

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Historický ústav

Diplomová práce

2023

Radka Klusáčková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Historický ústav

**Formování morálního vědomí žáků
prostřednictvím současných učebnic dějepisu**

Diplomová práce

Autor:	Radka Klusáčková
Studijní Program:	MZS2D Dějepis MZS2VO Výchova k občanství
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň základních škol – dějepis Učitelství pro 2. stupeň – výchova k občanství
Vedoucí práce:	Mgr. Kapustová Irena, Ph.D.
Oponent práce:	Květina Jan, PhDr. Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Radka Klusáčková
Studium:	P18P0458
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Formování morálního vědomí žáků prostřednictvím současných učebnic dějepisu
Název diplomové práce AJ:	Shaping students moral consciousness through contemporary history textbooks

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce řeší téma historického a morálního vědomí. Pohled na téma morálky je veden z hlediska historických společenských věd. V práci jsou rovněž analyzovány morální kategorie, které se nacházejí v kurikulárních dokumentech soudobé historické edukace. Výzkumná část textu se zabývá analýzou vybrané řady učebnic pro ZŠ. Na základě obsahové analýzy autorka vyhodnocuje dané kategorie. Závěrečná kapitola obsahuje didaktický a metodický model dějepisné edukace zaměřený na etické normy chování jednotlivců a společnosti.

KANT, Immanuel, Základy metafyziky mravů, Praha 2014. KLEMM, Otto, Dějiny psychologie, Lipsko 1911. KOHÁK, Erazim, Dobro a zlo, Praha 1993. LABISCHOVÁ, Denisa, Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí, Ostrava 2013. MAŇÁK, Josef - ŠVEC, Vlastimil, Výukové metody, Brno 2003. NAKONEČNÝ, Milan, Základy Psychologie, Praha 1998. NIETZSCHE, Friedrich, Mimo dobro a zlo, Praha 1998 SOKOL, Jan, Etika a život, Praha 2010. PELCOVÁ, Naděžda - SEMERÁDOVÁ, Ilona, Fenomén výchovy a etika učitelského povolání, Praha 2014. PRŮCHA, Jan, Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky, Brno 1998.

Zadávací pracoviště:	Historický ústav, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Kapustová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Jan Květina, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	2.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Ireny Kapustové Ph.D.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Radka Klusáčková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Ireně Kapustové Ph.D. za ochotný přístup a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Zároveň děkuji své rodině a blízkým, kteří mi po celou dobu studia byli oporou.

Anotace

KLUSÁČKOVÁ, RADKA. Formování morálního vědomí prostřednictvím současných učebnic dějepisu. Hradec Králové: Pedagogická a fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, 120 s., Diplomová práce.

Diplomová práce řeší téma historického a morálního vědomí. Pohled na téma morálky je veden z hlediska historických společenských věd. V práci jsou rovněž analyzovány morální kategorie, které se nacházejí v kurikulárních dokumentech soudobém historickém vzdělávání.

Výzkumná část textu se zabývá analýzou vybrané řady učebnic pro ZŠ. Na základě obsahové analýzy autorka vyhodnocuje dané kategorie. Závěrečná kapitola obsahuje didaktický a metodický model dějepisné edukace zaměřený na etické normy chování jednotlivců a společnosti.

Klíčová slova: učebnice, morální vědomí, analýza učebnic dějepisu, historické vědomí

Annotation

KLUSÁČKOVÁ, RADKA. Shaping students moral consciousness through contemporary history textbooks. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023, 120 p., Diploma thesis.

The thesis deals with the topic of historical and moral consciousness. The view on the topic of morality is conducted from the perspective of historical social sciences. The thesis also analyzes the moral categories found in the curricular documents of contemporary historical education.

The research part of the text deals with the analysis of a selected number of textbooks for primary schools. On the basis of the content analysis the author evaluates the given categories. The final chapter contains a didactic and methodological model of history education focused on ethical norms of individual and social behaviour.

Key words: text books, moral consciousness, analysis of history textbooks, historical consciousness

Obsah

Úvod	10
1. Vědomí.....	12
2. Historické vědomí z různých aspektů	16
2.1. Pojem historické vědomí	16
2.2. Vazba národní identity a paměti místa s historickým vědomím.....	17
2.3. Historické vědomí jako didaktický koncept	18
2.4. Úskalí zkoumání historického vědomí	19
3. Morální vědomí.....	23
3.1. Svědomí jako prvek morálního vědomí	26
3.2. Výchova morálního člověka	27
3.3. Dobro a zlo.....	31
4. Výuka a vzdělávání.....	34
4.1. Aspekt historického vědomí	35
4.2. Aspekt morálního vědomí.....	37
5. Orální historie	39
5.1. Souvislost s výukou dějepisu	39
6. Kurikulární dokumenty	41
6.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	42
6.2. Dějepis a výchova k občanství v RVP ZV	44
7. Hodnocení a analýza učebnic	46
8. Analýza učebnic dějepisu zaměřená na morální vědomí.....	51
8.1. Zvolený typ výzkumu	51
8.2. Výzkumné schéma	51
9. Didaktická analýza učebnicové řady Fraus pro 6. – 9. ročník.....	55
9.1. Učebnice pro 6. ročník.....	55
9.2. Učebnice pro 7. ročník.....	74

9.4.	Učebnice pro 8. ročník.....	82
9.5.	Učebnice pro 9. ročník.....	93
9.7.	Reflexe online materiálů k učebnicové řadě.....	99
10.	Pracovní listy na téma morálního vědomí	100
Závěr	106
Seznam použité literatury	109
Přílohy	116
Příloha 1 - Pracovní list VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE (řešení + možná řešení)	117
Příloha 2 - Pracovní list KULTURA MEZI VÁLKAMI (řešení + možná řešení)...		119
Příloha 3 – Metodický list k pracovnímu listu VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE.....		121
Příloha 4 – Metodický list k pracovnímu listu KULTURA MEZI VÁLKAMI		123

Úvod

Téma této diplomové práce si autorka zvolila na základě svého dlouhodobého zájmu o dění ve společnosti, a to jak u nás, tak ve světě. Přišlo jí velice zajímavé pohlédnout na morálku, konkrétně na formování morálního vědomí, skrze učebnice dějepisu. Právě propojení historie a morálního vědomí vnímá jako nové a neotřelé téma. Jako budoucí pedagog považuje za zásadní vyvolávat v žákovi motivaci učit se z historie pro její využití v současném světě, tedy pro dnešní společnost.

Teoretická část se dělí na šest kapitol, které řeší problematiku morálky, výchovy a různých forem vědomí jedince z hlediska historicko-společenských věd. První kapitola rozebírá pojem vědomí a stane se tak pojmovou základnou pro pochopení kapitol následujících. V druhé kapitole komparujeme názory autorů na historické vědomí z různých aspektů, především možnosti jeho určení, zkoumání a samozřejmě souvislosti s výukou dějepisu. Opíráme se jak o autory české (Hroch, Labischová, Pešková, Šubrt, Řezník, Černý, Svadbová či Švaříčková-Slabáková), tak i zahraniční (Riceour, Gadamer, Hargot, Nora nebo Spicer). Výše zmínění čeští autoři byli vybráni dle rozličného uchopení problematiky, zahraniční autoři v některých případech téma doplňují, v jiných podporují teze autorů českých.¹ Třetí kapitola se věnuje morálnímu vědomí tak, aby vytvořila kvalitní základ pro rozbor morálních kategorií. Definiuje procesy našeho vědomého i nevědomého jednání, kde se zaměřuje převážně na oblast morálky. Zde pracujeme s názory a publikacemi od Sokola, Koháka či Čačky, neboť každý pojímá téma odlišně. Jsou doplňováni autory zahraničními jako jsou Nietzsche, Kant, Grimaldi, Freud a jiní.² Čtvrtá kapitola obsahuje pohled na vzdělávání a výuku, čímž logicky naváže na kapitoly předchozí. Pátá kapitola pojednává o metodě orální historie a jejího využití právě ve výuce dějepisu. Šestá kapitola se zabývá kurikulárními dokumenty. Důkladněji mapuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s důrazem na definice cílů, průřezová témata a oblasti, v nichž je určující předmět dějepis a společenské vědy. V sedmé kapitole je předloženo téma hodnocení a analýzy učebnic z obecné perspektivy, na niž navazuje kapitola osmá. Ta konkrétně specifikuje zvolený typ výzkumu diplomové práce a představuje metodologický postup včetně používané terminologie. Vycházíme zde

¹Podrobněji kapitola dvě

²Bliže kapitola tři

z Průchy a Gavory, neboť je autorka vnímá jako zásadní osobnosti v oblasti pedagogického výzkumu a jejich terminologie je jasná a srozumitelná.³

Výzkumná část diplomové práce je založena na analýze učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy. Využíváme nejnovější řadu učebnic Fraus z roku 2021, které jsou specifické tím, že jsou hybridní. Zajišťují tedy žákům více různorodých zdrojů informací od klasického textu, otázek či obrázků až po zvukové materiály a doplňující podklady v online podobě. V rámci obsahové analýzy se autorka práce zaměřuje na taková místa, která formují morální vědomí žáků. Na základě výsledků analýzy formuluje otázky a předkládá úkoly, které by v rámci sledovaného tématu vhodně doplnily úkoly a zadání z učebnic. Z analýzy otázek, úkolů a textů ve výše zmíněných učebnicích a autorkou navržených doplňujících otázek vycházejí nově vytvořené pracovní listy s tematikou různých historických období tak, aby rozvíjely a formovaly historické a morální vědomí žáků. Pracovní listy jsou doplněny metodickými listy pro pedagogy. Vznikla praktická ukázka, jak pedagogové mohou s učebnicemi dále pracovat, aby rozvíjeli morálku žáků. Cílem celé práce je jednak v teoretické rovině vylicit podstatu morálního vědomí v běžném životě, a dále pak z praktického hlediska ukázat důležitost propojení morálky se studiem dějin. Hlavním cílem diplomové práce je nalézt způsoby, jak s danou řadou učebnic pracovat, aby cíleně rozvíjela a formovala morální vědomí žáků.

V závěru práce jsou shrnuty výsledky analýzy, také jsou prezentovány vytvořené pracovní listy pro žáky, metodologické listy pro vyučující a jsou naznačeny další možnosti výzkumu tématu či případná bílá místa spojená s prezentovanými závěry.

³Konkrétně kapitola osm

1. Vědomí

„*Cogito ergo sum.*“ neboli „*Myslím, tedy jsem.*“⁴ K Renému Descartovi, autorovi uvedeného citátu, se vztahují počátky řešení problematiky vědomí. Descartův filozofický pohled nezůstal jediným a v průběhu následujících staletí se pojem vědomí stal předmětem mnoha výzkumů v mnoha oblastech. K pojmu se lze vymezovat z hlediska filozofie, psychologie, lékařství, farmacie, genetiky, biologie, neuropsychologie, historie a dalších věd.

Problematika vědomí je pro tuto práci stěžejní, proto se budeme jejímu vymezení v této kapitole věnovat. Primární zaměření a vymezení bude převážně psychologicko-filozofické, díky kterému lze posléze dojít k pochopení historického vědomí.

První, kdo použil pojem vědomí, v odborném slova smyslu, byl Christian Wolf, a to v roce 1732. Avšak jako první představil problematiku vědomí René Descartes, který jej označil za jeden ze základních psychických jevů.⁵

Protipólem Descarta je anglický filozof John Locke, který spojoval vědomí s pamětí. Věnoval se také tématu vzdělávání. Základní složky vzdělávání, kterými jsou výchova mravní, tělesná a rozumová, spojoval s pamětí. Filozof se domníval, že vědomí je proměnlivé, protože paměť nedokáže uchovat veškeré člověkem vstřebané informace. Přemýšlíme nad přítomností a zapomínáme své zkušenosti minulé. Při spánku naše vědomí neztrácíme, ale v časovém intervalu spánku žádné vědomí nemáme.⁶ Probuzený má ráno stejné vědomí jako večer před ulehnutím do postele a ve fázi spánku neexistuje. Podle Locka se zkušenosti (vědomí) rovnají paměti. Dále říká, že „já“, je věc uvědomující si svoji mysl – cítí strast i slast a je schopné být šťastné či nešťastné. Podle toho, kam sahá vědomí, takovou má „já“ o sebe starost.⁷

K rozšíření pojmu vědomí došlo koncem 19. století v odborných kruzích. Problematika vědomí byla řešena v několika vědních oborech a díky tomu se stala interdisciplinárním. V každém oboru má různý význam. V psychologii existují dokonce dvě pojetí vědomí: vědomí jako bezvědomí a vědomí jako nevědomí.⁸

⁴Descartes, *Principia philosophiae*, I.7.

⁵Otto Klemm, *Dějiny psychologie*, Lipsko 1911, s. 178

⁶Radim BĚLOHRAD, *Osobní identita a její praktická hodnota*, Brno 2011, s. 22.

⁷*Tamtéž* s. 23.

⁸Milan Nakonečný, *Základy psychologie*, Praha 1998, s. 18.

V šedesátých letech 20. století se vědomím zabývali psychologové podstatně detailněji, protože zjistili souvislost s lidským chováním. Spojitosti prostupovaly mezi výchovou, vzděláváním a vědomím, proto psychologové považovali za nutné vědomí dále zkoumat. Na druhou stranu byl pojem vědomí psychologickým směrem behaviorismem, na začátku téhož století, opomíjen.⁹

Další pohled na zkoumanou problematiku vědomí nastínil sovětský psycholog a filozof Alexej Nikolajevič Leontiev, jenž se zabýval teorií aktivity v souvislosti s vědomím. Na rozdíl od jiných psychologů dvacátého století, pocházejících z východní Evropy, vycházel více ze studií západní proveniencí (převážně z USA, Velké Británie, Francie), což je na poměry tehdejší doby neobvyklé. V rámci vytvořené teorie týkající se činnosti a vědomí, psycholog tvrdil, že neexistence základních senzomotorických smyslů nijak negativně neovlivňuje vědomí. Znamená to, že v případě nevidomých a hluchoněmých dětí se vědomí formuje jako u každého jiného dítěte. Rozdíl je pouze v tom, že je nahrazeno mluvené slovo odlišnou formou komunikace. Jakákoliv forma komunikace, nejen verbální, je pro Leontievovo pojetí vnímání zásadní. Prostřednictvím komunikace formulujeme své myšlenky a zároveň díky ní poznáváme okolí a vztahové souvislosti. Zmíněný sovětský psycholog vnímá v psychologii verbální komunikaci jako věčný problém, neboť v ní pouze slova nesou významy. Otázkou se stává nepochopení nebo zaměňování významů. Významy slov jsou hlavní složkou, která formuje lidské vědomí.¹⁰

Rita L. Atkinson hovoří o stavech vědomí jako o subjektivních jevech. Na základě jejího vysvětlení si má být jedinec vědom situací kolem sebe a toho, co se odehrává v něm samotném. Atkinsonová sem zahrnuje vzpomínky i myšlenky. Na základě pozorování sebe sama rozpoznáváme, co se děje kolem nás, jakou vůni cítíme a na co upínáme pozornost. Vědomí jsme schopni ovládat, což má vliv na naše chování k okolí. Prostřednictvím schopnosti ovládat naše vědomí se jevíme různými způsoby našemu okolí, dokážeme ovládat své činy a plánovat naše budoucí kroky, které jsme schopni zahájit i ukončovat.¹¹

Ač je pojem vědomí zmiňovaný převážně ve filozofii a psychologii, pracuje s ním historie a etika. Pro diplomovou práci jsou zásadní právě tyto dvě formy vědomí: historické a morální.

⁹Rita L. ATKINSON, *Psychologie*, Praha 2003, s.192.

¹⁰Alexej Nikolajevič LEONTIEV, *Činnost, vědomie, osobnost*, Bratislava 1979, s. 108.

¹¹Rita L. ATKINSON, *Psychologie*, Praha 2003, s.192-193.

Historické vědomí je úzce spojeno s historickými událostmi, vědomí morální naopak vychází z etiky, souvisí s vlastním svědomím a empatií. Obě zmíněná odvětví jsou spojena s psychologii především fenoménem psychologického davu, kterým se zabývá Gustav Le Bon ve své monografii z roku 2016 (*Psychologie davu*). Popsal v ní změnu, kdy se z jednotlivců stává zmíněný fenomén psychologického davu. Psychologický dav utvářejí stejné cíle, stejné pohnutky a podobné smýšlení většího počtu osob. Můžeme jej zažít buď jako členové, kteří jsou součástí větší skupiny lidí na stejném místě, nebo se v něm můžeme ocitnout i v případě, že jsme sami doma „v daném okamžiku a pod vlivem určitých prudkých dojmů např. velké národní události.“¹² Na druhou stranu několik set lidí stojících vedle sebe nemusí nutně utvářet fenomén psychologie davu.

Pokud bychom hledali příklad v naší české historii, pak bychom mohli jako psychologický dav označit obě události ze 17. listopadu, a to z let 1939 a 1989. V obou případech lze rozpoznat historické vědomí účastníků, které spojovaly boje za svobodu či specifická volba místa konání s ohledem na předešlé historické události. V pražském prostředí bychom tak mohli mluvit o místech jako: Národní třída, ulice Albertov či Václavské náměstí.¹³

Příkladem psychologie davu, kdy jsou účastníci na odlišných místech, by mohla být nedávná událost spojená s válkou na Ukrajině z jara 2022. Společným cílem se stala pomoc Ukrajině, a to jak finanční, tak i formou materiálních zásob v podobě oblečení, jídla, hygienických potřeb. Silným pojítkem byl také strach z toho, že by se válka přiblížila k našim hranicím a pokud by padla Ukrajina, Rusko, které je v tomto případě agresorem, by bylo kousek od hranice tehdejšího Československa. Toto je také příklad historického vědomí (kdy nechceme válku, nechceme okupaci), ve kterém se zároveň silně odráží morální vědomí účastníků psychologického davu. Je zde patrný projev solidarity. Lidé se vcítily do ukrajinských občanů, kteří se stali obětí ruského útoku. V českých občanech stále ještě rezonuje velký strach, že bychom se mohli zanedlouho v této situaci ocitnout i my.

Morální a historické vědomí spolu úzce souvisejí a doplňují se navzájem, jak bylo možné vidět na uvedených příkladech fenoménu psychologického davu. Dále se odrážejí i v oblasti vzdělávání, konkrétně pak v působení pedagoga na žáky, v osobnostním rozvoji

¹²Gustav LE BON, *Psychologie davu*, Praha 2016, s. 18.

¹³Mikuláš PEŠTY, *Polozapomenutý listopad, Mezinárodní den studentstva a jeho překrývaná paměť*, Paměť a dějiny 98, 2021, s. 98.

žáka, ve výukových materiálech a souvisejí i s mnoha dalšími aspekty, které se objeví v následujících kapitolách.

2. Historické vědomí z různých aspektů

Historické vědomí zasahuje do několika vědních oborů – filozofie, sociologie, pedagogiky, politologie a dalších humanitních věd. Kapitola se bude konkrétně zabývat tím, jak by se dalo historické vědomí zapojit do výuky dějepisu, jak ho rozpoznat v učebnicích a jak s výukovými materiály dále pracovat.

2.1. Pojem historické vědomí

K historickému vědomí se váže paměť i naše vlastní vnímání dějin. Učitel dějepisu má počítat s tím, že žádný z žáků nebo studentů nepřichází do hodin jako nepopsaný list a již nějaké své historické vědomí má. Záleží na faktorech jako kde a s kým vyrůstáme, jaké jsou postoje našich rodičů, prarodičů, příbuzných či kamarádů.

Termín historického vědomí zasahuje do různých oblastí: smysl dějin, tradice, krajina a památky.¹⁴ Podle Jiřího Šubrta, který na problematice historického vědomí postavil sociologický výzkum, bývá termín mnohdy zaměňován za kolektivní paměť. Šubrt dodává, že zmíněné pojmy je nutné rozlišovat.¹⁵ Zmiňuje neoblíbenost historického vědomí v bývalých socialistických zemích, protože vlivem ideologie došlo k jeho devalvaci. Pojem bývá často zaměňován se sociální, kulturní nebo kolektivní pamětí. Posléze dochází ke skutečnosti, že se historické vědomí jako pojem dostává mimo badatelský zájem historiků a dochází až ke snaze vytěsnit daný pojem.¹⁶

Každý člověk má své historické vědomí. Můžeme jej formovat a v průběhu našeho života utvářet vlivem zkušeností, které za život nabýváme. Mění se podle toho, v jaké společnosti a kterými osobami se jedinec obklopuje.

Aby se v jedinci mohlo historické vědomí rozvíjet, měnit nebo ukotvit, musí dojít k historickému poznání. U nás se historickým poznáním zabývá Miloš Řezník, který ho konkrétně řeší v souvislosti s kolektivními identitami, s národy a s teritoriálním patriotismem.¹⁷ Karel Černý historické vědomí spojuje s výukou dějepisu a výukou

¹⁴Jaroslava PEŠKOVÁ, *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha 1997, s. 26.

¹⁵Jiří ŠUBRT – Jiří VINOPAL a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha 2013, s. 14.

¹⁶Tamtéž

¹⁷Miloš ŘEZNÍK., *Limity a možnosti historického poznání*. Sborník z cyklu přednášek, in: *Historické formy kolektivních identit, moderní národ a teritoriální patriotismus*, ed. M. Elbel, Olomouc 2008, zvláště s. 145-156.

nejnovějších dějin na základních a středních školách.¹⁸ Ve školském prostředí ho prosazuje Labischová, která se historickým vědomím zabývá řadu let, propojuje pojem s výukou dějepisu a s učiteli. Denisa Labischová společně s P. Krákorou řeší otázku rozvíjení historického vědomí učitelů výchovy k občanství, která s dějepisem úzce souvisí.¹⁹ Radmila Švaříčková-Slabáková působí převážně v oblasti historiografie, orální historie a paměťových studií, kde se různá historická vědomí vyskytují z generace na generaci.²⁰ Historické vědomí můžeme zkoumat i skrze umění, kde vyniká Blanka Svadbová. V jejích textech se nachází převážně oblast umění 19. století vztahované k festivalu Smetanova Litomyšl.²¹

V zahraničí se problematikou historického vědomí zabývá Andrew Spicer, který ke studiu historického poznání využívá historiografii.²² Dalším představitelem je François Hartog s publikací *Věřit v dějiny*.²³ Nelze opomenout filozofa Paula Ricœura s dílem *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, v němž spojuje odlišné pohledy na paměť, zkušenosti a rovněž se zabývá otázkou viny.²⁴ Nepochybnými reprezentanty jsou také Jacques Le Goff, Pierre Nora, Tzvetan Todorov a mnoho dalších.²⁵ O některých bude více zmínka v následujících kapitolách.

2.2. Vazba národní identity a paměti místa s historickým vědomím

Jednou ze součástí historického vědomí je národní identita, která jej značně ovlivňuje a sahá až k našim předkům, kteří v dávných dobách pobývali na našem území. Pokud máme podle Françoise Hargota problém s kolektivní identitou, nejsme schopni vnímat sami sebe jako součást určité skupiny. Podle Hargota je to jistý znak obavy z naší budoucnosti.²⁶

Již zmíněný A. Spicer hodnotí a přirovnává vztah dvou náboženských komunit k posvátnému prostoru. Porovnává přístupy muslimů a židů na Blízkém východě k jednomu

¹⁸Karel Černý. "Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu". *Orbis scholae*, 2012 1:41-52.

¹⁹Denisa LABISCHOVÁ; Pavel KRÁKORA, *Principy rozvíjení a kultivace historického vědomí v pregraduálním vzdělávání učitelů výchovy k občanství a společenských věd*, CIVILIA, odborná revue pro didaktiku společenských věd, roč. 10, č. 2. 2019, s. 4-13.

²⁰Radmila Švaříčková-Slabáková. "O paměti, historii, vědomí a nevědomí". *Dějiny – Teorie – Kritika* 02:232-255.

²¹Blanka SVADBOVÁ, *Historické vědomí v českém umění 19. století*, Česká literatura, 1981, 29.6: 544-547.

²²Andrew SPICER., *Limity a možnosti historického poznání. Sborník z cyklu přednášek*, in: Posvátný prostor: Historiografie a perspektivy zkoumání raného novověku, ed. M. Elbel, Olomouc 2008, zvláště s. 157.

²³François HARTOG, *Věřit v dějiny*, Brno 2016.

²⁴Paul RICEOUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, 2000.

²⁵Jiří Šubrt – Štěpánka PFEIFEROVÁ, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, *Historická sociologie*, 2017, 2.1: 9-29.

²⁶François HARTOG, *Věřit v dějiny*, Brno 2016, s. 35.

konkrétnímu místu. Snaží se předkládat význam a důležitost téhož místa pro každou z těchto kultur. Jako příklad uvádí Chrámovou horu v Jeruzalémě. Dané místo je z hlediska historického i náboženského důležité pro obě náboženské skupiny, což bývá předmětem častých konfliktů v této oblasti. Na základě pozorování lze vidět specifika těchto kultur, neboť každá z nich má jiné historické vědomí spjaté s daným místem.²⁷

Pierre Nora se zabýval, podobně jako Spicer a Řezník paměť místa a pojem vysvětluje jako nástroj pro další bádání, a to v teritoriu národa. Z hlediska Řezníkovy pojetí se u Nory jedná o výzkumy spojené s oblastí Francie. Snažil se tak oživit dějiny pomocí dynamiky paměti. Místa paměti jsou pro Noru pozůstatky, části historického vědomí, které přetrvávají v historii.²⁸ Pojetí paměti místa vysvětluje na příkladu své rodné země: „*Francie jako osoba volala svoje dějiny. Francie jako identita připravuje svoji budoucnost rozšířením své paměti.*“²⁹

2.3. Historické vědomí jako didaktický koncept

Souvislosti s pojmem historického vědomí nalzáme v učebnicích a dalších didaktických materiálech podporující výchovu a vzdělávání. To nám umožňuje na danou problematiku nahlížet jako na didaktický koncept.

Především v oblasti školství se tématu historického vědomí věnuje autorka Denisa Labischová. Odlišuje se od zmíněných autorů zaměřením na historické vědomí a jeho rozvoj ve školství, zejména v hodinách dějepisu. Věnuje se konkrétně oblasti historického vědomí ve výuce dějepisu. Na rozdíl od P. Nory zmiňuje historické události převážně v českém prostředí. Pomáhá tak, již stávajícím i budoucím učitelům dějepisu, pracovat s prvky formující historické vědomí a jejich zařazení do výuky. Téma podkládá teoretickou bázi historického vědomí a dalšími blízkými pojmy, které jsou zprostředkované v několika monografiích a jejími příspěvky v edicích poznačených v poznámce³⁰ pod čarou.

²⁷Andrew SPICER., *Limity a možnosti historického poznání. Sborník z cyklu přednášek*, in: Posvátný prostor: Historiografie a perspektivy zkoumání raného novověku, ed. M. Elbel, Olomouc 2008, zvláště s. 160.

²⁸Pierre NORA, *Mezi pamětí a historií*, Cahiers du CEFRES, Politika paměti, (ed.) Françoise Mayer, N° 13, 2012, s. 10. dostupné online (https://www.cefres.cz/IMG/pdf/nora_1998_mezi_pameti_historii.pdf), [citováno k 2. 11. 2022].

²⁹Tamtéž s. 34-35.

³⁰Jedná se o publikace: Denisa LABISCHOVÁ, *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*, Ostrava 2005. D. LABISCHOVÁ, *Stereotypy a předsudky v dynamickém pojetí interkulturního vzdělávání*, In: P. KRÁKORA (ed.), *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha 2011. Společně s Dagmar Hudencovou, *Nebojme se výuky moderních dějin*, Úvaly 2009.

Labischová definuje pojem historické vědomí jako „*didaktický koncept*“³¹ a tak by se s ním mělo také zacházet v oblasti školství.

2.4. Úskalí zkoumání historického vědomí

Základní jednotkou historického vědomí je především množství informací z minulosti, kterou jsou schopni si jednotlivci zapamatovat. Jeden z hlavních problémů, podle Miroslava Hrocha, je pokles prestiže výuky dějepisu.³²

Historické vědomí se utváří v útlém věku u každého z nás. Jedním z hlavních úskalí jsou naše vzpomínky, které podléhají určitému zkreslení. Vzpomínáme-li na jakoukoliv významnou událost, u níž jsme byli přítomni nebo nám byla zprostředkována jiným člověkem, vždy jsme ovlivněni situačně, kde se zrovna v životě nacházíme a emočně. Historické vědomí je rovněž předáváno prostřednictvím našich vzpomínek verbalizovaných, zároveň i kriticky reflektovaných. V takové podobě existují pasivně v našich myslích.³³

V 19. století se objevuje krize historie jako vědy. Snažila se vyrovnat ostatním vědám, ať už přírodním, nebo nově vzniklým jako psychologie, sociologie. Historie jako věda v té chvíli nepřinášela nic nového pro širokou veřejnost. Ve 20. století se objevuje druhá krize, spojená se strukturalismem. Podle Václava Sixty se tyto krize netýkají pouze minulosti a jejího zkoumání, avšak úzce souvisí s ostatními vědními obory, které na základě získaných zjištění můžeme dále zkoumat v obecných rovinách.³⁴

Již na počátku 20. století s podobným tvrzením pracoval německý filozof Hans-Georg Gadamer, který popisuje jistou spojitost mezi humanitními a přírodovědnými vědami, jako kdyby se navzájem inspirovaly a humanitní vědy od přírodních opisovaly některé postupy. Za hlavní úskalí historického vědomí považoval nedefinování přesných metod v humanitních vědách, jako tomu trvale bylo (a dodnes je) ve vědách přírodních. Důsledkem je nedostatečné pochopení výzkumů širokou veřejností. Jednotlivým pracím humanitních věd rozumí pouze ti, kteří se tématům věnují, převážně akademici.³⁵ Gadamer kladl důraz na cykličnost situací v dějinách. Cykličnost zapříčiňuje ovlivnitelnost našeho

³¹Denisa LABISCHOVÁ, *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostrava 2013, s.15.

³²Miroslav HROCH, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010, s. 31.

³³*Tamtéž*.

³⁴Václav SIXTA, *Diskurs krize v humanitních vědách 20. století*, In: *AntropoWebzin*, 2016, s. 36.

³⁵Hans-Georg GADAMER, *Problém dějinného vědomí*, Praha 1994, s. 10-11.

rozhodování a jednání. Na základě našich zkušeností již předpokládáme, jakým způsobem bude probíhat další jev v našem životě. Filozof tvrdí, že v situacích, jevech a historických událostech nemůžeme nalézt „*specifický prvek dějinného vědomí*,“³⁶ ale pouze obecné prvky dějinného vědomí (v kontextu diplomové práce prvek historického vědomí).

Podle Gadamera je cílem historického poznání zachytit převážně ojedinělost a celkovou odlišnost jednotlivých situací v minulosti. Poznání nezahrnuje pouze každodenní události, ale uvědomění si sebe sama či kladení si podobných otázek³⁷ jako: Proč jsme jako lidstvo tam, kde jsme? Proč jsme na určitém místě v daný čas? Co se muselo stát, rozdělit nebo dát dohromady, že žijeme naším životem?³⁸

Podle M. Hrocha je historické vědomí spjato s historickým podvědomím³⁹. Tento jev⁴⁰ uvedl na svém příkladu, kdy studentům nestudujícím historii předložil obecné otázky týkající se naší historie. Při rozjímání nad tématem historického vědomí se předpokládá jasná znalost nejjednodušších a nejčastějších jevů v naší historii – všeobecný přehled. Ve většině případů odpovědi respondentů výzkumu jsou podle Hrocha zkoumané prvky spíše žijící v jejich podvědomí nebo v nevědomí než v historickém vědomí. Hroch kategorizuje zdroje historického vědomí, jež jsou důležité i pro tvorbu historického podvědomí. Do první kategorie zařadil zpřístupnění kritiky historické vědy v médiích a v novinách. V druhé kategorii hraje roli školství, především vyučovací předměty jako dějepis, zeměpis, výchova k občanství, náboženství nebo dějiny literatury. Do třetí kategorie Hroch zařadil novinářinu v nejširším měřítku. Čtvrtá kategorie se týká kultury (návštěva divadel, muzeí, kin), pátá zahrnuje hlavně památky (hrady, zámky, zámecké zahrady), jejich návštěvu a s tím i spojený dočasný pobyt v jiném městě, zemi či kraji. Do poslední šesté kategorie spadá rodina, v níž jsou zařazeny předávané informace ústním podáním z generace na generaci.⁴¹

Zdroje historického vědomí je možné členit na analýzu historických sdělení a na přejatá historická vědomí jednotlivých osob. K analýze se občané dostávají

³⁶Tamtéž s. 12.

³⁷Autorkou upravené otázky Gadamera.

³⁸Hans-Georg GADAMER, *Problém dějinného vědomí*, Praha 1994, s. 12.

³⁹Miroslav HROCH, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010, s. 33.

⁴⁰Podvědomí jako mezistupeň vědomí a nevědomí

⁴¹Miroslav HROCH, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010, s. 33.

prostřednictvím pramenů, z již zmíněných kategorií. Zásadní úskalí kategorizace je nezakomponování transformací v čase.⁴²

„Souvislost historického vědomí a národní identity je zřejmá, neboť dvě základní otázky, které se identity týkají, znějí: kým jsme (?) a kam patříme (?). Jsou to otázky vztahující se k naší historii a k našemu místu ve světě.“⁴³

Podle Labischové je ve výzkumu historického vědomí problematický samotný pojem, neboť je autory definován různě. U historiků a sociologů dominuje badatelský zájem. Labischová zmiňuje ve své polemice historika Ivana Kamence, který považoval za hlavní problém zaměňování pojmu historické vědomí za historické vědění. Historik Kamenec upřednostňuje interpretaci, kdy je historické vědomí proces, jenž je dynamický a ovlivňovaný různými impulsy. Konkrétně se mají zkoumat formy vrstev společenských, politických, sociálních, vzdělanostních a dalších vrstev obyvatelstva. I. Kamenec apeluje na zvýšení zájmu o proměny dějící se vně vrstev, jako činí historici české historiografie. Historici se zajímají o smýšlení společnosti, dále o potřeby lidí dnes a dříve. Pokud budou zkoumané oblasti historikem převzaty a dále zkoumány, v budoucnu můžeme nacházet příležitosti, jak se z naší minulosti poučit.⁴⁴

Historické vědomí s vědomím národa spojuje Eduard Maur, který tvrdí, že jednotlivé ideologie přetrvávají ve skupinách a v jejich jednotlivcích. Jiří Šubrt vnímá pojem historického vědomí jako sbírku vědomostí, ale převážně pro něj ztělesňuje sled událostí či změn během minulosti a současnosti. Šubrt také srovnává kolektivní paměť a historické vědomí s počítačovou pamětí a s programy v počítači.⁴⁵

Filozofka Jaroslava Pešková poukazuje na dějinné vědomí. V dané souvislosti zmiňuje Patočku, který se zabýval smyslem českých dějin. Pro ni se stával podstatný obecný smysl. Obecným smyslem vnímá různé podněty, jež existují v našem okolí (smysl jednání, smysl věcí, obecný smysl všeho kolem nás). Určuje však za podstatné naše blízké a jejich chápání obecného smyslu. Stejně jsou dle ní důležité i jedinci existující mimo naši sociální bublinu. Jaroslava Pešková zdůraznila smysl dějin. Podle ní nám pomáhá

⁴²Tamtéž s. 34

⁴³Jiří ŠUBRT – Štěpánka PFEIFEROVÁ, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010, s. 65.

⁴⁴Denisa LABISCHOVÁ, *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostrava 20013, s. 29.

⁴⁵Jiří ŠUBRT – Štěpánka PFEIFEROVÁ, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010, s. 30-31.

k poznávání našeho národa a chodu světa. Z hlediska filozofie vysvětlila, že každý jednatel má vlastní pohled, své jednání, nezávislý výběr otázek a odpovědí, i do jaké míry je otevřen světu.⁴⁶

Z doposud zjištěných informací by autorka diplomové práce zdůraznila, že největším úskalím historického vědomí je nynější přístup k širokému spektru informací, stejně jako k dezinformacím pomocí online světa. Nahrává tomu neznalost či neschopnost jedinců ověřovat získané informace. Podle autorky diplomové práce by se měl klást větší důraz na práci s informacemi, na jejich ověřování, a to již v rámci školní docházky.

⁴⁶Jaroslava PEŠKOVÁ, *Role vědomí v dějinách*, Praha 1997, s. 37-38.

3. Morální vědomí

Prvopočátek uvědomění si morálky a její existence nacházíme ve filozofii, avšak lidé se o ni zajímali dávno před tím. Heidbrink říkal, že filozofie řeší převážně morálku v oblasti lidské mysli, jak mají lidé přemýšlet a podle toho následně konat. Naopak psychologie se v dané souvislosti zabývá otázkou, proč někdo jedná tak, jak jedná.⁴⁷

Jak rozlišit a upřesnit, co je správné (morální) a co ne, tím se zabýval Sokrates, Platon, Aristoteles a další. Psycholog Kohlberg tvrdí, že pokud jsou jednání člověka konzistentní a odpovídající vnitřnímu přesvědčení, jedná se o morální jednání. Toto pojetí si bere za své „*individuální relativismus ve filozofii*“.⁴⁸

Filozofickým relativismem se zabýval Karel Pexidr, který dané spektrum popisuje jako otevřenou filozofii. Ta se jeví systematicky, vyhodnocuje a vyhledává spojitosti a postoje. Tohle specifické odvětví filozofie je významné v kontextu dnešní doby, kdy se ve společnosti čím dál více rozvíjí směry jako pluralismus a liberalismus. Relativistickou filozofii vnímá jako nástroj pro odstraňování překážek mezi lidmi, aniž by ztratili vlastní přesvědčení a svoji filozofii.⁴⁹

Pokud by chtěla společnost uplatňovat filozofický relativismus, sama by si určovala, co pro ni je nebo není dobré. Dále by si měl každý jedinec uvědomovat a vnitřně hodnotit, zda jedná dle morálních standardů.⁵⁰

V druhém případě Kohlberg tvrdí, že morálním jednáním se dále rozumí všechno, co se shoduje s všeobecnými normami společnosti a jejich následné propojení s vnitřními hodnotami člověka.⁵¹

Podle Kanta morálka udává naši vnitřní motivaci, díky níž dokážeme poznat sami sebe a jsou k ní připojené i naše emoce.⁵² Nejznámější je kategorický imperativ, který nám říká, že máme jednat tím způsobem, aby naše jednání směřovalo k všeobecným zákonům.

⁴⁷Pavel VACEK, Rozvoj morálního vědomí žáků, Metodické náměty k realizaci průřezových témat, Praha 2008, s. 7.

⁴⁸Tamtéž, s. 63.

⁴⁹Karel PEXIDR, *Relativistická filozofie*, Plzeň 2016, s. 10. – 11.

⁵⁰Pavel VACEK, Rozvoj morálního vědomí žáků, Metodické náměty k realizaci průřezových témat, Praha 2008, s. 63.

⁵¹Tamtéž.

⁵²Marek PREISS – David KRÁMSKÝ – Tereza PŘÍHODOVÁ, *Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti*, Psychologie – elektronický časopis ČMPS, roč. 8, s. 13. dostupné online (<https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4bd7cbf0-75b7-4fde-8ade-c10428973106%40redis>), [citováno k 1. 11. 2022].

Podrobněji jej rozebírá ve svém díle *Základy metafyziky mravů*.⁵³ Pokud se rozhodujeme, zda je naše jednání morální, představíme si, jak by vypadala společnost, jestliže by se řídila identicky. V případě, že nechceme, aby se tak stalo, aby ono jednání bylo všeobecným zákonem, měli bychom usoudit, že se jedná o nemorální jednání.⁵⁴ Pro lepší pochopení autorka diplomové práce uvádí následující příklad. Při představě, že řekneme nepravdu blízké osobě, musíme si tuto skutečnost uvědomovat jako všeobecný zákon. Svět, kde bude každý mluvit pouze nepravdivě, tedy každý bude lhát. V takovém světě žít nechceme. A proto podle Kantova imperativu budeme jednat morálně, budeme-li hovořit pouze pravdivě.

Kant kromě obecných pravidel mluví o maximách. „*Maxima je obecná zásada nebo postoj, kterým se má výběr pravidla řídit.*“⁵⁵ Dalším důležitým termínem je univerzalismus neboli vlastní morálka člověka, která neodkazuje na božstvo nýbrž na lidskou jedinečnost. S daným základem lidské svobody otevřel přístup ke zkoumání morálky racionálními prvky, protože jsou si všichni rovni.⁵⁶

V opozici Kanta stojí Friedrich Nietzsche spolu s kritikou kategorického imperativu. Filozof vyzdvihuje morální imperativ přírody, kdy se zvíře rozhoduje podle vlastních pudů. Stejně tak vnímá i člověka, kterého popisuje jako jeden druh zvířete.⁵⁷ Nietzsche kritizoval Kanta a pravidla, skrze něž by přišli lidé o privilegium tvořit pravidla vlastní. Kdo se řídí obecnou morálkou a dělá mu to „dobře,“ na nic více se nezmůže. Kantův Imperativ Nietzsche vnímá jako prostředek pro trýznění těch nejlepších a universalismus vede k nepřejčnosti, mstivosti a k nihilismu. Proto odmítá i podobnou výchovu k všeobecným zákonům.⁵⁸

Morální vědomí, podle Lickona, znamená schopnost uvědomit si, co je dobré a co zlé. Člověk funguje na základě informací, se kterými byl seznamován v průběhu života. Morální vědomí vychází z našich zkušeností, dále pak ze sebevzdělávání v dospělosti. Žáci získávají informace od vychovatelů a učitelů, ti by se měli snažit směřovat jejich hodnoty správným směrem, pomáhat žákům uchopit řešení běžných situací či problémů každodennosti. S ohledem na morální vědomí se rozhodujeme a jsme si vědomi i následných konsekvencí našich rozhodnutí. Je žádoucí se sebezpoznavat, znát své slabiny i

⁵³Immanuel KANT, *Základy metafyziky mravů*, Praha 2014.

⁵⁴*Tamtéž*, s. 83.

⁵⁵Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 105.

⁵⁶*Tamtéž*.

⁵⁷Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 85.

⁵⁸Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 73.

silné stránky. Učitel a vychovatel je důležitým elementem v životě žáka. Naopak by neměli žákům snižovat jejich zdravé sebevědomí, protože to samotné sebepoznání blokuje. Správně mají vychovatelé a učitelé dávat prostor k vnitřnímu rozvoji a poznávání sebe sama.⁵⁹

Morální jednání vycházející z morálního vědomí můžeme rozdělit do několika stupňů, které utvářejí charakter člověka. Pro dobrý charakter je, podle Lickona, důležité vlastnit kompetence poznání a cítění, jenž musí jedinec přetvořit do kladného jednání. Prostřednictvím naučené zkušenosti dokáže vyřešit jakýkoliv spor. Dále Lickon uvádí, že dobrý člověk dokáže pracovat s vlastními emocemi, proto nepostrádá vůlí. Dále si má uchovávat zvyky podporující dobré jednání. Uvedené aspekty jsou základní věci pro dobrý charakter a je žádoucí je nadále rozvíjet⁶⁰

Z pohledu společenské normy rozlišujeme následující typy: 1) Návykové mravní jednání, které vychází pouze z pravidel společnosti. Zařazujeme sem nejběžnější úkony, které děláme každý den (pozdravení, poděkování aj.). 2) Vědomé mravní chování, které vychází z morálního vědomí jedince, o kterém je přesvědčen i na základě vlastních zkušeností. 3) Intuitivní chování, které osoba nedokáže vysvětlit, protože jedná na základě pocitů. 4) Kalkulativní chování, je jednání, které naopak člověk užívá, protože ví, že bude fungovat, nikoliv proto, že je o něm přesvědčen. Mezi hlavními faktory, proč lidé jednají kalkulativně je strach z trestu, nedodržení společenské normy, nebo že by odlišné jednání (nesprávné) zavedlo jedince do jistých nepříjemností.⁶¹

Mezi autory východní Evropy patří G. G. Akmambetov, jenž označil jako hlavní znaky morálky čest a důstojnost osobnosti.⁶² Morálnost člověka souvisí s lidským charakterem. Myslí tím především jednotu osobnosti, která má dlouhotrvající vlastnosti: duchovní a psychické. Dlouhotrvající vlastnosti pak můžeme pozorovat na skutcích člověka.⁶³ Autor sám cituje převážně z dobových socialistických a komunistických prací. V knize *Problémy mravního rozvoje osobnosti* vychází z Marxových a Leninových spisů. Právě výše zmíněné dílo utvrzuje autorku této diplomové práce o minulé tendenci socialistických autorů udržet dobové myšlení v řízeném spektru, které je jasně ohraničeno a autoři mají nastíněno, jakým směrem mají odborné publikace názorově směřovat. Pokud

⁵⁹Pavel VACEK, *Průhledy do psychologie morálky*, Hradec Králové 2012, s. 71.

⁶⁰Pavel VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků, Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha 2008, s. 64.

⁶¹*Tamtéž.*

⁶²Galichan Galamgalijevič AKMAMBETOV, *Problémy mravného rozvoje osobnosti*, Bratislava 1973, s. 27

⁶³*Tamtéž* s. 126-127.

bereme normy společnosti, jedná se zároveň i o normy daného režimu, který udává, co je a není mravné.

3.1. Svědomí jako prvek morálního vědomí

Kant označil svědomí jako „*princip odpovědnosti, kterou má [člověk] před Bohem za své skutky*.“⁶⁴ Skrze Písmo svaté a apoštola Pavla lidé věřili, že každý z nich má svědomí uvnitř svého srdce, také má existující náplň od svého narození – neprostopuje ho hřích. To neznamená, že nepodléhá jiným pochybením. Konexe k obecně význačným skutečnostem by měla nezávislá osoba uvádět do rovnováhy a pravidelně své postoje, jednání a vnitřní duši zkoumat. Apoštol Pavel více vyzdvihoval pomoc druhým na úkor myšlenek o vlastní jedinečnosti. Každý může podle apoštola cokoliv, ale ne vše napomáhá pospolitosti, ne vše prosperuje. To všechno viděl jako určující pro ono svědomí.⁶⁵

Nietzsche za první pokus být morální považoval poznání sebe sama. Dokonce to posuzuje jako „*znak doby*“.⁶⁶ Pojem svědomí chápe jako schopnost člověka naslouchat vnitřním hlasům, které nám pomáhají jednat v určitých situacích: kdy začít, kdy skončit. Tuto vlastnost svědomí máme podle Nietzscheho již od pradávna, kdy existovala „*lidská stáda*“.⁶⁷

Jan Sokol propojuje svědomí s otázkou cti, kterou se nejvíce zabývali filozofové v antice. Jedná se o hlavní základnu nezávislého člověka. Sokol uvádí stoickou filozofii, kde je hlavním smyslem vnitřní štěstí, jelikož vnější štěstí nemůžeme nikdy zaručit. Filozof Epiktétos věřil tomuto tvrzení a pravil, že máme chtít jenom to, co existuje – s tím se spokojíme. Moudrý člověk podle stoiků je pouze ten, který rozumí blaženosti, jež nosí v sobě samém. Na základě uvědomění si již existujícího jej nemohou ostatní jevy vyvést z míry a člověk se dokáže poprat se svým osudem, ať je jakýkoli. Stejně smýšlel o člověku i Seneca: člověk se má radovat v sobě samém, důvěřovat si a všechno vnější přehlížet, přestože nebyl úspěšný. Abychom se mohli podle Seneky radovat upřímně, jednáme podle moudrosti, cti a rozumu společně s přirozeností.⁶⁸

Dle profesora Huberta Wolfganga lidé jednající na základě svědomí, využívají svobodu k vyjadřování svých názorů. Zmíněný profesor teologie navazuje na teologa

⁶⁴Wolfgang HUBERT, *Etika – základní otázky života*, Praha 2016, s. 93.

⁶⁵*Tamtéž*.

⁶⁶Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 38.

⁶⁷*Tamtéž* s. 92.

⁶⁸Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 130.

Luthera, který při kázáních rozdělil svědomí do tří vrstev. První byly povinnosti jako vnější vrstva svědomí. Povinnosti byly spojením člověka a tlaku společnosti, jenž slouží jako závaží pro naši duši, v jisté míře i ulehčení plynutí života. Druhou, tedy střední vrstvou jsou postoje. Do postojů měly být zaneseny správné cesty lidského jednání, které nesou atributy trpělivosti, mírumilovnosti a loajality. Ve své podstatě je člověk přetížen, a proto potřebuje víru: pomoc a sílu od Boha. Entita Boha tvoří vnitřní teologický rozměr, třetí část svědomí.⁶⁹

Podle Bible je svědomí probuzeno jinou osobou a slyšíme ho hlasem Božím. Sigmund Freud naopak svědomí líčil jako pocity provinění, které jsou podmíněné lidskou psychikou. Zakladatel psychoanalýzy byl přesvědčen o možnostech léčby těchto nežádoucích vjemů vycházejících z vlastních výčitek. Platón mluvil o významné pozici „vnitřního hlasu“ ve společenském světě a jeho pohybu. Dále považoval za důležité si uvědomovat vlastní stud (být schopen sebereflexe). Svědomí je identicky zásadní ve spojitosti s morálním vědomím (obecnou mravností), napomáhá tím determinovat pojem morálky.⁷⁰

3.2. Výchova morálního člověka

Erazim Kohák vypráví o osvícenském optimismu, kde „*jsou lidé v podstatě dobří. Potřebují výchovu, potřebují prostředí (...) sami od sebe totiž touží po dobru.*“⁷¹

Morálka je neodmyslitelným prvkem hodnot. Skrze hodnoty, jež vlastní společnost, se stanoví společné (obecné) hodnoty. Podle Durkheima (ale i jiných myslitelů) je morálka spojena s výchovou. Člověk vychovávající jedince vytváří jednotlivé ideje pro dítě. Na těchto základech se dítě začlení do přítomného světa, kde oba existují. Výchova by se měla odvíjet od potřeb stávající se společnosti, ta se mění každou generací. Neustále dochází k proměně hodnot, morálky, morálního ideálu společnosti a nemůžeme tak užívat „*morálku našich otců*“, kterou doporučoval Luc Ferry, protože v danou dobu nemusí platit.⁷²

⁶⁹Wolfgang HUBERT, *Etika – základní otázky života*, Praha 2016, s. 91-92.

⁷⁰Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 81.

⁷¹Erazim KOHÁK, *Dobro a zlo*, Praha 1993, s. 180.

⁷²Martin STROUHAL, *Durkheimova pojetí socializace*, *Jurnal of Pedagogy*, roč. 1, s. 38, 2010. dostupné online (<https://sciendo.com/pdf/10.2478/v10159-010-0006-5>), [citováno k 1. 11. 2022].

Jak tedy vychovat morálního člověka? Existují různé koncepce, ale nemůžeme přesně určit pouze jednu správnou. Nelze zaručit, že následující ideje v této diplomové práci budou fungovat na jakémkoliv jedinci.

Prvopočátek výchovy začíná narozením dítěte. Ve filozofii výchovy můžeme vymezit tři typy z hlediska jejího zaměření. První z nich je ontologická výchova zkoumající chápání světa, po čem člověk pátrá a následně, jak se na vytváření světa sám podílí. Dále výchova sociálně-společenská, kde je hlavním stavebním kamenem rodina a mezilidské vztahy. Poslední je nikdy nekončící výchova, jež znamená běžný cyklický koloběh života – výchova v ontickém pojetí.⁷³

Zásadní pro rozvoj dovedností a vědomostí (morálky) dítěte je snaha a ochota dospělého předat hlavní dispozice. Nutností je jasně a srozumitelně dítěti vysvětlit situace s ohledem na konkrétní věkovou kategorii. Určující je zájem rodiče se svému dítěti věnovat. Na těchto stavebních kamenech se uskutečňuje rozvoj intelektu i motorických schopností. Nelze opomenout, že by rodič při plnohodnotné výchově neměl vynechat četbu, návštěvu muzeí, divadel a dalších společensko-kulturní aktivit. Není reálné veškerou výchovu a vzdělávání nechat na škole nebo zneuctívat práci pedagogů. Naopak je žádoucí se samotnou institucí spolupracovat.⁷⁴

Nicolas Grimaldi tvrdil, že „*veškerá výchova až do nedávné doby spočívala v tom, že se děti učily výrazům, či projevům respektu, které tvoří zdvořilost.*“⁷⁵

Úspěch výchovy se zásadně odvíjí v souvislosti citových vazeb rodičů a dítěte. Umírněnost emocionálních reakcí, soudržnost a láska jsou určujícími faktory pro kvalitu rodinných vztahů. V jaké míře rodiče dávají lásku dítěti, v takové jim bude opětována zpět. Na základě koexistence v rodině získává dítě charakterové vlastnosti, které jsou kladné i záporné. Jestliže se dává najevo častá nespokojenost s dítětem, důsledkem se u něj mohou projevat pocity ohrožení a nejistoty, což se přenáší do vztahů s kamarády, dále pak s pedagogy. Otto Čačka doporučuje k oboustrannému pochopení a zlepšení vztahů společné hry. Skrze hry by si strany (rodič – dítě) měly vzájemně odpočinout a věnovat se jim jako zábavě (foto-koutek, turistické výlety, umělecká dílna). Díky aktivitám, které rodiče prezentují jako hry, má dítě možnost se sebekonzultovat. Především dokáže pocítit

⁷³Naděžda PELCOVÁ – Ilona SEMERÁDOVÁ, *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, Praha 2014, s.17.

⁷⁴Otto ČAČKA, *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno 2000, s. 158.

⁷⁵Nicolas GRIMALDI, *Nelidskost*, Praha 2013, s. 120.

větší svobodu. Mnohdy nechceme vystoupit z role dospělého, avšak tohle je způsob, jak dítě poznat, když si navzájem nerozumíme. Proto můžeme využít aktivity, kdy si s dětmi vyměníme vlastní role. Mohou být vlci a my zajíci nebo se stanou v danou chvíli starší a rodiče mladší. Zásadní je stanovení si, po jakou dobu budou dané role trvat. Při této činnosti se můžeme dozvědět mnohem víc, pochopit danosti z různých úhlů pohledu. Skrze aktivity dokážeme lépe pochopit pocity mladšího jedince.⁷⁶

Vliv mají rodiče na své děti dlouho, od toho se odvíjí vliv na formování vlastních hodnot. Povětšinou jsou hodnoty na obou stranách velmi podobné. V dospělosti se vliv rodičů může projevit způsoby vlastního chování, i nevědomého, které imituje naše rodiče či vychovávající. Jestliže rodič nebo jiný vychovávající, ztratí v očích dítěte autoritu, objevují se komplikace a pocity zklamání, často se jedná o prozatímní fáze. Skrze převzaté hodnoty nacházíme vlastní já, bráníme své jednání a jsme tím, kým jsme.⁷⁷

Všechny špatné vlastnosti, zvyky a nemorální jednání se „přenášejí jako zkažená krev na dítě.“⁷⁸ Podle Nietzscheho je lékem nejlepší výchova, jež zakryje všechny zlé vlastnosti a předpoklady ke špatnému dědičnému jednání. Taktéž tvrdil, že vzdělání a výchova dokáže utajit a oklamat kohokoliv o našem zděděném původu.⁷⁹

Erazim Kohák vypráví o osvícenském optimismu, kde „jsou lidé ve své podstatě dobří. Potřebují výchovu, potřebují prostředí (...) sami od sebe totiž směřují k dobru.“⁸⁰

Morálka nesouvisí pouze s naší myslí, ale i s jednáním jedince. Než začneme, jakkoliv jednat, musíme k tomu mít určitou motivaci. Jednání může být zapříčiněno vědomou či nevědomou motivací. Motivace je proces, který určuje intenzita dynamiky a výsledkem bývá samotný motiv. Rozumí se, že „motivace je interakce mezi motivovaným subjektem a motivující situací.“⁸¹

Pohledem klinické psychologie, jež řeší psychické problémy, má nevědomé chování velký význam. Nevědomé chování existuje u zvířat obdobně, jak je tomu u člověka. Na zvířatech můžeme sledovat konfliktní tendence a vyústění následných situací. Lidský svět

⁷⁶Otto ČAČKA, *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno 2000, s. 159.

⁷⁷Milan NAKONEČNÝ, *Motivace lidského chování*, Praha 1996, s. 82-83.

⁷⁸Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 173.

⁷⁹*Tamtéž*.

⁸⁰Erazim KOHÁK, *Dobro a zlo*, Praha 1993, s. 180.

⁸¹Carl F. GRAUMANN, *Motivation* (Einführung in die Psychologie, sv. Einführung in die Psychologie, Band 1: Motivation. I), Frankfurt 1969, s. 59.

se liší od zvířecího právě existencí svědomí, tedy možností své chování korigovat. Například k nevěře dochází z mnoha důvodů, jedním z nich může být sexuální frustrace. Manžel skrze nevěru nevědomě trestá svoji manželku, že není dostatečně sexuálně motivována. V dalším vzoru je schopna manželka muži vytýkat nedostatečnou pomoc v domácnosti, ale neuvědomuje si, že se za takovým chováním může skrývat nevědomá agrese, nespokojenost se zařazením na trhu práce, nedostatečný čas pro sebe sama. Podobně to je i u zvířat, kteří se v neshodných situacích chovají proměnlivě (broušení zobáku u dravců, útok na zvíře nižšího řádu), avšak na rozdíl od člověka nejsou schopni vědomě chování změnit.⁸²

Zmiňovali jsme školu, jako instituci, jež nedokáže s pedagogy a vychovateli naučit veškeré danosti světa, a to i v oblasti morálního jednání. Na tento svět již vstupujeme s vrozeným jednáním, které nám pomáhá přežít. Spojení nalézáme zejména ve fyziologických funkcích a činnosti organismu. Podvědomě se utváří vliv na schopnost učit se z vlastních zkušeností, to tvoří složku našeho novorozeneckého balíčku. Instinkty jsou mechanismy, díky nimž se adaptujeme na situace a následující impulsy.⁸³

Biolog Tinbergen instinkty vnímá jako uspořádaný nervový systém fungující mechanicky. Zmíněný systém přijímá a dokáže zaznamenat vnitřní i vnější podněty, jež určují vlastní pohyby života a druhu.⁸⁴

Existují tři oblasti v rozvoji životních dovedností v osobnostní a sociální výchově, jedná se o oblasti sociální, osobnostní a morální. Pro výchovu morální jsou specifické oblasti hodnot a postojů, praktická etika, rozhodovací dovednosti nebo řešení problémů.⁸⁵

Josef Valenta dává několik příkladů mravních vlastností, které se uskutečňují konáním. Mezi hlavní hodnoty (podle Valenty) patří: diskretnost, altruismus, dochvilnost, věrnost, hrdost, ohleduplnost, pokora, pozornost při rozlišování dobrého a zlého, soucit, respekt, spravedlivost, spolehlivost, tolerance, tak bychom mohli pokračovat. Dispozice mravního jednání zahrnují dostatek sebekontroly a sebedisciplíny, dále osobní vyrovnanost, skrze kterou člověk dokáže ovládat soukromé nedostatky. Jasně předpoklady morálního konání určují diferenciální schopnosti projevující se opět chováním. Mezi

⁸²Milan NAKONEČNÝ, *Motivace lidského chování*, Praha 1996, s. 31.

⁸³*Tamtéž*, s. 75.

⁸⁴Nikolaas TINBERGEN, *Instinktlehre: Vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens*, Berlin 1952 s. 112

⁸⁵Josef VALENTA, *Osobnostní a sociální výchova v základních školách*, Praha 2011, s. 17.

diferenciální schopnosti patří: osobní integrita, objektivnost, píle, asertivní jednání, sebedůvěra, schopnost být vděčný a mnoho dalších.⁸⁶

Výchova morálního člověka spočívá převážně na rodičích, respektive na vychovatelích, lidech, se kterými daný jedinec vyrůstá. Důležitým faktorem je místo, kde malý dospělý vyrůstá (může to být dětský domov, neúplná rodina atd.). Některé dovednosti a vzorová chování se může naučit také v malých sociálních skupinách, skrze své vrstevníky či pedagogy. Nejpodstatnější je jedinec sám, jenž má nebo nemá chuť se sebepoznávat. Závisí na jedinci, zda je schopný se rozhodovat, na jeho mentálních predispozicích a na míře uvědomování si důsledků svého nevědomého chování. (autorka diplomové práce)

3.3. Dobro a zlo

Především se zde budeme zabývat otázkou dobra a zla, nad kterou lidé polemizují od pradávna. Proč je někdo dobrý, někdo zlý a lze tuto problematiku rozdělovat na dva obecné pojmy?

V biblických textech se dobro a zlo objevuje vedle dalších dvojic – světlo a tma nebo život a smrt. V křesťanství je prapůvodce zla had, který donutí Evu okusit jablko. Zlo se skrývá i za entitami jako jsou satan a ďábel, kteří škodí lidem jako „udavači“. Strádáním dobra se projevuje zlo, tak mluvil Platón a myslel si, že jej dokážeme ovládat či ho redukovat, stejně jako Komenský nebo Leibniz⁸⁷

Filozof Nietzsche naopak opovrhoval křesťanstvím. Tato víra pro něj představovala největší pýchu, kterou si člověk dokáže představit. Křesťanství je podle něj vytvořeno jako kolébka útěchy chudých lidí. Z nepoddajných bytostí se staly břídilové. Filozof křesťanství viní za vznik nového typu člověka, jenž takové vyznání potřebuje. Mluví o zmíněné víře jako o potencionálním nebezpečí, protože odebírala lidem svobodu rozhodnutí. Důvodů je mnoho, avšak filozofovi překážel především zákaz věřit v jiné víry – byly označeny za nepravdivé. Nejvíce křesťanstvím opovrhoval za proměnu Evropy, která pro Nietzscheho znamenala přeměnu v horší kontinent. Věří, že dané vyznání se pro Evropu stalo nejostudnějším počinem.⁸⁸

⁸⁶Josef VALENTA, *Morální rozvoj v rámci OSV – mravní kvality jako „učivo“*, Metodický portál: Články [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2023-02-26]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/13709/MORALNI-ROZVOJ-V-RAMCI-OSV-MRAVNI-KVALITY-JAKO-UCIVO.html>>.

⁸⁷Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 143-144.

⁸⁸Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 62-64.

Můžeme pozorovat několik případů, kdy filozofové považují za dobro Boha, naopak filozof Nietzsche ve víře (přesněji křesťanské) nachází zlo. Tímto se autorka diplomové práce snaží poukázat na těžkost identifikace pojmů dobra a zla.

Profesor historie Jörn Rüsen umístil dobro a zlo do problémových horizontů. Jejich vymezení souvisí s pravou definicí pro studenty. Profesor historie tomu říká „*pole napětí*“,“⁸⁹ což znázorňuje společnost. Dobro a zlo zařadil do „*etické a morální regulace člověka*“.⁹⁰ Mezi další zkoumané protiklady, spojené s dobrem a zlem, jsou zařazeny pojmy jako lidský – nelidský, přítel – nepřítel (pojí s násilím ve vztazích), činnost – utrpení (v souvislosti se štěstím).⁹¹

Existují rozdílná měřítka v hledání co nejvyššího dobra. V oblasti hedonistické je dobro rozkoš, v oblasti kognitivní je to vědění, eudaimonistické jej vidí jako blaženost, utilitární oblast v něm vidí užitek, v sociální oblasti znamená lásku k bližnímu svému, estetické dobro se vnímá jako harmonie, a tak bychom mohli pokračovat.⁹²

V diplomové práci se budeme zabývat pojmem dobro, ne od něj odvozenými přívlastky: dobré, dobrá, dobrý. Můžeme o jakémkoliv učiteli říct, že je dobrý, ale neznamená to, že je dobrým člověkem. Přívlastek „dobrý“ není pochvala, na vysvědčení je to za tři, proto lze slovo stupňovat. Je to pouze prvek hodnotící. Pokud ale mluvíme o dobru (pod. jm. dobro), má to větší význam, ke kterému chtějí lidé směřovat.⁹³

Platón dobro vnímal jako absolutní pojem spojený s božstvem, ke kterému se člověk touží přiblížit. Snažit se nalézt dobro bylo pro Aristotela totožné s hledáním přirozenosti jsoucna, neexistuje pouze jedna přirozenost. S Platónem nesouhlasil Aristoteles právě kvůli různorodosti pojmu dobro.⁹⁴

Erazim Kohák, jako tomu bylo i u jiných filozofů, spojuje myšlenku dobra se svobodou. Je-li člověk schopen odpouštět, ačkoliv to není jednoduché, směřuje k dobru. Začít s dobrem můžeme u sebe změnou vlastních stanovisek o světě. Všechno musíme

⁸⁹Jörn RÜSEM – H. MEIKE, *Problem-orientierung im Geschichtsunterricht*. 2020, s. 57.

⁹⁰*Tamtéž*.

⁹¹*Tamtéž*.

⁹²Stanislava KUČEROVÁ, *Obecné základy mravní výchovy*, Brno 1990, s. 11.

⁹³Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 139.

⁹⁴*Tamtéž*, s. 140.

udělat my sami – my sami musíme směřovat k dobru, protože nikdo jiný to za nás neudělá.⁹⁵

Podle Grimaldiho existují dva typy zla – empirické a bytostné. Empirické vychází z pocitů nenávisti, závisti, pomsty nebo žárlivosti. Bází empirického zla prokazuje člověk svoji lidskost. Bytostné zlo naopak ztělesňuje nelidskost „*jako by pouhý fakt, že je zlem, byl jediným důvodem jeho existence.*“⁹⁶

Lidé se nestarají o zlo stejně jako o smrt, ačkoliv ví, že časem zemřou. Nevystačíme si s frázemi, že zlo je pouze opakem dobra, protože podle Ctibora Bezděka je zlo více aktivní, ale není absolutní. Zmiňuje se i o smrti, kterou také nevnímá jako absolutní zlo. Smrt odjímá bolest od člověka, pokud má těžké umírání. Ve spojitosti s dobrem a zlem vnímá Bezděk smrt jako prostředek pro uvolnění místa nově narozeným, a proto je pro něj smrt i dobrem.⁹⁷

⁹⁵Erazim KOHÁK, *Dobro a zlo*, Praha 1993, s. 171.

⁹⁶Nicolas GRIMALDI, *Nelidskost*, Praha 2013, s. 34.

⁹⁷Ctibor BEZDĚK, *Dobro a zlo: úvahy zakladatele etikoterapie o podstatě zla a o boji se zlem*, Olomouc 2015, s. 15-16.

4. Výuka a vzdělávání

Škola zprostředkovává výuku a výuka slouží ke vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. V českém školství jsou školy podrobeny častým reformám v zájmu výchovy, výuky a vzdělávání. Metody výuky jsou dynamickým dějem, vycházejí z učitelova stylu vyučování. Existují i faktory didaktických a koncepčních složek. Lucie Zormanová se snažila výuku popsat v podobě dvou pojetí: transmisivní a konstruktivistické. První pojetí transmisivní vyúsťuje z koncepce dogmatismu, jenž přetrvává z dob středověku. Znamená to, že výuka funguje na základu předem stanovených obsahů. V transmisivním pojetí jsou zařazeny koncepce slovně-napodobující. Adoroval je Johann Friedrich Herbart, neboť jde převážně o memorování pojmů bez předporozumění. Další koncepce verbálně-ideová je inspirována Janem Amosem Komenským. Pojetí konstruktivistické obdobně zahrnuje několik koncepcí. Jedna z hlavních idejí vychází z osoby filozofa Johna Deweye, jenž se snažil propojit učení života se školním učením.⁹⁸

Vymezení znaků tradičního vyučování vylíčil Wincenty Okoń:

1. Důležité jsou pro učitele osnovy a obsah vyučování. Potřeby a schopnosti žáků jsou upozaďovány.
2. Ve větší míře převažuje výklad nad jinými metodami výuky, to je spojeno s další charakteristikou tradičního vyučování. Učení žáků vychází od učitele nebo z učebnic.
3. Dalším rysem je snadný vznik problémů z nedostatečného pochopení učitele, jenž užívá neznámé pojmy. Na to navazuje i následná nepozornost žáků z důvodu nepochopení.
4. Dalším znakem je nemožnost přizpůsobení všech žáků. Závisí na rychlosti výkladu pedagoga.
5. Poslední znak patří k nedostatečnému šetření, jak moc nebo málo žák zvládá danou látku. Problém je hlavně z hlediska neschopnosti ověření si získaných vědomostí žáků.⁹⁹

⁹⁸Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami*, Praha 2012, s. 8.

⁹⁹Wincenty OKOŃ, *K základům problémového vyučování*, Praha 1966, s. 10-13.

Podle J. Maňáka a V. Švece jsou klasickými metodami pro tradiční vyučování:

- 1) Slovní metody (mezi ně patří dialog, vysvětlování, vypravování, přednáška)
- 2) Názorně demonstrační metody (pozorování, napodobování, práce s obrazem)
- 3) Dovednostní a praktické (manipulace, napodobování, produkční metody)¹⁰⁰

Novější pojetí vyučování již klade důraz na aktivní zapojení žáka do procesu vzdělávání. Aby se tak stalo, učitel musí žáka vyučováním zaujmout. Robert Čapek doporučuje ponechat žákovi svobodu, aby mohl o některých věcech ve výuce spolurozhodovat s učitelem. Pedagog se má dále podle Čapka zaměřovat na zábavu a rozvíjení tvořivosti v žácích. Učitel by se měl snažit zařazovat vlastní výukové pomůcky či výukové materiály, které dopomohou k uchopení složité problematiky v učebních osnovách. Zásadní je neustále posilovat motivaci, aby žáci neztráceli pozornost a podíleli se na výuce. Proto je žádoucí nechat je dělat všechno, co zvládnou sami. Tím v běžném životě docílíme jejich snadnějšímu učení.¹⁰¹

Vzdělávání nám umožňuje získávat vědomosti (již zmíněnou výukou, ale i výchovou rodičů), sem patří úsilí k získání různých dovedností a schopností. Formy vzdělávání nám pomáhají se lépe začlenit do koloběhu života a společnosti uvnitř něj¹⁰²

Vzdělání je důsledkem procesu vzdělávání. Pro Karla Čapka je vzdělanost souhrn vědomostí, jež nám zůstanou poté, co proběhne proces zapomínání. Na základu vlastní vzdělanosti se rozhodujeme a určujeme si, co je dobré, co je zlé. Dokážeme tak jakékoliv situace posuzovat prostřednictvím nabytých vědomostí.¹⁰³

4.1. Aspekt historického vědomí

Učitel dějepisu může být přirovnán k historikovi. Netvoří nové prameny, ale odhaluje a objasňuje fakta. Snaží se přiblížit k historické pravdě, ale pojem historického vědomí je velice relativní. Historik i učitel dějepisu se především mají snažit přiblížit k tomu, co říkají prameny a utvářet nejpřesnější obraz historie.¹⁰⁴

¹⁰⁰Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003.

¹⁰¹Robert ČAPEK, *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*, Praha 2015, s. 61.

¹⁰²Vzdělávání – Sociologická encyklopedie. [online]

Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

¹⁰³Naděžda PELCOVÁ – Ilona SEMERÁDOVÁ, *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, Praha 2014, s. 17.

¹⁰⁴Martin Nodl, *Na vlnách dějin, minulost – přítomnost – budoucnost českého dějepisceví*, Praha 2020, s. 200.

Žáci přicházejí do hodin s již získanými informacemi z jiných zdrojů, než je škola a učitel dějepisu. Je několik možností, jak pracovat s historickým vědomím ve výuce. Jedním z příkladů je pomocí určitých prvků mystifikace (*úmyslné klamání, šíření nepravdivých zpráv, předstírání něčeho, rozšíření nepravdivé zprávy k oklamání veřejnosti*).¹⁰⁵ Ve výuce můžeme využít příběh, text z jakéhokoliv filmu, který ilustruje danou dobu. Proto je žádoucí využívat i čítanky s krátkými texty. Ne vždy je v silách pedagoga poznat, jak žák pramen (v tomto případě písemný) uchopil. Prosperita žáka v tomto případě také souvisí s čtenářskými dovednostmi a s jeho osobou.¹⁰⁶

Dále můžeme mystifikovat i karikaturou, vtípem či krátkým vyprávěním, které bude mít za úkol rozveselit žáky, pomůže k zamyšlení nad probíraným obdobím, ale zároveň je dokáže něco naučit. Na karikaturách mohou žáci pátrat, odhadovat atmosféru doby či se zamyslet, proč byly vůbec vytvořeny. Když budeme pracovat s anekdotou v hodině (týkající se našeho tématu) jako dalším prvkem, bude i ona pomáhat rozvíjet historické vědomí. Anekdota bývá povětšinou přesná, paradoxní a může žáky udeřit absurditou. O politické anekdotě píše například Blažena Gracová.¹⁰⁷ Výuku lze zpestřit vtipy, které byly vyprodukované v dobách totalitních režimů Československa, a to od dob nadvlády nacistického Německa, přes události Pražského jara, normalizace až po sametovou revoluci. Žákům tak můžeme vysvětlit, že anekdotou dávali najevo občané anonymní nesouhlas, aniž by museli před veřejností promluvit. Další tak nepřímo bojovali proti systému. Zároveň se staly vtipy, karikatury prostředkem k napomáhání duševnímu uvolnění v době, kdy lidé nevěděli, co mohou čekat od budoucnosti. Proto dané prvky písemných a obrazových projevů často vznikaly v krizových érách. Zdůrazníme, že právě zmíněné dokumenty tvořily důležitou část tiskovin, které byly nezákonné. Vytváření a šíření se trestalo. Dobové tiskoviny existují jako reflexe historického časového období, díky nim dokážeme rozpoznat tehdejší smýšlení lidu a následnou odezvu na represii.¹⁰⁸

Dále můžeme do výuky dějepisu zařadit projektové hodiny s tematikou kulturně historického dědictví. V hlavní roli je zvláště hodnota zážitku, která dopomáhá k vnitřní

¹⁰⁵Josef MÄRC, *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?* Ústí nad Labem, 2010, s. 16.

¹⁰⁶*Tamtéž.*

¹⁰⁷Ve studii *Politická anekdota jako historický pramen*, Dostupné online: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/politicka-anekdota-jako-historicky-pramen/> [citováno k 2. 2. 2023]

¹⁰⁸*Tamtéž*, s. 51-53.

motivaci a je spojena s emocemi žáka. Žádoucí jsou návštěvy muzeí, galerií, ale i procházky do přírody, která má spojitost s probíraným učivem.¹⁰⁹

Dějepisné projekty tvořené v souvislosti s místem, kde se škola nachází, mohou dopomáhat ke kladnému vztahu k minulosti, rozšíření obzorů a rozvíjení kolektivní paměti.¹¹⁰

4.2. Aspekt morálního vědomí

Škola jako instituce hraje významnou roli v utváření dospívajícího vědomí žáků. Není v této roli sama, patří sem také rodina a vrstevníci žáka. Obsahy učebních plánů mají schopnost ovlivňovat rozumový vývoj žáků v dobrém i zlém. Nussbaumová doporučuje pedagogům, aby pomáhali žákům vidět skutečnost jiným úhlem pohledu, nejlépe očima menšin degradované společnosti. Vyučující mají dávat podněty žákům, které by jim do budoucna dopomohly k řešení krizových situací. Pedagogové mají žákům dokázat, že není ostudou se v krizové situaci ocitnout a zažádat si o pomoc. Učit žáky, že nedokonalost není špatná. Učitelé mají pomáhat žákům k většímu zájmu o druhé. Hlavním tématem jsou pro Marthu Nussbaumovou zmíněné menšiny, od nichž by neměli vychovávající odvracet oči, nevnímat je jako skupinky ve společnosti, které nemají pro širší společnost hodnotu.¹¹¹

Nussbaumová požaduje, aby se učitelé poučili z chyb a snažili se více přiblížit kultury, jež nejsou pro stávající společnost tolik známé a žádané. Měli by ukazovat pravdu o rasových, sexuálních i náboženských menšinách, ale také komunikovat s žáky o fyzicky handicapovaných. Filozofka zmiňuje, že daný multikulturní přístup by mohl dopomoci k zániku běžných stereotypů nacházejících se mezi lidmi. Apeluje na rozvoj kritického myšlení, aby se jedinec nebál diskutovat v případě odlišného názoru.¹¹²

Rozvíjet morální vědomí žáků můžeme i pomocí složitých situací jinými očima, převážně v situacích jedinců, které jsou rozdílné od majority. Tento způsob se má jevit kladně pro rozvíjení tolerance u dětí. Umožňuje nalézt uvědomění, jak je snášenlivost druhých důležitá. Z toho může plynout i jejich úsudek, proč se chovat morálně.¹¹³

¹⁰⁹František PARKAN a kol., *výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008, s. 16.

¹¹⁰*Tamtéž*, s. 46.

¹¹¹Martha Craven NUSSBAUM, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2012, s. 91.

¹¹²*Tamtéž*, s. 92.

¹¹³Pavel VACEK, *Průhledy do psychologie morálky*, Hradec Králové 2012, s. 71.

Pro autorku diplomové práce je důležité sebehodnocení po každém větším výkonu žáka, ať už se jedná o referát, prezentaci či jinou aktivitu v hodině. Sebereflexe dopomůže seberozvoji a sebevnímání. Participací na společné práci, skupinových projektech či samostatné činnosti žák dokáže sám sebe lépe vnímat a věci lépe pojmenovávat. Osobně se jí vyplatilo používat krátké formuláře¹¹⁴, které slouží jako hodnocení vyučovací hodiny, ale zároveň žák ohodnotí i sám sebe, nově nabyté znalosti a zamýšlí se nad osobním posunem.

¹¹⁴Viz kapitola desátá

5. Orální historie

Orální historii lze nazvat metodou pro badatele. Sama se stále vyvíjí a může směřovat do různých oblastí z hlediska výzkumu a poznání. Hlavním prostředkem pro sběr informací se stává rozhovor mezi badatelem a pamětníkem, jenž byl svědkem či účastníkem určité doby, události nebo procesu. Výsledkem je výpověď pamětníka (vypravěče), díky ní badatel postupně analyzuje a získává širší úhel pohledu na oblast zkoumané problematiky. Základem orální historie je paměť a existující schopnost „zapamatování si“ vypravěče, který umožní předat svoje vzpomínky, prožitky nebo názory badateli. Zjednodušeně se orální historie dá nazvat jako „*obraz (lidské) minulosti*.“¹¹⁵

Metoda orální historie stejně jako historické a morální vědomí nachází využití v různých oborech, jako je psychologie, politologie, sociologie a mnoho dalších. V některých případech je orální historie považována za samostatný obor¹¹⁶, s čímž nesouhlasil Vít Strobach. Hodnotil vývoj a začlenění orální historie do autonomních věd jako ne vždy zdařilý pokus, a to z hlediska obsahové i formální stránky.¹¹⁷

5.1. Souvislost s výukou dějepisu

Orální historie je možnou cestou ke zkvalitnění a ztraktivnění výuky dějepisu, jež se využívá v psychologických i sociologických výzkumech. Jako metoda ale slouží i v dalších společensko-humanitních vědách viz výše. Zásadní jsou prožitky, které pamětník žákům předává pomocí mluveného slova.¹¹⁸

Při střetnutí s pamětníkem mohou žáci rozvíjet své kritické myšlení. Zkoumat mohou existence jakékoli nesrovnalosti se skutečným děním a tím, jak daný pamětník příběh interpretoval. Žáci poté rozvíjejí i své badatelské dovednosti a teoretické znalosti. V praxi se orální historie využívá v projektech, kde škola či vyučující zajišťují kontakt s institucemi, které propojují pamětníky, aby jejich vzpomínky, zkušenosti a historické události nebyly zapomenuty (Paměť národa).¹¹⁹ Hlavní úskalí této metody je v přeceňování žáků, kdy může nastat zklamání pořadatelů setkávání, pokud žáci na tuto akci nebudou dopředu připraveni. Připravenost zde leží převážně na vyučujícím. Naopak jejich

¹¹⁵Miroslav VANĚK – Pavel MŮCKE, *Třetí strana trojúhelníku, Teorie a praxe orální historie*, Praha 2015, s. 14.

¹¹⁶Tamtéž, s. 16–17.

¹¹⁷Vít STROBACH, *Historik jako nositel paměti*, DĚJINY – TEORIE – KRITIKA, roč. 6, č. 2, 2009, s. 235.

¹¹⁸František PARKAN a kol., *výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008, s. 27.

¹¹⁹Dostupné online: <https://www.pametnaroda.cz/cs/o-projektu> [citováno k 2. 2. 2023]

podceňování vede ke snížení výkonu žáků. Nepřípravenost studentů (v chování, jednání, kladení otázek) může vést k následné nekázní. Se špatným chováním dochází k pravděpodobnému narušení vztahů mezi vypravěči příběhů a institucemi, které povídání s pamětníky zprostředkovávají.¹²⁰

¹²⁰František PARKAN a kol., *výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008, s. 28.

6. Kurikulární dokumenty

Pojem kurikulum zahrnuje rozsáhlou stupnici edukačních jevů vztahujících se k náplni vzdělávání, jeho konceptů, aspektů a následné realizaci. Můžeme v něm rozeznat obsahovou, ideovou, organizační i metodickou dimenzi.¹²¹ Kurikulum zahrnuje také učebnice, podrobněji se jimi zabýváme v praktické části diplomové práce.

Od roku 1989 došlo k velké transformaci kurikula školního vzdělávání, jež podléhala mnoha diskusím, konzultacím s odborníky, školskými institucemi aj. Mnoho škol nedokázalo uchopit, co znamená „kurikulární reforma“ a na tuto situaci nebyly připraveny. Poté se vytvořily „*Rámcové vzdělávací programy a všechny základní školy zpracovávaly Školní vzdělávací program, jehož realizace byla zahájena v roce 2007/2008.*“¹²²

Díky kurikulární reformě se školy mohly stát více rozmanité, což bylo před revolucí nemožné. K sjednocení obecných pravidel dopomohly programy jako Obecná škola (1997) a Základní škola (1996), ty modernizovaly výuku pro žáky a díky nim bylo zařazováno více každodenních situací. Od této chvíle se braly značné ohledy na potřeby žáků.¹²³

Cíle kurikulární reformy jsou:

- Změny školního klimatu pozitivním směrem. Cíl se zaměřuje na vztahy žák a učitel, klima škol, škola a veřejnost, teamwork pedagogů uvnitř instituce;
- Změny náplně vzdělávání, ty se zaměřují na kompetence studentů, převážně na jejich znalosti po absolvování studia;
- Zaměření na fungující strategie výuky;
- Snaha o vybudování pozitivního vztahu k celoživotnímu vzdělávání.
- Větší svoboda škol, kterou si určují vytvořením vlastního kurikulárního dokumentu tedy ŠVP.¹²⁴

Důležitým dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (dále BK),¹²⁵ zde jsou uvedeny hlavní specifikace pro vzdělávání. Zrcadlí

¹²¹Josef MAŇÁK, *Učebnice jako kurikulární projekt*, In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 25.

¹²²Eliška WALTEROVÁ, Karel ČERNÝ, David GREGER, Martin CHVÁL, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha, 2010, s. 152.

¹²³Tamtéž s. 153.

¹²⁴Marie BEZCHLEBOVÁ, *Tvoříme ŠVP v SOŠ a SOU; Dějepis a výchova k občanství v kurikulární reformě*, Úvaly 2006, s. 7.

¹²⁵Obecně se Bílou knihou řeší problémy a sama se snaží poukázat na jejich případné řešení. V práci se myslí Bílá kniha, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jedná se o Národní

rámcové vzdělávací programy. Jde převážně o vnitřní reformu školy, která se týká jejich zaměstnanců, vztahů mezi učiteli, žáky a dále i kolegiálnítou mezi učiteli. Stavebním kamenem všech těchto změn je posílení autonomie školy, která se uvádí v již zmíněné BK. Právě pedagogové mají být nositeli změn. Jsou nejdůležitějším prvkem reformy a pro následné fungování změn. Proto je již při vytváření ŠVP¹²⁶ důležitá participace pedagogů a následně i jejich reflexe hodin, autoevaluace, hodnocení žáků. Všechny pomocné prvky jsou nezbytné, protože napomáhají učitelům zlepšovat hodiny, ale následně i zjistit, jestli se žádoucí změny, které měly nastat, ukotvily v běžném fungování vzdělávacího procesu.¹²⁷

6.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

V současné době probíhá revize RVP ZV, kde budou nově formulovány vzdělávací oblasti, klíčové kompetence a očekávané výstupy. Než vstoupí nová verze v platnost, věnujeme se doposud funkční verzi RVP ZV z roku 2021, která patří do státní úrovně rámcově vzdělávacích programů a navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání. Všechny RVP vycházejí ze „*strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.*“¹²⁸

V programu jsou stanoveny jednotlivé etapy vzdělávání, každá má svoji vlastní úroveň. Principy RVP ZV ukládají hlavní povinnosti vzdělávání žáků. RVP ZV vymezuje klíčové kompetence, ty jsou výsledkem výuky a určují, co by měl žák znát. Dokument nám poskytuje informace o průřezových tématech. Dává prostor a podporuje individuální přístup pro žáky se specifickými potřebami (nadání a mimořádné nadání). Žádoucí je užívat v souvislosti s RVP ZV aktivizační metody ve výuce a diferenciovat si ji tak, aby docházelo k rozvoji žáků.¹²⁹

Ve vzdělávacím programu se nacházejí vzdělávací oblasti, ke kterým patří specifické předměty. Jedná se o tyto oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. V diplomové práci se nebudeme zabývat

program rozvoje vzdělávání v ČR, kde jsou obsažené všechny stupně vzdělávání od předškolního věku po dospělé. Dále budu používat pouze „Bílá kniha“ nebo „Národní program“.

¹²⁶Školní vzdělávací program

¹²⁷Marie HRACHOVCOVÁ – Viola HORSKÁ – Jan ZOUHAR, *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor Výchova k občanství*, Praha 2007, s. 9

¹²⁸Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT v Praze 2021. [cit. 2023-25-02]. Dostupné na: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>, s. 6.

¹²⁹Tamtéž.

všemi oblastmi. Nejvíce nás bude zajímat oblast Člověk a společnost, pod kterou spadá předmět Dějepis a Výchova k občanství. Některé oblasti zmíníme, abychom poukázali na výskyt morálky a morálního vědomí.

Pro diplomovou práci je určující morálka a morální vědomí, která se v RVP ZV nachází v několika úsecích. V praktické části budeme moci pozorovat morální vědomí převážně implicitně, následně explicitně. Je tomu tak i v RVP ZV, kde zmíním části, v nichž se pojem jeví explicitně. Oblast Člověk a společnost s předmětem dějepis uvedeme na závěr této kapitoly. Ve vybraných oblastech se seznámíme s podstatnými pasážemi, v nichž nalézáme střípky morálky a morálního vědomí.

S morálním vědomím souvisí oblast Člověk a zdraví. V oblasti se nachází předměty jako Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. V cílovém zaměření vzdělávací oblasti, jež nám udává podstaty pro rozvoj klíčových kompetencí, je několik bodů spojených s morálním vědomím. Stejně je tak u každé oblasti. Zásadní je cíl vzdělávání související s poznáváním, získáváním nebo chápáním. V oblasti Člověk a zdraví nacházíme v jednotlivých bodech hodnoty v kontextu poznávání žákova zdraví, spolu s životními hodnotami. Žák poznává etapy člověka, k nimž patří rozhodování a jednání v mezilidské rovině. V navazujícím bodě je udáváno získání své názorové základny, kdy se jedinec rozhoduje, co zdraví prospívá a ohrožuje. Explicitně jsou v cílovém zaměření vzdělávací oblasti uvedené etické a morální postoje, díky nimž jedinec dokáže propojit své jednání související s vlastním zdravím, a zdravými mezilidskými vztahy. Jako podstatný vnímám bod o ochraně života druhých, který jistě zasahuje do oblasti morálního vědomí.¹³⁰

Vynechat nelze etickou výchovu, jejíž samotný název udává spojitost s morálkou a morálními hodnotami. Etická výchova spadá do doplňujících vzdělávacích oborů. Školy si samy určují, zda doplňující obory využijí jako volitelné nebo je zařadí do svých školních vzdělávacích programů jako povinné. Etická výchova má jednotlivé okruhy učiva: komunikace, důstojnost a identita lidské osoby, asertivní chování, reálné a zobrazené vzory, iniciativa a komplexní prosociálnost, aplikovaná etická výchova – každá z nich spadá do oblasti morálky a formování morálního vědomí. Explicitně je zde zdůrazněn morální úsudek nebo úcta k lidské osobě.¹³¹ Podle názoru autorky diplomové práce by byla

¹³⁰Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT v Praze 2021. [cit. 2023-19-3]. Dostupné na: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>, s.98.

¹³¹*Tamtéž*, s.123-124.

žádoucí úzká kooperace nejen s předměty jako je Dějepis a Výchova k občanství, neboť na všechna témata se dá nahlížet pohledem etiky.

Jednou z částí RVP ZV jsou průřezová témata, jejichž zásadní podstatou je možný výskyt v každém předmětu. Pedagogové mohou užít libovolné průřezové téma ve výuce, nezáleží tak ani na jeho aprobaci a předmětu, ale na metodách, které k tomu využijí. S morálním rozvojem, kam spadají hodnoty, postoje, praktická etika, řešení problémů a rozhodovací dovednosti nás seznamuje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Do zmíněného průřezového tématu spadají mezilidské vztahy, převážně péče o dobré vztahy, empatie, respektování, podpora jedinců nebo lidská práva. Zde autorka diplomové práce vnímá za zásadní bod týkající se komunikace. Jedinec se učí naslouchání druhým neboli empatickému naslouchání. Ono průřezové téma zásadně formuje morální vědomí.¹³²

Zásadní průřezové téma je i Multikulturní výchova, jež má v jedinci rozvíjet morální hodnoty a společenské normy. Jedná se o vytváření kladných mezilidských vztahů bez předsudků a stereotypů. S poznáním jednotlivých okruhů tohoto průřezového tématu, souvisejících pojmů a faktů o vyloučených jedincích se u žáků formuje solidární člověk, který tak odstraňuje diskriminaci v sociálním světě¹³³

6.2. Dějepis a výchova k občanství v RVP ZV

Do vzdělávací oblasti Člověk a společnost patří předměty Dějepis a Výchova k občanství. Jedinec v této oblasti poznává jevy a procesy, které společnost utvářejí a napomáhají uchopit podstatu každodenního života. Oblast Člověk a společnost nás seznamuje také s přijetím občanských hodnot a postojů, jež formují spolu s prevencí xenofobních, rasistických a extremistických postojů.¹³⁴ Prostřednictvím těchto občanských hodnot můžeme formovat morální vědomí u žáků.

Podstatou předmětu Dějepis je učení se o člověku v minulosti. Hlavní cíl předmětu je zlepšit historickou paměť a historické vědomí žáka. Minulost musíme pochopit, abychom chápali budoucnost. K lepšímu chápání světových dějin napomáhá empatie, se kterou by žáci měli prostupovat jednotlivými tématy.¹³⁵

¹³² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT v Praze 2021. [cit. 2023-19-3]. Dostupné na: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>, s. 141.

¹³³ *Tamtéž*, s. 141.

¹³⁴ *Tamtéž*, s. 56.

¹³⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT v Praze 2021. [cit. 2023-19-3]. Dostupné na: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>, s. 56.

V předmětu Výchova k občanství se soustředíme na výuku společenských vztahů a vazeb, v nichž žáci poznávají sami sebe a jejich okolí. V daném předmětu je hlavní otázkou užití mravních principů a jejich respektování, dále rozvoj občanského a právního vědomí žáků, se kterým souvisí zapojení do života demokratické společnosti.¹³⁶

¹³⁶*Tamtéž.*

7. Hodnocení a analýza učebnic

Učebnice jsou jednou ze složek vzdělávacího programu (kurikula). Nejsou pro pedagogy natolik závazné (obsahově a metodicky), avšak tradiční obsah je zachován.¹³⁷

Techniky samotného hodnocení se liší, ale nejčastěji jsou použité dva typy:

- Vzorce čtivosti – měření obtížnosti čtení textu, jeho zajímavost, složitost či přístupnost
- Rastry – seznamy s kritériem hodnocení, při výzkumech se užívají dotazníky, kde otázky směřují k jednotlivým prvkům zkoumaných učebnic¹³⁸

Hodnotí se a analyzují se i vizuální stránky učebnic, které jsou zásadní pro práci ve výuce, k čemuž se vyjadřuje například Jana Staudková. Učivo s úkoly by mělo na sebe navazovat. Pro žáka nemá být důležité memorování, avšak pochopení posloupnosti informací, obecných pravidel. V případě potřeby je žák schopen si v učebnici potřebné informace vyhledat a tím se i zlepšuje ve svých schopnostech a spěje k funkční gramotnosti. Učebnice mají plnit funkci motivační. Důležitá je grafika učebnice. Vhodné je rozložení textu do rámečků, zvýraznění důležitých informací, nesouvislé texty doplnit mapou, tabulkou či grafem. Součástí každé kapitoly jsou úkoly, které dokáže žák vyřešit i pomocí získaných informací z učebnice. U žáka mají převládat pozitivní pocity z úkolů, které zvládá. Opomenout nesmíme ani ilustrace, které mají dvě funkce: doprovod textu nebo zdroj informací. Ilustrace mají být přiměřené věku žáka, srozumitelné, a zároveň výrazné. Větší doprovod obrazových zdrojů může žáka rušit a odpoutat jeho pozornost.¹³⁹

Současné hodnocení učebnic má mnoho nedostatků. K nim se vyjadřuje Veronika Martínková¹⁴⁰, která mezi hlavní úskalí hodnocení vidí:

1. Hodnocení učebnic jsou složitá a nic neříkající. Učitelé, nakladatelé a MŠMT se jimi nemohou řídit bez komplikací. Ačkoliv jsou specifikace hodnocení učebnic jednotné, mnohdy je tvoří výpočtová čísla nebo statistiky. Naopak pro výše

¹³⁷Josef MAŇÁK, *Učebnice jako kurikulární projekt*, In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 25.

¹³⁸Zuzana SIKOROVÁ, *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*, In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 31.

¹³⁹Jana STAUDKOVÁ, *Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele?* In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 49.

¹⁴⁰Věra MARTINKOVÁ, *Učebnice z pohledu vydavatelů, příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako každodenní praxe)*, Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 41-42.

uvedené nositele by bylo vhodné vlastnit jednodušší nástroje na hodnocení učebnic (bez různých koeficientů). Zároveň by vymezení měla vést k pružnosti ve zjištění jednotlivých kvalitativních výzkumů. Mezi hlavní problematiku se řadí i aplikovatelnost pouze na jeden typ učebnic. Vhodnějším typem by byl typ obecný, jež by se dal užít na běžné učebnice ve školním procesu.

2. Formy hodnocení nemohou získat všeobecnou validitu v praxi. Důvodem je nepodílení se odborníků ve „*Sdělení vztahujícího se k udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům*“, ¹⁴¹ patřící MŠMT.
3. Sdělení, jež podává MŠMT, nebylo podrobena diskusi nakladatelů, teoretiků, učitelů, odborníků a mnoha dalších pracovníků zabývajících se učebnicemi. Daná publikace nese spoustu nedostatků a chyb, jež brání objektivnímu hodnocení učebnic.¹⁴²

Zásadní pro tuto diplomovou práci je, aby analyzované učebnice byly schválené MŠMT. Proto se autorka diplomové práce rozhodla zaměřit se raději na analýzu než na samotné hodnocení učebnic.

Kritéria analýzy stávajících učebnic, jež vycházejí ze sdělení MŠMT, je mnoho. Každá učebnice má své konkrétní vlastnosti. Výzkumem se dají vlastnosti určit, změřit, vyhodnotit a predikovat jejich následnou efektivitu ve výukovém procesu. Struktura učebnic se skládá ze dvou složek: textové a mimotextové, jak již bylo uvedeno výše. Průcha tento přístup k analýze učebnic pojmenovává jako „*funkčně strukturální analýza učebnic*“. ¹⁴³ Má celkem sedm textových komponentů s jasnými funkcemi, což je základ, na kterém staví analýza učebnic této práce. Patří sem:

- „*Motivační text*“ – pomáhá motivovat žáka a zajišťuje návaznost předchozího učiva
- „*Výkladový text*“ – teorie a faktografická část
- „*Regulační text*“ – tato část slouží k procvičení probraného učiva a k aktivaci žáka

¹⁴¹Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic (č. j. 18519/2005-20 z 12. 10. 2005). Praha: MŠMT ČR, 2005

¹⁴²Věra MARTINKOVÁ, *Učebnice z pohledu vydavatelů, příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako každodenní praxe)*, *Hodnocení učebnic*, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 41-42.

¹⁴³Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 21.

- „*Ukázky a příklady*“ – převedení teorie do běžného života
- „*Cvičení*“ – slouží k zapamatování si učiva a k jeho opakování
- „*Otázky*“ – dopomáhají žákovi aktivně se zapojit
- „*Prostředky zpětné vazby*“ – správné odpovědi, kontrola výsledků¹⁴⁴

V téže publikaci klasifikuje Průcha výzkum učebnic podle tří kritérií:

- „*Podle účelovosti výzkumu*
 - *analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum)*
 - *analýzy za účelem praktických aplikací*
 - *analýzy za účelem normativním*
- *Podle předmětu výzkumu*
 - *analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu), samotné učebnice*
 - *analýzy fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic)*
 - *analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic*
 - *analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic*
- *Podle metod výzkumu*
 - *metody kvantitativní*
 - *metody strukturální*
 - *metody obsahové analýzy*
 - *metody dotazování (dotazníky a rozhovory)*
 - *metody testovací*
 - *metody experimentální*
 - *metody komparativní“*.¹⁴⁵

Při analýze didaktické vybavenosti učebnic je nutné sledovat následující komponenty:

1. Aparát se zápisem učiva – schéma, modely, text s výkladem či statistické tabulky aj.
2. Aparát s korigováním učiva – cvičení, otázky a úkoly, odlišné barvy nebo písma aj.
3. Aparát s členěním v učebnici – přehledné rozdělení lekcí, rejstřík aj.¹⁴⁶

¹⁴⁴Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 22.

¹⁴⁵Tamtéž, str. 40.

¹⁴⁶Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, In: *Učebnice pod lupou*, eds. J. Maňák-D. Klapko, Brno 2006, zvláště s. 12-13.

Martínková uvádí několik hlavních názvů jednotlivých bloků, kterými se výzkumy mohou zabývat:

1. *Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy.*
2. *Odborná správnost obsahu učebnice.*
3. *Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků.*
4. *Metodické a didaktické zpracování učebnice.*
- 5.–7. *Didaktická vybavenost učebnice.*
8. *Zastoupení komponent aparátu prezentace učiva.*
9. *Zastoupení komponent aparátu řídicí (spr. řídicího) učení.*
10. *Zastoupení komponent aparátu orientačního.*

11. *Slovní komentář k jednotlivým oblastem kritérií, další odborná vyjádření recenzenta/recenzentky.*¹⁴⁷

Učebnice nenahrazuje jednotlivé učitelovy přípravy na výuku. Kvalitní učebnice může pedagoga částečně nahradit, protože ačkoliv je vyučující odborník, nemusí zvládat metodiku.¹⁴⁸

Dále je možné hovořit také o dalším rozdělení analýz podle Gavory na analýzu nekvantitativní a kvantitativní. Nekvantitativní analýza se „*neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, které se zpracovávají numericky. Nevyjadřuje se v žádných počítatelných ukazatelích. Nekvantitativní obsahová analýza se uskutečňuje nejrůznějšími způsoby – od jednoduchých rozborů textu až po hluboké interpretace a vysvětlení*“¹⁴⁹ Naproti tomu kvantitativní analýza kvantifikuje specifické prvky v textu. „*Vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí nebo stupeň. U kvantitativní analýzy je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), převeden na kvantitativní míru.*“¹⁵⁰

Jako příklad výzkumu, při kterém byly aplikovány principy kvantitativní analýzy, je možné prezentovat na příkladu Průchova zkoumání evropských osobností v dějepisných

¹⁴⁷Věra MARTINKOVÁ, *Učebnice z pohledu vydavatelů, příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako každodenní praxe)*, In: *Hodnocení učebnic*, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 42-43.

¹⁴⁸*Tamtéž* s. 50.

¹⁴⁹Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 117.

¹⁵⁰*Tamtéž*, s. 118.

učebnicích.¹⁵¹ Chtěl zjistit, jak jsou prezentovány nejmodernější dějiny v současných učebnicích. Pokládal si otázky zejména na počty východních a západních osobností (východních bylo o něco více). Polemizuje nad tím, proč jsou v učebnici zmíněné osobnosti bývalého vedení KSSS¹⁵² podrobněji než jiné a co k sdělovacímu výběru autory vedlo. Jako problém vnímá vynechávání exaktních procedur, jež mají hodnotící běžně k dispozici. Při hodnocení učebnic nejsou, podle Průchy, aplikované metody, které nám udávají, zda je učivo adekvátní k věku žáka nebo zda je informační základna dostačující. Vše má být propojeno s historiografií a poznávací kapacitou žáka. Navazuje tím na cíle výzkumu J. Langra a J. Váni, kteří se snažili zkoumat praktičnost učebnic pro potřebu dané doby spolu s ohledem na schopnosti žáků.¹⁵³ I zde se jeví fakt, že analýza nám sdělí mnohem více než hodnocení samotné.

¹⁵¹Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, In: *Učebnice pod lupou*, eds. J. Maňák-D. Klapko, Brno 2006, zvláště s. 12-13.

¹⁵²Komunistická strana Sovětského svazu

¹⁵³Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, In: *Učebnice pod lupou*, eds. J. Maňák-D. Klapko, Brno 2006, zvláště s. 12-13 a 17-18.

8. Analýza učebnic dějepisu zaměřená na morální vědomí

8.1. Zvolený typ výzkumu

Na základě předešlé kapitoly je definována výzkumná část této diplomové práce. Autorka se rozhodla pro analýzu učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy, které jsou schválené MŠMT.

Podle účelovosti výzkumu, jak jej prezentuje Průcha, lze autorčin výzkum zařadit do analýzy za účelem praktických aplikací, protože byly sledovány možnosti praktického využití pro pedagogy, kteří mají zájem o formování morálního vědomí prostřednictvím učebnic dějepisu.

Podle předmětu výzkumu je možné tento výzkum zařadit do analýzy vlastností, neboť analyzuje obsah textu učebnic a zároveň je možné jej zařadit do analýzy fungování učebnic, protože se zaměřuje na budování postojů a hodnot v oblasti morálky.

Autorka si stanovila vlastní schéma výzkumu, směřující k naplnění cílů stanovených v úvodu práce. Využity byly převážně metody Průchy a Gavory. Práce se zabývá analýzou obsahu učebnic, konkrétně úkoly, otázkami, textem a obrazovým materiálem. Dle Gavory by šlo o metodu kvantitativní, kdy autorka sleduje frekvenci výskytu jednotlivých prvků, které mohou formovat morální vědomí žáků. Sám Gavora říká, že „jde o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů“¹⁵⁴ Dalším „charakteristickým znakem je to, že jde o non-reaktivní výzkumnou metodu. Autor textu není obvykle přítomen u analýzy obsahu textu, nemůže tedy reagovat, neovlivňuje výzkumníka. Často ani neví, že se jeho text podrobí obsahové analýze“¹⁵⁵.

8.2. Výzkumné schéma

Při obsahové analýze, kterou autorka v rámci svého výzkumu realizovala, prošla pěti kroky tak, jak je popisuje Gavora.¹⁵⁶

Nejprve si vymezila „základní soubor textů“. Souborem se stala jedna z nejnovějších řad učebnice pro druhý stupeň základní školy a víceletá gymnázia Fraus z roku 2021. Učebnice jsou definovány jako hybridní, což znamená, že se skládají nejen z tištěných textů a obrazových materiálů, ale i z odkazů na internetové stránky

¹⁵⁴Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 117.

¹⁵⁵Tamtéž s. 121.

¹⁵⁶Tamtéž s. 119.

www.skolasnadhledem.cz. Na každé stránce je QR kód, který žáky skrze chytrý telefon přenesou do internetového prostředí s dalšími materiály ať už zvukovými, textovými či obrazovými. Prostřednictvím telefonu mohou žáci nalézat různá procvičování probíraného výukového okruhu. Kdo nemá chytrý telefon, využije číselný kód, ten plní stejnou funkci jako QR kód. Zásadní u těchto učebnic je důraz na klíčové kompetence, které představují soubor hodnot, postojů a dovedností. Kompetence jsou tak určujícím faktorem pro budoucí vývoj a proces vzdělávání. Jednalo se o učebnice pro 6., 7., 8. a 9. ročník základní školy. V každé z uvedených učebnic byla zvolena jedna kapitola s výjimkou 6. třídy, kde jsou vybrány kapitoly dvě. První je vybrána jako úvodní a jelikož má krátký rozsah, byla vybrána druhá jako doplňující.

Druhým krokem bylo „*vymezení významové jednotky*“. Významovou jednotkou se stal odkaz či důraz na morální vědomí. Morální vědomí existuje v učebnicích skoro vždy implicitně, avšak je možné jej vyhledat také explicitně. Autorka analyzovala ikonografické texty, otázky a úkoly, jednotlivé odstavce a citáty bez toho, aniž by se rozvojem morálního vědomí zabývaly samostatně jednotlivé kapitoly.

Na základně získaných poznatků při zpracovávání teorie k tématu hodnocení a analýz učebnic si autorka práce stanovila vlastní analytické kategorie, podle kterých kategorizovala výše zmíněné významové jednotky. „*Stanovení si analytických kategorií*“ je dle Gavory krok třetí v rámci obsahové analýzy.

Čtvrtým krokem bylo stanovení „*kvantifikace významových jednotek, resp. analytických kategorií*“. Podle toho autorka zjistila frekvenci jednotek / kategorií. Frekvenci Gavora rozumí „*absolutní počet, relativní počet (procento), průměr, směrodatnou odchylku apod.*“¹⁵⁷

Posledním krokem je pak „*interpretace zjištěných frekvencí.*“ „*Zjištěné kvantitativní údaje se slovně popíší, vysvětlí a interpretují.*“¹⁵⁸

Před obsahovou analýzou učebnice je popsáno, na jaké kapitoly se učebnice člení. Z každé učebnice bude vybrána jedna kapitola, která bude analyzovaná s cílem sledovat formování morálního vědomí. Na konci celé analýzy bude autorka reflektovat online materiály.

¹⁵⁷Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 120.

¹⁵⁸Tamtéž.

Každá učebnice bude analyzována pomocí předem stanoveného schématu:

- Ročník, pro který je učebnice určena
- Obsah učebnice¹⁵⁹
- Kapitola¹⁶⁰
 - Proč byla kapitola vybrána
 - Hlavní úkoly
 - Otázky a úkoly s nimi související
 - v učebnici¹⁶¹
 - s textem
 - vytvořené autorkou¹⁶²
- Obrazový materiál, na který lze navázat otázkami formující morálku¹⁶³
 - Otázky a úkoly v učebnici
 - Doplněné otázky autorkou práce¹⁶⁴

Na konci jednotlivých analýz bude podrobněji popsáno jedno z vybraných témat pomocí následujícího rastru analytických kategorií, který byl vytvořen pro potřeby diplomové práce:

Formováním morálního vědomí v kapitole... pomocí:	
ikonografie v učebnici	
otázek a úkolů obsažených v učebnici	
hlavního textu v učebnici (odstavce)	
doplňkového textu v učebnici (citáty)	
celkem příležitostí v kapitole ...	

Rastr analýzy je sestaven s cílem zajišťování frekvence formování morálního vědomí v analyzované kapitole. S pomocí tabulky autorka kvantifikuje významné jednotky a tím sjednocuje veškeré nalezené informace ohledně morálního vědomí v dané kapitole. Cílem je zdůraznit možnosti učebnic – formy otázek a úkolů, jimiž lze rozvíjet morální

¹⁵⁹Témata, na která je učebnice rozdělena

¹⁶⁰Kterým se budeme zabývat

¹⁶¹Pokud se v učebnici nacházejí

¹⁶²Podněcující morální vědomí

¹⁶³V případě, že se zde budou nacházet

¹⁶⁴Pokud bude třeba

smýšlení žáků. Autorka se snaží také poukázat na témata, jež nejsou na první pohled zaměřena na morálku, avšak lze v nich nalézat jednotlivé specifikace morálního vědomí.

9. Didaktická analýza učebnicové řady Fraus pro 6. – 9. ročník

9.1. Učebnice pro 6. ročník

- Učebnice¹⁶⁵
- Obsah učebnice¹⁶⁶
 - Úvod do studia dějepisu
 - Pravěk
 - Starověký Egypt
 - Starověká Mezopotámie
 - Starověká Fénicie, Kanaán a starý Izrael
 - Starověká Indie
 - Starověká Čína
 - kočovné národy Asie
 - Starověké Řecko
 - Starověký Řím
- Vybrané kapitoly
 - Úvod do dějepisu
 - Starověké Řecko

Úvod do studia dějepisu¹⁶⁷

Kapitola byla vybrána, neboť se žák učí, proč jsou dějepisné poznatky důležité, proč je nutné dějepisné vědomosti vlastnit a získávat. Podle očekávaných výstupů v RVP ZV žák „*chápe význam dějin jako možnost poučit se z minulosti.*“¹⁶⁸

¹⁶⁵Dějepis 6: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-800-6.

¹⁶⁶témata

¹⁶⁷Dějepis 6, str. 6-14.

¹⁶⁸Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT v Praze 2021. [cit. 2023-19-3]. Dostupné na: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>, s. 58.

Úkoly na závěr kapitoly:

Str: 7

„Vydejte se po stopách historie ve svém okolí. Začněte doma. Požádejte ve vhodný čas rodiče, babičku, dědečka, aby si s vámi prohlédli rodinné album. A ptejte se. Možná uslyšíte zajímavé příběhy i pár dobrých rad do života.“¹⁶⁹

- (1) Pokuste se vysvětlit, proč již staří Římané tvrdili? Historia magistra vitae, Dějiny jsou učitelkou života.

Průběžné otázky:

Str. 11:

- (1) Které písemnosti, doklady, fotografie, filmy, zvukové nahrávky, videozáznamy apod. byste chtěli uchovat pro další generace?

Otázky a úkoly související s textem:

Str. 14: *„Mýtům a bájím lidé věřili, nezkoumali jejich pravdivost. Hledali v nich ponaučení, jak žít v souladu s okolním světem i ostatními lidmi.“¹⁷⁰*

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Čemu lidé věří dnes?
- (2) Jak si dokážeme ověřit pravdivost informací?
- (3) Z čeho ses ponaučil z předchozích let?

Str. 7: *„Je důležité, aby většina lidí uměla rozlišovat, co může prospět a co ublížit. Jenže bez znalosti historie je obtížné vyznat se v současnosti. Kdo zná minulost, je schopen lépe hájit a podporovat myšlenky a dobré úmysly. A být odpůrcem toho, z čeho nejspíše nic dobrého nevzejde.“¹⁷¹*

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Proč se podle daného textu učíme o historii?
- (2) Co pro tebe znamená dobro a zlo?

Str. 8: *„Každá činnost člověka zanechá po sobě nějaké stopy. Většina z nich však časem zmizí podobně, jako mizí stopy v tajícím sněhu. Některé pozůstatky života našich předků z dob blízkých i velmi vzdálených se však zachovaly dodnes.“¹⁷²*

¹⁶⁹Dějepis 6, str. 7.

¹⁷⁰Tamtéž, s. 14.

¹⁷¹Tamtéž, s. 7.

¹⁷²Tamtéž, s. 8.

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co byste po sobě chtěli zanechat dalším generacím?
- (2) Napište sami sobě dopis, který si přečtete za rok.

Str. 15: „*Empatie, tak se říká schopnosti vžít se do myšlení jiných lidí. Nejen dnes, ale i v dobách minulých. Neposuzovat jejich chování, ale snažit se pochopit jejich myšlenky i činy.*“¹⁷³

- (1) Jak moc jsi empatický na stupnici 1-10?
- (2) Je pro tebe schopnost „být empatický“ důležitá? A proč?

Str. 15: „*Zpočátku vládli králové jen svému městu a blízkému okolí, tzv. městským státům. Ty mezi sebou často bojovaly o úrodnou půdu, zdroje vody, majetek...*“¹⁷⁴

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Bojují někde ve světě lidé dnes? Zjistěte kde.
- (2) Jak může vzniknout válka?

Obrazový materiál, na který lze navázat dalšími otázkami podněcující morálku:



obr. 1¹⁷⁵

*Otázky a úkoly v učebnici*¹⁷⁶:

- (1) Přečtete si text na pamětní desce,
- (2) Dokážete určit důvody, které vedli k postavení pomníčku?

¹⁷³Dějepis 6, s. 15.

¹⁷⁴Tamtéž.

¹⁷⁵Tamtéž, s. 7.

¹⁷⁶Tamtéž.

- (3) Ve kterém roce začala válka?
- (4) Proč není na pomníku napsáno, že jde o první světovou válku?
- (5) Čím je významné datum 28. 10. 1918?
- (6) Kolik bylo Josefu Břindovi, když zahynul ve válce?
- (7) Fotografie na pomníku připomínají 28 mužů, kterým válka vzala život. Jak to asi ovlivnilo život v malé vesnici?
- (8) Kdo a proč nechal pomníček postavit?
- (9) Jak by se lidé měli k pomníčkům chovat?
- (10) Rozhlédněte se po okolí svého bydliště. Možná objevíte na domech pamětní desky, jinde pomníček nebo zajímavou stavbu. Pokuste se zjistit víc o lidech a době, které připomínají.

Po téměř půl století míru začala v Evropě válka, která posléze zasáhla takřka celý svět. Prohlédněte si následující obrázky, přečtěte si texty pod nimi a hledejte odpovědi na zadané otázky.



Nástup vojáků do války



Vojáci, kteří již zažili hrůzy války.

obr. 2¹⁷⁷

Otázky a úkoly v učebnici¹⁷⁸:

- (1) Německy Ausflug nach Paris, česky Výlet do Paříže. Posuďte podle nápisu na vagónu i nálady mužů, jak si asi představovali válku.
- (2) Proč nemohli znát z vlastní zkušenosti, co je vlastně válka?
- (3) Jaké pocity mají nejspíš oba muži na druhém snímku? Z čeho tak soudíte?
- (4) Proč by asi nenapsali na vagón, že cesta do války je výlet?
- (5) Navrhněte, jak by mohli svou zkušenost účinně předat dalším generacím.¹⁷⁹

¹⁷⁷Dějepis 6, str. 7.

¹⁷⁸Tamtéž.

¹⁷⁹Tamtéž.

I obrázky jsou historické prameny, které je třeba pozorně číst



Číst obrázek znamená pečlivě si prohlédnout všechny jeho části. Snažit se pochopit, jaké poselství nám předává. Ať už je to fotografie, nebo malířské dílo.

Kterou událost fotograf zachytil? Podle čeho lze určit, ze které doby obrázek pochází? Prohlédněte si všechny postavy. Co můžete zjistit o jejich náladě, vzájemných vztazích? Vyčtěte z obrázku co nejvíce. Podobně pracujte i s fotografií školního výletu.

obr. 3¹⁸⁰

Formování morálního vědomí v kapitole „Úvod do studia dějepisu“ pomocí:	
ikonografie v učebnici	10
otázek a úkoly obsažených v učebnici	18
hlavního textu v učebnici	15
doplňkového textu v učebnici (citáty)	3
celkem příležitostí v kapitole ...	46

V úvodní kapitole učebnice se dozvídáme, že otázky a úkoly jsou zaměřeny na pochopení pojmů jako dějiny, empatie, minulost nebo rodinná historie. Otázky motivují žáky k bádání o vlastní rodině, sledování konkrétních připomínek historie v jejich okolí, ale i jakou mají vlastní roli v dějinách. Předpokládáme-li, že se učitel snaží budovat u žáků kladný vztah k historii, zkoumaná kapitola by mu v této snaze měla pomoci.

Na malém počtu stran dosahují možnosti formování morálního vědomí velkých čísel, což je pro rozvoj morálky a dalších morálních hodnot žádoucí.

¹⁸⁰Dějepis 6, str. 15.

Starověké Řecko¹⁸¹

Kapitola se jeví pro analýzu vhodná z důvodu střídání vlád, politických systémů a několika válečných konfliktů. V Aténách učebnice hovoří o počátcích demokracie, ve Spartě o tvrdé výchově, přičemž se snaží zařazovat otázky, které podporují morální rozvoj. Snaží se poukázat na život ve starověkém Řecku, jeho kvality a nedostatky. Pomocí otázek žák provádí komparaci člověka v dnešní době a člověka ve starověkém Řecku. Velké rozdíly lze nalézt v oblasti otroctví, blahobytu a užívání trestů, kdy má žák opět porovnávat soudní systém v České republice a v tehdejšímu Řecku. Jednou z hlavních rolí této kapitoly je oblast vzdělání a výchovy, jež je spojena s filozofem Sokratem. Žáci se mají zamyslet, co pro ně znamená vzdělávání, kam je v životě posouvá a jaké hodnoty díky němu získávají.

Úkoly na závěr kapitoly:

- (1) Co navrhuje zlepšit ve vztazích mezi spolužáky a spolužákyněmi?
- (2) Uveďte zajímavé poznatky získané cestováním doma nebo v zahraničí.¹⁸² Využíváte některé z nich?¹⁸³

Str. 87:

- (1) Vyhledejte oblasti, do nichž se rozšířilo vliv mykénské kultury.¹⁸⁴

Str. 91:

- (1) Vysvětlete, proč i v dnešním světě dochází k prolínání kultur. Uveďte příklady¹⁸⁵

Str. 93:

- (1) Diskutujte o důsledcích použití násilí při ovládnutí jiných lidí. Dejte do souvislosti s názvem lekce.
- (2) Vyměňte si názory. Co se vám líbí na spartské výchově? Co naopak odsuzujete?
- (3) Objašněte význam rčení: „*Ten má ale spartskou výchovu!*“¹⁸⁶

¹⁸¹Dějepis 6, s. 80-109.

¹⁸²V učebnici uvedeno v souvislosti s Hérododem a jeho cestováním, kde si povídal s lidmi a poznával jejich památky.

¹⁸³Dějepis 6, s. 84.

¹⁸⁴Tamtéž s. 87.

¹⁸⁵Tamtéž s. 91.

¹⁸⁶Tamtéž, 93.

Str. 95

- (1) Posuďte, zda byli Athéňané považováni za moudré, když se ujalo rčení nosit sovy do Athén. Má stejný význam jako naše nosit dříví do lesa. Pokud víte, co sova symbolizuje, řešení si usnadníte.
- (2) Posuďte důsledky rozvoje námořního obchodu pro řecké rolník.
- (3) Vysvětlete, kteří lidé mohli zákon¹⁸⁷ změnit. Proč asi o změnu neusilovali?

Str. 97

- (1) V lekcích o Řecku vyhledejte příklady, jak k rozvoji řecké kultury přispěly filozofie, literatura, filozofie, náboženství, řemesla a stavitelství.

Str. 98

- (1) Zvažte výhody, které získaly městské státy vytvořením obranného spolku. Které problémy pravděpodobně vzniknou, když se jeden z členů začne nadřazovat nad druhé?

Str. 101

- (1) Na příkladech charakterizujte prvky klasické řecké kultury. Použijte slova divadlo, gramotnost, drama, komedie, sochaři, karyatidy.

Str. 103

- (1) Čím se zabývali starořeční filozofové?
- (2) Vyhledejte příklady kalokagathie.

Str. 109

- (1) Vyhledejte příklady propojení naší doby s řeckou kulturou.
- (2) Jak jste pochopili název lekce? Co vás nejvíce zaujalo při nahlédnutí do dějin starověkého Řecka?

Průběžné otázky:

Str. 83

- (1) Co je to podsvětí?
- (2) Kdo mu vládl?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jak podle vás vypadalo podsvětí? Nakreslete jej.
- (2) Proč lidé věřili v podsvětí?
- (3) Proč lidé věří na nebe a peklo?

¹⁸⁷Zákon o prodeji dlužníků do otroctví

Str. 84

- (1) Proč se Kréťané cítili v bezpečí?¹⁸⁸
- (2) Co znamená, když se řekne, že je něco něčeho vizitkou?
- (3) Co je vizitkou vaší třídy, školy, obce?
- (4) Jak pomohlo Théseovi klubičko Ariadniny niti?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co pro vás znamená „být v bezpečí“?
- (2) Myslíte si, že je Česká republika bezpečná?
- (3) Který stát podle vás bezpečný není? A proč?
- (4) Vyhledejte z jiných zdrojů, jestli se dá kvalita bezpečnosti zjistit.
- (5) Kdo je pro vás klubičko Ariadniny nitě? Člověk, který vám pomáhá orientovat se v těžkých situacích?

Str. 89:

- (1) Co znamená věta: Najdi Achillovu patu?
- (2) Co je tvou Achillovou patou?
- (3) Proč asi lékaři takto pojmenovali šlachy upínající lýtkovou kost?
- (4) Proč se tomuto období řeckých dějin říká „temné“ nebo také „homérské“?

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co pro nás znamená nevědomost?
- (2) K čemu jsou naopak vědomosti o dobách minulých užitečné?

Str. 91:

- (1) Slyšel jsi označení apollónský půvab? Týká se to mladíka neobvyklé krásy.
- (2) Máte ve škole svého Apollóna?

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co je to krása? Jak bys dané slovo popsal/a?
- (2) Jak můžeme krásu člověka posuzovat?
- (3) Je pro vás důležité, aby byl člověk krásný zevnitř? Co to pro vás znamená?
Odůvodněte.

Str. 92:

- (1) Co obnášel těžký osud heilótů?¹⁸⁹

¹⁸⁸V souvislosti s hradbami, které Kréťané neměla

¹⁸⁹Přepadávání a zabíjení těch nejnebezpečnějších

(2) Proč z nich spartané měli strach?

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co z heilótů učinili Spartané?¹⁹⁰
- (2) Z čeho jste měli největší strach, když jste byli ještě malé děti?
- (3) Když máte strach, co vám pomáhá, abyste se ho zbavili?
- (4) Vzpomenete si na nějakou menšinu, která měla podobně krutý osud jako Heilóti?

Str: 93:

- (1) V kolika letech začíná našim dětem povinná školní docházka?
- (2) V kolika letech se stávají trestně zodpovědnými?
- (3) Od kolika let mají právo volit a uzavírat sňatky?
- (4) Objasněte význam rčení, ten má ale spartskou výchovu!
- (5) Co se vám líbí na spartské výchově? Co naopak odsuzujete? Vyměňte si své názory.
- (6) Proč potřebovali ve Spartě fyzicky zdatné dívky a chlapce?
- (7) Proč se všichni spartští muži museli stát vojáky?
- (8) Diskutujte o důsledcích použití násilí při ovládnutí jiných lidí. Dejte do souvislosti s názvem lekce.¹⁹¹

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co člověk získává vzděláním? Proč se lidé sebevzdělávají, i když do školy nechodí?
- (2) Co znamená být trestně odpovědný?
- (3) Proč je důležité chodit volit?
- (4) Proč byste (ne)chtěli vyrůstat ve Spartě? Odůvodněte svoji odpověď.
- (5) Myslíte si, že násilí plodí další násilí? Odůvodněte.

Str. 95:

- (1) Mohli řemeslníci a obchodníci zrušit zákon o prodeji dlužníků do otroctví?
- (2) Vysvětlíte, kteří lidé mohli zákon změnit. Proč asi o změnu neusilovali?
- (3) Co se stane dlužníkům v naší republice, když nesplácejí dluhy? Hrozí jim otroctví? Je trestána celá jejich rodina?

¹⁹⁰Otroky

¹⁹¹Sparta – podmanění vyžaduje ostražitost

- (4) Proč Kleisthenés záměrně „promíchal“ do jedné fýly¹⁹² lidi z různých částí země?
- (5) Popište, kdo a jak zabránil ozbrojenému střetu mezi obyvateli Athén. Použijte slova rolníci, dlužní otroctví, Archónti, Solón, lidový sněm.
- (6) Posuďte, zda byli Athéňané považováni za moudré, když se ujalo rčení „nosit sovy do Athén.“ Má stejný význam jako naše „nosit dříví do lesa“. Pokud víte, co sova symbolizuje, řešení si usnadníte.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co znamená, když někdo nechá v hospodě „sekyru“?
- (2) Vysvětlete rčení: Pořádek dělá přátele. (v souvislosti s penězi)
- (3) Proč je lepší se vyvarovat půjčkám (i od svých přátel)?
- (4) Co by se pro vás změnilo, kdybyste půjčili peníze svému kamarádovi, ale nikdy by vám je nevrátil? Odůvodněte.

Str. 97:

- (1) V lekcích o Řecku vyhledejte příklady, jak k rozvoji řecké kultury přispěly literatura, filozofie, náboženství, řemesla a stavitelství.
- (2) Co by se z řecké kultury archaického období mohlo stát inspirací pro váš život?
- (3) Co inspirovalo vaše výtvarné práce, ale i činy?

Str. 98:

- (1) Co znamená, když ti někdo řekne, že jsi mudrc?
- (2) Vysvětlete podobnost významu slova mudrc s významem slova filozof.

Str. 99:

- (1) Neúplatný nepřijímá úplatky za své služby. Proč by měl mít každý tuto vlastnost i každý dnešní politik?
- (2) Rozhodněte, které z událostí lze přiřadit k vrcholům řecké polis. Které naopak patří do období krize a oslabení? Výběr odůvodněte.
- (3) Shrňte rozdíly mezi řecko-perskými válkami a peloponéskou válkou.

Str. 104

- (1) Odhadněte, proč chtěl král Filip II. tak kvalitní vzdělání pro svého syna.
- (2) Posuďte, jaký měl pravděpodobně Filip vztah k řecké historii a kultuře.

¹⁹²Skupiny v lidovém sněmu

- (3) Čím se Řekové oslabili? Kterého cíle chtěl Filip II. s pomocí armády dosáhnout?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Kdo Alexandra učil?
- (2) Proč byl zvolený právě Aristoteles jako učitel Alexandra?
- (3) Jak může vládnoucímu pomoci vzdělání týkající se kultury, ekonomie nebo i morálních principů?

Otázky a úkoly související s textem:

Str. 83: „*Déméter byla bohyní přírody a plodnosti. Měla krásnou dceru Koré, do které se zamiloval bůh Hádes, jenž ji unesl do podsvětí. Tam dostala jméno Persefoné. Déméter prosila vládce bohů Dia o její propuštění z Hádesova zajetí. Zeus ji dovolil vrátit se na zem, ale s podmínkou, že vždy jednu třetinu roku bude s jeho bratrem. Po dobu, kdy žila Persefoné v podsvětí u Háda, byla Deméter tak smutná, že nic nerostlo. S návratem dcery k matce se příroda a život na zemi opět probouzely.*“¹⁹³

Str: 83

- (1) Bohyně Déméter a Koré projevují lásku k lidem. Předávají jim drahocenný dar, první klasy obilí. Proč považovali Řekové obilí za vzácný dar?
- (2) Co je to podsvětí?
- (3) Kdo mu vládl?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co dokázala láska od Hádesa k dceři Déméter?
- (2) Co pro vás znamená láska k lidem a jak se projevuje?
- (3) Určete, co je pro nás dnes stejným darem, jako byly klasy obilí ve starověkém Řecku.

Str. 88: „*Trojský kuň se stal symbolem skrytého nebezpečí.*“¹⁹⁴

- (1) V čem lest spočívala a kdo ji vymyslel?
- (2) Pokud příběh neznáte, vyhledejte v jiných zdrojích.
„Odyssea, strastiplná, obtížná, dlouhá cesta k cíli.“
- (1) Pokud jste prožili svou Odysseu, vyplavějte o ní.

¹⁹³Dějepis 6, s. 83.

¹⁹⁴Tamtéž s. 88.

Navrhované otázky autorky:

- (2) Pokud jste ještě neprožili svou Odysseu, znáte někoho ve vašem okolí? Dosáhl svého cíle?
- (3) Myslíte si, že cesta k velkému cíli je vždy dlouhá a obtížná? Odůvodněte svoji odpověď.

Str. 89: „*Je věrná jako Penelopé.*”¹⁹⁵

- (1) Podle kterého příběhu vzniklo toto rčení?

Otázky doplněné autorkou (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co znamená být věrný?
- (2) Co si představujete pod touto větou: Je věrný pouze fotbalovému klubu Slávie.

Str. 90: „*Blázinku, nač ten nářek? Je silnější ten, kdo tě drží. Půjdeš tam, kam tě ponesu já, třeba jsi pěvec! Budu-li chtít, budeš pro mne k snědku – a možná tě pustím. Nemá rozum, kdo mocnějším se protivit zkouší: vítězství trati předem, má škodu a ostudu k tomu. Takto hovoří jestřáb ke slavíkovi k Hésiodově básni Práce a dny. Výstižné přirovnání zvolil básník, aby vylíčil osud chudého rolníka, který upadl do rukou bohatého statkáře a lichváře.*”¹⁹⁶

- (1) Je v přírodě mocnější jeřáb, anebo slavík?
- (2) Kdo z nich představuje rolník a kdo statkáře?
- (3) Kdo je lichvář?
- (4) Kdo je statkář?
- (5) Zvažte, co může rolník v takové situaci dělat?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Vidíme i dnes podobné rozdíly ve společnosti? Kde?
- (2) Proč mají v některých zaměstnání ženy méně peněz než muži, ačkoliv dělají stejnou práci?
- (3) Na jaké typy ptáků je rozdělen text?
- (4) Vyhledejte si průměrné platy v jednotlivých krajích Česka. Jsou stejné?
- (5) Mohou žít všichni lidé na stejné úrovni? Zdůvodni své tvrzení.

¹⁹⁵Dějepis 6, s. 89.

¹⁹⁶Tamtéž, s. 90.

Str. 92: „Každý spartský občan směl tělesně potrestat chlapce, který něco provedl. Když mladíky odlovil starší člověk, museli odpovědět úsečně, ale výstižně. Proto dodnes říkáme krátkým odpovědím lakonické.“¹⁹⁷

- (1) Kdy je podle vás vhodné vyjadřovat se lakonicky?
- (2) Kdy naopak nevhodné a neslušné?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Za co jste byli v poslední době potrestáni a jakým způsobem?
- (2) Co se stane člověku, který nedodrží pravidla?
- (3) Vysvětlíte pojem karma.
- (4) Vysvětlíte tvrzení: Každého zlého karma dostihne, Boží mlýny melou, na každou svini se vaří voda.

Str. 96: „héros, mn. č. héroové. Podle mýtů to byly děti bohů a pozemských žen. Vynikaly svými obdivuhodnými činy. Pařil mezi ně např. Achilleus.“¹⁹⁸

- (1) Co znamená výraz heroický čin?
- (2) Jak souvisí slovo hrdina s héroi?

Navrhované otázky a úkoly autorky:

- (1) Co pro vás představuje slovo hrdina?
- (2) Pamatujete si na nějakého hrdinu z filmů a seriálů? Jaké byly jeho vlastnosti?
- (3) Pamatujete si nějakého hrdinu z českých dějin?
- (4) Máte svého osobního hrdinu, který je vaším vzorem?
- (5) Nakreslete svého ideálního hrdinu a popište, jaké by měl mít vlastnosti a super schopnosti.

Str. 99: „Perikles umožnil svým občanům výdělek na stavbách Athén, které financoval stát. Zasloužil se o přestavbu chrámů v Akropoli. Nechal opevnit cestu z přístavu do Athén.“¹⁹⁹

- (1) Vyhledejte příklady podpory méně majetných občanů Athén. Porovnejte se současnou politikou našeho státu.
 - (2) Čím Perikles docílil, že se na řízení státu mohou podílet všichni občané Athén?
- Názor řeckého filozofa Aristotela: „...otroci tu být musí, neboť bez nich by svobodní občané nemohli žít...“

¹⁹⁷Dějepis 6, s. 92.

¹⁹⁸Tamtéž, s. 96.

¹⁹⁹Tamtéž, s. 99.

- (1) Proč Démosténés zaměstnával tolik otroků?
- (2) Posuďte Aristotelův výrok z hlediska současné morálky a práva.

Navrhované otázky a úkoly:

- (1) Představte si, že jste král, jakými způsoby umožníte chudým poddaným zlepšit jejich kvalitu života?
- (2) Co pro vás znamená: chudým dávat, bohatým brát? Souhlasíte s tímto výrokem? Odůvodněte svoji odpověď.
- (3) Jak popíšete situaci „win win – výhra, výhra“ (výhra pro obě strany) v souvislosti se stavbami v Athénách a prací občanů?

Str. 102: „*Vím, že nic nevím. To jsou slova filozofa Sokrata. Zdůrazňoval, že řídit stát může jen ten, kdo získal správnou výchovu a vzdělání. Byl přesvědčen, že vzdělání má v sobě domocovací sílu. Člověk udělá to, co je správně, protože ví, že je to správné! O Sokratovi se napsalo mnoho, ale on sám nenapsal nic. Jeho myšlenky se dochovaly díky jeho žákům a obdivovatelům. Sokrates žil v Athénách. Obvinili ho, že nemá dobrý vliv na mládež a zavádí nová božstva. Jako odpůrce demokracie byl odsouzen k smrti a přinucen vypít jed. Jeho žáci odešli z Athén.*“²⁰⁰

Navrhované otázky a úkoly:

- (1) Jak bys objasnil Sokratův výrok „Vím, že nic nevím?“ Co tím asi myslel?
- (2) Proč byl odpůrcem demokracie?
- (3) Za co jej odsoudili k trestu smrti?
- (4) Co si Sokrates myslel o vzdělání?
- (5) Jak nám vzdělání pomáhá v běžném životě?
- (6) Jak je možné, že o Sokratovi víme, když nenapsal žádné dílo?
- (7) Co se stalo s jeho žáky, které učil?
- (8) Co pro tebe znamená pojem demokracie? Jak si pojem vysvětluješ?
- (9) Debatujte ve dvojici, jak by měla vypadat demokratická společnost.

Str. 108: „*Mít fobii znamená mít z něčeho velký strach.*“²⁰¹

- (1) Ve slovníku cizích slov najdete význam slova klaustrofobie. Se kterým bohem slovo fobie souvisí? Objasněte proč?

²⁰⁰Dějepis 6, s. 102.

²⁰¹Tamtéž, s. 108.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jaké fobie ještě existují?
- (2) Jak se zachováte, když bude mít někdo z vašeho okolí fobii např. z pavouků? Jak se jí říká? (arachnofobie)
- (3) Máte vy sami z něčeho fobii? Diskutujte se sousedem.

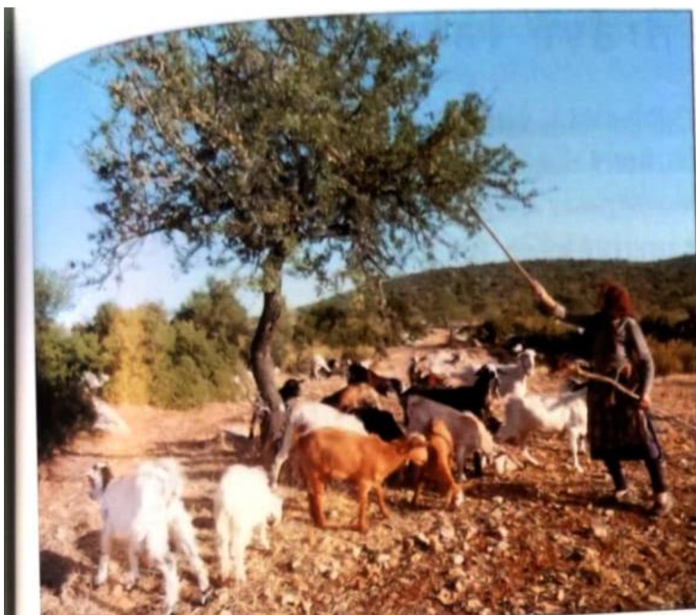
Str. 108: „*V nouzi poznáš přítele. Není všechno zlato, co se třpytí. Po bitvě je každý generálem.*“²⁰²

- (1) Vyhledejte obsahově podobná Menandrova přísloví.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jak byste zmíněná přísloví vysvětlili?
- (2) Jak často pomáháte svým přátelům? Jak přesně?
- (3) Proč je důležité si navzájem pomáhat?
- (4) Jak jste se cítili, když jste někomu pomohli?

Obrazový materiál:



Obr. 4²⁰³

²⁰²Dějepis 6, s. 108.

²⁰³Tamtéž, s. 83.



Sklizeň oliv, obrázek z vázy (kolem roku 520 př. n. l.)

obr. 5²⁰⁴



obr. 6²⁰⁵

Průběžné otázky:

Str. 83

- (1) Proč se v Řecku rozšířil především chov ovcí a koz?
- (2) Porovnejte obrázky z minulosti a dneška. Hledejte podobnosti.

Navrhované otázky a úkoly:

- (1) Zkuste popsat, jakým způsobem funguje život pastevců (pomocí obrázku).
- (2) Vymyslete příběh o pastevci, který díky svým zvířatům dokázal uživit celou ves.
Zkuste jej doplnit vlastní ilustrací.



Obr. 7²⁰⁶

K obrázku č. 7 patří i útržek textu ze str. 89 od Homéra: „...držíce ostré srpy to obilí kosili ženci. Hrstě za sebou v řádcích jim od srpů padaly k zemi, jiné zas vazači brali a povříšly

²⁰⁴Dějepis 6, s. 83.

²⁰⁵Tamtéž.

²⁰⁶Tamtéž, s. 89.

vázali v snopy. Tři tam vazači stáli a za ženci štíhlounci hoši sbírali požitě hrsti, ty v náruči nesli a rychle vazačům dávali je. Pán pozemku u řádků s nimi stál, měl v pravici žezlo a tiše se radoval v srdci.“

Otázky a úkoly v učebnici²⁰⁷:

- (1) Kterým zemědělským pracím se věnují lidé na starověké malbě a v úryvku Homérové básně?
- (2) Co dalšího se z nich můžeme dozvědět o životě ve starověkém Řecku?
- (3) Co bylo důvodem jejich radosti?

Navrhované otázky a úkoly:

- (1) Jaký byl podle vás život v období temných staletí?
- (2) Dokázali byste si představit práci na poli již od útlého věku? Od rána až do večera? Odůvodněte svoji odpověď.



Spartané byli vynikající v otevřeném boji na pevnině. Neuměli však obléhat města a rovněž spartské loďstvo bylo malé. Popište zbraně, které spartští bojovníci používali. Porovnejte výzbroj lehkooděnce a těžkooděnce. Popište, které části těla chránila těžkooděncova výstroj.

obr. 8²⁰⁸

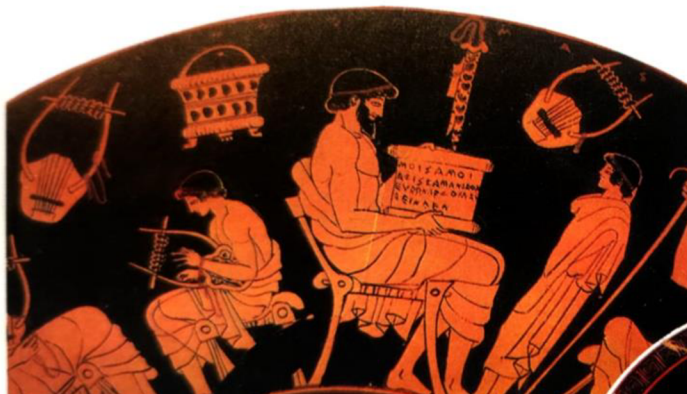
Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Musíš do války! Chceš být lehkooděncem nebo těžkooděncem? Svoji odpověď zdůvodni.
- (2) Jak těžké muselo být vojákem Sparty?

²⁰⁷Dějepis 6, str.92.

²⁰⁸Tamtéž.

V Řecku byl kladen důraz na spojení krásy ducha a těla a soutěživost



obr. 9²⁰⁹

*Průběžné otázky*²¹⁰:

- (1) Vyhledejte na obrázcích, co vedlo k rozvoji těla.
- (2) Co podporovalo jejich umělecké cítění?
- (3) Co rozvíjelo rozumovou stránku mladých lidí?
- (4) Proč je dobré současně rozvíjet tělo i ducha?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Vyhledejte si v jiných zdrojích, co je to psychohygiena.
- (2) Co znamená být duševně vyrovnaný?
- (3) Myslíš si, že to, jak se člověk uvnitř cítí ovlivňuje jeho chování? Odůvodni svou odpověď.
- (4) Co ti pomáhá, když jsi naštvaný nebo rozrušený?

Formování morálního vědomí v kapitole „starověké Řecko“ pomocí:	
ikonografie v učebnici	31
otázek a úkolů obsažených v učebnici	121
hlavního textu v učebnici	73
doplňkového textu v učebnici (citáty)	21
celkem příležitostí v kapitole ...	246

Z tabulky lze vypožorovat, že převažují otázky a úkoly, které souvisejí s rozvojem morálního vědomí. Na základě zkoumaných analytických jevů v této kapitole lze snadno navázat otázkami a úkoly spojenými s morálním vědomím. Tématika války prostupuje

²⁰⁹Dějepis 6, str.102.

²¹⁰Tamtéž.

celou učebnicovou řadu, avšak není minulostí, proto je žádoucí válečná období propojovat. Velká část kapitoly klade důraz na božstvo, které má specifické vlastnosti. Na ty je možné navázat v souvislosti s vlastním jednáním a chováním, přičemž žáci se mohou porovnávat, jak moc si jsou s řeckými bohy podobní. Kapitola je vhodná na tvoření projektů, otevírá několik možností diskuse a ponaučení na téma morálky.

9.2. Učebnice pro 7. ročník

- Učebnice²¹¹
- Obsah učebnice
 - Úvod
 - Počátky křesťanství
 - Od antiky ke středověku
 - Byzantská říše
 - Dějiny islámských zemí
 - Raný středověk
 - Vrcholný středověk
 - Husitství a pozdní středověk
 - Renesance a humanismus
 - Zámorské objevy
 - Počátky novověku
 - Třicetiletá válka
- Vybraná kapitola
 - Renesance a humanismus

Renesance a humanismus²¹²

Toto období je v kontrastu s předchozí kapitolou. Jedná se o méně obsáhlou kapitolu, aby bylo možné pozorovat jisté rozdíly ve frekvenci analytických kategorií. Na první pohled se může zdát, že v renesanci a humanismu není velký prostor pro rozvoj morálního vědomí, poněvadž velkou část zabírá umění, věda a architektura. V dané kapitole se pokusíme nalézt ty nejtěsnější střípky morálního vědomí, jež jsou schovány a vyjádřeny spíše implicitně.

Úkoly na závěr kapitoly:

Str. 99:

Zdůvodněte, proč renesance vznikla právě v Itálii?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) K čemu tehdy pomohli bohatí obchodníci, řemeslníci a bankéři?

²¹¹Dějepis 7: pro základní školy a víceletá gymnázia. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-711-5.

²¹²Tamtéž, s. 98-104.

- (2) Co znamená pojem rozvoj? Co všechno se ve státě může rozvíjet? (Vyjmenuj alespoň 3 věci)
- (3) Představte si, že jako umělec či řemeslník dostáváte adekvátně zaplacení za vaši práci. Co byste udělali, kdyby vám kupující dílo nechtěl zaplatit? Nebo by chtěl snížit částku?
- (4) Podle čeho si myslíte, že malíř nacení svou malbu? Myslíte si, že je to i na základě času, kterým malbou strávil? Diskutujte ve třídě.
- (5) Proč se říká, že je čas cenný?
- (6) Co znamená, když někdo mrhá svým časem?
- (7) Jak reagujete na svého kamaráda, když přijde pozdě?
- (8) Je dodržování stanoveného času bráno jako slušné chování? Svoji odpověď zdůvodni.

Str. 101:

- (1) Autorem věty z nadpisu²¹³ je Leonardo da Vinci. Určete, k čemu mělo vzdělání podle mínění lidí v době renesance a humanismu především směřovat? Souhlasíte s touto větou i vy?
- (2) Pohovořte o dalších významných renesančních památkách mimo Itálii.

Navrhované úkoly autorky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Popište, jak na vás jednotlivé budovy, které spadají do renesance, působí,
- (2) Diskutujte se spolužáky, co se vám na renesančním myšlení líbí a co ne.

Str. 103:

- (1) Zvažte, k čemu byla tehdejšími lidem latina užitečná.
- (2) Uveďte příklady, kdy byla vhodnější čeština.
- (3) Popište, jak se renesanční doba projevila v životě české šlechty.
- (4) Uveďte alespoň dvě příčiny vzrůstajícího počtu česky psaných knih.
- (5) Doplnující otázky a úkoly autorky:
- (6) Zapřemýšlejte se nad knihou, kterou jste četli naposledy.
- (7) Myslíte si, že nás knihy dokáží ovlivnit? Odůvodněte svoji odpověď.
- (8) Lze se díky knihám rozhodnout v těžkých životních situacích? Proč ano, proč ne? Pokud o nějaké takové knize víš, popiš ji.

²¹³Touha poznávat svět je přirozená všem dobrým lidem

Průběžné otázky a úkoly:

Str. 99:

- (1) O co usilovali umělci ve svých dílech?
- (2) Jak se odlišovali od umělců z předchozích dob?
- (3) Vysvětlete, jak rozumíte tomu, když se o někom mluví jako o „renesančním člověku“.
- (4) Co vyjadřovali umělci tím, že na rozdíl od svých předchůdců díla podepisovali?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Popiš slovo identita. Proč je důležité se zabývat vlastní identitou?
- (2) Je dnes trestné kopírování cizích děl?
- (3) Jak je to u filmů? Literárního textu? Obrazů?
- (4) Najdi v jiných zdrojích, jak se nazývá svaz v ČR, který chrání autorská práva hudebních děl.

Str. 100:

- (1) Jaké dva významy má dnes slovo humanista²¹⁴?
- (2) Ověřte si význam slova dvořan.
- (3) Jaké dovednosti a vlastnosti měl správný dvořan mít?
- (4) Které dva jazyky se musel naučit, aby si mohl přečíst knihy v jeho době nejvíce oceňované?

Navrhované otázky a úkoly autorky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Popište ideálního občana ČR. Jak by se měl podle vás chovat? Jaké by měl mít postoje a hodnoty?
- (2) Udělejte si skupinový projekt o tom, jakými byste chtěli být občany, až vám bude 18 let.
- (3) Proč se učíme cizí jazyky?
- (4) Jaké jazyky se učíte ve škole dnes?

Str. 101

- (1) Který vědní obor se zabývá zkoumáním nebeských jevů?
- (2) Jak asi církev pohlížela na ty, kteří popírali tvrzení, že je Země nehybným středem vesmíru?

²¹⁴Lidumil, odborník v humanitních vědách

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Proč církvi vadilo, že se lidé zabývali otázkou vesmíru/evolucí?
- (2) V co věří křesťanství?
- (3) Jaké máte teorie o vzniku světa? Vyjmenujte některé?
- (4) Najděte desatero přikázání. Měli bychom se jim řídit? Svoji odpověď zdůvodněte.

Otázky související s textem:

Str: 98: „*Věděli (vzdělanci), že co je přirozené, je krásné. Nové období dostalo název renesance. Umění této doby, vycházející z antického ideálu, nazýváme renesanční umění.*“²¹⁵

- (1) Co je ideál?
- (2) Připomeňte si, co byla kalokagathie.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co je podle vás krása?
- (2) Podle čeho posuzujete, že je člověk krásný? Podle čeho posuzujete, že je krásné umělecké dílo? Diskutujte se spolužáky
- (3) Co znamená věta: každý má jiný vkus? Proč je nutné se navzájem respektovat v umění?
- (4) V čem dalším je nutné se respektovat?

Str. 100: „*Občasné, byť přísné tresty jsou pro občany daleko milosrdnější než shovívavost vůči nepořádkům, která nutně musí skončit zle pro všechny – vyvražděním a loupením. Čemu tedy dát přednost – popularitě, či respektu? Obojí totiž sloučit v jedno nelze, tak jako oheň a vodu. Má-li se tedy panovník jednoho z toho zříct, pak je lepší oželet to první.*“
(*N. Machiavelli, Úvahy o vládnutí a vojenství*)²¹⁶

- (1) K čemu vede shovívavost vůči nepořádkům podle Machiavelliho?
- (2) Myslel si, že je možné být k lidem tvrdý, a zároveň zůstat oblíben?

Navrhované otázky a úkoly:

- (1) Vysvětlíte pojmy: shovívavost, respekt, popularita.
- (2) Komu tento text byl určen?
- (3) Co znamená být milosrdný? Pokud nevíte, najděte v jiném zdroji.

²¹⁵Dějepis 7, s. 98.

²¹⁶Tamtéž, s. 100.

Str. 102: „*Ukazovat se ve společnosti stálo peníze. Kdo chtěl v životě uspět, musel dobře vypadat a mít odpovídající vzdělání. Nepostradatelné bylo i chování na náležité společenské úrovni. Šlechtici, kteří zastávali významné úřady, si stavěli honosné paláce v blízkosti Pražského hradu. Na ohromné výdaje nestačily příjmy, které vybrali od poddaných na svých panstvích. Proto se snažili získat peníze jinak.*“²¹⁷

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jak mohl člověk v renesanční společnosti uspět?
- (2) Proč si myslíte, že s tím souviselo i chování?
- (3) Jak moc velkou roli hrály peníze?
- (4) Jak se podle vás šlechtici snažili získat peníze?
- (5) Co znamená první dojem?
- (6) Jak můžete v dnešní společnosti někoho oslnit? Porovnejte s renesancí a humanismem.

Str. 102: „*Ráno o 10 hodinách vstávám, ustrojím se a k Pánu Bohu pomodlím, něco sobě čtu, o 11 hodinách jeden doktor ku mně přichází a mně práva čte až do 12. Tu sobě lekci opětuji a něco sice čtu až do 13, po stole na loutnu hrát učím a potom až do 20 hodin něco sobě čtu aneb píši. O 20 zase do školy jdu a tu až do 22 zůstávám, potom večerím, po večeri na loutnu hraji aneb sice na procházku s přáteli někde za brámu, a tak čas svůj zde trávím.*“ (Jednadvacetiletý český šlechtic Vilém Slavata, dopis poslaný ze Seiny r. 1593)²¹⁸

- (1) Která činnost se Slavatovi během dne několikrát opakovala?
- (2) Který obor studoval?
- (3) Najděte v textu tělesná cvičení patřící ke šlechtickému vzdělání.

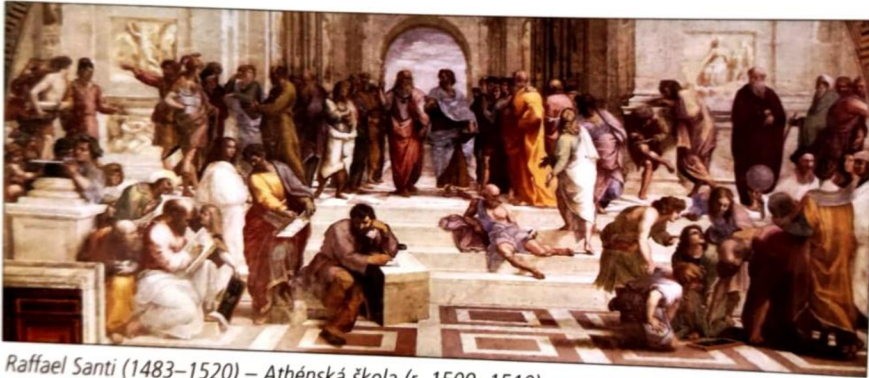
Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Chtěli byste žít stejný život jako Vilém Slavata? Proč ano? Proč ne?
- (2) Zkuste si napsat svůj harmonogram dne.
- (3) Jak využíváte svůj čas v průběhu dne?
- (4) Jak v průběhu dne relaxujete? Vilém Slavata hrál na loutnu a četl si. Také hrajete na nějaký nástroj?
- (5) Najděte v jiných zdrojích, co je flow efekt? Prožíváte ho někdy? Při jaké činnosti?

²¹⁷Dějepis 7, s. 102.

²¹⁸Tamtéž.

Obrazový materiál:



Obr. 10²¹⁹

Otázky a úkoly v učebnici²²⁰

- (1) Které vědecké disciplíny rozvíjeli antičtí učenci zobrazení ve zvětšených detailech?²²¹ U jednoho z nich vám pomůže předmět, který drží.
- (2) Zdůvodněte, proč právě Platón a Aristoteles stojí uprostřed celé kompozice?
- (3) Co tím malíř vyjádřil?
- (4) Ze kterých slov je pojem humanismus odvozen?
- (5) V čem se zájem humanistů odlišoval od zájmu středověkých učenců?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Najděte další obrazy z období renesance a sdělte nám, co mají zobrazovat.
- (2) V této době vznikaly karikatury. Najděte jakoukoliv karikaturu a zjistěte, jaký má smysl.
- (3) Lze pomocí obrazu, karikatury vyjádřit nespokojenost s vládou? Odůvodni.
- (4) Dělají se karikatury i dnes? Na co nejčastěji?

²¹⁹Dějepis 7, str. 100.

²²⁰Tamtéž.

²²¹Vyobrazení Platóna, Aristotela, Pythagora, Ptolemaia



Marie Manrique [manrike]
de Lara z Pernštejna s dcerou

Vilém z Rožmberka

obr. 11²²²

Otázky a úkoly v učebnici²²³:

- (1) Podle čeho lze poznat, že je portrétovaný muž šlechtic?
- (2) Porovnejte, v čem se oděv dítěte podobal oblečení dospělé ženy,
- (3) Popište šaty a další módní doplňky, které ženu a dívku zdobí.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co znamená rčení: Šaty dělají člověka?
- (2) Soudíš člověka podle toho, co má na sobě? Zdůvodni svoji odpověď.
- (3) Když poznáš někoho nového, spoléháš na první dojem? Nebo chceš člověka více poznat?
- (4) Existují v dnešní době nějaké společenské normy? Najdi v jiných zdrojích.
- (5) Proč si myslíš, že se šlechticové nechali portrétovat?
- (6) Co se myslí o člověku, když se řekne, že je narcis?
- (7) Je podle tebe špatné mít se rád? Svoji odpověď odůvodni.

²²²Dějepis 7, str. 102.

²²³Tamtéž.

Formování morálního vědomí v kapitole „Renesance a humanismus“ pomocí:	
ikonografie v učebnici	11
hlavního textu v učebnici	23
doplňkového textu v učebnici	7
citátů jednotlivých osobností obsažených v učebnici	5
celkem příležitostí v kapitole ...	46

Před interpretací zjištěných frekvencí, je nezbytné uvést, že se v této kapitole nacházelo pouze sedm stran. Výsledek překvapil nejen z hlediska vysoké frekvence analytických jevů²²⁴, ale také samotné tematiky. Na začátku této podkapitoly bylo zmíněno, že kapitola týkající se renesance v dané učebnici zobrazuje převážně malby, literární díla a stavby. I přesto se našly morální aspekty, které lze dále rozvíjet. Vybrané otázky byly prezentovány, aby na ně mohly navázat otázky další, jež rozvíjí morální vědomí. V této kapitole je morálka obsažena převážně implicitně. S žáky je zde možné rozebrat jejich sebepojetí, jak vnímají okolí a co pro společnost znamenají předsudky. V souvislosti s morálním vědomím je žádoucí diskuse, při níž žáci sdělují své názory, a odpovídáním na jednotlivé otázky, formují své postoje a směřují k obecným hodnotám.

²²⁴Viz jednotky ve stanoveném schématu

9.4. Učebnice pro 8. ročník

- Učebnice²²⁵
- Obsah učebnice
 - Úvod
 - Opakování²²⁶
 - Barokní doba
 - Doba osvícenství
 - Francouzská revoluce
 - Průmyslová revoluce
 - Národní obrození
 - Revoluce 1848-1849
 - Svět v 2. polovině 19. století
 - Kolonialismus
 - České země 2. polovině 19. století
 - Přelom 19. a 20. století
 - První světová válka
 - Vznik Československa
- Vybraná kapitola
 - Francouzská revoluce

Francouzská revoluce²²⁷

V dané kapitole se rozvíjí několik morálních aspektů, o nichž můžeme se žáky diskutovat v souvislostech dnešní Francie. Jasným příkladem je Deklarace práv člověka a občana či Code civil, jenž inspiroval celou Evropu. Žádoucí je navázat na Listinu práv a svobod a Ústavou České republiky, čímž téma vztahujeme k naší zemi. Je předpokládáno, že v komparaci s předchozí kapitolou (pomocí tabulky analytických kategorií) učebnice nižšího ročníku, budou otázky v oblasti morálního vědomí explicitnější, snadněji vyhledatelné. Předpoklady vycházejí z obětí, které po sobě francouzská revoluce zanechala (ať už prostřednictvím války nebo gilotiny), přičemž je zde vhodná diskuse na téma: jakou hodnotu má jeden lidský život, případná obnova trestu smrti a tak podobně.

²²⁵Dějepis 8: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-712-2.

²²⁶Navazování na středověk a raný novověk

²²⁷Dějepis 8: str. 42-53.

Úkoly na závěr kapitoly:

Str. 45:

- (1) Shrňte příčiny, které vedly k vypuknutí revoluce ve Francii.
- (2) Vysvětlete název²²⁸ kapitoly.
- (3) Která část tehdejší francouzské společnosti chápala dobytí Bastily jako vzpuru a která jako revoluci? Zdůvodněte, v čem se jejich pohled zásadním způsobem odlišoval?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jaké byly hlavní důvody revoluce?
- (2) Objasni hlavní revoluční tendence.
- (3) Jaká byla nálada před revolucí ve společnosti?
- (4) Do jakých stavů bylo rozděleno obyvatelstvo?
- (5) Měla nerovnost ve společnosti, co dočinění s revolucí?

Str: 46:

- (1) Pokuste se odůvodnit, proč došlo k nastolení jakobínské diktatury?
- (2) Doložte, že rčení „násilí plodí násilí“ platí i v případě Francouzské revoluce.
- (3) Vysvětlete, co znamená věta: Revoluce požívá vlastní děti.
- (4) Odůvodněte, proč Robespierre nechával popravovat lidi ve svém okolí.
- (5) Co způsobilo, že se všichni nakonec spojili proti jakobínům?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co si představujete pod diktaturou?
- (2) Co znamená být paranoidní?
- (3) Myslíte si, že Robespierre trápilo svědomí?
- (4) Co jsou výčitky svědomí?
- (5) Měli jste je někdy? Kdo chce, sdělí svému sousedovi.

Průběžné otázky a úkoly:

Str. 44:

- (1) Vysvětlete, co znamená slovo privilegovaný?
- (2) Určete, které dva stavy tvořili ve Francii privilegované vrstvy?
- (3) Shrňte, co bylo příčinou vysokých státních výdajů Francie.
- (4) Zdůvodněte, proč se privilegované stavy změnám na shromáždění bránily.

²²⁸Tohle není vzpoula, to je revoluce!

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jednal král morálně, když utrácel za královský dvůr?
- (2) Francie spěla k hladomoru. Vyhledejte pomocí jiných informací, kde je stejné riziko dnes ve světě.
- (3) Jakým způsobem chtěl Ludvík XVI. potlačit revoluci? Myslíte si, že přitom myslel na své poddané? Odpověď zdůvodněte.

Str: 46:

- (1) Shrňte vývoj postojů Ludvíka XVI.
- (2) Které revoluční opatření zrušilo příjmy do státní pokladny?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Vysvětlí, co znamená zaujmout k něčemu postoj.
- (2) Jaký máš postoj k utrácení peněz?
- (3) Za co podle tebe lidé utrácejí nejvíce peněz?
- (4) Co si myslíš o charitách, které pomáhají chudým či nemohoucím? Odůvodni svoji odpověď.

Str. 50:

- (1) Zjistěte, kdy byl vydán Code civil.
- (2) Které důležité body tento zákoník obsahoval?

Str. 51:

- (1) Shrňte Napoleonovy osudy po opuštění Elby.
- (2) Zdůvodněte, proč se Evropané rozhodli po porážce u Waterloo poslat Napoleona na ostrov Svatá Helena.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Zjistěte, zda Napoleon umíral na sv. Heleně sám.
- (2) Co byl pro něj ten největší trest?
- (3) Co vás zaujalo na Napoleonské vládě?

Str. 52:

- (1) Vysvětlíte, co znamená slovo velmoc?
- (2) Co bylo hlavním cílem vídeňského kongresu?
- (3) Vysvětlíte, která historická událost vedla účastníky kongresu k myšlence společného postupu proti revolucím.

- (4) Vysvětlete, co znamenají slova aliance a konzervatismus.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Utvořte alianci po 4 lidech a zapřemýšlejte, jaká pravidla by měla dodržovat vaše třída.
- (2) Co si představujete pod pojmem soudružnost?
- (3) Vysvětli pojem spojenectví.

Otázky a úkoly související s textem:

Str. 45:

I. Lidé se rodí a zůstávají svobodnými a rovnými ve svých právech. Společenské rozdíly se mohou zakládat pouze pro celek.

II. Účelem každého politického společenství je zachování přirozených a nezadatelných práv člověka. Tato práva jsou: svoboda, vlastnictví, bezpečnost a právo pro odpor útlaku.

III. Princip veškeré svrchovanosti spočívá v podstatě v národě. Žádný sbor, žádný jednatel nemůže vykonávat moc, která z něj nebyla vysloveně odvozena.

(První tři ustanovení Deklarace práv člověka a občana)²²⁹

- (1) Vysvětlete první ustanovení Deklarace práv člověka a občana.
- (2) Vyjmenujte čtyři práva zdůrazněná v druhém odstavci.
- (3) Se kterým dokumentem je možné Deklaraci práv člověka a občana srovnat?
- (4) Ověřte si význam slova svrchovanost.
- (5) Ověřte si význam slova deklarovat a deklarace.

Str. 47: *„Drahá matko, ve všech dopisech nepřestáváš zdůrazňovat, že musíme odejít z armády stůj, co stůj. Když nás vlast volá na obranu, měli bychom letět, jako se člověk žene za dobrým jídlem. Náš život, naše bohatství a všechny naše schopnosti nepatří nám. To vše patří národu, vlasti. Tyto principy lásky k vlasti, svobodě, republice, nejenomže našly porozumění v mém srdci, ale jsou tam hluboce zakořeněny. Tvůj syn, Joliclerc [žoliklerk] (Dopis ze 13. prosince 1793)“²³⁰*

- (1) Vysvětlete na základě textu, na co měl syn jiný názor než jeho matka.
- (2) Zdůvodněte, co oba k jejich odlišnému stanovisku vedlo.

²²⁹Dějepis 8, str. 45.

²³⁰Tamtéž.

- (3) Přečtěte pasáže, které zdůvodňují nutnost služby v armádě.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co byste napsali do dopisu své rodině, kdybyste věděli, že vám zbývá hodina života?
- (2) Kdybyste byli povoláni do války, co byste dělali?

Str. 49: „*Trest smrti je dnes ve většině států světa zrušen.*“²³¹

- (1) Shrňte důvody, které k tomu vedli.
- (2) Uveďte argumenty, které naopak používají někteří lidé, když požadují jeho obnovení.
- (3) Zjistěte v jiných zdrojích, kdy byl oficiálně zrušen trest smrti na území dnešní České republiky.
- (4) Ve kterém roce se u nás konala poslední poprava?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Trest smrti jsme objasnili. Co je eutanázie?
- (2) Co se o ní myslíte?
- (3) Měla by být povolena i u nás v ČR?
- (4) V jakých zemích se může vykonávat?
- (5) Proč se většinou lidé bojí smrti? A někteří ne?
- (6) V dnešní době se hodně diskutuje o interrupci. Co tento pojem znamená?
- (7) Myslíš, že by měla být interrupce zakázána? Diskutujte ve dvojici a odůvodněte své názory.

²³¹Dějepis 8, s. 49.

Obrazový materiál:



Dobytí Bastily, francouzská kresba (r. 1789)

Obr. 12

Otázky a úkoly v učebnici:

- (1) Vyhledejte, kdy byla Bastila dobyta.
- (2) Objasněte, z jakého důvodu je právě útok na Bastilu chápán jako počátek revoluce.
- (3) Vysvětlete rozdíl mezi revolucí a vzpourou.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jak Ludvík XVI. zradil své poddané?
- (2) Co je vlastně zrada? Uveďte příklad.
- (3) Jak byste se zachovali, kdybyste zjistili, že vás zradil kamarád?
- (4) Vyhledejte význam slova čest. Co pro vás tento pojem znamená.



Obr. 13

Otázky a úkoly v učebnici:

- (1) Zjistěte z obrázku, kolik měla deklarace celkem bodů.
- (2) Pojmenujte některé symboly v horní části vyobrazení.
- (3) Vysvětlete, co jejich použitím chtěli stoupenci revoluce zřejmě vyjádřit.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Představte si, že žijete v době francouzské revoluce. Jaký stav společnosti byl pro vás nejlepší? Odůvodněte svoji odpověď.
- (2) Jak byste na deklaraci reagovali? Jaké pocity by ve vás vyvolávala?



Obr. 14²³²

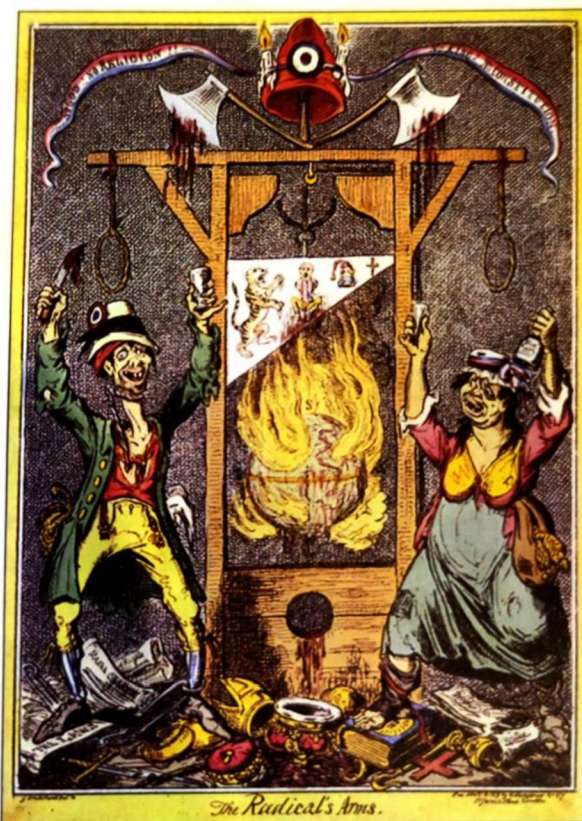
Otázky a úkoly v učebnici:

- (1) Shrňte, čím jakobíni zdůvodňovali nutnost revolučního teroru. V kolika letech byla Charlotta Cordayová popravena?
- (2) O co usilovala svým činem?
- (3) Vyvod'te s pomocí vyobrazení zavražděného Marata, jak jeho smrti využili jakobíni ve svůj prospěch?

Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Lze souhlasit s tvrzením, že Charlotta Cordayová obětovala svůj život pro dobrou věc?
- (2) Co si představuješ, když se řekne, že je někdo statečný?
- (3) Byl jsi někdy statečný?

²³²Dějepis 8, s. 48.



Obr. 15²³³

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co vidíte na obrázku?
- (2) Proč si myslíte, že je zde oheň?
- (3) Obraz pochází z Anglie. Odůvodněte, proč Angličané teror ve Francii vyobrazili pomocí daného obrázku?
- (4) Jak vypadala Anglie v době velké francouzské revoluce?
- (5) Co drží lidé na obrázku ve svých rukou?
- (6) Jaké mají výrazy? Proč se tak tváří?

²³³Dějepis 7, s. 49.



Napoleon a Pitt si rozdělují svět (anglická rytina, r. 1805).

obr. 16²³⁴

Otázky a úkoly v učebnici:

- (1) Kde sedí Francouz a kde Brit?
- (2) Který z nich získá pevninu a který větší kus s oceány?
- (3) Spojte tento fakt s událostmi souvisejícími s bitvou Trafalgaru.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Najděte v jiných zdrojích, co znamená Napoleonský komplex.
- (2) Každý je jiný. Vysvětlete, proč bychom měli každého brát takového, jaký je, i se svými chybami?
- (3) Co jsou předsudky? Vyhledej v jiných zdrojích.
- (4) Měl vůči tobě někdo předsudky?

²³⁴Dějepis 8. s. 50.



Oběť Napoleona Bonaparta (francouzská rytina, 19. stol.)

Obr. 17²³⁵

Otázky a úkoly v učebnici:²³⁶

- (1) Napoleon na obrázku ukazuje na vojáky a říká: Obětuji mladé životy pro jejich slávu. Smrt mu odpovídá: Ty půjdeš za nimi také. Vysvětlete, co tím autor ilustrace vyjádřil.
- (2) Jaký byl jeho názor na Napoleonovy činy?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co mladí mohli získat slávou obětováním mladých životů?
- (2) Co znamená věta: Ten jde i přes mrtvoly?

Formováním morálního vědomí v kapitole Francouzská revoluce pomocí:	
ikonografie v učebnici	18
otázek a úkolů obsažených v učebnici	86
hlavního textu v učebnicích	23
doplňkového textu v učebnicích (citáty)	8
celkem příležitostí v kapitole ...	135

V kapitole Francouzská revoluce je učitelům umožněno formovat a rozvíjet morální vědomí převážně pomocí otázek a úkolů. Existuje značný potenciál rozvíjet morálku a diskutovat o vážných tématech ve třídě. Žáci mají možnost vyslechnout názory

²³⁵Dějepis 8, str. 51.

²³⁶Tamtéž.

jednotlivých spolužáků a získat různé úhly pohledu na závažná témata. Úkoly mohou dopomoci s utvářením vlastních hodnot a názorů v jednotlivých odvětví.

9.5. Učebnice pro 9. ročník

- Učebnice²³⁷
- Obsah učebnice
 - Úvod
 - Opakování²³⁸
 - Svět a ČSR po 1. světové válce
 - Evropa a svět ve 30. letech
 - Kultura mezi válkami
 - Svět ve válce 1939-1945
 - ČSR v období 2. světové války
 - Svět a ČSR po válce
 - Studená válka
 - ČSSR
 - Československo a ČR po studené válce
 - Česká republika na prahu 21. století
- Vybraná kapitola
 - Kultura mezi válkami

Kultura mezi válkami²³⁹

Kapitola se zdá být pro rozvoj morálního vědomí a priori slabší v porovnání s tématem druhé světové války. Kapitola je sama o sobě výzvou pro formování morálního vědomí. Na následujících stranách se ukáže, že ačkoliv je téma v učebnici krátkého rozsahu, lze jej využít v souvislosti morálky na základě zkoumaných aspektů.

²³⁷Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-713-9.

²³⁸Navazování na novověk

²³⁹Dějepis 9, str. 40-47.

Úkoly na závěr kapitoly

Str. 41:

- (1) Zjistěte pomocí jiných zdrojů, kdo jsou Katalánci a kde se nalézá Katalánsko.
- (2) Jakého původu je katalánština?
- (3) Které umělecké směry byly charakteristické pro 1. pol. 20. stol?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co je to národ? Vyhledej význam tohoto slova.
- (2) Národnost je příslušnost osoby k určitému národu.
- (3) Může více národností žít v jednom státě?
- (4) Kolik národností žije u nás? Vyjmenuj alespoň tři.

Str. 43:

- (1) Vysvětlete, proč se meziválečná generace nazývala „ztracenou“.
- (2) Charakterizujte hudbu, divadlo, film meziválečné doby.
- (3) Jaké literární žánry se objevují v meziválečné literatuře?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Vyjmenujte některé autory z meziválečné doby.
- (2) Vyberte jednoho a zjistěte, jaký byl jeho osud.
- (3) Jakou funkci v době meziválečné plnila hudba, divadlo, film?

Průběžné otázky a úkoly:

Str: 40:

- (1) Které nové objevy v oblasti vědy a techniky byly nalezeny po 1. světové válce.
- (2) Zjistěte, kde se tyto vynálezy převážně uplatnily.
- (3) K čemu vedl zájem vědců o jadernou energii?
- (4) Jak se převážně využívá jaderná energie dnes? Čím si získala jméno Irene Curie?

Str. 41:

- (1) Které objevy v oblasti medicíny patřily k významným přelomům ve vědě?
- (2) Objasněte, kdo je harlekýn.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co je harlekýnova povaha?
- (2) Objasni, co znamená sobeckost.
- (3) Jak poznáš sobeckého člověka? Jak se většinou chová?

Str. 42:

- (1) Zajímalo čtenáře jen téma války?
- (2) Uveďte příklady děl legionářské a protiválečné prózy, které znáte z hodin literatury.

Otázky související s textem:

Str. 40: „*Je to smutná epocha, kdy je snadnější rozbít atom než zničit předsudky.*“ *Albert Einstein*²⁴⁰

- (1) Na co naráží A. Einstein ve svém citátu?
- (2) Proti komu se objevují předsudky v meziválečné době?
- (3) Zamyslete se nad tím, proč Albert Einstein opustil Německo.

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Najděte další citát Alberta Einsteina, který se týkal druhé světové války.
- (2) Do jakého procesu se snažil pomocí telegramu zasáhnout v roce 1950 v Československu?
- (3) Zjistěte si více informací o A. Einsteinovi.
- (4) Zkuste o něm a jeho výročí napsat esej.

Str. 42: *Nejdříve je třeba se naučit tomu, o čem píšeš, potom je třeba se naučit psát. Na jedno i druhé padne celý život.*“ *Ernest Hemingway*²⁴¹

- (1) Který román Ernesta Hemingwaye pojednává o útrapách 1. světové války?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Zjistěte více informací o Ernestu Hemingwayovi.
- (2) Jaký měl život?
- (3) Jak jeho život skončil?
- (4) Kolik měl manželek?
- (5) Z jaké pocházel rodiny?
- (6) Myslíte si, že rodina ovlivňuje naše rozhodování?
- (7) Diskutujte ve dvojici. Co poznamenalo Hemingwaye?
- (8) Udělejte si o E. Hemingwayovi referát nebo o jedné z jeho knih.
- (9) Co je to deprese?
- (10) Jak se s ní dá bojovat? Vyhledejte v jiných zdrojích.

²⁴⁰Dějepis 8, s. 40.

²⁴¹Tamtéž, s. 42.

(11) Jak lze pomoci člověku s depresí?

(12) Co je tzv. volání o pomoc u člověka, který trpí psychickými problémy a myšlenkami na sebevraždu?

Str. 43: „Největší sportovní událostí byly olympijské hry pořádané roku 1896, s výjimkou období I. sv. války, každé čtyři roky. Od roku 1924 se konají i zimní olympijské hry.“²⁴²

(1) Jakým způsobem došlo k zneužití olympijské myšlenky na hrách v Berlíně?

(2) Povedlo se nacistům přesvědčit Evropu o své mírumilovnosti a vyspělosti?

„V dnešní době probíhají olympiády i v různých předmětech, např. v matematice, českém jazyce, dějepisu aj.“

(1) Účastní se vaše škola těchto olympiád?

(2) Jakých jste dosáhli úspěchů?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

(1) Co je to paralympiáda?

(2) Proč podle tebe existuje?

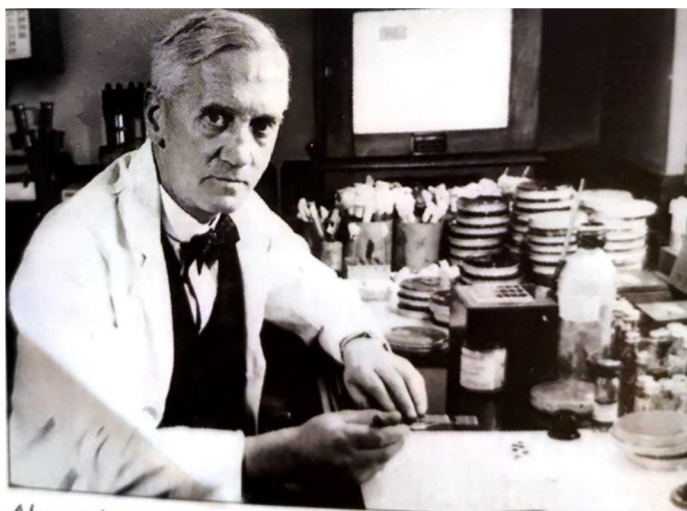
(3) Co vnímáš jako tvůj poslední úspěch?

(4) Na co jsi nejvíce hrdý?

(5) Co je to hrdost?

(6) Jak se pojí český hokej s hrdostí národa?

Obrazový materiál:



Alexander Fleming

Obr. 18²⁴³

Otázky obsažené v učebnici:

(1) K výrobě kterého léku vedl objev A. Fleminga?

²⁴²Dějepis 9, s. 43.

²⁴³Tamtéž, s. 40.



Charles Lindbergh
[čárls lindbérĝ]

Obr. 19²⁴⁴

Otázky obsažené v učebnici:

- (1) Čím se proslavil Charles Lindbergh?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Jaký byl jeho životní osud?
- (2) Proč se s rodinou přestěhovali do Evropy?
- (3) Kdo je izolacionista? Jaká byla jeho národnost?
- (4) Ch. Lindbergh dostal medaili cti. Jak si vysvětluješ slovo čest?



obr. 20²⁴⁵

Otázky a úkoly obsažené v učebnici:

- (1) Jaký žánr se objevuje ve filmu a divadle?
- (2) Znáte nějaký film nebo hru z této doby?

²⁴⁴Dějepis 9, str. 40.

²⁴⁵Tamtéž, s. 43

- (3) Proč se Chaplinův film jmenuje diktátor?
- (4) Jaké další postavy produkovala a dnes stále produkuje americká animovaná tvorba?
- (5) Koho představuje Charles Chaplin na obrázku?

Navrhované otázky a úkoly (zaměřené na morální vědomí):

- (1) Co by se podle vás mohlo někomu stát v Německu, kdyby napodoboval a dělal si legraci z A. Hitlera? Svoji odpověď odůvodněte.
- (2) Co přesně si myslíte, že Ch. Chaplin napodobuje?
- (3) Zjistěte, co je na filmu zvláštního a jaké má hodnocení v dnešní době?

Formováním morálního vědomí v kapitole Kultura mezi válkami pomocí:	
ikonografie v učebnici	14
otázek a úkolů obsažených v učebnici	29
hlavního textu v učebnici	16
doplňkového textu v učebnici (citáty)	6
celkem příležitostí v kapitole ...	65

Bylo zjištěno, že v kapitole Kultura mezi válkami je nejvíce možností formování morálního vědomí pomocí otázek, úkolů a textu. V případě obrazového materiálu, který se povětšinou zabývá uměním, osobnostmi a filmy, by bylo žádoucí žáky konfrontovat se samotnými díly při plnění dílčích úkolů v učebnici. Studenti by se lépe vcítili do role meziválečného žijícího člověka, pokud by si poslechli jazzovou hudbu od Luise Armstronga, četli úryvky od Ernesta Hemingwaye nebo viděli němý film, kde Hitlera ztvárňuje Charles Chaplin. Ve srovnání s předchozími kapitolami se tato zdá jako nejslabší v rámci morálního vědomí, ale není tomu tak. K poměru počtu stran se jedná o velmi dobrý výsledek.

9.7. Reflexe online materiálů k učebnicové řadě

Učebnice podrobené analýze, jak už bylo zmíněno, jsou hybridní. Na každé stránce můžeme nalézt příslušný QR kód, kterým se žák či učitel přenesou na webovou stránku, a na ní naleznou doplňkové materiály k jednotlivým kapitolám.

Ve většině případů se na www.skolasnadhledem.cz nachází pouze přetlumočené texty již existující na jednotlivých stranách učebnic.

Učebnice slibuje materiály pro obohacení vědomostí žáků, které prostřednictvím učebnice získaly. Většinou se zde materiály „navíc“ nacházejí prostřednictvím souborů PDF, zvukových záznamů a obrazových příloh.

Na druhou stranu je potřeba vyzdvihnout interaktivní cvičení, která učitel může používat v hodinách jako formu opakování. Žáci si je mohou vyzkoušet i doma na počítači a učit se z nich na zkoušení či testy.

Všechna provedení interaktivních cvičení jsou vhodná pro výuku. Objevují se zde kvízy na probíraná témata, dále se zde nachází procvičování pomocí třídění informací nebo přetahování správného slova k obrázku, větě a tak dále. Cvičení jsou barevná. Pokud žák udělá chybu, systém mu ukáže správné odpovědi a se svým procvičováním může začínat znovu a znovu, dokud nebude mít všechna cvičení správně.

10. Pracovní listy na téma morálního vědomí

Na základě získaných informací z učebnic byly vytvořeny pracovní listy orientované na problematiku morálky, postojů a hodnot. Používané jsou pouze vlastní otázky autorky.

Bude se jednat o dva pracovní listy:

Pracovní list pro 8. ročník:

- Velká francouzská revoluce

Pracovní list pro 9. ročník:

- Kultura mezi válkami

Jako doplněk k jednotlivým vyučovacími hodinám přikládá také list sebereflexe, který může být použit ke zhodnocení aktivity žáka, práce ve skupině, projektu či zhodnocení práce na pracovním listu. List sebereflexe je orientovaný na projekt se spolužáky, ale jednotlivé otázky mohou být zaměněny na probírající téma. Žák díky němu poznává, na jaké úrovni se nachází, jak dokáže popsat to, co se naučil a jestli ve skupině umí prosadit svůj názor.

Jméno	Třída:	Datum:
-------	--------	--------

★ VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE ★

1. Co je na obrázku za budovu?



2. Proč je útok na _____ považován za počátek revoluce?

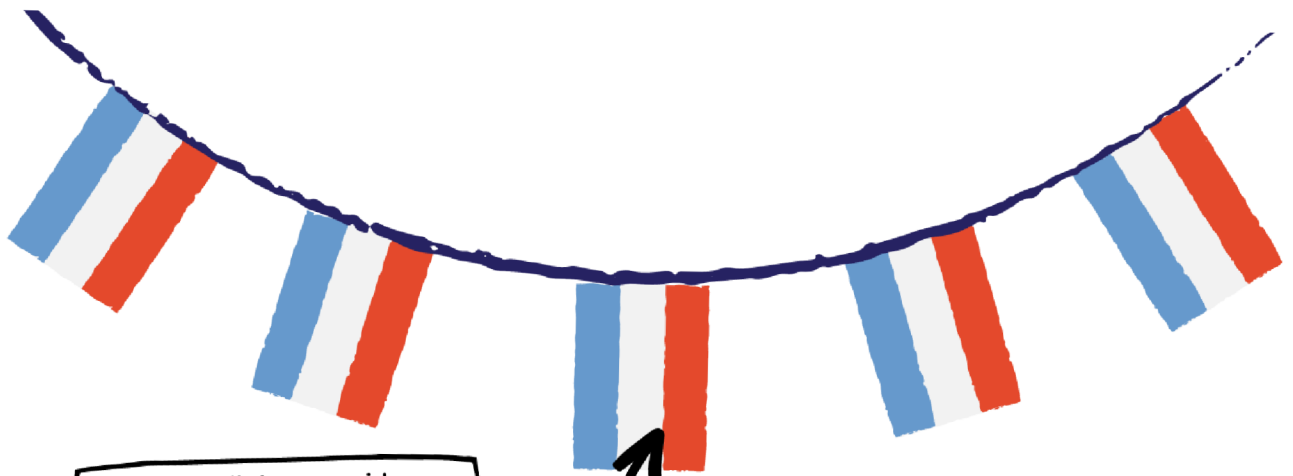
3. Jak se asi cítili dělníci?

4. Vysvětli pojem privilegovaná vrstva:

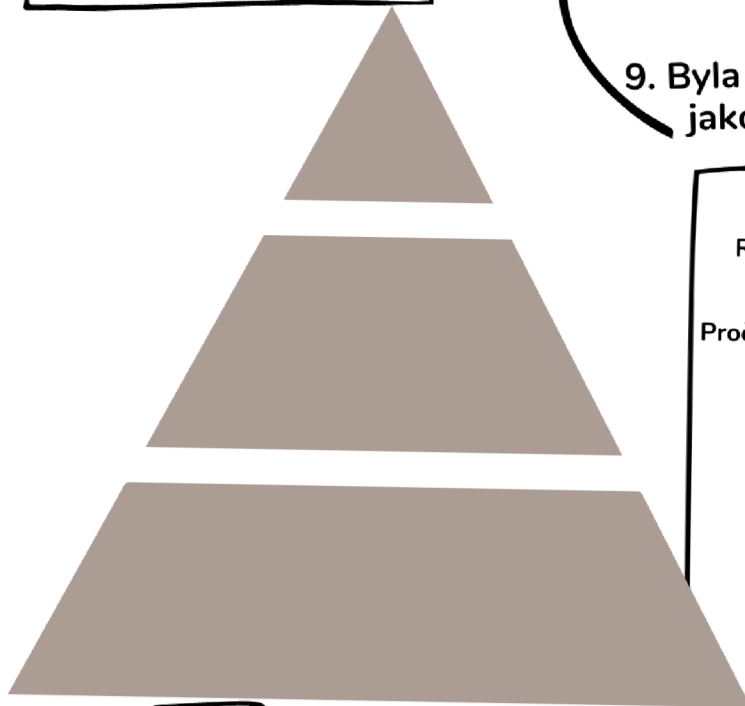
5. Je dnešní společnost rozdělena? Odůvodni svojí odpověď. Proč ano? Proč ne?

6. Jaké byly hlavní důvody revoluce?

7. Kdo komentoval revoluci slovy: To je vzpoura? Jaký byl jeho osud?

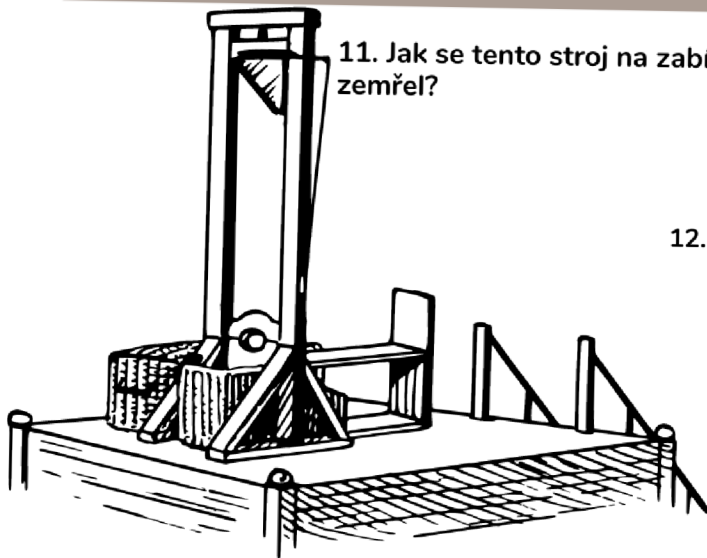


8. Zakresli do pyramidy na jaké stavy se dělila společnost



9. Byla přijata _____ jako symbol revoluce

10. Barvy na vlajce znamenaly: VOLNOST, ROVNOST, BRATRSTVÍ
Proč si myslíš, že zvolili taková slova?



11. Jak se tento stroj na zabíjení nazývá? Který panovník zde zemřel?

12. Proč si myslíš, že se u nás zrušil trest smrti?



Jméno	Třída:	Datum:
-------	--------	--------

★ KULTURA MEZI VÁLKAMI ★



2. Zjistěte o něm více informací a popište, jaký byl jeho osud.

1. Jaká díla napsal Ernest Hemingway?

3. V těch nejhorších časech lidé nepřestali zpívat, tančit a dělat si legraci. Proč si myslíte, že je důležité zůstat pozitivní?

4. Jakým způsobem můžeme pomoci lidem postiženým válkou?

5. Proč by si lidé měli navzájem pomáhat?

6. Mohla divadelní hra, báseň, karikatura nebo film vyjadřovat postoje autora k válce? (Obrázky ti napoví)

7. Slovo "hate" znamená nenávisť. Jak proti nenávisti lidé mohou bojovat? S jakými formami nenávisti ses setkal/a a v jakém prostředí?



8. Vysvětli pojem manipulace:

9. Kde se s ní člověk může setkat?

10. Proč si myslíš, že lidé šíří nenávisť? Jak se nenechat nenávisť zasáhnout?

11. Když se zamyslíš nad jakoukoliv historickou etapou. Platí rčení, že násilí plodí další násilí? Proč ano? Proč ne? Uveď na příkladech.



Sebehodnocení

JMÉNO:

TŘÍDA:

CO SI Z PROJEKTU ODNÁŠÍM? CO JSEM SE NAUČIL PŘI VYPRACOVÁVÁNÍ
NAŠEHO /MÉHO PROJEKTU?

CO MĚ NEJVÍCE BAVILO NA TVOŘENÍ PROJEKTU?

JAK JSEM SPOKOJENÝ/Á SE SVOJÍ PRACÍ, KTEROU JSEM ODVEDL?



Nejsem spokojený



Spíše ne



Spíše ano



Jsem velmi spokojený

NEBOJÍM SE ŘÍCT, CO SI MYSLÍM



Ano, bojím



Spíše ano



Spíše ne



Dokážu vyjádřit svůj
názor

CO JSEM SE NOVÉHO DOZVĚDĚL/A Z JINÝCH PROJEKTŮ? CO SE MI LÍBILO U
OSTATNÍCH PROJEKTŮ?

CO SE TI VYBAVÍ, KDYŽ SE ŘEKNE VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE? VYJMENUJ
ALESPOŇ TŘI VĚCI, KTERÉ SI VYBAVÍŠ.

Závěr

Diplomová práce zabývající se tématem formování morálního vědomí prostřednictvím současných učebnic dějepisu je členěna na dvě hlavní části.

Teoretická část líčí podstatu morálního vědomí v běžném životě a důležitost propojení morálky se studiem historie. Na základě prezentovaných názorů a publikací různých autorů došla autorka k přesvědčení, že morální vědomí je v podstatě synonymem svědomí. Dále je v práci definováno dobro a zlo, což jsou základní morální kategorie, z nichž vychází výzkumná část. Pomyslnou vnitřní kontrolkou morálního a nemorálního jednání je právě svědomí.²⁴⁶ Svědomí na nemorální chování obvykle reaguje různými psychickými nebo fyzickými projevy, jak uvádí Freud.²⁴⁷ Příkladem projevu nemorálního chování je úzkost, pocení, stres, třes a další jevy. Morální hranice umožňují poznání sebe sama, a proto je považováno za nutné si je jasně stanovit.²⁴⁸ Z informací prezentovaných v první části diplomové práce je dle autorky důležité, aby se na formování morálního vědomí kladl větší důraz i v rámci výchovy a vzdělávání.

Druhá část se věnuje metodologickému postupu a samotnému výzkumu. Diplomová práce si vytkla za cíl analyzovat učebnice dějepisu pro 2. stupeň základní školy a najít v nich prvky, které formují morální vědomí žáka. Hlavním cílem bylo nalézt způsoby, jak s analyzovanou řadou učebnic pracovat, aby cíleně rozvíjela a formovala morální vědomí žáků.

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou pomocí obsahové analýzy, která se vyznačuje zjišťováním frekvence výskytu významových jednotek, respektive stanovených analytických kategorií. V učebnicích byly vyhledány významové jednotky, jež morální vědomí explicitně či implicitně formují a rozvíjí. Významové jednotky jsou autorkou kategorizovány do analytických kategorií. Výsledky v rámci jednotlivých učebnic prezentují rastry analytických kategorií, které si vytvořila autorka na základě koncepcí odborníků z oboru pedagogického výzkumu.²⁴⁹ Rastry analýzy odhalují oblasti s největším výskytem aspektů morálky. Ve všech analyzovaných kapitolách byly oblasti, kde je

²⁴⁶Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 38.

²⁴⁷Jan SOKOL, *Etika a život*, Praha 2010, s. 81.

²⁴⁸Friedrich NIETZSCHE, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998, s. 38.

²⁴⁹Jedná se o J.Průchu a P. Gavoru. Detailněji v kapitole osm.

morální vědomí propojováno na mnoha místech s historií, a to i přesto, že se na začátku zdálo, že je téma od problematiky rozvoje morálního vědomí vzdálené. Pokud v učebnici nebyly jasné ukázky formování morálního vědomí v dané oblasti, byly autorkou formulovány další doplňující otázky, které by v rámci sledovaného tématu vhodně doplnily úkoly a zadání z učebnic.

Hybridní učebnicová řada klade důraz na doplňkové aktivity, vysvětlení cizích pojmů nebo doplňující informace o probíraných osobnostech, které mají žákům dopomoci představit si, o čem se učí. Dále nabízejí on-line materiály, které slibují podporu motivace. Jak bylo zmíněno, některé on-line materiály jsou identické existujícím textům v učebnici, pouze jsou místo samotného textu převedeny do zvukové či PDF podoby. Učitelé mohou v každé kapitole pracovat s on-line doplňkovým cvičením, což je vnímáno pozitivně. Cvičení plní funkci opakování pomocí kvízů a her. V souvislosti s morálkou bylo zjištěno, že se v učebnicové řadě nachází dostatek prostoru pro diskusi s žáky a pro jejich zamyšlení se nad etickými tématy.

Z analýzy vyplývá, že v každé vybrané kapitole se nacházejí významné jednotky morálního vědomí. Avšak nositelem otázek k zamyšlení je především pedagog, jenž rozhoduje, zda diskusi a otázky (vlastní nebo z učebnice) ve svých vyučovacích hodinách použije či nikoliv.

Do diplomové práce byly zařazeny autorkou vytvořené dva pracovní a metodické listy, které formují morální vědomí žáka a jsou tak doplňujícím materiálem pro analyzované kapitoly. Tyto listy vycházejí z výsledků obsahové analýzy a z navržených otázek. Plní funkci ukázky, jakým způsobem je možné dále s učebnicemi pracovat tak, aby rozvíjeli morální vědomí žáků. Následně byl zařazen list sebereflexe, který je zaměřen na projekt žáků týkající se Velké francouzské revoluce, ale pozměněním tématu lze list použít na jakoukoliv sebereflexi. Díky ní si žáci uvědomují, jakou mají pozici ve skupině: zda jsou schopni vyjádřit svůj názor, diskutovat se spolužáky ve skupině a jak dokáží reflektovat svoji vlastní práci.

Cíle diplomové práce se tedy podařilo naplnit a autorka může potvrdit, že lze nalézt způsoby, jak s danou řadou učebnic pracovat, aby cíleně rozvíjela a formovala morální vědomí žáků.

Na základě výsledků této analýzy vyvstávají otázky, jak bude výzkum vypadat, bude zvolena namísto analýzy komparace, která bude spočívat v učebnicích pro stejnou třídu, avšak bude se lišit se rokem vydání: před rokem 1989, po roce 1989 a nejnovějšími učebnicemi. Případně je otázkou, zda výzkumníci dojdou ke stejným výsledkům, pokud si pro analýzu zvolí jiná časová období. Toto jsou bílá místa daného tématu, na která se mohou zaměřit další diplomové práce či výzkumy.

Seznam použité literatury

AKMAMBETOV, Galichan Galamgalijevič, *Problémy mravného rozvoja osobnosti*, Bratislava 1973.

ATKINSON, L. Rita, *Psychologie*, Praha 2003.

BĚLOHRAD, Radim, *Osobní identita a její praktická hodnota*, Brno 2011.

BEZDĚK, Ctibor, *Dobro a zlo: úvahy zakladatele etikoterapie o podstatě zla a o boji se zlem*, Olomouc 2015.

BEZCHLEBOVÁ, Marie, *Tvoříme ŠVP v SOŠ a SOU; Dějepis a výchova k občanství v kurikulární reformě*, Úvaly 2006.

ČAČKA, Otto, *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno 2000.

ČAPEK, Robert, *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*, Praha 2015.

ČERNÝ, Karel, et al. *Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*. *Orbis scholae*, 2012, 6.1: 41-52.

GADAMER, Hans-Georg, *Problém dějinného vědomí*, Praha 1994.

GAVORA, Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000.

GRAUMANN, F. Carl, *Motivation (Einführung in die Psychologie, sv. Einführung in die Psychologie, Band 1: Motivation. I)*, Frankfurt 1969.

GRIMALDI, Nicolas, *Nelidskost*, Praha 2013.

HARTOG, François, *Věřit v dějiny*, Brno 2016.

HRACHOVCOVÁ, Marie –HORSKÁ, Viola – ZOUHAR, Jan, *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor Výchova k občanství*, Praha 2007.

HROCH, Miroslav, *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, in: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem*, ed. Jiří Šubrt, Kolín 2010.

HUBERT, Wolfgang, *Etika – základní otázky života*, Praha 2016.

- KANT, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*, Praha 2014.
- KLEMM, Otto, *Dějiny psychologie*, Lipsko 1911.
- KOHÁK, Erazim, *Dobro a zlo*, Praha 1993.
- KUČEROVÁ, Stanislava, *Obecné základy mravní výchovy*, Brno 1990.
- LABISCHOVÁ, Denisa – HUDENCOVÁ, Dagmar, *Nebojme se výuky moderních dějin*, Úvaly 2009.
- LABISCHOVÁ, Denisa, *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostrava 2013.
- LABISCHOVÁ, Denisa, Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže, Ostrava 2005.
- LABISCHOVÁ, Denisa, *Stereotypy a předsudky v dynamickém pojetí interkulturního vzdělávání*, In: P. KRÁKORA (ed.), *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha 2011.
- LABISCHOVÁ, Denisa; KRÁKORA, Pavel. *Principy rozvíjení a kultivace historického vědomí v pregraduálním vzdělávání učitelů výchovy k občanství a společenských věd*, CIVILIA, odborná revue pro didaktiku společenských věd, roč. 10, č. 2. 2019, s. 4-13.
- Le BON, Gustav, *Psychologie davu*, Praha 2016.
- LEONTIEV, Nikolajevič Alexej, *Psychologie*, Praha 2003.
- MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno 2003.
- MAŇÁK, Josef, *Učebnice jako kurikulární projekt*, In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999.
- MAŇÁK, *Učebnice jako kurikulární projekt*, In: Hodnocení učebnic, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999.
- MÄRC, Josef, *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?* Ústí nad Labem, 2010.

MARTINKOVÁ, Věra, *Učebnice z pohledu vydavatelů, příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako každodenní praxe)*, *Hodnocení učebnic*, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999, zvláště s. 41-42.

NAKONEČNÝ, Milan, *Motivace lidského chování*, Praha 1996.

NAKONEČNÝ, Milan, *Základy Psychologie*, Praha 1998.

NIETZSCHE, Friedrich, *Mimo dobro a zlo*, Praha 1998

Nodl, *Na vlnách dějin, minulost – přítomnost – budoucnost českého dějepiscectví*, Praha 2020.

NUSSBAUM, Martha Carven, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2012.

OKÓNĚ, Wincenty, *K základům problémového vyučování*, Praha 1966.

PARKAN, František a kol., *výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008.

PELCOVÁ, Naděžda – SEMERÁDOVÁ, Ilona, *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, Praha 2014.

PEŠKOVÁ, Jaroslava, *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha 1997.

PEŠTY, Mikuláš, *Polozapomenutý listopad, Mezinárodní den studentstva a jeho překrývaná paměť*, *Paměť a dějiny* 98, 2021, s. 90-100.

PEXIDR, Karel, *Relativistická filozofie*, Plzeň 2016.

PRŮCHA, Jan, *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998.

PRŮCHA, Jan, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, In: *Učebnice pod lupou*, eds. J. Maňák-D. Klapko, Brno 2006.

RICEOUR, Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, 2000.

RÜSEN, Jörn – MEIKE, H., 2013 in Grobe, H. Meike. *Problem-orientierung im Geschichtsunterricht*. 2020.

ŘEZNÍK, Miloš, *Limity a možnosti historického poznání*, Sborník z cyklu přednášek, in: *Historické formy kolektivních identit, moderní národ a teritoriální patriotismus*, ed. M. Elbel, Olomouc 2008, zvláště s. 145-156.

Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic (č. j. 18519/2005-20 z 12. 10. 2005). Praha: MŠMT ČR, 2005.

SIKOROVÁ, *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*, In: *Hodnocení učebnic*, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999.

SIXTA, Václav, *Diskurs krize v humanitních vědách 20. století*, In: *AntropoWebzin*, 2016, s. 35–42.

SOKOL, Jan, *Etika a život*, Praha 2010.

STAUDKOVÁ, Jana, *Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele?* In: *Hodnocení učebnic*, eds. J. Maňák-P. Knecht, Brno 1999.

STROBACH, Vít, *Historik jako nositel paměti*, *DĚJINY – TEORIE – KRITIKA*, roč. 6, č. 2, 2009.

SVADBOVÁ, Blanka. *Historické vědomí v českém umění 19. století*, *Česká literatura*, 1981, 29.6, s. 544-547.

ŠUBRT, Jiří – VNITROPAL, Jiří a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha 2013.

ŠUBRT, Jiří; PFEIFEROVÁ, Štěpánka, *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, *Historická sociologie*, 2017, 2.1: 9-29.

ŠVARČÍČKOVÁ-SLABÁKOBÁ, Radmila, *O paměti, historii, vědomí a nevědomí*. *Dějiny – Teorie – Kritika* 02:232-255.

TINBERGEN, Nikolaas, *Instinktlehre: Vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens*, Berlin 1952.

VACEK, Pavel, *Průhledy do psychologie morálky*, Hradec Králové 2012.

VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků, Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha 2008.

VALENTA, Josef, *Osobnostní a sociální výchova v základních školách*, Praha 2011.

VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel, *Třetí strana trojúhelníku, Teorie a praxe orální historie*, Praha 2015.

WALTEROVÁ, Eliška – ČERNÝ, Karel – GREGER, David – CHVÁL, Martin, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha, 2010.

ZORMANOVÁ, Lucie, *Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami*, Praha 2012.

Prameny:

Dějepis 6: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-800-6.

Dějepis 7: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-711-5.

Dějepis 8: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-712-2.

Dějepis 9: *pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Plzeň: Fraus, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-713-9.

Descartes, *Principia philosophiae*, I.7

Internetové zdroje:

Vzdělávání – Sociologická encyklopedie. [online] Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (novelizace leden 2021), dostupné online (<http://www.nuv.cz/file/4982/>), [cit. 2023-25-02].

NORA, Pierre, *Mezi pamětí a historií*, Cahiers du CEFRES, Politika paměti, (ed.) Françoise Mayer, N° 13, 2012, s. 10. dostupné online

(https://www.cefres.cz/IMG/pdf/nora_1998_mezi_pameti_historii.pdf), [citováno k 2. 11. 2022].

PREISS, Marek – KRÁMSKÝ, David – PŘÍHODOVÁ, Tereza, *Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti*, Psychologie – elektronický časopis ČMPS, roč. 8, s. 13. dostupné online (<https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4bd7cbf0-75b7-4fde-8ade-c10428973106%40redis>), [citováno k 1. 11. 2022].

STROUHAL, Martin, *Durkheimova pojetí socializace*, Jurnal of Pedagogy, roč. 1, s. 38, 2010. dostupné online <https://sciendo.com/pdf/10.2478/v10159-010-0006-5> [citováno k 1. 11. 2022].

VALENTA, Josef, *Morální rozvoj v rámci OSV – mravní kvality jako „učivo“*. Metodický portál: Články [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2023-02-26]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/13709/MORALNI-ROZVOJ-V-RAMCI-OSV-MRAVNI-KVALITY-JAKO-UCIVO.html>>.

Zdroje obrazového materiálu – webografie:

Bastila [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/57/Anonymous_-_Prise_de_la_Bastille.jpg/285px-Anonymous_-_Prise_de_la_Bastille.jpg

Gilotina [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:

<https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/vintage-gilotina>

Přemýšlející kluk [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:

<https://www.advokat-zizko.cz/chcete-se-soudit-pripravte-se-na-nejhorsii/>

Ernest Hamingway [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:

<https://www.canva.com/icons/MAFCy598dUQ/>

Ch. Chaplin [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:

<https://alvaromartins.blogspot.com/2009/12/great-dictator-1940.html>

Karikatura Hitler [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupný na:
<https://www.dallasnews.com/news/2018/04/25/hitler-holocaust-as-depicted-by-dmn-s-john-knott/>

Přílohy

Příloha 1 - Pracovní list VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE (řešení + možná řešení)

Jméno	Třída:	Datum:
-------	--------	--------

VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE



1. Co je na obrázku za budovu?

2. Proč je útok na bastilu považován za počátek revoluce?

3. Jak se asi cítili dělníci?

4. Vysvětli pojem privilegovaná vrstva:

5. Je dnešní společnost rozdělena? Odůvodni svojí odpověď. Proč ano? Proč ne?

6. Jaké byly hlavní důvody revoluce?

7. Kdo komentoval revoluci slovy: To je vzpoura? Jaký byl jeho osud?

Protože byla považována za symbol absolutismu.

Nedobře.

Vrstva, která neplatí daně.

Jakákoliv odpověď je správná.

Zhoršování ekonomické situace, životní úroveň, rozdělení společnosti, zadlužení dvora či úpadek absolutismu.

Ludvík XVI. - hodně utrácel, chtěl uprchnout, byl popraven.

8. Zakresli do pyramidy na jaké stavy se dělila společnost

Duchovenstvo

Šlechta

Všichni ostatní - buržoazie, inteligence, řemeslníci, dělníci, chudina na venkově

9. Byla přijata **TRIKOLORA** jako symbol revoluce

10. Barvy na vlajce znamenaly: VOLNOST, ROVNOST, BRATRSTVÍ

Proč si myslíš, že zvolili taková slova?

Sjednocení země, zbavení se absolutismu... Cokoliv, co žáky napadne.

11. Jak se tento stroj na zabíjení nazývá? Který panovník zde zemřel?

Gilotina - Ludvík XVI. i se svoji ženou

12. Proč si myslíš, že se u nás zrušil trest smrti?

Jakákoliv odpověď je správná

Příloha 2 - Pracovní list KULTURA MEZI VÁLKAMI (řešení + možná řešení)

Jméno	Třída:	Datum:
-------	--------	--------

KULTURA MEZI VÁLKAMI



1. Jaká díla napsal Ernest Hemingway?

Sbohem armádo
Komu zvoní hrana
divadelní hra- Pátá kolona

2. Zjistěte o něm více informací a popište, jaký byl jeho osud.

Představitel ztracené generace, dostal Pulitzerovu cenu, Nobelovu cenu. Výborný střelec, několikrát rozvedený. Ke konci života zdravotní problémy, alkoholismus, spáchal sebevraždu.

3. V těch nejhorších časech lidé nepřestali zpívat, tančit a dělat si legraci. Proč si myslíte, že je důležité zůstat pozitivní?

Názor žáka

4. Jakým způsobem můžeme pomoci lidem postiženým válkou?

- Finanční + materiální pomoc
- Žáci mohou vyjmenovat některé organizace a jiné způsoby.

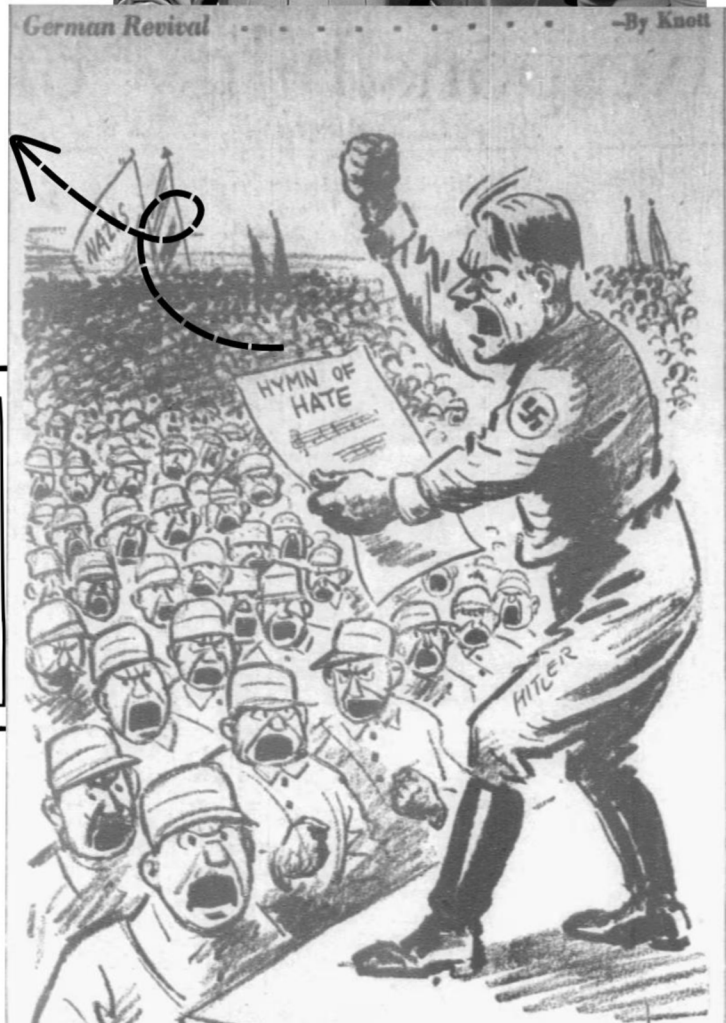
5. Proč by si lidé měli navzájem pomáhat?

Názor žáka

6. Mohla divadelní hra, báseň, karikatura nebo film vyjadřovat postoje autora k válce? (Obrázky ti napoví) **Ano**

7. Slovo "hate" znamená nenávisť. Jak proti nenávisti lidé mohou bojovat? S jakými formami nenávisti ses setkal/a a v jakém prostředí?

Názor žáka + jeho zkušenosti (vhodné na další diskusi)



8. Vysvětli pojem manipulace:

Působení na chování a myšlení druhých lidí ve prospěch manipulátora.

9. Kde se s ní člověk může setkat?

Fake news, média, bulvár, ve společnosti

10. Proč si myslíš, že lidé šíří nenávisť? Jak se nenechat nenávisť zasáhnout?

Názor žáka - (vhodné na další diskusi)

11. Když se zamyslíš nad jakoukoliv historickou etapou. Platí rčení, že násilí plodí další násilí? Proč ano? Proč ne? Uveď na příkladech.



Několik možností. Příkladem je Velká francouzská revoluce, která požírá vlastní děti. Jakobíni plodí násilí, většina z nich skončí pod gilotinou.

Příloha 3 – Metodický list k pracovnímu listu VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE

Metodický list k pracovnímu listu:

VELKÁ FRANCOUZSKÁ REVOLUCE

Anotace:

Žáci pracují s pracovním listem po dobrané látce v daném období. Zabývají se otázkami francouzské revoluce a problematikou rozdělení společnosti. Komparují situaci dříve a dnes, píšou do pracovního listu své názory. Rozebírají osud Ludvíka XVI., v souvislosti s jeho tragickým koncem přemýšlí, proč se u nás (v ČR) zrušil trest smrti. Vyučující na pracovní list navazuje diskusi, kdo byl posledním popraveným v Československu, jaké jsou argumenty lidí, kteří chtějí trest smrti obnovit a také jakou hodnotu má pro ně jeden lidský život.

Klíčová slova:

Velká francouzská revoluce, společnost, trest smrti, národ

Cíle:

Vzdělávací: *žák charakterizuje způsob života před francouzskou revolucí*

Schopnostní a dovednostní: *žák efektivně pracuje s textem*

Výchovný: *žák diskutuje s ostatními na téma trest smrti*

Věková skupina: 8. třída ZŠ

Organizace a učební činnosti: žáci pracují samostatně po probrání látky následuje diskuse, pracovní list podporuje utváření vlastních hodnot, rozvoj morálního vědomí a slouží k společné diskusi.

Čas potřebný ke zpracování: 15-20 minut

Pomůcky: Propiska, učebnice

Reflexe: společná kontrola pracovních listů, diskuse žáků

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák plánuje svoji práci a podněty k diskusi

Kompetence sociální a personální – žák diskutuje ve skupině, pomocí slov vyjadřuje své postoje a hodnoty k citlivým tématům

Kompetence k řešení problémů – žák respektuje názory ostatních, snaží se dojít k jednotnému shrnutí

Kompetence komunikativní – žák odpovídá na otázky obsažené v pracovním listu, nahlas sděluje názory ostatním spolužákům

Kompetence pracovní – žák pracuje na jednotlivých úkolech v pracovním listu, postupně je plní

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

- Hodnoty, postoje, praktická etika
- Řešení problémů rozhodovací dovednosti
- Sebepoznání sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Mezilidské vztahy
- Komunikace
- Kooperace a kompetice

Výchova demokratického občana

- Občan, občanská společnost a stát
- Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Evropa a svět nás zajímá

Multikulturní výchova

- Kulturní diference
- Lidské vztahy
- Multikulturalita
- Princip sociálního smíru a solidarity

Příloha 4 – Metodický list k pracovnímu listu KULTURA MEZI VÁLKAMI

Metodický list k pracovnímu listu:

KULTURA MEZI VÁLKAMI

Anotace:

Žáci pracují s pracovním listem poté, co dobrali téma kultura mezi válkami. Zjišťují více informací o osudu Ernesta Hemingwaye. Otázky cílí na pomoc druhým, zejména těm s psychickými problémy. Vysvětlují svoje postoje a hodnoty. Následně je vhodná diskuse o solidaritě, proč je dobré si navzájem pomáhat – tím tak diskutujeme nad jednou z otázek pracovního listu. Žáci pracují s pracovním listem po probírání učiva k danému období. Hledají v jiných zdrojích (na internetu, v publikaci, kterou jim poskytne vyučující) a odpovídají na otázky na základě svých postojů. V pracovním listu se rozebírají pojmy jako manipulace, nenávisť a násilí. Po dokončení proběhne diskuse, kdy si žáci sdělí své názory.

Klíčová slova:

Kultura mezi válkami, karikatura, manipulace, Ernest Hemingway, solidarita

Cíle:

Vzdělávací: *žák shrne informace o osobě Ernesta Hemingwaye*

Schopnostní a dovednostní: *žák efektivně pracuje s textem a obrázky*

Výchovný: *žák vyhledává informace na svém mobilním telefonu či počítači*

Věková skupina: 9. třída ZŠ

Organizace a učební činnosti: Samostatná práce žáků a následná diskuse monitorovaná pedagogem. Ten motivuje žáky k zamyšlení se nad solidaritou, pomoci ostatním nebo osudem Ernesta Hemingwaye. Pracovní list podporuje utváření vlastních hodnot, rozvoj morálního vědomí a slouží k společné diskusi.

Čas potřebný ke zpracování: 20-25 minut

Pomůcky: Propiska, učebnice, mobilní telefon, publikace o Ernestovi Hemingwayovi, počítač

Reflexe: společná kontrola pracovních listů, diskuse žáků

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák plánuje svoji práci a podněty k diskusi

Kompetence sociální a personální – žák diskutuje s celou třídou, sděluje své názory a naslouchá ostatním

Kompetence k řešení problémů – žák respektuje názory ostatních, žák se snaží najít východisko s celou třídou

Kompetence komunikativní – žák odpovídá na otázky obsažené v pracovním listu, nahlas sděluje názory ostatním spolužákům,

Kompetence pracovní – žák vyhledává nové informace pomocí daných zdrojů a ověřuje si informace

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

- Rozvoj schopnosti poznávání
- Hodnoty, postoje, praktická etika
- Řešení problémů rozhodovací dovednosti
- Psychohygiena
- Seberegulace a sebeorganizace
- Mezilidské vztahy
- Komunikace

Výchova demokratického občana

- Občan, občanská společnost a stát
- Občanská společnost a škola

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Evropa a svět nás zajímá

Multikulturní výchova

- Kulturní diference
- Lidské vztahy
- Etnický původ
- Multikulturalita
- Princip sociálního smíru a solidarity

Mediální výchova

- Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení