ohlušil. Vojáci řvali: „Rychle, rychle ven! Nechat všechno na místě! Vystupovat! Rychle, rychle!“ Holemi nás vyháněli z vlaku ven.

Nastal nepředstavitelný zmatek. Vojáci nás násilím hnali dopředu a kopali do nás. Měla jsem dojem, že se na nás vrhla smečka bláznů. Strašně jsem se bála. Sehnali nás do řad a já jsem se ve svém strachu přimkla těsně k maminčině ruce. Najednou se před námi objevila mámina přítelkyně, která odešla z Terezína dávno před námi. Bez řečí mě popadla a strčila do řady za maminku. Naznačila mi prstem na rtech, abych mlčela, a rychle mi pošeptala, abych se vydávala za osmnáctiletou. Později mi máma vysvětlila, že mladší děti oddělili od matek a už je nikdo nikdy neviděl. Mámina kamarádka mi tím asi zachránila život.

Museli jsme si svléct šaty, oholili nám vlasy a rozdali vězeňské hadry. Pak nás blátem vedli do velkých baráků v ženském táboře C. V pozadí se tyčily vysoké komíny, ze kterých vystupoval kouř. Na otázku, k jakému účelu slouží, krčily vězenkyně v lágru rameny. Ptaly jsme se na mužský transport z Terezína, ale ony jen mávly rukou ke komínům. Velmi brzy jsme se dozvěděly, že komíny jsou částí krematoria, kam vedli také tatínka na jeho poslední cestě. Pochopily jsme nehoráznou lež o „novém táboře“.

Po šesti týdnech strašného utrpení nás jednoho dne vyhnali před baráky. Doktor Mengele, krutý osvětimský lékař, přišel dělat selekci – vybrat část zdravých mladých žen na práci. Když před ním přecházely nahé ženy, mávnutím ruky rozhodoval, kdo půjde doprava k životu a těžké práci a kdo doleva na smrt plynem. Po selekci jsme se dozvěděly, že půjdeme z Osvětimi do jiného tábora na práci. Znovu jsme pocítily záchvěv naděje.

Tábor, kam jsme byly odvezeny, se nacházel uprostřed zasněženého lesa. To bylo naše nové pracoviště. Všichni zajatci v táboře kopali zákopy a vkládali do nich ostnaté dráty. Byla to hrozná práce, navíc v kruté zimě.

#### **Pochod smrti**

Za nějaký čas k nám začaly doléhat zvuky děl. Říkalo se, že k nám postupuje ruská armáda. Snad se přece jen dožijeme konce války.

Jednoho večera vjely do tábora nákladňáky plné německých ozbrojených vojáků. Na řetězu drželi velké vlčáky. Byla v nás malá dušička, nevěděly jsme, co to znamená. Ještě před východem slunce nás vyhnali na pochod smrti. Každý den jsme ušly třicet až čtyřicet kilometrů. I v mrazu jsme spaly po stranách silnic, živily se plevelem, který prokukoval sněhem, kůrou z větví a odpadky,



které ležely u cesty.

Po celý ten čas jsme hrozně trpěly žízní, kterou jsme zaháněly sněhem. Hrnek řídké polévky a krajíček chleba bylo všechno, co jsme večer dostaly k jídlu. Ženy, které se pokusily o útěk, chytili pomocí psů a pak je na místě zastřelili.

Maminka cestou strašně zeslábla. Zavřela oči a tichým hlasem mi zašeptala: „Evičko, já už dál nemohu.“ Políbila mě a z jejích očí mi bylo vše jasné. Cítila jsem to, ale rozum se vzpíral uvěřit. Nepřestávala jsem k ní mluvit, jako kdybych nevěděla, že jsem maminku právě ztratila. Když rozdávali chleba, ne všimli si, že maminka už nežije a hodili porci také k ní. Snědla jsem oba krajíce.

Po dalším celodenním těžkém pochodu jsme se na noc uchýlili do stodoly. Seno na podlaze zapáchalo, ale také trochu hřálo. Zahrabala jsem se do kupky a upadla do hlubokého spánku. Ráno mě probudil hlas, který zněl polsky. Když jsem otevřela oči a rozhlédla se kolem, zjistila jsem, že všichni ostatní odešli a že jsem zůstala sama.

Počkala jsem, až se setmí, a vydala se na cestu. Byl úplněk a nebe bylo plné hvězd. Na chvíli jsem se pohroužila do ticha a noci a pocitu volnosti na širokých polích. Vydala jsem se na cestu, aniž jsem věděla kam.

#### **V úkrytu**

Probudily mě hlasy a cítila jsem ruce, které mě vyprošťovaly z mých špinavých a zavšivených hadrů. Když jsem se probudila, měla jsem pocit, že sním. Ležela jsem v čisté posteli a nade mnou se skláněli muž a žena. Příštího dne mi moji zachránci připravili úkryt. Zůstala jsem v něm sama, moji zachránci odešli pracovat na pole. Přemýšlela jsem, co se se mnou stalo. Nic jsem si nepamatovala...

#### **Po válce**



Jednoho rána jsem uslyšela rozčilený hlas: „Evo! Evo! Němci jsou pryč, je po válce!“ Vylezla jsem ze skryše. Kolem mne se všichni objímali a tančili. Nedokázala jsem se opravdu radovat a doma jsem se potom, poprvé za celou válku, rozplakala. Plakala jsem pro všechny, kteří se nedožili konce války, pro tátu a mámu, a proto, že jsem zůstala jen já. Neměla jsem pocit, že jsem zvítězila.

Cítila jsem, že už nemohu dlouho tajit svou totožnost. Pochopili vše, jako vždy, a strýc Jahn jen řekl: „Jak sis jen mohla myslet, že tě ponecháme

osudu?“ Nezlobili se na mě a já jim za to byla moc vděčná. Strýc Jahn mě zapsal na židovské obci v Praze na listinu zachráněných. Byla ještě malá naděje, že také tatínek žije a hledá mě.

Jednou v poledne se u nás objevila cizí žena. Řekla, že je moje teta. Našla mě na seznamu a přijela pro mne. Můj život u tety Ilony nebyl snadný. Zeptala jsem se na nejbližší židovské obci, jaké mám vyhlídky na pomoc. Dozvěděla jsem se, že bych se mohla zapsat do židovského sirotčince v Praze, ve kterém bydlely děti jako já.

#### **V zemi zaslíbené**

V roce 1948 jsem se svým mužem Petrem emigrovala do nově založeného státu Izrael, kde se nám narodily tři děti - dcera a dva synové. V Izraeli žijeme s celou naší početnou rodinou dodnes. Čechy mi však zůstaly druhým domovem, kam se stále ráda vracím.





## Osobní karta

Jméno dítěte:

Datum a místo narození:

Život během války (základní faktografické informace):

Jaký vliv měly dějinné události na život „vašeho“ dítěte?





PRACOVNÍ LISTY K VÝSTAVĚ NEZTRATIT VÍRU V ČLOVĚKA - LADISLAV JEŽEK OČIMA ŽIDOVSKÝCH DĚTI

Jaké měl váš hrdina zkušenosti s diskriminací kvůli svému původu? Zažil nějaký konkrétní příklad omezování, násilí apod.?

Jaká informace o vašem hrdinovi vás zaujala nejvíce a proč?

Co byste se ještě chtěli o daném člověku dozvědět? Jaká informace vám chybí?

Představte si, že byste mohli o osudu člověka, jehož jste si vybrali, natočit film – jak byste jej nazvali a proč? Jaký žánr byste zvolili (tragédie, detektivka, thriller, drama, komedie, dokument)? Inspirujte se informacemi, které během putování výstavou získáte.



© 2006 Židovské muzeum v Praze, Praha • [www.jewishmuseum.cz/neztratitviru](http://www.jewishmuseum.cz/neztratitviru)  
Tisk: LABEL Kutná Hora • Konceptce: Marie Zahradníková, Peter Sokol

ועידת התביעות  
Claims Conference  
Conférence des Juifs et Hébreux de l'Allemagne

Určeno pro střední školy  
Finančně podpořily Claims Conference  
a Státní fond kultury MK ČR





**Před válkou**

Jmenuji se Martin, narodil jsem se v Praze.



To je můj táta Julián.



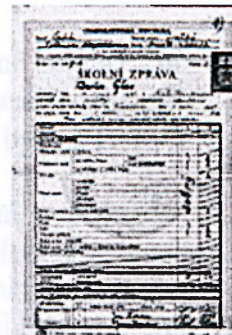
To jsou dědeček s babičkou, z máminy strany.



A to jsem já s mámou a bratrem Honzou, který je  
o sedm let starší než já.



V naší rodině se mluví německy. Už chodím do školy, ale do české, a tak mi musí pan řídící učitel Korda všechno překládat do němčiny. S domácími úkoly mi nemá kdo pomáhat. Podle toho také vypadá moje vysvědčení. Ale po prázdninách chci zabrat a dotáhnout to na jedničky.



Brzy ale bylo všechno jinak...

### Protektorát

Když mi bylo necelých osm let, obsadili naši zemi Němci. Protože jsem pocházel ze židovské rodiny, začalo se nám dařit čím dál hůře. Nejprve se museli Židé registrovat a pak vstoupily v platnost protižidovská nařízení. Podle nich Židé museli nosit hvězdu, nesměli chodit do divadel, kin, restaurací, parků, na koupaliště, do knihoven; nesměli mít rozhlasový přijímač ani chovat domácí zvířata, dostávali na potravinové lístky nižší přiděly a žádný přiděl tabákových výrobků, židovské děti nesměly chodit do školy.

Já jsem tehdy skončil školní docházku ve třetí třídě, moje poslední látka z češtiny byla vyjmenovaná slova.

Když jsem odpoledne vyšel na ulici, abych si s kamarády hrál jako dříve, pokřikovali na mě někteří „Smradlavý Žide!“ Tak jsem pak skoro dva roky zůstal doma. Tohle osamění bylo pro mě asi horší, než život později v Terezíně, kde jsem měl kamarády.



### Terezín

S celou naší rodinou jsme přijeli do Terezína 16. dubna 1942, kdy mně chyběly do jedenácti let dva měsíce. Spolu s dospělými jsem tehdy naivně věřil, že do mých jedenáctých narozenin válka skončí a že se vrátíme zase domů. Tato víra nám pomáhala překonávat strážně zdejšího živoření.

Bezprostředně po našem příjezdu do Terezína jsem se ocitl na marodce. Když mě z marodky asi po deseti dnech propustili, byl jsem velmi zesláblý, a tak jsem směl jít s dětmi ve věku školky na šance (*hradby*). Bylo to začátkem května, a tak už rostla tráva, kvetly pampelišky, snad tam i létali a zpívali ptáci a možná létali motýli. Stromy tam, myslím, nerostly, jen keře, ale ty už měly listy, takže všude bylo plno zeleně. Proti holému kasárenskému dvoru a po zimě, podzimu, létu i jaru, kdy jsem se v Praze nemohl sám objevit na ulici, natož abych šel do parku, to byl úplný zázrak.



### V heimu

Po návratu z marodky jsem přišel do dětského domova (Kinderheimu, zkráceně heimu) 236 v Hamburských kasárnách, kde byli kluci mezi 9 – 12 lety, mně bylo 11 a byl jsem jedním z nejstarších. Na konci „naší“ chodby byl Heim 233 menších kluků a vedle nás byl sál 234 – 235, kde byly maminky s malými dětmi. (Martinův denní režim)

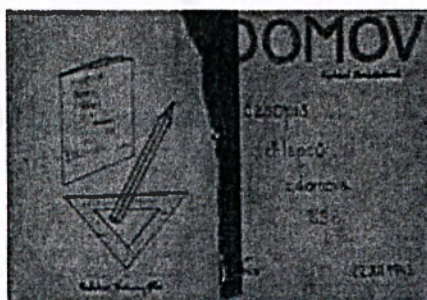


Maminka bydlela v pokoji s mnoha ženami ve stejných kasárnách, takže každé ráno se mohla přijít na mne podívat. Pracovala po celou dobu v Terezíně v zemědělství, kde pěstovali zeleninu, a protože tuto produkci Němci potřebovali, byla maminka chráněna před transportem a s ní i děti do 14 let. Tím jsem byl vlastně zachráněn i já, protože při odjezdu posledního transportu z Terezína mi ještě nebylo 14 let. Avšak můj bratr a tatínek byli deportováni do Osvětimi, odkud se tatínek již nevrátil.

V heimu, naproti dveřím, byla dvě okna a mezi nimi při stěně skříňky pro naše věci – ešus, lžíce, mycí potřeby, psací potřeby, kniha a pod. Na jedné straně u okna byly palandy vynechané, takže se tam vytvořilo jakési náměstíčko s velkým stolem, kde jsme si psali, kreslili a také se učili. Učil nás pan doktor Eberson, a to počty a zeměpis. V uličce mezi palandami blíž k oknu jsme měli umístěnou tabuli, upravenou na „hřiště“ pro knoflíkovou kopanou – hráči byly různé druhy knoflíků: brankářem byla polovina velkého těžkého dámského knoflíku, obránci byly celé těžké knoflíky, křídly byly knoflíky střední velikosti s upilovanou jednou stranou, aby mohly podebrat míč a „odcentrovat“ a míčem byl knoflík od poklopce.

V heimu nás trápily blechy a štěnice. Pro nás byly horší blechy, protože skákaly a daly se špatně chytit. Časem jsme se naučili je spolehlivě zabíjet – roztrhnout je mezi nehty. Chytání blech bylo pevnou součástí denního rozvrhu – tuším že mezi 7,20 – 7,30 – stejně jako na příklad mytí, stlaní a prohlížení uší, zda nejsou špinavé. Rekord byl 28 blech, chycených jedno ráno jediným klukem!

Od prosince 1943 do května 1944 jsme s mým kamarádem Petrem Seidemannem vydávali v domově 236 v Hamburských kasárnách a později na „dvojce“ ve „Škole“ na L 417 deset čísel časopisu *Domov*.



V Terezíně jsem dostal žloutenku a ocitl se opět na marodce, kde jsem zažil srdcervoucí scénu, kdy se s asi pětiletou holčičkou přišla rozloučit její babička, která byla v transportu na východ. Byla to opravdová babička, s šátkem na hlavě, strašně plakala a holčičku celou zlíbala, protože cítila, že už ji nikdy neuvidí. Holčička se smála a říkala ji Oňubaba. Babičku nakonec museli odvést.

### V ozdravovně

8. června 1945 jsem odjel do zotavovny v zámku v Kamenici u Prahy. Podnět k tomu tehdy dal známý lidumil Přemysl Pitter. Malé děti byly umístěny v zámku v Lojovicích. Bylo vlastně obdivuhodné, že již měsíc po konci války bylo možné pro nás zřídit zotavovnu. Po nějakou dobu byli v Kamenici chlapi a děvčata společně a později nás chlapce přestěhovali do blízkého zámku ve Štíříně. Na výlety a později koupat se jsme chodili společně a moc jsme se těšili, až po dlouhé době strávené v Terezíně ochutnáme úplnou svobodu.



Ve Štítně mě také jednoho dne zastihl dopis nadepsaný známým rukopisem:

Milý brácho!  
Vrátil jsem se domů s transportem  
z Landsbergu a/B a círou náhodou  
jsem našel také domů a tak našel  
maminku. Je hodně krásnější ať  
Ti nepoznáím, ať Ti uvídím! Pojedeme  
s maminkou do Terezína, tak zatím  
napis o všem. O budoucnosti nic nevím.  
Ladislav Št. Světlo  
Kouza

#### Návrat domů



Když jsem se po válce vrátil, začal jsem pomalu a těžce zase normálně žít. Jakoby teprve pro mne život začínal, ačkoliv mi bylo už přes čtrnáct let.

Později jsem opakovaně míval živou představu, že předstupuji před své kamarády z Terezína, kteří už dávno nebyli na světě a nezůstala po nich ani urna s popelem, a ti se mě výtávají, jak žiji, jestli si život zasluhuji a zda si uvědomuji, že žiji i za ně.



**Jméno:** \_\_\_\_\_ **Třída:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_ **Body:** \_\_\_\_\_ **Známka:** \_\_\_\_\_

### Test - Protektorát Čechy a Morava

1. Jakou funkci zastávaly uvedené osobnosti v Protektorátu Čechy a Morava?

E. Hácha \_\_\_\_\_

K. H. Frank \_\_\_\_\_

R. Heydrich \_\_\_\_\_

Alois Eliáš \_\_\_\_\_

2. Vysvětlete tyto pojmy:

kolaborace \_\_\_\_\_

holocaust \_\_\_\_\_

arizace \_\_\_\_\_

3. Kdy obsadila nacistická vojska zbytek Čech a Moravy?

a) 29. 9. 1938

c) 15. 3. 1939

b) 14. 3. 1939

d) 1. 9. 1939

4. Jaká organizace vznikla v roce 1939 místo zrušených politických stran, která měla mít charakter "všenárodní opoziční jednoty"? \_\_\_\_\_

5. Jakým způsobem se snažil okupační režim ovlivňovat mládež ve škole a mimo ni?

\_\_\_\_\_

6. Konkretizujte hlavní cíl nacistické okupace českých zemí?

\_\_\_\_\_

7. Uveďte 4 konkrétní příklady změn, které proběhly v hospodářství po vyhlášení protektorátu (průmysl, zemědělství, bankovníctví, zaměstnanecská politika) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Kdy a proč došlo k zavedení odběrných lístků na potraviny? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. O které 3 represivní složky se nacistická okupační moc v protektorátu opírala?

\_\_\_\_\_

10. Jak se nazývala funkce nevyššího představitele okupační správy?

\_\_\_\_\_

11. Jaké bylo postavení orgánů protektorátní autonomie vůči něm. okupační správě?

12. Co to byl černý trh? Proč vznikl a jak fungoval?

13.

Naloupené věci židovského obyvatelstva byly z vyklizených bytů a ve ženy do skladišť při potřebě nacistů. Skladisko patří a patří v pražské synagoze



S pomocí těchto obrázků popište, jaké diskriminaci byli Židé v protektorátu vystaveni. Uveďte sami alespoň další tři příklady perzekuce židovského obyvatelstva.

---

---

---

---

---

---

14. Vysvětlete pojem "konečné řešení židovské otázky". Jak bylo podle tohoto plánu postupováno v případě Židů v protektorátu?

---

---

---

---

---

---

15. a) Nejprve popište, co vidíte na těchto dvou obrázcích (osoby, předměty)

b) Pokuste se interpretovat obrázky: Kdo jsou lidé a předměty na obrázcích? Odkud pochází tyto obrázky? Kdo je maloval? Proč jsou jedním z významných historických pramenů?



---

---

---

---

---

16. a) Popište, co vidíte na fotografii (osoby, předměty).

b) Pokuste se o interpretaci fotografie:

1. Kdo je zobrazen na této fotografii? Identifikujte skupiny osob.
2. Kdy si myslíte, že byla tato fotografie pořízena? (rok, roční období?)
3. Jakou událost podle Vás zachycuje tato fotografie?



---

---

---

---

---



## Textová příloha 5

**Jméno:** \_\_\_\_\_ **Třída:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_ **Body:** \_\_\_\_\_  
**Známka:** \_\_\_\_\_

### Test - 2. světová válka – IV. A, B

1. Která vojenská operace nesla krycí označení "Seelöwe"
  - a) německý plán invaze do Velké Británie
  - b) německý plán na obsazení Kréty
  - c) německý plán útoku na Sovětský svaz
2. Jaké stíhací letouny používala německá armáda během 2. světové války?
  - a) spitfire
  - b) messerschmitt
  - c) hurricane
3. Jak se nazýval německý plán útoku na Sovětský svaz?
  - a) plán Barbarossa
  - b) plán Zelený
  - c) plán Seelöwe
4. Jak nazýváme taktiku, kterou zvolila německá armáda při útoku na Sovětský svaz?
  - a) Sitzkrieg
  - b) zimní válka
  - c) Blitzkrieg
5. Jaký význam měla porážka německé armády v bitvě u Stalingradu v roce 1943?
  - a) skončila 2. světová válka
  - b) poprvé byla zastavena německá armáda na východní frontě
  - c) skončil mýtus o neporazitelnosti německé armády a převaha sil byla na straně Sovět. svazu
6. V roce 1941 podepsaly Velká Británie a Spojené státy americké dokument, ke kterému se později připojil i Sovětský svaz a další státy. Tento dokument se jmenoval:
  - a) Atlantická charta
  - b) Evropská charta
  - c) Pakt o neútočení



7. Kdy vstoupily Spojené státy americké do 2. světové války a za jakých okolností?

- a) 1939 po německém útoku na Polsko
- b) 1940 po porážce Francie Německem
- c) 1941 útokem japonského letectva na americkou základnu Pearl Harbor

8. Spojte historickou osobnost s její správnou charakteristikou:

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 1) maršál Petain      | a) britský ministerský předseda v letech 1940 - 1945                                 |
| 2) Charlese de Gaulle | b) vůdce komunistické strany Jugoslávie a partyzánského odboje                       |
| 3) Winston Churchill  | c) francouzský důstojník a politik, který stál v čele loutkové vlády ve Vichy        |
| 4) J. B. Tito         | d) francouzský důstojník, organizátor zahraničního odboje proti nacistickému Německu |

9. Seřad'te časově tyto události od nejstarší po nejnovější:

letecká bitva o Anglii, obsazení Jugoslávie a Řecka, napadení Sovětského svazu , napadení americké základny Pearl Harbor, obsazení Francie německou armádou, bitva u Stalingradu

10. „Nemohu nabídnout nic než krev, dřinu, slzy a pot. Čekají nás nejtěžší zkoušky. Čekají nás měsíce plné bojů a utrpení.”

a) Který politik je autorem tohoto výroku?

b) S jakou historickou událostí souvisí tento výrok? \_\_\_\_\_

11. K jaké záchranné akci, ke které došlo v důsledku západního tažení německé armády, se obrázek vztahuje?



12. Který z významných britských politiků je zobrazen na této fotografii?



13. Na obrázku je František Fajtl, jeden z \_\_\_\_\_, kteří se zapojili do \_\_\_\_\_.



Druhy pomůcek podle zdroje smyslového vnímání	Pomůcky zprostředkující – doplňující pramenný materiál		Pomůcky bezprostřední, mající charakter historického pramene
	tradičně používané	nesoucí určitý stupeň autenticity	autentické
SLOVNÍ	různé druhy výkladu učitele (monologické: vyprávění, popis, vysvětlování, přednáška; dialogické: rozhovor, seminář, beseda)	výklad odborného pracovníka, výklad průvodce	vyprávění účastníka události, vyprávění či beseda s pamětníkem
TEXTOVÉ	školní učebnice, zápisy a další druhy grafického záznamu (na tabuli, v sešitě), didakticky zpracované texty (výňatky z beletrie apod.)	beletrie historická, literatura faktu, populárně naučná a odborná literatura, naučné slovníky, encyklopedie a bibliografie, didakticky upravené historické prameny	listiny, kodexy, inkunábule, staré tisky, dobový tisk apod., protokolované záznamy různých jednání a zasedání, jiné druhy písemných pramenů
OBRAZOVÉ	dvojměrné učební pomůcky: reálné – obrazové vybavení učebnic, náčrty, obrazové soubory, nástěnné obrazy, historické nástěnnky, magnetická tabule s aplikacemi, světelné obrazy získané různými projekčními technikami (diafilmy, diapozitivní série, fóliogramy), symbolické – geografická schémata, mapové náčrty, slepé a obrysové mapy, historické kartogramy, školní atlasy a další symbolické pomůcky – grafy, diagramy, časové přímky	obrazové přílohy publikací, historické atlasy, reprodukce uměleckých děl, plošná zobrazení trojrozměrných objektů	obrazová dokumentace, fotografie, plány měst, historických lokalit a jejich areálů, karikatury, plakáty, originály malířských uměleckých děl
ZVUKOVÉ	vyprávění učitele (monologické, dialogické či scénické zpracování) nebo zprostředkované didaktickou technikou, případně s využitím materiálů, tzv. vysílání pro školní fonotéky	pořady zprostředkované moderními sdělovacími prostředky, dramaturgie historických událostí	autentické záznamy různých projevů a jednání
AUDIO-VIZUÁLNÍ	školní diafon, školní film či TV	videozáznamy, historické filmy	reportážní film
HMOTNÉ	trojrozměrné učební pomůcky – reálné (makety) i symbolické včetně plastických map	další druhy modelů a trojrozměrných rekonstrukcí dokladů hmotné kultury	originální doklady hmotné kultury (zejména nástroje, zbraně, keramika, výrobní prostředky aj.) včetně sochařských artefaktů a projevů architektury