

UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra historie

Diplomová práce

Bc. Vít Brukner

**Vliv badatelsky orientované výuky
dějepisu na rozvoj historické
gramotnosti žáků**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radmila PRCHAL PAVLÍČKOVÁ, Ph.D

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval na základě studia pramenů a literatury samostatně pod dohledem odborné vedoucí, doc. Mgr. Radmily Prchal Pavlíčkové, Ph.D.

V Olomouci dne 17. 4. 2024

Vít Brukner

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych touto cestou poděkoval své vedoucí, doc. Mgr. Radmile Prchal Pavlíčkové, Ph.D., za odborné vedení, praktické rady a upřímnou podporu v průběhu celé práce.

Zároveň bych chtěl ocenit její osobní zapálení do didaktiky dějepisu, organizaci přednášek v prostorách univerzity, úsilí o propojení teorie z akademického prostředí s praxí v edukativních zařízeních formou kreditových seminářů a osobní účast při hospitacích dějepisu potřebných pro sepsání následujícího textu.

1. Úvod.....	7
1.1. Kontext a literatura	7
1.2. Metodika 3A	10
1.3. Cíle práce.....	12
1.4. Obsah práce	13
2. Badatelsky orientovaná výuka.....	15
2.1. Badatelsky orientované vyučování v dějepise.....	16
2.1.1. Úskalí současné badatelské výuky dějepisu	18
2.1.2. Pozitiva současné badatelské výuky dějepisu	23
3. Rámcově vzdělávací programy	26
4. Historická gramotnost.....	33
4.1. Historické myšlení a badatelské činnosti	33
4.2. Český model 4+1	36
4.2.1. Příčiny a důsledky	37
4.2.2. Trvání a změna	38
4.2.3. Dobové perspektivy	38
4.2.4. Vztah k minulosti	39
5. Třífázový model E-U-R	42
5.1. Evokace	42
5.2. Uvědomění	43
5.3. Reflexe	43
6. Výuková situace – O co šlo teroristům?	45
6.1. Střední průmyslová škola, obor Technické lyceum.....	45
6.2. Anotace výukové situace.....	45
6.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu	45
6.2.2. Výukové metody, RVP Technické lyceum.....	46
6.3. Transkripce výukové situace	47
6.3.1. Evokace.....	47
6.3.2. Uvědomění.....	51
6.3.3. Hromadná reflexe	57
6.3.4. Individuální reflexe č. 1	63
6.3.5. Individuální reflexe č. 2.....	64
6.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?	65
6.4.1. Příklad č. 1	66
6.4.2. Příklad č. 2	68

6.4.3. Příklad č. 3	71
7. Výuková situace – Měl být Eulogius odsouzen?.....	75
7.1. Církevní základní škola sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí	75
7.2. Anotace výukové situace.....	76
7.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu	76
7.2.2. Výukové metody, RVP ZV 2023	77
7.3. Transkripce výukové situace	84
7.3.1. Evokace.....	84
7.3.2. Uvědomění	86
7.3.3. Reflexe	92
7.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?	98
7.4.1. Příklad č. 1	98
7.4.2. Příklad č. 2	102
7.4.3. Příklad č. 3	108
7.4.4. Příklad č. 4	109
8. Výuková situace – Vyrovnávání s bolestnou minulostí.....	114
8.1. Základní škola Chrudim, Dr. Jana Malíka	114
8.2. Anotace výukové situace.....	117
8.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu	117
8.2.2. Výukové metody, RVP ZV 2023	118
8.3. Transkripce výukové situace	119
8.3.1. Evokace.....	119
8.3.2. Uvědomění	128
8.3.3. Reflexe	135
8.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?	136
8.4.1. Příklad č. 1	137
8.4.2. Příklad č. 2	139
8.4.3. Příklad č. 3	140
8.4.4. Příklad č. 4	141
8.4.5. Příklad č. 5	142
9. Závěr	145
10. Seznam literatury a internetových zdrojů.....	150
10.1. Literatura	150
10.2. Články	151
10.3. Internetové zdroje	153

11. Anotční list..... 160

1. Úvod

Ústředním tématem této diplomové práce bude vliv badatelsky orientované výuky dějepisu na rozvoj historické gramotnosti žáků základních a středních škol. Hlavním cílem textu bude sepsat tři didaktické kazuistiky ze tří různých výukových lekcí školního předmětu dějepis. Kazuistika nebo též případová studie patří mezi výzkumné metody a zabývá se popisem jednotlivých případů týkající se jedince, skupiny lidí či instituce. Jedná se o způsob práce, kdy jsou přehledně uspořádána všechna fakta, která jsou o situaci známa, a následně jsou získané informace analyzovány.¹ V těchto třech případových studiích budeme na základě empirického pozorování sledovat dění ve třídách a poté prostřednictvím záznamu z výuky (videonahrávky, audionahrávka, písemné záznamy v hospitačním archu) analyzovat myšlenkové procesy žáků s akcentem na rozvoj (posílení) jejich historické gramotnosti, historického myšlení a badatelských dovedností. Zkoumaná problematika byla vybrána hned z několika důvodů. Hlavní roli hrál autorův osobní zájem o toto téma. Dalším důležitým faktorem je vidina možného propojení teorie s praxí, tedy akademického prostředí s aktuálním školním vzdělávacím systémem České republiky – možnost využití nově získaných poznatků v každodenní realitě vzdělávacích institucí. Na určení tohoto tématu měla rovněž vliv vedoucí diplomové práce docentka Radmila Prchal Pavlíčková. Umožnění realizace závěrečné diplomové práce, týkající se didaktiky dějepisu, na půdě katedry historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci je autorem tohoto textu vnímáno jako velmi vstřícný krok vůči mezifakultním studentům. Původním záměrem diplomové práce bylo sledovat pouze druhý stupeň základních škol v tuzemském prostředí. V průběhu psaní tohoto textu došlo k možnosti využití videozáznamu z výuky dějepisu z jedné ze středních škol ve Frýdku-Místku, a tak byly dvě případové studie rozšířeny o třetí kazuistiku ze středoškolského prostředí. Na celkový výstup diplomové práce nebude mít tato drobná změna vliv. Jedná se o žáky prvního ročníku střední školy, kteří mají bezprostředně blízko k žákům devátých tříd ze základní úrovně českého vzdělávacího systému.

1.1. Kontext a literatura

S pojmy *historické myšlení* a *historická gramotnost* se můžeme poprvé setkat v 70. letech 20. století v rámci školního projektu *School History Projects* ve Velké Británii. Hlavním smyslem tohoto projektu byla snaha aktivizovat žáky ve výuce, tzn. vymanit je z role

¹ Metodický portál RVP.CZ: *Kazuistika*. Online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kazuistika [cit. 29. 3. 2024].

konzumenta historie. Podle zahraničních didaktiků se jednalo o zásadní změnu britského kurikulárního systému, která od samého počátku stála na úzkém propojení teorie a praxe. O přesné vymezení pojmů historická gramotnost a historické myšlení v minulosti usilovalo mnoho autorů. Podle jednoho z nich vytváří historické myšlení jistý druh opatrnosti, který nám umožní zachovat si zdravý emocionální odstup mezi minulostí a přítomností. Tvrdí, že historické myšlení stojí na čtyřech principech, respektive žákovských dovednostech, a to na: 1. analýze zdrojů, 2. porovnávání zdrojů, 3. pozorném čtení zdrojů, 4. kontextualizaci zdrojů. Podle australské definice z počátku 21. století slouží historické myšlení jako formující nástroj pro historickou gramotnost. Jedná se o přípravu na občasný život žáků, a nikoliv o zásobárnu memorovaných faktů. Školní dějepis by měl nabídnout soubor dovedností využitelných v dospělém životě jedince.²

Zahraničního trendu historického myšlení a historické gramotnosti si čeští didaktici a historikové všímali již od 70. let 20. století. Můžeme zmínit např. Vratislava Čapka a později v 90. letech 20. století Zdeňka Beneše. Počátkem 21. století na jejich práci navázalo Oddělení vzdělávání na Ústavu pro studium totalitních režimů.³ V letech 2021 – 2023 se tomuto tématu intenzivně věnoval projekt *Dějepis+*, který byl tvořen týmem odborníků z tehdejšího Oddělení vzdělávání z Ústavu pro studium totalitních režimů a Národního pedagogického institutu České republiky pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). „Moderní výuka dějepisu by měla vést k rozvíjení kompetencí – kritického myšlení, práce se zdroji, čtenářské gramotnosti – a zahrnovat prvky Mediální výchovy a Výchovy k občanství...Jedním z mnoha cílů projektu *Dějepis+* bylo zkoušet si v projektových lekcích, jak nejlépe zapojit do výuky žáky, aby kriticky a samostatně pracovali se zdroji historických faktů (činnostní výuka).“⁴ Podrobné informace o cílech a výsledcích tohoto projektu jsou uvedeny v textu *Závěrečná zpráva projektu *Dějepis+**.⁵ Mezi další autory, kteří se věnují historické gramotnosti a historickému myšlení, řadíme např. Denisu Labischovou a její dílo *Analyza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi* uveřejněné v časopisu *Komenský*:

² PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*. Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 5-9. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2023-15-2/> [cit. 30. 3. 2024].

³ PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*, s. 9-13.

⁴ ONDROUCHOVÁ, Martina – PINKAS, Jaroslav – SEDLÁK, Petr – JEŽKOVÁ, Vendula: *Dějepis +*. Národní pedagogický institut České republiky 2023. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/o-projektu/> [cit. 29. 3. 2024].

⁵ MÜNICH, Jiří – NAJBERT, Jaroslav – ONDROUCHOVÁ, Martina, SEDLÁK, Petr: *Závěrečná zpráva projektu *Dějepis+**. Praha 2023. Online: https://www.researchgate.net/publication/377472977_Zaverecna_zprava_projektu_Dejepis_History_Intervention_Final_Report_in_Czech_only [cit. 30. 3. 2024].

odborný časopis pro učitele základní školy, který je jedním z nejstarších pedagogických periodik v České republice.⁶ Aktuálně se problematikou historické gramotnosti a historického myšlení zabývá publikace *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*.⁷ a vzdělávací portál *Dějepis v 21. století*,⁸ který spojuje práci výzkumníků z oboru historie a didaktiky a vyvíjí výukové materiály a metodiky pro žáky, učitele, pedagogy a vzdělavatele odpovídající nárokům 21. století.

Diplomová práce se opírá o šest konceptů historického myšlení, které formuloval kanadský historik Peter Seixas ve svém díle *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Těchto šest konceptů historického myšlení bylo v rámci České republiky převzato a přizpůsobeno do tzv. hybridního modelu 4+1, ze kterého tato práce vychází. Podrobný popis 4+1 modelu můžeme nalézt v rámci projektu *Badatelský dějepis*.⁹ Teoretická základna je dále postavena na knize *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*,¹⁰ která pojednává o potenciálu výuky dějepisu a jejím propojení s moderními poznatky historických a společenských věd, publikace zároveň odpovídá na zvýšenou poptávku po výuce kritického myšlení a mediální gramotnosti, které jsou v moderní společnosti klíčové. Rovněž jsou využity články z časopisu *HISTORIE – OTÁZKY – PROBLÉMY*. Jako teoretický podklad pro určitou formu badatelské výuky slouží publikace *Badatelsky orientovaná výuka – Pojetí, podstata, význam a přínosy*.¹¹ Sepsání didaktických kazuistik a samotná metodika práce vychází z knih: *Výukové případové studie a jejich využití*,¹² *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*¹³ a *Zkoumání a rozvíjení kvality*

⁶ PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*, s. 10

⁷ ČINÁTL, Kamil – HAVLŮJOVÁ, Hana – HOŘENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – PRŮCHOVÁ – Andrea – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch – VÁVROVÁ, Terezie: *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha 2017. Online:

https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz [cit. 30. 3. 2024].

⁸ Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů: *Dějepis v 21. století*. Online:

<https://www.dejepis21.cz/o-nas> [cit. 30. 3. 2024].

⁹ *Badatelský dějepis*. Online: <https://www.badatelskydejepis.cz/koncepce-badatelske-rady> [cit. 29. 3. 2024].

¹⁰ ČERNÍN, David – GRACOVÁ, Blažena – STEFAN, Michael – TOMEČEK, Slavoj: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Ostrava 2023, s. 152. Online: <https://ff.osu.cz/dej-krit/kniha-dejepis-mezi-vedou-a-vypravenim/> [cit. 29. 3. 2024].

¹¹ DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc 2015. Online: https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy [cit. 29. 3. 2024].

¹² MAREŠ, Jiří: *Výukové případové studie a jejich využití*. Praha 2016. Online:

https://www.researchgate.net/publication/309438945_Vyukove_pripadove_studie_a_jejich_vyuziti [cit. 29. 3. 2024].

¹³ NAJVAR, Petr – SLAVÍK, Jan – STARÁ, Jana – ULIČNÁ, Klára: *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno 2017. Online: <https://munishop.muni.cz/obchod/knihy/didakticke-kazuistiky-v-oborech-skolního-vzdelavani-00000038758> [cit. 29. 3. 2024].

výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí.¹⁴ Značná část diplomové práce stojí na informacích získaných z přímého pozorování ve třídě (písemné hospitační záznamy, audionahrávky) a z videonahrávek pořízených nejenom pro potřeby tohoto textu. Rovněž budou využity metodické a didaktické pomůcky určené primárně pro školní předmět dějepis. Jedná se o badatelskou učebnici dějepisu, pedagogické příručky metod výuky a aplikace využívané ve výuce dějepisu při práci s historickými prameny (např. aplikace HistoryLab).¹⁵ Praktické informace, potřebné i pro práci s aplikací HistoryLab, nalezneme v publikaci *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*.¹⁶ Dále byl využit text vzniklý na základě podpory Národně pedagogického institutu České republiky: *PRO KONTEXT – Metodický průvodce pro práci s fakty nejen ve výuce dějepisu*.¹⁷ Výše uvedené didaktické a metodické materiály včetně aplikací, které jsou určeny primárně pro pedagogické pracovníky na školách, budou v této diplomové práci sloužit jako opora pro co nejpřesnější propojení didaktické teorie s učitelskou praxí. Text je provázán s aktuálně platnými rámcově vzdělávacími programy (RVP) s účinností od 1. září 2023, které jsou nedílnou součástí vzdělávacího systému České republiky. Zároveň musíme upozornit na fakt, že rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) podléhá pravidelné revizi a aktualizaci, ke které dochází v průběhu psaní tohoto textu. Od 2. dubna do 31. května probíhá veřejná diskuse RVP ZV s možností připomínek ze stran veřejnosti, pedagogů a akademiků.¹⁸

1.2. Metodika 3A

Diplomová práce bude sepsána na základě výzkumné metodiky 3A, která vychází z pedagogické praxe a rovněž k ní má také směřovat. „Metodika 3A představuje označení pro metodický postup reflexe a kvalitativní analýzy výuky, který je spojen s hodnocením

¹⁴ JANÍK, Tomáš – JANÍKOVÁ, Jitka – SLAVÍK, Jan – TUPÝ, Jan: *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí*. Pedagogická orientace 24, 2014, č. 5.

¹⁵ *Aplikace HistoryLab*. Online: <https://historylab.cz/> [cit. 29. 3. 2024].

¹⁶ ČINÁTL, Kamil – HAVLŮJOVÁ, Hana – HOŘENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – PRŮCHOVÁ – Andrea – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch – VÁVROVÁ, Terezie: *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha 2017. Online: https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz [cit. 30. 3. 2024].

¹⁷ SEDLÁK, Petr – KAREN, Jiří: *PRO KONTEXT – Metodický průvodce pro práci s fakty nejen ve výuce dějepisu*. Praha 2023. Online: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Metodicky_pruvodce_pro_praci_s_fakty_ve_vyuce_nejen_dejepis.pdf [cit. 29. 3. 2024].

¹⁸ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Veřejná konzultace rámcově vzdělávacích programů*. Online: <https://revize.rvp.cz/verejna-konzultace> [cit. 30. 3. 2024].

kvality výuky a s návrhem zlepšujících změn. Pojetí metodiky 3A se hlásí k tradici didaktické analýzy zaměřené na obsah vzdělávání.¹⁹ Metodika 3A usiluje o vytvoření rovnováhy mezi pedagogickou teorií a pedagogickou praxí, aniž by došlo k výraznému oslabení jedné z těchto dvou složek. Vychází ze socio-humanitních věd, kde je praxe považována za jedno z východisek teorie, a naopak teorie stojí na základech praktické činnosti. Řeší otázky, kterými se učitelé skutečně zabývají, když připravují výuku, pracují s žáky a provádí reflexi své pedagogické činnosti. Metodiku 3A rozlišujeme na tři fáze, ze kterých pochází samotné pojmenování. Fáze neboli výstupy se nazývají anotace, analýza a alterace.

Sledované výukové situace budou založeny na empirickém pozorování vyučovacích hodin dějepisu. Pro potřeby této práce bude metodika 3A upravena na anotaci, transkripci a interpretaci. Anotace zůstává zachována. Součástí anotace bude: 1. popis kontextu výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu a didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků. 2. strukturace obsahu, tzn. uvedení informací týkajících se klíčových kompetencí, použitých metod a celkové propojení s rámcově vzdělávacími programy. V druhé fázi metodiky 3A dochází k mírné úpravě. Analýza bude nahrazena doslovnou transkripcí sledovaných výukových situací. Jedním z důvodů pro tuto změnu je autorův záměr o co nejpřesnější odraz školní reality, zároveň bude využito nástrojů kazuistik sepsaných podle metodiky 3A.

Třetí fáze, alterace, bude adaptována pro potřeby této práce. Primárním cílem případových studií, sepsaných podle metodiky 3A, je reflexe výuky a její možné zdokonalování, tedy navržení zlepšení do budoucna. Tento výzkum cílí na popis rozvoje historické gramotnosti žáků, a proto byla třetí fáze alterace adaptována na tzv. interpretaci, kterou nalezneme v kapitolách *Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti*. K této úpravě došlo vzhledem k mírné odlišnosti mezi cílem metodiky 3A a záměrem této diplomové práce, která si klade za cíl interpretovat popisované výukové situace s akcentem na posilování historické gramotnosti žáků.²⁰ Celková obsahová struktura tří didaktických kazuistik bude vypadat následovně: anotace, transkripce, interpretace. Záznam z vyučovacích hodin je pořízen dvěma způsoby. Prvním způsobem jsou videonahrávky vzniklé nejenom pro potřeby této diplomové

¹⁹ JANÍK, Tomáš – SLAVÍK, Jan – NAJVAR, Petr: *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Brno 2022. Online: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2211> [cit. 29. 3. 2024].

²⁰ JANÍK, T.: *Metodika 3A*.

práce. Druhým způsobem jsou hospitační zápisy a audionahrávky z výuky, získané během osobní hospitace v učebně, které vznikly primárně za účelem sepsání následujícího textu.

V jednotlivých kazuistikách dochází k doslovnému přepisu dialogů, které se v učebnách odehrály, a proto se zde budou, společně s nepozměněným slovosledem, objevovat i nespisovné výrazy. Pro lepší přehlednost při čtení textu budou dialogy označeny kurzívou a uvozovkami upozorňujícími na přímou řeč komunikátorů. Před uvozovkami budou uvedena písmena U (učitel) a Ž (žák, žáci). V některých případech se setkáme s označením např. Ž_{3D} nebo Ž_{4Ch}. Smyslem dolního indexu je rozlišit jednotlivé žáky formulující své myšlenky v rámci skupinové práce. Písmenko D (dívka) a Ch (chlapec) určuje pohlaví žáků a žákyň. Číslice znamenají počet dívek a chlapců. Dolní indexy čtenáře upozorňují na to, kolik dívek a kolik chlapců se do dialogů zapojilo. K použití dolních indexů došlo pouze v některých částech sledovaných výukových situací. Smyslem kurzívy, přímé řeči, písmenek U a Ž a dolních indexů je opětovná snaha o co nejpřesnější reflexi výukových situací v rámci těchto tří případových studií.

1.3. Cíle práce

Diplomová práce si klade hned několik cílů. Zaprvé usiluje o zkvalitnění výuky ve školních třídách a s tím spojené zlepšení vzdělávacího systému České republiky jako celku, ke kterému může dojít díky rozšíření profesní kompetence pedagogů na základních a středních školách. Sepsáním diplomové práce vznikne nabídka tří kazuistik, které představují příklady dobré praxe využitelné nejenom ve výuce dějepisu. Z konkrétních příkladů můžeme zmínit např. tyto:

1. Použití aplikace Mentimeter, důležitost time managementu v roli vyučujícího, efektivní skupinová práce žáků (*O co šlo teroristům?*).
2. Prvky gamifikace, dramatizace a využití AI technologie jako přirozené součásti vyučovacího procesu (*Měl být Eulogius odsouzen?*).
3. Partnerský přístup a vzájemné naslouchání v rovině učitel-žák a žák-žák. Ukázka možného užití metodik, metod práce s textem (I.N.S.E.R.T.), vzdělávacích programů

(Tváří v tvář historii)²¹ a materiálů – Paměť národa.²² (*Vyrovnání s bolestnou minulostí*).

4. Ukázka badatelsky orientované výuky dějepisu jako součásti vyučovacího procesu 21. století. (*O co šlo teroristům?, Měl být Eulogius odsouzen, Vyrovnání s bolestnou minulostí*).

Druhým cílem práce je přispět do diskuse o povaze a efektech badatelsky orientované výuky dějepisu v českém prostředí. Text sleduje nejenom využití poznatků v praxi, ale rovněž usiluje o vědecké poznání s akcentem na analýzu myšlenkových procesů jednotlivých žáků přítomných ve vyučovacím procesu. K záměrům diplomové práce řadíme rovněž snahu inspirovat budoucí či současné pedagogické pracovníky využít poznatky v průběhu příprav a realizace výukových situací. Tři případové studie by měly rovněž plnit zpětnou vazbu vzdělávacímu systému. Poslední, a to hlavní cíl této práce vyplývá ze samotného názvu. Na základě tří konkrétních výukových situací, popsaných ve třech kazuistikách, dokázat rozvoj historické gramotnosti žáků vlivem badatelsky orientované výuky dějepisu na dvou základních a jedné střední škole.

1.4. Obsah práce

Text je členěn do jednotlivých kapitol a podkapitol. Úvodní kapitoly se věnují teorii. První kapitola se zabývá badatelsky orientovanou výukou, kde jsou popsány principy a specifika charakteristická pro české školní prostředí. Pohledem současných pedagogů se zaměříme na pozitiva a možná úskalí badatelsky orientovaného vyučování. Následně se práce bude orientovat na historické myšlení, historickou gramotnost a badatelské činnosti s důrazem na český 4+1 koncept historického myšlení. Také bude popsán třífázový model učení E-U-R, který je vyučujícími využíván při plánování výukových lekcí. Po úvodní teoretické části budeme sledovat konkrétní badatelské lekce odučené (moderované) třemi různými pedagogy, na třech odlišných školách. Tyto výukové situace budou sepsány v případových studiích. Konkrétně se jedná o následující lekce a badatelské otázky:

1. *O co šlo teroristům?* (vyučující Roman Göttlicher, střední škola, první ročník)
2. *Měl být Eulogius odsouzen?* (vyučující Jiří Karen, základní škola, sedmý ročník)

²¹ *Tváří v tvář historii – Vzdělávací program o traumatických událostech moderních dějin*. Online: http://www.tvarivtvar.cz/?page_id=42 [cit. 30. 3. 2024].

²² *Paměť národa*. Online: <https://www.pametnaroda.cz/cs> [cit. 30. 3. 2024].

3. *Vyrovnání s bolestnou minulostí* (vyučující Roman Anýž, základní škola, devátý ročník).

V rámci těchto tří didaktických kazuistik bude detailněji charakterizována škola, na které výuková situace proběhla. Lekce bude zasazena do kontextu aktuálně platného rámcově vzdělávacího programu (RVP) a školního vzdělávacího programu (ŠVP) se zaměřením na klíčové kompetence a očekávané výstupy školního předmětu dějepis. Po detailní transkripci výukových situací budeme sledovat posilování historické gramotnosti žáků v konkrétních momentech vyučovacího procesu.

2. Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientovaná výuka je novým trendem současného vyučování. Proces bádání a pokládání si správných otázek ve vztahu k okolnímu světu představuje určitou dovednost, kterou je potřeba u žáků postupně rozvíjet.²³ „Badatelsky orientovaná výuka je pojetím výuky reflektujícím současné společenské požadavky. Představuje účinný komplex didaktických nástrojů zaměřených na výchovu mladé generace tak, aby byla schopná plnohodnotně žít, reagovat adekvátně na obtíže se životem spojené a tvůrčím způsobem přispívat k jeho kontinuálnímu zkvalitňování.“²⁴ Styl badatelské výuky se zaměřuje na samotný proces a žákův prožitek, při realizaci je ve středu pozornosti žák. Učitel zde zastupuje roli koordinátora či moderátora. Důraz je kladen na aktivní účast žáků ve výuce, zvýšenou odpovědnost žáků za výslednou práci v průběhu vyučování. Žáci jsou vedeni k samostatnému řešení problémů, které mají mít spojitost se skutečným životem. Výhodou je, pokud má problémová situace přesah do vícero oborů. Učení je jev, do kterého řadíme jak kognitivní, tak i emocionálně-motivační procesy. Emoce se významně podílejí na tom, které informace žák považuje v rámci výuky za zajímavé a nezajímavé. O vytvoření emočně-motivační pozitivní vazby k učení usiluje rovněž badatelsky orientovaná výuka.²⁵ Žáky můžeme motivovat např. v úvodu vyučovacího procesu, a to vhodně formulovanou badatelskou otázkou. V projektu Dějepis+ byla využita strukturovaná badatelská výuka, která je shodná s přístupem problémově orientované výuky. Jádrem takto pojaté badatelské výuky je badatelská otázka, která zdůrazňuje, že historie vyžaduje především kladení otázek.²⁶ Z koncepce strukturované badatelské výuky vychází i tato práce. Analýze zahraničních učebnic dějepisu v kontextu badatelsky orientované výuky se věnuje Denisa Labischová. Autorka zmiňuje např.

²³ BANCHI, Heather – BELL, Randy: *The many levels of Inquiry*. In: National Science Teacher Association 2008, s. 26-29. Online: <https://www.michiganseagrant.org/lessons/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/The-Many-Levels-of-Inquiry-NSTA-article.pdf> [cit. 29. 3. 2024].

²⁴ DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc 2015, s. 113. Online: https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy [cit. 29. 3. 2024].

²⁵ DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc 2015, s. 88. Online: https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy [cit. 29. 3. 2024].

²⁶ MÜNICH, Jiří – NAJBERT, Jaroslav – ONDROUCHOVÁ, Martina, SEDLÁK, Petr: *Závěrečná zpráva projektu Dějepis+*, s. 34.

sousední Polsko, kde byly v roce 2005 v rámci maturitní zkoušky zařazeny některé otázky, které sledovaly dosaženou úroveň historického myšlení žáků.²⁷

2.1. Badatelsky orientované vyučování v dějepise

„Žáci se seznamují s metodami historické práce a učí se je používat, tj. provádějí jednoduchou heuristiku, historickou kritiku i interpretaci. Ve vyučovacím procesu se tak objevují činnosti, při kterých žáci provádějí analýzu historické skutečnosti (tj. situace, jevu, děje, procesu), promýšlejí příčiny, následky, důsledky i výsledky konkrétních historických situací, uvažují o možných variantách řešení historických problémů, o slepých uličkách a nerealizovatelných variantách, vyslovují hypotézy, generalizují, sestavují dílčí i závěrečné syntézy a prezentují je, hodnotí a případně aplikují závěry a získané poznatky v současnosti. „Vyučovací proces vede k novému poznání či k restrukturalizaci poznání dosavadního – tzv. přerámování umožňuje chápat chování osobností v různých společenských či historických situacích, rozvíjí senzitivitu ke kulturním odlišnostem, překonává stereotypy a předsudky. Akcent je kladen na seberegulaci žáka, který z velké části sám řídí své učební činnosti a samostatně vyhledává informace.“²⁸ Dějepis po žácích vyžaduje mnoho abstraktních myšlenkových činností, a proto se zařazení badatelsky orientované výuky v rámci dějepisu může jevit jako komplikovanější v porovnání s ostatními vyučovacími předměty. Při těchto složitých myšlenkových operacích může žákům pomoci, aby v průběhu vyučování pracovali jako skuteční vědci, tzn. aby jejich úkolem bylo řešit problém, na který nemá vyučující předem jasně danou odpověď. Principem badatelské hodiny dějepisu je, že na začátku výukové situace představí pedagog žákům badatelskou otázku, na kterou je potřeba v průběhu výukové jednotky (45 minut nebo 90 minut) nalézt odpověď.²⁹ Příklad badatelských otázek můžeme demonstrovat na ukázce z učebnice *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*. Za badatelsky orientované otázky považujeme např. otázky typu: *Jací byli němečtí vojáci za druhé světové války?* nebo *Jak se lidé chovali během holokaustu?*³⁰ Badatelská otázka by v žácích měla vzbudit zájem o probírané téma

²⁷ LABISCHOVÁ, Denisa: *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 2014, roč. 28, s. 110-127.

²⁸ LABISCHOVÁ, D.: *Badatelsky orientovaná výuka*, s. 112.

²⁹ Metodický portál RVP.CZ: *Formy výuky*. Online:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Formy_v%C3%BDuky [cit. 30. 3. 2024].

³⁰ Ústav pro studium totalitních režimů: *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*. Praha 2022, s. 42-46.

a zároveň navodit vhodnou pracovní atmosféru. Kromě didaktické funkce měla učebnice za cíl prozkoumat postoj současných učitelů dějepisu k badatelsky orientované výuce. Autoři učebnice se inspirovali v německých a anglických učebnicích dějepisu, které vycházejí z teorie šesti velkých konceptů historického myšlení kanadského didaktika Petera Seixase. „Zatímco tedy české učebnice dějepisu pro střední školy setrvávají u tradičního modelu historické narace (možná také vzhledem k tomu, že v současnosti jsou k dispozici pouze poměrně starší tituly), odpovídají všechny analyzované zahraniční učebnice dějepisu tzv. neklasickému (postmodernímu) modelu historické narace, pojímajícímu dějepis jako školní disciplínu rozvíjející historické myšlení prostřednictvím badatelsky orientovaného didaktického přístupu. Mohou se tak stát pro české tvůrce nových, moderních středoškolských učebnic cennou inspirací.”³¹ Výše uvedená citace pochází z pera autorky, která analyzovala britské, francouzské, švýcarské a rakouské učebnice dějepisu pro střední školy z hlediska implementace badatelské výuky a její výzkum mohl do jisté míry ovlivnit tvorbu učebnic v České republice. Pro české prostředí byla teorie šesti konceptů historického myšlení modifikována do konceptu 4+1.³² „Dějepisné vyučování v současné době prochází proměnou. Od transmise poznatků ke konstruktivisticky pojaté výuce, kdy učitel vystupuje jako průvodce či kurátor a připravuje žákům příležitosti k učení. Od memorování událostí a letopočtů a reprodukce předkládaných narativů k analýze pramenů a utváření vlastních reflektovaných narativů.“³³ Cílem badatelské výuky dějepisu není zcela zavrhnout narativní způsob prezentování dějin zprostředkovaný učitelem směrem k žákům. Témata ve školním dějepise byla doposud vyučována pouze jako neproblematický černobílý příběh. Jedním ze záměrů badatelské výuky je za použití rozličných nástrojů a metod otevřít diskusi a vzbudit v žácích zájem o historii.³⁴ Užití badatelsky orientované výuky v rámci dějepisu s sebou přináší jak pozitiva, která podle vyučujících dějepisu z praxe fungují, tak i nedostatky, které je nutné identifikovat a poté usilovat o změnu. Následující příklady pozitivního dopadu badatelské výuky dějepisu a jejího úskalí vychází z ankety zveřejněné v časopisu *Historie – Otázky – Problémy*. „Ve dnech 20.–22. září 2022 proběhl v Ústí nad Labem 12. sjezd českých historiků a historiček, kde se konal i panel

³¹ LABISCHOVÁ, D.: *Badatelsky orientovaná výuka*, s. 127.

³² PINKAS, Jaroslav: *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*. *Historie – Otázky – Problémy* 13, 2021, č. 2, s. 98-100 Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170263> [cit. 30. 3. 2024].

³³ ČERNÍN, D.: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*, s. 19.

³⁴ ČERNÍN, D.: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*, s. 31-33.

věnovaný historickému vzdělávání. Jeho součástí byl blok, v němž učitelé a učitelky prezentovali své zkušenosti s badatelskou výukou dějepisu. Tato anketa, kterou připravil Jaroslav Pinkas, přibližuje postoje a zkušenosti několika učitelů a učitelek s touto formou výuky.³⁵ Pohledem autora této práce anketa představuje důležité shrnutí dosavadního vědění o badatelské výuce dějepisu perspektivou učitelů z praxe, a proto zde budou výsledky této ankety prezentovány. Nejdříve nastíníme některá úskalí, a poté se budeme věnovat kladům.

2.1.1. Úskalí současné badatelské výuky dějepisu

Podle názorů učitelů zapojených do ankety, která byla zveřejněna v článku *Co pro vás znamená badatelská výuka v dějepise?*, můžeme jako první úskalí badatelské výuky označit délku, po kterou jsou žáci s touto formou výuky ve styku. Učitelé vnímají rozdíl v závislosti na tom, pokud jsou žáci vedeni k rozvoji historické gramotnosti od šesté třídy, nebo když k tomuto úsilí dochází až v deváté třídě, kdy se žáci s badatelskou výukou setkávají poprvé v životě. Jeden z vyučujících např. říká: „Pokud dostanu třídu, kterou mám pouze v 9. třídě, je velmi těžké v žácích během deseti měsíců vybudovat kritické myšlení, zlepšit porozumění čtenému či naučit je dávat věci do souvislostí.“³⁶ Dále nejsou současní žáci zvyklí pracovat s jinými materiály než s učebnicemi, srovnávat dvě skutečnosti ani pracovat s různorodými prameny a kriticky je hodnotit. Děti nejsou schopny uchopit větší celek textu tak, aby mu porozuměly. Toto může být dáno současným společenským trendem, kdy se stále více ustupuje od psaného textu a informace ve veřejném prostoru jsou prezentovány a následně konzumovány ve formě obrázků či krátkých videí. Proto je při práci s dlouhými texty vhodné využít didaktické metody jako například I.N.S.E.R.T. nebo Rybí kost. Další úskalí můžeme zaznamenat např. při práci s žáky se specifickými poruchami učení (SPU). Jiný učitel zmiňuje: „Určitému procentu žáků se i přes veškerou snahu z obou stran kvůli SPU a intelektovým nedostatkům nepodaří dosáhnout kýženého cíle.“³⁷ Podle Jaroslava Pinkase je velkým nedostatkem rozvoje historické gramotnosti, a s ní spojené badatelské výuky, evaluace žáků. „Přestože se koncept historické gramotnosti vyvíjí v úzké spolupráci mezi teoretiky/didaktiky a praxí/učiteli, jeho slabinou dlouho zůstávala evaluace, tedy

³⁵ PINKAS, Jaroslav: *Anketa: Co pro vás znamená badatelská výuka v dějepise?* Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 136-140. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2023-15-2/> [cit. 30. 3. 2024].

³⁶ PINKAS, J.: *Anketa*, s. 136.

³⁷ PINKAS, J.: *Anketa*, 136-140.

efektivní ověřování, zda žáci zapojení do programů, které tyto koncepty využívají, skutečně dosahují efektivních studijních výstupů.³⁸ Pokus o ucelenou evaluaci můžeme zaznamenat v metodických listech zveřejněných na konci badatelských lekcí. Jedná se o hodnotící kritéria. Žáci mohou dosáhnout základní úrovně, střední úrovně a pokročilé úrovně. Jejich úroveň se odvíjí podle toho, jakým způsobem charakterizují odpověď na úvodní badatelskou otázku dané lekce. Jako příklad můžeme uvést badatelskou lekci *Škola za druhé světové války*. Rámcová badatelská otázka zní: *Co se děti učily v době protektorátu Čechy a Morava?* Následující tři obrázky konkretizují rozdělení jednotlivých úrovní hodnocení a uvádí příklady, jak by mohla odpověď žáka znít. S podobnou formou evaluace se setkáváme v učebnici *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*, kde autoři učebnice použili prvky tzv. autoevaluace. Žáci na konci kapitoly v pracovních sešitech sami hodnotí výsledky vlastní práce ve výuce.³⁹

³⁸ PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*, s. 9.

³⁹ MARTINOVSKÝ, Pavel: *Pokud změním pojetí výuky dějepisu, neměli bychom změnit i formy hodnocení?* *Historie – Otázky – Problémy* 15, 2023, č. 2, s. 134-135. Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187104> [cit. 30. 3. 2024].

Základní úroveň



Charakteristika odpovědi na badatelskou otázku

Žáci zaznamenají změnu v textech, nijak ji ale nekommentují, nevysvětlují.

Příklad odpovědi

Slovní úloha byla o Německu v minulosti. Žáci se učili, že před válkou se měly děti v Německu špatně. V dějepise se učili o Francouzské revoluci, ale podle toho, co si o tom myslí Německo.

⁴⁰ Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+*, *Škola za druhé světové války*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/skola-za-druhe-svetove-valky/> [cit. 30. 3. 2024].

Střední úroveň



Charakteristika odpovědi na badatelskou otázku

Žáci zaznamenají změnu v textech, pokusí se ji interpretovat, ale nedůsledně, nedokonale, přibližně. Nedočkají využít oba zdroje.

Příklad odpovědi

V učebnicích jsou nacistické myšlenky. Autor matematické úlohy kritizuje Versailleskou mírovou smlouvu a její dopad na Německo. I ve druhé ukázce je vidět vliv nacismu. Třeba v tom popisování snahy Židů ovládnout svět.

⁴¹ Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+, Škola za druhé světové války*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/skola-za-druhe-svetove-valky/> [cit. 30. 3. 2024].



Pokročilá úroveň

Charakteristika odpovědi na badatelskou otázku

Žáci pojmenují prvky nacistické ideologie v obou textech, popíší je a interpretují.

Příklad odpovědi

Myšlenky nacismu pronikaly i do textů školních učebnic. V matematickém příkladu je negativní hodnocení podmínek Versailleské mírové smlouvy a jejího dopadu na ekonomiku Německa. Je jí připisována i podvýživa dětí v Německu v roce 1931. V textu o Francouzské revoluci jsou skryty typické prvky nacistické ideologie – vůdcovský princip jako správný (nejlepší muž svého národa vede), jsou zde odsuzováni Židé a přiznána nerovnost mezi lidmi jako přirozená a správná věc. Francouzská revoluce je vysvětlována podle současnosti, podle toho, co nacisté říkají v době protektorátu – rasová nerovnost, princip vůdce apod. *(text může být stručnější).*

⁴² Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+, Škola za druhé světové války*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/skola-za-druhe-svetove-valky/> [cit. 30. 3. 2024].

Za další možné úskalí badatelsky orientované výuky bychom mohli považovat nepřipravenost učitelů, nedostatek didaktického materiálu a neucelenou metodickou podporu ze strany státního aparátu.⁴³ Na druhou stranu je potřeba zmínit, že v posledních letech došlo ke zvýšené dostupnosti metodik. Učitelé mají přístup nejenom k metodikám Dějepis+, ale i k pracovním listům, doplňujícím úkolům pro žáky, nezbytným faktům, která jsou nutná pro absolvování lekce, a přehlednému rozřazení jednotlivých lekcí do tematických bloků.⁴⁴ Dále je možné sledovat zvýšenou aktivitu projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který usiluje o zkvalitnění školství v České republice.⁴⁵ Podle závěru vědeckého článku z roku 2023, který se věnoval epistemickým přesvědčením v dějepise, můžeme v praxi pozorovat následující úskalí badatelské výuky. „Zdá se, že pod tíhou školních požadavků, jako jsou časová tíseň, materiální bariéry a zejména představa nepřekročitelného minima předávaného obsahu, může i epistemicky pokročilý učitel přijmout badatelskou výuku pouze vnějškově. Dalším důvodem k okleštění badatelské výuky může být představa o nepřipravenosti žáků, ale též rodičů, politické reprezentace a dalších aktérů kurikulární politiky.“⁴⁶

2.1.2. Pozitiva současné badatelské výuky dějepisu

Podle názorů učitelů zapojených do ankety naučí badatelská výuka děti kriticky uvažovat o historických událostech a spojovat si tyto události se současným světem. Jejich práce je cílena na práci s různými historickými prameny. Žáci jsou schopni historické prameny hodnotit a třídit. Zároveň je výhodné, pokud badatelská výuka probíhá v delším časovém úseku tzn. jednak v 90minutových blocích v rámci jednoho dne, ale také už od šesté do deváté třídy v rámci totožného třídního kolektivu. Pozitivní vliv na badatelskou výuku mají různé projekty, jako např. HistoryLab, který je oporou učitelům při výuce dějepisu.⁴⁷ Na druhou stranu je potřeba mít na zřeteli, že materiály v aplikaci HistoryLab jsou již produktem rekonstrukce historie, a proto se nabízí tuto skutečnost reflektovat i v samotné

⁴³ STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování*. In M. Papáček (Eds.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010.

⁴⁴ Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/> [cit. 30. 3. 2024].

⁴⁵ Národní pedagogický institut České republiky: *SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů)*. Online: <https://www.projektsypo.cz/> [cit. 30. 3. 2024].

⁴⁶ RIPKA, Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla: *Epistemická přesvědčení v dějepise*. *Historie – Otázky – Problémy* 15, 2023, č. 2, s. 71. Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187100> [cit. 30. 3. 2024].

⁴⁷ ČINÁTL, Kamil – NAJBERT, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch: *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*. *Historie – Otázky – Problémy* 13, 2021, č. 2, s. 50-70. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].

výuce s žáky, aby si badatelská výuka zachovala svůj pozitivní charakter. Aktivní práce s obrazovými prameny ovlivňuje emoční prožitek žáků a zároveň formuje jejich postoje.⁴⁸ Dále můžeme pozorovat větší posun slabších žáků i v jiných předmětech oproti klasické výuce. Badatelská výuka neprobíhá pouze ve školních lavicích, a tak napomáhá žákům objevovat okolí, ve kterém žijí (sochy, pamětní desky atd.), tzn. zvyšuje jejich povědomí o kulturním regionu a rozvíjí jejich všeobecnou občanskou gramotnost. Badatelská výuka buduje v žácích péči o kulturní odkaz předků, který je součástí naší společenské identity. Žáci jsou rovněž vedeni ke vzájemnému hodnocení prostřednictvím portfolií, a tak mohou zaznamenat svůj vlastní progres. Žáci se učí analyzovat zjištěné skutečnosti, shrnovat a interpretovat výsledky svého výzkumu a obhajovat své teze před ostatními. Badatelská výuka cílí na týmovou spolupráci, schopnost dělby úkolů v rámci malých skupin a vede k formativnímu hodnocení výkonů mezi spolužáky.⁴⁹ Jedno z dalších pozitiv badatelsky orientované výuky je rozvíjet schopnost žáků individuálně či skupinově objevovat svět kolem sebe prostřednictvím otázek, které si pokládají, díky čemuž jsou posilovány jejich klíčové kompetence potřebné do života. Níže budou uvedeny tři příklady z praxe, jakými různými způsoby může být učiteli dějepisu pochopena a praktikována badatelsky orientovaná výuka. První ukázka vychází z šablony projektu *Dějepis +*, toto pojetí bude definováno v další kapitole. Druhá ukázka staví na strukturovaném rozhovoru s pamětníky, který žáci s pomocí vyučujícího vytvořili. Třetí ukázka propojuje badatelsky orientovanou výuku s projektovým vyučováním v terénu mimo školní budovu. Důvod pro zařazení těchto ukázek má čistě ilustrativní povahu, tzn. že primárním cílem je přiblížit různé podoby badatelské výuky dějepisu, tak jak ji vnímají současní vyučující v praxi.

První ukázka reflektuje výuku dějepisu z pražského Gymnázia Duhovka. V rámci výuky dějepisu můžeme žáky buď naučit nějaký příběh, který jim přepravíme a oni ho přepraví po nás (transmisivní výuka), nebo je můžeme učít porozumět tomu, jak ten příběh vzniká, jak se vytvářejí dějiny, jak je možné, že existují různé pohledy na jednu událost, jestli se můžeme z dějin nějak poučit, jak je možné, že někdo historii využívá pro podporu svých politických zájmů atd. Podle Národního pedagogického institutu budou

⁴⁸ ČINÁTL, Kamil – HAVLŮJOVÁ, Hana – HOŘENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – PRŮCHOVÁ – Andrea – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch – VÁVROVÁ, Terezie: *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha 2017, s. 46-47. Online: https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz [cit. 30. 3. 2024].

⁴⁹ PINKAS, J.: *Anketa*, s. 136-140.

žáci vlivem badatelské výuky připraveni potkávat se s historií v reálném životě a kriticky zpracovávat informace, které jsou v mediálním prostředí všude kolem nás.⁵⁰ Druhý příklad nám představuje vyučovací projekt, kdy žáci formou řízených rozhovorů s pamětníky zjišťují povědomí o kulinárním dědictví Plzeňska a popularitě tradičního křimického zelí. Podle autorky textu, která popisuje takto pojatou výuku, žáci posílili povědomí o kulturním regionu, vyzkoušeli si tvorbu strukturovaného rozhovoru, zdokonalili své prezentační dovednosti a rozvíjeli své předpoklady pro týmovou práci.⁵¹ Třetí příklad žákům poskytuje zážitkový rozměr, který mnohem lépe působí na paměť jedince. Autoři projektu si pro žáky připravili sérii aktivit. V rámci jedné z nich se žáci vžijí do role historika v terénu, zkoumají život v pohraničí a formulují otázky směrem k pamětníkům. Následně mohou jejich výpovědi porovnávat.⁵² Rozvoj dovedností žáků je pro 21. století klíčový, a proto jsou tyto dovednosti prioritou v Rámcově vzdělávacích programech (RVP) České republiky. V těchto dokumentech je můžeme nalézt pod pojmem klíčové kompetence. RVP jsou neoddělitelnou součástí českého vzdělávacího systému, a z tohoto důvodu jim byla vyhrazena následující kapitola.

⁵⁰ Národní pedagogický institut České republiky. In: YouTube: *Moderní dějepis: Badatelská výuka na pražském Gymnáziu Duhovka*. Online 13.6. 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=-5LCC6HgsiY> [cit. 30. 3. 2024].

⁵¹ MORÁVKOVÁ, Naděžda: "Křimické zelí, kulinární tradice a badatelský dějepis aneb Rodinná paměť a její využití ve výuce". MEMO, 2021, č. 2, s. 122-137. Online: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1087926> [cit. 30. 3. 2024].

⁵² NAJBERT, Jaroslav – PALATKA, Stanislav: *Expedice Podyjí. Devět mlýnů a Podmolí: Náměty na badatelské aktivity pro žáky základních a středních škol, Praha — Znojmo 2017*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2, s. 140-143. Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170268> [cit. 30. 3. 2024].

3. Rámcově vzdělávací programy

Na druhém stupni základních škol a na středních školách je obor dějepis společně s oborem výchova k občanství v rámci Rámcově vzdělávacího programu (RVP) řazen do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. „Vzdělávací oblast Člověk a společnost v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti... Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany.“⁵³ Tato vzdělávací oblast přímo navazuje na vzdělávací oblast z prvního stupně základních škol Člověk a jeho svět.

V průběhu realizace výuky dějepisu by měl předmět vykazovat přesah do všech ostatních vzdělávacích oborů, jako jsou např. výchova ke zdraví, výtvarná výchova atd., aby s tímto oborem nepřicházeli žáci do kontaktu izolovaně, ale vždy v souvislostech. Kromě výchovy k občanství má dějepis nejužší spojení s oborem zeměpis. Zeměpis patří do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Dějepis je v RVP 2023 definován následovně: „Vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.“⁵⁴

⁵³ MŠMT: *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV*. Praha 2023, s. 45. Online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 29. 3. 2024].

⁵⁴ MŠMT: *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2023, s. 53. Online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 29. 3. 2024].

„V České republice má uplatňování badatelsky orientované výuky v současnosti vzestupný trend.“⁵⁵ Tento jev lze pozorovat v aktuálně platném RVP ZV 2023, kde by ve většině vzdělávacích oblastech kvantitu učiva měla nahrazovat kvalita učiva. Zároveň můžeme tento trend sledovat v tzv. Velké revizi RVP ZV a s ní spojené veřejné konzultaci, do které se může zapojit každý, tedy jak odborníci, tak i laická veřejnost. Veřejná konzultace RVP je otevřená až do 31. května 2024. Podle návrhu tohoto vzdělávacího dokumentu má dějepis směřovat k rozvoji historického myšlení žáků. „Vzdělávací obsah je členěný do dvou tematických okruhů: Poznáváme minulost a Tvoříme dějiny. Očekávané výsledky učení předpokládají aktivní práci žáků se zdroji historických informací. Zároveň vyžadují, aby si žáci postupně osvojili poznání, že principem dějepisu není opakování definitivních závěrů, ale kladení a zodpovídání klíčových otázek“⁵⁶, které korespondují s principy 4+1 modelu historického myšlení, jemuž se budeme detailněji věnovat v další části této práce. Jako příklad můžeme uvést jeden z očekávaných výstupů pro žáky 2. stupně, 9. ročníku. Jedná se o očekávaný výstup z tematického okruhu Tvoříme dějiny. „Žák na základě absolvování kvalitního edukačního programu v paměťové instituci nebo ve veřejném prostoru vytváří vlastní výstup.“⁵⁷ V popisu a zdůvodnění tohoto očekávaného výstupu mimo jiné stojí: „Kvalitní edukační program není založený na komentované prohlídce expozic a výstav, ale vychází z moderních didaktických principů a metod. Využívá exkluzivitu sbírek k aktivizaci žáků a rozvoji klíčových kompetencí pomocí objektového učení a badatelsky orientované výuky. Pro badatelské aktivity ve veřejném prostoru lze využít naučné stezky, mobilní aplikace apod. Na osvojené znalosti a dovednosti naváže žák buď ve škole, nebo přímo na místě, tvorbou vlastního výstupu.“⁵⁸ V souvislosti s kulturními edukačními programy můžeme zmínit iniciativu odborných a výzkumných organizací jako je např. Národní památkový ústav, který v roce 2015 vydal publikaci *Památky nás baví*.⁵⁹ Jedná se o metodiku tvorby, realizace a hodnocení kvality edukačních programů v oblasti péče o

⁵⁵ DOSTÁL, J.: *Badatelská výuka*, s. 53.

⁵⁶ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Veřejná konzultace rámcově vzdělávacích programů*. Online: <https://revize.rvp.cz/verejna-konzultace> [cit. 30. 3. 2024].

⁵⁷ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Veřejná konzultace rámcově vzdělávacích programů, Tvoříme dějiny*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/cas-dej-002-zv9-015> [cit. 30. 3. 2024].

⁵⁸ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Veřejná konzultace rámcově vzdělávacích programů, Tvoříme dějiny*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/cas-dej-002-zv9-015> [cit. 30. 3. 2024].

⁵⁹ Národní památkový ústav: *Památky nás baví*. Online: <https://www.npu.cz/cs/e-shop/9460-pamatky-nas-bavi-2-predavame-peci-o-kulturni-dedictvi-zakum-2-stupne-zakladnich-skol-a-stredoskolakum> [cit. 30. 3. 2024].

kulturní dědictví. Podle slov autora recenze na navazující publikaci *Postupme si dále!* z roku 2022, která je zveřejněna v časopisu *Historie – Otázky – Problémy*⁶⁰, je hlavní výhodou této metodiky (*Památky nás baví*) částečná orientace na učitele. Kromě samotného popisu dané publikace jsou zde tyto dvě výše uvedené metodiky porovnány. Kniha *Památky nás baví* je na rozdíl od metodiky *Postupme si dále!* určena i učitelům zabývajícím se edukací dětí a mladých lidí ve věku 12-18 let. Metodika z roku 2015 může tedy sloužit jako opora při realizaci výukového procesu ve škole. V nově navrhovaném RVP ZV se setkáváme i s jinými očekávanými výsledky učení, které nesouvisí s edukačními programy. Ukázku očekávaných výsledků z tematického bloku Tvoříme dějiny nám demonstruje následující obrázek.

⁶⁰ ČINÁTL, Kamil: *Kam jsme postoupili? Další metodika památkové edukace* Jakub JAREŠ — Petr HUDEC — Kateřina DRYÁKOVÁ — Nikola KASSL (edd.), *Postupme si dále! I–III*, Praha 2022. *Historie – Otázky – Problémy* 15, 2023. č. 2, s. 146-149. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2023-15-2/> [cit. 30. 3. 2024].

Ukázka nově navrhovaných očekávaných výsledků učení RVP ZV

Tvoříme dějiny

CAS-DEJ-002-ZV9-014

vytvoří, sdílí a reflektuje dějepisný výstup na základě vhodných a kriticky posouzených primárních i sekundárních zdrojů; zohledňuje přitom pohled různých osob

CAS-DEJ-002-ZV9-015

na základě absolvování kvalitního edukačního programu v paměťové instituci nebo ve veřejném prostoru vytváří vlastní výstup

CAS-DEJ-002-ZV9-016

domýšlí významy motivů na hmotných výtvorech ve veřejném prostoru (socha, pamětní deska, pomník, dům, urbánní celek, pojmenování míst) a vyjádří podloženou domněnku o záměru jejich tvůrců

CAS-DEJ-002-ZV9-017

podílí se na utváření historického významu nebo uchování fyzického stavu kulturních památek nacházejících se v blízké obci, regionu nebo na Seznamu světového kulturního dědictví UNESCO

CAS-DEJ-002-ZV9-018

hodnotí zamýšlené i nezamýšlené důsledky lidského jednání, které souvisejí s narušováním životního prostředí a klimatickými změnami v dějinách

CAS-DEJ-002-ZV9-019

v modelové situaci předvádí (demonstruje), jak se vhodně zapojit do diskuse využívající historické argumenty; oceňuje přitom ústavně ukotvené hodnoty

Aktuálně platný RVP ZV 2023 klade velký důraz na klíčové kompetence, které by měly být rozvíjeny veškerým vzdělávacím obsahem i aktivitami a činnostmi, které ve škole probíhají. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně

sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. ⁶¹“

Do klíčových kompetencí středního odborného vzdělávání obor Technické lyceum spadají následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní kompetence, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, digitální kompetence a další odborné kompetence, které souvisí s tímto oborem, např. usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb atd. ⁶²

Klíčové kompetence se mírně odlišují v závislosti na typu školy a na konkrétním oboru. Jiné klíčové kompetence nalezneme na úrovni základního vzdělávání pro druhý stupeň základních škol a jiné např. na úrovni středního odborného vzdělávání obor Technické lyceum. Do základního vzdělávání řadíme tyto klíčové kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální. ⁶³ V navrhovaném RVP ZV nově přibývá klíčová kompetence kulturní. Jedním z cílů této kompetence je rozvíjet u žáků tzv. tvůrčí myšlení, kreativitu a kultivovaný kulturní dialog. Dále jsou některé stávající kompetence rozšířeny např. kompetencí k podnikavosti a udržitelnosti. Následující tabulka komparuje klíčové kompetence RVP ZV 2023 s nově navrhovanými klíčovými kompetencemi, které stále podléhají veřejné konzultaci.

⁶¹ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 10.

⁶² MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/01 Technické lyceum*, s. 8-12. Online: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf> [cit. 29. 3. 2024].

⁶³ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 10-13.

Srovnání klíčových kompetencí⁶⁴

Aktuálně platné klíčové kompetence RVP ZV 2023	Nově navrhované klíčové kompetence
Klíčová kompetence k učení	Klíčová kompetence k učení
Klíčová kompetence komunikativní	Klíčová kompetence komunikační
Klíčová kompetence sociální a personální	Klíčová kompetence osobnostní a sociální
Klíčová kompetence občanská	Klíčová kompetence k občanství a udržitelnosti
Klíčová kompetence pracovní	Klíčová kompetence k podnikavosti a pracovní
Klíčová kompetence k řešení problémů	Klíčová kompetence k řešení problémů
Klíčová kompetence digitální	Klíčová kompetence digitální
	Klíčová kompetence kulturní

Kromě klíčových kompetencí, které se týkají všech vzdělávacích oblastí, a kromě jednotlivých očekávaných výstupů, které se zaměřují na konkrétní školní předměty, jsou významnou složkou RVP tzv. průřezová témata. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot...Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností...Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV.“⁶⁵ V průběhu základního vzdělávání jsou v aktuálně platném RVP ZV 2023 vymezena následující průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.⁶⁶

⁶⁴ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Veřejná konzultace rámcově vzdělávacích programů, Klíčové kompetence*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/cas-dej-002-zv9-015> [cit. 30. 3. 2024].

Tabulka byla vytvořena v programu PowerPoint.

⁶⁵ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 10.

⁶⁶ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 125.

Na předchozích příkladech Rámcově vzdělávacích programů můžeme pozorovat, že se jednotlivé základní klíčové kompetence na různých úrovních vzdělávání podobají. Zároveň je možné zaznamenat drobné změny v závislosti na konkrétní etapě ve vzdělávacím systému, např. základní škola vs. střední škola, a v závislosti na oboru, ke kterému jsou zapotřebí odborné klíčové kompetence, např. obor Technické lyceum vs. obor Fotograf⁶⁷ atd. Rovněž můžeme pozorovat důraz na aktualizaci klíčových kompetencí. Tento jev nám dokládá srovnání RVP ZV 2023 s navrhovanými klíčovými kompetencemi v rámci tzv. Velké revize RVP ZV. Detailněji rozpracované RVP jsou dostupné na stránkách edu.cz.⁶⁸ Pro potřeby této diplomové práce jsou podstatné dva výše zmíněné RVP, a to RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV 2023) a RVP středního odborného vzdělávání oboru Technické lyceum (RVP SOV).⁶⁹ Důležité je neopomíjet dynamiku těchto dokumentů, která se promítá v tzv. Velké revizi RVP. Úkolem každé školy je na základě RVP vypracovat vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP) a poté jej aplikovat v praxi. Následující kapitola se zaměří na historickou gramotnost, historické myšlení a badatelské činnosti.

⁶⁷ MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 56 – L/01 Fotograf*, s. 12-13. Online: <https://www.edu.cz/rvpsov/revize/34-56-L01.pdf> [cit. 29. 3. 2024].

⁶⁸ MŠMT: *Rámcově vzdělávací programy*. Online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/> [cit. 29. 3. 2024].

⁶⁹ MŠMT: *Technické lyceum*.

4. Historická gramotnost

„Historická gramotnost předpokládá, že žáci a žákyně se neučí pouze znát historická fakta, ale aktivně minulost poznávají. Prostřednictvím vlastní práce s historickými prameny odpovídají na historické otázky a učí se přemýšlet podobně jako historikové a historičky.“⁷⁰ Nedílnou součástí badatelských hodin dějepisu je akcent na práci se zdroji tzn. 1. uvědomit si, odkud informace pochází, 2. určit, kdo tyto informace vytvořil, 3. formulovat, proč jsou prezentovány daným způsobem. Cílem vyučovacího procesu je, aby byly tyto badatelské dovednosti zdokonalovány v rámci všech lekcí. Zároveň jsou na tuto problematiku vyčleněny speciální lekce, jako např. *Jak číst propagandu?* nebo *Jak film ukazuje historické události?*⁷¹

4.1. Historické myšlení a badatelské činnosti

„Historické myšlení si můžeme představit jako způsob uvažování o minulosti. Pomáhá žákům utvářet a pochopit vztah jednotlivců i společnosti k minulosti, rozpoznávat příčiny a důsledky historických dějů, vnímat historii z dobové perspektivy aktérů, přemýšlet, proč nějaké děje trvají, přetrvávají a jakým způsobem dochází ke změně.“⁷² Kanadský historik Peter Seixas vymezil celkem 6 konceptů historického myšlení, které popisuje ve své knize *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Jedná se o následující koncepty:

1. Stanovení historického významu
2. Využití primárních zdrojů
3. Určení kontinuity a změny
4. Analýza příčin a následků
5. Zaujímání historické perspektivy
6. Pochopení etické dimenze historické interpretace⁷³

Jeden z cílů publikace *The Big Six: Historical Thinking Concepts* je přehodnotit nebo popřemýšlet nad tím, jak je historie (dějepis) vyučována. Šest konceptů historického

⁷⁰ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 1.

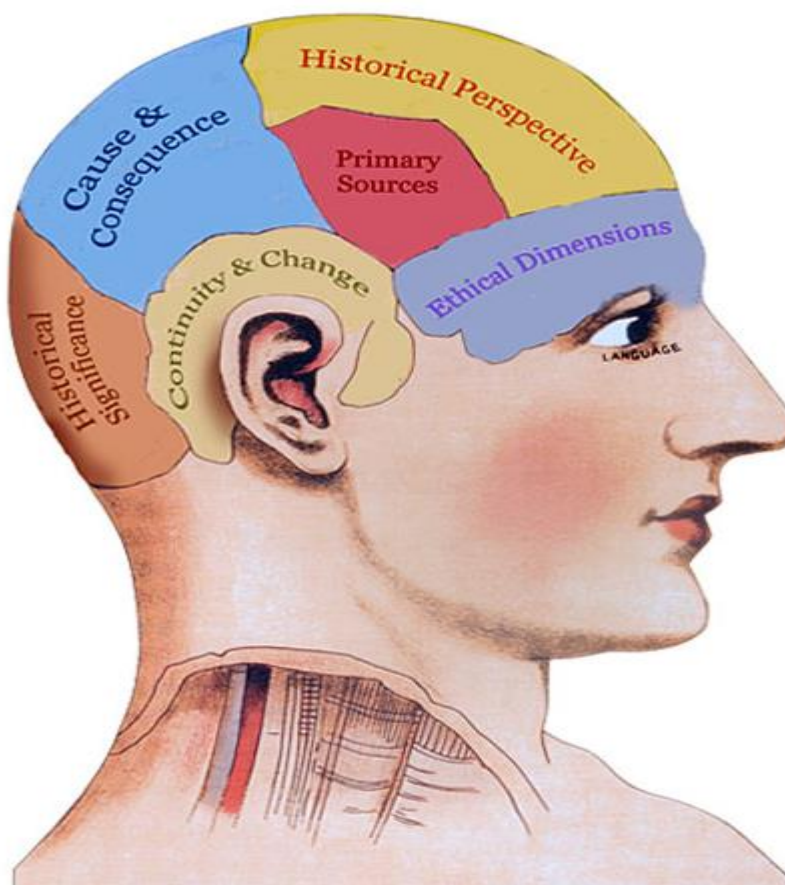
⁷¹ Ústav pro studium totalitních režimů: *Badatelská učebnice dějepisu*, s. 24 a 68.

⁷² Národní pedagogický institut České republiky, *Dějepis +: Glosář*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/glosar/> [cit. 30. 3. 2024].

⁷³ SEIXAS, Peter: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013, s. 9-10.

myšlení umožní studentům (žákům) zamyslet se nad způsobem, jakým historici transformují naši minulost do historie.⁷⁴

Šest konceptů historického myšlení⁷⁵



Z těchto šesti konceptů historického myšlení vznikl v českém prostředí tzv. hybridní model 4 + 1, který upravuje původních šest konceptů na čtyři didaktické koncepty doplněné o badatelské dovednosti (4+1).⁷⁶ Číslo 4 představuje čtyři koncepty historického myšlení. Jedná se o:

1. Příčiny a důsledky

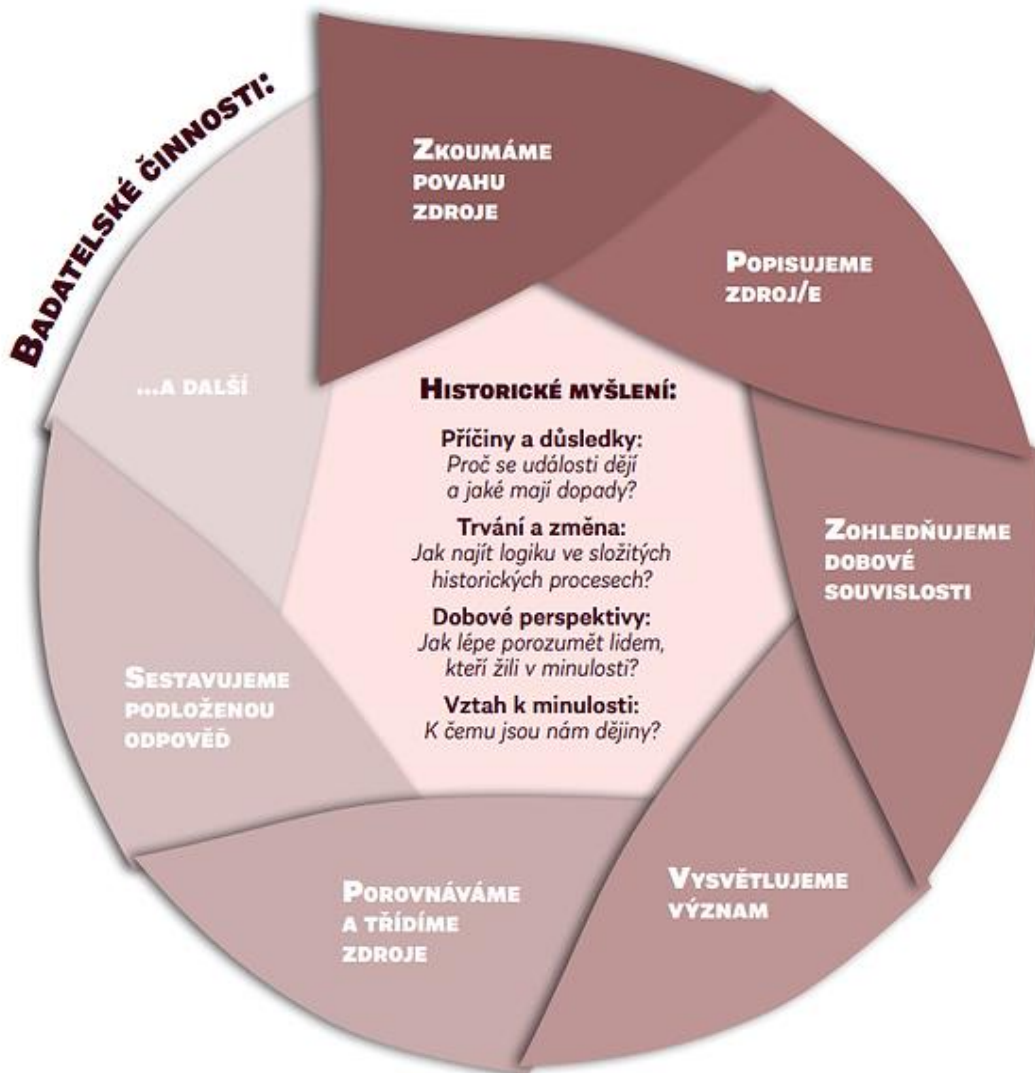
⁷⁴ SEIXAS, P.: *The Big Six*, s. 3.

⁷⁵ The historical thinking project: *Historical thinking concepts*. Online: <https://historicalthinking.ca/node/80> [cit. 30. 3. 2024].

⁷⁶ ČERNÍN, D.: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*, s. 44.

2. Trvání a změna
3. Dobové perspektivy
4. Vztah k minulosti

Český 4+1 model historického myšlení v kontextu badatelských činností⁷⁷



Číslo +1 označují tzv. badatelské činnosti. „Badatelské činnosti představují základní způsoby práce se zdroji (historickými prameny), jejichž nácvik vede k osvojení badatelských dovedností. Podobně jako informatika učí programovat a biologie zkoumat

⁷⁷ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Glosář – Historická gramotnost*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [cit. 30. 3. 2024].

vztahy v ekosystému, dějepis učí bádát a zkoumat zdroje s historickou tematikou.⁷⁸ Badatelské činnosti si můžeme představit pod následujícími aktivitami, které žáci v průběhu výuky vykonávají: zkoumání povahy zdroje, popis zdroje, zohledňování dobových souvislostí, vysvětlování významu, porovnávání a třídění zdrojů, sestavování podložených odpovědí.⁷⁹ Žáci provádí experimenty, vymýšlí postupy, věnují se pozorování, formulují hypotézy, spolupracují s ostatními, rozvíjí sebehodnocení a vzájemné hodnocení mezi svými vrstevníky. Žáci jsou vedeni k diskuzi o správnosti výsledků a ke stanovování hypotéz. Badatelské činnosti nejsou omezeny pouze na obor dějepis. Mají přesah do ostatních sfér ve vzdělávacím systému napříč všemi vyučovanými předměty a týkají se rovněž dospělého života, tzn. osvojení si badatelských činností může jedincům dopomoci ke zdokonalení dovedností, které uplatní v různých životních situacích. Badatelské činnosti jsou v souladu s rozvojem klíčových kompetencí, průřezovými tématy a jednotlivými cíli vzdělávání v aktuálním Rámcově vzdělávacím programu.⁸⁰ Nacíc s jejich zařazením počítá i nově navrhovaný RVP ZV. „Výuku na 2. stupni je potřeba organizovat tak, aby učební činnosti žáků vedly k budování jejich vlastní zkušenosti, názorů a postojů na základě ověřených fakt, k jejich zapojování do společnosti a pěstování vzájemné spolupráce mezi žáky i v rámci širší společnosti. Důležitá je vlastní činnost žáků, vlastní objevování (badatelská forma výuky), aplikace znalostí v konkrétních situacích a opakované reflektování prožitků.”⁸¹ Všechny výše uvedené badatelské činnosti usilují o rozvoj tzv. historické gramotnosti.

4.2. Český model 4+1

V následujících řádcích budou stručně představeny čtyři didaktické koncepty (4) historického myšlení českého hybridního modelu 4+1. Dále zde budou uvedeny otázky, na které se žáci v průběhu badatelských činností (+1) ve výuce dějepisu snaží nalézt odpovědi. Aplikace historických konceptů ve výuce dějepisu je v souladu s Rámcově vzdělávacími programy od počátku lidských dějin až po naši současnost, což je možné doložit na příkladu prvního a posledního očekávaného výstupu předmětu dějepis RVP

⁷⁸ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost – Cíl historického vzdělávání pro 21. století*, s.1. Online: https://www.modernivzdelavani.cz/wp-content/uploads/2022/03/Historicka_gramotnost.pdf [cit. 30. 3. 2024].

⁷⁹ badatelskydejepis.cz: *Koncepce badatelské rady*. Online: <https://www.badatelskydejepis.cz/koncepce-badatelske-rady> [cit. 30. 3. 2024].

⁸⁰ Tým projektu Badatelé.cz: *Průvodce pro učitele*, s. 18.

⁸¹ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Vzdělávací oblasti – Člověk a společnost*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc> [cit. 30. 3. 2024].

ZV 2023: „D-9-1-01: Žák uvede konkrétní příklady důležitosti a potřebnosti dějepisných poznatků, „D-9-8-04: Žák prokáže základní orientaci v problémech současného světa.“⁸²

Prvním konceptem historického myšlení jsou Příčiny a důsledky.

4.2.1. Příčiny a důsledky

Ústřední otázka tohoto konceptu historického myšlení zní: Proč se události dějí a jaké mají dopady? První koncept Příčiny a důsledky je definován následovně: „Každá změna je způsobována mnoha příčinami a ústí v mnoho důsledků. Příčiny i důsledky jsou krátkodobé i dlouhodobé, vzájemně propletené do složité sítě vztahů. Příčiny, které způsobily konkrétní historickou událost, mají různou míru vlivu. Některé mohly být důležitější než jiné. Historičtí aktéři nedokážou nikdy zcela odhadnout vliv podmínek, protichůdného jednání ani neočekávaných reakcí. Každé jednání tak může mít řadu nezamýšlených důsledků. Žádná historická událost nebyla nevyhnutelná, stejně jako nejsou ani události budoucí. Stačilo by změnit jediný čin nebo podmínku jednání a událost by se byla bývala odehrála jinak. Lidské jednání ovlivňují konkrétní podmínky, ale i dobové představy o minulosti a budoucnosti. Porozumění příčinám a následkům nám umožňuje lépe plánovat budoucnost. Do vztahů příčin a následků je zapojeno také životní prostředí.“⁸³ Jako příklad badatelských otázek zaměřených na tento koncept historického myšlení můžeme uvést lekce z badatelské učebnici dějepisu soudobých dějin pro 9. ročník. Příklady otázek: *Co přinesla první světová válka? Co přinesla velká hospodářská krize? Proč nevyhrálo Německo, Japonsko a jejich spojenci válku?*⁸⁴ Další ukázkou badatelských otázek nalezneme v aplikaci HistoryLab: *Měli udat cyklistu?* Toto cvičení nabízí žákům možnost otevřít téma kolaborace s nepřítelem v kontextu atentátu na Heydricha. Nebo: *Proč padly komunistické režimy?*⁸⁵ Rovněž můžeme na badatelské otázky, zaměřené na historické myšlení Příčiny a důsledky, narazit na portálu Národně pedagogického institutu (NPI), kde je např. lekce *Jak se žilo po revoluci?* Lekce si klade za cíl seznámit žáky s výzvami a problémy, před kterými stála porevoluční česká

⁸² MŠMT: RVP ZV 2023, s. 53-57.

⁸³ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

⁸⁴ Ústav pro studium totalitních režimů: *Badatelská učebnice dějepisu*, s. 12-47.

⁸⁵ Aplikace HistoryLab: *Proč padly komunistické režimy?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].

společnost. Žáci se seznamují především se dvěma velkými událostmi přelomu století, opoziční smlouvou a tzv. krizí v České televizi.⁸⁶

4.2.2. Trvání a změna

Ústřední otázka tohoto konceptu historického myšlení zní: Jak najít logiku ve složitých historických procesech? Druhý koncept Trvání a změna je definován následovně: „Uspořádání událostí může být dobrým začátkem pro pochopení jejich propojení. Změna je proces, který vykazuje různý průběh i charakter pohybu. Body obratu jsou momenty, kdy se změní směr či tempo procesu. Pokrok či úpadek jsou obecným hodnocením změn, které proběhly v určitém čase. Záleží na důsledcích těchto změn, neboť pokrok pro jedny může být úpadkem pro druhé.“⁸⁷ Jako příklad badatelských otázek zaměřených na tento koncept historického myšlení můžeme uvést lekce z badatelské učebnice dějepisu soudobých dějin pro 9. ročník. Příklady otázek: *Proč zanikla habsburská monarchie? Jaké byly vztahy mezi Sovětským svazem a jeho „satelity“? Jak se změnila práce po nástupu komunistů k moci?*⁸⁸ Další ukázkou badatelských otázek nalezneme v aplikaci HistoryLab: *Jakou ženu vybrali pro reklamu? Cvičení vyzývá žáky k analýze reklamního plakátu ze začátku 20. století, na němž žena propaguje nový technologický vynález fonografu. Nebo: Jak si představovali cestu zpátky do Evropy? Cvičení se zaměřuje na odhalování možných očekávání české společnosti spojených se vstupem ČR do EU v roce 2004.*⁸⁹ Rovněž můžeme na badatelské otázky zaměřené na historické myšlení Trvání a změna narazit na portálu Národně pedagogického institutu (NPI), kde je např. lekce *Proměny tělesnosti ve 20. století*. Lekce ilustruje proměnu vnímání těla v moderní společnosti jak z hlediska ideálu krásy, tak z hlediska jeho využití pro politické či komerční účely. Žáci si všímají proměny zobrazování těla a kontextů, v nichž je zobrazováno.⁹⁰

4.2.3. Dobové perspektivy

Ústřední otázka tohoto konceptu historického myšlení zní: Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? Třetí koncept Dobové perspektivy je definován následovně: „Je

⁸⁶ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak se žilo po revoluci?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [cit. 30. 3. 2024].

⁸⁷ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

⁸⁸ Ústav pro studium totalitních režimů: *Badatelská učebnice dějepisu*, s. 12-47.

⁸⁹ Aplikace HistoryLab: *Jak si představovali cestu zpátky do Evropy?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].

⁹⁰ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Proměny tělesnosti ve 20. století*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/promeny-telesnosti-ve-20-stoleti/> [cit. 30. 3. 2024].

nutné nejen zkoumat různé dobové úhly pohledy, ale také vysvětlit kritéria, na jejichž základě některé z nich zohledňujeme při našem výkladu minulosti. Mezi pohledy na svět, ať už se týkají víry, hodnot či motivací, které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů. Je třeba se vyvarovat anachronismu, tj. připisovat historickým aktérům soudobé představy. Obezřetné odkazy k univerzální lidské zkušenosti nám však zároveň pomáhají vytvořit si ke zkušenostem historických aktérů vlastní vztah. Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext. Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.“⁹¹ Jako příklad badatelských otázek zaměřených na tento koncept historického myšlení můžeme uvést lekce z badatelské učebnici dějepisu soudobých dějin pro 9. ročník. Příklady otázek: *Jak odlišná národnost ovlivňovala život lidí v první Československé republice? Jak se lišily dobové pohledy na mnichovskou dohodu? Jak se lidé stavěli vůči komunistickému režimu?*⁹² Další ukázkou badatelských otázek nalezneme v aplikaci HistoryLab: *Co měla Kongu přinést dekolonizace?* Cvičení představuje téma dekolonizace Konga z konžské i belgické perspektivy. Nebo: *Jak měly děti trávit volný čas?* Cvičení za pomoci fotografie dětí v pražském Domě pionýrů z roku 1950 tematizuje vliv poúnorové komunistické ideologie v oblasti výchovy dětí a mládeže.⁹³ Rovněž můžeme na badatelské otázky zaměřené na historické myšlení Dobové perspektivy narazit na portálu Národně pedagogického institutu (NPI), kde je např. lekce *Jak se žilo v 50. letech 20. století?* Lekce se zabývá každodenním životem dětí v 50. letech 20. století. Cvičení pracuje s rozhlasovým projevem Antonína Zápotockého, ve kterém zdůvodňuje, proč by tradičního českého Ježíška měl nahradit příjezd dědy Mráze.⁹⁴

4.2.4. Vztah k minulosti

Ústřední otázka tohoto konceptu historického myšlení zní: K čemu jsou nám dějiny? Čtvrtý koncept Vztah k minulosti je definován následovně: „K minulosti se vztahujeme vždy z našeho současného pohledu. V různých dobách a situacích jsou tak různé události

⁹¹ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

⁹² Ústav pro studium totalitních režimů: *Badatelská učebnice dějepisu*, s. 12-47.

⁹³ Aplikace HistoryLab: *Co měla Kongu přinést dekolonizace?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].

⁹⁴ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak se žilo v 50 letech 20. století?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/jak-se-zilo-v-50-letech-20-stoleti/> [cit. 30. 3. 2024].

a témata z minulosti považována za významné. Každé pojednání o minulosti obsahuje skryté nebo otevřené hodnocení. K minulosti se nevztahujeme jen jako jednotlivci, ale také jako společnosti. Slouží k tomu různé instituce, které k minulosti přistupují z různých důvodů a odlišnými způsoby. Nelze dojít k definitivnímu pohledu na minulost. Součástí vztahování se k minulosti je kontroverze. Minulost se neopakuje, ani nenabízí jednoduchá poučení. Zároveň na základě poznávání minulosti si můžeme lépe představit naši budoucnost.⁹⁵ Jako příklad badatelských otázek zaměřených na tento koncept historického myšlení můžeme uvést lekce prezentované v mezinárodně oceněné badatelské učebnici dějepisu soudobých dějin pro 9. ročník. Příklady otázek: *Bylo ustupování diktátorům ospravedlnitelné? Jací byli němečtí vojáci za druhé světové války? Jak se lidé chovali během holokaustu?*⁹⁶ Další ukázkou badatelských otázek nalezneme v aplikaci HistoryLab: *Jak si připomínáme listopad na Albertově?* Žáci ve cvičení pracují s pamětními deskami z pražského Albertova. Prostřednictvím porovnání dvou rozdílných způsobů připomínání Listopadu poznávají nejednotnost pojetí minulosti v české společnosti. Nebo: *Proč vydávali Můj boj?* V českém jazyce vyšla kniha Adolfa Hitlera *Můj boj* několikrát, ovšem jen v roce 2000 vyvolalo její české vydání pětiletý soudní spor. Prostřednictvím srovnání obálek knihy a úryvků z dobového tisku se žáci zamyslí nad diskusemi, ve kterých česká společnost formulovala své postoje ve vztahu ke svobodě slova, etickým limitům svobody podnikání či neonacismu na přelomu tisíciletí.⁹⁷ Rovněž můžeme na badatelské otázky zaměřené na historické myšlení Vztah k minulosti narazit na portálu Národně pedagogického institutu (NPI), kde je např. lekce *Jak pracovat s pamětníkem?* Lekce si klade za cíl skrze zážitek vlastního vzpomínání reflektovat povahu paměti jako specifického zdroje poznání minulosti.⁹⁸

⁹⁵ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

⁹⁶ Ústav pro studium totalitních režimů: *Badatelská učebnice dějepisu*, s. 12-47.

⁹⁷ Aplikace HistoryLab: *Jak si připomínáme listopad na Albertově?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].

⁹⁸ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak pracovat s pamětníkem?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/jak-pracovat-s-pametnikem/> [cit. 30. 3. 2024].

Grafická podoba čtyř konceptů historického myšlení⁹⁹

HISTORICKÉ MYŠLENÍ:

PŘÍČINY A DŮSLEDKY: PROČ SE UDÁLOSTI DĚJÍ A JAKÉ MAJÍ DOPADY?

Každá změna je způsobována mnoha příčinami a ústí v mnoho důsledků. Příčiny i důsledky jsou krátkodobé i dlouhodobé, vzájemně propletené do složité sítě vztahů.

Příčiny, které způsobily konkrétní historickou událost, mají různou míru vlivu. Některé mohly být důležitější než jiné.

Historičtí aktéři nedokážou nikdy zcela odhadnout vliv podmínek, protichůdného jednání ani neočekávaných reakcí. Každé jednání tak může mít řadu nezamýšlených důsledků.

Žádná historická událost nebyla nevyhnutelná, stejně jako nejsou ani události budoucí. Stačilo by změnit jediný čin nebo podmínku jednání a událost by se byla bývala odehrála jinak.

Lidské jednání ovlivňují konkrétní podmínky, ale i dobové představy o minulosti a budoucnosti.

Porozumění příčinám a následkům nám umožňuje lépe plánovat budoucnost.

Do vztahů příčin a následků je zapojeno také životní prostředí.

DOBOVÉ PERSPEKTIVY: JAK LÉPE POROZUMĚT LIDEM, KTEŘÍ ŽILI V MINULOSTI?

Je nutné nejen zkoumat různé dobové úhly pohledy, ale také vysvětlit kritéria, na jejichž základě některé z nich zohledňujeme při našem výkladu minulosti.

Mezi pohledy na svět, ať už se týkají víry, hodnot či motivací, které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů.

Je třeba se vyvarovat anachronismu, tj. připisovat historickým aktérům soudobé představy. Obezřetné odkazy k univerzální lidské zkušenosti nám však zároveň pomáhají vytvořit si ke zkušenostem historických aktérů vlastní vztah.

Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext.

Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.

TRVÁNÍ A ZMĚNA: JAK NAJÍT LOGIKU VE SLOŽITÝCH HISTORICKÝCH PROCESECH?

Uspořádání událostí může být dobrým začátkem pro pochopení jejich propojení.

Změna je proces, který vykazuje různý průběh i charakter pohybu. Body obratu jsou momenty, kdy se změnil směr či tempo procesu.

Pokrok či úpadek jsou obecným hodnocením změn, které proběhly v určitém čase. Záleží na důsledcích těchto změn, neboť pokrok pro jedny může být úpadkem pro druhé.

VZTAH K MINULOSTI: K ČEMU JSOU NÁM DĚJINY?

K minulosti se vztahujeme vždy z našeho současného pohledu. V různých dobách a situacích jsou tak různé události a témata z minulosti považována za významné.

Každé pojednání o minulosti obsahuje skryté nebo otevřené hodnocení.

K minulosti se nevztahujeme jen jako jednotlivci, ale také jako společnosti. Slouží k tomu různé instituce, které k minulosti přistupují z různých důvodů a odlišnými způsoby.

Nelze dojít k definitivnímu pohledu na minulost. Součástí vztahování se k minulosti je kontroverze.

Minulost se neopakuje, ani nenabízí jednoduchá poučení. Zároveň na základě poznávání minulosti si můžeme lépe představit naši budoucnost.

⁹⁹ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

5. Třífázový model E-U-R

E-U-R je jeden z modelů plánování výuky postavený na konstruktivistickém přístupu k učení. Model plánování výuky představuje vzorec pro učitele, jak rozvrhnout vyučovací jednotku, aby byla co nejefektivnější. E-U-R jsou počáteční písmena tří slov. Každé slovo označuje jednu fázi ve vyučovacím procesu. Písmenko E znamená evokace, písmenko U uvědomění si významu informací a písmenko R představuje reflexi.¹⁰⁰ Model E-U-R je velmi jednoduchý a snadno využitelný v praxi. Proto se stal v současné době tak oblíbeným na českých školách. „Třífázový model učení je charakteristickým znakem pro metody kritického myšlení a vymezuje následující fáze – fázi evokace, při níž učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice, fázi uvědomění si významu, při níž žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi, a fázi reflexe, při níž žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti. U žáků dochází k systematizaci informací – nové zasazují do starých.”¹⁰¹ V rámci E-U-R modelu by měl vyučující využít pestrou škálu výukových metod, kam řadíme např. i metody tzv. kritického myšlení. „*Metody kritického myšlení aktivizují myšlení žáků, motivují je k přemýšlení a k učení, žáci jsou aktivně zapojováni do učebního procesu. Kritické myšlení pomáhá žákům formulovat vlastní otázky, vede žáky k hlubší analýze problémů, povzbuzuje je k sebevyjádření. Při používání těchto metod se učitelé stávají partnery a žáci jsou spoluvůrci učebního procesu.*“¹⁰² Nyní si podrobněji rozebereme jednotlivé části E-U-R modelu, tedy evokaci, uvědomění a reflexi. Začneme úvodní evokační fází.

5.1. Evokace

V průběhu evokace by mělo docházet k naplnění tří evokačních cílů:

1. Žák si samostatně vybavuje, co již ví o tématu. Tak si z tzv. prekonceptů sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu, do níž může následně vřadit nová fakta. Spojuje zde nové informace s poznatky, které již zná.

¹⁰⁰ Metodický portál RVP.CZ: *E-U-R*. Online:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R [cit. 30. 3. 2024].

¹⁰¹ Metodický portál RVP.CZ: *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. Online:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁰² Masarykova Univerzita: *Metody kritického myšlení*, s. 1. Online: <https://is.muni.cz/th/j5nle/Priloha-3-RWCT.pdf> [cit. 30. 3. 2024].

2. Žák je zaktivizován. Pro aktivní zapojení žáků je třeba, aby žáci přemýšleli samostatně a užívali vlastního jazyka k vyjádření myšlenek.
3. Žák je motivován. Motivace žáků a jejich vnitřní zájem je předpokladem k aktivnímu zapojení do vyučovacího procesu.¹⁰³

5.2. Uvědomění

Jedná se o fázi hodiny, v níž studenti získávají nové poznatky o dané problematice a na jejich základě si uvědomují význam (a souvislosti). Úkolem učitele je:

1. Předložit dosti podnětný materiál, kterým směřuje ke vzdělávacím cílům dané jednotky.
2. Propojit práci a myšlení s tím, co se dělo v evokaci.
3. Volbou vhodných aktivizačních metod udržet evokací vyvolaný zájem žáků o problém nebo téma.

Během fáze uvědomění žáci zkoumají předložený materiál, zvažují význam nových informací pro sebe samé, hledají odpovědi na otázky, které si položili v evokaci. Důležité je, že dochází k propojení nových údajů s těmi, s nimiž už žáci do výuky přišli, a že se tak děje v procesu práce s nimi, ne jejich pouhým přijímáním.¹⁰⁴

5.3. Reflexe

„Třetí fází modelu učení E-U-R je fáze reflexe, během níž si žáci třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti, a přetvářejí si tak svá původní vědomostní schémata. Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý. Reflexe usiluje o naplnění dvou cílů. Prvním cílem této fáze je, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože tak si nejlépe a nejtrvaleji zapamatují naučené. Druhým cílem je podpořit výměnu názorů mezi žáky tím, že si žáci navzájem sdělují svá vědomostní schémata a názory na nové vědomosti. A tak dochází ještě ke korekci vědomostního schématu.¹⁰⁵“
Pro tuto fázi výuky je vhodné využít pestrou škálu výukových metod, jako např. myšlenkové mapy, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming atd.¹⁰⁶ „V reflexi má

¹⁰³ Metodický portál RVP.CZ: *Výukové metody*.

¹⁰⁴ Inkluzivní škola.cz: *Evokace – Uvědomění – Reflexe*, s. 1. Online: <https://inkluzivniskola.cz/content/faze-hodiny> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁰⁵ Metodický portál RVP.CZ: *Výukové metody*.

¹⁰⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar: *Konec školní nudy – didaktické metody pro 21. století*. Praha 2019.

dostat každý žák příležitost, aby se sám ohlédl zpět za svým dosavadním učením. Uvědomuje si, co nového se k dané problematice naučil, co si o ní teď myslí, čemu novému porozuměl, jaké původní postoje pozměnil. Pro žáky je přínosnější, když dostanou šanci uvědomit si, co se opravdu naučili, a co ne, než když jim učitel nadiktuje, co se naučit měli.¹⁰⁷ Nedílnou součástí reflexe je rovněž proces formulování žakovských poznatků.

Kromě E-U-R existují i jiné modely plánování výuky, jako např. 5E. Jedná se o pětifázový model výuky. Jednotlivé etapy výuky jsou pojmenovány anglickými názvy začínajícími na písmeno „E“. 1. Engage (Zapojení), 2. Explore (Zkoumání), 3. Explain (Zpracování), 4. Elaborate (Zobecnění), 5. Evaluate (Zhodnocení).¹⁰⁸ V rámci jednotlivých modelů výuky je pedagogie využívána pestrá škála výukových metod. Existují různé modely klasifikace výukových metod. Jedna z možných klasifikací dělí výukové metody na: 1. klasické (slovní, názorně demonstrační atd.), 2. aktivizující (např. diskusní, didaktické hry atd.), 3. komplexní (např. frontální, skupinová atd.).¹⁰⁹ S modelem E-U-R se setkáme v následujících kapitolách, kde budou popsány jednotlivé výukové situace z badatelských hodin dějepisu se zaměřením na rozvoj historické gramotnosti, a proto byla tomuto modelu plánování výuky vyčleněna jedna z kapitol. Jedná se o následující tři výukové situace: 1. *O co šlo teroristům?* 2. *Měl být Eulogius odsouzen?* 3. *Vyrovnění s bolestnou minulostí*. Nejprve bude popsána výuková situace z prostředí střední průmyslové školy týkající se terorismu a poté se zaměříme na zbylé dvě výukové lekce, které se uskutečnily na základních školách.

¹⁰⁷ Inkluzivní škola.cz: *Evokace – Uvědomění – Reflexe*.

¹⁰⁸ Science Resource Center: *5E Model of instruction*. Online: <https://www.sdcoe.net/ngss/evidence-based-practices/5e-model-of-instruction> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁰⁹ Masarykova Univerzita: *Výukové přístupy a metody*. Online: https://is.muni.cz/el/fsp/podzim2021/nk4112/um/5_Vyukove_Pristupy_Metody.pdf [cit. 30. 3. 2024].

6. Výuková situace – O co šlo teroristům?

6.1. Střední průmyslová škola, obor Technické lyceum

První popisovanou školou v této diplomové práci je Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola Frýdek-Místek. Původně byla tato vzdělávací instituce rozdělena na tři samostatné školy, ale v současné době se jedná o jednu školu, pod kterou spadají tři rozdílné obory. Škola se na svých webových stránkách prezentuje heslem: „Jsme POJ F≈M! Jsme střední škola, která sPOjuje“.¹¹⁰ Jak již bylo zmíněno, škola se dělí na tři sekce, a to: Technické obory, Ekonomické obory a Jazykové obory. „Ať už počítáš lépe než Einstein, napsal/a jsi program "Hello World" dříve, než jsi promluvil/a, nebo nejraději uvažuješ ve třech rozměrech, u nás si vybereš to pravé. Zahraniční stáže, kopa volnočasových aktivit a soutěží, roboti nebo skvělé kuřecí bagety z bufetu. Nudit se na střední škole rozhodně nebudeš!“¹¹¹ Pro potřeby této diplomové práce se zaměříme pouze na Technické obory. Jedná se o 4leté středoškolské maturitní obory, kam spadá: Strojírenství, Technické lyceum, Informační technologie, Technická zařízení budov. V této případové studii budeme sledovat první ročník oboru Technického lycea, a proto bude v následující kapitole využíván tento název konkrétního oboru.

6.2. Anotace výukové situace

6.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

V následující didaktické případové studii je detailně popsán celý průběh výukové jednotky s názvem *O co šlo teroristům?* Výuková lekce trvala 45 minut a uskutečnila se v dubnu 2023 v prvním ročníku Technického lycea ve Frýdku-Místku. Na této škole se dějepis vyučuje pouze v prvním ročníku. Učitel dějepisu Roman Göttlicher usiluje o konstruktivistický přístup k učení. Dotace hodin dějepisu jsou dvě hodiny týdně. Téma sledované výukové hodiny je Terorismus. Po absolvování výukové hodiny by měli být žáci schopni formulovat odpověď na rámcovou badatelskou otázku *O co šlo teroristům?* Na tuto výukovou hodinu dějepisu navazovala další výuková hodina věnovaná terorismu. Lekce cílí na rozvoj dvou konceptů historického myšlení, a to: Trvání a změna a Dobové perspektivy. Záznam z výukové hodiny vznikl pro účely práce poroty v rámci soutěže Global Teacher Prize. Jedná se o odbornou cenu pro učitele základních a středních škol.

¹¹⁰ Střední průmyslová škola Frýdek-Místek. Online: <https://pojfm.cz/> [cit. 30. 3. 2024].

¹¹¹ Střední průmyslová škola Frýdek-Místek.

V České republice ji na základě licence udělené od mezinárodního ocenění Global Teacher Prize realizuje od roku 2017 nezisková organizace EDUin, o. p. s. Prostřednictvím této soutěže jsou objevováni, motivováni a oceňováni inspirativní pedagogové napříč celou zemí. Soutěž Global Teacher Prize by měla sloužit jako prostředek k navázání vzájemné spolupráce mezi učiteli, využití potenciálu oceněných učitelů a rozšíření dopadů jejich pedagogických aktivit.¹¹² Žáci jsou na způsob výuky, která zde bude popsána, zvyklí, protože vyučující Roman Göttlicher takto vyučuje i mimo kamerový záznam, a tak došlo k co nejpřesnějšímu odrazu reality ze školního prostředí, která představuje adekvátní výpovědní hodnotu pro členy komise Global Teacher Prize. Ovšem je nutné zmínit, že přítomnost kamery může v některých případech ovlivnit chování sledovaných subjektů.

6.2.2. Výukové metody, RVP Technické lyceum

V průběhu výukové situace *O co šlo teroristům?* vyučující Roman Göttlicher využívá pestrou škálu výukových metod. Ve fázi evokace je použita aplikace Mentimeter, která slouží k aktivnímu zapojení všech přítomných ve třídě a určitým způsobem směřuje k rozvoji digitální kompetence žáků. Evokační část výuky pokračuje krátkým výkladem ze strany učitele. V rámci této slovní metody Roman Göttlicher usiluje o aktivní zapojení třídy formou dialogu. V úvodu vyučovací hodiny žáci pracují individuálně. Formou slovních metod jsou v interakci s vyučujícím a prostřednictvím digitálního světa jsou v kontaktu s ostatními ve třídě. Ve fázi uvědomění žáci pracují v malých skupinách, kde je aplikován tzv. skupinový dialog v návaznosti na badatelskou metodu. Reflexe výukové situace *O co šlo teroristům?* je rozdělena do dvou částí. První část probíhá hromadnou formou tzv. vrstevnickým vyučováním, kdy jednotlivé skupiny žáků za pomoci vyučujícího spolužákům prezentují předmět svého výzkumu týkající se jednotlivých teroristických vln. Na vrstevnické vyučování navazuje poslední část výuky, a to individuální reflexe poznatků z výuky. Roman Göttlicher zde prostřednictvím Mentimeteru a pracovního listu využívá metodu samostatné práce žáků.

V rámci RVP obor Technické lyceum¹¹³ byly ve výukové situaci *O co šlo teroristům?* rozvíjeny klíčové kompetence, které navazují na klíčové kompetence z RVP ZV. Z RVP Technického lycea vychází dokument ŠVP Technického lycea ve Frýdku-Místku. Školní

¹¹² *Global teacher prize Czech Republic*. Online: <https://www.gtpcz.cz/proc-se-prihlasit-o-gtp-cz/> [cit. 30. 3. 2024].

¹¹³ MŠMT: *Technické lyceum*, s. 7-9

předmět dějepis je zde definován následovně. „Dějepis pomáhá žákům hlouběji porozumět současnosti a uvědomovat si vlastní identitu, rozvíjí samostatné myšlení, přispívá k výchově k demokratickému a aktivnímu občanství se zřetelem k základním hodnotám občanské společnosti a umožňuje žákům orientovat se v současném světě a v každodenním životě.“¹¹⁴ Podle ŠVP Technického lycea ve Frýdku-Místku slouží dějepis k rozvoji následujících pěti klíčových kompetencí: 1. kompetence k učení, 2. kompetence k řešení problémů, 3. komunikativní kompetence, 4. kompetence sociální a personální, 5. kompetence občanská. Prostřednictvím dějepisu jsou dále rozvíjena následující čtyři průřezová témata: 1. občan v demokratické společnosti, 2. člověk a životní prostředí, 3. člověk a svět práce, 4. informační a komunikační technologie.¹¹⁵

6.3. Transkripce výukové situace

6.3.1. Evokace

V první fázi výuky učitel Roman Göttlicher poděkuje žákům, že souhlasili s přítomností kamery ve třídě, a zároveň přiznává svou mírnou nervozitu. Poté žákům představí téma, kterému se třída bude věnovat. Učitel vysvětlí, že se jedná o téma, které je podle jeho mínění všem velmi blízké a do určité míry o něm většina žáků ví mnoho informací. Tento krátký slovně motivační úvod vytváří v učebně atmosféru rovnosti.

U: „...dneska se budeme soustředit na takové téma...na které jste vlastně odborníci všichni, nebo hodně o tom znáte, a my se na to podíváme, že to není úplně tak jednoduché téma...“.

Následuje evokační aktivita v aplikaci Mentimeter, kde má každý z žáků možnost vyjádřit svůj vlastní názor. Žáci mají za úkol odpovědět na otázku, kterou položil vyučující a zároveň ji promítl na interaktivní tabuli. Díky této aktivitě dostává každý z žáků příležitost vyjádřit se individuálně, bez ovlivnění z okolí od spolužáků, k danému tématu – formulovat prekoncept, se kterým do výuky vstupuje. Úkolem žáků je prostřednictvím mobilu vypsát všechny asociace, které je napadají, když se řekne slovo *terorismus*. Činnost trvá přibližně dvě minuty.

¹¹⁴ https://pojfm.cz/images/uchazeci/obory/svp_20/SVP_TL_2_0_2020.pdf s. 91.

¹¹⁵ Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola Frýdek-Místek: *Školní vzdělávací program 78-42-M/01 Technické lyceum*. Frýdek-Místek 2020, s. 91-93. Online: https://pojfm.cz/images/uchazeci/obory/svp_20/SVP_TL_2_0_2020.pdf [cit. 30. 3. 2024].

U: „*Co si vybavíte, když se řekne terorismus?*“

V průběhu tohoto krátkého brainstormingu je zmrazená interaktivní tabule, tzn. že žáci nevidí, jaké asociace si s tímto slovem spojují jejich spolužáci. Po dvou minutách jsou odpovědi žáků promítnuty na tabuli, aby je mohli vidět všichni přítomní v učebně. Výhodou Mentimeteru a zmrazení interaktivní tabule je to, že všichni žáci mají možnost vyjádřit svůj subjektivní názor bez rizika posměšků ze strany spolužáků. Po odeslání odpovědí učitel navazuje na činnost žáků, tzn. že nahlas přečte některé pojmy, které žáci v průběhu krátké aktivity vymysleli. Reakce učitele na zaznamenané odpovědi je velmi podstatná pro další vývoj vyučovací hodiny, protože učitel dává žákům najevo, že jejich práce (90sekundová aktivita) není opomíjena. Učitel s odpověďmi aktivně pracuje – reaguje na ně, tzn. že vytváří pozitivní pracovní atmosféru.

U: „*Tak pomalu pouštím*” (učitel ruší zmrazení interaktivní tabule).

Roman Göttlicher přečte většinu asociací s pojmem terorismus, které žáci napsali:

U: „*V centru máme Islám...pak se tady vícekrát objevuje Arab, násilí, útoky, 2016 – sebevražedný atentát, utrpení, hrozba, dvojčata, AK-47... Někdo hraje „Csko“¹¹⁶, radikální hnutí, islamista, válčení, panika.*“

Poté vyučující hodnotí výkon žáků. Žáci jsou oceněni za aktivní zapojení do výuky.

U: „*Super, super. Myslím si, že jste perfektně vytvořili asociace ke slovíčku terorismus, které se nám vybaví a běžnému člověku se vybaví, když se to slovíčko zmíní, když ho někde vidí.*“

Učitel Roman Göttlicher zde použil prvky formativního hodnocení. „Hodnocení není jenom nástrojem, ale také cílem výuky“.¹¹⁷ Hodnocením se žáci učí lépe komunikovat s druhými lidmi a psychicky se s tím dobře vyrovnávat. Roman Göttlicher byl v tomto ohledu příkladem toho, jak ve společnosti docenit vynaložené úsilí druhého jedince. Následuje učitelův stručný výklad o terorismu, tedy další část evokační fáze výuky.

¹¹⁶ „*Někdo hraje „Csko“?* Učitel se vyjadřuje k pojmu AK-47. Zbraň, která se používá v počítačové hře Counter-Strike: Global Offensive. Díky této asociaci s počítačovou hrou může učitel téma terorismus přiblížit některým žákům ve třídě.

¹¹⁷ BARTOŠEK, Miroslav – SOCHOROVÁ, Alena: *Formativní hodnocení*. Praha 2021, s. 5. Online: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf [cit. 30. 3. 2024].

Nejedná se o typický výklad, protože vyučující pokládá žákům otázky, tzn. snaží se o jistou formu dialogu – jejich aktivní zapojení do vyučovacího procesu.

U: *„Co kdybych vám řekl, že až dostudujete střední školu a až dostudujete vysokou školu...za nějakých 10 let...možná nic z toho, co jste napsali na tabuli prostřednictvím aplikace Mentimeter, nebude platit. Že to bude o něčem jiném a nebo, že to bude z velké části asi o něčem jiném, že terorismus bude vypadat asi hodně jinak než to, co jste napsali na tabuli. To je to, na co se dneska podíváme...Odborníci přišli na to, že se terorismus děje v tzv. vlnách, které trvají přibližně 40 let. Napadá vás, proč zrovna 40 let, proč ne 10 let, proč ne 100 let?“*

Žáci: *„Studená válka?“*

U: *„Ano, studená válka v tom hraje určitou roli, ale ne v těch délkách let.“*

Ž: *„Další generace?“*

U: *„Perfektní! Nějaká generace chce něčeho dosáhnout. Přijde další generace a už to vidí jinak. Jde jim o něco jiného.“*

Po krátké interakci mezi žáky a vyučujícím následuje další motivační vhléd do tématu formou výkladu ze strany učitele. Učitel zmiňuje, že odborníci vymezili čtyři vlny terorismu a zrovna nyní žijeme v době, kdy má čtvrtá vlna (čtvrté období) skončit a začne nová pátá vlna terorismu. Roman Göttlicher hovoří o tom, že odborníci přemýšlejí nad tím, jak pátá vlna terorismu bude vypadat a co přinese pro naši přítomnost. Jeden ze způsobů, jak to zjistit, je podívat se zpátky do minulosti na čtyři předchozí vlny terorismu a prozkoumat, co mají tyto čtyři vlny terorismu společného. Prostřednictvím práce s Mentimetrem, formativního zhodnocení činnosti žáků, dialogu s žáky ve třídě a následným výkladem učitel naplnil jeden z evokačních cílů: žáci jsou motivováni pro následující část výuky – fáze uvědomění.

6.3.2. Uvědomění

Učitel rozdělí žáky do čtyř skupin. K rozdělení dojde formou náhodného rozpočítání prostřednictvím čísel 1- 4. Žáky rozpočítá učitel, aby celý proces urychlil. Jednu skupinu tvoří 5 - 6 členů. Žáci, kteří byli přiřazeni do stejných skupin, si začínají sedat k sobě. Pro každou skupinu žáků je vyhrazeno jiné místo v prostorách učebny, aby byly zajištěny vyhovující pracovní podmínky potřebné pro skupinovou práci. Jednotlivým skupinám jsou poskytnuty následující materiály:

1. Texty (úryvky ze článků) charakterizující konkrétní teroristickou vlnu.
2. Příklady teroristických atentátů s obrázky, které vizuálně dokreslují konkrétní teroristickou vlnu.
3. Tabulky, ve kterých mají žáci za úkol odpovědět na čtyři otázky.

Každá skupina má za úkol zpracovat jinou teroristickou vlnu. Jednotlivé skupiny sledují rozdílné časové periody teroristických vln. První skupina žáků se věnuje období 1880-1920. Druhá skupina žáků sleduje období 1920-1960. Třetí skupina žáků zkoumá období 1960-1979. Čtvrtá skupina žáků zpracovává období 1980-2020. Odpovědi musí žáci zaznamenat do tabulky, kde jsou přehledně uvedeny otázky a jednotlivé periody teroristických vln, tzn. že všichni žáci ve třídě odpovídají na stejné čtyři otázky, avšak každá skupina žáků sleduje jiný časový úsek. Tabulku s otázkami mají žáci k dispozici v rámci svých skupin a zároveň je nakreslena na tabuli, kde bude postupně vyplňována společně všemi přítomnými ve třídě v průběhu reflexe této aktivity. K vyplnění tabulky dochází tedy nejdříve individuálně během skupinové práce žáků a poté hromadně v kooperaci s celou třídou. Skupinová práce s texty, obrázky a tabulkami trvá přibližně 10 minut.

U: *„Někdy to budou jednoduché odpovědi a někdy to bude těžké nadefinovat, tak to zkuste...nějaké tipy.“*

Žáci začínají pracovat s materiály, které jim učitel poskytnul. Bádají nad jednotlivými texty a obrázky. Učitel chodí po třídě a odpovídá na případné dotazy. Pokud vidí, že je potřeba něco (do)vysvětlit, vezme si slovo a danou věc vysvětlí, i přestože se na ni nikdo ze žáků nezeptal. Žákům zdůrazňuje, že v tabulce má každá skupinka vyplnit pouze svoji teroristickou vlnu, tzn. skupinka číslo tři odpovídá na otázky k teroristické vlně číslo tři, skupinka žáků číslo čtyři odpovídá na otázky k teroristické vlně číslo čtyři atd. Roman

Göttlicher obchází jednotlivé skupinky, slovně je motivuje a zároveň kontroluje hodinky, aby zbyl čas na reflexi v další části výuky. Nyní budou představeny materiály, nad kterými bádají jednotlivé skupiny žáků.

První skupina žáků, která zpracovává období 1880-1920, pracuje s texty převzatými a následně upravenými pro didaktické potřeby z internetových zdrojů: zahraniční článek *Čtyři vlny terorismu*¹¹⁸, *Moderní dějiny.cz* (článek o počátcích moderního terorismu)¹¹⁹, *Wikipedia.cz* (článek o anarchismu)¹²⁰, článek o narušení mýtu terorismu.¹²¹ Dále má skupina žáků k dispozici listy papíru se známými příklady první teroristické vlny, kde jsou fotografie a stručná charakteristika jednotlivých osob. Je zde zobrazena fotografie ruského cara Alexandra II., rakouské císařovny Sisi, italského krále Umberta I., amerického prezidenta Williama McKinleyho.

Druhá skupina žáků, která zpracovává období 1920-1960, pracuje s upraveným textem ze zahraničního článku o čtyřech vlnách terorismu a o 11. září 2001.¹²² Dále má skupina žáků k dispozici listy papíru se známými příklady druhé teroristické vlny. Je zde fotografie vlajky Irské republikánské armády (IRA) a fotografie vlajky Řeckokyperské nacionalistické polovojskové organizace (EOKA).

Třetí skupina žáků, která zpracovává období 1960-1979, pracuje se stejným zahraničním článkem jako druhá skupina žáků, avšak mají k dispozici jiné úryvky textu z tohoto článku.¹²³ Dále tato skupina žáků bádá nad známými příklady třetí teroristické vlny. Je zde krátký text a obrázky charakterizující Organizaci pro osvobození Palestiny (OOP) a Únos izraelských sportovců teroristickou organizací Černé září na Olympijských hrách v Mnichově r. 1972.

¹¹⁸ RAPPORT, David: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*. In: *Anthropoethics: The journal of Generative Anthropology*. *Anthropoethics*, vol. 8, no. 1 (Spring/Summer 2002), s. 51. Online:

<https://anthropoethics.ucla.edu/ap0801/terror/>
[cit. 30. 3. 2024].

¹¹⁹ ŠUSTROVÁ, Petruška – MLEJNEK, Josef: *Moderní dějiny.cz: Počátky moderního terorismu a atentát na císařovnu Alžbětu 10. září 1898*. Online 2015: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pocatky-moderniho-terorismu-a-atentat-na-cisarovnu-alzbetu-10-zari-1898/> [cit. 30. 3. 2024].

¹²⁰ Wikipedie – otevřená encyklopedie: *Anarchismus*. Online: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Anarchismus>
[cit. 30. 3. 2024].

¹²¹ KRULIŠOVÁ, Kateřina Judith: *Terorista revolucionář, narušování mýtu*. In: *Mladá rusistika – nové tendence a trendy III*. Bratislava 2015, s. 194. Online: <https://iris.univv.it/retrieve/handle/11562/968274/82746/Zborn> [cit. 30. 3. 2024].

¹²² RAPPORT, D.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*.

¹²³ RAPPORT, D.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*.

Čtvrtá skupina žáků, která zpracovává období 1980-2020, pracuje se stejným zahraničním článkem jako předchozí skupiny, avšak žáci v této skupině mají k dispozici jiné úryvky textu z tohoto článku.¹²⁴ Dále tato skupina žáků zpracovává materiály se známými příklady čtvrté teroristické vlny. Je zde krátký text a obrázky charakterizující organizace Óm šinrikjó a Al-Káidu.

Je potřeba zdůraznit, že u všech materiálů (textů a obrázků), na základě kterých mají žáci formulovat své odpovědi, je uveden zdroj původu, tzn. že žáci ví, odkud tyto informace pocházejí. Za důležitý aspekt ve třetí fázi výuky můžeme považovat aktivní zapojení učitele Roman Göttlichera, který během skupinové práce žáků obchází jednotlivé skupiny a usiluje o jejich motivaci prostřednictvím návodných otázek.

U: „*Všechno to jsou nějaké prameny, které vám mají dokreslit tu vlnu...co dělali, o co jim šlo...toto dělali všichni, to není specifické pro vaši konkrétní vlnu...zkuste přijít na to, co za tím je, čeho chtěli dosáhnout.*“ (učitel mluví ke konkrétní skupině)

Ž: „*Jediné, co mě napadá, je proti západním zemím, protože my nemáme zdroje k těm ostatním vlnám.*“ (žák v jedné skupině uvažuje nad zadaným úkolem)

U: „*My to máme spojené s islámem a Al-Káidou z dobrého důvodu. Zkuste se na to ještě podívat...koukněte do těch textů ještě.*“

Ž: „*Teroristé jsou většinou ze zemí, ve kterých jsou nějakí cizí okupanti. Např. Irák, Irán, Afghánistán...*“ (žák v jedné skupině uvažuje nad zadaným úkolem)

¹²⁴ RAPPORT, D.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11.*

Tabulka teroristických vln a druhy historického myšlení

O co šlo teroristům?

Jaký druh historického myšlení může pomoci?

- **Trvání a změna:** Co se změnilo? A co zůstalo stejné? (pokud vůbec něco). Pro koho se to změnilo?
- **Dobové perspektivy:**
 - Mezi pohledy na svět (víra, hodnoty, motivace,...) které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů.
 - Dobové perspektivy (úhly pohledu) lidí v minulosti dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich *historický kontext*.

Období	První vlna 1880-1920	Druhá vlna 1920-1960	Třetí vlna 1960-1979	Čtvrtá vlna 1980-2020
Na koho obvykle útočili?				
„Oblíbený“ způsob útoku				
Jak byste tuto vlnu nazvali?				
Proč to dělali?/O co jim šlo?				

Materiály, které měli k dispozici žáci ze skupiny č. 2

Známé příklady druhé teroristické vlny

Irská republikánská armáda (IRA)

Snaha osamostatnit Irsko, vysvobodit z britské nadvlády.

Na konci 20. st. oficiálně ukončila svou činnost, odzbrojila a stala se částečně legální politickou silou.



EOKA

Ethniki Organosis Kypriou Agoniston

Řeckokyperská nacionalistická polovojenská organizace, která bojovala za konec britské nadvlády na Kypru a za případné spojení s Řeckem.



Obrázek 1
<https://imperialglobalexeter.files.wordpress.com/2014/10/greek-nationalism-imagery.png>

Text, se kterým pracovala skupina žáků č. 2

Versailleská mírová smlouva uzavírající 1. sv. válku vyvolala naději na druhou nebo "protikoloniální vlnu". Říše poražených států (které se nacházely převážně v Evropě, např. Rakousko-Uhersko) byly rozbity uplatněním *principu práva národů na sebeurčení*. (...) Vítězné státy (např. Británie, Francie) však nemohly tento princip formulovat, aniž by zároveň nevyvolaly otázky ohledně oprávněnosti existence svých vlastních koloniálních říší. Po druhé světové válce se ve všech imperiálních doménách s výjimkou sovětské rozvinuly teroristické skupiny. Vznikla řada nových států - Irsko, Izrael, Kypr, Jemen, Alžírsko... - a vlna ustupovala s tím, jak se rozpadala impéria, přes která se přehnala.

Zdroj: Rapoport, D. C.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*. *Anthropoethics*, vol. 8, no. 1 (Spring/Summer 2002). Dostupné na: <http://anthropoethics.ucla.edu/ap0801/terror/> (upraveno).

Nejvýrazněji se (v druhé vlně) projevilo poučení, že atentáty na významné politické osobnosti jsou často neúčinné, a k útokům na významné osobnosti tedy docházelo jen málo. (...) Nová strategie spočívala nejprve v systematickém vyvražďování policie, která byla očima a ušima vlády. Nahradily by je pak vojenské jednotky, které by se ukázaly jako příliš neohrabané na to, aby si poradily, aniž by se také dopouštěly krutostí, což by zvýšilo společenskou podporu teroristů. (...)

Hlavní energie byla věnována guerillovým akcím (*hit and run*) proti jednotkám, útokům, které se vymykaly pravidlům války, protože zbraně byly skryté a útočníci neměli žádné identifikační znaky.

Zdroj: Rapoport, D. C.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*. *Anthropoethics*, vol. 8, no. 1 (Spring/Summer 2002). Dostupné na: <http://anthropoethics.ucla.edu/ap0801/terror/> (upraveno).

Vlády (...) začaly označovat všechny násilné rebely za teroristy. Média jazyk dále deformovala a odmítala důsledně používat tento výraz v naději, že je veřejnost nebude považovat za zjevně zaujaté. Například hlavní americké noviny často popisovaly tytéž osoby ve stejné zprávě, někdy dokonce ve stejném odstavci, střídavě jako teroristy, partyzány a vojáky. (...)

Výraz "terorista" získal tolik hanlivých asociací, že ti, kdo byli označeni za teroristy, měli obrovskou politickou zátěž. Povstalci se tedy přestali nazývat teroristy. Mnozí z nich se začali nazývat „*bojovníci za svobodu*“.

Zdroj: Rapoport, D. C.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*. *Anthropoethics*, vol. 8, no. 1 (Spring/Summer 2002). Dostupné na: <http://anthropoethics.ucla.edu/ap0801/terror/> (upraveno).

6.3.3. Hromadná reflexe

Po badatelské činnosti žáků ve skupinách se výuka plynule překlápí do další části. Žáci zůstávají sedět v lavicích a jednotlivé skupinky postupně předčítají ostatním v učebně, na co během svého výzkumu ve fázi uvědomění přišly.

Materiály, se kterými skupiny pracovaly, mají stále k dispozici na svých stolech, takže v průběhu odpovídání na zadané otázky do nich mohou kdykoliv nahlédnout a čerpat z nich informace. Jedná se o příklad toho, že učitel se nejedná o memorování znalostí, ale o uvědomění si podstaty věci a pochopení dané problematiky. Žáci prezentují své odpovědi ostatním ve třídě. Učitel vždy vede dialog s konkrétní skupinou, počínaje první teroristickou vlnou (1880-1920) a konče čtvrtou teroristickou vlnou (1980-2020). V průběhu dialogu ostatní skupiny poslouchají, zapisují si odpovědi do tabulky, ke kterým žáci zabývající se konkrétní teroristickou vlnou společně s učitelem dospěli. Ostatní skupiny se mohou rovněž zapojit do diskuse týkající se teroristické vlny, kterou zpracovávali jejich vrstevníci. Před samotným zahájením hromadné reflexe učitel žáky upozorní, ať si vyplňují zbytek tabulky, tj. tu část, nad kterou bádali jejich spolužáci. Hromadná reflexe – společné formulování odpovědí na základě poskytnutých pramenů s pomocí učitele - trvala přibližně 17 minut, tzn. že každá skupina žáků měla k dispozici na odprezentování svých poznatků více jak 4 minuty.

U: „*Ještě 20 sekund, a potom postupně po vlnách to představíte ostatním Můžeme? První vlna, pojďte na to!*“ (učitel mluví k celé třídě)

Následně budou postupně představeny skupinové výstupy žáků, které proběhly v rámci hromadné reflexe před celou třídou. Nejprve bude popsána první teroristická vlna a poté zbylé tři teroristické vlny.

6.3.3.1. První skupina žáků (první teroristická vlna)

Během doby, kdy žáci předčítají své odpovědi před celou třídou, učitel zaznamenává jejich návrhy na tabuli do předpřipravené tabulky (stejná tabulka, kterou mají žáci na lavicích). Roman Göttlicher s nimi vede dialog. Jeho cílem je, aby žáci dokázali formulovat odpovědi na otázky uvedené v tabulce.

Ž: „*Na koho obvykle útočili? Na bohaté a mocné. Oblíbený způsob útoku. Výbušnina. Jak bychom tu vlnu nazvali? Výbušní vládcí. A proč to dělali? Nebo o co jim šlo? Tam jsme napsali vytvořit anarchii.*“

U: „*Co je to anarchie? Úplně jednoduše.*“

Ž: „*Chtějí sesadit vládu, nechtějí žádné vládce.*“

U: „*Jo přesně tak, když to zjednodušíme, tak je to takové to bezvládí. Vytvoření bezvládí, proto útočí na ty bohaté a mocné. Chci se zeptat. Proč mají oblíbenou tu výbušninu? To je důležité.*“

Ž: „*Spolehlivé?*“

U: „*Tehdy asi ještě úplně ne. Pistole byla asi spolehlivější.*“

Ž: „*Bylo to lehké?*“

U: „*...ne....*“

Ž: „*Bylo to novotvaré?*“

U: „*Novotvaré hraje roli, ale ještě je tam podstatná jiná věc.*“

Ž: „*Protože oni se zabijou jakože oba dva...že umře i ten atentátník?*“

U: „*Přesně tak. Zabije se atentátník i ten, na kterého je to cílené. Proč se chce atentátník zabít?*“

Ž: „*Aby nemusel nést trest?*“ (žáci se smějí)

U: „*Jo, dobrý, ale to by možná radši utekl. On se dobrovolně nechá zabít.*“

Ž: „*No kvůli tomu náboženství?*“

U: „*Tady náboženství nehraje roli.*“

Ž: „*Aby ho nemuseli vyslyšet?*“

U: „*Koukněte ještě do těch textů. Jak jsou teroristé vnímáni v této vlně?*“ (žáci se dívají do svých textů)

Ž: „*Jako revolucionáři?*“

U: „*Jako revolucionáři a ještě?*“

Ž: „Že se odliší od obyčejných vrahů?“

U: „Výborně. Touha odlišit se od obyčejných vrahů. My se často setkáváme s tím, když terorista skončí před soudem, tak říká: Ale já nejsem vrah. Já jsem terorista!“

U: „V tomto období má terorismus pozitivní konotace. On je něco jako mučedník nebo hrdina. A proto, když u toho teroristického útoku zemře i ten atentátník, tak dává najevo, že se obětoval pro vás ostatní. Super, pojďme teďka k druhé generaci teroristů, která to vidí trošku jinak. Druhá vlna: here.“ (učitel ukáže rukou na druhou skupinu žáků)

6.3.3.2. Druhá skupinka žáků (druhá teroristická vlna)

Ž: „Na koho obvykle útočili? Na policii.“

U: „Ano.“

Ž: „Oblíbený způsob útoku byl hit and run.“

U: „Ano. Jak si to představujete?“

Ž: „Jakože někoho zavraždili a utekl.“

U: „V té první vlně je rád, že může umřít, když to trošku přeženu. Tady v té druhé vlně už nechtějí umírat. Oni utečou...super, pojďme dál.“

Ž: „Nazvali jsme je Bojovníci za svobodu.“

U: „Výborně. O co jim jde?“

Ž: „Aby zvýšili společenskou podporu terorismu.“

U: „Jo, ale to bychom mohli říct i u první vlny, možná i u třetí a čtvrté vlny. Zkusme něco, co je pro ně charakteristické. Možná vám pomůže to, že v první vlně je to primárně v Evropě a Americe, ale ve vaší druhé vlně je to spíše v rozvojovém světě.“

Ž: „Aby se jako osamostatnili od těch nadvlád?“

U: „Přesně, to je ta svoboda. Jak se jmenuje ten stát, který je podřízený jinému státu? Začíná na písmeno „k“.“

Ž: „Kolonie.“

U: „A to jsou oni. Proč si myslíte, že zrovna po první světové válce?“

Ž: „Protože se osvobozovaly ty kolonie.“

U: „Výborně. Po té první světové válce a Versailleské smlouvě nastalo něco, čemu říkáme právo národů na sebeurčení. Vznikla spousta nových států, ale některé ne. A teďka některé státy, které nezískaly samostatnost a zůstaly koloniemi, tak ti lidé si říkali: Proč ne my? My chceme taky samostatnost.“

U: „A někteří to teda začali řešit tím terorismem. Co bychom tam teda napsali?“

Ž: „Aby zvýšili společenskou podporu terorismu.“

U: „Já bych to možná přeformuloval nějak. Zkusili byste to ještě nějak zpřesnit s těmi informacemi, které máte.“

Ž: „Aby získali samostatnost?“

U: „Ano super, úplně jste to vystihli, protože ten název (Bojovníci za svobodu) to vystihuje. Myslím si, že je důležité si uvědomit, že ve druhé vlně slovíčko terorista začíná mít ve společnosti negativní nádech, že to je špatné. Proto oni v první vlně tvrdí: Já nejsem vrah, já jsem terorista. Naopak ve druhé vlně terorismu říkají, já nejsem terorista! Já jsem bojovník za svobodu. A už nechtějí být teroristi, aby je tak někdo nazýval...paráda, pojďme na třetí vlnu.“

6.3.3.3. Třetí skupinka žáků (třetí teroristická vlna)

Ž: „Na koho obvykle útočili? Na vlivné lidi, na sportovce, na politiky.“

U: „Ano supr. Oblíbený útok?“

Ž: „Unášení letadel nebo držení rukojmí. Držení rukojmí není útok, ale asi to tam patří. Pro název jsme vybrali dvě. Buď Unášecí vlna nebo Ideologická vlna, protože bojovaly ideologie proti sobě.“

U: Ideologická (učitel upřesňuje pojem), ano. To je myslím přesnější, ale Unášecí vlna by to mohla být taky. Ideologická vystihuje ten jejich myšlenkový svět. Proč to teda dělají?“

Ž: „Šlo jim o prachy na zbraně, o veřejné mínění a chtěli bojovat proti systému.“

U: „Tak já tam napíšu (na tabuli) média – pozornost...Výborně, já bych tam ještě něco přidal...vy říkáte ideologická vlna...jakou ideologii máme na mysli?“ Jsme ve studené válce. Jaké jsou ty dvě soupeřící ideologie?

Ž: „Komunismus a kapitalismus“

U: „Většina těch teroristů jsou podporováni kým a bojují proti komu?“

Ž: „Tak třeba dvěma supervelmocema. V tom textu je zrovna psaný Sovětský svaz. USA nepodporovaly žádné válečné skupiny.“

U: „Výborně. Sovětský svaz. Většina těch teroristů jsou levicového zaměření. Má to spojitost s válkou ve Vietnamu. Proč asi?“

Ž: „Protože tam bojovali komunisté proti Američanům.“

U: „Ano a proč najednou ty teroristi přestali mít Ameriku rádi? Je to docela těžká otázka. Zkusme. Vzpomeňte si, co jsme si říkali o šedesátých letech v Americe, v západní Evropě...nějaký Hippiies.“

Ž: „Že byli proti válce?“

U: „Proti válce...výborně. Čím víc ten konflikt ve Vietnamu zuří a je takový krvavý, tím větší je odpor proti té válce. V mladé generaci nastaly pochyby o tom kapitalismu, o tom západním světě, a toho využíval Sovětský svaz, který říká: „My jsme ti strážci toho míru.“ A samozřejmě Sovětský svaz začne podporovat teroristy, začne jim dodávat zbraně, začne je cvičit. Dokonce v Československu se tehdy cvičí palestiniští teroristi...Co je ještě zajímavé oproti předchozím vlnám, tak tady nejde o zabíjení. Tady chtějí unášet. Proč nechtějí zabíjet?

Ž: „Byli by za ty špatné?“

U: „...Ne...má to spíš praktické důvody. Už jste to tady zmínili. (učitel ukazuje na tabuli)

Ž: „No jasně, když máme někoho, koho oni potřebují, tak můžeme udělat jako z ručky do ručky.“

U: „Výkupné za mrtvého nedostanu, ale za živého jo. Můžu ho vyměnit za kamarády, kteří jsou ve vězení atd. Takže další změna ve všem oproti předchozím generacím. Odborníci určili přesné datum, kdy třetí vlna končí. Proč zrovna rok 1979?“

Ž: „Protože Sovětský svaz zaútočil na Afghánistán?“

U: „Perfektní. To je takový ten moment, kdy většina lidí je proti válce, proti Americe, ale najednou si řeknou: „Vždyť ten Sovětský svaz je to samé jako USA, my chceme mír, ale oni zaútočí na nějaký vedlejší stát. Pak se v tom roce 1979 stanou další důležité věci a

najednou přichází čtvrtá vlna terorismu. A to je ta vlna, kterou my známe. Kdo má čtvrtou vlnu?“

6.3.3.4. Čtvrtá skupinka žáků (čtvrtá teroristická vlna)

Ž: „Tak my tady máme, že obvykle útočili na Západ nebo na vyznavače jiné víry.“

U: „Ano, perfektní, to je hezké.“

Ž: „Ten způsob útoku máme sebevražedné útoky a zbraně hromadného ničení.“

U: „Ano. Paráda.“

Ž: „A tuto vlnu jsme nazvali: Protizápadní nebo Náboženská.“

U: „Hlasoval bych pro tu náboženskou. Vysvětlíme si proč. Nebo možná vy vysvětlíte, o co jim šlo?“

Ž: „Zastrašit.“

U: „Teror, ano. To už máme v tom názvu.“

Ž: „Nezávislost, rozšíření náboženství a vyhlazení nevěřících.“

U: „Paráda. Proto bych hlasoval pro tu náboženskou, protože je to přesnější vymezení. Většina útoků je proti západním cílům, ale ten název Náboženská je přesnější vymezení. Které to náboženství je dominantní, to hlavní v této vlně?“

Ž: „Islám?“

U: „Islám, super. Zkusili byste ještě okomentovat ten rok 1979, proč se to tam láme? Sovětský svaz napadne Afghánistán, a ještě se stane něco důležitého. Proč zrovna ten islám?“

Ž: „Bude to asi tou invazí Sovětského svazu do Afghánistánu?“

U: „Tím určitě, protože ti, kteří bojují proti Sovětskému svazu, jsou jakoby muslimové, ale ještě se stane jedna důležitá věc.“

Ž: „...jakože ničení letadel...“

U: „Mně jde spíš o to, že se ve světě něco stane, co podpoří ten islám.“

Ž: „Je to ta Izraelská válka?“

U: „Izraelská válka to není. Ale ta je taky důsledkem.“

Ž: „Ještě ta islámská revoluce v Íránu.“

U: „Perfektní, islámská revoluce v Íránu. Ve stejný rok, kdy Sovětský svaz zaútočí na Afghánistán, tak vypukne islámská revoluce a do čela se dostanou náboženští fanatici. Fundamentalisti, kteří začnou šířit zastrašování, nezávislost, ...Chtějí svůj vlastní stát, chtějí muslimský stát, kde bude islámské právo šaría. Začnou pomáhat Afghánistánu a začnou cvičit teroristy, aby rozšiřovali ten svůj vliv. Podle jednoho islámského letopočtu, je to rok, kdy začíná nové století, a je to vždycky spojeno s tím, že čekáme na nějakého vykupitele, mesiáše, na někoho výjimečného, takže to náboženství je na pochodu, ale nejedná se pouze o islám, máme příklady i jiných náboženství...Paráda, zvládli jste myslím výborně vystihnout čtyři vlny. Koukněte na tu tabulku, kterou jsme vyplňovali, a zkuste odpovědět na tu hlavní otázku: O co šlo teroristům?“

6.3.4. Individuální reflexe č. 1

Učitel rozdává všem žákům malý list papíru, kde je napsána hlavní badatelská otázka: „O co šlo teroristům?“. Dále se na listu nacházejí bonusové úkoly, které nejsou povinné. Bonusové úkoly (otázky) jsou určeny pro ty žáky, které téma terorismu zaujalo a chtějí se k němu vyjádřit nad rámec minimálních požadavků učitele. Jedná se o jistý způsob individualizace a diferenciací výuky. V průběhu diferencované výuky učitel nabídne žákům různou obtížnost úkolů. Poskytuje žákům možnost volby a předkládá před ně určitou výzvu.¹²⁵ V rámci individuální reflexe je úkolem žáků odpovědět na badatelskou otázku z úvodu vyučování, kterou se zabývali v průběhu celého vyučovacího procesu. Na vyplnění odpovědí mají k dispozici pět minut.

U: „Prosím podepište si ty papíry a každý sám za sebe odpoví. Pojďme do toho. Jenom rada. Máme tady bonusový úkol Myslitel: „Nabídni jednotící pohled na teroristické vlny a zdůvodni jej.“ To je strašně těžké. Nezkoušejte definovat, ale zkuste to popsat. O co šlo teroristům? To nám mnohem více pomůže v pochopení a v příští hodině na to navážeme. Máte pět minut.“

Příklad písemných odpovědí některých žáků:

Ž: „O co šlo teroristům? Záleží, v jaké vlně. Hlavně jim šlo o svobodu.“

¹²⁵ URBÁNEK, Michal: *Moderní vzdělávání.cz – Diferencovaná výuka*. 2021. Online: <https://www.modernivzdelavani.cz/diferencovana-vyuka/> [cit. 30. 3. 2024].

Ž: *„O co šlo teroristům? Šlo jim o změnu a přeměnu podle jejich představ. Šlo jim o to, protože nebyli spokojeni s tím, jak to vypadalo v jejich...“*¹²⁶

Ve třídě je klid, učitel chvíli něco zapisuje do počítače a poté chodí po třídě a dívá se na jednotlivé odpovědi žáků. Usiluje o to, aby žáci formulovali své odpovědi.

U: *„Nemusíme to interpretovat, zkuste to popsat, jako když to chcete vysvětlit kamarádovi...O co šlo teroristům? Co byste kamarádovi řekli?“ Když to bude příliš obecné, tak se to hodí nejenom na teroristy, ale na spoustu jiných...“*

Učitel přejde k jednomu žákovi, čte si jeho odpovědi a snaží se jej motivovat k přeformulování odpovědi na badatelskou otázku:

U: *„Ale to by mohl být třeba např. komunista. Zkuste specifikovat, čím jsou jiní ti teroristé...zbývají poslední dvě minuty na odpovědi...nemusí to být dlouhé...tři čtyři věty stačí.“*

6.3.5. Individuální reflexe č. 2

Po pěti minutách ukončuje vyučující individuální reflexi č. 1 – odpověď na badatelskou otázku *O co šlo teroristům?* a bonusové otázky. Plynule se přechází k individuální reflexi č. 2. Posledním úkolem žáků v rámci této lekce je práce s aplikací Mentimeter, kterou využili i v úvodu vyučovací hodiny. Učitel po žácích požaduje, aby se zamysleli a následně napsali, co si z této výuky odnáší. Jde mu zejména o dovednosti. Na poslední aktivitu mají žáci k dispozici přibližně dvě minuty.

U: *„Poprosím vás, odložíme pera, nepíšeme na množství slov. A ještě vás poprosím, jeden poslední úkol. Vemte svá mobilní zařízení. Dáme zase Mentimetr. Otázka zní: „Co si odnáším z dnešní hodiny (informaci/dovednost/zážitek, ...)?“. Jdeme po nějakém takovém diamantu...může to být informace, může to být nějaký skill, může to být něco, co se stalo...nemusí to být něco ve smyslu dozvěděl jsem se že...Stačí opravdu v krátkosti.“*

Příklad odpovědí v aplikaci Mentimeter, které jsou postupně promítány na interaktivní tabuli, tak aby je viděli všichni přítomní ve třídě:

Ž₁: *„Lepší znalosti o terorismu.“*

¹²⁶ Konec věty nebyl ve videozáznamu z výukové situace slyšet.

Ž₂: „*Jak to bylo s terorismem.*“

Ž₃: „*Poznátky o terorismu, co jsem nevěděl, a trauma ze zvuku fotoaparátu.*“

Ž₄: „*Umím popsat teroristické vlny. Zajímavá hodina.*“

Ž₅: „*Dozvěděl jsem se, kdo je to terorista, proč to ti lidé dělají.*“

Ž₆: „*Že teroristé měli v mnoha případech dobré úmysly, ale hrálo tam roli, za co bojuje.*“

Ž₇: „*Informace o několika méně zmiňovaných aktech terorismu.*“

Ž₈: „*Lepší znalosti o terorismu. Lepší pochopení, jak to celé začalo a jak to funguje.*“

Ž₉: „*Uvědomění, že teroristické útoky nejsou jen v dnešní době, ale také, že byly i dávno. Menší strach z teroristů...*“

Učitel komentuje před celou třídou jednu z odpovědí:

U: „*Poznátky o terorismu, co jsem nevěděl, a trauma ze zvuku fotoaparátu.*“ (smích ve třídě) „*Ano, podepisuju. Paráda. Dámy a pánové, máme poslední minutku. Chtěl bych vám poděkovat. Když to беру podle vašich odpovědí, které jsou na tabuli, tak si myslím, že to splnilo svůj účel a ten cíl. Myslím si, že jste perfektně pracovali, vlastně tak jako vždycky. I když jsem byl nervózní, tak jsem měl pocit, že to jakoby odsýpá, že makáte, že máte spoustu zajímavých myšlenek, že se dokážete posunout a opravit, a ještě když je k tomu trochu toho humoru, tak je to boží. Děkuju vám mockrát, papíry mi prosím dejte. My na to v příští hodině navážeme a podíváme se na definici terorismu a problémy, které s tím jsou.*“

Po tomto shrnutí ze strany vyučujícího je badatelská lekce *O co šlo teroristům?* ukončena. Žáci opouští učebnu.

6.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?

Lekce *O co šlo teroristům?* je v rámci českého 4+1 modelu historické gramotnosti zaměřena na rozvoj dvou konceptů historického myšlení, a to na: Trvání a změna a Dobové perspektivy. Tyto koncepty historického myšlení měli žáci téměř po celou dobu výuky k dispozici v podobě listu papíru s tabulkami, které v průběhu fáze uvědomění a reflexe vyplňovali.

Koncepty historického myšlení z výukové lekce O co šlo teroristům?

O co šlo teroristům?

Jaký druh historického myšlení může pomoci?

- **Trvání a změna:** Co se změnilo? A co zůstalo stejné? (pokud vůbec něco). Pro koho se to změnilo?
- **Dobové perspektivy:**
 - Mezi pohledy na svět (víra, hodnoty, motivace,...) které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů.
 - Dobové perspektivy (úhly pohledu) lidí v minulosti dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich *historický kontext*.

Koncept historického myšlení Trvání a změna je definován následovně. „Uspořádání událostí může být dobrý začátkem pro pochopení jejich propojení. Změna je proces, který vykazuje různý průběh i charakter pohybu.“¹²⁷ Váže se k němu ústřední otázka: Jak najít logiku ve složitých historických procesech? Další koncept, na který se zaměřuje výuková situace *O co šlo teroristům?*, jsou Dobové perspektivy s hlavní otázkou: Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? „Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext. Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.“¹²⁸ Podrobněji jsou oba koncepty definovány v kapitole *Historická gramotnost*. V následujících rádcích budou uvedeny konkrétní příklady rozvoje historické gramotnosti u žáků prvního ročníku Střední průmyslové školy, obor Technické lyceum ve Frýdku-Místku.

6.4.1. Příklad č. 1

Rozvoj historické gramotnosti můžeme sledovat ve fázi uvědomění, kdy žáci pracují ve skupinách. Vyučující Roman Göttlicher žákům předkládá prameny. Hlavním zdrojem informací je didakticky upravený odborný článek *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*, který vyšel v roce 2002 v časopise *Anthropoetics*. Časopis se zaměřuje na lidskou práci, kulturu, jazyk, náboženství, umění a původ lidské rasy.¹²⁹ Dále jsou žákům poskytnuty informace pocházející z těchto zdrojů: článek z Wikipedie pojednávající o anarchismu¹³⁰, článek z internetového portálu *Moderní dějiny* o počátcích moderního

¹²⁷ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

¹²⁸ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

¹²⁹ RAPPORT, D.: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11*.

¹³⁰ Wikipedie – otevřená encyklopedie: *Anarchismus*.

terorismu¹³¹, obrázek a text z portálu Aktuálně.cz týkající se 11. září 2001¹³², obrázek znázorňující vlajku nacionalistické organizace¹³³ a další obrázky s uvedeným zdrojem původu a příslušnou licencí umožňující jejich volné využití. Žáci bádají nad předloženým textem včetně grafické vizualizace v podobě konkrétních příkladů teroristických vln. Na základě této badatelské činnosti se mají pokusit o skupinovou formulaci odpovědi na otázky v tabulce. Roman Göttlicher nechává žáky, aby odpovědi na otázky dedukovali sami. Do procesu bádání žáků zasahuje pouze za účelem motivace či správného nasměrování jejich činnosti. Jeho úsilí demonstruje následující ukázka z výuky.

U: „Všechno to jsou nějaké prameny, které vám mají dokreslit tu vlnu...co dělali, o co jim šlo...toto dělali všichni, to není specifické pro vaši konkrétní vlnu...zkuste přijít na to, co za tím je, čeho chtěli dosáhnout.“

Žáci v průběhu skupinové práce vyvozují závěry na základě poskytnutých pramenů a informací, které jim zprostředkoval vyučující v evokační fázi výuky. Jednotlivé skupiny interpretují význam událostí a jevů, zaznamenávají si důležité detaily a s pomocí učitele určují, které informace jsou podstatné pro porozumění předložené teroristické problematice. Ve fázi uvědomění jsou žáci nuceni využívat badatelské činnosti označené v českém prostředí historického myšlení znaménkem a číslicí +1. Díky uvedení zdrojů v textech o jednotlivých teroristických vlnách mohou žáci prozkoumat původ informací, se kterými pracují, a tak vyhodnotit relevantnost nových poznatků. Za asistence vyučujícího žáci zaznamenávají všechny důležité detaily a určují, které jsou klíčové pro porozumění významu zdroje. Také zohledňují dobové souvislosti, a to zejména díky faktografickému kontextu zprostředkovaného učitelem v evokační fázi vyučovacího procesu. Rovněž během skupinové práce dochází k porovnávání a třídění zdrojů, kdy žáci vybírají ty informace, které jim poslouží k zodpovězení otázek uvedených v tabulce.¹³⁴

¹³¹ ŠUSTROVÁ, P.: *Moderní dějiny.cz: Počátky moderního terorismu*.

¹³² Aktuálně.cz: *Teror začal v 8:46. Nejčernější den v dějinách USA na výjimečných snímcích*. Online: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/obrazem-vyroci-teroristicky-utoku-z-11-zari-2001-pracovni/r~20bfe452b4ea11e8b295ac1f6b220ee8/> [cit. 30. 3. 2024].

¹³³ Imperialglobalexter. Online: <https://imperialglobalexter.files.wordpress.com/2014/10/greek-nationalism-imagery.png> [cit. 30. 3. 2024].

¹³⁴ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

Tabulka teroristických vln a druhy historického myšlení

Období	První vlna 1880-1920	Druhá vlna 1920-1960	Třetí vlna 1960-1979	Čtvrtá vlna 1980-2020
Na koho obvykle útočili?				
„Oblíbený“ způsob útoku				
Jak byste tuto vlnu nazvali?				
Proč to dělali?/O co jim šlo?				

6.4.2. Příklad č. 2

K druhému příkladu rozvoje historického myšlení ve výukové situaci Romana Göttlichera dochází během hromadné reflexe, kdy jednotlivé skupiny žáků postupně prezentují své badatelské poznatky před ostatními spolužáky. Žáci vysvětlují význam prostudovaných pramenů, rozvíjí symbolické myšlení, přemýšlí nad tím, co popsané prvky znamenají, a rozhodují, které prvky přispívají k zodpovězení otázek více a které naopak méně.¹³⁵ K rozvoji historického myšlení žáků dochází v rámci dialogu mezi vyučujícím a konkrétní skupinou. Zároveň jsou do celého procesu zapojeny i ostatní tři skupiny žáků, které zrovna nemají hlavní slovo. Učitel usiluje o to, aby se žáci zamýšleli nad interpretovaným textem a na základě přečteného formulovali odpovědi na otázky uvedené v tabulce. Žáci mají možnost nahlédnout komplexně na problematiku terorismu. Ve fázi uvědomění a reflexe dochází k rozvoji konceptu historického myšlení Trvání a změna. Na základě analýzy textu dokáží žáci odpovědět na otázky jako: Co se změnilo? Co zůstalo stejné? (pokud vůbec něco). Pro koho se to změnilo? „Uspořádání událostí může být dobrý začátkem pro pochopení jejich propojení. Změna je proces, který vykazuje různý průběh i charakter pohybu.“¹³⁶ Po badatelské činnosti a následné dopomoci vyučujícího došli žáci k následujícím závěrům. První teroristické vlně šlo o odlišení se od obyčejných vrahů. Druhá teroristická vlna sama sebe vnímala jako

¹³⁵ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

¹³⁶ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

bojovníky za svobodu a samostatnost. Třetí teroristické vlně šlo o unášení rukojmí za vidinou zisku. Čtvrtá teroristická vlna usilovala o rozšíření islámského náboženství a zabíjení nevěřících lidí. V následujících řádcích budou uvedeny výňatky z dialogů jednotlivých skupin s vyučujícím Romanem Göttlicherem, jejichž detailnější záznamy jsou přepsány v kapitole *Transkripce výukové situace*. V ukázkách můžeme sledovat, jak žáci postupně formulovali změnu v jednotlivých teroristických vlnách – *O co šlo teroristům?* Jak teroristé vnímali sami sebe?

Ukázka dialogu s první skupinou žáků:

Ž: „*Jako revolucionáři?*“

U: „*Jako revolucionáři a ještě?*“

Ž: „*Že se odliši od obyčejných vrahů?*“

U: „*Výborně. Touha odlišit se od obyčejných vrahů. My se často setkáváme s tím, když terorista skončí před soudem, tak říká: Ale já nejsem vrah. Já jsem terorista!*“

U: „*V tomto období má terorismus pozitivní konotace. On je něco jako mučedník nebo hrdina. A proto, když u toho teroristického útoku zemře i ten atentátník, tak dává najevo, že se obětoval pro vás ostatní. Super, pojd'me ted'ka k druhé generaci teroristů, která to vidí trošku jinak. Druhá vlna: here.*“ (učitel ukáže rukou na druhou skupinu žáků)

Ukázka dialogu s druhou skupinou žáků:

U: „*A to jsou oni. Proč si myslíte, že zrovna po první světové válce?*“

Ž: „*Protože se osvobozovaly ty kolonie.*“

U: „*Výborně. Po té první světové válce a Versailleské smlouvě nastalo něco, čemu říkáme právo národů na sebeurčení. Vznikla spousta nových států, ale některé ne. A ted'ka některé státy, které nezískaly samostatnost a zůstaly koloniemi, tak ti lidé si říkali: Proč ne my? My chceme taky samostatnost.*“

U: „*A někteří to teda začali řešit tím terorismem. Co bychom tam teda napsali?*“

Ž: „*Aby zvýšili společenskou podporu terorismu.*“

U: „*Já bych to možná přeformuloval nějak. Zkusili byste to ještě nějak zpřesnit s těmi informacemi, které máte.*“

Ž: „*Aby získali samostatnost?*“

U: „*Ano super, úplně jste to vystihli, protože ten název (Bojovníci za svobodu) to vystihuje. Myslím si, že je důležité si uvědomit, že ve druhé vlně slovíčko terorista začíná mít ve společnosti negativní nádech, že to je špatné. Proto oni v první vlně tvrdí: Já nejsem vrah, já jsem terorista. Naopak ve druhé vlně terorismu říkají já nejsem terorista! Já jsem bojovník za svobodu. A už nechtějí být teroristi, aby je tak někdo nazýval...paráda, pojd' me na třetí vlnu.*“

Ukázka dialogu s třetí skupinou žáků:

U: „*...Ne...má to spíš praktické důvody. Už jste to tady zmínili. (učitel ukazuje na tabuli)*

Ž: „*No jasně, když máme někoho, koho oni potřebují, tak můžeme udělat jako z ručky do ručky.*“

U: „*Výkupné za mrtvého nedostanu, ale za živého jo. Můžu ho vyměnit za kamarády, kteří jsou ve vězení atd. Takže další změna ve všem oproti předchozím generacím. Odborníci určili přesné datum, kdy třetí vlna končí. Proč zrovna rok 1979?*“

Ž: „*Protože Sovětský svaz zaútočil na Afghánistán?*“

Ukázka dialogu se čtvrtou skupinou žáků:

Ž: „*Tak my tady máme, že obvykle útočili na Západ nebo na vyznavače jiné víry.*“

U: „*Ano, perfektní, to je hezké.*“

Ž: „*Ten způsob útoku máme: sebevražedné útoky a zbraně hromadného ničení.*“

U: „*Ano. Paráda.*“

Ž: „*A tuto vlnu jsme nazvali: Protizápadní nebo Náboženská.*“

U: „*Hlasoval bych pro tu náboženskou. Vysvětlíme si proč. Nebo možná vy vysvětlíte, o co jim šlo?*“

Ž: „*Zastrašit.*“

Kromě historického konceptu Trvání a změna bylo ve skupinové hromadné reflexi analyzovaných pramenů cíleno na koncept historického myšlení Dobové perspektivy. „Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich

historický kontext.¹³⁷ Vyučující Roman Göttlicher dodával žákům po celou dobu skupinové reflexe historický kontext k jednotlivým teroristickým vlnám, který můžeme sledovat např. v ukázce týkající se třetí teroristické vlny (1960-1979) v souvislosti s válkou ve Vietnamu.

Ž: „*Že byli proti válce?*“

U: „*Proti válce...výborně. Čím víc ten konflikt ve Vietnamu zuří a je takový krvavý, tím větší je odpor proti té válce. V mladé generaci nastaly pochyby o tom kapitalismu, o tom západním světě, a toho využíval Sovětský svaz, který říká: „My jsme ti strážci toho míru.“ A samozřejmě Sovětský svaz začne podporovat teroristy, začne jim dodávat zbraně, začne je cvičit. Dokonce v Československu se tehdy cvičí palestínští teroristi...Co je ještě zajímavé oproti předchozím vlnám, tak tady nejde o zabíjení. Tady chtějí unášet. Proč nechtějí zabíjet?*

Všechny informace, které žáci získali z prostudovaných pramenů a od učitele, mohou využít v závěrečné fázi výuky při formulování odpovědi na badatelskou otázku *O co šlo teroristům?*

6.4.3. Příklad č. 3

Po skupinové reflexi přechází výuka plynule do individuální reflexe badatelské lekce. Každý z žáků má písemně a samostatně odpovědět na dílčí badatelskou otázku. Odpověď je odstupňována na jednotlivé úrovně (levely), díky kterým může vyučující v delším časovém úseku sledovat progres rozvoje historického myšlení u konkrétních žáků. Jednotlivé úrovně jsou pojmenovány následovně:

1. Level „učedník“: Uvedu více než jeden příklad toho, o co jim šlo.
2. Level „mistr“: Zdůvodním jednotlivé příklady (Proč jim o to šlo?).
3. Level „velmistr“: Zasadím příklady do širšího dobového kontextu (Proč zrovna tehdy?).

Dochází k těmto badatelským činnostem: Žáci samostatně zohledňují dobové souvislosti, které měly vliv na proměnu společenského vnímání terorismu. Na základě výše uvedených zdrojů písemně formulují odpovědi, vysvětlují význam dějinných událostí a

¹³⁷ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

argumentují, proč dospěli ke svému stanovisku.¹³⁸ V závěrečném odpovědním archu se nacházejí bonusové úkoly pojmenované jako “mystik” a “myslitel”.

1. Mystik: Navrhnou, jak bude vypadat 5. teroristická vlna, a zdůvodní svůj návrh.
2. Myslitel: Nabídnou jednotlicí pohled na teroristické vlny a zdůvodní jej (např. co mají všechny vlny společné?).

Bonusové úkoly slouží jednak k rozvoji historického myšlení, ale rovněž k podpoře mimořádně nadaných žáků v souladu s aktuální metodikou rámcově vzdělávacího programu. Jedním z hlavních cílů výchovné a vzdělávací strategie při práci s nadanými žáky je zadávání specifických úkolů nebo vnitřní diferenciací žáků v rámci některých předmětů.¹³⁹ „Učitel aktivně přispívá k tomu, aby nadaný žák předběhl své vrstevníky vědomostmi, znalostmi, dovednostmi. Jedná se o tzv. akceleraci. Zároveň žák nepůjde kupředu v probírané látce, učitel bude předkládat úkoly, které stávající učivo obohacují, rozšiřují, prohlubují, rozvíjení sociálních dovedností a využití jeho potenciálu ve prospěch celé třídy, dítě stimulem pro ostatní žáky.“¹⁴⁰ Odstupňováním odpovědí na jednotlivé levely vyučující navazuje na podobný evaluační koncept viditelný v metodických listech projektu Dějepis+ a v pracovním listu badatelské učebnice dějepisu pro devátý ročník.¹⁴¹ Vyučující sleduje jednu z problematik, která je s rozvojem historické gramotnosti spjata. Jedná se o problematiku evaluace, tedy efektivního ověřování rozvoje historické gramotnosti žáků.¹⁴² Podle autora článku *Pokud změním pojetí výuky dějepisu, neměli bychom změnit i formy hodnocení?* by měly mít známky (hodnocení) daleko větší výpovědní hodnotu, než jakou ji přisuzujeme v současnosti. Kromě zpětné vazby žákovi, učitelu a zákonným zástupcům by měly sloužit jako doklad o postupném vývoji (zlepšení nebo zhoršení) konkrétního jedince.¹⁴³

¹³⁸ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

¹³⁹ Metodický portál RVP.CZ: *Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných*. Online: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13393> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁴⁰ Metodický portál RVP.CZ: *Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných*.

¹⁴¹ Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁴² PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*, s. 9.

¹⁴³ MARTINOVSKÝ, P.: *Pokud změním pojetí výuky dějepisu*, s. 127-128.

V závěru lekce vyučující Roman Göttlicher, kromě historické gramotnosti, cílí rovněž na rozvoj klíčových kompetencí,¹⁴⁴ které jsou pevně zakotveny v RVP. Usiluje o propojení výuky s reálným životem. Zároveň získává zpětnou vazbu, jak žáci výukovou situaci vnímají.

U: „...Vemte svá mobilní zařízení. Dáme zase Mentimetr. Otázka zní: „Co si odnáším z dnešní hodiny (informaci/dovednost/zážitek,...)“?“. Jdeme po nějakém takovém diamantu...může to být informace, může to být nějaký skill může to být něco co se stalo...nemusí to být něco ve smyslu dozvěděl jsem se že...Stačí opravdu v krátkosti.“

Ž₁: „Informace o několika méně zmiňovaných aktech terorismu.“

Ž₂: „Umím popsat teroristické vlny. Zajímavá hodina.“

¹⁴⁴ MŠMT: *Technické lyceum*, s. 8-12.

Závěrečné otázky badatelské lekce

Jméno:

Třída:

O co šlo teroristům?

Jaký druh historického myšlení může pomoci?

- **Trvání a změna:** Co se změnilo? A co zůstalo stejné? (pokud vůbec něco). Pro koho se to změnilo?
- **Dobové perspektivy:**
 - Mezi pohledy na svět (víra, hodnoty, motivace,...) které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů.
 - Dobové perspektivy (úhly pohledu) lidí v minulosti dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich *historický kontext*.

<p>Odpověz na badatelskou otázku: O co šlo teroristům? (Můžeš začít: „Myslím si, že...“)</p>	<p>Kritéria dobré odpovědi:</p> <p>Level „učedník“:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Uvedu více než jeden příklad toho, o co jim šlo. <p>Level „mistr“:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Zdůvodním jednotlivé příklady (Proč jim o to šlo?). <p>Level „velmistr“:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Zasadím příklady do širšího dobového kontextu (Proč zrovna tehdy?).
---	--

Bonusový úkol „mystik“:

- Navrhnu, jak bude vypadat 5. teroristická vlna a zdůvodním svůj návrh.

Bonusový úkol „myslitel“:

- Nabídnu jednotící pohled na teroristické vlny a zdůvodním jej (např. co mají všechny vlny společné? – pokud něco takového je).

7. Výuková situace – Měl být Eulogius odsouzen?

7.1. Církevní základní škola sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí

Další škola, kde je možné se setkat s badatelsky orientovanou výukou dějepisu, je Církevní základní škola sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí. Informace o škole můžeme dohledat na školních webových stránkách, kde je uveden seznam vzdělávacích priorit. Jeden z hlavních záměrů této vzdělávací instituce přibližuje následující citace: „Nabízíme integrální a celistvé vzdělávání, které chce dítě podpořit v rozvoji lidství a lidskosti v nejširším smyslu křesťanského humanismu, ale zároveň v nejkonkrétnější podobě jeho jedinečné osobnostní identity a integrity vycházející z katolické křesťanské víry. V tomto smyslu chceme dítě vybavit schopností dál se samostatně a soustavně rozvíjet a vzdělávat směrem k plně odpovědnému lidství s vědomím sounáležitosti s druhými lidmi a se světem.¹⁴⁵ Na internetu můžeme rovněž nahlédnout do volně přístupného školního vzdělávacího programu (ŠVP). Zveřejněním ŠVP škola signalizuje určitou otevřenost směrem k veřejnosti, zejména k rodičům žáků, a otevírá tak prostor pro případnou diskusi.¹⁴⁶ Církevní základní škola sv. Ludmily byla do této diplomové práce vybrána ze tří hlavních důvodů: Prvním důvodem je přijatelná dojezdová vzdálenost automobilem na trase Hradec nad Moravicí – Univerzita Palackého v Olomouci (přibližně 60 minut). Druhým faktorem, který ovlivnil výběr školy, byla vstřícnost ředitele školy Tomáše Honěka a vyučujícího dějepisu Jiřího Karna, kteří umožnili hospitace v hodinách dějepisu s možností audiozáznamu z výuky. Jiří Karen v letech 2021–2023 působil jako garant a člen obsahové rady týmu projektu MŠMT Dějepis+, lektoruje vzdělávací semináře pro učitele, spolupracuje s nakladatelstvím Fraus na koncepci badatelských učebnic, koordinuje podpůrnou metodickou skupinu na sociálních sítích a věnuje se mnoha dalším aktivitám v souvislosti s historickou edukací v ČR. Třetí důvod pro výběr této školy byl styl výuky, který ve svých hodinách dějepisu Jiří Karen uvádí do praxe. Jedná se o ucelený koncept badatelsky orientovaných lekcí, jejichž výuka probíhá v dějepise od 6. do 9. třídy. Jiří Karen má možnost vyučovat dějepis ve dvouhodinových blocích, což znamená, že žáci mají dějepis vždy jednou týdně 90

¹⁴⁵ Církevní základní škola v Hradci nad Moravicí: *Profil školy*. Online: <https://czs-hradec.edupage.org/a/profil-skoly> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁴⁶ Církevní základní škola v Hradci nad Moravicí: *Školní vzdělávací program (ŠVP)*. Hradec nad Moravicí 2014, s. 4. Online: https://cloud-7.edupage.org/cloud/SVP_CZS_v_Hradci_nad_Moravicí_1.9.2022_-_informatika.pdf?z%3AllEqP95nxJju3iMNf1v2VTkXolzlolwizTQf2vsGmsVv21ckFM3pWevANvjaz8rf [cit. 30. 3. 2024].

minut s desetiminutovou přestávkou uprostřed lekce.¹⁴⁷ Tento koncept dvouhodinových bloků bývá v českém prostředí výjimkou. Pro badatelsky orientované lekce se podle názorů některých učitelů dějepisu jeví jako výhodnější.¹⁴⁸

7.2. Anotace výukové situace

7.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Tato výuková situace proběhla dne 10. 1. 2024 první dvě vyučovací hodiny, které navazovaly na pravidelnou ranní návštěvu místní kaple. Celková délka výuky byla 90 minut s desetiminutovou přestávkou uprostřed mezi dvěma 45minutovými bloky. Výuka se konala v sedmé třídě v rámci vyučovacího předmětu dějepis na Církevní základní škole sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí. Učitel, který vedl lekci s názvem *Měl být Eulogius odsouzen?*, se jmenuje Jiří Karen. V průběhu výuky bylo přítomno 24 žáků. Výuková situace *Měl být Eulogius odsouzen?* je první lekcí z druhého tematického bloku předmětu dějepis. Tento tematický blok se nazývá Středověké křesťanství a předcházela mu první tematický blok s názvem Raný středověk. Lekce cílí zejména na třetí koncept historického myšlení žáků Dobové perspektivy, tzn. jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? Také se dotýká čtvrtého konceptu historického myšlení Vztah k minulosti, tzn. k čemu jsou nám dějiny? Dále je zde řešen tzv. etický princip vycházející z publikace *The Big Six Historical Thinking Concepts*.¹⁴⁹ Na tuto výukovou situaci budou navazovat další tři lekce týkající se středověkého křesťanství. Poté bude následovat shrnující pátá lekce. Středověkému křesťanství je v této sedmé třídě věnováno pět dvouhodinových bloků dějepisu. První lekce *Měl být Eulogius odsouzen?* je lekce z prostředí španělské Córdoby v 9. století. Úkolem žáků je vyřešit spor vášnivého křesťanského kněze Eulogia, který se dostal do rozepře s vedoucími představiteli muslimské a křesťanské církve z důvodu porušení místních muslimských zákonů. Po celou dobu 90minutové výuky dějepisu mají žáci k dispozici pracovní list s názvem *Měl být Eulogius odsouzen?* s podtitulem Středověké křesťanství, aby si stále uvědomovali časové zasazení této rozepře. V pracovním listu se nachází celkem pět cvičení. U jednotlivých cvičení jsou vždy srozumitelně a stručně popsány pokyny, které jsou od žáků vyžadovány. Kromě pracovního listu dodává žákům hlubší kontext pro porozumění a názornější vysvětlení

¹⁴⁷ KAREN, Jiří: *LinkedIn – Pár slov o mně*. Online: <https://cz.linkedin.com/in/ji%C5%99%C3%AD-karen-6121a9274> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁴⁸ PINKAS, J.: *Učitelé dějepisu a badatelská výuka*, s. 97-112.

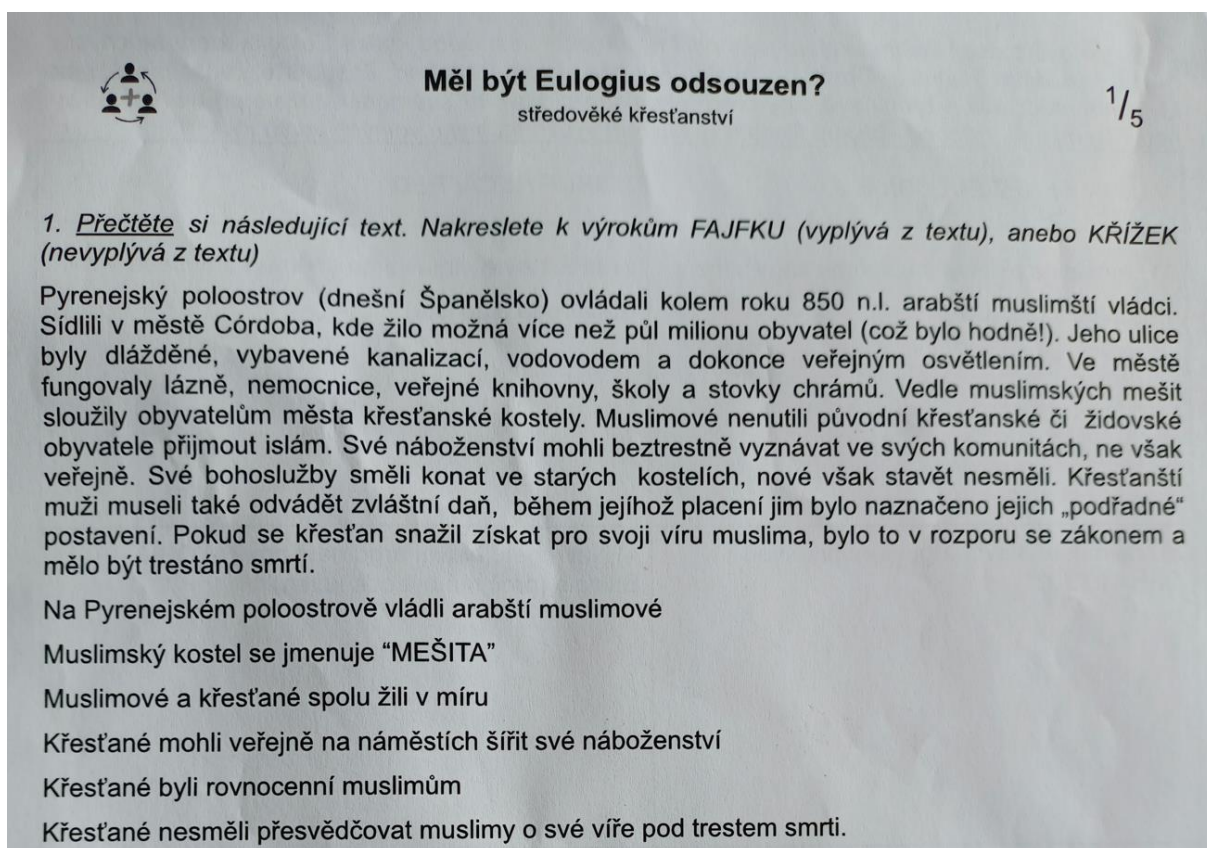
¹⁴⁹ SEIXAS, P.: *The Big Six*, s. 9-11.


učitel dějepisu Jiří Karen. Žáci jsou po celou dobu výuky od vyučujícího instruováni. Vyučující zde zastupuje roli moderátora jednotlivých situací, ke kterým během vyučovacího procesu dochází, a zprostředkovatele informací nutných pro pochopení kontextu problémové situace *Měl být Eulogius odsouzen?*

7.2.2. Výukové metody, RVP ZV 2023

První cvičení v pracovním listě se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků. Úkolem žáků je přečíst si krátký odstavec textu charakterizující náboženskou situaci 9. století v Córdobě a následně rozhodnout, zdali výroky pod textem vyplývají z přečteného úseku, či nikoliv. Učitel zde využívá tzv. informačně-receptivní metodu realizovanou zčásti poslechem a zčásti samostatnou četbou žáků.¹⁵⁰

Pracovní list pro žáky. Cvičení č. 1 – výchozí text a výroky



 **Měl být Eulogius odsouzen?**
středověké křesťanství 1/5

1. **Přečtěte** si následující text. Nakreslete k výroky **FAJFKU** (vyplývá z textu), anebo **KŘÍŽEK** (nevyplývá z textu)

Pyrenejský poloostrov (dnešní Španělsko) ovládali kolem roku 850 n.l. arabští muslimští vládci. Sídliili v městě Córdoba, kde žilo možná více než půl milionu obyvatel (což bylo hodně!). Jeho ulice byly dlážděné, vybavené kanalizací, vodovodem a dokonce veřejným osvětlením. Ve městě fungovaly lázně, nemocnice, veřejné knihovny, školy a stovky chrámů. Vedle muslimských mešit sloužily obyvatelům města křesťanské kostely. Muslimové nenutili původní křesťanské či židovské obyvatele přijmout islám. Svě náboženství mohli beztrestně vyznávat ve svých komunitách, ne však veřejně. Svě bohoslužby směli konat ve starých kostelích, nové však stavět nesměli. Křesťanští muži museli také odvádět zvláštní daň, během jejíhož placení jim bylo naznačeno jejich „podřadné“ postavení. Pokud se křesťan snažil získat pro svoji víru muslima, bylo to v rozporu se zákonem a mělo být trestáno smrtí.

Na Pyrenejském poloostrově vládli arabští muslimové

Muslimský kostel se jmenuje “MEŠITA”

Muslimové a křesťané spolu žili v míru

Křesťané mohli veřejně na náměstích šířit své náboženství

Křesťané byli rovnocenní muslimům

Křesťané nesměli přesvědčovat muslimy o své víře pod trestem smrti.







Druhé cvičení žákům představuje podstatu náboženského sporu. Prostřednictvím krátkého barevného komiksu jsou žáci seznámeni s rolemi, postoji a činy dvou představitelů křesťanského obyvatelstva v Córdobě. Prvním představitelem je křesťanský

¹⁵⁰ Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně: *Výukové metody*. Online: https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/swf/pdf/Vyukove_metody.pdf [cit. 30. 3. 2024].

kněz Eulogius, který je přesvědčený o tom, že křesťanská víra je jediná správná a dobrá, a proto by měla být šířena i mezi nekřesťanské obyvatelstvo. Kněz přiznává, že se se svými křesťanskými druhy modlil na veřejnosti a že se mu podařilo získat pár muslimů do křesťanských řad. Druhým představitelem, se kterým jsou žáci seznámeni, je křesťanský biskup Recafred. Biskup tvrdí, že křesťané musí respektovat zákony muslimských vládců města, protože je to záruka jejich bezpečnosti ve městě. Biskup Recafred byl požádán muslimským emírem, aby navrhl řešení problému s křesťanským knězem Eulogiem, který porušuje muslimské zákony a šíří křesťanskou víru mezi muslimské obyvatelstvo. Jiří Karen využívá metodu názorně demonstrační, konkrétně obrázkový komiks.

Pracovní list pro žáky. Cvičení č. 2 – komiks s postoji

2. Seznamte se s rolemi, postoji a činy dvou představitelů křesťanského obyvatelstva v Córdobě.

ROLE	 <p>Hola. Jsem Eulogius. Pohybuji se v Córdobě mezi svými souvěrci křesťany. Jsem mezi nimi poměrně znám, protože jsem známý kněz.</p>	 <p>Buenos Diaz. Jsem Recafred. Jsem zde v Córdobě docela významná osoba. Jsem totiž biskup, tedy nejvyšší kněz mezi zdejšími křesťany. Mluvím za ně i u zdejších vládců.</p>
POSTOJ	 <p>Jsem přesvědčen, že křesťané by měli vyznávat svojí víru veřejně a šířit ji mezi nekřesťanské obyvatele. Naše víra je jediná správná a dobrá!</p>	 <p>Kudy chodím, tvrdím: křesťané musí respektovat zákony muslimských vládců města, protože je to záruka jejich bezpečnosti ve městě.</p>
ČINY	 <p>Přiznávám: modlili jsme se s věrnými druhy i na veřejnosti, šířili se o naši víře i mezi muslimy a některé získali do našich řad!</p>	 <p>Nemohl jsem váhat. Córdobský emír Abd ar-Rahmán II. mě vyzval, abych uspořádal setkání křesťanských kněží a biskupů. Máme sami navrhnout, jak řešit to, že Eulogius porušuje zákazy a šíří naši víru.</p>

Cvičení č. 3 představuje pro žáky skupinovou práci. Žáci mají za úkol doplnit argumenty na obhajobu a argumenty na obžalobu kněze Eulogia. Žáci vymýšlí, jak mohl kněz Eulogius bránit své činy před tehdejším církevním sněmem, a naopak uvažují nad důvody jeho obžaloby. Primárním cílem tohoto cvičení je, aby žáci dokázali nahlédnout na problematiku z vícero perspektiv, tzn. z pohledu křesťanského kněze Eulogia a z pohledu křesťanského biskupa Recafreda. Žáci vychází z informací, které se dozvěděli v předchozích dvou cvičeních, a z informací poskytnutých od vyučujícího. Pro inspiraci

učitel žákům pouští videoukázku rap battle Václav Havel vs. T. G. Masaryk.¹⁵¹ Sekundárním cílem tohoto cvičení je krátké herecké vystoupení žáků před celou třídu, při kterém mají předložit své argumenty pro obhajobu a obžalobu kněze Eulogia. Ve třetím cvičení jsou využity metody slovní, zejména diskuse v rámci skupinové práce a dramaturgie – názorné předvedení děje.¹⁵²

Pracovní list pro žáky. Skupinová práce. Tvorba argumentů

5. Skupinová práce. Vaším úkolem je doplnit argumenty vášnivého kněze Eulogia, který se chystá hájit na soudním tribunálu. Oproti němu stojí žalobce biskup Recafred. Zhodnoťte, jak se mohl kněz Eulogius představit a bránit své činy před tehdejším církevním sněmem. Můžete přidat i to, co by nejspíše namítal žalobce - biskup Recafred. Můžete využít techniku volných veršů ("rap battle"):

VÁŠNIVÝ KNĚZ EULOGIUS	BISKUP RECAFRED
1) představte církevnímu sněmu sami sebe v roli Eulogia (kdo jste):	2) představte církevnímu sněmu sami sebe v roli Recafreda (kdo jste):
3) Navrhněte hlavní argument pro svou OBHAJOBU.	4) Navrhněte hlavní argument pro ŽALOBU Eulogia (proč má být odsouzen)
5) napište svou závěrečnou řeč na obhajobu před vynesením rozsudku (proč je PRAVDA na Eulogiově straně)	6) napište svou závěrečnou řeč jako žalobce proti Eulogiovi (proč musí být Eulogius naopak ODSOUZEN!)

¹⁵¹ SOUBOYZ: In: YouTube: *Václav Havel vs. T. G. Masaryk*. Online 19. 11. 2018: <https://www.youtube.com/watch?v=-5LCC6HgsiY> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁵² Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně: *Výukové metody*.

V dalším cvičení musí žáci rozhodnout, jak by vypadalo církevní hlasování v době devátého století, a porovnat jej se současností, tzn. jak bychom hlasovali my v dnešní době. Žáci si v pracovním listu mohou vybrat celkem ze čtyř možností: A) Eulogius je VINEN – trest smrti, B) Eulogius je VINEN – doživotí, C) Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru, D) Eulogius je NEVINEN – jeho jednání křesťany v Cordóbě neohrožuje. Učitel cílí na argumentační dovednosti a čtenářskou gramotnost žáků. Z hlediska myšlenkových operací můžeme toto cvičení považovat za srovnávací proces.¹⁵³

Pracovní list pro žáky. Individuální hlasování

6. Nyní odhadněte, jak by hlasoval církevní soud v té době (podtrhněte) a jak bychom hlasovali my dnes (zakroužkujte).

- A) Eulogius je VINEN - trest smrtí!
- B) Eulogius je VINEN - doživotí
- C) Eulogius je NEVINEN - každý má právo na svou víru
- D) Eulogius je NEVINEN - jeho jednání křesťany v Cordobě neohrožuje

Následující cvičení se zaměřuje na formulování vlastního názoru žáků. Jejich cílem je vžít se do role soudce a vynést rozsudek nad knězem Eulogiem. Svůj názor musí zdůvodnit. Vyučující využívá tzv. situační metodu.¹⁵⁴

Pracovní list pro žáky. Formulování vlastního názoru

7. A jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce? Zdůvodněte.

V rámci RVP ZV 2023 se lekce nejvíce zaměřuje na následující klíčové kompetence: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.¹⁵⁵ Zároveň sledovaná výuková situace naplňuje některá průřezová témata, např. průřezové téma mediální výchova, multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana.¹⁵⁶ S ohledem

¹⁵³ Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně: *Výukové metody*.

¹⁵⁴ Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně: *Výukové metody*.

¹⁵⁵ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 10-14.

¹⁵⁶ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 125-139.

na ŠVP Církevní základní školy sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí, který vychází z RVP ZV, řadíme popisovanou lekci do učiva sedmého ročníku. Konkrétně se jedná o učivo:

1. Křesťanství a jeho vliv na vznik a rozvoj vzdělanosti, vědy, práva, hospodářství a duchovní kultury středověku
2. Křesťanská Evropa – křesťanství, svátosti, hierarchie, mnišské řády. Výstupy z tohoto učiva zní následovně: žák vysvětlí podíl křesťanství na vzniku evropské civilizace a rozvoji kultury, žák vymezí úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, konflikty mezi světskou a církevní mocí, vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám.¹⁵⁷

„O RVP někdy mezi učiteli panuje mnohdy nepřesná představa v tom smyslu, že je pojato extenzivně a vyžaduje po učitelích a učitelkách tak říkajíc „zvládnout všechno“. Opak je ale pravdou, neboť očekávané výstupy RVP jsou napsány poměrně benevolentně...“¹⁵⁸ Jednotlivé školy si na základě oficiálně platného RVP sestavují vlastní ŠVP, který je přizpůsobený konkrétnímu zaměření této vzdělávací instituce.

¹⁵⁷ Hradec nad Moravicí: *Školní vzdělávací program (ŠVP)*, s. 84-88.

¹⁵⁸ FAPŠO, Marek: *Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2, s. 122. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].

ŠVP ZŠ sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí¹⁵⁹

7. ročník

	učivo	výstupy	průřezová témata
Křesťanství a středověká Evropa	Stěhování národů Franská říše, Francie Byzantská říše, Arabská říše Kyjevská Rus Vikingové Anglie, stoletá válka Svatá říše římská Křesťanství a jeho vliv na vznik a rozvoj vzdělanosti, vědy, práva, hospodářství a duchovní kultury středověku	popíše podstatnou změnu evropské situace, která nastala v důsledku příchodu nových etnik, christianizace a vzniku států porovná základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti objasní situaci Velkomoravské říše a vnitřní vývoj českého státu a postavení těchto státních útvarů v evropských souvislostech vysvětlí podíl křesťanství na vzniku evropské civilizace a rozvoji kultury	VDO Principy demokracie VMEGS Jsme Evropané

Učební osnovy

87

	Křesťanská Evropa – křesťanství, svátosti, hierarchie, mnišské řády Boj o investituru, schizma, křížové výpravy Feudalismus, vazalské vztahy, středověká společnost Středověká vzdělanost Románská a gotická kultura Sámová říše, Velká Morava, vývoj českého státu za vlády Přemyslovců	vymezí úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, konflikty mezi světskou a církevní mocí, vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám ilustruje postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti, uvede příklady románské a gotické kultury	
Objevy a dobývání/ Počátky nové doby	Renesance, humanismus Reformace, Tridentský koncil Husitství, husitské války, Jiří z Poděbrad Zámožské objevy Čechy za vlády Jagellonců Čechy za vlády Habsburků v 16. a 17. století Třicetiletá válka Revoluce v Anglii, Nizozemí Historie Francie, Ruska v 16. a 17. století Vliv jezuitského řádu na rozvoj české kultury a vzdělanosti Baroko, rokoko, klasicismus, osvícenství	vysvětlí znovuobjevení antického ideálu člověka, nové myšlenky žádající reformu církve včetně reakce církve na tyto požadavky vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život popíše a demonstruje průběh zámožských objevů, jejich příčiny a důsledky objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchie, parlamentarismus rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek	MKV Multikulturalita Etnický původ VMEGS Jsme Evropané

¹⁵⁹ Hradec nad Moravicí: Školní vzdělávací program (ŠVP), s. 84-88.

7.3. Transkripce výukové situace

7.3.1. Evokace

Učitel Jiří Karen zahájil vyučovací hodinu krátkým shrnutím toho, čemu se žáci v dějepise věnovali v předchozích hodinách. Připomněl žákům, že v minulé hodině společně zakončili tematický blok, který se jmenuje Raný středověk (6.-11. století). Rovněž žákům vyjmenoval některé osoby žijící v této době, např. sv. Václava. Dále učitel zrekapituloval důležité momenty předchozího tematického bloku.

Učitel (U): *„Co nám říkají historické prameny? Co je v historii možné, a co je nemožné? Co se možná mohlo stát, a co je méně pravděpodobné? Na základě středověkých pramenů jsme se snažili určit život středověkých obyvatel, např. Vikingů.“*

Po krátké úvodní reflexi předchozího tematického bloku přešla hodina plynule do nového tematického bloku, který se nazývá Středověké křesťanství.

U: *„Teď přejdeme na nový tematický blok, který se jmenuje Středověké křesťanství, a budeme se tady zabývat něčím jiným, budeme se zabývat tzv. etikou nebo morálkou...zeptám se vás, jestli někdo ví, co je to etika...někoho vylosuju...“*

Učitel má k dispozici kartičky s iniciálami žáků, ze kterých losuje. Po několika pokusech je nakonec vylosován jeden z žáků.

U: *„Tak Peťo, co je to etika? Co myslíš?“*

Ž: *„...“*

Petr odpověď neví, a tak učitel vylosuje dalšího žáka.

U: *„Dobře, tak zkusíme někoho jiného...DS...Daniel S. Danieli, co by mohla být etika?“*

Ž: *„No jakože...nějaké rozhodování nad něčím, co je morální a nemorální...“*

U: *„Známe slovo morální? Tak etika je něco jako morálka. Tzn. rozhodování, co je správně, a co je špatně...když bych teď někomu dal facku, bylo by to etické, nebo neetické?“*

Žáci: *„Neetické.“*

U: *„To by bylo asi neetické...a když by někdo plakal a já bych ho podpořil, tak by to bylo etické nebo neetické?“*

Žáci: „*Etické.*“

U: „*Etické ano...takže etika je to, co je správné. Můžete si to představit jako morálku. Dneska se budeme zabývat takovou situací ze středověku, kdy si budete hrát, zahrajeme církevní soud. Budeme mít určitý případ (situaci), která se stala. Vaším úkolem bude propátrat, co se tam stalo. Na konci si zahrajete na církevní soud a budete rozhodovat, jestli vášnivý kněz jménem Eulogius...máte ho na obrázku...je to obrázek, který vytvořila umělá inteligence, takže to není historický pramen, je to ilustrativní.*“

Jiří Karen během představování aktivity a vysvětlování toho, co se bude ve výuce dít, promítá žákům prezentaci s obrázky a textem, aby bylo pro žáky vše názornější.

U: „*Budeme řešit, jestli ten kněz měl být odsouzen církevním soudem...něco udělal...nějaký čin. Na konci budete zkoumat, jestli by ho odsoudili v té době a jestli bychom ho odsoudili dnes. Jak bude ta lekce vypadat? Nejprve tady budeme mít nějaký základní kontext, což je slovo, které používáme, když říkáme souvislosti, co se dělo okolo. Já vám část toho textu přečtu a část si přečtete sami. Vaším úkolem bude udělat u výroků pod textem fajfku tam, kde je to správně, a křížek tam, kde je to špatně. Potom tady máme komiks, kde máme dvě strany toho sporu. Na jedné straně tady máme toho Eulogia, tzn. to je kněz, který je žalovaný, který je u toho soudu, kterého předvolají před soud. Proti němu stojí jeho žalobce biskup Recafred. Poté, co si přečtete ten komiks...to budete dělat ve skupinách, tak si zkusíte představit, že jste Eulogius u toho soudu. Nejprve představíte sami sebe, navrhnete hlavní argument, že jste nevinní, a na konci zkusíte závěrečnou řeč, kterou přesvědčíte ten soud, že jste nevinní. Ale zkusíte se vcítit i do toho žalobce a řeknete, proč by ten Eulogius měl být obžalován, a na konci zkusíte udělat závěrečnou řeč. Tohle budete dělat ve skupinách. Poté, až to uděláte v těch skupinách, tak si vyberete v té skupině jednoho herce, který si připraví jeden z těch bodů. Já vám potom rozdělím, která skupina bude mít co. Jeden z těch herců přijde před třídu a řekne: Já jsem Eulogius a myslím si, že jsem nevinný, protože, protože, protože, Proti němu přijde ten žalobce, ten biskup a řekne: Ne, ne, ne, ty jsi vinný, Eulogie, protože, protože, protože...Na konci se vystřídáme. Budeme mít argumenty jednoho i druhého. Na konci všichni budeme církevní soud a v Mentimeteru zkusíme rozhodnout, jestli by ho ten církevní soud odsoudil v té době, a pak zkusíme přemýšlet, jestli bychom ho odsoudili dneska. Mělo by to být na dvě hodiny a úplný závěr bude v Mentimeteru. Jsou nějaké dotazy? Můžeme na to? ... Tak to pojdme zkusit.*“

Poté co Jiří Karen žákům vysvětlil, čemu se budou věnovat, následuje první cvičení z pracovního listu – četba textu s výroky. Žáci mají za úkol přečíst text a rozhodnout, zdali výroky napsané pod textem vyplývají z textu či nikoliv. První polovinu úryvku žákům předčítá učitel, druhou polovinu textu si žáci čtou sami.

U: „*Takže první část. Já vám přečtu úvod toho příběhu. Přečtu vám to do půlky. Zbytek si přečtete sami. A vaším úkolem bude udělat fajfku nebo křížek k těm výroky pod textem. Tak dobře poslouchejte.*

Učitel začíná číst text z pracovního listu (cvičení č. 1).

„*Pyrenejský poloostrov (dnešní Španělsko) ovládali kolem roku...*“

Učitel pokračuje ve čtení textu ze cvičení jedna. Přestane číst v momentě, kdy se v textu dostane na slovo Córdoba. Žákům promítne na tabuli dva obrázky, které vytvořila umělá inteligence, a zeptá se jich, který z nich by mohl znázorňovat Córdoba, a který se spíše podobá Českým zemím v 9. století. Cílem tohoto srovnání je demonstrovat, že byla Córdoba v porovnání s Českými zeměmi o něco vyspělejší v rámci městské infrastruktury. Po chvíli žáci na základě přečteného textu odhadnou, který obrázek se týká Córdoba, a který se podobá spíše Českým zemím. Obrázky správně přiřadí k uvedeným lokalitám. Poté žáci pokračují v samostatné četbě.

7.3.2. Uvědomění

Následuje čtení výroků pod textem a jejich vyhodnocení, zdali se jedná o pravdu, nebo lež, tzn. zdali napsaný výrok vyplývá, nebo nevyplývá ze cvičení č. 1.

U: „*Tak zkusíme se na to podívat. Máte to? První výrok nám říká, že na Pyrenejském poloostrově vládli arabští muslimové.*“

Učitel vylosuje jednoho z žáků, který odpoví, že je výrok pravdivý.

U: „*To znamená, že na tom poloostrově vládli muslimové. Máme tam dvě náboženství. Vládnu arabští muslimové a žijou s nimi křesťané. Žijou společně v jednom městě, v jedné říši. Další výrok: Muslimský kostel se jmenuje mešita.*“

Na druhý výrok reaguje několik žáků najednou. Někteří odpovídají ano a někteří odpovídají ne. Mezi žáky probíhá krátká diskuse nad přesnou definicí toho, co je to muslimský kostel, a proto učitel danou věc upřesňuje, aby byla pro žáky lépe uchopitelná.

U: „*Mešita je jakoby svatyně. Křesťané mají kostely a muslimové mají mešity. Takže to vypadá prostě takhle nějak.*“

Učitel rychle vyhledá na internetu obrázek mešity a promítne jej žákům, aby celou situaci konkretizoval.

U: „*Takže si tam dejte fajfku. Já jsem tam napsal muslimský kostel. Teoreticky tam mohlo být napsáno muslimská budova pro uctívání boha...třetí výrok. Muslimové a křesťané spolu žili v míru.*“

Jeden z žáků učitele poprosí o upřesnění třetího výroku.

U: „*Tady máme dobrou otázku, jestli v míru znamená, když jsou křesťané podřízeni. Tak co jste tam dali?*“

Výrok ve třídě vyvolal další diskusi mezi žáky. Někteří tvrdí ano, někteří tvrdí ne.

U: „*No já jsem spíš myslel, že žili společně v tom městě, že se nezabíjeli. Měli nějaké domluvené podmínky, jak společně žít.*“

U: „*Čtvrtý výrok...křesťané mohli veřejně šířit svoje náboženství, je to pravda?*“

Žáci se jednohlasně shodli na tom, že výrok není pravdivý.

U: „*Křesťané byli rovnocenní muslimům.*“

Ž: „*Ne.*“

U: „*Něco nemohli...nemohli šířit svoje náboženství, nemohli stavět kostely...a když tohle splnili, tak je ty muslimové nechali být. Šestý výrok: křesťané nesměli přesvědčovat muslimy o své víře pod trestem smrti.*“

Ž: „*Ano.*“

U: „*To znamená, pokud by se křesťan rozhodl, že bude šířit křesťanství a nějaké muslimy přesvědčovat, že mají být křesťané, tak by mu mohl hrozit trest smrti...no a co se stalo? Prosím přečtěte si ten komiks.*“

Žáci začínají číst cvičení č. 2. Komiks, ve kterém se seznamují s vášnivým křesťanským knězem Eulogiem a křesťanským biskupem Recafredem. Četba žákům zabere přibližně 2-3 minuty.

U: „*Tak koukám, že už to máte přečtené...tak proč tenhle křesťanský biskup posílá tohoto kněze před soud? Proč ho žaluje?*“

Ž: „*Protože porušuje zákony.*“

U: „*Je to tak...jak přesně porušuje ty zákony?*“

Ž: „*Modlí se na veřejnosti.*“

U: „*Ano, takže on se modlí na veřejnosti na náměstí a šíří tu víru mezi muslimy, což je zakázáno.*“

Ž: „*A ještě je přesvědčuje, ne?*“

U: „*A ještě je přesvědčuje...muslimové, pojdte na křesťanství, i když ví, že je to proti zákonu. Tak teď se pojdme podívat na toho druhého. Ten vládce těch křesťanů byl požádán tím muslimským šéfem, tzv. emírem, aby si udělal pořádek mezi těmi křesťany. Emír je šéf těch muslimů. Takže jaký je názor toho biskupa?*“

Ž: „*Aby prostě dodržoval zákony.*“

U: „*Ano, ten mu říká: Já chápu, Eulogie, že šíříš naše křesťanství, ale to nesmíš dělat, tím nás ohrožuješ, protože jestli tohle budeme dělat, tak nás muslimové nebudou mít rádi. Ještě tam je něco? To znamená, ten muslimský vládce emír nešel sám trestat toho kněze. On řekl, ať si to křesťané vyřeší mezi sebou. Měli jsme tady nějaká pravidla. Někdo z vás je porušuje, vyřešte si to mezi sebou. A my si teď zahrajeme na ty křesťany, kteří to zkusí řešit. Já vás teď rozdělím do skupin. Potřebuju 6 skupin. Já vám řeknu, co budete dělat.*“

Žáků ve třídě je celkem 24. Učitel žákům umožní, aby se sami rozdělili do 6 skupin po 4 osobách. Rozřazení do skupin trvá přibližně 2 minuty. Následně učitel vysvětluje, co budou mít žáci za úkol.

U: „*V těch skupinách vás poprosím, abyste si vybrali jednoho herce, který bude argumentovat před tím soudem.*“

Učitel zároveň promítá pokyny pro žáky na tabuli a pro inspiraci pouští žákům krátkou ukázkou tzv. battle rapu (YouTube).¹⁶⁰

¹⁶⁰ SOUBOYZ: In: YouTube: *Václav Havel vs. T. G. Masaryk.*

U: „*Takže takhle nějak vypadá battle rap. Na jedné straně je jeden, na druhé straně je druhý.*“

Žáci se začínají ve skupinách domlouvat, kdo ztvární jakou roli.

Ž: „*Já fakt rapovat nebudu.*“ (vykřikuje jeden z žáků)

U: „*Jestli chcete, můžete to takto zkusit, ale nemusíte. Bylo by dobré, aby ten herec dokázal trošku argumentovat. Máte na to 10 minut. Zkuste doplnit i tu tabulku.*“

Žáci začínají pracovat. Učitel chodí mezi jednotlivými skupinkami a vysvětluje nejasnosti. Žáci se zaměřují spíše na herecký výkon, a ne na argumenty. Učitel v roli moderátora výukové situace se snaží nasměrovat jejich pozornost na vytváření argumentů a směřovat tak průběh lekce k posilování historické gramotnosti.

U: „*Umíte si představit, co řeknete?*“ (učitel promlouvá ke konkrétní skupině žáků)

Ž: „*Jsem svatý kněz, všichni mě znají a jsem doslova boží.*“

U: „*Super.*“ (učitel jde k další skupině žáků, kteří jsou zcela zaujatí tím, kdo bude hrát roli před tabulí)

U: „*Takže co řeknete?*“

Ž: „*Jsem kněz a chci, aby křesťanství bylo jediné náboženství, protože je lepší.*“

U: „*Výborně. A teď je Eulogius obžalován za šíření křesťanství, jak se bude hájit?*“ (žáci nad učitelovou otázkou přemýšlí, učitel odchází k jiné skupině)

Ž: „*Pane učiteli? Co je to obhajoba?*“

U: „*Jakože se hájí před soudem, musí se hájit, bránit.*“

Ž: „*Chci, aby muslimové a křesťané byli rovnocenní.*“ (učitel odchází k jiné skupině žáků)

U: „*Co tam máte vy?*“

Žáci postupně reagují na učitelův dotaz.

Ž: „*Protože propagování křesťanství je nesprávné.*“

Ž: „*Pane učiteli, může tam být, že mám právo šířit svoji víru?*“

Ž: „*Dejte mi trest.*“

U: „*Já myslím, že on nechce být potrestán, že se bude chtít nějak bránit. (říká učitel s úsměvem) Jakože řekne...jo udělal jsem to blbě, potrestejte mě. Já bych dal něco, že se zkusí bránit.*“

Ž: „*Ok, jsem člověk a mám lidská práva.*“

Ž: „*Protože ohrožuje celou křesťanskou komunitu.*“

U: „*To je krásné.*“

Ž: „*Jojo, Miša to umí.*“

U: „*Miša je dobrej.*“ (učitel pochválí jednoho z žáků)

Ž: „*Miša by měl jít dopředu a tam rapovat.*“ (říká jeden z žáků s úsměvem)

U: „*Nemusíte rapovat, když nechcete.*“

Ž: „*Podle vašich zákonů jsem udělal něco špatného, já jsem přebral zákony od Boha.*“

U: „*To je super.*“ (učitel podporuje nápady žáků)

Žáci ještě chvíli diskutují ve skupinách nad zadaným úkolem. Po chvilce zazvoní na přestávku mezi dvěma 45minutovými bloky lekce *Měl být Eulogius odsouzen?*

U: „*Tak máte přestávku, po přestávce budeme pokračovat.*“

Ž: „*Pane učiteli a musíme chodit k té tabuli?*“ (žáci jsou velmi zaujatí činností, kterou dělali v hodině, a tak se doptávají učitele o přestávce)

U: „*Chtěl bych, abychom těch šest tady nějak sehráli. Uděláme dobrovolníky jo? Chtěl bych, abychom si ten soud trošku zahráli.*“

Po přestávce žáci navazují na svoji předchozí činnost.

U: „*Tak zkusíme si to dát do kupy, jak by argumentoval, jak by se hájil kněz Eulogius? A naopak. Jak by ho žaloval jeho nadřízený křesťanský biskup Recafred? Takže, kdo by chtěl představit Eulogia? Zatím si to jenom řekneme, pak si to i zahrajeme. Tak co by řekl Eulogius? Třeba skupina s M...*“ (učitel jmenuje jednu žáčku) „*Co tam máte vy?*“

Učitel vždy zopakuje odpověď žáků, tak aby ji slyšela celá třída, a zároveň ji zapíše na tabuli prostřednictvím klávesnice u počítače, aby měli všichni ve třídě odpovědi svých spolužáků k dispozici.

Ž: „*Já jsem kněz Eulogius a starám se o své svěřence.*“

U: „*Dobře, děkuji. Pojdme zkusit hlavní argument na obhajobu. Jak by se kněz hájil?*“

Ž: „*Chci, aby křesťané a muslimové byli rovnocenní.*“ (odpovídá jiný z žáků)

U: „*A závěrečná řeč na obhajobu Eulogia. Chtěl by někdo odpovědět?*“

Ž: „*Protože si budu stát za svým názorem a nebudu se nikomu podřizovat.*“

U: „*Tak jo, proti Eulogiovi stojí jeho žalobce biskup Recafred. Holky vzadu, zkuste nám říct, jak by se představil biskup.*“

Ž: „*Buenos Diaz, já jsem biskup Recafred a jsem nadřizený ostatním křesťanským kněžím ve městě.*“

U: „*Tak kdo zkusí hlavní argument toho biskupa...proč by měl být Eulogius odsouzen. Kluci zkuste?*“

Ž: „*Jakože propagoval křesťanství, porušil zákon a ohrozil křesťany.*“

U: „*Porušil zákon a ohrozil křesťany?*“

Ž: „*Jo.*“

U: „*Závěrečná řeč. Proč musí být Eulogius odsouzen? Kdo ještě nebyl? Vy kluci?*“

Ž: „*Já si myslím, že tím, že si bude stát za svým názorem a nebude se nikomu podřizovat, tak má sice pravdu, ale svým chováním ohrožuje celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.*“

U: „*To je super! Tak jo, dali jsme to do kupy. Uděláme to nakonec dobrovolně. Poprosil bych někoho, kdo by se zkusil představit jako Eulogius.*“

Jiří Karen nakonec usoudil, že herecký výkon bude pouze pro dobrovolníky. Žáci vykřikují jména jednotlivých spolužáků. Dohadují se, kdo chce ztvárnit roli Eulogia, a kdo naopak nechce.

Ž: „*Je to za jedničku?*“

U: „*Kdo půjde, tak ten dostane skvělou práci v hodině.*“

Žáci se ještě chvíli dohadují, kdo z nich půjde před tabuli. Nakonec se mezi nimi najde jeden dobrovolník.

U: „*Tak prosím klid. Před soud předstupuje kněz Eulogius.*“

Ž: „*Jsem kněz Eulogius a jsem známý mezi lidmi.*“ (žák stojí před tabulí)

U: „*Všechno?*“

Ž: „*Ano.*“

U: „*Výborně děkuji! Ted' kněz Eulogius navrhne hlavní argument pro svoji obhajobu.*“

Ž: „*Chci, aby křesťané a muslimové byli rovnocenní.*“

U: „*Děkuji. A nakonec závěrečná řeč.*“

Ž: „*Je pravda, že jsem roznášel víru, ale dokázal jsme pár muslimů přesvědčit ke křesťanství.*“

U: „*Ano, děkuji. Tak proti němu přijde biskup Recafred, který řekne, že musí být Eulogius obžalován. Kdo se zkusí představit jako biskup Recafred?*“

Žáci vidí, že představit jednu z postav před tabulí není nic náročného, a tak domlouvání dalšího herce, který ztvární biskupa Recafreda, netrvá dlouho.

Ž: „*Jsem křesťanský biskup, který respektuje muslimské zákony.*“ (žák stojí před tabulí)

U: „*Hlavní argument, proč kněz Eulogius musí být obžalován?*“

Ž: „*Eulogius ohrožuje celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.*“

U: „*A poslední soud...závěrečná řeč?*“

Ž: „*Musím to říct křesťanům a vysvětlit jim podrobnost zákonů.*“

Ještě se hlásí jiná skupina žáků, která chce také představit svoji závěrečnou řeč.

Ž: „*Tím, co si udělal, ohrožuješ sám sebe, celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.*“

7.3.3. Reflexe

Po aktivitě ve skupinách a po hereckém vystoupení několika žáků před tabulí, kdy měli žáci za úkol formulovat argumenty na obhajobu/obžalobu kněze Eulogia, se žáci přesouvají na svá původní místa do lavic. Skupinová práce je ukončena. Učitel žáky vyzývá, ať si připraví své mobily, protože následuje reflexe lekce – závěrečné hlasování prostřednictvím aplikace Mentimeter. Jiří Karen vysvětluje, že žáci budou hlasovat celkem dvakrát.

U: „*Poslouchejte. Budeme dělat dva Mentimetry. Jeden Mentimeter, kdy se zkusíte přemístit v čase. Zkusíte být ten církevní soud v té době. Zkusíte, jak by asi tehdy v tom 9. století hlasoval. V tom druhém Mentimeteru si zkusíte představit, že byste byli v současné České republice a jak by hlasoval současný český soudce. Porovnáme, jak by hlasovali církevní hodnostáři v minulosti v Córdobě v 9. století a jak bychom hlasovali dnes.*“

Hlasování na první otázku trvalo žákům přibližně tři minuty. Poté učitel žáky vyzve, ať věnují pozornost druhému hlasování.

U: „*Zkuste se podívat na citaci z Ústavy České republiky. Ústava je hlavní papír, taková listina, kde jsou napsány základní práva a svobody. Je to jakoby to nejdůležitější v našem státě. A je tam napsáno: Každý má právo svobodně projevovat svoje náboženství nebo víru... Zkuste teď popřemýšlet, jak bychom rozhodli, kdybychom byli dnešní čeští soudci.*“

Ž: „*Pane učiteli, a co když mám jiný názor, než jsou možnosti v tom hlasování?*“

U: „*K tomu bude prostor v následujícím cvičení. Teď zkus dát, co ti přijde nejpravděpodobnější, jak by rozhodl český soud na základě ústavy.*“

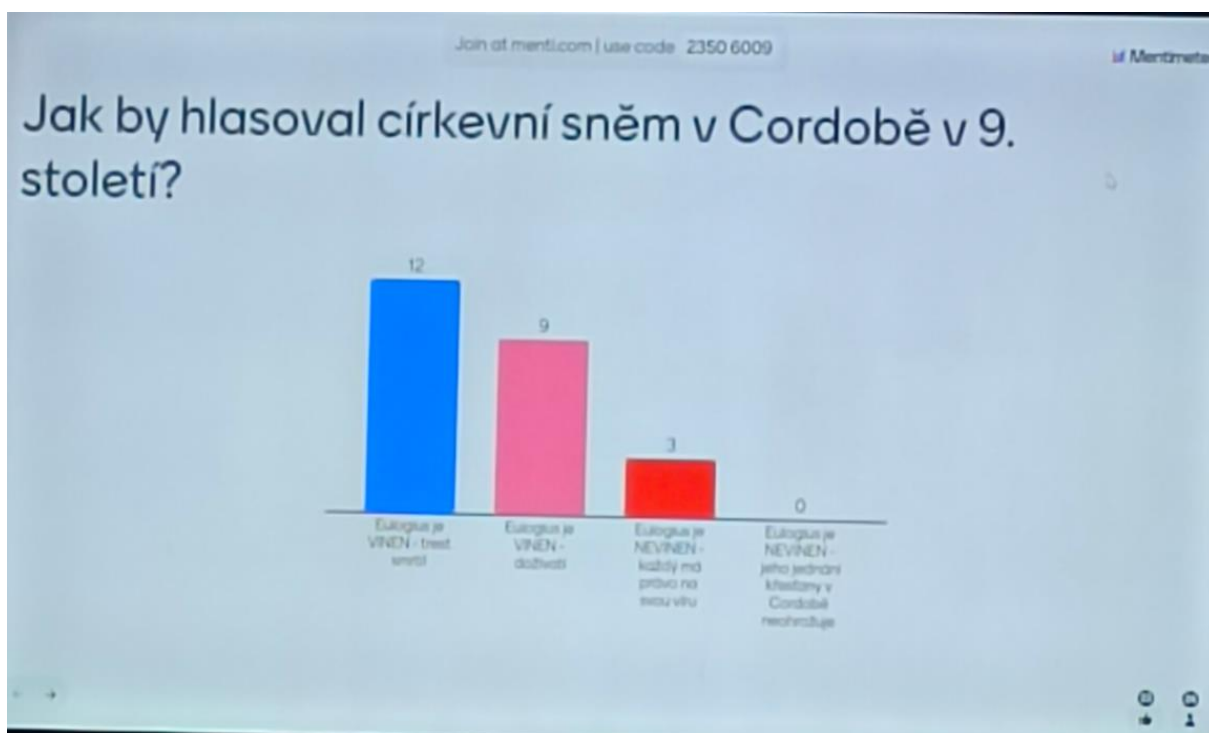
Druhé hlasování žákům zabralo přibližně 2-3 minuty.

U: „*Takže pojďme na to. Nejprve jak si myslíte, že by hlasoval tehdejší soud?*“

Následuje sečtení hlasů – učitel promítne výsledek hlasování na tabuli a zároveň čte počet hlasů u jednotlivých možností. Výsledky hlasování jsou znázorněny na následující fotografii pořízené během osobní hospitace. Žáci měli na výběr celkem ze čtyř možností.

- A) Eulogius je VINEN – trest smrti (12 hlasů).
- B) Eulogius je VINEN – doživotí (9 hlasů).
- C) Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru (3 hlasy).
- D) Eulogius je NEVINEN – jeho jednání křesťany v Córdobě neohrožuje (žádný hlas).

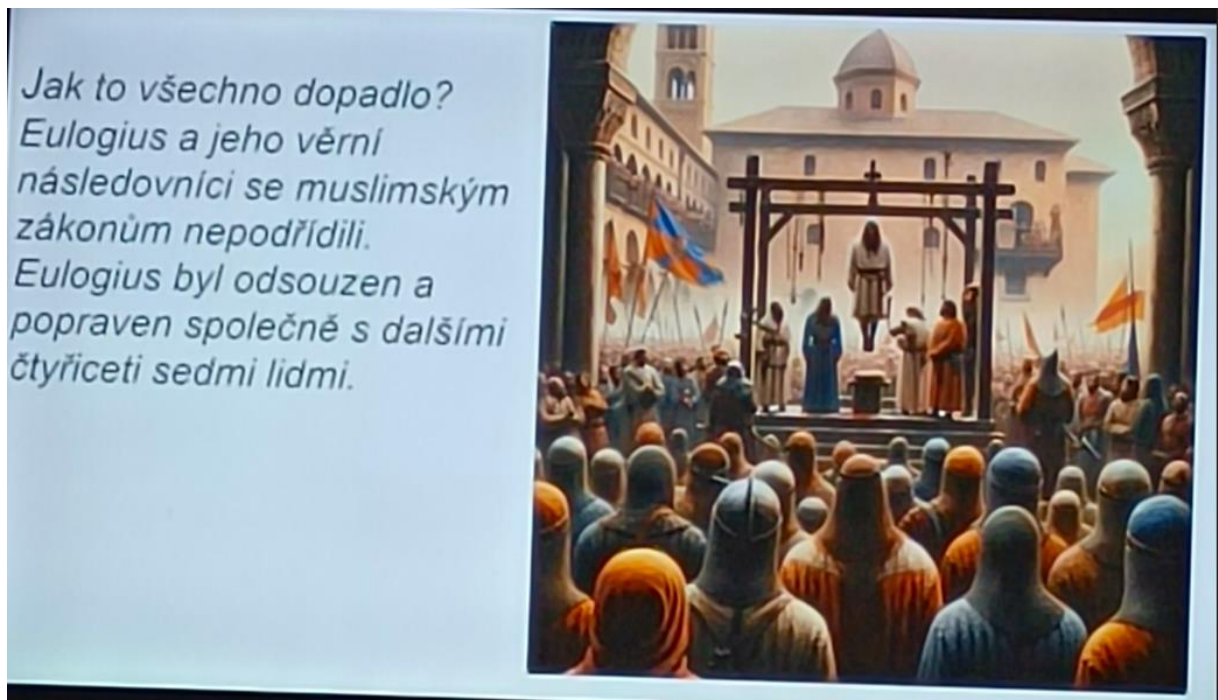
Výsledky prvního hlasování. Aplikace Mentimeter



Po zveřejnění výsledků hlasování na první otázku učitel žákům promítne text s ilustrativním obrázkem popravy. Jiří Karen snímek v prezentaci okomentuje.

U: „*Jak to všechno dopadlo? Eulogius a jeho věrní následovníci se muslimským zákonům nepodřídili. Eulogius byl odsouzen a popraven společně s dalším čtyřiceti sedmi lidmi. Takže křesťané přispěli k tomu, že jeden z jejich bratrů byl popraven, protože porušoval zákony.*“

Stránka v prezentaci, kterou vyučující žákům promítl



Ž: „Pane učitel, přes jakou stránku to děláte?“ (žák má dotaz ohledně ilustrativního obrázku v prezentaci)

U: „Tohle je chat GPT 4.“

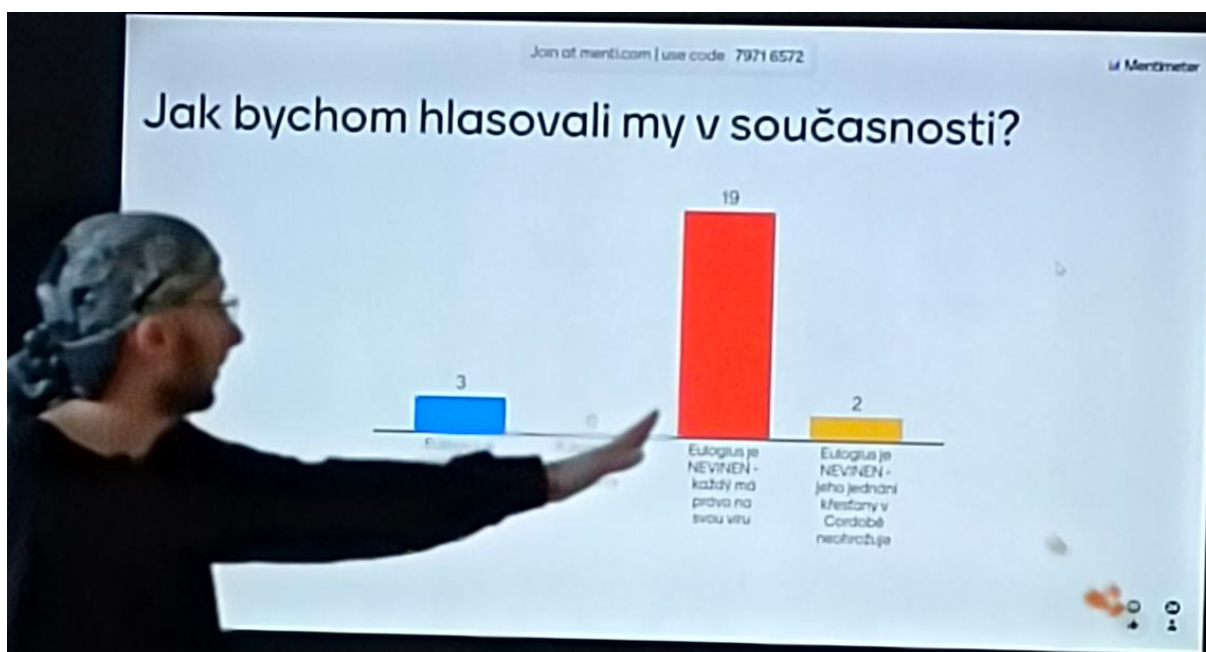
Ž: „A to je placená verze, pane učitel?“

U: „Ano, to je placená verze. Tak a teď se podíváme, jak si myslíte, že by dnešní soud rozhodl, tzn. jak by hlasoval soud v současnosti v České republice?“

Učitel promítne výsledky hlasování na tabuli, zároveň je žákům předčítá a celkově jejich hlasování zhodnotí. Žáci měli na výběr ze stejných možností jako u předchozí otázky.

- A) Eulogius je VINEN – trest smrti (3 hlasy).
- B) Eulogius je VINEN – doživotí (žádný hlas).
- C) Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru (19 hlasů).
- D) Eulogius je NEVINEN – jeho jednání křesťany v Córdobě neohrožuje (2 hlasy).

Výsledky druhého hlasování. Aplikace Mentimeter



Následuje vyhodnocení hlasování obou otázek. Učitel vysvětluje.

U: „Pokud jste na první otázku odpověděli Eulogius je VINEN – trest smrti a na druhou otázku jste odpověděli Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru, tak si do pracovního listu zapište jedničku.“

Ž: „A co když jsme v té první odpovědi měli Eulogius je VINEN – doživotí?“

U: „Doživotí je blbost, protože v tom textu na začátku pracovního listu bylo...“

Učitel žákům cituje pasáž z textu, kde je zmíněný trest smrti.

U: „Pokud se křesťan snažil získat pro svoji víru muslima, bylo to v rozporu se zákonem a mělo být trestáno smrtí.“

Potom vyučující žáky vyzve, ať se přesunou k poslednímu cvičení v pracovním listě.

U: „Zkuste v té sedmičce napsat, jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce, a zdůvodněte proč. Už se tady nejedná o církevní nebo český soud. Tohle by měl být váš osobní názor.“

Ž: „Ale v jaké době, pane učitel?“

U: „*V jaké době? Dobrá otázka. (učitel se usmívá) Napiš si bod jako historik. V tom pracovním listu to nemám domyšlené.*“

Žáci mají na zapsání svého osobního názoru přibližně 3 minuty. Po dokončení posledního cvičení v pracovním listu odevzdávají pracovní listy učiteli. Tímto je lekce *Měl být Eulogius odsouzen?* ukončena.

Do konce vyučovací hodiny zbývá ještě 10 minut, a tak učitel rozhodne, že se bude třída věnovat další aktivitě – dějepisnému pexesu. Dějepisné pexeso spočívá v tom, že si žáci ve třídě společně s učitelem definují, co znamenají jednotlivé pojmy. Jedná se o pojmy jako např. *mešita, islám, Alláh, Córdoba* atd. Poté je vybráno několik žáků, kteří jdou za dveře mimo učebnu. Zbylí žáci, kteří zůstali ve třídě, si vylosují jednotlivé pojmy a definice těchto pojmů. Např. jeden z žáků může mít pojem *mešita* a druhý z žáků definici tohoto pojmu – *muslimská svatyně*. Po chvilce se do třídy vrátí žáci, kteří byli za dveřmi. Úkolem těchto žáků je přiřadit k sobě jednotlivé dvojice (pojmy ke správným definicím). Princip pravidel je naprosto totožný s klasickým pexesem. Žáci si zahrají dějepisné pexeso a poté je výuka dějepisu u konce.

Pojmy z dějepisného pexesa č. 1

Některé pojmy:

Pyrenejský poloostrov - dnešní Španělsko

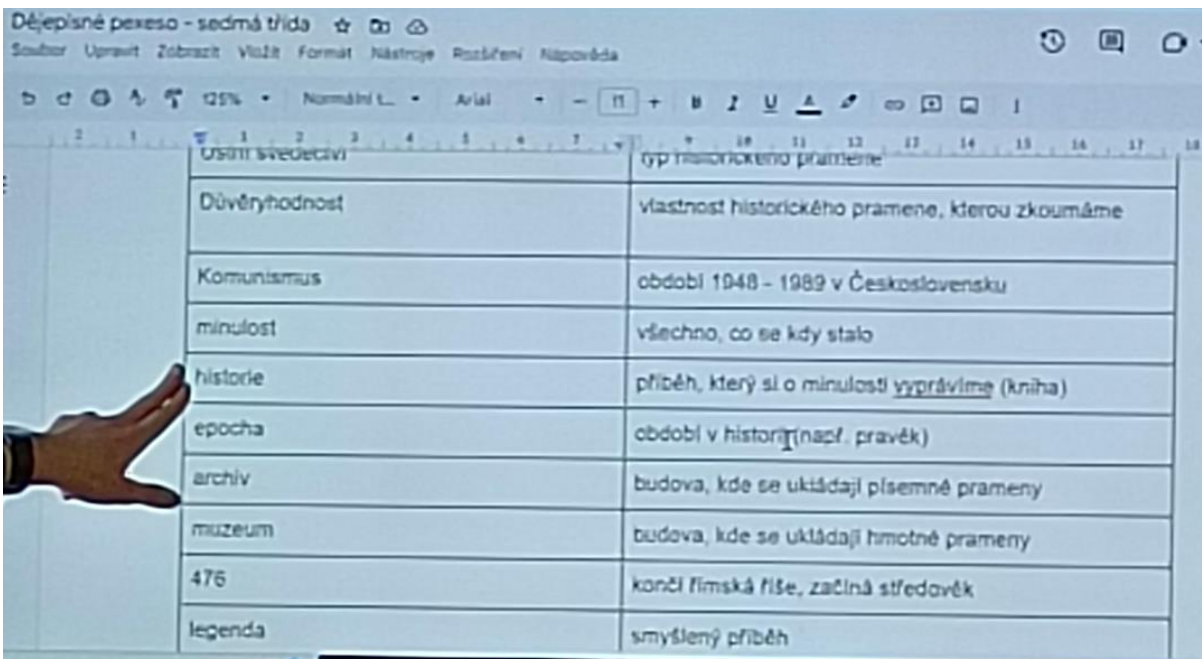
MUSLIM - vyznavač víry, která se jmenuje ISLÁM

ISLÁM - náboženství, které uznává boha Alláha

MEŠITA - muslimská svatyně

ARABOVÉ - etnická skupina lidí, kteří vyznávají ISLÁM

Pojmy z dějepisného pexesa č. 2



Ustní svědectví	typ historického pramene
Důvěryhodnost	vlastnost historického pramene, kterou zkoumáme
Komunismus	období 1948 - 1989 v Československu
minulost	všechno, co se kdy stalo
historie	příběh, který si o minulosti vyprávíme (kniha)
epocha	období v historii (např. pravěk)
archiv	budova, kde se ukládají písemné prameny
muzeum	budova, kde se ukládají hmotné prameny
476	končí římská říše, začíná středověk
legenda	smyšlený příběh

7.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?

Výuková lekce *Měl být Eulogius odsouzen?* je zaměřena na dva koncepty historického myšlení: Dobové perspektivy: Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? a Vztah k minulosti: K čemu jsou nám dějiny? Tyto historické koncepty jsou podrobně představeny v kapitole *Historická gramotnost*. Lekce *Měl být Eulogius odsouzen?* se také dotýká tzv. etického principu popsaného Petrem Seixasem v *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Etický aspekt se váže k morálním soudům, které vynášíme na základě historických činů. Seixas uvádí, že je nutné vnímat rozdíl mezi naším etickým světem a světem dávno minulých společností. Etický princip říká, že poučení z minulosti nám pomůže čelit etickým problémům současného světa.¹⁶¹

7.4.1. Příklad č. 1

K posílení historického myšlení Dobové perspektivy dochází již v evokační fázi výuky, kde jsou žáci seznámeni s kontextem problémové situace. Cílem učitele bylo srovnat

¹⁶¹ The historical thinking project: *Ethical dimensions*. Online: <https://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> [cit. 30. 3. 2024].

perspektivu historických aktérů devátého století v Českých zemích s perspektivou historických aktérů stejného století ve španělské Córdobě. Deváté století představuje pro České země příchod věrozvěstů Cyrila a Metoděje, tedy počátky křesťanské víry v našich zemích. Cyril a Metoděj přišli na Velkou Moravu v 9. století, konkrétně v roce 863 na pozvání knížete Rostislava, aby zde šířili křesťanskou víru. Naopak text ze cvičení jedna konfrontuje žáky s dominantním postavením muslimského náboženství ve španělské Córdobě. Učitel žákům promítne dva obrázky, vytvořené umělou inteligencí, a zeptá se jich, který z obrázků by mohl znázorňovat Córdobu v devátém století, a který se naopak podobá spíše Českým zemím. Předchozí lekce předmětu dějepisu byly v této sedmé třídě na Církevní základní škole sv. Ludmily zaměřeny právě na České země, a proto si žáci odnášejí jisté prekoncepty do aktuální výukové situace. Na základě dostupných informací jsou žáci schopni vyvodit závěr, tzn. porovnat Córdobu a České země v době devátého století. Dobové perspektivy můžeme přiblížit prostřednictvím následující citace. „Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext. Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.“¹⁶² V této fázi výuky dostali žáci prostor zamyslet se nad historickým kontextem obyvatel Córdoby devátého století v porovnání s obyvateli Českých zemí v devátém století. Důležitou úlohu hraje učitel Jiří Karen, jenž v roli moderátora v průběhu výukové lekce zasahuje v klíčových momentech. V rámci E-U-R naplňuje hlavní cíl evokační fáze výuky: Usiluje o motivaci a hlubší zamyšlení žáků nad předloženou badatelskou otázkou *Měl být Eulogius odsouzen?*. Učitelův pokus o probuzení zájmu žáků můžeme sledovat v následujícím výňatku z úvodu lekce.

U: ...Dneska se budeme zabývat takovou situací ze středověku, kdy si budete hrát, zahrajeme církevní soud. Budeme mít určitý případ (situaci), který se stal. Vaším úkolem bude propátrat, co se tam stalo. Na konci si zahrajete na církevní soud a budete rozhodovat, jestli vášnivý kněz jménem Eulogius...máte ho na obrázku...je to obrázek, který vytvořila umělá inteligence, takže to není historický pramen, je to ilustrativní.“

Jiří Karen se snaží tuto historickou událost prezentovat jako hru. Smyslem je, aby si žáci neuvědomovali, že se jedná o proces učení. Můžeme zde pozorovat určité prvky tzv. gamifikace. Jedná se o trend ze zahraničí. Tato technika umožňuje žákům získávat nové

¹⁶² badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

dovednosti zábavnou formou. Vše se navíc děje v klidném prostředí a bez stresu.¹⁶³ Učitel žákům prozradí, že se případ, který budou řešit, opravdu stal. Vytvoří kontrast mezi historickou událostí a obrázkem vyprodukovaným umělou inteligencí. Na tuto skutečnost žáky upozorňuje. Zdůrazňuje, že použitý obrázek nepředstavuje historický pramen a jeho funkce je pouze ilustrativní. Tímto respektuje principy badatelské výuky. Osobním přístupem žákům demonstruje jednu z klíčových badatelských dovedností, tzn. zkoumání povahy zdroje – kdo, kdy a pro koho zdroj vytvořil. Žáci tak mohou odpovědět na otázky: S jakým záměrem autor zdroj vytvořil? Je zdroj spolehlivý? Proč ano? Proč ne?¹⁶⁴ V dalších fázích výuky, během rozhodování, zdali odsoudit, nebo neodsoudit kněze Eulogia, mohou žáci tyto informace zohlednit a dát větší váhu kontextu doby, namísto uměle vygenerovaného barevného obrázku znázorňujícího dobového aktéra.

Kromě Dobových perspektiv jsou žáci v evokační fázi výuky připravováni na posílení tzv. etického principu. Vyučující usiluje o zdůraznění tohoto aspektu historické gramotnosti během interakce s žáky. Jiří Karen přibližuje pojem etika prostřednictvím konkrétních a snadno pochopitelných příkladů, které si žáci mohou asociovat s jejich myšlenkovými vzorci. Díky těmto na první pohled primitivním příkladům jsou abstraktní pojmy, jako např. výše zmiňovaná etika či morálka, pro žáky více hmatatelné. Ve školním předmětu dějepis se abstraktní pojmy vyskytují velmi frekventovaně, a proto je ze strany učitele žádoucí, aby usiloval o co nejvíce možnou konkretizaci daných pojmů. Následující úryvky demonstrují situaci z evokační fáze výuky, kdy si vyučující připravuje prostor pro posílení tzv. etického principu v pozdější části lekce. Zároveň zde můžeme pozorovat snahu o konkretizaci abstraktních pojmů *etika* a *kontext*.

U: ...Co by mohla být etika?“

Ž: „No jakože...nějaké rozhodování nad něčím, co je morální a nemorální...“

U: „Známe slovo morální? Tak etika je něco jako morálka. Tzn. rozhodování, co je správně, a co je špatně...když bych teď někomu dal facku, bylo by to etické, nebo neetické?“

...

¹⁶³ Metodický portál RVP.CZ: *Gamifikace*. Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22995/gamifikace-novy-fenomen-ve-vyuce.html> [cit. 29. 3. 2024].

¹⁶⁴ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

U: „Nejprve tady budeme mít nějaký základní kontext, což je slovo, které používáme, když říkáme souvislosti, co se dělo okolo.“

V prvním cvičení pracovního listu mají žáci na základě přečteného odstavce za úkol rozhodnout o výrocích pod textem, zdali se jedná o informaci vyplývající z textu, či nikoliv. Obsah textu cílí k naplnění aktuálně platných očekávaných výstupů a cílů RVP ZV 2023. „Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot...Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společností.“¹⁶⁵ Kromě naplnění očekávaných výstupů a cílů, vzdělávací oblasti Člověk a společnost, můžeme dokázat snahu o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. „Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání. Dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky představuje škola jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodnětným rodinným prostředím vyrovnají.“¹⁶⁶ Čtenářská gramotnost nemá v RVP ZV 2023 svou samostatnou pozici. Autoři nově navrhovaného RVP ZV, který zatím nevyšel v platnost, vnímají důležitost čtenářské gramotnosti, a proto ji začlenili mezi dvě základní gramotnosti, které by si měl žák ze základního vzdělávání odnést. „Základní gramotnost čtenářská a pisatelská jako předpoklad k rozvoji všech klíčových kompetencí napříč vzdělávacími obory umožňuje žákům získávání znalostí ze široké škály zdrojů. Čtenářství a pisatelství je klíčovým faktorem úspěchu ve vzdělávání. Schopnost porozumět textům, efektivně zpracovávat informace a prezentovat znalosti je základním předpokladem procesu učení.“¹⁶⁷ Správně pochopené informace ze strany žáků, uvedené v prvním cvičení pracovního listu, jsou

¹⁶⁵ MŠMT: RVP ZV 2023, s. 53-54.

¹⁶⁶ Metodický portál RVP.CZ: Čtenářská gramotnost v RVP ZV. Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁶⁷ Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: Čtenářská a pisatelská. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc> [cit. 30. 3. 2024].

klíčové pro rozvoj historické gramotnosti v dalších aktivitách v průběhu lekce *Měl být Eulogius odsouzen?*.

7.4.2. Příklad č. 2

K dalšímu posílení historické gramotnosti dochází ve fázi uvědomění, ve druhém a třetím cvičení pracovního listu, kde žáci v průběhu skupinové práce vymýšlejí argumenty na obhajobu/obžalobu křesťanského kněze Eulogia. Následně svá zjištění prezentují před ostatními spolužáky. Žáci čerpají informace z prvního a druhého cvičení v pracovním listu a rovněž z kontextu, který jim poskytuje vyučující Jiří Karen. Učitel usiluje o srozumitelnější zprostředkování informací důležitých pro rozvoj historické gramotnosti, a proto v psaném textu používá taková slovní spojení, jež žákům usnadní osvojení si nově nabytých informací. Zároveň vyučující žákům část textu sám přečte, nejspíše k tomuto kroku přistupuje z důvodu upřednostnění rozvoje historické gramotnosti před posílením čtenářské gramotnosti, která v této lekci představuje sekundární cíl. Tuto skutečnost můžeme dokázat na základě úryvku z textu ve cvičení jedna a rovněž na základě učitelem parafrázovaných informací z pracovního listu.

Pyrenejský poloostrov (dnešní Španělsko) ovládali kolem roku 850 n. l. arabští muslimští vládci. Sídli v městě Córdoba, kde žilo možná více než půl milionu obyvatel (což bylo hodně!).

...

U: „...Ano, ten mu říká: *Já chápu, Eulogie, že šíříš naše křesťanství, ale to nesmíš dělat, tím nás ohrožuješ, protože jestli tohle budeme dělat, tak nás muslimové nebudou mít rádi...*“

Učitelův záměr soustředit se na posílení historické gramotnosti sledujeme ve druhém cvičení, kde jsou žákům prezentovány podstatné informace nutné pro vytvoření potřebných argumentů ve cvičení číslo tři formou barevného komiksu. Z tohoto důvodu by pro žáky neměl být problém pochopit kontext problémové situace *Měl být Eulogius odsouzen?*, kterou mají za úkol vyřešit. Ve třetím cvičení pracovního listu, ve fázi uvědomění, se žáci věnují badatelským činnostem. Zaznamenávají všechny důležité informace, které jsou klíčové pro porozumění významu zdroje. Na základě dostupných informací sestavují podložené argumenty.¹⁶⁸ Text ani komiks, ze kterého žáci čerpají

¹⁶⁸ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

informace, nejsou historickými prameny. Jedná se o didakticky upravené materiály. K takto prezentovaným informacím přistoupil vyučující z důvodu rychlejšího vstřebání předložených informací ze strany žáků sedmé třídy. Žáci rozvíjí symbolické myšlení a přemýšlí nad tím, co popsané prvky znamenají. Rozhodují, které z prvků přispějí k zodpovězení otázky více, které méně a jak.¹⁶⁹

Nyní budou uvedeny dílčí odpovědi žáků, které byly zaznamenány prostřednictvím zvukové nahrávky. Věty na sebe nenavazují, protože byly sesbírané ze všech skupin v učebně, které pracovaly paralelně na stejném úkolu. Některé z odpovědí jsou ze závěrečného prezentování před celou třídou, některé odpovědi jsou naopak zaznamenané během skupinové práce, při níž Jiří Karen rotoval mezi jednotlivými skupinami a vedl s žáky dialog se záměrem podnítit je k zamyšlení se nad badatelskou otázkou *Měl být Eulogius odsouzen?*. V uvedených žakovských odpovědích můžeme sledovat rozdílnou úroveň historické gramotnosti v rámci jednoho třídního kolektivu. Některí žáci argumentují na základě získaných informací z textu a z komiksu, jako např. v těchto šesti případech. Tito žáci si uvědomují komplexnost řešeného problému a dokáží vyvodit důsledky chování kněze.

Ž: „Tím, co si udělal, ohrožuješ sám sebe, celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.“

Ž: „Jakože propagoval křesťanství, porušil zákon a ohrozil křesťany.“

Ž: „Protože ohrožuje celou křesťanskou komunitu.“

Ž „Eulogius ohrožuje celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.“

Ž: „Jsem křesťanský biskup, který respektuje muslimské zákony.“

Ž: „Já si myslím, že tím, že si bude stát za svým názorem a nebude se nikomu podřízovat, tak má sice pravdu, ale svým chováním ohrožuje celou křesťanskou komunitu ve Španělsku.“

Některí žáci se naopak nesoustředí na informace obsažené v textu a odpovídají na základě anachronismu. Koncept historického myšlení Dobové perspektivy usiluje o vyvarování se anachronismů, „tj. připisovat historickým aktérům soudobé představy. Obezřetné odkazy k univerzální lidské zkušenosti nám však zároveň pomáhají vytvořit si ke

¹⁶⁹ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

zkušenostem historických aktérů vlastní vztah.“ Prvky určité míry anachronismu můžeme sledovat v následujících žákovských odpovědích.

Ž: „Ok, jsem člověk a mám lidská práva.“

Ž: „Chci, aby muslimové a křesťané byli rovnocenní.“

Ž: „Protože si budu stát za svým názorem a nebudu se nikomu podřizovat.“

Další žáci si uvědomují existenci zákazu propagování křesťanství na veřejnosti, ale během verbální formulace svých myšlenek neuvádí, z jakého důvodu se jedná o nesprávnou věc.

Ž: „Protože propagování křesťanství je nesprávné.“

Někteří žáci nepoužívají informace uvedené v pracovním listu, ale argumentují na základě prekonceptů, se kterými vstoupili do výuky. Žáci se odkazují na Boha, který je podle středověkého smýšlení o trojím lidu nadřazen všem pozemským zákonům.

Ž: „Podle vašich zákonů jsem udělal něco špatného, já jsem přebral zákony od Boha.“

V tomto cvičení žáci vyvozují závěry na základě dostupných informací. Interpretují nejen význam prvků, ale událostí a jevů. Sestavují odpověď na badatelskou otázku a odkazují přitom na zdroj informací. Tímto posilují badatelské dovednosti klíčové pro posílení historické gramotnosti. Zároveň rozvíjí historické myšlení Dobové perspektivy. Dobové perspektivy historických aktérů, které dokážou lépe pochopit, pokud zváží jejich historický kontext. Historičtí aktéři, v tomto případě křesťanský kněz Eulogius a křesťanský biskup Recafred, pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. „Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.¹⁷⁰“

Celkem bylo archivováno 21 pracovních listů, se kterými žáci sedmé třídy v průběhu vyučovacího procesu pracovali, poté byly odpovědi žáků přepsány do tabulky. Písemné odpovědi můžeme komparovat s odpověďmi, které byly zaznamenány prostřednictvím zvukového záznamu. Všechny odpovědi zachycené do audionahrávky jsou uvedeny výše v kapitole *Transkripce výukové situace*. Při srovnání vidíme, že v písemné podobě se žáci nezdráhají obsáhle a jasně formulovat své myšlenky na obhajobu nebo obžalobu kněze

¹⁷⁰ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

Eulogia. Naopak během ústního projevu bývají žáci více nesmělí, i přestože mají svou odpověď písemně zaznamenanou ve svém pracovním listu.

Díky zdokumentování pracovních listů je možné dokázat, že žáci sedmé třídy prokazují schopnost argumentovat, a to jak z pohledu kněze Eulogia (obhajoba), tak ze strany biskupa Recafreda (obžaloba). Z písemných odpovědí lze rovněž vyčíst různou úroveň historické gramotnosti u konkrétních žáků. Jejich identitu není nutné pro potřeby této práce zveřejňovat. Někteří žáci jsou schopni relevantní argumentace, která vychází z poskytnutého textu a komiksu.

Ž: „Všichni křesťané by měli respektovat muslimské zákony, aby ochránili křesťanskou víru. Budeš odsouzen, protože se zákony prostě dodržují.“

Naproti tomu někteří žáci své odpovědi opírají o pouhé názory zatížené emocemi. Díky této reflexi vyučovacího procesu může učitel individualizovat budoucí výuku a zaměřit se na problémové oblasti, které je potřebné u žáků zdokonalit. Progresu v jednotlivých aspektech historické gramotnosti můžeme docílit např. častějším zařazením konkrétních badatelských činností do výuky, případně zaměřením se na určitý druh historického myšlení.

Ž: „Protože si budu stát za svým názorem a nebudu se nikomu podřizovat.“

Ž: „Já nikdy neodstoupím, protože si myslím, že by všichni měli věřit v naši církev.“

Následující tabulky (tabulka č. 1 a tabulka č. 2) představují písemné odpovědi, které si žáci zaznamenali v rámci třetího cvičení v pracovním listu. Úkolem žáků bylo navrhnout hlavní argumenty pro obhajobu kněze Eulogia a sepsat závěrečnou řeč před vynesením rozsudku. Tyto dvě odpovědi byly pro přehlednost sloučeny do jednoho řádku (tabulka č. 1). Dále měli žáci navrhnout hlavní argument na obžalobu vášnivého kněze Eulogia a napsat závěrečnou řeč, kterou by pronesl křesťanský biskup Recafred. Tyto dvě odpovědi byly opět sloučeny do jednoho řádku (tabulka č. 2). Některé z odpovědí v pracovních listech se naprosto shodovaly, a proto jsou tyto totožné odpovědi uvedeny v tabulce pouze jednou. Tučné písmo v tabulkách slouží pouze pro lepší čitelnost textu.

Tabulka č. 1¹⁷¹

ODPOVĚDI ŽÁKŮ NA OBHAJBU KNĚZE EULOGIA (HLAVNÍ ARGUMENT + ZÁVĚREČNÁ ŘEČ)
<i>Ž: „Já nikdy neustoupím, protože si myslím, že by všichni měli vědět o naší církvi.“</i>
<i>Ž: „Křesťanská víra je taky dobrá, nechápu, proč bych měl respektovat muslimské zákony.“</i>
<i>Ž: „Dobře, budu plnit vaše zákony, ale nemyslete si, že si to myslím, že je to správné!“</i>
<i>Ž: „Křesťanská víra je ta dobrá, nechápu, proč bych se měl řídit podle muslimských zákonů.“</i>
<i>Ž: „Křesťanská víra je dobrá a nechápu, proč by jsem měl respektovat muslimské zákony. Budu si stát za svým názorem a nebudu se podřizovat.“</i>
<i>Ž: „Chci jen, aby křesťané měli stejné právo jako muslimové. Budu plnit rozkazy, ale nemyslete si, že to respektuji.“</i>
<i>Ž: „Křesťanská víra je jenom ta dobrá a nemám důvod, proč bych měl respektovat muslimské zákony. Budu si stát za svým názorem a nebudu se podřizovat.“</i>
<i>Ž: „Podle vašich zákonů jsem udělal něco špatně, ale tyto zákony jsou špatné. Podle Božských zákonů je mojí povinností šířit křesťanství. Každý má právo na to, že může věřit v koho chce.“</i>
<i>Ž: „Vím, že jsem propagoval křesťanství a podle mě je to správně, protože propagování křesťanů je správně.“</i>
<i>Ž: „Já nikdy neodstoupím, protože si myslím, že by všichni měli věřit naši církev.“</i>
<i>Ž: „Protože si budu stát za svým názorem a nebudu se nikomu podřizovat.“</i>
<i>Ž: „Mám právo šířit svoji víru. Křesťanství je jediné správné náboženství, a proto bych měl být osvobozen.“</i>

¹⁷¹ Na základě žákovských odpovědí byly tabulky vytvořené v programu PowerPoint.

Tabulka č. 2

ODPOVĚDI ŽÁKŮ NA OBŽALOBU KNĚZE EULOGIA (HLAVNÍ ARGUMENT + ZÁVĚREČNÁ ŘEČ)	
Ž: „Já jsem biskup a musím dodržovat zákony a chránit křesťany.“	
Ž: „Všichni by měli respektovat muslimské zákony. Budeš odsouzen, protože zákony se dodržují.“	
Ž: „Ohrožuje všechny křesťany! Chce snad válku? Porušil pravidla!“	
Ž: „Všichni křesťané by měli respektovat muslimské zákony, aby ochránili křesťanskou víru. Budeš odsouzen, protože zákony se dodržují.“	
Ž: „Ohrožuje všechny křesťany! Chce snad válku? Ať už udělal cokoli, porušil pravidla a ohrozil nás!“	
Ž: „Musí být odsouzen, protože porušoval zákony muslimů, a to správně nesmí.“	
Ž: „Ohrožuje všechny křesťany! Chcete snad válku? Ať udělal, co udělal, porušil pravidla a za to se trestá.“	
Ž: „Všichni křesťané by měli respektovat muslimské zákony, aby ochránili křesťanskou víru. Budeš odsouzen, protože se zákony prostě dodržují.“	
Ž: „Má sice pravdu, ale svým vzbouřenectvím ohrožuje svůj, ale také naše životy. Musí zemřít. Ještě pár vzbouřenců a můžeme se rozloučit se životy.“	
Ž: „Propagoval křesťanství a překročil zákon a ohrozil nás.“	
Ž: „Ohrožuje celou křesťanskou komunitu ve Španělsku. Máš pravdu, ale svým kázáním ohrožuješ celé křesťanství ve Španělsku, tím že porušuješ zákony muslimů.“	
Ž: „Musí být odsouzen, protože porušoval zákony muslimů, a to se nesmí. Musím to říct křesťanům a zákony jim dopodrobna vysvětlit.“	

Ilustrativní odpověď jednoho z žáků¹⁷²

3) Navrhněte hlavní argument pro svou OBHAJOBU. Křesťanská víra je dobra a nechápu proč by jsem měl respektovat muslimské zákony.	4) Navrhněte hlavní argument pro ŽALOBU Eulogia (proč má být odsouzen) Všichni křesťané by měli respektovat muslimské zákony aby ochránili svou křesťanskou víru.
5) napište svou závěrečnou řeč na obhajobu před vynesemím rozsudku (proč je PRAVDA na Eulogiově straně) Budu si stát za svým názorem a nebudu se retractovat.	6) napište svou závěrečnou řeč jako žalobce proti Eulogiovi (proč musí být Eulogius naopak ODSOUZEN!) Budeš odsouzen protože zákony se dodržují

¹⁷² Fotografie jednoho z pracovních listů.

7.4.3. Příklad č. 3

K dalšímu posílení historické gramotnosti dochází v předposledním cvičení pracovního listu ve fázi reflexe. Cvičení cílí na koncept historického myšlení Dobové Perspektivy a Vztah k minulosti. Žáci prostřednictvím aplikace Mentimeter simulují dvě soudní hlasování. V prvním hlasování se vžijí do role církevního soudu v devátém století. V rámci druhého hlasování mají odhadnout, jak bychom se rozhodli my dnes. Žáci jsou zde nuceni pracovat se dvěma perspektivami historických aktérů, které jsou od sebe vzdálené více jak tisíc let. Mezi pohledy na svět, ať už se týkají víry, hodnot, či motivací, které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů. Dobové perspektivy historických aktérů dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext. Je třeba se vyvarovat anachronismu, tj. připisovat historickým aktérům soudobé představy.¹⁷³ V prvním hlasování na otázku *Jak by hlasoval církevní sněm v Córdobě v 9. století?* bylo zaznamenáno celkem 24 žákovských odpovědí a z toho 12 žáků hlasovalo pro možnost A) *Eulogius je VINEN – trest smrti*. Z toho můžeme usoudit, že polovina žáků se na konci lekce *Měl být Eulogius odsouzen?* rozhodla na základě úvodního textu v pracovním listě. Někteří žáci se domnívají, že by mohla být správně i jiná odpověď, vyučující jim ale argumentuje přečtením konkrétní pasáže ze cvičení číslo jedna.

Ž: „*A co když jsme v té první odpovědi měli Eulogius je VINEN – doživotí?*“

U: „*Doživotní je blbost, protože v tom textu na začátku pracovního listu bylo...pokud se křesťan snažil získat pro svoji víru muslima, bylo to v rozporu se zákonem a mělo být trestáno smrtí.*“

Druhou otázku *Jak bychom hlasovali my v současnosti?* zodpovědělo v Mentimeteru také 24 žáků, stejně jako v přechozím hlasování. 19 žáků zvolilo odpověď C) *Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru*. Následující úryvek demonstruje snahu vyučujícího, aby si žáci dokázali uvědomit jednotlivé rozdíly mezi devátým stoletím a současností. Jiří Karen zmiňuje Ústavu České republiky.

Ž: „*Pane učiteli, a co když mám jiný názor, než jsou možnosti v tom hlasování?*“

¹⁷³ Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Glosář – Dobové perspektivy*.

U: „K tomu bude prostor v následujícím cvičení. Teď zkus dát, co ti přijde nejpravděpodobnější, jak by rozhodl český soud na základě ústavy.“

Po absolvování výše rozebraných dvou hlasování v aplikaci Mentimeter jsou žáci sedmé třídy schopni vysvětlit a odůvodnit, na základě čeho by církevní soud v devátém století hlasoval pro trest smrti, tedy pro možnost A) *Eulogius je VINEN – trest smrti*, a z jakého důvodu bychom v současnosti hlasovali pro možnost C) *Eulogius je NEVINEN – každý má právo na svou víru*. Své názory mohou žáci opřít o argumenty vyplývající z textu a o informace poskytnuté od vyučujícího. Kromě Dobových perspektiv rozvíjí koncept Vztah k minulosti. „K minulosti se vztahujeme vždy z našeho současného pohledu. V různých dobách a situacích jsou tak různé události a témata z minulosti považována za významné. Každé pojednání o minulosti obsahuje skryté nebo otevřené hodnocení.“¹⁷⁴

7.4.4. Příklad č. 4

V posledním cvičení vyučující po žácích požaduje, aby vyjádřili vlastní názor a zdůvodnili jej. Otázka zní: *Jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce? Zdůvodněte.* Tato závěrečná aktivita představuje vyvrcholení celé lekce s rámcovou badatelskou otázkou *Měl být Eulogius odsouzen?* Odpovědi žáků mohou učiteli posloužit jako zpětná vazba z celého vyučovacího procesu. Celkem se podařilo archivovat 20 odpovědí, které byly přepsány do následujících dvou tabulek (tabulka č. 3 a tabulka č 4). Tučné písmo v tabulkách slouží pouze pro lepší čitelnost textu.

¹⁷⁴ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

Tabulka č. 3

ODPOVĚDI ŽÁKŮ NA OTÁZKU: <i>Jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce?</i>
Ž: „Asi bych ho dala na doživotí, porušil spoustu zákonů.“
Ž: „Nevinen – právo na svou víru. Jsem osobně křesťan.“
Ž: „Je nevinen, má právo mít svou víru, ale neměl by ji nutit ostatním.“
Ž: „Nevinen, každý má své právo a proč by měl dostat trest...že má svůj názor.“
Ž: „Dala bych mu napomenutí nebo odebrání osobní svobody.“
Ž: „Spíš bych potrestal křesťana, protože porušil zákony a on dobře věděl, že to nemá dělat.“
Ž: „Porušil zákon, ale dala bych mu šanci se polepšit, protože by pro křesťanství udělal cokoliv. Je to správný křesťan.“
Ž: „Každý má právo.“
Ž: „V té době asi doživotí. A dnes má každý právo prezentovat svůj názor, ale neohrožovat tím ostatní.“
Ž: „Je nevinen, plní boží přikázání.“

Tabulka č. 4

ODPOVĚDI ŽÁKŮ NA OTÁZKU: <i>Jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce?</i>
Ž: „Je nevinen, každý má právo na svou víru, a přitom to nikoho neohrožuje.“
Ž: „ <u>Eulogius</u> je nevinen – každý má právo na svou víru. Protože každý má právo vyjadřovat svůj názor.“
Ž: „ <u>Eulogius</u> je nevinen, protože si může vyznávat víru.“
Ž: „Nechal by jsem ho žít, ale dostal by nějaký jinačí jemnější trest.“
Ž: „Doživotí, protože to bylo zakázané.“
Ž: „Každý má právo na svoji víru. Je to správné.“
Ž: „Trest smrti, protože to je zákon.“
Ž: „Je nevinný.“
Ž: Bud' zakázání činnosti nebo trest smrti. Dnes by ho nejspíš muslimové už zabili. Vyprovokoval by Araby.“
Ž: „V dnešní době bych dal, že je nevinen, protože má právo na svoji víru.“

Z výše uvedených odpovědí dokážeme vyvodit, že se schopnost zdůvodnit svůj názor u jednotlivých žáků značně liší. Někteří žáci píšou pouze strohé odpovědi, jako např. v těchto případech:

Ž: „Je nevinný.“

Ž: „Každý má právo.“

Někteří žáci si naopak uvědomují komplexnost celé situace. Dokáží na soud s knězem pohlédnout současným pohledem a zároveň perspektivou středověkého člověka. Tyto myšlenkové procesy jsou demonstrovány v následující ukázce:

Ž: „V té době asi doživotí. A dnes má každý právo prezentovat svůj názor, ale neohrožovat tím ostatní.“

Na základě argumentů, jejichž formulaci si natrénovali ve skupinové práci v předchozích cvičeních, jsou žáci schopni svá tvrzení podložit. V interakci, která proběhla mezi jedním

žákem a vyučujícím, můžeme sledovat, že někteří žáci během badatelské lekce zapojují nejvyšší kognitivní funkce (zhodnocení).¹⁷⁵

U: „*Zkuste v té sedmičce napsat, jak byste hlasovali vy osobně, kdybyste byli soudce, a zdůvodněte proč. Už se tady nejedná o církevní nebo český soud. Tohle by měl být váš osobní názor.*“

Ž: „*Ale v jaké době, pane učitel?*“

U: „*V jaké době? Dobrá otázka.* (učitel se usmívá) *Napiš si bod jako historik. V tom pracovním listu to nemám domyšlené.*“

Žák, který otázku položil, dal najevo, že si plně uvědomuje rozdíl hlasování v různých historických obdobích, tzn. že výsledek hlasování a názory jednotlivých lidí jsou pevně spojeny s kontextem doby, ve které se událost odehrává. Jeho dotaz a následná pozitivní reakce učitele mohly do určité míry podnítit i další žáky ve třídě. Můžeme tedy tvrdit, že těmito cvičeními bylo zacíleno na etickou dimenzi historické interpretace vycházející z šesti historických konceptů Petera Seixase. „Lidé si z minulosti odnášejí ponaučení, které pomáhá čelit etickým problémům současnosti.“¹⁷⁶ V tomto konkrétním případě žáci řešili, zdali kněze odsoudit k smrti na základě středověkých muslimských zákonů, či jej nechat naživu a odvolat se na aktuálně platné listiny a zákony. „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“¹⁷⁷ U žáků, kteří absolvovali lekci *Měl být Eulogius odsouzen?* došlo na základě posledního cvičení k posílení historického myšlení Vztah k minulosti. „Nelze dojít k definitivnímu pohledu na minulost. Součástí vztahování se k minulosti je kontroverze. Minulost se neopakuje, ani nenabízí jednoduchá poučení. Zároveň na základě poznávání minulosti si můžeme lépe představit naši budoucnost. Každé pojednání o minulosti obsahuje skryté nebo otevřené hodnocení.“¹⁷⁸ V této případové studii můžeme zaznamenat snahu učitele zapojit do výukové situace moderní technologie v podobě umělé inteligence a aplikace

¹⁷⁵ Metodický portál RVP.CZ: *Bloomova taxonomie*. Online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [cit. 30. 3. 2024].

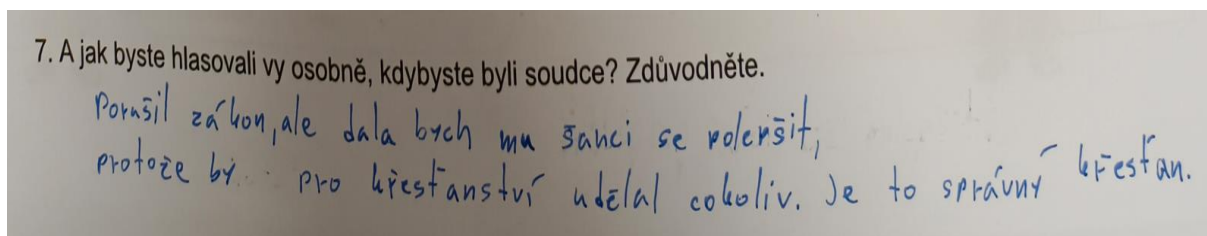
¹⁷⁶ SEIXAS, P.: *The Big Six*, s. 11.

¹⁷⁷ Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky: *Listina základních práv a svobod*. Online: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁷⁸ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

Mentimeter. Jedná se o jednu z mnoha možností, jak žákům demonstrovat technologický pokrok doby, ve které žijeme tzn. jak digitalizace proměňuje práci historika/badatele a všech lidí žijících ve 21. století.¹⁷⁹

Ilustrativní odpověď jednoho z žáků¹⁸⁰



¹⁷⁹ ČINÁTL, Kamil: *Historické vzdělávání v éře nových médií*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2, s. 5-6. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁸⁰ Fotografie jednoho z pracovních listů.

8. Výuková situace – Vyrovnávání s bolestnou minulostí

8.1. Základní škola Chrudim, Dr. Jana Malíka

Další škola, kde se můžeme setkat s badatelsky orientovanou výukou dějepisu, je ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka. Hlavní záměry a poslání této vzdělávací instituce jsou volně přístupné na školních webových stránkách. Škola si stanovila tři hlavní cíle školního vzdělávacího programu (ŠVP), a to: 1. osvojení sociálních dovedností a morálních hodnot, 2. pozitivní vztah ke vzdělání a celoživotnímu vzdělávání, 3. kvalitní služba pro žáky a jejich rodiče. „Dosavadní výsledky osmnáctileté existence naší školy nás přesvědčily, že základní filosofická východiska naší pedagogické práce – tj. partnerský vztah k dětem, vytváření bezpečného klimatu, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a rozvíjení vnitřní motivace – jsou nosná a že právě jimi lze vysvětlit to, že naši žáci dosahují dobré osvojení obsahu učiva (ověřujeme si to pravidelně srovnávacími testy Kalibro), mají minimum kázeňských problémů ve škole i mimo ni a při přestupu na střední školy je oceňováno jejich osobnostně zralé jednání. Proto jsme na těchto východiscích postavili také tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu “Umět a znát, abychom si v životě věděli rady”.¹⁸¹ Oproti tradičním českým školám se ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka odlišuje v mnoha ohledech např. zde již od první třídy probíhá intenzivní zapojení tzv. kooperativní výuky. Tato forma výuky společně s projektovým vyučováním slouží jako základní nástroj práce učitelů při realizaci ŠVP a při rozvoji klíčových kompetencí žáků. Druhým specifikem školy je výrazný akcent na rozvoj osobnostní a sociální výchovy. Osobnostní a sociální výchova je v rámci RVP „pouze“ průřezovým tématem. Naopak na ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka se jedná o stěžejní konstrukční prvek ŠVP. Další rozdíl oproti tradičním ZŠ v České republice je ten, že ve škole nezvoní. Na konec přestávky upozorní pedagog vykonávající dohled nad žáky zhasnutím světel na chodbě. Vyučovací hodinu ve třídách ukončuje učitel. „Nezastupitelnou funkci na této škole má kvalitní práce třídního učitele, který v roli manažera řídí a připravuje jednotlivé činnosti a aktivity. Musí být v pravidelném každodenním styku se žáky, pomáhá jim společně s dalšími vyučujícími řešit jejich školní i osobní problémy. K tomu pomáhá i úprava rozvrhu, podle které je každé pondělí první hodinu třídní učitel ve své třídě. Podle okolností a potřeby má možnost zařadit do úvodní části hodiny komunitní kruh a využít ho k rozvíjení vzájemného poznávání (děti se svěřují s příjemnými zážitky i věcmi, které je tíží), k seznámení s organizací nadcházejícího týdne a k snadnějšímu navození tvůrčí atmosféry pro další práci. Při celoškolních projektech pracují ve skupinách

¹⁸¹ ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka: *Školní vzdělávací program – Umět a znát, abychom si v životě věděli rady*. Chrudim 2009. Online: <https://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx> [cit. 30. 3. 2024].

společně žáci různého věku od 1. do 9. ročníku. Cílem aktivit, které jsou do programu zařazovány, je zlepšení vztahů a komunikace mezi staršími a mladšími žáky (minimalizace šikanování), vzájemné seznámení žáků odlišných věkových skupin – dochází k rušení věkových bariér, poznání učitelů, kteří vyučují na jiném stupni školy.¹⁸²

¹⁸² ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka: *Školní vzdělávací program – Umět a znát, abychom si v životě věděli rady.*

Týdenní hodinová dotace pro jednotlivé předměty¹⁸³

předmět / ročník		6.	7.	8.	9.	celkem
Český jazyk a literatura		5	4	4	4	17
Cizí jazyk	anglický	3	3	3	3	12
	francouzský / německý	0	0	3	3	6
Matematika		4	5	4	4	17
Informační a komunikační výchova		1	0	0	0	1
Dějepis		1	2	2	2	7
Výchova k občanství		1	1	1	1	4
Fyzika		2	1	2	1	6
Chemie		0	0	2	2	4
Přírodopis		2	2	1	1	6
Zeměpis		1	2	1	2	6
Hudební výchova		1	1	1	0	3
Výtvarná výchova		2	2	1	1	6
Výchova ke zdraví		0	0	0	1	1
Tělesná výchova		3	3	3	2	11
Člověk a svět práce		1	1	1	1	4
Volitelné předměty		2	2	3	4	11
Týdenní počet hodin		29	29	32	32	122

Obrázek znázorňuje ukázkou z aktuálně dostupného ŠVP ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka, zveřejněného na školních webových stránkách. Konkrétně se jedná o týdenní dotaci u jednotlivých předmětů, které jsou na škole vyučovány. Pro potřeby této práce je podstatná týdenní dotace školního předmětu dějepis. Dějepis má na této škole na druhém stupni následující týdenní dotaci: jednu hodinu v šesté třídě a po dvou hodinách od sedmé do

¹⁸³ ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka: *Školní vzdělávací program*, s. 12.

deváté třídy v každém ročníku. V kompetenci pedagogických pracovníků školy je každoroční aktualizace ŠVP a s tím související změna v týdenní dotaci u vyučovaných předmětů.

8.2. Anotace výukové situace

8.2.1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Tato výuková situace proběhla 21. února 2019 druhou a třetí vyučovací hodinu v celkovém čase 9:10-11:05 dopoledne s přibližně 25minutovou přestávkou mezi dvěma 45minutovými výukovými hodinami. Lekce se konala v deváté třídě v rámci vyučovacího předmětu dějepis na ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka. Vyučující, který vedl tuto lekci, se jmenuje Roman Anýž. V následující kapitole bude využíván doslovný přepis výukové situace s oficiálním názvem *Vyrovnění s bolestnou minulostí*, a proto bude v některých případech použito slovní spojení „vyrovnávání či vyrovnání SE S bolestnou minulostí“. Pravidelný počet žáků ve sledované deváté třídě je 28, při zdokumentování výukové situaci bylo přítomno 27 žáků. Tomuto dvouhodinovému bloku dějepisu předcházely tři následující lekce.

1. První lekce s názvem: Kdo jsem já? Kým se lidé cítí být? Co v jejich sebepojetí hraje roli? Kým se cítili být českoslovenští Židé a Romové před válkou. V této lekci měli žáci za úkol zamyslet se nad vlastní identitou v porovnání s identitou Židů před druhou světovou válkou. Žáci kreslili diagramy identity.
2. Druhá lekce s názvem: Jak je nebezpečné, když stát podpoří rozdělování společnosti na „my a oni“. V této lekci měli žáci za úkol zamyslet se nad tématem holokaustu.
3. Třetí lekce s názvem: Historická studie holokaustu a lidské chování – pachatelé, přihlížející, zachránci, oběti (bojující). Úkolem žáků bylo prozkoumat holokaust z vícero perspektiv.

Čtvrtá lekce, která se zabývá holokaustem a lidským chováním, se nazývá Vyrovnání s bolestnou minulostí a bude popsána v této kazuistice. Cílem čtvrté lekce je na příkladu jedné z mnoha přeživších obětí holokaustu (Dagmar Lieblová)¹⁸⁴ prozkoumat, jakými různými způsoby se mohou lidé vyrovnávat s bolestnou minulostí. Žáci mají dojít k závěru, že každá osoba se s bolestnou minulostí vyrovnává pomocí jiné strategie. Po

¹⁸⁴ pametnaroda.cz: PhDr. Dagmar Lieblová. Online: <https://www.pametnaroda.cz/cs/lieblova-dagmar-1929> [cit. 30. 3. 2024].

absolvování čtvrté lekce se budou žáci věnovat páté lekci týkající se holokaustu a poté bude jejich úkolem vybrat si jedno z pěti probraných témat a napsat esej. Sepsáním eseje ukončí devátá třída ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka tematický blok zabývající se holokaustem v kontextu lidského chování.

8.2.2. Výukové metody, RVP ZV 2023

V průběhu následující výukové situace vyučující Roman Anýž využívá hned několik výukových metod, které si zde představíme. V úvodu lekce, v evokační části, využívá metodu slovní (monolog) v kombinaci s metodou názorně demonstrační za pomoci promítaného diagramu v PowerPointové prezentaci. Prostřednictvím těchto metod žáky seznamuje s tématem a cílem vyučovacího procesu. Evokační fáze pokračuje kreativní metodou brainstorming, který probíhá formou písemné samostatné činnosti žáků. Na brainstorming navazuje skupinová práce, kde si žáci pomocí dialogů představují své myšlenky asociované se slovním spojením *Vyrovnáním s bolestnou minulostí*.

V další části výuky, ve fázi uvědomění, je úkolem žáků ve čtyřčlenných skupinách přečíst didakticky upravený text a následně jej zpracovat metodou I.N.S.E.R.T. Jedná se o jednu ze základních metod kritického myšlení.¹⁸⁵ Poté se žáci prostřednictvím slovní metody (diskuse) domluví, jak budou své myšlenky prezentovat před ostatními ve třídě. Ve fázi uvědomění je použita metoda názorně demonstrační, konkrétně dynamická projekce – video. Učitel žákům promítne ukázkou z filmu o Dagmar Lieblové. Úkolem žáků je rozpoznat, jakým způsobem se přeživší holokaustu vyrovnala s bolestnou minulostí. Metoda předvádění a pozorování „zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro myšlenkové pochody, rozvíjení fantazie a představ o daném objektu či jevu. Tato metoda je náročná na soustředění, udržení pozornost žáků.“¹⁸⁶ Po promítnutí filmu je úkolem žáků navrhnout obal DVD právě zhlédnutého videa. Jedná se o jeden z nejvyšších myšlenkových procesů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů – tvoření.¹⁸⁷ Následně žáci formou dialogu představí své návrhy. Fáze uvědomění je ukončena další

¹⁸⁵ Národní pedagogický institut České republiky: *I.N.S.E.R.T.* Online:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Aktivizuj%C3%ADc%C3%AD_v%C3%BDukov%C3%A9_metody/I.N.S.E.R.T [cit. 30. 3. 2024].

¹⁸⁶ Národní pedagogický institut České republiky: *Výukové metody tradičního vyučování.* Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html> [cit. 30. 3. 2024].

¹⁸⁷ Národní pedagogický institut České republiky: *Bloomova taxonomie.* Online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [cit. 30. 3. 2024].

výukovou slovní metodou, a to diskusí s vyučujícím. V reflexi výukové lekce je využita písemná formulace myšlenek žáků, následné sdílení s ostatními ve třídě a slovní metoda naslouchání. V rámci *RVP ZV 2023* jsou v lekci nejvíce rozvíjeny tyto klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální a občanské.¹⁸⁸ Zároveň lekce naplňuje některá průřezová témata, např. průřezové téma osobnostní a sociální výchova.¹⁸⁹ V souvislosti s školním předmětem dějepis splňuje lekce „očekávaný výstup D-9-7-04: žák na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.“¹⁹⁰ Konkrétně se jedná o učivo: druhá světová válka, holokaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války.¹⁹¹

8.3. Transkripce výukové situace

8.3.1. Evokace

Učitel Roman Anýž zahajuje lekci *Vyrovnaní s bolestnou minulostí*. Žáci sedí v lavicích ve svých kmenových skupinkách. V každé skupince se nachází tři až čtyři členové.

Učitel (U): „*Koukněte se prosím na plátno, rád bych zopakoval, kde na cestě, v kterém místě na cestě, kudy zrovna procházíme, jsme.*“

Učitel žákům promítne na tabuli následující obrázek a vybízí žáky, ať se zamyslí, čemu se v hodinách dějepisu společně věnovali v předchozích týdnech výuky.

U: „*Tak tímto jsme začali. Pročtěte to, zkuste zalovit v paměti. Souhlasíte?*“

Učitel dává žákům prostor přibližně 20 sekund na pročtení textu, a poté jej slovně okomentuje.

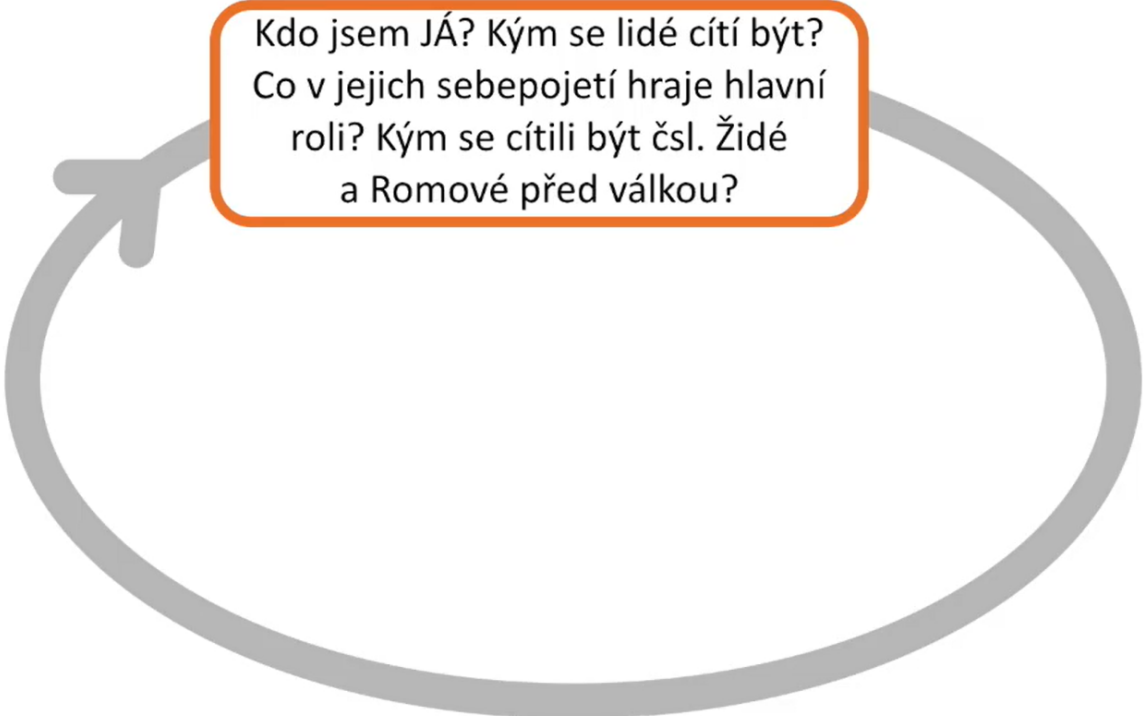
¹⁸⁸ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 10-14.

¹⁸⁹ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 126-128.

¹⁹⁰ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 56.

¹⁹¹ MŠMT: *RVP ZV 2023*, s. 57.

Prezentace, kterou vyučující žákům postupně promítá na tabuli.

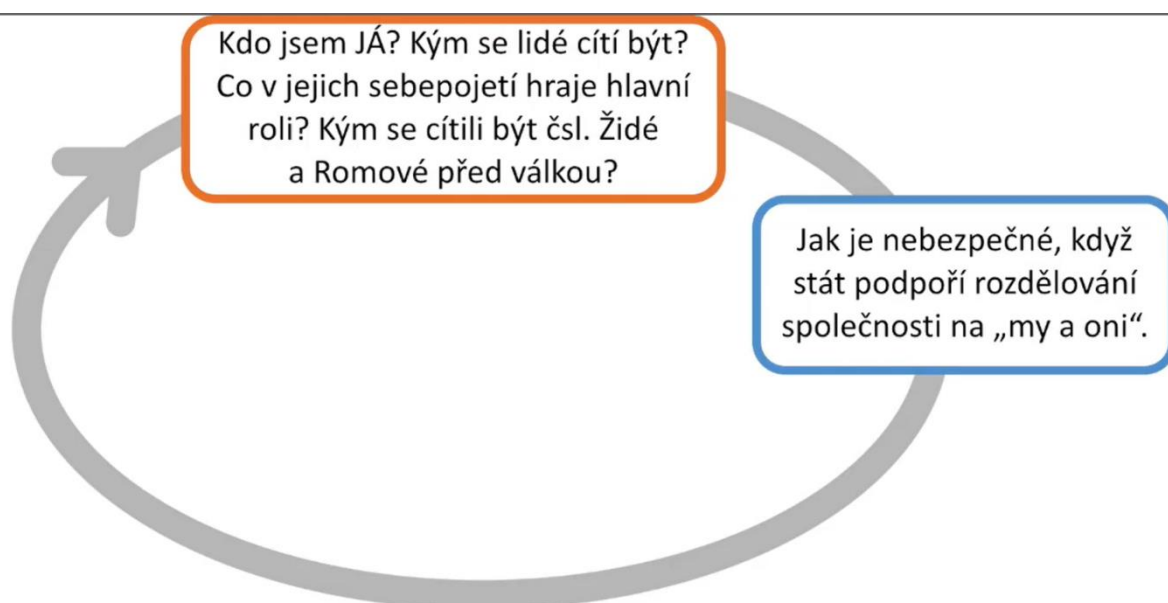


Kdo jsem JÁ? Kým se lidé cítí být?
Co v jejich sebepojetí hraje hlavní
roli? Kým se cítili být čl. Židé
a Romové před válkou?

U: „*Jestli si dobře vzpomínám, tak jste kreslili svůj vlastní diagram identity. Přemýšleli jste nad tím, co z vás dělá v tuto chvíli, v tomto věku, toho, kým jste, co je pro vás důležité. Jestli v tom hrají roli spíš vaše záliby, nebo třeba vaše národnost nebo náboženství...do jaké míry to, jestli jste muž nebo žena a spoustu dalších věcí. A potom jsme se stejnou optikou dívali na to, kým se cítili být českoslovenští Židé před druhou světovou válkou. Použili jsme čtyři nějaké mikropříběhy a vy jste se pokoušeli kreslit ty diagramy té identity. Je to tak?*“

Žáci dávají hromadně najevo, že s učitelem souhlasí. Následně učitel žákům promítne druhý text na diagramu a slovně jej okomentuje.

Prezentace, kterou vyučující žákům postupně promítá na tabuli



U: „*To druhé zastavení na té cestě se jmenuje „my a oni“. Věnovali jsme se zjednodušeně tomu, jak je nebezpečné, když stát podpoří princip rozdělování společnosti na my a oni, který možná do určité míry v sobě máme přirozeně...máme nějaký okruh přátel nebo okruh lidí, který jsme ochotni pokládat za podobné sobě a jsme ochotni je chránit. Ale jak je nebezpečné, když s tím začne experimentovat stát nebo když to stát lidem...když stát naznačí lidem, že to je vlastně správné...rozdělovat společnost na my a oni. Jak ti oni rychle přestanou být chráněni, zmizí z dohledu ostatních a ta situace začne být nebezpečná...někteří historikové říkají, kteří se zabývají druhou světovou válkou, že holokaust začal v tuhle chvíli, ne až v okamžiku, když začlo vraždění, ale v okamžiku, kdy první německý úředník napsal první protižidovský zákon...že to je bod zlomu.“*

Poté učitel žákům postupně promítá jednotlivé texty s tematikou, které se společně věnovali v minulých hodinách dějepisu. Promítnutý text na diagramu vždy slovně okomentuje.

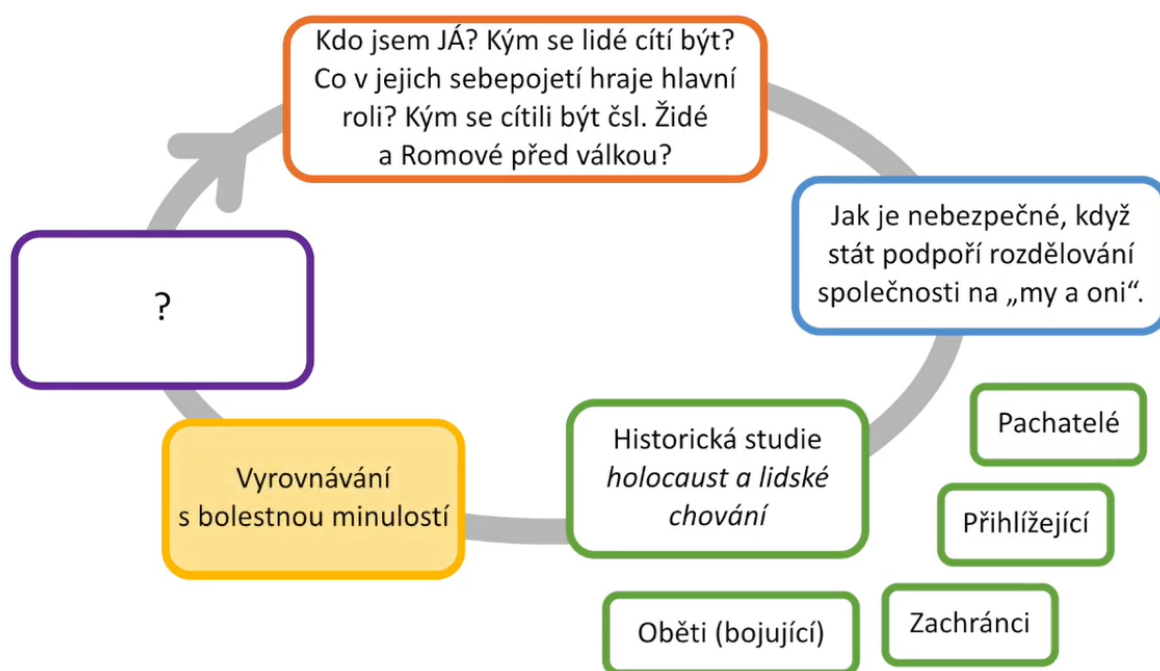
U: „*Pak jsme se začali zabývat historickými studiemi, respektive jednou, rozdělili jsme ji podle principu britského historika Hilberga na pachatelé. Přemýšleli jsme o tom, kdo za ty události nebo za ty situace nese vinu. Do jaké míry to je systém...jestli je to Hitler, nebo jsou to ti pěšáci, kteří mačkají spoušť...do jaké míry to dokonce můžou být i „Ne-Němci“, to znamená v našem případě třeba čeští četníci v Terezíně...jestli nesou nějaký podíl viny,*

nebo ne. Potom jsme se hodinu věnovali...asi můžeme říct diváci nebo přihlížející a jejich důvodům, proč nic neudělali. Pak jste kreslili mapu příběhu Honzy Hostovského z Žamberka...věnovali jsme se zachránci. A poslední hodinu jsme se věnovali obětem, příběh Fredyho...takže tohle máme za sebou...a já když jsem to kreslil na tabuli, tenhle diagram, tak jsem si říkal, že nás čekají ještě další dvě zastavení, ale zatím vám je neprozradím....“

U: „...Tak teď je to další zastavení, podívejte se...tři, dva, jedna...“

Prostřednictvím promítnutého textu na interaktivní tabuli učitel žákům prozradí, čemu se budou věnovat v dnešní výuce dějepisu. Téma hodiny: *Vyrovnaní s bolestnou minulostí*.

Prezentace, kterou vyučující žákům postupně promítá na tabuli



U: „Ten program, podle kterého postupujeme, říká, že tady to vlastně nemá končit v dějepise.“ (učitel ukazuje na tu část diagramu, která je označena zelenou barvou, tzn. témata, kterým se třída věnovala v předchozí výuce) „Tím, že jsme si popsali ty události, že tohle se stalo z té a té perspektivy, že to takhle prostě bylo...ale že by to mělo ještě ideálně někam pokračovat...a jedním z dalších zastavení navrhuji autoři toho programu

„Tváří v tvář historie“¹⁹² téma Vyrovnávání se s bolestnou minulostí...tomu se budeme dneska věnovat...“

Jeden z žáku tichým hlasem zareaguje.

Žák (Ž): *„Jupíí.“* (učitel se na žáky usměje)

U: *„Jupíí, správně.“*

Vyučující Roman Anýž drží v ruce velké papíry formátu A3. Vysvětluje žákům, co je na papírech napsané a co od žáků požaduje. Všechny papíry jsou totožné, je na nich uprostřed vytištěný nápis *Vyrovnávání s bolestnou minulostí*. Vysvětlení aktivity a následné rozdání papírů trvá přibližně 90 sekund. Každá skupina žáků dostane jeden A3 papír s nápisem z obou stran, aby byl snadno čitelný pro všechny členy skupiny sedící naproti sobě.

U: *„Já bych chtěl, abychom začali dneska ne do deníků, ale každý na okraj velkého papíru. Tady je napsáno vyrovnávání se s bolestnou minulostí...je to dokonce i z druhý strany, aby to všichni pohodlně viděli...a já bych chtěl, aby každý z vás psal do jednoho rohu toho papíru a abyste si nějak heslovitě poznamenali všechny věci, které vás napadají, když tohento zazní...vyrovnávání se s bolestnou minulostí...a když by vás nic moc nenapadalo, tak za minutku...za dvě budou na tabuli nějaký návodný otázky, kterými se můžete řídit, ale nemusíte...jo? Každý něco do ruky na psaní prosím a pojďte.“*

Rozdané papíry vyvolají v žácích krátkou diskusi. Učitel se snaží třídu uklidnit.

U: *„Tři...dva...jedna...pššš...každý sám...prosím, aby nikdo nemluvil.“*

¹⁹² *Tváří v tvář historii – Vzdělávací program o traumatických událostech moderních dějin*. Online: http://www.tvarivtvar.cz/?page_id=42 [cit. 30. 3. 2024].

Screenshot z videa. Žáci píšící asociace v evokační fázi výuky



Následně žáci samostatně produkují své nápady do rohů A3 papírů. Na napsání svých myšlenek mají k dispozici přibližně sedm minut. Jejich cílem je vypsát co nejvíce věcí, které je napadají v souvislosti s tématem hodiny dějepisu – Vyrovnání s bolestnou minulostí. Po chvilce psaní učitel promítne na tabuli návodné otázky, které pomáhají žákům s úvodní evokační aktivitou – brainstormingem.

Vyrovnávání s bolestnou minulostí

- Jak tomu výrazu rozumíte?
- Je potřeba vyrovnat se s bolestnou minulostí? Proč ano/ne?
- Koho se vyrovnávání týká? Kdo by se měl s bolestnou minulostí vyrovnávat? Proč právě on/oni?
- Jak se to dělá? Jaké různé způsoby vás napadají?
- Proč to může být těžké?



U: „*Tak myslíte, že můžeme?*“ (říká učitel přibližně po pěti minutách psaní)

Ž: „*Ještě chvíli.*“

U: „*Ještě chvíli? Tak dobře...doufám, že jste nenapsali všechno, protože bych chtěl, abyste se dneska naučili něco nového...doufám, že tam nemáte už všechno, co máme zjistit.*“ (konstatuje učitel s úsměvem)

U: „*Tak jo, udělejte tři tečky, pokud nemáte dokončenou myšlenku...poprosím vás, abyste si o tom teď popovídali...nemusíte přečíst všechno, co jste tam napsali, pokud je to dlouhé...můžete jenom něco vypíchnout...můžete třeba říct, mě něco napadlo...dejte každému ve skupině 30 vteřin čas, aby mluvil sám, neskákejte mu do řeči prosím, aby zazněly jeho myšlenky...zkuste si všimnout toho, jestli jste nad tím přemýšleli stejně nebo jinak...řekněme tři minutky sdílení v každé skupině...tak jdeme na to.*“

Poté co Roman Anýž žákům vysvětlil další aktivitu – sdílení jejich asociací ve skupinách, následuje diskuse v rámci jednotlivých skupin. V průběhu diskuse si žáci navzájem prezentují své myšlenky a nápady v souvislosti s tématem vyučovací hodiny. Aktivita zabere přibližně tři minuty. V průběhu rozhovorů ve skupinách učitel rotuje mezi jednotlivými skupinami a zapojuje se do debaty, hlavní slovo ale nechává žákům, aby mohli formulovat své myšlenky. Následující dialog proběhl v rámci jedné ze skupin, kde byli celkem čtyři žáci. Dva chlapci (Ch) a dvě dívky (D).

Ž_{1D}: „No, protože jich přežilo asi kolem dvou stovek nebo tří...tak se museli vyrovnat s tím, že jim vymřela celá rodina a tak...“

Ž_{2Ch}: „Jo...já...“ (na odpověď reaguje druhý z žáků ve skupině)

Ž_{1D}: „Povídej.“ (pobídla žákyně svého spolužáka)

Ž_{2Ch}: „...Tak já mám napsaný, že mohli chtít nějakou pomstu...třeba u těch Židů...když jim Němci vyvraždili třeba rodinu, tak se můžou chtít pomstít a taky by se s tím měli vyrovnat, když si myslí, že za to můžou oni, že třeba někdo jim zemřel, tak asi je lepší, se s tím nějak vyrovnat než s tím potom žít celej život.“

Ž_{3Ch}: „Že tam měli třeba nějaký přátel...že je zrovna vezou do toho vyhlazovacího tábora, tak určitě kvůli tomu měli nějaký ten smutek...“

Ž_{1D}: „Psycholog.“

Ž_{4D}: „Já nevím, jak se s tím chceš jako vyrovnat...psycholog?“ (dotazuje se žákyně s údivem)

Započala 21. minuta vyučovací hodiny. Učitel promlouvá k jedné tříčlenné skupině žáků:

U: „Tak jo, to nevádí, že už nemáte žádný nápady...protože aspoň se možná nějaký dozvíte.“ (říká učitel s úsměvem a přesouvá se k jiné skupině žáků)

Ž_{Ch}: „No on říkal (jeden z žáků mluví o svém spolužákovi, který sedí vedle něho), že právě nějaký jeho strejda...vždyť už je to skoro 100 let...tak mi to nepřijde možný...“

U: „To mohl bejt nějaký prastrejda... (spolužák přikyvuje) my to máme v rodině taky, že říkáme strejdům i lidem, kteří absolutně strejdové nejsou...přísně vzato...že jsou to takový ty prastrejdové...já taky říkám strejdo pánovi, kterej není úplně moc příbuznej...je to jako nějaký strýc spíš mojí sestřenky...jo ale protože se s ním často stýkáme, tak mu říkám strejdo...“

U: „Tak co, hotovo?“ (dotazuje se učitel celé třídy)

Některé skupiny žáků hlásí, že už mají hotovo a nepotřebují další čas pro sdílení svých myšlenek, některé skupiny naopak tvrdí, že ještě potřebují čas navíc, a proto se učitel rozhodne prodloužit čas určený pro diskusi.

Ž_D: „...Jako lehký se mi to řekne, že jo...ale nemá smysl se zabývat tím, co bylo...to co zažil...ale tím, co je teďka...ale to je hrozný...“ (říká žákyně v další skupině)

Další výpovědi žáků z evokační fáze výuky se nepodařilo zaznamenat na nahrávku.

8.3.2. Uvědomění

Ve 24. minutě vyučovací hodiny učitel ukončuje diskusi všech skupin rozmístěných po učebně. Následně začne vysvětlovat další aktivitu, které se bude třída věnovat. Jedná se o četbu didakticky upraveného textu na téma vyrovnávání s bolestnou minulostí. Žáci mají pracovat prostřednictvím metody I.N.S.E.R.T.¹⁹³

U: „*Otočte ten list papíru prosím.*“

Žáci otočí své A3 papíry, na které psali své podněty pro skupinovou diskusi. Na druhé straně papíru je vytištěný text.

U: „*Vypadá to dlouze, ale není to dlouhý, jsou tam široké mezery mezi těmi odstavci...tady je nějaký text, který jsem napsal já...není to historický pramen, je to učitelský text o vyrovnávání s bolestnou minulostí...zkuste s ním pracovat takovou tou metodou...I.N.S.E.R.T. Jsou tam tři symboly...plusko znamená tohle nás taky napadlo, to zaznělo v naší diskusi nebo někdo si to napsal do svého rohu...ne, ne, ne, špatně to říkám...plusko znamená naopak nová informace...tohle nás vůbec nenapadlo, že by se to mohlo týkat vyrovnávání s minulostí. Fajfka...to je to, co jsem říkal předtím...a otazník, kde případně nerozumíte, co se tím myslí, nebo to může být něco, na co byste se chtěli zeptat...získat víc informací. Já vím, že tuhle metodu většinou děláme tak, že ji dělá každý sám...dává to možná jako větší smysl, že to dělá každý sám...ale já jsem chtěl zkusit, abyste to dělali ve skupinách...to znamená, že se na těch pluskách a otaznících trošku musíte domluvit...nemusíte asi souhlasit všichni ve skupině...nemusíte ani hlasovat nějak...ale myslím, že tam budou místa, u kterých budete moct psát ty symboly. A komu by se to špatně četlo, můžete zvolit strategii, že si s tím někam odejdete...na koberec dál od ostatních skupin... a třeba jeden člověk bude číst nahlas, pokud chcete...někdo, kdo má příjemný hlas a dobře čte...ale pro jistotu dostanete ještě jednu zmenšenou verzi textu, kdybyste chtěli číst potichu, tak aby druhá část skupiny mohla v klidu číst.*“

Jakmile učitel domluví, rozdá každé skupině další list totožného textu, aby se žákům pohodlněji pracovalo. Žáci začínají číst. Na skupinovou práci je vyhrazeno 15 minut, během kterých žáci zpracovávají texty prostřednictvím metody I.N.S.E.R.T. V jedné ze

¹⁹³Národní pedagogický institut České republiky: I.N.S.E.R.T.

skupin žák nahlas předčítá svým spolužákům a poté společně diskutují nad tím, jakým symbolem konkrétní část textu označí. Po 15 minutách vydá učitel pokyn k hromadné diskusi nad přečtenými texty. Žáci se během minuty v rámci skupin sami rozdělí pomocí čísel jedna až čtyři. Učitel vyzve všechny žáky, kteří mají číslo dva, aby zastupovali svoji skupinu a postupně přednesli jednu věc, na které se shodli v průběhu práce s didakticky upraveným textem.

U: „*Máte? Výborně! Tak prosím, aby nahlas mluvili dvojky. Stačí mi jedna věc, jedno plusko, jedna fajfka nebo jeden otazník. Ať dvojka z vaší skupiny např. řekne...nás vůbec nenapadlo, nebo naopak my jsme se velmi dobře bavili...nebo zajímalo by nás, nejde nám do hlavy...stačí jedna věc. Kde začnem?*“

Přihlásí se jeden ze žáků. V momentě, kdy domluví, učitel poděkuje za jeho projev a začíná mluvit další žák z jiné skupiny. Skupin je celkem sedm. Slovo tedy dostane sedm žáků s číslem dva. V následujících řádcích jsou uvedeny výpovědi žáků z jednotlivých skupin. Aktivita trvá přibližně pět minut.

Ž_{1Ch}: „*Tak naši skupinku třeba vůbec nenapadlo, že někteří se z toho mohli jako zabít. Že prostě to nesnesli, ten nátlak na sebe...to nás vůbec nenapadlo.*“

Ž_{2D}: „*Tak nás napadlo...jakoby půlka toho prvního odstavce, že s hroznými zážitky a vzpomínkami se každý vyrovnává jinak. A třeba u třetího odstavce, to nás vůbec nenapadlo, protože jsme se nezaměřovali konkrétně na Německo nebo tak. A zajímalo by nás, jak to je s téma památníkama třeba Romů a tak.*“

Ž_{3Ch}: „*Nás nenapadlo u toho druhého odstavce, že jim pomáhala jako ta organizace...třeba ta UNRRA¹⁹⁴...nebo jak se tomu říká...že jim prostě pomáhali.*“

Ž_{4Ch}: „*Nás by zajímalo, proč tam ty Romové nemaj ten památník a místo toho tam stojí ten...pro ty prasata...prasečák.*“

¹⁹⁴Mezinárodní organizace UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) byla založena v roce 1943 za účelem plánování, koordinace a zajištění pomoci státům postiženým válkou. Její aktivity se týkaly distribuce jídla, ošacení, léků, paliva či stavebního materiálu. UNRRA také organizovala péči o válečné vysídlenec a uprchlíky. Její prostředky sloužily dále k obnově průmyslu a zemědělství v zasažených zemích. Pomoc poskytovaná touto organizací byla z největší části financována Spojenými státy, výrazně se spolupodílela i Velká Británie. Vojenský historický ústav.
UNRRA in Czechoslovakia. Online: <https://www.vhu.cz/exhibit/unrra-in-czechoslovakia/> [cit. 30. 3. 2024].

Ž_{5D}: „*Tak jedna z věcí, co nás napadla, tak to bylo, že se musejí vyrovnávat s tou minulostí, ale nenapadlo nás přímo jako v Německu, že především Německo. A co nás zajímalo, tak jaká pomoc se dostavila těm lidem.*“

Ž_{6D}: „*No my tady máme, že nás nenapadlo, že vlastně i ty děti těch pachatelů se s tím musely nějak vyrovnávat, že ty jejich rodiče nebo prarodiče něco udělali...že nás nenapadlo, že to mělo dopad i na ně.*“

Ž_{7D}: „*Tak nás nenapadlo, že většina těch ostatních států...pro ně bylo vlastně snazší to svést na ty Němce.*“

U: „*Dobře díky. Tím jsme vyčerpali všechny dvojky, že jo? Děkuju za dobrou práci, tak si odpočíte a za dvacet minut budeme pokračovat.*“

Text, se kterým žáci pracovali prostřednictvím I.N.S.E.R.T. metody

Patrně jste přemýšleli především o přeživších obětech, o Židech, o Romech a dalších. Lze se vůbec vyrovnat s tak hroznými zážitky a vzpomínkami, se ztrátou nejbližších, ba většiny příbuzných? Někteří z nich s tíživou minulostí nedokázali žít a raději dobrovolně ukončili svůj život. Většina se však pokusila začít znovu. Někteří se vrátili domů, jiní volili život v nové zemi, často v Izraeli, který v roce 1948 vznikl ve východním Středomoří jako židovský národní stát. Mnozí dokončili studium, začali pracovat, založili rodiny. Někteří se pokusili zapomenout, jiní naopak vzpomínali, zapisovali a publikovali své vzpomínky, aby se nezapomnělo.

Po válce se některým přeživším dostalo pomoci od státu, židovských obcí nebo organizací jako byla např. UNRRA¹. Přeživším dětem byli přiděleni poručníci, byly jim poskytnuty výjimky pro dokončení vzdělání apod. Málokdo byl však plně odškodněn, například v tom smyslu, že by získal zpět podstatnou část předválečného majetku své rodiny.

Se svou minulostí se muselo vyrovnávat především Německo. Hlavní nacističtí vůdci byli odsouzeni jako váleční zločinci, někteří šli do vězení, někteří byli popraveni, mnozí však spravedlnosti unikli – buď sebevraždou, jako Adolf Hitler, nebo útěkem a ukrýváním. Když v 60. letech dospěla první poválečná generace Němců, nastalo období v mnohém ohledu bolestnější, neboť děti se začaly ptát svých rodičů a prarodičů, co dělali za války. A mnozí se dověděli o svých blízkých nepříjemné věci. Jak žít s vědomím toho, že můj otec nebo babička byli aktivními nacisty, udavači, nebo dokonce členy speciálních vražedných jednotek, případně dozorcí a dozorkyněmi v táborech smrti? Odsoudit je, odvrhnout? Snažit se je pochopit? Jenže historikové od počátku upozorňovali na fakt, že s nacisty v mnoha okupovaných zemích spolupracovalo i domácí obyvatelstvo. Měly by se tedy se svým „podílem viny“ vyrovnávat i obyvatelé jiných států?

Svým způsobem se s holocaustem musel vyrovnat celý svět. Historikové, politikové, filosofové, teologové a další se ptali, jak je možné, že se něco takového, mohlo odehrát ve dvacátém století v srdci Evropy, která byla považována za moderní, pokrokovou a civilizovanou. Vedly se diskuse o tom, zda je možné udělat něco pro to, aby se nic takového příště neopakovalo. Byl zřízen mezinárodní soudní dvůr, který měl do budoucna žalovat a soudit tzv. *zločiny proti lidskosti*. V roce 1948 byla na půdě Organizace spojených národů (UN, resp. OSN) sepsána a přijata *Všeobecná deklarace lidských práv*. Bylo stanoveno, jak pomáhat uprchlíkům před krutými režimy apod. Někteří vědci se začali více zaměřovat na zkoumání lidského chování. Vznikla muzea a pietní místa, na mnoha místech také vyrostly památníky.

Bylo by krásné, kdyby výše popsané vyrovnávání s bolestnou minulostí proběhlo po válce všude a poctivě. Ve skutečnosti to tak nebylo. Německo zůstalo po válce rozdělené mezi vítězné státy a nakonec se rozpadlo na západní a východní – každá jeho část se s dědictvím nacismu vyrovnávala po svém a v obou případech ne vždy poctivě a spravedlivě. Pro většinu ostatních států bylo snazší shodit všechnu vinu na Hitlera, na nacisty, prostě na Němce, než zpytovat i své vlastní svědomí. V mnoha zemích nebyli Židé či Romové vlastně ani tak úplně počítáni za „naše oběti války“ a památníky jejich utrpení v některých městech nestojí dodnes (památník chrudimským Židům, kteří zahynuli za války, vznikl teprve před pár lety a na místě koncentračního tábora pro Romy v Letech u Písku stojí dodnes nedůstojná velkovýkrmna prasat).

¹ United Nations Relief and Rehabilitation Administration
(Správa Spojených národů pro pomoc a obnovu)

+ to nás nenapadlo ✓ to nás napadlo ? zajímalo by nás...

Učitel ukončuje první vyučovací hodinu. Následuje dvacetiminutová přestávka. Druhá vyučovací hodina v rámci dvouhodinové lekce *Vyrovnání s bolestnou minulostí* začíná v 10:20 a končí v 11:05. Vyučující zahajuje druhou část této lekce krátkým 90sekundovým monologem, ve kterém reflektuje to, čemu se s žáky věnoval v předchozích hodinách dějepisu. Následně žákům prozradí, že si promítnou krátkou ukázkou z filmu o Dagmar Lieblové¹⁹⁵. Jedná se o ženu židovského původu, která přežila pobyt v koncentračním táboře. Ukázka filmu trvá přibližně třináct minut a vznikla ve spolupráci s organizací Paměť národa, která se zabývá zpracováním vzpomínek pamětníků důležitých historických událostí 20. století.

U: „*Když jsme byli na začátku, přemýšleli jsme nad tím, kým se cítili být českoslovenští Židé před válkou. Pak jsem vám pouštěl čtyři takové krátké filmy z produkce vídeňské organizace Centropa¹⁹⁶, ale nepustil jsem je celé, vzpomínáte...protože jsem říkal, že je potřebujeme jenom do té doby, než vypukne válka, a že to nepotřebujeme vidět dál...a zároveň, jestli si dobře vzpomínám, jsem slíbil, že je uvidíme, že si je pustíme. A právě jeden z těch filmů o té Dagmar...nabízí nějaký příběh jejího vyrovnávání se s minulostí...ona bude popisovat...ten začátek znáte...ale asi si ho můžeme pustit. Uprostřed toho filmu bude hovořit o tom, co se dělo za druhé světové války, a pak nějaký třeba čtyři minuty hovoří o tom, jak žila svůj život po válce. Tak na to se soustřeďte. Zkuste přemýšlet, co z toho, o čem jste sami přemýšleli nebo o čem jste četli v textu, v té její vzpomínce, kde se to potvrzuje, že se takhle někteří lidé vyrovnávají s bolestnou minulostí, jo? Tak pohodlně se usadte, ale ne tak pohodlně, abyste usnuli jako v kině, a ten film má asi třináct minut.“*

Jakmile je ukázka z filmu u konce, učitel žákům vysvětlí následující činnost.

U: „*Můžete si samozřejmě zapsat cokoli, co nechcete, aby nebylo zapomenuto za měsíc. Ale kdybyste neměli sami co psát, tak zkuste přemýšlet o tom, kdybyste dostali za úkol tenhle film vydat na DVD a na přebalu toho DVD by měl být nějaký snímek z toho filmu...tak který by tam byl podle vás, aby dobře vystihoval to, o čem ten film byl, a možná i naše dnešní téma. A kromě názvu filmu tam taky někdy bývá citát, třeba co tam zaznělo, taková zpráva, o který se někdy říká, že by se jako mohla tesat do kamene, že to je jako*

¹⁹⁵ pametnaroda.cz: PhDr. Dagmar Lieblová.

¹⁹⁶ centropa.org: online: <https://www.centropa.org/en> [cit. 30. 3. 2024].

moudrá věc. Zkuste něco takovýho promyslet...jinak si zaznamenejte cokoliv zajímavého, co bylo v tom filmu...kdo chce, tak klidně začněte slovy můj milý deníčku...“

Žáci mají na napsání svých nápadů přibližně šest minut, poté je vyučující Roman Anýž vyzve, ať si své nápady nasdílejí ve skupinách. K jedné ze skupin, kde jsou tři žáci, se vyučující připojí. Skupinová práce trvá přibližně pět minut.

U: *„Tak a krátce zase poprosím, popovídejte si, co jste si napsali, případně co by bylo na přebalu toho DVD nebo co by tam zaznělo, pokud jste takhle přemýšleli...jo? Tak prosím, já budu dělat čtvrtého.“*

U: *„Tak já jsem si napsal, že je pro ni asi důležité, aby se o tom mluvilo, aby se na to nezapomnělo...co máte vy?“*

Ž_{1D}: *„Tak já jsem spíš přemýšlela o tom CD, jak bych to nazvala...a nějak mi nešlo vymyslet nějakou stručnou kratší nápis...a pak jsem jako došla k tomu, že bych to asi pojmenovala jako Život Dagmar.“*

U: *„Co by bylo na přebalu? Který záběr?“*

Ž_{1D}: *„No já bych z toho asi udělala spíš takovou koláž...asi bych tam dala ty její fotky a fotky té pani, u které dělala služku...a jakoby ty koncentrační tábory, protože to v tom jakoby hraje tu hlavní roli...takže tak.“*

U: *„Co ty, na čem si přemýšlel ty?“*

Ž_{2D}: *„Já jsem přemýšlel podobně jako ona a napadlo mě, že by na tom DVD mohlo bejt, že...já teď nevím, jak se jmenuje...ta Dagmar...že by tam mohlo bejt, že si zažila tu válku.“*

Další skupinky žáků:

Ž_{1D}: *„No já tam mám...jakože pomohla mi vrátit se do života a najít sebe samu.“*

Ž_{4Ch}: *„Aby na to vzpomínala nebo nezapomněla spíš...“*

Ž_{2D}: *„Seš si jistě jakože ty koleje vedly skrz tu bránu?“*

Po pěti minutách ukončuje vyučující aktivitu a dává prostor pro dotazy. Žáky téma zaujalo, a dotazům je věnováno přibližně sedm minut vyučovací hodiny.

U: „Ještě se někdo tu a tam ptá na zopakování faktů, tak klidně se ještě zeptejte, jestli byste se chtěli zeptat něco k tomu dokumentu, že by vám to tam nesesedělo...nebo se chcete zeptat na název.“

Ž_{1D}: „Ten tábor?“

U: „Název myslíš?“

Ž_{1D}: „Jo.“

U: „Bergen-Belsen.“

Ž_{1D}: „Se „s“?“

U: „Ano se s. Ten není na území Polska nebo Běloruska, ale na území Rakouska nebo Německa...pánové poradíte mi?“ (učitel se obrací s dotazem na žáky, kteří nad něčím diskutují)

Ž_{2Ch}: „Na území Německa.“

U: „Když končila válka, tak vězni z ghetta z koncentračních táborů byli často vyhnáni z toho ghetta, utíkali nebo byli přímo převáženi dál od fronty, jak postupovala třeba britská armáda nebo i sovětská z druhé strany, takže měli nějakou šanci odejít nebo utýct...a zároveň na konci války byla ta situace absurdní, tak jak ona tam říká, protože už nedostávali žádné jídlo.“

Ž_{3D}: „V kterém roce je teda odeslána do Terezína?“

U: „Ona to tam říká...“

Ž_{3D}: „1942.“

U: „Terezín začal fungovat jako ghetto na podzim nebo v zimě 1941, takže vlastně asi po ¾ roce...dobře, tak moje otázka zní, co bylo důležité pro paní Dagmar Lieblovou při jejím vyrovnávání se s minulostí. Tady z toho dokumentu to je možné vyčíst.“

Žáci postupně předkládají svoje návrhy, učitel je zapisuje na tabuli. Úkolem žáků je na základě zhlédnutého dokumentu o Dagmar Lieblové reprodukovat odpověď na otázku: Co pro ni bylo důležité při vyrovnání s bolestnou minulostí?

Ž_{1Ch}: „Ty fotografie?“

Ž_{2Ch}: „Ta jejich služebná, že jí pomohla vrátit se do normálního života...Fanyinka.“

U: „S jakým i/y se píše Fanyinka?“

Ž: „Tvrký.“

U: „To já samozřejmě vím, vás jenom zkouším...proto máte ty přijímačky.“ (říká učitel s úsměvem) „Ale vlastně já jsem si taky napsal, jak jeden konkrétní člověk může tu situaci změnit...jeden konkrétní obyčejnej člověk...jako ona tam říkala...bez vzdělání...měla by Fanyinka dostat to ocenění? Jen tak mezi námi.“

Ž: „Joo...asi jo.“

U: „Prošla by těmi kritérii, jak jste je tady viděli, když jste o tom přemýšleli?“

Ž: „Asi nikomu neublížila...jim tam ještě posílala to jídlo, ne?“

Ž: „Já si myslím, že jo.“

U: „To abysme se na to znova podívali, ne? Ono to bylo totiž přísné, protože ty lidé museli riskovat vlastní život nebo pohodlí...museli prokazatelně někomu pomoci...třeba by ho nedostala...ještě něco bylo pro paní Lieblovou podstatné při vyrovnávání se s tím, co prožila?“

Ž: „Ten její manžel?“

U: „Jasně.“

Ž_D: „Možná že nechtěla zapomenout, protože někteří lidi chtějí zapomenout na to, co se stalo, a ona na ně nechtěla zapomenout.“

Ž_{Ch}: „Podle mě jí pomohlo i to, že to říkala těm ostatním lidem...že jim jako říkala, co tam zažila...že se jako vyzpovídala...nebo něco takovýho.“

Ž_D: „Mohl jí pomoci i ten domov, že viděla, kde bydleli, že to měla zpátky, ten majetek.“

U: „Bylo to tam vidět, že se vrátila do toho domu...nebo to nebylo tak jasné?“

Ž: „Jo, vypadalo to tak.“

U: „Petře, nevíš to? Ty ses znal dobře s paní...nevíš...nevadí...ještě tam mluvila, že se stala předsedkyní nějaké té terezínské iniciativy...tak se mi zdá, že se zapojila i do nějaký instituce...že se angažovala...ale vnímejme příběh paní Lieblové jako příběh jednoho člověka, který zvolil nějakou svoji vlastní strategii, jak se s bolestnou minulostí vyrovnávat...někteří jiní, někteří další by možná tu strategii měli jinou a asi by fungovalo

to, co jste si psali, když jsem vám koukal přes rameno. Někteří volili tu strategii moc o tom nemluvit a radši se snažit zapomenout...nebo někdo prostě asi nejezdí po školách a nevypráví, protože by ho to příliš drásalo...tyhle myšlenky...vzpomínky by se mu vracely. Cílem téhle hodiny není říct, co je správná strategie vyrovnávání se, ale spíš prozkoumat, co to všechno může znamenat...tak jo...vy jste toho dneska napsali celkem dost do svých deníků, tak já teďka řeknu jednu věc a vy s tím naložte, jak budete chtít.“

Učitel zapne prezentaci, kde je nadpis Vyrovnávání s bolestnou minulostí se sérií podotázek. Vyučovací hodina plynule přechází do poslední části, do fáze reflexe.

8.3.3. Reflexe

U: *„Zkuste odpovědět nějak znova, klidně zkráceně jedním souvětím, nějak jako zhuštěně, protože v tom deníku už spoustu poznámek máte. Kdybyste tu otázku vyrovnávání se s bolestnou minulostí dostali teď po devadesáti minutách práce...co byste napsali v jednom souvětí. Zkuste napsat nějakou tečku za těmi devadesáti minutami...posunuli jste se někam v přemýšlení?“*

Žáci si vytáhnou své deníky (sešity) a individuálně formulují odpovědi. Na zaznamenání svých myšlenek mají přibližně tři minuty. Po třech minutách učitel žáky vyzve, aby odpovědi nasdíleli s ostatními žáky ve třídě. Roman Anýž třídu slovně motivuje, protože se jedná o závěrečnou část devadesátiminutového bloku výuky (s přestávkou uprostřed). Po chvíli se učitelí povede žáky motivovat a z každé skupiny je vyzván jeden žák s číslem tři, aby před ostatními přednesl, co si do deníku zapsal. Nikdo ve třídě odpověď nijak nehodnotí. V momentě, kdy žák přečte svoji odpověď, učitel poděkuje, čímž dá signál k tomu, že může číst další v pořadí.

U: *„Tak jo, můžu poprosit třeba trojky? Stačí, když přečtete jednu větu, nemusíte ji nijak komentovat...ani nikdo další ji nebude komentovat...nebudeme si tleskat...pojd'te, ať to zazní společně...tak trojky, kdo jsou trojky zamávejte...chtěl by někdo začít? Barča chce začít? Stačí jednu jednoduchou větu, jednu myšlenku, kterou jste si zapsali.“*

Ž_{1D}: *„Myslím si, že je důležité, aby se na to člověk nesnažil zapomenout a snažil se to brát tak, jak to je.“*

Ž_{2Ch}: *„Tak vyrovnání s tím, co člověk zažil za druhé světové války, a pochopit ten život toho druhého...těch ostatních, co tam byli a zemřeli.“*

Ž_{3D}: *„Vzpomínání a nezapomenout na rodinu.“*

Ž_{4Ch}: „Vyrovnání se ztrátama a nezapomenout na ty události, co se staly.“

Ž_{5Ch}: „Strach a bolest jsou důležitou ztrátou lidskosti a musíme se s tím naučit vyrovnat. Je důležité nezapomenout, ale ani se s tím nenechat zásadně ovlivnit.“

Ž_{6D}: „Myslet do budoucna a nechat jen to dobré.“

Ž_{7D}: „Každý se s bolestnou minulostí vyrovnává jinak.“

Po přečtení všech odpovědí se vyučující opět vrátí k prezentaci, kterou slovně komentuje.

U: „Vy víte, že vás na konci čeká nějaká...nějaký esej...poměrně rozsáhlý. Vím, že tím vyhrožuju, že to je rozsáhlejší než obvykle a zadání znáte od začátku. Vybrat si jednu z těch kapitol...jedno z těch zastavení...často to jsou ty devadesátiminutové bloky, ale může to být i delší...někdy kratší. Vybrat si ten, který vás nejvíce zaujal, o kterém jste nejvíce přemýšleli...o kterém máte dobrý zápisky... a na konci toho kurzu se mu věnovat...a dostanete ještě nějaké přesnější zadání, jak by ten esej měl vypadat...ale toto téma vyrovnávání se s bolestnou minulostí je taky v nabídce. Takže posuďte sami, jestli by toto nebylo to téma, kterému byste se chtěli na konci věnovat. Díky za skvělou práci jako obvykle.“

Učitel žákům na konci hodiny poděkuje za jejich práci, zatleská jim a žáci se k němu připojí. Výuková lekce *Vyrovnávání s bolestnou minulostí* je ukončena.

8.4. Kdy a jak konkrétně dochází k posilování historické gramotnosti?

Lekce *Vyrovnání s bolestnou minulostí* je v rámci českého 4+1 modelu historického myšlení zaměřena na třetí a čtvrtý koncept historického myšlení. Třetí koncept historického myšlení se nazývá Dobové perspektivy: Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? Čtvrtý koncept historického myšlení se jmenuje Vztah k minulosti: K čemu jsou nám dějiny? Podrobnější popis těchto historických konceptů nalezneme v kapitole *Historická gramotnost*. V následujících řádcích budou uvedeny konkrétní příklady rozvoje historické gramotnosti u žáků deváté třídy ze ZŠ Chrudim Dr. Jana Malíka, kterou vedl vyučující Roman Anýž. Celkem bylo nalezeno pět příkladů, kdy k posilování historické gramotnosti dochází.

8.4.1. Příklad č. 1

V rámci E.U.R. modelu dochází v této lekci k rozvoji historické gramotnosti již v úvodní evokační části výuky, kdy žáci za pomoci návodných otázek produkuje asociace se slovním spojením *Vyrovnaní s bolestnou minulostí*. Návodné otázky jsou znázorněny na obrázku níže.

Návodné otázky promítané na tabuli v průběhu psaní asociací

Vyrovnavání s bolestnou minulostí

- Jak tomu výrazu rozumíte?
- Je potřeba vyrovnat se s bolestnou minulostí? Proč ano/ne?
- Koho se vyrovnávání týká? Kdo by se měl s bolestnou minulostí vyrovnávat? Proč právě on/oni?
- Jak se to dělá? Jaké různé způsoby vás napadají?
- Proč to může být těžké?



Reflexe evokačního cvičení probíhá ústní formou ve skupinách utvořených převážně po čtyřech žácích. Každý z žáků dostává prostor vyjádřit svůj vlastní názor a formulovat prekoncepty, se kterými do výukové lekce vstupuje. V průběhu této fáze vyučující Roman Anýž monitoruje dění – zejména myšlenkové pochody žáků. V komparaci s frontální výukou, kdy žáci pasivně přijímají informace zprostředkované učitelem, můžeme hovořit o prvním příkladu rozvoje historické gramotnosti v rámci lekce *Vyrovnaní s bolestnou minulostí*. Konkrétně lze uvést příklad ze čtvrtého konceptu historického myšlení Vztah k minulosti: „Nelze dojít k definitivnímu pohledu na minulost. Součástí vztahování se k minulosti je kontroverze.“¹⁹⁷ V nadcházejícím úryvku z evokační fáze výuky, který proběhl mezi žáky, budou uvedeny výpovědi žáků, kde bylo zaznamenáno posílení historického myšlení Vztah k minulosti. Dialogy byly součástí

¹⁹⁷ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 5.

skupinové práce o počtu čtyři žáci na jednu skupinu. Kompletní znění dialogu je uvedené v kapitole *Transkripce výukové situace*.

Ž_{1D}: „*No, protože jich přežilo asi kolem dvou stovek nebo tří...tak se museli vyrovnat s tím, že jim vymřela celá rodina a tak...*“

...

Ž_{2Ch}: „*...Tak já mám napsaný, že mohli chtít nějakou pomstu...třeba u těch Židů...když jim Němci vyvraždili třeba rodinu, tak se můžou chtít pomstít a taky by se s tím měli vyrovnat, když si myslí, že za to můžou oni, že třeba někdo jim zemřel, tak asi je lepší, se s tím nějak vyrovnat, než s tím potom žít celej život.*“

...

Ž_{3Ch}: „*Že tam měli třeba nějaký přítel...že je zrovna vezou do toho vyhlazovacího tábora, tak určitě kvůli tomu měli nějaký ten smutek...*“

Ze zaznamenaných výpovědí můžeme pozorovat, jak různorodě se jednotliví žáci vztahují k vyrovnávání s bolestnou minulostí. Žákyně č. 1 pohlíží na problematiku z rodinné perspektivy. Žák č. 2 volí perspektivu pomsty vůči pachatelům holokaustu. Žák č. 3 pohlíží na celou záležitost optikou vnitřních negativních emocí, které byly těmito dějinnými událostmi způsobeny. Další žákyně, z jiné skupiny, by se s bolestnou minulostí vyrovnala formou vytěsnění myšlenek na tragické události.

Ž_D: „*...Jako lehko se mi to řekne, že jo...ale nemá smysl se zabývat tím, co bylo...to co zažil...ale tím, co je teďka...ale to je hrozné...*“

Učitel v tomto cvičení mimo jiné cílí na to, aby žáci dokázali vyjádřit a srozumitelně popsat vnitřní pocity. „To, že se žáci naučí chápat emoce a mluvit o nich, není důležité jen pro psychohygienu a možnost autoregulace, ale umožní to např. i učitelům, rodičům nebo vrstevníkům lepší pochopení činů žáka, a tedy i odpovídající reakci na ně – např. je podstatný rozdíl, zda neodpovídá na otázky, protože se nenačil látku nebo proto, že je ochromený strachem.“¹⁹⁸ Schopnost vyjádřit vlastní emoce koresponduje s historickým myšlením Vztah k minulosti. Jednotlivých jedinců ve společnosti se konkrétní historické události dotýkají rozdílným způsobem. Toto hledisko je potřeba mít na paměti a během

¹⁹⁸ Metodický portál RVP.CZ: *Emoce a jejich vyjadřování*. Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html> [cit. 30. 3. 2024].

diskuse se svým okolím respektovat různorodost emočního náboje, který může pramenit z odlišné osobní zkušenosti nebo rozdílné rodinné paměti. Rodinná paměť představuje významný faktor ovlivňující utváření historického vědomí a může sloužit jako motivační prvek v evokační fázi výuky. Promluva o rodinné historii, v tomto případě vyrovnání s bolestnou minulostí, může v mnoha případech otevřít dveře tzv. velkým dějinám, kam řadíme holokaust v souvislosti s druhou světovou válkou.¹⁹⁹ „K minulosti se vztahujeme vždy z našeho současného pohledu. V různých dobách a situacích jsou tak různé události a témata z minulosti považována za významné.“²⁰⁰

8.4.2. Příklad č. 2

K druhému příkladu rozvoje historické gramotnosti dochází ve fázi uvědomění, kdy žáci pracují s didakticky upraveným textem. Text si nejprve sami přečtou, poté nad ním ve skupinách diskutují a následně prezentují před spolužáky své poznatky. Můžeme zde sledovat posílení dvou konceptů historického myšlení, a to: Vztah k minulosti, stejně jako v předchozím příkladu, a Dobové perspektivy. Detailní záznam z rozhovorů mezi žáky nalezneme v kapitole *Transkripce výukové situace*. Text žákům umožní pokládat si otázky týkající se doby minulé. Žák č. 1 a žákyně č. 2 si všímají toho, jak se každý s bolestnou minulostí může vyrovnat odlišným způsobem. „K minulosti se nevztahujeme jen jako jednotlivci, ale také jako společnosti. Slouží k tomu různé instituce, které k minulosti přistupují z různých důvodů a odlišnými způsoby.“²⁰¹ Žák č. 3 registruje, že k vyrovnání se s bolestnou minulostí pomáhá např. mezinárodní organizace UNRRA. Žáci č. 5, 6 a 7, společně s ostatními spolužáky ve skupině, se zamysleli nad bolestnou minulostí z několika různých úhlů pohledu. Jenda skupina, do které přísluší žákyně č. 5, pohlíží na události očima Německa jakožto státního útvaru. Skupina s žákyní č. 6 se zaměřila na pohled potomků pachatelů. Poslední zaznamenaná skupina, kterou reprezentuje žákyně č. 7, zvolila perspektivu ostatních států, tedy nikoliv pouze německý úhel pohledu. „Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historickým událostem.“²⁰²

¹⁹⁹ LABISCHOVÁ, Denisa: *Rodinná paměť v historickém vědomí (perspektivou oborově didaktického výzkumu)*. In: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 27, 2013, č. 1 s. 173-184.

²⁰⁰ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

²⁰¹ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

²⁰² badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-5.

Ž_{1Ch}: „*Tak naši skupinku třeba vůbec nenapadlo, že někteří se z toho mohli jako zabít. Že prostě to nesnesli, ten nátlak na sebe...to nás vůbec nenapadlo.*“

Ž_{6D}: „*No my tady máme, že nás nenapadlo, že vlastně i ty děti těch pachatelů se s tím musely nějak vyrovnávat, že ty jejich rodiče nebo prarodiče něco udělali...že nás nenapadlo, že to mělo dopad i na ně.*“

Porovnáním dvou výše uvedených výpovědí žáků (žák č. 1 a žákyně č. 6) můžeme sledovat jedno významné historické téma (holokaust) z několika úhlů pohledu. Žáci samostatně identifikovali: 1. vztah k bolestné minulosti očima přeživších holokaustu, 2. vztah k bolestné minulosti pohledem potomků, jejichž rodiče byli ti, kteří vraždili nevinné. Na základě přečteného textu mohli žáci identifikovat další vztah k bolestné minulosti očima samotných německých pachatelů, kteří svým válečným zločinům čelili různými způsoby (odsouzení, poprava, sebevražda, únik před spravedlností). Z výpovědi žáka č. 1 jednoznačně nevyplývá, zdali se svými spolužáky ve své odpovědi zahrnul taktéž tuto perspektivu válečných zločinců.

8.4.3. Příklad č. 3

Další příklad rozvoje historické gramotnosti můžeme sledovat poté, co žáci zhlédli krátký film – zpověď pamětnice Dagmar Lieblové. Jejich úkolem bylo vymyslet DVD obal, název filmu a citát, který by celý film vystihoval. Jedná se o jednu z badatelských činností – tvoření. Během tvoření žáci vymýšlí myšlenkové mapy, schémata, příběhy, vlastní popisky nebo další kreativní výstupy jako v tomto případě: obrázky, koláže, názvy a výstižné citáty tragických historických událostí.²⁰³ Rozhovory probíhaly opět v rámci skupinové práce. Vyučující Roman Anýž postupně obchází jednotlivé skupiny žáků za účelem vyslechnutí jejich nápadů. Podrobný přepis žákovských výpovědí je uveden v kapitole *Transkripce výukové situace*.

Ž_{1D}: „*No, já bych z toho asi udělala spíš takovou koláž...asi bych tam dala ty její fotky a fotky tý pani, u který dělala služku...a jakoby ty koncentrační tábory, protože to v tom jakoby hraje tu hlavní roli...takže tak.*“

...

Ž_{1D}: „*No já tam mám...jakože pomohla mi vrátit se do života a najít sebe samu.*“

Ž_{4Ch}: „*Aby na to vzpomínala nebo nezapomněla spíš...*“

²⁰³ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-4.

V tomto cvičení jsou žáci nuceni na základě výpovědi pamětnice holokaustu pojmenovat konkrétní věci, které Dagmar Lieblové pomohly vyrovnat se s bolestnou minulostí. Tyto nově zjištěné informace žáci srovnávají s již nabytými znalostmi z didakticky upraveného textu, který četli v předchozí fázi výuky.

8.4.4. Příklad č. 4

V rámci práce s historickým pamětníkem (vzpomínky Dagmar Lieblové) jsou žáci nuceni posoudit výpověď pamětníka. Kontext k celé situaci mají k dispozici díky prekonceptům z minulých hodin dějepisu a díky textu, se kterým pracovali v předchozí fázi výuky. Faktografické informace doplňuje v průběhu vyučování učitel Roman Anýž. V následující ukázce dochází k dalšímu posílení historické gramotnosti formou badatelské činnosti žáků. Žáci popisují zdroj, zaznamenávají všechny důležité detaily a určují, které jsou klíčové pro porozumění významu zdroje.²⁰⁴ Zejména se soustředí na zodpovězení otázky: Co konkrétně pomohlo Dagmar Lieblové s vyrovnáním s bolestnou minulostí? Žáci hledají ve zdroji konkrétní důkazy. Žák č. 1 se domnívá, že to byly fotografie, žák č. 2 zmiňuje služebnou Fanyнку. Učitel žáky v těchto názorech aktivně podporuje. Další žáci uvádějí např. jejího manžela, možnost se někomu vyzpovídat nebo domov společně s navráceným majetkem. Následuje úryvek z dialogu, který proběhl mezi žáky a vyučujícím. Kompletní záznam této situace je uveden v kapitole *Transkripce výukové situace*.

Ž_{1Ch}: „*Ty fotografie?*“

Ž_{2Ch}: „*Ta jejich služebná, že jí pomohla vrátit se do normálního života...Fanyнка.*“

...

Ž: „*Ten její manžel?*“

U: „*Jasně.*“

Ž_D: „*Možná, že nechtěla zapomenout, protože někteří lidé chtějí zapomenout na to, co se stalo, a ona na ně nechtěla zapomenout.*“

Ž_{Ch}: „*Podle mě jí pomohlo i to, že to říkala těm ostatním lidem...že jim jako říkala, co tam zažila...že se jako vyzpovídala...nebo něco takovýho.*“

²⁰⁴ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-4.

ŽD: „Mohl jí pomoci i ten domov, že viděla, kde bydleli, že to měla zpátky, ten majetek.“

8.4.5. Příklad č. 5

K poslední ukázce rozvoje historické gramotnosti dochází v závěrečné fázi výuky v průběhu reflexe. Úkolem žáků je odpovědět na stejné otázky z úvodu této 90minutové lekce. Jak konkrétně rozumí slovnímu spojení *vyrovnání s bolestnou minulostí*? Co všechno si pod tímto slovním spojením představí? Jaké různé strategie slouží k *vyrovnání s bolestnou minulostí*? Žáci mají zohlednit všechny zdroje, se kterými během výuky pracovali. Jedná se o tyto zdroje: prekoncepty z minulých výukových lekcí, didakticky upravený text, informace zprostředkované učitelem a zpověď pamětnice holokaustu. Díky textu a slovnímu komentáři od vyučujícího jsou žáci schopni posoudit dobové souvislosti období 2. světové války. K formulování závěrečné odpovědi žáci využívají informace rozdílného původu a vybírají relevantní argumenty, které podpoří jejich myšlenkový proces. Můžeme zde zaznamenat další badatelské činnosti. Konkrétně se jedná o zohlednění dobových souvislostí, porovnávání zdrojů, třídění informací a sestavování podložených odpovědí.²⁰⁵ Následující tabulka porovnává odpovědi žáků z úvodu výukové situace s odpověďmi žáků ze závěru 90minutové lekce *Vyrovnání s bolestnou minulostí*. Je nutné zmínit, že odpovědi z úvodu lekce byly vysloveny pouze v rámci skupin, naopak odpovědi v závěru výukové situace byly prezentovány před celou třídou. Čísla a symboly žáku z levé části tabulky (např. Ž_{1D}) nekorespondují s čísly a symboly žáků v pravé části tabulky (Ž_{1D}), tzn. identita těchto dvou osob není totožná, a proto nemůžeme hovořit o 100% srovnání. Dále musíme upozornit na fakt, že v úvodu lekce nebyly na kameru zaznamenány všechny skupiny žáků. Naopak závěr výukové lekce představuje shrnutí odpovědí ze všech skupin v učebně. I přes výše uvedená úskalí tohoto srovnání můžeme tvrdit, že při komparaci odpovědí lze zaznamenat určitý progres ve způsobu, jakým jsou věty formulovány. Tučné písmo v tabulce slouží pouze pro lepší čitelnost textu.

²⁰⁵ badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost*, s. 3-4.

Tabulka porovnává odpovědi žáků na začátku výukové situace (levý sloupeček) s odpověďmi žáků na konci výukové situace (pravý sloupeček).

Vyrovnání s bolestnou minulostí? (začátek lekce)	Vyrovnání s bolestnou minulostí? (závěr lekce)
Ž _{1D} : „No, protože jich přežilo asi kolem dvou stovek nebo tří...tak se museli vyrovnat s tím, že jim vymřela celá rodina a tak...“	Ž _{1D} : „ Myslím si, že je důležité, aby se na to člověk nesnažil zapomenout a snažil se to brát tak, jak to je. “
Ž _{2Ch} : „... Tak já mám napsaný, že mohli chtít nějakou pomstu...třeba u těch židů...když jim Němci vyvraždili třeba rodinu, tak se můžou chtít pomstít a taky by se s tím měli vyrovnat, když si myslí, že za to můžou oni, že třeba někdo jim zemřel, tak asi je lepší, se s tím nějak vyrovnat než s tím potom žít celý život. “	Ž _{2Ch} : „Tak vyrovnání s tím, co člověk zažil za druhé světové války a pochopit ten život toho <u>druhého</u> ...těch ostatních, co tam byli a zemřeli.“
Ž _{3Ch} : „Že tam měli třeba nějaký přítel...že je zrovna vezou do toho vyhlazovacího tábora, tak určitě kvůli tomu měli nějaký ten smutek...“	Ž _{3D} : „ Vzpomínání a nezapomenout na rodinu. “
Ž _{4D} : „ Já nevím, jak se s tím chceš jako vyrovnat...psycholog? “	Ž _{4Ch} : „Vyrovnání se <u>ztrátama</u> a nezapomenout na ty události, co se staly.“
Ž _D : „...Jako lehký se mi to řekne, že jo...ale nemá smysl se zabývat tím, co bylo...to co zažil...ale tím, co je teďka...ale to je hrozné...“	Ž _{5Ch} : „ Strach a bolest jsou důležitou ztrátou lidskosti a musíme se s tím naučit vyrovnat. Je důležité nezapomenout, ale ani se s tím nenechat zásadně ovlivnit. “
	Ž _{6D} : „Myslet do budoucna a nechat jen to dobré.“
	Ž _{7D} : „ Každý se s bolestnou minulostí vyrovnává jinak. “

Jak nám demonstrují následující dva úryvky z úvodu a závěru výukové situace. Učitel zmiňuje pojem deníky. Žáci na této škole jsou s deníky zvyklí pracovat. Jedná se jeden ze způsobů formativního hodnocení badatelsky orientovaných hodin dějepisu.

U: „*Já bych chtěl, abychom začali dneska ne do deníků, ale každý na okraj velkého papíru. Tady je napsáno vyrovnávání se s bolestnou minulostí...*“

...

U: „*Zkuste odpovědět nějak znova, klidně zkráceně jedním souvětím, nějak jako zhuštěně, protože v tom deníku už spoustu poznámek máte. Kdybyste tu otázku vyrovnávání se s bolestnou minulostí dostali teď po devadesáti minutách práce...co byste napsali v jednom souvětí.*“

„Komplexně pojatý badatelský deník vytváří půdorys, na jehož základě je možné podávat žákům a žákyním adekvátní a smysluplnou zpětnou vazbu. Zároveň, pokud je to třeba, může sloužit jako portfolio pro závěrečné hodnocení, ať už formativní nebo tradiční „známkové“. Výhoda hodnocení založeného na badatelském deníku spočívá zejména v tom, že je opřeno o konkrétní výkony dětí a umožňuje kompetenční orientaci místo znalostního zkoušení. Učitelské formativní hodnocení je pak samo součástí portfolio, k němuž žáci a žákyně sami mohou zaznamenávat svá stanoviska. Badatelský deník samozřejmě může a musí plnit ještě další funkce. Jeho přesná pozice bude muset být dotvořena v návaznosti na konkrétně dopracovaný plán výuky. Zároveň není jasné, zda bude primárně tištěný, nebo elektronický. Nebo hybridní kombinace obojího. Jako médium zachycující nejen faktografické poznatky, ale nesoucí i otisk prvků historického myšlení žáků, je badatelský deník vhodným nástrojem pro implementaci a hodnocení badatelské výuky v dějepisu“²⁰⁶ Z hlediska evaluace žáků může badatelský deník nabízet učitelům vhodný nástroj, jak k hodnocení žáků přistupovat. Jak již bylo zmíněno výše, evaluace žáků v rámci rozvoje historické gramotnosti představuje jeden z aspektů, který je potřeba v pedagogickém prostředí posílit.²⁰⁷

²⁰⁶ FAPŠO, M.: *Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu*, s. 125-126.

²⁰⁷ PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost*, s. 9.

9. Závěr

Tato diplomová práce se zabývala vlivem badatelsky orientované výuky dějepisu na rozvoj historického myšlení u žáků základních a středních škol. Celkem byly sledovány a analyzovány tři badatelské výukové situace, na základě kterých byly sepsány tři samostatné kazuistiky. V badatelské výuce je kladen větší důraz na aktivní účast žáků v průběhu vyučovacího procesu. Učitel zde zastupuje roli koordinátora či moderátora. Badatelsky orientovaná výuka v současné době zaznamenává vzestupný trend, který se promítá v nově navrhovaném RVP ZV v rámci tzv. Velké revize RVP. V kontextu dějepisu cílí badatelské vyučování na rozvoj tzv. historické gramotnosti, historického myšlení a badatelských dovedností. Projekt Dějepis+, který probíhal v letech 2021-2023, usiloval o zkvalitnění výuky školního předmětu dějepis, a to v kontextu strukturovaných badatelských lekcí.

Existují různé modely plánování výuky, tedy způsoby, jak učitel rozvrhne vyučovací jednotku. V analyzovaných lekcích byly využity principy třífázového modelu E-U-R. Evokace, uvědomění a reflexe. V průběhu evokace dochází k aktivizaci, motivaci a zároveň ke zjištění žákovských prekonceptů. Ve fázi uvědomění učitel žákům předkládá dostatečně podnětné materiály, které směřují k naplnění cíle výuky, zároveň je žádoucí, aby byla udržena motivace z předchozí části vyučovacího procesu. V posledním úseku vyučování dochází k systematizaci a upevňování nově nabytých vědomostí, dovedností a myšlenkových pochodů, v případě výukových situací v této práci sledujeme rovněž rozvoj historické gramotnosti žáků.

Principem historické gramotnosti je vybavit žáky dostatečným množstvím dovedností (badatelské činnosti) a pomoci jim vytvořit takové myšlenkové vzorce (historické myšlení), díky kterým dokáží sami kriticky posoudit informace přicházející z nejrůznějších zdrojů (médiá, škola, rodina, politika atd.). V dějepise jsou před žáky předkládány historické prameny (zdroje), prostřednictvím kterých se učí přemýšlet a posuzovat informace jako historikové. Děje se tak na základě badatelských činností, jako jsou např. popis povahy zdroje, porovnávání a třídění informací, formulování podložených odpovědí atd. Žáci jsou vedeni k formulaci otázek, jejichž smyslem je podnítit zdravý zájem o danou problematiku. Mezi tyto otázky můžeme zařadit např. Jak se liší výpověď jednotlivých zdrojů? Které zdroje jsou spolehlivější, které méně? Na jakých úvahách stavím své závěry? Jakou formou svá zjištění předám ostatním? Jaké další

zdroje mimo nabízených mi pomohou zodpovědět badatelskou otázku? S jakým záměrem autor zdroj vytvořil? Je zdroj spolehlivý a proč?

V České republice byly principy historické gramotnosti inspirovány zahraničními autory, zejména publikací *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Z této knihy vychází hybridní 4+1 model historického myšlení, o který se opírá tato diplomová práce. V 4+1 modelu jsou představeny čtyři koncepty historického myšlení s hlavními podotázkami, a to: 1. Příčiny a důsledky: Proč se události dějí a jaké mají dopady? 2. Trvání a změna: Jak najít logiku ve složitých historických procesech? 3. Dobové perspektivy: Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? 4. Vztah k minulosti: K čemu jsou nám dějiny? Znaménko plus a číslice jedna představují badatelské činnosti popsané výše. Diplomová práce sledovala tři badatelsky orientované hodiny dějepisu s cílem posílit historickou gramotnost u žáků základních a středních škol. Žáci byli pozorováni díky videozáznamům, audionahrávkám a osobním hospitacím v učebnách. Celkem byly sledovány a analyzovány tři výukové situace: 1. *O co šlo teroristům?*, 2. *Měl být Eulogius odsouzen?*, 3. *Vyrovnění s bolestnou minulostí*. Z jednotlivých výukových situací byly sepsány tři samostatné případové studie.

První výuková situace *O co šlo teroristům?* trvala 45 minut. Vedl ji vyučující Roman Göttlicher na Střední průmyslové škole Frýdek-Místek, obor Technické lyceum první ročník. Hodina byla zaměřená na dva koncepty historického myšlení, a to na: Trvání a změna a Dobové perspektivy. Pozitivum této lekce můžeme pozorovat v komunikační schopnosti a otevřenosti vyučujícího. Učitel žákům poskytl materiály, kde bylo uvedeno, jaký je smysl celé výuky, tedy jaké historické myšlení by mělo být po absolvování lekce posíleno. Ve výukové situaci byly nalezeny celkem tři momenty, během kterých došlo k posílení historické gramotnosti. První okamžik rozvoje nastal ve fázi uvědomění, kdy žáci pracovali s didakticky upravenými zdroji informací o jednotlivých teroristických vlnách. Původ obrázků a textů, se kterými pracovali, měli vždy k dispozici. Druhý příklad posílení historické gramotnosti nastal ve fázi hromadné reflexe, kdy žáci s pomocí vyučujícího představovali ostatním spolužákům své závěry z badatelské činnosti. Každá ze čtyř skupin žáků zpracovávala jinou teroristickou vlnu, a tak měli žáci možnost porovnat jednotlivá období a odpovědět na otázky týkající se konceptů historického myšlení Trvání a změna: Co se změnilo? Co zůstalo stejné? A Dobové perspektivy: Jak dobový kontext ovlivnil chování historických aktérů? Třetí moment rozvoje historické gramotnosti nastává v části individuální reflexe, kde žáci na základě argumentů

získaných z poskytnutých materiálů ve fázi uvědomění samostatně formulují odpověď na rámcovou badatelskou otázku *O co šlo teroristům?*

Druhá výuková situace *Měl být Eulogius odsouzen?*, kterou odučil Jiří Karen, trvala 2x45 minut s přestávkou uprostřed. Výuka proběhla na Církevní ZŠ sv. Ludmily v Hradci nad Moravicí v sedmé třídě. Vyučující usiloval o rozvoj dvou konceptů historického myšlení, a to: Dobových perspektiv a Vztahu k minulosti. Rovněž zde šlo o podporu tzv. etického principu popsaného v knize *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Po analýze audionahrávek a zápisů hospitačních archů zde bylo vyzorováno několik momentů, kdy došlo u žáků k rozvoji historické gramotnosti. První příklad byl zaznamenán v evokační fázi výuky a pojí se s Dobovými perspektivami. Úkolem žáků bylo porovnat Córdobu a České země v devátém století. Cvičení žákům nabízí rozdílný pohled na konání historických aktérů v závislosti na konkrétním místě a době, kde se tito aktéři zrovna nacházejí. Tímto cvičením si vyučující připravil půdu pro nadcházející průběh lekce. Druhý příklad posílení historické gramotnosti můžeme pozorovat ve fázi uvědomění, kde žáci na základě dostupných informací v pracovních listech vymýšlí argumenty pro obhajobu či obžalobu kněze Eulogia. Dochází zde k podpoře badatelských dovedností označených v rámci českého hybridního modelu historické gramotnosti symbolem a číslicí +1. Odpovědi žáků byly sesbírány ze všech skupin utvořených ve třídě, a proto lze tvrdit, že mělo toto cvičení dopad na rozvoj historické gramotnosti u většiny žáků přítomných v učebně. Je ovšem nutné zdůraznit, že u každého jedince dochází k individuálnímu progresu. Došlo ke zjištění, že žáci této 7. třídy mají často odpovědi na otázky zaznamenané v písemné podobě, ale při verbální výpovědi svých myšlenkových pochodů se uchylují spíše ke stručnějším formulacím. Další moment rozvoje historické gramotnosti přichází v části reflexe, kdy bylo prokázáno posílení dvou konceptů historického myšlení: Dobových perspektiv, Vztahu k minulosti a k tzv. etickému principu Tuto skutečnost můžeme dokázat na základě výsledků simulovaného žakovského hlasování ve dvou církevních soudech v aplikaci Mentimeter a rovněž díky písemným odpovědím týkajícím se jejich osobního názoru na problémovou situaci *Měl být Eulogius odsouzen?*

Třetí lekce se jmenuje *Vyrovnání s bolestnou minulostí*. Trvala 90 minut a vedl ji vyučující Roman Anýž ze ZŠ Dr. Jana Malíka v Chrudimi. V této výukové situaci bylo vyzorováno celkem pět momentů, kdy došlo k posílení historické gramotnosti žáků deváté třídy. Lekce byla zaměřena na dva koncepty historického myšlení, a to na: Dobové

perspektivy a Vztah k minulosti. První příklad rozvíjí koncept Vztah k minulosti. Všichni žáci ve třídě mají možnost vyjádřit se k tématu hodiny *Vyrovnaní s bolestnou minulostí*. Žáci formulují vlastní myšlenkové pochody asociované s tímto pojmem. Otevřeně hodnotí svůj vztah k minulosti a zároveň se zdokonalují v naslouchání druhým jedincům. Další moment, kdy došlo k posílení historické gramotnosti, můžeme sledovat ve fázi uvědomění. Žáci pracují s didakticky upraveným textem, na základě kterého rozvíjí historické myšlení Dobové perspektivy a Vztah k minulosti. Žákům jsou nabídnuty různé úhly pohledu na vyrovnání se s bolestnou minulostí. Část žáků se zaměřila na německou perspektivu, tedy potomky pachatelů. Jiní žáci naopak sledovali pohled vítězných států. Žáci dochází k závěru, že s bolestnou minulostí se nemusíme nutně vyrovnávat pouze jako jednotlivci, ale také jako společnost příslušná k danému státnímu útvaru. Třetí a čtvrtý příklad rozvoje historické gramotnosti sledujeme při práci s pamětníkem. Žáci zaznamenávají všechny důležité detaily a určují, které jsou klíčové pro porozumění významu zdroje. Zároveň porovnávají výpověď pamětníka holokaustu s doposud získanými informacemi z předchozí části výuky. Po celou dobu tohoto cvičení hledají odpověď na otázku Co konkrétně pomohlo Dagmar Lieblové vyrovnat se s bolestnou minulostí? Poslední příklad posílení historické gramotnosti můžeme dokázat ve fázi reflexe, kdy žáci využívají badatelské dovednosti potřebné k závěrečné formulaci odpovědi na rámcovou badatelskou otázku. Žáci zohledňují dobové souvislosti a na základě všech dostupných informací sestavují podloženou odpověď. Nejdříve ve skupinách a poté někteří z nich prezentují své myšlenky před všemi ostatními ve třídě. Ze zaznamenaných žakovských odpovědí můžeme uvést např. tuto: „Strach a bolest jsou důležitou ztrátou lidskosti a musíme se s tím naučit vyrovnat. Je důležité nezapomenout, ale ani se s tím nenechat zásadně ovlivnit.“

Ve třech výše popsáných případových studiích byly identifikovány konkrétní momenty a konkrétní činnosti, při kterých dochází k posilování historické gramotnosti žáků. Učitelé Roman Göttlicher, Jiří Karen a Roman Anýž zaměřili svou pozornost na rozvoj primárně tří konceptů historického myšlení, a to: Trvání a změna, Dobové perspektivy a Vztah k minulosti, přičemž se každý z vyučujících soustředil na jednotlivé druhy historického myšlení s různou intenzitou. Čtvrtý koncept historického myšlení Příčiny a důsledky byl v lekcích pozorován pouze okrajově. Zároveň jsme v jedné výukové situaci mohli zaznamenat zaměření na tzv. etický princip vycházející z původní zahraniční teorie historické gramotnosti popsané v publikaci *The Big Six: Historical Thinking Concepts*.

Ve třech výše rozebraných kazuistikách byl rozvoj historické gramotnosti sledován optikou jednorázových hospitací v konkrétních výukových situacích. Pro budoucí studii této problematiky by bylo vhodné analyzovat progres jednotlivých žáků z dlouhodobého hlediska např. v horizontu několika měsíců.

V souvislosti s rapidním rozvojem moderních technologií, umělé inteligence, snadného přístupu k informačním zdrojům (internet, média, vzdělávací instituce – školy, univerzity, knihovny, muzea atd.) se autor tohoto textu přiklání k častějšímu zařazení badatelsky orientované výuky dějepisu s cílem posílit historickou gramotnost žáků, a to zejména z důvodu jejich budoucí občanské angažovanosti spojené s udržitelností demokratického systému české i evropské společnosti kultivovaných jedinců, kteří se odkazují ke kořenům antické civilizace stojící mimo jiné na principech harmonického spojení těla a duše – kalokagathia.

10. Seznam literatury a internetových zdrojů

10.1. Literatura

1. BARTOŠEK, Miroslav – SOCHOROVÁ, Alena: *Formativní hodnocení*. Praha 2021. Online: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf [cit. 30. 3. 2024].
2. ČERNÍN, David – GRACOVÁ, Blažena – STEFAN, Michael – TOMEČEK, Slavoj: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Ostrava 2023. Online: <https://ff.osu.cz/dej-krit/kniha-dejepis-mezi-vedou-a-vypravenim/> [cit. 29. 3. 2024].
3. ČINÁTL, Kamil – HAVLŮJOVÁ, Hana – HOŘENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – PRŮCHOVÁ – Andrea – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch – VÁVROVÁ, Terezie: *Promyšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny* HistoryLab.cz. Praha 2017. Online: https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz [cit. 30. 3. 2024].
4. DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc 2015. Online: https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy [cit. 29. 3. 2024]
5. JANÍK, Tomáš – SLAVÍK, Jan – NAJVAR, Petr: *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Brno 2022. Online: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2211> [cit. 29. 3. 2024].
6. KRULIŠOVÁ, Kateřina Judith: *Terorista revolucionář, narušování mýtu*. In: Mladá rusistika – nové tendencie a trendy III. Bratislava 2015. Online: <https://iris.univr.it/retrieve/handle/11562/968274/82746/Zborn> [cit. 30. 3. 2024].
7. MAREŠ, Jiří: *Výukové případové studie a jejich využití*. Praha 2016. Online: https://www.researchgate.net/publication/309438945_Vyukove_pripadove_studie_a_jejich_vyuziti [cit. 29. 3. 2024].

8. MÜNICH, Jiří – NAJBERT, Jaroslav – ONDROUCHOVÁ, Martina, SEDLÁK, Petr: *Závěrečná zpráva projektu Dějepis+*. Praha 2023. Online: https://www.researchgate.net/publication/377472977_Zaverecna_zprava_projektu_Dejepis_History_Intervention_Final_Report_in_Czech_only [cit. 30. 3. 2024].
9. NAJVAR, Petr – SLAVÍK, Jan – STARÁ, Jana – ULIČNÁ, Klára: *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno 2017. Online: <https://munishop.muni.cz/obchod/knihy/didakticke-kazuistiky-v-oborech-skolního-vzdelavani-00000038758> [cit. 29. 3. 2024].
10. SEDLÁK, Petr – KAREN, Jiří: *PRO KONTEXT – Metodický průvodce pro práci s fakty nejen ve výuce dějepisu*. Praha 2023. Online: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Metodicky_pruvodce_pro_praci_s_fakty_ve_vyuce_njen_dejepisu.pdf [cit. 29. 3. 2024].
11. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 56 – L/01 Fotograf, s. 12-13*. Online: <https://www.edu.cz/rvpsov/revize/34-56-L01.pdf> [cit. 29. 3. 2024].
12. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/01 Technické lyceum*. Online: <https://www.edu.cz/rvpsov/revize/78-42-M01.pdf> [cit. 29. 3. 2024].
13. MŠMT: *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2023. Online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 29. 3. 2024].
14. Ústav pro studium totalitních režimů: *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*. Praha 2022.
15. SEIXAS, Peter: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013.
16. SIEGLOVÁ, Dagmar: *Konec školní nudy – didaktické metody pro 21. století*. Praha 2019.

10.2. Články

1. BANCHI, Heather – BELL, Randy: *The many levels of Inquiry*. In: National Science Teacher Association 2008. Online: <https://www.michiganseagrant.org/lessons/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/The-Many-Levels-of-Inquiry-NSTA-article.pdf> [cit. 29. 3. 2024].

2. ČINÁTL, Kamil: *Historické vzdělávání v éře nových médií*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2. Online:
<https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].
3. ČINÁTL, Kamil – NAJBERT, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch: *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2. Online:
<https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].
4. FAPŠO, Marek: *Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2. Online:
<https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2021-13-2-2/> [cit. 30. 3. 2024].
5. JANÍK, Tomáš – JANÍKOVÁ, Jitka – SLAVÍK, Jan – TUPÝ, Jan: *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí*. Pedagogická orientace 24, 2014, č. 5.
6. LABISCHOVÁ, Denisa: *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 2014, roč. 28.
7. LABISCHOVÁ, Denisa: *Rodinná paměť v historickém vědomí (perspektivou oborově didaktického výzkumu)*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 27, 2013, č. 1.
8. MARTINOVSKÝ, Pavel: *Pokud změním pojetí výuky dějepisu, neměli bychom změnit i formy hodnocení?* Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2. Online:
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187104> [cit. 30. 3. 2024].
9. MORÁVKOVÁ, Naděžda: *"Křimické zelí, kulinární tradice a badatelský dějepis aneb Rodinná paměť a její využití ve výuce"*. MEMO, 2021, č. 2. Online:
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1087926> [cit. 30. 3. 2024].
10. NAJBERT, Jaroslav – PALATKA, Stanislav: *Expedice Podyjí. Devět mlýnů a Podmolí: Námetý na badatelské aktivity pro žáky základních a středních škol, Praha — Znojmo 2017*. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021. č. 2. Online:
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170268> [cit. 30. 3. 2024].

11. PINKAS, Jaroslav: *Anketa: Co pro vás znamená badatelská výuka v dějepise?* Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2023-15-2/> [cit. 30. 3. 2024].
12. PINKAS, Jaroslav: *Historická gramotnost.* Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2. Online: <https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/magazin/2023-15-2/> [cit. 30. 3. 2024].
13. PINKAS, Jaroslav: *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ.* Historie – Otázky – Problémy 13, 2021, č. 2. Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170263> [cit. 30. 3. 2024].
14. RAPPORT, David: *The Four Waves of Rebel Terror and September 11.* In: Anthropoethics: The journal of Generative Anthropology. Anthropoethics, vol. 8, no. 1 (Spring/Summer 2002). Online: <https://anthropoethics.ucla.edu/ap0801/terror/>
15. RIPKA, Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla: *Epistemická přesvědčení v dějepise.* Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2. Online: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187100> [cit. 30. 3. 2024].
16. STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování.* In M. Papáček (Eds.), Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010.

10.3. Internetové zdroje

1. Aktuálně.cz: *Teror začal v 8:46. Nejčernější den v dějinách USA na výjimečných snímcích.* Online: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/obrazem-vyroci-teroristicky-utoku-z-11-zari-2001-pracovni/r~20bfe452b4ea11e8b295ac1f6b220ee8/> [cit. 30. 3. 2024].
2. Aplikace HistoryLab. Online: <https://historylab.cz/> [cit. 29. 3. 2024].
3. Aplikace HistoryLab: *Co měla Kongu přinést dekolonizace?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].
4. Aplikace HistoryLab: *Jak si představovali cestu zpátky do Evropy?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].

5. Aplikace HistoryLab: *Jak si připomínáme listopad na Albertově?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].
6. Aplikace HistoryLab: *Jak si připomínáme listopad na Albertově?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].
7. Aplikace HistoryLab: *Proč padly komunistické režimy?* Online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [cit. 29. 3. 2024].
8. *Badatelský dějepis*. Online: <https://www.badatelskydejepis.cz/koncepce-badatelske-rady> [cit. 29. 3. 2024].
9. badatelskydejepis.cz: *Historická gramotnost – Cíl historického vzdělávání pro 21. století*, s.1. Online: https://www.modernivzdelavani.cz/wp-content/uploads/2022/03/Historicka_gramotnost.pdf [cit. 30. 3. 2024].
10. badatelskydejepis.cz: *Koncepce badatelské rady*. Online: <https://www.badatelskydejepis.cz/koncepce-badatelske-rady> [cit. 30. 3. 2024].
11. centropa.org: online: <https://www.centropa.org/en> [cit. 30. 3. 2024].
12. Církevní základní škola v Hradci nad Moravicí: *Profil školy*. Online: <https://czs-hradec.edupage.org/a/profil-skoly> [cit. 30. 3. 2024].
13. Církevní základní škola v Hradci nad Moravicí: *Školní vzdělávací program*. Hradec nad Moravicí 2014. Online: https://cloud-7.edupage.org/cloud/SVP_CZS_v_Hradci_nad_Moravici_1.9.2022_-_informatika.pdf?z%3AAlleqP95nxJju3iMNf1v2VTkXolzIolwizTQf2vsGmsVv21ckFM3pWevANvjaz8rf [cit. 30. 3. 2024].
14. ČINÁTL, Kamil – HAVLŮJOVÁ, Hana – HOŘENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – PRŮCHOVÁ – Andrea – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch – VÁVROVÁ, Terezie: *Promyšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha 2017. Online: https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz [cit. 30. 3. 2024].
15. *Global teacher prize Czech Republic*. Online: <https://www.gtpcz.cz/proc-se-prihlasit-ogtp-cz/> [cit. 30. 3. 2024].

16. Imperialglobalexter. Online:
<https://imperialglobalexter.files.wordpress.com/2014/10/greek-nationalism-imagery.png> [cit. 30. 3. 2024].
17. Inkluzivní škola.cz: *Evokace – Uvědomění – Reflexe*, s. 1. Online:
<https://inkluzivniskola.cz/content/faze-hodiny> [cit. 30. 3. 2024].
18. KAREN, Jiří: *LinkedIn – Pár slov o mně*. Online:
<https://cz.linkedin.com/in/ji%C5%99%C3%AD-karen-6121a9274> [cit. 30. 3. 2024].
19. Masarykova Univerzita: *Metody kritického myšlení*. Online:
<https://is.muni.cz/th/j5nle/Priloha-3-RWCT.pdf> [cit. 30. 3. 2024].
20. Masarykova Univerzita: *Výukové přístupy a metody*. Online:
https://is.muni.cz/el/fsp/podzim2021/nk4112/um/5_Vyukove_Pristupy_Metody.pdf
[cit. 30. 3. 2024].
21. Metodický portál RVP.CZ: *Bloomova taxonomie*. Online:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [cit. 30. 3. 2024].
22. Metodický portál RVP.CZ: *Emoce a jejich vyjadřování*. Online:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html> [cit. 30. 3. 2024].
23. Metodický portál RVP.CZ: *E-U-R*. Online:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R [cit. 30. 3. 2024].
24. Metodický portál RVP.CZ: *Formy výuky*. Online:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Formy_v%C3%BDuky [cit. 30. 3. 2024].
25. Metodický portál RVP.CZ: *Gamifikace*. Online:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22995/gamifikace-novy-fenomen-ve-vyuce.html> [cit. 29. 3. 2024].
26. Metodický portál RVP.CZ: *Kazuistika*. Online:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kazuistika [cit. 29. 3. 2024].

27. Metodický portál RVP.CZ: *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html> [cit. 30. 3. 2024].
28. Metodický portál RVP.CZ: *Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných*. Online: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13393> [cit. 30. 3. 2024].
29. MŠMT: *Rámcově vzdělávací programy*. Online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/> [cit. 29. 3. 2024].
30. MŠMT: *Vyučování a jeho podoby*. Online: https://is.muni.cz/el/1431/jaro2017/XSSZZ/um/69411617/10_vyucovani_a_jeho_podoby.pdf [cit. 29. 3. 2024].
31. Národní pedagogický institut České republiky: *Bloomova taxonomie*. Online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [cit. 30. 3. 2024].
32. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Glosář*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/glosar/> [cit. 30. 3. 2024].
33. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Glosář – Dobové perspektivy*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/glosar/> [cit. 30. 3. 2024].
34. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Glosář – Historická gramotnost*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [cit. 30. 3. 2024].
35. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak pracovat s pamětníkem?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/jak-pracovat-s-pametnikem/> [cit. 30. 3. 2024].
36. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak se žilo po revoluci?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [cit. 30. 3. 2024].
37. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Jak se žilo v 50 letech 20. století?* Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/jak-se-zilo-v-50-letech-20-stoleti/> [cit. 30. 3. 2024].

38. Národní pedagogický institut České republiky, Dějepis +: *Proměny tělesnosti ve 20. století*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/promeny-tesnosti-ve-20-stoleti/> [cit. 30. 3. 2024].
39. Národní pedagogický institut České republiky: *I.N.S.E.R.T*. Online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Aktivizuj%C3%ADc%C3%AD_v%C3%BDukov%C3%A9_metody/I.N.S.E.R.T [cit. 30. 3. 2024].
40. Národní pedagogický institut České republiky. In: YouTube: *Moderní dějepis: Badatelská výuka na pražském Gymnáziu Duhovka*. Online 13.6. 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=-5LCC6HgsiY> [cit. 30. 3. 2024].
41. Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/> [cit. 30. 3. 2024].
42. Národní pedagogický institut České republiky: *Metodiky Dějepis+, Škola za druhé světové války*. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/skola-za-druhe-svetove-valky/> [cit. 30. 3. 2024].
43. Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Čtenářská a pisatelská*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc> [cit. 30. 3. 2024].
44. Národní pedagogický institut České republiky, revize rámcově vzdělávacích programů: *Vzdělávací oblasti – Člověk a společnost*. Online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc> [cit. 30. 3. 2024].
45. Národní pedagogický institut České republiky: *SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů)*. Online: <https://www.projektsypo.cz/> [cit. 30. 3. 2024].
46. Národní pedagogický institut České republiky: *Výukové metody tradičního vyučování*. Online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html> [cit. 30. 3. 2024].
47. Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů: *Dějepis v 21. století*. Online: <https://www.dejepis21.cz/o-nas> [cit. 30. 3. 2024].
48. ONDROUCHOVÁ, Martina – PINKAS, Jaroslav – SEDLÁK, Petr – JEŽKOVÁ, Vendula: *Dějepis +*. Národní pedagogický institut České republiky 2023. Online: <https://dejepisplus.npi.cz/o-projektu/> [cit. 29. 3. 2024].

49. pametnaroda.cz: *PhDr. Dagmar Lieblová*. Online:
<https://www.pametnaroda.cz/cs/lieblova-dagmar-1929> [cit. 30. 3. 2024].
50. Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně: *Výukové metody*. Online:
https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/swf/pdf/Vyukove_metody.pdf [cit. 30. 3. 2024].
51. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky: *Listina základních práv a svobod*. Online: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [cit. 30. 3. 2024].
52. Science Resource Center: *5E Model of instruction*. Online:
<https://www.sdcoe.net/ngss/evidence-based-practices/5e-model-of-instruction>
53. SOUBOYZ: In: YouTube: *Václav Havel vs. T. G. Masaryk*. Online 19. 11. 2018:
<https://www.youtube.com/watch?v=-5LCC6HgsiY> [cit. 30. 3. 2024].
54. *Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola Frýdek-Místek*:
Online: <https://pojfm.cz/> [cit. 30. 3. 2024].
55. *Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola Frýdek-Místek: Školní vzdělávací program 78-42-M/01 Technické lyceum*. Frýdek-Místek 2020.
Online: https://pojfm.cz/images/uchazeci/obory/svp_20/SVP_TL_2_0_2020.pdf [cit. 30. 3. 2024].
56. ŠTOČKOVÁ, Šárka: *Česká badatelská učebnice soudobých dějin slaví mezinárodní úspěch*. Praha 2022. Online: <https://www.prahaskolska.eu/ceska-badatelska-ucebnice-soudobych-dejin-slavi-mezinarodni-uspech/> [cit. 30. 3. 2024].
57. ŠUSTROVÁ, Petruška – MLEJNEK, Josef: *Moderní dějiny.cz: Počátky moderního terorismu a atentát na císařovnu Alžbětu 10. září 1898*. Online 2015: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pocatky-moderniho-terorismu-a-atentat-na-cisarovnu-alzbetu-10-zari-1898/> [cit. 30. 3. 2024].
58. The historical thinkink project: *Ethical dimensions*. Online:
<https://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> [cit. 30. 3. 2024].
59. The historical thinkink project: *Historical thinking concepts*. Online:
<https://historicalthinking.ca/node/80> [cit. 30. 3. 2024].

60. *Tváří v tvář historii – Vzdělávací program o traumatických událostech moderních dějin*. Online: http://www.tvarivtvar.cz/?page_id=42 [cit. 30. 3. 2024].
61. Tým projektu Badatelé.cz: *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha 2013. Online: https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2019/11/01_Pruvodce_pro_ucitele-2.pdf [cit. 29. 3. 2024].
62. URBÁNEK, Michal: *Moderní vzdělávání.cz – Diferencovaná výuka*. 2021. Online: <https://www.modernivzdelavani.cz/diferencovana-vyuka/> [cit. 30. 3. 2024].
63. Ústav pro studium totalitních režimů: *Zpráva: ÚSTR se distancuje od učebnice soudobé dějiny*. Online: <https://www.ustrcr.cz/zprava-ustr-se-distancuje-od-ucebnice-soudobe-dejiny/> [cit. 30. 3. 2024].
64. video.aktualne.cz: *Pinkas: Neexistuje jednotný pohled na historii, společnost je hluboce rozdělena*. 2019. Online: <https://video.aktualne.cz/dvtyv/pinkas-ani-odsun-nemcu-neni-bezpecne-historicke-tema-20-stol/r~1489ed3c19ce11ea88f50cc47ab5f122/> [cit. 30. 3. 2024].
65. Vojenský historický ústav: *UNRRA in Czechoslovakia*. Online: <https://www.vhu.cz/exhibit/unrra-in-czechoslovakia/> [cit. 30. 3. 2024].
66. Wikipedie – otevřená encyklopedie: *Anarchismus*. Online: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Anarchismus> [cit. 30. 3. 2024].
67. ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka: *Školní vzdělávací program – Umět a znát, abychom si v životě věděli rady*. Chrudim 2009. Online: <https://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx> [cit. 30. 3. 2024].

11. Anotční list

Název práce:

Vliv badatelsky orientované výuky dějepisu na rozvoj historické gramotnosti žáků

Název práce v angličtině:

The effect of inquiry-based instruction on the development of students historical thinking in history lessons

Anotace:

Diplomová práce se zaměřuje na koncepty historického myšlení, které definoval kanadský historik Peter Seixas ve své knize *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Text sleduje posilování historické gramotnosti žáků na třech českých školách. Teoretická část popisuje badatelskou výuku, zásadní dokumenty českého vzdělávacího systému a český 4+1 hybridní model historického myšlení, který vychází ze zahraniční předlohy. Praktická část zahrnuje tři případové studie (kazuistiky). Případové studie sledují a analyzují žáky mezi 13 a 16 lety. Jeden z hlavních cílů diplomové práce je dokázat, kdy a v jakých konkrétních momentech výuky dochází k posilování historické gramotnosti žáků.

Klíčová slova

DĚJEPIS, HISTORICKÁ GRAMOTNOST, HISTORICKÉ MYŠLENÍ, BADATELSKÉ DOVEDNOSTI, BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA, PŘÍPADOVÁ STUDIE, KAZUISTIKA, RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, EVOKACE, UVĚDOMĚNÍ, REFLEXE, VÝUKOVÁ SITUACE, PŘÍČINY A DŮSLEDKY, DOBOVÉ PERSPEKTIVY, TRVÁNÍ A ZMĚNA, VZTAH K MINULOSTI

Anotace v angličtině

This diploma thesis focuses on the historical thinking concepts defined by Canadian historian Peter Seixas in his book *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. It aims to develop historical thinking of students in three Czech schools. There are two parts of a diploma thesis: a theoretical and a practical. The theoretical part contains a description of inquiry-based learning, documents of the Czech educational system and a 4+1 Czech adaptation of *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. The practical part includes three case studies from three different Czech schools. Case studies observe and analyse students between 13 and 16 years old. One of the main goals is to prove how and when students develop historical thinking in class.

Klíčová slova v angličtině

HISTORY, HISTORICAL THINKING, INQUIRY-BASED INSTRUCTION, SKILLS, CASE STUDIES, EDUCATION SYSTEM, CZECH REPUBLIC, CAUSE AND CONSEQUENCE, HISTORICAL PERSPECTIVES, CONTINUITY AND CHANGE, HISTORICAL SIGNIFICANCE