

Historie a škola VI. - VKC Telč

Člověk, společnost, dějiny

Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole

Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise

Pondělí 15. října 2007

10.30-12.00 SOUČASNÁ ÚROVEŇ VÝUKY DĚJEPISU VE ŠKOLÁCH

- doc. Blažena Gracová: [*Poznátky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ*](#)
- prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.: [*Klíčové kompetence a jejich konkretizace v očekávaných výstupech*](#)

13.45 – 16.00 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- Mgr. Jan Zouhar: [*Klíčové kompetence v ŠVP*](#)
- Mgr. Hana Mlynářčiková: [*Aktuální situácia vo vyučovaní školského dejepisu na slovenských gymnáziách*](#)
-

16.30-19.00 AKTUÁLNÍ INFORMACE V OBLASTI DĚJEPISNÉ VÝUKY:

- Mgr.Svatopluk Pohořelý: [*Aktuální informace v základním vzdělávání*](#)
- Mgr. Nad'a Holická: [*Aktuální projekty v dějepisné oblasti*](#)
- PhDr. Mária Tonková, PhD.: *Problémy širšieho stredoeuropského kontextu v súčasnom dejepisnom vzdelávaní (Konferencia Moderné dejiny stredoeuropského regionu a ich vyučovanie v krajinách V4)*
- Mgr. Helena Štajglová: [*Budoucnost Evropy.Téma: Evropská dimenze ve výuce*](#)
- Mgr. Václav Ulvr: [*Role učebnic při výběru učiva*](#)
- PaedDr. Naděžda Morávková, PhD.: [*Projekt mentoringu absolventů*](#)
- Mgr.Eva Zajícová: [*Euroclio a mezinárodní spolupráce \(konference\)*](#)
- PhDr. Dagmar Hudecová: [*Němci a Češi v dějinách a současnosti \(konference\)*](#)
- Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.: *Integrace nebo kooperace dějepisu, Ackermannsgemainte (konference)*

Úterý 16. října 2007

9.00 – 10.30 VYUŽITÍ MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ A METOD VE VÝUCE DĚJEPISU

- PhDr. Eva Urbanovská, PhD.: [*Využití metod a principů projektu RWCT v dějepise a ZSV*](#)
- Mgr. Josef Márc: [*Praktické ukázky metod RWCT \(pracovní list, test\)*](#)

11.00 – 12.30

- doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc. – [*České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež \(Využití literatury pro děti a mládež ve výuce společenských věd\)*](#)
- Mgr. Tomáš Mikeska: [*Spolupráce muzea a školy \(postřehy z praxe\)*](#)

13.15-14.45 PŘÍPRAVA ZÁVĚREČNÝCH DOPORUČENÍ A UKONČENÍ SEMINÁŘE

SEZNAM ÚČASTNÍKŮ

Texty příspěvků

Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách

Blažena Gracová

Filosofická fakulta, Ostrava

Otázky *Jak vyučovat moderní dějiny* a *Které stránky problematiky ve školním dějepise zdůraznit* jsou dlouhodobě aktuální nejen v České republice.¹ Ze znalosti poměrů na českých školách bychom v tomto kontextu připojili ještě jeden závažný problém. Jak docílit, aby učitelé historie posledního půlstoletí nepřipustně neredukovali, nebo aby toto učivo vůbec probírali. Odvoláváme se přitom na alarmující zprávu České školní inspekce.² A právě tato zjištění nás před časem přiměla k ověření reality prostřednictvím empirického šetření. Chtěli jsem přitom poznat na jedné straně názor vyučujících dějepisu, na straně druhé mínění vyučovaných.

Empirický výzkum představuje v rámci současné didaktiky dějepisu nesmírně důležitou badatelskou oblast, byť v českém prostředí doposud opomíjenou, částí historické obce nahlíženou se značným despektem a podceňovanou rovněž samotnými učiteli. Přitom poskytuje jedinečnou příležitost k ověření výsledků edukace, k nahlédnutí do podoby historického vědomí vzdělávané mládeže. S nechutí pedagogů spolupracovat či přímo s jejich ignorancí předloženého materiálu se potýkal i náš *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*, který koncentroval pozornost

¹ Věnovaly se jim konference v rámci V4 v Trenčianských Teplicích v prosinci 2006 a ve Štúrovu v září 2007. Tiskem vyšel doposud pouze sborník z konference v Ústí nad Labem (2004). Viz *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústav humanitních studií UJEP, Ústí nad Labem 2006.

² VAGENKNECHT, J.: Situace ve vyučování nejnovějších dějin v základních a středních školách. In: *Národnostní menšiny. Historické souvislosti některých aktuálních problémů v Evropě a v ČR*. XII. letní škola historie. Porta linguarum, Praha 2000, s. 143-150.

především na prezentaci dějin 20. století.³ Z množství získaných dat jsme vybrali především taková, která umožňovala komparaci pohledu žáků a jejich učitelů.⁴

Výzkum sledoval mimo jiné míru atraktivity některých konkrétních témat historie 20. století, nebo naopak jejich malou oblibu. Záměrem ovšem bylo také zjištění, kterými tématy či historickými mezníky obvykle končí výuka dějepisu na základních a středních školách. Konečně náš průzkum sondoval, jak jsou jednotlivými pedagogy reflektována tematická a rovněž metodická doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední jmenovaná část našeho šetření poodhaluje reálnou podobu současného školního dějepisu.

Která témata z českých dějin 20. století žáky nejvíce zajímají?

Studenty se zájmem o dějepis jsme požádali o uvedení těch témat z českých, respektive československých dějin 20. století, která jim ve škole připadala nejatraktivnější. Obdobně jejich vyučující měli sdělit své mínění o tom, co žáky nejvíce zajímá. Shoda v názoru obou skupin respondentů panovala u několika témat. Podle míry zájmu to bylo období Protektorátu Čechy a Morava včetně tzv. druhého odboje,⁵ vznik ČSR a charakteristika první republiky,⁶ problematika politického uvolnění v 60. letech a tzv. pražského jara,⁷ o něco méně pak sametová revoluce a rovněž každodennost za

³ Empirické šetření se realizovalo v letech 2005-2006 u dvou kategorií respondentů. U absolventů středních škol (273 respondentů) a u vyučujících dějepisu (283 respondentů, z toho 137 učitelů ZŠ, 100 z gymnázií a 46 ze SOŠ). První skupina dotazovaných byla záměrně volena poněkud specificky, šlo totiž o maturanty se zájmem o dějepis, kteří se v roce 2005 pokoušeli uspět v přijímacím řízení na vysokých školách (konkrétně na FF UK v Praze a na PdF a FF OU v Ostravě). Zúžení souboru respondentů na uchazeče o studium dějepisu bylo jistou zárukou zodpovědného přístupu při vyplňování. Výzkumným nástrojem byl tedy dotazník, obsáhlejší pro učitele, stručnější pro žáky, přičemž vyučující odpovídali na všechny dotazy adresované absolventům SŠ.

⁴ Dílčí výsledky tohoto výzkumu byly publikovány. Viz Významné postavy české minulosti a historické mezníky ve vědomí školní mládeže. In: *Místa bez hranic. Studie a eseje o literatuře, umění a historii*. (Ed. MÁLKOVÁ, I. - MALURA, J.) Votobia, Olomouc 2006, s. 227-240. Další části zpracovaných dat „Některé postřehy z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách“ a „Atraktivita témat z nejnovějších dějin z pohledu žáků a jejich učitelů“ (předneseno na konferenci ve Štúrovu) jsou v tisku. Na semináři Historie a škola VI (říjen 2007 Telč) přednesen příspěvek „Některé poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách“. Tato stať je rozšířením posledního jmenovaného.

⁵ 44% studentů (29% protektorát, 14% odboj) a 69% vyučujících (45% protektorát, 24% odboj). Respondenti byli všem vyzváni k výběru tří možností. Někteří limit dodrželi, jiní jmenovali více konkrétních témat. Brali jsme ovšem v potaz všechny údaje, neboť pořadí odkazů nebylo vnímáno jako jejich odlišná preference.

⁶ 48% studentů a 41% vyučujících, ovšem včetně tzv. prvního československého odboje.

⁷ 26% studentů a 36% vyučujících.

normalizace.⁸ Čtvrtina učitelů se navíc domnívá, že se žáci rádi něco dovídají i o politických procesech 50. let a že je zajímají také okolnosti vedoucí k mnichovské dohodě.⁹ Z pohledu žáků sice nejde o látku neatraktivní, nicméně mladší respondenti by více preferovali jiné učivo: poválečný vývoj Československa a Únor 1948.¹⁰ Celkově můžeme konstatovat, že vyučující většinou své svěřence dobře znají a bezesporu se ve výuce věnují podle možností tématům, kterými mohou žáky zaujmout.¹¹

Která témata z obecných dějin 20. století připadají žákům nejatraktivnější?

Je všeobecně známá skutečnost, že lidské tragédie a katastrofy poutají značnou pozornost. Naznačuje to i názor mladé generace, která přiznala, že je v dějepise nejvíce zaujata problematikou obou světových válek, především však té druhé.¹² Nejpřesvědčivěji toto tvrzení žáků potvrdili učitelé ZŠ, avšak jejich mínění nemůžeme konfrontovat s pohledem školou povinné mládeže. Lze ovšem předpokládat, že by se v tomto směru především chlapci shodli se svými vyučujícími, když ani pro středoškoláky neztrácí válečná historie atraktivitu. Zájem o mimoevropský svět projevuje více než třetina gymnazistů a myslí si to i jejich kantoři.¹³ V míře obliby dalších témat už nepanovala shoda mezi mladšími a staršími respondenty. Zatímco se pedagogové domnívají, že jejich svěřenci upřednostňují rozšiřující informace i o totalitárních ideologiích, především o fašismu či jeho specifické podobě - nacismu - a také o katastrofě jím způsobené, holocaustu,¹⁴ mínění mládeže to už tak jednoznačně neprokázalo.¹⁵ Skutečnost, že učivo z dějin po roce 1945 neradi probírají především vyučující, byť jde o látku pro mladé lidi

⁸ Sametová revoluce 13% studentů a 15% vyučujících, normalizace 10% studentů a 11% vyučujících.

⁹ To byl názor 26% a 16% učitelů, ale jen 11% a 8% maturantů.

¹⁰ 17% a 18% studentů, 5% a 11% vyučujících.

¹¹ 15% studentů se nedokázalo rozhodnout pro konkrétní údaj a ani desetina pedagogů nemá vyhraněný názor na studenty preferovanou tematiku nejnovější národní minulosti.

¹² 59% studentů a 74% vyučujících, v případě první světové války průměry procent dosahovaly u studentů 38%, u jejich učitelů pak 46%.

¹³ 36% studentů a 37% vyučujících. Celkově středoškoláci 30%, učitelé 18%, když tematika je podle mínění učitelů mnohem méně atraktivní pro žáky ZŠ (7%) a frekventanty SOŠ (11%), absolventi SOŠ byli ještě skeptičtější než jejich učitelé (4%).

¹⁴ 27% fašismus a 17% holocaust uvedli učitelé.

¹⁵ 9% a 3%.

poměrně zajímavou, potvrzuje vyjádřený vztah k tematice studené války¹⁶ a ještě výrazněji interest o poválečný vývoj Evropy a světa.¹⁷ Na tento dotaz reagovala naprostá většina mladších respondentů, zřejmě i proto, že jde o specifickou skupinu zájemců o historii. Zhruba desetina pedagogů¹⁸ se zdráhala odpovědět, vyskytly se však i komentáře, že jejich žáky nezajímá vůbec nic.

O která témata nejnovějších dějin projevují žáci minimální zájem?

Pro mladé lidi odhodlané studovat historii neexistuje téma z českých dějin, které by je vysloveně nebavilo, neboť vyjádřili nedostatek zájmu především o mimoevropský svět, často specifikovaný i výčtem oblastí trvalého válečného napětí.¹⁹ Zahlcení mediálními zprávami a komentáři vnímají zřejmě někteří mladí lidé tuto problematiku více jako politiku než historii. Ambivalence názoru je ale zřejmá, protože třetina gymnazistů předtím deklarovala zájem právě o mimoevropský svět. Skutečnost, že řada vyučujících končí výuku dějepisu sametovou revolucí, jistě vítá desetina těch respondentů, kteří přiznali, že je nezajímá ani vývoj po roce 1989, ani problematika evropské integrace.²⁰

Pedagogové ovšem odpověď na tento dotaz pojali více obecně, když uvažovali, se kterou oblastí historického vývoje se jejich svěřenci neradi seznamují. Dospěli k závěru, že to jsou jak politické dějiny (zejména politické systémy a politické stranictví), tak hospodářské dějiny, ba dokonce i dějiny kultury.²¹ Jen minimum studentů potvrdilo oprávněnost takového přesvědčení.²² Je však třeba brát v potaz, že zájemci o studium historie se mohou v preferencích oblíbené tematiky odlišovat. Je to patrné i z popření

¹⁶ 15% studentů, přitom 17% gymnazistů, 10% vyučujících.

¹⁷ 12% studentů, tentokrát častěji odborně zaměřených (16%). Jen 3% vyučujících, ale zejména ZŠ (5%), učitelé gymnázií jen 1%, odborných škol 0%.

¹⁸ 20% učitelů SOŠ, celkově 9%.

¹⁹ 38% studentů, nejvíce gymnazistů (44%), a 22% učitelů.

²⁰ 12% a 10% studentů, 6% a 5% vyučujících.

²¹ 22%, 13% a 11%.

²² 4%, 3% a 3%.

názoru učitelů, že žáci z českých témat nemají v oblibě období normalizace.²³ Patrně spíše ne všichni vyučující tento úsek naší minulosti rádi probírají.

Kterými tématy obvykle končila výuka dějepisu na základních a středních školách?

Vyučující dějepisu věnují historii meziválečného Československa i let okupace vcelku dostatek pozornosti. Předpokládali jsme, že ani pro žáky přitažlivá témata z poválečné historie nejsou zcela zanedbávána. Proto jsme se obou skupin respondentů dotázali, kterým učivem končila či obvykle končí výuka nejnovějších dějin. Odpovědi se vyhnula téměř čtvrtina pedagogů,²⁴ kteří se pravděpodobně zdráhali přiznat, že látku nedoberou v souladu se stanovenými učebními osnovami, respektive RVP. Třetina žáků vyslechla jako poslední téma učivo o sametové revoluci a rozpadu tzv. východního bloku a čtvrtina vyučujících potvrdila, že je to mezník, k němuž ve výuce obvykle dojdou.²⁵ Pětina pedagogů se pokouší uzavírat historický exkurz výkladem o rozdělení Československa, vzniku ČR nebo doberou látku až do současnosti.²⁶ Tuto skutečnost potvrdila zhruba osmina studentů. Stejně procento maturantů však upozornilo na to, že se s poválečnou historií ve škole nesetkávali vůbec. Že posledním v hodinách dějepisu probíraným tématem bývá druhá světová válka, bylo ochotno připustit jen minimum učitelů.²⁷ Poměrně častou kompromisní variantou z pohledu pedagogů bývá prezentace událostí do roku 1968, respektive 1969. Zkušenost s tím však mělo mnohem méně námi testovaných studentů.²⁸ Jisté procento dotazovaných obou skupin, tedy maturantů a pedagogů, vymezilo hranici v učivu nejnovějších dějin buď Únorem 1948 nebo padesátými léty.²⁹

Shrňme-li výsledky této položky zjistíme, že polovina gymnazistů a třetina odborně zaměřené školní mládeže se seznámí se všemi tématy československých dějin.

²³ 13% vyučujících, ale jen 1,5% studentů.

²⁴ Jen 7% středoškoláků.

²⁵ 34% absolventů SŠ a 24% učitelů.

²⁶ 21%.

²⁷ Překvapivě 7% učitelů ZŠ a jen 1% vyučujících gymnázií, kde se častěji učivo nedobírá. Celkově 4%. Takovou zkušenost mělo ovšem 9% gymnazistů a 18% studentů SOŠ, celkově 11% absolventů.

²⁸ 17% učitelů a 7% studentů.

²⁹ 6% maturantů i učitelů.

Na druhé straně asi desetině mladých lidí se nedostane žádných informací o vývoji našeho státu v poválečném období. Prezentace obecných dějin bude pravděpodobně ještě častěji opomíjena, když při nedostatku času vyučující podají alespoň základní přehled československých dějin 1945-1992. Naši maturanti ucházející se o studium historie většinou absolvovali také dějepisný seminář, který některým vyučujícím poskytuje náhradní prostor k „dobírání“ učiva. Předpokládáme proto, že procento těch, kdo na střední škole uzavírali svůj dějepisný kurz rokem 1945, bude podstatně vyšší.

Kterým tématům z poválečné historie je ve výuce věnována největší pozornost?

Učitelům dějepisu byl určen dotaz na témata nejnovějších dějin, tedy z historie po roce 1945, která probírají nejraději. Současně jsme starší respondenty požádali o uvedení důvodů. Asi desetina pedagogů se odpovědi zdržela, někteří další reagovali lakonicky, a to buď slovy „žádné“ nebo „téměř vše“, jiní vysvětlili, že nerozlišují oblíbená či neoblíbená témata. Většina tázaných se však pokusila vyhovět našemu požadavku. Z našich zjištění vyplývá, že více než polovina učitelů ráda probírá 60. léta i jejich završení tzv. pražským jarem.³⁰ Zhruba stejně atraktivní z pohledu učitelů je látka o politických procesech 50. let a charakteristika období studené války.³¹ I další klíčové mezníky naší národní minulosti jako sametová revoluce a komunistický puč se řadí k tématům vyučujícími preferovaným.³² Při dostatečné hodinové dotaci by řada pedagogů větší měrou zařazovala i dějiny vědy a techniky či dějiny kultury vůbec.³³ Důvody upřednostňování zmíněných témat byly různé. Zájem žáků, možnost využití vlastních zážitků či oral history, význam poučení pro současnost, ale také osobní obliba či disponování množstvím využitelných edukačních médií. Uvedené skutečnosti nás opravňují předpokládat, že učitelé oblíbeným tématům také vyhrazují ve výuce

³⁰ 60. léta a kultura 17%, tzv. pražské jaro 38%.

³¹ Kolem 22-23%.

³² Sametová revoluce 17%, Únor 1948 16%.

³³ 23%.

dostatečný prostor. To nám umožní konfrontaci odpovědí učitelů s reakcí jejich žáků na dotaz, kterým tématům z nejnovějších dějin byla věnována největší pozornost.

Obě skupiny našich respondentů se shodly v názoru, že nejvíce pozornosti je ve výuce věnováno problematice tzv. pražského jara,³⁴ komunistického puče v únoru 1948,³⁵ přehledu vývoje Československa v letech 1945-1992,³⁶ studené válce a sametové revoluci nebo obecněji rozpadu východního bloku.³⁷ Domněnka pedagogů, že jejich svěřence mimořádně zajímají politické procesy 50. let, je zřejmě vede k důkladnějšímu probírání tematiky.³⁸ Pravděpodobně oslovení vyučující akcentují toto téma více než ostatní, jinak je obtížné vysvětlit, že testovaní maturanti se s takovým přístupem ve škole příliš často nesetkávali.³⁹ I když období normalizace nepatří k preferovaným tématům starší skupiny respondentů, nelze říct, že by toto učivo zcela opomíjeli.⁴⁰ Ostatně mnozí z nich jsou schopni látku obohatit i o vlastní zkušenosti.

Kterým tématům z poválečné historie se vyučující naopak vyhýbají?

Třetina vyučujících deklarovala, že se nevyhýbá žádným tématům z nejnovějších dějin, pokud to umožní časový prostor vyhrazený jejich předmětu. Pětina otevřeně přiznala, že menší pozornost věnuje vývoji mimoevropskému, ať už z důvodů časových či pro malý zájem jejich žáků. Ti v podstatě s názorem vyučujících souhlasili.⁴¹ Osmina maturantů, tedy shodné procento, které dříve upozornilo na skutečnost, že jejich výuka končí druhou světovou válkou, následně zopakovala, že jejich učitelé ignorovali celý úsek poválečné historie. Toto konstatování potvrdili pouze někteří gymnaziální profesori,⁴² byť

³⁴ 30% studentů a 57% učitelů.

³⁵ 27% studentů a 16% učitelů.

³⁶ 24% studentů a 14% učitelů.

³⁷ Studená válka 20% studentů a 23% učitelů, sametová revoluce... 16% studentů a 20% vyučujících.

³⁸ 22%, přitom 24% vyučujících gymnázií a 33% učitelů SOŠ.

³⁹ Souhlasný postoj zaujalo jen 7% z nich, častěji gymnazisté (8%).

⁴⁰ Názor 12% pedagogů a 5% studentů.

⁴¹ Pětina studentů uvedla, že se učitelé nevyhýbali ničemu, 11% odkazovalo na problematiku třetího světa, která byla spíše opomíjena než důkladně probírána.

⁴² 10% studentů, přitom 16% ze SOŠ, a pouze 8% gymnaziálních profesorů, učitelé celkově 3%.

s výhradou, že nejde o záměrné vyhýbání se problematice, ale o nedostatek času. Třetím tématem, které školní výuka dějepisu opomíná, je vývoj po roce 1989.⁴³

Naši představu o skutečném stavu věci poněkud zkresluje absence odpovědi u třetiny mladších a téměř čtvrtiny starších respondentů. Mezi nereagujícími učiteli může být řada těch, kdo látku z nejnovějších dějin nedobírají.

Pozornost věnovaná ve výuce některým aktuálním tématům

Jedna z položek dotazníku *Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách* se na respondenty z řad učitelů obracela s požadavkem heslovitého naznačení tematických okruhů vztahujících se k některým aktuálním problémům. Studenti měli potvrdit, zda se s následně jmenovanou problematikou ve svých hodinách dějepisu skutečně seznamovali.

Sledovali jsme způsob prezentace tzv. ženské otázky, realizaci multikulturní výchovy, jejíž součástí je i eliminování předsudků a etnických stereotypů. S tím souvisí rovněž téma holocaustu. Doporučení ze strany MŠMT akcentují rovněž problematiku tzv. třetího odboje a v souvislosti se vstupem ČR do EU také objasnění historie a významu tohoto společenství. K jakým závěrům jsme tedy dospěli?

Problematiku multikulturní výchovy ani předsudků a etnických stereotypů zřejmě většina vyučujících nepokládá za dějepisné téma, když ponechali příslušné rubriky ankety nevyplněné.⁴⁴ Rovněž genderovou tematiku přes všechna ministerská doporučení neakceptuje překvapivě početná skupina dotazovaných pedagogů.⁴⁵ Zmíněné skutečnosti lze ovšem přičíst podmínkám, v nichž se průzkum realizoval. Od nich se pravděpodobně odvíjela neochota zamýšlet se nad úkolem vyžadujícím více času a soustředění.⁴⁶ Zneklidňující je ovšem zjištění, že naprostá většina studentů popřela, že by ve svých hodinách dějepisu něco o těchto třech tématech slyšela.⁴⁷ V rámci objektivitě nutno připustit, že si žáci nemusí být vždy vědomi působení svých vyučujících. Ať tak či onak,

⁴³ Názor 13% studentů, 6% vyučujících.

⁴⁴ 51% a 52%.

⁴⁵ 43%.

⁴⁶ 19% dotazovaných ponechalo celou položku bez povšimnutí.

⁴⁷ Ženská otázka 69%, multikulturní výchova 91%, etnické stereotypy 92% mladších respondentů.

s největší pravděpodobností nejde o učivo v současné době pokládané za příliš důležité. Rozhodně i stereotypní návyky při prezentaci učiva budou jednou z příčin.

Poněkud lépe „dopadla“ další tři témata. Zejména holocaust, který se většinou probírá v kontextu žáky vděčně přijímaných informací o druhé světové válce. Absenci odpovědí na pětina učitelských dotazníků přičítáme spíše výše zmíněné pohodlnosti respondentů reagovat na všechny dotazy. Rovněž ze studentských dotazníků vyplynulo, že otázka holocaustu je jim ze školní výuky většinou známa.⁴⁸ Třetina vyučujících však pominula rovněž problematiku tzv. třetího odboje a historii evropského integračního procesu. S největší pravděpodobností jde právě o učitele, kteří z časových důvodů rezignují na výklad poválečného období. Z žákovských údajů vychází bilance velmi nepříznivě, když o tzv. třetím odboji ve škole nic neslyšela většina maturantů z roku 2005.⁴⁹ Evropské integraci se prý nevěnovaly dvě třetiny učitelů.

Nahlédneme tedy do odpovědí těch pedagogů, kteří se rozpomněli na některé příležitosti, které jim v tomto směru dějepisná látka nabízí. Stranou ponecháme témata ryze historická, tedy holocaust a tzv. třetí odboj.

*

Ženská tematika ve výuce dějepisu

Heslovitý výčet probíraných okruhů nemůže plně postihnout všechny příležitosti, které školní dějepis skýtá k pojednání tzv. ženské problematiky, nicméně její určité oblasti, které bývají nejčastějším předmětem zájmu ve výuce, jsme z dotazníků mohli vyčíst. Bezesporu nejfrekventovaněji bylo připomínáno volební právo žen, ať už měli respondenti na mysli jeho kodifikaci v ČSR či v jiných zemích, nebo zápas o jeho získání, nejčastěji spojovaný s anglickými sufražetkami. Mezi dalšími uváděnými tématy dominovalo sledování proměny společenského postavení žen od počátku století, v průběhu obou světových válek a v období poválečném. Dotazovaní se mnohdy omezili na pojmy, kterými je gender history obvykle symbolizována, tedy „emancipační hnutí“ a

⁴⁸ Při čtvrtinové ignoranci celé otázky není 34% chybějících odpovědí u této položky tak mnoho.

⁴⁹ 85%

„feminismus“. Připomínána byla rovněž počáteční, ale významná součást zápasu za zrovnoprávnění s muži, úsilí o rovný přístup k vyššímu vzdělání. Vyučující odkazovali na profese, s nimiž jsou ženy v historickém exkurzu spojovány, v některých případech jmenovali konkrétní zástupkyně těchto sfér působení, ženy spisovatelky, umělkyně, manželky politiků, ženy vědy, političky, nositelky Nobelovy ceny, ale i ženy v odboji a ženské oběti politických procesů. V kontextu genderové tematiky bývá sledován vývoj vztahu muže a ženy, postavení ženy v rodině, tedy otázky všedního života, které bývají ve školním dějepise našich západních sousedů mnohem více akcentovány. Svědomití pedagogové však objasňují specifika ženského údělu v muslimském světě či na „černém“ kontinentu. Mnozí respondenti uváděli, že jde o problematiku, která prostupuje řadou témat a věnují se jí průběžně podle probíraného učiva, jiní připustili, že tyto zmínky bývají pouze informativní, minimální nebo je tematika přesouvána do občanské výchovy či základů společenských věd. Zcela výjimečné byly reakce negující téma jako nesmyslné. U nás sice zatím nepočetné badatelské počiny v této oblasti podobný náhled přesvědčivě vyvracejí.

Etnické stereotypy a multikulturní výchova

Multikulturní výchova představuje v současné době jedno ze závazných průřezových témat, stanovených rámcovými vzdělávacími programy jak základního, tak gymnaziálního vzdělávání a předpokládá se zde součinnost několika vzdělávacích oborů, mezi nimi i dějepisu. Seznámení s problematikou etnických stereotypů je významnou součástí tohoto působení. Překvapila nás ignorance tematiky většinou oslovených učitelů, stejně jako mnohdy značně mlhavé představy o tom, které okruhy by ji měly utvářet. Část našich respondentů se domnívá, že prolíná celými dějinami, proto se jí věnují průběžně a nepokládají za nutné ji zúžit na konkrétní náměty. Vědomí toho, že jde o průřezové téma, vyplynulo z odkazů na další výukové předměty, které se problematiky také dotýkají. Někteří pedagogové by viděli více příležitostí k jejímu uchopení v občanské výchově, pravděpodobně z časových důvodů. Nejčastějšími tématy zmiňovanými v tomto kontextu byly stereotypní pohledy na židovské a romské etnikum. Dostatečný prostor k jejich

pojednání se jim prý naskýtá při probírání podstaty nacistické ideologie a jejích důsledků až po holocaust. Další možnost poskytuje učivo o kolonialismu a dekolonizaci. Vyučující uváděli rovněž novější etnické stereotypy související s migrací obyvatelstva, zasahující i naše území. Aktuální je dnes především otázka stereotypu Romů, ale i Vietnalců, Ukrajinců nebo stereotypů národů, jejichž vzájemné konflikty stále hrozí přerůst v konflikt celosvětový. Výchova k pochopení a respektování kulturních odlišností lidí jiných národů, etnik, náboženství vede učitele dějepisu k zařazování témat objasňujících nejrozšířenější světová náboženství. Řada příkladů pro ilustraci námi sledované problematiky byla vybírána ze středoevropského prostředí či přímo z českých dějin. Mám na mysli charakteristiku multikulturní společnosti první republiky, její kulturní pestrosti. Řada respondentů však multikulturní výchovu ztotožnila s dějinami kultury.

Historie evropského integračního procesu

Rozsah pozornosti tomuto tématu, které lze chápat jako dějepisný příspěvek k prezentaci dalšího tzv. průřezového tématu - *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* - je u jednotlivých vyučujících značně odlišný. Někteří mají snahu o co nejsystematičtější uchopení problematiky počínaje odkazy na významné Čechy - Evropany, přes objasnění významu evropského integračního procesu, jeho jednotlivých fází, institucí, osobností, forem spolupráce až po zdůvodnění výhod a nevýhod našeho členství v EU. Jiní učitelé se spokojují pouze se stručnou charakteristikou nebo téma zcela přesouvají do občanské výchovy či geografie. Určité procento tázaných zdůraznilo prolínání tématu řadou předmětů a upozornilo přitom na vhodnost využití projektového vyučování. Z odkazů v dotaznících však nevyplynulo, že by byly učitelům známy konkrétní podněty pro výuku tohoto tématu v hodinách dějepisu publikované na stránkách učitelům dějepisu určeného časopisu *Společenskovědní předměty*, nemluvě o dalších materiálech.⁵⁰

⁵⁰ Pouze desetina pedagogů odebírá ve škole nebo si sama kupuje časopis *Společenskovědní předměty*. Poněkud větší zájem projevují učitelé o *Dějiny a současnost* (49%) a *Historický obzor* (43%).

Některé další poznatky o podobě výuky dějepisu

Vzhledem ke specifičnosti látky z nejnovějších dějin měli studenti rovněž vyjádřit, do jaké míry jsou seznamováni s různými pohledy na některé kontroverzní události či osobnosti. Většinové mínění se přiklonilo k variantě občas.⁵¹ S tímto konstatováním se shodovali i vyučující. Více než třetina z nich však tvrdila, že se snaží různé názory představovat pravidelně. S takto pojímanou výukou dějepisu se skutečně setkala pětina našich respondentů. Stejně procento uvedlo, že variabilita výkladů je jim zprostředkovávána jen výjimečně, jisté procento tázaných usoudilo, že jim byly předkládány pouze jediné interpretace i u kontroverzních historických událostí a činů.⁵² Procento pedagogů, kteří připustili výjimečnost přestování vědomí, že s vývojem poznání minulosti se mění i pohled na ni, bylo zanedbatelné.⁵³ Žádný z námi oslovených učitelů prý nesetrvává u prezentace jediného možného pohledu na minulé dění.

Předkládání rozdílných pohledů na události či osobnosti je obtížné bez využívání verbálních či ikonických textů. Ty jsou zastoupeny jednak v základním edukačním médiu, jednak ve speciálních materiálech určených pro výuku dějepisu.⁵⁴ První problém spočívá už v ignorování dějepisné učebnice mnohými středoškolskými pedagogy. Oni tuto skutečnost sice přiznávají jen zřídka,⁵⁵ avšak téměř čtvrtina předloňských maturantů potvrdila, že dějepisnou učebnici vůbec neměli. Systematicky s ní pak v hodinách dějepisu pracovala zhruba osmina gymnazistů,⁵⁶ byť tento styl výuky deklaroval dvojnásobek jejich učitelů. Téměř dvě třetiny vyučujících z gymnázií připustily, že s učebnicí pracují v hodinách dějepisu spíše výjimečně, ale požadují domácí studium jejího textu. V tomto názoru se s nimi ztotožnila asi třetina absolventů SŠ a další třetina

⁵¹ 51% maturantů, 57% učitelů.

⁵² 7%.

⁵³ 4%.

⁵⁴ KVAČEK, R. a kol.: XX. století o sobě. Dějiny v dokumentech. Dialog 2005.

⁵⁵ 5% vyučujících gymnázií a 9% pedagogů ze SOŠ.

⁵⁶ 13%.

tvrdila, že dějepisnou učebnici potřebovali výhradně k domácí přípravě. Tuto praktikovanou variantu konstatovalo opět jen malé procento vyučujících.⁵⁷

Hodiny dějepisu se podle mínění dotazovaných absolventů SŠ nejčastěji omezovaly na výklad učitele a diktování látky do sešitu.⁵⁸ Takový výukový styl skýtá málo příležitostí k diskuzím o kontroverzních tématech. Téměř třetina studentů si pamatovala na učitelův výklad kombinovaný s prací s učebnicí a dalšími textovými materiály a další třetina maturantů pracovala navíc i s obrazovými prostředky.⁵⁹ S netradičními metodami či formami výuky se ve škole mladí lidé setkávali zcela výjimečně.⁶⁰

Zajímalo nás také, do jaké míry je převažující styl výuky předmětu předurčen vybaveností škol. Podle našich zjištění zhruba v pětině škol, jejichž absolventi byli našimi respondenty, byla k dispozici speciální dějepisná učebna a existovala možnost pravidelného využití didaktické techniky. S didaktickou technikou se ovšem běžně pracovalo i v normální učebně.⁶¹ Avšak téměř polovina studentů přiznala, že didaktickou techniku ve výuce dějepisu nepotřebovali. Z uvedeného vyplývá, že pouze asi šestina škol potřebným technickým vybavením nedisponovala. Nedostupnost didaktické techniky není zásadní překážkou obměny forem výuky.

Hodinová dotace dějepisné výuky

Nedostatek času bývá převažujícím argumentem pedagogů ospravedlňujícím jejich opomíjení či nepřípustnou redukci témat z nejnovějších dějin. Náš další dotaz proto směřoval k zjištění hodinové dotace dějepisné výuky na školách, které navštěvovali studenti a na nichž vyučují učitelé účastníci se výzkumu. Více než polovina maturantů z roku 2005 (62% gymnazistů) si vzpomínala na dvouhodinovou dotaci ve všech ročnících základní školy. Třetina dalších si už situaci nebyla schopna vybavit.

⁵⁷ Pouze 5% učitelů.

⁵⁸ Tento názor vyslovilo 40 respondentů.

⁵⁹ Uvedlo to přesně 39% a 45% tázaných absolventů (celkově 40%).

⁶⁰ Jen 6% z nich zaškrtno takový typ výuky. Součet možností přesahuje 100%, neboť někteří respondenti označili dvě možnosti.

⁶¹ Názor 15% testovaných.

Frekventanti víceletého gymnázia kromě převažující dvouhodinové dotace ještě čtvrtinou svých dalších zástupců potvrdili větší počet hodin dějepisu na svých ústavech. Z jejich odkazů bylo obtížné identifikovat, zda šlo skutečně o tří- či čtyřhodinovou dotaci v některých ročnících či o volitelný dějepisný seminář. Desetina dotazovaných však připustila menší počet hodin, když v oktávě nebyl dějepis zařazen vůbec, nebo byl redukován na jednu hodinu týdně. Obdobně na tom byli i žáci čtyřletých gymnázií.⁶² Mezi uchazeči o studium dějepisu se však vyskytovali také absolventi středních odborných škol, jejichž příležitost k poznání minulosti byla omezena vesměs na dva ročníky a na celkové tři nebo čtyři hodiny dějepisu.

Učitelé základních škol potvrdili převažující dvouhodinovou dotaci dějepisu ve všech čtyřech ročnících druhého stupně. 40% z nich ovšem upozornilo na skutečnost, že jejich dějepisná výuka nemá takový časový prostor. Čtvrtina pedagogů musí vystačit se sedmi hodinami dějepisného kurzu, desetina s pouhými šesti. Část vyučujících uvedla, že menší hodinová dotace se vztahuje především na sportovní třídy.⁶³ Určitá diference ve výsledcích získaných od gymnaziálních profesorů oproti jejich studentům vyplývá pravděpodobně z jejich přesného odlišení počtu hodin určených všem žákům a mezi volitelnými předměty. Nejméně polovina našich starších respondentů sice disponuje dvouhodinovou dotací,⁶⁴ avšak už jen jejich malé procento připustilo větší počet hodin dějepisu.⁶⁵ Naproti tomu na čtvrtině víceletých a třetině čtyřletých gymnázií musí vystačit s menším počtem hodin.⁶⁶ Novější průzkum by zřejmě představil ještě skeptičtější situaci, neboť v současné době se výrazně omezuje výuka dějepisu v posledních ročnících gymnaziálního studia.

Využívání a hodnocení dějepisných učebnic

⁶² 51% dvě hodiny dějepisu týdně ve všech ročnících, 31% ještě více hodin a jen 6% se setkala s menší hodinovou dotací.

⁶³ 58% osm hodin, 25% sedm, 9% šest a 6% menší hodinová dotace u sportovních tříd.

⁶⁴ 51% vyučujících víceletých gymnáziích a 61% čtyřletých.

⁶⁵ 5% učitelů víceletých gymnázií a 4% čtyřletých.

⁶⁶ 26% víceletých a 35% čtyřletých gymnázií.

Již byla řeč o podceňování role základního edukačního média, tedy dějepisné učebnice ve školní praxi. Podívejme se ještě, které učební materiály se na školách nejvíce využívají a které jsou pedagogy pokládány za nejkvalitnější. Na základních školách se jak pro jejich oblibu mezi učiteli, tak pro nedostatek financí na nákup nových materiálů, ale zřejmě i ze setrvačnosti doposud nejvíce využívá nejstarší učebnicová řada osmi sešitů Dějepis (Michovský, Hroch, Čapek). Dějiny konce 19. století a celé 20. století pak pokrývají čtyři díly Nové doby.⁶⁷ Z novějších textů největšího konkurenta pro ně představuje sada vydavatelství SPL (Rulf, Válková...), tu uvedla čtvrtina vyučujících. Vyšší zastoupení mezi používanými texty má ještě devítidílná série Honzáka - Augusty, olomoucká řada Prodos a učebnice nakladatelství Dialog.⁶⁸ Čtvrtina kantorů neomezuje výběr učebních materiálů na kompletní řadu, ale kombinuje ze dvou, případně tří sad.⁶⁹ V nižších třídách víceletých gymnázií mají rovnocenné zastoupení tři řady. Kromě dvou nejoblíbenějších na základních školách jsou to učebnice libereckého nakladatelství Dialog.⁷⁰ Jelikož mezi našimi respondenty převažovali učitelé s delší pedagogickou praxí,⁷¹ je pochopitelné, že už pracovali i s jinými dějepisnými učebnicemi, než s těmi, které mají k dispozici v současnosti. Přitom častější obměnu textů připustili pedagogové z gymnázií.⁷² Na dotaz, zda je ve výuce dějepisů současně používána i jiná dějepisná učebnice, kladně odpověděly zhruba dvě třetiny respondentů, třetina negativně.⁷³ Nejčastější alternací bývá na obou typech škol finančně, ale i jinak náročná učebnice nakladatelství Dialog, poskytující řadu zajímavých podnětů.⁷⁴ Tento učební materiál byl označen za nejvíce odpovídající představám učitelů o kvalitní učebnici. Myslí si to především pedagogové z gymnázií, jejichž žáci také disponují předpoklady orientovat se

⁶⁷ 31% učitelů ZŠ Dějepis 6,7,8 a 20% Nová doba.

⁶⁸ Práce 17%, Prodos 13% a Dialog 10%.

⁶⁹ Kombinace dvou sad 22% a tři sad 4% vyučujících.

⁷⁰ Dějepis 6,7,8, SPL i Dialog 20%.

⁷¹ 57% učilo v době průzkumu více než 15 let, 33% mělo praxi od 5 do 15 let a jen desetina vyučuje menší než pět let.

⁷² S jinou učebnicí pracovalo 59% učitelů ZŠ a 70% učitelů víceletých gymnázií, zkušenost s jiným učebním materiálem nemělo 32% učitelů ZŠ a jen 14% profesorů gymnázií, přičemž jejich věkový poměr byl opačný. Mezi uváděnými tituly se objevovaly stejné jako v předchozím případě, čili šlo vesměs o nahrazení starších učebnic novějšími a moderněji koncipovanými.

⁷³ 66% učitelů ZŠ ano, 29% ne, 60% profesorů gymnázií ano, 30% nikoliv.

⁷⁴ Využívá ji pětina učitelů ZŠ a 12% učitelů víceletých gymnázií.

v náročném textu.⁷⁵ Za dobré učebnice jsou častěji učitelé ZŠ pokládány řady SPL, Prodos a Hrochův Středověk z nejstarší učebnicové série.⁷⁶ Někteří vyučující však pozitivně hodnotí příkladnou narativitu učebnicové sady F. Honzáka - P. Augusty.⁷⁷ Na druhé straně 8% kantorů nevyhověli doposud autoři žádné dějepisné učebnice. Za nejméně zdařilou je zejména učitelé ZŠ považována série čtyř sešitů Nová doba.⁷⁸ V údajích o nevyhovujících dějepisných textech byli respondenti velmi zdrženliví, téměř polovina z nich se vyhnula odpovědi, osmina nechtěla posuzovat vzhledem k nedostatečné znalosti veškerých možností, jisté procento tázaných usoudilo, že každá učebnice má svá pozitiva i negativa.

Učitelské údaje nebylo možno porovnat se zkušeností absolventů středních škol, neboť ti si už na své učebnice z doby povinné školní docházky nevzpomněli. Na gymnáziích se většina maturantů z roku 2005 učila z *Dějepis v kostce* nebo z učebnicové řady vydavatelství Práce.⁷⁹ Jisté zastoupení měla i tzv. Čornejova řada, Čapkovy a Pátkovy *Světové dějiny* a *Dějiny země Koruny české* vydavatelství Paseka.⁸⁰ Maturanti středních odborných škol se do roku 2005 ještě nesetkali s učebnicí určenou tomuto typu studia.

Téměř polovina učitelů gymnázií pracuje s učebnicemi Čornejovy řady. Sada nakladatelství Práce patří rovněž mezi často zastoupené učební materiály.⁸¹ Zřejmě finanční limity znemožňují adekvátní využití ji doplňujících Českých dějin.⁸² Čornejův jednoduchý text je frekventovaně využíván i na SOŠ vedle starší práce Čapkovy a Pátkovy a zřejmě stále nepostradatelného *Dějepis v kostce*.⁸³ Většina středoškolských pedagogů

⁷⁵ 14% učitelů ZŠ a 24% učitelů gymnázií.

⁷⁶ Řadu SPL ocenilo 10% učitelů ZŠ a 7% učitelů gymnázií, Prodos 10% pedagogů ZŠ (není určena pro víceletá gymnázia, proto jen 1%), Hrochův Středověk má v oblibě 13% učitelů ZŠ a 6% profesorů.

⁷⁷ 7% učitelů ZŠ.

⁷⁸ 15% učitelů ZŠ, 6% gymnaziálních profesorů.

⁷⁹ Učebnice z Práce používalo 14% studentů čtyřletých gymnázií (dále G4) a 13% gymnázií víceletých (dále GV), *České dějiny* méně (5%, 7% a 2%), kdežto *Dějepis v kostce* 13% žáků G4, 15% GV a 18% žáků SOŠ.

⁸⁰ Čornejova řada 7% G4 a 10% GV, *Světové dějiny* 6% G4, 2% GV a 6% SOŠ, DZKČ 5% G4, 6% GV a 2% SŠ.

⁸¹ Čornejova řada 48% učitelů gymnázií, ale také 7% SOŠ, Práce 33% gymnázií.

⁸² 14% gymnázií.

⁸³ Čornejovu učebnici zmínilo 35% respondentů z řad pedagogů SOŠ, učebnici vydavatelství Scientia pak 22%, *Dějepis v kostce* stále ještě používá 13% učitelů.

má zkušenost s různými učebními materiály. Současným trendem je nahrazování učebnicové řady vydavatelství Práce tzv. Čornejovou řadou. Postupně jsou vyřazovány rovněž další dříve hojně využívané učební materiály jako *Světové dějiny* nebo *Dějiny zemí Koruny české*.⁸⁴ Ty slouží jako alternativní učební materiály. Nejvíce využívaná Čornejova řada byla také třetinou našich respondentů označena za doposud nejlepší středoškolskou dějepisnou učebnici. Méně už jsou oceňovány texty vydavatelství Práce.⁸⁵ Pro 6% gymnaziálních profesorů neexistuje dobrá učebnice dějepisu. Nejvíce výhrad vůči starším učebním materiálům vznesli učitelé SOŠ, kteří se domnívají, že nevhodnou učebnicí byly *Světové dějiny*, *Dějepis v kostce* a středoškolská učebnice Čapkova - Pátkova.⁸⁶ Desetina pedagogů se necítí být kompetentní k takovému odsudku. Na základě analýzy učitelských dotazníků lze konstatovat, že kvalita nejnovějších českých dějepisných učebnic nemůže být pádným důvodem pro jejich ignoranci ve výuce dějepisu.

Co říci závěrem?

V jednom z našich dřívějších empirických šetření jsme se respondentů z řad studující mládeže dotazovali na jejich preference určité geografické perspektivy v dějepise. Největší zájem mladí lidé tehdy projevíli o dějiny Evropy a o národní minulost.⁸⁷ Přitom přitažlivost obecných i českých dějin byla pro studující historie rovnocenná. Atraktivní respondentům připadaly dějiny vzdálených civilizací, nejméně však vysokoškolákům.⁸⁸ S velkým odstupem čtvrtou „příčku“ z hlediska ochoty poznávat minulost zaujaly dějiny regionální. Historie středoevropského prostoru byla nejvíce vzdálena pozornosti dotazovaných.⁸⁹ Nedostatek zájmu o dějiny regionu, a zejména toho

⁸⁴ Učebnice z Práce dříve používalo 19% učitelů, jejich součást České dějiny 7%, Světové dějiny rovněž 7% a Dějiny zemí Koruny české 9% pedagogů.

⁸⁵ Čornejova řada obdržela 35% preferencí, sada Práce 9%, České dějiny 8%. Na druhé straně učebnice z Práce byly 6% učitelů označeny za nejméně zdařilou dějepisnou učebnici.

⁸⁶ Uvedlo to 9%, 7% a 7% respondentů z řad učitelů SOŠ.

⁸⁷ Dějiny Evropy 35%, národní dějiny 27%. Viz GRACOVÁ, B.: Vědomí evropanství u české studující mládeže. In: *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II. - jak učit dějiny 20. století*. (Red. Z. BENEŠ). Praha 2006, s. 39-63.

⁸⁸ 21% a 11%. Tamtéž.

⁸⁹ Regionální dějiny 8%, středoevropské dějiny 4%. Tamtéž.

širšího středoevropského, byl pro nás velmi závažným zjištěním. Domníváme se však, že ve skutečnosti nemusí vůbec jít o nezáměr studentů, ale o jejich nedostatečnou představu o náplni disciplíny, jíž není ve školní výuce vyhrazen odpovídající prostor, třebaže právě ona nabízí nejvíce příležitosti pro využití z žákovského pohledu atraktivních aktivizujících metod výuky.

Rovněž náš poslední výzkum potvrdil, že i v současné době mladí lidé preferují témata především z československých dějin, z obecné historie pak taková, která zásadním způsobem ovlivnila vývoj evropského kontinentu. Atraktivita „vzdálenějších“ civilizací sice u části respondentů přetrvává, ale stejně početná skupina se domnívá, že se bez důkladnější znalosti mimoevropského světa obejde. Lze zobecnit, že nejnovější dějiny představují tematiku pro studující mládež přitažlivou a lze předpokládat, že nejen pro zájemce o dějepis. Její atraktivitu by však výrazně zvýšil i modernější způsob prezentace učiva.

Upozornili jsme pouze na některé aspekty aktuální podoby výuky moderních dějin na českých školách.⁹⁰ Zjištěné skutečnosti napovídají, že výukový styl se za posledních deset let příliš nezměnil.⁹¹ Stereotypní návyky vyučujících, převaha časově méně náročných výkladových hodin, ignorování textových a především obrazových prostředků, stejně tak individualizovaných forem práce. Využití zmíněných rezerv by bezesporu přispělo nejen k fixaci vědomostí, ale především k získání kurikulární reformou požadovaných kompetencí. Ovšem nejzávažnější je zjištění, že učitelé stále nejsou ochotni rozplánovat dějepisný kurz tak, aby jim i při stávající hodinové dotaci zbyl dostatek času na prezentaci historie druhé poloviny 20. století. Několikrát odložená státní maturitní zkouška, pro jejíž realizaci v dějepise byl už před časem nalezen nástroj k usměrnění středoškolské výuky předmětu, tento stav jen prodlužuje. Věřme, že nikoliv trvale.

⁹⁰ V některých případech dosti nápadný rozpor ve výpovědích pedagogů a studentů vyplývá ze skutečnosti, že učitelé účastníci se našeho výzkumu představují bezesporu profesní elitu, která byla oslovována při různých akcích dalšího vzdělávání a u nichž lze také předpokládat výjimečnou snahu o zkvalitnění vlastní práce. Vysoké procento oslovených vyučujících dějepisu totiž kategoricky odmítlo dotazník vyplnit. Z toho lze usuzovat, že se realita obvyklé školní výuky zřejmě dosti odlišuje od podoby, rekonstruované z výpovědí pedagogů účastnících se našeho šetření.

⁹¹ Viz KLÍMA, B. a kol.: *Mládež a dějiny*. Brno 2001. Publikace představuje výsledky výzkumu z roku 1996.

Klíčové kompetence a školní dějepis

Zdeněk Beneš

Filosofická fakulta, Univerzita Karlova

V posledních měsících se znovu dostala „do oběhu“ otázka kompetencí – a tzv. klíčových kompetencí zvláště.¹ A popravdě řečeno, dostalo se jim zejména kritických výhrad.² Je proto na místě otázka, proč. Odstup k nim je nutné považovat za signifikantní, protože sám o sobě upozorňuje na řadu problémů spojených s probíhající českou kurikulární reformou. Ptejme se tedy nejprve, co se za tímto termínem vůbec skrývá:

Český pedagogický slovník uvádí, že – v návaznosti na N. Chomského – se kompetencí rozumí „relativně obecné, hlubinné (kognitivní) struktury, přímo nepozorovatelné“. Tyto kompetence se prezentují prostřednictvím performancí, definovatelných jako „pozorovatelné manifestace, jejichž podoba je ovlivněna interakcí s realitou a podmíněna mnoha vnějšími vlivy“. Zprostředkujícími kanály mezi kompetencemi a performancemi je pak komplex transformačních procesů.³ Už samo toto vymezení naznačuje, že jde o termín označující dosti abstraktní pojem, k jehož porozumění musíme disponovat řadou dalších znalostí. Intence kurikulární reformy soustřeďuje pozornost na kompetence žáka – a ty jsou ve stejném slovníku obecně vymezeny formulací, že „cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilosti (Slovník ovšem heslo způsobilost nezná, pozn. ZB) přesahujících do mimoškolního prostředí“. Soustředění pozornosti na kompetence žáka ale nemůže zastřít druhou stránku téže mince, tj. ohled na kompetence učitele. Tým slovník je vymezuje jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ Na první místo je tu pak kladen důraz na obsahovou složku, tj. „znalost předmětu“ (řekněme rovnou, že v tomto případě nám jde o znalost ryze oborovou, tedy o uznanost historie), a dále je připomenuto, že současnost vyžaduje i kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické a další.⁴

¹ O šíři obsahu pojmu kompetence blíže viz Jan Průcha: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha 2002, s. 105 - 109.

² Z posledních textů připomeňme výzvu všem, jejichž hlas je slyšet a diskuse kolem ní (viz <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/akce2/vyzva/vsem.htm>), předtím příspěvky J. Strakové a J. Simonové na <http://www.skav.cz/cz/publikace/studie>, i www.stolzova.cz – příspěvek Mgr. Petra Koukala, aj.

³ Jiří Mareš – Jan Průcha – Eliška Walterová: Pedagogický slovník, Praha 1998, s. 110.

⁴ Ibid., s. 111.

Už z tohoto průhledu na pojetí kompetencí vyplývá, že ani sám termín kompetence není užíván zcela koherentně, protože – jak uvidíme vzápětí – se tyto charakteristiky nekryjí zcela přesně s tím konkretizačním vymezením kompetencí, jak je uvádí již v praxi realizovaný RVP-ZV. Začneme ale tím, co je rozuměno klíčovými kompetencemi v celoevropském pojetí. Zde jsou klíčové kompetence kombinací znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Evropský referenční rámec rozlišuje osm klíčových kompetencí, které uvádíme v pořadí, jak je prezentuje Příloha Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropy ze dne 16. 12. 2006, včetně toho, že přepisujeme i vymezení těch z nich, jež považujeme za základní, výchozí:

1. komunikace v mateřském jazyce

Definice:

Komunikace v mateřském jazyce je kompetence vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto kompetencí:

Komunikační kompetence vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostatními. Pro komunikaci v mateřském jazyce je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce. Zahrnuje to též znalost hlavních typů verbálních interakcí, různých druhů literárních a neliterárních textů, hlavních rysů různých stylů a jazykových registrů a proměnlivosti jazyka a komunikace v různých situacích. Pokud jde o dovednosti, měli by jedinci umět komunikovat v ústní a psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Součástí této kompetence je rovněž kompetence rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty. Kladný postoj ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat, a zájem komunikovat s ostatními. To zahrnuje uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem.

2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení

Definice:

Kompetencí k učení se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvávat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty kompetence je motivace a sebedůvěra jedince.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto kompetencí:

Je-li učení zaměřeno na určitou práci nebo kariérní cíl, měl by jedinec znát požadované kompetence, znalosti, dovednosti a kvalifikace. Ve všech případech však kompetence k učení vyžaduje, aby daná osoba znala a chápala své oblíbené strategie učení, silné a slabé stránky svých dovedností a kvalifikace a aby byla schopna vyhledávat možnosti vzdělávání a odborné přípravy a dostupnou pomoc a podporu. Kompetence k učení znamená umět si osvojit elementární základní dovednosti, jako je čtení, psaní, počítání a informační a komunikační technologie, jež jsou nezbytné pro další učení. Na základě těchto dovedností by jedinec měl být schopen získávat nové znalosti a dovednosti, osvojovat si je, zpracovávat je a vstřebávat je. K tomu je nezbytná efektivní organizace vlastního učení, profesního postupu a práce, a zejména schopnost v učení vytrvat, soustředit se v prodloužených časových úsecích a kriticky uvažovat o účelech a cílech učení. Jedinci by si měli sami dokázat vyhradit čas na učení a být disciplinovaní, ale též by při procesu učení měli umět spolupracovat s ostatními, využívat heterogenní skupiny a dělit se s ostatními o to, co se naučili. Jedinci by měli být schopni zorganizovat si své vlastní učení, zhodnotit si svou vlastní práci a případně vyhledávat

rady, informace a podporu. Kladný postoj vyžaduje motivaci a důvěru v pokračování a úspěch celoživotního učení. Kladný postoj k řešení problémů podporuje jak schopnost jedince učit se, tak překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami. Hlavními prvky kladného postoje je přání uplatnit zkušenosti již získané při učení a v životě a hledat příležitosti k učení a uplatňování poznatků v různých životních situacích.

6. kompetence sociální a občanské

Definice:

Tyto kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské kompetence jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto kompetencí:

A. Sociální kompetence jsou úzce spjaty s osobním a společenským blahem, k jehož dosažení je nezbytné pochopit, jak mohou jedinci dosáhnout optimálního fyzického a psychického zdravotního stavu, který též může být zdrojem jejich vlastního bohatství či bohatství jejich rodiny a nejbližšího společenského prostředí, a vědět, jak k tomu lze přispět prostřednictvím zdravého životního stylu. Pro úspěšné zapojení do mezilidských vztahů a do společnosti je třeba rozumět pravidlům chování a zvykům, které jsou obecně uznávány v různých společnostech a prostředích (např. v práci). Stejně důležité je znát základní pojmy v souvislosti s jedincem, skupinami, pracovními organizacemi, rovným postavením mužů a žen a nediskriminací, společností a kulturou. Zásadní je pochopení multikulturních a společensko-hospodářských rozměrů evropských společností a jak se národní kulturní identita vzájemně ovlivňuje s evropskou identitou. Základem této kompetence jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředích, projevovat toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevovat empatii. Jedinci by měli být schopni vyrovnat se se stresem a frustrací a konstruktivně se vyjadřovat a rovněž by měli rozlišovat mezi osobní a pracovní sférou. Kompetence je založena na postoji spočívajícím ve spolupráci, sebevědomí a čestnosti. Jedinci by se měli zajímat o socio-ekonomický rozvoj a komunikaci s jinými kulturami, měli by docenovat rozmanitost a respektovat ostatní a měli by být připraveni překonávat předsudky a dělat kompromisy.

B. Základem občanských kompetencí je znalost pojmů demokracie, spravedlnost, rovnost, občanství a občanská práva, včetně způsobu jejich vyjádření v Listině základních práv Evropské unie a mezinárodních deklaracích a jejich uplatňování ze strany různých institucí na místní, regionální, vnitrostátní, evropské a mezinárodní úrovni. K těmto kompetencím patří znalost současných událostí a také hlavních událostí a tendencí v národní, evropské a světové historii. Dále by mělo být rozvinuto povědomí o cílech, hodnotách a strategiích sociálních a politických hnutí. Rovněž je důležitá znalost evropské integrace a struktur, hlavních cílů a hodnot Evropské unie a posílení povědomí o rozmanitosti a kulturní identitě v Evropě. Dovednosti pro občanské kompetence souvisejí se schopností efektivně se spolu s ostatními zapojit do veřejného života, projevovat solidaritu a zájem o řešení problémů dotýkajících se místního nebo širě pojatého společenství. Vyžadují kritické a tvůrčí myšlení a konstruktivní účast na místních aktivitách či aktivitách v blízkém okolí, jakož i rozhodování na všech úrovních od místní po vnitrostátní a evropskou, a to zejména účasti ve volbách. Kladný postoj spočívá v plném dodržování lidských práv, včetně zásady rovnosti, jako základu demokracie, v uznání a pochopení rozdílů mezi hodnotovými systémy různých náboženských nebo etnických skupin. Znamená to jak projev sounáležitosti s určitým místem, zemí, EU a obecně Evropou či světem (nebo jeho částí), tak i ochotu podílet se na demokratickém rozhodování na všech úrovních. Kladným postojem je rovněž smysl pro odpovědnost, pochopení a dodržování společných hodnot, které jsou pro zajištění soudržnosti společnosti nezbytné, jako je například dodržování demokratických zásad. Konstruktivní účastí se rovněž rozumějí občanské aktivity, podpora sociální rozmanitosti a soudržnosti a udržitelného rozvoje a připravenost respektovat hodnoty a soukromí druhých.

7. smysl pro iniciativu a podnikavost,

8. kulturní povědomí a vyjádření.

Definice:

Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto kompetencí:

Kulturní znalostí se rozumí povědomí o místním, národním a evropském kulturním dědictví a o jeho místě ve světě. Zahrnuje základní znalost významných kulturních děl, včetně současné populární kultury. Je důležité pochopit kulturní a jazykovou rozmanitost v Evropě (a v jiných regionech světa), potřebu jejího zachování a porozumění důležitosti estetických faktorů v každodenním životě. Dovednosti se týkají jak porozumění, tak i vyjadřování: vlastního vyjadřování různými výrazovými formami díky vrozeným schopnostem jedince a jeho smyslu pro umělecká díla a představení. Rovněž je nutná dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislosti s názory jiných a objevit v kulturní činnosti společenské a

hospodářské možnosti a realizovat je. Kulturní vyjádření je rovněž důležité pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být uplatněny v mnoha profesních činnostech. Základem úcty a otevřeného postoje k rozmanitosti kulturního vyjádření může být řádné pochopení kultury každého jedince a smysl pro identitu. Kladný postoj zahrnuje také tvořivost, ochotu rozvíjet schopnost estetického projevu osobním uměleckým vyjádřením a účasti v kulturním životě.

Z těchto osmi kompetencí lze vyvodit základní funkce školního dějepisu. Uvedeme je v pořadí od základní ke kontextuálním (od základních odvozeným):

1. kompetence sociální a občanské,
2. kulturní povědomí a vyjádření.
3. komunikace v mateřském jazyce,
komunikace v cizích jazycích,
4. kompetence k učení,
5. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
6. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost

Toto jejich – řekněme že „oborové“ – pořadí jsme odvodili z funkcí školního dějepisu, jak byly definovány v Katalogu státní maturity – dějepis. Jde o pořadí, které vystihuje jejich funkční logiku, není ale plně v souladu s metodikou jako relativně svébytnou subdisciplínou didaktiky, ani s logickou strukturou kompetencí vymezovaných z hlediska žáka. Vzhledem k nim je nutné kompetenci k učení přesunout na první místo, protože tvoří „klíč“ ke všem ostatním.

RVP-ZV zdůrazňuje, že všechny klíčové kompetence je nutné chápat nejen jako strategicky cílovou kategorii, jíž lze (má se jí) dosáhnout v průběhu základního vzdělávání jako celku, ale že také tvoří vzájemně provázaný celek, že se prolínají, že jsou multifunkční a mají nadpředmětovou povahu (s. 14). Odtud odvozujeme možnost jejich „přeskupování“, podle toho, zda budeme o školním dějepisu uvažovat z hlediska didaktiky anebo metodiky. Tento rozdíl se jako závažný zdá být vzhledem ke kategorii očekávaných výstupů, která je pro tvorbu ŠVP vlastně základní kategorií. Jim podléhá konkrétní výběr učiva a ten je zase vázán na metodické postupy v samotné výuce. (Jenom v závorce se nutné opět připomenout nešťastnou protože zcela matoucí formulaci, že učivo je v RVP-ZV „nepovinné“; učivo samozřejmě povinné je, avšak prostřednictvím očekávaných výstupů. Je tedy určeno pomocí cílových struktur, nikoli prostřednictvím svých přímých vzájemných vazeb, jak by to odpovídalo staršímu přístupu opřenému koneckonců o genetický dějepis, byť třeba v jeho marxistické variantě – některé děje nelze pominout, protože vystihují „dějinnou zákonitost“.)

Srovnáme nyní tyto kompetence s těmi, které uvádějí české RVP, zjistíme snadno pozorovatelný rozdíl. RVP-ZV rozeznává šest klíčových kompetencí (viz tab. na násled. straně), jež se plně nekryjí s klíčovými kompetencemi vymezenými v evropském referenčním rámci (je ale třeba podotknout, že Doporučení EK a RE je mladší než jejich české vymezení). Obdobně jako tomu bylo v prvním případě, i tady ponecháváme jejich konkretizaci tak, jak zní v RVP-ZV, ovšem s tím, že vybíráme pouze ty charakteristiky či jejich části, jež mají přímý vztah k dějepisu.

Klíčovou kompetenci přitom RVP-ZV definuje jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ Očekávané výstupy pak tentýž dokument definuje jako „*stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku.*“

Řada diskutujících upozorňuje na to, že mezi klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy zeje příliš velká konceptuální mezera; je proto pro učitele obtížné transformovat jak kompetence na úroveň výstupů, tak i opačně. Tato skutečnost (užívám tu tohoto slova záměrně, protože s uvedeným názorem souhlasím) má více rovin. Pokusme se je alespoň přehlédnout a charakterizovat:

První spočívá v tom, že (mluvit budu samozřejmě jen o vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacím oboru dějepis konkrétně) že v RVP-ZV není zřetelně a explicitně formulován koncept dějepisu, tj. jeho funkce. Ty byly ostatně pro dnešek formulovány jenom jednou, a to v maturitním katalogu pro dějepis z roku 2000, z čehož vyplývá, že by bylo bývalo více jak vhodné, nechci-li říci, že je to dodnes přímo nutné, upravit tyto funkce vzhledem k výuce dějepisu na úrovni základní školy. Když už pro nic jiného, tak proto, že jednou z nejnaléhavějších otázek našeho školního dějepisu je vyřešení problému vztahu učiva na základní a střední škole, především tedy na gymnáziu.

Druhý základní problém se po mém soudu skrývá v tom, že „oborové“ očekávané výstupy jsou formulovány na úrovni jednotlivých tematických celků, zatímco klíčové kompetence tvoří – jak už víme - strategický cíl dějepisné výuky, a to navíc v „integrovaném“, tj. mezi- či nadoborovém pojetí, což mezeru mezi nimi a klíčovými kompetencemi opět jenom prohlubuje.

1. kompetence k učení

- a) vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- b) vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- c) operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- d) samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- e) poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

2. kompetence k řešení problémů

- a) vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- b) samostatně řeší problémy: volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- c) ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání

- problémů
- d) kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

3. kompetence komunikativní

- a) formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- b) naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- c) využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- d) využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

4. kompetence sociální a personální

5. kompetence občanské

- a) respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- b) chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- c) rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích
- d) respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění
- e) chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

6. pracovní

- a) používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- b) přistupuje k výsledkům pracovní činnosti z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- c) využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření

Třetím problematickým místem je v metodice tvorby ŠVP zdůrazňovaný „dovednostní“ aspekt což vzbuzuje dojem jakoby nějakého „odklonu“ od nutnosti faktických znalostí. Je ale nutné znovu a opět připomenout, že dovednost bez znalosti je faktický nesmysl a že naopak každá znalost má svůj dovednostní aspekt bez něhož je nevyužitelná;⁵ ale i kdybychom se nechtěli odvolávat na vědecké odborné práce na půdě vědní teorie a noetiky, stačí se zamyslet nad formulacemi ohledně klíčových kompetencí jak v Evropském referenčním rámci, tak dokonce i na úrovni našich RVP. Jde jenom o to, znovu opřít výuku (v našem případě tedy dějepisu) o jasně, systematicky a odpovědně vybraný thesaurus základních znalostí. RVP sice svoji konstrukcí, jak jsem poznamenal

⁵ Viz Ladislav Tondl: Znalost. její lidské, společenské a epistemické dimenze. Praha 2002.

jinde, „rezignuje na přesné vymezení základního či klíčového učiva ve smyslu určitého množství zásadních historických událostí, které si má žák osvojit a přesun důrazu na výstupy z dějepisného vyučování směřující k utváření historického vědomí a klíčových kompetencí. Tento přesun důrazu z učiva na výstupy je ve srovnání se staršími typy dokumentů řídících výuku nejpodstatnější změnou. Učivo se stává prostředkem k dosažení cílů obsažených ve výstupech. Očekávané výstupy a učivo jsou vymezeny u každého tematického celku. A dále: Očekávané výstupy plní dvojí funkci. Obsahují cíle formulované v jazyce výkonu žáka, které jsou dílčími cíli s ohledem na cíle oboru a oblasti a jejich plnění přispívá k vytváření klíčových kompetencí. Zároveň tím, že upřesňují požadavky, jichž má být dosaženo prostřednictvím uvedeného učiva, usnadňují jeho výběr. S ohledem na požadovanou rámcovost, není zde uvedeno za jakých podmínek a do jaké míry má být očekávaný výstup splněn, proto požadavek obsažený ve výstupu se může jevit jako maximalistický. Miněna je však úroveň odpovídající situaci konkrétního žáka a školy.“⁶

Z těchto vět je snad jasné patrné, že znalost přes důraz na očekávané výstupy jako činnostní efekt výuky tvoří nepominutelný základ jakéhokoliv vzdělání. Řečeno slovy autora výzvy všem, jejichž hlas je slyšet, to, že $1 + 1 = 2$ se prostě naučit musím a žádný žák žádným čistým či formálním „kritickým myšlením“ k tomuto poznatku dojít nemůže; i kritické myšlení se musí samo opírat o reálné, faktické informace (znalosti).

Dnešní školní dějepis ovšem klade na oblast znalostí značné, a od předešlých dob odlišné, nároky. Nejde totiž o výčet, sumu znalostí o tom, co bylo; nejde o znalosti dat, jmen, událostí. Ty v nezbytně nutné míře tvoří pouhý podklad – a mnohdy dokonce jenom podklad „mnemotechnický“, mající usnadnit orientaci na časové ose, jež je alfou a omegou smysluplné existence dějepisů (a historiografie jako vědy) vůbec. Jde o znalosti vyššího řádu, pochopení procesuality dějin, jejich otevřenosti směrem k budoucnosti, znalosti termínů a pojmů užívaných v historickém myšlení a historickém poznávání. Jde o bytostný vztah minulosti, přítomnosti a budoucnosti jako totality dějin, o to, že minulost poznáváme z našich pozic, determinovaných naší současností, jejími hodnotami a poznávacími nástroji.

Zdá se mi, že tento dnes obecně zdůrazňovaný aspekt (opětne, nemusíme se obracet k vědecké literatuře, ale čtème charakteristiky klíčových kompetencí!), není v našich dokumentech řídících výuku dostatečně zřetelně vyjádřen, a proto je také pomíjen. Transformační procesy tohoto typu opravdu nelze ponechat na samotných učitelích, je třeba jim podat pomocnou ruku.

Tento referát může pouze nabídnout jednu ukázkou, a i tu jenom v jistém základním obrysu. Snad ale může posloužit jako malá inspirace nalezení oněch transformačních procesů, jež spojují očekávané výstupy s klíčovými kompetencemi a i mezi kompetencemi a performancemi – abychom zmínili dikci odborného jazyka.

Vybereme témata „národní hnutí velkých a malých národů; utváření novodobého českého národa“ a „kulturní rozrůzněnost doby“ z tematického celku Modernizace společnosti. Vycházíme z toho, že kultura v českých dějinách 19. století sehrávala výrazné politické role, které jsou dodnes součástí obecného historického a národního povědomí. Z tohoto jejich zakotvení v dnešním kulturním životě plyne i to, že jsou velmi často

⁶ Zdeněk Beneš – Dagmar Hudecová: Manuál, k tvorbě ŠVP – obor dějepis. Praha 2006,

instrumentalizována a využívána i pro mimohistoriografické účely. Jedním z nich je i reklama; edukační médium, které dlouho, až do počátku 80. let 20.století zůstávalo v podstatě mimo pozornost didaktiků dějepisu. Přitom je to právě reklama, která zaujímá v soudobé historické kultuře významné místo – od propagace knih či filmů až právě po přímé využití historické tematiky v reklamním byznysu; vzpomeňme třeba na postavu kouřícího kovboje coby amerického symbolu na reklamách firmy Philipp Morris. Nejednoho českého diváka zaujala reklama na plzeňské pivo, využívající sloganu „inspirující chuť“ a užívající k jeho dokumentaci symfonickou báseň Bedřicha Smetany Vltava; a byla to právě tato reklama – jinak jedna z několika téhož druhu, viz www.pilsnerurquel.cz – která byla vyhlášena českou reklamou desetiletí. Užijme ji tedy jako příklad.

Nejprve připomeneme historicitu reklamou ztvárněného „příběhu“ (jde tedy o tzv. historickou analýzu jako první krok didaktické analýzy jako celku). Oněch 59 vteřin trvání reklamy je přímo nabito národními „místy paměti“; nejde jí samozřejmě o skutečnost jako takovou, ale o vnímání „českého 19. století“ a jeho kultury: připomeňme si jabkenickou idylickou bukolickou krajinu v jejím úvodu, jež je prvním z nich, druhým je hluchota B. Smetany, chápána jako tragický osud muže, obětujícího národu vše, třetím sama symfonická báseň oslavující „národní“ řeku a která je zároveň součástí celého cyklu, opět příznačně nazvaného Má vlast – a konečně samo plzeňské pivo, jako poslední z v tomto šotu použitých národních symbolů. Zároveň je tato reklama plná příkrých kontrastů, zvyšujících emocionální účinnost obrazu a zvuku: „nehybnost“ jabkenické obory s rychlou jízdou spřežení (proč tolik spěchají?), touha po skladbě od nejnárodnějšího skladatele, znemožňovaná ale jeho zdravotní indispozicí, a pak skrze orosenou sklenici dopadající sluneční svit a náhlé přerušení inspirace vyvolané stínem mladíka, stoupnuvšího si do směru světla. Reklama končí sekvencí o obrovitém úspěchu skladby, jež je přijata pražským lidem s jásotem jak mezi posluchači její premiéry, tak i těmi na ulicích.

V čem je tedy možné tuto reklamu didakticky využít?⁷ Postupujme nyní mechanicky, podle struktury kompetencí, jak jsme je převzali z RVP-ZV. Reklama je využitelná jako edukační médium (1a,b), protože přináší obraz historické skutečnosti (i když ne v její čisté podobě „jak se to ve skutečnosti stalo“ – ostatně lze tam postřehnout zřetelně patrnou chybu: premiéra Mé vlasti se těžko mohla konat ve Stavovském tj. německém divadle; konala se na Žofíně 5.11.1882) navíc operuje s obecně známými, sdílenými a mnohdy i jenom podvědomě vnímanými symboly, jež se dostávají do nových souvislostí a v nich jsou nově interpretovány (1c). Analýza vizuální a auditivní složky reklamy přináší nutnost vyhledávání dalších informací, nutných k interpretaci tak složitého sémantického kódu, jímž film je (2a), učí se chápat a interpretovat kulturní hodnoty a zároveň je veden k empatii a porozumění jednání a situace druhých (5d). Pokud tyto, dodejme že základní, dovednosti zvládne - ať už sám anebo za pomoci učitele – nabývá kompetencí pracovních (6a) a spolu s nimi a i jejich prostřednictvím všech ostatních.

Zvolená reklama tak chápána jako edukační médium je pramenem k poznání našeho současného obrazu jedné části – té kulturní dějin „českého 19. století“, i když ji zobrazuje na jenom a dokonce i fiktivním detailu. proto ale odkazuje na nutnost své historicko-

⁷ Nemáme tu možnost provést filmovou analýzu této reklamy, odkazují proto na tištěnou verzi sborníku.

kritické analýzy jakožto ke kroku odhalujícímu mechanismy zrodu, trvání a působení jistých aspektů dějin, jež se časem mění v národní symboly a mýty, které jsou jak souhlasně sdíleny tak zároveň i z druhé strany persiflovány, jak to právě činí, a to způsobem takřikajíc „laskavým“ protože mírně ironickým a současně poetickým, právě i tato reklama. Její didaktická analýza tak také nezbytně vede k zamyšlení nad vztahem mezi minulostí a současností a existenci různorodých obrazů této minulosti v dnešní historické kultuře. Tím je pak také překračován onen u nás stále převažující „minulostně faktografický“ model výuky dějepisu.

[Zpět na program semináře.](#)

Klíčové kompetence v ŠVP

Jan Zouhar

Národní institut dalšího vzdělávání

Kdo jsem a jaké mám zkušenosti. Pracuji jako lektor NIDV – školení koordinátorů - akce na zakázku – konzultace – workshopy. Navštívil jsem několik desítek škol v souvislosti s jejich tvorbou ŠVP. Domnívám se tedy, že vám mohu poskytnout reálný obraz realizace klíčových kompetencí v rámci jejich ŠVP.

Tvorba ŠVP na základních školách dospěla do nové etapy. Školy své programy napsaly a začínají je realizovat. Myslím si proto, že je vhodné se zastavit a reflektovat dosavadní proces, abychom z něj mohli vytěžit poučení pro další období realizace kurikulární reformy jak na základních školách, tak na středních školách, kde tento proces začíná.

Chtěl bych se zaměřit jen na jednu oblast tvorby ŠVP, ale určitě na tu důležitou: klíčové kompetence. Pokusím se nyní reflektovat celý tento proces zavádění tohoto nového pohledu na cíle našich škol.

Celý proces realizace RVP na školách byl podporován NIDV, který realizoval projekt Koordinátor. V rámci něho probíhaly různé vzdělávací akce. V první řadě to bylo proškolení školních koordinátorů, dále pak tzv. akce na zakázku, které si mohly školy objednat, konzultace nad ŠVP pro jednotlivé školy a nyní celý tento proces končí workshopy pro koordinátory, které by měly inventarizovat celý proces na jednotlivých školách. Protože jsem se všech těchto akcí účastnil jako lektor, získal jsem poměrně přesný pohled na situaci na školách.

Proces zavádění klíčových kompetencí do praxe našich škol měl několik fází. V první řadě to bylo seznámení učitelů s tímto konstruktem, který byl pro ně úplně nový. Je nutno říci, že jsem se většinou setkával s odporem ze strany učitelů. Argumentovali, že je to zbytečný pojem, že stejně ty věci dělají. Zde bylo nutno velmi důkladně prodiskutovat nutnost zavedení tohoto pojmu, který by nám měl pomoci přesněji formulovat cíle výuky

a pečlivěji volit potřebné množství vědomostí a dovedností, které by měli žáci zvládnout. Podcenění této fáze, tedy důkladného promyšlení kontextu pojmu klíčové kompetence na některých školách se jim v dalších fázích velmi vymstilo. Učitelé pak pojmu nerozuměli a unikali jim jeho smysl. Proto se jim pak s ním v dalších fázích těžko pracovalo.

Druhá fáze pak následovala rozpracování KK v kapitole Charakteristika ŠVP, kde se učitelům ukládalo rozpracovat KK na jejich jednotlivé složky a popsat výstupy z hlediska dovedností žáků. K nim měli promyslet a sepsat strategie a metody, které na jejich realizaci budou používat. Těto úkol byl pro učitele velmi obtížný a trval jim poměrně dlouho. Bylo potřeba „rozklíčit“ kompetence. Problém byl, že často někteří učitelé tyto kompetence neměli dostatečně zvládnuty. Z praxe lektorů vyplynulo, že největší problém učitelům činila kompetence k učení. Projevovala se v tom dlouhodobá absence systematického dalšího vzdělávání učitelů v oblasti didaktiky a psychologie.

Klíčové kompetence se dále objevují v kapitolách zabývajících se charakteristikou jednotlivých předmětů. Ta se skládá ze dvou částí: charakteristikou všech aspektů daného předmětu: časová dotace, organizační formy a také přehledem metod, kterými učitelé daného předmětu budou realizovat klíčové kompetence. Učitelé většinou měli problémy uvědomovat si které složky kompetencí se přednostně hodí rozvíjet v jejich předmětu. Druhou částí této kapitoly je tabulka, která rozpracovává konkrétní obsah, výstupy, mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Učitelé nemuseli v této fázi promýšlet jak budou naplňovat klíčové kompetence v jednotlivých tématech. Tento postup je možný, ale má také určité nevýhody. Argumentem pro tento přístup byl dát učitelům volnost při realizaci klíčových kompetencí, protože kdyby si do tabulky zapsali kdy a jak budou naplňovat KK ve svém předmětu, stalo by se to pro ně závazným. Na druhé straně fakt, že nemuseli promýšlet kde a jak budou naplňovat KK vedl k tomu, že nepromýšleli dostatečně metody, kterými budou pracovat. Tím ale také nebrali důležitý faktor realizace – čas. Klíčové kompetence nelze realizovat jen frontální výukou. Je potřeba realizovat interaktivně, kooperativně. Všechny tyto metody jsou časově náročné. Protože s tímto faktem učitelé nepočítali, může se stát, že se jim ukáže jejich rozpracování témat jako nerealizovatelné.

Další kapitolou, kde se objevují KK (nebo alespoň by měly), je hodnocení evaluace. Do obou těchto kategorií by se měl promítnout hlavní cíl výuky RVP ZŠ, které se v podstatě shodují s klíčovými kompetencemi.

Tady měli výhodu ty školy, které pečlivě „rozklíčovali“ kompetence a rozpracovali je na konkrétní, uchopitelné výstupy z hlediska žáka. Pak poměrně snadno stanovili kritéria pro jejich zvládnutí.

Zkušenost konzultantů a lektorů ukazuje, že tady se často objevují velké nedostatky při zpracování kritérií hodnocení. V mnoha ŠVP nejsou zapracovány kritéria zvládnutí klíčových kompetencí. Zde nás čeká ještě poměrně velká práce.

Co říci závěrem? Jaká poučení z procesu tvorby vyplývají?

Ve školách byl nastartován nový proces, který je zcela nový: učitelé začali v daleko větší míře diskutovat a promýšlet svou práci.

Ty školy, které již hledaly alternativní formy výuky již dříve účastí na různých projektech, měly velkou výhodu.

Tvorba ŠVP nastartovala výraznější diferenciaci mezi školami.

Tvorba ŠVP na školách stála učitele nesmírné množství práce. Dělalí ji vedle jejich běžné, každodenní práce. Spousta učitelů tím byla odrazována. Jejich práce by stála za výraznější ocenění ze strany nadřízených orgánů.

[Zpět na program semináře.](#)

<i>Aktuálna situácia vo vyučovaní školského dejepisu na slovenských gymnáziách</i>
--

PaedDr. Hana Mlynarčíková, Gymnázium Jura Hronca, 821 09 Bratislava

hmlynarcikova@centrum.sk

5. novembra 2007 v Bratislave

***„ Svet hľadá ľudí, ktorí vedia niečo urobiť, nie
ľudí, ktorí vedia vysvetliť, prečo niečo neurobili.“
(H. Rowlandová)***

1. Súčasná realita.

Na Slovensku, v poslednom období nielen my učitelia, upozorňujeme na neuspokojivú situáciu v slovenskom výchovno – vzdelávacom systéme .

Netrpezlivo, od r. 1989, očakávame zásadnú, systémovú zmenu v našom školstve.

Napríklad - neustále upozorňujeme na predimenzovanosť nielen osnov, ale aj učebníc - ktoré tradične kopírujú rozsah učiva vymedzený osnovami. Predimenzované sú i triedy vzhľadom na počty žiakov. Vo všeobecnosti, najmä my, vyučujúci školského dejepisu, nemôžeme byť v žiadnom prípade spokojní s existujúcou časovou dotáciou.

V školách, (najmä štátnych), prevláda naratívny spôsob vysvetľovania novej učebnej látky, ako aj nepopulárne, mechanické osvojovanie si preberaného učiva zo strany žiakov. V poslednom čase sme svedkami vzrastajúcej nechuti voči prevládajúcemu encyklopedickému charakteru vyučovania nielen zo strany nás učiteľov, ale aj u našich žiakov.

Na prahu 3. tisícročia, fungujú predovšetkým v štátnych školách, mnohé predpoklady dnes rozhodne nemoderného, ale najmä neefektívneho preťažovania žiakov. Väčšina slovenských škôl (najmä štátnych),neustále produkuje takzvané chodiace encyklopédie, čo je podľa nášho názoru, v zásadnom rozpore so všetkými cieľmi nielen didaktickej metodiky, ale i vývinovej psychológie.

Sme si vedomí faktu, že súčasnosť potrebuje mladého človeka flexibilného, adaptabilného na náročný život vo svojej perspektívnej budúcnosti. Školský dejepis má svoje nezastupiteľné miesto vo výchovno – vzdelávacom systéme.

Školský dejepis má možnosť, či dokonca danosť, prispievať k výchove budúceho obozretného občana, rozhodného a súčasne zodpovedného. Zodpovedného nielen za svoje vedomosti, za svoje skutky, ale i za svoje názory.

Súčasný moderný mladý človek musí aj vďaka dlhým rokom, ktoré trávi takmer 15 rokov vo výchovno – vzdelávacom systéme, byť reálne pripravený na život dospelého občana. Občana, ktorý bude vedieť v zložitom svete dospelých, ako i v komplikovaných životných situáciách zaujať samostatný postoj, ako i obhájiť vlastný názor .

Súčasná škola aj prostredníctvom školského dejepisu by mala výrazne posilniť možnosť tréningu jednotlivých žiackych zručností, či postojov k rôznym konkrétnym životným situáciám, ktoré rozhodne nebývajú akademicky modelovými v takej podobe, ako sa to veľakrát zo školských lavíc môže zdať.

Podľa nášho názoru, neuspokojivá a preto ťažko pozitívne motivujúca je i reálna situácia vo vyučovaní školského dejepisu na štvorročných gymnáziách.

Súčasný spôsob vyučovania gymnaziálneho dejepisu neumožňuje kvalitne a cieľavedome rozvíjať u žiakov celú škálu zručností, spôsobilostí. Dnešné vyučovanie gymnaziálneho dejepisu poskytuje len minimálny priestor na vytváranie hodnotiacich postojov na základe pochopeného a *zosobneného* množstva faktografických údajov.

Vychádzajúc z našich dlhoročných skúseností, sa tak poznávanie histórie vlastného národa, ale i celého ľudstva, mení *na preteky s časom* , na konci ktorých je vyčerpaný nielen učiteľ, ale aj samotný študent. V takomto tradične uponáhľanom vyučovaní dejepisu, študent býva skôr znechutený, ako pozitívne motivovaný. Dokonca sme presvedčení, že mnohokrát ani netuší, na čo mu vôbec bude potrebné také množstvo faktografie v praktickom živote...

Napriek rýchlemu tempu momentálneho vyučovania dejepisu, napriek snahe vyučujúcich zvládnuť osnovami určené učivo, odchádza väčšina populácie maturujúcich gymnazistov bez obsiahlejšieho výkladu a spoznania najnovších dejín. Je totiž predovšetkým fyzicky nemožné kvalitne prebrať celý učebný obsah a rozsah predmetu tak, ako je obsiahnutý v doteraz platných učebných osnovách. (Učebné osnovy pre 4 ročné gymnáziá boli na Slovensku naposledy inovované v r. 1997).

Spomínané osnovy, žiaľ, naďalej pretraktujú chronologicko – politické osnovanie vyučovania dejín ľudskej spoločnosti so zreteľom na výklad svetových, ako i národných dejín od najstarších historických dôb až do pádu Železnej opony.

Podnetnou inováciou, s ktorou spomínané osnovy prišli, podľa nášho názoru, bolo najmä sformulovanie výchovno – vzdelávacích cieľov v dejepisnom vyučovaní. Výchovno – vzdelávacie ciele sú z hľadiska didaktického, teoreticky sformulované správne. Problém však nastáva s ich postupnou realizáciou v praktickom , konkrétnom vyučovacom procese. *Obsahová predimenzovanosť, ako i nepostačujúca časová dotácia v predmete dejepis na štvorročných gymnáziách, je, podľa nášho názoru, v rozpore s možnosťou v reálnom vyučovacom procese spomínané nielen výchovno – vzdelávacie ciele, ale i rozsah stanoveného učiva v každodennej práci učiteľa – dejepisára, prebrať.*

(Na štvorročných gymnáziách sa dejepis na Slovensku vyučuje v prvých 3 ročníkoch v dvojhodinovej týždennej dotácii, voliteľné semináre majú v 3. a v 4. ročníku týždennú dvojhodinovú dotáciu.)

Naša dlhoročná didaktická prax ukázala, že je absolútne nereálne a fakticky nemožné, učiť podľa doteraz platných učebných osnov tak, ako si to ich autori v didaktickom úvode k osnovaniu učiva predstavujú.

Za závažný problém považujeme skutočnosť, že učivo 3. ročníka – najmä historické obdobie Studenej vojny v európskych, ale i v národných dimenziách, sa preberá na mnohých gymnáziách *len* na voliteľných seminároch z dejepisu.

Problém podľa nášho názoru spočíva v skutočnosti, že dejepisné semináre, keďže sú voliteľnými, si vyberá len časť budúcich absolventov gymnázií. Logicky z tejto skutočnosti vyplýva, že gymnazisti, ktorí voliteľné semináre z dejepisu neabsolvovali, sa s historickým obdobím po roku 1945, ako vo svetových, tak i v národných dejinách, vo väčšine prípadov takmer vôbec nestretnú v podmienkach stredoškolského štúdia.

So svojimi kolegami sa taktiež dlhodobo zaoberáme výzvou, ako urobiť vyučovanie školského dejepisu atraktívnejším, bohatším na činnosti jednotlivých žiakov, tak, aby sa školský dejepis stal zmysluplnejším, efektívnejším. Hľadali sme cestu, ako do vyučovania školského dejepisu integrovať rozmanité didaktické postupy, ktorými sa síce celý proces vyučovania histórie stane pre učiteľa náročnejším, ale pre žiaka kognitívne, ako i činnostne pestrejším.

Zvažovali sme, ako sa od vyučovania *veľkých* (prevažne politických dejín), citlivo posunúť aj k tzv. *malým* dejinám každodenného života napr. - hospodárske dejiny, sociálne dejiny, kultúrne dejiny, či príbehy konkrétnych ľudí, žijúcich v danom období). Zaoberali sme sa aktuálnym problémom, ako aplikovať do vyučovania školského dejepisu tému regionálnych dejín.

2. Alternatívna koncepcia vyučovania dejepisu.

Odpoveď na čiastočné riešenie neuspokojivej situácie vo vyučovaní školského dejepisu v podmienkach štvorročných gymnázií na Slovensku, sme našli v nami navrhnutej a taktiež experimentálne overenej Alternatívnej koncepcii vyučovania dejepisu.

Autorky a realizátorky Alternatívnej koncepcie – PhDr. Dagmar Polívková a PaedDr. Hana Mlynarčíková, projekt overovali v podmienkach svojich gymnázií v Bratislave. Garantom overovania spomínaného experimentu bol Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Overovanie projektu schválilo Ministerstvo školstva SR od septembra 2001. Experimentálne overovanie Alternatívnej koncepcie vyučovania dejepisu v podmienkach štvorročných gymnázií bolo dokončené v školskom roku 2004/5.

Ministerstvo školstva SR následne na základe odporúčajúceho stanoviska Predmetovej komisie dejepisu pri Štátnom pedagogickom ústave po úspešnom vyhodnotení celého pilotného projektu, *schválilo Alternatívny model* vyučovania dejepisu s platnosťou od 1. septembra 2006.

Podstatou Alternatívnej koncepcie je *preštrukturovanie* terajšieho vyučovacieho obsahu v predmete dejepis, zredukovanie nadbytočnej faktografie, vytvorenie podstatne väčšieho časového priestoru na prácu so školskými historickými prameňmi.

Cieľom Alternatívnej koncepcie je, čo najviac zvýšiť možnú (reálnu) časovú dotáciu na postupné tréningovanie, či rozvíjanie zručností a kľúčových kompetencií žiakov, vytvoriť priestor na samostatné konštruovanie, ako i na prezentáciu, ale i obhajobu vlastných názorov, či postojov žiakov na jednotlivé historické udalosti, procesy. U žiakov chceme citlivo rozvíjať akceptovanie multiperspektívneho prístupu k dejinám nielen Európy ako takej, ale i k multiperspektívnemu prístupu ku dejinám vlastným, ako i ku multiperspektívnemu prístupu ku histórii svojich najbližších susedov. Dejiny ľudskej spoločnosti predsa nie sú len čiernobielym sledom udalostí. Vystupujú v nich rôzne

okolnosti, rôzni protagonisti - preto je potrebné na takúto prirodzenú, pestrofarebnú dimenzionalitu dejín ľudskej spoločnosti citlivo a s patričným taktom upozorňovať. Dôležitým úmyslom Alternatívnej koncepcie je i vytvorenie adekvátneho priestoru na zovšeobecňovanie, čiže tzv. systematizáciu preberaného učiva, podľa závažnosti konkrétnych tematických celkov.

Navrhovateľky a realizátorky Alternatívnej koncepcie, keďže pôsobia v systéme štátnej školy, boli povinné v plnej miere akceptovať platné, štátom určené osnovy pre vyučovanie dejepisu.

Preštruktúrovanie vyučovacieho obsahu v predmete dejepis podľa Alternatívnej koncepcie je nasledovné :

1. ročník :

- základná terminológia, práca so školským historickým prameňom ,spôsob práce historika
- základné informácie o príprave žiackych samostatných prezentácií
- periodizácia dejín, hlavné vývojové medzníky, ťažiskové vývojové trendy vo svetových ako
 - i v národných dejinách od najstarších čias do obdobia krízy stredoveku
- kríza stredoveku, jej následky
- obdobie dejín novoveku od začiatku 16. storočia - od Náboženskej reformácie do ukončenia Veľkej Francúzskej revolúcie
- v národných dejinách zovšeobecňujeme hlavné vývojové trendy od príchodu Slovanov do Karpatskej kotliny, cez prehľadné dejiny Uhorského kráľovstva až do moháčskej katastrofy
- obdobie v Uhorskej histórii mapujeme od Moháča do vyvrcholenia Osvietenského absolutizmu v závere 18. storočia

Učivo svetových a národných dejín preberáme synchronicky.

2. ročník :

- vo svetových dejinách preberáme obdobie tzv. Dlhého storočia, čiže od ukončenia Veľkej Francúzskej revolúcie do ukončenia 1. svetovej vojny
- v národných dejinách preberáme obdobie od záveru 18. storočia do ukončenia 1. svetovej vojny, čiže do rozpadu Rakúsko – Uhorskej monarchie, do vzniku 1. ČSR

Učivo svetových a národných dejín preberáme synchronicky.

3. ročník :

- svetové dejiny tzv. Krátkeho storočia, čiže od ukončenia 1. svetovej vojny do pádu Železnej opony
- národné dejiny preberáme od vzniku 1. ČSR do pádu Železnej opony a následne do vzniku Slovenskej republiky v r. 1993

Učivo svetových a národných dejín preberáme synchronicky.

Dejepisný seminár 3. ročníka :

- svetové dejiny od najstarších čias do záveru včasného stredoveku
- národné dejiny od najstarších čias Karpatskej kotliny až do začiatku 14. storočia, čiže do vymretia dynastie Arpádovcov

Učivo svetových a národných dejín preberáme synchronicky.

Dejepisný seminár 4. ročníka :

- svetové dejiny vrcholného stredoveku, až do začiatku novoveku, čiže do začiatku 16. storočia
- národné dejiny od vymretia Arpádovcov do Moháčskej katastrofy
- systematizácia kľúčových historických trendov od počiatku novoveku do pádu Železnej opony (v priebehu svetových, ako i národných dejín)
- informácie o priebehu, ako i o obsahu externej a internej maturitnej skúšky

Učivo svetových a národných dejín preberáme synchronicky.

3. Zhodnotenie skúseností z realizácie Alternatívnej koncepcie vyučovania dejepisu.

Alternatívna koncepcia vyučovania dejepisu v podmienkach štvorročných gymnázií potvrdila svojou realizáciou reálnu možnosť zefektívnenia vyučovania dejepisu aj v súčasných zložitých podmienkach.

Praxou dokázala, že je možné sa citeľne odkloniť od doteraz prevažujúceho encyklopedického vyučovania dejepisu.

Vyučovanie dejepisu sa predovšetkým podstatne *spomalilo*. Väčší časový priestor vytvára na hodinách atmosféru klľudu, pohody, uvoľnenia, odbúrava stres. Pokojná atmosféra aj v školskej triede, poskytuje podnety ku kreativite, k samostatnosti. Aj o tento efekt nám išlo. Alternatívna koncepcia vytvorila doteraz značne chýbajúci časový priestor, v rámci ktorého učiteľ môže vo svojej práci používať rôznorodejšie metodické a didaktické postupy, nielen pri vysvetľovaní nového učiva, ale i pri skúšaní, či overovaní nadobudnutých poznatkov žiakmi.

Vyučovací proces sa stáva dynamickejším, bohatším na rôzne činnosti, či aktivity, nielen vyučujúceho, ale aj na strane žiakov.

Alternatívna koncepcia vo väčšej miere umožňuje rozvíjať u študentov celú škálu rôznych zručností, poskytuje doteraz chýbajúci priestor na vytváranie, či rozvíjanie ich osobných hodnotiacich postojov na základe pochopeného a zvládnutého množstva faktografického vedomostného materiálu.

Nesporným prínosom Alternatívnej koncepcie je skutočnosť, že sa podarí prebrať osnovami predpísaný náročný rozsah, ako i obsah dejepisného učiva. Každý gymnazista sa môže reálne stretnúť na hodinách dejepisu aj so zložitým obdobím od ukončenia 2. svetovej vojny do pádu Železnej opony.

Učiteľ vďaka štruktúrnemu prerozdeleniu učiva má podstatne viac času nielen na vysvetľovanie novej látky, ale i na prácu so školským historickým prameňom, na spätnú

analýzu jednotlivých testov, na častejšiu verbálnu komunikáciu so žiakmi. V didaktickom procese sa nám podarilo dosiahnuť významný posun – od doterajšieho tradičného rozvíjania najmä faktografických znalostí, k rovnomernému rozvíjaniu činností, zručností, či kompetencií našich žiakov. Charakter vyučovania gymnaziálneho dejepisu sa stal výrazne pestrejší vzhľadom na rôznorodejšie didaktické a metodické postupy zo strany učiteľa. Súčasne sa vyučovanie dejepisu stalo kognitívne náročnejšou činnosťou vo vzťahu k jednotlivým žiakom. Takýmto spôsobom vedené hodiny dejepisu, napomáhajú citlivo rozvíjať logické a najmä kritické zmýšľanie mladých ľudí.

Môžeme skonštatovať, že sa viditeľne skvalitnila kognitívna úroveň vo vyučovaní dejepisu so zreteľom na rovnomerné rozvíjanie jednotlivých spôsobilostí žiakov, následkom čoho sa zefektívnila príprava žiakov k úspešnému zvládnutiu Novej maturity z dejepisu. Vzhľadom na ciele Novej maturity z dejepisu sa aj v Alternatívnej koncepcii potvrdila správnosť a nevyhnutnosť redukcie učebných osnov, ako i zdôrazňovanie vyučovania novoveku a dejín 20. storočia.

Alternatívna koncepcia vyučovania dejepisu súčasne potvrdila, že príprava učiteľa na konkrétny vyučovací proces musí byť oveľa dôkladnejšia, ako pri tradičnom, prevažne výkladovom vyučovaní. Aj v priebehu jednotlivých vyučovacích hodín musí byť učiteľ výrazne pohotovejší a kreatívnejší. Vyučovací proces sa stáva prirodzene dynamickejším. Musíme však pre úplnosť dodať, že didaktický výsledok v konečnej podobe je priamoúmerný vynaloženej námahe ako učiteľa, tak i žiaka.

Pozitívne skúsenosti Alternatívnej koncepcie vo vzťahu k rozvíjaniu kompetencií :

- osvojovanie si rôznorodých pracovných postupov, napr. pri analýze školských historických prameňov
- tréning riešenia konkrétnych problémov, vyplývajúcich z daných dejinných situácií
- postupné vytváranie vlastných argumentov
- konštruovanie vlastných postojov žiakov k preberaným témam
- aktuálne sprítomňovanie naučených poznatkov (simulácie) , vďaka čomu sa žiaci stávajú citlivejšími vo svojich hodnotiacich postojoch, sú viac kriticky tolerantní
- triedenie, rozlišovanie jednotlivých poznatkov, následné porovnávanie (komparácia)
- preferovanie problémového, kauzálneho prístupu k dejinám
- tréning vzájomného rešpektovania sa, aj pri prezentovaní nesúhlasných hodnotení, či postojov
- citlivé usmerňovanie pri utváraní tolerantných postojov
- primeraná, taktná pozornosť multiperspektívnemu spôsobu interpretovania historických faktov
- rozvíjanie logického, analyzujúceho, ale aj syntetizujúceho prístupu k dejinám
- z rôznych uhlov pohľadu hodnotenie úlohy osobností v dejinách
- systematizácia , zovšeobecňovanie najmä kľúčových historických javov, respektíve procesov
- vytváranie si samostatného prístupu nielen ku štúdiu dejín, ale i ku spoznávaniu a riešeniu

spoločenských tém (nielen tých dávno minulých)

Negatíva, ktoré sú stálym problémom pri vyučovaní dejepisu v podmienkach štvorročných gymnázií :

- učebnice : aktuálne učebnice na štvorročných gymnáziách striktne kopírujú predimenzované osnovy, prevažuje v nich faktografia a encyklopedičnosť. Táto neradostná skutočnosť, podľa nášho názoru , rozhodne nie je len záležitosťou autorských kolektívov. Sme si vedomí, že prototyp ideálnej učebnice zrejme nejestvuje. Nesporne by sa mala zmeniť celá koncepcia vydávania učebníc na Slovensku. Na prahu 3. tisícročia by sme privítali reálnu, opodstatnenú možnosť fungovania alternatívnych učebníc pre žiakov gymnázií.

- zbierky prameňov : na začiatku 3. tisícročia je podľa nášho názoru nemožné vyučovať dejepis v súlade s požiadavkami dnešnej doby bez aktuálnych dejepisných zbierok, školských historických prameňov, ktoré by boli patrične didakticky a metodicky spracované.

Takýto *didaktický balíček* by v značnej miere umožňoval predovšetkým samostatnú prácu žiakov, usmerňoval by žiakov k schopnosti samostatne vyhľadávať potrebné zdroje a súčasne by formoval ich názory a postoje. Pre učiteľa by sa konečne vytvoril potrebný zdroj na tak dnes zdôrazňovanú diskusiu, polemiku, riadený rozhovor, ako i priestor potrebný na rozvíjanie a prehľbovanie jednotlivých kompetencií, či zručností žiakov. Didaktický balíček by výdatne pomohol odbúrať jeden z najväčších nedostatkov súčasného tradičného vyučovania dejepisu na slovenských štvorročných gymnáziách, podľa našich skúseností, ktorý vyplýva hlavne z časových dôvodov – a síce prevahu výkladového charakteru vyučovania dejepisu nad činnostne aktívnym vyučovaním dejepisu.

- materiálno technické zabezpečenie dejepisného vyučovania : na začiatku 3. tisícročia by aj na slovenských gymnáziách (štátnych) mohli existovať špeciálne vybavené učebne s dostupnou, dnes elementárnou technikou : dataprojektory, DVD prehrávače, historické mapy, zbierky hmotných, či obrazových prameňov, prístup na internet. Nevyhnutnou samozrejmosťou by mal byť prístup vyučujúcich ku kopírovacím zariadeniam, ako i k papieru potrebnému na kopírovanie.

4. Záverom.

Od septembra 2007 pokračujeme v 2. fáze experimentálneho overovania Alternatívnej koncepcie vo vyučovaní dejepisu v podmienkach osem ročných gymnázií na Slovensku. Chceli by sme dosiahnuť povolenie obsahovej zmeny v štrukturovaní učiva dejepisu na tých školách, kde pri štvorročných gymnáziách, na ktorých sa vyučuje podľa Alternatívnej koncepcie, ak existujú 8 ročné gymnáziá, zabezpečenie plynulého kontinuálneho prechodu z kvarty do kvinty, v kontexte s platným alternatívnym modelom vyučovania dejepisu.

Z opodstatnených dôvodov nášho pokračujúceho experimentu vyberáme :

1. Žiaci septimy a oktávy majú rovnakú možnosť ako žiaci osemročného gymnázia, si podľa vlastného uváženia vyberať voliteľné semináre. Aby sme im mohli v čo najväčšej miere vyhovieť, musia byť v rámci zriadených seminárov integrovaní do skupín, kde sa stretávajú so žiakmi zo štvorročného štúdia, ktorí prešli alternatívnym modelom vyučovania dejepisu.
2. Aby vyučovanie dejepisu v dejepisných seminároch plynule nadviazalo na doterajšie vyučovanie v tomto predmete, je potrebné upraviť štruktúru učiva v prime , sekunde , tercii a kvarte tak, aby od kvinty mohli žiaci postupovať podľa už osvedčeného alternatívneho modelu.
3. Pri takejto, z nášho pohľadu prospešnej, úprave vyučovania histórie, sa podarí získať doteraz chýbajúci časový priestor na efektívnejšiu didaktickú rozmanitosť vyučovacieho procesu. Vyučovanie školského dejepisu sa výrazne obohatí o rôzne činnosti aj v pozícii samotných žiakov. Nami navrhovanou zmenou bude možné kvalitnejšie rozvíjať jednotlivé kompetencie našich žiakov v zmysle súčasne aktuálnych didaktických trendov. Výuka školského dejepisu sa predovšetkým spomalí a následne zefektívni. Učiteľom dejepisu sa podarí o mnoho kvalitnejšie obsiahnuť učebnými osnovami naformulované výchovno – vzdelávacie ciele. Nami navrhované nové štrukturovanie učiva umožní vo výraznej miere akceptovať nielen jednu z najdôležitejších didaktických zásad – veku primeranosť .

Z obsahového hľadiska navrhujeme nasledovné kontinuálne osnovanie vyučovania dejepisu v osemročných gymnáziách tých gymnázií, ktoré sa rozhodnú v štvorročnom gymnáziu vyučovať podľa schváleného alternatívneho modelu :

Príma : základy Propedeutiky, obdobie praveku, staroveké orientálne civilizácie

Sekunda : klasické otrokárske štáty, najstaršie dejiny Karpatskej kotliny, regionálne dejiny v najstaršom období

Tercia : včasný a vrcholný stredovek európsky a národný, regionálne dejiny v stredoveku

Kvarta : neskorý stredovek európsky a národný, predpoklady vzniku novoveku v európskych a národných dejinách, regionálne dejiny v neskorom stredoveku

Obsah vyučovania odporúčame v uvedených jednotlivých ročníkoch vhodne dopĺňať :

- a) systematickou prácou so školským historickým prameňom (je vhodné vychádzať z dostupných prameňov v učebniciach, prípadne v čítankách pre ZŠ)
- b) pravidelnými exkurziami v múzeách, či v historických lokalitách daných regiónov
- c) postupným zapájaním žiakov nižšieho stupňa osemročného gymnázia do rôznych foriem samostatného štúdia

V nasledujúcich ročníkoch osemročného gymnázia vyučovanie dejepisu bude kontinuálne nadväzovať na osnovanie učiva podľa už schválenej Alternatívnej koncepcie :

Kvinta : európsky a národný novovek – obdobie 16., 17., 18. storočia

Sexta : európska a národná história tzv. Dlhého storočia

Septima : európske a národné dejiny tzv. Krátkeho storočia

Dejepisné semináre (voliteľné) : pravek starovek, stredovek vo svetových, ako i v národných dejinách.

Na seminároch odporúčame podľa časových možností zopakovať kľúčové pojmy, faktografické medzníky z obdobia dejín novoveku a 20. storočia svetových, ako i národných dejín.

Na záver môžeme skonštatovať, že Alternatívna koncepcia nám nesporne priniesla nové pohľady do našej didaktickej práce. Evidentne nám pomohla zvýšiť záujem o vyučovanie dejepisu u našich žiakov. Túto, pre nás učiteľov, dôležitú skutočnosť, potvrdzuje fakt, že aj žiaci, ktorí nemajú záujem maturovať z dejepisu, ani svoju profesionálnu budúcnosť s históriou nespájajú, sa v poslednom čase so záujmom dobrovoľne zapisujú do voliteľných dejepisných seminárov. Uvedomujeme si, že Alternatívna koncepcia nie je systémovou zmenou vo vyučovaní školského dejepisu. Tú len slovenský výchovno vzdelávací systém s napätím a netrpezlivo očakáva.

[Zpět na program semináře.](#)

<i>Aktuální informace MŠMT- základní vzdělávání</i>
--

Svatopluk Pohorelý

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Udělování doložek učebnicím

- nové sdělení k udělování doložek
- účinnost dnem 1. listopadu 2007
- podmínka ucelené řady učebnic
- nejméně 2 recenzenti
- umožnit souvislé používání učebnic řady
- prodloužení platnosti – do 6 měsíců od konce platnosti doložky
- zpřesnění textu recenze a důraz na odůvodnění připomínek

Seznam učebnic

Úpravy učebních plánů (UP) dosavadních vzdělávacích programů (VP)

- platnost od 1. září 2007
- úpravy nepřinášejí navýšení počtu hodin, pouze změna vnitřní struktury UP
- cíl úprav: umožnit plynulý přechod na vzdělávání podle ŠVP

Úpravy RUP RVP ZV (Rámcového učebního plánu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání)

- platnost od 1. července 2007
- umožní především alternativním pedagogickým směrům profilaci školy podle svého zaměření
- připravené ŠVP není nutno měnit
- posílení disponibilní části učebního plánu při zachování rozsahu OV a U (9-14,18-24)

Školská reforma na webu

- desatero školské reformy
- leták pro rodiče
- konzultační centrum VÚP (MŠMT)
- další informace o školské reformě
- www.msmt.cz/skolskareforma

Výstupy projektu PILOT Z

- Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání
- Příručka příkladů dobré praxe (pdpzv.vuppraha.cz)

Výstupy projektu METODIKA

- metodický portál www.rvp.cz
- 2000 recenzovaných metodických příspěvků,
- 2 tištěné sborníky nejčtenějších příspěvků,
- moderovaná diskusní fóra k aktuálním pedagogickým tématům,
- propagační kampaň k metodickému portálu a zároveň k podpoře reformy
- KONZULTAČNÍ CENTRA

NAEP

- DZS MŠMT - Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
- Comenius (vzdělávání ve školách)
- Erasmus (vysokoškolské vzdělávání)
- Leonardo da Vinci (odborné vzdělávání a příprava)
- Grundtvig (vzdělávání dospělých a celoživotní učení)
- kontakt: <http://www.naep.cz>

[Zpět na program semináře.](#)

Aktuality informace MŠMT – dějepis

Nad'a Holická

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Závěrečná doporučení Historie a škola 2006

- Pracovní skupina dějepisu upozorňuje, že kurikulární reforma je dlouhodobý proces. Napsání ŠVP je pouze prvním krokem. ŠVP jsou prostředkem pro uskutečnění reformy. Reforma směřuje k pozitivním změnám realizovaného kurikula (vlastní výuky jednotlivých učitelů) a osvojeného kurikula (znalosti, kompetence, dovednosti, postoje...žáků). Je třeba trpělivosti při hodnocení škol. Při uskutečňování reformy je třeba učitelům a školám všestranně pomoci.
- Proto považujeme za žádoucí, aby byl průběh kurikulární reformy soustavně a průběžně monitorován.
- Pracovní skupina doporučuje: Vypracovat a zpřístupnit učitelům výkladový slovník:
 - pojmů a termínů vážících se k didaktice dějepisu,
 - základních odborně historických pojmů, s nimiž se setkáváme v dějepisném kurikulu,
 - zahrnující obsahově-interpretací výklad sloves užívaných v Bloomově taxonomii pro potřeby výuky dějepisu, včetně uvedení mnoha konkrétních příkladů.
- Je nezbytné konkretizovat klíčové kompetence na úroveň vzdělávacích oborů.
- Věnovat trvalou pozornost rozvoji metodiky výuky dějepisu a také aplikaci průřezových témat ve školním kurikulu.
- Zabývat se otázkami pregraduální přípravy učitelů dějepisu, stejně tak dalšímu vzdělávání pedagogů v souvislosti s jejich profesním rozvojem a vzdělávání pracovníků dalších institucí podílejících se na kurikulární reformě.
- Stále považujeme za nutné vypracovat informační materiál(y) pro učitele k soudobým (poválečným) dějinám.
- Příspěvky o genderové problematice a spolupráci muzea a školy byly inspirující pro neformální uplatnění ve školní praxi a doporučuje se jejich další propagace.

Zajímavé projekty

Manuskriptorium

- systém shromažďující a zpřístupňující informace o historických knižních fondech, provázaný s digitální knihovnou digitalizovaných dokumentů
- milion obrazů z cca 2 000 nejvýznamnějších rukopisů, starých tisků, map a hudebnin
- samostatné oddělení “Školám”
- tento školní rok přístup pro školy zdarma

Soutěž „Lidice pro 21. století“ Památník Lidice

- záštita MŠMT a MK
- vzdělávací vědomostní soutěž pro děti a mládež, 2 kategorie 11 – 14 let a 15 – 18 let

- na internetových stránkách Památníku Lidice byly zveřejněny otázky vědomostního testu pro obě věkové kategorie a zveřejněno téma, na které mají účastníci soutěže vypracovat esej. Do druhého soutěžního kola postupuje z každé kategorie 21 soutěžících s nejvyšším počtem dosažených bodů.

NÚOV, VÚP

- metodický portál RVP - dějepisná sekce patří mezi sekce s největším počtem příspěvků
- pokračuje Pilot S a školení lektorů

Připravované projekty

X. Česko-německá konference o školním dějepisu

- Léta 1968 – 1989: Politické a sociální hnutí, cíle a výsledky v československo-německo-evropském vztahu a srovnání
- Pardubice, zámek, 18. - 20. října 2007
- Soudobé dějiny v současných českých kurikulech, Oral history a jejich využití ve výuce dějepisu, 1968: Dobová svědectví a výukové materiály, Instrumentalizace minulosti v době normalizace, 1968 a hudba: kulturní dějiny ze školní perspektivy, Léta 1968 – 1989 v německých učebnicích dějepisu, Léta 1968 -1989 v českých učebnicích dějepisu

Klíčové roky v evropské historii

interaktivní CD ROM

- připravovaný Radou Evropy
- kritické momenty nedávné historie

Sborníky Historie a škola

- poslední sborník Historie a škola III z roku 2004

PMJAK

Plán výstav v roce 2007

- 27. 7. - 30. 9. 2007 J. A. Komenský a Jednota bratrská
Výstava na počest 550. výročí založení Jednoty bratrské.
Připraveno ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově
- 25. 10. – 18. 11. 2007 Opera didactica omnia
Výstava k 350. výročí prvního vydání celosvětově uznávaného díla J. A. Komenského Opera didactica omnia – souborného vydání jeho pedagogických prací (1657).
Výstava je zároveň doprovodnou akcí k mezinárodní konferenci Odkaz Komenského kultuře vzdělávání konaná ve dnech 15. - 17. 11. 2007 pod záštitou UNESCO a Rady Evropy. Připraveno ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově
- 29. 11. 2007 - 9. 3. 2008 Pedagog a spisovatel Jaroslav Žák a život na školách za 1. republiky
Výstava se koná u příležitosti výročí 70. let od natočení filmů Škola základ života (1938) a Cesta do hlubin studákovy duše (1939)

Dějiny 20. století - 9. listopad

- spolupráce MŠMT a APZŠ, podpora ESF
- seminář věnovaný výuce dějin 2. poloviny 20. století – způsobu výuky

- další informace budou na webu MŠMT

Zamýšlené projekty

- sborník/příručka k učebnicím

MŠMT doporučuje k využití materiály a projekty k dějinám druhé poloviny 20. století

MŠMT doporučuje k využití dále uvedené dokumenty a projekty k dějinám 2. poloviny 20. století, na nichž se podílelo. Většina materiálů je zveřejněna na webu MŠMT (www.msmt.cz, odkaz Vzdělávání » Základní školství » Dokumenty » Oblasti základního vzdělávání » Společenskovědní oblast). Tento seznam není v žádném případě vyčerpávající, existuje celá řada dalších výborných materiálů a projektů, jako např. Zmizelí sousedé.

Výbor ministrů Rady Evropy vydal Doporučení 15 „O výuce dějepisu v Evropě 21. století“, v němž doporučuje mimo jiné zohlednit výsledky práce vykonané v rámci projektu „Studium a výuka evropských dějin ve 20. století“.

MŠMT distribuovalo metodické a informační materiály (z obsáhlejších projektů např. Beneš, Z. a kol.: Téma: Odsun-Vertreibung, Praha 2002; Historikové proti znásilňování dějin, Praha 2002; Blodig a kol.: Téma: Holocaust, Praha 2000, ...).

Stradling, R.: Jak učit evropské dějiny 20. století. Materiál vznikl za spolupráce MŠMT a Rady Evropy jako přímé plnění Doporučení výboru ministrů RE k výuce dějepisu a koncepčních záměrů MŠMT. Překlad vznikl pod vedením Mgr. Heleny Štajglové. Rozsáhlý materiál předkládá široké spektrum pracovních postupů a možností, prezentuje obsah i metody cílené na aktivní zapojení žáků, které by měly napomoci k přípravě a plánování výuky. Obsahuje i odborný pohled na problémové okruhy výuky dějin 20. století v evropském školství. Autor popisuje nové přístupy ke kontroverzním a citlivým tématům (např. holocaust, migrace, ženská otázka, postavení minorit), která dosud nejsou dostatečně zahrnuta do učebních textů v řadě evropských zemí. V textu jsou nejen konkrétní návrhy pracovních postupů k efektivnímu zařazení práce s dokumenty různého typu (archiválie, tisk, televizní a filmové materiály, fotografie a karikatury, či ústní svědectví) do výuky, ale i náměty na návštěvy muzea či hřbitova. Zájemci naleznou také informace o práci s internetem a nabídku možností spolupráce v rámci celoevropských projektů. Text je k dispozici na webových stránkách MŠMT, ve formě CD-ROMů v knihovnách Národního institutu pro další vzdělávání a katedrách (ústavech) vysokých škol, které se věnují historii. Součástí projektu jsou i semináře pro učitele, prezentující konkrétní využití publikace.

Publikace Stradling, R. Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele v překladu prof. Čapka o metodě multiperspektivity při výuce dějepisu je k dispozici na webových stránkách MŠMT. MŠMT zajistilo překlad tohoto materiálu a jeho distribuci mezi učitele, obdobně jako u předchozí publikace R. Stradlinga. Opět se zde jedná o spolupráci s Radou Evropy. („Multiperspektivita je podložena podstatným předpokladem, že totiž student potřebuje porozumět tomu, že kdokoliv, 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.“)

Společná česko-německá komise pro učebnice dějepisu, sdružující odborníky z české i německé strany, se průběžně na konferencích zabývá problematikou dějin 20. století v českých i německých učebnicích dějepisu. Komise projednává společné otázky zobrazující se v učebnicích dějepisu. V říjnu 2007 se např. uskutečnila X. konference „Léta 1968 – 1989: Politické a sociální hnutí, cíle a výsledky v

československo-německo-evropském vztahu a srovnání". Českou část komise jmenuje a finančně zajišťuje MŠMT.

V roce 2006 MŠMT a Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství (UK PF) vydaly publikaci „Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky“, zpracovaná PhDr. Dagmar Hudecovou. Publikace je výstupem studijního pobytu autorky v Georg Eckert Institutu v Braunschweigu, iniciovaného MŠMT. Při analýze dějepisných vzdělávacích programů se autorka soustředila na okruhy problémů, které se mj. i s ohledem na diskuzi o našich rámcových vzdělávacích programech jeví jako významné. V první části přinesla strukturovaný pohled na programové dokumenty jednotlivých zemí. Zachyceny jsou zde některé jedinečné způsoby či projevy řešení sledovaného problému v dané zemi, které nebylo možné zobecnit. Konkrétní ukázky z jednotlivých programů mohou být inspirací učitelům při tvorbě školních vzdělávacích programů. Druhou část tvoří sumarizovaná zjištění členěná podle okruhů sledovaných problémů.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Rámcové vzdělávací programy určují také obsah dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). DVPP částečně zajišťuje MŠMT prostřednictvím přímo řízených organizací (Národní institut pro další vzdělávání), dále se na něm podílí krajská centra, vysokoškolská pracoviště (např. organizátoři každoročního semináře Letní škola historie), nebo soukromé instituce. Školy obdrží v rámci normativu příspěvek na DVPP, kromě toho byly v uplynulých letech významné finanční prostředky poskytnuty prostřednictvím ESF a rozvojových nebo dotačních programů MŠMT. Takto byly podpořeny např. Památník Terezní nebo Památník Lidice (včetně záštity MŠMT a MK). Seznam podpořených projektů je na webových stránkách MŠMT. Kvalitu DVPP zajišťuje MŠMT akreditováním těchto akcí – seznam akreditovaných pracovišť je opět zveřejněn na webu MŠMT.

Všem organizátorům dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou navrženy k využití „Doporučení pro organizátory DVPP k výuce dějepisu“. Doporučení připravila Pracovní skupina pro výuku dějepisu (viz dále), především Mgr. Petr Albrecht a Mgr. Petr Sokol.

Sborník z mezinárodního semináře, organizovaného MŠMT v rámci programu INSET za spolupráce Rady Evropy "At the European crossroads: Czechoslovakia between West and East in the course of the "short 20th century" je možné využít také přímo v hodinách dějepisu nebo anglického jazyka.

MŠMT ve spolupráci s organizací Živá paměť, o.p.s., a Svazem nuceně nasazených podpořilo publikaci Perzekuce nacistického obyvatelstva českých zemí.

Na podzim roku 2007 se uskutečnil další z řady seminářů Historie a škola v Telči organizovaných MŠMT (již 6. ročník) – věnovaný především klíčovými kompetencím v praxi. Seminářů se účastní učitelé z praxe, historikové, didaktikové dějepisu a další odborníci. Upozorňujeme především na Závěrečná doporučení a veškeré referáty z těchto setkání – budou k dispozici na webu MŠMT a v připravovaném sborníku.

Z prostředků ESF a státního rozpočtu z minulého programovacího období byla podpořena řada dějepisných projektů, např. projekt Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do Školních vzdělávacích programů, jehož nositelkou je Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Dějepis a výuka moderních dějin je spojena také s průřezovými tématy - Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova, Výchova demokratického občana a další. Informace o činnosti MŠMT v těchto oblastech jsou k dispozici na webu MŠMT.

Příklady dobré praxe a další informace jsou zpracovány pro využití učitelů na metodickém portálu www.rvp.cz, který je spolufinancován z ESF a státního rozpočtu.

V roce 2004 byla ustanovena při MŠMT Pracovní skupina pro výuku dějepisu ke konzultacím záměrů školské politiky uplatňované v základních školách v oboru dějepis v kontextu společenskovední oblasti, včetně přesahu do středoškolského vzdělávání a pregraduální i postgraduální přípravy učitelů.

Pracovní skupina je

1. platformou pro jednání ke koncepci dějepisu a kontextům jeho učiva vzhledem k dalším, zejména humanitním předmětům;
2. platformou pro setkávání učitelů ze základních, středních a vysokých škol;
3. podporou didaktiky a metodiky dějepisu – implementace RVP a podpora tvorby ŠVP;
4. platformou pro výměnu informací, šíření moderních trendů.

Praha, listopad 2007

[Zpět na program semináře.](#)

Budoucnost Evropy

Téma: Evropská dimenze ve výuce

Helena Štajglová

ZŠ Okříšky

Seminář pro učitele a odborníky v oblasti vzdělávání na základních a středních školách.

Organizátoři: Evropská akademie Berlín
Zemský institut pro školy a média v Berlíně a Braniborsku –
LISUM
Robert Bosch Fond

Datum: 3. - 6. června 2007

Místo konání: Evropská akademie Berlín

Účastníci: 43 delegátů

Belgie, Česká republika, Finsko, Irsko, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Slovinsko, SNR, Španělsko, Švédsko, Velká Británie

Evropská akademie Berlín – fakta:

- založena v roce 1964 jako nepolitické a nezávislé konferenční centrum
- poskytuje prostor k setkání odborníků a učitelů, k výměně názorů na téma evropské spolupráce
- organizuje programy zaměřené na rozvoj vzdělávacích postupů při začleňování tématu Evropské dimenze do vzdělávacích programů jednotlivých evropských zemí
- zabezpečuje programy pro další vzdělávání učitelů

- umožňuje výměnu zkušeností v oblasti vzdělávání a spolupráce mezi pedagogy a studenty v Evropě

Z obsahu semináře:

Evropská dimenze – jak ji chápeme:

Společná historie a kulturní dědictví:

- antická filosofická tradice
- židovsko křesťanská víra a etika
- společné umělecké dědictví
- společně sdílená architektura
- vznik národních států
- feudalismus
- křížové výpravy
- renesance
- průmyslová revoluce atd.

Evropská různorodost:

- etnické skupiny
- národnosti
- jazyky a dialekty
- specifický způsob života
- místní a regionální loajalita či nevraživost
- předsudky – nacionalismus, xenofobie, netolerance, genocida

Možnosti začlenění tématu Evropské dimenze do výuky:

- průřezová témata (viz ŠVP ZV)
- tematické projekty zahrnující více předmětů (fiktivní cestovní kancelář, stravovací zvyky vybraných evropských národů, kalendář, zvyky a obyčeje, hudba a tance, evropské mýty a pověsti, atd)
- naukové předměty
- ITC
- partnerské projekty se školami nebo zájmovými skupinami v zahraničí
- E Twinning projekty (Malí výzkumníci, Více hlav – více rozumu, Odkud jsme, Problémy mladých lidí, Věda v Evropě, atd.) - www.etwinning.cz
- Comenius projekty,
- Leonardo, Lingua atd.

Problémy, kterým učitelé čelí v celé Evropě:

- nedostatek finančních prostředků ve školských rozpočtech
- obsahově náročné učební plány, učební texty
- nedostatečné vybavení znalostí cizích jazyků a použití ITC (učitelé i žáci)

- negativní vliv médií na mládež a rodičovskou veřejnost (CNN generace)
- problémy spojené s integrací a inkluzí (emigrace, etnické skupiny, sociálně slabé skupiny, nepřizpůsobivé společenské skupiny)
- mladí lidé jsou znechuceni politikou
- upřednostňují konzumní způsob života, rychlá řešení, sociální síť
- mají tendenci obdivovat sílu a extrém
- postrádají jasná společenská pravidla a hranice
- obtížně hledají kladné vzory

Doporučené postupy:

- zapojování mladých lidí do programů zaměřených na řešení konkrétních problémů
- zapojování se do mezinárodních projektů, spolupráce s kolegy z dalších evropských zemí
- zvyšování jazykové vybavenosti učitelů i žáků
- podpora projektů zaměřených na žáky a studenty(probíhajících na Internetu)
- budovat klíčové kompetence – vytvořit tak základ pro celoživotní aktivní vzdělávání každého jedince, které mu zajistí konkurenceschopnost na trhu práce a kvalitní osobní i společenský život
- nerezignovat, respektovat současné potřeby vzdělávání – žáci - klienti ocení naši snahu až v dospělosti
- aktivně přistupovat k vlastnímu trvalému zvyšování odborné i pedagogické úrovně
- vlastní zkušenosti publikovat, sdílet s kolegy

Prezentace Státní evropské školy Berlin - SESB

Vzdělání a život v dvojjazyčném prostředí

- od 1.ročníku k maturitě
- devět jazykových kombinací (němčina s angličtinou, francouzštinou, řečtinou, italštinou, polštinou, portugalštinou, ruštinou, španělštinou a turečtinou)
- základem pro výuku tvoří kurikulum berlínské spolkové země a předměty jako dějepis, zeměpis, občanská výchova, přírodovědná oblast předmětů mají zařazována specifika z kurikula příslušné země)
- v každé třídě je přibližně stejný počet žáků s mateřským jazykem německým a obdobný počet žáků s jiným mateřským jazykem
- polovina vyučovací hodiny probíhá v němčině a druhá polovina ve zvoleném jazyce
- učitelé vyučují lekce ve svém mateřském jazyce – princip rodilého mluvčího
- evropská dimenze je přirozenou součástí každé vyučovací hodiny a celého vnitřního života školy – umožňuje žákům vidět svůj vlastní životní styl v evropském kontextu
- škola má celkem 29 pracovišť v celém Berlíně
- více informací – www.lisum.de , www.senbj.s.berlin.de

Několik perliček na závěr:

Úkol pro účastníky semináře – přivezte jídlo typické pro vaši zemi, oblast (velmi obtížné z pohledu české kuchyně, cesta vlakem trvá 9 hodin a co je typické?)

Prezentujte učební texty, ve kterých je úspěšně zařazeno téma Evropské dimenze (předložené texty byly značně rozsáhlé a plné podrobností- lokálních, národních atd.) Účastníci měli představit kurikula jednotlivých zemí pro povinné vzdělávání – RVP byl hodnocen jako dobrý začátek pro změny ve vzdělávacím systému – jsou země, kde tyto problémy budou teprve řešit.

[Zpět na program semináře.](#)

Role učebnic při výběru učiva

Václav Ulvr

Gymnázium F.X.Šaldy v Liberci
Katedra historie PFTU v Liberci

Dějepis je mezi veřejností (za vydatného přispění médií) vnímán jako předmět, který nevyžaduje od žáka zvláštní dávku tvořivosti, ale především trpělivost. Tu potřebuje k tomu, aby zvládl všechny letopočty, jména, názvy a odborné pojmy, kterými je bombardován ve škole i z učebnic. Nechci rozhodovat o tom, zda tomu tak je či nikoliv, ani mi to jako teoretickému spolupachateli nepřísluší. Chci však upozornit na faktor, který může k předimenzování učiva v dějepise vést.

Problém vhodného výběru učiva se zrozením RVP ZV rozhodně nezmizel, spíše naopak. Doporučené učivo je nabízeno ve velmi obecné formě a závisí do velké míry na učiteli, co si vybere. Od začátku 90. let došlo k několika pokusům vymezit vhodné učivo (připomínám projekt ASUDu „Historie ve škole“), avšak k markantnímu sjednocení využívaného učiva nedošlo.

Namátkové sondy v podobě stručných dotazníků, které jsem realizoval ve spolupráci se svými diplomanty na vybraných českých základních školách ukázaly, že většina žáků na ZŠ používá nějakým způsobem ve výuce učebnici. Kromě samotného učitele je učebnice (na rozdíl od dalších médií) pro žáky zdrojem, ze kterého čerpá tzv. faktografii. Učebnice se tím stává jednou z možných příčin zahlcení žáka fakty. Společně s P. Plíškovou jsme provedli měření obtížnosti textu učebnic podle metody Průchy a Nestlerové a měření jejich didaktické efektivity.

Obtížnost textu učebnice se vypočítává z deseti náhodně vybraných úseků textu o zhruba 200 slovech a její hodnota závisí na počtu vlastních jmen, názvů, kvantitativních údajů (tedy nejen letopočtů) a odborných historických pojmů ve vybraném textu. Dosud máme změřeny učebnice pro 6. a 7. třídu, použili jsme tituly, které jsou na školách nejvíce používány (Dialog, Fortuna, Práce, Prodos, Scientia, SPN) a vzhledem k účelu měření jsme vypočítávali průměrné hodnoty. Výsledek ukazuje tabulka.

Třída	Obtížnost výkl.textu
6.tř.	30,33
7.tř.	31,22

Samotné hodnoty získají smysl až ve chvíli, kdy konkrétně pojmenujeme, co se za nimi skrývá. Proto jsme realizovali další měření a spočítali absolutní počet vlastních jmen, názvů a kvantitativních údajů v jednotlivých učebnicích a poté jsme počty zprůměrovali. Výsledky našich měření ukazuje následující tabulka.

Třída	Průměrný počet	Rozpětí
Vlastní jména – 6.tř.	152,3	67 - 255
Vlastní jména – 7.tř.	231,6	151 - 301
Zeměpisné názvy – 6.tř.	245,9	193 - 354
Zeměpisné názvy – 7.tř.	363	297 - 492
Kvant. údaje – 6.tř.	77	52 - 103
Kvant. údaje – 7.tř.	208,6	139 - 296

Převedme předchozí údaje do školní praxe. Při 60 hodinách ročně by se žák 6. třídy musel naučit 7 nových pojmů za hodinu (420 ročně) a žák 7. třídy bezmála 13 nových pojmů za hodinu (780 ročně), pokud by učitel trval na stoprocentním zvládnutí učebnice. V tomto případě by se opravdu nedalo nic namítat proti připomínkám, které vyčítají dějepisu jeho přílišnou faktografickou náročnost. Učebnice však rozhodně není dogma a není určena k tomu, aby byla celá „odučena.“ Je velmi důležité, aby si tuto skutečnost uvědomili tzv. neaprobovaní učitelé, pro něž je učebnice hlavním médiem, které jim pomáhá řídit výuku.

Zatím se nám podařilo podrobně zpracovat učebnice pro 6. a 7. třídu.resp. pravěk, starověk a středověk. Naše měření budou pokračovat, částečně jsme již zpracovali i učebnice pro výuku 20. století. (hodnota obtížnosti učebnic pro výuku 20. století je skoro

o 13 jednotek vyšší než stejná hodnota pro učebnice určené k výuce středověku). Výsledky našich měření bychom rádi použili k vytvoření tezauru nejčastěji používaných pojmů, který by pomohl učitelům vybírat funkční učivo vhodné k rozvíjení klíčových kompetencí .

[Zpět na program semináře.](#)

Projekt mentoringu začínajících učitelů – absolventů Pedagogické fakulty ZČU v Plzni (informace o připravovaném experimentálním projektu Katedry historie PeF ZČU Plzeň)

Naděžda Morávková

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň

V mnoha profesích je běžnou praxí, že začínající pracovník je do výkonu svého povolání uváděn postupně a asistovaně, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a mívá možnost konzultace se zkušenějšími kolegy, popřípadě počáteční kooperace s nimi. Začínající český učitel takové možnosti nemá. Od prvního dne je plně zodpovědný za vyučování, zpravidla v rozsahu celého úvazku, ve vyučovacím procesu před žáky je sám a nucen se také sám na sebe spolehnout. Jakékoliv problémy může konzultovat až následně a jen omezeně, pokud budou zkušenější kolegové ochotni s ním něco konzultovat. Dříve obvyklý uvádějící učitel, který byl elévovi učitelství přidělen, je dnes již vzácností, neboť školy nemají povinnost uvádějící učitele nováčkům poskytovat, funkce není honorovaná ani vymezená pracovní náplní a povinnostmi uvádějícího učitele. Pokud se s ní vůbec setkáme, půjde pravděpodobně spíše o přátelské rady či pomoc v případě konkrétních problémů a případů. Začínající učitelé jsou do svého náročného povolání vysíláni stylem klasického „vhození neplavce, zde spíše plavce-teoretika, do vody“. „Porad' si, jak umíš!“ Takový postup velmi zvyšuje nebezpečí, že při prvních problémech, jež se začátečníkovi jeví nepřekonatelné, které ale zkušený pedagog běžně zvládá, a jež se v kombinaci se známými „bolestmi“ učitelské profese (nízké finanční ohodnocení, nízká společenská prestiž, vysoká psychická zátěž, u začátečníků pak ještě mnohem vyšší), původně odhodlaný a nadějný mladý učitel dospěje k závěru, že ze školství odejde. To pak lze považovat za nesmírné plýtvání

lidskými zdroji ve školství, za stávající situace v českém školství přímo trestuhodné.⁸ Lze samozřejmě namítnout, že existují fundovaná pedagogická centra a projekty dalšího vzdělávání učitelů, kolik z nich je však využíváno právě pro péči o začínající učitele. Může se také pít po placených kurzech pro začínající učitele a nalézt např. nabídku vzdělávací agentury HYL⁹, nebo se spolehnout na literaturu a hledat radu např. v publikaci docenty Libuše Podlahové z Olomouce *První kroky učitele*.¹⁰ Systematická péče o začínající pedagogy však citelně chybí.

V mnohých zemích ve světě je možné pozorovat jiné způsoby přípravy budoucích učitelů a některé mohou být i zajímavou inspirací pro zamyšlení. Jako příklad poslouží i sousedé, některé spolkové německé země, například Bádensko – Württembersko. Příprava na výkon učitelského povolání zde trvá 7 let a dělí se do dvou fází. První probíhá na univerzitách a je zakončena státní zkouškou. Druhá fáze je bezprostřední přípravou na učitelské povolání ve škole. Probíhá v tzv. studijních seminářích nezávisle na univerzitě, trvá dva roky a končí státní zkouškou. Při vstupu do této formy studia skládají účastníci slib o dodržování ústavy a získávají statut čekatele na postavení státního zaměstnance. Čekatelé se nazývají referendáři a dostávají plat asi ve výši poloviny platu ustanoveného pro začínajícího učitele. Tato příprava probíhá na tzv. seminárních školách, určených ministerstvem. Pro každou školu je jmenovaný ministerský zmocněnec, zpravidla ředitel této školy, který předsedá semináři. Malé skupinky učitelů, průměrně po šesti studentech, vedou kvalifikovaní učitelé, nazývaní seminární učitelé. Studium se realizuje v těchto formách:

- aktivní účast na odborných setkáních a praktikách a vedení zápisů o nich,
- hospitace ve výuce, vlastní vyučovací postupy a jejich kritický rozbor,
- souvislá samostatná výuka, namátkově kontrolovaná,
- složení druhé státní zkoušky, teprve pak je čekateli udělena způsobilost vyučovat¹¹

Katedra historie Pedagogické fakulty ZČU v Plzni, kde působím, se rozhodla připravit experimentální mentorské středisko pro své absolventy magisterských učitelských oborů, kteří nastoupí na svoje první učitelská místa. Středisko je zamýšlené jako především didakticko-konzultační centrum. Bude poskytovat poradenství osobní i internetovou on-line formou, v plánu jsou semináře na odborná historická témata i na témata z oboru didaktiky a obecně pedagogická

⁸ Velmi zajímavý a málo utěšený obrázek profesního startu českého učitele poskytuje publikace docenta Oldřicha Šimoníka z brněnské Pedagogické fakulty *Začínající učitel*. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6

⁹ <http://www.hyl.cz/skoleni/katalog-kurzu-a-skoleni.php>

¹⁰ PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8.

¹¹ <http://www.maturita.cz/referaty/referat.asp?id=2762>

či psychologická, jež budeme zajišťovat ve spolupráci s příslušnými katedrami naší fakulty, dále workshopy zkušeností samotných absolventů a také bulletin, kam budou přispívat odborníci i absolventi a učitelé z praxe. Rádi bychom se pokusili i o zajištění zahraničních stáží pro naše absolventy. Projekt je v samém začátku a je zamýšlený jako experiment, který by mohl iniciovat úvahy o změnách v systému profesního startu českého učitele. Taková změna by například mohla přinést atestační formu ukončování přípravy budoucích učitelů. Roční atestační studium by mohlo být spojené s výběrem některé ze specializací – tvorba ŠVP, studijní a kariérní poradenství, výchovná prevence patologických společenských jevů apod. Dovolte mi, abych využila toto fórum jako tribunu, ze které si dovolím požádat všechny, kteří sdílejí názor, že je tato změna žádoucí, a zejména mají nápad jak, či dokonce možnost tento projekt jakkoliv podpořit, aby laskavě kontaktovali katedru historie Pedagogické fakulty ZČU v Plzni.

[Zpět na program semináře.](#)

Euroclio a mezinárodní spolupráce

Eva Zajícová

Asociace učitelů dějepisu

Historie

V roce 1993 se v holandském Leeuwardenu sešli zástupci 16 národních asociací dějepisu (mezi nimi i z ASUD) a založili panevropské fórum Euroclio. Fórum určené nejen pro asociace, ale pro všechny, kterým není lhostejné, v jaké společnosti žijeme. Ve společnosti narůstá počet lidí, zejména mladých lidí, kteří přestávají uznávat demokratické hodnoty. Euroclio poukazuje na možné souvislosti.

Každý rok se schází okolo 100-150 lidí na výročních konferencích, aby nazpět domů dovezli nové nápady, jak pomoci mladým lidem lépe se zorientovat v dnešním světě, jak oživit a zkvalitnit vztah dějin a současnosti.

Témata výročních konferencí jsou připravována a vybírána s národními organizacemi hostitelských zemí.

Například:

1996 Neuchatel – Vyučování dějepisu, klíč k historii

1997 Budapešť – Příprava pro 21. století, principy pro podobu osnov dějepisu

1998 Helsinky - Vyučování dějepisu a informační technologie

1999 Edinburgh - Dějinný odkaz a národní identita

2000 Lisabon - Pamatování si a připomínání historických událostí

2001 Tallin – Mění se svět. Význam každodenního života ve studiu a vyučování dějepisu se zaměřením na 20. století

2003 Bologna – Školní dějepis v pohybu. Změny v učení a vyučování historii v desetiletí vzdělávacích reforem.

2004 Cardiff – Velké a malé národy v evropské historii

2005 Riga – 20. století – od místní ke globální historii

2006 Malta – Využívání historických dovedností a koncepcí k posilování a rozvoji evropského občanství

2007 Bled – Lidská práva ve výuce dějepisu

Dnes Euroclio spojuje více než 60 organizací z 38 zemí.

Každá konference sice přináší poměrně obtížné týdny a měsíce přípravy (zpracování dotazníku, příprava učebnic a jejich hodnocení z hlediska daného tématu...), ale pozitiva převažují. Přináší užitečné podněty, ukazuje, jak lze pracovat s nápady, které máme, ale třeba je řádně nerozvíjíme. Z každé konference získáváme značné množství didaktického materiálu, učebnice dějepisu z různých států, testy, pracovní listy. Další nápady jsou publikovány ve sbornících Euroclio, některé potom, převedené do mateřského jazyka, jsou k dispozici našim členům na stránkách ASUD.

Na každou konferenci vozíme vzorky našich učebnic. Musím říci, že v mezinárodní konkurenci získávají naše učebnice ta nejvyšší ocenění a uznání, velmi často si účastníci z jiných států prosí o „vzorek“.

1. Praha hostitelská

Možná jste postřehli, že mezi konferencemi jeden rok chybí.

Již dvakrát se ASUD stal hostitelskou organizací. Poprvé v roce 1995, kdy do Prahy přijelo zakončit svůj Project for democracy na 90 účastníků.

Podruhé v roce 2002, kdy tématem výroční konference Euroclia bylo Vyučování o etnických, náboženských a jazykových menšinách v dějepise. Téma pro nás stále žhavé, ať vzhledem k minulosti (Němci, Židé, Ukrajinci...), tak k přítomnosti (imigranti, Rómové...).

Dodnes pamětníci o pražské konferenci hovoří jako o jedné z nejpodařenějších, co se týče programu a hostitelského zázemí.¹²

2. Bled

Také slovinští organizátoři si spoluvybrali téma, které je pro ně aktuální - Lidská práva ve výuce dějepisu.

Od roku 1991, kdy Slovinsko získalo svou nezávislost, se respekt k lidským právům stal základem všech osnov a důležitých dokumentů. Že slovinští hostitelé zvolili zrovna toto téma, k tomu přispěly i zkušenosti více než 25000 občanů, kteří byli postiženi komunistickým režimem. S některými z nich jsme měli možnost podiskutovat.

Týdenní vzdělávání pro 150 účastníků v Bledu ze neomezilo „jen“ na přednášky, workshopy, diskusní skupiny. Každé setkání, ať už u kávy, nebo na půdě školy či v parlamentu, bylo sebevzděláváním.

Setkali jsme se s novými učebními metodami, velmi často založenými na principu dramatické výchovy, které reagují na měnící se společnost.

12 Poznámka MŠMT: Ve dnech 12. - 15. 3. 2002 se v Praze uskutečnil seminář "Evropa jako prostor pro setkávání a soužití různých kultur " a zároveň výroční konference členských asociací Euroclio. MŠMT se na akci podílelo částkou 250 tis. Kč na pokrytí nákladů spojených s pronájmem sálů, tlumočení, telefony, tisk. Dále poskytlo ubytování části delegátů v Ubytovně v Dlouhé (22 míst) a zapůjčilo dva služební vozy DZS MŠMT včetně řidičů.

Prodiskutovali jsme nové možnosti zařazení velmi aktuálních událostí do dějepisných hodin.

Zajímavá byla diskuse o celoevropské učebnici dějepisu. Bylo by zajímavé mít takovou učebnici, ale kdo z evropských tvůrců by byl schopen absolutně nestranného pohledu? Mají evropské dějiny hodnotit odborníci z jiných kontinentů?

Ze závěrečných diskusí vyplynula podpora Euroclia této učebnici. Historie může tvořit mosty v rozbourané přítomnosti. Dokonce jsou zde již první krůčky v podobě učebnice dějin bývalé Jugoslávie nebo kyperské učebnice, na níž spolupracovali hlavně studenti. Jinak se účastníci shodli, že začít by se mělo zatím formou projektů.

Porušování lidských práv hlavně v nedávné slovinské historii bylo i náplní přednášky pana ministra spravedlnosti Lovro Šturma

Několikrát jsme se setkali s ministrem školství Milanem Zverem, který nejen rozebíral příklady porušování lidských práv v historii, ale číslly dokazoval rostoucí úroveň slovinského školství (o tom jsme se mohli přesvědčit na několika ukázkových hodinách v různých typech škol). Vláda růst školství podporuje, bez vzdělaných lidí nemůže být společnost dostatečně silná.

I ve slovinském školství „zařadila“ školská reforma. Loňský rok se již učilo podle nových osnov, sepisují se připomínky, které příští rok budou probírány v různých pracovních skupinách. Principem „od učitele výš“ se připomínky dostanou až na stoly pracovníků, kteří reformu vytváří. I ve Slovinsku je žák středem pozornosti, je hýčkán, ale při tom se po něm vyžaduje suma vědomostí z každého oboru. Jak velká suma by to měla být prý bylo předmětem mnoha vášnivých diskusí.

Co mě letos zarazilo, byla převaha přednášejících pocházejících ze zemí dříve „za železnou oponou“. Až v poslední době se mluví o okupaci komunistické, až v posledních 15 letech může být komunistický režim nazýván správnými pojmy. A tady se opět střetává historie a současnost. Je hodně lidí, kteří si spojují hezké zážitky z mládí s „bezstarostným“ komunismem. A je hodně mladých lidí, kteří na pohádky svých dříve šťastných babiček a dědečků slyší.....

Je vždycky hezké sejít se s lidmi, kteří hovoří stejným jazykem. Je jedno, jestli mají mateřský jazyk němčinu, rumunštinu nebo češtinu. Společným jazykem je chuť učinit dějepis srozumitelnějším a hezčím.

3. Další spolupráce

Stejně jako naši další členové, se i já snažím dostat na jiné konference, získat co nejširší rozhled. Díky ASUD se mé zkušenosti mohou šířit dál.

Problémem jsou finance (málokdo si může dovolit tak nákladného koníčka jako účast na odborných konferencích), někdy je těžké i zapojit se do projektů. Ne že by naši členové byli málo aktivní, ale protože s každým projektem je spojeno neskutečné množství administrativy. Přesto od „letoška“ bychom měli spolupracovat na projektu orální historie, který organizuje německá pobočka. Zájem má více než 40 škol. Ale ačkoli se mělo začít pracovat od listopadu 2007, stále jsme ještě neobdrželi podrobnější informace. Důvod – organizátoři jsou stále ve fázi vyjednávání financování.

4. Problémy

Nebudu zde rozebírat pouze finanční problémy, kterými je zasažen i ASUD. V západní Evropě pracují podobné dějepisné asociace, někde mají i placené administrativní síly. Tyto asociace podporované státem mají blíže ke grantům, ze kterých platí svým aktivním členům účast na seminářích a konferencích např. Euroclio. Například z Nizozemí či Velké Británie počet účastníků na konferenci bývá minimálně 8. Naším členům do roku 2000 platila účast na konferencích pro 2 delegáty Rada Evropy, potom převzalo tuto oblast ministerstvo, které jednou

zaplatilo 1 delegáta, jinak poměrně s obtížemi získáváme granty na účast přes Sokrata nebo „žebráme“ u jiných organizací (např. Körber Stiftung). Díky tomu se každoročně alespoň 1 člen ASUD konference účastní. Děkujeme ministerstvu za příspěvek, kterým umožnil našim členům zúčastnit se konference v Praze, ale to bylo v roce 2002 a ...co dál?

Další problém, který cítíme, je, že zaostáváme za západními státy v oblasti spolupráce s historiky a didaktiky z fakult. Ti tam patří mezi aktivní členy Euroclia a různými způsoby pomáhají i „hotovým učitelům“. Díky přeneseným zkušenostem z konferencí pomáhají i našim pedagogům.

Každé setkání může být zážitkem. Ale přátelská atmosféra, kterou se PRACOVNÍ konference Euroclia vyznačují, z nich činí zážitek na celý život.

[Zpět na program semináře.](#)

<i>Sousedství v srdci Evropy: Němci a Češi v dějinách a současnosti Perspektivy pro vyučování</i>

Zwiesel 25.6.-29.6. 2007

Dagmar Hudecová

Národní institut dalšího vzdělávání

Konference byla pořádána Akademií pro další vzdělávání učitelů a personální vedení v Dillingen (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung), která připravila program konference ve spolupráci s Domem německého východu (Haus des deutschen Ostens). Personálně byly tyto organizace zastoupeny S. Münchenbachem (ALP, Dillingen), Dr. O. Kotzianem, M.A.(HdO). Učitelskou veřejnost zastupoval R. Kaulfuss, ředitel gymnázia v Olchingen.

Konference byla připravena jako součást dalšího vzdělávání pro bavorské, ale také pro české učitele. Místo a doba konání nebyly vybrány náhodně, ve stejné době se konala ve Zwieselu výstava Češi a Bavoři - 1500 let sousedství, která byla určena pro širokou veřejnost, ale především pro školy. Cílem konference bylo hlubší zamyšlení nad využitím možností školní dějepisné výuky pro nastolení či prohloubení pozitivních česko-německých vztahů, pro rozvoj znalostí o dějinách obou národů a pro vzbuzení úcty ke kulturním hodnotám vytvořeným oběma národy. Zároveň měla být zmíněna i kontroverzní témata, která zatěžují pozitivní vztahy na obou stranách, a jimž není možné se vyhýbat. Cíl konference byl tedy vymezen nejen odborněhistoricky a didakticko-metodicky, ale měl i významný politický rozměr. Obsah i formy práce byly těmto záměrům konference podřízeny.

Odborná část se soustředila především na prezentaci českých dějin 19. a 20. století německými referenty, což je pochopitelné, protože českým dějinám je v německém prostředí věnována poměrně malá pozornost, a to nejen při vzdělávání žáků, ale i učitelů. S ohledem na stanovený cíl konference bylo pochopitelné i zaměření pozornosti na 19. a 20. století, v němž leží kořeny všech současných společenských jevů a dějů. Zaměření na toto období nebylo však výlučné, v průběhu konference byla zmíněna i témata starších dějin. Samozřejmě nemohlo jít o prezentaci zevrubného obrazu českých dějin, ale o pouze o nástin, v němž byly akcentovány události významné pro vzájemné česko-německé vztahy. Pro české účastníky bylo zajímavé sledovat, která fakta z českých dějin jsou považována německými referenty za významná. Výběr se do jisté míry lišil od souboru faktů, který je uváděn např. v českých dějepisných učebnicích, a který je považován za základní a zároveň zásadní pro české pojetí národních dějin¹³. Důležitost a komplikovanost výběru faktů na základě kritéria „významnosti“ je závažným metodologickým problémem, který bude třeba řešit, zejména nabude-li na aktuálnosti tvorba společné evropské učebnice. Nicméně snaha poskytnout znalosti o českých dějinách a zejména kultuře byla jasně patrná. Akcentována byla výstavou, jejíž návštěva byla do programu konference zařazena.

Výstava byla umístěna v nově zřízené budově muzea v bývalé dívčí sklářské škole na rozloze cca 1500 m². Prezentovány zde byly exponáty dokumentující společný kulturní prostor od nejstarších dob do současnosti – archeologické nálezy dokládající společná sídliště, umělecká díla dokumentující působení českých i německých tvůrců na obou stranách hranice, vyobrazení společně uctívaných světců, doklady vzájemného obchodu a rozvoje česko-bavorské řemeslné dovednosti (např. při výrobě skla nebo piva) i exponáty připomínající společně prožívané dramatické události husitských bojů nebo třicetileté války. Významně na výstavě byly dokumentovány vzájemné vztahy ve 20. století. Pojetí těchto vztahů prezentované na výstavě dobře vystihuje popis této části výstavy na internetových stránkách :

„V roce 1918 byl po rozpadu habsburské monarchie založen československý stát. Odmítavý postoj většiny sudetských Němců se manifestoval roku 1919 v protestních akcích. Vzájemné vztahy zůstaly napjaté i nadále. Mnichovská dohoda 1938 měla za následek nucený útěk více než 150.000 Čechů. Okupace Československa německým vojskem 1939 pak znamenala konec jeho existence. Nacistický teror se vryl hluboko do české kolektivní paměti. Po skončení 2. světové války byly téměř 3 miliony sudetských Němců z Československa zbaveny práv a vyhnány z domova – tyto události se staly jejich osobním traumatem a ukončily staleté soužití obou národů. Asi 1 milion sudetských Němců našel svou novou vlast v Bavorsku. Podíleli se zde významnou měrou na hospodářském vzestupu. Právě do Bavorska zamířil i velký počet českých emigrantů po roce 1948 i po Pražském jaru 1968. Originální dokumenty jako např. text Mnichovské

¹³ Např. v příručce Němci a Češi ... (viz dále) v přehledu vybraných dat českých dějin k dějinám sousedství jsou pro Přemyslovské období zvolena data:

10.st.	Závislost na říši; sv. Václav; 973 pražské biskupství podřízené Mohuči
1002	Čechy lénem říše
1158	Vladislav II. korunován prvním českým králem
1278	Král Přemysl Otakar II. podlehl Rudolfu Habsburskému na Moravském poli
13.-14. st.	Kolonizace: cílené usazení Němců v Čechách

dohody, nahrávky pamětníků a fotografie vzbuzují porozumění pro osudy lidí na obou stranách.

Po stržení železné opony v roce 1989 se rozvinuly úzké hospodářské vztahy a čilá výměna mezi Bavorskem a Českou republikou. Výstavu uzavírá mediální pohled na současnost a společnou budoucnost v rámci Evropy.¹⁴

Propagaci výstavy byla věnována značná pozornost na bavorských i českých školách a řada škol také výstavu navštívila. Doprovodný program k výstavě zahrnoval koncerty, filmová a divadelní představení, literární čtení, pěší výlety a exkurze na obě strany česko-bavorské hranice. Zvláštní doprovodné akce byly určené žákům (např. rýžování zlata, gravírování skla, přecházení hranic). Pro žáky různých věkových kategorií byly také připraveny speciální prohlídky v českém a německém jazyce s ohledem na jejich věk a popř. přání pedagoga. Jak bylo několikrát během konference zdůrazněno, právě tato orientace výstavy na mládež byla považována realizátory výstavy i konference za zásadní pro vzájemné česko-bavorské poznávání a pěstování úcty k hodnotám vytvořeným Čechy i Němci.

Zvláštní význam v tomto směru měly mít exkurze a vzájemné návštěvy různých míst na obou stranách hranice. I pro účastníky konference byla připravena exkurze do Bavorské Rudy, Železné Rudy, Nýrska a Klatov, která měla poskytnout bavorským učitelům náměty pro podobné žákovské exkurze. V rámci exkurze nebyla zmíněná místa jen navštívena, ale v každém místě byl zajištěn vzdělávací program (v Bavorské Rudě beseda se starostou o problémech německého šumavského příhraničí a s reprezentantem Železné Rudy o problémech českého příhraničí; v Nýrsku pátrání po stopách německého osídlení, v Klatovech prohlídka městských pamětihodností s místním průvodcem). Program měl nejen přispět k poznání zmíněného místa, ale měl evokovat i hlubší zamyšlení nad vzájemnými česko-bavorskými (německými vztahy). Pro české účastníky byla zajímavá organizace exkurze a její pracovní ráz.

Didakticko-metodickým záležitostí věnovala konference rovněž velkou pozornost. Nebyly odděleny od odborné části, ale tvořily s odbornou částí nedílný a vzájemně se prolínající celek. Po každé odborné přednášce následovala diskuze, v níž bylo projednáváno, jak jsou příslušné odborné pasáže vyučovány ve škole, nebo jak by být vyučovány mohly. Pro prohloubení výuky česko-německých vztahů v dějepisném vyučování v bavorských školách byla vytvořena pro učitele příručka „Němci a Češi, sousedé – protivníci – přátelé“¹⁵, kterou obdržely všichni účastníci semináře. Zajímavý je nikoli pouze obsah příručky, ale především didaktické zpracování.

Jádrem příručky je 13 témat z problematiky vymezené názvem příručky:

1. Pocházejí Bavoři z Čech? Počátek sousedství;
2. Jak přišli Němci do Čech a na Moravu – kolonizace;
3. Císař Karel IV. – Němec, Čech, Evropan?;

¹⁴ <http://www.hdbg.de/boehmen/tschechisch/index.htm>

¹⁵ Němci a Češi, sousedé – protivníci – přátelé, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), München 2007, 248 s.

ISB je zařízením, v němž jsou vyvíjeny učební plány, testy a materiály na podporu výchovně vzdělávací činnosti učitelů.

4. Povstání a defenestrace – Proč začala třicetiletá válka v Čechách?;
5. „Kde domov můj?“ – Češi se stávají národem;
6. Společně – vedle sebe – proti sobě? Češi a Němci v ČSR do r. 1930;
7. Mnichov 1938: Mezinárodní krize je „vyřešena“;
8. Doba okupace 1939-1945: okupační politika, místa teroru, odpor a kolaborace;
9. Útěk a vyhnání - „Odsun“ a následky;
10. Od uprchlíků k domácím obyvatelům – sudetští Němci v Bavorsku;
11. „Pražské jaro“ – socialistický podzim?;
12. Život na hranicích - od předválečných let do současnosti;
13. Němci a Češi – nové sousedství v Evropské unii.

Každé téma je uvedeno obsahovým a didakticko-metodickým zamyšlením, v němž je objasněno širší pojetí tématu, vymezeny cíle a konkrétně jsou uvedena hesla učebního programu, v jejichž rámci může být téma probíráno. Téma je rozpracováno do dílčích kroků, ke každému jsou uvedeny doporučené metody. Nesmírně cenné je zařazení rozmanitých materiálů písemného i ikonického charakteru, které mohou být ve vyučování použity jako didaktické prameny k dané problematice. Každý takový materiál je doplněn otázkami a úkoly pro žáka, jejichž zodpovězením a splněním žák plní dílčí výchovně vzdělávací cíl. Učiteli je tak nejen usnadněna prezentace obsahově nové tematiky, ale zároveň je směřován k její prezentaci moderním způsobem. Za každým tématem je pak zařazeno závěrečné shrnutí obsahující sumu nových poznatků, jejichž osvojení je výsledkem vzdělávání.

Kromě uvedených 13 témat je součástí úvodních pasáží příručky stručný přehled českých dějin 19. a 20. století, stručný přehled nejdůležitějších dat v jednotlivých obdobích českých dějin a srovnávací tabulka údajů o současných ČR a SRN. Samozřejmě je v úvodu také pečlivě vysvětlen záměr, pro který byla příručka vytvořena, a celková koncepce projektu. V závěru kromě pokynů k výslovnosti českých slov je v přehledné tabulce uvedeno, v jakých dalších předmětech jednotlivých typů škol může být česká tematika zařazována. Uveden je nejen předmět, ale přímo téma, pro které může být česká tematika obohacena. Součástí příloh je seznam základní literatury doporučené pro školní knihovnu, seznam další literatury, digitálních a audiovizuálních médií a internetových adres k dané tematice. Praktickým doplňkem je CD ROM, na kterém je celá příručka, což umožňuje učitelům volně kopírovat veškeré materiály v ní obsažené. Příručka je tak velmi dobrou pomůckou, která významně usnadní implementaci kapitol z českých dějin do dějepisného vyučování.

Na konferenci byla příručka nejen představena, ale jeden z odpoledních didaktických bloků byl věnován prezentaci práce s příručkou. V rámci ostatních didaktických bloků byly prezentovány společné česko-německé projekty, např. projekt „Zlatá stezka“, realizovaný již po několik let ZŠ ve Stříbře a školou v Neustadtu an der Waldnaab jako příklad možné a smysluplné spolupráce škol; projekt „Online moduly pro přeshraniční výuku dějepisu“, který je podporován univerzitou v Pasově a Evropskou unií v rámci programu INTERREG IIIA. Tento projekt je určen studentům a učitelům

z příhraničního regionu Šumava – Bavorský les, pro něj jsou vytvářeny dvojjazyčné česko-německé internetové stránky¹⁶ k tématům ze společné minulosti. Na stránkách jsou materiály, které lze dobře využít při výuce. Zatím byla zpracována témata Zlatá stezka, Železná opona, Nucené vysídlení a připravováno je téma Mnichovská dohoda. Projekt tak pomáhá vyplnit nedostatek autentických materiálů pro výuku česko-německých nejnovějších dějin.

Součástí didaktického bloku byly rovněž teoreticko-didaktické vstupy (H. Dolezel, M.A., prof. PhDr. Z. Beneš, Dr. R. Luft), které se zabývaly převážně obrazem vzájemných česko-německých vztahů (především ožehavých záležitostí -Mnichov, odsun) v dějepisných učebnicích.

Konference však nevěnovala pozornost jen minulosti, ale poměrně velká pozornost byla věnována i české současnosti, popř. minulosti nedávné, a to nejen ve vystoupeních konzula české republiky dr. Hlouška, šéfredaktora novin Prager Zeitung Uwe Müllera, a zástupkyně nadace A. Stiftera Anny Knechtel, M.A., která informovala o některých projektech zaštiťovaných nadací¹⁷, ale i v autorských čteních, při nichž spisovatelé B. Setzwein¹⁸ a Hans-Jörg Schmidt¹⁹ velmi plasticky a často humornou formou přinášeli díky dobré znalosti českého prostředí velmi přesné informace. Pro české účastníky byl pohled na českou každodennost velmi zajímavý, často si ani neuvědomujeme její specifickou (záliba v chalupaření a chataření, obliba psích společníků v domácnostech, doslovné překlady jídelních lístků, které spíše matou než pomáhají cizincům, kravíny v pohraničních oblastech umístěné v historických objektech se štukovými stropy působící na cizince jako zvláštní apod.).

Přestože nelze tvrdit, že konference či výstava vyřešily některý z problémů zatěžující vzájemné vztahy (takové ambice si nekladly), cíle, které konference vytýčila, tj. vytvořit klima pozitivních vztahů mezi oběma státy, byly určitě splněny. Klima celé konference bylo velmi přátelské a respektující odlišná stanoviska. Zájem německé strany o začleňování českých dějin do výuky dějepisu v příhraničních oblastech Bavorska a snaha o jejich pro českou stranu přijatelný výklad je významným krokem k dalšímu rozvoji dobrých sousedských vztahů, který přispívá ke stabilizaci Evropy. Pro české účastníky kromě vlastního obsahu bylo zajímavé sledovat organizaci dalšího vzdělávání bavorských učitelů a v neformálních rozhovorech se seznamovat nejen s názory německých kolegů na tematiku tvořící obsah konference, ale i s problematikou učitelského povolání v bavorské současnosti.

Červenec 2007

[Zpět na program semináře.](#)

¹⁶ www.onlinemodule.eu. Kontakt: frauke.wetzel@uni-passau.de; miloslav.man@uni-passau.de; theresa.langer@uni-passau.de

¹⁷ Např. Antikomplexprojekt o hledání společné minulosti v bývalých Sudetech, do kterého je zapojena řada mladých Čechů, nebo projekt českých a německých fotografů zabývající se dokumentací židovských hřbitovů.

¹⁸ ¹⁹ Tschechien.Nachbarschaftskunde für Deutsche, Links Verlag Berlin.

Možnosti využití metod a principů programu RWCT ve výuce dějepisu

Eva Urbanovská

Pedagogická fakulta Univerzita Palackého, Olomouc

ÚVODEM

V jedné z nedávno realizovaných anket jsme žákům základních škol a studentům různých středních škol položili mimo jiné i otázku, které předměty patří k jejich nejoblíbenějším a které k těm, které je nebaví.

Vyučovací předmět Dějepis nepatřil k těm, které by je nejvíce zajímal a bavil. Studenty středních škol byl dokonce často označován za nudný. Čím to je? Vždyť přece přináší tolik zajímavých údajů o lidské společnosti a jejím vývoji. Z našich průzkumů (Urbanovská, 2007) vyplývá, že významnou roli zde sehrává jednak oblast zájmů žáků a studentů (někteří jednotlivci naopak uváděli tento předmět mezi nejoblíbenějšími). Evidentní však je vliv samotného učitele - jeho přístupu k výuce, k žákům a studentům, výběr vhodných vyučovacích forem a metod. Především na něm záleží, zda budou žáci prožívat nudné hodiny a zda si učivo budou osvojovat převážně na základě mechanického pamětního učení. Přitom tento předmět může být výzvou k cestě do tajů historie lidské společnosti. K cestě za dobrodružstvím hledání nových informací, poodhalení roušky tajemství dávno prošlých událostí, objevování vztahů a souvislostí, vyvozování závěrů, nalézání souvislostí mezi historií a současností.

Cílem školního vzdělání včetně cílů v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů (i dějepisu) dnes již nemůže být pouze vybudování jakési vědomostní databáze. Je nezbytné, aby naši žáci v průběhu školní docházky získali nejen soubor poznatků, ale také řadu pro život ve společnosti důležitých kompetencí. Měli by si osvojit vhodné strategie učení, získat motivaci pro celoživotní vzdělávání, měli by být schopni logicky uvažovat a řešit problémy, získat jistou míru kreativity, měli by umět všestranně a účinně komunikovat, spolupracovat a respektovat práci druhých, měli by být vnímaví, tolerantní a ohleduplní k ostatním lidem a svému prostředí, měli by přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí i své činy.

Jde o rozvoj tzv. **klíčových kompetencí**, obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP): kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (RVP, 2005).

PROGRAM RWCT

Možnosti, jak splnit tyto požadavky, oživit výuku, zefektivnit proces učení, posílit motivaci žáků/studentů a především u nich rozvíjet potřebné kompetence, nabízí mezinárodní program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking = Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

Vznikl na základě dlouholetých zkušeností odborníků a pedagogů celého světa a nejnovějších poznatků pedagogického a psychologického výzkumu v oblasti učení. V České republice se realizuje od roku 1997. V současnosti probíhá ve více než třiceti zemích střední a východní Evropy a střední Asie.

Program je určen učitelům z různých stupňů a typů škol. Jeho hlavním cílem je **posilovat schopnost žáků kriticky myslet** a uvažovat, převzít zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si

nezávislé názory, obhajovat je a současně brát ohled na názory druhých. Cesta k tomuto cíli vede přes uplatňování principů a specifických výukových metod vycházejících z poznatků kognitivní psychologie a pedagogického konstruktivismu. V rámci programu jsou učitelům konkrétní praktické metody výuky představovány tak, aby byli vybaveni ucelenou soustavou obecných vyučovacích metod vhodných pro různé obsahy. Učitelé jsou školeni k tomu, aby metody RWCT nejen používali, ale aby je dokázali samostatně zdokonalovat podle toho, jak na ně žáci a studenti reagují. Program se snaží zároveň posilovat sebedůvěru učitelů při implementaci a rozvíjet vztahy otevřené, kolegiální, dlouhodobé spolupráce mezi pedagogy z různých kultur a prostředí. To by mělo vést k následnému zdokonalování metod i programu.

(Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Vzdělávací program je u nás aplikován postupně od školního roku 1997/98 na různých stupních škol. V prvním roce byli pod vedením zahraničních lektorů v průběhu čtyř čtyřdenních workshopů vyškoleni první absolventi, kteří v následujícím školním roce začali školit další učitele. Velmi důležitou součástí tohoto ročního kurzu byla pravidelná měsíční setkání, na nichž si účastníci vyměňovali své zkušenosti s implementací strategií a metod do výuky. Od této doby se do programu zapojily stovky učitelů různých stupňů a typů škol v celé republice. Program se dále šíří a neustále se vyvíjí. Důležitou skutečností a důkazem jeho životnosti a aktuálnosti je úzká spojitost s tvorbou a realizací ŠVP. Program nabízí kromě kurzů a letních škol pro učitele neustálý přísun aktuálních informací prostřednictvím čtvrtletníku Kritické listy, mezinárodního čtvrtletníku Thinking Classroom (Peremena). Nové informace, materiály a nabídky i prostor k diskusi poskytují webové stránky www.kritickemysleni.cz. Výhradním nositelem autorských a distribučních práv programu RWCT v České republice je Kritické myšlení, o. s.

V pojetí programu RWCT je **kritické myšlení** vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces. Je to taková metoda myšlení, která se opírá o diferencovanou a reflektovanou práci s informacemi, o vidění faktů v souvislostech a o využití všech úrovní logických myšlenkových postupů. (Porozumění informacím je pouze prvotním předpokladem pro kritické myšlení.)

Schopnost kritického myšlení je chápána jako schopnost přijímání, prozkoumávání a porozumění informacím, jejich třídění, zpracovávání, srovnávání s jinými informacemi, dosavadními poznatky i opačnými názory, postižení faktů v souvislostech. V procesu kritického myšlení jedinec využívá všech úrovní myšlení, klade otázky, systematicky hledá odpovědi, pochybuje o hotových soudech, hodnotí, nalézá alternativy k obvyklým ustáleným postupům, následně pak dospívá k rozhodnutím, zaujetí určitých stanovisek, které dokáže racionálně obhájit a přijmout za ně zodpovědnost. (Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000).

Program RWCT nabízí cestu k dosažení cílů, k nimž směřuje současná reforma školství. Je to dáno tím, že usiluje o rozvoj takových kompetencí, které jsou v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) označeny jako klíčové (s důrazem na kognitivní rozvoj žáků). Není tedy divu, že obecné cíle RVP těsně korespondují s cíli programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Vyplývá to ze srovnání cílů, které provedla Blanka Staňková v článku Reforma běží...Kdo koho doběhne? (Staňková, 2004). Mezi cíle společné RVP a RWCT patří:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému (a samostatnému) myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Jediným cílem, který není v programu explicitně vyjádřen, je učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. I tohoto cíle je však na základě implementace programu RWCT úspěšně dosahováno.

Na základě dlouholeté zkušenosti a analýzy můžeme konstatovat, že strategie a metody realizované v rámci RWCT rozvíjejí většinu klíčových kompetencí. Jsou většinou založeny na aktivní spolupráci, vedou k metakognici, plánování vlastních, osobních cílů, samostatnému rozhodování, k osvojení strategií učení i reflexi vlastní činnosti. Dále podporují různorodost nápadů a názorů, vyžadují hledání rozmanitých cest řešení, vedou k účelné komunikaci, učí formulovat myšlenky, argumentovat, klást otázky, ale i naslouchat a respektovat odlišnost názorů (Urbanovská, 2005). Spojitost metod a strategií RWCT s klíčovými kompetencemi, stojícími v centru snažení vzdělávacích institucí pracujících podle RVP je evidentní. Přes činnosti, jež žák v průběhu metody provádí, se dostává k rozvoji těchto kompetencí.²⁰

Čím může být projekt RWCT prospěšný učitelům dějepisu? Jak vyplývá z předchozích odstavců, může být využit pravděpodobně beze zbytku, ať se to týká uplatnění základních výchozích principů nebo implementace konkrétních metod a strategií.

KONSTRUKCE POZNÁNÍ

Na prvním místě je potřeba zmínit stěžejní poznatky o procesu konstrukce poznání, vycházející z teoretických základů kognitivní psychologie a pedagogického konstruktivismu. Jejich osvojením učitel začne o procesu učení přemýšlet jinak, začne jej nahlížet z jiné perspektivy.

Konstruktivistické teorie vzdělání vycházejí z předpokladu, že své poznání si každý jedinec konstruuje sám na základě vlastní aktivní myšlenkové činnosti. Proto zdůrazňují nutnost aktivní role žáka v procesu vytváření nových znalostí, důležitost jeho vlastního bádání, objevování a logických úvah. Jedině takový poznatek, který je výsledkem vlastního zkoumání a aktivního propojení s dřívějšími zkušenostmi, má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka.

Jedinec předkládané informace nepřijímá pasivně, ale aktivně je filtruje a zpracovává na základě svého dosavadního poznání. Náš prekoncept (tedy systém dosavadních poznatků a představ o problému) hraje v procesu poznávání aktivní roli. Buď na něj navazujeme, doplňujeme a rozvíjíme jej, nebo jej můžeme i odmítnout (Bertrand, 1998). Díky minulým zkušenostem vnímá každý z nás novou informaci odlišně, prisuzuje jí subjektivní význam.

²⁰ Analýzu vybraných metod RWCT z hlediska dovedností, které jsou jimi rozvíjeny, provádí ve svém článku v Kritických listech Hana Košťálová (2005).

Velmi často dochází k tomu, že naše mylné prekoncepty nejsou novými informacemi vůbec zasaženy. Žák mnohdy reprodukuje učivo a sděluje nové informace uložené do krátkodobé paměti, aniž by je pochopil a aniž by je zabudoval do vlastních kognitivních schémat. Stává se to zejména tehdy, jestliže předem nemobilizuje stávající prekoncepty, jestliže si neuvědomuje význam nových informací. Jestliže neexistuje spojnice mezi prekoncepty a novými informacemi, nové informace ztrácejí pro žáka smysl, zůstávají nevyužity, zapomenuty.

Důležité je i uvědomělé sledování vlastních kognitivních procesů a jejich produktů. Je žádoucí, aby si subjekt současně i zpětně uvědomoval, jakým způsobem a co se naučil a jak se změnilo jeho chápání skutečnosti, jak se změnilo jeho postoje. Jde v podstatě o to, aby v procesu učení docházelo zároveň i k metakognici, metakognitivnímu učení.

Tímto způsobem si žák vědomě osvojuje mnohé důležité postupy (algoritmy), které může úspěšně využít v procesu dalšího učení či v situaci řešení rozmanitých problémů. Dochází k porozumění procesu učení. Žák si navíc postupně osvojuje dovednost učit se (Urbanovská, 2002).

Výhradně touto cestou, na základě zmíněné konstrukce však neprobíhá veškeré učení v životě člověka. Jsou informace, které (zejména ve škole) přijímá jedinec pasivně. Školní encyklopedické znalosti si osvojuje bez zapojení procesu objevování. Je to cesta zdánlivě rychlá, ale ve svém důsledku neefektivní. Takto nabyté informace se nacházejí v naprosté izolaci od tzv. orientačních poznatků, pomocí nichž vzdělaný člověk řeší skutečné problémy (Bertrand, 1998, Gardner, 1991).

Proto jsou doporučovány a realizovány takové didaktické přístupy, které se snaží propojit školní poznatky s konstruovaným poznáním podporou aktivního učení v rámci školních osnov. Žáci jsou podporováni ve své přirozené zvědavosti, povzbuzováni ke kladení otázek a k tomu, aby hledali své odpovědi pomocí stejných metod zkoumání, jaké používají odborníci. Je nutné pomoci žákům, aby si tak osvojili určité jádro orientačních poznatků o mnoha tématech. Teprve pak budou schopni konstruovat vlastní chápání různých předmětů. Přitom je potřeba podněcovat přirozenou aktivitu žáků v učení, volit metody, které udrží žáka v aktivitě. Aktivní učení zdůrazňuje rovněž J. Oravcová (1999).

TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ A MYŠLENÍ

Konstruktivistické pojetí budování vědeckého poznání našlo konkrétní vyústění ve vytvoření **třífázového modelu učení a myšlení** zahrnující fázi Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. V každé z jeho fází dochází k významným specifickým poznávacím aktivitám, které pozitivně ovlivňují efektivitu celého učebního procesu.

Jeho realizace je možná a potřebná všude, kde jde o budování poznání, zejména v učebních situacích, v nichž si mají žáci osvojit nové poznatky. Je realizovatelný v podstatě na libovolném obsahu a v kterékoliv třídě. Nemůžeme jej ale chápat dogmaticky a strnule.

Evokace je počáteční fází modelu E-U-R, kdy si žáci samostatně, aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí, jak dokonale, na jaké úrovni dané téma znají. Dosavadní znalosti, představy, dojmy a očekávání se v průběhu evokace vědomě strukturují. To žákovi následně umožňuje zařazovat nové informace na příslušná místa kognitivní struktury. Pak jsou nové informace přijímány a chápány v kontextu, nikoli nahodile. Žák učivo lépe pochopí, snadněji si ho osvojí a zvnitřní a uloží do dlouhodobé paměti.

Je však nezbytné, aby byl žák aktivní, aby samostatně přemýšlel a užíval vlastního jazyka k vyjádření myšlenek. Učitel by měl dát žákům prostor a pokud možno zdržet se vlastního

projevu. Jeho úkolem je žáky vést, povzbuzovat k myšlení a pozorně žákům naslouchat. Rozhodně by neměl žákům sdělovat ihned odpovědi na vzniklé otázky. Velký význam má zapisování vlastních nápadů i otázek. Jednak je nezapomeneme a navíc se k nim můžeme vrátit a posoudit posun v našem chápání daného jevu.

Vlastní aktivita žáka v evokaci je nezbytná také k tomu, aby se dostatečně zaktivizovaly všechny kognitivní procesy. Nastartují se tak mimo jiné i procesy myšlení, které se plně uplatní v dalších fázích učení.

V průběhu evokace dochází zároveň ke vzbuzení zájmu žáků o dané téma. Otázky, které sami vyslovují, je motivují k hledání dalších informací. Chtějí si ověřit správnost svého tvrzení, podpořit je novými argumenty. Aktualizuje se jejich přirozená poznávací potřeba, touha po objevování nových a neznámých věcí, která může být uspokojena v dalších fázích procesu učení. Tak si žáci jasně uvědomují konkrétní cíl a smysl své další práce. V podstatě jde o navození silné vnitřní motivace žáka, vnitřní pohnutky k učební činnosti, bez níž nedochází k efektivnímu učení.

V procesu vybavování není žádoucí, aby dítě bylo omezováno hodnotícím postojem učitele, jeho autoritou. Musí mít možnost samostatně uvažovat, domýšlet, odhadovat. Přesto (nebo právě proto) je role učitele významná. Navozuje evokaci, podněcuje žáky k vymýšlení otázek a tvorbě rozmanitých hypotéz.

Zadání pro evokaci je ale potřeba dobře promyslet vzhledem k cíli vyučovací hodiny. Nesmí být ani příliš široké, aby děti neodbočovaly od tématu, ale zároveň musí umožňovat rozmanitost nápadů a odpovědí. Evokaci rozhodně nemyslíme opakování učiva z předchozí hodiny a směřování k jediné správné odpovědi.

V následující fázi **Uvědomění si významu** se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Ty samostatně a aktivně zpracovávají a srovnávají se svými dosavadními představami o tématu. Na základě vlastní činnosti si potvrzují nebo vyvracejí své původní domněnky a obohacují se o nové poznatky. Hledají a nacházejí odpovědi na své otázky. Tím je podporována jejich chuť učit se a objevovat nové věci. Proto by touto fází měli projít s plným vnitřním nasazením.

V průběhu práce s novými informacemi by si žáci měli uvědomovat význam, který pro ně tyto informace mají, zda a jak jim rozumějí, jak souvisejí s tím, co již znají, zda je pro ně vůbec důležitá. Měli by se vracet k místům, která jim nejsou zcela jasná a pokusit se je v budoucnu osvětlit. Pokud hledají a nacházejí souvislosti, potom staví mosty mezi starým a novým.

Na základě práce s novými informacemi mění žáci své představy a dosavadní koncepty chápání dané skutečnosti. Tento proces by měli sledovat, uvědomovat si, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků.

Aby se podařilo naplnit cíle této fáze, je potřeba za použití vhodných aktivačních prostředků udržet zájem žáka. Neméně důležité je také vybrat vhodný, přiměřeně náročný zdroj informací, poskytující dostatek nových a zajímavých informací.

Závěrečná fáze **Reflexe** umožňuje žákům, aby se podívali zpětně na proces svého učení. Třídí, sjednocují, systematizují nové poznatky, upevňují je a přetvářejí svá původní vědomostní schémata. Dotvářejí si svou novou představu o tématu, uvědomují si, co nového se naučili, co ještě zůstalo nezodpovězeno, čemu se chtějí příště věnovat.

Jedním z cílů této fáze je, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože nejlépe a trvale si zapamatujeme teprve to, co jsme schopni vysvětlit na základě

vlastního slovníku a pro co si najdeme sami souvislosti. Dále je nutné, aby se rozvinula výměna názorů mezi žáky. Rozšiřují si tak svoji slovní zásobu a učí se argumentovat. Navíc jsou podněcováni k přemýšlení o jiných vědomostních strukturách, úhlech nazírání problémů a dalších názorech. Tím si žáci uvědomují, že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být definitivní. Připouštějí, že je možné přijmout a do svého uvažování zahrnout i názory druhých lidí. Žáci se zároveň učí toleranci k odlišným míněním. Zároveň by se neměli cítit ohroženi případným hodnocením ze strany učitele ani spolužáků. Fáze reflexe by neměla být zaměňována s procesem hodnocení. Nejde zde o kontrolu žákových znalostí a dovedností. V této části ještě učení neskončilo. Stále probíhá konstrukce nového poznání.

V této fázi je plněn ještě jeden cíl, který souvisí s rozvojem metakognitivních dovedností. Je důležité, aby si žáci postupně zvykli přemýšlet o vlastním myšlení. Aby se jasně ptali a uvědomovali si, co si o dané skutečnosti myslí, jak nový poznatek zapadá do toho, co jim bylo známo a jaký vliv má na jejich názory. Aby se zamýšleli i nad tím, jak nové učení změnilo jejich myšlení, hodnoty a víru. Žáci by si měli uvědomit nejen to, co se učili a naučili, ale také jak se učili. Jak probíhal proces učení, co bylo obtížné, co jim naopak nedělalo potíže, jakým způsobem postupovali. Žáci se tak učí nejen obsahu, ale i metodě učení.

V reflexi by učitel neměl podávat další výklad. Funkci této fáze není možné omezit na pouhé shrnutí nového učiva. Závěry by si měl vytvářet žák sám. Učitel by ho měl postupně naučit, aby sám dokázal rozlišit podstatné od nepodstatného, pravdivé od nepravdivého. Jde o dovednost, kterou bude žák potřebovat a využívat po celý svůj život (Hausenblas, Košťálová, 2006). Lidé, kteří jsou schopni sledovat a reflektovat své myšlenkové pochody, nepodléhají tolik manipulativním snahám a tlakům momentálně módních směrů. Jsou otevřenější novým myšlenkám a vlivům, které dokáží účelně zpracovat. Celkově jsou lépe připraveni na tvůrčí řešení problémů a formulování vlastních nápadů, názorů a postojů (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tuto fázi považujeme proto za stejně důležitou jako ostatní, i když se na ni někdy zapomíná. Vzhledem k tomu, že vyžaduje přemýšlivé, tvořivé zvažování, není možné spěchat. Pokud reflexe neproběhne nebo pro ni neposkytneme potřebný prostor, ztrácí předchozí činnosti svůj význam.

Naznačená struktura E-U-R se na první pohled jeví jako lineární. Ve skutečnosti je však cyklická a jednotlivé tři fáze přecházejí v průběhu učení plynule jedna ve druhou. Tak se například reflexní fáze při diskusi o rozdílných názorech a díky nově formulovaným otázkám stává zároveň fází evokační, ale může se stejně tak zvolna měnit ve fázi uvědomění si významu (setkávání s novými informacemi a korekce).

PŘÍKLADY VHODNÝCH METOD

Pro každou fázi uvedeného modelu E-U-R nabízí projekt **řadu metod**, kterými je možné naplnit jejich cíle. Ve společenskovědních předmětech a konkrétně v dějepise jsou využitelné v podstatě všechny. Stačí jen se rozhodnout, kdy kterou použít s ohledem na příslušnou fázi, vzhledem k cíli, k učivu i k úrovni dosavadního poznání a dosavadních kompetencí žáků.

Rozsah příspěvku nedovoluje podat přehled všech těchto metod a jejich variant. Ostatně to ani není naším cílem, protože je možné odkázat na příslušnou literaturu (Grecmanová, Urbanovská, 2007, časopis Kritické listy aj.) Zaměříme se tedy pouze na několik příkladů konkrétní

implementace metod v hodinách dějepisu. Čerpáme hlavně z nápadů a zkušeností našich kolegů, učitelů základních a středních škol, kteří byli vyškoleni v programu RWCT.

Ve fázi EVOKACE se hojně využívá například brainstorming, volné psaní, pětilístek či myšlenková mapa.

Brainstorming („bouře mozku“) je všeobecně známý a rozšířený postup, při němž podněcujeme produkci co největšího množství známých skutečností, asociací, otázek i řešení problému ve vztahu k danému tématu. Všechny nápady se snažíme heslovitě zaznamenat, aniž bychom je v této fázi kritizovali či vyhodnocovali. K hodnocení, výběru vhodných myšlenek a jejich třídění dochází až v dalších fázích. Brainstorming může být realizován ve formě individuální (jednotlivec pracuje sám), párové (nad tématem se zamýšlejí dvojice společně) nebo skupinové (nápadů diskutuje a zapisuje skupina či celá třída). Ve třídě je možné postupně využít všech tří forem a tím jednak zajistit aktivitu každého jednotlivce, ale také vzájemné sdílení názorů a zkušeností. V průběhu párového a skupinového brainstormingu se žáci obohacují o zkušenosti svých spolužáků. Živě diskutují, čímž rozvíjejí schopnost formulovat myšlenku i naslouchat jiným názorům. Při práci v párech se žáci utvrzují ve svých názorech, získávají důvěru v sebe sama a odvalu vystoupit se svým názorem před celou třídu.

Při výuce dějepisu lze tuto metodu vhodně využít na úvod určitého tematického celku či rozmanitých jednotlivých témat, například: feudalismus, holocaust, Karel IV. apod.

Pětilístek

Jde o krátký slohový útvar na pěti řádcích, který žáci na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností s tématem vytvářejí. Na prvním řádku je jedno podstatné jméno, označující téma, jež se zpracovává (obvykle zadáno učitelem). Na druhém řádku uvedou dvě přídatná jména charakterizující dvě důležité, podstatné vlastnosti daného jevu, předmětu či osobnosti. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, vyjadřující děje nebo činnosti charakteristické pro dané téma. Čtvrtý řádek obsahuje čtyřslovný výraz (různé slovní druhy), ve kterém se projeví vcítění žáka do tématu. Žák popisuje svůj pocit, vztah k tématu. Může se vyjádřit také pomocí metafory. Pátý řádek je formulací nebo rekapitulací podstaty tématu prostřednictvím jednoho podstatného jména. Může se použít i synonymum. Výběr vlastností a činností na druhém a třetím řádku vyžaduje uplatnění myšlenkové analýzy a komparace, na čtvrtém a pátém řádku žák syntetizuje a zobecňuje.

Pětilístek může mít formu individuální nebo párovou či skupinovou. Je možné nechat nejdříve tvořit jednotlivce a teprve potom zaměstnat toutéž činností a stejným tématem dvojice nebo skupiny. Přitom musí kooperovat, použít jednotlivé části a nápady z obou individuálních pětilístků. Jednotlivé pětilístky pak žáci mohou prezentovat vzájemně v párech, skupině nebo celé třídě.

Při využití této metody se hodnotí schopnost uchopit téma a vybavit si co nejvíce souvislostí, analyzovat, srovnávat, vybírat nejvýznamnější, syntetizovat. Pozornost se věnuje originalitě a tvůrčímu přístupu. Ve dvojicích nebo při kolektivní práci se oceňuje diskuse, spolupráce a vzájemné akceptování myšlenek (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Příklad:

Válka
krutá, nežádoucí
bolí, straší, vyčerpává
dějiny lidstva - dějiny válek
konflikt

Pětílístek lze ve výuce dějepisu dále vhodně použít v případě historických osobností (například Marie Terezie, Jan Hus ...), historických etap (středověk, renesance), událostí (Mnichov 1938), historických států (Egypt, Sparta) apod.

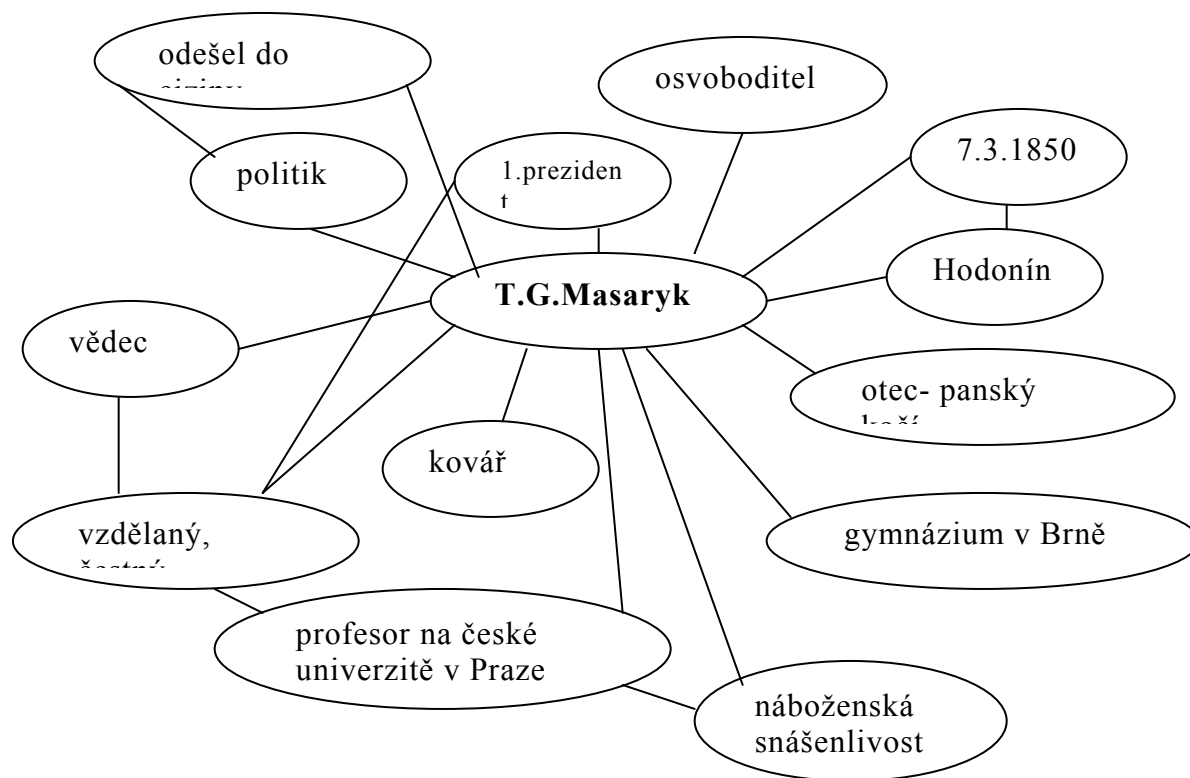
Myšlenková mapa

Myšlenkovou mapu můžeme vymezit jako prostorově a graficky uspořádaný brainstorming. Do prostoru kolem ústředního pojmu žáci zapisují heslovitě vyjádřené asociace, faktory vlivu, otázky atd. Pro lepší orientaci v mapě je vhodné všechna hesla vpisovat do elipsy (kroužků, bublin). Čarami se pak vyznačují vzájemné vztahy a souvislosti s hlavním pojmem i mezi pojmy dílčími. Je potřeba dbát na to, aby se mapa nestala nepřehlednou. Mapa může mít různou podobu, například vývojového či hierarchického diagramu.

Tato metoda bude vyhovovat především žákům s dobrou vizuální a prostorovou představivostí. Při prvním seznámení s metodou je lépe postupovat společnou cestou a tvořit společně myšlenkovou mapu na tabuli za účasti jednotlivých žáků. V případě, že již postup znají, mohou pracovat samostatně jako jednotlivci, v párech nebo ve skupinách. O poznatcích a kognitivní struktuře žáka vypoví nejlépe myšlenkové mapy jednotlivců. Společná práce žáků při tvorbě mapy rozvíjí schopnost spolupráce, tolerance, odpovědnosti za názor, schopnost prezentovat a obhájit myšlenku před kolektivem.

Práce s myšlenkovou mapou může být různě modifikována. Žáci mohou například vytvářet myšlenkovou mapu z pojmů, které jim předloží učitel. Třídí je a naznačují vztahy. Nebo je použita ve fázi reflexe: do myšlenkové mapy žáci mohou zapisovat pojmy z přečteného textu. Při ověřování osvojení poznatků je možné využít zaslepené myšlenkové mapy, kam žáci doplňují chybějící vztahy a asociace. Hotová myšlenková mapa může sloužit k tomu, aby byl podle ní napsán souvislý text.

Příklad myšlenkové mapy na téma T. G. Masaryk, výsledek práce dětí 5. tř. ZŠ Svatopluka Čecha v Kojetíně (viz Grecmanová, Urbanovská, 2007):



Myšlenkovou mapu je možné využít v evokaci i v reflexi v podstatě na libovolné historické téma. Příklady dalších možných témat pro zpracování myšlenkové mapy v dějepise: osobnosti (Marco Polo..), historické etapy a události (zámořské objevy, bitvy ...), historické státy a podobně.

Volné psaní

Podstatou volného psaní je rovněž zaznamenání co největšího množství myšlenek k danému tématu během vymezeného času několika minut. Žáci se snaží psát v celých větách všechny asociace, tak jak se jim postupně vybavují. Mají psát po celou dobu určenou pro psaní. Pokud odbočí od tématu, snaží se k němu opět vrátit. Nemusí úzkostlivě dbát na pravopis ani stylistiku. Jde o zmapování vlastního myšlenkového pochodu. Proto se nedoporučuje vracet se v průběhu psaní a korigovat právě napsané, ale směřovat kupředu. K napsaným myšlenkám je možné a žádoucí vrátit se až v dalších fázích učení. Po skončení volného psaní se texty prezentují, upravují a dále rozpracovávají nebo se v nich hledají a zvýrazňují myšlenky, o kterých učitel bude dále hovořit. Zveřejňování napsaného textu není vždy nutné, zvláště pokud se téma dotýká intimní oblasti.

Ve výuce dějepisu lze volného psaní využít v evokaci u jakéhokoliv tématu (například: vykopávky, muzeum, bitva u ..., Jan Lucemburský, jezuitský řád atd.).

Volné psaní je metoda vhodná také pro fázi reflexe, kdy se žák snaží o shrnutí a strukturaci poznatků. V reflexi je možné psát i na téma: „Co pro mne bylo z daného tématu nejpřínosnější?“, „V dnešní hodině mě zaujalo...“ nebo „Zajímalo by mě ...“.

Pro fázi UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU lze doporučit ze široké nabídky například metody Dvojitý zápisník, Skládankové učení (JIGSAW) nebo I.N.S.E.R.T.

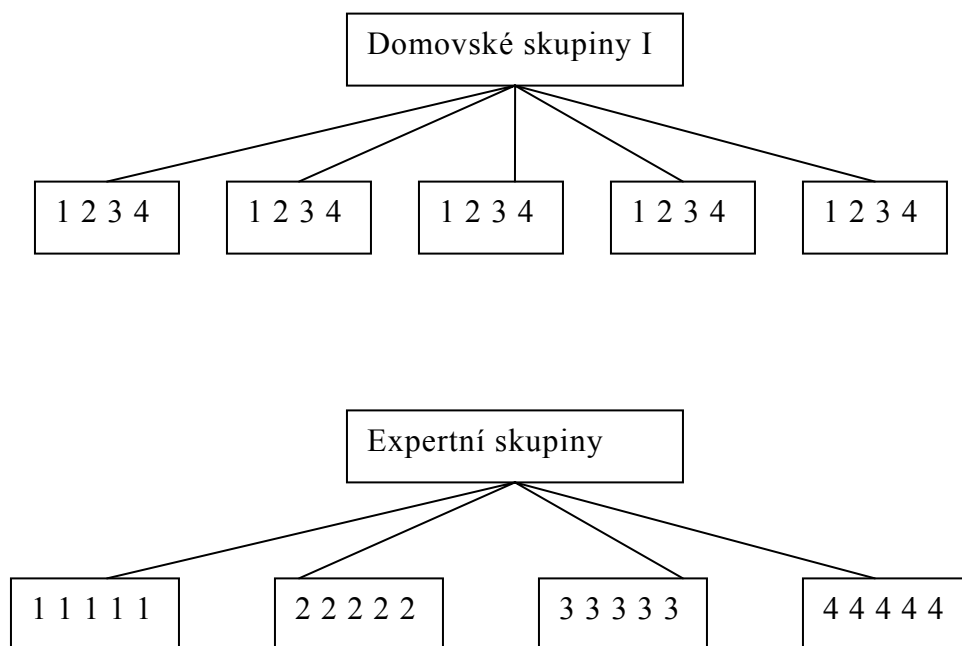
Dvojitý zápisník je metoda práce se čteným textem, odborným i uměleckým (i poezie). Umožňuje spojit informace z textu s našimi osobními zkušenostmi, zážitky, představami a asociacemi. Podstatou je tvorba poznámek k vybraným pasážím z textu. Poznámky jsou zaznamenávány do sešitu (poznámkového bloku), jehož stránka je rozdělena svislou čarou na dvě poloviny (dva sloupce). Na levou stranu žáci přepisují zkrácenou verzi, resp. jádro myšlenky z textu, která je zaujala nebo ji považují za důležitou. Na pravou stranu zaznamenávají vlastní komentář - asociace, otázka, souhlas, nesouhlas, důvod proč si myšlenku vybral.

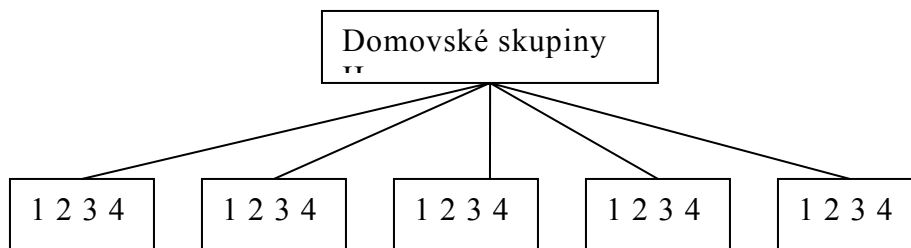
Vybrané myšlenky a komentáře k nim je pak možné (a mnohdy velmi žádoucí a přínosné) ve skupině diskutovat. Diskusi zpravidla moderuje učitel.

Metoda podporuje rozvoj schopnosti práce s informacemi, jejich posuzování, formulace vlastních názorů, jejich prezentace a obhajoby, srovnávání s názory ostatních jedinců, schopnost naslouchání, ale i respektování odlišných postojů a názorů.

Metoda je vhodná pro jakýkoliv odborný i umělecký text, který svým rozsahem a obsahem odpovídá cíli, tématu a úrovni vyspělosti, dosavadních zkušeností a dovedností žáků.

Skládkové učení (JIGSAW) je kooperativní metoda využívající skupinové formy práce. Žáci pracují na společném zadání ve tří- až pětičlenných „domovských“ skupinách. Každý z členů je zodpovědný za nastudování určité části textu nebo vyřešení dílčího úkolu a předání poznatků ostatním členům domovské skupiny. Aby nedošlo ke zkreslení informací či nepochopení textu, diskutují žáci problém po nastudování své části textu či zadání v tzv. expertních skupinách. Expertní skupiny tvoří žáci, kteří mají zodpovědnost za identickou část textu, zpracovávají stejný dílčí úkol. Po diskusi v expertní skupině, nalezení jádra problému, hlavních myšlenek či nejdůležitějších informací a po vyjasnění všech nejasností se žáci vrací do svých domovských skupin. Tam jednotlivci postupně vlastními slovy předávají získané poznatky a diskutují o nich až k úplnému porozumění všech členů. Postup práce je znázorněn na následujícím diagramu:





Při tomto postupu jsou zaktivizováni všichni žáci, učí se přijímat zodpovědnost za výkon skupiny a skupina za výkon jednotlivce. Rozvíjejí se mj. schopnost kooperace, schopnosti nalezení jádra problému, myšlenky, nejdůležitějších informací, formulace závěrů a jejich prezentace a vysvětlování, schopnost naslouchání a diskuse.

Nutné je ovšem upozornit na nebezpečí různé šíře a hloubky osvojení a fixace poznatků z určitého tématu (lépe si osvojí „svoji“ část úkolu).

Aplikace je možná na různém naučném, odborném textu (či řešení úkolů a problémů) s ohledem na dosavadní schopnosti a dovednosti žáků. Text je potřebné vhodně upravit do jednotlivých celků.

Příklady využití ve výuce dějepisu: například téma „2. světová válka“ (příčiny, průběh, zúčastněné strany, důsledky) nebo „Gotika“ (architektura, sochařství, malba, hudba a divadlo).

I.N.S.E.R.T. je metoda, umožňující efektivní a strukturované čtení naučného textu za pomoci použití znamének (značek). Při čtení textu si žáci označují pomocí příslušných značek známé informace ($\surd$ = zatrhnutí), nové informace (+), informace, s nimiž nesouhlasí nebo které jsou v rozporu s jejich dosavadním poznáním (-) a informace, kterým nerozumí nebo o nich chtějí vědět ještě více (?). Při této činnosti si musí jasně uvědomovat, jaký osobní význam pro ně všechny myšlenky v textu mají. Po přečtení a označení textu je možné, aby spolu žáci diskutovali o tom, co nového se o tématu dozvěděli, s čím nesouhlasí nebo co by ještě chtěli vědět.

Metoda umožňuje zlepšit koncentraci žáků při četbě textu a jeho důkladný rozbor. Informace tak nejen vnímají, ale i vyhodnocují, třídí, systematizují a zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností.

Počet a typ značek mohou učitelé volit podle svého uvážení - záleží na vyspělosti žáků, typu učební látky a možnosti dalšího využití. Aplikace je možná u jakéhokoliv naučného textu.

Na tuto metodu navazuje ve fázi reflexe obvykle metoda Tabulka I.N.S.E.R.T.

Ve fázi REFLEXE je možné využít kromě dalších možných metod Tabulku I.N.S.E.R.T., Kostku, Vennův diagram nebo Pětílístek či Volné psaní (viz výše).

Tabulka I.N.S.E.R.T. spočívá v zapisování informací z textu do čtyř sloupců v tabulce pod příslušná znaménka. Žáci jsou vybízeni k vlastní formulaci myšlenek, nepřepisují text doslova. Tím je zajištěno to, že informaci porozumí. Pro každou kategorii vybírají dvě až tři myšlenky, které jsou pro ně nejdůležitější, nejvýznamnější. Tímto způsobem se vrací k předloženým informacím (k textu), učí se vybírat to nejdůležitější a podstatné. Při další práci a diskusi je možné zaměřit se případně podle potřeby pouze na některé vybrané sloupce.

Kostka je metoda, umožňující prozkoumat jedno téma ze šesti různých stran, úhlů pohledu. Využívá se při ní techniky volného psaní (viz výše). Touto technikou žáci tvoří text na dané téma podle pokynů na šesti stranách kostky: Popiš (barvy, tvar, velikost, zvuky, vůně, chuť...), Porovnej (čemu a v čem se téma podobá, od čeho se liší a čím), Asociuj (zážitky, osoby, místa, události spojené s tématem), Analyzuj (z čeho se skládá, jak a z čeho je vyrobeno, zhotoveno, jaké jsou jeho části, jak to funguje..), Aplikuj (k čemu se to hodí, jak a k čemu se to dá využít), Argumentuj (pokus se zaujmout k tématu vlastní stanovisko a podložit je argumenty - co je na daném jevu pozitivní či negativní a proč). Tímto způsobem se rozvíjejí různé úrovně myšlení. Napsaný text si žáci mohou v párech i ve skupině nahlas přečíst, čímž se učí vzájemnému aktivnímu naslouchání, uvědomují si, jak různě se na téma dívají a obohacují se o jiné způsoby nazírání problému.

Metodu je možné využít ve fázi evokace i ve fázi reflexe. Je ovšem nutné zdůraznit obezřetnost při volbě tématu ke zpracování. Aby bylo možné metodu úspěšně realizovat, musí mít žáci o zadaném tématu dostatek informací (nemusí se však jednat jen o poznatky získané ve školních lavicích). Příklady možných témat pro zpracování ve výuce dějepisu: historie, otrokářský řád, monarchie, renesance aj.

Vennův diagram je metoda, umožňující srovnávání společných a specifických znaků dvou a více jevů prostřednictvím dvou a více protínajících se kružnic. Do jednoho kruhu žáci zapisují specifické znaky prvního jevu, do druhého kruhu specifické znaky druhého jevu. V průniku obou kružnic jsou pak zaznamenány společné znaky obou srovnávaných jevů.

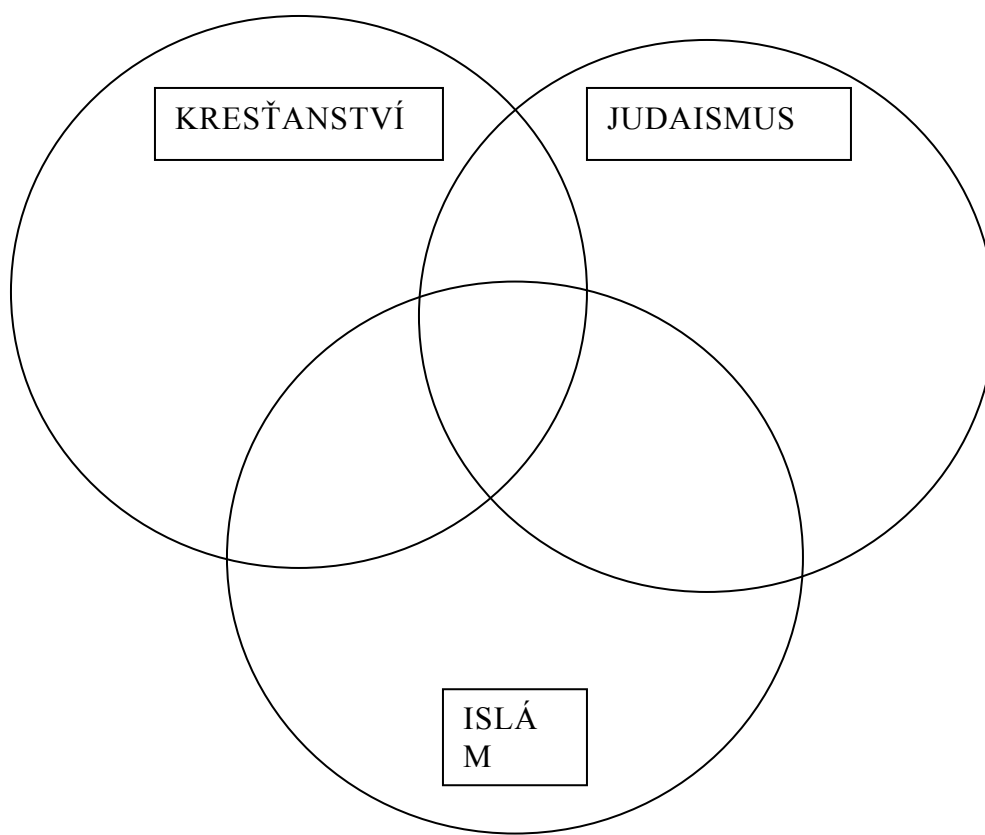
Žáci mohou pracovat individuálně a pak výsledky práce konfrontovat, nebo mohou pracovat ve skupině (např. ve trojici), kde se každý zaměří na vyplnění určité části.

V dějepise je Vennův diagram vhodný při srovnání mnoha různých jevů, například řeckých městských států Sparta a Athény. Jako další možný příklad použití Vennova diagramu ve fázi reflexe uvádíme ukázkou práce žáků 7. třídy Základní školy Trávník v Přerově na téma Náboženství (Grecmanová, Urbanovská, 2007):

Vennův diagram na téma „Náboženství“:

Úkol: Dopln čísla do diagramu!

(1) monoteismus, (2) Židé, (3) 5x denně modlitba, (4) Korán, (5) Starý zákon, (6) pout' do Mekky, (7) Ježíš, (8) Mohammed, (9) Nový zákon, (10) Muslim, (11) synagoga, (12) Boží trojice, (13) Starý zákon, (14) kříž, (15) minaret, (16) kostel, (17) sabat, (18) Alláh, (19) Davidova hvězda, (20) hebrejština



Program RWCT nabízí řadu dalších metod pro práci se čteným i psaným textem, metody diskusní i kooperativní, které je možné vhodně vybírat a kombinovat ve vztahu k cílům a úrovni rozvoje žáků.

Pozitivum spatřujeme v tom, že program je otevřený, jednotlivé metody a formy se díky tvůrčímu přístupu a praxi našich učitelů různě kombinují, modifikují, transformují a zdokonalují a program tak získává stále více českou podobu.

NEJDE JEN O METODY

V programu RWCT však nejde jen o implementaci metod. Sebelepší metoda může být naprosto neefektivní, bude-li aplikována nevhodně a v nevhodném prostředí. Je nezbytné usilovat o **vytvoření prostředí, které přispívá k rozvoji kritického myšlení**. V první řadě je nutné žákům poskytnout čas a příležitost, aby si mohli kritické myšlení vyzkoušet, zadaná témata dostatečně do hloubky analyzovat, promýšlet, sdílet vzájemně své názory a naslouchat si.

Mělo by jim být umožněno, aby volně domýšleli a spekulovali, hledali různá řešení. Místo toho jsou mnohdy zvyklí očekávat od učitele jedinou platnou odpověď, kterou pak mechanicky reprodukuje. Učitel by měl dát najevo, že očekává a akceptuje rozmanité myšlenky, nápady a názory, byť jsou někdy nedokonalé. Tím jsou žáci podněcováni ke kreativitě. Kritické a tvořivé myšlení se ale neprojeví tam, kde je žák pasivní. Proto je třeba prostřednictvím vhodných strategií podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Aby se žák mohl svobodně

projevit, sdělit svůj nápad bez rizika posměchu a ponížení ze strany ostatních spolužáků, to vyžaduje bezpečnou atmosféru. Učitel by měl být hlavním činitelem, který žákům zajistí bezrizikové prostředí. Přesto se ještě dnes setkáváme s tím, že učitel nejenže nezajistí bezpečnou atmosféru, ale sám se vůči žákům projevuje nadřazeně, ponižuje je, užívá ironie a nevhodných oslovení. Dokazuje to například výsledek výzkum I. Plevové a P. Kusáka (2005).

Učitelé se také někdy obávají toho, že žáci při samostatné činnosti informace správně nepochopí. Proto je neustále důsledně kontrolují, což však v důsledku vede k jejich nesamostatnosti v úsudku a závislosti na kontrole autority. Je tedy potřeba schopnostem žáků činit kritické úsudky více důvěřovat. Zároveň by měli kritické myšlení oceňovat a dát tak najevo, jak je žákův samostatný úsudek důležitý. Neméně důležité je přistupovat k žákům jako k individualitám, jež vnímají, prožívají a hodnotí skutečnost rozmanitým způsobem. Je třeba respektovat velké interindividuální rozdíly kognitivních struktur a procesů, tedy i procesů učení.

V prostředí příznivém pro rozvoj kritického myšlení však zodpovědnost za své učení nese žák sám. Žádoucí formy zodpovědného a samostatného chování a kreativního jednání je možné posilovat prostřednictvím rozvoje žákovy sebedůvěry, aktivní účasti v procesu učení, spolupodílení se a aktivního naslouchání.

O nutnosti změny v přístupu učitele i žáka v procesu aktivního učení hovoří i J. Oravcová. Role učitele se mění spíše v roli facilitátora, který poskytuje žákům zdroje pro samostatnou aktivní práci, podněcuje zvědavost, rozvíjí tvořivost žáků a jejich schopnost učit se. Žák se učí přebírat zodpovědnost, je od něj vyžadována vyšší angažovanost, aktivita, samostatnost a jeho učební činnost je náročnější (Oravcová, 1999).

Změny jsou nezbytné rovněž v přístupu k hodnocení a klasifikaci, dále pak v charakteru a kvalitě komunikačních procesů, jež přímo ovlivňují úroveň procesu myšlení. Významnou roli zde sehrává zejména kvalita a způsob kladení otázek a velikost prostoru, který je k dispozici pro kladení otázek ze strany samotných žáků.

Všechny tyto otázky zde nemohou být podrobně rozebrány. Ostatně blíže se jimi zabýváme na jiném místě (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

ZÁVĚREM

Jak dokládají uvedené příklady, využití principů a metod programu RWCT ve vyučování dějepisu je široké a účelné. Jsme přesvědčeni o tom, že seznámení s cíli, principy, strategiemi a metodami programu pomáhá učitelům při tvorbě a zejména realizaci školských vzdělávacích programů. Nejlépe se osvědčuje osvojování obsahu programu na základě osobní účasti na kurzech RWCT. Osobní zkušenost a bezprostřední diskuse s lektory a ostatními účastníky, učiteli různých aprobací, různých stupňů a typů škol umožňuje prožitek procesu aktivního učení a dovoluje promyslet všechna pozitiva i úskalí, problémy spjaté s implementací metod do výuky a možnosti jejich řešení. Zpětná vazba od učitelů, kteří jsou v programu proškoleni a realizují jej v praxi, dokládá pozitivní posun v motivaci a aktivitě žáků i efektivitě učebního procesu ve vztahu k rozvoji jejich klíčových kompetencí.

LITERATURA

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5

GARDNER, H. *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. (Rámec mysli: teorie mnohočetných inteligencí.) New York: Basic Books, Inc., 1985.

GRECMANOVÁ, H., NOVOTNÝ, P., URBANOVSKÁ, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006) Co je E-U-R? Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 67 - 69. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, H. Dílčí dovednosti jako složky klíčových kompetencí. *Kritické listy*, 2005, č. 20, s. 18 – 19. ISSN 1214-5823.

ORAVCOVÁ, J. Aktívne učenie - Áno? Nie? *Pedagogické rozhľady*, 1999, č. 4, s. 23 - 25. ISSN 1335-0404

PLEVOVÁ, I., KUSÁK, P. Etika ve vztahu učitele k žákovi: teorie a skutečnost. In *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 87 - 94. ISBN 80-244-1228-4

STAŇKOVÁ, B. Reforma běží...Kdo koho doběhne? *Kritické listy*, 2004, č. 14, s. 6. ISSN 1214-5823.

URBANOVSKÁ, E. (2002) Psychologické aspekty rozvoje žádoucích občanských kvalit u školní populace pomocí programu RWCT. In *Občan a občanstvo 2002*. Sborník referátů z mezinárodní konference. Bratislava: FTVŠ Univerzity Komenského, 2002. s. 186 - 190. ISBN 80-89075-09-6.

URBANOVSKÁ, E. (2005) Rozvoj schopnosti kritického myšlení u žáků základní školy. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII. konference ČAPV. Olomouc: VUP, 2005. s. 326 – 330. ISBN 80-244-1079-6

URBANOVSKÁ, E. Nuda ve školních lavicích. In *Současné integrující přístupy k pojetí člověka*. (Sborník z mezinárodní konference.) Olomouc: VUP, 2007. (V tisku.)

Kontakt na autora:

Eva Urbanovská, PhDr., Dr., Katedra psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc
Žižkovo nám. 5, 772 41 Olomouc

e-mail: urbanove@pdfnw.upol.cz, evaurb@volny.cz, tel: 585 635212

Pracovní list podle zásad programu Kritické myšlení

Josef Märc

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem

Budeme-li hledat „ideální podobu školního dějepisu“ a patrně vůbec jakékoliv učební činnosti, nastavíme laťku tak vysoko, že ji nikdy nezdoláme. Ale můžeme se ji přiblížit. Pokusil jsem se o to i tímto příspěvkem.

Snažím se doplnit teoretický popis metod RWCT (viz příspěvek Evy Urbanovské v tomto sborníku) o praktickou ukázkou. Vybral jsem si pracovní list. Od poloviny 90. let bez pracovních sešitů neobejde žádný náročnější projekt českých učebnic dějepisu pro základní školu (určitý přehled podávají stránky ASUDu), různé formy pracovních textů se stávají stále běžnější součástí pro školní návštěvy galerií, muzeí, výstav... Je mezi nimi mnoho vhodných k následování. Ale jsou také výzvou k tvůrčím pokusům, k vlastní pedagogické tvořivosti. Za prioritní považuji to, že je pracovní nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Předložený pracovní list se oproti mnohým jeví jako skromný, „chudý příbuzný.“ Ale pro mne se stal velmi důležitým, byl funkční, respektoval a inicioval žáky, organizoval jejich činnost. Je jednoduchý, splnitelný, s rozmanitými možnostmi řešení. Za jeho velkou přednost považuji to, že umožnil žákovi se předvést. Patrně především proto, že vychází ze zásad programu Kritické myšlení. Přivedl mne až k myšlence prosazovat jakási praktika z dějepisu (a dalších společenských věd) - ať už formou mimořádných akcí v rámci předmětu dějepis, tak případně jako samostatného volitelného předmětu.

V úvodu bych ovšem ještě rád vyzdvihl iniciační moment, který pro mé pedagogické působení sehrálo setkání s programem RWCT. Zaměřím se na oblast kooperace, ve které mi pomáhal hledat, pojmenovávat či zvýrazňovat pedagogické postupy a dovednosti. V první řadě to byla kooperace se sebou samým Jak to myslím? Kooperoval jsem své dva (tři) předměty – češtinu, literaturu, dějepis, kooperoval jsem své oblíbené oblasti – dějiny středověku a měst, židovské dějiny, film, region. Jejich propojováním a legalizací „okrajových témat“ jsem najednou získal kupodivu daleko větší prostor a možnosti. Tento paradox spočíval v tom, že jsem neustále nucen zjednodušovat a snad i konceptualizovat základní dějepisné učivo. Tento „fundament“ by bylo možné označit jako dějepis pro nedějepisce – jasný a jednoduchý přehled obecných i národních dějin, velmi často sloužil jako kontextový rámec pro dějiny literatury. Minimalizace faktů zpravidla prospěla trvanlivosti uchování.

Další kooperace proběhla na lokální úrovni. Snažím se o spolupráci s lidmi (pamětníky, odborníky, rodinami), institucemi i s prostorem. Jsme tak schopni pohybovat se v místech s autentickou historickou pamětí, ale přestávám být jako učitel jediným živým zdrojem historického poznání. Osobní zodpovědnost dějepisce, pedagoga dostává také rozměr organizační, ale zároveň získávám i spolupodílníky. Za velkou přednost takovýchto společných činností považuji především překročení určitého komunikačního a myšlenkového stereotypu, ke kterému uzavřené prostředí třídy s jedním učitelem patrně nutně vede. Mám tím na mysli vytváření jakéhosi strnulého metasystému, ve kterém se pak uvažování nad dějinami v dané třídě

pohybuje. Dějepis je omezován prostředky, které má učitel v sobě, které má k dispozici a které jsou vždy omezené.

A třetí kooperace vede k žákům – především při pojmenovávání východisek a cílů výuky dějepisu i minulosti samé. Snažím se tak orientovat se v oblasti historického povědomí, se kterým žáci do výuky přicházejí a ve kterém se pohybují. Snažím se zatáhnout žáky do organizace a plánování výuky, přesvědčit je i o jejich zodpovědnosti za naše hodiny a za naše (jejich) dějiny.

Častá slova, která mne napadají, jsou „Ano reformě, ale jak“? Nemohu se totiž někdy ubránit dojmu, že pro mnohé se základní principy reformy smrskly na opentlení dosavadních školních činností terminologií RVP.

CÍLE:

Žák musí:

- posílit vztah k regionu, prozkoumat jednu z památek města
- znát čtyři základní události z lokálních dějin v období od 13. do 17. století
- uvědomit si vybrané mezníky ze základních etap národních dějin a být schopen formulovat a aplikovat jejich charakteristiku
- pracovat s domněnkami a hledat různé možnosti řešení
- vyhledávat informace v ikonických materiálech (výstavní panely), architektuře (stavba samotná), v textu – psaném (panely), mluveném (výklad průvodkyně, průvodce)
- kooperovat se spolužáky
- prezentovat v mluveném i psaném projevu svá bádání
- organizovat svou činnost tak, aby dospěl k dokončení pracovního listu

REALIZACE:

Pracovní list byl realizován se žáky druhého ročníku šestiletého gymnázia (odpovídá 9. třídě ZŠ) v rámci tématu středověká literatura a se žáky 2. ročníku čtyřletého gymnázia v rámci tématu středověká společnost na jaře 2002 v rámci výstavy Dějiny Chomutova u příležitosti 750. výročí první písemné zmínky o lokalitě Chomutov.

POPIS:

Akce trvala zhruba dvě hodiny i s cestou.

I. Průběh – pokud bylo pěkné počasí (zpravidla ano) – vyplňovala se první stránka (cvičení označená římská I) před kostelem svaté Kateřiny, pokud počasí nepřálo, odehrála se činnost ve škole. Čas vymezený na tyto činnosti byl maximálně do 12 minut – cílem byla vlastně jakási permanentní evokace, rozcvička, rozpomínání. Žáci pracovali individuálně, u úlohy I.B mohli vytvořit dvojice. U pětিলístku (druhá činnost v bodě I.A) se vedle varianty, která uchopila Kateřinu jako stavbu, objevily i možnosti pojmut Kateřinu jako světici, legendu, spolužačku... V dalších pěti minutách se vzájemně ve dvojicích seznámili se svými výsledky (párová komunikace), tři vybraní žáci představili nápady svého kolegy z dvojice před celou třídou. Pokoušel jsem se o zdánlivě dlouhou evokaci s tím záměrem, že všichni žáci měli mít příležitost „naskočit“ do tématu.

II. Druhá část - vlastní bádání – se odehrávala již v interiéru kostela. Žáci měli k dispozici čtyři základní informační zdroje:

- a) vystavené panely
- b) stavbu samotnou
- c) prezentace spolužáků

d) přednášku průvodce (zhruba 12 – 15 min)

Jako povinné jsem zadal v podstatě jen dvě části oddílu II., a to II.A, II.C – tedy obě tabulky, které by bylo možno označit jako argumentativní. Postup vypadal následovně.

Žáci dostali 10 minut na individuální prohlídku výstavy, během které mohli pracovat s pracovním listem i spolupracovat se spolužáky, poté dostali čtyři minuty, aby se pokusili pracovat s tabulkou II.A. Po uplynutí času na základě losování vytvořili zpravidla pětičlenné skupiny (skupin bylo obvykle pět) a skupinám byla přidělena jedna ze čtyř klíčových událostí (viz tabulka) -

1252 – předpokládaný příchod německých rytířů do Chomutova (rytíři získávají oppidum Chomutov)

1421 - dobytí města husity

1591-1598 – násilná rekatolizace a povstání proti Jiřímu Popelovi z Lobkovic

1618-1648 – několikeré obsazení a vyplenění města (především Švédové)

(pátá skupina si mohla vybrat jedno z výše uvedených s tím, že nemohla pracovat u panelu) Po pěti minutách přípravy každá skupina stručně prezentovala své domněnky. Žákům bylo předesláno, že v tuto chvíli nejde o vztahení události ke „správnému“ datu, ale především o hypotetickou rekonstrukci události. Na závěr této části byl text v podstatě aklamací přiřazen k náležité události. Většina žáků našla původní znění vybraného úryvku na jednom z panelů – úryvek z Husitské kroniky Vavřince z Březové.

Poté žáci dostali opět samostatný prostor (5 minut) pro prohlídku výstavy s tím, že mohou doplňovat pracovní list kromě úlohy II. C a III.

Následovala prohlídka s přednáškou průvodce (většinou to byly starší ženy), zpravidla více zaměřená k historii a popisu kostela než k výstavě, obojí se ovšem prolínalo.

Po této činnosti následovalo vrácení se do skupina a společné doplnění tabulky II.C - charakteristika klíčových etap 17. až 20. století se snahou postihnout vlastnosti jednotlivých období především vzhledem ke vztahu k náboženství, k církvi (8 minut). Poté následovaly krátké prezentace (zároveň i kontrola) – vybraní žáci odpovídali na následující otázky:

1. seřad'te chronologicky jednotlivé etapy
2. kdy se kostelu dařilo nejhůře a proč
3. kdy nejlépe a proč...

Po společné diskusi (řízeném rozhovoru) čas zpravidla vypršel a následovala domácí úloha – III. Někteří žáci byli ochotni v kostele zůstat (byla-li to jejich poslední hodina), pracovali dále – zaměstnanci muzea je obvykle podpořili. Pokud čas zbyl, žáci dostali za úkol vybrat si pro ně nejpříjemnější místo v kostele nebo v jeho blízkosti a sepsat bod III na místě. Při další hodině jsme se k této akci vrátili a následovaly dvě základní činnosti –

1. prezentace bodu III (samostatná vystoupení, diskuse), celých pracovních listů (výstavka)
2. diskuse na téma, jak by bylo možné kostel svaté Kateřiny využít dnes?

Mnohé prezentace byly velmi zajímavé a netradiční – modlitby byly zpívané i pantomimicky vyjádřené, leckteré monology byly předvedeny dramaticky...

Dnes po změně ve vedení muzea jsme se rozhodli tento „starý“ pracovní list oprášit a ve spolupráci gymnázia s muzeem vytvořit komplexnější projekt, který bychom nabídli především chomutovským základním školám. V podstatě by se jednalo o dva díly chomutovské historie – první by byl založen na výše popsaném pracovním listě, druhý by se zabýval obdobím 18. až 20. století. Princip by byl stejný – čtyři vybrané klíčové události v kontextu českých dějin s využitím metod RWCT. Jednalo by se tak o jakési obrazy z dějin města a výsledkem by mohly být nejen pracovní listy, ale třeba i pracovní sešit, či dokonce lokální dějepisná učebnice.

Kostel svaté Kateřiny a výstava k dějinám Chomutova

I.A. Představte si - co o této stavbě víte, čím je pro vás zajímavá, jak bude vypadat výstava v ní umístěná?

Doplňte slova do následujícího schématu – vše se vztahuje ke slovu v oválu!

Adjektivum:		Adjektivum:
-----		-----
Verbum:	Verbum:	Verbum:
-----	-----	-----
Heslo, věta:		

Synonymum, přezdívka:		

I.B. Na základě následujících útržků z kroniky se pokuste sestavit a ilustrovat krátkou zprávu o události :

*...potom...pohnulo se celé vojsko směrem
k Chomutovu...přicházejícímu rouhalí.... ze všech stran příkopy a
hradby..... rozpuštěnou smělou a vařící vodu.... aby pochovali
mrtvých.....tu spáchaly hrozný hřích.....svlékly z nich roucha.....
nešetřily ani těhotných, aby rozmnožily...*

II.A. Na základě informací umístěných v kostele se rozhodněte, k jakému datu by se událost popisovaná kronikou v úkolu I.B mohla vztahovat a doplňte ARGUMENTY do tabulky:

K roku 1252		K roku 1421		K létům 1591 - 1598		Za třicetileté války	
PRO (mohlo se odehrát)	PROTI (nemohlo se odehrát)	PRO (mohlo se odehrát)	PROTI (nemohlo se odehrát)	PRO (mohlo se odehrát)	PROTI (nemohlo se odehrát)	PRO (mohlo se odehrát)	PROTI (nemohlo se odehrát)

Našli jste originální, kompletní text z kroniky?

Čím Vás překvapil?

.....

II.B Lze nalézt stopy násilí v prostorách kostela sv. Kateřiny? Zapište!

1.....

2.....

3.....

II.C Pokuste se na základě panelů určit či na základě vlastní zkušenosti odhadnout, jak kostelu prospěla následující období – seřaďte je chronologicky (očísľujte od 1 – 6 v prvním sloupci):

pořadí	období	Prospělo – neprospělo	Protože...
	První republika		
	Josefínské reformy		
	Třetí říše (nacismus)		
	Baroko		
	Komunismus		
	Renesance		

II.D Který detail, předmět z kostela, z výstavy umíte nakreslit? Nakreslete!

II.E Která slova z výkladu průvodkyně se vám zdají důležitá?

III. Pokuste se napsat – Modlitbu za kostel, nebo Monolog kostela
--

[Zpět na program semináře.](#)

České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež

Vlasta Řeřichová

Pedagogická fakulta Univerzita Palackého, Olomouc

Historická a životopisná literatura se stala významnou součástí české literatury pro děti a mládež už v 19. století. V obdobích národně emancipačních snah a formování novodobého samostatného státu chtěla přispívat k vlasteneckému uvědomění, v dobách národního ohrožení a ve válečných letech odkazem na minulost povzbuzovala naději v lepší budoucnost. Důraz na výchovnou funkci v ní přetrvával i v druhé polovině 20. století. V této době ale většinou účelově podmíněným zúžením pohledu na historii jen zdůvodňovala a obhajovala existující politické a společenské poměry.

K nepřehlédnutelným rysům nejnovější produkce pro děti a mládež s historickou a životopisnou tematikou vydané od roku 1990 patří: 1. posun od zjednodušené interpretace dějinných událostí a přehodnocování výkladu s cílem vytvořit co nejobektivnější obraz národních dějin; součástí této tendence je také úsilí zhodnotit úlohu české šlechty v národních dějinách; 2. snaha zasadit národní dějiny do evropského kontextu a současně ve čtenářích posilovat povědomí o národní příslušnosti; 3. příklon k dějinám všedního dne; 4. skutečnost, že větší pozornost, než tomu bylo doposud, je věnována dějinám žen a dětí. Umělecká a uměleckonaučná literatura s historickou a životopisnou tematikou tak do značné míry rezonuje s trendy současné české historiografie a zásluhu na tom má nepochybně také fakt, že mezi jejími tvůrci jsou i historici.

Například Vlastimil Vondruška, historik a autor životopisných a dobrodružných příběhů pro děti i dospělé čtenáře, v knize *Slavné bitvy českých panovníků*²¹ přehodnocuje dosavadní schematický výklad o některých významných etapách českých dějin a historických osobnostech²². Svá vyprávění o slavných bitvách zbavuje patosu, nikoli však dramatičnosti, a demytizuje mnohé události a jejich protagonisty. V podobě komentářů, které vysvětlují nezbytné historické souvislosti a zmiňují dosud málo známé skutečnosti, také uvádí na pravou míru řadu století se tradující nepravdy, jež převzal a

²¹ VONDRUŠKA, V. *Slavné bitvy českých panovníků*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01223-5.

²² Srov. např. KRATOCHVÍL, M. V. *Památné bitvy českých dějin*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1987.

petrifikoval Al. Jirásek. Kupříkladu císaře Zikmunda Vondruška s odvoláním na moderní historické studie charakterizuje na rozdíl od Jiráška jako vynikajícího politika a diplomata, mecenáše umění a vzdělaného humanistu. (obr. 1) Zcela odlišně hodnotí i Václava IV., kterého Jirásek zobrazil jako panovníka milujícího český lid a trestajícího nepoctivé řemeslníky. Označuje ho za nerozhodného lenocha a opilce bez vladařských schopností. Upozorňuje i na další Jiráskův mýtus, pojmenování psohlavci pro obyvatele Chodska a zobrazení psí hlavy na jejich praporu.²³

Ani husitství nevidí Vondruška zjednodušeně. Zasazuje ho do širších politických a ekonomických souvislostí a schematické zobrazení husitů jako bojovníků za pravdu boží nahrazuje životným a věrohodným obrazem středověkých lidí, „mezi nimiž byli poctiví věřící stejně jako ziskuchtiví šejdři, lidé shovívaví i krutí...“²⁴, kteří „pálili, drancovali a vraždili jako každá jiná armáda.“²⁵ (obr. 2) Přesto husitské revoluci přiznává výjimečnost a podotýká také, že je to jediná etapa českých dějin, která se dostala do všech evropských učebnic o středověku.

Z celkového pojetí publikace je rovněž patrná snaha o zasazení národních dějin do evropského kontextu. Už její název naznačuje, že se autor zaměřil na bitvy, v nichž se bojovalo za zájmy českých panovníků nejen v Čechách, ale i na mnohých dalších evropských bojištích. (obr. 3) Svá vyprávění doprovází hutnými a přesto čtivými komentáři a poznámkami objasňujícími politické a hospodářské souvislosti bitev a umožňujícími pochopit postavení českých zemí ve středověké Evropě. Pozornost ale věnuje i „obyčejným“ lidem, jejich životu, způsobu myšlení a změnám jejich hodnotového systému a na rozdíl od dřívějších autorů nezdůvodňuje dějinné proměny třídním uvědomováním - významnou roli přisuzuje proměnám myšlení jedince v každodenním běhu života. Tematika všedního dne dominuje ve výkladu takových pojmů jako dědické právo, legitimita, manželství a morálka šlechty i poddaných ve středověku.

Posun od zjednodušené interpretace historických událostí k jejich objektivnímu hodnocení je jedním z podstatných rysů upraveného a rozšířeného vydání knihy *Obrázky z českých dějin a pověstí* autorů Zdeňka Adly, Jiřího Černého, Pavla Zátky a Jiřího

²³ Na tento omyl poukázal např. už L. Souček v knize *Obrazový opravník obecně oblíbených omylů*. Praha: Práce, 1981.

²⁴ VONDRUŠKA, cit. 1, s. 184.

²⁵ VONDRUŠKA, cit. 1, s. 185.

Kalouska,²⁶ publikace, která už v 80. letech minulého století vzbudila pozornost především díky komiksovému způsobu zpracování. Z přepracovaného vydání byla např. vypuštěna kapitola jen povrchně a schematicky připomínající počátky organizovaného dělnického hnutí v Čechách. Nahradila ji kapitola o rozvoji techniky na konci 19. století, o 1. světové válce a vzniku ČSR. (obr. 4) Ani nové vydání *Obrázků z českých dějin a pověstí* neopomíná zmínky o vzniku manufaktur a přeměně řemeslníků a rolníků v tovární dělníky. Tyto skutečnosti už ale nejsou nahlíženy zjednodušujícím třídním pohledem na dějiny. Nově zařazeny byly kapitoly přibližující některé významné vynálezce (např. P. Diviše, J. Pernera, J. Ressler), ale také další osobnosti, jako např. B. Smetanu a Ant. Dvořáka. (obr. 5, obr. 6) Ty navíc autorům poskytly příležitost poukázat na evropský, resp. světový přesah a význam jejich díla. Upraveny byly i některé další zjednodušené soudy obsažené ve vydání z roku 1980, jako např. charakteristika Josefa II. Jedinou nepřilíš šťastnou změnou v novém vydání je vypuštění slova pověst z názvů několika kapitol. Čtenář - kniha je určena dětem od 8 let - totiž nemusí přesně odlišit, kdy se jedná o zobrazení reálných dějinných událostí a kdy jde o vyprávění, jehož vztah ke skutečnosti je poměrně volný. Beze změny ovšem zůstal ve vyprávění o Janu Kozinovi domnělý symbol Chodů – psí hlava, který od Al. Jirásky a M. Alše převzal i ilustrátor *Obrázků* Jiří Kalousek. (obr. 7)

Bylo již uvedeno, že součástí tendence usilující o vytvoření ideologicky nezátíženého obrazu národních dějin je i zhodnocení úlohy české šlechty. Zatím nejvýraznější prací tohoto typu určenou dětským čtenářům je další publikace Vlastimila Vondrušky s názvem *Významná sídla české šlechty*.²⁷ (obr. 8) Autor nechtěl jen podat vyčerpávající soupis majitelů, událostí a stavebních proměn jednotlivých sídel. Snažil se zejména přiblížit atmosféru života ve středověku a připomenout roli české šlechty při utváření českého státu. Činí tak prostřednictvím povídek zasazených do prostředí dvanácti českých a moravských hradů a zámků, které jsou doprovázeny množstvím informací o dějinách šlechtických rodů, o hospodaření na jejich panstvích a dalšími souvislostmi vztahujícími se k daným místům i životu ve středověku. Autor objasňuje např. pojmy rytíř a rytířská

²⁶ ADLA, Z., ČERNÝ, J., KALOUSEK, J. a ZÁTKA, P. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 6. upr. vyd. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01147-6.

²⁷ VONDRUŠKA, V. *Významná sídla české šlechty*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01520-X.

kultura, světcí, kanonizace a liturgické barvy, osvětluje změnu myšlení a životního stylu šlechty i poddaných v období renesance. Život středověké šlechty dokresluje i ukázkou z milostné korespondence a poznámkou o příbuzenských vztazích a sňatkové politice, jež se hrávala významnou roli jak v osudech jednotlivců, tak i celých šlechtických rodů. (obr. 9)

Významnou součástí Vondruškovy tvorby pro děti jsou také jeho dobrodružné historické romány, v nichž skloubil historickou prózu s příběhem s dětskými hrdiny a detektivkou. S lehkostí zkušeného vypravěče a současně s respektem k historii evokuje realie i atmosféru života uliček, náměstí a řemeslnických dílen Prahy v počátku 17. století a s důrazem na detail i historickou hodnověrnost komponuje příběhy plné tajemství, napětí i humoru. (obr. 10) Ústřední zápletku prvního z nich nazvaného *Fiorella a Bratrstvo křišťálu*²⁸ tvoří krádež peněz ze staroměstské radnice doprovázená dvěma záhadnými vraždami. Pátrání po pachateli se ujme syn neprávem obviněného městského písaře, jeho kamarád a dcera jednoho z alchymistů Rudolfa II. *Fiorella*. Druhý román *Fiorella a záhada mrtvého netopýra*²⁹ je případem vyšetřování tří vražd, které oficiálně provádí inkvizice, neoficiálně znovu Bratrstvo křišťálu. Do fiktivních příběhů autor vplétá historické osobnosti i narážky na aktuální dobové dění a pro hlubší pochopení dějinných souvislostí připojuje na posledních stránkách knížek slovníček méně známých výrazů (cech, huntýř, inkvizice, městská práva, purkmistr, rychtář aj.). Postavy středověkých lidí vykresluje Vondruška velmi přesvědčivě, nikoli jako pouhé typy nebo představitele určité sociální skupiny. A jeho protagonisté, přestože mají mnohé vlastnosti současných lidí, jsou ve svých středověkých „rolích“ věrohodní.

Zatím poslední knížkou Vlastimila Vondrušky pro děti je publikace nazvaná *Život ve středověku*³⁰, formátem vcelku skromné, svým obsahem ale pozoruhodné dílo osvětlující každodenní život středověkých lidí. Její text je rozdělen do více než dvou stovek hesel, která nejsou, přestože se jedná o encyklopedii, strohým výkladem preferujícím faktografii. Vondruška i tady kombinuje odborný přístup a zkušenosti beletristy a sdělně, přístupnou formou zprostředkovává čtenáři informace umožňující pochopit, „jací lidé ve

²⁸ VONDRUŠKA, V. *Fiorella a Bratrstvo křišťálu*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01841-1.

²⁹ VONDRUŠKA, V. *Fiorella a záhada mrtvého netopýra*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 078-80-00-01952-9.

³⁰ VONDRUŠKA, V. *Život ve středověku*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01701-3.

středověku žili, čemu věřili, čeho si vážili, čím se obklopovali a jak se bavili“.³¹ Pro dokreslení uvedme alespoň několik názvů kapitol – Advent, Barbakán, Caletník, Herberk, Hygiena, Kuchyně, Medicína, Pulpit, Trubadúr, Škorně, Zvon, Židle. (obr. 11, obr. 12) Významnou součástí knihy jsou také ilustrace, které vedle funkce informativní nepostrádají ani účinek estetický.

Jednou z nejzdařilejších publikací, které dětem přibližují historické události prostřednictvím dějin všedního dne, je obrázková kniha Františka Kadlece a Petra Urbana *Praha lucemburská v obrazech* seznamující se stavebním vývojem města a životem v Praze za vlády Karla IV.³² Publikace vznikla u příležitosti konání výstavy Karel IV. – císař z Boží milosti na Pražském hradě v roce 2006. Autoři čtenáře zavádějí do katedrály sv. Víta, na korunovační hostinu do královského paláce, na univerzitu a do prostředí kláštera, ale také na dobytčí trh, do umělecké dílny a do lázní. (obr. 13, obr. 14, obr. 15) Promyšleným spojením ilustrací, které usilují o co nejvěrnější zobrazení středověkých reálií (stavebních památek, oblečení, nábytku, pracovních nástrojů apod.) a přitom si uchovávají osobitý autorský styl,

beletrizovaného textu a věcných informací podává kniha plastický a poutavý obraz středověké každodennosti. Její kvality ocenila i odborná porota udělující nejvýznamnějším titulům české literatury pro děti a mládež literární cenu nazvanou Zlatá stuha.

Netradičním ztvárněním českých dějin vzbudila mimořádný ohlas malířka a ilustrátorka Lucie Seifertová, autorka devítimetrového komiksového leporela *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí*.³³ (obr. 16, obr. 17) Sdělovací prostředky i odborný tisk již knize, která získala všechny významné domácí literární ceny, věnovaly značnou pozornost,³⁴ připomeňme proto z pohledu našeho tématu zásadní skutečnost - to, že zprostředkovávaná fakta odlehčila Seifertová humorem, nadsázkou a ironií, jež podtrhují svébytný výtvarný rukopis autorky a vyvracejí představu o dějinách jako nezáživném výčtu více i méně důležitých událostí.

³¹ Tamtéž, s. 5.

³² KADLEC, F. a URBAN, P. *Praha lucemburská v obrazech*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01736-9.

³³ SEIFERTOVÁ, L. *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí*. Praha: Petr Prchal: Euromedia Group-Knižní klub, 2003. ISBN 80-242-1042-8.

³⁴ Srov. např. REISSNER, M. Obrázkové dějiny českých zemí. *Ladění*, 2004, 9 (14), č. 1, s. 21-23. TESAR, M. Skvělé prokletí. *Reflex*, 2004, 15, č. 42, s. 48-50.

V podobném duchu L. Seifertová převyprávěla některé české pověsti, které navíc zasadila do reálných historických souvislostí a vytvořila tak netradiční atraktivní historický místopis nejvýznamnějších českých hradů a zámků. Publikace má podobu prostorového leporela a vyšla s názvem *Tajemné hrady a zámky království českého*.³⁵ (obr. 18)

Humor, nadsázku a parodii jako základní princip interpretace národních dějin zvolila také Martina Drijverová v zatím dvou vydaných dílech *Českých dějin očima Psa*.³⁶ V knihách určených mladším čtenářům je Pes glosátorem a v duchu zvoleného způsobu vyprávění někdy i původcem událostí a jeho humorné komentáře zbavují mytické i reálné historické postavy a události nedotknutelnosti a předurčenosti. (obr. 19, obr. 20) Tak např. vznik Kosmovy kroniky rámuje autorka příběhem o Psovi, kterého přestalo bavit harcovat se s družinou českého panovníka jednou do Říma, jindy, jako za Vratislava II., na Moravu. Rozhodl se proto usadit se u jistého Kosmase, který právě psal kroniku, a doufal, že se v ní děkan svatovítské kapituly zmíní i o něm. Kosmas žil ale příliš skromně, kostí moc nebylo a život bez dobrodružství Psa přestal bavit. Zatoužil znovu po královském dvoře, kde už ale bylo mezitím všechno jinak – Vratislav zemřel a po vzájemných šarvátkách mezi zbylými Přemyslovci na trůn usedl Vladislav I.... Na potřebu sdělovat i přesná historická fakta však autorka nerezignovala a za jednotlivými kapitolami uvádí přehled dat nejvýznamnějších událostí.

Netradiční pohled na dějiny nabízí i encyklopedie *Svět dětí* historičky Jitky Lněničkové³⁷ adresovaný čtenářům staršího školního věku. Ve třech desítkách kapitol autorka obsáhla časové rozpětí od starší doby kamenné po současnost a zaměřila se zejména na proměnu chápání dětství a postavení dětí v jednotlivých sociálních vrstvách, na vývoj jejich vzdělávání a trávení volného času, na stravování a péči o zdraví dětí i vývoj dětského oblečení. Nechybí ani zmínky o historii oblíbených dětských her a hraček a rozvoji literatury pro děti, dětských časopisů, divadla a filmu pro děti. (obr. 21, obr. 22) Dopad společenských poměrů na život nejmladší generace je zachycen zejména v kapitolách věnovaných oběma světovým válkám a období normalizace po roce 1969.

³⁵ SEIFERTOVÁ, L. *Tajemné hrady a zámky království českého*. Praha: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-377-0.

³⁶ DRIJVEROVÁ, M. *České dějiny očima Psa*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01387-8.

³⁷ LNĚNIČKOVÁ, J. *Svět dětí*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01786-5.

Promyšleně strukturovaný a faktograficky bohatý výklad podtrhují a doplňují četné ilustrace, faksimile a ukázky z umělecké literatury i dobových dokumentů.

Příkladem toho, že se v poslední době věnuje větší pozornost postavení a úloze žen, jsou knihy Jiřího Fidlerera *České královny* a Aleny Wagnerové a kolektivu *České ženy* vydané nakladatelstvím Fragment v edici Odkaz. Jiří Fidler³⁸ zahrnul do svého přehledu manželky českých panovníků počínaje sv. Ludmilou a konče Zitou Parmskou a soustředil se především na zhodnocení jejich významu pro politické, kulturní a náboženské poměry v českých zemích. (obr. 23) Ozřejmuje podstatu sňatkové politiky v mocenském zápasu o evropský vliv a v dalším plánu poukazuje na druhořadou roli většiny žen – královen, jejichž postavení se odvíjelo především od počtu porozených mužských potomků, následníků trůnu.

V publikaci *České ženy*³⁹ jsou představeny přední příslušnice panovnických a šlechtických rodů, umělkyně, političky, lékařky, sportovkyně a vědecké pracovnice, jejichž životní osudy byly a jsou spjaty s osudy české společnosti. (obr. 24, obr. 25) Autoři vyzdvihují především jejich sociální citění, inteligenci, pracovitost i odvahu prosazovat své názory, které se staly příkladem pro další generace žen. Jak výběrem osobností, tak způsobem výkladu usiluje také toto dílo o co nejobjektivnější přístup oproštěný od zjednodušování a zkreslování. Současně vede čtenáře k hlubšímu pochopení historie i podstaty ženské otázky a emancipačního hnutí v českých zemích a přispívá k překonávání přežívajících předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti.

K nejnovějším titulům české životopisné literatury pro děti a mládež patří knihy Karel IV.⁴⁰ a Tomáš Garrigue Masaryk⁴¹ vydané nakladatelství Práh v roce 2005 a 2006. Reprezentují pilotní tituly edice Největší Češi, která se hodlá věnovat vybraným osobnostem naší historie.

V první zmíněné knize se autorky Alena Ježková a Renáta Fučíková zaměřily na nejvýznamnější etapy Karlova života – na dětství prožité ve Francii, na jeho návrat do Čech a především na období, kdy jako český král a římský císař spoluutvářel české a evropské dějiny. (obr. 26, obr. 27) Relativně samostatné kapitoly pak tvoří výklad o

³⁸ FIDLER, J. *České královny*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. ISBN 80-7200-210-4.

³⁹ WAGNEROVÁ, A. aj. *České ženy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003. ISBN 80-7200-777-7.

⁴⁰ JEŽKOVÁ, A. a FUČÍKOVÁ, R. *Karel IV.* Praha: Práh, 2005. ISBN 80-7257-127-6.

⁴¹ FUČÍKOVÁ, R. *Tomáš Garrigue Masaryk*. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-152-7.

předních stavebních památkách Karlovy doby. Karlovu osobnost, dobovou atmosféru i způsob života nejvyšších vrstev středověké společnosti přibližují stránky, kde se autorky věnují Karlu IV. jako vzdělanci a spisovateli a pokračovateli lucemburského rodu. Ilustrace R. Fučíkové připomínající gotické deskové malby a bohatě iluminované rukopisy knize nejsou jen tradičním obrazovým doprovodem textu. Dominují v knize a podtrhují záměr autorek vyvolat ve čtenáři pocit monumentálnosti a výjimečnosti.

Publikace Tomáš Garrigue Masaryk je autorskou knihou R. Fučíkové. (obr. 28) Tato přední česká ilustrátorka v ní prostřednictvím dvou stovek ilustrací a hutného, nicméně čtivého textu sleduje jak soukromý život, tak profesní a politickou dráhu TGM. Bez patosu a snahy o glorifikaci připomíná Masarykovy povahové rysy, vykresluje rodinné vztahy (obr. 29) a životy Masarykových dětí ovlivněné rodinným prostředím i otcovou prací. Svůj výklad autorka zasazuje do širšího dějinného rámce a propojuje osudy TGM s významnými událostmi českých dějin. (obr. 30) Ilustrace tvořící zcela rovnocennou součást knihy jsou s ohledem na dětského recipienta často spojeny do miniaturních komiksů, jejichž forma umožnila Fučíkové užít i humoru a nadsázky. Zajímavým výtvarným prvkem dokreslujícím celkovou podobu knihy jsou také bordury lemující jednotlivé oddíly textu, které odkazují na slovácký folklór spojený místy Masarykova narození a dětství, na secesi a symboly prvního československého státu.

Obraz současné historické a životopisné literatury pro děti a mládež by ale nebyl úplný, kdybychom nezmnili fakt, že v poslední době začíná i do těchto žánrů pronikat trivializace, jež se projevuje především tím, že historický námět slouží autorovi pouze jako východisko k vytvoření konzumního čtiva bez vyšších ambicí.

Příkladem takového postupu je román Zuzany Franckové *Osudová láska*.⁴² Jeho základní zápleтка je vcelku jednoduchá a nepřilíš původní. Protagonistka příběhu, studentka historie Ivana, si v posledním semináři před prázdninami vybírá téma ročníkové práce – mají to být osudy šlechtického rodu Smiřických – a odjíždí domů. Autobus, kterým jede, se ale porouchá a Ivana se rozhodne dojít zbytek cesty pěšky. Zmožená horkem si na chvíli sedne, usne a po probuzení zjišťuje, že je sice na stejném místě, ale v 17. století.

⁴² FRANCKOVÁ, Z. *Osudová láska*. Praha: Petra, 1999. ISBN 80-85984-67-9.

Následný děj románu vychází ze skutečných dobových událostí: Eliška Smiřická, od narození tělesně postižená a postrádající citové zázemí rodiny, se zamilovala do poddaného, kováře Jiříka Wagnera, čímž se provinila proti dobovým konvencím odmítajícím vztah šlechtičny s neurozeným mužem. Po jeho prozrazení byla jedenáct let vězněna a osvobozena byla až Otou z Vartenberka, který měl po úmrtí všech mužských potomků Smiřických, v době, kdy se zdálo, že rodové panství získá Eliška, zájem především o její majetek.

Některé pasáže románu nezaprou, že autorka, původně učitelka českého jazyka a dějepisu, má historické vzdělání. Vedena základními pravidly zvoleného žánru ovšem Francková přistoupila k historickým faktům poměrně velkoryse a přetavila je v milostnou romanci. Řada románových hrdinů, zejména postava Elišky, kováře Jiříka a Oty z Vartenberka, a motivy jejich jednání jsou výrazně idealizovány tak, aby odpovídaly autorčinu záměru a charakteristice žánru. Např. Ota z Vartenberka je v rozporu s historickými fakty⁴³ zobrazen jako elegantní, pohledný, sebejistý a dvorný muž a autorka nijak nezastírá, že ji inspirovala postava hraběte Peyraca z filmových příběhů o Angelice. Jiné historické osobnosti jsou v příběhu přítomny pouze jako nositelé určitých vlastností či dovedností lidí 17. století, nejsou s dějem ústrojněji spjaty a příslušné části textu tak mají jen ilustrativní a deskriptivní ráz.

Akcentován je především dramatický děj plný zvratů, líčení, jakým krutým podmínkám musí Eliška a spolu s ní Ivana, která se rozhodla sdílet nepřízeň osudu se svou přítelkyní, během věznění čelit. Konfrontace způsobu života a myšlení lidí 17. a 20. století působí většinou jako povrchní ilustrace či pokus o humor a nadsázku a reálné historické události doby posledních let vlády Rudolfa II. vyznívají v kontextu vyprávění jen jako příčina dalších dějových peripetií milostného romantického příběhu. Také závěr, který je málo přesvědčivým způsobem znovu přenesen do současnosti, je zcela přizpůsoben půdorysu dívčího románu.

Navzdory námětu, stylizovanému jazyku i množství informací o dějinách českých zemí v 1. polovině 17. století je tak zřejmé, že autorčíným záměrem bylo napsat příběh pro dívky zasazený do historických kulí, nikoli historickou prózu určenou širšímu okruhu

⁴³ Srov. např. FRANCEK, J. *Příběh tajné lásky: Eliška Kateřina Smiřická a její sexuální skandál*. Praha: Havran, 2005. ISBN 80-85515-57-5.

čtenářů. V kontextu dalších dívčích románů autorky je tak zjevné, že výlet do historie pro ni byl jen pouhým zpestřením jejího jinak vcelku tradičního rejstříku námětů.⁴⁴

I když lze jen těžko předpokládat, že si knížka získá širší okruh čtenářů a možnosti jejího využití v dějepisu nebo literární výchově tak budou jen omezené, přesto by mohla ve vyšších ročnících ZŠ či v prvních ročnících školy střední přispět k rozšíření znalostí o podstatě historické prózy a práci autora s historickými fakty, k odlišení literární fikce a reálného základu beletrie, stejně tak jako k formulování vlastního názoru na literární dílo a k dalšímu poučení o literatuře konzumní a hodnotné.

Závěrem lze shrnout, že nově vydávané tituly historické a životopisné literatury pro děti a mládež mají poměrně pestrou škálu podob – od beletrizovaných dějin přes komiks a obrázkové knížky k encyklopedicky pojaté uměleckonaučné a naučné literatuře – a ve většině z nich je patrné překonávání ustálených forem a postupů spjatých s dosavadní historickou a životopisnou prózou adresovanou dětským recipientům. Autoři se odklánějí od výchovného pojetí dějin a poměrně často užívají humoru, nadsázky, ironie či parodie. K čtivosti nejnovější produkce přispívá i to, že prezentuje mnohé zajímavosti ozvlášťující a přibližující dětem historické události a osobnosti. Pozitivním rysem zvyšujícím atraktivitu historické a životopisné literatury je také ústup od tradičního jazyka příznačného užíváním historismů, archaismů, zastaralé podoby slov a archaického slovosledu. V nejnovější produkci je rovněž patrný důraz na ilustrační doprovod, který se nezřídka stává dominantním prvkem konkrétního díla a tím zvyšuje přitažlivost, ale i sdělnost publikací. To vše činí z převážné většiny nejnovější historické a životopisné literatury četbu, která má schopnost zaujmout dětské čtenáře a rozvíjet jejich zájem o historii. Může tak činit nejen jako součást jejich individuální četby, ale i jako další zdroj informací, který lze mnohostranně využívat ve škole. Na rozdíl od učebnic dějepisu totiž fakta jen nesděluje, ale vypráví příběhy.

LITERATURA

⁴⁴ Srov. např. Francková, Z. *Příští láska bude šťastnější* (1998), *Začni znovu*, *Katko* (1999), *Vždycky zbývá naděje* (1999), *Jak vypadá láska* (1999), *Příliš mnoho lásky* (2000), *Dlouhá cesta ke štěstí* (2000), *Dvě na jednoho* (2003), *Trampota s láskou* (2004), *Odvracená tvář lásky* (2005), *Hra na lásku* (2006) aj.

ČORNEJ, P. Spojité nádoby. Výuka dějepisu na základních, středních a vysokých školách. *Dějiny a současnost*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 3-7.

DOHNAL, R. Vyprávět příběhy. Jaké učebnice dějepisu potřebujeme ? *Dějiny a současnost*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 8-11.

DRMOLOVÁ, J. *Historická próza v klasické éře české literatury pro mládež (v druhé polovině minulého století)*. Olomouc, 1970. 170 s. Disertační práce.

FRANCEK, J. *Příběh tajné lásky: Eliška Kateřina Smiřická a její sexuální skandál*. Praha: Havran, 2005. ISBN 80-85515-57-5.

KOPÁL, J. a LIBA, P. *Problémy historického žánru a literárne vzdelanie*. Dolný Kubín: Oravské múzeum P. O. Hviezdoslava, 1984.

REISSNER, M. Obrázkové dějiny českých zemí. *Ladění*, 9 (14), č. 1, 2004, s. 21-23.

SOUČEK, L. *Obrazový opravník obecně oblíbených omylů*. Praha: Práce, 1981.

TESAŘ, M. Skvělé prokletí. *Reflex*, 2004, 15, č. 42, s. 48-50.

TŘEŠTÍK, D. *Češi a dějiny v postmoderním očištění*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-786-5.



Marie Palacká-Riegrová (1833-1891)



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.

Bertha Sutternová (1843-1914)



Bertha Sutternová byla první českou novinářkou. V roce 1868 založila první českou novinářskou společnost. V roce 1891 se provdala za Jana Palackého. Její dílo je považováno za základ české literatury.

Eliška Přemyslovna (1292-1330)



ELIŠKA PŘEMYSLOVNA, poslední Přemyslovna na českém trůně, se narodila 20. ledna 1292 v Praze. Již v pěti letech ztratila matku a s příchodem macechy Elišky Řečkové, která byla jen o šest let starší, se nikdy nesblížila. Poté, co ji zemřel otec, český a polský král Václav II., odešla nařazená do kláštera sv. Jitry na Pražském hradě. Ide v té době byla abatyší její teta Kunhuta. Tragédie, kterých byla v mládí svědkem – smrt matky, příchod macechy, její mohla být spíše její starší sestra, dlouhý úmrtí otec a vražda milovaného bratra – zapůsobily osudově na psychiku mladé princezny. Navíc Eliška v sobě spojovala snad všechny typické vlastnosti posledních generací Přemyslovců – umírákčnost, přehnané sebevědomí, naladěnost a vnitřní, byla ochotna se vyrovnat se skutečností, že otcovy záměry zůstali její starší sestra, její se provdala za korutanského vévodu Jindřicha. Předpokládá se však, že otec jejího otce před takovým vévodou Rudolfa, jenž se poté ocitl s macechou Eliškou Řečkovou. Po Rudolfově smrti a Jindřichově návratu však viděla královu slabost a bezpodlehlou následníkem české říše slechty a vysokých představitelů církve. Roku 1309 se jí podařilo ožehnat z královského dvora, kde ji chtěl svazet provdat za městeckého slechtice Otta z Bergova. Od toho okamžiku byla bláznou protikurátorská stráž, její pro ni hledala výhodný svátek z zahraničí.

V červnu 1310 se zúčastnila zemského sněmu, kde bylo rozhodnuto o lucemburské kandidatuře. Po ústředním vzhledu souhlasila také osmáctiletá česká a polská princezna, že nahradí svou rukou a otcovské dluhy v čtyři roky mladšímu synovi německého krále Jindřicha VII. z rodu lucemburských hrabat. V polovině srpna se vydala na cestu do Spiry, kde se 1. září 1310 provdala za Jana Lucemburského. Spolu s ním se v prosinci 1310 vrátila do Prahy, odkud tísnila za velmi nepřijemných podmínek odejti její sestra Anna špolská se svým vládařským malým schopným manželem do doživotního exilu. Po několika týdnech, 7. února 1311, byli Jan a Eliška spolu korunováni, a na český trůn tak nastoupila nová dynastie.

Eliška měla stále před sebou předsavby svého otce, jenž se dokázal vypořádat se slechtickými opozicí, měla také úlohu své matky Guty Habsburské při potlačení amtské písně z Růž, která stála jejich před-



Nitela! oděvacíni agna Václava od matky



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



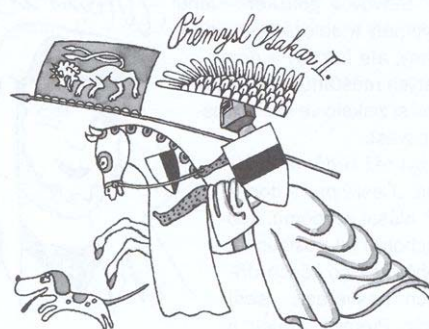
1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



1802 založila první českou dějinnou společnost, která byla ovlivněna od své matky do smrti v roce 1891. Byla první českou historičkou, která se věnovala dějinám českého národa. V roce 1868 se provdala za Jana Palackého, s nímž byla spjatá s českým národním obrozením. V roce 1891 zemřela na rakovinu. Její dílo je považováno za základ české dějiny.



co slibil. Nadále bude český královský titul dědičný. V Evropě se rozšířily pověsti o udatnosti a chytrosti českých válečníků a králi všichni blahopřáli. Sluní se v úctě ostatních panovníků a ke štěstí už mu zbývalo jediné: vymyslet působivý královský znak.

Radli se s kdekým. Ve znaku by pochopitelně mělo být zvíře (to bývalo zvykem). Vznešené, majestátní stříbrné zvíře v červeném poli, neboť červená je barva krve a odvahu a tou jsou Češi proslulí. Kdyby tak král rozuměl štekání! Jistě by neváhal a do červeného pole umístil Psa!

Ale to on ne, nakonec se rozhodl pro lva. Věrného chlupatého přítele tím hluboce zarmoutil a zklamal. Kde je v Čechách lev k vidění? A i kdyby byl – copak pomáhal při válečných taženích? Čím si zasloužil takovou čest?

Pes se cítil zhrzen, dokud mu nevyšvětili, že lev je považován za krále zvířat (taký pěkná nespravedlnost, jen proto, že má hřívu!), a proto jaksi na královský znak patří.

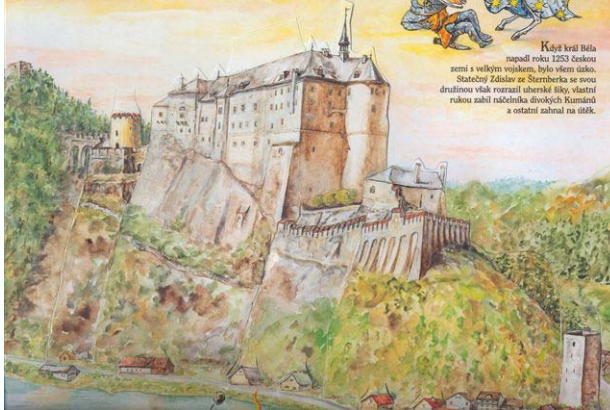
Nedalo se s tím prostě nic dělat. Vladislav hrdě chodil pod lví korouhvi a poklidně vládl.

Po zkušenostech z Itálie (vzpomínce na brod) dal postavit přes řeku Vltavu kamenný most (nazývali ho Juditin). Byl to první kamenný most v Čechách, do té doby se chodilo spíš po lávkách či dřevěných můstcích, a získal si more obdivu, neboť úspěšně odolával vlnám. Ke konci života se Vladislav II. dostal

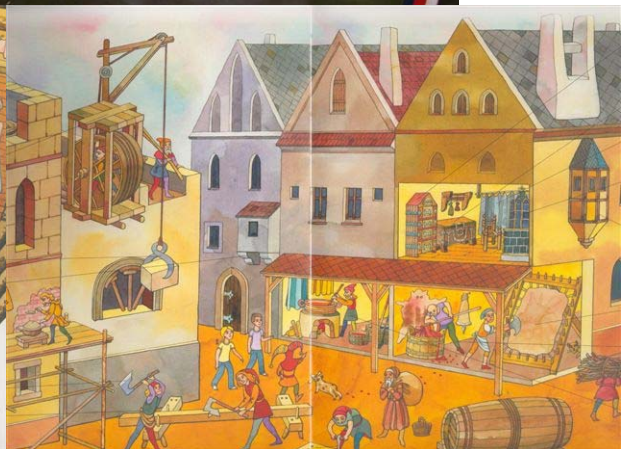
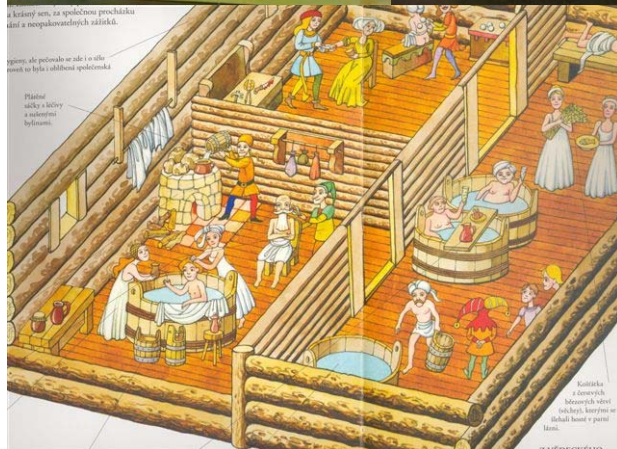


Český Šternberk

Rytíř Zdislav z rodu Dituliců, věrných druhů českých panovníků, vystavěl roku 1242 nad řekou Sázavou středověkou pevnost – hrad, který nazval podle zlaté hady z ve svém erbu. V němčině znamená Štern hečlu, Berg kopec.



Když král Bata napadl roku 1253 českou zemi a velkým vojskem, bylo všem jasné. Slatěný Zdislav ze Šternberka se svou družinou vlak rozrazil uherské řady, vlastní rukou zabíj náčelníka divokých kumánů a ostatní zabíjel na útek.

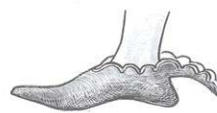




Gotická obuv



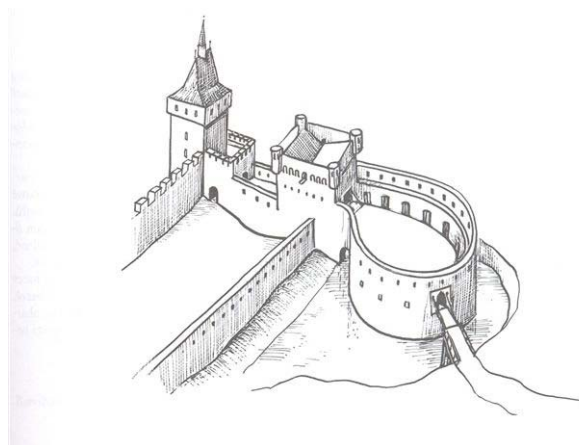
Kotníčková bota

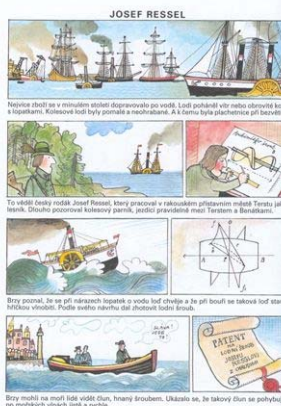
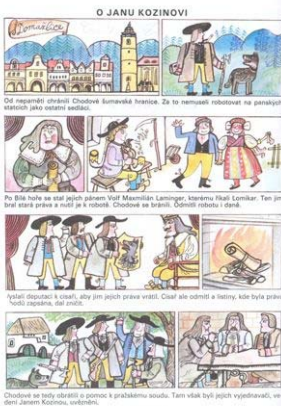


Bota s vykrajovanou ozdobnou patou



Bota s dlouhým zobanem





CÍSAŘ ZIKMUND

Zpět na program semináře.

Muzeum a škola (postřehy z praxe)

Mgr. Tomáš Mikeska

Pedagogická fakulta, Karlova univerzita

Škola a muzeum jsou dvě instituce, které spojuje důležitá cesta. Je to cesta komunikace a vzájemné spolupráce. Úspěšnost této součinnosti závisí především na snaze muzejníků a učitelů kooperovat.

V letošním školním roce se rozjíždějí na základních školách rámcové vzdělávací programy. V rámci RVP ZV si vyučující mohl vytvořit program hodin vlastivědy či dějepisu prostřednictvím stálé expozice místního muzea, která propojuje i více předmětů, tzn. naplňuje mezipředmětové vztahy. Spolu s muzejníky může škola vytvářet společné programy, které obohatí nejen žáky, ale i jejich rodiče a ostatní laickou veřejnost. Našlo se ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol alespoň malé místo i pro spolupráci s muzei, nebo taková spolupráce představuje pro vyučujícího či vedení školy stále problematické narušení výuky? Jak nastavit možnosti této spolupráce? Podle mého názoru si tuto otázku pokládá každoročně mnoho učitelů, ale i muzejníků. Jedni se snaží muzea navštívit, a druzí do nich školy přilákat.

Domnívám se, že na malých městech je spolupráce v určitém ohledu jednodušší, ale to neznamena, že velká města jsou v nevýhodě. Ve většině případů je to pouze v lidech a v komunikaci. Pokud vyučující nechce jít se žáky do muzea, nechce využít jeho možností, nikdo mu to nepřikáže. To samé z druhé strany. Pokud muzea nenasměrují své expozice více na spolupráci se školou a laickou veřejností, nesmějí si stěžovat na nízkou návštěvnost.

Muzea si vytvářejí vlastní program na celý rok. Zaregistroval jsem ovšem, že v některých oblastech České republiky se již muzejníci snaží školám tzv. jít na ruku. Připravují zajímavé expozice otevřené pro veřejnost. Děti, žáci i ostatní si mohou exponáty osahat, vyzkoušet, popř. s nimi i jinak pracovat. Muzeum vytváří pracovní listy pro různé věkové kategorie, pořádá výtvarné soutěže i jiné druhy aktivit. Zářným příkladem úspěšné spolupráce je muzeum v Jičíně, které pro školy uspořádalo zajímavý

projekt „Cestička do školy“ a následné pokračování projektu „Jak si hrály děti v době protektorátu“, které si vynutili sami žáci místních základních škol. Se zajímavým projektem jsem se setkal loni na jaře ve zlínském muzeu, kde vedle zajímavé konference „Muzeum a škola“ probíhala výstava s názvem „Krasohled“. Vyzkoušel jsem její realizaci ve škole, kde učím, a setkala se s velkým a pozitivním ohlasem. Samozřejmě vím, že těchto projektů existuje mnohem více, jen je škoda, že v době internetu a dalších médií je povědomost o zajímavých projektech, výstavách a jiných akcích pořád nedostačující. Zajímavá výstava, která proběhne v malém muzeu či ve vesnické škole, může být inspirací pro stejné instituce ve velkých městech.

Mnohde to ale zatím prostě nejde. Muzea si „hrají na vlastním písečku“, a když přijde na výstavu školní výprava, je pod přísným dozorem, aby se náhodou žáci něčeho nedotkli či něco nerozbili. Tím vzniká u dětí negativní vztah nejen k muzeu jako takovému, ale i k starým věcem, k historii a k lidem, kteří jim můžou předat své vlastní zkušenosti. Doufám a pevně věřím, že takových muzeí bude ubývat.

Pracovní listy, které naleznete v příloze, jsou inspirací pro učitele, kteří si nevědí rady s přípravou exkurze do muzea. Přímou nabídkou ke stažení různých muzeí na svých internetových stránkách, někdy i s metodikou pro učitele a se správnými odpověďmi, aby si po návratu do školy mohli žáci či studenti zkontrolovat výsledky své práce. Dále příloha obsahuje pracovní listy vytvořené studenty didaktiky dějepisu na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK v Praze. Ukázky se můžou stát předlohou pro vlastní pracovní listy ke krátkodobým či stálým expozicím muzeí, které si vytvoří učitelé sami nebo ve spolupráci s muzejníky.

Můj referát v Telči měl spíše nastínit ty pozitivní stránky spolupráce muzeí a škol a hlavně zajímavé výstupy v podobě pracovních listů a sešitů. Nejsou to samozřejmě všechny existující příklady, chtěl jsem jen ukázat, že někde to prostě jde.



praclist_mk.pdf



Muzeum TGM 1.
stupen.pdf



Muzeum TGM 2.
stupen.pdf

[Zpět na program semináře.](#)

Závěrečná doporučení

VI. semináře Historie a škola

I. Klíčové kompetence a jejich realizace

Klíčové kompetence jsou cílovou kategorií jak pro žáka, tak i pro učitele. Při jejich realizaci je ale třeba klást důraz na činnosti žáka, což však předpokládá, že jimi disponuje i sám učitel.

Jako nutné se jeví vypracování konkretizace klíčových kompetencí pro vzdělávací obor dějepis (podle postupu v oboru občanská nauka). Klíčové kompetence jsou rozvíjeny v průběhu vyučování jako jeho strategický cíl a jsou dosažitelné prostřednictvím celé škály *výukových strategií* a metod. V této souvislosti se jako potřebné jeví zajistit dostatečnou informovanost učitelů základních a středních škol o výukových strategiích a zabezpečit i jejich praktickou přípravu v tomto směru. Tyto principy je nutné realizovat i v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Realizace ŠVP si vyžaduje určitý čas, během něhož se projeví klady a zápory jeho prvního znění a budou moci být zohledněny zkušenosti z jeho realizace. Teprve poté a na základě získaných zkušeností bude vhodné provádět úpravy RVP.

II. Kritické myšlení a jeho vztah k dějepisné výuce

Povaha sociálně-humanitní skutečnosti nabízí velmi vhodné příklady pro uplatnění kritického myšlení (např. program RWCT) jako jedné z velmi efektivních strategií pro výuku dějepisu. Východisko projektu RWCT je v přímé shodě se snahou o multiperspektivní myšlení v dějepisné výuce. Umožňuje rozvíjet všechny klíčové kompetence a zejména celou oblast kompetence k učení, především učení se z textu. Nelze ale ignorovat skutečnost, že schopnost kritického myšlení předpokládá věcný (oborový) znalostní základ.

III. Výuka moderních a zvláště soudobých dějin

Opět zdůrazňujeme nutnost výuky moderních a zejména pak soudobých dějin, a to při využití co nejširší škály pramenů a edukačních médií, jež jsou v současnosti k dispozici.

Stejně tak je třeba zdůraznit vhodnost využití krásné literatury, filmu, divadla, muzejních a galerijních expozic pro kultivaci historického vědomí. Těmito postupy se také může více projevit interdisciplinarita dějepisu a jsou velmi vhodné i pro realizaci průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Jsou využitelné i v doplňkových předmětech.

IV. Doktorské studium a jeho perspektivy

Po schválení doktorského studia didaktiky dějepisu (září 2007 pro FF UK v Praze) je položen základní kámen pro možnou re-konstituci a opětnou institucionalizaci didaktiky dějepisu jako vědní disciplíny. To se ukazuje jako nutné zejména vzhledem ke specifické povaze oborové odbornosti učitele dějepisu (nutnost schopnosti odpovídajícího syntetizujícího přístupu k učivu; nutnost sledovat vývoj v historickém poznávání, zejména pak v soudobých dějinách; nutnost metodických inovací výuky).

Je proto nutné vytvořit odpovídající prostředí a odborné zázemí pro sledování profesní dráhy absolventů učitelského studia, pro vyhledávání odborně disponovaných studentů („talentů“), a vytvářet prostor pro jejich odborný růst a jejich celoživotní vzdělávání.

V. Informační prostředí didaktiky dějepisu

Doporučujeme využívat i autorsky se podílet na odborných www portálech (Metodický portál RVP, educa, aj.). Jsou zde rychlé a kvalitní o probíhajících inovacích výuky.

VI. Vlastivěda

Bude třeba věnovat pozornost konstrukci dějepisné složky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Jejím cílem by neměla být výuka dějepisu, nýbrž vytváření pozitivního vztahu ke svému regionu, zemi, k tradicím i rodinné historii. V učebnicích vlastivědy by měla být proto obsažena především „dějepisná propedeutika“ (pro srovnání se nabízí postup zvolený ve Slovenské republice)."

VII. Nutnost mezinárodní spolupráce

Znovu se ukázalo, jak je potřebné brát ohled na zahraniční zkušenosti a rozvíjet mezinárodní spolupráci, a to především v rámci střední Evropy, jak ukázaly informace o mezinárodních aktivitách v posledních dvou letech (spolupráce s univerzitou ve Wroclawi, řada česko-německých setkání, velmi inspirující středoevropské konference realizované ve spolupráci zemí V4 a uskutečňující se pod záštitou Rady Evropy /Trenčianské Teplice 2006, Štúrovo 2007/, akce EUROCLIA. atp.). Bez tohoto internacionálního aspektu není možné didaktiku dějepisu rozvíjet a ani inovovat metodiku výuky dějepisu a s dějepisem věcně a metodicky souvisejících vzdělávacích oborů či vyučovacích předmětů.

Telč 16. října 2007

[Zpět na program semináře.](#)

Prezenční listina

Historie a škola VI, Klíčové kompetence,

15.-16. října 2007

Jméno	Instituce
Mgr. Václav Ulvr	AŘG
Mgr. Eva Zajícová	ASUD
PaedDr. Antonín Veselý	ČŠI
Doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.	FF OU
Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.	FF UK
Mgr. Petr Albrecht	Gymnázium
Mgr. Hana Mlynářčiková	Gymnázium
PaedDr. Ladislav Voldřich	KCVJŠ
PaedDr. Jiřina Tichá	MŠMT
Mgr. Svatopluk Pohořelý	MŠMT
Mgr. Nad'a Holická	MŠMT
Mgr. Miloslav Vyskočil	NIDV
PhDr. Anna Šerberová, CSc.	PF UJEP
Mgr. Josef Märč	PF UJEP
Mgr. Tomáš Mikeska	PF UK
PhDr. Mária Tonková, PhD.	PF UK
PaedDr. Marie Hrachovcová	PF UPOL
PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.	PF UPOL
PaedDr. Helena Východská	PF ZČU
PaedDr. Naděžda Morávková, PhD.	PF ZČU
Mgr. Martin Černý	PF ZČU
Mgr. Jan Zouhar	SVOD
doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.	UPOL
prof. PhDr. Vratislav Čapek, DrSc.	VŠ
Mgr. Jaroslava Štechová	ZŠ
Mgr. Helena Štajglová	ZŠ Okříšky
Mgr. Libor Šmejda	ZŠ, ASUD

[**Zpět na program semináře.**](#)