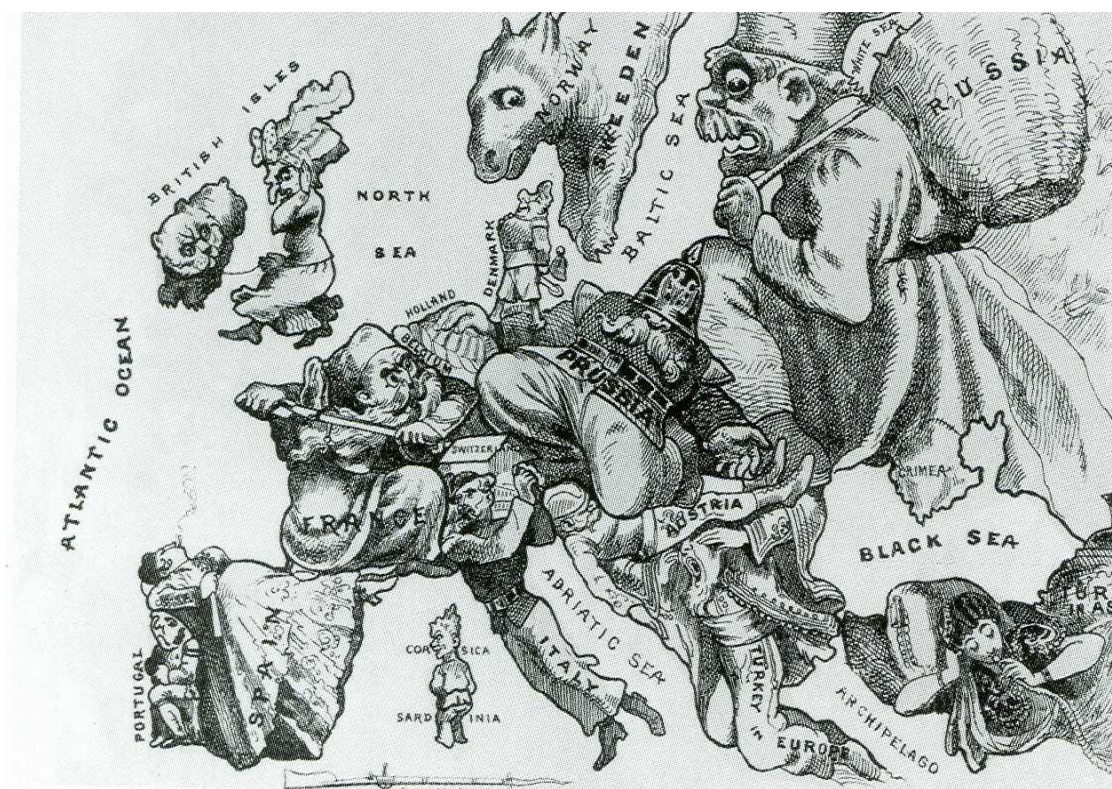


Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele



Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele

Dr. Robert Stradling

Rada Evropy

Názory vyjádřené v této publikaci jsou autorovy a neodrážejí nutně názory Rady Evropy.

Všechny práva jsou vyhrazena. Žádná část této publikace nesmí být reprodukována, uchovávána v systému znovu vyhledávání či přenosu, a to v žádné formě a žádným prostředkem, ať již elektronickým (CD-ROM, Internet apod.), mechanickým, fotografickým či nahrávkami nebo jiným způsobem bez předcházejícího souhlasu Publishing Division, Directorate of Communication and Research.

Autorská práva originální verze jsou majetkem Rady Evropy.

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

Náčrtek na obálce: Rada Evropy Graphic Design Workshop (humorná mapa Evropy představující země a osobnosti. © Mansell, Timepix).

Příloha: Útok na Zimní palác, říjen 1917 od V. K. Bulla. © Copyright State Central Museum of Contemporary History of Russia.

Příloha: © Contemporary History Museum and Library of Contemporary International Documentation (Musée d'Histoire Contemporaine - BDIC), Paris.

Příloha: Německé umělecké vyjádření francouzského útoku na německé vojáky, datované 31.8.1914, převzaté z „Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914“

Příloha: © AKG London

Český překlad pořízen z angličtiny v roce 2004 prof.PhDr. Vratislavem Čapkem, DrSc.
Recenze a úpravy PhDr. Dana Hudecová, Mgr. Nad'a Holická

Rada Evropy byla založena v roce 1949 proto, aby dosáhla větší jednoty mezi evropskými parlamentními demokraciemi. Je nejstarší mezi evropskými politickými institucemi a má 45 členů, včetně 15 členů Evropské Unie¹. Je nejširší mezivládní a meziparlamentní organizací v Evropě a má své sídlo ve Štrasburku.

Kromě otázek národní bezpečnosti, které jsou z činnosti Rady Evropy vyloučeny, zabývá se tato organizace aktivitami z následujících oblastí: demokracie, lidská práva, základní svobody, média a komunikace, sociální a ekonomické otázky, vzdělávání, kultura, tradice, sport, mládež, zdraví, životní prostředí, regionální plánování, místní demokracie, právní spolupráce.

Dokument „Evropská kulturní dohoda“ byl podepsán v roce 1954. Tato mezinárodní smlouva je také otevřena zemím, které nejsou členy Rady Evropy, což i jim umožňuje se účastnit programů Rady v oblasti vzdělávání, kultury, sportu a mládeže. Již 48 států přistoupilo k Evropské kulturní dohodě, k řádným členům Rady Evropy se přiřadily Bělorusko, Monako a Vatikán.

Čtyři řídicí komise, a to komise pro vzdělávání, pro vyšší vzdělávání a výzkum, pro kulturu a kulturní dědictví, pracují na úkolech, které se týkají vzdělávání, kultury na základě Evropské kulturní dohody. Tyto komise udržují těsné pracovní vztahy s konferencemi příslušných evropských ministrů, v jejichž referátu je školství, kultura a kulturní dědictví.

Programy uvedených čtyř komisí jsou integrální součástí práce Rady Evropy, tak jako programy dalších sektorů, jejichž organizace přispívají k třem hlavním politickým cílům: k ochraně, posílení a podpoře lidských práv a základních svobod a pluralitní demokracie; k podpoře nabývání vědomí evropské identity; k hledání společné odpovědi na velké výzvy, před kterými stojí evropská společnost.

Vzdělávací program Řídicí komise pro vzdělávání a Řídicí komise pro vyšší vzdělávání a výzkum běžně zahrnují školní, mimoškolní i vyšší vzdělávání. V současnosti se jedná o projekty výchovy k demokratickému občanství, o výuku historie, moderních jazyků, o školní styky a výměny, týká se reforem vzdělávacích strategií, mezi náboženských a mezi kulturních dialogů, školení učitelů a školního personálu, uznávání kvalifikací, celoživotní přípravy pro spravedlivé a sociálně soudržné jednání, univerzit jako míst pro pěstování občanství, učení jak spolu žít ve společnosti, vzdělávání romských dětí v Evropě, vyučování o holocaustu a dějinného dědictví evropských univerzit. Rada Evropy přispívá také k Boloňskému procesu, který sleduje reformy vyššího vzdělání, které směřují k vytvoření širšího prostoru pro evropské vyšší školství k roku 2010.

Mnohostranné aktivity jsou poskytovány novým členským státům EU, aby jejich systémy vzdělávání se sladily s evropskými normami a s nejlepší praxí. Uskutečňují se koordinované projekty pod hlavní strategií „spolupráce pro vzdělávací obnovu“, a to v jednotlivých oblastech vzdělávací legislativy a jejich strukturách, v oblasti občanství a výuky dějepisu. Prioritní oblastí této aktivity jsou jihovýchodní Evropa a země bývalého sovětského tábora.

¹ v roce napsání publikace – poznámka překladatele.

Obsah

Předmluva.....	6
Úvod a pozadí problému	6
Co je multiperspektivita.....	10
Některé možné problémy s multiperspektivitou ve vyučování dějepisu	16
Položení základů pro multiperspektivitu	20
Učební aktivity	24
Být přizpůsoben k aktivitě	24
Uvedení studentů do historiografie	26
Zavedení multiperspektivy do historického vyprávění.....	35
Rozšíření prostoru pro historickou interpretaci.....	42
Závěrečné myšlenky.....	51
Doslov překladatele.....	53
Příloha :.....	55
Útok na Zimní palác 25. října 1917 Bulla.	55
Francouzská pohlednice z října 1917 ukazující mýtus o „useknutých rukou“	56
Německé umělecké vyjádření francouzského útoku na německé vojáky.....	57
Propagandistická pohlednice vydaná někdy v roce 1914	58

Předmluva

Rada Evropy byla vyzvána, aby koordinovala Pracovní skupinu pro historii a dějepisné vyučování v jihovýchodní Evropě v rámci činnosti Paktu stability (Stability Pact). Rada Evropy obdržela zároveň finanční zdroje od některých členských států pro krytí svých výdajů na aktivity pro oblast vyučování dějepisu v jihovýchodní Evropě.

Švýcarsko poskytlo finanční příspěvek na školení učitelů dějepisu a souhlasilo s tím, aby zbytek peněz byl poskytnut na podporu vydání této publikace. Ta bude přeložena do jazyků zemí jihovýchodní Evropy a bude široce distribuována učitelům dějepisu.

Podnětem k předložené příručce byly diskuse na regionálním semináři s tématem: „Počátky druhé světové války v jihovýchodní Evropě“ (Bled, Slovinsko, říjen 2001) a na semináři „Výzvy, které stojí před učiteli dějepisu v 21. století“ (Budapešť, listopad 2001). Učitelé a didaktici dějepisu ze všech zemí jihovýchodní Evropy vyjádřili svoji potřebu se seznámit konkrétně na příkladech s použitím multiperspektivity v hodinách dějepisu ve škole.

Účastníci seminářů uváděli, že není třeba poskytovat příklady, které by se přímo týkaly situace v jejich zemích. Uváděné příklady v příručce mohou ovšem být adaptovány na situace v těchto zemích. Některé příklady jsou dobře známé, avšak způsoby práce s nimi jsou nové. Otázka multiperspektivity je vhodná k tomu, aby práce podle ní byla projednávána jak v zemích v rámci Stability Pact, tak v republikách, které vznikly z rozpadu Sovětského Svazu. Příručka poskytne základ pro jakýkoli další seminář pro školení učitelů.

Autor příručky, Dr. Robert Stradling, je autorem „příručky Jak učit evropské dějiny 20. století“². Autor sledoval historické práce a vyučování dějepisu v jihovýchodní Evropě prováděné v rámci Stability Pact, referoval na četných sympoziích a seminářích pořádaných Radou Evropy, bude poradcem pro projekt řídicí evropské komise pro vzdělávání s názvem: Evropská dimenze výuky dějepisu, který začne v roce 2003.

Úvod a pozadí problému

Termín „multiperspektivita“ byl zřídka užíván pro školní výuku dějepisu před rokem 1990, i když profesor Bodo von Borries zjistil, že pojem byl diskutován a aktivně užíván některými německými historiky, včetně něho samotného, již od sedmdesátých let³. Šířeji začal být termín užíván v Evropě od počátku devadesátých let, zejména na historických konferencích, seminářích a při workshopech školících učitele, organizovaných Radou Evropy a Euroclio⁴. Nicméně idea „multiperspektivity“, když ne termín samotný, má delší vývoj a je těsně spjata se třemi sice odlišnými, ale vzájemně jasně spojenými vývojovými trendy uvnitř školního vzdělávání.

² Handbook on Teaching 20th Century European History

³ Bodo von Borries, (2001) „Multiperspectivity“- Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe ? in, History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History ? Hamburk, Koerber Stiftung

⁴ European Standing Conference of History Teachers Associations) (The Council of Europe Project, Learning and Teaching about the history of Europe in the 20th Century, také se zabývá ideou multierspektivity a kapitola o ní byla vřazena do příručky R. Stradlinga (2000), Teaching 20th Century European History, Strasbourg, Council of Europe Publishing).

Prvním vývojovým trendem byl přístup tzv. „nové historie“ (New History), který se původně objevil v západní a severní Evropě v sedmdesátých a na počátku osmdesátých let, a měl od té doby rostoucí vliv na historické vzdělávání ve zbytku Evropy, napřed v jižní Evropě a posléze v Evropě střední i východní, zejména po událostech po roce 1989 a 1990. Nová historie reflektovala nespokojenost s tradičním přístupem k historickému vyučování ve školách, který kladl důraz: na předávání vědomostí; na přílišný důraz na politické a konstituční dějiny v obsahu kursů výuky; na skutečnost, že do ohniska výuky se především dostávaly události a osobnosti; na takovou konstrukci programů výuky, která poskytovala pouze chronologický přehled národních dějin a ještě k tomu přeplněný fakty; na přijetí předpokladu, že výklad národních dějin je hlavně spojen s vývojem nejpočetnějšího etnika, jazykově a kulturně dominujícího v komunitě.

Jako kontrast „nová historie“, aniž by odmítala důležitost chronologie a historických vědomostí, směřovala k lepší vyváženosti v dějepisném vyučování mezi seznámením studentů s minulostí a poskytnutím jim prostředků myslet o této minulosti historicky. V důsledku toho se výrazně zdůraznila schopnost studentů při školní výuce analyzovat, interpretovat a syntetizovat historické informace získané z různých primárních a sekundárních pramenů.

Naučit historicky myslet znamenalo učit, že historikové, ale i jiní, kteří se snaží rekonstruovat minulost, včetně pracovníků muzeí, tvůrců filmů, televizních producentů a žurnalistů, kteří používají určitý typ pramenů, interpretují a používají stejných informací, ale jiným způsobem, vybírají a dávají důraz na jiné aspekty získaných informací. Jinými slovy, většina, ne-li všechny historické jevy mohou být interpretovány a rekonstruovány z různých pohledů, reflektují omezené informace, subjektivní zájmy těch, kdo je interpretují a rekonstruují. Rovněž hraje roli změna kulturních vlivů, která do určité míry determinuje, co každá nová generace považuje z minulosti za významné.

Druhým širokým vzdělávacím trendem vývoje, který přispěl k současnému zájmu o multiperspektivitu, bylo rostoucí poznání, že v minulosti bylo dějepisné vyučování příliš často učeno z hlediska monokulturního, etnocentrického, bylo spíše uzavřené než otevřené novým podnětům, bylo založeno na vědomí, že národní dějiny jsou svázány s dějinami nejpočetnější národní skupiny, která v určité komunitě dominuje jazykově i kulturně. Tytéž tendence byly často zřetelné i v přístupech akademické historie. Nicméně akademický vývoj za posledních zhruba 25 let, zejména v sociálních a antropologických dějinách, dějinách kultury či v generačních studiích jasně směřoval k dějinám sociálních skupin, které byly dříve značně ignorovány: ženy, chudí lidé, etnické minority, děti, rodiny, migranti. Dnes jsou již známky toho, že tento zájem proniká i do vyučování dějepisu ve školách.

V současnosti například Rada Evropy a některé nevládní organizace, jako Euroclio, Georg Eckert Institut a Koerberova nadace organizují konference, workshopy a semináře pro školení učitelů dějepisu, které se týkají takových témat jako jsou ženy v dějinách, dějiny každodennosti či postavení minorit při vyučování národním dějinám. Rada Evropy také vydala například učební materiál k otázce žen v dějinách. Avšak otázka, jak zavést do školních programů dějiny sociálních skupin, které byly dříve v pozadí výkladu či byly ignorovány, zůstává zatím problémem. Těch několik zmínek či témat o osobnostech či událostech, které jsou významné pro skupinu, jako je například boj za volební právo žen, mohou sloužit spíše k ponechávání takových témat na okraji i v budoucnosti. Plně integrovat zmíněné skupiny do historických programů znamená například uznat, že každá z nich má zřetelný podíl na událostech a na celkovém vývoji, že mohou hrát ústřední úlohu v národních dějinách, což je přístup někdy označovaný za „hlavní dějinný proud“, který může být také

popsán jako přístup multiperspektivní. Tento přístup může být stěží však uplatněn, vzhledem k tomu, že osnovy dějepisu jsou přeplněny obsahem, který má být splněn ve výuce za relativně krátkou dobu⁵.

Třetím ze širokých trendů vývoje ve vzdělávání vyrůstá z rostoucího zájmu o to, že školy se potřebují více věnovat přípravě mladého člověka na život ve světě, který je charakterizován etnickou, kulturní, jazykovou a náboženskou diverzitou (různorodostí). Opět tento zájem se poprvé objevil v sedmdesátých letech v západní a severní Evropě, zvláště v těch zemích, které měly koloniální minulost, nebo v současnosti zaměstnávají cizí pracovníky v průmyslu nebo při nekvalifikovaných pracích. Etnická či kulturní diverzita (různorodost) v členských státech Evropské unie vznikla také rostoucí mobilitou pracovní síly, což vyvolává rovněž nové požadavky na přípravu mladé generace.

První vzdělávací odpovědi na rostoucí kulturní diverzitu směřovaly k zdůrazňování potřeby asimilace a integrace, školy se soustřeďovaly na vyučování dětí z imigrantských rodin v jazyce hostitelské země, děti se učily jejím zvykům a kulturním „normám“ tak, aby mohly být lehčeji asimilovány komunitou. Na počátku osmdesátých let se tato cesta ukázala jako problém, vzrůstalo vnitřní kulturní napětí ve škole i mimo ni, kombinované systematickým poklesem výsledků výuky dětí mnohých etnických minorit. Ve stejné době vzrůstalo poznání, že minority, včetně migrantů, mají právo udržet si své vlastní kulturní dědictví⁶.

V poslední době začaly vzdělávací přístupy uplatňovat kulturní diverzitu jako něco, co je vítáno všemi žáky, nejen kulturními, jazykovými, etnickými či národnostními minoritami.

Termíny jako multiperspektivita nebo multikulturní výchova se začaly používat šířeji a tvůrci školních osnov začali zkoumat cesty, kterými by mohli různé náměty multikulturní dimenze uplatnit v osnování učiva. Jako výsledek v některých dějepisných osnovách v západní Evropě obsah určitých dobře postavených témat byl upraven tak, aby například žáci, kteří se učí o křížových výpravách, se zároveň dověděli něco o islámu, stejně tak jako o křesťanských postojích, a když pozorují objevné cesty, spojují je s národní imperiální minulostí zemí objevitelů, či s érou dekolonialismu, aby se zároveň učili o lidech, kteří byli „objeveni“, kolonizováni, nebo jímž byla „dána“ svoboda.

Tento trend byl také uplatněn při výuce globálních a evropských dějin. Před rokem 1989 v diskusích o tom, jak učit evropských dějinám, měli v mezinárodních institucích dominantní slovo účastníci ze západní Evropy. Nebylo snad překvapující, že byl položen důraz na Evropu definovanou její společnou historií a kulturním dědictvím. Toto dědictví a společné dějiny vycházely z řecko-římské a židovsko-křesťanské tradice, ze společného uměleckého dědictví, ze vzniku národních států, z podílu na historických zkušenostech jako byly feudalismus, křížové války, renesance, reformace a protireformace, osvícenství, průmyslová revoluce, nacionalismus a globální války a politická a ekonomická krize 20. století a po roce 1989 současný a pokračující vývoj ve střední a východní Evropě. Bývalý Sovětský Svaz vysunul do popředí důležitost širšího rozměru pohledů, které by mohly formovat výuku evropských dějin. Tato skutečnost vedla k rostoucímu poznání, že širší Evropu je třeba charakterizovat více podle její různorodosti (etnické, jazykové, náboženské, sociální a kulturní), než podle společné historie a společného kulturního dědictví⁷.

⁵ Ruth Tudor, (2000) Teaching 20th Century women's history:

a classroom approach, Strasbourg, Council of Europe Publishing

⁶ viz cit práci R. Tudor, dále: M. Craft (1984), Education and Cultural Pluralism, Brighton, Falmer Press

⁷ R. Stradling, (2000) Teaching 20th Century European History, Kapitola 2

Všechny země, které na počátku devadesátých let byly ve stádiu politické a ekonomické přestavby, reformovaly také své školství i dějepisné osnovy. V některých zemích, jako například v Ruské federaci, bylo třeba vyvinout nové dějepisné osnovy a učebnice, které by odrážely komplexnost kultur etnických skupin a regionů, které se nacházely uvnitř hranic států. Bylo zřejmé, že to znamená více než je prostá změna obsahu osnov. Prioritou byla také potřeba dát význam vyučovacím přístupům: jak totiž včlenit pramenný materiál odrážející různé přístupy, jak prezentovat protikladné interpretace stejných událostí či směrů vývoje, jak zacházet s jevy a problémy, které se jeví jako kontroverzní či citlivé v národnostně a kulturně různorodé společnosti⁸. V některých dalších zemích dlouho anektovaných a okupovaných hledali reformátoři způsoby, jak ozdravět či obnovit své vlastní dějiny, zvláště zaplnit ona „bílá místa“ ve svém výkladu dějin, která zůstala nevyplněna jako dědictví generace historiků, která se více podílela napřed na hájení zájmů imperiálních a pak sovětských.

Zatímco ve většině uvedených zemí šel vývoj v osnovách a učebnicích k národním dějinám, objevil se také pozoruhodný zájem o to vyvážit a nalézt cesty ke vztahům mezi národními, etnickými, náboženskými majoritami a minoritami a k dějinám vztahů k sousedním zemím. Konflikty v části jihovýchodní a východní Evropě během devadesátých let, mezi republikami bývalé Jugoslávie, mezi Srby a Albánci o Kosovo, mezi Rusy a Čečenci, hraniční diskuse a napětí mezi Arménií a Gruzii a mezi Azerbajdžanem a Arménií o Náhorní Karabach také způsobily, že vystoupila do popředí důležitá snaha, aby dějepisné vyučování nevedlo k animozitám a xenofobii.

Není překvapující, že v tomto kontextu mezinárodní instituce a organizace jako jsou Rada Evropy, UNESCO, Evropská Unie a Stability Pact pro jihovýchodní Evropu potvrdily důležitou úlohu, kterou hraje dějepisné vyučování pro pěstování vzájemného porozumění a uklidnění situace ve východní a jihovýchodní Evropě. Na semináři Rady Evropy v roce 1994, jedna z vedoucích zastánkyň multiperspektivity v dějepisném vyučování, profesorka Gita Steiner-Khamsi, prohlásila, že „sociální soudržnost, mír a demokracie předpokládají jasné vidění minulosti, přítomnosti a budoucnosti“. Samo o sobě to není kontroverzní stanovisko. Je to pravděpodobně to, s čím souhlasí většina vyučujících dějepisu, včetně těch, kdo zastávají názor, že dějepisné vyučování hraje důležitou roli při pěstování smyslu pro národní identitu ve veřejnosti a národní loajalitu. Avšak bylo to jako „píchnutí do vosího hnízda“, když profesorka Steinerová- Khamsi pokračovala tvrzením, že uvedené jasné nazírání nemůže být využito těmi, kdo jsou u moci, kdo reprezentují většinu, či jsou dominantní etnickou, jazykovou nebo náboženskou skupinou. Toto tvrzení je spíše v souladu s multiperspektivitou (tedy s mnohostranností pohledů na dějiny), než s univerzalistickým (tedy všeobecným či jednostranným) chápáním dějin, a nabízí otázku pro existující dějepisné osnovy: „čí historii vlastně učíme a čí historie je vypouštěna“⁹. Navíc autorka ještě prohlásila, že je třeba „vyplnit mezery a přerušit mlčení v učebnicích dějepisu podporou výkladu, který etnický nikoho nevylučuje a nedělá z minorit obětího beránka“, což je důležité nejen pro západoevropské státy, kde jsou imigrantské minority, ale také pro země východní Evropy, kde jsou místní a trvale usazené minority. To je problém, který jak se zdá, rezonuje na počátku první dekády 21. století¹⁰.

⁸ R. Stradling (1999) The Secretary General 's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, Strasbourg, Council of Europe Publishing

⁹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) „History, democratic value and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition“, Council of Europe Symposium, Sofia

¹⁰ D. Harkness, (1994) History teaching and European awareness, Strasbourg, Council of Europe.

Uvedený způsob prezentace multiperspektivity, multikulturalismu a pluralistických přístupů v dějepisném vyučování přinesl významnou výzvu současné situaci ve většině evropských zemí. Robert Phillips v této souvislosti uvedl, že vřazení plurality postojů do výkladu národních dějin obvykle vede k politickým neshodám. Ve své knize dokumentuje ostré debaty k tomuto problému mezi politiky, historiky, pedagogy, učiteli dějepisu v masmédiích, když v devadesátých letech byl zaveden multikulturnější přístup k historii v souvislosti s Národními osnovami pro Anglii a Wales¹¹.

Zdálo by se, že termíny jako „multierspektivita“ a další pojmy jako například „multikulturalismus“ mohou znamenat různé věci různým lidem, často jsou přizpůsobeny tomu, aby se hodily určitým politickým či ideologickým postojům. Proto, dříve než bude poskytnut praktický pohled spojený se zavedením multiperspektivního přístupu v hodinách dějepisu, bude vhodné strávit nějaký čas zkoumáním toho, co tento termín znamená a čeho takový postup chce dosáhnout.

Co je multiperspektivita

Multiperspektivita je termín, který se více používá a méně definuje. Nicméně jsou pokusy popsat její hlavní rysy. K. Peter Fritzsche zdůraznil, že je to proces, „strategie porozumění“, ve kterém zohledňujeme autorův pohled (nebo jiné další pohledy) k pohledu svému¹². Proces obsahuje pochopení, že my sami máme názory, které jsou filtrovány naším vlastním kulturním kontextem, reflektují naše stanoviska a interpretace toho, co se stalo a proč, naše vlastní názory na to, co je a co není relevantní, ale mohou také reflektovat jiné předsudky a jednostrannosti. V tomto ohledu není multiperspektivita jen proces či strategie, je to také predispozice, tj. „schopnost a ochota posoudit situaci z různých úhlů pohledů“. Předpokladem pro to je: za prvé ochota akceptovat myšlenku, že jsou jiné možné cesty názorů na svět než je ten náš, a že tyto názory mohou být stejně hodnotné, ale i stejně částečné; a za druhé ochota vmyslet se do situace toho druhého a pokusit se vidět svět jeho očima, tj. učit se empatii.

Multiperspektivita v historii a v dějepisném vyučování byla popsána S. Low-Beer jako proces „vidět historické události z několika perspektiv – úhlů pohledu“. Ve své historické práci pro Radu Evropy o školním dějepisu tvrdí, že multiperspektivita je pevně zakořeněna v historické metodě: „V podstatě to pramení ze základů historie jako vědecké disciplíny a z potřeby hodnotit historické události z různých stran. Všichni historikové tak činí...V historii mnohostranné přístupy jsou obvyklé a jsou ověřovány svědectvími, aby odpovídaly úsudkům a závěrům“¹³.

Nezdá se, že Gita Steiner-Khamsi, zaujata také vztahem multiperspektivity s historickou metodou, je zcela přesvědčena jako Ann Low-Beer o tom, že všichni historikové nutně či obvykle tak činí¹⁴. Připomíná nám, že historie, která se praktikuje či učí, je často monokulturní, etnokratická, univerzalistická spíše než pluralistická, a exklusivní (vylučující) spíše než inklusivní (zahrnující).

Šířeji řečeno, zdá se, že hlavní charakteristika multiperspektivity v historii a ve vyučování dějepisu spočívá v tom, že je to cesta k zaujímání hledisek a předpokladů, jak nazírat na

¹¹ R. Phillips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: a Study in Educational Politics*, London.

¹² K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant ?*, R. et al (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg

¹³ Ann Low-Beer, (1997), *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe

¹⁴ D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

historické události, osobnosti, historický vývoj, kulturu a společnost z různých hledisek, přičemž lze využít postupů a procesů, které jsou podstatné pro historii jako vědní obor.

Zjevně nejméně problematická se jeví tendence definovat pojem jednoduše. Avšak tak, jak se definice vyvíjí, vzbuzuje více nových otázek, než nabízí odpovědí, například:

Co se myslí multiperspektivou v určitém kontextu? Očekává se od historika či učitele dějepisu, že zahrne všechny perspektivy (pohledy na předmět) nebo jen jejich výběr? Jestliže půjde o výběr, pak podle jakých kritérií se výběr provede, co se do výběru zahrne a co nikoli? Uplatní se tato teorie nejen při výběru zdroje (pramenů), ale i při historické analýze, při konstrukci výkladů, závěru či úsudku o historickém významu zkoumané věci? Co historik či učitel dějepisu udělá, když různé pohledy na vývoj jsou protichůdné? Přiblíží se multiperspektivitou více pravdě a srozumitelnosti dějinného výkladu či oběmu? Zajistí multiperspektivita komplexnější, zasvěcenější popis skutečnosti? Je prostě součástí procesu poznání, nebo je to pouze zvolená část postupu, kterou každý kompetentní historik či učitel dějepisu používá, nebo je to dovednost, kterou někdo využívá lépe a efektivněji než jiný apod.?

Tak jako figurativní malíř má různá omezení možností svých pohledů na objekt, a je tedy nucen prakticky uvažovat o technice a o pozici, kterou zvolí při své kresbě, tak se vyskytuje celá řada praktických omezení, které stojí před historiky. Jejich pohledy na určitou historickou událost či historický vývoj bývají omezeny rozsahem znalostí potřebných jazyků, které plynule ovládají, schopností znát písmo, ve kterém jsou psány dokumenty, které potřebují pro svou práci, objemem informací a svědectví, které jsou dosažitelné, rozsahem pramenů, které mohou použít (je to zvláštní problém při pokusu využít a porozumět názorům a zkušenostem i lidí negramotných či pologramotných), a oceňováním těchto pramenů. To všechno jsou praktické meze, a do značné míry právě ony způsobují, že většina historických výpovědí závisí na výběru svědectví z masových zdrojů informací, které by mohly být relevantní.

Podobná omezení času a prostoru působí na prameny, které používá historik, a s nimiž se studenti učí pracovat v kombinaci primárních a sekundárních pramenů následujícím způsobem: jak vzdálený je pramen od události, která se studuje, byl jejím účastníkem, očitým svědkem, žurnalistou, dotazovaným vzdálenějším svědkem, nebo svědkem dotazovaným nedlouho po události, fotografem pro noviny, televizním reportérem, jednalo se o oficiálně snesená svědectví z různých zdrojů, o historický spis napsaný následně etc. Dále: jak záhy po události je zaznamenáno pozorování v prameni. Lze doufat, že studenti se také učí, že blízkost k události v čase i v prostoru nezaručuje nutně větší spolehlivost či hodnotu výpovědi o tom, co se stalo. Příklad A ukazuje, jak pravděpodobně spolehlivá svědectví se mohou přece lišit ve výpovědích o tom, co se stalo. Historik moderních dějin Harvey Pitcher srovnal výpovědi několika Američanů a Britů, očitých svědků, kteří byli přítomni zasedání Druhého kongresu Sovětů 25. října 1917 v Smolném paláci v Petrohradě a zažili, jak výstřel z děla ohlašoval bolševický převrat a útok na Zimní palác. Jasně se ukázalo, že i cvičení pozorovatelé ze stejného místa a ve stejném čase se mohou lišit podstatně ve svých pozorováních. Do popředí pozornosti se dostalo i další podstatně cenné poučení pro studenty, a to zejména v tom, že pramen založený na informacích z první ruky nemusí být nutně důvěryhodnější, než popis poskytnutý v době dlouho po události historikem, který má příležitost křížově srovnat svědectví z různých pramenů. Tak o tom Pitcher sám píše: „Je jasné, že žádný svědek, jakkoli dobře informovaný a energický, zaujímající výhodné pozorovací postavení, by nemohl

vidět více než malá skupina o tom, co se událo; naopak řady svědků zaujímajících různé pozorovací postavení by mohlo být využito pro zjištění úplnějšího obrazu o události“¹⁵.

Termín „výhodné místo“ může být zde i jinak dobrým pomocníkem. Navozuje i způsob, při němž pohled na určitou historickou událost či historický vývoj může být omezen hlediskem osoby, která se vyjadřuje. Také tato omezení jsou skutečná a jsou spojená s časem a s prostorem.

Avšak termín „hledisko-stanovisko“ (standpoint) může mít i druhý význam jako „názor“ (point of view), oba termíny jsou vymezeny reflexí vlastních očekávání jedince, jeho předsudky a předpojatostmi.

Příklad A

„Kolik delegátů opustilo Kongres – v tomto bodě se výpovědi liší podle jednotlivých svědků: padesát (Reed), kolem osmdesáti (Rhys Williams), sto i více z řady konzervativních revolucionářů (Bryant), kolem dvaceti procent z celého počtu účastníků, tj. přes sto (Philips Price). (Harvey Pitcher, (2001) Witnesses of the Russian Revolution, London, Pimlico)

Poznámky:

John Reed, Americký žurnalista a autor knihy *Deset dní, které otřáslы světem*, poprvé uveřejněné v roce 1919.

Albert Rhys Williams, kongregační duchovní z Bostonu v USA, který navštívil v té době Rusko.

Louise Bryant, také Američanka a manželka Johna Reeda, autorka dvou knih o událostech v Rusku v té době: *Šest rudých měsíců v Rusku* (1918) a *Myšlenky o ruské revoluci* (1923).

Morgan Philips Price, britský žurnalista, reportér Manchester Guardian, také autor knihy: *My reminiscences of the Russian Revolution* (1921).

Ještě jedna citace z Pitchra: „co za události vidíte je méně významné než to, jak je vidíte. Jeden svědek vidí chátru drsných individuí páchajících neplechu v ulicích, jiný vidí hrdinnou lidovou demonstraci, zatímco třetí je zaujat barvitou podívanou...Různé svědecké výpovědi, dějiště spojené s různými očekáváními a předpojatostmi. Zatímco mladý americký svědek spolu s aktéry očekával, že nastává nová dějinná éra, úplně nový druh humánní společnosti, většina britských svědků nebyla zaujata ani tak revolucí samotnou, jako jejím vlivem na první světovou válku“ (viz: Pitcher, cit. dílo).

Historikové mají své předsudky a předpojatosti. Jejich náhledy se nevytvářejí pouze podle informací z pramenů, které mají k dispozici. Někdy jejich předsudky a předpojatosti jsou osobní a profesionální. Historik, který zkoumá politický pohled na událost, rád prezentuje to, co se událo jiným způsobem, zdůrazní jiné faktory, přiřkne větší význam jistým vztahům a procesům, než ten historik, který se zabývá hospodářskými či sociálními dějinami.

Stejně tak osobní a profesionální očekávání a předsudky jiných interpretů dějin, jako jsou televizní producenti, kteří se zabývají dokumentárními pořady o specifických událostech, reflektují ani ne tak svůj zájem podat veřejnosti zprávu o tom, co se stalo a proč, jako spíše

¹⁵ Pitscher, cit. dílo

reflektují to, co se očekává od dobrého dokumentárního pořadu o historii se zdůrazněním toho, co dělá televizní pořad úspěšným, spíše než co potřebuje historie¹⁶.

Historikové a jiní komentátoři minulosti i jejich díla jsou podobně jako my všichni děti své doby. Jejich pohledy jsou ovlivněny generací, ke které patří, a proto inklinují k tomu, aby interpretovali minulost optikou dneška.

Příklad B demonstruje, že historikové, zabývající se koncepčním schématem a strukturou, které do určité míry jsou kulturně determinované, těžko mohou být využiti stejným způsobem, či vůbec nemohou být použiti jako svědci událostí, které chtějí popsat a vyložit.

Příklad B

Lausannský protokol ze 30. ledna 1923 upravoval povinné výměny minorit mezi Řeckem a Tureckem. Někteří západoevropští a američtí autoři učebnic i historikové popisují transfery lidí pouze z etnického, národnostního hlediska. Tak vysvětlují transfer Řeků z Turecka do Řecka a Turků z Řecka do Turecka. Ve skutečnosti tam není, co se lidem, účastníkům transferu, skutečně podle protokolu stalo. Šlo totiž o to, že výměna se týkala "tureckých osob řeckého ortodoxního náboženství usazených v Turecku a řeckých osob muslimské víry bydlících v Řecku". Jinými slovy, osoby, které byly transferovány nebyly identifikovány jako národnostní menšiny, ale jako příslušníci určitého náboženství či subjekty určitého státu.

Z toho pak byly vyvozeny z hlediska multiperpektivity tři vzájemně propojené dimenze:

1. Můžeme nahlížet na historické události či vývoj z různých pozorovacích stanovíšť. Jestliže to uděláme, potřebujeme vědět, co pozorovatel slyšel, viděl, co cítil. Potřebujeme vědět, jak věrohodná každá výpověď je. To zčásti zjistíme vzájemným porovnáváním svědectví či odkazem na jiné reference, které jsou k dispozici, ale také hodnocením informací, které s pramenem souvisejí; zjišťujeme o koho jde, jakou roli přitom hrál, kde byl v té době, co v té době dělal, jak získával informace atd. Přitom je nutné přednostně věnovat pozornost podmínkám, které mohly vytvářet nátlak na to, co pak svědek viděl, slyšel či cítil, zda tento tlak byl hmotný, technický či pocházel z vlastního zdroje.
2. Můžeme nahlížet na historické události či na vývoj z různých hledisek. Jestliže to uděláme, potřebujeme porozumět motivům, ze kterých tyto přístupy pocházejí, zda jsou to pohledy autorů různých pramenů nebo osob, které o pramenu referují. Šířeji řečeno, jsou tři základní součásti tohoto procesu. První spočívá v pokusu porozumět logice, která je za vyjadřovaným názorem. Proč je takový názor zastáván, jaký má základ, na čem je založen, proč autor věří některé části informací a nikoli jiným informacím, proč považuje některé informace za relevantní a druhé nikoli, jaký je důvod volby informací, co ho vedlo k výběru určitého průběhu událostí, ze všech možností, které se nabízely atd. Druhá součást se týká významu způsobu vyjádření v textu (například odlišností mezi ověřeným faktem, názorem experta, nepodloženým názorem z doslechu, záznamem vynechaným ve zprávě, užitím emotivního vyjádření, užitím nesprávných analogií a stereotypů). Tentýž proces, jako při způsobu vyjádření v textu, se týká i jiných pramenů, jako jsou ústní svědectví, fotografie, film či dokumentační hodnota plakátů a pohlednic.

¹⁶ Felipe Fernández-Armesto in D. Cannadine (2002), What is History Now ?, London, Palgrave Macmillan.

Třetí součást spočívá v kritickém ověřování a v analýze souvisejících informací o každém prameni, protože nám umožňují pochopit plněji odkud osoba svoje postoje, názory převzala, pozadí vzniku pramenů, jejich souvztažnost, věrohodnost a původ.

2. Můžeme nahlížet na historické události či vývoj prostřednictvím různých popisů a interpretací (včetně zpráv z různých dob, pro různé účely a pro různé okruhy lidí). Tato cesta zahrnuje záznamy o shodách či odlišnostech, které se projevují v jádru předmětu zkoumání, ve struktuře vyprávění, v interpretaci, v položení důrazu spíše na souhlas či naopak na nesouhlas, to je také úkolem historiografické analýzy¹⁷.

Znamená to tedy, že multiperspektivita je jen způsob popisu, jak se domnívá Ann Low-Beer, který používá každý historik, lépe řečeno každý dobrý historik? Domnívám se, že je ještě jiná dimenze multiperspektivity, kterou jsme ještě nezmínili. Hodnotná a spolehlivá historická studie může být pojednána na mnoha různých úrovních. Například historik španělské občanské války může si vybrat a vyprávět dějiny vojenských tažení, nebo se soustředit na jedno zvláštní tažení, například obranu Madridu, věnovat se přitom fašistickým či komunistickým skupinám, nebo podat komparaci o používání teroru z obou stran, nebo se podívat, co se dělo v jednom vybraném regionu střetnutí. Každý historik musí provést výběr ze všech možných dílčích informací příslušných k občanské Španělska, jako například na území Baskicka, nebo napsat biografii jedné z klíčových osobností, či se věnovat dějům jednoho incidentu. Měli bychom jen posoudit, zda historik pouze vynechal relevantní svědectví, nebo zda systematicky ignoroval relevantní prameny, protože nepodporují jeho nebo její závěry.

Multiperspektivita není pouze aplikace historických metod. Směřuje k větší šíři a rozsahu historické analýzy určitého předmětu či jevu. To se může dít různými cestami.

Například se to může dít kladením otázek zaměřených na běžné koncepty, například z jakého hlediska jsou pro historické porozumění určité události či historického procesu relevantní či nikoli. Odpověď často může vést k tomu, že do výkladu jsou zahrnuty názory a stanoviska skupin či společenských vrstev jako jsou ženy, chudí lidé, otroci, imigranti, jazykové, náboženské a etnické menšiny, které bývají ignorovány a pozornost je jim věnována jen když se bouří či jinak obtěžují elity vládnoucí skupiny. Důvod není v tom, že monokulturní či monoetnická historie by byla neschopná řešit podobné otázky, ale ona ztratila vědomí „proporcionality“. McCullagh tuto skutečnost dobře vysvětluje, když napsal: „Když řeknu, že můj pes má ucho, oko, nohu a ocas, tak je to pravda, protože on všechno to skutečně má. Avšak toto vyjádření nepodává úplný popis mého psa, který má dvě uši, dvě oči, čtyři nohy a jeden ocas“¹⁸. Není to tedy otázka pravdy, ale úplnosti.

Multiperspektivita může také rozšířit pole působnosti historického výkladu na sledování toho, že různé pohledy se vztahují k sobě navzájem, že se utváří či jsou vzájemně spoluvytvářeny. To je taková dimenze multiperspektivity, která se soustřeďuje zvláště na dynamiku historických událostí a procesů: jak různé pohledy vzájemně na sebe působí, vzájemně se ovlivňují, která spojení a vnitřní závislosti se vytvářejí, tím lze podat komplexnější svědectví o tom, co se událo a proč. Jsou čtyři podstatné výhody při užití tohoto způsobu mnohostranného, dynamického přístupu ke zkoumání informací spojených s určitou událostí či procesem.

¹⁷ viz cit. práce Bodo von Borris, 2001

¹⁸ C. B. McCullagh, (1999), *The Truth of History*, London, Routledge

Za prvé dodává historickému příběhu zvláštní dimenzi. V tomto smyslu forma vyprávění příběhu může být popsána jako sled událostí (co se událo „ted“ a co „potom“). Multiperspektivita doplňuje takové lineární vyprávění příběhu tím, že si všímá toho, co se událo ve stejné době, což vede k reagování na to, co se stalo významného jinde, a jaký tato okolnost měla vztah k původnímu příběhu. Výsledkem je bohatší a komplexnější poznání, založené na spojení příslušného vyprávění s výkladem o tom, jak názory různých stran účastných v příběhu se měnily či krystalizovaly ve vztahu k měnícím se okolnostem, ale také mohou zjistit nedostatek informací o tom, co probíhalo jinde, či co dělali ti ostatní. Dobrým příkladem by mohlo být jednání o příměří koncem první světové války. Abychom porozuměli tomuto jednání, je potřeba si uvědomit, že různé vlády a vojenská velení ne vždy spolupracovaly jeden s druhým či se vzájemně informovaly, co dělaly, a jak se jejich postoje posunovaly či měnily. To zahrnuje například Wilsonovu neochotu konzultovat se svými spojenci podmínky příměří, různé zájmy a priority každé vlády, rostoucí napětí mezi německým vrchním velením ve Spa s civilní vládou v Berlíně týkající se nutnosti uzavřít příměří, tvrdé veřejné mínění v USA a v Británii po potopení Leinsteru německými torpédy; rostoucí politické napětí uvnitř Německa atd. Vyprávění pak není tedy přímočaré, lineární (to, se stalo mezitím je integrální k pochopení toho, co se stalo „ted“ a co potom“).

Za druhé se mohou dostat do popředí vzájemné vlivy mezi různými skupinami uvnitř té které země, v sousedních zemích, u spojenců, nepřátel či okupantů nebo u těch, kdož jsou okupováni. Například za více než dva tisíce let evropské historie je spousta příkladů regionálních, kontinentálních či mezikontinentálních říší, četných okupovaných území, sporů o hraniční území, občanských válek a potlačování minorit různým způsobem. Četní historikové objasňovali vliv imperiálních a okupačních mocností na obyvatelstvo a země, které uchvátily. Četní historikové, zejména z těch zemí, které byly kolonizovány a okupovány, podávali výklad z pohledu lidí poražených a obsazených. Je však daleko méně příkladů mnohostranného zkoumání také vlivu kolonizace či okupace na samotné kolonizátory a okupanty, či zkoumání mnohých okolností a situací v okupovaných a kolonizovaných teritoriích, které ovlivnily či si vynutily volbu rozhodnutí vedoucích činitelů v okupujících a kolonizujících mocnostech¹⁹.

Za třetí multiperspektivita může více osvětlit konfliktní situace a pomoci porozumět tomu, že často vznikají, trvají a jsou utvářeny jako konflikty interpretace, do kterých každá strana přináší své vlastní motivy a záměry, které nejsou založeny na žádném specifickém zdroji informací, ale reflektují dlouho vytvářené názory, předsudky, zaujatosti a stereotypy. Vznik mýtů v konfliktních situacích by mohl být další příklad tohoto procesu a v části této knihy o aktivitách při vyučování, je příklad založený na boj proti mýtu, který se objevil během první světové války a týkal se krutostí spáchaných oběma stranami (tj. aktivit francouzských vojáků a příběhu francouzských a belgických civilistů, kterým byly utřaty ruce).

Za čtvrté se může ukázat, že některé historické situace, pohledy na události jsou uváděny v symbiotické podobě. Zvláště se tak děje při studiu historických vztahů mezi majoritami a minoritami, mezi různými minoritními skupinami, mezi mocnými zeměmi a jejich méně mocnými sousedy, nepřáteli či satelity. O tom se zmiňuje Gita Steiner-Khamisi takto:

„Líčení minorit, jako „těch ostatních“, kteří jsou údajně kulturně a historicky cizí, pomáhá často lidem konstitujícím se jako majoritní obyvatelstvo vidět sebe jako členy jedné komunity

¹⁹ Linda Colley, What is Imperial History Now ? In D. Cannadine, (2002) a Henk Wesseling, Overseas History in P. Burke (1991) New Perspectives on Historical Writing, Cambridge, Polity Press.

a pomáhá jim cítit se jako doma...tento pocit vyvolává protiklad u těch, kteří se jako doma necítí, a to u emigrantů či tradičních minorit“²⁰.

Je mnoho příkladů v historii, kdy malá země vlastně píše své národní dějiny ve vztahu ke svému mocnějšímu a dominantnímu sousedovi, zatímco dominantní národ projevuje tendenci psát své národní dějiny spíše ve vztahu k ostatním mocným zemím.

Stále probíhá dlouhá diskuse o tom, co je či co není multiperspektivita, je to zvláště obtížné vše obsáhnout v knížečce, která je především věnována vyučování dějepisu, spíše než psaní dějin. Avšak, dříve než se budeme zabývat praktickým vyučováním ve třídě, je třeba pochopit, proč je zdůrazňována diverzita pramenů a různé pohledy, které mohou být pro ni podstatným předpokladem, ale samy o sobě ještě nezaručují, že takový přístup bude multiperspektivní (mnohostranný). Je také důležité pochopit, proč multiperspektivia také vyžaduje analýzu zjišťující, jak různé pohledy mezi sebou souvisejí a dokládající skutečnost, že každý pohled je součástí širšího celku: komplexnějšího a kompletnějšího obrazu skutečnosti.

Je také důležité si uvědomit, že existuje řada praktických problémů, které mohou omezovat použití multiperspektivity ve školní výuce dějepisu.

Některé možné problémy s multiperspektivitou ve vyučování dějepisu

V úvodu je třeba si uvědomit, že existuje řada praktických problémů a obtíží, které znesnadňují realizaci multiperspektivity ve školním historickém vzdělávání. Otázky se točí kolem času, prostoru, nákladů, rozsahu a stupně flexibility uvnitř školních osnov.

Z hlediska učitele dějepisu existují dva problémy, a to problém času a flexibility (pružnosti) školních osnov. Užívat mnohostrannost pohledů v pravém slova smyslu při vyučování dějepisu a zajistit, aby studenti měli dosti příležitostí analyzovat a dát do kontextu každý takový pohled, potřebuje čas. Skutečný pluralistický přístup k národním dějinám je obtížný za situace, v níž dějepisné osnovy jsou přeplněny obsahem a na učiteli se požaduje, aby probral mnoho látky za relativně krátký čas. Multiperspektivita vyžaduje takovou strukturu učebních osnov dějepisu, v níž je určitá možnost flexibility. V zemích s etnickou, národnostní či kulturní různorodostí by mělo být možné zajistit, aby bylo více prostoru věnováno sociálním kategoriím v dějinách a minoritám, které mají sklon být opomíjeny, nebo jsou jakoby neviditelné při výkladu národních dějin, aby si tyto minority mohly volit také témata ze svých vlastních dějin. To se zdá zvláště vhodné tam, kde určité minority jsou geograficky koncentrované, a kde se již léta vedou k tomuto problému diskuse, jako je tomu v Ruské federaci²¹. K opomíjení minorit dochází zejména tehdy, kdy se struktura osnov zaměřuje především na národní dějiny.

I když flexibilnější druh osnov může pomoci vtělit do výuky dějiny minorit, dějiny ženského hnutí, „dějiny zezdola“ a dějiny každodennosti do tradičních školních programů, neřeší se tím jádro problému směrem k multiperspektivitě: tj. vztahy mezi těmito diverzními (odlišnými) skupinami s jejich různým nazíráním a zkušenostmi.

²⁰ Gita Steiner-Khamsi, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Council of Europe, Sofia, 1994.

²¹ R. Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Avšak ve všech či alespoň ve většině přeplněných osnov dějepisu by mohl být prostor pro zařazení jednoho či dvou témat (case study) každý rok, které by sloužily studentům k bližšímu seznámení se s prací s různými prameny, interpretacemi a postoji k rekonstrukci, a podaly jim, jak jen nejvíce to lze, úplné svědectví o události či historickém vývoji. Pro zbytek času mohou být některé aspekty multiperspektivity integrovány do učení dějepisu, ale v menší či méně kompletní míře. Především cílem zde je pomoci studentům učit se, jak analyzovat a interpretovat různé a kontrastní přístupy, spíše než neustále jim nabízet hotové obrazy každé události.

Z hlediska vydávání učebnic je rozsah multiperspektivity omezen prostorem a finanční stránkou. Přístup k výuce historického jevu či tématu z hlediska různorodosti pohledů vyžaduje více stran v učebnici než je obvyklé při konvenčním výkladu. To je problém, když je učebnice strukturována jako chronologický přehled. Lehčí je to, když se mohou studenti učit z pramenů, nebo z pomocných knížek zaměřených pouze k určitému předmětu či tématu. Každý autor učebnice, který zkusil postupovat podle multiperspektivního přístupu k předmětu či tématu ví, že je to způsob, který vyžaduje dosti času a intenzivní práci.

Převažující praxe při psaní učebnice přináší také značné omezení multiperspektivity. Výňatky z pramenů v učebnici jsou obvykle příliš krátké. Je stále neobvyklé pro autora uvádět dosti dalších informací, které souvisejí s každým vybraným pramenem. Studenti mohou být dotazováni na srovnání nebo na křížové odkazy nalezené ve svědectví z různých pramenů, ačkoli stále přetrvává tradice při koncipování učebnice v některých částech Evropy, kde se na studentech pouze požaduje, aby vybrali informace z pramenů, spíše než aby analyzovali specifika z různých pohledů a interpretací. Častěji však „přístup k pramenům A-F“ v učebnici vyžaduje, aby student prováděl dalekosáhlé soudy a generalizace založené na omezeném svědectví (obvykle soudy a generalizace, které autor sám zastává po přečtení relevantní historiografie). Ilustrativní materiál se tak důvtipně transponuje jako „nepopíratelné svědectví“. Zařazování komparativního pramenného materiálu od různých historiků, převzatého z různých zemí a napsaného v různé době, za tím účelem, aby studenti byli uvedeni do základní historické analýzy, je stále vzácné.

Konečně praktické omezení spočívá v tom, že když je třeba pokrýt výkladem předměty a témata, která mají regionální, evropské či globální dimenze, pak prostor pro multiperspektivitu je také omezen množstvím jazyků, ve kterých učitel dějepisu a studenti jsou s to číst. Velká část pramenného materiálu, zvláště pro dějiny 19. a 20. století, je nyní dosažitelná na internetu, kde lze najít různorodé pohledy na děje z oficiálních či neoficiálních zdrojů, od současníků či z pozdější doby. K primárnímu pramennému materiálu v původní formě či v edicích, je možno najít na internetu různorodé pohledy na historické otázky pořízené různými historiky. Avšak velká část těchto webových stránek je americké provenience, výběr materiálu odráží americké zájmy a předsudky a ten, kdo je používá, musí nadto znát běžně anglický jazyk. Nicméně situace se postupně zlepšuje. Nyní již existuje stále větší množství webových stránek věnovaných historii, které vznikají v Evropě a nikoli už pouze v USA a které mohou být využity v několika jazycích. Některé webové stránky lze částečně překládat pomocí výtečných vyhledávačů jako je AltaVista.

Na doplnění těchto praktických problémů nutno dodat, že multiperspektivita může také vytvářet řadu závažných obtíží pro studenty. Jak jsme již viděli, vyžaduje totiž od studentů jistou část empatie (vcítění). Na konci devadesátých let 20. století byl uskutečněn mezinárodní výzkum, který zkoumal přístupy mladých lidí v Evropě k historickému

vzdělávání²². První otázkou byli respondenti žádáni, aby se vcítili do mladých chlapců či děvčat 15. století, kteří byli přinuceni se oženit s někým bez jejich vlastní volby. Byli vyzváni, aby řekli, jak by se v tomto případě zachovali, kdyby žili v uvedené době, a měli pro své odpovědi šest možností:

- Odmítnout, protože je to nehumánní, amorální a nelegitimní nutit někoho oženit se bez skutečné lásky;
- Podrobit se, protože dobré hmotné zabezpečení je pro rodinu důležitější než vášnivá láska mezi manželem a manželkou;
- Odebrat se do kláštera, protože náboženský život je cennější než život vezdejší;
- Souhlasit, protože skoro všichni mladí lidé se berou podle rozhodnutí otce;
- Odepřít, protože je přirozené právo každého jedince se oženit z lásky;
- Poslechnout, protože odpor proti rodičům je zároveň odporem proti božímu zákonu.

Přestože v odpovědích mezi účastnickými zeměmi existovaly varianty, většině mladých lidí se zdálo obtížné rekonstruovat, potvrdit a přijmout způsoby rozumového zdůvodnění pro poslušnost, která byla zřejmě běžná v 15. století (tradice, moc otcovská založená na tradici či na biblickém příkazu či ekonomické kalkulace). Místo toho většinou vyjádřili moderní preference pro neposlušnost a odpor ve jménu lásky a přirozených lidských práv.

Jednu interpretaci výsledků vyjádřil jistý člen týmu, který analyzoval a vykládal učiněná zjištění, že totiž většina studentů nebyla schopna se vcítit do jiné osoby minulosti a aplikovat myšlenkové procesy, kterými by bylo možno se v této situaci řídit.

To je pesimistický závěr. Andreas Koerber například, který rozvádí kognitivní vývojovou teorii Kohlbergovu, je překvapen, jestliže studenti střední školy shledávají obtížným cvičit se v historické empatii v uvedeném smyslu, když oni sami jsou uprostřed vývoje, ve kterém si budují vlastní morálku, a přitom nejsou schopni ani ochotni využít kognitivní operace, které od nich vyžadují abstrahovat se od vlastní morálky²³.

Optimističtější závěr některých pozorovatelů vychází z toho, že takové odpovědi mnohých mladých lidí nejsou překvapující, protože otázka byla jim prezentována mimo kontext. K tomu, aby ve svých odpovědích na danou otázku měli obsaženu schopnost empatie, bylo by potřeba současně studovat společnost 15. století do jisté hloubky, ponořit se do středověké mentality a seznámit se s určitými základními souvztažnými informacemi, co totiž tehdejší lidé od života vlastně očekávali²⁴. Bez těchto souvztažných informací není překvapující, že mnozí studenti zůstávají pozadu za anachronistickým uvažováním, při zpětném projektování vlastní současné morálky, zkušeností, postojů, předsudků, stereotypů do minulosti.

Ať se to jeví problematickým či nikoli nebo obojí současně, pesimisté i optimisté souhlasí s tím, že empatie (a příčinné myšlení) je pro adolescenty obtížné. Je zřejmé, že když studujeme historii, pokoušíme se osvěžit také pocity a zkušenosti lidí žijících v minulosti a přitom se často pokoušíme suspendovat moderní uvažování a nazírání. Empatie není volba, učitelé dějepisu musí nalézt cesty jak pomoci studentům cvičit tuto dovednost – to je problém, ke kterému se vrátím v této knížce později²⁵.

²² M. Angvik a B. von Borries, (1997) a Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescence, Hamburg, Koerber Stiftung

²³ Andreas Koerber, „Can our pupils fit into the shoes of somebody else?“, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), The State of History Education in Europe, Hamburg, Koerber Stiftung.

²⁴ Tony McAleavy, commentary on the paper by Andreas Koerber, in Joke van der Leeuw-Roord (1998).

²⁵ Lee, P., Ashby, R. et Dickinson, A. (1996), „Progression in Learning, Clevedon, Multilingual Matters.

Jiný problém, který může užívání multiperspektivity přinášet studentům historie, zvláště mladším studentům středních škol nebo těm méně schopným, je to, že může přispět k zvýšení napětí z frustrace a též přivodit skepticismus vůbec ze způsobu historického šetření. Skutečně to může být vážným problémem pro historické přístupy obecně, založené na pramenném vyučování a učení. Problematické je to zvláště pro některé studenty, když dosažitelná svědectví jsou protikladná a není zřejmé, že jen jedna verze o události je správná, nebo když stejná část svědectví může být interpretována různě různými historiky, nebo když tatáž v zásadě jasná a nedvojznačná stanoviska mohou přece mít různý význam pro lidi, kteří jsou závislí na svém nazírání či na zvláštních situacích, nebo když různé výběry svědectví o stejných událostech mohou být naproti tomu stejně relevantní a stejně hodnotící.

Pro ty studenty, kteří hledají v každém předmětu ve škole jistotu a vidí ve vyučování způsob, jak dosáhnout předpokládané vědomosti či jisté dokonalosti, bude velmi obtížné přizpůsobit se spíše různým přístupům k učení či vyučování. Takové problémy mohou vzniknout i když učitel dějepisu právě začal měnit svůj postup - od předávání hotových vědomostí k vyučování dějepisu podle přístupu popsanému dříve jako přístupu tzv. „nové historie“.

Další problém může vzniknout u některých studentů, když se soustředíme na vztahy mezi různými pohledy – nazíráními: souvislosti, interakce a vzájemné závislosti. To platí zejména u studentů, kteří se učili, jak analyzovat a interpretovat prameny, a přijímali soudy o jejich spolehlivosti a původu, jejich závažnosti pro porozumění určité historické události či vývoje. Nicméně, historické porozumění vyžaduje postoupit o krok dále a uvážit, jak různé části svědectví, které jsou zkoumány, souvisí s celkem. Jinými slovy, jak v procesu konstruování historického vysvětlení bylo použito jistého druhu strukturovaného svědectví. V tradičním způsobu předávání vědomostí při vyučování dějepisu předložené svědectví bylo prostě studenty přijato a jeho struktura byla obstarána učitelem a učebnicí. V přístupu založeném na historických pramenech je student připravován na to, aby se učil oceňovat postavení každého pramene a aby uvažoval jak konstruovat vysvětlení z dostupných svědectví (ačkoli v praxi většina učebnic dějepisu stále podává hotové struktury).

Nicméně, multiperspektivita připojuje další komplikace. Čím více vrstev a pohledů je zapojeno do historického vysvětlení, tím komplexnější se sice stává, ale tím je také obtížnější pro studenty dělat úsudky a přijímat závěry, zejména když se jedná o rozporné a kontrastní pohledy, interpretace a závěry. Velmi obtížné se to stává zejména tehdy, když se mají pokoušet rozplést různé cesty, kterými na sebe navzájem různé pohledy (nazírání) reagují. Učitel potřebuje nalézt způsob, jak vysvětlit souvislosti a vzájemné závislosti, a to pro studenty v hmatatelnější a méně abstraktní podobě tak, aby například jim pomohl vypracovat mnohostrannou časovou linku nebo referát popisující příběh (to, co se „dělo mezi tím“ či, co se dělo „ted“ a co potom“), aby mohli v něm posoudit, jak se měnily v průběhu události postoje lidí, ovlivněné uveřejněním informací v tisku, propagandou či politickou karikaturou apod.

Do jaké míry mohou být různé problémy odstraněny, zvláště potenciální obtíže s učením spojené s multiperspektivitou, závisí na všeobecném přístupu učitele k historii a na tom, jak připravuje studenty.

Položení základů pro multiperspektivitu

Multiperspektivita ve vyučování dějepisu nepředpokládá nutně, že studenti již vědí jak analyzovat prameny, interpretovat svědectví a syntetizovat informace tak, aby dovedli konstruovat svoje vlastní vysvětlení, ale může tomu napomoci.

Pro studenty je snazší srovnat či dát do kontrastu pohledy různých pramenů, jestliže jsou zvyklí aplikovat analytické otázky ke každému prameni, se kterým se setkali, ať to jsou dokumenty, vizuální či audiovizuální prameny²⁶. Podstatná pro tento přístup je série otázek, které mohou být seskupovány do pěti širokých analytických procesů:

Popis: Jaký druh pramene to je? Kdo vydal svědectví? Jaká byla účast vydavatele svědectví v události (účastník, očitý svědek, reportér, komentátor, oficiální činitel atd.)? Jak časně po události to bylo? Uvádí nám, jaký byl zamýšlený účel? Co nám vypovídá o určité historické události či historickém vývoji?

Interpretace: Jestliže neznáme, kdo byl původcem pramene, můžeme se o něm něco dovědět z pramene samotného (rovina angažovanosti, odstup od příběhu, stanovisko, styl, role atd.)? Jsou nějaké stopy umožňující zjistit, odkud původce má informace? Jsou nějaké stopy pro zjištění věrohodnosti informace? Můžeme rozlišit mezi ověřenými fakty, názorem experta a osobním názorem? Můžeme zjistit vzor pro pohled pramene (např. podpora určité pozice, předsudek proti jiné pozici apod.)? Nabízí původce pramene nějaké závěry? Dubluje jiné svědectví či názor?

Spojení s předešlými znalostmi: Potvrzují nebo se liší informace získané z pramene od jiných relevantních informací z dostupných pramenů?

Zjištění mezer ve svědectví: Vyskytují se nějaká chybějící jména, data, nebo jiná fakta, která by pomohla odpovědět na zmíněné otázky?

Zjištění pramenů pro další informace: Kde byste mohli najít prameny pro další informace nebo interpretace dalších svědků?

Avšak, ačkoli přístup založený na pramenech využívá historickou metodu a dotýká se jádra vyučování dějepisu, existuje řada možných rizik spojených s tímto důrazem (všechny by mohly mít negativní vliv na multiperspektivní přístup) a je třeba přijmout kroky k jejich efektivnímu omezení.

Za prvé, proces získávání věrohodných informací a popis, co nám pramen vypovídá, je lehčí než proces, který je spojen s interpretací, s vyvozováním či přijímáním závěrů o spolehlivosti pramenů. Někteří studenti potřebují pomoci při objasňování a při aplikaci těchto analytických významných úkonů. Pro tyto případy vyvinuli učitelé dějepisu řadu strategických postupů.

²⁶ V jiné publikaci autor vysvětlil různé cesty, jak pomoci studentům učit se analyzovat různé druhy pramenného materiálu -Robert Stradling (2000), Teaching 20th Century European history.

Příklad C

Výňatek z pramene:		
Tento pramen vypovídá:	Tento pramen naznačuje:	Pramen se nezmiňuje:

Tento přístup připravuje studentům určitou síť. Příklad C na nich požaduje, aby rozeznávali mezi tím, co jim pramen sděluje, co naznačuje (co může být z něho vyvozeno) a o čem se pramen nezmiňuje²⁷. Jestliže si zvyknou na tento přístup, mohou pak přejít k sofistikovanější analýze, která jim například pomůže srovnat či dát do protikladu různé prameny včetně těch, které vycházely ze stejného prostředí, avšak vyvodily se z něho odlišné interpretace a závěry.

Příklad D: Popsání konstrukce analýzy založené na pramenech

Pramen a byl napsán:...který byl diplomatem v Moskvě v roce 1946. Je to zpráva o....
Jeho zpráva byla poslána komu...
Vysvětluje, že sovětská vláda chtěla...
Naznačuje, že důvody, které stojí za touto politikou jsou...
Doporučuje, aby vláda US...

Toto je jiná strategie, která vede studenty k zaznamenání reálných a popisných tvrzení, ale i zasahování do situací s využitím různě zabarvených a do středu dění zdůrazněných okolností.

Další strategie směřující k tomu, aby pomohla studentům dešifrovat klíčová svědectví, spočívá v tom, že je poskytnut studentům psaný rámec, který modeluje analytický proces (viz příklad D). Opět je tato strategie zaměřena především na to, aby poskytla prostředky pro uvádění studentů do analýzy pramenů, může být však opuštěna, jakmile studenti takový postup zvládnou.

Někteří učitelé dějepisu objevili druhé možné riziko spojené s rozšířením užívání učení pomocí analýzy pramenů. Zvláště méně schopní jedinci a ti, kteří se nijak zvlášť o dějepis nezajímají, mají sklon posuzovat tento proces jako úkol orientovaný k němu samotnému a nikoli jako k prostředku k získání historického porozumění. Například někteří studenti zvládnou jistý druh pseudodokazovacího přístupu v práci s analýzou pramenů, v němž užívají technického jazyka (svědectví, jednostrannost, zaujatost, primární a sekundární prameny, atd.), ale v omezeném pochopení. V důsledku toho neuvažují o tom, zda pramen je užitečný či validní, i když se objeví náznaky, že určitá stanoviska v jeho obsahu mohou být zaujatá; automaticky předpokládají, že původní pramen je „lepší“, protože byl napsán v době události atd. Za těchto okolností je snad lepší nepoužívat termínu „zaujatost“, ale spíše termínů jako motivy, účely, záměry, názory či nazírání (pohledy).

²⁷ C. Riley (1999), „Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy, Teacher History and T. Wilshire, (2000)“Telling and suggesting in the Conwy Valley, in Teaching History

Za třetí, někteří učitelé v praxi pozorovali, že učí-li se studenti analyzovat prameny, je to pro ně obtížnější v případě, že mají najít souvislosti mezi částmi informací, které získají z různých pramenů, a dát je pak do vztahů s tím, co již znají tak, aby mohli podat souvislý historický výklad. Jeden výzkumník pozoroval, že je v tom skutečné riziko při použití přístupu „nové historie“, protože studenti jsou učeni, jak získávat informace, aby mohli odpovědět na otázky, o kterých však dosud neuvažovali, nebo se neučili, jak se ptát²⁸. (Takže z počátku studenti potřebují pomoc při organizování a strukturování svých otázek ke zkoumání.)

Je třeba soustředit se zejména na dvě záležitosti:

- kde potřebují studenti pomoc při hledání spojení mezi tématem či předmětem, který studují a specifickými a detailními částmi svědectví, které zkoumají; a
- kde prameny, které studenti používají, nabízejí kontrastní nebo konfliktní názory a interpretace událostí.

V prvním případě se může studentům pomoci, aby se v uvedené činnosti lépe vyznali, když se jim doporučí, aby užívali různě pořízené pomůcky, jako jsou např. různé záznamy o sledovaných historických událostech, strukturované diagramy, nebo se jim poskytnou tabulky, které proberou zkoumaný předmět pomocí otázek s odpověďmi „ano či ne“, a to ke strategickým bodům tak, aby studenti uvažili, zda získané informace jsou či mohou dosvědčit určité tvrzení o minulosti. To jim může pomoci pozorovat, jak se z informace stává svědectví. Mohou pomoci také kartičky, na každou z nich se napíše různá část svědectví (či různé názory či interpretace historiků atd.) a studenti zkoumají způsob, jak rozdělit kartičky a uspořádat je tak, aby konstruovali argument, nebo vhodný výklad toho, co se událo. Když předmět zájmu vede k narativní formě, studentům může pomoci spojení mezi paralelně se odehrávajícími ději, což je může i „cvičit v historických zápletkách“. Například studenti by mohli být vyzváni, aby uvažovali o hlavních rysech zápletky ve filmovém či v televizním textu založeném na určité historické události. To jim nejen pomáhá (jako paralelní časová linka) užívat historická svědectví z různých pramenů a tím porozumět sledu událostí, ale zároveň jim to také poskytuje příležitost, aby se podívali na to, jak hlavní „herci“ reagovali na sebe navzájem a na to, jak pohlíželi na událost.

Je také několik strategií, které mohou být použity, když chceme připravit studenty na kontrastní nebo konfliktní pohledy, které prameny nabízejí. Jedna možnost je použít příklad známého současného či historického kriminálního případu (snad filmového či televizního dramatu) a uložit studentům zkoumat skutečností vědomím toho, že:

- svědectví má různé funkce (očitý svědek, charakter svědectví, expert jako svědek, svědectví pro žalobce a pro obhájce);
- jsou svědectví, která si odporují;
- výpovědi mohou být rozporné nebo potvrzují stanoviska ostatních svědků;
- porady pro obhajobu a obžalobu používají svědectví výběrově či používají totéž svědectví, aby konstruovaly protikladné argumenty; a
- soud reaguje na konfliktní výpovědi a argumenty založené na svědeckých výpovědích.

Jiná možnost je začít s multiperspektivní prací po tom, co se studenti seznámí s ústními výpověďmi a podrobí je detailní analýze. To jim dodá zkušenosti z první ruky o tom, jak

²⁸ D. Shemilt, (1987) „Adolescent ideas about evidence and methodology in History“ in C. Portal (ed) The History Curriculum for Teachers. Lewers, Falmer Press.

paměť ovlivňuje ústní svědectví a jak lidé vypovídající o stejném příběhu - mohou události popsat a interpretovat zcela odlišně.

Jednou nastane situace, kdy studenti se dobře obeznámí s multiperspektivitou, rozvinou své dovednosti při učení dějepisu potřebné pro přístupy založené na základě analýzy historických pramenů, budou umět aplikovat tyto dovednosti na porozumění stále širšímu komplexu událostí a historického vývoje, budou mít jistotu při efektivní práci s mnohostranností pohledů, při použití kombinace pramenů, rozporných interpretací a dojdou tak ke kompetentnímu historickému vysvětlení. Poslední oddíl této knížky uvádí různé učební aktivity využívající multiperspektivní přístup.

Učební aktivity

V relativně útlé knížce, jako je tato, je možné nabídnout pouze několik příkladů, jak učit aktivitám a vyučovat přístupům, které mohou studentům pomoci k tomu, aby pochopili mnohostranné historické pohledy na dějiny. Multiperspektivita v dějepisném vyučování a učení znamená více než jen „dobře učit dějepisu“, (není také dosud žádné „sdružení pro dobrou praxi“), proto tato knížka může pouze identifikovat sledovaný problém a včlenit ho do denního či dalšího vzdělávání učitelů dějepisu může. Tudíž následující text by měl být považován spíše za stimul k diskusi a debatě než za navržený plán pro práci ve třídě.

Být přizpůsoben k aktivitě

Je zřejmé, že na učitele existují velké tlaky vzhledem k tomu v jakém čase a v jakém rozsahu mohou prezentovat historické události a historický vývoj multiperspektivním přístupem, proto je vhodné se zabývat také problémem cesty, jak se tomuto novému postupu přizpůsobit.

Mnozí učitelé dějepisu na celém světě mají pravděpodobně stejné zkušenosti s určitým druhem otázek dávaných studenty bezprostředně po událostech z 11. září 2001. Studenti potřebovali vědět nejen jak a proč něco takového se mohlo stát, ale také si potřebovali uvědomit smysl a motivy, které stály za touto akcí, těch, kteří napadli letadla, se kterými vletěli do dvou věží budov World Trade a na Pentagon. To jsou momenty, kdy někteří učitelé dějepisu se odchýlí od předepsaného chronologického přehledu a pokusí se prezentovat vztahy napříč časem a prostorem. Učitelé se pokoušejí objasnit studentům, jak historické vývojové procesy, o kterých se učili dva či několik let před tím, pomáhají utvářet a ovlivňovat současné události. Toto je velmi obtížné udělat bez použití multiperspektivního přístupu.

Televizní působení, odezva ve veřejnosti, pokusy komentátorů najít smysl v tom, co se stalo, to všechno bylo plné historických odkazů na vztahy mezi Západem a Středním Východem v blízké i vzdálenější minulosti. Také způsob vyjadřování, kterým se tyto reference pronášely, byl plný historických resonancí. Tak například jen několik dní potom president Bush mluvil o „křížáckých taženích“ proti terorismu; později pod tlakem některých svých poradců a diplomatů i z jiných zemí byl termín změněn na „válku proti terorismu“. Termín „křížácká“ válka nebyl zase tak nepřiměřený, avšak politicky a diplomaticky nerozumný. Situace poskytla příležitost diskutovat ve třídě použití slova v tomto kontextu a zkoumat různé vedlejší významy, které toto slovo může mezi účastníky znamenat. To poskytuje příležitosti podívat se na to, s čím byli „křížáci“ spojováni v jiném historickém kontextu.

Například, v moderní éře termín „křížácká válka“ byl používán propagandisty z obou stran, jak v první, tak ve druhé světové válce. Britský ministerský předseda během první světové války nazval ji „velkou křížáckou válkou“, a generál Eisenhower nazval své paměti „Křížáci v Evropě“. Toto slovo bylo široce používáno Brity v kontextu kampaně v Palestině a Sýrii v letech 1917-1918, během které Jerusalema a Damašek byly obsazeny tureckou armádou. Falangisté ve Španělsku mluvili o „křížácké válce“ či „svaté válce“ proti republikánské vládě v roce 1936 a někteří prorepublikánští interbrigadisté také prohlašovali, že vedou „křížácké tažení“ proti fašismu. V osmdesátých letech minulého století libyjský vůdce plukovník Kaddáfí volal po svaté válce či džihádu proti „křížákům“ z USA. V poslední době, během války v zálivu v roce 1991, byla strategie USA označována za morální křížácké tažení proti Saddámu Husajnovi, který proti tomu otevřeně sám sebe označoval za moderního Saladina, který je vyžene ze Středního Východu.

Jsou i jiné historické termíny, které vyvolávají takový způsob odezvy a měly by být zkoumány z různých úhlů pohledu vždy, když současné události vyvolají problémy a otázky. Masové vraždění ve Rwandě i jinde ve světě vedou některé pozorovatele k užití termínu „holocaust“, zatímco jiní, jako například profesor Lipstadt, má ten názor, že holocaust nebo šoa byly jedinečné události s univerzálním významem²⁹. (V tomto smyslu termíny jako „genocida“ a „diaspora“ vzbuzují otázky, které vyžadují multiperspektivní přístup proto, aby to pomohlo studentům pochopit, jak jsou užívány v různých souvislostech. V každém případě jsou to termíny užívané jednou skupinou proto, aby popsala své jednání nebo jednání jiné skupiny, či více skupin, které obvykle odmítají vhodnost termínu pro to, co se stalo. Jak bylo již dříve zmíněno, důležitou dimenzí multiperspektivní analýzy je vysvětlit význam slov a jak jsou tato slova užívána v historickém kontextu.

Výročí, staletá připomenutí a jiné veřejné oslavy poskytují příležitosti „ad hoc“ pro praktické užití historické multiperspektivity. Dvousté výročí Americké revoluce a Francouzské revoluce poskytlo dobré příležitosti pro tento způsob analýzy. Jsou velká globální výročí, která si připomínají nejen Američané či Francouzi, ale velké množství lidí jako události s dlouhodobým významem pro ně a pro celý svět. Tyto příležitosti mohou studentům poskytnout fascinující důvod pro historiografickou analýzu například toho, jak historikové znovu oceňují historicky důležité události po padesáti, sto, stopadesáti, dvou stech letech.

Většina zemí a mnohé etnické a kulturní minority mají ve své minulosti události, které mají pro ně podobné resonance. Příklad E nabízí jasně lokalizovanou ilustraci, zvláště zajímavou pro autora publikace, který je z části irského původu, a studoval irskou historii jako postgraduanta.

Jiný způsob multiperspektivního přístupu může být realizován za pomoci využití starých učebnic, které se již ve školách nepoužívají. Někteří učitelé mohou mít štěstí a naleznou takové knihy ve svých školních knihovnách nebo je mohou mít ve svých vlastních knihovnách. Jiní mohou nalézt kopie ve veřejných knihovnách či v knihovnách univerzitních, které vzdělávají učitele. Když to všechno zklame, je možno požádat o pomoc Georg Eckert Institute. Srovnání výkladu o určitých událostech v národních či mezinárodních dějinách v nových učebnicích a v učebnicích vydaných v různých dobách ve 20. století je užitečný začátek pro uvedení studentů do historiografické analýzy. Rozsah pro multiperspektivní analýzu může být větší, když je možno vyměnit učebnice s kolegy, kteří učí v sousedních zemích. Pak budou příležitosti pro srovnání pohledů napříč časem a prostorem.

Příklad E: Irské povstání z roku 1798

Zprávy z Francouzské revoluce radikalizovaly Irsko a vyvolaly vznik společností, jako byla Společnost pro sjednocení Irska, která měla členy v presbyteriánské komunitě v Belfastu a mezi protestanty a katolíky v Dublinu. Jejich vůdce Wolfe Tone, protestant z Dublinu, cítil, že anglické panství se chýlí ke konci a jel již v roce 1796 do Paříže, aby zajistil podporu francouzského direktoria pro irské povstání. Francouzská expedice ztroskotala u irských břehů v prosinci 1796 ve velké bouři. Menší expedice vedená generálem Humbertem o tisíce mužů přistála u irských břehů v dubnu 1798. Generál očekával silnou podporu irské armády, ale zklamal se. Naproti mu přišla pouze hrstka dobrovolníků. Během měsíce byl poražen. Později byl zajat ve francouzské uniformě i Tone a spáchal ve vězení sebevraždu, aby se vyhnul popravě. Povstání a francouzská invaze vedly k Act of Union v roce 1800, čímž

²⁹ D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

se Irsko stalo součástí Británie a objevil se i nový název státu Spojené království Velké Británie a Irska. Události z roku 1798 byly připomínány a oslavovány irskými nacionalisty po sto letech a při založení Irské republiky v roce 1998. Irští historikové se zabývali tím, jak tyto události byly různě interpretovány při těchto uvedených příležitostech. V roce 1898 irští nacionalisté považovali povstání za katolické národně osvobozené povstání proti Anglii vedené katolickými duchovními. V roce 1998 eurofilové a semipluralisté z Irska interpretovali povstání jako selské hnutí vedené protestantskými intelektuály, kteří vyšli z myšlenek evropského racionalismu. Každá doba vnímala revoluci podle svých tehdejších politických záměrů.

Uvedení studentů do historiografie

Jak bylo již dříve zmíněno, je historická analýza ústředním znakem multiperspektivity. Následující text naznačuje některé způsoby, jak přiblížit studentům způsob psaní dějin, a to prostřednictvím jejich konfrontace s nazíráním těch, kdo se veřejně historií zabývají: pracovníků muzeí, tvůrců filmů, televizních producentů, žurnalistů a romanopisců.

První takový příklad se soustřeďuje na rozpory mezi historiky. Kontrastní interpretace tzv. Hossbachova memoranda je pramenem pro rozporné debaty mezi historiky hájícími Hitlerovy zájmy a zahraniční odezvu. Memorandum bylo napsáno plukovníkem Hossbachem, který se krátce účastnil schůzky v říšském kancléřství v Berlíně 5. listopadu 1937. Schůzky se účastnili Hitler, Göring, Neurath, Raeder, Blomberg a Fritsch. Během jednání vyjádřil Hitler svoje názory na zahraniční politiku, zejména oznámil svoje rozhodnutí získat životní prostor (Lebensraum) pro německý národ. Některé zásadní body jsou sumarizovány v příkladu F.

Nyní je již možné toto memorandum v plném znění najít na webových stránkách Avalon Project³⁰ a debatu mezi historiky obsahují nyní mnohé učebnice. Hlavní problém je, jak to efektivně zařadit do vyučování ve třídě. Jedna možnost je přimět studenty přečíst materiál a pak udělat komparaci různých postojů zastávaných historiky, načež použít znalosti, které již získali, včetně relevantních prvotních či druhotných pramenů, aby mohli dosáhnout vlastních závěrů.

Jiná možnost však je požádat učitele-kolegu, aby prezentoval případ z hlediska opozičního tábora historiků, zatímco vy reprezentujete alternativní pozici, načež může nastat otevřená debata. Nebo jeden učitel se může vyjádřit k případu a odpovídat na otázky v jedné hodině a druhý učitel s alternativními názory v následující hodině. V každém případě by musel učitel být připraven sedět „v horkém křesle“ a být připraven „držet v názorech svůj charakter“. Tady není celkovým cílem rozhodnout se pro jednu nebo druhou pozici, ale dosáhnout jasnějšího porozumění, proč se o tuto otázku vede spor, jaká je povaha rozhovoru, jak zkoumaný dokument je otevřen k alternativním interpretacím, jaká je argumentační opora pro každou interpretaci a kde jsou jejich relativní přednosti a slabiny. Hodnocení každé pozice by mohlo být děláno ve dvojicích studentů či v malých skupinách, a to rovněž s použitím „horkého křesla“ pro každý oceňovaný argument.

³⁰ Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial page,

Příklad F: Hossbachovo memorandum

Vůdce (uvedl že:) Cílem německé politiky je zabezpečit a uchovat rasové společenství a rozšiřovat ho. Je to proto otázka prostoru. Německá rasová komunita zahrnuje 85 milionů lidí a tvoří těsný svazek rasového jádra s jakým se žádná jiná země nesetkala. Vzhledem ke svému počtu a úzce omezenému obývanému prostoru v Evropě zahrnuje to v sobě právo na větší životní prostor než mají ostatní národy...

Zároveň se všeobecným vzestupem životního standardu ve srovnání s tím, co bylo před 30 – 40 lety a v souvislosti s růstem spotřeby domácností stoupl ruku v ruce i požadavek na část producentů, na farmáře...Není možné dlouhodobě se vyrovnat s životní úrovní poskytovanou prakticky v celé Evropě, zásobování potravinami má potíže snižováním standardů a racionalizací...

U těch států, jejichž existence závisí na zahraničním obchodu, lze pozorovat zřetelnou vojenskou slabost. Když náš zahraniční obchod se rozvinul díky účasti na zámořských trasách ovládaných Británií, byla to spíše otázka bezpečnosti dopravy než zahraniční výměny. V čase války pak se projevilo úplné oslabení naší potravinové situace. Jediný lék, který by se mohl objevit jako naše vize, je získat větší životní prostor...To není otázka získání populace, ale nabytí prostoru pro agrární činnost. Nadto oblast produkující suroviny mohou být užitečněji nalézány v Evropě v bezprostředním sousedství s říší, než v zámoří...otázka pro německý postup je: kde bychom mohli dosáhnout co nejvíce s nejmenšími náklady. Německá politika by musela počítat s nenávistí plodící antagonismus, zejména u Británie a Francie, kterým je německý kolos ve středu Evropy „trnem v oku,“ a obě země se stavějí proti jakémukoli posilování německé pozice v Evropě a v zámoří...

Německý problém by mohl být řešen pouze násilím, což však není nikdy bez doprovodného rizika...Jestliže se rozhodneme dosáhnout našich požadavků násilím s příslušnými riziky, pak si musíme zodpovědět otázku „kdy“ a „jak“ ...Jsou tři případy, jak jednat:

Případ 1 v letech 1943-1945

Po těchto letech by se mohly očekávat z našeho hlediska změny k horšímu...Naše relativní síla by se snížila ve vztahu k znovuvyzbrojování, které by nastalo ve zbytku světa. Kdybychom nejednali v těchto letech, každý další rok by v závislosti na nedostatku rezerv mohl znamenat krizi v produkci potravin, kterou by nebylo možné zdolat potřebnou zahraniční výměnou, a mohl by být považován za „poslední vlak režimu“...Nikdo dnes neví, co přinese situace v letech 1943-1945. Jedno je však jisté, neměli bychom čekat déle.

Případ 2.

Jestliže vnitřní spory ve Francii se vyvinou v domácí krizi, která by se dotýkala kompletně celé francouzské armády a nebylo by jí tedy možno použít pro válku proti Německu, pak by přišel čas na akci proti Čechům.

Případ 3.

Jestliže se Francie zaplete do války s jiným státem, nebude moci „postupovat“ proti Německu. Náš první cíl, v případě, že budeme zapleteni do války, bude přepadnout Československo a Rakousko simultánně, abychom odstranili nebezpečí z boku v případě možné operace na západě...Jestliže Německo úspěšně vyřeší českou a rakouskou otázku, dá se soudit, že Británie, sama ve válce s Itálií, se rozhodne nevystoupit proti Německu. Bez britské podpory válečná aktivita Francie proti Německu se nedá očekávat.

Debata mezi historiky

Memorandum bylo posléze předloženo spojeneckými žalobci v norimberském procesu jako důkaz tvrzení, že Německo připravovalo druhou světovou válku. Kontroverze mezi historiky se soustředila na problém, zda či nikoli memorandum poskytuje jasné a přímé svědectví o myšlení Hitlera v roce 1937 a zvláště, zda znamená, že dalekosáhlé cíle zmíněné již 13 let dříve v Mein Kampfu byly zde formulovány do definitivního plánu akce.

Někteří historikové (např. německý historik Hildebrand a britský historik Trevor Roper) argumentovali v tom smyslu, že existuje shoda mezi Hitlerovými expanzionistickými cíli v Mein Kampfu, jeho činnostmi od prvních dní nacionálního socialismu a mezinárodní politikou vyjádřenou v Hossbachově memorandu. Jako důkaz na podporu jejich názoru uváděli, že uprostřed prosince 1937 německé armádní směrnice byly změněny, aby připravily agresi proti Československu a Rakousku.

Jiní historikové, zvláště britský historik A. J. P. Taylor, zastával názor, že Hitlerova kariéra se mu jeví jako oportunistická, že vůdce vyčkával a pak využil situaci, spíše než aby jednal podle dlouho předem determinovaného programu, který pak vtěloval do akcí a do politiky.

Hitlerův výklad byl z větší části „sen za dne“...Nevyjevily své nejvnitřnější myšlenky...Memorandum nám sděluje, co již víme, že Hitler (jako každý jiný německý státník) hodlal se stát dominantní silou v Evropě. Také nám sděluje, že spekuluje, jak se to má stát. Jeho spekulace byly chybné. Přinášejí stěží nějaké souvislosti s aktuálním vypuknutím války v roce 1939.

Norman Davies, píšící 30 let potom, poznamenal, že všichni účastníci, včetně Taylora, se omezili na diskusi o německých záměrech a nepřihlíželi k záměrům Sovětského svazu a k tomu, jak akce obou těchto zemí závisely do určité míry na předpokládaných cílech a plánech toho druhého.

Třicetiletá válka představuje další možný příklad pro uvedení studentů do historiografické debaty. Je to předmět, který se neomezuje na jeden stát, pomáhá studentům se podívat na 17. století v celku. Přes 300 let různé generace historiků k ní přistupovaly a interpretovaly ji různým způsobem. Pro některé historiky to byla součást prodlouženého německého konfliktu mezi knížaty a císařem. Pro jiné to bylo rozšíření náboženských válek mezi katolíky a protestanty. Pro další to bylo důležité stadium kontinentálního boje o převahu mezi velkými mocnostmi Evropy. Opět pro jiné to bylo všechno dohromady.

Příklad G zahrnuje názory pěti historiků píšících v různé době posledních 150 let. U starších studentů, kteří mají již za sebou chronologický cyklus národních a evropských dějin a jsou již seznámeni s dějinami od 17. do 20. století, je možno předpokládat, že budou s to uvést do kontextu dějinné události s uvedenými pěti hodnotícími přístupy historiků. Za pomoci učitele a předloženého materiálu budou studenti schopni uvažovat o následujících otázkách:

Které současné události a historické procesy mohly mít vliv na německého historika, který psal v roce 1860, a které by ho pravděpodobně mohly ovlivnit při úvaze o 17. století? Výměna názorů ve skupině by mohla vyzvednout takové faktory jako je sjednocení Německa,

otázka Šlesvicka-Holštýnska, pruský expansionismus a vztahy s Rakouskem, nacionalismus, regionální mocenská politika atd.

Které současné události a historické procesy mohly mít nějaký vliv na britskou historičku píšící na počátku padesátých let 20. století, které by mohly ovlivnit její myšlení o 17. století? Opět při výměně názorů by studenti mohli dojít k závěru, že na ní mohly mít vliv: konec druhé světové války, která měla devastující efekt na většinu Evropy, dále pak 50 let konfliktů a krizí, počátek studené války apod.

Které současné události a historické procesy v šedesátých letech 20. století mohly mít vliv na historika uvažujícího o 17. století? Uvažování studentů by mohlo identifikovat vznik dvou supervelmocí, dvou mocenských bloků, boj za hegemonii, zvláště ve střední Evropě atd.

U mladších studentů, kteří předtím ještě nestudovali 19. a 20. století, se může objevit potřeba poskytnout jim některé další informace pro to, aby porozuměli politickým, sociálním a ekonomickým souvislostem, které mohou ovlivnit a podbarvit pohledy uvedených historiků. Jedna možnost takového postupu je poskytnout dvojici či malé skupině pět kartiček, na každé je výňatek z vyjádření jednoho z historiků, a studenti mají najít shody a odlišnosti v jejich názorech. Jejich výstupy by měly být diskutovány ve třídě, aby se mohlo dojít k platným závěrům.

Poté studenti, kteří pracují stále ve dvojicích či malých skupinách, by mohli zkoumat druhou sadu kartiček, stejnou jako v příkladu H, která vysunuje do popředí klíčové evropské události a takové procesy, které se projeví kolem doby, o které každý historik píše. Je přitom užitečné poskytnout jim relevantní i méně relevantní informace o dalších souvislostech. Učitel sám rozhodne, zda studenti potřebují či nikoli nějakou zvláštní pomoc zahrnující data či popisy dějů. V tomto případě je úkolem vybrat z předložených kartiček takové, které se vztahují k období, v němž každý historik psal, a pak je dát na malé hromádky, kam patří z hlediska názorů příslušného historika. Třetí úkol je přerovnat hromádku popsanych kartiček a rozhodnout, který popis, či zda vůbec některý, by mohl mít nějaký nepřímý vliv na myšlení historiků. Studenti jsou pak dotázáni, aby diskutovali a odůvodňovali svou volbu před širší skupinou či v celé třídě.

Z hlediska kritiky je důležité, aby student pochopil, že tento proces zahrnuje interpretaci názorů historiků, spíše než by je vysvětloval. Čemu se studenti učí z uvedených cvičení? Především tomu, že historikové jsou děti své doby, jejichž uvažování je, do jisté míry, filtrováno současnými zájmy a problémy. Za druhé, že zdědili určité struktury pro interpretaci minulosti od předchozích generací historiků, což také ovlivňuje jejich myšlení. Konečně, a snad nejdůležitější poznání je to, že se studenti učí, že dílo současných historiků není nutně „lepší“, „hodnotnější“, „závažnější“ či „úplnější“ než dílo dřívějších historiků, je jen jiné. Používá odlišného systému, jiného kritéria pro rozhodování, co je důležité či relevantní pro porozumění určité historické události či určitému historickému období.

Příklad G: Třicetiletá válka

*Gustav Freytag, německý historik 19. století, popisoval válku jako konflikt mezi lokálními vládci v Německu a vládnoucím domem Habsburků a také jako konflikt mezi protestanty a katolíky, jako zápas mezi zájmy habsburského domu a německým národem, mezi starou a novou vírou, to vedlo ke krvavé katastrofě. G. Freytag, (1862), *Pictures of German Life in the 15th – 18th Century* (2nd edn).*

*Na konci 19. století Gardiner interpretoval události jako boj za náboženskou toleranci mezi evropskými státy: jejich vládci, jako Habsburkové, odmítli tolerovat náboženskou různorodost, a tak rozbili říši, zatímco Francouzi, kde Richelieu slíbil náboženskou svobodu disidentům, zachovali říši neporušenou. Jinými slovy, autor se nedíval na válku jako takovou, ale na procesy, které v té době probíhaly, a které daly význam (smysl) konfliktu. R. S. Gardiner, (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648*, London, Longman.*

*V roce 1950 C. V. Wedgwood napsal, že téměř všichni účastníci: „byli ovládáni strachem spíše než tužbou dobývat nebo náboženskou vášní. Chtěli mír a bojovali 30 let, aby si to uvědomili. Nepoučili se tedy ani nyní, že války přinášejí opět jen války“. C. V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, London 1957.*

*S. H. Steinberg se odvolává na Freytaga a prezentuje třicetiletou válku jako jeviště: „velkého zápasu o evropskou hegemonii mezi Bourbony a Habsburky“, který trval od 1609 do 1659. Bourbonská vláda ve Francii bojovala, aby rozrazila habsburské obklíčení země. S. H. Steinberg, (1966) *Thirty years War“ and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*.*

*Nověji naznačili četní historikové, že třicetiletá válka byla součástí všeobecné krize, která proběhla ve většině evropských zemích v první polovině 17. století. Tuto krizi lze charakterizovat jako sérii chudých žní, jako ekonomickou inflaci, populační stagnaci, jako odpor proti rostoucím daním a veřejným výdajům, jako odpor proti příliš početným stavům armád, byrokratické korupci vedoucí k politickému odporu a jako vysoké napětí uvnitř politického systému. Viz například: G. Parker, (1979) *Europe in Crisis, 1589-1618*, Glasgow, Fontana.*

Příklad H: Obsah kartiček pro historiografii třicetileté války

Krymská válka	Sjednocení Itálie
Vzestup nacionalismu	Sjednocení Německa
Růst parlamentních shromáždění ve většině zemí Evropy	Rakousko-pruská válka z roku 1866
Růst industrializace v 19. století	Růst měst a velkých městských středisek v 19.st.
Růst železničních sítí v 19. století	Francouzsko-pruská válka 1870
Tahanice o africké kolonie v osmdesátých letech	První světová válka
Druhá světová válka	Atomová bomba
Založení Spojených národů	Začátek studené války
Marshallův plán na ozdravění evropské ekonomiky	Začátek studené války
Marshallův plán na ozdravění evropské ekonomiky	Založení NATO a Varšavského paktu
Korejská válka 1950-1953	Dekolonizace od 40. do 60. let
Zformování a expanze Evropského ekonomického společenství	Růst nespokojenosti uvnitř komunistického bloku
Vznik politiky usmírování mezi supervelmocemi	Rozpad SSSR a přechod k demokracii

Je třeba zdůraznit, že kartičky pro příklad H jsou pouze ilustrativní. Nejsou míněny jako závazné a různí učitelé dějepisu je mohou variovat podle svých učebnic či podle země, ve které učí. Jsou zde zařazeny, aby demonstrovaly spíše přístup než proto, aby se podle nich připravoval materiál pro využití ve třídě. Avšak podobný přístup by mohl dobře sloužit i pro jiné jevy a témata, která mají zajímavou historiografii a pro které učitel chce, aby jim studenti porozuměli, jako jsou například křížové výpravy, renesance nebo Francouzská revoluce.

Můj třetí příklad je: „Útok na Zimní palác“ v Petrohradě v noci z 25. na 26. října 1917. Zařadil jsem tento příklad především z prvních dvou důvodů. Za prvé je docela velké množství zpráv o této události od očitých svědků včetně zahraničních pozorovatelů, od účastníků, a přitom se objevuje řada zajímavých diskrepancí mezi nimi. Za druhé, žurnalisté podávali zprávy o událostech někdy jako očití svědkové, či získávali zprávy od lidí brzy po dobytí paláce. Za třetí, diplomaté podávali zprávy svým zahraničním ministerstvům a poskytovali své vlastní „výmysly“ o událostech. Za čtvrté, vědomosti veřejnosti o událostech byly (a do jisté míry dosud jsou) utvářeny filmy jako je Říjen od Sergeje Eisensteina, romantický obraz o události od malíře socialistického realismu Tamara Danilenka a návrh Jurije Annenkova pro velkolepou divadelní podívanou, která se konala před Zimním palácem při třetím výročí v 1920.

Učení aktivitám vyznačeným níže předpokládá, že se studenti alespoň začali zabývat ruskou revolucí 1917, nebo skončili výuku o únorové revoluci a právě nahlíží do událostí, které vedly k bolševickému převratu v říjnu téhož roku, nebo se seznamují s vývojem Ruska jako součásti svého studia o světové válce. Jestliže použijeme při výkladu postupný sled událostí, může to pomoci studentům porozumět, jak nové informace mění způsob, jakým se díváme na určité historické události, jak ověřují naše předpoklady o určitých pramenech, přinášejí nové vrstvy mínění a interpretací, což studentům poskytne příležitost reflektovat vlastní proces

historického zkoumání. Proces začíná fotografií (viz příloha). V tomto stádiu studenti neví absolutně nic o této fotografii, ani o smyslu útoku na Zimní palác v říjnu 1917. Jestliže je to možné, studenti pracují v malých skupinách, každá s listem papíru, fotografii má po pravé ruce na stránce a „krabičku s otázkami“ po levé ruce. Otázky v krabičce se studentů dotazují, aby popsali, co mohou vidět, aby navrhli, co si myslí, že se odehrává, kdo mohl být do věci zapleten a odhadnou, zda je to fotografie nebo klip z filmu (ve skutečnosti je to fotografie z pamětního shromáždění z roku 1920).

Tato činnost by mohla trvat přibližně 20 minut. Pro úplnost by měl zbýt čas na vyhodnocení pozorovaného, aby bylo zřejmé, zda studenti identifikovali dosti stop na fotografii k tomu, aby mohli posoudit, co se stalo. Jestliže má učitel přístup k Eisensteinově filmu na videu či DVD, pak by bylo v této fázi užitečné ukázat v 10-15 minutách část filmu ukazující čas čekání na signální výstřel z Aurory a Petropavlovskou pevnost, Rudé gardy společně s námořníky, jak opěťující výstřely kadetů, ženský batalion „smrti“, prolomení barikády, vylomení hlavní brány a vstup do paláce.

Příklad J: Očitý svědek líčí útok na Zimní palác

„ Byla to chvíle klidu; pak tři rány z pušky otřásly tichem. Stáli jsme bez dechu a očekávali další střelbu; avšak jediný zvuk bylo křupnutí rozbitého skla, který se šířil jako když dlažební kostky jsou kryty kobercem. Okna v Zimním paláci se rozbila na kusy. Najednou se ze tmy objevil námořník. „ Je po všem!“ řekl, „ jsou poraženi“.

„ Jako černá řeka naplnili jsme ulici, bez zpěvu a křiku jsme táhli přes Rudý oblouk, když tu člověk těsně vedle mne řekl hlubokým hlasem: „Pohleďte kamarádi! Nevěřte jim, budou střílet, jistě!“ Začali jsme prchat hluboce skloněni, jakoby svázáni dohromady, a skočili jsme náhle za podstavec Alexandrova sloupu..“ Kolik z vás bylo zabito?!“, zeptal jsem se., Nevím, snad deset...“ “

V šest hodin večer byla poslána zpráva úředníkům vlády, aby učinili okamžitá opatření k potlačení útoku na Zimní palác, ale než mohli cokoli učinit, útok již začal několika ranami vypálenými z pevnosti jako předběžné varování. To bylo následováno masovým útokem ze všech stran, ozbrojené vozy a děla pálila na Palác od oblouku na náměstí, zatímco tu a tam děla z pevnosti nebo z křižníku Aurora duněla a přehlušila všeobecný hluk.

Volodya Averbakh šel domů ulicí Gogola, ne více než 100 yardů od Palácového náměstí kolem 11. hodiny večer, právě v době konečného napadení Zimního paláce. “Ulice byly úplně prázdné. Noc byla tichá a město se zdálo mrtvé. Mohli jsme slyšet pouze ozvuk našich šlépějí na chodníku“.

Party útočníků pronikly bočními vstupy, aby hledali kořist. Napřed byly tyto skupiny malé a nebyly ozbrojené, ale měly úspěch, přidávaly se bandy námořníků, regiment z Pavlovské pevnosti...ozbrojil dělníky, a ti obrátili situaci, odzbrojili posádku. Posádka sice několik ran vypálila a prý měla tři junkery zraněné. V půl třetí ráno byl Palác dobyt.

„Kolem 11. hodiny jsme prorazili dveře, naplnili jsme různá schodiště jednoho po druhém, v malých skupinách. Když jsme se dostali na konec schodiště důstojníci kadetů zbavovali nás zbraní; stále však přicházeli noví a noví kamarádi, až jsme měli převahu. Pak jsme obrátili situaci a kadety jsme odzbrojili.“

Další aktivita v příkladu J vyžaduje, aby studenti posoudili podané zprávy o tom, co se stalo. Čtyři z uvedených zpravodajců byli očití svědci, tři byli informováni od lidí, kteří, když události nastaly, byli u Zimního paláce. Dva z očitých svědků byli američtí žurnalisté, třetí byl námořník z kronštadtské námořní základny, který byl součástí přepadové party. Čtvrtý očitý svědek, Volodya Averbakh, nebyl na náměstí, ale byl očitým svědkem toho, jak to vypadalo nedaleko Zimního paláce. Pátá zpráva od Meriel Buchananové byla založena na zprávách z doslechu. V tutéž dobu, kdy byl Palác napaden, byla uvnitř britského velvyslanectví a poslouchala zprávy, které přicházely z britských diplomatických kruhů, od vojenských pozorovatelů a podobně. Šestý očitý svědek byl důstojníkem, poslaným náčelníkem distriktu, aby informoval o obraně Paláce a podával tedy zprávu jakoby z jiné strany.

Prameny pro příklad J:

1. *Bessie Beaatty, americká žurnalistka z Bulletinu v San Franciscu, očitý svědek.*
2. *John Reed, americký žurnalista, očitý svědek.*
3. *Meriel Buchananová, dcera britského velvyslance v Petrohradě.*
4. *Volodya Averbakh, dotazovaný v Orlando Figes.*
5. *Námořník, který se účastnil útoku na Zimní palác.*
6. *Ruský důstojník Ragosin, který byl v Zimním paláci v době útoku.*

Snad nejlepší cesta jak přiblížit tyto zprávy uvedených očitých svědků je, když na počátku pokryjeme místa, z nichž události pozorovali, a zjistíme důležitost osobností svědků. Pak zprávy těsně vedle sebe na arch papíru seřadíme, připojíme vlastní nápady studentů a z každé citace zprávy zjistíme čas svědectví, a to dříve, než se obrátíme k vlastnímu textu³¹. Jednou studentí kategorizují prameny (tj. očitý svědek, účastník, z doslechu atd.), a měli by rozhodnout, jaké světlo tyto nové informace vrhají na události zachycené na fotografii, shora již zmíněné. Po druhé zkoumají všech šest pramenů, aby je mohli srovnat. Například Beaatty a Reed byli ve skutečnosti na tomtéž místě, v tentýž čas a jejich zprávy mají jen malé rozdíly. Snad ale hlavní rozdíl je ve stylu a způsobu vyjádření zprávy. Reedova zpráva je dramatičtější. Jasně rozdíly jsou však mezi zprávou Meriel Buchananové a zprávami Reeda a Beaatty, její vyjádření je však zájmové, protože je zcela podobné Trockému (viz příklad K). Je rovněž obtížné uvést do vztahu její zprávu s tou, kterou podal Volodya Averbakh, který ačkoli byl blízko náměstí, neslyšel ani hřmot střelby, ani neviděl ozbrojené vozy a masy lidí. Námořník a důstojník garnizony, i když posuzovali záležitost ze zcela protikladných stanovisek, zdá se, že potvrdili svá svědectví navzájem.

Třetí a konečná aktivita v příkladu K poskytuje studentům příležitost srovnat jejich závěry se závěry Trockého a Kerenského, psanými krátce po těchto událostech, a historiků, kteří psali s desetiletým odstupem, ale používali přitom podobné prameny a svědectví jako studenti.

Jak se ukazuje, je to podstatný úkol pro rozlišení mezi třemi druhy pohledů, o kterých již byla řeč: přímé svědectví, názor, historická interpretace. Bylo by však třeba dodat další dimenze, abychom zavedli širší okruh pohledů na věc. Například bylo by možné dodat k příkladu K nějaké výňatky z komentářů psaných historiky z různých zemí, reakce politických vůdců z jiných zemí, kteří byli současníky Kerenského, Trockého, Lenina; nebo i některé výňatky z per historiků píšících v různých dobách. Bylo by možno uvést další vrstvu interpretací poskytujících více detailů od očitých svědků, o jejich důvodech, pro které byli na místě dějů, o jejich politických sympatiích atd. John Reedovy sympatie byly věnovány velmi

³¹ Suzie Bunyan and Anna Marshall, „Let ’s see what ’s under the blue squer,“ Teaching History, (2001).

silně bolševikům, jak je to patrné z filmu „Rudí“, který je o něm a o jeho ženě Louise Bryantové, naproti tomu ona, ačkoli byla také přívrženkyní ruské revoluce, byla méně zaujata bolševickým příkladem³².

Příklad K: Ostatní pohledy na útok na Zimní palác

Do Zimního paláce vedlo tolik vstupů, že Rudé gardy si vynutily cestu velmi lehce; nedošlo k žádným šarvátkám, nestřílelo se ani v koridorech, ani v obrazárnách. Když okupovali Zimní palác měli pouze šest těžce raněných (Norman Stone, britský historik, píšící pro The Times, 24. října 1987).

Ve třech následných dnech bylo město pod bolševickou kontrolou, přitom bylo podivuhodně málo bojů. Během celé epizody nebylo více než pět mrtvých. Bylo to z jednoduchého důvodu: protože Prozatímní vláda měla stěží nějaké vojenské jednotky, které by mohla povolát. Dezerce snížily petrohradskou posádku na několik loajálních důstojníků, kadetů, malou skupinu kozáků a batalion vojaček (známé jako Amazonky), které Kerenský již dříve v téže roce povolal speciálně jako příklad bojovného ducha ruských lidí. Kozáci, když se setkali s Rudými gardami, dezertovali, zatímco kadeti a Amazonky byli přemluveni, že jakýkoli pokus o odpor by byl marný. Když se Rudé gardy přiblížily Zimnímu paláci, setkaly se s minimálním odporem. Zvuk z děl křižníku Aurora, kotvícího na řece Něvě, jehož posádka se rozhodla podpořit Sověty, přesvědčil členy vlády, že jejich pozice je beznadějná. Kdo mohl nepozorovatelně utékl z budovy. (Michael Lynch, (1992) Reaction and revolutions; Russia 1881-1924).

Těch několik fotografií, které se dochovaly z těchto říjnových dní, jasně ukazují malé množství povstaleckých sil. Ukazují hrst Rudých gard a námořníků stojících kolem v poloprázdných ulicích. Ani známky o běžné představě lidové revoluce- zástupech v ulicích, barikádách a bojovnicích – nebyly zjištěny... Pouze část města v bezprostředním sousedství Zimního paláce byla rozrušena během 25. října. Jinde v Petrohradě běžel normální život. Pouliční vozy a taxíky jezdily jako obvykle; Něvská třída byla plná normálních chodců a během večera obchody, restaurace, divadla a kina zůstaly otevřené (Orlando Figes, (1997), a Peoples Tragedy).

*Ministři, kteří hledali útočiště v Zimním paláci...byli střeženi pouze skupinkou ženského batalionu a několika kadety z vojenské školy... dostali zprávu, která je vyzvala, aby se okamžitě vzdali, ale protože nebyla přijata žádná odpověď, začal útok na Zimní palác několika slepými střelami vypálenými z pevnosti pro výstrahu. Následoval masový útok ze všech stran, ozbrojené vozy a strojní pušky pálily na Palác od oblouku na náměstí, zatímco tu a tam děla z pevnosti či z křižníku Aurora hřměla a přehlušila všeobecný hluk... Vojačky a kadeti se snažili chrabře se bránit, ale byli v početní menšině a když bolševci si vynutili vstup...ministři se shromáždili v jedné z místností v Paláci a poznali, že jejich jediná naděje spočívá v tom, že se vzdají (L.D. Trocky, The History of the **Russian** Revolution).*

Noc byla časem napjatého očekávání. Čekali jsme na jednotky, které měly přijít z fronty. Povolal jsem je včas a měly dorazit do Petrohradu ráno. Avšak místo jednotek jsme dostávali telegramy a telefonické zprávy, že jízda po železnici je sabotována. Hodiny v noci se vlekly bolestně. Očekávali jsme posily odkudkoli, ale žádné se neobjevily. Bylo vedeno nekonečné vyjednávání s kozáckými jednotkami po telefonu. Za různých výmluv kozáci zůstali trčet ve

³² Harvey Pitcher, Witnesses of the Russian Revolution, London, Pimlico (2001)

svých ubytovnách (Alexandr Kerenský, vůdce Strany ruských socialistických revolucionářů, ministr koaliční vlády, zbaven moci bolševiky v říjnu 1917).

Po ukončení doporučených aktivit by studenti mohli mít jasnou představu o způsobu práce se svědeckými výpověďmi a mohli by se rozhodnout, zda názory a pohledy na specifickou historickou událost (v tomto případě na to, co se stalo v noci 25. října 1917 a jak je to prezentováno v sovětských filmech, na obrazech či fotografiích v učebnicích) mohou nebo nemusí být dostatečně doloženy.

Zavedení multiperspektivy do historického vyprávění

Dříve v této knížce bylo navrženo, aby multiperspektivní vyprávění, tedy postupné sdělování děje, bylo doplněno sériemi poukazů na to, co se dělo mezitím v jiných oblastech. To vlastně naznačuje komparativní přístup, ale je zde i další dimenze, která je součástí multiperspektivního přístupu k vyprávění: a to je souvislost, se kterou se počítá při rozhodování, a motivy toho, kdo se rozhoduje. Tato skutečnost si vynucuje zavedení dvou dalších důležitých součástí multiperspektivity. První je empatie, vcitřování. Druhá je vztahová dimenze. To znamená, jak lidské rozhodování a činnosti jsou ovlivňovány nejen objektivními okolnostmi, ale také svým pochopením věcí a předpoklady, pravděpodobnými reakcemi a intencemi „těch druhých“ – zda se totiž jedná o spojence či nepřítele, podporovatele či oponenta, kolegu, člověka z vlastní komunity či cizince.

Znamená to upozorňovat studenty na to, že proces historické interpretace zahrnuje kritické zkoumání řady vrstev výpovědí a pramenného materiálu pro pochopení toho, co se stalo během určitého časového úseku. Jako u každého vyprávění, první vrstvu tvoří chronologie: co se stalo a kdy a co se stalo potom. Je to ilustrováno na příkladu L. Ten pojednává o řadě událostí, které vedly k uzavření příměří ukončující první světovou válku 11. listopadu 1918. Školní učebnice často přeskočí příměří a zaměřují se až na pařížskou mírovou konferenci v lednu 1919. Přitom je zajisté mnoho prostoru pro zapojení studentů do jednotlivých aktivit, hrát určité role, či do celé škály simulací pařížské konference³³. Avšak pro simulaci jednotlivých rolí, které studenti mohou hrát, a to efektivně, je podstatné, aby studenti získali dosti informací o pozadí a o vztazích, nejen informace o tom, co se stalo a kdy, ale také o nazírání různých stran, které se konference účastnily. Zaostřený pohled na diplomatickou korespondenci a jednání, která vedla k příměří, může připravit kýžené kontextuální pozadí.

Tabulka přiložená k příkladu L může být užitečnou pomůckou k tomu, jak soustředit pozornost na chronologii událostí, nebo, jako je to v tomto případě, na přijetí rozhodnutí, a zároveň pomůckou demonstrující vazbu mezi různými stranami, které se účastnily rozhodovacího procesu. Existují ovšem série paralelních časových linek vyjadřujících, co se stalo ve stejnou dobu v Berlíně, Paříži, Londýně a ve Washingtonu. K tomu by mohlo být provedeno množství aktivit studentů, ať již vyhledávání z učebnic, z internetu nebo z jiných pramenů, a tím lze doplnit údaje v sledu dějů uvedených v tabulce.

Jinou možností je cvičení s rozřazením kartiček, které obsahují kontextuální informace. Pomáhají studentům porozumět a) kdy se specifická akce stala, b) jaké to byly akce, c)

³³ detailní simulace od Sean Lang o pařížské mírové konferenci 1919 mohou být vyvozeny z webové stránky Rady Evropy – [http:// culture. coe. fr/hist20](http://culture.coe.fr/hist20)

faktory, které ovlivnily rozhodující činitele. Některé kartičky jsou zahrnuty do příkladu M pro ilustraci tohoto přístupu. Pokud se týká příkladu H, tam obsah kartiček není míněn jako dosti zevrubný. Obsah na kartičkách je volen z učebnic a ze současných děl různých historiků, kteří se specializují na světovou válku a na dobu po ní. Mnohé materiály mohou být také získány z různých internetových webových stránek. Cílem přitom je, získat vhled do myšlení a logiky různých rozhodujících činitelů v té době: do jejich domněnek, očekávání, cílů a motivů. Kartičky, dobře rozčleněné podle činností, mohou poskytnout studentům pocit důležitosti, že zvládli historické znalosti, které jim umožní dále bez zábran zkoumat alternativní cesty, postavit se k řešení dalších událostí či historického vývoje, klasifikovat informace, pochopit jejich význam a myslet kriticky o pramenech, které jim poskytly zdroje informací.

Konečně vhodnými aktivitami je možné poskytnout studentům příležitost, aby se vžili do různých rozhodujících postav aktérů procesu, který vedl k příměří, při použití chronologických a vztahových informací. Tento navrhovaný přístup je často znám jako sezení „na horkém křesle“. Studenti pracují v malých skupinách, v nichž jednotlivci přebírají role některého z rozhodujících aktérů a odpovídají na otázky, které jsou jim kladeny ostatními členy skupiny. Jestliže studenti nejsou zvyklí na tento přístup, lze poradit, aby napřed modelově učitel sám si sedl do „horkého křesla“. Studenti mohou také potřebnou pomoc při přípravě na svou roli a při přípravě vhodných otázek získat dotazem osoby, která sedí v „horkém křesle“. Tento obecný pedagogický přístup pomáhá studentům učit se, jak organizovat své historické vědomosti do argumentu či problému a jak správně formulovat otázky k užívaným pramenům.

Příklad L: Jednání o příměří v roce 1918: chronologie

Vývoj	Washington	Berlín	Paříž	Londýn
26.9. 18 Spojenecká ofenzíva vypukla. Den Z				
		28.9. 18 Ludendorff doporučuje požádat o okamžitý mír. 4.10. 18 Německá vláda posílá notu presidentovi Wilsonovi formálně přijímající jeho program jednání o míru a žádá ho o přípravu okamžitého příměří.		
5.10. 18 Britské jednotky vstupují do Cambrai				
	6.10. 18 Wilson přijímá německou nótu. Koncipuje odpověď a pokládá 3 otázky: Souhlasí Německo s vyjednáváním na základě jeho 14 bodů? Stáhli by se Němci okamžitě z území spojenců? Promluví o tom kancléř před ústavními autoritami v Německu?		6.10. 18 Ministerští předsedové Británie, Francie a Itálie se sešli v Paříži, když byly oznámeny novinky o německé nótě Wilsonovi a o jeho odpovědi bez konzultace s nimi. Vypracovali nótu Wilsonovi, kde zdůraznili, že příměří je vojenská dohoda, která vyžaduje vojenské experty, aby stanovili podmínky. Zároveň sdělili, že si nemyslí, že evakuace z okupovaných území by garantovala, že Němci neobnoví své nepřátelství později.	
10.10. 18 Leinster, loď vezoucí mnoho Američanů a Britů byla potopena dvěma německými torpédoborci, přičemž přišlo o život 527 lidí. To mělo velký vliv na veřejné mínění v USA a Británii.				
		12.10. 18 Berlín odpovídá “ano“ na všechny tři Wilsonovy otázky, i když nejsou rádi, že jeho 14 bodů by mělo být podmínkou pro jednání spíše než základnou k němu.		

	14.10. 18 Wilson koncipuje odpověď na druhou německou nótu, kde varuje, že spojenci by nepřijali příměří, kdyby byly potopeny jakékoli další lodě, a kdyby podmínky příměří nebyly připraveny vojenskými experty, což „odráží současnou vojenskou převahu US a spojenců na válečném poli“.			
17.10. 18 Britské jednotky vstupují do Lille a Douai.				
		20.10. 18 Německá vláda posílá 3. nótu oznamující konec útoků torpédy na cestující na lodích a přijímá zásady, že spojenečtí vojenští poradci by měli rozhodnout o podmínkách příměří.		
	23.10. 18 Wilson koncipuje 3. nótu německé vládě požadující kapitulaci, konstituční změny v Německu, mír na základě 14 bodů a podmínky pro příměří připravené spojeneckými vojenskými experty. Všechna tato korespondence s německou vládou bude poskytnuta spojeneckým vládám.		Clemeceau žádá generály, aby začali pracovat na podmínkách pro příměří.	Lloyd George a jeho vláda vyjadřují souhlas se 14 body jako základu pro jednání o míru. Zvláště upozorňují na bod 2 o svobodě moří a na skutečnost, že se Wilsonova nóta nezmiňuje o Alsasku-Lotrinsku
		27.10. 18 Německá vláda akceptuje Wilsonovy podmínky a oznamuje, že „očekávají návrhy na příměří, které budou prvním krokem k uzavření míru“.	25.10. 18 Foch sezval spojenecké velitele k diskusi o plánu okupace levého břehu Rýna, aby zabránili Němcům obnovit nepřátelství a ujistili se, že válečné reparace budou Francii zaplacený. Podmínky příměří jsou vypracovány. Podmínky byly kabelovány Wilsonovi.	
	5.11. 18 Wilson posílá podmínky příměří do Berlína.			

Příklad M: Cíle a záměry pro poválečné uspořádání

14 bodů presidenta Woodrow Wilsona:

1. *Nebudou žádná tajná jednání a dohody mezi státy.*
2. *Bude svoboda moří v míru i ve válce.*
3. *Bude svobodný obchod mezi zeměmi.*
4. *Vyzbrojení bude omezeno na úroveň přiměřenou pouze pro vnitřní bezpečnost.*
5. *Stejná váha musí být dána požadavkům koloniálních národů při rozhodování o jejich budoucnosti, jako je přiznávána koloniálním vládám.*
6. *Všechny země s ozbrojenými silami okupujícími Rusko budou staženy.*
7. *Německé okupační síly opustí Belgii.*
8. *Německé síly okupující Francii zemi opustí a Alsasko-Lotrinsko bude vráceno Francii.*
9. *Italské hranice budou upraveny podle národnostní linie.*
10. *Sebeurčení pro národy Rakousko-Uherska.*
11. *Okupační síly opustí Balkán.*
12. *Sebeurčení pro neturecké národy v Otomanské říši.*
13. *Nezávislé Polsko bude zřízeno s přístupem k moři.*
14. *Bude zřízena Společnost národů, aby garantovala mír a politikou nezávislost všech států.*

Britský ministerský předseda David Lloyd George vyhlásil své cíle v řeči 5. ledna 1918:

Nevedeme válku proti německému národu, ani za to, abychom zničili Rakousko-Uhersko, nebo abychom zbavili Turky jejich hlavního města, či jejich bohatých a proslulých území v Malé Asii a v Trácii...Hodláme stát za francouzskou demokracií do posledního dechu v požadavku nápravy velké křivdy z roku 1871...Nevstoupili jsme do války pouze proto, abychom změnili či zničili říšskou konstituci Německa, i když ji považujeme za militaristickou, za konstituci autokratickou a za nebezpečný anachronismus ve 20. století. Náš názor je, že přijetí opravdu demokratické ústavy Německem by bylo nejpřesvědčivějším důkazem, že v něm starý duch vojenské nadřazenosti skutečně zemřel v této válce, a že by bylo daleko snazší pro nás uzavřít s ním široký demokratický mír. Ale především je to otázka pro německý národ, aby rozhodl.

První požadavek...je úplné restaurování, politické, územní a ekonomické nezávislosti Belgie a takové reparace jaké jsou jen možné, aby se mohla restaurovat zničená města a provincie. Další je restaurace Srbska, Černé Hory a okupovaných částí Francie, Itálie a Rumunska. Úplné stažení nepřátelských armád a reparace za spáchané nespravedlnosti jsou základním podmínkou stabilního míru. Stojíme za francouzskou demokracií do posledního dechu v jejím požadavku na znovu uvážení velké nespravedlnosti roku 1871 (tj. znovu připojení Alsaska-Lotrinska Francii). Věříme, že nezávislost Polska, zahrnující všechny ty ryzí polské elementy, které touží potom, aby se staly jeho součástí, je naléhavou potřebou pro stabilitu západní Evropy...Důvěřujeme tomu, že musí být udělán velký pokus, založit totiž mezinárodní organizaci jako alternativu k válce, jako prostředek konání mezinárodních debat.

Německé válečné cíle byly vyjádřeny v memorandu, které bylo napsáno 2. září 1914 po invazi do Belgie. Podle německého historika Fritze Fischera, německé válečné cíle zůstávaly ve skutečnosti nezměněny od 1914 až do podzimu 1918:

Měla by být zřízena Konfederace evropských států, řízená z Berlína. Anglická moc nad světovými záležitostmi by měla skončit. Polsko a baltské státy by měly být okupovány Německem, Bělorusku a Ukrajině by měla být garantována nezávislost. Německo by mělo udržet vojenskou kontrolu Belgie, Lucemburska a francouzského pobřeží až k Boulogni. Francouzské kolonie by měly připadnout Německu.

Francouzský premiér Georges Clemenceau vyložil velmi jasně své představy o míru ve své řeči ve francouzském senátu dne 17. září 1918:

Slychám, že se mluví o tom, že mír nemůže být přinesen vojenským rozhodnutím...To není to, co vyhlášovali Němci, když zničili mír v Evropě a rozpoutali hrůzy války...Nejohrovnější účet národa k národu byl otevřen. Bude se platit.

Příklad M: Reakce a odpovědi na návrhy pro uzavření příměří

Dne 28. září generál Ludendorff informoval německého kancléře, hraběte Hertlinga, že vojenská situace je tak špatná, že vyžaduje okamžitě požádat o mír. Generál uzavřel takto: „Chci udržet armádu nedotknutou, armáda potřebuje čas na oddych.“ Hertling informoval císaře a pak resignoval jako kancléř. Později, 1. října, Ludendorff podal obsáhlejší oznámení o svých důvodech svým vyšším důstojníkům a to bylo sděleno plukovníkem von Thayerem. Ludendorff vyložil, že: „válka se již nemůže vyhrát, pouze však se může očekávat neodvratná a konečná porážka. Bulharsko bylo již ztraceno. Rakousko a Turecko jsou u konce svých sil, brzy také padnou. Naše armáda byla naneštěstí těžce poznamenána jedem spartakovských socialistických idejí a jednotky, jak řekl, nejsou již spolehlivé. Od 8. dubna se situace rapidně zhoršila. Výsledkem bylo, že některé jednotky byly již tak nespolehlivé, že musely být z fronty rychle staženy...Řekl, že by nemohl operovat s divizemi, které již nejsou spolehlivé...Je možné předvídat, jak dále prohlásil, že nepřítel v blízké budoucnosti...bude úspěšný, dosáhne velkého vítězství protržením fronty velkých rozměrů. Výsledkem bude to, že západní armáda ztratí poslední pozice a ustoupí v úplném nepořádku přes Rýn a přinese revoluci zpět do Německa“. Tři dny nato nový německý kancléř, princ Max von Baden, poslal první německou notu prezidentu Wilsonovi nabízející příměří.

Když prezident Wilson obdržel první německou notu, jeho osobní poradce, plukovník House, mu poradil, aby německou žádost odmítl, řekl: “ S (maršálem) Fochem vši silou bušícím na západě a vaše usilování o diplomatický zásah by mohly přivést na dosah možnost skončit válku koncem roku. “ House mu zároveň poradil, aby odpověděl, že notu obdržel a že bude jednat se svými spojenci před tím, než odpoví.. Wilson však odvětil, že německá odpověď byla příliš vágní, aby ospravedlňovala konsultace se spojenci, a že odpoví na notu spolu s mnoha otázkami. „ To není odpověď“, řekl, „ale dotazník“.

Když se Lloyd George a jeho vládní poradci dověděli o německé nótě a Wilsonově odpovědi, rozzlobili se. Považovali německou notu za pokus umožňující německé armádě získat čas a ustoupit na nové výhodnější defenzivnější linie, neschvalovali ani nedostatek konsultací s Wilsonem a byli také konsternováni tím, že jeho 14 bodů má být základnou pro jednání o míru, zejména bod o svobodě moří. Clemenceau byl spokojenější s tónem Wilsonovy odovědi, protože ta nezavazovala spojence k ničemu, zatímco Německo mělo evakuovat území, která okupovali. Avšak společně zaslali notu Wilsonovi, kde kritizovali, že tam není vojenské zabezpečení, které by Němcům zabránilo vybudovat nové pozice, aby mohli pokračovat ve válce. Zároveň požádali Wilsona, aby vyslal svého osobního posla, aby se účastnil společných diskusí v Paříži. Také uvedli, že příměří vyžaduje vojenské experty, kteří by stanovili podmínky. Nejvyšší velitel pod maršálem Fochem byl pověřen, aby začal sepisovat podmínky příměří.

Wilson oznámil, že byl „velmi šokován“ rozhodnutím spojeneckých představitelů začít připravovat podmínky příměří a stěžoval si plukovníku Houseovi, že to s ním nekonsultovali. Mezitím bylo povoleno uveřejnění jeho odpovědi na německou notu v americkém tisku, načež byl kritizován republikánskou opozicí, že byl k Němcům příliš mírný. Přáli si bezpodmínečnou kapitulaci a, jak to vyjádřil bývalý prezident Theodore Roosevelt, příměří musí být diktováno kulomety a ne psacími stroji.

V Berlíně byla přijata Wilsonova odpověď s jistou satisfakcí a s ulehčením. Považovali 14 bodů pro jednání za základ k diskusi, nebyl také navržen časový rozpis pro evakuaci obsazených území, takže se zdálo, že může být získán čas. Byli proto spokojeni a odpověděli pozitivně na druhou notu, ačkoli někteří z německého vrchního velení se začali podívat, zda žádost o příměří nebyla předčasná, protože německé linie se držely. Mezitím boje na všech frontách pokračovaly.

Potopení Leinsteru se ztrátou takového počtu životů amerických a britských civilistů vzbudil pobouření v Americe a prezidentovy republikánští oponenti se stali kritičtější k jeho přístupu. Protože se blížily volby do kongresu 5. listopadu, nemohl Wilson domácí opozici ignorovat. Byl také pod tlakem svých spojenců, kteří vyžadovali, aby podmínky příměří byly stanoveny jejich vojenskými odborníky, a nebyli spokojeni s pouhou evakuací obsazených území bez příslušných garancí. Z tohoto důvodu jeho odpověď na druhou německou notu byla tvrdší. Rozhodl se také zlepšit vztahy se spojenci tím, že poslal jednat plukovníka House do Paříže jako svého reprezentanta. Avšak ani druhou notu do Berlína se svými spojenci nekonsultoval.

Wilsonova druhá odpověď způsobila v Berlíně zděšení. Politici poradci cítili, že je malý nebo vůbec žádný prostor pro manévrování, zatímco vyšší vojenské kruhy byly rozděleny. Ludendorff se stal optimističtější, když podzim pokračoval a změna počasí nenahrávala spojenecké ofenzívě. Jeho rada byla „prodlužovat jednání o příměří a nepřijímat podmínky, které by vyhovovaly nepřátelům“. Generálové na frontě oznamovali, že není místo pro takový optimismus a německé jednotky se vzdávaly ve velkém množství. Pesimistický názor převážil, a třetí německá nota byla napsána a poslána Wilsonovi.

Wilson koncipoval třetí odpověď do Berlína po poradě se svým kabinetem - bylo to poprvé, kdy s nimi konsultoval otázky příměří. Okamžitou odpověď si vyžádala situace, protože jeho republikánští oponenti ho veřejně kritizovali za to, že nestanovuje pro Německo podmínky, a volby se blížily. V odpovědi potvrdil, že postupuje všechnu korespondenci s Německem spojeneckým vládám a zveřejnil ji, uvedl, že jestliže spojenecké vlády jsou připraveny k jednání o míru na základě 14 bodů, pak jejich vojenští poradci mohou být dotázáni, zda uznávají podmínky pro příměří. Člen kabinetu upozornil, že když bude korespondence publikována bez souhlasu spojenců, mohlo by to být jimi interpretováno jako donucování. Wilson odpověděl, že je třeba je donutit.

V Berlíně Ludendorff a Hindenburg povolili uveřejnění memoranda německému tisku uvádějící, že Wilsonova poslední zpráva je „neakceptovatelná pro každého vojáka...“ (a že) „boj musí pokračovat se všemi našimi silami“. Císař požádal Ludendorffa, aby resignoval, Hindenburg zůstal na svém místě. Zatím německý kancléř navrhl odpověď Wilsonovi, že „Německá vláda očekává návrhy na příměří, nikoli návrhy na kapitulaci.“ Avšak německá vláda tento návrh neakceptovala.

Sociální demokrat Philipp Scheidenmann (pozdější německý kancléř za Výmarské republiky) objasnil, že taková reakce nebyla akceptovatelná, protože Wilson by rozbil jednání, kdyby obdržel takovou odpověď.

V Paříži na schůzce Nejvyšší spojenecké válečné rady směřovala diskuse k hlavnímu tématu, k reparacím za destrukce, které Němci způsobili a k zmírnění některých ze 14 bodů, zejména bodu o svobodě moří. Nakonec plukovník House, v zájmu presidenta, přijal kompromis, podle kterého princip svobody moří byl akceptován, ale bylo uznáno, že za jistých okolností ho nelze uplatňovat, jako například je potřeba blokády v čase války.

Jak je vidět z příkladu M, jsou zde poskytnuty dvě úrovně dalších informací upozorňující na souvislosti. První jsou informace, které načrtávají cíle a záměry každé vlády: Wilsonových 14 bodů, německé všeobecné válečné cíle, teritoriální požadavky podle zájmů britské vlády, zájmy francouzské vlády, týkající se reparací a zabránění Německu obnovit nepřátelství později. Je však také důležité, aby studenti porozuměli tomu, že různé vlády byly součástí dynamiky měnící se situace, často s omezenými či nekompletními informacemi o záměrech a plánech ostatních. Například Wilsonova pozice se měnila v závislosti na domácích politických tlacích a nátlaku od spojenců. Německá vládní pozice se měnila jako odpověď na vývoj na frontách a na domácí politice. Jedním z výhod multiperspektivního přístupu je, že pomáhá čelit vědomí nevyhnutelnosti, které autor učebnic zprostředkovává, když píše o tom, co se událo před 50,100,150 lety.

Informace se mohou objevit na vztahových kartičkách v dosti velkém detailu. Jestliže čas dovolí, může být možno vést studenty k aktivitě známým způsobem pomocí otázek, nebo jim lze poskytnout relativně kompletní dokumentaci, z níž mohou vybírat informace o cílech a záměrech, nebo mohou být vedeni k tomu, aby si našli dokumenty na odpovídajících webových stránkách internetu. Jestliže čas nedovoluje, aby se užil přístup založený zcela na základě otázek, pak studenti mohou pracovat ve dvojicích či malých skupinách a mohli by najít vzájemnou vazbu mezi kartičkami, na kterých budou cíle a záměry a kartičkami, na kterých budou reakce a odpovědi, studenti pak specifikují rozhodnutí a činnosti načrtnuté na časové lince v příkladu L.

Rozšíření prostoru pro historickou interpretaci

Již dříve bylo zjištěno, že multiperspektivita směřuje jak k větší úplnosti, tak i jasnosti historického obrazu. Zde jsou dva náměty, které byly vybrány, aby ilustrovaly, jak by to bylo možné realizovat. Prvním je téma, které lze nalézt ve většině osnov dějepisu a učenic v Evropě: Křížácké války.

Všeobecně řečeno, je to téma, které je obvykle vykládáno téměř výhradně z hlediska křížáků, snad s příležitostnými odkazy na vůdce jako byl Saladin (Salah al-Din Yusuf) nebo Zangi (Imad al-Din Zangi), možná i s krátkými úseky v učebnicích o původu islámu a o jeho víře. Nicméně řada spisů arabských kronikářů té doby je nyní překládána do evropských jazyků a objevilo se několik knih, které silně vyzdvihují jejich hlediska³⁴. Je možné využít těchto pramenů a tradičnější materiál, který se opírá hlavně o křesťanské zdroje, popisující řadu klíčových událostí během křížáckých válek, srovnat s tím, jak byly nazírány, křesťanskými i

³⁴ Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London, Al Saqi Books.

arabskými kronikáři. Například dobytí Jeruzaléma v roce 1099, bitva o Hattín v roce 1187, obléhání Akkonu v roce 1189-91, nebo pád Tripolisu v roce 1289.

Nicméně spíše než začínat se srovnáváním franských a muslimských výkladů o specifických událostech, je zde silnější téma, začít totiž se zabývat tím, jak se obě strany viděly navzájem, jak se toto vnímání jeden druhého měnilo podle přímé zkušenosti a měnících se událostí. Díla vedoucích arabských kronikářů nabízejí zajímavé a kontrastní vhledy do muslimského nazírání o křesťanských nájezdnících nebo franckých, jak je většinou kronikáři nazývali (viz příklad N). Mnohé moderní učebnice zahrnují některé příklady křesťanských pohledů na islám a na muslimské národy, aby zaplnily mezery ve výkladu. Zde reprodukuji jen některé výňatky, převzaté z britských textů. Jsem si jist, že čtenáři z jiných zemí mají své vlastní oblíbené příklady, které doplní uvedenou vybranou skupinu ukázek. Bylo by užitečné zahrnout i některé otázky, které odrážejí některé nesprávné představy jednoho o druhém, které se hojně vyskytovaly v tehdejší době i mezi vysoce vzdělanými pozorovateli, kteří měli přímé zkušenosti ze života s křesťany či muslimy. Například anonymní autor *Gesta Francorum*, který pocházel z jižní Itálie, kde komunikace s muslimy byla běžná, a který bojoval tři roky proti Turkům, navzdory tomu, že Kristus se objevil v islámu jako prorok popsal muslimy jako „křesťanské nepřátele“, a představil seldžuckého vůdce Kerbogha, jak přísahá na Mohameda a všechny bohy, jako kdyby byl pohan. Podobně je patrné z pramenu K. Fulchera z Chartres, který žil mezi muslimy v Jeruzalému po mnoho let, že nesprávně předpokládal, že muslimové uctívali Mohameda a uctívali rovněž idoly, které byli jemu podobní.

K doplnění jsem zařadil tři prameny (pramen N, O a P), jeden je od Syřana Emira Usama Ibn Munqidha, jeden od moderního britského historika J. M. Robertse a třetí od Fulchera ze Chartres, který bojoval v první křížácké válce a posléze žil v Jeruzalému 27 let, a poskytl vhled do života některých křížáků, kteří se v zemi, zvláště po zpětném dobytí Jeruzaléma v roce 1099, usadili, a do jisté míry převzali místní životní styl a postoje. Z tohoto hlediska je zvláště zajímavé rozlišit dva údaje z Fulchera z Chartres (pramen K a L), které odrážejí měnící se názor křížáků, kteří tam žili při znovudobytí Jeruzaléma v roce 1099 a pak dalších 27 let.

Přístup, zde navržený, předpokládá, že máme tři sady kartiček: prameny ilustrující muslimské vnímání křížáků, prameny ilustrující křížácké vnímání muslimů a prameny nabízející svědectví o interakci mezi nimi, vzájemné vlivy a dokonce i jistou integraci postojů (jak je uvedeno v pramenech I a J). Ať již studenti pracují jednotlivě či ve dvojicích, mohou použít „strategii aktivního čtení“ nejen pro sběr informací, ale proto, aby si utvořili představu, jak každá skupina viděla skupinu jinou, aby identifikovali pohledy jednotlivých pramenů, které pocházejí z různých komunit, a aby s využitím přibližného data, kdy byly prameny napsány, analyzovali, jak se vnímání měnilo během doby.

Tento postup ukazuje nejen jak analyzovat specifický obsah pramene, ale také způsob vyjádření, tj. přihlédnout například ke stereotypům, generalizacím, které jsou obsaženy v pramenu a týkají se celé komunity a mohou být založeny na doslechu nebo na jednotlivém příkladu atd. „Aktivním čtením“ se zde myslí užívání různého způsobu zdůrazňování v textu, podtržení frází a slov, užitých k vhodné identifikaci: stanoviska, způsobila pro verifikaci svědectví, příklady stereotypického myšlení a generalizací založených na doslechu, patří sem i příklady, které uvádí pisatel, aby byl či nebyl vstřícný k „ostatním“.

Příklad N: Úvod do tématu: Křížácké války

Muslimské vnímání křížáků:

Pramen A:

„Pokud se týká národů na severní polokouli, to jsou ty, pro které je slunce vzdálené od zenitu, jelikož pronikají na sever, jako jsou Slované, Frankové a ty národové, které jsou jejich sousedy. Síla slunce mezi nimi slábne, protože jsou od něj vzdálené; chladno a vlhko převládají, sníh a led jdou za sebou v nekonečné posloupnosti. Vřelé nálady se jim nedostává, jejich těla jsou velká, jejich povaha je hrubá, jejich chování je drsné, jejich chápání je hloupé, jejich jazyk je těžký. Jejich barva je do té míry bílá, že vypadají modře... Jejich oči jsou také modré, srovnávají se s celkovým zbarvením, jejich vlasy jsou dlouhé, splhlé a zbarvené do ruda, vzhledem k vlhkým mlhám. Jejich náboženství postrádá solidnosti a proto, že jejich povaha je chladná, postrádá vřelosti. Čím dále jsou k severu, tím jsou lidé hloupější, hrubší a brutálnější“ (Al Mas 'udi, učenec píšící v desátém století, přeloženo do francouzštiny C. Pellatem, Paříž 1971).

Pramen B:

Všichni, kdo jsou dobře informováni o Francích, uvádějí, že jsou velké bestie, vynikající v odvaze a stateční v boji, ale nic jiného, právě tak jako zvířata, jsou velmi silní a agresivní (Emir Usama ibn Munqidh, spisovatel a diplomat žijící ve 12. století, převzato z An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, přeloženo JP.K. Hitti, New York, 1929).

Pramen C:

Fransko: jeho lidé jsou křesťané a mají krále, který má kuráž, velké množství lidí a velkou moc. Mají dvě nebo tři velká města na našem břehu moře, uprostřed islámského území, a ta jsou jimi hájena. Kdykoli pošlou muslimové vojenské síly proti nim, pošlou i oni tytéž síly ze své strany, aby je porazily, a jejich vojáci jsou velmi stateční a při střetnutí raději než útek volí smrt (Zakariya ign Muhammad al- Oazvini, píšící ve 13. století. Citace z Bernard Lewis, The Muslim Discovery of Europe).

Pramen D:

Frankové nemají smysl pro čest. Jestliže někdo z nich jde po ulici se svou ženou a potká jiného muže, ten muž podá ženě ruku, vezme ji stranou a rozmlouvá s ní, zatímco její manžel stojí a čeká až skončí rozhovor... Představte si ten rozdíl! Tito lidé nejsou ani žárliví, nemají ani čest, přesto, že jsou tak stateční. Statečnost však přichází pouze ze smyslu pro čest a z pohrdání před tím, co je zlo (Emir Usáma ibn Munqidh, citace z Maalouf, The Crusades through Arab Eyes).

Pramen E:

Jedno z neštěstí postihlo muslimy, že totiž běžný muslim si stěžuje na útlak ze strany svých vládců a chválí zřízení svých oponentů a nepřátel, Franků, kteří si je podrobili a podržili je své justici. Jen bohu by si mohli stěžovat na tyto věci (Ibn Jubayr psal v roce 1184, z R.C.J. Broadhurst, The Travels of Ibn Jubayr, London 1963).

Pramen F:

Nevidíte více špíny než v Itálii. Jsou to lidé zkažení a podlého charakteru. Neumývají se či nekoupou více než jednou či dvakrát za rok a to ještě ve studené vodě, neperou své šaty od té doby, co je obléknou, až do doby, kdy se roztrhají na kousky. Holí si brady, ale po holení jim vyráží odporné strniště (pravděpodobně Ibrahin ibn Yaqubh, žid, který byl snad lékař, cestoval ve Francii, Nizozemsku, Německu a ve střední Evropě v polovině 10. století).

Pramen G:

Podívejte se na Franky! Zřete, s jakou zatvrdlostí bojují za své náboženství, zatímco my, muslimové, nemáme žádné nadšení pro svatou válku (Saladin, citace z Maloufa, viz tento).

Pramen H:

Po pádu Jeruzaléma se Frankové oblékli do černého, odtáhli přes moře, aby vyhledali pomoc a přispění ve všech svých zemích, zvláště v mocném Římě. Aby podnítily v lidech touhu po pomstě, nesli sebou obrazy mesiáše, pokoj s ním, zkrvaveného Arabem, který ho zranil. Říkali: „Pohledte, zde je mesías a zde Mohamed, prorok a muslimové, zabíjejte je!“ Frankové se znovu spojili, včetně žen; ti, kteří nemohli přijít, museli platit výdaje na ty, kteří přišli bojovat. Jeden z nepřátelských vězňů mně řekl, že je jediným synem a že jeho matka prodala jejich dům, aby mohla koupit pro něho vybavení do boje (Ibn al-Athir píšící v době obklíčení Acronu v roce 1189. Kronikář a autor: The Perfect History).

Vnímání muslimů křížáky**Pramen I:**

Pohled na islám, vyjádřený časnými křížáckými spisy, byl veskrze negativní, muslimové byli vykresleni jako nepřátelé boha a jako služebníci ďábla (J. Riley-Smith, The Atlas of the Crusades, 1991).

Pramen J:

Úspěchy Saladina byli pro Franky tak šokující, že hledali zoufale vysvětlení. Na co přišli byla myšlenka, že kdokoli tak úspěšný musí mít v sobě franckou krev (S. Lambert, Medieval World, 1991).

Pramen K:

Všichni Saracéni měli chrám boha ve velké úctě. Zde spíše než jinde dávali přednost mluvit ve svých prosbách o své víře, ačkoli takové prosby byly zcela marné, protože se obraceli ke své modle jménem Mohamed (Fulcher of Chartres, a history of the expedition to Jerusalem 1095-1127, přeloženo F.R. Ryanem, 1969. Psáno kolem roku 1130).

Pramen L:

Ó, den tak horlivě vytoužený! Ó, čas z časů nejpamátnejších! Ó, čin přede všemi ostatními činy !...Toužili po tom, aby toto místo, tak dlouho znečišťované pověřčivostí papeženských

obyvatel, bylo očištěno od jejich nákazy (Fulcher of Chartres, a history of the expedition to Jerusalem 1095-1127, cit. dílo).

Pramen M:

Nebojí se smrti při dobývání Jeruzaléma. Pomáhají jim Babyloňané, Afričané, zejména ti z Etiopie ...Nyní, protože jsme zhřešili, temné dny přivedly také hordy Morisků...Křesťanů je nemnoho, méně než ovcí. Morisků je mnoho, více než je hvězd (E. Asensio, Ay Iherusalem, Nueva Revista de Filologia Hispánica, 1960, Spanisch song written in the 13th Century).

Zprávy o vzájemném působení a ovlivňování:

Pramen N:

Mezi Franky jsou někteří, kteří se v této zemi usadili a šli se s muslimy. Takoví jsou lepší než nově příchozí, ale jsou výjimky z pravidla, takže nelze z toho vyvodit žádné závěry. Tady je jeden příklad. Jednou jsem poslal muže do Antiochie za obchodem. V tu dobu tam byl Theodore Sophianos, se kterým jsme byli přáteli. Byl v Antiochii velmi mocným člověkem. Jednoho dne řekl mému muži: „Někteří z mých franckých přátel mě navštívili. Pojdte se mnou, abyste viděl, jak žijí.“ Můj muž mi řekl: „Tak jsem s ním šel. Přišli jsme do domu jednoho ze starých rytířů, kteří přišli s první franckou expedicí. Byl již ve státní a vojenské výslužbě a měl majetek v Antiochii, ze kterého žil. Připravil pěknou tabuli s chutnými a čisté servírovanými potravinami. Viděl, že jsem nepříliš ochotný jíst, a řekl mi: „, Klidně jezte, ani já nejím francká jídla. Mám egyptské kuchařky a nejím nic, co by mně nepřipravily, vepřové maso mně nesmí do domu.“ Tak jsem jedl, ale s jistou opatrností, a pak jsme se rozloučili“(Usama ibn Munqidh).

Pramen O:

Pro nás, kdo žijeme v Orientu, stali jsme se nyní Orientálci. Ten, kdo byl Říman nebo Frank stal se v této zemi Galilean či Palestinec. Ten, kdo pocházel od Rýna či od Chartres se stal občanem Tyru či Antiochie. Zapomněli jsme již na naši rodnou zem, pro mnohé z nás se stala zemí neznámou a již se o ní nezmiňujeme...Někteří muži si vzali za ženy Syřanky či Arménky, nebo dokonce i Saracénky, jestliže ovšem byly pokřtěny...jedna kultivuje jejich vinice, jiná jejich pole, mluví sice jiným jazykem, ale snaží se jeden druhému porozumět...úplně odlišné rasy žijí pospolu ve víře (Fulcher of Chartres, píšíci kolem roku 1130).

Pramen P:

Kdekoli dochází ke kontaktu s islámem v křižáckých zemích, na Sicílii, ve Španělsku, v západní Evropě, všude se naleznou věci, které lze obdivovat: látky, užívání parfémů, častější koupání (J. Roberts, History of the World, 1990).

Smyslem shora navrženého přístupu je uvést studenty do studia kontrastních mentalit v určité historické době. Podobná analýza, pomocí již známé metody roztrídění kartiček, by mohla být použita k tomu, aby studenti pochopili vztahy mezi sousedními národy, nebo mezi skupinami uvnitř národů, nebo mezi majoritami a minoritami, snad i před tím, než bude provedena analýza specifických událostí či konfliktů.

Můj druhý příklad je také z oblasti studia mentalit. Je to pokus ukázat jak multiperspektivní přístup může pomoci ilustrovat způsoby, kterými jsou lidé s různými předpoklady a s odlišným očekáváním mající často své kořeny v dřívějších historických událostech a vztazích, rovněž ovlivněni současnou propagandou a působením médií. Toto ovlivnění může formovat reakce lidí na události. To platí o zvěstech, které se objevily v prvních dnech světové války v roce 1914: o krutostech na obou stranách a o různých reakcích na tyto zprávy. Případ zmizelých rukou (viz příloženou fotografii).

Jen několik dní potom, co německé oddíly přepadly Belgie, 4. srpna 1914, kolovaly mezi německými jednotkami pověsti o partyzánské aktivitě francouzských a belgických civilistů zvaných odstřelovači (viz v příloze fotografii). Brzy pak se objevily v německých novinách příběhy o jednotkách, které jsou přepadávány, a o vojácích, kteří jsou těmito civilisty mrženi. Zprávy obvykle zdůrazňovaly, že nejsou dodržována „válečná pravidla“: vojáci střílejí ze zálohy; oslepují, vyklešťují či jinak mržící zraněné, kteří se nemohou bránit. Dosti brzy potom se začaly objevovat na straně spojenců příběhy o krutostech páchaných Němci na belgických a francouzských civilistech. Tyto příběhy byly rychle převzaty belgickými, francouzskými, britskými novinami. Žurnalisté se nestarali o to, zda jsou „slušní“ k nepříteli. V žádném případě nebyli schopni si během války pověsti ověřit a tiskli takové příběhy a obžaloby, jakoby byly potvrzené faktickým zjištěním (viz fotografie v příloze). Obecně rozšířeným tématem byly krutosti spáchané na ženách a dětech, zvláště usekávání jejich rukou německými jednotkami. Některé příklady tohoto druhu zpráv, které byly sebrány, jsou reprodukovány v příkladu O.

Na základě svědectví sebraných Hornem a Kramerem, německé obavy z odstřelovačů měly svůj původ ve francouzsko-pruské válce, kdy po porážce Napoleona III. neregulární francouzské jednotky bojující za novou republiku vedly boj partyzánským způsobem proti pruské armádě³⁵. Totéž se očekávalo, když Němci překročili belgické hranice. Obrana ustupujících jednotek byla rychle interpretována jako partyzánská aktivita. Zprávy, které přicházely do Německa od zraněných vojáků a deníky od zajatých či mrtvých vojáků ilustrovaly, jak se může jistý druh mínění rychle vynořit. Domy v ohni nebyly už považovány za nevyhnutelné průvodní škody způsobené válkou, ale jako signály, jak prozradit německé pozice. Výměny vojska za ustupujícími jednotkami vedly k zajímání civilistů a k jejich popravám a vesnice byly vypalovány jako odvěta. Objevily se také případy civilistů, kteří byli použiti jako lidský štít na ochranu jednotek před palbou partyzánů. Během deseti dnů po vypuknutí války bylo německé vrchní velitelství přesvědčeno o tom, že zmíněné akce civilistů skutečně existují, a císař vysvětloval v nótě prezidentu Wilsonovi 7. září 1914, že „moji generálové byly konečně donuceni přijmout nedrastičtější opatření, aby potrestali viníky a odstrašili krvežíznivce od pokračování v jejich ničemných činech, vraždách a hororu“. Mezitím tisk ve Francii a v Británii užíval rovněž výňatky z deníků zajatých německých vojáků jako důkazu o krutostech spáchaných na civilistech.

V září 1914 francouzská vláda zakázala rozšiřování historek o ukrutnostech ve francouzských novinách, protože se zjistilo, že vzbuzují paniku mezi civilním obyvatelstvem. Z podnětu belgické, francouzské, britské a německé vlády bylo zahájeno oficiální vyšetřování. Vlády souhlasily s tím, že represálie proti civilistům se objevily, ale odmítly jejich legitimitu. Nicméně, žádné šetření nepotvrdilo rozšířené příběhy o mrženi příslušníků německých jednotek civilisty, nebo naopak mrženi belgických a francouzských žen a dětí německými jednotkami. Téměř všechny takové zprávy byly z doslechu a oficiálně se neprokázaly žádné stopy po zmrzačených dětech a oslepených či vykastrovaných vojácích.

³⁵ John Horne a Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: a History of Denial*, Yale University Press 2001.

Ve spojeneckých zemích se veřejnost po válce soustředila místo na ukrutnosti ospravedlňované válkou, na strašnou daň válce včetně všeobecných ztrát na životech. Vlády byly obviňovány z užívání propagandy na podporu války v očích veřejnosti. I v Německu se rozšířily tendence prezentovat ukrutnosti jako součást procesu odmítající vinu a odpovědnost za válku a odmítající podmínky versailleského míru. Historikové, kteří psali v meziválečném období, také projevovali tendenci soustřeďovat se na propagandu v letech války 1914-1918.

Celý problém sám o sobě vede k multiperspektivnímu přístupu, protože, s použitím prací moderních historiků, jako jsou Horne a Kramer, je mnoho pramenů vhodných pro prezentování názorů vojenských sil a civilistů, různých vlád, zpráv o oficiálním vyšetřování, oficiální či neoficiální propagandy a různých politických a národnostních interpretací událostí v novinách v každé zemi. Nicméně je to vedlejší prvek ve studiu světové války a pravděpodobně málo učitelů dějepisu, tísněných svými osnovami, by mělo čas se tím zabývat do detailu.

Příklad O: Domnělá svědectví o krutostech v prvních dnech první světové války

Pramen 1.

V září 1914 policista se sídlem v Paříži sdělil, že byl osloven „očitým svědkem“, který viděl „malou belgickou šestiletou dívku, v doprovodu s jedním ze svých příbuzných, rezníkem v ulici de la Flandre, když tu náhle přijeli němečtí vojáci do její vesnice a usekli děvčeti obě ruce...sekyrou.“

Pramen 2.

Uprchlík z Pas-de-Calais oznámil, že četníci v tomto regionu zajali jisté německé vojáky, kteří, když byli vyšetřováni, měli několik rukou v kapse svých kabátů.

Pramen 3.

Francouzské noviny Le Matin publikovaly příběh ze 20. září 1914 o tom, že byly nalezeny dvě oddělené ruce, jedna ruka patřila ženě, druhá mladému děvčeti v kapse kabátu dvou zraněných německých vojáků, kteří byli ošetřováni v pařížské nemocnici.

Pramen 4.

Německý důstojník - lékař vypověděl, jak jednotky začaly prudce pálit, když uslyšely salvu střel, které byly vypáleny na pohřeb německého vojáka na hřbitově. Pak předstírali, že pálili na počest mrtvého.

Pramen 5.

Deník německého důstojníka z 178. dělostřeleckého regimentu, který byl Francouzi nalezen, obsahoval kresbu a vyprávění o pocitech vojáků, kteří překračovali belgické hranice v dubnu 1914. Počáteční přijetí v Belgii bylo přátelské, jedna stará žena vyprávěla pisateli deníku: „nejste barbaři, ušetřili jste naši úrodu“. O šedesát kilometrů dále se muži obávali léčky a zajali rukojmí ke své ochraně...následující den byl pisatel deníku přesvědčen, že tuhý odpor přivodí srážku s francouzskými vojáky při vstupu do Dinant, 200-250 z obránců bylo zajato a

popraveno. Pisatel deníku dále uvádí, že první vesnici, do které ve Francii vstoupili, němečtí vojáci vypálili nešťastnou náhodou, a reakce byla jako kdyby vesnice byla napadena (Horne a Kramer, German Atrocities 1914, a History of Denial).

Uvedené prameny by mohly sloužit jako vstup do tématu či modulu o první světové válce, jako jistý „háček“, na který by se mohl chytit zájem studentů a vzbudit jejich představivost, a to ještě dříve, než se budou zkoumat příčiny a další související faktory, průběh války, mírové smlouvy a dlouhodobé důsledky války. Nemuselo by tedy dojít k redukování jen na jeden aspekt tohoto příběhu. Uvedené demonstruje četné zajímavé aspekty války, které mohou rovněž být aplikovány na analýzu ostatních důležitých globálních či blíže lokalizovaných konfliktů 20. století:

- Cesta, kterou se válka odvíjela, do jisté míry odráží nejen vojenská, ale také veřejná očekávání a předpoklady o chování nepřítele, která byla zakořeněna v minulých konfliktech (v tomto případě ve francouzsko-pruské válce z roku 1870). Francouzští a belgičtí občané a vojenské oddíly očekávali „pruský militarismus“, německé vrchní velení očekávalo občanský „neregulérní“ odpor, takový, jaký zažilo v roce 1870. Německé jednotky v prvních dnech války pronikaly nepřátelským územím rychleji než očekávaly, až někdy měly pocit, že jsou odtrženy od vojenské podpory.
- Propaganda se netýkala jen mobilizace veřejné podpory pro válečné cíle, ale měla také přesvědčit, aby muži vstoupili do armády a měla dále přesvědčit potenciální spojence, aby se ve válce přidali na její stranu (v případě USA a Itálie), propaganda se také týkala potřeby vysvětlit události v duchu, který odpovídal veřejnému očekávání a předpokladům, hodnotám a stereotypním idejím o nepříteli a samy o sobě- to jsou procesy, které byly také zřejmé v propagandě při začátku druhé světové války, studené války, korejské války a nedávné války v zálivu.
- Propaganda, která se soustřeďuje na určité události je častěji zaujatá míněním, které se prisuzuje „faktům“, než aby byla obrácena k faktům samotným. V tomto případě celý problém okolo ukrutností se soustřeďoval na mýty, které měly znovu vyvolat určitá očekávání, předpoklady a hodnoty. V mnohých případech byla však taková propaganda kontraproduktivní, protože místo toho, aby spíše mobilizovala lidi do akce a podporovala spor, vyvolala paniku a strach, i hysterii následovanou cynismem.

Většina učebnic obvykle zahrnuje některé propagandistické plakáty vyrobené v týdnech, které vedly k vypuknutí války a je možné je doplnit příklady z důvěryhodných webových stránek, které reflektují přístupy uplatněné ve všech účastnických zemích. Použití těchto plakátů a pohlednic toho typu, které jsou reprodukovány na následujících stránkách, by nám dovolilo uplatnit srovnávací přístup na dvou úrovních: srovnání napříč zeměmi a mezi předválečnou „oficiální“ propagandou a „neoficiálními“ odpověďmi na „krutosti“ v prvních týdnech války. To by mohla být užitečná multiperspektivní cesta, která by pomohla studentům porozumět tomu, jak reprezentanti vůdčích činitelů ve společnosti mohou ovlivnit veřejnost, vládní i vojenské reakce, tak jako události a strategii a taktiku v historickém vývoji.

Uvedený přístup je také relevantní pro studium většiny druhů sociálních a kulturních konfliktů jak uvnitř zemí, tak mezi nimi. To pomáhá studentům zlepšit porozumění dlouhodobým předpokladům pro jakékoli vnitřní konfliktní situace, které nejsou vždy pevně založeny na faktu či na přímé zkušenosti, které pokračují a ovlivňují společenská očekávání

ostatních, jejich interpretace stanovisek navzájem a motivy a intence, které přisuzují akcím toho druhého. Za těchto okolností není užitečné se pokoušet zjistit, kdo má pravdu a kdo pravdu nemá, které akce mohou být ospravedlnitelné a které nikoli. Cílem je pokusit se porozumět, odkud určití účastníci přišli a proč myslí a činí tak, jak mysleli a jak činili.

Závěrečné myšlenky

Nebylo mým úmyslem v této krátké knížce se pokusit předložit pro vyučování ve třídě soubor materiálů o specifických historických událostech nebo tématech, které by učitelé nebo školitelé učitelů mohli vytáhnout ze zásuvky, přeložit do příslušného jazyka, přizpůsobit zvláštnostem osnov a pak použít ve svém dějepisném vyučování. Příklady v ní prezentované jsou sebrané prostředky, míněné jako ilustrace klíčových otázek v textu a jako různé cesty, jak uvést více multiperspektivity do historického vzdělávání.

V zásadě je to knížka o multiperspektivitě v historickém vzdělávání, spíše než popis multiperspektivity v činnosti. Chci proto uzavřít tím, že zopakuji několik bodů, které si myslím, že by měli učitelé a autoři učebnic udržet v paměti, protože ti plánují, jak zavést multiperspektivní přístup do historie.

Multiperspektivita je zamýšlena jako pluralističtější, více zahrnující, celistvější a zevrubnější přístup k dějepisnému vyučování než jsou přístupy tradiční, které charakterizovala Gita Steiner-Khamsi jako „monokulturní, etnocentrické a univerzalistické“. To znamená, že historikové, učitelé dějepisu a studenti musí uvažovat, zda sdělení, které vyberou z širšího okruhu pramenů, včetně pramenů, které mohou být většinou historiků ignorovány, je správné (tj. dodává větší oprávněnosti pro multiperspektivitu ze všech, které přicházejí v úvahu a dotýkají se daného sdělení) a kompletnější.

To však nutně neznamená, že čím multiperspektivnější je historická zpráva, tím musí být objektivnější. Za prvé, je nepravděpodobné, že všechny pohledy vtělené do určitého sdělení jsou stejné váhy a hodnoty. Za druhé, musíme zachovat v paměti význam pojmu „pohled“ (perspective). Zde je tímto pojmem míněn názor, omezený postojem osoby, která ho vyslovuje, ať je to osoba jako účastník, očitý svědek a žurnalista nebo historik, bez ohledu na to, zda tato omezení jsou hmotná, postojová, kulturní, technická či profesionální. Tyto limity a tlaky na vyjádření názorů nezmizí jen proto, protože jedna historická výpověď zahrnuje více pohledů než jiná. Nemůžeme předpokládat, že když zkoumáme výpověď z mnohostrannosti pohledů na tutéž historickou událost nebo historický jev, že proto budeme schopni nabídnout kompletnější popis nebo důkladnější vysvětlení o tom, co se stalo. Naopak, multiperspektivní přístup, zejména pro politické a sociální konflikty, může dobře demonstrovat, jak je obtížné dosáhnout pevného závěru, když různé strany v konfliktu sledují vzájemné aktivity, cíle, motivy a odpovědi velmi různorodým a rozporným způsobem založeným na různých interpretacích, předpokladech, předsudcích a zaujatosti.

To nás přivádí k hlavnímu problému předmětu. Dějepisné vyučování může být vedeno více multiperspektivně a méně monokulturně, exkluzivně a univerzalisticky, když budeme obsah více diverzifikovat, užívat širšího rozsahu pramenů, když se ujistíme, že studenti mají příležitosti ke skutečným kontrastním výpovědím o historických událostech. Avšak multiperspektivita není jen o možných změnách v obsahu historických osnov a o užívání širokého rozsahu pramenů, je také o pomoci studentům historicky myslet o minulosti.

Multiperspektivita, kromě specifického kontextu s dějepisným vyučováním, způsobuje, že uvádí studenty do zvládnutí určitého postupu; naznačuje totiž cesty, jak analyzovat svědectví nebo interpretace svědectví relevantní k určité historické události nebo historickému vývoji, a to za takových podmínek, které jsou vynuceny hmotnými faktory, loajalitou pramenů, ze kterých svědectví pochází, které jsou ovlivněny přístupy svědků, jejich předsudky, motivací, logikou, se kterou určitou zprávu aplikují, když se pokoušejí vysvětlit události, a když se

rozhodují, co by měli dělat, jaká očekávání a jaké újmy před nimi stojí, jakých kulturních struktur a tradic jsou součástí, a jak tedy ovlivňují jejich vnímání a interpretace, atp. Jak jsme také viděli na příkladech, které byly již dříve v této knížce uvedeny, multiperspektivita zahrnuje také úsilí dát různé interpretace do vzájemných souvislostí.

To, co bylo napsáno, vyvolává řadu možných implikací pro učitele dějepisu, tvůrce osnov, pro autory učebnic a vydavatele. Za prvé, poskytnuté příležitosti je třeba využít pro získání analytických dovedností, které jsou hlavní pro jakýkoli multiperspektivní přístup; tím nabudou studenti důvěry v tento postup, protože poznají, jak dosáhnout schopnosti pracovat efektivněji s mnohostranností pohledů. Řada vyučovacích a učebních přístupů byla zde popsána, včetně systému třídění kartiček, sedění v „horkém křesle“, užívání tabulek a časových linek, srovnávacího způsobu vnímání konfliktních situací mezi různými účastníky a včetně analyzování propagandy, ale i možného působení prostředků pro porozumění, jakož i interpretace kontrastních mentalit.

Za druhé, multiperspektivita poskytuje příležitost k hlubšímu studiu určitého problému; může být velmi obtížné při stísněnosti osnov předkládat studentům bohatý obsah založený na chronologickém přehledu dějin. Přesto, i když jsou učitelé vystaveni zmíněným okolnostem tohoto typu osnov, bylo by přece možné uplatnit multiperspektivní přístup, pojednat hlubším způsobem jeden či dva problémy každý rok a využít tak příležitosti, aby se studenti blíže seznámili s analytickým postupem, který je multiperspektivitě vlastním. Přitom není třeba zajišťovat, aby rozsah pohledů předložených studentům byl příliš obsáhlý.

Nakonec, mnozí autoři učebnic a vydavatelé a ovšem někteří učitelé dějepisu, kteří vyjadřují souhlas s vyučováním založeným na pramenech, by měli znovu promyslet svůj přístup. Všichni velmi často předkládají studentům série krátkých výňatků z různých pramenů, a pak se dotazují na faktografické informace tam uvedené, či vyvozují takové závěry, které autor učebnice či učitel chce, aby si studenti osvojili, nebo diferencuje mezi prameny, které jsou „objektivní“ a těmi, které jsou „jednostranné“. Multiperspektivita je podložena podstatným předpokladem, že totiž student potřebuje porozumět tomu, že kdokoli, kdo studuje minulost, se musí setkat s tolerancí, rozporem, protikladem, dvojznačností, s různými názory, polopravdami, s částečnou představou, s jednostranností a předsudkem. Takový předpoklad by měl vést naše uvažování o druzích otázek a úkolů, které by měly doprovázet jakýkoli pramenný materiál reprezentující mnohostrannost pohledů na dějiny.

Doslov překladatele

Stradlingova kniha je především určena pro doškolování učitelů dějepisu v jihovýchodní a východní Evropě, tedy v oblastech, které prožívají v poslední době zvláště dramatické dějiny plné tragických konfliktů.

Jejím hlavním motem je doporučení, co nejvíce využívat historické metodologie i v dějepisném vyučování a učení, odstraňovat interpretační jednostrannosti, vidět historické jevy, události a historické procesy z různých stran a těmto různorodostem porozumět. Autor usiluje o to, aby evropské dějiny nebyly vykládány pouze z historických tradic, z nichž se vyvinula západní Evropa, ale aby, zejména po konci studené války, se Evropa otevřela i jiným světům či civilizačním okruhům s jinými zdroji pro svůj historický vývoj. Tím Stradling podstatně a významně přispívá k odstranění různých forem rasismu či xenofobie, ale i traumat a stereotypů mezi státy a národy bránící lepšímu dorozumění.

Autorova pledovaná různorodost přístupů k historickému materiálu a mnohostrannost pohledů na historické události, jevy, historický vývoj či diverzifikace interpretací, které jsou pojaté jakoby na stejné rovině a mají jakoby stejnou relevantnost vzhledem ke skutečnosti, neboť tuto skutečnost snad rovnocenně vytvářejí, skýtají některá nebezpečí.

První spočívá v tom, že autor jakoby se do značné míry vzdával snaze historiografie podat pokud možno objektivní svědectví o událostech, době, i když může být toto svědectví přirozeně pouze částečné, a nikdy nemůže být definitivní, vzhledem k různým okolnostem, které historiografie dobře zná, zejména však pro neúplnost pramenů a vzhledem k možnostem nalézt nové souvislosti v pramenech již známých.

Za druhé, různé přístupy a postoje k událostem vytvářejí plastický obraz doby, který může poutat svou zajímavostí a možností hlubšího porozumění jednání lidí v historických situacích, avšak je třeba mít také na paměti, že tyto přístupy a postoje k událostem podléhají vždy historiografické vnitřní a vnější kritice pramenů či svědectví, že jsou tedy výsledkem kritickými metodami ověřeného faktu o skutečnosti, který, když se v interpretacích nenachází, pak je taková interpretace nevěrohodná. Je ovšem obtížné do takových badatelských postupů studenty při vyučování zasvěcovat, avšak měli by si toho být alespoň vědomi. Často tento fakt badatelského přístupu odlišuje seriózní výklad o událostech od žurnalistického či politického využívání historiografie.

Za třetí různorodost či diverzifikace při používání pramenů či svědectví bez velkého omezování, které mohou být po výtce rozmnožovány vlastně do nekonečna, mohou ztrácet výchovný efekt historie při výuce, kromě ovšem toho, že každý student si vlastně může pěstovat svůj přístup k historii, což postoj k dějinám tak individualizuje, že se často ztrácí historická syntéza a historie se pak může stát jakousi intelektuální hrou, která sice lidi zaujme, ale nespojuje, pouze se člověk spokojí s nutnou odlišností, neposkytuje žádnou či jen malou oporu pro život. Bez lidského kontaktu a spolupráce není společnosti.

Za čtvrté, historiografie si po staletí budovala své postupy, svou metodologii, své techniky, dnes živě a nově diskutuje o nových možnostech, jak je užít při bádání o dějinách současnosti. Historická metodologie je také námětem každého vysokoškolského vzdělání historiků v České republice, zejména v proseminárii či v nauce o pramenech. Bylo by možné tuto okolnost při výuce dějepisu zohlednit, či alespoň postupovat s tímto vědomím, ale také nalézt

meze takového vhledu do vyučování dějepisu. To je ovšem záležitostí analýzy cílů a přístupů, které by měl obsahovat každý nový projekt výuky dějepisu ve školách.

Avšak to, že Stradling používá historiografii, z části její metody i pramenných zdrojů, aby studenty naučil historicky myslet a porozumět událostem, jevům, procesům, historickým etapám, je slibným krokem vpřed, pro který stojí jeho kniha nejen za přečtení, ale i za pokusy s metodou multiperspektivity pracovat i u nás. Množství pramenných ukázek, u nás ne běžných, včetně metodických možností, jak mnohostranné pohledy uplatnit v praxi s tím, jak autor nic nepředepisuje, ale počítá s tvořivým přístupem učitele, je postup příkladný. Bylo pro mne potěšením jeho knihu přeložit.

Náš aprobovaný učitel či učitelka dějepisu jsou vzdělaní odborníci, kteří si dozajista poradí s mnohostrannými možnostmi, které kniha poskytuje i s určitým nebezpečím, které sami zřejmě v textu postihnou. Tuto schopnost, zejména způsob, jak odlišit historiografický fakt od jeho interpretace, prokázali v minulosti již mnohokrát.

Vratislav Čapek,
Praha 2004

**Příloha :
Fotografie**

Útok na Zimní palác 25. října 1917 Útok na Zimní palác, říjen 1917 od V. K. Bulla.

© Copyright State Central Museum of Contemporary History of Russia.



Popište přesně, co na snímku vidíte:

Co si myslíte, že se stalo ?

Kdo si myslíte, že ti lidé jsou ?

Kdy si myslíte, že byl snímek pořízen ?

Myslíte, že je to fotografie či klip z filmu ?

Francouzská pohlednice z října 1917 ukazující mýtus o „useknutých rukou“

© Contemporary History Museum and Library of Contemporary International Documentation (Musée d'Histoire Contemporaine - BDIC), Paris.



Německé umělecké vyjádření francouzského útoku na německé vojáky,

datované 31.8.1914, převzaté z „Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914“



Propagandistická pohlednice vydaná někdy v roce 1914 znázorňující německé ukrutnosti

© AKG London

