

## *Vybraná didaktická média a jejich místo ve výuce dějepisu*

Moderní a efektivní výuka dějepisu, směřující k rozvoji klíčových kompetencí vymezených rámcovými vzdělávacími programy, by měla zahrnovat práci se širokým spektrem (především autentických a názorných) didaktických (edukačních) médií (dříve nazývaných vyučovací prostředky) a uplatňovat aktivizující, produktivní a kritické myšlení rozvíjející vyučovací metody. V českém prostředí je ovšem dějepisné vyučování stále do značné míry postaveno na výkladu pedagoga. Učitelé samozřejmě používají také mapy a obrazový materiál, ten však většinou plní pouze ilustrativní funkci.

V následujícím textu jsou prezentovány některé možnosti uplatnění vybraných (především těch nejvíce opomíjených) didaktických médií v rámci výuky dějepisu na základních i středních školách.

### Vizuální média

V současnosti jsme prostřednictvím médií vystaveni množství nejrozličnějších optických vjemů. Zkratkovitá, obrazová realita je nám předkládána v reklamě, zpravodajství, ve filmu. Každodennost rychlého a ilustrativního obrazového vnímání se odráží i ve výuce dějepisu, kde se žáci musejí vyrovnávat s pomalým heuristickým způsobem uchopování historické reality.<sup>69</sup>

Mnohé zahraniční učebnice se snaží na tuto skutečnost reagovat – ikonografický materiál v nich je mnohdy rozsáhlejší než verbální a je promyšleně didakticky zpracován. Česká učebnicová produkce naproti tomu dostatečně nereflektuje aktuální trendy a vizuální složka představuje pouze menšinovou část, přičemž zpravidla jen doplňuje slovní výklad.

Práce s ikonografickým materiálem v dějepisné výuce má několik výhod, ať už jde o materiálně technické podmínky (obrazové prostředky jsou relativně snadno dostupné, obvykle nevyžadují speciální vybavení učebny) či didaktický přínos – podporují produktivní činnosti, vyvolávají většinou spontánní reakci (mohou i provokovat), usnadňují kooperaci v rámci třídního kolektivu, jsou přístupnější a atraktivnější než psaný text, rozvíjejí představivost.

Obrazy přirozeně nevyprávějí samy o sobě, je třeba systematicky rozvíjet kompetence žáků pozorovat, vnímat, analyzovat a interpretovat je (kulturní kompetence ikonograficky vidět). Práci s vizuálními médii ve výuce dějepisu je tedy nutno strukturovat pomocí konkrétních modelů, pracovních postupů, otázek a úkolů.<sup>70</sup>

P. Gautschi navrhuje následující kroky pro práci s obrazy ve výuce dějepisu: pocity (co pociťuješ při pohledu na obraz, jaké nálady v tobě vyvolává), pozorování (které předměty, věci, osoby vidíš na obraze), domněnky (co považuješ za nejdůležitější na obraze, co z něj vyčteš o historických událostech či pozadí, co chtěl umělec vyjádřit) a otázky (čemu nerozumíš, které otázky tě zajímají).<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> KRATOCHVÍL, *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*, 2004, s. 71–72.

<sup>70</sup> Tamtéž.

<sup>71</sup> Peter GAUTSCHI, *Geschichte lehren*, Bern 1999, s. 113.

M. Sauer propojil rozbor obrazu s produktivní činností žáků ve třech stupních: pozorování (výstava, sbírka, prezentace, rozstřížení jako puzzle), analýza (rastrování, obkreslení, náčrt), interpretace (vyhledání dalších pramenů, vyprávění příběhu k obrazu, doplnění přímé řeči, doplnění jiných významů, formulace fiktivní objednávky obrazu, inscenace, dramatizace, hra rolí, vytvoření scénérie z vystřižených objektů).<sup>72</sup>

Především pro výklad moderní historie mají nesporný význam fotografie, ať už se jedná o reprodukce (nástěnných obrazů, plastik atd.), fotografie portrétní, dokumentární, propagandistické či amatérské. Z hlediska přiměřenosti jsou žákům nejbližší fotografie z rodinného alba a pohlednice, „obrázky“ dokumentující místní, regionální dějiny – fotografie ulic, náměstí, tržišť, sportovišť, rozličných slavností, různých interiérů obydlí, kaváren, společenských sálů, řemeslnických dílen, továren apod. Fotografie dokumentující „malou historii“ mohou žákům srozumitelným a jejich životní zkušenosti blízkým způsobem přiblížit historické pojmy změna a kontinuita. V. Kratochvíl navrhuje usměrňovat žáky při zkoumání rodinných fotografií následujícími otázkami a úkoly.<sup>73</sup>

1. Přineste si do vyučovací hodiny fotografii svých příbuzných.
2. Uložte fotografie podle jejich stáří od nejstarších po nejnovější. Čím se od sebe liší?
3. Podle čeho můžete poznat, že jde o staré fotografie?
4. Kterou z nich považujete za nejzajímavější?
5. Z fotografií sestavte rodinné album.
6. Napište k němu krátký příběh ze života vaší rodiny.
7. Zaznamenejte vyprávění rodičů, prarodičů, příbuzných, které může přiblížit příběh fotografie.

Při analýze fotografií se žáci mohou naučit kritickému hodnocení zdánlivě objektivní obrazové informace (fotografie zobrazuje realitu jen na první pohled): záměry autora (výběr námětu, perspektivy a výřezu, pozadí a popředí, využití kontrastu), použitá technika (širokoúhlý objektiv pro panoramatické zobrazení, teleobjektiv pro přiblížení, způsob zaostření), úpravy hotových snímků (retušování – např. vymazání „nepohodlných“ osob z oficiálních fotografií ve stalinistickém SSSR, přiblížení a výřez nejzajímavější pasáže

<sup>72</sup> Michael SAUER, *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethode, n Unterrichtsverfahren*, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2000, s. 20–24.

<sup>73</sup> KRATOCHVÍL, *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*, 2004, s. 86.

snímku časté v tisku, kde je zřejmá snaha přitáhnout čtenáře šokujícím záběrem) či zavádějící slovní komentáře připojené ke snímkům.<sup>74</sup>

Žáci poznávají skutečnost, že historické fotografie nejsou odrazem minulosti v celé její šíři, vyzdvihují pouze to, co bylo současníky považováno za důležité (významné příležitosti, svátky, oslavy, pohřby), odrážejí konvence své doby (na přelomu 19. a 20. století bylo např. obtížné fotografovat lidi při práci, neboť si většinou nepřáli být zachyceni v pracovním oblečení). Mnoho situací bylo pro potřeby dané fotografie zinscenováno (např. voják osvoboditel s dítětem na rukou).

Pro pedagoga je relevantní taktéž otázka reprezentativnosti fotografií (příkladem může být známá fotografie pražských obyvatel vítajících německé vojsko v březnu 1939 – vypovídá snímek o tom, že většina českých občanů německou okupaci přivítala? Viz str.70.) a historického kontextu (několik obecně známých a v učebnicích dějepisu otištěných fotografií je spojeno s mylným datem a vztaženo k jiné události, čímž je dána chybná interpretace snímku). Žádoucí je proto kombinovat fotografie s dalšími historickými prameny.

Co se týče vhodného výběru fotografických souborů pro dějepisné vyučování a jejich tematického zaměření, doporučuje se např. sledování architektonických proměn obce, využívání reklamních fotografií pro studium společenských trendů (v módě, rekreaci, rodinném životě, měnící se role žen), zkoumání dětí na fotografiích (jaké měly hračky, jak se odívaly, jak byly stylizovány, při jakých příležitostech byly fotografovány), mapování vývoje v průběhu 20. století (v technice, architektuře, umění), zkoumání sad fotografií z konkrétního období (jak se lidé oblékali do práce a jak pro volný čas, jaké druhy obchodů jsou na snímcích z ulic), srovnávání odlišných komentářů k jednomu snímku v různém tisku (s odlišnou politickou orientací, nejlépe též z různých zemí) ad.<sup>75</sup>

Pro rozbor historické fotografie v hodině dějepisu se lze inspirovat např. postupem M. Sauera, jenž se dotazuje na vznik snímku (situace a doba, scéna a námět, fotograf, objednatel fotografie, cílové publikum), vzhled snímku (postavy, předměty, kontury, schéma kompozice, technické prostředky: výřez, perspektiva, přiblížení), úpravy a prezentace snímku (dodatečné úpravy, kontext prezentace – např. společně s jinými fotografiemi, komentář, legenda) a takto získané poznatky shrnuje a hodnotí (které informace o minulosti lze z fotografie vyčíst, jaký odkaz a význam snímek zprostředkuje).<sup>76</sup>

Vedle podrobné analýzy a interpretace je ve výuce možno s fotografiemi experimentovat a začlenit tak do dějepisné hodiny rovněž prožitkové učení. Příkladem může být zhotovení souboru vlastních fotografií a jejich editace pomocí běžného software. Žáci se tak seznamují s možnostmi vědomé manipulace s obrazovou informací (rozostřování, retušování, fotomontáže). Na takto získané zkušenosti se doporučuje navázat diskusí o vnímání a interpretaci historických fotografií. Jinou aktivizující metodou může být sepisování komentářů k historickým fotografiím žáky a srovnávání odlišných pohledů v rámci třídního kolektivu, nebo sestavování tematických fotografických souborů.

V dějepisných učebnicích se můžeme příležitostně setkat také s historickými karikaturami. Vzhledem k obtížnosti správné a historickému kontextu odpovídající interpretace a nezbytnosti „dešifrovat“ použitou symboliku, je však jejich didaktické zpracování zpravidla nedostatečné a nevyhovující (autoři se vesměs omezují pouze na velmi stručný popis). Přitom

<sup>74</sup> SAUER, *Bilder im Geschichtsunterricht*, 2000, s. 160–176.

<sup>75</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, MŠMT 2004, s. 74–75.

<sup>76</sup> SAUER, *Bilder im Geschichtsunterricht*, 2000, s. 173.

didaktický potenciál tohoto média je obrovský. Karikatura může vyvolávat osvobozující smích, vtip, ale i vážnost, zpochybňování, cynismus či zlomyslnost. Dokáže vyprovokovat otázky i překvapivé úsudky a hodnocení, jež vyplývají ze samotného charakteru tohoto média – informace je zde zhuštěna a podána tendenčně, proporce a vlastnosti individuálních jevů vystupují v přehnané formě, složitá verbální argumentace je vystižena ve zkratce, karikaturista chce u publika vzbudit souhlas s prezentovaným názorem. Karikatura má nesporný motivační náboj a rozvíjí též nenásilným způsobem myšlení v historických souvislostech, učí žáky vyvozovat význam z dojmů.

Žáci díky promyšlené práci s historickou karikaturou postupně nabývají základní vědomosti z oblasti ikonografické symboliky, jako jsou národní symboly (francouzská Marianna, britský buldog, německý Michael, ruský medvěd, Uncle Sam), personifikace (anděl míru, Mars ve válce), věcné symboly (koruna, žezlo, srp, kladivo, hákový kříž), přírodní symboly (hrozící bouřka, stoupající příval vody), protiklady (malý–velký, černý–bílý, hubený–tlustý), zvířecí symboly (liška, had, rak, mírová holubice), politické metafory (oteplení, ochlazení, rovnováha, zastrasování, uvolnění), vizualizace lidské mluvy (šepot, křik, zpěv), nonverbální komunikace (vztyčený ukazovák, založené ruce, shrbená záda) či alegorie (Poláci v plujícím koši jako Mojžíš).<sup>77</sup>

V. Kratochvíl navrhuje začít při analýze karikatury v hodině dějepisu sdělením prvního dojmu (emocionální působení – vzbuzení smíchu, dojetí), dále pokládá za velmi vhodnou burzu nápadů (brainstorming) v rámci třídy, zaměřený např. na symboly, názory karikaturisty, možný účinek, komu je karikatura určena, následuje co nejpřesnější popis všech prvků karikatury, objasnění významu (doporučuje se sestavit si pomocnou tabulku, do níž bude k jednotlivým symbolům připisován jejich význam), uspořádání (začlenění do společenského kontextu) a vyhodnocení.<sup>78</sup>

H.–J. Pandel směřuje interpretaci karikatur k době vzniku, historické situaci, použitým prostředkům (symboly, metafory), tendencím a intencím (karikaturistovy názory).<sup>79</sup>

Jiné velmi atraktivní médium představuje historický plakát, který patří k životnímu stylu mládeže podobně jako film či video. Plakáty jsou zcela vědomě podřízeny svému účelu, podávají tak svědectví o tom, jakými výrazovými a obsahovými prostředky se v dané době působilo na veřejné mínění. Podobně jako u karikatur u nich sledujeme zejména použitou symboliku a stylistické zvláštnosti (viz str. 71 - 72).

V dějepisném vyučování najdou uplatnění nejen politické, ale také umělecké a reklamní plakáty. Umožňují proniknout do životního stylu své doby, přibližují způsoby trávení volného času, konzumní chování, vzdělanostní úroveň cílové skupiny, dokumentují změny v umění a v kultuře, apelují na solidaritu spoluobčanů. Dále mohou posloužit jako pramen pro sledování proměn ženské role a historie dětství, mnohé obsahují sociální, genderové či etnické stereotypy (představují „typické“ mužské a ženské role, ukazují představitele různých profesí a sociálních skupin a přiřazují k nim nabízené zboží apod.).

Při analýze plakátů žáci poznávají intence jejich autora a výrazové prostředky zvolené pro dosažení zamýšleného účinku. Učí se rozpoznávat manipulativní prvky, čímž si osvojují schopnost odolávat politické či komerční manipulaci.

<sup>77</sup> Hans-Jürgen PANDEL, *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*, Friedrich Verlag 2000, s. 53.

<sup>78</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*, 2004, s. 76–77.

<sup>79</sup> PANDEL –SCHNEIDER, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 2005, s. 255nn.

Učitelé mohou rovněž v tomto případě obohatit výuku o produktivní element. Vlastní produkce historicky situovaného výtvarného díla rozvíjí historické myšlení, argumentaci a imaginaci. Námětem může být např. zhotovení plakátu konkrétní politické strany v určité historické situaci (plakát, který v minulosti „mohl“ existovat). Žáci mohou vyrábět plakát také na základě čteného textu, případně se pokusit o redukci textu na výstižný (reklamní, politický) slogan.<sup>80</sup>

Populární součástí masové kultury se stal komiks, zvaný též „grafická literatura“. Ve vztahu k historii může být komiks historickým pramenem (např. komiksy nacistické propagandy za druhé světové války), historickou autobiografií či komiksovým románem odpovídajícím psanému historickému románu (fiktivní příběh se odehrává na historickém pozadí). Je zvláštním druhem historické narace, neboť je schopen o dějinách vyprávět a vyjádřit způsob historického myšlení.<sup>81</sup>

Mnozí učitelé zaujímají vůči komiksu rezervovaný postoj, jsou přesvědčeni, že svádí žáky k trivialitě a zabírá místo „vysoké“ literatuře. Přesto tento žánr představuje vedle filmu médium typické pro 20. století. Přináší nové kulturní kódy, inovativní znakovou konfiguraci.<sup>82</sup>

Hlavní předností začlenění komiksu do výuky dějepisu je možnost konkretizace abstraktních pojmů a jejich převedení do obrazu (názornost), komiksy rozvíjejí představivost, umožňují hlubší identifikaci, individualizaci a emocionální zaujetí, pozitivním elementem je dramatičnost, dobrodružnost. Důležité je také střídání perspektivy, žáci mají možnost poznat nový úhel pohledu na historické události.

Využití historického komiksu jako zdroje historického poznání má ovšem také svá omezení. Ta v zásadě odpovídají hranicím didaktického využití fiktivních literárních textů. Jisté úskalí je spojeno dále s možností sugesce – konkrétní vizuální obrazy působí reálně, „pravdivě“, přesvědčivě, proto je nezbytný kritický přístup k obsahu komiksu.

Délka většiny komiksů (knihy, sešity, alba) ztěžuje jejich zařazení do vyučování jako celku. H.–J. Pandel proto navrhuje několik způsobů práce s dlouhým komiksem.<sup>83</sup>

1. analýza rozsáhlejšího komiksu jako celku (historické pozadí, estetika, výtvarná stránka), možností je jeho využití v projektovém vyučování;
2. výběr několika pasáží komiksu (zachycujících klíčové situace) a obsahový rozbor těchto sekvencí (každý prvek může být např. vymazán, žáci mají doplňovat dialogy na základě informací z jiných zdrojů, vylíčit předchozí a následující děj, přiřadit obrázky k přímé řeči v „bublinách“ apod.);
3. zkrácení komiksu (podobně jako je obvyklé u písemných pramenů) a jeho obsahová analýza;
4. vytvoření vlastního komiksu žákem (skupinou žáků).

<sup>80</sup> SAUER, *Bilder im Geschichtsunterricht*, 2000, s. 100.

<sup>81</sup> Hans-Jürgen PANDEL, *Lernbox Geschichte*, 2000, s. 32–33.

<sup>82</sup> PANDEL – SCHNEIDER, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 2005, s. 339nn.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 358–359.

M. Sauer shrnul základní strukturu analýzy komiksu v dějepisném vyučování do pěti bodů – obsah (jaký příběh je vyprávěn), osoby (které postavy zde vystupují a jak jsou vylíčeny, se kterými se identifikujete, které jsou vnímány jako nepřátelé), historický kontext (jak přesně je historické pozadí definováno, jak je příběh s historickým pozadím propojen – např. událostmi, postavami, určitými sociálními typy, jak jsou znázorněny a hodnoceny historické osobnosti), dramaturgie (jak je příběh líčen – hlavní a vedlejší děj, časový průběh, retrospektiva, osoba vypravěče) a styl (které umělecké stylistické prostředky jsou patrné – atmosféra, dynamika, perspektiva, barva).<sup>84</sup>

### Audiovizuální média

Audiovizuální média jsou neodmyslitelnou součástí našeho života. Empirické průzkumy ukazují, že televize je dnes nejpreferovanějším informačním zdrojem a má silnější vliv na utváření historického vědomí než školní dějepisná výuka. Proto je velmi účelné reflektovat televizní vysílání, sledovat pořady s historickou tematikou, doporučovat žákům vhodné snímky a v rámci vlastní výuky informace o minulosti získané z televize kriticky uchopit. Mezi nejčastěji využívané audiovizuální prostředky patří kromě televize film, práce s videozáznamem nejrůznějšího typu (filmové nahrávky, záznamy televizních pořadů, vlastní snímky pořízené žáky – např. oral history, návštěva historické památky apod.) a dále multimediální audiovizuální komponenty.

Televizní programy prezentují historii vysoce stimulačním způsobem, dodávají pocit bezprostřednosti, poskytují náhled do zkušeností, myšlenek a pocitů lidí v minulosti, jsou pramenem primárních historických důkazů o 20. století.<sup>85</sup> Odborná veřejnost dnes uznává, že mnoho televizních dokumentů přichází s naprosto novými důkazy o aktuálních událostech (přístup k nekonvenčním zdrojům, autentická vyjádření politiků, rozhovory s imigranty, oběťmi terorismu apod.).<sup>86</sup>

Nejčastěji se k historické problematice vztahují tři typy televizních pořadů: jednorázové pořady o konkrétních událostech a otázkách, např. vzdělávací zábavné pořady o trendech v umění a kultuře, vědeckotechnickém rozvoji, proměnách životního stylu, dále historické rekonstrukce (obvyklejší pro starší historii, většinou nabízejí různé úhly pohledu a dialogy jsou často autentické, doložitelné ověřenými primárními prameny) a větší televizní série, jež se zpravidla kryjí s důležitými výročími. Zvláštní význam pro výuku soudobých dějin mají zpravodajské programy. Kromě analýzy jejich obsahu ve výuce dějepisu jsou významným prostředkem mediální výchovy (analýza způsobů zpracování informací, manipulace).<sup>87</sup>

Napínavé pořady a televizní seriály mohou posloužit jako pramen pro sledování změn ve společenském přístupu např. ke genderovým rolím, ke zločinnosti apod., jejich analýza je obdobná jako v případě hraných filmů s historickou tematikou.

---

<sup>84</sup> SAUER, *Bilder im Geschichtsunterricht*, 2000, s. 137.

<sup>85</sup> Zdeněk BENEŠ, *Minulost v médiích či mediální minulost?* In Jan JIRÁK – Radim WOLÁK (eds.), *Mediální gramotnost - nový rozměr vzdělávání*. Praha 2007, s. 33 – 45.

<sup>86</sup> Robert STRADLING, *Jak učit.*, 2004, s. 162.

<sup>87</sup> Tamtéž.

Učitel dějepisu si musí uvědomit také některá omezení televizních pořadů: většinou nekladou velký důraz na chronologii a synchronizaci, na vysvětlení hlubších příčin událostí, necitují své prameny, výběr pramenů je selektivní (ovlivněný produkčními hodnotami – akce, vzrušení, konflikt, násilí, ačkoliv nemusely být pro událost nejpodstatnější), není dostatečně osvětlován kontext.<sup>88</sup>

Analýza televizního programu by měla být orientována na kontext, v němž byl vyroben, organizaci, jež ho produkovala, cílové publikum, postupy, kterými byly prezentované historické důkazy sbírány, upravovány a srovnávány, dále na dopad použitých technik a technologií a v neposlední řadě také na představy producentů a redaktorů o tom, co dělá dobrý program.<sup>89</sup>

Film je důležitým historickým pramenem. To, o čem vypovídá, závisí na filmovém žánru. V centru pozornosti historické vědy stojí tři druhy filmů s historickou tematikou: filmové dokumenty (dobové filmové nahrávky), dokumentární filmy (obsahující autentické dobové snímky, doplněné o komentáře, grafiku, mapy apod., vytvořené ke vzdělávacím účelům, obvykle bez uměleckých ambicí) a hrané historické filmy, v nichž historie představuje kulisu pro vymyšlené či „pravdivé“ příběhy (vytvořené pro široké publikum – komerční prvek). Zvláštní skupinu filmů představují didaktické filmy určené přímo pro dějepisné vyučování.<sup>90</sup>

Dokumenty jsou informačním zdrojem k zobrazované době, hrané filmy svědčí spíše o době svého vzniku (o mentalitě své epochy). Všechny filmy však musejí být podrobeny kritice.

Výhodou využití filmu jakožto prostředku dějepisného vyučování je podpora fantazie, působení na emoce, rozvoj empatie, intenzivní zprostředkování atmosféry doby, prezentace i zdánlivě nepodstatných skutečností (oblečení, tón řeči apod.), zobrazení postavení žen a dětí, etnických minorit a sociálně vyloučených sociálních skupin.

Zařazení filmu do výuky však může být doprovázeno i určitými obtížemi. Některé filmy mohou být obtížné z hlediska dekódování symbolů a výrazových prostředků, v případě hraných filmů jsou neodborníky těžko odlišitelné chybné prvky (např. části oděvů, výzbroje, potraviny apod.). Film ukazuje převážně jen to viditelné (pocity, myšlenky, pozadí atd. jsou obtížně převeditelné do filmové podoby) a jen výřez skutečnosti podaný vždy z určité perspektivy. Filmy se koncentrují převážně na významné události a osobnosti, každodennost mnohdy uniká pozornosti. Kritický odstup je ztěžován vysokou sugestivitou filmu, některé dobové snímky mohou navíc působit na dnešní mladé diváky komicky.<sup>91</sup>

Ve školní praxi je film bohužel často vnímán jen jako jakýsi přídavek (např. v posledních dnech před začátkem prázdnin), bez hlubšího didaktického uchopení. Začleněn do výuky však může být jak k prezentaci nového učiva, tak k upevnování nabytých vědomostí. Filmy mohou posloužit ke shrnutí i diferenciaci poznatků, jako motivace, provokace, konfrontace, důležitá je rovněž heuristická a interpretační funkce, film může být východiskem problémového vyučování. V rámci projektového vyučování se nabízí vlastní produkce filmových dokumentů (komentáře, využití oral history), podněcujícího aktivitu, kreativitu, samostatnost a týmovou práci žáků.

---

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 165.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 164.

<sup>90</sup> PANDEL – SCHNEIDER, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 2005, s. 367–368.

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 376.

Učitel musí zvážit časové možnosti pro zařazení daného filmu, psychologickou vhodnost (intelektuální náročnost, absence drastických či erotických scén) a oborově didaktickou dimenzi (téma a obsah odpovídající cílům a kurikulu). Namísto je taktéž organizační a technická příprava (např. výběr pasáže filmu, otázky a úkoly, příprava technického zařízení, přetočení kazety atd.). Před samotným promítnutím filmu je vhodné podat žákům informace o době a historickém kontextu vzniku filmu a dále instrukce, nač se mají při sledování zaměřit. Po skončení projekce jsou vyhodnocovány otázky a úkoly, probíhá analýza snímku a diskuze. Kritický rozbor filmu se zaměřuje zejména na formální stránku (nastavení kamery, perspektiva, pohyb kamery, využití světla, střih a montáž scén, zvuk – šumy, hudba, dialogy, komentáře) a na stránku obsahovou (historické pozadí, motivy vzniku filmu, zadavatel, financování, výběr herců, působení filmu ve své době i v současnosti, doba a podmínky vzniku, příp. srovnání různých filmů k tématu a srovnání s jinými informačními zdroji). Doporučuje se rozdělit mezi žáky jednotlivé úlohy tak, aby se každý zaměřil na určitý formální prvek, neboť při jednorázovém shlédnutí nelze zachytit všechny elementy najednou.<sup>92</sup>

Do výuky lze zařadit rovněž výukový projekt postavený na analýze historického filmu. Jeho osnovu navrhuje K. Štěpánek:<sup>93</sup>

1. úvodní seznámení s tématem a úkoly, jejich rozdělení v rámci týmu (kdo zajistí odbornou literaturu, periodika, informace z internetu), založení deníku (časový a pracovní rozvrh, úkoly, důležité podněty a jejich řešení, formy prezentace)

1a. zhlédnutí filmu (úseků či celého filmu) v mimovyučovací době

2. hledání odpovědí na otázky (encyklopedie, odborná literatura, internet, filmové kritiky v periodikách atd.)

plnění úkolů:

2a. Zjistěte základní údaje o analyzovaném filmu.

2b. Proved'te analýzu časové roviny vzniku filmu a filmového příběhu.

2c. Proved'te rozbor případné literární předlohy (čas, prostor, dobové poselství).

2d. Zjistěte faktografické údaje o hlavních postavách děje.

2e. Jak se shodují reálie a vyobrazený způsob života s poznatky historiků?

2f. Jak tuto epochu hodnotí historikové?

2g. Jak vám film pomohl pochopit dobu, o které vypráví?

<sup>92</sup> REEKEN in PANDEL, *Lernbox Geschichte*, 2000, s. 40–43.

<sup>93</sup> Kamil ŠTĚPÁNEK, *Zrození evropské integrace v hraném historickém filmu? Projektový přístup v kontextu školního dějepisu*, in: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, řada společenských věd č. 21, Brno 2006, s. 89–94.



- 2h. Jaké poselství, podtext se ve filmu ukrývá?
- 2i. Koresponduje poselství filmu s tématem projektu?
- 2j. Znáte jiné zdroje (médiá), ve kterých bylo využito toto téma?
- 2k. Prezentujte zjištěné a interpretované údaje.

### 3. vyhodnocení projektu

## Orální historie

Specifické didaktické médium, jemuž je na našich školách věnována jen okrajová pozornost, představuje orální historie (oral history).<sup>94</sup> Rozumí se jí produkce a zpracování ústních pramenů v rámci výzkumu nejnovějších dějin (historie ne starší než přibližně dvě generace). Zkoumána je nejen samotná výpověď svědka, významná je také osobnost tazatele (jeho otázky dané svědectví spoluutvářejí). Orální historie napomáhá jednak rekonstruovat minulost (především dějiny každodenního života, dějiny viděné „zdola“), jednak umožňuje poznávat, jak lidé konkrétní události vnímali, jak je hodnotili a interpretovali.<sup>95</sup>

Díky oral history mají žáci možnost prožívat historii bezprostředně a nikoliv zprostředkovaně z didaktizovaných textů. Autenticita očítých svědectví je může fascinovat, nadchnout. Oral history poskytuje informace o lidech a skupinách, jež jsou v učebnicích obvykle opomíjeny.<sup>96</sup> Rozhovory s lidmi, kteří události zažili, jsou součástí produktivní výuky, mají aktivizující charakter (musejí být obsahově a organizačně připraveny, je nutno vyhledat osoby vhodné pro interview, rozhovor je nutno zdokumentovat a analyzovat), žáci rozvíjejí také své výzkumné dovednosti – orální historie je nanejvýš vhodnou metodou pro projektové vyučování.

Orální historie podporuje schopnost empatie, vcítění se do lidí odlišných generací, prostředí, s různými názory a postoji. Žáci se učí reflektovat vyprávění očítých svědků kriticky. Rozhovory o minulosti usnadňují mezigenerační dialog (mnoho témat orální historie lze čerpat z vlastní rodiny; dialog s prarodiči či jinými příbuznými napomáhá chápat důležitá „politická“ rozhodnutí v dějinách rodiny).<sup>97</sup>

<sup>94</sup> Základní českou literaturou jsou práce M. Vaňka a Centra orální historie ÚSD AV ČR. Viz Miroslav VANĚK A KOL., *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha 2007; TÝŽ, *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, Praha 2004; TÝŽ, *Orální historie. Metodické a „technické“ postupy*. Olomouc 2003; K didaktickým aspektům oral history TÝŽ, *Oral History in Tschechien und ihre Nutzung im Geschichtsunterricht*. In *Zweierlei 1968? Die Umbruchsjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern*. Andreas HELMEDACH – Robert MAIER (Hg.), Eckert. Die Schriftenreihe. Bd. 123. Göttingen 2008, s. 103 – 116 – česká verze tohoto příspěvku vyjde v r. 2009 se sb. *Dvojitý rok 1968?*

<sup>95</sup> PANDEL –SCHNEIDER, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 2005, s. 451.

<sup>96</sup> HENKE-BOCKSCHATZ in PANDEL, *Lernbox Geschichte*, 2000, s. 79.

<sup>97</sup> PANDEL –SCHNEIDER, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 2005, s. 455.

R. Stradling nastínil několik diachronních tematických okruhů pro oral history, které jsou využitelné v dějepisné výuce, např. vývoj každodenního života v důsledku rozvoje techniky, historické proměny rodinného života, změny v rolích manžela a manželky, příp. rodičů, v sexuálním chování, představy o dětství, komfort bydlení, život ve městech a na venkově, práce v různých zaměstnáních v průběhu času (úpadek některých zaměstnání, automatizace, nová odvětví) atd. Vhodná jsou dále témata týkající se zkušeností z války, okupace a osvobození, uprchlictví, imigrace a emigrace, život za totality apod.<sup>98</sup>

Smysluplné využití této metody ve výuce dějepisu předpokládá důkladnou přípravu jak věcnou (vymezení tématu a zprostředkování základních vědomostí k dané historické události, seznámení žáků s hlavními specifiky oral history jakožto druhu historického pramene) tak metodickou (zásady dotazování, osnova strukturovaného rozhovoru, výběr svědků). Při rozboru výpovědi očitého svědka se žáci učí respektovat subjektivní pravdu dotazovaného a zároveň získané informace podrobit kritice (zda se získané informace o historické události shodují s jinými prameny, zda mohl svědek skutečně zažít to, o čem vypráví, zda se snaží své činy ospravedlnit, zda je patrná určitá zaujatost či předsudky).<sup>99</sup>

Školní mládež většinou tíhne ke generalizaci sdělení získaných metodou oral history. Proto je vhodné stavět výpovědi několika svědků do kontrastu a pěstovat tak vnímavost žáků vůči individuálním rysům ústního svědectví.

\* \* \*

Do horizontu výuky dějepisu a tedy i didaktiky dějepisu vstupují i další média, jež jsme tu pominuli. Chtěli jsme se soustředit jen na ta nejdůležitější a nejčastější a nastínit některé možnosti a metodické podněty pro jejich efektivnější a smysluplnější uplatnění v dějepisném vyučování.

---

<sup>98</sup> Robert STRADLING, *Jak učit*, 2004, s. 143.

<sup>99</sup> HENKE-BOCKSCHATZ, in PANDEL, *Lernbox Geschichte*, 2000, s. 81.





