

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Vztah dějepisu a společenských věd na příkladu dějin 20. století

Mezi mýjením se a vzájemnou podporou

Diplomová práce

Autor:	Anna Saturková
Studijní program:	N0114A300053 – Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	N3SDE-N3SZSV Dějepis – Základy společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Václav Sixta, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Anna Saturková

Studium: P21P0688

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Dějepis, Základy společenských věd

Název diplomové práce: **Vztah dějepisu a společenských věd na příkladu dějin 20. století: mezi mýlením se a vzájemnou podporou**

Název diplomové práce AJ: The relationship between history and the social sciences on the example of 20th century history: between passing by and supporting each other

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat vztahem mezi dějepisem a společenskými vědami, vymezí didaktiku obou předmětů pro střední školy a popíše rozdíly mezi nimi na úrovni metod a didaktických cílů. V rámci diplomové práce dále vzniknou metodiky pro výuku dvou vybraných témat ze soudobých dějin ve výuce dějepisu a společenských věd. Ty poslouží jako materiál pro srovnání dějepisu a společenských věd. Cílem práce je pojmenovat spojitosti a rozdíly mezi oběma předměty a poukázat na konkrétní metodické důsledky, které vztah obou předmětů má pro učitele při přípravě metodických materiálů a pro podporu mezipředmětových vztahů.

GINNIS, Paul a Les EVANS. LINGEA (FIRMA). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit*. Praha 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.

HOŘEJŠOVÁ, Danuše. *Didaktika občanské nauky a základů společenských věd*. Praha 1996. ISBN 80-206-0431-6.

JOHNSON, Paul. *Dějiny dvacátého století*. Praha 1991. ISBN 80-85336-07-3.

KRATOCHVÍL, Viliam. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*. Bratislava 2019. ISBN 978-80-8140-365-1.

STANĚK, Antonín, ed. a MEZIHORÁK, František, ed. *Výchova k občanství pro 21. století*. 1. vyd. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci Vztah dějepisu a společenských věd na příkladu dějin 20. století vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Václavu Sixtovi, Ph.D., vedoucímu mé diplomové práce, za jeho odborné vedení, cenné připomínky, podporu a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Jaroslavu Najbertovi, Ph.D., za rozhovor, který do práce poskytl. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a nejbližšímu okolí za velkou míru podpory a trpělivosti.

Anotace

SATURKOVÁ, Anna. *Vztah dějepisu a společenských věd na příkladu dějin 20. století*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2023. 93 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá charakteristikou vztahu mezi školním dějepisem a společenskými vědami na příkladu dějin 20. století. Teoretická část práce se orientuje na interpretaci didaktik obou předmětů z pohledu cílů, výukových metod a jejich vymezení v kurikulárních dokumentech. Cílem praktické části práce je vytvoření dvou metodických plánů vyučovacích hodin, které naplňují podstatu obou předmětů.

Klíčová slova: Didaktika společenských věd, didaktika dějepisu, vztah dějepisu a společenských věd, metodika, dějiny 20. století.

Annotation

SATURKOVÁ, Anna. *The relationship between history and social sciences on the example of 20th century history*. Hradec Králové: Faculty of Philosophy, Univerzita Hradec Králové, 2023. 93 pp. Diploma Thesis.

This thesis deals with description of the relationship between school history and social sciences using the example of 20th century history. The theoretical part of the thesis focuses on the interpretation of the didactics of both subjects in terms of objectives, teaching methods and their definition in curriculum documents. The aim of the practical part of the thesis is to create two methodological lesson plans that fulfil the essence of both subjects.

Keywords: Didactics of social sciences, didactics of history, relationship between history and social sciences, methodology, history of the 20th century.

Obsah

Úvod.....	9
1 Vymezení didaktiky společenských věd	10
1.1 Vývoj výuky společenských věd po roce 1989.....	10
1.2 Cíle společenskovedního vzdělávání	13
1.3 Metody výuky	19
1.4 Společenské vědy a jejich ukotvení v RVP	23
1.4.1 Charakteristika společenských věd v RVP G.....	23
1.4.2 Charakteristika společenských věd v RVP SOV.....	24
1.4.3 Charakteristika společenských věd v RVP SV	25
2 Vymezení didaktiky dějepisu	28
2.1 Výuka dějepisu po roce 1989.....	28
2.2 Cíle dějepisného vzdělání	30
2.3 Výukové metody dějepisu.....	35
2.4 Dějepis a jeho ukotvení v RVP	40
2.4.1 Charakteristika dějepisu v RVP G	40
2.4.2 Charakteristika dějepisu v RVP SOV	41
2.4.3 Charakteristika dějepisu v RVP SV	42
3 Průřezová témata.....	44
4 Společné znaky didaktiky společenských věd a dějepisu	46
4.1 Historický vývoj po roce 1989.....	48
4.2 Cíle dějepisného a společenskovedního vzdělávání	49
4.3 Kombinovaný přístup.....	51
4.3.1 Umět vyprávět.....	53
4.3.2 Kritika a analýza společnosti	54
4.3.3 Kompetence pro změnu	54

4.4	Integrovaná výuka	55
5	Analýza dosavadních výzkumů	56
6	Modelové vyučovací hodiny	57
6.1	Rasismus na příkladu událostí v Los Angeles v letech 1991–1992	59
6.2	František Ulrich a jeho připomenutí v Hradci Králové.....	67
7	Návrh dalšího bádání	73
	Závěr	74
	Bibliografie	76
	Internetové zdroje	79
	Seznam obrázků.....	82
	Seznam tabulek	83
	Seznam příloh	84

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá vztahem mezi školním dějepisem a společenskými vědami. Možné paralely u obou předmětů mohou být evokovány ihned, jde především o jejich některé společné vzdělávací obsahy, kompetenční a dovednostní zaměření a vztahování se ke člověku a společnosti. Pozornost předmětů se upíná k objasňování současnosti a k porozumění minulosti a budoucnosti. Oba vzdělávací celky pracují s budováním postojů, podporují komunikační schopnosti, spolupráci a kritické myšlení.

Přínos interdisciplinárního způsobu ve vzdělávání umožňuje realizaci výuky, ve které se žáci učí témata v širších souvislostech a které nejsou ohraničeny osnovami jednotlivých předmětů. To může vést k hlubšímu pochopení tématu a většímu zájmu o danou vzdělávací oblast. Informace v této diplomové práci mohou být užitečné pro pochopení rozdílů a překryvů mezi společenskými vědami a dějepisem, k představení různých metod výuky, jejichž prostřednictvím může být výuka realizována, a dále k předání možnosti, jak lze integrovat oba předměty do jedné vyučovací hodiny.

Možné úskalí při zpracování této práce může představovat interpretace didaktiky společenských věd, u níž je v porovnání s didaktikou dějepisu horší dostupnost odborné literatury. Dále je opět ve srovnání s didaktikou dějepisu náročnější vymezit cíle společenskovědního vzdělávání.

Cílem diplomové práce je interpretace didaktiky společenských věd a dějepisu, pojmenování jejich společných rysů a poté na motivy těchto prvků vytvoření dvou výukových lekcí, které integrují informace z obou předmětů. Tématy vyučovacích hodin jsou události, které proběhly ve 20. století. Téma je vybráno, protože dějiny 20. století jsou nám časově bližší než starší dějiny a zároveň toto období vytvořilo základy pro řadu sociálních fenoménů, se kterými se setkáváme i v současnosti.

Téma jsem si vybrala, protože studuji oba předměty. Řada především soukromých škol (například Scio škol nebo škol fungujících podle Jenského plánu) v současné době vyučuje tyto předměty v rámci jednoho vzdělávacího celku. V minulosti jsem měla možnost podobné školy navštívit a jde o způsob výuky, se kterým sympatizuji, a ráda bych v budoucnu pracovala na škole, pro kterou je provázanost předmětů důležitá.

1 Vymezení didaktiky společenských věd

Cílem této kapitoly je srozumitelná interpretace didaktiky společenských věd. Charakteristika se zabývá stručným historickým vývojem po roce 1989, cíli společenskovědního vzdělání, metodami výuky a ukotvením společenských věd v rámcových vzdělávacích programech.

1.1 Vývoj výuky společenských věd po roce 1989

Listopadové události roku 1989 a změna politického režimu s sebou nesla očekávání, že celkovou reformou musí zcela samozřejmě projít i oblast školství a vzdělávání. Tato reforma na sebe nenechala dlouho čekat.

Již 5. 12. 1989 vyšla výzva v Metodickém pokynu pro základní a střední školy, která požadovala odideologizování školství a zrušení výuky, která probíhala pod taktovkou marxisticko-leninské ideologie. Celkovou proměnou fungování měl projít i sektor Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zahrnující i personální výměny, protože lidské schopnosti a dovednosti požadované k práci na ministerstvu už nezahrnovaly pouze loajalitu k vládnoucí straně (Morkes, 2002).

Cílem společenskovědního a občanského základu bylo vychovávat žáky v souladu s demokratickými hodnotami, tolerancí a také vzdělávat žáky způsobem umožňujícím pochopení spojitostí mezi jednotlivými vzdělávacími obory. Nositelem těchto cílů se stal Petr Piřha, který společně s dalšími pracovníky Katedry občanské výchovy PdF Univerzity Karlovy v Praze sepsal nové osnovy, podle kterých by měl být předmět vyučován (Staněk, 2007). Předmět byl vymezen v šesti složkách učiva: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické (Kopeček, 2015).

Vzhledem ke skutečnosti, že nová podoba předmětu občanská výchova hovořila i o tématech, která před rokem 1989 neměla místo ve vzdělávání, mohlo být naplnění cílů předmětu pro učitele velmi náročným úkolem. Aby realizace tohoto úkolu, který před učiteli stál, byla snazší, vydal Petr Piřha publikaci s názvem *Úvod do výchovy k občanství* (Pololáníková, 2022). Zde byly popsány čtyři hlavní úkoly občanské výchovy:

- „1. přinést nové informace,

- 2. *vychovávat k občanským postojům,*
- 3. *integrovat poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti,*
- 4. *propojovat život ve škole s životem mimo ni.*“ (Piťha, 1992, s. 21)

První cíl občanské výchovy, tedy přinést nové informace, by měl být primárně realizován v oblastech z politologie a ekonomie. Zde se žáci seznamovali s učivem, se kterým se v jiných předmětech nesetkávali, a zároveň podle Piťhy výuka těchto předmětů zajišťovala udržení odbornosti občanské výchovy. Druhá oblast také přinášela nové informace, ale větší důraz byl kladen na práci s vlastní zkušeností a osvojením hodnotových postojů. Občanská výchova má svým obsahem a cíli velmi blízko k dalším vyučovaným předmětům a některá témata se mohou překrývat. Tento přínos viděl Piťha v možnosti interpretovat dané téma ze dvou různých pohledů – ostatní odborné předměty by měly zaštitovat analytický a syntetický způsob výkladu učiva, zatímco občanská výchova by se měla zabývat etickými a vztahovými jevy problematiky, jako jsou například ekologická témata (Piťha, 1992).

Na konci 90. let minulého století začala rozsáhlá diskuze nad podobou a zněním nového školského zákona a nad dokumentem, který by charakterizoval povahu českého vzdělávacího systému. Jako výsledek těchto debat vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha). Souběžně s ním začal vznikat nový školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ze strany státu byly zformulovány dva hlavní kurikulární dokumenty, které se samozřejmě týkaly i výuky společenských věd. Vzdělávání na středních školách se realizuje prostřednictvím školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si školy zpracovávají samostatně. Při jejich tvorbě musejí vycházet z rámcového vzdělávacího programu (RVP), který nadefinoval obsah, očekávané výstupy žáka a rozvíjení klíčových kompetencí dané vzdělávací oblasti (Staněk a kol., 2015).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice definoval osm cílů vzdělávání. Tyto cíle vzdělávání a výchovy jsou formulovány velmi obecně, a proto lze usuzovat, že společenské vědy by se mohly podílet na realizaci všech osmi uvedených cílů vzdělávání. Zároveň některé cíle svým zaměřením více než ostatní spadají pod obsah vzdělávací oblasti společenských věd. Jedná se o následující cíle:

„a) *rozvoj lidské individuality,*

- b) zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,*
- c) výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti,*
- d) posilování soudržnosti společnosti,*
- e) podpora demokracie a občanské společnosti,*
- f) výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. “ (NPV, 2001, s. 14–15)*

Orientace na rozvoj klíčových kompetencí je zřejmá i v ostatních evropských státech. Bílá kniha vymezuje klíčové kompetence jako „*nástroj proměny encyklopedického vzdělávání*“ (NPV, 2001, s. 39). Zacielení výuky na rozvoj kompetencí by mělo zajistit větší aktivní zapojení žáka do procesu učení. Hlavním záměrem vzdělávání by nemělo být učivo, ale rozvoj kompetencí (Janík a kol, 2015). Dokument dále uvádí, že „*bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojení co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.*“ (NPV, 2001, s. 34)

Veškeré výše zmíněné cíle vzdělávání, i když v trochu jiném znění, než jak je formuluje NPV, lze nalézt i v RVP G ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Detailněji se jimi zabývá následující kapitola.

Zmíněný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se zabývá definováním zásad a cílů vzdělávání. Jedná se o obecné zásady a cíle vzdělávání, které jsou závazné pro všechny vyučovací předměty. Mezi cíle, které svojí formulací patří pod společenské vědy, patří:

- „*Rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život...*“

- *pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,*
- *pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,*
- *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,*
- *poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic...,*
- *získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně...*“ (§ 2 zákona č. 561/2004 Sb.)

Z výše uvedeného vyplývá, že i preambule školského zákona je orientována kompetenčně. Mezi hlavní priority, které by měl žák po absolvování konkrétního stupně vzdělávání mít na zřeteli, patří budování hodnot, názorových postojů, schopností a dovedností. Oba zmíněné důležité dokumenty vymezující podobu českého vzdělávání používají stejný jazyk a jednoznačně definují, jakou podobu by školství mělo mít a o jaké cíle usiluje.

1.2 Cíle společenskovedního vzdělávání

V současné době panuje shoda, že je potřeba žáky vzdělávat a vychovávat tak, aby rozvíjeli své znalosti, dovednosti, schopnosti a kompetence potřebné k nalezení jejich místa ve světě, aby ho chápali a realizovali tak svůj potenciál. Výsledkem by měl být informovaný jedinec, který se aktivně zajímá o dění okolo sebe a dokáže si k němu vytvořit vlastní hodnotový rámec (Staněk a kol., 2015).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia nadefinoval následující cíle vzdělávací oblasti člověk a společnost, která kromě společenských věd zahrnuje i dějepis a částečně geografii. Cíle jsou formulovány z pohledu rozvíjení klíčových kompetencí, které by měly vést žáka k:

- formování pohledu na realitu a zorientování se ve společenských jevech a procesech, které utvářejí základní strukturu každodenního života,
- vysvětlování současných jevů ve společnosti prostřednictvím minulosti,

- vnímání vývoje společnosti jako změn sociálních projevů života v průběhu času,
- hodnocení společenských jevů v souvislostech včetně hledání příčin, důsledků a provázanosti,
- orientování se v prostoru a čase, rozlišování historických a současných jevů,
- uznání hodnot evropské kultury, vnímání sounáležitosti s Evropou,
- vnímání přínosů odlišných kultur,
- respektování národnostních menšin,
- identifikování nesnášenlivých názorů (xenofobie, rasismus) a předsudků u druhých lidí,
- vnímání rozdílů mezi historickými a smyšlenými ději,
- zdůvodnění odlišné interpretace společenských i historických jevů v závislosti na prostoru a čase,
- budování pozitivních názorových postojů a hodnot,
- vyvarování se s interpretací minulosti prostřednictvím současných etických a hodnotových postojů,
- zpětnému hodnocení vlastního chování i chování jiných lidí,
- tolerování a ocenění odlišných kultur, etnik a národů,
- chápání zodpovědnosti za sebe jako jedince i jako člena společnosti,
- aktivnímu občanství,
- využívání kritického myšlení, identifikování nátlaku, manipulace,
- vytváření vlastních názorů v souladu s demokratickými hodnotami,
- schopnosti diskutovat a předkládat stanoviska podložená vhodnými argumenty (RVP G, 2007).

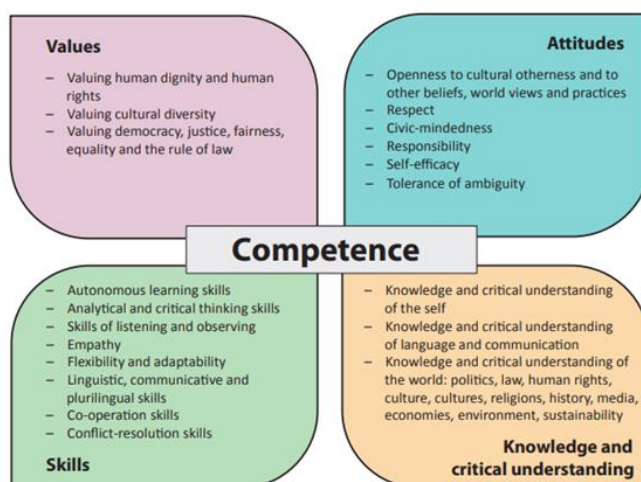
RVP G nadefinoval závazné cíle, ke kterým by mělo směřovat vzdělávání ve společenských vědách a v dějepisu. Tyto cíle jsou popsány poměrně obecně a není

z nich jasně uchopitelný konkrétní závěr, tedy jak vypadá výstup, který by naplňoval jeden konkrétní cíl.

Výuka občanské výchovy plní nezastupitelnou funkci v celistvém rozvoji jedince. Předmět napomáhá k osobnímu i sociálnímu rozvoji jedince, vede ho k zorientování se v sobě samém a zároveň rozvíjí důležité sociální kompetence nezbytné pro život s ostatními lidmi. Žáky učí sounáležitosti, respektu a toleranci k druhým lidem. Dále předmět žáka vybavuje občanskými kompetencemi, vede ho k poznání jeho práv, povinností a angažovanosti. Žák by měl být vybaven adekvátními znalostmi o svém regionu, kraji, zemi a Evropské unii (Jonášková a kol., 2018).

Rada Evropy vydala „*model kompetencí pro demokratickou kulturu*“, tento model může sloužit jako inspirace při plánování výuky a zároveň charakterizuje, jaké cíle by společenskovední vzdělávání mělo naplňovat, konkrétně jakými kompetencemi by měl být žák vybaven pro život v demokratické společnosti. Zároveň se jedná o text, který by svojí povahou měl být účelný pro všechny členské státy Evropské unie (Rada Evropy, 2016).

K tomu, aby demokracie účinně fungovala, musí existovat instituce a zákony, které zaštiťují legitimitu. Ty ale musí být vybudovány na demokratických hodnotách a dialozích, do kterých se zapojí všichni občané daného státu včetně menšin. Proto je zapotřebí, aby si občané vybudovali řadu kompetencí. Jinými slovy, pro kulturu demokracie jsou nezbytné instituce a kompetence občanů, kteří se na kultuře demokracie aktivně podílejí. Osvojení těchto kompetencí je nezbytné k tomu, aby se na dialogu mohly podílet všechny skupiny obyvatelstva i z odlišných kultur. Takový dialog může být velmi těžký, ale posiluje toleranci mezi skupinami, které se vnímají jako kulturně odlišné. Kompetence, se kterými tento model pracuje, jsou popisovány jako dovednosti (spíše názory, hodnoty, postoje, schopnost naslouchat), kterými je občan vybaven a které mu umožňují reagovat během mezikulturních interakcí (Rada Evropy, 2016):

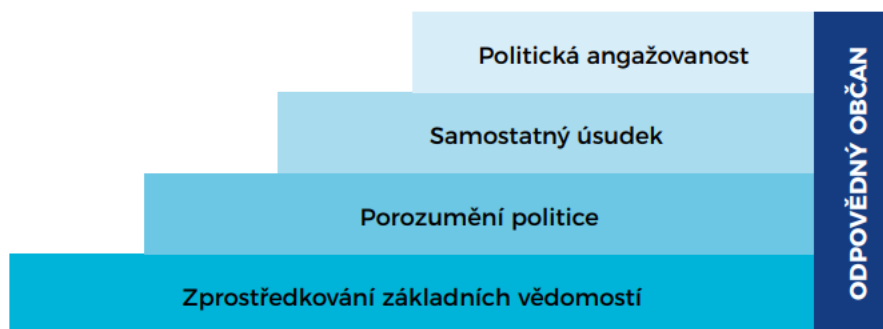


Obrázek 1 – Model kompetencí potřebných pro demokratickou kulturu (Rada Evropy 2016, s. 7)

Kompetence jsou rozděleny do čtyř kategorií: *hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické myšlení*. Tyto kategorie rozšiřují další body, které jednotlivé kategorie více vysvětlují.

Tento konceptuální model kompetencí znázorňuje přehled kompetencí, které si jedinci musejí osvojit k tomu, aby se mohli aktivně a smysluplně zapojit do kultury demokracie, a k tomu, aby mohli v poklidu žít v kulturně rozmanitých společnostech. Model slouží i pro účely učitelů společenskovedních předmětů při plánování výuky. Cílem je připravit žáky na aktivní a zodpovědný občanský život (Rada Evropy, 2016).

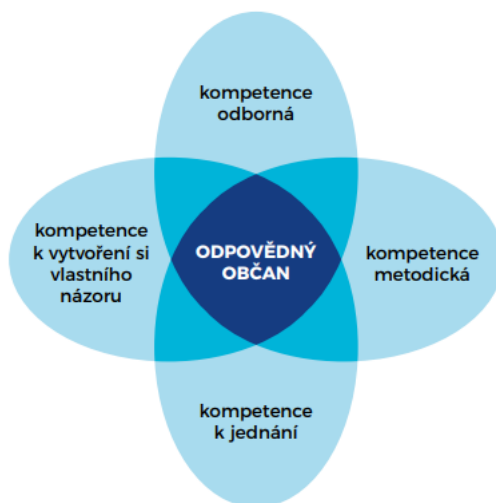
Brněnský didaktik Radim Štěrbá pracuje s kompetenčním modelem pro občanské vzdělávání, který pochází z rakouského prostředí. Využití rakouského modelu má dva hlavní benefity. Prvním je propojení občanských kompetencí s učivem, což učiteli dává velkou podporu, protože na konkrétní učivo jsou napojeny kompetenční výstupy. Druhá výhoda spočívá pro naše české prostředí v tom, že český a rakouský vzdělávací systém si jsou velmi podobné (z důvodu dlouhé společné historie), a proto ten rakouský mohou využívat i čeští pedagogové. Cílem občanského vzdělávání je dle Štěrbá „*odpovědný občan, který na základě základních politických znalostí porozumí politice, vytvoří si vlastní názor a úsudek a podle něj se dále angažuje.*“ (Štěrbá a kol., 2018, s. 6)



Obrázek 2 – Schéma odpovědného občanství (Štěrbá a kol., 2018, s. 6)

Schéma ilustruje, jak je chápán termín „*odpovědný občan*“. Zmíněné kompetence chápe autor tohoto rakouského modelu Reinhard Krammer jako „*schopnost, dovednost a ochotu řešit problémy a s tím spojenou motivační, volní a sociální ochotu a schopnost umět používat různá řešení problémů v různých situacích úspěšně a odpovědně*“ (Štěrbá a kol., 2018, s. 6). K tomu dodává, že získání kompetencí je podmíněné osvojením znalostí (Štěrbá a kol., 2018).

Následuje druhé schéma, které blíže konkretizuje kompetence, se kterými rakouský model pracuje:



Obrázek 3 – Oborový kompetenční model pro občanské vzdělávání v Rakousku (Štěrbá a kol., 2018, s. 7)

Kompetence potřebné ke splnění zmíněného cíle občanského vzdělávání jsou „*kompetence odborná, kompetence k vytvoření si vlastního názoru, kompetence k jednání a kompetence metodická*“ (Štěrbá a kol., 2018, s. 7). Ze schématu vyplývá,

že všechny kompetence jsou rovnocenné, není jedna nadřazená druhé a že se jednotlivé kompetence stejně jako v České republice navzájem prolínají.

V obou schématech je možné pozorovat provázanost. Kompetence odborné jsou základní informace, jejichž osvojení vede k „*zdolání prvního schodu*“, které se objevuje u odpovědného občana. Metodická kompetence společně s osvojením základních vědomostí zajišťuje větší porozumění politice. Se stupněm samostatný úsudek je spojena kompetence k vytvoření si vlastního názoru. Poslední stupeň, politická angažovanost, je provázán s kompetencí k jednání. A tato kompetence zajišťuje politickou angažovanost. Obě schémata jsou mezi sebou propojená, což umožňuje učitelům lépe pracovat jak s kompetencemi, tak s očekávanými výstupy (Štěrba a kol., 2018).

Dalším, kdo se zabýval cíli výuky společenských věd, je Antonín Staněk, který předkládá pět hlavních cílů výuky společenských věd, které lze rozdělit podle způsobu jejich zaměření:

- „a) na zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- b) na posilování soudržnosti společnosti,
- c) na podporu demokracie a občanské společnosti,
- d) na výchovu k lidským právům a multikulturalitě,
- e) na výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.“ (Staněk, 2015, s. 346)

Z uvedených cílů lze vyvozovat, že významnou funkcí výuky společenských věd je žáky vychovávat a vytvořit jim vhodný prostor pro rozvíjení jejich schopností a dovedností, což lze vnímat i z faktu, že se v souvislosti s obsahy a cíli společenskovedního vzdělávání často objevuje slovní spojení „*výchova k*“. Školní předmět společenské vědy zařazuje předávání informací z více vědných oborů, patří sem okruhy z psychologie, sociologie, politologie, práva, mezinárodních vztahů, filozofie a religionistiky. Každý z uvedených oborů zajišťuje realizaci některých zmíněných vzdělávacích a výchovných cílů.

Z porovnání Piťhových cílů občanské výchovy a cílů vzdělávací oblasti člověk a společnost lze vyhodnotit, že současné státní dokumenty regulující tuto vzdělávací

oblast kladou větší důležitost na rozvíjení kompetencí. V podstatě rámcový vzdělávací program při definování cílů pracuje výhradně na úrovni rozvoje klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah neboli učivo není obsaženo v cílech, které by měla oblast realizovat, z toho vyplývá, že Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je velmi kompetenčně zaměřen, zatímco Piťhovy cíle občanské výchovy pracují s tím, že považují za velmi důležité osvojení adekvátního množství učiva.

Konkrétní učivo je samozřejmě v RVP vymezeno také včetně očekávaných výstupů, ale z postavení jednotlivých cílů lze dedukovat, že učivo by mělo sloužit jako nástroj k dosažení těchto cílů, tedy k osvojení formulovaných kompetencí a dovedností. Piťha vnímá důležitost učiva a rozvíjení spíše občanských kompetencí na příkladu témat týkajících se svobody, demokracie, práv a povinností. O osobnostních a sociálních kompetencích Piťha přímo nehovoří.

1.3 Metody výuky

Snahou o zkonstruování přehledu výukových metod se zabývalo množství didaktiků, pedagogů i psychologů. Z toho důvodu je rozdělení výukových metod podmíněno tím, kdo je jejich autorem a podle čeho daný autor výukové metody vymezil.

Jan Průcha ve svém Pedagogickém slovníku definuje metody výuky následujícími slovy: „*Charakterizují činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod např. podle fází vyučovacího procesu, podle způsobu prezentace, podle charakteru specifické činnosti.*“ (Průcha, 2013, s. 355–356) Na úvod jsou interpretovány výukové metody podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece. Ti vyčleňují metody výuky do tří hlavních kategorií: *klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody* (Maňák a Švec, 2003).

První zmíněnou kategorií jsou *klasické výukové metody*. Ty se následně dělí na *metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické*. Výběr adekvátní výukové metody je vždy podřízen dané (věkové) skupině žáků, schopnostem žáků, očekávaným výstupům žáka, zamýšleným cílům, vzdělávacímu obsahu a samozřejmě i osobnosti učitele. Mezi další faktory ovlivňující výběr vhodné výukové metody lze zařadit specifika dané třídy (etnika, náboženství). To vše by měl při výběru výukové metody učitel respektovat (Maňák a Švec, 2003).

Mezi *slovní metody* se řadí verbální projevy jako vyprávění, vysvětlování a sdělování. Patří sem různé druhy přednášek, rozhovorů a také práce s písemným textem. Jedná se pravděpodobně o jednu z nejstarších metod výuky, protože její využití se váže se samotným vznikem lidské společnosti.

Metody názorně-demonstrační jsou druhou kategorií klasických výukových metod. Jejich podstata je závislá na názornosti jevů tak, aby učivo nebylo pro žáky příliš abstraktní, ale konkrétní a lépe srozumitelné, protože tato metoda umožňuje větší kontakt žáka s učivem. Do názorně-demonstračních metod spadá předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž (Maňák a Švec, 2003).

Poslední kategorií jsou *metody dovednostně-praktické*. Výzkumy uvádějí, že nejlépe se člověk učí tím, co sám dělá. Tyto metody vznikaly v souvislosti s reformním hnutím pedagogiky, které mimo jiného kritizovalo i pasivitu žáka v roli posluchače a požadovalo aktivní zapojení žáka do učení, tedy aby sám něco vytvářel a tím se učil (Průcha, 2012). Spadají sem činnosti, které se výrazněji než předešlé orientují na rozvoj dovedností, schopností a klíčových kompetencí, a tak napomáhají celistvému rozvoji žáka. Konkrétně se jedná o vytváření dovedností, napodobování, laborování a experimentování (Maňák a Švec, 2003).

Z hlediska společenskovedního vzdělávání lze uvést i vymezení metod výuky podle Ivany Havlínové. Ta ve své publikaci uvádí dělení, které rozděluje metody do tří kategorií: *metody tradičního přístupu ke vzdělávání, metody interaktivní a aktivizující, metody zážitkové pedagogiky* (Havlínová, 2014, s. 55–56).

Mezi *metody tradičního přístupu* spadají například výklad a přednáška. Autorka doporučuje tyto metody využívat při vysvětlování nového náročného učiva, jako jsou kapitoly z filozofie či ekonomie (Havlínová, 2014).

Aktivní účast žáka ve výuce umožňují *interaktivní a aktivizující metody*. Jejich využití autorka doporučuje u témat z psychologie, sociologie, práva a politologie. Jedná se o metody, které podporují integrální rozvoj žáka. Do této kategorie patří *diskuzní metody, problémové vyučování, projektové vyučování a inscenační metody*.

Metody zážitkové pedagogiky pracují s vlastním prožitkem žáka, který se následně učí pojmenovat (Havlínová, 2014, s. 55–56).

Jedním z přístupů, jak vyučovat společenské vědy, je pedagogický konstruktivismus. Jedná se o obecně dominující směr v současné didaktice. Tento přístup reaguje na výuku společenských věd, která se orientuje na výklad dějin filozofie. Jeho podstata je založena na vyložení problému či situace, kterou má žák objasnit. Cílem není předkládat žákům myšlenky hlavních filozofických směrů či osobností, ale uvádět je do didaktických situací, ve kterých má žák prostor si tyto myšlenky sám vydedukovat. V úvodu je vytyčen určitý problém, téma nebo situace a žákovým úkolem je tento problém vyřešit. Možná témata mohou být např. „*co je to dobro*“. Představitelé různých filozofických směrů při uplatnění pedagogického konstruktivismu mohou v tématu vystupovat jako pomocný nástroj k možným odpovědím (Kuthan a kol., 2018). V RVP G jsou nadefinovány klíčové etapy a směry filozofického myšlení, ale nejsou specifikovány konkrétní osobnosti, s jejichž myšlenkami by se žáci měli seznámit. Takže je pouze v kompetenci učitele, kterými osobnostmi se budou žáci zabývat (Kuthan a kol., 2018).

Takový způsob výuky může být realizován prostřednictvím „*práce s texty (analýza, komparace, interpretace), diskuse a dialogu*“ (Kuthan, 2018, s. 154). Uplatňováním tohoto přístupu lze prostřednictvím vhodných metod výuky dojít k dějinám filozofie a přijímat je jako prostor k nalézání odpovědí na předem stanovený problém. Pedagogický konstruktivismus uplatňovaný při výuce filozofie a religionistiky přímo nekritizuje dějiny samotné filozofie, ale způsob, jakým jsou vyučovány (Kuthan a kol., 2018).

Následuje výčet konkrétních metod, které jsou doporučovány při výuce společenských věd. První z nich je *diskuze*. Během ní dochází k rozvíjení sociálních schopností (např. schopnosti naslouchat druhému, tolerance). Umožňuje žákům se aktivně zapojit do výuky prostřednictvím formulace vlastních postojů. Diskuze zajišťuje žákům prostor společně promýšlet většinou aktuální témata, která se jich ať už přímo, nebo nepřímo týkají. Žáci se učí prezentovat své názory, opřít je o vhodné argumenty a zároveň společně dojít k určitému závěru. Jedná se o jednu z nejzákladnějších metod k výuce kontroverzních témat. Zároveň by měl být učitel schopný odhadnout, zda je dané téma vhodné pro konkrétní třídu (Havlíková, 2014).

Časově náročnější výukovou metodou je *případová studie*. Zde se žáci seznamují s předem určenou konkrétní a komplexní událostí a chováním lidí nebo

jednáním skupiny, které se událost týká. Pro to je nezbytné, aby žáci měli kompletní informace o dané situaci nebo o daném činu, a také by měli být obeznámeni s různorodými pohledy na ni. Úkolem je formulace vlastních názorů na danou situaci a aktéry, kteří v ní vystupují. S některými jedinci se mohou ztotožnit, vidět u nich paralely pro své chování, nebo naopak je odsuzovat. Případová studie zahrnuje i polemiku nad tím, jak zabránit vzniku obdobných situací a jak přemýšlet nad všemi možnými dopady (Havlíková, 2014).

Publikace „*Didaktiky společenskovedných predmetov občianská náuka a etická výchova*“ od Gabriely Jonáškové a kolektivu předkládá poměrně komplexní seznam výukových metod, jejichž uplatnění je ve výuce společenských věd velmi efektivní a žádoucí, protože využití by mělo vést k naplnění vzdělávacích a výchovných cílů definovaných v RVP G (Jonášková a kol., 2018).

Ta upozorňuje na důležitost využívání účinné motivace na začátku vyučovací hodiny, která by měla být postavena na konkrétních příkladech nikoliv obecných, které svým zaměřením seznamují žáky s různými názory a způsoby života. Měly by být využívány výukové metody, které jsou založeny na aktivní činnosti žáka (žák by neměl být v pasivní roli posluchače), jako například problémové učení a projektová výuka. Zvláště při výuce společenskovedních předmětů je nutné, aby žáci pracovali s různými zdroji informací prostřednictvím analýzy médií. Získávání nových informací by mělo být propojeno s již osvojenými znalostmi žáka (nebo jeho zkušenosti). Autorka dále radí využívání diferencované výuky podle možností žáků (Jonášková a kol., 2018).

K úspěšné realizaci takových typů výuky je zapotřebí budovat pozitivní a bezpečné prostředí třídy, kde nebude panovat strach z vyjádření vlastního názoru. Každý by měl mít prostor se slušným způsobem podílet na diskuzi vyjadřováním vlastních názorů, které formuluje na motivy osvojených informací o daném tématu. Jedním z cílů učitele společenskovedních věd je učit žáky vlastnímu sebehodnocení, které zahrnuje reflexi pokroku, posouzení, zda žák pracoval dle svých maximálních možností. To by mělo zahrnovat i práci s chybou (Jonášková a kol., 2018).

Z informací lze vyvozovat, že současná didaktika společenských věd se vyznačuje odmítáním prostého frontálního výkladu učiva. Je zde patrná velká snaha o implementaci jiných metod výuky, které aktivizují žáka a vedou k budování klíčových kompetencí. V předchozí kapitole, ve které jsou vymezeny cíle

společenskovedního vzdělání, se zejména hovoří o snaze posilovat dovednosti a schopnosti žáka a z informací uvedených v této kapitole vyplývá, že v tomto ohledu panuje shoda, protože metody výuky jsou voleny tak, aby tento cíl mohl být splněn.

1.4 Společenské vědy a jejich ukotvení v RVP

Rámcové vzdělávací programy, které charakterizují podobu vzdělávání žáků na středních školách, existují tři: RVP G (pro gymnázia), RVP SOV (pro střední odborné vzdělání) a RVP SV (pro speciální vzdělávání). Každé RVP má svá obsahová specifika, která jsou podřízena zaměření a odbornosti dané školy. *„Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“* (MŠMT, 2022, online)

1.4.1 Charakteristika společenských věd v RVP G

Vzdělávání žáků na čtyřletém gymnáziu a na vyšším stupni gymnázia upravuje § 66 až § 68 školského zákona a vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. Občanský a společenskovední základ je spolu s dějepisem součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Výuka navazuje na znalosti získané během základního vzdělání a předpokládá vytváření širších myšlenkových operací. Dále by měla adekvátními formami a metodami výuky předkládat informace o minulosti, jejichž závěry žáci využívají k vysvětlení současných jevů ve světě. Předpokládá se využívání kritického myšlení (RVP G, 2007).

Vzdělávací obsah je rozdělen do tematických celků – Člověk jako jedinec (psychologie), Člověk ve společnosti (sociologie), Občan ve státě (politologie), Mezinárodní vztahy a globální svět (politologie, mezinárodní vztahy), Úvod do filozofie a religionistiky (filozofie a religionistika). Každá složka tematických celků je charakterizována očekávanými výstupy žáka a učivem (RVP G, 2007).

Řazení obsahu učiva i očekávaných výstupů v tematickém celku *„Úvod do filozofie a religionistiky“* je chronologické a jeho popis předpokládá převážně výuku dějin filozofie, což je patrné i z rozdělení učiva podle největších filozofických směrů.

Z toho vyplývá, že státem očekávaná podoba výuky filozofie na gymnáziích se přísně orientuje na výuku tohoto dějinného přehledu filozofického myšlení. To, že tak výuka z velké části opravdu probíhá, je patrné z analýzy maturitních otázek OSZ, kde se lze nejčastěji setkat s definováním maturitních otázek podle výše zmíněného způsobu, např. jde o klasickou řeckou filozofii, německou novověkou filozofii atd. (Kuthan, 2018).

1.4.2 Charakteristika společenských věd v RVP SOV

Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání je rozdělen do několika kategorií podle zaměření daného vzdělávacího oboru: konzervatoře, nástavbové studium, obory E, obory J, obory H a obory L0 a M. Tyto kategorie v sobě obsahují poměrně rozsáhlé množství různých vzdělávacích oborů. Jako příklad je možné uvést kategorii konzervatoří, která zahrnuje vzdělávací obory jako například hudbu, zpěv, tanec, současný tanec, hudebně dramatické umění atd. A každý vzdělávací obor má své vlastní RVP. Z důvodu, že by interpretace všech rámcových vzdělávacích programů byla velmi zdlouhavá, jsou v této práci uvedeny pouze zástupci z každé kategorie (MŠMT, 2022, online).

Z kategorie *konzervatoří* je vybrán vzdělávací obor hudba (82-44-M/01), jedná se tedy o vzdělávací obor z kategorie M čili obor ukončený maturitní zkouškou. Zde je společenskovední vzdělávání popsáno i v rovině obecných kompetencí a postojů, které by měly být rozvíjeny. Tento rámcový vzdělávací program je výrazněji orientován na výchovné cíle, které se soustředí na rozvíjení hodnotových, demokratických a občanských postojů. Společenskovední vzdělávání by se mělo orientovat na praktické dovednosti, které člověk ve svém životě potřebuje, například mediální a finanční gramotnost. Součástí obsahu společenskovedního vzdělávání je i dějepis. Vzdělávací témata jsou Člověk v dějinách, Soudobý svět, Člověk v lidském společenství (sociologie), Člověk jako občan (politologie), Člověk a právo, Člověk a svět (praktická filozofie) (RVP Hudba, 2020).

Nástavbové obory se dále dělí do kategorií M (maturitní) a L (maturitní s praktickou částí). Cílem společenskovedního vzdělávání je adekvátně připravovat žáky na aktivní život v demokratickém státě, seznámit je s principy demokratické společnosti, a aby si vážili svobody. Jde též o budování vlastních názorových přesvědčení o světě, jehož jsme součástí, a o to, rozmýšlet nad okolními jevy

samostatně a nenechat sebou manipulovat. Vyučování se realizuje prostřednictvím tematických okruhů jako například praktická filozofie a filozofická antropologie (RVP Hutník operátor, 2020).

Další skupinou jsou *obory H* (střední odborné vzdělání s výučním listem), *obory E* (dvouleté a tříleté obory s výučním listem), *obory J* (střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu). Občanský základ vyučovaný v těchto vzdělávacích oborech usiluje o co největší míru využitelnosti daných informací. Usiluje o to, aby informace a zkušenosti, které žáci během vyučovacích hodin získají, byly co nejvíce uplatnitelné v jejich běžných životech. Důraz není kladen na rozsah teoretických znalostí, ale na rozvoj klíčových kompetencí. Mezi učivo, které by si měli žáci osvojit, patří Člověk v lidském společenství, Člověk jako občan, Člověk a právo, Člověk a hospodářství, Česká republika, Evropa a svět (RVP Slévač, 2020).

Poslední uvedenou kategorií jsou *obory LO* (úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou) a *obory M* (úplné střední odborné vzdělání s maturitou). Společenskovědní vzdělání u odborných oborů je vymezeno velmi podobně jako předešlá kategorie oborů. Společenskovědní vzdělávání je koncipováno prakticky, apel je kladen na využitelnost probíraného učiva v životě. Cílem je vychovávat aktivní, odpovědné občany demokratického státu (RVP Optik, 2020).

Z výše uvedeného lze vyvozovat, že vzdělávací obsah společenskovědního a občanského základu v RVP SOV klade důraz na praktičnost a využitelnost informací. Soustředí se na předávání informací, které by měly pozitivně ovlivňovat žákovy hodnoty a názorové postoje, dále ho kultivovat v oblasti mezilidského chování a edukovat v oblasti práv a povinností občana.

1.4.3 Charakteristika společenských věd v RVP SV

Rámcové vzdělávací programy pro speciální vzdělávání vymezují tři platné kurikulární dokumenty: RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální, RVP pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá a RVP pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá. Tato diplomová práce se zabývá výukou společenských věd na středních školách, a proto jsou pro toto téma stěžejní RVP pro praktickou školu jednoletou a RVP pro praktickou školu dvouletou (MŠMT, 2023, online).

RVP pro praktickou školu jednoletou obsahuje vzdělávací obsah Člověk a společnost. Vzdělání se realizuje prostřednictvím následujících tematických celků: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas a Rozmanitost přírody (RVP praktická škola jednoletá, 2020).

První uvedený tematický celek, Místo, kde žijeme, seznamuje žáky s okolím, kde se nachází škola, kterou navštěvují. Je důležité, aby žáci znali region, popřípadě kraj, ve kterém žijí, a chápali, jakým způsobem obce fungují a vykonávají svoji samosprávu. Tyto poznatky by měly být opřeny o přímé zkušenosti žáka. Předmět by měl budovat žákův vztah k místu, kde žije, a jeho zájem o toto místo (RVP praktická škola jednoletá, 2020).

Dalším uvedeným tematickým celkem je Lidé kolem nás, ten obsahuje prvky z kapitol ze sociologie, práva a politologie. Cílem je formulovat v žácích vhodný způsob chování, toleranci a respekt k druhým lidem. Předmět by měl poskytovat vhled do základních občanských práv a povinností (RVP praktická škola jednoletá, 2020).

Lidé a čas představuje další kategorii, jejímž prostřednictvím se realizuje společenskovední vzdělávání. Usiluje o žakovu základní orientaci v čase (minulost, přítomnost, budoucnost), rozlišení ročních období. Dále by žák měl formulovat vědomí o svátcích, historických památkách v okolí a o důležitých událostech, které se pojí k dějinám regionu (RVP praktická škola jednoletá, 2020).

Poslední okruh se nazývá Rozmanitost přírody. Tento celek se zabývá poznáváním Země jako planety. Studuje vztah člověka k přírodě a poskytuje prostor k uvažování, jakým způsobem člověk může ovlivňovat okolní přírodu. Zároveň by měl v žácích podněcovat zodpovědnost za místo, ve kterém se nacházejí, a adekvátní péči k tomuto prostoru (RVP praktická škola jednoletá, 2020).

Druhým dokumentem je *RVP pro praktickou školu dvouletou*. Zde se společenskovední vzdělávání vyučuje v rámci okruhu, který se nazývá Člověk a společnost. Do něj patří následující kapitoly: Člověk ve společnosti, Člověk jako občan, Člověk a právo, Člověk a svět a Člověk a dějiny (RVP praktická škola dvouletá, 2020).

První kapitola, Člověk ve společnosti, obsahuje témata z oblasti sociologie a podporuje žakovu schopnost budovat mezilidské vztahy, toleranci, sounáležitost

a respekt k jinakosti. Zároveň žák posiluje vztah ke svému regionu a jeho kulturnímu dědictví a dějinám (RVP praktická škola dvouletá, 2020).

Člověk a občan a Člověk a právo poskytují vhled do základů práva a politologie. Soustřeďují se na vymezení práv a povinností každého občana České republiky. Rovněž usilují o přípravu žáků na budoucí pracovní život, a proto zprostředkovávají informace z oblasti pracovního práva dějiny (RVP praktická škola dvouletá, 2020).

Posledními dvěma kapitolami jsou Člověk a svět a Člověk a dějiny. První uvedená se zabývá mezinárodními organizacemi, jejichž je Česká republika součástí (EU), postavením České republiky v těchto uskupeních a mezinárodní spoluprací. Člověk a dějiny vymezuje dějepisná témata vzdělávání v dějinách (RVP praktická škola dvouletá, 2020).

Z těchto informací lze vyhodnotit, že vzdělávací obsah společenskovední vzdělávání na praktických školách má jako hlavní cíl žáka vychovávat a co nejvíce připravovat na jeho budoucí život. Učivo v jednotlivých okruzích se snaží ovlivnit žákovu představu o mezilidském jednání, jak by měli lidé mezi sebou komunikovat a jak řešit konfliktní situace. Dále usiluje o uvědomění si žákových občanských povinností a práv a odpovědnosti za místo, ve kterém žije.

2 Vymezení didaktiky dějepisu

Charakteristika didaktiky dějepisu je v této kapitole popsána s obdobnou orientací jako v kapitole zabývající vymezením didaktiky společenských věd. Interpretace se zabývá postihnutím stručného historického shrnutí vývoje dějepisného vyučování po roce 1989, jež upravuje současnou podobu výuky dějepisu. Dále se soustředí na popis cílů, metod a ukotvení předmětu v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy.

2.1 Výuka dějepisu po roce 1989

Před rokem 1989 plnila výuka dějepisu důležitou ideologickou funkci. Měla být poplatná politickému režimu, a tudíž byla pevně spjatá s ideologickými cíli státu. Ty byly z výuky odstraněny již v prosinci roku 1989 a učitelé se tak dostali do situace, kdy byli nuceni ze dne na den vyučovat v duchu humanity a vlastenectví. Vratislav Čapek tuto situaci popsal jako velmi nešťastnou, protože do této chvíle existovala pouze jedna možnost, jak mohly být dějiny interpretovány, a tato avizovaná změna neevokovala dojem, že by mohla být uskutečněna okamžitě. Chyběli zde učitelé i historikové, kteří by nebyli ovlivněni marxistickou ideologií. Rovněž chyběly nové učební osnovy, učebnice a další materiál potřebný pro zajištění výuky a v neposlední řadě se otevírala velká otázka, jak v rámci školního dějepisu pracovat s obdobím po 2. světové válce (Najbert, 2019).

Následovaly dlouhé diskuze, které měly za cíl nově vymezit, jakou podobu bude výuka mít, ale stále chyběla kurikulární změna, která by alespoň definovala témata, která mají mít ve výuce své místo. Přelom milénia charakterizuje Najbert jako období obecné nespokojenosti s podobou školního dějepisu a jako její kořeny, protože toto nespokojenost částečně trvá dodnes (Najbert, 2019).

Na podobě RVP pracovali známí oboroví didaktici jako Zdeněk Beneš a Dagmar Hudecová. Cílem tvorby kurikulárních dokumentů bylo vymezit učivo poměrně obecným způsobem, aby umožnily každému učiteli velkou míru svobody v tom, co konkrétně bude z daného tématu vyučovat. Vůči tomuto konceptu se vymezovali nespokojení učitelé z Asociace učitelů dějepisu (ASUD). Ti prosazovali navýšení týdenní časové dotace a konkretizaci učiva hlavně u starších dějin, k čemuž nedošlo (Najbert, 2019).

Vzhledem k výše popsanému chaotickému stavu, ve kterém se ocitla výuka dějepisu převážně v 90. letech, se nabízelo přijímat modely vzdělávání ze zahraničí. Již roku 1988 přišel Karl-Ernst Jeismann s novou koncepcí didaktiky dějepisu. Ta popisuje podobu dějepisného vyučování, která se nesoustředí na samotný výklad historie, ale i na historické vědomí, které je potřeba uchovat. Tento koncept byl všeobecně akceptován a stal se součástí i naší současné didaktiky dějepisu (Labischová, 2013).

Tyto myšlenky v podstatě hovoří o potřebě vykládat dějiny s přesahem do současného světa, to znamená, jakým způsobem daná historická skutečnost ovlivnila současný jev v našem světě. Vyučovat dějepis tímto způsobem je pravděpodobně efektivnější, protože žákům lépe umožňuje pochopit konkrétní jevy ve společnosti, náboženství, politice i ozbrojené konflikty. Zároveň se výklad historie neomezuje na pro některé žáky velmi abstraktní skutečnosti z dávné minulosti, ale dává jim i částečné zdůvodnění podoby naší společnosti (Jílek, 1998).

Legislativní rámec, který je uveden v kapitole týkající se vývoje společenských věd, platí i pro vyučovací předmět dějepis. Mimo to byl z výuky odstraněn marxisticko-leninský ideologický rámec a žáci se měli nově vzdělávat v souladu s demokratickými hodnotami. Posledním, ještě nezmiňným, ale důležitým milníkem pro výuku všech předmětů, bylo vypracování rámcových vzdělávacích programů, které definují vzdělávací obsahy, očekávané výstupy a cíle všech předmětů. Tyto rámcové vzdělávací programy byly vytvořeny s velkým důrazem na rozvíjení klíčových kompetencí, tedy soubor všech schopností a dovedností, kterými by měl být žák po absolvování jednotlivých předmětů vybaven (Jílek, 1998).

Z toho vyplývá, že výuka školního dějepisu by měla být zacílena na rozvoj občanských kompetencí. V RVP G jsou klíčové kompetence popsány souhrnně pro všechny vyučovací předměty. Z cílového zaměření vzdělávací oblasti lze ale vyvodit, že výuka dějepisu se výrazně podílí na rozvoji zmíněné občanské kompetence (RVP G, 2007). Vymezení klíčových kompetencí ale postrádá jakoukoliv škálu úrovní k identifikaci, jak ji má daný žák osvojenou.

Občanské kompetence vymezují výsledný stav, ke kterému by vzdělání mělo vést (stejně jako všechny ostatní kompetence). Mezi ně patří, že žák:

- „respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí,
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání,
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností,
- posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.“ (RVP G, 2007, s. 10)

2.2 Cíle dějepisného vzdělání

Cíli výuky dějepisu se zabývala řada významných psychologů či pedagogů, kteří se svými týmy vyvinuli potřebné úsilí k sestavení srozumitelného popisu, jakým směrem by se měl tento předmět ubírat a jakou úlohu při vzdělávání a výchově žáků by měl mít. Mezi ně lze zařadit jména jako Benjamin Samuel Bloom, Jerome Bruner a Robert Stradling (Čapek, 2005).

V 50. a 60. realizoval psycholog Benjamin Bloom výzkum, na jehož motivy sestavil teorii cílových struktur vyučování. Cíle byly rozděleny na afektivní a kognitivní. Mezi afektivní patřila žákova vnitřní motivace k danému obsahu vzdělávání, jeho celkový vztah k předmětu (popřípadě k učiteli) a i celkové žákovo vnímání historie. Myslí se tím rovněž i žákova emoční vyspělost a připravenost na vzdělávání a obsahovou složku učiva. Ke kognitivní struktuře cílů se řadí schopnost zapamatovat si informace, vytvářet myšlenkové operace a hledat řešení pro nejrůznější problémové úkoly a situace. Na motivy této struktury Bloom formuloval čtyři hlavní cíle: *znalosti, postoje, porozumění a dovednosti* (Jílek, 1998, s. 8).

Bloomova taxonomie cílových struktur podnítila i české výzkumné prostředí, které se pokusilo tyto poznatky aplikovat na dějepis. Tento výzkum, realizovaný v 70. letech, si získal velký úspěch, který lze zaznamenat i v zahraničí. Výsledkem bylo definování tří struktur cílů, které reflektovaly i obtížnost jednotlivých vzdělávacích témat: *poznávací oblast, hodnotová oblast a oblast jednání* (Jílek, 1998, s. 9).

Tyto tři struktury cílů dějepisného vyučování byly dále rozděleny do kategorií, které podrobněji vysvětlují, v čem který cíl spočívá. Do *poznávací oblasti* se řadí

obecná historická fakta (o čase, místu, událostech) a nezpochybnitelné jevy, u kterých panuje shoda a už se žádným způsobem neověřuje jejich pravdivost. Dále pak práce s prameny, schopnost vysvětlovat minulé události a poslední kategorií, tou nejobtížnější, je schopnost porozumět daným konkrétním historickým událostem, vyvarování se anachronismů a vhodná identifikace příčin a důsledků historických jevů (Jílek, 1998).

U *oblasti hodnotové* se lze opět setkat s dělením do rozšiřujících kategorií, které jsou seřazeny podle náročnosti. Patří sem snaha o budování aktivního zájmu o dějiny, obecně se jedná o vyjadřování žákova vztahu k minulé skutečnosti, a snaha adekvátně zvyšovat jeho zájem o historii a tak ji v podstatě stále uchovávat. Poté následuje žákovo zaujímání názorových postojů k daným historickým událostem a jeho hodnocení a ocenění. S pěstováním hodnot si pak žák utváří celistvý systém hodnot, který mu napomáhá k pochopení jednotlivých historických jevů, a následně toto vytváří předpoklad proto, že je žák schopen se později z dějin poučit (Čapek, 2005).

Poslední cílovou *oblastí* je *jednání*. To navazuje na předešlé poznávací a hodnotové oblasti. Poté, kdy si žák osvojí důležité faktické informace, a poté k nim zaujme postoj, je schopen tyto informace aplikovat na současné jevy ve světě, interpretovat je a zdůvodňovat je. Rovněž sem patří schopnost o nabytých informacích diskutovat, přemýšlet, předkládat argumenty podporující jeho stanoviska a zároveň schopnost naslouchat druhým a jiným názorům, ke kterým si opět buduje vlastní názor.

Další důležitou osobou, která pracovala na definování cílů dějepisného vyučování, je Robert Stradling. Ten pro Radu Evropy vytyčil cíle výuky, o jejichž naplnění by měly usilovat všechny státy Evropské unie, protože jsou pro ně společné. Tyto cíle byly formulovány se snahou o postihnutí všech dějin (dříve byl hlavní prioritou výklad politických dějin). Upozorňoval na důležitost výkladu nepolitických událostí, které vysvětlují problémy současné společnosti (např. dějiny za hnutí práva žen atd.). Poznání minulosti by mělo vést k pochopení současnosti (Čapek, 1998).

Ve spojitosti se Stradlingem se udává následující popis cílů výuky dějepisu: „*Pomoci žákům porozumět přítomnosti, porozumět původu, vzniku současných problémů. Rozvíjet smysl pro identitu místní, národní, evropskou. Předat žákům kulturní dědictví. Poskytnout žákům vědomosti o jiných zemích a kulturách než jen*

pouze o vlastní zemi a kultuře. Vytvářet v žácích cit pro historii a budovat v nich historické vědomí... Pěstovat v žácích demokratické principy a občanské hodnoty.“ (Čapek, 2005, s. 30–31)

Mimo to Stradling zdůrazňuje, že každý stát Evropské unie by měl ve výuce dějepisu usilovat o pěstování evropské identity, zaměřit se na to, co všechny členské státy spojuje, a zvyšovat zájem a úctu o evropské kulturní dědictví. Výuka dějepisu by rovněž měla usilovat o rozvíjení tolerance a respektu k ostatním národům (Jílek, 1998).

Všeobecným cílem výuky dějepisu je „*kultivace historického vědomí*“. Tento cíl vzešel z předešlých debat zabývajících se obsahem a dovednostmi, kterými by měl být žák po absolvování jakéhokoli stupně vzdělání vybaven. Andreas Körber přišel s tvrzením, že by výuka měla vést k tomu, „*aby se žáci mohli podílet na historické a vzpomínkové kultuře své společnosti*“ (Havlůjová a kol., 2014, s. 25).

Tyto snahy byly postaveny na faktu, že podoba školního dějepisu byla po dlouhou dobu založena na pouhém memorování učiva, které bylo žákům učiteli předloženo. I vlivem reformního hnutí pedagogiky se objevila potřeba tzv. rozvíjet v žácích historické myšlení, tedy schopnost o událostech samostatně přemýšlet, hledat v nich souvislosti a vyvozovat možné příčiny a důsledky (Vaňková, 2021).

Pro výuku školního dějepisu byl později vypracován výzkumnou skupinou FUER model, který popisuje model historického myšlení. Ten se skládá ze „*čtyř okruhů hlavních oborových kompetencí – metodické, obsahové, orientační a kompetence kladení otázek*“ (Havlůjová a kol., 2014, s. 26). Osvojení těchto kompetencí vede dle autorů k historické gramotnosti žáků. Důležitým milníkem je vytvoření didaktického modelu Peterem Seixasem. Ten se opírá o rozvoj šesti konceptů, jejichž osvojení vede k rozvíjení historického myšlení žáka:

<u>Koncept</u>	<u>Klíčová otázka</u>
Historický význam	<i>Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit?</i>
Výpověď pramenů	<i>Jak víme, co víme o minulosti?</i>
Trvání a změna	<i>Jak najít logiku ve složitých historických procesech?</i>
Příčiny a důsledky	<i>Proč se události dějí a jaké mají dopady?</i>

Dobové perspektivy	<i>Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?</i>
Etická dimenze poznání	<i>Jak nám historie může pomoci v přítomném životě?</i>

Tabulka 1 – Šest konceptů historického myšlení podle Petera Seixase a kol. (Havlůjová a kol., 2014, s. 27)

Z uvedené tabulky je patrné, že jednotlivé stupně modelu obsahují i klíčové otázky, se kterými by měl pracovat každý učitel. Žáci by měli být s těmito otázkami seznámeni a v průběhu vzdělávacího procesu by si je měli pokládat a učit se je zodpovídat. Tento koncept vede žáky k učení formulovat vlastní názory, ke schopnosti pracovat s textem, lépe mu porozumět a ke schopnosti hledat řešení protichůdných názorů na historická i soudobá témata, takže historicky gramotný žák je vybavený kompetencemi, které uplatní i mimo výuku dějepisu (Havlůjová a kol., 2014).

Konceptem historického myšlení se nechali inspirovat němečtí didaktici, kteří vypracovali model kompetencí. Ti přišli s modelem čtyř kompetencí, které se navzájem prolínají a ovlivňují (Pinkas, 2020):

<u>Kompetence</u>	<u>Charakteristika</u>
<i>Kompetence klást otázky</i>	Žák by měl zvládnout klást otázky k historickým tématům, která jsou v daném časoprostoru aktuální. Očekává se, že úroveň otázek se bude postupně zlepšovat.
<i>Metodologická kompetence</i>	Žák disponuje schopností analyzovat prameny. Očekává se, že později je žák schopen hodnotit analytické nástroje, popisovat výhody a nevýhody jejich použití.
<i>Kompetence k orientaci</i>	Žák je schopen vnímat historické události ve vztahu ke svému jednání a životu, je schopen je vztáhnout sám k sobě. Žák je schopen své postoje měnit na základě nových informací.
<i>Odborná kompetence</i>	Žák je schopen aplikovat svoje historické dovednosti i do ostatních sfér.

Tabulka 2 – Německý kompetenční model (Pinkas, 2020, s. 34)

V českém prostředí jsou kompetence popsány jako klíčové kompetence a jsou nadefinovány v rámcových vzdělávacích programech. Jejich vymezení je ale obecné a chybí rozdělení podle předmětů (Pinkas, 2020).

Mnoho kurikul se shoduje, že cílem dějepisného vzdělávání je rozvíjení historické gramotnosti, což znamená, že výuka vede k tomu, aby žáci „*mysleli historicky*“. K tomu je nezbytné cíleně rozvíjet konkrétní dovednosti, které k tomuto cíli vedou. Hans Jürgen Pandel, německý didaktik dějepisu, v návaznosti na toto téma charakterizoval sedm kategorií. Chápání a pojmenování rozdílů mezi nimi buduje kultivaci historického vědomí:

- „*časové vědomí (dříve x dnes x zítra)*,
- *vědomí skutečnosti (reálné, historické x smyšlené)*,
- *vědomí historicity (trvalé x proměnlivé)*,
- *vědomí identity (my x vy x oni)*,
- *politické vědomí (nahore x dole)*,
- *ekonomicko-sociální vědomí (chudý x bohatý)*,
- *morální vědomí (správné x špatné)*.“ (Činátl a Pinkas, 2014, s. 47)

Podle Pandela zkoumání dějin prostřednictvím těchto kategorií umožňuje lepší pochopení dějin. Důraz na kultivaci historické kultury je jedním z cílů dějepisu i v RVP G (Činátl a Pinkas, 2014).

Současná výuka dějepisu v České republice se zaměřuje na dva hlavní cíle vzdělávání. První z nich se orientuje na chronologický, frontální výklad historie zahrnující politické, hospodářské, sociální, národní, světové a regionální dějiny. Druhým, výrazně ovlivněným idejemi západní Evropy, je snaha o propojení historie se současnou demokracií. To se promítá v oceňování národů, které bojovaly za svobodu a za lidská práva. Rovněž usiluje o podporu evropské soudržnosti a zájem o dějiny jiných národů. Projevuje se ve snaze o budování úcty k nehmotnému dědictví, které mají evropské národy společné. V celé Evropské unii je již v dnešní době samozřejmý předpoklad, že nedílnou součástí cílů dějepisného vyučování je i budování respektu k ostatním etnikům, formulování názorů, které popisují, jakými

způsoby se jednotlivé národy pozitivně ovlivňují, a výuka multikulturní výchovy (Čapek, 2005).

Cílem výuky dějepisu by mělo být vysvětlování aktuálních témat ve společnosti prostřednictvím historických okolností, které k tomu vedly, hledáním adekvátních příčin a důsledků. Dále by měla být v žácích budována evropská identita, uvědomění si evropských hodnot a zajištění jejich uchování. Vratislav Čapek k tomu dodává, že v českém prostředí se tyto cíle realizují převážně za využívání chronologického výkladu dějin (Čapek, 2005).

Současné trendy didaktiky dějepisu pracují s pojmy, jako jsou kultivace „*historického vědomí*“ a budování „*historické gramotnosti*“. Tyto koncepty přináší pedagogům inspiraci, jak koncipovat svoje hodiny dějepisu. Zřetelné je zaměření na rozvoj kompetencí, v českém prostředí se lze setkat s klíčovými kompetencemi, jejichž rozvoj by měl být realizován ve všech předmětech, a proto je třeba vypořádat se s absencí rozdělení kompetencí podle jednotlivých předmětů. Starší literatura hovoří o hodnotách, které by měla výuka dějepisu posilovat.

2.3 Výukové metody dějepisu

Na začátku této kapitoly, která se zabývá popisem vhodných výukových metod pro výuku dějepisu, jsou vymezeny metody výuky podle Vratislava Čapka z knihy „*Jak učit dějepisu moderně*“, která vyšla již roku 1992. Jedná se o publikaci, která je svým rokem vydání starší než ostatní zmíněné, ale i přesto by v souvislosti s didaktikou dějepisu neměla být v této práci opomenuta. Vratislav Čapek předložil deset praktických metod výuky, jejichž prostřednictvím je vhodné výuku dějepisu realizovat. Autor předpokládá citlivý výběr jednotlivých metod, který je podmíněn vzdělávacím obsahem a plánovanými očekávanými výstupy:

- *„prezentace učiva učitelem, a to včetně vyprávění příběhů,*
- *diskuse, debata o předložené otázce či materiálu, práce žáka s textem,*
- *otázky a odpovědi učitele a žáka,*
- *individuální či skupinová práce na řešení zadaného úkolu,*
- *využití televize, filmu, rozhlasu, videa apod.,*
- *metody založené na ztotožnění žáka s historickou postavou, hraní příběhu,*

- práce v terénu, návštěva muzea či historických míst,
- historické hry, napodobování skutečných historických situací,
- problémové řešení zadaného úkolu podle připraveného materiálu,
- ústní i písemné formy komunikace výsledků studia.“

(Čapek, 1992, s. 16–17)

Vratislav Čapek v citované publikaci uváděl poznatky ze svých zahraničních cest a z praxe dějepisu v jiných státech, které nemohl v 70. a 80. letech publikovat. Tyto zkušenosti pocházely hlavně z angloamerických států a orientovaly se na schopnost „historicky myslet“ a na práci s historickými prameny (Najbert, 2019).

Dalším předním didaktikem dějepisu je Zdeněk Beneš. Ten předkládá upravené rozdělení typů metod podle Maňáka a Švece, které je podmíněné potřebami a způsobem bádání v dějepise (Beneš in Čechurová, 2014):

<u>Typy metod</u>	<u>Charakteristika</u>	<u>Příklady</u>
<i>Vyučovací metody</i>	Směřují od výchovného cíle k výsledku výuky: prostředky zajišťující cestu od cíle k žádoucímu výsledku.	formy komunikace formy spolupráce formy vyjadřování
<i>Výzkumné metody</i>	Směřují od položených otázek k artikulaci výsledku.	heuristika kritika hermeneutika
<i>Interpretační metody</i>	Směřují od informačních médií k historickému poznání: prostředky zajišťující informační využití různorodých médií.	hermeneutické porozumění analytické vysvětlení

Tabulka 3 – Výukové metody (Beneš in Čechurová, 2014, s. 188)

K tomuto vymezení Zdeněk Beneš dodává, že kompletní výčet výukových metod je mnohem rozsáhlejší, než je jeho zpracování v tabulce. Z konkrétních

výukových metod Zdeněk Beneš v publikaci hovoří o oral history, rodinné historii, projektové výuce a dalších (Beneš in Čechurová, 2014).

Oral history je metoda, jejíž uplatňování v posledních letech získává stále větší oblibu. Dříve by taková metoda mohla být pojmenována jako „*beseda s pamětníkem*“. Jedná se o přímé svědectví o dané době. Toto svědectví je důležité chápat jako čistě subjektivní zkušenost jednoho člověka. Zkušenosti svědka a jeho úhel pohledu jsou důležité pro pochopení komplexního historického dění, nicméně je potřeba brát v potaz rozdílné emoční vnímání každé události jednotlivými lidmi. Je potřeba pochopit postavení aktéra v historickém dění (Vaněk, 2004). Oral history nenahrazuje samotné historické vědomí, ale rozšiřuje ho a dává minulosti jakousi živou podobu prostřednictvím přímého a živého svědka daných událostí (Beneš in Čechurová, 2014).

Tato metoda se rozšířila v druhé polovině minulého století, i přestože se v podstatě nejedná o nový typ pramene, protože očitě svědectví konkrétní historické události nebo doby patří k jednomu z nejstarších pramenů. Rozvinula se ale práce s ním – heuristika, metodologie i metodika. Jak již práce zmiňuje výše, nemělo by docházet k tomu, že subjektivní svědectví jednoho aktéra konstruuje pohled na historickou událost. Benefit této metody spočívá v tom, že předkládá „*příběh*“ (Beneš in Čechurová, 2014).

Obdobou oral history je *akustická paměť*. Jedná o jakoukoliv výpovědní dobovou nahrávku (může se jednat i o přímý rozhovor). Přínos oral history je v informacích, které konkrétní svědek zažil (či reprodukuje). Akustická paměť se nesoustředí na obsahovou stránku výpovědi, ale na emoční vliv na jedince. Proto je v tomto případě důležitý tón, dikce (popřípadě hudba v pozadí) vypravěče. Cílem tedy není postihnout určitou část dějin, ale v podstatě vnímání jedince (Beneš in Stuchlíková, 2015).

Další metodou je *kritické myšlení*. Apel na rozvíjení kritického myšlení ve školním prostředí v posledních letech velmi stoupá, je možné to vnímat i ve vymezení jednotlivých rámcových programů, kde se jinými slovy o rozvoji této dovednosti pojednává. Je to spojeno s nesčetným množstvím informací, se kterými se člověk v moderní době na denní bázi setkává, a proto je potřeba se naučit informace ověřovat.

Zároveň je to jistě jedna z možných cest, jak vymanit výuku školního dějepisu z dosud převažujícího frontálního, faktografického zaměření (Beneš in Stuchlíková, 2015).

Využívání kritického myšlení se neobejde bez základní faktografické znalosti daného tématu. Pouze s nimi je žák schopen o daných informacích náležitě přemýšlet, analyzovat stanoviska a následně je buď přijmout, nebo odmítnout. Pro využívání schopnosti kritického myšlení by měl být žák schopen o daných informacích sám přemýšlet, provést jejich analýzu za pomoci informací, které o daném tématu již má, dále následuje vyhledávání dalších názorů, které se k tématu vážou, a pak je nezbytné dané informace podrobit porovnání (Jonák, 2004, online).

Formu individualizace zajišťuje *rodinná historie*. Ta se s sebou přináší podobné „nebezpečí“ jako oral history. Pouze na základě zážitku a zkušeností očitého svědka dané doby nelze rekonstruovat historický obraz, což ale často žáky může svádět k pocitu, že přesně takto se dějiny odehrály. Zároveň je potřeba zmínit citlivost této metody, protože tímto školní výuka vstupuje do soukromé sféry rodiny, kterou někdo může vnímat jako intimní (Beneš in Čechurová, 2014).

Zážitková pedagogika, do které se řadí i dramatická výchova, je typem výukové metody, která se v našem prostředí začíná velmi pomalu a postupně uplatňovat. Přínos této metody spočívá v osobním prožitku historické události každého žáka coby historického aktéra, přičemž je tato metoda hodnocena jako velmi přínosná. Žáci jsou vtaženi do rolí historických aktérů, které mají ztvárnit, nebo se účastní jiných divadelních her. Jedná se o poměrně náročnou metodu, a to z několika důvodů. Celá aktivita by měla být velmi kvalitně připravena, což klade nároky na učitele, a zároveň i realizace takové činnosti může trvat delší čas, z tohoto důvodu se doporučuje využívat dramatickou výchovu jen pro témata, která jsou pro to opravdu vhodná a žádoucí. Za další ze zkušeností pedagogů vyplývá, že emocionální zkušenost žáka je velká, a proto je potřeba myslet na to, aby byla pro každého bezpečná a psychicky zvládnutelná (Beneš in Čechurová, 2014).

Velkou popularitu v posledních letech z oblasti audiovizuálních ukázek získala práce s *filmem*. Součástí této kategorie nemusí být pouze hraný film, ale i dokument, reklamy či jakékoliv jiné audiovizuální médium. Exkluzivita filmu tkví v tom, že na diváka působí více faktorů najednou – herci, výkony herců, hlas, zvuk, titulky.

Společně mohou v divákovi zanechat velký dojem z historického dění (Beneš in Stuchlíková, 2015).

Činátl v publikaci *Dějiny ve filmu* předkládá přehled efektivní práce s filmem. Její základ je postaven na využití sloves z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů: „*Žák si pamatuje, rozumí, aplikuje, analyzuje, hodnotí a tvoří.*“ (Činátl a Pinkas, 2014, s. 44) První kategorie „*pamatuje*“ se užívá při opakování učiva. Žák již má osvojené určité množství informací k tématu a pro fixaci učiva učitel promítne krátkou audiovizuální ukázkou, která napomáhá k efektivnějšímu zapamatování prostřednictvím prožitku z vyobrazené scény. „*Rozumí*“ je druhá uvedená kategorie, jejíž využití se váže k problémové situaci/otázce. Žák je uveden před problémem, který má prostřednictvím audiovizuálního materiálu objasnit. Jako příklad je možné uvést odlišné filmové ztvárnění jedné konkrétní události v 50. letech (na našem území) a nyní. Třetí kategorií je „*aplikuje*“. Ta se dá vhodně uplatnit při výuce témat z období nacistické nebo komunistické diktatury, protože oba režimy hojně využívaly film i jiná videa jako nástroje svojí propagandy. Žáci se na tomto materiálu mohou učit prvky propagandy rozeznávat a zároveň identifikovat nepravdivý popis událostí. Žák „*analyzuje*“ už představuje složitější kategorii, kterou je potřeba trénovat. Spočívá v porovnání jedné události dvěma druhy filmového ztvárnění. Žák se učí identifikovat rozdíly v popisu události a případně tuto nejednotnost zdůvodňovat. Kategorie „*hodnotí*“ přináší diskuzi, na kterou neexistuje jednotná odpověď. Panuje shoda, že žáci by měli být vychováni k hodnotám, ale zároveň je přítomný strach z hodnocení minulých událostí. Zde se nabízí možnost promítat krátké ukázky, které žákovi představují pohled na konkrétní historické aktéry/události, na motivy, jejichž prostřednictvím je žák může hodnotit. V těchto ukázkách by se měly střetávat různé názory. Poslední kategorií „*tvoří*“ je myšlena jakákoliv tvořivá aktivita žáka. Jednotlivé kategorie nejsou od sebe odtržené a nevytvářejí jasné mantinely, kde jedna kategorie začíná a kde končí, ale velmi často se navzájem prolínají (Činátl a Pinkas, 2014).

Jako další je potřeba zmínit badatelskou výuku (nebo badatelsky orientovanou výuku). V českém prostředí mají učitelé k dispozici badatelsky orientovanou učebnici k soudobým dějinám od nakladatelství Fraus a je avizován vznik podobně orientované učebnice i k dalším dějinným epochám. Učebnice vychází ze Seixasova modelu, německého kompetenčního modelu a amerického modelu Samuela Wineburga. Autoři

učebnice nazývají svůj koncept jako „*model 4+1*“. Číslo čtyři znázorňuje „*čtyři koncepty historického myšlení (určení příčin a následků, kontinuita a změna, zaujímání dobové perspektivy a vztah k minulosti)*“ (Pinkas, 2021, online, s. 100). A číslo jedna odpovídá všem dovednostem a schopnostem, které se rozvíjejí badatelskou výukou. Takto orientovaný způsob výuky dějepisu staví žáka do aktivní role. K informacím se snaží žák dostat sám prostřednictvím postupně se rozvíjejících otázek, které v sobě zahrnují práci s prameny nebo s digitálními zdroji. Učitel v tomto případě vystupuje v procesu vzdělávání jako „*průvodce*“, který žáky provádí jednotlivými úkoly a poté s nimi práci reflektuje a diskutuje (Pinkas, online, 2021).

Výuku dějepisu lze realizovat i v mimoškolním prostředí například v muzeích a galeriích. Zdeněk Beneš v roce 2014 upozorňoval na informaci, že využívání těchto institucí přináší výuce velký potenciál, který není pedagogy zcela využíván (Beneš in Čechurová, 2014).

Ve zmíněných metodách výuky, jejichž volba je podřízena konkrétnímu učivu a očekávaným cílům, lze zaznamenat několik společných tendencí. Za prvé je to snaha o práci s prameny, ať už se jedná o analýzu písemného pramene, filmu, obrazu, nebo karikatury. Práce s prameny umožňuje žákům rekonstruovat minulost prostřednictvím hmatatelných důkazů, zároveň vede k posilování dovedností a schopností. Tendenci, kterou lze pojmenovat jako oživení minulosti prostřednictvím přítomnosti, lze zaznamenat i u uplatňování oral history.

2.4 Dějepis a jeho ukotvení v RVP

Rámcové vzdělávací programy obsahují státem vytyčené požadavky pro žáky, které by měli ovládat po ukončení příslušného typu vzdělání/ročníku. Regulují tak obsah vzdělávacího obsahu a také charakterizují očekávané výstupy žáka. Konkrétnější informace a požadavky sestavují školy ve svých školních vzdělávacích programech (ŠVP).

2.4.1 Charakteristika dějepisu v RVP G

Dějepis figuruje společně se společenskými vědami v tematickém celku Člověk a společnost. Ten vymezuje souhrnné cíle obou předmětů, obsah a očekávané výstupy jsou rozděleny podle předmětů. Není dále konkretizováno, v jakém ročníku by se mělo

učivo vyučovat. Je tedy na rozhodnutí učitele, zda bude postupovat chronologicky, nebo podle tematických celků, tedy zda například bude vyučovat všechny revoluce společně.

Vzdělávací obsah dějepisu je v rámcovém vzdělávacím programu řazen chronologicky za sebou. Není vymezeno, kdy se má konkrétní téma vyučovat ani v jakém časovém rozsahu. Hned první tematický okruh se zabývá smyslem studia historie a jeho využitelnosti či prospěšnosti pro současnou dobu. V RVP je toto jediné téma, které explicitně pojmenovává nutnost hovořit se žáky o přínosu znalosti historie pro současnou dobu (RVP G, 2007).

Učivo je rozděleno do skupin podle historických epoch: pravěk, starověk, středověk, počátky novověku, osvícenství, revoluce a idea svobody, modernizace společnosti, moderní doba I (1914–1945), moderní doba II (soudobé dějiny), přičemž mezi poslední vyučovaná témata spadá téma globální problémy moderní společnosti, což je zcela jistě také aktuální téma (RVP G, 2007).

Výsledky vzdělávání žáků v dějepise by měly společně se společenskými vědami vést k naplnění cílů RVP G, které jsou popsány v kapitole zabývající se cíli společenskovedního vzdělávání. Cíle jsou souhrnně sepsány pro vzdělávací oblast Člověk a společnost. Poté je vymezen obsah a očekávané výstupy žáka. Obsah vzdělávání není v souladu s cíli, tudíž lze dedukovat, že vyučovaný obsah by měl sloužit jako nástroj k dosažení cílů. I přesto, jak je patrné z formulace maturitních otázek nebo přijímacích testů na vysoké školy, se hodnotí obsah, a ne cíle vzdělávání.

2.4.2 Charakteristika dějepisu v RVP SOV

Pro charakteristiku jednotlivých rámcových vzdělávacích programů jsou popsány stejné vzdělávací obory jako u kapitoly, která se zabývá interpretací společenských věd a jejich vymezením v RVP. Jednotlivé vzdělávací obory mají různé rámcové vzdělávací programy, rozsah vzdělávacího obsahu je rozdílný stejně tak jako očekávané výstupy, cíle a zaměření. Z důvodu srozumitelnosti jsou tedy popsány stejné vzdělávací obory.

První kategorií jsou *konzervatoře*, ze kterých byl vybrán vzdělávací obor hudba (jedná se o čtyřletý obor ukončený maturitní zkouškou). Společenské vědy spolu s dějepisem vystupují společně v jedné vzdělávací oblasti, jejíž název bývá

u jednotlivých oborů odlišný, u hudby se lze setkat s pojmenováním Společenskovední vzdělávání. Dějepisné vzdělání by mělo podporovat budování historického vědomí se zřetelem k dějinám 20. století. Učivo je opětovně rozděleno chronologicky a vymezeno velmi stručně do následujících témat: starověk, středověk, novověk 19. století, novověk 20. století, dějiny studovaného oboru (v tomto případě dějiny hudby). Dále jsou vymezena témata ze soudobého světa jako například současné politické a válečné konflikty atd. Takto formulovaný rámcový vzdělávací program předpokládá velkou míru samostatnosti učitele při stanovení konkrétních vyučovacích témat. Více konkretizovány jsou pouze kapitoly týkající se novověku a soudobého světa (RVP Hudba, 2020).

Jako další kategorii je možné uvést nástavbové obory. Tato část vzdělávání není povinná, školy samy zhodnotí, zda mají pro společenskovední vzdělávání patřičnou časovou dotaci nebo ne. V tomto RVP se lze setkat s doporučením, kdy jednotlivá témata učit za sebou: svět, československá a česká společnost ve 20. století a soudobý svět a česká společnost na prahu 21. století. U těchto oborů se tedy žáci seznamují pouze s dějinami 20. století a se současnými konflikty. Zároveň se v tomto rámcovém vzdělávacím programu hovoří o „3. světové válce“, což je jiné označení pro studenou válku (RVP Hutník operátor, 2020).

Obory H, obory J, obory E jsou v této práci opět popisovány dohromady z důvodu velmi podobného vymezení společenskovedního vzdělávání. Výuka dějepisu není v rámcových vzdělávacích programech žádným způsobem definována.

Poslední kategorií jsou *obory M* a *obory L0*. Zde se učivo společenskovedního vzdělávání rozděluje do následujících kategorií: starověk, středověk, novověk 19. století, novověk 20. století a soudobý svět. První téma je věnováno Člověku v dějinách, toto téma předpokládá probírání přínosu historie pro současnost (RVP Optik, 2020).

2.4.3 Charakteristika dějepisu v RVP SV

Následující kapitola se zabývá popisem rámcových vzdělávacích programů pro obory vzdělávání praktická škola jednoletá a praktická škola dvouletá.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro *praktickou školu jednoletou* se žádným způsobem výuka dějepisu nepopisuje. Žáci se vzdělávají pouze ve

společenskovedním vzdělávání, které nezahrnuje výuku dějepisu (RVP pro praktickou školu jednoletou, 2020).

Vzdělávací učivo pro praktickou školu dvouletou již zahrnuje i témata z dějepisu, která jsou vymezena v základu společenských věd. Patří sem témata: nejstarší civilizace, historický přehled – vznik státu, státoprávní uspořádání, vlády, území českého státu, novověk a nejnovější dějiny. Popis učiva je formulován velmi skromně, takže je pravděpodobně v kompetenci učitele si blíže jednotlivá témata napláňovat s ohledem na reálné možnosti svých žáků (RVP pro praktickou školu dvouletou, 2020).

3 Průřezová témata

Průřezová témata obsahovým i kompetenčním zaměřením a také hodnotovou orientací zasahují do obou sledovaných vzdělávacích předmětů, a proto by jim měl být v práci věnován prostor. Průřezová témata jsou do RVP zařazena s cílem edukovat žáky v tématech, která jsou v danou dobu aktuální, a posilovat u žáků formulaci názorů a utváření hodnot. Mají vzdělávací i výchovnou funkci a posilují rozvíjení klíčových kompetencí, proto by způsob práce s nimi měl být vždy ovlivněn celkovým klimatem třídy a měl by zohledňovat specifika žáků. Svým obsahem zasahují do ostatních předmětů a pomáhají rozšířit všeobecný přehled, a tedy umožňují hlubší pochopení dané problematiky. Výuka průřezových témat by se měla realizovat v rámci standardních předmětů, případně by jim měl být vynahrazen samostatný vyučovací celek. RVP G popisuje pět průřezových témat, jejichž výuka je povinná: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova (RVP G, 2007).

RVP G dále přináší doporučení, do jakých vzdělávacích oblastí lze jednotlivá průřezová témata vhodně integrovat. Mezi ty, jejichž cíle a obsah se potkávají u společenských věd i u dějepisu, patří všechna výše zmíněná průřezová témata s výjimkou Osobnostní a sociální výchovy.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je charakterizována jako nástroj k poskytnutí orientace ve stále se globalizujícím světě, ve kterém existuje výrazná propojenost, která se projevuje v nejrůznějších sférách lidského života (RVP G, 2007). Cílem je poskytnout žákovi adekvátní edukačně podnětný prostor, ve kterém dochází k budování názorů na globalizaci samotnou, ale i na její možné příčiny a důsledky. Průřezové téma podporuje rozvíjení vědomí sounáležitosti, odpovědnosti za svět, který všichni lidé sdílí, aktivní zapojení do veřejného dění, chápání kulturní rozdílnosti a vnímání možností, jakým se jednotlivé kultury navzájem obohacují (Holubová, 2012).

S důsledky globalizace se bez větší nadsázky setkává jedinec ve svém běžném životě téměř všude. Svět prošel během posledních desítek let velkou proměnou a tato změna je dávána do souvislosti i s globalizací.

Multikulturní výchova plní důležitou funkci pro jedince žijícího v současném světě, ve kterém stále více dochází ke kontaktu s odlišnými kulturami, národnostmi a etniky. Průřezové téma se orientuje na podporu spolupráce v rozmanitém kulturním prostředí, na polemiku nad případnými problémy či třecími plochami v takto diverzifikované společnosti a nad psychologickými a sociologickými aspekty multikulturality (Holubová, 2012).

Zařazení mediální výchovy mezi průřezová témata v RVP G vychází z povahy a z přístupu k informacím v současném světě. Přístup k informacím má běžný jedinec velmi jednoduchý, ale vyznat se ve velkém množství často protichůdných informací je náročné, tuto situaci ztěžuje i fakt, že ke každému i odbornému tématu se může vyjádřit každý. Mediální výchova napomáhá orientaci v různých typech médií, k definování zákonitostí jednotlivých zdrojů informací a k rozeznání případných účelovostí různých typů médií. Mediální výchova vede žáky ke kritickému náhledu na média, ke schopnosti rozeznat, jaké zájmy daná média mají, ke schopnosti identifikovat věrohodnost informací, ale zároveň těžit z výhod, které informace nabízejí, a z bezpečného čerpání jejich produkce (RVP G, 2007).

Environmentální výchova reaguje na problémy životního prostředí, které z velké části způsobil člověk (např. znečištění životního prostředí), a nyní panuje potřeba diskutovat o prevenci v tomto odvětví a zároveň reagovat na diskuze, které se snaží tuto situaci zlepšit. Klíčové body z environmentální výchovy a udržitelného rozvoje patří mezi priority Evropské unie. Problémy, kterými se zabývá environmentální výchova, jsou velmi komplexní, rozsáhlé a svým obsahem překrývající téměř všechny vyučovací předměty – biologii, chemii, fyziku, ale i občanský a společenskovední základ, jako jsou společenské vědy a dějepis. Mezi její tematické vymezení spadá životní prostředí České republiky (a blízkého okolí, kde se škola nachází) a obecné chování člověka vůči životnímu prostředí (Holubová, 2012).

4 Společné znaky didaktiky společenských věd a dějepisu

Paralel mezi vyučovacími předměty dějepis a společenské vědy je mnoho a některé mohou být již na první pohled zřejmé. I přesto toto velmi blízké spojení obou předmětů mohou být vedeny debaty, zda je zjevná příbuznost při výuce využívána, anebo opomíjena. A pokud ano, tak v jakém rozsahu. Využití dějepisných poznatků při výuce společenských věd lze zcela jistě využít více než na popis historického kontextu.

Příkladem, byť se jedná o školu základní, může být MŠ a ZŠ Angel, kde se dějepis a občanská výchova vyučují společně v rámci jednoho integrovaného předmětu „*člověk a společnost*“. Ve školním vzdělávacím programu školy jsou témata seřazena podle historických epoch, takže jejich vymezení je chronologické. Oproti jiným ŠVP se zde lze setkat se začlením učiva z občanské výchovy. Jako ilustrační příklad lze uvést téma ze ŠVP zmíněné školy „*nejstarší lidské civilizace*“. Toto vymezené učivo v sobě zahrnuje téma „*podobnost a odlišnost lidí – kulturní odlišnosti, rozdíly ve vnímání a prožívání, individuální odlišnosti*“. Žákův výstup je pak popsán následujícími slovy: „*Zdůvodní jedinečnost odlišností civilizací i lidských individualit jako celkové obohacení pro lidstvo.*“ (ŠVP MŠ a ZŠ Angel, 2013, s. 256)

Jedná se o možnost, jak integrovat učivo ze dvou předmětů do jednoho, naplno těžit z mezipředmětových vazeb a zároveň zaštitovat výuku průřezových témat, k čemuž zcela jistě dle popisu dochází.

V předchozích kapitolách bylo popsáno, jakým způsobem by měla být výuka obou předmětů realizována, k jakým cílům by měla vést a jaké metody výuky by měly být uplatňovány podle literatury a znění dokumentů, které vymezují vzdělávání v České republice. Následující informace jsou čerpány z tematických zpráv České školní inspekce, které předávají informace o tom, jak výuka dějepisu a společenských věd na středních školách probíhá.

V roce 2023 vyšla zpráva a názvem Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách. Tato zpráva se primárně orientovala na zjištění vědomostí žáků o českých dějinách 20. století a na metody výuky, které jsou využívány při výuce moderních dějin. Negativním zjištěním bylo, že dominující metodou výuky je frontální výuka (87 %). S poměrně velkým odstupem je na druhém místě řízená diskuze (58 %) a na třetím místě skupinová a kooperativní výuka (56 %). Dalším

zjištěním bylo, že nedochází k dostatečnému využívání aktivizačních metod. Předešla tematická zpráva z roku 2016, která je popsána níže, Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách, o této situaci rovněž informovala. Podle nejnovější zprávy z roku 2023 nedošlo k výraznějšímu zlepšení oproti roku 2016, i přestože využívání aktivizačních metod je uvedeno v doporučení. Nejvíce využívaným materiálem ve výuce moderních dějin jsou dokumentární filmy (88 %), fotografie (74 %) a učebnice (72 %). Procenta v závorkách uvádějí, kolik učitelů tuto možnost označilo. Dalším zjištěním bylo, že polovina žáků dosahuje minimální nebo nedostatečné úrovně (ČŠI, 2023).

Dalším již zmíněným dokumentem je tematická zpráva s názvem Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách z roku 2016, která detailně pojednává o stavu výuky moderních dějin. Pro účely této práce jsou interpretovány informace, které hovoří o výuce na středních školách. Z výsledků vyplývá, že pro učitele na středních školách jsou nejdůležitější dva cíle dějepisu, aby *se žáci naučili vyhledávat, zpracovávat a vyhodnocovat informace* a aby *se žáci podporovali v dovednostech zaměřených na obhajobu vlastního názoru žáků a vedení dialogu pomocí argumentovaných úsudků* (ČŠI, 2016, s. 6). K výsledkům je potřeba dodat, že výsledky nejsou zcela jednoznačné, protože ani jeden ze zmíněných cílů neurčila jako prioritní většina dotázaných učitelů, ale oba zmíněné cíle dosáhly nejvyšších preferencí.

Naproti tomu je potřebné zmínit šetření, do kterého se zapojili žáci, kteří měli reagovat na uzavřenou otázku: „*Co se při výuce dějepisu nejvíce naučili?*“ Většina žáků zvolila možnost „*fakta o české a světové historii*“ (ČŠI, 2016, s. 7). Možnosti odpovědí, které se týkaly rozvoje dovedností nebo schopností, zvolilo méně žáků, například „*obhájit vlastní názor*“ uvedlo 23 % dotázaných žáků (ČŠI, 2016, s. 7).

Dalším, pro tuto práci důležitým okruhem šetření, byly dotazy k metodám výuky soudobých dějin. Přes 98,2 % učitelů uvedlo, že využívají metody výkladu a vysvětlování. Dalšími velmi častými metodami výuky byly řízená diskuze (67 %), samostatná práce žáků (55 %) a skupinová a kooperativní výuka (55 %). Ze zprávy vyplývá, že méně užívanými metodami jsou projektová a tematická výuka (32 %) a nejméně domácí úlohy (25 %). Zajímavá je i informace, že 67 % dotázaných učitelů uvedlo, že se soudobými dějinami se žáci setkávají kromě dějepisu v základech

společenských věd, což představuje největší podíl. Žáci ale uvedli, že se soudobými dějinami se setkávají více v českém jazyce než v ZSV (ČŠI, 2016).

Třetím dokumentem České školní inspekce je Občanské vzdělávání v základních a středních školách také z roku 2016. Část zabývající se preferovanými metodami výuky učitelů na středních školách informuje, že nejhojněji používanou metodou je diskuze ve třídě, výklad a na třetím místě je práce s textem. Méně používanými metodami jsou rolové hry a simulace. Metody výuky se svým výběrem orientují na osvojení nových informací a budování vlastních postojů a méně na rozvíjení konkrétních dovedností. Cíle vzdělání jsou ve zprávě formulovány velmi obecně a neurčitě a pro účely práce není tato charakteristika podstatná (ČŠI, 2016).

Ze zpráv je zřejmé, že se učitelé snaží do svých výukových hodin implementovat různé metody výuky a vlastní didaktický materiál, se kterým mají žáci možnost pracovat. Většina učitelů dějepisu uvedla, že pracují prostřednictvím metody výkladu, ale u učitelů základů společenských věd dominuje metoda řízené diskuze. Didaktiky obou předmětů se shodují v užívání výukových metod, ale v praxi se předměty liší převládajícími metodami. Dle ředitelů SŠ si jejich žáci osvojili občanské kompetence na adekvátní úrovni. Podle šetření ČŠI ale v pětině SŠ chyběla v základu společenských věd témata, která jsou klíčová pro aktivní demokratický život. Jako další nedostatek výuky zpráva uvedla nízké zacílení na rozvoj konkrétních dovedností.

4.1 Historický vývoj po roce 1989

Historický vývoj obou předmětů má společné rysy a zároveň má každý předmět svoje vlastní specifika. Následující tabulka má za cíl tyto společné i specifické prvky pojmenovat.

<u><i>Totožné u obou předmětů</i></u>	<u><i>Specifika dějepisu</i></u>	<u><i>Specifika ZSV</i></u>
Odideologizování.	Dlouhé hledání nových učebních osnov.	Vymezení učebních osnov již v roce 1996.
Přesun od frontálního faktografického výkladu k rozvoji kompetencí a dovedností.	Nejasnost, jak vyučovat dějiny po roce 1945.	Snahy o začlenění poznatků jiných předmětů do občanské výchovy.

Cíl výuky – vzdělávat v duchu demokracie a humanity.	Vize – dějepis jako nástroj k vysvětlení současnosti.	Vize – zachovat předmětu odbornost.
--	---	-------------------------------------

Tabulka 4 – Historický vývoj po roce 1989 (zdroj vlastní)

Tabulka znázorňuje zobecněné nejdůležitější body z kapitol, které se těmito tématy zabývaly. Mezi společnými prvky obou předmětů je stěžejní snaha přesunout důraz od faktografie k dovednostem. Dále bylo novým cílem obou předmětů vychovávat a vzdělávat s důrazem na budování demokratických hodnot, tolerance a respektu.

Postavení občanské výchovy v 90. letech bylo o poněkud „lehčí“ díky osobě Petra Piňhy, který se svými kolegy pustil do vypracování učebních osnov, vymezení cílů předmětů a přinesl také nápady, jak tyto cíle realizovat. Dějepis se naproti tomu potýkal s tím, jak se vypořádat s výběrem učiva, které má být ve škole vyučováno, a také hledal cesty, jak se postavit k výuce dějin 2. poloviny 20. století. Oba předměty se vzhledem ke své minulosti, kdy prakticky sloužily jako nástroj k podpoře socialistického politického režimu, musely potýkat s vymezením nového směru výuky.

4.2 Cíle dějepisného a společenskovedního vzdělávání

Cíle vzdělávání pro obě oblasti jsou v RVP G popsány společně, tudíž je předpokládán blízký vztah mezi oběma předměty.

<u>Totožné u obou předmětů</u>	<u>Specifika dějepisů</u>	<u>Specifika ZSV</u>
Učivo – občan ve státě, globalizace, evropská integrace, mezinárodní vztahy.	Učivo – starší dějiny.	Učivo – psychologie, právo, ekonomie.
Občanské kompetence.	Historická gramotnost, historické vědomí.	Sociální a personální kompetence.

Cíl – vysvětlit rozdílnost interpretací jedné skutečnosti.	Cíl – historická kritika.	Cíl – společenskovední analýza.
Cíl – demokratické postoje, tolerance, humanita.	-	-
Cíl – zdůvodňovat současnost prostřednictvím minulosti.	-	-
Cíl – aktivní občanský život.	-	-

Tabulka 5 – Vymezení cílů (zdroj vlastní)

Obsahová propojenost se uplatňuje převážně v otázkách týkajících se různých forem státního zřízení, vývoje politologických, sociologických a filozofických přístupů. Rovněž se očekává provázanost v tematickém celku „*Občan ve státě*“, který se mimo jiné zabývá ideologiemi, demokracií a lidskými právy, což jsou témata, která se v jiném znění objevují i v dějepise. Témata, která se zcela shodně vyučují v obou předmětech, se zabývají mezinárodní spoluprací, soudržností států a procesy, které se k tomu neodmyslitelně vážou, jako je globalizace. Zde se lze setkat s evropskou integrací, vznikem NATO a OSN (RVP G, 2007).

Z hlediska rozvoje schopností, dovedností a postojů se oba předměty podílejí na rozvíjení občanských kompetencí. Ty například vedou žáka k jednání, *aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu* (RVP G, 2007, s. 10), k ocenění a vážení si vlastní kultury a projevení respektu k ostatním kulturám a hodnotám. Dále žák *respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí a rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání* (RVP G, 2007, s. 10). Vzdělávací celek definuje obdobné cíle vzdělávání, které se soustředí na rozvoj schopnosti naslouchat druhým, respektovat jejich názory, podporuje schopnost argumentace, rovněž se podílí na budování žákova

aktivního zájmu o společenské dění prostřednictvím současných témat, se kterými oba předměty v trochu jiném zaměření pracují (RVP G, 2007).

K budování dalších klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, k podnikavosti) vede i výuka obou zmiňovaných předmětů. Svým obsahovým a cílovým vymezením je jejich orientace směřována k rozvoji občanské kompetence, a proto jí je zde věnován největší prostor.

Výuka dějepisu by měla mít za cíl rozvíjení historické gramotnosti a budování historického vědomí. U společenských věd nelze takto jednoduše shrnout cíl ani oborové kompetence. Didaktika společenských věd není v tomto jednotná a nepanuje shoda, na jaké gramotnosti by měla výuka cílit. Je to z důvodu, že společenské vědy v sobě zahrnují více vědních disciplín a pravděpodobně nelze do jednoho předmětu integrovat hned několik oborových kompetencí. Současná didaktika společenských věd zatím nevymezuje přesné oborové gramotnosti. Lze však z dosavadních informací vyvozovat, že sem patří mediální gramotnost a finanční gramotnost. Nedá se ale říci, že výuka společenských věd by měla vést pouze k těmto gramotnostem, ty jsou uvedeny jako příklad v nejednotnosti ve vymezení kompetencí/gramotností ve společenských vědách.

4.3 Kombinovaný přístup

Jako srovnání s předešlými kapitolami bude použit výzkum z knihy „*Change: History Learning and Human Rights Education*“, ta se zabývá výukou dějepisu a výchovou k lidským právům. Autoři publikace, Martin Lücke a kolektiv, pracovali na výzkumu, který analyzoval dřívější pokusy o toto propojení. Výzkum pracoval s více než 250 projekty (primárně anglickými a německými) z různých institucí, které byly realizované v posledních patnácti letech, což lze vysvětlovat tím, že se jedná o poměrně nové snahy a koncepty. Vzdělávací programy primárně pocházejí z muzeí, různých asociací a evropských institucí. Výzkum informuje, že z prostředí základních/středních škol a univerzit vzniklo velmi málo programů, které by se zabývaly takto pojatou výukou (Lücke a kol., 2017).

U některých programů docházelo k tomu, že bylo do historického tématu věleněno téma z výchovy k lidským právům anebo obráceně, že bylo do výchovy k lidským právům přidáno historické téma, což ale není postup, který by naplňoval

podstatu tohoto přístupu, protože výuka obou předmětů nestojí pouze na obsahu a učivu. Podle autorů knihy by nemělo docházet k tomu, že dějepis bude sloužit jako „zásobárna“ příkladů do výchovy k lidským právům. Rizikem snah o větší propojenost mezi oběma předměty je, aby jeden z předmětů nepohltil ten druhý – historie by neměla sloužit jen k potvrzení občanských hodnot a rovněž by nemělo být občanské vzdělávání do historického umění včleněno (Lücke a kol., 2017).

Další problém, na který výzkum upozorňuje, je vnímání a hodnocení historických jevů současnou optikou. V některých vzdělávacích programech docházelo k tomu, že bylo na historické události nahlíženo prostřednictvím současného pohledu, k čemuž by docházet nemělo. Ovšem jedná se o další riziko, které je spojeno s propojením obou předmětů. U jiných projektů zase hrozilo, že občanské a společenskovední vzdělání bude sloužit jako nástroj k zdůvodnění některých historických problémů, které mohou být aktuální i v dnešní době. Z uvedených informací lze konstatovat, že ne všechny příklady projektů, které usilovaly o propojení dějepisu a společenských věd, naplňovaly potenciál propojení obou vzdělávacích oblastí (Lücke a kol., 2017).

Nejčastějším obsahem výuky zkoumaných projektů byly dějiny národního socialismu a holocaustu. Autoři výzkumu tuto skutečnost dávají do souvislosti s dostupnou dokumentací a financováním jiných vzdělávacích programů. Také je potřeba přihlídnout k faktu, že většina materiálu pocházela z anglicky nebo německy hovořícího prostředí. Ve vzdělávacích programech se dále objevoval obsah, který se týkal jiných totalitních nebo autoritativních režimů, nucených prací, migrací, diskriminací nebo rasismu a homofobie (Lücke a kol., 2017).

Cíle projektů, které propojovaly dějepisné a společenskovední vzdělání, nejčastěji usilovaly o:

- *analýzu konkrétní historické události, objasnit její příčiny a důsledky, které mají dopad i do současnosti,*
- *budování demokratických postojů a udržení míru,*
- *propojení dějin s lidskými právy na příkladu zkušeností žáků z jejich každodenního života,*
- *zvyšování povědomí o dané historické události,*

- *budování aktivního občanství* (Lücke a kol., 2017, s. 36).

Z informací lze vyhodnotit, že často při snahách o tzv. kombinovaný přístup (přístup, který usiluje o propojení dějepisného a společenskovedního vzdělání) dochází pouze k falešnému propojení obsahů obou vzdělávacích předmětů, které nenaplní cíle dějepisného ani společenskovedního vzdělání. V případě některých analyzovaných programů docházelo k tomu, že jeden předmět převážil ten druhý.

Následující kapitoly stručně shrnují zásady, které by měla výuka obsahovat, aby se vyhnula zmíněným nástrahám a aby byl průběh výuky k oběma předmětům spravedlivý. Provázaná výuka dějepisu a společenských věd přináší řadu výhod, oba předměty jsou si velmi blízké, překrývají se hlavně v oblasti kompetencí a hodnot, ke kterým by měla výuka obou předmětů vést. Martin Lücke tento přístup charakterizuje následujícími slovy: *„Směr myšlení je od učícího se subjektu ke společnosti a od jednotlivce ke kolektivu. Učení se dějinám je zde prezentováno především jako proces individuálního osvojování si příběhů o minulosti za účelem individuální orientace v naší současnosti. Takové osvojování probíhá v důsledně politické současné společnosti a projevuje se v dovednosti vyprávět. Vyprávění takových dějin je samozřejmě kulturní činností, zakotvenou v pravidlech a rámcích kultury a společnosti. Ve vzdělávání se však v první řadě jedná o individuální dovednost, v níž se jedinec snaží vysvětlit a interpretovat složité řady minulých událostí.“* (Lücke a kol., 2017, s. 40)

4.3.1 Umět vyprávět

První uvedenou zásadou při uplatňování kombinovaného přístupu je *umět vyprávět*. Ta vychází z názoru, že poznání naší současnosti není postaveno pouze na hledání minulých dějů, jejichž důsledky položily základ pro náš současný svět, ale na našich individuálních pohledech na minulost, přičemž každý jedinec při zkoumání minulosti začíná bádát s odlišnými otázkami. Učení se o historii představuje *„individuální proces osvojování: jde o schopnost vyprávět o změnách a jinakosti minulosti jako o vlastní historii“* (Lücke a kol., 2017, s. 42). Poznání historie se vždy opírá o vyprávění a prostřednictvím těchto příběhů dochází k oživení minulosti. To umožňuje jednotlivci prožít historii. Žák by měl během tohoto procesu zkoumání dějin lépe poznat, že například témata týkající se legálnosti či ilegálnosti některých druhů činností se velmi

lišila od toho, jaké je nastavení této problematiky dnes v našem prostředí. A zároveň dává žákovi vysvětlení, proč tomu tak v minulosti bylo (Lücke a kol., 2017).

4.3.2 Kritika a analýza společnosti

Další kritérium se zabývá začleněním společenských otázek do výuky dějepisu. K tomu může docházet prostřednictvím témat týkajících se sociální diverzity. To představuje jakýsi mezník mezi oběma vědami, ale lze jej využít jako prostředek mezi oběma zmíněnými vědami. Sociální diferenciaci je možné chápat jako rozdělení společnosti do určitých skupin podle různých kritérií. V některých příkladech z historie je patrné, že sociální diferenciaci dala prapůvod sociální diskriminaci spojené například s nerovným přístupem k bohatství (Lücke a kol., 2017).

Cílem by mělo být využití historického vyprávění k popisu a uvědomění si různých sociálních skupin a jejich postavení v minulosti – jaký měly přístup k bohatství, jaké měly postavení, práva, možnosti atd. Studium se může týkat téměř jakékoliv skupiny obyvatelstva dle pohlaví, věku a náboženství (Lücke a kol., 2017).

4.3.3 Kompetence pro změnu

Jak už bylo v práci zmíněno nesčetněkrát, oba předměty se zabývají zkoumáním současnosti a hledáním příčin, které zformulovaly současnou podobu společnosti. Proto by mělo být žákům umožněno se aktivně podílet na současném dění. Tuto naléhavost je možné vidět i v českém prostředí a lze ji pojmenovat jako vedení žáka k aktivnímu občanství. Cílem by mělo být vyprávění o změnách mezi sociálními skupinami v minulosti (se zdůvodněním, proč tomu tak bylo) a zároveň by měly být v žácích rozvíjeny kompetence, které jim umožňují realizovat změny v současnosti (Lücke a kol., 2017).

Informace v této podkapitole pojednávají o třech zásadách při uplatňování kombinovaného přístupu ve výuce. Jejich znění může sloužit jako velká inspirace při realizaci výuky, která má za cíl propojit dějepisné a společenskovední vzdělávání. Lze je shrnout jako historický narativ vztahující se k určité sociální skupině, zohlednění jejího postavení v minulosti, zdůvodnění, proč měla daná sociální skupina takové postavení, a rozvíjení kompetencí, které posilují aktivní občanství.

4.4 Integrovaná výuka

Cílem této podkapitoly je shrnutí dosavadních informací a vymezení toho, co by měla výuka splňovat, aby naplňovala podstatu obou předmětů:

<i>Cíle</i>	Rozvoj historické gramotnosti a občanských kompetencí.
<i>Metody</i>	Badatelská výuka, analýza textů, projektová výuka.
<i>Hodnoty</i>	Budování postojů v duchu demokracie.

Tabulka 6 – Znaky výuky propojující dějepis a ZSV (zdroj vlastní)

Základem výuky integrující dějepis a společenské vědy je uchování podstat obou předmětů. V případě dějepisu se jedná o rozvíjení historické gramotnosti, ve společenských vědách je těžší popsat jednu gramotnost nebo kompetenci, ale jedna z prioritních je občanská kompetence, v RVP G je charakterizována jako cílený rozvoj vědomí o svých právech a povinnostech, vedení žáků k zodpovědnému plnění svých povinností a odhalování porušování lidských práv, dále se jedná o aktivní občanský život. Tyto dvě podmínky by měla výuka splňovat, aby nedošlo k převážení jednoho předmětu druhým. Z pohledu metod je vhodná projektová výuka, která umožňuje integraci předmětů. Zároveň by taková hodina mohla být postavena na badatelské výuce nebo problémové situaci, kterou mají žáci objasnit. Předpokládá se analýza pramenů (textu, fotografie), která cílí na rozvoj dovedností. V neposlední řadě je potřeba zmínit budování postojů, což je dalším důležitým sjednocujícím prvkem obou předmětů. Výuka by měla počítat s aktivitami, které toto umožňují.

5 Analýza dosavadních výzkumů

V předešlých částech práce jsou nastíněny dílčí výzkumy, které se již v minulosti zabývaly tímto tématem. V českém prostředí jsou to především zmíněné tematické zprávy, publikované Českou školní inspekcí, ve kterých je popsán stav výuky dějepisu a společenských věd na středních školách, a nejnovější tematická zpráva, která se zabývala výukou moderních dějin. Zprávy, které zprostředkovávají informace o výuce dějepisu na středních školách, doporučují častější realizaci aktivizačních metod a využívání rozmanitějších výukových metod. Toto doporučení přednesla nejnovější tematická zpráva z roku 2023, která tím reagovala na skutečnost, že nejvíce užívanou metodou při výuce moderních dějin je frontální výuka. Poslední zmíněná tematická zpráva vydaná ČŠI, Občanské vzdělávání v základních a středních školách, hovořila o potřebě zacílení výuky na rozvoj schopností a dovedností.

Dále byl v práci interpretován ve srovnání s českým prostředím výzkum z knihy *Change: History Learning and Human Rights Education*. Výzkum popsany v této publikaci upozorňoval na skutečnost, že řada projektů, která avizovala efektivní propojování výuky dějepisu a výchovy s lidskými právy, nenaplněovala cíle obou předmětů. Autoři publikace se domnívali, že v jednotlivých metodikách často docházelo k převážení jednoho předmětu nad druhým.

Z konkrétních škol, které usilují o integraci předmětů, lze uvést již zmíněnou školu MŠ a ZŠ Angel. Ta avizuje úplné propojení obou předmětů, které jsou vyučovány souhrnně v rámci jednoho celku. Z analýzy ŠVP MŠ a ZŠ Angel vyplývá, že tato škola má témata z občanské výchovy zasazená do dějepisu. Výuka je řazena chronologicky podle historických epoch a v dějepisném učivu je obsažen i obsah občanské výchovy.

Další školou, která usiluje o totožný cíl, je Gymnázium Přírodní škola. Zde se v běžném vyučování výuka obou předmětů odděluje s výjimkou projektového dne. V tento den je realizována integrovaná výuka obou předmětů. Vzdělávací oblast projektových dní se střídá po určitém období. Pro účely této diplomové práce byly absolvovány následky v této škole (viz přílohy).

6 Modelové vyučovací hodiny

Cílem praktické části této diplomové práce je vytvoření dvou modelových vyučovacích hodin, ty by měly respektovat požadavky na oba předměty, které byly stanoveny v předešlých kapitolách. Ty se zabývaly vymezením didaktik předmětů a dále vymezením, čím jsou si oba předměty blízké a podobné. Na těchto společných bodech je postavena praktická část.

Díličí cíle diplomové práce jsou:

- A. Interpretace didaktiky dějepisu a didaktiky společenských věd.
- B. Vymezení prvků, které mají oba předměty stejné. Definování společných rysů.
- C. Popis znaků, které musí splňovat vyučovací hodina, aby naplňovala cíle obou předmětů.
- D. Tvorba dvou modelových vyučovacích hodin podle zmíněných kritérií.

Pro následující část práce je důležité definování znaků, které musí integrovaná vyučovací hodina obsahovat: měla by cílit na rozvíjení historické gramotnosti a občanských kompetencí prostřednictvím badatelské výuky, analýzy textů nebo projektové výuky, rovněž by měla podporovat budování demokratických postojů.

Na základě těchto zásad, které byly v práci blíže vysvětleny, je postavena tvorba výukových hodin. Plán první vyučovací hodiny je na téma „*Rasismus na příkladu událostí v Los Angeles v letech 1991–1992*“. Téma se prolíná z obsahů obou předmětů. Vyučovací hodina je postavena na E-U-R metodě. První aktivita má za cíl pomoci žákům vybavit si, co už o daném tématu vědí. K tomu slouží položené otázky. Druhá část je postavena na práci s textem, konkrétně na analýze novinových článků, které pojednávaly o nepokojích v Los Angeles. V této části žáci pracují ve skupinách. Následně žáci prezentují svoje výsledky a společně dají do spojitostí průběh nepokojů. Poslední aktivita slouží k upevnění znalostí a reflexí osvojeného učiva.

Některé materiály, které byly připraveny na tyto vyučovací hodiny, byly vytvořeny v programu Canva. Druhá vyučovací hodina se zabývá regionálními dějinami, konkrétně významnou osobností Hradce Králové Františkem Ulrichem. Téma je vyučováno prostřednictvím kontroverzí kolem sochy Františka Ulricha. Téma bylo vybráno, protože socha hradeckého starosty ve městě v minulosti již stála, ale

protože ji někteří lidé hodnotili jako nepovedenou, byla poté zase odstraněna. Téma může být zajímavé, protože většinově se společnost shoduje více než dvacet let na tom, že socha by ve městě stát měla, ale doposud tomu tak není. Cílem prvního cvičení je vtažení žáka do tématu, typ aktivity je orientován badatelsky. Následuje pracovní list, který žáky seznamuje s Ulrichovými úspěchy a přibližuje jeho funkčního období, kdy působil jako starosta. Poslední úkoly mají za cíl podporovat občanské kompetence přemýšlením o místě, ve kterém žáci žijí, a polemikou, jakým způsobem mohou občané ovlivnit dění ve své obci.

Součástí výukových lekcí jsou metodické listy, které podávají základní informace o modelových vyučovacích hodinách. Vymezení cílů je popsáno podle Bloomovy taxonomie cílů, které byly již v práci zmíněny.

6.1 Rasismus na příkladu událostí v Los Angeles v letech 1991–1992

Metodický list

Anotace: Tato vyučovací hodina je postavena na E-U-R metodě. První část vyučovací hodiny má za cíl pomoci žákům vybavit si, co již o tématu vědí, a zároveň má motivační funkci. Druhá část vyučovací hodiny je postavena na práci s textem, konkrétně se jedná o analýzu novinových článků, které informovaly o rasově orientovaných útocích. Tato část hodiny je realizována prostřednictvím skupinové práce, která podporuje spolupráci a komunikační dovednosti. Poslední část hodiny se soustřeďuje na fixaci osvojených znalostí.

Téma hodiny: Rasismus na příkladu událostí v Los Angeles v letech 1991–1992

Věk žáků: 15–18 let

Čas: 45 minut/1 vyučovací hodina

Cíle hodiny:

1. Znalost (zapamatovat)
 - Žák definuje pojem rasismus, objasní jeho příčiny a projevy na příkladu tématu hodiny.
2. Porozumění
 - Žák stručně uvede průběh nepokojů v Los Angeles v letech 1991–1992.
3. Aplikace
 - Žák interpretuje informace z novinových článků.
4. Analýza
 - Žák vybere nejdůležitější informace z textu.
5. Hodnocení
 - Žák zhodnotí rozhodnutí soudů na tématu hodiny.
6. Tvorba
 - Žák vyvodí všeobecné důsledky nepokojů.

Organizace: frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka

Reflexe: průběžná

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy, novinové články, papír

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Průřezová témata: Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Mediální výchova

Klíčová slova: rasismus, 90. léta 20. století, Rodney King, nepokoje v Los Angeles, novinové články.

Očekávané výstupy z RVP G (občanský a společenskovední základ), kdy žák:

- „respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky,“ (RVP G, 2007, s. 40)
- „objasní podstatu některých sociálních problémů současnosti a popíše možné dopady sociálně-patologického chování na jedince a společnost,“ (RVP G, 2007, s. 40)

Očekávané výstupy z RVP G (dějepis), kdy žák:

- „vymezí základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje.“ (RVP G, 2007, s. 46)

Předpokládaný průběh hodiny

<i>Časová orientace</i>	<i>Popis činnosti</i>
0–3 min.	Popis výuky: • Téma: Rasismus na příkladu událostí v LA v letech 1991–1992. • Popis činnosti.
3–10 min.	Evokace. Práce s PL č. 1.
10–25 min.	Skupinová práce (práce max. po třech žácích). Každá skupina obdrží všechny tři novinové články, aby měli žáci možnost seznámit se všemi informacemi. Skupiny dostanou přiřazený jeden text, který mají zpracovat detailněji. Cílem je shrnout nejdůležitější informace, které poté představí ostatním žákům. Také mají za úkol zpracovat odpovědi na otázky ke článkům.
25–40 min.	Prezentace novinových článků a odpovědí. Některé skupiny mají shodné téma. Tyto skupiny se v prezentování vystřídají: první skupina odprezentuje novinový článek, druhá odpovědi, třetí doplňuje (lze i odprezentovat vlastní odpovědi).
40–45 min.	Reflexe – pracovní list č. 2.

Tabulka 7 – Předpokládaný průběh hodiny, téma rasismus (zdroj vlastní)

1. Jak byste popsali pojem rasismus?
2. Jaké různé projevy může mít rasismus?
3. Setkali jste se někdy ve vašem okolí s projevy rasismu?
4. Jaké mohou být příčiny rasismu?

Příloha 1 – Pracovní list, rasismus (zdroj vlastní)

Zemřel muž, jehož video spustilo masivní nepokoje a rabování v Los Angeles

Zemřel 61letý George Holliday, který v roce 1991 z balkonu na domácí kameru natočil, jak skupina policistů při rutinní dopravní kontrole zbila černocho Rodneyho Kinga. Hollidayova nahrávka spustila ve Spojených státech vlnu nevole, která v roce 1992 v LA vyústila v nepokoje, při kterých zemřelo nejméně 60 lidí.

Začátkem března roku 1991 Hollidaye probudila uprostřed noci silniční kontrola před jeho domem v LA. Vyšel na balkon a incident zachytil na videokameru, kterou si teprve nedávno pořídil.

Na záběrech je vidět několik bělošských policistů, kteří kopou a bijí obušky do černošského řidiče. A to i poté, co černocho leží bezbranně na zemi. Několik dalších strážníků incidentu nečinně přihlíželo.

Čtyři policisté následně čelili obvinění z napadení a nepřiměřeného použití síly. Hollidayovo video bylo jedním z hlavních důkazních materiálů. Od soudu však odešli bez trestu, což v Los Angeles spustilo masivní několikadenní nepokoje. Jejich účastníci vyrabovali stovky obchodů a vypálili celé bloky budov. Úřady tehdy odhadly škody asi na miliardu dolarů.

Článek: iDnes.cz ZPRAVODAJSTVÍ, datum 21. 9. 2021

Příloha 2 – Novinový článek č. 1 (zdroj vlastní)

Vražda Latashy Harlins se stala před třiceti lety. Nezměnilo se dost

Podruhé během tří měsíců se lidé, kteří Latashu Harlinsovou znali nejlépe a kterým nejvíce chybí, sešli před její nástěnnou malbou v rekreačním centru Algin Sutton. Před třiceti lety vešla tato patnáctiletá černošská dívka ze South Central do obchodu Empire Liquor Market and Deli, vzala si láhev pomerančového džusu za 1,79 dolarů a dala si ji do batohu. Obchodnice korejského původu Soon Ja Du ji obvinila, že ji ukradla. Latasha měla v ruce dva dolary. Du popadla Latashin svetr. Pak Latasha udeřila Du do obličeje a zamířila ke dveřím. Du zvedla pistoli a Latashu zastřelila. Policie později potvrdila, že nedošlo k pokusu o krádež v obchodě. Porota shledala Du vinnou, ale soudkyně jí udělila pouze podmínku. Tento příběh tehdy otřásl LA. V celostátním měřítku se však většinou ztratil ve zpravodajství o tom, jak čtyři bílí policisté zmlátili uprostřed ulice Rodneyho Kinga, což se stalo necelé dva týdny před Harlinsovým zastřelením.

Tíha této nespravedlnosti spolu se zjevným plynutím času jako by pronásledovala ty, kteří v úterý vedle nástěnné malby promluvili. Shinese Harlinsová Kilgoreová, Latashina sestra, řekla během svého projevu následující slova: „Všude jsou černoši spojeni ve stejném boji – za spravedlnost a proti systémovému rasismu.“

Článek: Los Angeles Times, datum 17. 3. 2021

Příloha 3 – Novinový článek č. 2 (zdroj vlastní)

Los Angeles se nedaří rozptýlit noční můru: Americké hlavní město snů, které se ocitlo v recesi, ještě nedokázalo vyléčit neduhy, které v dubnu vyvolaly rasové nepokoje

K incidentu došlo více než sedm měsíců poté, co v LA propukly násilnosti, když porota na předměstí, složená převážně z bělochů, zprostila čtyři bělošské policisty obvinění z brutality – přestože svět spatřil videozáznam, na němž je zachyceno, jak násilně mlátí obuškem černocho Rodneyho Kinga. Město stále obnovuje budovy, které byly zdemolovány během bouřlivých protestů afroamerické komunity, která tímto dává najevo svůj nesouhlas s rozsudkem. Některé části Los Angeles stále vypadají jako válečné zóny. Jednou z těžce postižených oblastí byla korejská čtvrť obývaná téměř výhradně korejskými přistěhovalci. V důsledku těchto bouřlivých demonstrací se čeká na soudní proces se třemi černochoy, kteří jsou obviněni z toho, že na začátku nepokojů vytáhli z kamionu bělošského řidiče nákladního auta a napadli ho. Stejně jako bití Rodneyho Kinga byl tento incident přenášen po celém světě a poskytl jedny z nejstrašidelnějších a neodpudivějších obrazů rasového konfliktu, jakých jsme byli v Americe svědky. Stejně jako pan King byl i řidič Reginald Denny těžce zraněn. Případ je nyní všeobecně považován za paralelu ke Kingovu zmlácení a za prostředek měření rozdílů mezi spravedlností pro černochoy a bělochoy. Toto srovnání je nevyhnutelné i z toho důvodu, že policisté, kteří mlátili Kinga, nestrávili ani jeden jediný den ve vězení a v posledních dnech obchází různé Talk show, kde vysvětlují svoji nevinu, zatímco čtyři černoši za mlácení Reginalda Dennyho sedí ve vězení již sedm měsíců a čekají na svůj rozsudek.

Článek: Independent, datum 27. 12. 1992

Příloha 4 – Novinový článek č. 3 (zdroj vlastní)

Otázky k novinovému článku č. 1

1. Jaký vliv měla Hollidayova nahrávka na veřejné mínění o policejní brutalitě a rasové diskriminaci v USA?
2. Proč si myslíte, že soud rozhodl osvobodit policisty, kteří napadli Rodneyho Kinga, i když existoval důkazní materiál v podobě videa?
3. Jak byste zhodnotili roli médií v celé kauze?
4. Jak byste reagovali, kdybyste byli na místě George Hollidaye? Co byste udělali s nahrávkou?

Příloha 5 – Otázky k novinovému článku č. 1 (zdroj vlastní)

Otázky k novinovému článku č. 2

1. Jaký vliv měla smrt Latashy Harlinsové na korejsko-americkou komunitu v LA a na její vztahy s černošskou komunitou?
2. Proč si myslíte, že soudkyně udělila obchodnici pouze podmínku, i když byla shledána vinnou z vraždy druhého stupně?
3. Proč nebylo zabití Latashy Harlinsové médii tak řešeno jako zbití Rodneyho Kinga?

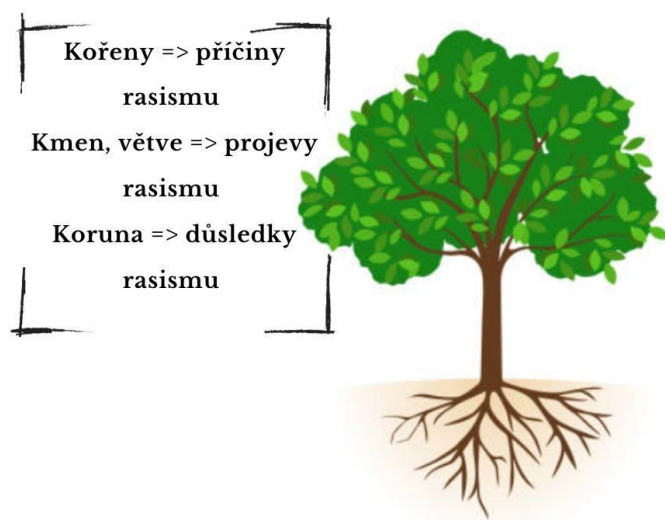
Příloha 6 – Otázky k novinovému článku č. 2 (zdroj vlastní)

Otázky k novinovému článku č. 3

1. Jaké byly důsledky rozhodnutí poroty v případě čtyř bělošských policistů?
2. Jaké byly důsledky bouřlivých protestů afroamerické komunity v Los Angeles?
3. Jaký byl důvod, proč byla korejská čtvrť jednou z těžce postižených oblastí?
4. Kdo byl Reginald Denny a jaký byl jeho osud?

Příloha 7 – Otázky k novinovému článku č. 3 (zdroj vlastní)

Znázorni problematiku rasismu pomocí stromu. Přiřaď k jednotlivým fázím událost z novinových článků:



Příloha 8 – Aktivita strom (zdroj vlastní)

6.2 František Ulrich a jeho připomenutí v Hradci Králové

Metodický list

Anotace: Tato vyučovací hodina se zabývá regionálními dějinami, konkrétně osobností Františka Ulricha a jeho působením v Hradci Králové. Žáci se seznamují s touto významnou osobností prostřednictvím úkolů v pracovním listu. Velká pozornost je věnována soše Františka Ulricha, na jejímž vzniku se shoduje široká veřejnost, ale doposud z různých důvodů socha Františka Ulricha ve městě nestojí. Vyučovací hodina se orientuje na podporu občanské angažovanosti a na diskuzi, jakými způsoby může město ocenit významné osobnosti.

Téma hodiny: František Ulrich

Věk žáků: 15–18 let

Čas: 45 minut/1 vyučovací hodina

Cíle hodiny:

1. Znalost (zapamatovat)
 - Žák uvede nejvýznamnější činy Františka Ulricha.
2. Porozumění
 - Žák vlastními slovy uvede, co znamená pojem „*Salon republiky*“.
3. Aplikace
 - Žák interpretuje důvody nespokojenosti se ztvárněním sochy Františka Ulricha.
4. Analýza
 - Žák vybere nejdůležitější informace z textu.
5. Hodnocení
 - Žák posoudí zásluhy Františka Ulricha.
6. Tvorba
 - Žák předloží způsoby, jakými občané mohou ocenit významné osobnosti.

Organizace: frontální výuka, práce ve dvojicích, samostatná práce

Reflexe: průběžně a na závěr hodiny

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence občanské

Průřezová témata: Výchova demokratického občana

Klíčová slova: František Ulrich, regionální dějiny, kompetence občanské, dějiny Hradce Králové, badatelsky orientovaná výuka.

Očekávané výstupy z RVP G (občanský a společenskovední základ), kdy žák:

- „uvede příklady, jak může občan ovlivňovat společenské dění v obci a ve státě a jakým způsobem může přispívat k řešení záležitostí týkajících se veřejného zájmu.“ (RVP G, 2007, s. 41)

Očekávané výstupy z RVP G (dějepis), kdy žák:

- „popíše a zhodnotí způsob života v moderní evropské společnosti.“ (RVP G, 2007, s. 45).
- „charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace.“ (RVP G, 2007, s. 45)

Předpokládaný průběh hodiny

<i>Časová orientace</i>	<i>Popis činnosti</i>
0–3 min.	Popis výuky: • Téma: František Ulrich. • Popis činnosti.
3–10 min.	Evokace – pracovní list č. 1.
10–15 min.	Reflexe/sdílení pracovního listu č. 1.
15–30 min.	Samostatná práce, pracovní list č. 2.
30–40 min.	Reflexe/sdílení pracovního listu č. 2.
40–45 min.	Závěrečná diskuze: • Jakým způsobem by se mohla osobnost Františka Ulricha ve městě připomenout?

Tabulka 8 – Předpokládaný průběh hodiny, téma František Ulrich (zdroj vlastní)

Napiš otázky, které Tě napadají k soše na fotografii:

1.

2.



3.

4.

5.

Jak lze v HK oživit osobnost Františka Ulricha?

Jméno Františka Ulricha je svým způsobem synonymem Hradce Králové. Nebyl ani tak osvícený investor jako spíš osvícený politik. Dlouhých 35 let (v letech 1894–1929) působil jako starosta. Ulrich sice navázal na svého předchůdce Ladislava Jana Pospíšila, který už v roce 1884 vypsál první soutěž na směrný regulační plán, ale fakticky to byl on, kdo inicioval demolici pevnosti, zreguloval řeku, vybudoval kanalizaci, mosty a nábřeží, osvětlil město, upravil historické město a začal kolem stavět nové, do něhož citlivě zakomponoval správní, kulturní a vzdělávací instituce. U myšlenky nového pojetí moderního regionálního centra, které se dodnes pyšní přívlastkem Salon republiky, stál František Ulrich.

1. Jak rozumíš výroku, že je Hradci Králové přezdíváno Salon republiky?



2. Jaké zásluhy jsou Františku Ulrichovi připisovány?

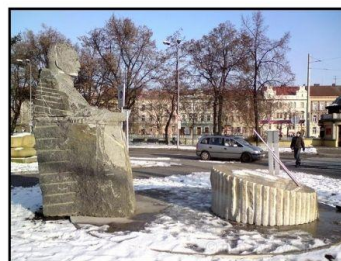
3. Proč obyvatelé HK podporovali stavbu jeho sochy (viz původní fotografie)?

Snad o žádné jiné soše se ve městě nikdy nemluvílo tolik, jako právě o pomníku Františka Ulricha. První návrh z roku 2002 a předpokládané umístění díla na Ulrichově náměstí odmítli památkáři. Hledal se tedy jiný autor a jiné místo. Práce se nakonec ujal akademický sochař Stanislav Hanzík, který si pro pomník vybral náměstí Svobody. „Setkává se tu staré město s projekty Gočára a Kotěry, kteří jej budovali jako moderní,“ uvedl autor sochy Stanislav Hanzík. Někteří hradečtí architekti ovšem upozorňují, že tento typ sochy se na náměstí Svobody vůbec nehodí. Kritizovaný bývá i vzhled. „Výtky jsou takové, že socha nemá předprostor a nemá vlastně ani pozadí, které není vůbec řešeno. Je to pouze neopracovaný kámen,“ prohlásil architekt Miroslav Horský a pedagog akademický sochař Štěpán Málek doplnil: „Podle našeho názoru je to špatná socha na špatném místě.“

Článek: František Ulrich opět vyrušil Hradec Králové z klidu, ČT24, datum: 5. 12. 2010

4. Jak bylo provedení sochy hodnoceno zmíněnými muži v článku?

5. Jaké byly hlavní výtky k umístění pomníku?



6. Jak bys zhodnotil pomník Františka Ulricha ty? Souhlasíš s jeho provedením a umístěním?

7. Jakým způsobem může město ocenit významné historické osobnosti?

Socha stála na náměstí Svobody pouhých devět měsíců. Poté byla převezena do skladu technických služeb, protože nebyla hodnocena jako zdařilá.

Příloha 10 – Pracovní list, František Ulrich (zdroj vlastní)

7 Návrh dalšího bádání

Jednou z možností, jak prohloubit bádání v této oblasti, je analýza konkrétních výukových plánů, které avizují propojení obou předmětů podle kritérií, která byla stanovena v předešlých částí práce. Již výzkum Lücka a kolektivu došel k závěru, že u některých docházelo k umělému propojení témat. Proto by bylo přínosné analyzovat výukové lekce z českého prostředí. Alternativou by mohlo být navštívení dalších škol, které zaštiťují integrující výuku dějepisu a společenských věd. Kromě zmíněných škol se jedná například o Scio školy, které rovněž vyučují dějepis a na základních školách občanskou výchovu v rámci jednoho předmětu, a to podobně jako další školy například školy fungující podle Jenského plánu. Jako další možná cesta se nabízí tvorba výukových materiálů soustřeďujících se na jiný okruh vzdělávání než na dějiny 20. století.

Závěr

Teoretická část diplomové práce se zabývala charakteristikou didaktiky dějepisu a společenských věd na úrovni cílů, výukových metod a též jejich vymezením v rámcových vzdělávacích programech, dále si kladla za cíl vymezení kritérií, které má splňovat integrovaná výuka zkoumaných předmětů. Neméně důležitým tématem práce byla interpretace nejčastějších chyb, které se objevují při pokusu o implementaci zmíněné podoby výuky.

Další část práce se zabývala tvorbou výukových lekcí podle stanovených kritérií. Z pohledů cílů se jedná o rozvoj historické gramotnosti a občanských kompetencí. Jako vhodné výukové metody byly stanoveny badatelská výuka, analýza textů a projektová výuka, ta je ale zpravidla časově náročnější, a proto nebyla ve výukových lekcích uplatňována. Z hlediska hodnot se oba předměty zabývají posilováním demokratických postojů, tolerance a respektu. Obě lekce slouží jako modelové příklady integrované výuky, které vycházejí z teoretické části práce a je potřebné je v budoucnu testovat.

První výuková lekce se zabývala tématem rasismu na příkladu událostí z 90. let 20. století ve Spojených státech amerických, konkrétně v Los Angeles. Pro výuku tématu byla vybrána skupinová práce a analýza novinových článků, které informovaly o dění. K evokaci, uvedení do tématu, byl použit pracovní list s otázkami týkajícími se rasismu, otázky byly formulovány takovým způsobem, aby na ně bylo možné odpovědět i bez hlubší znalosti o rasismu. Na závěr hodiny byla vybrána aktivita označovaná jako strom, jejímž cílem je fixace osvojeného učiva. Z pohledu kompetencí tato vyučovací hodina primárně cílí na rozvoj historické gramotnosti, občanských kompetencí a díky skupinové práci i na kompetenci komunikativní a kompetenci sociální a personální.

Druhá v práci uvedená lekce se zabývala regionálními dějinami, postavou Františka Ulricha v roli významného starosty Hradce Králové. Cílem je přiblížit žákům jeho zásluhy a prostřednictvím rozruchu kolem stavby sochy toto jméno zpřítomnit. Lekce je inspirována badatelskou výukou. V prvním cvičení mají žáci za úkol sepsat otázky k soše, která v Hradci Králové stála. Následuje samostatná práce a vyplnění pracovního listu, ve kterém by žáci měli objasnit otázky, které si položili v úvodním

úkolů. Na závěr hodiny je zamýšlena diskuze, jejímž cílem je objasnění, jak lze realizovat připomínku Františka Ulricha.

Bibliografie

BENEŠ, Zdeněk. *Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi*. In: ČECHUROVÁ, Jana a RANDÁK, Jan. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny: Ústav českých dějin Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7422-309-9.

COUNCIL OF EUROPE. *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing, 2016. ISBN 978-92-871-8237-1.

ČAPEK, Vratislav. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7043-395-7.

ČAPEK, Vratislav. *Jak učit dějepisu moderně: materiály a informace o vyučování dějepisu ve světě*. Praha: Akademie Jana Ámose Komenského, 1992.

ČINÁTL, Kamil a PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.

HAVLŮJOVÁ, Hana a NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.

HOLUBOVÁ, Renata. *Průřezová témata*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3332-5.

JÍLEK, Tomáš. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I*. 2. upr. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-422-0.

JONÁŠKOVÁ, Gabriela; LOMNICKÝ, Igor a PREDANOCYOVÁ, Ľubica. *Didaktiky spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018. ISBN 978-80-558-1288-5.

KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

KOTALÍK, Jiří. *František Ulrich/Geniální producent moderního města*. In JAKLOVÁ, Lenka. *Tváře první republiky*. Hradec Králové: Královéhradecký kraj, 2018. ISBN 978-80-270-5288-2.

KUTHAN, Robert; PELCOVÁ, Naděžda a ZICHA, Zbyněk (ed.). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Studia didactica. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-983-4.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-406-1.

LÜCKE, Martin. *Change: Handbook for history learning and human rights education*. Uppsala University, Disciplinary Domain of Humanities and Social Sciences, Faculty of Educational Sciences, Department of Education., 2017. ISBN 978-3-7344-0390-3.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2002. ISBN 80-901461-9-8.

NAJBERT, Jaroslav. *Výrovnávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989*. Dizertační práce, vedoucí Činátl, Kamil. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin, 2019.

NAJBERT, Jaroslav. *Paradoxy hledání systému školního dějepisu. Dějiny a současnost*. 2019, č. 6.

PINKAS, Jaroslav. *Jak vzpomínáme na normalizaci: obrazy normalizační minulosti ve filmu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. ISBN 978-80-88292-77-7.

PÍTHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

POLOLÁNIKOVÁ, Martina. *Od totality k demokracii v rámci kurikula občanské výchovy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy, 2022, 53 s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Radim Štěrba, Ph.D., DiS.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.

STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠTĚRBA, Radim; Marta GOŇCOVÁ; Michal ŠKERLE et al. *Kompetence pro odpovědné občanství (Competences for responsible citizenship)*. Praha, 2018.

VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. Hlasy minulosti, sv. 1. ISBN 80-7285-045-8.

VAŇKOVÁ, Hana. *Pojetí regionálních dějin ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ ve Varnsdorfu s důrazem na budování historické gramotnosti*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra historie, 2021.

Internetové zdroje

Autoři iDNES.cz. *Zemřel muž, jehož video spustilo masivní nepokoje a rabování v Los Angeles*. Online. IDNES. 2021. [cit. 2023-10-05]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rodney-king-rasove-protesty-los-angeles-smrt-holliday.A210921_151219_zahranicni_jhr.

ČESKÁ REPUBLIKA. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) in *Sbírka zákonů*. 10 262–10 348 s. Parlament, 2004, 190/2004, číslo 561. Dostupné z: [Sbírka zákonů a Sbírka mezinárodních smluv - Ministerstvo vnitra České republiky \(mvcr.cz\)](#).

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. In *Sbírka zákonů*. 2005, ročník 2005, 4/2005, číslo 13. Dostupné z: [13/2005 Sb. Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři \(zakonprolidi.cz\)](#)

Česká školní inspekce. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách*. Online. Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-41-2. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Vyuka_modernich_dejin/html5/index.html?pn=3.

Česká školní inspekce. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*. Online. Česká školní inspekce, 2023. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/TZ_Vyuka_soudobych_dejin/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

Česká školní inspekce. *Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. Online. Česká školní inspekce, 2023. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY.

ČT24. *František Ulrich opět vyrušil Hradec Králové z klidu*. Online. ČT24. 2010. [cit. 2023-10-05]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/regiony/frantisek-ulrich-opet-vyruzil-hradec-kralove-z-klidu-220131>.

Databáze RVP SOV od 1. 9. 2023. Online. 2023. [cit. 2023-11-21]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/databaze-vsech-rvp-sov-od-1-9-2023/>.

JONÁK, Zdeněk. *Uplatňování kritického myšlení.* Online. RVP.cz. 2004 [cit. 2023-08-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2023-08-22]. Dostupné z: [Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#).

PINKAS, Jaroslav. *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ.* Online. *Historie-otázky-problémy*. 2021, roč. 2021, č. 2, s. 97-112. [cit. 2023-08-22]. Dostupné z: https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wpcontent/uploads/sites/11/2021/12/Jaroslav_Pinkas_97-112.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. [cit. 2023-08-22]. Dostupné z: [RVP G* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia - edu.cz](#).

RVP – Rámcové vzdělávací programy. Online. 2022. [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82–44–M/01 Hudba, 82–44–P/01 Hudba, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 21–43–L/51 Hutník operátor, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/21-43-L51_Hutnik_operator_2020_zari_rev.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 21–55–H/01 Slévač, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/21-55-H01.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23–62–L/01 Optik, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/23-62-L01.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_PRS_I.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_PRS_I.pdf.

REEVES, Phil. LA fails to dispel the nightmare: Locked in recession, America's dream capital has yet to cure the ills that triggered race riots in April. Phil Reeves reports. Online. Independent. 1992. [cit. 2023-10-05]. Dostupné z: <https://www.independent.co.uk/news/world/la-fails-to-dispel-the-nightmare-locked-in-recession-america-s-dream-capital-has-yet-to-cure-the-ills-that-triggered-race-riots-in-april-phil-reeves-reports-1565481.html?fbclid=IwAR2RaZrJIH43SIjWkZj1BbP0ijS5XJ4C-Z6jgZECH9uKFwH0sY7hTiBAww>.

SMITH, Erika. *Column: The killing of Latasha Harlins was 30 years ago. Not enough has changed*. Online. Los Angeles Times. 2021. [cit. 2023-10-05]. Dostupné z: <https://www.latimes.com/california/story/2021-03-17/latasha-harlins-memorial-playground-black-lives-matter-south-los-angeles?fbclid=IwAR2XWgwattPnZaW3JgDKqynUoMSfLQaAtFasSf2w3NwIIJywnTjl2SGlG5k>.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ANGEL. Online. 2013. [cit. 2023-08-25]. Dostupné z: https://www.zsangel.cz/files/editor/3/files/skolni_vzdelavaci_program/zsams_angel_svp_tridy_s_rvj_platny_od_130901_vff.pdf.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Model kompetencí potřebných pro demokratickou kulturu (Rada Evropy 2016, s. 7).....	16
Obrázek 2 – Schéma odpovědného občanství (Štěrbá a kol., 2018, s. 6).....	17
Obrázek 3 – Oborový kompetenční model pro občanské vzdělávání v Rakousku (Štěrbá a kol., 2018, s. 7)	17

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Šest konceptů historického myšlení podle Petera Seixase a kol. (Havlůjová a kol., 2014, s. 27).....	33
Tabulka 2 – Německý kompetenční model (Pinkas, 2020, s. 34).....	33
Tabulka 3 – Výukové metody (Beneš in Čechurová, 2014, s. 188)	36
Tabulka 4 – Historický vývoj po roce 1989 (zdroj vlastní)	49
Tabulka 5 – Vymezení cílů (zdroj vlastní)	50
Tabulka 6 – Znaky výuky propojující dějepis a ZSV (zdroj vlastní).....	55
Tabulka 7 – Předpokládaný průběh hodiny, téma rasismus (zdroj vlastní)	61
Tabulka 8 – Předpokládaný průběh hodiny, téma František Ulrich (zdroj vlastní) ...	69

Seznam příloh

Příloha 1 – Pracovní list, rasismus (zdroj vlastní)	62
Příloha 2 – Novinový článek č. 1 (zdroj vlastní)	63
Příloha 3 – Novinový článek č. 2 (zdroj vlastní)	63
Příloha 4 – Novinový článek č. 3 (zdroj vlastní)	64
Příloha 5 – Otázky k novinovému článku č. 1 (zdroj vlastní)	65
Příloha 6 – Otázky k novinovému článku č. 2 (zdroj vlastní)	65
Příloha 7 – Otázky k novinovému článku č. 3 (zdroj vlastní)	65
Příloha 8 – Aktivita strom (zdroj vlastní)	66
Příloha 9 – Pracovní list, otázky k soše (zdroj vlastní).....	70
Příloha 10 – Pracovní list, František Ulrich (zdroj vlastní)	72
Příloha 11 – Záznam z hospitace (zdroj vlastní).....	89
Příloha 12 – Rozhovor s PhDr. Jaroslavem Najbertem, Ph.D. (zdroj vlastní).....	93

Hospitační arch

<u>Škola:</u> Gymnázium Přírodní škola			<u>Třída:</u> Prima
<u>Škol. rok:</u> 2023/2024	<u>Předmět:</u> Projekt	<u>Vyuč. hodina:</u> 3.–6.	<u>Datum:</u> 4. 10. 2023
<u>Metody výuky:</u> ○ Frontální výuka ○ Skupinová a kooperativní výuka ○ Individuální výuka ○ Projektová výuka ○ Badatelská výuka			
<u>Téma vyuč. hodiny:</u> Rodinná historie, evoluce, moje vlast			
<u>Jméno a příjmení:</u> Anna Saturková			
<u>Učitel:</u> PhDr. Jaroslav Najbert, Ph.D.			

<u>Časová orientace</u>	<u>Průběh</u>	<u>Poznámky</u>
9:45–9:55	Úvod do hodiny – popis průběhu hodiny: ○ Téma: Rodinná historie ○ Cíl: Na příkladu předmětu/fotografie interpretovat rodinnou historii	Výuka probíhá v kruhu, kde žáci sedí.
9:55–10:03	Každý žák ukáže ostatním předmět, který se váže k vlastní rodinné historii. Poté popíše, jakým způsobem tento předmět souvisí s jeho rodinou. Ostatní žáci si zapisují své dotazy k předmětu. Příběh č. 1 – prababičky náušnice. Žačka popisuje historii náušnice, jakým způsobem se náušnice dostala k nim do rodiny, kdo náušnice vlastnil.	Výuka probíhá v tandemu. Předměty si žáci posílají v kruhu.

10:03–10:15	Učitel vede žáky k formulování hypotéz. Příběh č. 2 – kniha očních vad. Žák popisuje lékařskou knihu o očních vadách. Vzniká nejasnost, jak se kniha do rodiny dostala. Po každém příběhu žáci pokládají své dotazy k předmětu/aktérům, které si mají i zapisovat do sešitu. Po každém příběhu dává učitel žákům formativní zpětnou vazbu.	Žáci se snaží ověřit, zda nemají oční vadu.
10:15–10:23	Příběh č. 3 – hodinky. Žák provedl velmi propracovanou badatelskou práci – zjišťoval firmu hodinek, jejich tehdejší cenu, jakým způsobem se hodinky uchovaly, protože jejich vlastník byl v táboře. Učitel společně se žáky dává události do historického kontextu: Co znamená, že byl někdo v táboře?	Žáci mají velký zájem o předměty a příběhy – ani jeden z učitelů žáky žádným způsobem neusměňuje, ale po celou dobu je ve třídě klid.
10:23–10:30	Příběh č. 4 – metr. Žák popisuje příběh předka, kterému metr patřil – byl legionář. Učitel se žáky vysvětluje slova, kterým nemusejí všichni rozumět: Co znamená, že byl někdo legionář? Učitel poté se žáky dává příběh do historického kontextu – 1. světová válka.	
10:30 – 10:40	Příběh č. 5 – auto. Příběh dědy jednoho žáka, kterému autíčko patřilo... Děda byl v KSČ => Mohl nakupovat v Tuzexu. Dotazy učitele: Co znamená, že byl někdo ve straně? Jak fungovalo nakupování v Tuzexu? Co znamená, že na pouti byli veksláci, od kterých koupil jiné autíčko?	
Přestávka	Přestávka probíhá venku.	

10:55–11:00	Popis následující práce: pokračování ve vypravování rodinné historie. Postup je stejný – jeden žák odprezentuje předmět vztahující se k historii jeho rodiny. Ostatní se snaží formulovat dotazy do sešitu, poté je pokládají. Když je v příběhu nejasnost => stanovuje se hypotéza.	Žáci se usazují zpět na svá místa v kruhu.
11:05–11:13	Příběh č. 6 – kresba Masaryka Žákyně stanovuje hypotézu: Obraz mohl být nakreslen k 4. zvolení Masaryka prezidentem. Dotazy žáků: Jak se obraz dostal k vám domů? => byl babičky, ale pro tu už nebyl důležitý. Učitel diskutuje se žáky nad proměnou „důležitosti“ věcí. Pro babičku nebyl obraz důležitý x pro matku už ano.	
11:13–11:24	Příběh č. 7 – svetr Příběh svetru, který upletla prababička matce. Dotazy žáků: Z čeho je svetr upletený? Dotazy učitele: Jak často se dnes plete oblečení? x Jak často se dříve pletlo oblečení?	
11:24–11:35	Příběh č. 8 – fotografie rodiny Třicet let stará fotografie. Popis, kdo je kdo. Otázky žáků: Co se nosilo dříve. x Co se nosí teď? => porovnání. Otázky učitele: Co za typ fotoaparátu to je? => Polaroid. Bylo běžné mít před třiceti lety tento typ fotoaparátu?	
11:35–11:50	Příběh č. 9 – obrazy pradědy (byl v odboji => strávil pět let ve vězení v Německu). Dotazy učitele: Jakou technikou je to namalované? Jaké jsou rozdíly mezi malbou a kresbou? Dotazy do dosazení příběhu do historického kontextu: Co to bylo gestapo? Co to byl odboj?	Žáci věnují vypravování svých spolužáků velkou pozornost. Doptávají se.

11:50–12:05	Příběh č. 10 – fotografie pradědy	
	Příběh pradědy – vyhodili ho ze školy, protože jeho otec byl podnikatel. Dotazy učitele: Proč ho kvůli povolání otce vyhodili ze školy?	
12:05–12:10	Popis další činnosti: kontrola pracovních listů, které žáci vyplňovali ve skupinách minulou hodinu. Pracovní list je z badatelské učebnice pro 6. ročník (učebnice ještě není oficiálně vydaná).	Žáci se přemísťují do skupin, ve kterých pracovali minulou hodinu.
12:10–12:15	Frontální kontrola úkolů. Popis aktivity (evokace) => evoluce. Vajíčko – kohout – šimpanz – člověk.	
12:15–12:20	Cíl aktivity – stát se člověkem. Probíhá aktivita – evoluce.	Žáci hrají aktivitu.
12:20–12:35	Učitel žáky obchází, monitoruje situaci. Diskuze – dotazy učitele: - Mohla takto probíhat evoluce? - Co probíhalo jinak než při skutečné evoluci?	
12:43–12:45	Popis aktivity – skupinová práce na pracovním listu. Pracovní list je z badatelské učebnice „<i>Od opice k člověku</i>“.	Skupiny zůstávají stejné jako při předešlé práci.
12:45–12:53	Skupinová práce na pracovním listu.	
12:53–12:58	Diskuze – dotazy učitele: - Co nám připomíná fotka na PL? - Známe nějaké příslušníky rodu homo? - Je reálné, že by mohli být všichni příslušníci rodu homo na jednom místě? Komentář učitele: obraz je od francouzské umělkyně, která takto ztvárnila svoji rodinu.	

	Čtení textu v PL.	
12:58–13:00	Diskuze – dotazy učitele: - Proč jsou všechny druhy homo na jedné fotografii? => evoluce je postupný proces.	
13:00–13:05	Práce na PL – jak se liší chůze člověka od chůze opic?	
13:05–13:15	Názory dětí: - Opice chodí po čtyřech. - Opice hopsají, jsou shrbené.	
13:15–13:20	Úvod do občanské výchovy. Shrnutí minulé hodiny – žáci měli za úkol napsat krátký text „ <i>Jak by se měl chovat vlastenec/vlastenka</i> “. Dále měli za úkol navrhnout triko, které by nosil vlastenec.	
13:20–13:23	Učitel rozdává žákům šest fotografií triček. Jedná se o šest nejprodávanějších vlasteneckých triček. Žáci mají za úkol ve skupině tyto trika analyzovat a odpovědět na otázku, co chce říct člověk, který si toto triko vezme na sebe.	
13:23–13:30	Skupinová práce na úkolu - Triko s kalichem. - Triko s mapou ČSR a nápisem „<i>Malá, ale naše</i>.“	
13:30–13:43		
13:43–13:45	Diskuze – sdílení odpovědí. Rozloučení, ukončení hodiny.	

Příloha 11 – Záznam z hospitace (zdroj vlastní)

Vyučovací blok se v první fázi zabýval rodinnou historií, během této části byli v aktivní roli žáci, kteří prostřednictvím této aktivity pracovali na rozvoji komunikačních kompetencí a schopnosti klást otázky. Žáci projevovali velký zájem o vyprávění svých spolužáků a o předměty, které zhmotňují jejich narativy. Po každém prezentování dostal žák od učitele zpětnou vazbu.

V druhé části vyučovacího bloku žáci pracovali na tématu evoluce. Během toho si vyzkoušeli práci ve skupinách, kde museli společně objasnit určitý problém/zadání.

Tato část výuky začala evokační aktivitou, po které následovala vhodně zvolená diskuze.

Poslední část vyučování se zabývala více tématem moje vlast. Cílem bylo zpracování triček, která by si na sebe oblékl vlastenec. Poté výuka pokračovala analýzou nejprodávanějších vlasteneckých triček, přičemž všechny obsahovaly historickou tematiku.

Jak byla výuka obou předmětů propojena na úrovni cílů?

„Dnes probíhala tematicky integrovaná výuka, nejedná se o běžnou výuku. První část byla orientovaná na zkoumání rodinné historie. Dějepisný cíl je osvojit si badatelské dovednosti, porozumět tomu, co znamená historický pramen, a učili se klást otázky. Takže práce s prameny a kompetence vyprávět prameny. Společenskovědní cíl je zkoumání rodinné identity a rodinného dědictví. Díky takovému úkolu si žáci doma povídají o věcech, které by normálně neotevřeli. Druhá část hodiny byla ukázkou toho, jak využít dějepisné téma pro cíle občanské výchovy. Žáci měli za úkol vysvětlit vlastenecké motivy a k tomu se velmi dobře hodí použít historické téma.“

Jakou mají žáci zpětnou vazbu k tomu, zda splnili, nebo nesplnili cíl hodin?

„Každý žák obdrží průvodce školou. Zde je vypsán plán školního roku. V sešitě jsou po předmětech vypsána témata, která žáky v průběhu roku čekají a požadavky, které mají v daném období splnit. Je to systém podobný vysokoškolskému systému. Každý má individuální zodpovědnost za učení se, systematickou práci a plánování. Žáci vidí, co musí kdy splnit. Jedná se v podstatě o tematický plán, který je upraven do podoby, aby mu rozuměli i žáci.“

Na vaší škole je výuka dějepisu a společenských věd propojena v projektových dnech. Uvažovali jste někdy nad tím, že byste oba předměty spojili úplně?

„Jsou témata ze společenských věd například práce a pracovní právo, podobnost a odlišnost lidí, kam je velmi těžké smysluplně zakombinovat dějepis. Když bychom do tématu podobnost a odlišnost lidí přidali vývoj psychologie a jednotlivé směry, tak se do tématu dostane historická perspektiva, ale je to umělé propojení. Někdy si lze propůjčit historické téma k tomu, aby byly naplněny cíle hodin společenských věd. Například téma pracovní svět mých prarodičů – žáci se mají seznámit s tím, jak funguje práce v každodenním životě a je tam přidaná historická perspektiva prarodičů. Ale nejedná se o naplnění cílů obou předmětů...“

V RVP jsou očekávané výstupy pro oba předměty popsány odděleně, což je velký problém. Oba dva týmy při utváření RVP pracovaly odděleně, takže ani nepřemýšlely nad tím, jak očekávané výstupy integrovat.“

Jaké výhody vidíte ve spojování obou předmětů?

„Smysluplně propojená výuka obou předmětů pomáhá žákům se lépe orientovat ve veřejném životě a porozumět problémům. K čemuž dochází při překonání úzkých oborových cílů.

Jsou témata, která jsou mezioborová, jako jsou například globální problémy a klimatická krize. To je typické téma, které je mezioborovým problémem, tak by se k němu mělo přistupovat, když se řeší, a tak by se mělo také vyučovat. “

Jaké nedostatky vidíte ve spojování obou předmětů?

„Vidím dva nedostatky. První je organizační. Je potřeba vyučovací hodiny plánovat s dalšími kolegy, což je náročné na hledání stejných časových možností.

A druhý, když to téma nezpracovává někdo odborně. Ne všichni učitelé mají kombinaci dějepisu a společenských věd, neznají oborové cíle obou předmětů, a proto může docházet k tomu, že cíle jednoho předmětu převáží cíle toho druhého. “

V čem vnímáte společné znaky obou předmětů? Co mají oba předměty společného?

„Témata – oba se věnují lidem a společnostem. A oborové koncepty: oba předměty by měly rozvíjet vnímání světa multiperspektivně, měly by mít etickou dimenzi výchovy k hodnotám, oba dva by měly pracovat s kauzalitou lidského jednání. “

Proč se chystá změna? Co je potřeba upravit?

„Je potřeba upravit očekávané výstupy, které jsou orientovány na faktografii. RVP je zacíleno na rozvoj kompetencí, cíle i charakteristika předmětů jsou vymezeny kompetenčně, ale očekávané cíle ne. To je potřeba změnit. Zároveň se plánuje změna v oblasti průřezových témat, která by se neměla oborově překrývat s jinými předměty. Takže probíhají diskuze o tom, jaká témata by měla patřit do společenských věd a jaká do průřezových témat.

Zároveň by měly vzniknout modelové ŠVP, ve kterých se očekávané výstupy společenských věd a dějepisu budou spojovat. V tuto chvíli není jasné, zda se to povede zrealizovat, ale ta ambice tady je. “

Jakým způsobem bude probíhat implementace revize mezi učiteli?

„Mají vznikat modelové ŠVP a předpokládá se, že se vytvoří úzká metodická podpora, kde budou příklady aktivit a hodnocení.“

Máte nějaké inspirační zdroje, ze kterých čerpáte na hodiny společenských věd a dějepisu?

„Je velký rozdíl mezi dějepisem a společenskými vědami. K dějepisu je toho víc – facebooková komunita Starší dějiny moderně, Dějepis plus, Badatelská učebnice, HistoryLab. Společenské vědy mají Spolek občankářů a web Občankáři, kde sice jsou přípravy, ale málo z nich lze použít. Většina příprav se orientuje na obsah a chybí tam kompetence. A cíl je většinou obsah/učivo. V dějepisu metodická podpora je, u občanské výchovy ne. Existují neziskové organizace, jako je například Člověk v tísni, která vytváří dobré metodiky, ale jsou hodně úzce tematicky zaměřené. Tato situace je způsobena tím, že didaktika společenských věd není dostatečně rozvinutá, nejsou jasné formulovány cíle společenskovědního vzdělávání.“

Příloha 12 – Rozhovor s PhDr. Jaroslavem Najbertem, Ph.D. (zdroj vlastní)