

Analýza stávající situace ve vyučování předmětů: dějepis, občanská nauka a český jazyk a literatura

Pro projekt Dějiny, kultura a společnost 20. století v digitálních zdrojích knihovny MKC (CZ.02.3.68/0.0/0.0/18_067/0012386) vypracovalo Multikulturální centrum Praha.

Autorky: Lenka Barišová, Tatiana Bírešová, Karina Hoření, Zuzana Schreiberová



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



multikulturální
centrum
praha

První fází projektu „Dějiny, společnost a kultura 20. století v digitálních zdrojích knihovny MKC“ bylo detailní seznámení se a pochopení aktuálního stavu, obsahu a formy vyučování předmětů dějepis, občanská nauka a český jazyk a literatura. K získání potřebných informací jsme zvolili metody: analýzu učebnic, analýzu dostupných digitálních vzdělávacích zdrojů a platformem pro každý jednotlivý předmět a focus groups s učiteli partnerských škol.

V učebnicích a jiných zdrojích jsme se zaměřovali na období 1918–1948. Z daného období jsem se zaměřili především na témata související s mnohonárodnostním složením Československa. Každé téma jsme zkoumali z pozice multiperspektivismu, tj. zda je událost představena z pozic vícero aktérů, kteří mohli mít odlišné postoje a názory.

V kontextu období první československé republiky se zaměřujeme na soužití jednotlivých národností v novém státě, co znamenal vznik Československé republiky pro jednotlivé aktéry, ale i na problematiku kultury a hospodářství v kontextu multinárodnostního složení státu. V rámci období tzv. druhé republiky, tj. od událostí odehrávajících se bezprostředně před podepsáním Mnichovské dohody až vznik Protektorátu Čechy a Morava, se soustředíme na dynamiku vztahů mezi jednotlivými skupinami obyvatelstva, a na prezentaci mezinárodních událostí v československé společnosti. Dále se zaměřujeme na problematiku propagandy, a to od období třicátých let až do konce druhé světové války – jak propaganda utvářela názory ve společnosti, co bylo zobrazováno a jak to bylo přijímáno československou společností, a jejími jednotlivými skupinami. Pro období druhé světové války se soustředíme především na téma holocaustu. Posledním tématem, kterým se v rámci projektu zabýváme je odsun obyvatelstva po válce, v období od roku 1945 do roku 1948.

Analýza učebnic a již existujících digitálních zdrojů byla uskutečněna v období leden–duben 2020. Pro analýzu jsme zvolili učebnice osmé a deváté třídy, které aktivně využívají ve výukovém procesu pedagogové našich partnerských škol, kde se bude uskutečňovat testování jednotlivých digitálních modulů/hodin. V případě učebnic dějepisu jsme výběr rozšířili o ty, které se umístily na prvních pozicích v rámci *Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu z roku 2011/2012* publikovaném na portálu Moderní dějiny.¹

¹ GRACOVÁ, B - LABISCHOVÁ, D. Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu. [online] Portál www.moderni-dejiny.cz. [27-10-2020] Dostupné z: file:///C:/Users/infoc/Downloads/_UserFiles_file_01_Aktuality_VYZKUM.pdf

Seznam analyzovaných učebnic:

Dějepis:

- Dějiny 20. století, vydavatelství Dialog, Liberec, 2004
- Dějepis -novověk, moderní dějiny, Nová škola, 2009
- Pracovní sešit, Dějepis - novověk, moderní dějiny, Nová školy, 2012
- Hravý dějepis 8, Učebnice pro 8 ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2018
- Hravý dějepis 8, Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2016
- Hravý dějepis 9, Nejnovější dějiny, Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2019
- Hlavačka Milan, Dějepis novověk pro 8. ročník ZŠ, SPN, Praha, 2012
- Válková Veronika, Dějepis 8, Novověk, SPN – Pedagogické nakladatelství, Praha, 2014
- Válková Veronika, Dějepis 9, Nejnovější dějiny, SPN – Pedagogické nakladatelství, Praha, 2009
- Kuklík Jan, Kocián Jiří, Dějepis 9, Nejnovější dějiny, SPN – Pedagogické nakladatelství, Praha, 1999.
- Dějepis 8 – Modernizace společnosti, Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia, Nakladatelství Fraus, Plzeň, 2010
- Dějepis 9, Moderní doba, Pracovní list pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, Fraus, Plzeň, 2011

Český jazyk a literatura:

- Čítanka 8, Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia, Fraus, Plzeň, 2005
- Čítanka 9, Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia, Fraus, Plzeň, 2006
- Český jazyk pro 8. ročník základní školy, Nová škola, 2015
- Čítanka pro 8. ročník, základní školy, Nová škola, 2014
- Čítanka pro 9. ročník základní školy, Nová škola, 2010
- Hravá literatura 8, Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2016
- Hravá literatura 8, Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2015
- Hravá literatura, Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, TAKTIK, Praha, 2016
- Hravá literatura, Pracovní sešit pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, Taktik, Praha, 2015
- Výpravy do světa literatury - literární výchova pro 8. ročník ZŠ, Fortuna, Praha, 1993
- Soukal Josef, Čítanka 9, pro základní školy, SPN - pedagogické nakladatelství, Praha, 2008
- Čtení bez cenzury (nejen) pro žáky 8. a 9. tříd ZŠ: Čítanka textů pro lit. Výchovu v 8. a 9. ročníku ZŠ, Fortuna, Praha, 1990
- Literární výchova pro 2. stupeň základní školy, SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, 2009

Výchova k občanství:

- Výchova k občanství 8, Nová škola, 2012
- Výchova k občanství 9, Nová škola, 2017

Fokusní skupiny probíhaly v měsících březen a duben 2020, a to formou videokonferencí. Zúčastnilo se jich dohromady deset vyučujících ze tří zapojených škol nebo dalších

pedagogů. Fokusní skupiny probíhaly postupně. Dvě fokusní skupiny k předmětu Dějepis, a jedna fokusní skupina pro předmět Český jazyk a literatura a jedna fokusní skupina pro předmět Výuka k občanství.

1. Metodologická analýza učebnic

1.1. Analýza učebnic

Výuku společenskovedních předmětů na školách lze považovat za jednu z institucionalizovaných forem předávání, vytváření a uchovávání kulturního a historického vědomí společnosti. Historické informace nejsou typem informací, které by byly v individuální a obecně-sociální rovině neutrálními a neměnnými prvky. Právě naopak, vždy jsou intencionální, tj. spoluutváří kulturní kód jednotlivce a dané společnosti, a to v obou případech tím, že je tvoří, komunikují a využívají.

Učebnice dějepisu, občanské nauky a českého jazyka a literatury představují důležitý typ dokumentu, který odráží stav, povahu a funkci historického myšlení dané společnosti, nacházejí se v nich ta témata, historická nebo společenská, která jsou považována za aktuálně důležitá, pro uchování kulturních hodnot a norem. Učebnice mnohokrát přináší zjednodušený pohled na naši minulost, přičemž přebírají narativy, ve kterých se mohou objevovat mýty a stereotypy o nás i o druhých. Na jedné straně učebnice přinášejí zjednodušený obraz dějin, který je determinován jejich orientací na převyprávění příběhu založeném na vyjmenování faktů, malou časovou dotací v hodinách. Na druhé straně jsou učebnice nejrozšířenějším médiem, které zprostředkovává historické poznání, jsou nejčtenějším typem historického textu a jednou z nejdůležitějších forem utváření historického vědomí, kolektivní paměti a kolektivní identity. Učebnice obecně, také odkazují na svět akademického poznání tím, že jsou navázány na vědecké poznatky z daného vědního oboru, přinejmenším na jeho znalostní pozadí, ale i na jeho metodiku a interpretaci informací.

Učebnice je tedy vždy reprezentací určitého postavení a fungování myšlení v dané společnosti. Jsou určeny zejména pro proces výuky a tento fakt určuje jak jejich formální, tak obsahovou podobu.

1.1.1. Analýza učebnic dějepisu pro 8. ročník

Pro širší kontext toho, jak se mluví o mnohonárodnostní společnosti a národnostních i náboženských menšinách v období modernity, jsme zařadili i učebnice pro osmé třídy, a to konkrétně látku druhého pololetí, která pokrývá období druhé poloviny 19. století a první světovou válku. V tomto období se v českých zemích formulovaly a problematizovaly

problémy etnických identit. Pro analýzu jsme použili čtyři učebnice². Učebnice Nová škola se tématy menšin nezabývá, česko-německému soužití se věnuje pouze před rokem 1868.

V žádné z učebnic nejsou etnické menšiny přirozenou součástí dějin, převažuje dominantní etnocentrický pohled na dějiny. Němci, Židé a Romové jsou vyděleni z hlavního narativu dějin a pojednává se o nich v samostatných podkapitolách. Výrazně je tento prvek patrný v kapitolách o nových uměleckých směrech ve druhé polovině 19. století nebo o technickém pokroku. V těchto kapitolách jsou zmiňováni pouze čeští umělci či vynálezci. Například v nakladatelství Fraus jsou jmenováni jen “čeští držitelé Nobelovy ceny”- chybí pražská rodačka Bertha von Suttner.

Osobnosti s odlišným mateřským jazykem jsou zmíněny v učebnici z nakladatelství SPN (Hlavačka), kde je sedmiřádková kapitola “Německá literatura a věda v českých zemích” (s. 107), v níž je vyjmenováno osm německy mluvících osobností narozených či tvořících v českých zemích. V učebnici nakladatelství Fraus jsou dva z nich - Gustav Mahler a Sigmund Freud uvedeni v podkapitole “Židé” v bočním panelu zajímavostí (s.119) a třetí z tohoto seznamu Johann Gregor Mendel je jako “brněnský mnich” uváděn v kapitole o rozvoji vědy ve světě (s.123). Jen tato rozdílná pojmenování ukazují, jak byly otázky jazyka či etnické identity v českých zemích složité, ovšem těmito problémy se učebnice nezabývají.

Subkapitoly věnované česko-německému soužití lze seřadit na škále – od akcentování výlučně konfliktní povahy česko-německého vztahu, po kapitoly, které zdůrazňují spolupráci. Na politické konflikty se soustředí učebnice z nakladatelství SPN, verze Hlavačka vybírá také odborný text (Pokorný, Český svět, 1997), který zdůrazňuje konflikt a nesmiřitelnost Čechů a Němců. Hravý dějepis popisuje, na devíti řádcích věnovaných tématu, podobné rozdělení, ale volí mírnější slovník a zdůrazňuje, že k rozdělení společnosti došlo teprve postupně (s. 95). Nejvíce prostoru i nejkompexněji co do složitosti vztahu, je popsáno soužití Čechů a Němců v učebnici Fraus. Částečně je ale učebnice nekonzistentní. V kapitole o průmyslovém rozvoji (s.104) je zjednodušeně uvedeno, že majitelé továren byli Němci, zatímco dělníci byli Češi. V kapitole věnované školství (s. 105) dobovou situaci ilustruje zajímavá ukázka ze vzpomínek Františka Halase, který chodil do německé školy na rozdíl od jeho sester. Ovšem text ukázkou prezentuje jako příklad toho, jak si školy “přetahovaly” žáky

² Učebnice Mandelová a kol. Dialog, Dějepis 8, Nová škola, Pracovní sešit Taktik, Dějepis - novověk (pro 8. ročník ZŠ) SPN, Praha 2002, Hlavačka,

různými výhodami a nerozvíjí jiné typy motivů. Zarážející je to proto, že kapitola “Češi a Němci- dva národy v jedné zemi” jako jediná učebnice ukazuje nejednoznačnost vztahů mezi těmito etniky. Kromě konfliktů zdůrazňuje i spolupráci nebo překrývání identit v případě smíšených sňatků.

Učebnice nakladatelství Fraus věnuje také nejvíce prostoru židovské minoritě (s. 109-110), stejně jako učebnice SPN (s. 195) Hlavačka a Hravý dějepis (s.95) představuje pojmy asimilace a antisemitismus jako dva póly. Fraus si také všímá postavení židovské menšiny mezi českým a německým etnikem. Jen antisemitismu se věnuje učebnice SNP Válková, kde jsou Dějiny židů umístěny vždy v bočním panelu. V daném období jsou zmíněny dva případy antisemitských afér (Dreyfusova s. 122 a Hislnerova s.106).

Romové jsou zmíněni ve dvou učebnicích několika větami. SPN Hlavička v podkapitole “Úsilí o zrovnoprávnění” uvádí “Koncem 19. století lze vidět snahy státních orgánů o tolerování a usazování romského etnika, což by vedlo k rychlejší asimilaci”(s. 105). Romové jsou ilustrováni fotografií folklorního souboru jako příklad současné menšiny, a to v učebnici Fraus (s. 107).

Učebnice z nakladatelství Fraus jsou jediné, které používají aktivní analýzu vizuálního materiálu jako např. Otázka “Podle čeho poznáte, že se jedná o synagogu?” u fotografie plzeňské synagogy (s.110), popřípadě se snaží i o výuku mediální gramotnosti, když vyzývá žáky, aby dohledali podrobnosti o osobnostech na internetu.

1.1.2. Analýza učebnic dějepisů pro 9. ročník

Období 1918–1938

První republika je ve většině učebnic definována jako „společný stát Čechů a Slováků“, ale například Válková zmiňuje jistou problematičnost uměle vytvořeného československého národa, včetně strategie, která tím byla sledována (Slováků jako samostatného národa by totiž bylo méně než Němců). V učebnici Nová škola zase nalezneme definici „Československá republika – stát mnoha národů“. Ohledně menšinové politiky odkazuje například Mandelová na pasáže věnované menšinám v prvním prohlášení československé vlády. V žádné z učebnic nejsou ale menšiny vnímány jako integrální součást československých dějin, v učebnici Mandelové jsou dějiny Romů zařazeny do sekce „Něco

navíc“. Válková reflektuje i rozpor v základních principech při vytvoření první Československé republiky, tedy právem na sebeurčení jednotlivých národů a respektováním historických hranic. Součástí všech učebnic jsou grafy a tabulky zachycující podíl jednotlivých národností v Československu.

Z didaktického hlediska jsme si všimli především návodně formulovaných doplňovacích cvičení v pracovních listech Fraus (str. 17 a 18), která implikují negativní postoj k sudetským Němcům, nebo v kapitole o vzniku Československa reflexivní otázka: „Jakým způsobem můžeme v současné době projevit kladný vztah k naší zemi – vlastenectví.“ (Nová škola).

Jistá vymezení vůči Slovákům, tedy jedné z polovin nového československého národa, obsahují všechny učebnice. Panující narativ o Slovácích, kteří díky spojení s českým národem unikli pomadřštění, o chybějící vrstvě vzdělavců a úředníků, kterou pak doplnili Češi, a i jisté zaostalosti země, některé učebnice reprodukuje (Nová škola, Kuklík), jiné reflektují, že české intervence na Slovensku nebyly vždy vnímány pozitivně (Hravý dějepis). Podle Válkové *„Oba národy se skutečně vnímaly jako bratrské, ale jako by ten český národ byl starším bratrem, který vede a vychovává toho mladšího bez ohledu na to, že už vyrostl.“* (Válková, str. 39).

Z hlediska množství v učebnicích uvedených informací jsou nejčastěji zmiňovanou národnostní menšinou Němci. Ve všech učebnicích se objevuje neochota sudetoněmeckých představitelů připojit se k nově vznikajícímu Československu a jejich požadavek na připojení k Rakousku. *„Hned po vyhlášení československé samostatnosti se pokusili sudetoněmečtí politici o odtržení Sudet od Československa a jejich připojení k Rakousku. Čeští politici s tím nesouhlasili. Po společných neúspěšných jednáních obsadila do konce roku 1918 československá armáda pohraničí a tento pokus o odtržení Sudet zmařila.“* (Nová škola, str. 17) Celý výklad obsazení Sudet československou armádou je v učebnicích prezentován pouze z českého/československého pohledu a nikde se neobjevuje argumentace druhé strany, tj. nikde se neuvádějí důvody a motivy německého obyvatelstva, které vedli ke snaze o přičlenění k Rakousku.

Co se týče vzestupu Sudetoněmecké strany a rostoucího německého nacionalismu v pohraničí, nalezneme v učebnicích čtyři typy narativu:

1. Němcům československý stát vycházel vstříc, ale přesto byl u nich silný nacionalismus. (Kuklík) *„Němci měli své školství (včetně bohaté sítě škol středních, pražské německé univerzity a pražské a brněnské techniky), svá divadla, své noviny i časopisy i knižní vydavatelství. Jejich společenský a kulturní život byl bohatý a stát jej nijak neomezoval. Přesto se mezi nimi uplatňovaly nacionalistické politické směry, z nichž později vyrostlo hnutí vedené Konrádem Henleinem.“* (str. 15) Vzestup nacionalismu v 30. letech vysvětluje pouze vzestupem nacismu v Německu: *„Hitler se prohlašoval za jediného ochránce "sudetských" Němců a vybičovanou nacionalistickou propagandou dosáhl postupného příklonu značné části německého obyvatelstva žijícího v ČSR k programu sjednocení všech Němců.“* (str. 33)
2. V některých učebnicích zaznívá, že k radikalizaci německé menšiny došlo v době hospodářské krize, ale chybí zmínka o tom, že právě pohraničí patřilo k nejhůře postiženým oblastem (např. Válková).
3. V učebnici Hravý dějepis je již jasně formulovaná souvislost mezi závažnými ekonomickými důsledky a bídou německy mluvícího obyvatelstva způsobenou hospodářskou krizí: *„V roce 1933 již bylo v ČSR bez práce 1,3 milionu lidí, nejhorší situace byla v pohraničí, kde byl především textilní a sklářský průmysl, který byl krizí zasažen nejvíce.“* (str. 16) a nedostatečnou podporou ze strany československé vlády vůči obyvatelům pohraničí. *„Mezi Němci žijící v pohraničí začaly silit hlasy tvrdící, že je československá vláda nechala napospas krizi a že by se jim v Německu žilo lépe.“*
4. Mandelová nabízí prostřednictvím citátu F.X. Šaldy pohled, který je ohledně politiky uplatňované vůči německé menšině v pohraničí velmi kritický: *„Jak je to malicherné a ubohé! V německých okresech zuří bída a hlad, jakých tam není pamětníka, bída katastrofální, tak strašná, že snad zdecimuje jejich obyvatelstvo. Nezaměstnanost je tam víc než 250% větší než v okresech našich. A vy, čeští lidé, dovedete si představit, že v této situaci může drobný lid německý lnout k českému státu? Co jste udělali od převratu pro německé kraje české a moravské. Do Slovenska jste investovali půldruhé miliardy na stavbu kasáren a snad i hospodářských škol, čímž jste si ovšem - a právem - vděku Slováků nedočkali, ale v německých krajích? Nic nebo skoro nic. Starali jste se jen o to,*

aby tam bylo dost českých četníků. Co můžeme čekat od těchto lidí, že se napijí z kalné louže hitlerismu, když jste jim nepodali čerstvé vody? Ovšem, že Henlein hraje komedii, je buď hercem vlastní ctižádosti, nebo exponentem čert ví koho. Ale kdo komedii nehraje, je zbídačený německý lid. Kdyby se na německém území dělala rozumná politika, která by se starala o drobný lid, nemuselo tam být dnes vlny hakenkrajcerské." F.X. Šalda: Starosti s Henleinem, Šaldův zápisník VII., 1934-1935, č.2/3 (Mandelová, str. 23)

Jedním z velmi vzácných momentů, kdy se o německé menšinu mluví v pozitivním smyslu je zmínka o sudetoněmeckých sociálních demokratech např. Wenzelu Jakschovi (Válková, str. 44).

V souvislosti s židovským obyvatelstvem žijícím v Československu, je zmíněno, že „československý stát podporovali také Židé“ a že v Československu jim na rozdíl od ostatních zemí nehrozily pogromy a měli ve všem rovná práva. (Nová škola). Toto pojetí naprosto opomíjí významný podíl německy mluvícího židovského obyvatelstva a také nijak nekonfrontuje poměrně rozšířený dobový antisemitismus.

Co se týká problematiky romské menšiny, tak buď není v učebnicích reflektována vůbec, nebo se nachází mimo hlavní text, na příklad v učebnici (Mandelová) jsou tyto informace umístěny v sekci „Něco navíc“. Ve většina učebnic je zmíněn přísný zákon o „potulných Cikánech“ z roku 1927. Učebnice se liší i v pohledu na usedlost či neusedlost romského obyvatelstva. Mandelová zdůrazňuje většinovou usedlost romského obyvatelstva (str. 36), učebnice Nová škola naopak označuje životní styl a podmínky Romů jako „dost neutěšený stav“, i když zdůrazňuje, že „někteří získali i středoškolské a vysokoškolské vzdělání.“ (str. 17).

Období 1938–1939

Mnichovská dohoda a období, které jí bezprostředně předcházelo je ve všech učebnicích dějepisu pro 9. ročník zobrazováno téměř identickým narativem, a to jako důsledek vnější agrese, důsledek „zrady“ spojenců vůči Československu. Důvodem „zrady“ spojenců měla být shodně jejich snaha o zabránění válce. „Československá vláda i prezident spoléhali na podporu a pomoc spojenců – Velké Británie a Francie. Tyto státy však ve snaze zabránit válce přistoupily na Hitlerův požadavek připojení Sudet k Německu a doporučily

československé vládě, aby se území dobrovolně vzdala. Ta nejdřív odmítla, ale nakonec souhlasila a v dobré víře, že tím zabrání válce.“ (Nová škola, Dějepis 9, s. 42)

V ani jedné z učebnic se tyto události nezobrazují jako důsledek napjatého soužití Čechů a Němců. Vytváření tohoto napětí je připisováno německé říši.

Němci jako kategorie národa nejsou vykreslováni jako viníci, a to ani ti sudetští. Pokud se v kontextu Československa mluví o vinících, tak to jsou „henleinovci“, striktně se oddělují demokraticky smýšlející obyvatelé Československa německé národnosti, kteří nesouhlasili s přidělením daných území k německé říši. *„Někteří němečtí obyvatelé Sudet s požadavky SdP nesouhlasili a stáli na straně demokracie. Německé demokratické strany v Československu neviděly soužití s Čechy jako problematické, postupně však ztrácely podporu.*“ (Nová škola, Dějepis 9, s. 42). Jednou ze zobrazených událostí bezprostředně předcházející přijetí Mnichovské dohody je mobilizace československé armády 23. září 1938. V kontextu mobilizace se v jednotlivých učebnicích odlišuje způsob kategorizace lidí/obyvatel Československa, kteří se mobilizace účastnili. Někdy se mluví jen o Češích (Mandelová, Dějiny 20. století, s. 46), jindy o Češích, Slovácích a Němcích (Dějepis, SPN, Kuklík, s. 35), jinde o lidech Československa (Fraus 2011, s. 37).

V textech je podporováno stigma „obětního beránka“ i názvy jednotlivých kapitol: „Politika ústupků – politika pštrosa schovávajícího hlavu do písku“ „Mnichov – zvoní, zvoní zradě zvon“ (Dějepis 9, Fraus, 2011, s. 33) podporují tuto rétoriku.

Co se týče využívání doplňkových pramenů v učebnici (fotografie, grafy, dobové karikatury, dobové citace apod.) se k danému tématu objevují dobové fotografie a plakáty (dále se však s nimi v rámci žádného cvičení nepracuje), mapy (mapa územního vývoje Československa a mapa národnostního složení Československa) a dobové citace.

- Karel Čapek, „My se nemáme zač stydět, i když nás osud bije prutem železným. Ne my jsme poraženi, ne my jsme projevíli malé odvahy. Náš národ neztratil nic ze své cti, ztratil jen kus svého těla...Nikdy nebude malým národem, který se dá zviklat ve své víře v budoucnost a v práci pro své lepší příští.“ (Mandelová, Dějiny 20. století, s. 45)

- Edvard Beneš: „Lid český a slovenský se právě stal obětí velkého mezinárodního zločinu. Lid československý nemůže nyní protestovat a po událostech minulých měsíců se také sám bránit. Proto jako bývalý prezident Československé republiky, vznáším k vám tento slavnostní protest.“ (Mandelová, Dějiny 20. století, s. 74)
- „Anglie měla na vybranou ztratit mír, či ztratit čest. Ztratila čest, ale mír nezachránila.“ (Dějepis 9, Fraus 2011, s. 33)

Dobovou karikaturu nacházíme jen v jedné z učebnic: Mandelová, Dějiny 20. století, s. 45.

Období 1939–1945 (holokaust)

V učebnicích se obecné informace o holokaustu nacházejí v kapitolách pojednávajících o proměně politického systému v Německé říši a v kapitolách o mezinárodním vývoji. V těchto kapitolách nacházíme obecné informace o zákonech a perzekucích, které ovlivňovaly život dotčených skupin obyvatelstva.

V každé učebnici se téma holokaustu neomezuje jen na židovský holokaust, ale zmiňují se i další skupiny obyvatelstva (Romové, občané tělesně nebo duševně postižení, homosexuálové). Romský holokaust je zmiňován v každé učebnici (či už v sekci obecných dějin, nebo při popisu holokaustu v Protektorátu Čechy a Morava).

Pokud se v učebnicích propojí holokaust konkrétně s územím Protektorátu, tak je to v souvislosti s Terezínem v kontextu vyvražďování židovského obyvatelstva (ve všech učebnicích 9. ročníku), potažmo s tábory Lety u Písku a Hodonín u Kunštátu, v kontextu řešení „romské otázky“ (Hravý dějepis, s. 49, Nová škola, s. 45).

Kromě jedné (Dějepis 9, Nová škola, s. 45) se z učebnic o bližších informacích/specifikacích o českém romském holokaustu nedočteme. Nacházejí se v ní i aktivní úkoly k dohledání si více informací o romském holokaustu. Žáci mají na zeměpisné mapě ukázat města Písek a Kunštát, následně si mají na internetu přečíst webové stránky obcí Písek a Hodonín u Kunštátu a zjistit informace týkající se období Protektorátu. Zároveň je to jediná učebnice, v které je zmíněn památník v Letech u Písku.

Pouze v jedné učebnici (Mandelová, Dějiny 20. století, s. 64-65) se představuje daná problematika i z perspektivy exkurzu do každodennosti (konkrétně se jedná o život v

tereziánském ghettě). Učebnice se snaží popsat situaci (postupné omezování všech práv) skrze žákům známe věci (možnost chodit do kina a do školy, mít doma záclony, nemít hlad...) a tímto způsobem zapojuje i emocionalitu žáků, kteří jsou tak schopni se lépe vcítit do dobové situace

Doplňkové materiály v učebnicích k tématu holokaustu:

- Dobové fotografie – zničené synagogy, fotografie z ghett a koncentračních táborů, portrétní fotografie nacistických pohlavárů
- Citace ze Zákona o ochraně krve
- Mapy s vyobrazením umístění jednotlivých pracovních a koncentračních táborů
- Pojem genocidy, ghetto – ne všude je vysvětlen – v některých učebnicích se s ním přímo pracuje

Období 1945–1948

Období tzv. třetí republiky je v učebnicích věnován poměrně velký prostor. Ve všech je také zahrnuta důležitá událost, kterou skončily dějiny českých zemí jako multietnické společnosti nucené vysídlení německojazyčného obyvatelstva, pro které se užívá v českém kontextu nejrozšířenější označení *odsun*. Ve všech učebnicích autoři zdůrazňovali i negativní aspekty tohoto historického rozhodnutí. Nelze říct, že by konkrétní učebnice zastávaly spíše tradiční či spíše kritické postoje k odsunu. Většina zmiňuje různé aspekty, často i kontradiktorně.

Rys charakteristický pro všechny učebnice je důraz na legalitu a tím legitimitu celého procesu. Všechny učebnice dělí odsun na “divoký” a “organizovaný”, některé ještě dodávají “dodatečný”- přičemž násilí je spojováno pouze s divokým. Srozumění spojenců nebo že se jednalo o jeden z bodů postupimské deklarace zdůrazňuje např. Dialog a SPN Válková. Odsunu se věnují učebnice i v kapitole o poválečných mezinárodních dějinách a odsunu německy hovořících obyvatel i z dalších evropských zemí. Pouze učebnice Fraus ukazuje, že transfer nebyla jediná možná varianta a že měla i své alternativy.

Legalitu zdůrazňuje ještě SPN Válková s. 122, když uvádí, že Němci, kteří ztratili československé občanství, si mohli zažádat o jeho navrácení, nezmiňuje se, že toto právo zůstávalo pouze formální. Pouze na formální ustanovení odsunu, nikoliv na jeho realitu se soustředí i četné výčty, jaké skupiny osob německé národnosti v Československu mohly zůstat -na to jak těžké bylo získat průkaz antifašisty či jak problematické bylo postavení smíšených manželství, se už v žádné učebnici nedostává prostor.

Právě nedostatek konkrétních příběhů neumožňuje pochopit perspektivy různých aktérů. V částech o divokém odsunu jsou pouze zmíněna místa tragických konfliktů - Ústí nad Labem (Fraus s.100, SPN Kuklík s. 95) a Brno (Kuklík s.95).

Učebnice se liší tím, jak toto historické bezpráví ospravedlňují. Na jednom pólu je učebnice nakl. Dialog, která zdůrazňuje, že *“takové činy nelze ospravedlnit, pouze vysvětlit”* a že v devadesátých letech došlo k několika omluvám ze strany představitelů českého státu (s.125). Neutralitu za každou cenu se snaží zachovat autoři učebnice nakl. Nová škola s tím, že téma odsunu přináší *“poučení, že na dějiny je třeba se dívat nezkresleně”*, ale zároveň dává žákům trochu zavádějící otázku *“Jak se díváte na názory některých lidí, že by Německo mohlo rozpoutat novou válku?”*(s. 85- 86).

Na druhém pólu stojí učebnice, které zdůrazňují, jaké hrůzy prožili etničtí Češi za války. Velkým výčtem různých příčin ztrát na životech Čechů a Slováků se věnuje učebnice SPN Kuklík (s.95) s tím, že odsun je reakce na *“připravovanou genocidu”*. Pouze nakladatelství Fraus neposkytuje vysvětlení, ale naopak se ptá žáků *“Jak hodnotíte odsun, jako spravedlivý trest nebo akt pomsty?”*(s.100).

Z archivních materiálů je odsun pouze ilustrován fotografiemi lidí s batohy u vlaku. Zajímavou perspektivu do tématu vnáší úryvky textů z archivních dokumentů, které jsou v pracovních sešitech. V pracovním sešitě k učebnici nakladatelství Nová škola je úryvek ze zprávy Přemysla Pittera, kde líčí podmínky ve sběrném táboře na Strahově (komplikuje tedy představu, že sběrné tábory jsou spojené až s organizovaným odsunem). V pracovním sešitě nakladatelství Fraus je v pravém sloupci citát Prokopa Drtiny z května roku 1945 *“Začneme s vyháněním Němců hned, použijeme všechny prostředky, před ničím neváhejme”*, který naznačuje, že tzv. divoký odsun nebyl výronem vášní, ale že k němu pobízeli vysoce postavení politici.

Další etnickým menšinám a jejich problematice je věnováno méně prostoru a učebnice se v tomto směru více odlišují. V souvislosti s odsunem jsou zmíněny i plány na odsun Maďarů ze Slovenska, zdaleka největší prostor je věnován v učebnici Kulík, SPN, kde jsou vyjmenovány politiky zaměřené proti obyvatelům maďarské národnosti jako reslovakizace nebo přemístění do pohraničí.

Romové a Židé, kteří přežili koncentrační a vyhlazovací tábory jsou zmiňováni ve čtyřech učebnicích a v různém rozsahu. Jednou v tom smyslu, že tyto komunity prakticky zmizely (SPN Válková s. 122). Nová škola upozorňuje, že navrátilci měli problémy s vrácením majetku, že Židé volili emigraci a naopak Romové ze Slovenska přicházeli do Česka (s. 86), podobně si všímá problémů navrátilců i Hravý dějepis (s.71). Zdaleka nejvíce prostoru téma zaujímá v učebnici SPN Kuklík (s.96), kde jsou vysvětleny i mechanismy, proč měli Židé problémy s navrácením majetku, že jich mnoho bylo zařazeno do odsunu. Kapitola přímo navazuje skrze téma emigrace ke vzniku státu Izrael a československo- izraelským vztahům.

Zajímavá je absence tématu osidlování pohraničí, beze vztahu k tomuto procesu připomíná SPN Kuklík, že do Československa přicházeli “krajané” (s. 94), kriticky na něj nahlíží jen Hravý dějepis (s.71).

Nelze říci, že by otázky odsunu německy hovořícího obyvatelstva byly tabu- i násilí, ze strany revolučních gard i běžných občanů je zmíněno. Vzhledem k tomu, o jak klíčové téma českých moderních dějin se ale jedná, je prostor tématu věnovaný stále velmi malý. Není nutné zaměřit se výčet násilných činů, ale na to ukázat, jak složité bylo jednoznačně rozdělit po staletí smíšenou společnost i jaké důsledky měl odsun např. pro krajinu a města českých zemí (výjimkou je fotografie ruiny v pohraničí Hravý dějepis s. 71)..Pro pochopení nejednoznačnosti a proměnlivosti identit je ale problematické i užití jazyka- pojmy Němci, Češi- často i my a oni jsou používány jako jednoznačné kategorie. Např. Nová doba “Češi nemohli odpustit Němcům jejich chování po Mnichovu”. I když v dalším textu vysvětlují autoři, co je to kolektivní vina a že nemůžeme brát příslušníky národa jako jednoduše, taková vyjádření ale toto chápání podporují. I celkově je poválečná etapa zajímavá pro velké změny etnického složení Česka. Pro tyto změny jako reemigrace nebo počátek romské migrace však už v učebnicích není místo.

1.2. Analýza učebnic předmětu občanská nauka

Učebnic občanské výchovy je k dispozici řádově méně, než pro ostatní předměty. Analyzovali jsem pouze ty z řady Nová škola (učitelé v projektu uvedli, že je používají) a Fraus. Oproti jiným předmětům, kde jsou si učebnice velmi podobné, je látka v učebnicích občanské výchovy odlišná. Můžeme je tedy srovnávat pouze na obecné rovině.

Základní rozdíl je, že učebnice Nová škola jsou společensky konformní- učebnice říkají, jak věci jsou, nenabízejí jiné pohledy nebo sociální kritiku. Nová škola ale více využívá historické příklady. Učebnice Fraus jsou více zaměřené na občanskou angažovanost a aktivitu ovšem historické příklady využívá jen naprosto okrajově.

Učebnice z řady Fraus učivo pojímají velmi abstraktně, ke konkrétním událostem či osobnostem odkazují v postranních lištách jako zajímavost nebo jsou žáci vyzýváni otázkami k historickému přemýšlení. Učebnice velmi akcentuje téma lidských práv, často se objevují odkazy na Václava Havla, Mahátmá Gándhího nebo Martina Luthera Kinga. V učebnicích je méně patrný přístup k tématům výhradně z pohledu národnostně většinového obyvatelstva. Převládá zde především občanský princip, i když lze najít i výjimky. Příkladem může být téma „cizinci“ v učebnici pro 9. třídu, kde se učí žáci o situaci cizinců v České republice a zdůrazňuje se jejich přínos české společnosti a nerovnost jejich práv, občané České republiky jsou zde zastoupeni pod pojmem „nám“.

Učebnice řady Nová škola odkazují častěji k dějinám a téma multikulturního soužití je v nich také více explicitně obsaženo. Více prostoru pro relevantní témata je v látce osmého ročníku- typy společnosti, osobnosti naší země, tolerance/stereotyp, konflikt. Učebnice ale ani nepodává obraz multinárodního společenství (osobnosti naší země jsou jen etničtí Češi s. 30- 34), ani nevyužívá možnosti výkladu konfliktních témat. Text o stereotypech a toleranci na straně 36 je obecný, pouze doprovodné fotografie naznačují, že stereotypy se mohou týkat odlišnosti v etnicitě. Tento princip, že konkrétní problém naznačuje až doprovodná fotografie (a to učitel může či nemusí ve výkladu využít) je patrný v obou učebnicích. Na straně 59 v tématu *stát* je uvedeno, že jeho úkolem je chránit menšiny- téma je ilustrováno fotografií romských nalíčených dívek. V deváté třídě je relevantní téma *světová náboženství*. Ale judaismus, stejně jako islám či další náboženství je představen ahistoricky a bez kontextu. V kapitole o judaismu není zmíněna historie českých Židů ani holocaust (ale doprovodná

fotografie je synagoga v Plzni, s. 5-15). Na straně 72 je multikulturalismus vysvětlen dvěma větami v kapitole o globalizaci, která je však pojímána pouze ekonomicky.

V obou učebnicích mají potenciál otevřít témata hlouběji doprovodné texty- v učebnici 8. třídy je to úryvek z knihy *Romeo, Julie a tma* (s. 14) v kapitole *emoce* (která tedy její historický kontext explicitně neotevívá, může na to ale dojít v debatě). V učebnici 9. třídy je zase v kapitole o mezinárodních organizacích projev Václava Havla při příležitosti vstupu do EU, který otevírá téma identit mnohem hlouběji, než učebnice (s. 47).

1.3. Analýza učebnic a čítanek předmětu Český jazyk a literatura

V učebnicích a čítankách jsme se zaměřili primárně na obsah textových ukázek a nikoliv na jednotlivé autory. Soustředili jsme se na ukázky, které reflektují témata, o která se projekt primárně zajímá tj. multikulturní soužití či jazyková mnohost. Pozornost byla věnována především českému prostředí, případně i zahraničním autorům, kteří svými ukázkami reflektují události či atmosféru, které jsou relevantní i pro české území. V následujícím textu se neobjeví někteří meziváleční autoři- například Osvobozené divadlo, Karel Poláček apod. Ukázky jejich textů neobsahovaly zmínky k našemu tématu, proto nejsou autoři do rešerše zahrnuti. Dále bylo analyzováno, zda jsou v učebnicích zastoupeni autoři slovenské národnosti či použity ukázky německých, židovských a romských autorů, kteří žili na území tehdejšího Československa nebo byli jinak spojeni s českým prostředím.

Většina literárních ukázek, které jsou v učebnicích obsaženy a které se týkají našeho předmětu zájmu, jsou věnovány především zážitkům či popisu událostí z období druhé světové války. Ve většině případů literární ukázky popisují: okupaci, demobilizaci, heydrichiádu, osudy židovských spoluobčanů v rámci života v protektorátu nebo jejich osudy v koncentračních táborech. Zmiňují i odboj, letce RAF a povstání na konci 2. světové války.

Z meziválečného období je v učebnicích zastoupena především protiválečná literatura Jaroslava Haška nebo Karla Čapka. Díla těchto spisovatelů nalezneme v každé ze zkoumaných učebnic. V drtivé většině učebnic však nenajdeme žádnou ukázkou popisující národnostní soužití v meziválečném Československu. Výjimku, která se však věnuje spíše situaci těsně před první světovou válkou, můžeme spatřovat v textu písně Těšínská od Jaromíra Nohavici. Text idealizovaně popisuje jak pospolu Poláci, Češi a Němci žili na Těšínsku. Jediná ukáзка, která popisuje atmosféru multikulturní Prahy a vykresluje náladu

mezi jednotlivými národy nově vzniklého Československa, je úryvek “Reliéf města” od Johanne Urzidila z Čítanky 9 od nakladatelství Fraus. Urzidil byl německy píšící spisovatel narozený v Praze. Reliéf města z knihy Pražský triptych napsal až v 60. letech v USA, kam emigroval. Ve svých vzpomínkách Prahu popisuje jako neustále bojiště mezi Čechy a Němci, kteří společně dávali „co proto nějakému nebohému židovi“. Zmiňuje se však o chlapci, kterému bylo v podstatě jedno, s kým si hraje a kdo je jaké národnosti. Chlapec byl totiž „zanárodní“ tedy za národy – nikoli nad nimi nebo pod nimi. Na konci ukázky pak autor shrnuje: „*Jinak jsou dnes už německá znaky Prahy zpřetrhány, ani Češi, ani Němci, dokonce ani Němci z Čech je nikdy nedoceňovali, téměř je nevnímali, a všichni dohromady je zničili. A tak jsou Češi v Praze, jak si to přáli, konečně sami.*“ V některých dalších ukázkách se ohledně Němců a společného soužití v jenom státě objevují jen krátké zmínky. Většinou jde o texty popisující období druhé světové války například Bohumil Hrabal a jeho Obsluhoval jsem anglického krále, zmiňuje sňatek s Němkou, nebo v knize Zbabělci od Josefa Škvoreckého hlavní hrdina vzpomíná na svého židovského učitele němčiny. Případně jsou v textech použity německé názvy vesnic, nebo ponechané německé texty písní například v ukázce z knihy Sekyra od Ludvíka Vaculíka v učebnici Čtení bez cenzury I. díl.

Období po druhé světové válce a odsun Němců většina učebnic rozsáhleji nereflektuje. Minimální zmínky v krátkých anotacích najdeme v učebnici a pracovních listech Hravá literatura 9. Učebnice obsahuje krátký medailonek spisovatele Václava Řezáče. U něj je uvedena kniha Nástup, pojednávající o odsun Němců a osídlování severočeského pohraničí. V pracovních listech je použita krátká ukázka z této knihy, ta však jen popisuje zklamání pohraničního obyvatelstva z prohrané války a odevzdávání zbraní, kterými se měli za úkol bránit proti Rudé armádě. Další díla, která se odsunu věnují a jsou v učebnicích zastoupena: Vladimír Körner: Adelheid a Jiří Stránský: Zdivočelá země. V analyzovaných učebnicích tak nenajdeme žádnou ukázkou, která by přímo popisovala události a osudy Němců nebo jejich přesídlení. Příběhy navracejících se židovských obyvatel z koncentračních táborů najdeme v ukázkách Josefa Škvoreckého. Jmenujme například texty Rebeka nebo Reakcionář Kohl z čítanek pro 8. a 9. ročník od nakladatelství Fraus. Oblíbená je povídka Vajíčko od Ludvíka Aškenázyho, která se objevuje ve více učebnicích. Poválečné události a atmosféru prvních poválečných voleb 1946 vykresluje povídka Běh Prahou od Oty Pavla v učebnici Čítanka 9 od vydavatelství SNP. Ota Pavel v ní vzpomíná na svého tatínka,

který se po válce vrací z koncentračního tábora a velmi podporuje vítězství komunistické strany v prvních poválečných volbách. Tatínek donutí své syny, aby zinscenovali běh Prahou, přičemž každý z bratrů má představovat jinou z politických stran (lidová, sociálně demokratická, národně socialistická a komunistická). Komunistická strana měla v závodu zvítězit, a tak predikovat vítězství komunistů. Ota, který reprezentoval národní socialisty a výrazně zaostával za svými bratry, vběhne nešťastnou náhodou do volebního tábora právě národních socialistů, ti běh pochopí jako provokaci a Otu fyzicky napadnou. Komunistická strana volby vyhrává a tatínek je spokojený. Poté se ve vyprávění dostáváme o několik let později, kde Ota Pavel popisuje smutek a úzkost svého otce, který si v novinách čte, že jsou popraveni židé v rámci vykonstruovaného procesu s Rudolfem Slánským. Atmosféru vítězného února pak popisuje také ukázka Egona Hostovského: Nezvěstný.

K tématu propaganda můžeme uvést ukázky básní Michala Sedloňe: Písně o traktoristce, nebo ukázku Vládce mořských hlubin od J. M. Trosky z čítanky Výpravy do světa literatury. Vědeckofantastická kniha Vládce mořských hlubin totiž vyšla ve dvou verzích, a to v roce 1934 a 1943. V učebnici jsou obsaženy ukázky z obou vydání. Na tomto příkladu je vidět, jak doba a politický režim ovlivňovaly i svět literatury. V prvním vydání hlavní hrdina dostává dopis z Francie na podnět velvyslance Československé republiky. V druhém vydání je však dopis poslán z Berlína na podnět velvyslance Protektorátu Čechy a Morava. V další části ukázky je zase v prvním vydání záporná postava-Němec vyslaný na misi německou armádou, v druhém vydání je zápornou postavou-Angličan vyslaný tajnou britskou službou.

V nových učebnicích se taky velmi zřídka setkáváme s ukázkami děl autorů národnostních menšin Československa nebo posléze České republiky.

Co se týče slovenských autorů, v novějších učebnicích jsou jen mizivě zastoupeni. Pokud se nějaká ukázka slovenského autora v učebnici objeví, je v mnoha případech přeložena do češtiny. Výjimkou je Čítanka 9 vydavatelství SNP. Zde je slovenská ukázka textu písně Milana Lasici. Se slovenskými autory se setkáváme v čítankách Čtení bez cenzury I. a II., tato kniha ovšem vyšla v roce 1990, tedy kdy ještě neexistovala samostatná Česká republika. Zastoupení autoři v této knize jsou například: Ladislava Mňačko a úryvek

z knihy *Jak chutná moc*, dále Stanislav Štěpka nebo Laco Novomeský. Jedná se ale i o autory a díla, která byla do roku 1989 zakázána.

Němečtí spisovatelé, žijící na našem území nejsou v učebnicích ve velké míře zastoupeni. Překvapivé je, že v nových učebnicích se téměř nevyskytuje ani Franz Kafka. Druhým a posledním zastoupeným německy píšícím autorem je Johannes Urzidil.

Pouze dvě ukázky textů představují žákům romskou literaturu. Spisovatelky Tei Fabiánové a Eleny Lackové najdeme jen v novějších učebnicích. Ukázky se však nevěnují ani jednomu ze zkoumaných témat.

2. Analýza dostupných online výukových materiálů

2.1. Dějepis

V současné době mohou učitelé témata, která nejsou v učebnicích pokryta, nahradit volně dostupnými metodickými materiály. Podle tematické zprávy České školní inspekce z roku 2016 používá učebnice přes 80% učitelů a učitelek ZŠ i SŠ. Podobně využívané jsou však i dokumentární film, fotografie či hrané filmy. U těchto položek neexistují bližší data o zdrojích těchto materiálů a o jejich metodickém využití.

Především v souvislosti se společenskou poptávkou po větším důrazu na moderní dějiny vzniklo v posledních patnácti letech množství projektů, které poskytují metodickou podporu učitelům, jak ve formě seminářů, tak ve formě materiálů, které jsou určeny přímo pro použití v hodinách. Tyto materiály v kontrastu s učebnicemi poskytují audiovizuální materiály, nebo mohou do hodin přinášet nové typy práce s prameny. Šetření ČŠI se zaměřilo i na producenty vzdělávacích materiálů (které využívá přes 50% učitelů a učitelek). Výsledky jsou ale problematické, protože u mnoha poskytovatelů (producentů) výukových materiálů nebyl specifikován konkrétní projekt. Pokud např. přes 70% učitelů tvrdí, že používají materiály Ústavu pro studium totalitních režimů, není jisté, jestli mají na mysli webové projekty Oddělení vzdělávání (www.dejepis21.cz) nebo například stránky Archivu bezpečnostních složek nebo projekt Paměť národa, na kterém spolupracuje několik institucí.

Pro účely této studie jsme se rozhodli analyzovat obsah portálu Moderní dějiny, který ve výzkumu České školní inspekce nefiguroval vysoko. Příčinou opět může být to, že byl do dotazníku zařazen název instituce, která portál provozuje (Pant) a nikoliv název portálu samotného. Všichni spolupracující učitelé uvedli tento portál jako nejdostupnější/nejrozsáhlejší zásobárnu prezentací a dalších zdrojů. V případě Moderních dějin se ale jedná o největší sbírku prezentací, historických pramenů i studií, která je i tematicky nejbohatší. Portál funguje dlouhou dobu a zároveň vzniká pluralitně- obsahuje prezentace od jednotlivých učitelů i výsledky projektů. Jako jediný portál pokrývá i období konce 19. století. V současné době má přes 65 tisíc registrovaných uživatelů. Na základě analýzy obsahu je tedy možné určit, jaká témata učitelům chybí a jaké přístupy volí. Další

producenty materiálů uvádíme jako příklady pro porovnání. Zaměřili jsme se ale na ty, které figurovaly ve výsledcích šetření ČŠI³.

Moderni-dejiny.cz

Celkově je dnes na portále Moderní dějiny 397 prezentací a 388 pracovních listů a 826 pramenů a k tomu přes 450 studií historiků a bezmála dvě stě pamětnických videí. Zaměřili jsme se jen na období a témata, která zpracovává i náš projekt.

Kapitola období 19. století a první světové války je nejméně rozsáhlá a zahrnuje témata pouze výběrově, z velké většiny se materiály týkají první světové války - a to opět pouze z českého pohledu. Ve výukových materiálech je jediná pro nás relevantní prezentace s pracovním listem "Peripetie soužití Čechů a Němců od středověku po 1. světovou válku". Výukové materiály konstatují, že národ je moderní konstrukt a jakým způsobem se pojetí národa proměnilo v modernitě, neukazuje ale tyto procesy na konkrétním materiálu. Prezentace se soustředí stejně jako učebnice na politické soupeření v 19. století a to pouze v heslech.

Židovské menšině nebo lépe řečeno antisemitismu jsou věnovány dva texty historiků, které však mohou být přínosné také pro výuku literatury. Jedná se o přebranou studii Kateřiny Čapkové "Protižidovské diskurzy v českém národním hnutí- Neruda, Havlíček a Kapper" a "Reprezentace židů a židovství na přelomu 19. a 20. století", která zkoumá zobrazování židů v české literatuře. Důraz na antisemitismus českého prostředí pak podporuje ještě archivní dokument "Židovská otázka-antisemitický pamflet mladočecha Březovského".

V kapitole o dějinách první republiky (1918–1938 - zahrnuje i období druhé republiky) je cca 160 položek (jak komplexní prezentace, tak třeba jen odkaz na další materiály)- z toho šest je věnováno českým Němcům (například jediný materiál, který se týká českoněmecké literatury, věnující se Franzi Kafkovi), sedm židovské komunitě nebo antisemitismu a tři Romům.

³ Česká školní inspekce. Tematická zpráva – Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škola a na středních školách, 2016, dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

Právě materiály věnované Romům, tvoří nejlepší a komplexní celek, který zahrnuje prezentaci, k ní komplementární pracovní list a soubor pramenů a pro učitele historickou studii. Obsahově se také tento soubor kriticky vztahuje k představě uzavřených a ohraničených etnických skupin. Toto platí i pro další historická období- dějinám Romů sice není věnováno příliš prezentací, ale ta dostupná je kvalitně zpracovaná.

Naopak prezentace, zabývající se židovskou minoritou jsou zaměřeny především na odlišnosti a prezentují židy/Židy jako jednoznačně definovatelnou a uzavřenou skupinu. Další skupina prezentací je zaměřena na antisemitismus- tedy na konflikt mezi takto definovanými skupinami.

Chybí materiály, které by se zaměřily na komplikovanost a překrytí etnických identit v období první republiky a také na každodenní soužití a prolínání různých skupin. Takto přistupují k tématu obvykle převzaté studie historiků (Kateřina Čapková: Židovská náboženská komunita v českých zemích mezi válkami), ale neexistují k nim materiály přímo použitelné v hodině.

Stejně tak prezentace, zabývající se německou komunitou jsou zaměřeny především na třicátá léta a představu konfliktu mezi národnostně vymezenými skupinami.

Téma uprchlictví se objevuje jen okrajově např. v prezentaci o židovských skupinách v Československu. Chybí také materiály, které by se zabývaly druhou republikou.

Problematické je, že ve většině velkých přehledových prezentací, které se zabývají např. 20. léty jako celkem, menšiny chybí docela. Příkladem je pracovní list “Poznej osobnosti první republiky”, kde jsou pouze etničtí Češi. Tento pracovní list je možné doplnit pracovním listem od jiné autorky “Hádej, kdo jsem. Čeští Němci” ale nejsou materiály, které by zahrnovaly české Němce nebo Romy do osobností první republiky. Výjimky existují - například prezentace a pracovní list Hospodářská krize, která zdůrazňuje její dopad na pohraniční regiony- učitel ale nemá šanci se v materiálech zorientovat podle jejich přístupu.

V materiálech, které se zabývají druhou světovou válkou (1939–1945) ve světovém kontextu (přes 250 materiálů) se jich skoro sto věnuje holocaustu a dva holocaustu Romů (tyto dva fenomény bohužel zůstávají v materiálech oddělené).

V materiálech o válce v českých zemích je holocaust méně dominantní (40 materiálů z 230), romský holocaust získal větší prostor (8) a prezentace Téma protektorát: Genocida Židů a Romů obě události spojuje.

V materiálech jak o světové tak české historii je téma propagandy zastoupeno velmi nízko a opět netvoří integrální téma přehledových materiálů.

Analýzou materiálů k období let 1945–1948 (103 položek) zjišťujeme, že odsun německy hovořících obyvatel není tabuizovanou kapitolou a učitelé, kteří se tomuto tématu chtějí věnovat, mají k dispozici dostatek materiálů (přes 30 položek), které se zaměřují i na násilí páchaném na německy hovořících obyvatelích. Jiným menšinám není v materiálech věnován prostor- chybí téma návratu z koncentračních táborů kromě studie o pogromu v Topolčanech. Téma migrace Romů ze Slovenska chybí úplně.

Portál moderní dějiny poskytuje dnes už nepřehledné množství materiálů ke klíčovým i marginálním tématům. Materiály mají velmi kolísavou úroveň- mimo kvalitních prezentací jsou zde často zařazeny i prezentace ve formě odrážek, předávající velmi konzervativní a často zjednodušený narativ dějin. Uživatelé ale nemají žádný klíč, jak se v této nabídce orientovat.

Formát prezentace či pracovních listů také nevyužívá možnosti audiovizuální techniky- fotografie jsou ve většině materiálů využívány ilustračně, konkrétní úkoly nemotivují žáky k aktivní práci s historickými prameny.

Vysoké počty materiálů ale umožňují určit dominantní témata i přístupy- tím zůstávají politické dějiny, z témat našeho projektu je již důkladně zpracován holocaust a odsun. Portál moderní dějiny vzniká nejvíce živelně ze všech podobných projektů a je tak zřejmě nejbližší školní praxi.

Další projekty

Jako protipól portálu Moderní dějiny je možné ukázat například projekt Naši nebo cizí- Židé v českém 20. století, společný projekt Židovského muzea v Praze a Institutu tereziánské iniciativy. Podle šetření ČŠI z roku 2016 používá materiály Židovského muzea přes 40% učitelů ZŠ a přes 30% učitelů SŠ. Ve více než třiceti výukových materiálech je dominantně akcentováno téma nejednoznačnosti etnických identit ve 20. století a individuálního prožitku

historických událostí. Materiály zahrnují i témata perzekuce Židů za druhé republiky, uprchlictví již před začátkem druhé světové války a problémy spojené s návratem přeživších do Československa.

Projekt Naši nebo cizí vychází převážně ze vzpomínek pamětníků a archivních materiálů, s metodikami lze v hodinách pracovat v písemné podobě, podobně jako s učebnicí. Projekt tak nerozvíjí možnosti práce s audiovizuálními materiály. V rámci tohoto projektu se jedná o materiály kvalitní, ale robustní, s kterými se těžko pracuje jako s celkem.

Nakladatelství Fraus také poskytuje různé druhy placeného digitálního obsahu. Pro žáky je to web skolasnadhledem.cz-pro dějepis zatím poskytuje jen cvičení pro šestý a devátý ročník. Pro devátý jsou k dispozici tři cvičení, které akcentují především téma nacistické propagandy. Jsou převzata ze vzdělávacích projektů Ústavu pro studium totalitních režimů. V cvičení Hitlerjugend žáci zkoumají filmový propagandistický materiál a v cvičení Kdo byl jejich nepřítel? vizuální materiál (antisemitskou karikaturu). Cvičení Kdo byl jejich nepřítel? otevírá zajímavým způsobem otázku složitosti etnických a politických identit- žáci se zamýšlí na fotografií průvodu německých sociálních demokratů v roce 1935, kteří drží transparent “Es lebe Masaryk”. Učitelé také zmiňovali materiály Ústavu pro studium totalitních režimů. Projekt Obrazy války (<https://obrazyvalky.dejepis21.cz/>) využívá především video ukázky, které žáci aktivně analyzují. Témata projektu zahrnují jak etnické identity, tak i ideologii. Na ní se detailně zaměřuje projekt Antisemitismus 1945- 1989 Státní politika proti Židům v Československu (<http://antisemitismus4589.dejepis21.cz/>). Nejdále jde využití archivních materiálů v projektu Historylab.cz, kde studenti přímo v online prostředí upravují fotografie či dokumenty- projekt zatím spíše zkoumá možnosti tohoto přístupu a témata zahrnuje spíše výběrově.

2.2.Občanská nauka

Na všechny problémy učebnic reagují materiály z produkce asociace vyučujících občanské výchovy *Občankáři*, asociace vznikla právě kvůli nespokojenosti učitelů s úrovní výuky. Oproti webu Moderní dějiny se na webu občankáři.cz dá lépe vyhledávat, protože materiály jsou tagovány podle témat RVP či podle typu školy a ještě jich není tolik.

Materiály ukazují, jak je možné využívat historická témata ve výuce občanské výchovy-používají se k paralelám s jinými obdobími i současností, učí historické povědomí a jsou i kritické až angažované.

Část materiálu jsou metodiky převzaté od jiných producentů (iWitness.cz, Antikomplex) a třeba autoři materiálů jsou i učitelé dějepisu, kteří také přispívají na web Moderní dějiny. Ukazuje to, jak je výuka dějepisu a občanské výchovy propojená a v praxi mohou učitelé občanky používat třeba lekce o výuce holocaustu.

Ve vlastní produkci „občankářů“ je několik metodik, které využívají historická témata (a to jen taková, které se dotýkají multietnického soužití). Nejtradičnější je materiál *Podoby zášti*, který pracuje s antisemitskými karikaturami a ilustruje na nich způsoby dehonestace „druhých“, hlavně tradiční antisemitské tropy. Podobný je i materiál *Fáze genocidy*, který kombinuje materiál z meziválečného období a materiály ilustrující rwandskou genocidu.

Pro etickou výchovu je možné použít prezentaci *Téma odpovědnosti za uposlechnutí rozkazu*, která otevírá téma viny Adolfa Eichmanna (na Jaspersově textu), ale i téma odpovědnosti Radka Vondráčka za násilnosti 17. listopadu 1989. Asi nejvíce angažovaná, ale aktuální prezentace pracuje s facebookovými statusy politiků i aktivistů, které se týkají koncentračního tábora v Letech a opravdu se dotýkají toho, jak je s minulostí pracováno ve veřejném prostoru.

Dalším inspirativním příkladem je prezentace *Kde domov můj*, kdy studenti promýšlejí koho a jak hymna reprezentuje a vymýšlejí její další sloky, které vyjadřují jejich pohled na Českou republiku dnes. Součástí je například poslech verze v podání Álstár refjudží bandu.

Není k dispozici mnoho dalších materiálů, které by využívaly historická témata a byly zaměřené přímo na občanskou výchovu. Institut terezínské iniciativy má projekt „Výchovu k respektu a toleranci“, která se hlásí k metodě Facing history and ourselves. Didaktické materiály kombinují lekce z *Naši nebo cizí* a další lekce, které ale ne vždy využívají historické prameny. Důležitější aktivitou projektu jsou lekce pro žáky i učitele. Podobně je to i s aktivitami společnosti Antikomplex, která se dnes zabývá občanským vzděláváním.

2.3. Český jazyk a literatura

V porovnání s online výukovými zdroji pro dějepisáře nebo občankáře jsou ty pro češtináře velmi chudé. Je to paradoxní, protože český jazyk a literatura má vyšší hodinovou dotaci a je to předmět pro přijímací zkoušky i maturitu. Zřejmě ale neexistuje společenská poptávka po jiných tématech a autorech, než která jsou obsažena v učebnicích. Diskuze o výuce jazyka také nejsou tak přítomné ve veřejném prostoru jako ty o výuce soudobých dějin či občanských kompetencích.

Problematické také je, zda autoři pražko-německo-židovského okruhu nebo autoři píšící romsky patří do kánonu, který by měla výuka literatury zahrnovat.

Z institucionálních zdrojů je možné jmenovat projekt Česká knižnice Ústavu pro českou literaturu AV. Rozbory děl a pracovní listy vysoké úrovně jsou určeny pro střední školy a v současné době nezahrnují díla, která by tematizovala soužití různých etnik v první polovině dvacátého století a autoři zde zastoupení se nevyvíkají tradičnímu českému kánonu.

Jeho doplnění nabízí například čítanka romských autorů a autorek Rozumění (vydalo KHER 2013), kde jsou texty v romštině a češtině doplněny metodikami. Texty otevírají otázky jako specifika romské kultury nebo třeba migraci.

Oba jsou příklady kvalitních výukových materiálů, otázka je, jaký je reálný dosah těchto projektů do výuky.

Zdroje pro výuku tak častěji pocházejí z neověřených zdrojů a tvorby jednotlivců, která je dostupná online. Největší část tvoří takzvané DUMy- "Digitální učební materiály", které v rámci evropských projektů vypracovávali samotní učitelé. Jsou tak náhledem na to, jak může výuka doopravdy vypadat. Například na webu dумы.cz, který tyto materiály schraňuje je k tématu "Romové" 45 prezentací (ovšem většina z nich z jedné školy). Všechny však dosáhly pouze dvou až tří hvězd z pěti v hodnocení odborníků a jsou to opět výklady k jednotlivým tématům, neumožňují dějiny a kulturu Romů zařadit do širších učebních témat.

3. Fokusní skupiny

3.1. Metodologický přístup ke tvorbě fokusních skupin

Jako další výzkumnou metodu jsme zvolili skupinové rozhovory s učiteli (tzv. focus group). Rozhovory umožnily získat vhled do praxe – poznat kontext, ve kterém jsou relevantní témata vyučována a jakým způsobem jsou využívány jednotlivé typy výukových materiálů. Skupinové rozhovory měly pomoci zachytit dynamiku a různorodost praxí. V neposlední řadě bylo cílem fokusních skupin, nejenom popsat stávající výukovou situaci, ale také zjistit potřeby jednotlivých učitelů – co jim při vyučovacím procesu schází, které témata, jsou podle nich nedostatečně zpracována, ale také naopak to, kterým tématům, se z jejich hlediska není potřeba věnovat, použití jaké metody pro tvorbu nových výukových podkladů by uvítali.

Do fokusních skupin jsme pozvali učitele a učitelky z pilotních škol. Ve fokusních skupinách pro předměty základy společenských věd a český jazyk a literatura jsme hovořili vždy se třemi vyučujícími. Pro fokusní skupinu pro dějepis jsme ještě pozvali dvě učitelky, které spolupracují s Multikulturním centrem v dalších projektech.

Fokusní skupiny pro vyučující občanské výchovy se zúčastnily pouze dvě učitelky, jedná se tedy o velmi malou sondu- přesto byly jejich názory přínosné, protože obě představovaly velmi specifické typy v celém našem vzorku vyučujících. V rozhovoru se také ukázala specifická výchova k občanství jako předmětu, který má velký a nevyhraněný tematický záběr. Obě učitelky učily Výchovu k občanství pouze první rok, ale zatímco jedna zatím studovala a učila na velké škole, kterou znala spíše jako studentka než jako pedagožka, druhá učila na své malé škole již několik jiných předmětů a dobře prostředí znala.

Fokusní skupiny byly naplánovány na období, kdy byla zavedena karanténní opatření kvůli šíření viru Covid-19. Protože nám měly fokusní skupiny pomoci v nasměrování celého projektu, rozhodli jsme je uspořádat online. Dějepisná fokusní skupina tak pro větší množství účastníků proběhla nadvakrát- se třemi a dvěma účastníky. Ačkoliv online hovor do jisté míry limitoval možnost vytvořit atmosféru důvěry a možnost účastníků na sebe spontánně reagovat, splnil rozhovor svůj cíl. Získali jsme lepší představu o tom, jak vyučující organizují výuku a přemýšlejí o jednotlivých tématech.

Fokusní skupiny formou videokonference se uskutečnily v termínech:

- 17. a 24. března se uskutečnily fokusní skupiny pro učitele dějepisu
- 26. března 2020 se uskutečnila fokusní skupina pro učitele českého jazyka
- 8. dubna 2020 se uskutečnila fokusní skupina pro učitele Výchovy k občanství

Scénář jednotlivých fokusních skupin (viz přílohy) rozdělil otázky do dvou okruhů. Nejprve jsme diskutovali o tom, jak učí účastníci jednotlivá témata (jaké používají materiály, kolik času jim věnují), ale věnovali jsme se i tomu, jak obecně se vztahují k dějinám menšin či k česko-německým vztahům.

Ve fokusní skupině s vyučujícími ZSV, kde učivo není organizováno chronologicky, jsme mluvily o tom, jak a při jakých příležitostech zapojují do učiva příklady z moderních československých dějin.

Ve druhé části rozhovoru jsme se věnovali metodám výuky obecně - mezipředmětovým vazbám, projektové výuce, exkurzím a využití technologií.

3.2. Výsledky fokusních skupin

3.2.1. Výsledky fokusních skupin pro předmět Dějepis

Ve fokusní skupině jsme se z časových důvodů nevěnovali učivu osmé třídy. Obecně jsme ale diskutovali o místě dějin menšin ve výuce. Oslovení vyučující považují za dostatečné, jak je téma prezentováno ve většině učebnic tj. v bočních panelech, jako vedlejší kapitoly nebo poznámky na konci kapitol. Pouze jednotlivě si všímali toho, že česko-německé vztahy jsou popisovány především jako konflikt.

Všichni účastníci fokusních skupin se shodli na tom, že otázku mnohonárodnostního složení první Československé republiky, a z toho plynoucí problematiku menšin, do svého výkladu zařazují a dostatečně se jí věnují, především v tématu vzniku republiky. V rámci období první republiky, se také věnují dějinám každodennosti.

Ani téma Mnichovské dohody a událostí bezprostředně nadcházejících, se v rámci jednotlivých focus groups nejevilo jako kontroverzní téma. a otázku, zda se v hodinách věnují i národnostním menšinám, učitelé odpovídali, že především v rámci tématu počátku Československé republiky.

V rámci tématu holokaust, z fokusních skupin jednoznačně vyplynulo, že je to téma učitelé rozhodně neopomíjené, a že se mu jednotliví vyučující věnují podrobně. Učitelé se nezaobírají jenom perzekucí židovského obyvatelstva, ale při vysvětlování zahrnují do svého výkladu také ostatní skupiny obyvatelstva, kterých se perzekuce dotýkaly: Romové, homosexuálové, političtí protivníci apod. Přítomní učitelé se kromě židovského holokaustu v hodinách zabývají také romským holokaustem. Jednotlivé události jsou také zasazovány do kontextu života a dění v Protektorátu Čechy a Morava. Mimo učebnice učitelé běžně při výkladu pracují se vzpomínkami pamětníků, chodí na exkurze do bývalých koncentračních táborů, ve velké míře používají projektovou výuku. Mezi další doplňkové vzdělávací materiály učitelé uvedli: výukové materiály ze Židovského muzea nebo z Národního muzea, následně z projektů například: Jeden svět na školách nebo Naši nebo cizí, Paměť národa.

Ve fokusních skupinách jsme se dále zaměřili na téma odsunu a jak se jím učitelé zabývají. Napříč předměty se učitelé shodli, že se stále jedná o téma rozporuplné, které vyvolává mezi žáky rozdílné emoce a názory. Navzdory tomu se však učitelé tomuto tématu ve výuce nevyhýbají. Pro výklad této problematiky však nevyužívají učebnice dějepisu. V hodinách věnovaným tématu se soustředí především na diskuzi, kde nechávají zaznít různé názory. Z metodických materiálů jmenovali kompozici Odsun ve filmu z webu dejepis21.cz, film Habermannův mlýn a regionální dějiny, pokud je přítomnost německé menšiny v místě školy patrná například v místních názvech. Reemigrace, osidlování pohraničí nebo romská migrace nejsou témata, kterými by se učitelé na ZŠ zabývali.

Vyučující při fokusní skupině jmenovali i množství online zdrojů, které využívají mimo výše zmíněné zazněl dále i projekt "Osudy a kariéry" z produkce Národního muzea. Učitelé nedělají ovšem rozdíly mezi didakticky zpracovanými materiály či nezpracovanými zdroji, populárně naučnými programy nebo historickými filmy. Zapadá to do požadavku vyučujících, kteří chtějí zařadit do výuky spíše jednotlivé aktivity, než celé didakticky zpracované hodiny.

Učitelé většinově preferují materiály, které lze využívat flexibilněji (je možné je rozdělit na jednotlivé aktivity a použít dle aktuální potřeby ve vyučovacím procesu).

3.2.2. Výsledky fokusních skupin pro předmět: Občanská nauka

Obecně se obě vyučující vyjádřily, že historická témata k výuce OV využívají a že jsou vhodná. Jako konkrétní příklad uvedla mladá učitelka, že pokud mluví o státním zřízení, zmíní státní útvary, které existovaly na území dnešní České republiky. Celkově se shodly na obecných odkazech na minulost, je ale nutná u žáků znalost dějepisné látky a tím pádem koordinace s vyučujícími dějepisu. Typicky se historická témata v OV probírají v rámci školních projektů či tematických dní, které se věnují slavným výročím.

Například tématu odsunu se ale vyučující nevěnují- jedna uvedla, že ví, že jej probírá detailně její kolegyně v dějepise a druhá, že neví, do jakého tématu odsun zařadit.

Tématu celkové flexibility občanské výchovy jsme se také v rozhovoru věnovaly- zatímco zkušenější učitelky uvedla, že si myslím, že by jakékoliv téma či materiál dokázala do výuky zařadit podle své potřeby, začínající učitelka se více drží tematických plánů.

Učebnice používají obě učitelky, pro žádnou ale nejsou dostačující. Zatím se snaží v rozsáhlé nabídce výukových materiálů spíše zorientovat, obě by uvítaly nějaký tematický rozcestník. Často využívají materiály, které nejsou primárně určeny pro výuku (krátká videa na youtube.com, sérii klipů “Slavné dny”). Například materiály z webu občankáři.cz jim připadají příliš těžké a proto často vytvářejí vlastní materiály, například kvízy.

V diskuzi o organizaci výuky byl znát rozdíl v atmosféře školy a v pozici učitelky v ní. Na malé škole je běžná projektová výuka nebo může vyučující požádat o přehození hodin, či vymyslet vlastní projekt a zapojit do něj další vyučující. Začínající učitelka (která je na škole jen jeden den v týdnu) do projektů zapojená není a sama se zatím necítí, že by s nějakým přišla.

Na velké škole také může být problém mít výuku v počítačové učebně (částečně proto, že si učitelka nemůže například prohodit hodinu s kolegy a necítí, že by OV byla prioritou).

Jako další důležitý moment pro náš projekt se také ukázala pozice OV obecně. Obě vyučující považují předmět za klíčový kvůli typům znalostí, které jsou nezbytné pro život v demokratickém světě, v realitě však mají jen malou časovou dotaci. Je například obtížné udržet pozornost žáků pro dlouhodobější projekty s dotací jedna hodina týdně.

Rozhovor s učitelkami OV nepřinesl relevantní informace pro náš projekt z hlediska témat pro výuku, ale ukázal, jak je pro učitele a jejich práci důležitá i sociální pozice a atmosféra

celé školy. Například v možnostech projektové výuky nebo v pozici občanské výchovy na škole jsou velké rozdíly a je třeba vytvářet materiály, které berou tyto rozdíly v potaz.

3.2.3. Výsledky fokusních skupin pro předmět: Český jazyk a literatura

Zúčastnili se jí učitelé českého jazyka ze škol, které se na projektu podílí. Zúčastnění učitelé kromě aprobace Český jazyk a literatura vyučují další předměty jako Německý jazyk a literatura nebo Dějepis. Celková atmosféra fokusní skupiny byla velmi přátelská, učitele bez problému vyjadřovali své poznatky a vzájemně na sebe reagovali.

Co se týče časové dotace výuky českého jazyka a literatury, ta je na oslovených školách stejná: 5 vyučovacích hodin z toho jsou 1-2 hodiny věnovány výuce literatury, psaní nebo čtení. Literaturu učitelé vyučují především v chronologickém sledu, záleží ale i na ročníku nebo okolnostech, potom vyučují i tematicky.

Na otázku zda součástí jejich výuky české literatury je i literatura psaná v jiných jazycích byla odpověď učitelů spíše rozpačitá. Učitelka, která jako druhý obor vyučuje německý jazyk, se spíše německým autorům věnuje v rámci hodin německého jazyka. Z německých autorů zaznělo pouze jméno Franze Kafky a jeho dílo Proměna. Z romské literatury pouze jeden z učitelů uvedl, že s žáky čtou romské pohádky, ale v hodinách občanské výchovy. Co se týče slovenské literatury po delším přemýšlení zaznělo jméno Ladislava Mňačka u jednoho z učitelů. Z tohoto lze vyvodit, že literatura jazykových menšin, není předmětem zájmu výuky učitelů a ani se tohoto tématu nedotýkají. Což odpovídá i skladbě literárních ukázek v učebnicích literatury, které byly zahrnuty do rešerše.

Autoři židovského původu nebo hlásící se k židovství autoři byli jmenováni Franz Kafka, Karla Poláčka nebo Arnošta Lustiga. Na díle Arnošta Lustiga učitelé v hodinách literatury ukazují žákům obraz holocaustu, věnují si ale i osobě samotného spisovatele a na jeho životních osudech se žákům snaží zprostředkovat i historické informace. K tomuto využívají například rozhovory se spisovatelem nebo ukázky z filmových adaptací jeho děl.

Učitelé se snaží využívat literární díla a ukázky k výuce historie a historických událostí. Konkrétní období, které nás zajímalo, bylo období první Československé republiky a národnostní soužití v ní. Jeden z učitelů využívá ukázku z knihy Nikola Šohaj Loupežník a skrze ni učí o národnosti menšiny Rusínů. Vyučující, která učí i německý jazyk, se

menšinovým autorům, nebo autorům, jejichž díla pojednávají o menšinách, snaží také věnovat, nicméně žádnou konkrétní ukázkou neuvedla.

Dalším dějinným obdobím, na které jsme se zaměřili, byl holokaust. Již zmíněného Arnošta Lustiga doplnil Pavel Kohout. V rámci toho tématu se učitelé snaží kombinovat literární ukázkou s ukázkami filmovými. Téma odsunu, které bylo naší další otázkou, se učitelé shodli, že není téma, kterému se v hodinách literatury mohli věnovat a odkazovali spíše na hodiny dějepisu. Pokud by však chtěli v rámci literatury toto téma otevřít, využili by zřejmě ukázek z knih Vyhnání Gerty Schnirch Kateřiny Tučkové nebo Mosty do Tel Avivu Jiřího Šulce.

Na otázku jaké jiné materiály učitelé využívají ve své výuce odpověděli: krátká videa a rozhovory např. z produkce DVTV, ČT24, dále filmové ukázky děl, které poté porovnávají s literární předlohou (například u díla Pavla Kohouta - Hodina tance a lásky, nebo Zlodějka knih od Markuse Zusaka). Jmenovali i komiks Maus.

Na otázku jaké materiály učitelům k těmto tématům ve výuce scházejí, zaznělo, že obecně je nedostatek didaktických materiálů pro výuku českého jazyka a literatury. Pokud nějaké existují, tak často jdou jen po povrchu tématu a připojené pokyny práce s textem nevyužijí celý jeho potenciál. Často učitelé využívají primární text, který dále upravují a pracují s ním. Pracují především s metodami kritického myšlení a porozumění textu. Neexistují souhrnné materiály, kde by se nacházel jak primární zdroj, tak metodika k němu a popis ukázkové hodiny, které by se mohli využít i pro primární zdroje jiné. Na otázku co by jim pomohlo více, jestli výukový materiál, který by zpracovával téma známého spisovatele, nebo naopak nějakou méně známého nebo současného, učitelé odpověděli, že by využili obojí.

Co se týče organizace výuky, učitelé mluvili o tom, že se snaží spolupracovat s učiteli jiných předmětů a témata propojovat i z jiných hledisek. Nejlépe to jde s hodinami dějepisu. Projektovou výuku také využívají právě ve spolupráci s kolegy vyučující jiné předměty. Mezi projekty jmenovali například: Noc s Andersenem nebo své vlastní například: komiksové zpracování Pověstí českých (spolupráce s výtvarnou výchovou). Učitelé také jako doplněk k výuce využívají návštěv kulturních organizací zaměřených na předmět český jazyk. Nejčastější jsou knihovny. Učitelé preferují ale takové programy, které jim nabídnou i výklad a pracovní listy. Zazněla i aktivita čtení venku (když se žáci učí o romantismu na podzim). Co se týče technického vybavení tříd, to je na dobré úrovni ve všech školách na druhou

stranu se učitelé shodli, že právě v češtině preferují, když žáci pracují s fyzickou knihou nebo fyzickými materiály. Důvodem je aby si žáci v digitální době zažili i fyzickou knihu.

4. Závěr a doporučení

Na základě analýzy učebnic, online výukových materiálů a na základě rozhovorů s učiteli, jsme došli k následujícím závěrům/doporučením pro náš projekt:

1. Učebnice nedostatečně reflektují postavení a pohled různých menšinových skupin společnosti, stále se primárně jedná o vypravování z pohledu většinové společnosti. Z tohoto zjištění pro nás vyplývá cíl vytvořit takové aktivity pro učitele, které by zohledňovaly různorodé perspektivy, a to při vyučování jakéhokoliv tématu (hospodářství, literatura, sport, každodennost, politika...). Především se snažíme, aby perspektiva menšin byla integrální součástí učiva, nikoliv zajímavostí bokem.
2. Učitelé se vyjádřili, že k tématu holokaust existuje nespočetné množství různých portálů, které pracují s pamětníky. V kontextu tohoto tématu, tedy stojíme před výzvou, zvolit odlišné výukové strategie, které dané téma žákům přiblíží i jiným způsobem.
3. Problematika období 1945–1948, zejména téma odsunu německého obyvatelstva, se ukázala jako stále živá a jako jediné téma vzbuzuje emoce. Je to také téma, kdy učitelé sahají po materiálech mimo učebnice.
4. Co se týče podob aktivit, většina učitelů se přiklonila k takové formě, kde by se jednotlivé aktivity daly použít také jednotlivě, tedy nikoliv celé hodiny. Pro učitele to představuje větší míru volnosti. Pro vytvoření výukových plánů pro celou vyučovací jednotku se přiklonili zejména začínající učitelé. Za cíl si tedy klademe, vytvořit výukové hodiny tak, aby se daly použít jako celek, ale také aby se každá jednotlivá výuková aktivita dala použít i samostatně.
5. Při fokusních skupinách se učitelé shodli, na potřebě takových materiálů pro vyučování historických témat, které by zároveň reflektovali i občanskou angažovanost a aktuální společenské témata. Došli jsme ale k závěru, že konkrétní navázání na aktuální témata je záležitostí jednotlivých učitelů a v metodice jim k tomu poskytneme nápady a prostor.
6. Výchova k občanství se ukazuje jako nejvíce flexibilní předmět, do kterého lze zapojovat historická témata různorodě. Učebnice trpí především přílišnou obecností, československé dějiny jsou pak ideálním prostorem, ve kterém lze témata z Výchovy k občanství ilustrovat.
7. Pro výuku Českého jazyka a literatury existuje nejmenší paleta výukových materiálů. Vyučující preferují především analytickou práci s textem, zaměříme se tedy primárně na texty, které reflektují mnohonárodnostní soužití a analýzu jejich obsahu, než dějiny literatury.

8. Ohledně technické stránky budoucích vzdělávacích digitálních zdrojů, se ukázalo, že například v českém jazyce učitelé preferují fyzické materiály před těmi online, jelikož se domnívají, že dnešní žáci tráví ve virtuálním prostoru mnoho času. Také přesto, že všechny zapojené školy jsou technicky dobře vybavené, dochází k tomu, že počítačové učebny nebo tablety jsou obsazené a pedagogové tak výukový program postavený na digitálních zdrojích musí plánovat dlouho dopředu a techniku nebo učebnu si zarezervovat. I kvůli těmto zjištěním plánujeme přizpůsobit technickou a praktickou stránkou budoucích digitálních zdrojů tak, aby co nejvíce vyhovovaly potřebám učitelů. Chceme proto klást větší důraz na vývoj klikatelných a upravitelných pdfek, které se dají snáze a v případě nutnosti vytisknout. Také je lze snáze stáhnout a pracovat s nimi bez technických problémů nebo nutnosti připojení k internetu do různých zařízení, a to i mobilních telefonů. Lze do nich zapisovat a vyplňovat odpovědi. Vyplněné a uložené pdf lze zaslat učiteli, který může přehledněji zkontrolovat, zda žáci se zdrojem pracovali správně. Takto vytvořené pdf. je možné využít jak v klasické výuce, tak je úplně stejně využitelné i pro distanční výuku (možnost jeho stáhnutí a vytištění, umožňuje jeho předání zadání také žákům, kteří doma nedisponují dostatečným technickým vybavením).

Přílohy

Scénář fokusní skupiny pro dějepis

Představení projektu

Fokuska:

-úvod

A. okruh- obsah učiva

1. Představení- z jaké jste školy a jaké je v učení vaše oblíbené téma nebo období?

2. Teď se budeme věnovat jednotlivým obdobím:

A) 1. republika - Patří třeba čeští Němci do českých dějin? Učíte o umění a umělcích jiného etnika (Kafka, Haas etc.) Zaměřujete se na konflikt nebo třeba i soužití, vícejazyčnost atp.?

Používáte pro tato témata učebnice?

Používáte nějaké doplňkové materiály k dějinám menšin?*Pokud zmíní doplňkové materiály, tak především zjistit proč jsou dobré (jsou krátké, tisknutelné, co baví žáky...)*(proč ano/ne, jaké doplňkové materiály hledáte a kde)

Jaké výukové materiály vám k tomuto období/těmto tématům chybí?

Jak mají vypadat, aby se co nejlépe mohly zapojit do výuky?

B) 2. světová válka a holocaust

Učíte i o romském holocaustu?

Používáte pro tato témata učebnice?

Používáte nějaké doplňkové materiály k dějinám menšin?*Pokud zmíní doplňkové materiály, tak především zjistit proč jsou dobré (jsou krátké, tisknutelné, co baví žáky...)*(proč ano/ne, jaké doplňkové materiály hledáte a kde)

Jaké výukové materiály vám k tomuto období/těmto tématům chybí?

Jak mají vypadat, aby se co nejlépe mohly zapojit do výuky?

C) Třetí republika a odsun:

Kolik času tématu věnujete a jaké místa tam mají dějiny menšin?

Učíte i o reemigraci, osidlování pohraničí a romské migraci?

Používáte pro tato témata učebnice?

Používáte nějaké doplňkové materiály k dějinám menšin?*Pokud zmíní doplňkové materiály, tak především zjistit proč jsou dobré (jsou krátké, tisknutelné, co baví žáky...)*(proč ano/ne, jaké doplňkové materiály hledáte a kde)

Jaké výukové materiály vám k tomuto období/těmto tématům chybí?

Jak mají vypadat, aby se co nejlépe mohly zapojit do výuky?

B. organizace výuky obecně

1. Spolupracujete napříč předměty (OV, HV, VV)? Dokázali byste se domluvit s kolegy/kolegyněmi na společném projektu?
2. využíváte v 9.třídách projektovou výuku? (studenti sami nebo ve skupinách na něčem dlouhodobě pracují). Jaký formát práce se vám osvědčil?
3. využíváte v hodinách interaktivní prvky (tabule, internet, chytré telefony?) Jak (aktivně/pasivně)? Proč ano(co to přináší)/proč ne?
4. Využíváte při výuce moderních dějin návštěvy muzea, galerie- a využíváte pak muzejní programy nebo něco připravujete sami? Chodíte na nějaké programy venku- ve vlastním městě nebo na výlet?(a připravujete na to nějaký program?)

Scénář fokusní skupiny pro český jazyk

Představení projektu

Fokuska:

-úvod

A. okruh- obsah učiva

1. Představení- z jaké jste školy a jaké je v učení vaše oblíbené téma nebo období?
2. Do jaké míry jsou pro vás součástí české literatury i literatura psaná v jiných jazycích- literatura českých Němců, romská literatura?
3. Učíte i o těchto jiných literárních tradicích? jaké texty a autoři/autorky?
4. Je pro vás výuka literatury spojená s výukou o dějinách?
Učíte i dobový politický kontext nebo život autorů/autorek- tj. pro pro nás relevantní období- učíte o tom, že české země byly/jsou mnohonárodnostní?
Na jakých textech, jací autoři?
5. Používáte pro témata, o kterých jsme hovořili, nějaké doplňkové materiály? (proč ano/ne, jaké doplňkové materiály hledáte a kde)
6. Jaké výukové materiály vám k tomuto období/těmto tématům chybí?
Jak mají vypadat, aby se co nejlépe mohly zapojit do výuky?

B. organizace výuky obecně

1. využíváte v 9.třídách projektovou výuku? (studenti sami nebo ve skupinách na něčem dlouhodobě pracují). Jaký formát práce se vám osvědčil?
2. využíváte v hodinách interaktivní prvky (tabule, internet, chytré telefony?) Jak (aktivně/pasivně)? Proč ano(co to přináší)/proč ne?
3. Využíváte při výuce moderní literatury návštěvy muzea, divadla- a využíváte pak muzejní programy nebo něco připravujete sami?
Chodíte na nějaké programy venku- ve vlastním městě nebo na výlet?
(a připravujete na to nějaký program?)
4. Spolupracujete napříč předměty (OV, HV, VV)? Dokázali byste se domluvit s kolegy/kolegyněmi na společném projektu?

Scénář fokusní skupiny pro občanskou nauku

Představení projektu

Fokuska:

-úvod

A. okruh- obsahy a metody vzdělávání

1. Představení a jaká je vaše oblíbené téma učení?
2. Využíváte v učení historická témata. Především z českého dvacátého století? Jaká a k jaké látce?
3. Jsou historická témata vhodná pro výuku OV?Mají výhody či nevýhody? Je možné dělat paralely mezi minulostí a současností?
4. Používáte v 8.a 9. třídě učebnice? Používáte nějaké doplňkové materiály s historickou tematikou?(proč ano/ne, jaké doplňkové materiály hledáte a kde)
5. Využíváte v 9.třídách projektovou výuku? (studenti sami nebo ve skupinách na něčem dlouhodobě pracují)
6. Využíváte v hodinách interaktivní prvky (tabule, internet, chytré telefony)Jak (aktivně/pasivně)? Proč ano(co to přináší)/proč ne?
7. Spolupracujete napříč předměty (OV, HV,VV)? Dokázali byste se domluvit s kolegy/kolegyněmi?
8. Jak byste v ideálním světě učili např. téma antisemitismus? Co a jak Vám v tom hlavně brání?

B. Hodnoty ve vzdělávání

1. Jaké jsou nejdůležitější cíle ve výuce Občanské výchovy? Učit být hrdý na svou vlast, Vyučovat občanskou odpovědnost a úctu k demokracii, Mít znalosti z oblasti sociálních věd, Porozumět sám sobě a mezilidským vztahům, Učit toleranci
2. Jak je pro vás osobně důležitá ve výuce výchova k toleranci? Lze tohoto cíle dosáhnout?