

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2018

Denisa Ertlová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy
z hlediska aktivizačních metod**

Diplomová práce

Autor: Bc. Denisa Ertlová
Studijní program: P16P0570 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk
Učitelství pro střední školy – dějepis
Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Denisa Ertlová

Studium: P16P0570

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy z hlediska aktivizačních metod**

Název diplomové práce AJ: Analysis of history textbooks for the second-degree of elementary school in terms of activation methods

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vybranými aktivizačními výukovými metodami dějepisu na druhém stupni základní školy. Teoretická část se věnuje efektivním formám a metodám výuky, RVP, ŠVP, průřezových tématům, využití médií a integraci jednotlivých tematických okruhů environmentální výchovy do výuky dějepisu. Praktická část využívá metodu analýzy vybraných učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy. Výsledek analýzy mapuje míru aktivit, zastoupení výchovy k přírodě a propojení s výukou dějepisu. Poukáže na rozdíly či shody v učebních materiálech a zda odpovídají zakotvení v RVP. Závěr práce se věnuje návrhům pro efektivnější výuku, pracovním listům a využitelným aktivitám v hodinách dějepisu.

DLOUHÁ, Jana. Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělání. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8. JULÍNEK, Stanislav. Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5. LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 9788071786818. ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ, ed. Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá vybranými aktivizačními výukovými metodami dějepisu na druhém stupni základní školy. Teoretická část se věnuje efektivním formám a metodám výuky, RVP, ŠVP, průřezových tématům, využití médií a integraci jednotlivých tematických okruhů environmentální výchovy do výuky dějepisu. Praktická část využívá metodu analýzy vybraných učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy. Výsledek analýzy mapuje míru aktivit, zastoupení výchovy k přírodě a propojení s výukou dějepisu. Poukáže na rozdíly či shody v učebních materiálech a zda odpovídají zakotvení v RVP. Závěr práce se věnuje návrhům pro efektivnější výuku, pracovním listům a využitelným aktivitám v hodinách dějepisu.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu.

Souhlasím s tím, aby byla práce uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a mohla být zpřístupněna ke studijním účelům.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Ireně Loudové, Ph.D., za vedení, odborné rady a přátelský přístup při psaní diplomové práce.

Anotace

ERTLOVÁ, Denisa. *Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy z hlediska aktivizačních metod*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 73 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vybranými aktivizačními výukovými metodami dějepisu na druhém stupni základní školy. Teoretická část se věnuje efektivním formám a metodám výuky, RVP, ŠVP, průřezovým tématům, využitím médií a integraci jednotlivých tematických okruhů environmentální výchovy do výuky dějepisu. Praktická část využívá metodu analýzy vybraných učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy. Výsledek analýzy mapuje míru aktivizačních metod, zastoupení výchovy k přírodě a jejich vzájemnému propojení v učebnicích a s výukou dějepisu. Poukáže na rozdíly či shody v učebních materiálech a zda odpovídají zakotvení v RVP. Závěr práce se věnuje návrhům pro efektivnější výuku a využitelným aktivitám v hodinách dějepisu.

Text obsahuje základní údaje charakterizující v českém jazyce obsah a výsledky práce.

Klíčová slova: didaktika, analýza učebnic, environmentální výchova

Annotation

ERTLOVÁ, Denisa. *Analysis of history textbooks for the second-degree of elementary school in terms of activation methods*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 73 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with selected activating teaching methods of history at upper primary school. The theoretical part deals with effective forms and methods of teaching, FEP, SEP, cross-curricular themes, media utilization, and integration of individual thematic areas of environmental education into the teaching of history. The practical part uses the method of analysis of selected history textbooks for upper primary school. The result of the analysis maps the level of activities, the representation of nature education, and links with history teaching. It indicates differences or matches in the teaching materials and whether they correspond with the FEP. The conclusion of the thesis is devoted to proposals for more effective teaching, worksheets, and useful activities in the history lessons. The text contains basic data characterizing the content and results of the work in Czech.

Keywords: didactics, textbook analysis, environmental education

Obsah

I.	TEORETICKÁ ČÁST	2
1	Didaktika dějepisu.....	2
1.1	Současné trendy v didaktice dějepisu	3
1.2	Klíčové kompetence	4
1.3	Aktivizující výukové metody.....	5
1.3.1	Diskusní metody	5
1.3.2	Heuristika a řešení problémů	7
1.3.3	Situační metody	8
1.3.4	Metody inscenační.....	9
1.3.5	Didaktické hry	10
2	Environmentální výchova	12
2.1	Vztah člověka k přírodě po první světové válce.....	15
2.2	Vznik a rozvoj environmentální výchovy.....	17
2.3	České školství a vztah k environmentální výchově	20
2.4	Narativní environmentální výchova.....	20
2.5	Dynamická psychologie a environmentální výchova	21
3	Environmentální výchova a dějepis	23
3.1	Aplikace environmentální výchovy ve výuce dějepisu	24
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4	ANALÝZA UČEBNIC DĚJEPISU	31
4.1	METODIKA VÝZKUMU	31
4.2	Učebnice dějepisu, jejich struktura a funkce	31
4.3	Didaktické funkce učebnice.....	32
4.3.1	Výzkum a hodnocení dějepisných učebnic	33
4.4	Analýza učebnice dějepisu č. 1 Nová doba	33
4.5	Analýza učebnice dějepisu č. 2 Prodos.....	36

4.6	Analýza učebnice dějepisu č. 3 SPN	41
4.6.1	Klíčové kompetence učebnice dějepisu SPN	41
4.7	Analýza učebnice dějepisu č. 4 Nová škola.....	45
4.8	Závěrečné srovnání vybraných učebnic.....	52

Úvod

Diplomová práce *Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy z hlediska aktivizačních metod* se zabývá studiem učebnic dějepisu osmého ročníku druhého stupně základních škol z hlediska vybavenosti aktivizačními metodami a propojením s environmentálními prvky, zakomponovanými ve faktografickém výkladu. Teoretická část práce popisuje základní i moderní aktivizační výukové metody, aplikované v pedagogickém procesu v hodinách dějepisu. Práce se věnuje v úvodu didaktice dějepisu, klíčovým kompetencím, aktivizačním výukovým metodám. Druhá polovina teoretické práce studuje pojem environmentální výchovy, její vznik a vývoj ve světě i v České republice. Zabývá se publikacemi k tématu, autory a organizacemi, které se usilují jakkoliv environmentální výchovu rozvíjet, zakomponovat do vyučovacího procesu a širší společnosti.

Cílem praktické části je výzkum učebnic dějepisu pro osmý ročník druhého stupně základních škol, prováděn metodou kvalitativní analýzy. Tomuto výzkumu podlehnou čtyři učebnice dějepisu, kde se hledá ve výkladu zastoupení již zmíněných aktivizačních metod a prvků environmentální výchovy. Do tabulky se zaznamenávají prvky, nacházející se v historických výkladech a míra jejich zastoupení v porovnání se všemi čtyřmi učebnicemi. Skladba a výklad učebního textu se podrobně zaznamenává a k tématům se navrhuje další učební aktivity k výkladu tématu, s více prvky environmentálních problémů společnosti, od počátků lidstva po současnou problematiku.

Hlavní myšlenkou výzkumu je prokázat stav učebnic, u hlediska environmentální výchovy a moderních aktivit v českém školství napříč všemi předměty, především ve výuce dějepisu a navrhnout formou aktivizujících vyučovacích metod, seznámení žáků s ekologickými problémy země, v regionálním i globálním měřítku. Motivaci sepsání diplomové práce podpořilo nedostatečné zastoupení environmentální výchovy v českém školství, pasivita žáků, doposud velká míra klasického frontálního vyučování a prokázání, že studium této problematiky a seznámení s žáky je žádoucí a i přes prozatím malé množství odborné literatury není složité ekologické problémy zakomponovat do výuky dějepisu zábavnou, časově nenáročnou formou. Práce se opírá o literaturu českých i světových didaktiků a pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Didaktika dějepisu

Didaktika je slovo řeckého původu a znamená učit se, vyučovat. Tento pojem se nevyskytuje po celém světě, ale je to spíše termínem evropským. Evropské školství vychází z pragmatické tradice, kdežto v mimoevropském prostoru se slovo didaktika vůbec nevyskytuje a využívá spíše pojem technologie vzdělávání či pedagogické inženýrství. Didaktika dějepisu se u nás podle S. Julínka snaží o rozvoj vědomostí, dovedností a schopností. Snaží se dějepisu strukturovat a díky efektivním didaktickým postupům posilovat kvalitativní vědomí o českých i zahraničních dějinách. Také se didaktika dějepisu snaží o teoreticky správné formulování podložených faktů. Zde by bylo vhodné, aby se každý učitel zamyslel, jakým stylem a vyjadřováním předává látku dále žákům a jaké výsledky učitel požaduje. V dnešní době není důležité znát teorie a shrnutí v rámečku v učebnicích, ale spíše bychom měli požadovat porozumění od žáků, mezipředmětovou propojenost, umět vyjádřit svůj postoj k problému a schopnost se správně vyjadřovat celými větami za použití vlastních slov.¹

Podle Zdeňka Beneše je didaktika dějepisu teorií výuky dějepisu a moderní didaktiku vyvozuje jako sociální teorií a osobní historické kultury. Beneš teorii výuky a metodiku staví odděleně a stanovil tři poslání didaktiky dějepisu. První je pojmenován jako reflexivní úkol (co se může vyučovat), druhý bod se nazývá normativní úkol (co se musí vyučovat z hlediska kultivace historického vědomí) a posledním bodem je úkol empirického výzkumu.²

Didaktika dějepisu je mladým pojmem v dějinách výchovy. Propojuje se s více vědami a prostupuje k nim, nejvíce se však týká pedagogiky a historie. Jako mezní disciplína úzce spolupracující se zmíněnými dvěma předměty, didaktika využívá metody těchto předmětů, a to například dějiny didaktiky, dějiny vyučování, dějiny mentalit, empirický výzkum, sledování výchovně vzdělávací činnosti učitelů, učení, vyučovací formy a metody. V současné době ale didaktika vyvíjí vlastní metodologii (bádá v oblasti historického vědomí a v přeměnách vědeckého systému). Toho může didaktika dosáhnout díky metodologickým postupům historiografie, pedagogiky a

¹ JULÍNEK, 2004, S. 9–11.

² BENEŠ, 2003, S. 324–332.

psychologie. Úzké vazby má taky didaktika dějepisu se společenskou výchovou, etikou, filozofií, sociologií a logikou.

Historickému popisu a vývoji didaktiky dějepisu se diplomová práce nevěnuje, zaměří se především na současné inovativní formy a metody výuky, kterými bychom mohli nahradit právě některé zastaralé a nudné typy výuky.³

1.1 Současné trendy v didaktice dějepisu

Velký důraz v současné pedagogice je kladen na propojenost mezi předměty a získání vědomostí ucelenou formou, snaha o minimalizování roztržitosti poznatků. Aktuální je stále hledání vhodných průřezových témat a vazby především k občanské výchově, literatuře a zeměpisu. Historie obsahuje všechny vědní obory. Během dějin i nyní se dějepisu na školách slučuje s blízkými předměty.⁴

V současné době jsou hodiny dějepisu diskutované v rámci RVP, kdy se dějepisu řadí do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Čeští historikové, například Z. Beneš se klaní k názoru, že dějepisu má zůstat samostatnou vědou, jelikož jeho začlenění do příbuzných předmětů není vhodné k počtu výukové dotace a nebyl by dějepisu dán dostatečný prostor, který není ideální ani nyní. Snahou českých historiků je zakomponování dějepisu k maturitním povinným zkouškám, které aktivně probíhají od roku 2003. Jelikož právě dějepisu ve škole vytváří historické vědomí a historickou kulturu mladé generace. V klíčových kompetencích se požaduje po žácích dovednost tvořit, aplikovat, analyzovat, hodnotit a rozumět dané problematice. Důležité pro učitele je vytvořit předpoklady pro historické vědomí a myšlení. Studenti by neměli memorovat nazpaměť, ale naučit se přemýšlet, vžít se do doby, zajímat se o kauzalitu dějin, určitého vztahu příčin a následku.⁵

³ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 10-11.

⁴ Jako příklad uveďme blízké Rakousko, kde se v 70. letech sloučil dějepisu s občanskou výchovou. V 80. letech se opět oddělil a formoval se jako samostatný předmět se silnějšími interdisciplinárními vazbami a v současnosti je dějepisu na spoustě rakouských školách opět sloučen.

⁵ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, s. 27.

1.2 Klíčové kompetence

V současné době se klade velký důraz na klíčové kompetence, které by měl žák nejen znát, ale také ovládat. V rámci vzdělávání existuje šest bodů klíčových kompetencí. Kompetence k učení (využívat informace, porovnávat z více zdrojů), kompetence k řešení problémů (přemýšlet o dějinných situacích, názory porovnávat, ověřovat a obhajovat), komunikativní kompetence (vyjadřovat se k tématu, odůvodnit jej), kompetence sociální a personální (spolupracovat v kolektivu), kompetence občanské (vnímat a hodnotit díla, situace, přemýšlet o kladech a záporech jednání lidí), kompetence pracovní.⁶

Mezi moderní aspekty patří odklon od nadměrné faktografie a bezmyšlenkového učení. Školství se snaží naplnit u studentů pravý opak, omezit faktografii, zařadit ji do obecného kontextu v rámci českých i světových dějin, poukázat na provázanost, vést žáky k přemýšlení, uvědomění si souvislostí a předvídavosti. Pracovat s žáky na kritice velkého množství informací, posuzovat a porovnávat zdroje mezi sebou, naučit se pracovat s kvalitními zdroji a dobovými prameny. Kritika bezmyšlenkového učení faktografie se objevila v 90. letech. Školství začalo klást důraz na zakomponování metod a prostředků do vyučovacího procesu. Zde je nebezpečné, aby nepřesahovala forma nad obsahem. Aktivita musí obsahovat faktografický základ v přiměřeném množství a rozpracovat je, zda mají na úkor času dostatečný přínos do výuky. Na úbytek faktografie reagovaly také zahraniční státy. Klesla úroveň dějepisného vzdělávání a nastala rehabilitace přiměřené faktografie.

K zajímavým pohledům na výuku patří multiperspektivita. Proces vedoucí k hlubšímu porozumění látce, ale bere se v úvahu více úhlů pohledů na situaci, které nejsou uzavřeny. Nelze popis dějin brát jako statický prvek neměnnosti (nejedná se o absolutní pravdu). Zachovat otevřenost interpretací a výzkumům. Při tomto procesu se musí brát ohled na individuality žáků, hlavně na slabší. Je potřeba věnovat dostatečný čas pro analýzu a hodnocení jednotlivých interpretací.⁷

Co se tematických změn dějepisného učiva týče, školství se snaží zredukovat množství výkladů o nejstarších dějinách a naopak nejvíce se věnovat nejnovějším dějinám 20.

⁶ BĚLECKÝ, 2007, S. 20-61.

⁷ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 28.

století, hlavně po roce 1945. Nevěnovat se pouze politickým dějinám a událostem, ale zahrnout do výkladu i prvky kulturní, sociální, hospodářské a dějiny každodennosti. Dějiny by se měly probírat nejen v měřítku obecném a českém, ale také regionálním, národním. Věnovat se problémům nedávným a dnešním, střediskům konfliktů (Blízký východ), propojit školní znalosti s denním světem, zprávy v médiích, názory ostatních lidí. Nutno se také zmínit o dějinách žen, etnických a jejich vývoji.⁸

1.3 Aktivizující výukové metody

Kapitola je zaměřena na aktivizující metody výuky. Pojetí metod je dle autorů odlišné. Diplomová práce vychází z dělení metod dle J. Maňáka, který je rozdělil na metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry.⁹

1.3.1 Diskusní metody

Diskusní metoda probíhá formou dialogů zúčastněných aktérů. V rámci aplikace se považuje za nenáročnou, jelikož ji můžeme provádět u širokého okruhu zúčastněných. Komunikovat můžeme de facto na určité úrovni v jakémkoliv věku, počtu, sociální skupině. Zmíněná metoda není náročná na přípravu, čas ani pomůcky. Komunikace probíhá mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, kdy jsou k úspěšné aplikaci žádoucí znalosti k tématu, probíhá diskuze, vyměňují se názory (Maňák, 2003). Při diskuzi žáci nacvičují vhodné komunikační prostředky, zauímají vlastní stanovisko k problematice a učí se také vnímat názory druhých. Především v současné době se považuje za důležité pro společnost vzájemná tolerance a její budování.

Diskuze je využitelná v jakékoliv části hodiny. V úvodu hodiny pro motivaci, při expozici nové látky, při upevňovacím procesu i v závěru hodiny při opakování, kdy diskuze poskytne zpětnou vazbu. Pro efektivní průběh diskuze se vymezí časové rozmezí a jasný cíl, aby se diskuze neubírala jiným směrem. Diskuzi zpočátku řídí a koordinuje učitel. Ideálem je, kdy si diskuzi řídí sami žáci a naplňují se cíle.¹⁰

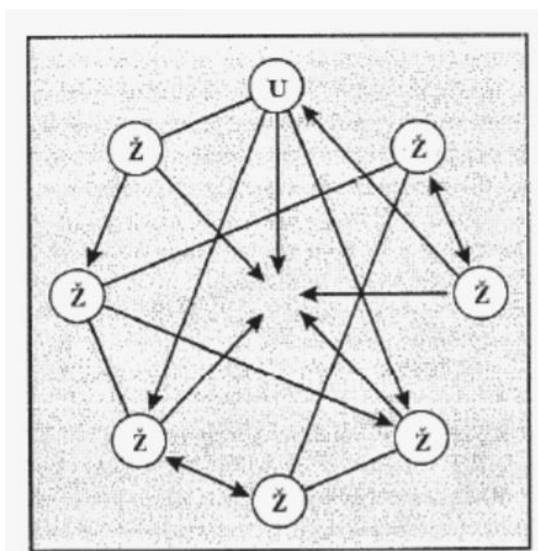
⁸LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 29.

⁹MAŇÁK, ŠVEC, 2003.

¹⁰MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 108.

Musí se brát v úvahu i znalost problematiky na určité úrovni, potřebná k diskusi. Po realizaci diskuze by mělo přijít zhodnocení aktivity i problematiky. Omezením může být vysoký počet studentů a nevhodné uspořádání učebny.

Zavádění aktivizačních metod do škol je náročné pro učitele i žáky, ale vyplatí se. Zpočátku je důležité vybudovat si s žáky přátelský vztah založený na demokracii, ale určité zodpovědnosti. Dále začít rozvíjet komunikační dovednosti, ty aplikovat na jednoduchá témata, prosazovat svůj názor a zároveň respektovat druhé. K tomu je důležité zmínit, že účastníci diskuze nejsou nepřátelé. Cílem je hledání nápadů, návrhů, jak dále postupovat, zaujmout vhodné stanovisko k problému, při tom si uvědomovat pro a proti a nejedná se o intelektuální soutěž.



Obrázek 1: Forma diskuze

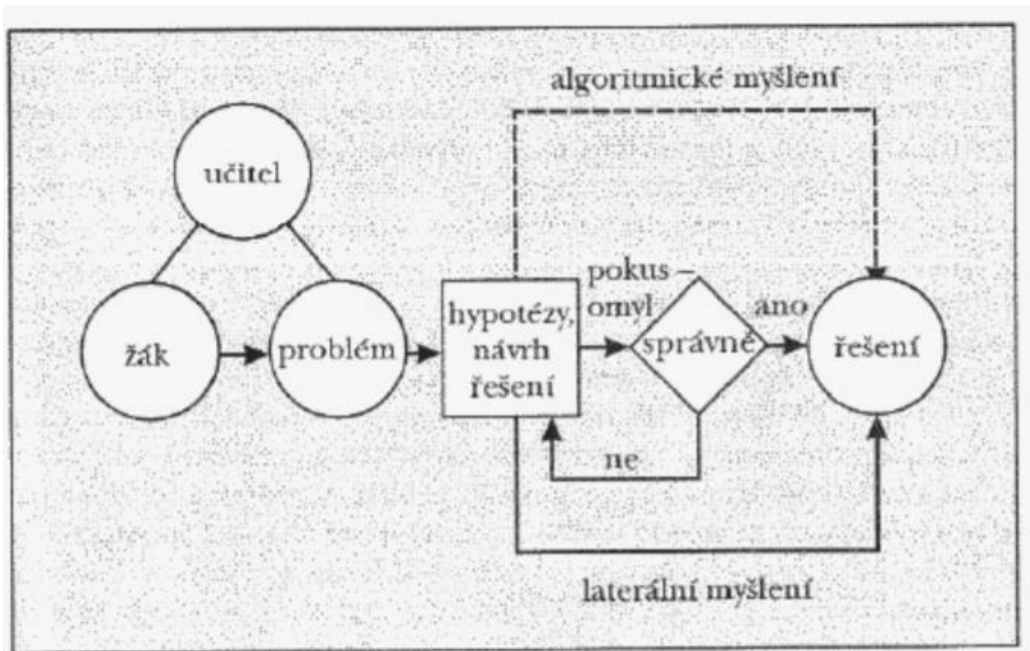
Diskuze se v moderní škole uplatňuje v mnoha variantách, postupem času se objevují obměny a nové modifikace. Mohou to být například diskuze během přednášky (vysvětlování), diskuze rozvíjející závěry, diskuze na základě referátu, řetězové diskuze, diskuze u stolu, symposium (formální skupina, účastníci prezentují odlišné názory, na to následují otázky z pléna, autoři odpovídají na dotazy), diskuze v malých skupinách, debata, panelová diskuze. Ne všechny varianty je vhodné používat ve škole. Některé typy obnášejí specifické náročnější cíle a přípravu. Tyto aktivity mohou být účinné ve výuce, pokud jsou obě strany připraveny a nejlépe pokud mají obě strany s vedením diskuzí praxi a nabízí se jim ne tolik problematičtější téma. Formy diskuze

jsou velice flexibilní a učitel si pokaždé může tento krátký proces přizpůsobit potřebám třídy. ¹¹

1.3.2 Heuristika a řešení problémů

Objevovací metoda pojmenovaná podle Archiméda ze Syrakus. Tato kapitola opět vychází z klasifikačních metod J. Maňáka. Pro J. Maňáka je důležité aplikovat tuto metodu vzhledem k vyšším požadavkům společnosti na školství, která rozvíjí aktivitu a tvořivost u jedinců. Podstatou metody je řešení problémových situací. Ve srovnání ke klasickým výkladovým metodám není žákům látka pouze sdělována, ale žák si ji svépomocí osvojuje, více pochopí a zapamatuje. Heuristické metody ovšem nemůže prozatím nahradit celou výuku, jelikož je časově náročnější. Učitel vytváří problémovou výuku a tím napomáhá intelektovému rozvoji žáka. Poté následuje argumentace a výběr nejvhodnějšího řešení. V tomto případě jsou právě heuristické metody silnou výukovou strategií, proto se řadí mezi aktivizační metody výuky. ¹²

Jiní autoři nazývají tyto metody pouze jako aktivizační, které vedou ke kritickému myšlení. V didaktice se heuristika řadí i mezi metody aktivizující. ¹³



¹¹ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S.109-112.

¹² MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 113.

¹³ GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 2000, S. 58-64.

Obrázek 2: Metoda heuristická¹⁴

1.3.3 Situační metody

Dalším typem pro řešení problémových případů jsou metody situační, kdy je nastolena situace a žáci ji řeší bez dostatečných informací k dané problematice. Výsledek se od předchozí metody liší ve vhodném výběru alternativních řešení a odhalení příčiny problému. Problémové situace mohou být představeny v několika možnostech. Vznik situační metody zažívá téměř sto let a pochází z harvardské vysoké obchodní školy. Postupem času se začalo aplikovat na středních a základních školách. Po úpravě metod a cílů lze metodu aplikovat na různé složení skupin. Situační metody pomohou žákům při řešení obdobných metod v dospělém životě a naučí se nad problémem přemýšlet a zaujímat vlastní stanovisko a tím nahradit učení se nazpaměť. Situační metody odrážejí reálné skutečnosti, jejichž řešení není jednoznačné. Žáci se učí problémy řešit, zbudují si určitý postup, sbírají zkušenosti, díky praxi se jejich odpovědi a řešení urychlí a některé zautomatizují.

Fáze řešení situace se dle Maňáka skládají z volby tématu (v souladu s cíli a s připraveností žáků), seznámení s materiály (nabídnout žákům dostatečný přístup k materiálům a dokumentům), vlastní studium případu (uvést žáky do problematiky, následovat zvolené cíle, neodbíhat od tématu) a v závěru návrhy řešení a diskuze. Třída dochází k rozdílným návrhům, uznané bývá řešení nejvěrohodnější a lze konfrontovat se skutečností. Nedostatkem této aktivizační metody je opět časová náročnost, množství pracovních materiálů a vyspělost žáků pro efektivní práci s cílem. Dle M. Boráka si situační metody prošly velkým vývojem, díky kterému vznikly nové varianty a typy metody.

Osvědčené typy jsou metody rozboru situace (pečlivé individuální studium materiálů), řešení konfliktní situace (jedná se o názory, pohledy na problematiku, které vedou ke kontroverzním střetům), řešení incidentu (skupinová práce, stručný výklad problému, dotazy a návrhy řešení, pokud žáci nedojdou ke správnému výsledku či mají více rozhodnutí, sdělí pravdivé řešení učitel či vedoucí skupiny), řešení dynamické situace (jedná se o složitější popis situace, informace musejí být ještě zjištěny a

¹⁴ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 113.

doplněny), basketová metoda (simuluje činnosti probíhající paralelně, pomáhá žákům rychle se rozhodovat, pracovat ve skupině).¹⁵

Dle Kotrby a Laciny můžeme aktivizační metody systematizovat z více hledisek. V publikaci je zmíněno dvanáct hledisek, které hlavně učitelé pomáhají při snadné orientaci a organizaci metod. Metody se dělí podle časové náročnosti přípravy lektora, podle aplikace metody ve výuce, podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu, podle materiálové náročnosti ve výuce (nutno pro realizaci a výbavu třídy), podle tematického zařazení do kategorií, podle účelu a cílů použití ve výuce, podle požadavků na samotné studenty. Dále se dělí výukové metody dle didaktického aspektu na metody slovní, názorně-demonstrační, praktické, metody z hlediska aktivity a samostatnosti studentů a dle charakteristiky metod z hlediska myšlenkových operací.¹⁶

1.3.4 Metody inscenační

Během posledních pár let se zařadila do českého školství dramatická výchova, buďto jako samostatný předmět nebo spadá do ostatních předmětů, kde žáci sehrávají na základě problému či situace děje a tímto vytvářejí možné rámce, jak může problém vypadat. Metoda umožňuje aktivní zapojení všech žáků do dané problematiky nebo se mohou rozdělit při větším počtu do skupinek. Díky skupinkovým spolupracím mohou žáci za jednu vyučovací hodinu probrat větší množství látky či problémů a navzájem si je mezi sebou odprezentovat. Jak je ovšem známo z praxe, nemusí se akce vždy vyvést. Žáci si takto procvičují schopnosti i dovednosti, možnost improvizace a socializace, kdy se tímto připravují na projev, vystupování do budoucího života při praktických životních situacích. Inscenací se mohou také upevňovat vztahy ve třídě, třídní klima a začleňovat nevýrazné a neaktivní žáky do vyučujícího procesu, kteří by se za normální situace nevyjádřili, ale může jim pomoci vystupování za jinou osobu a tímto ztrácí bariéry. Inscenační metody ovšem nespádají pod nejjednodušší v rámci realizace. Vyžadují časovou náročnost, mohou obsáhnout celou vyučovací hodinu nebo je dobré přímo dramatickou výchovu vyučovat v delších časových úsecích. Dalším kritériem je dispozice dostatečného prostoru, rekvizit, kostýmů.

¹⁵ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 119-122.

¹⁶ KOTRBA, LACINA, 2011, S.141-143.

Příprava, inscenace a hodnocení inscenace. Inscenace může mít více variant. Rozlišujeme strukturovanou inscenaci, pokud se jedná o scénu s určitou dějovou linií. Dalším typem je nestrukturovaná inscenace, kde není zpracován scénář, ale důležité jsou například konkrétní témata z praxe. Další variantou je mnohostranné hraní úloh. Žáci se rozdělí do skupinek, seznámí se s problémovou situací a každý dostane papírek s popsanou rolí.¹⁷

1.3.5 Didaktické hry

Hra obecně je jedním z moderních prvků, které se snaží moderní didaktika zakomponovat do školního procesu. Hra je specifický typ aktivity, který je společný lidem i vyšším živočichům. Dokáže zakomponovat spoustu aspektů a propletenost prvků. Hra nese velké pozitivum, jelikož se jedná o dobrovolně zvolenou aktivitu jedincem. Hra nese cíl a hodnotu sama v sobě. Do hry se dokáže zapojit každý žák, stanoví se pravidla, organizace a učitel dodržuje průběh hry. Hra obsahuje racionálně-kognitivní oblast rozvoje i imaginativně-emotivní.¹⁸

V edukačním procesu a v běžném životě lidí představuje hra velké zastoupení. Učení se díky hře stává méně namáhavou, přitažlivější a nedirektivní prací při vyučovacím procesu. Hra nahrazuje v životě dětí chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Negativum u moderních her je rostoucí konkurenční boj žáků mezi sebou a vymizí procesy učení. Učitel by se měl v dnešní době vyvarovat výběru her, například zápasu hrdinů a omezení technických moderních vymožeností.¹⁹

Je nutno mít na pozoru, že hra je složitější proces pro přípravu a žáci jsou skupina individuí. Hra se nedá stoprocentně naplánovat a nemusí proběhnout vždy podle představ lektora. Didaktickou hru upřednostňovali pedagogičtí klasikové jako Komenský, Schleimache, Fröbel, Montessoriová.²⁰

Didaktické hry zahrnují různorodé aktivity. Hry třídí autoři různě. Třídění her dle Meyera je následující. Interakční hry (hry s hračkami, sportovní a skupinové hry, hry pro všechny s pravidly), simulační hry (hraní rolí, konfliktní situace, maňásci),

¹⁷ MAŇÁK, 2003, S. 123.

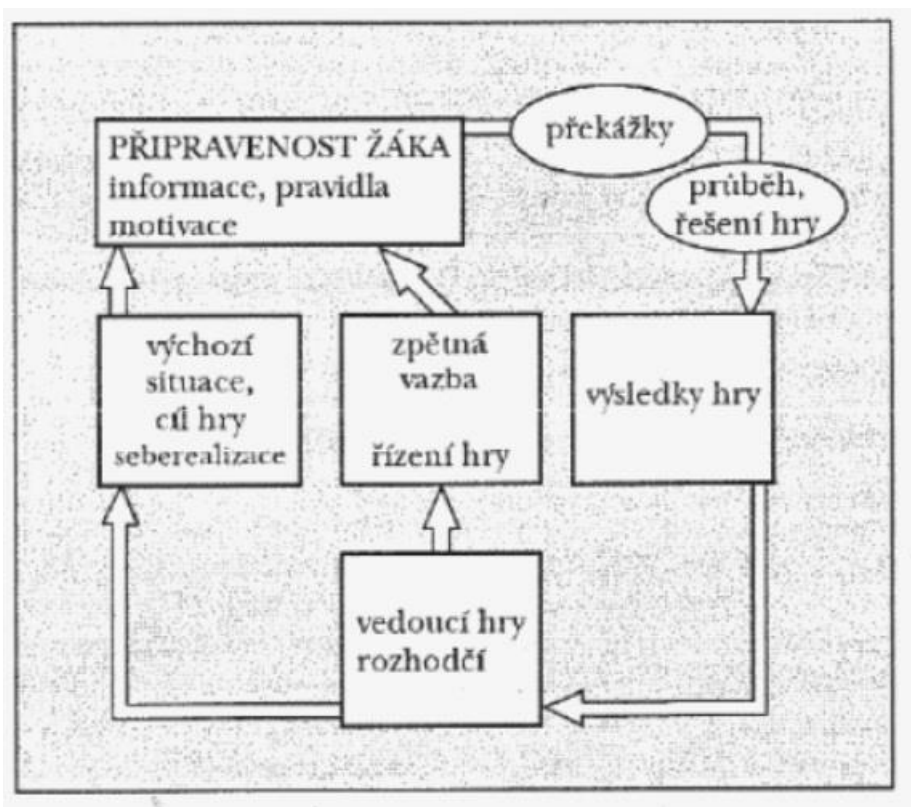
¹⁸ ČAČKA, 1999, S. 79.

¹⁹ MEYER, 2005, S. 344.

²⁰ MAŇÁK, 2003. S. 126-127.

scénické hry (dělí se na hráče a diváky, na jevišti, s rekvizitami, podobnost divadelním představením).²¹

Přehled klasifikace didaktických her dle Jankovcové se dělí podle doby trvání, místa konání, dle převládajících činností (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti) a dle hodnocení (kvantita, kvalita, poměr výkonu a času).²²



Obrázek 3: Didaktická struktura hry²³

²¹ MEYER, 2005, S. 348-349.

²² JANKOVCOVÁ, 1988, S. 100.

²³ MAŇÁK, 2003, S. 127.

2 Environmentální výchova

Environmentální výchova, jak píšou autorky knihy Environmentální výchova pro základní a střední školy, je výchova žáků k environmentálně odpovědnému jednání. Jedná se o „...odpovědné chování osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí.“²⁴

Je důležité nepovažovat environmentální výchovu za výstřelek moderní společnosti, ale seznamovat a vychovávat žáka i v tomto oboru za účelem vychování slušného občana v moderní společnosti. EV je obsažena v průřezových tématech v ročním vzdělávacím plánu. V rámci výchovy je také možné žáky seznamovat s běžnými denními aktivitami jako pití vody z vodovodu, třídění odpadků, šetření energie. Vhodné je také zohlednění běžného nákupu, jaký bude mít výrobek dopad na životní prostředí. Při nákupu oblečení dbát na skromnost, nekupovat oděvy z pravé zvířecí kůže. V rámci města či obce se může jakýkoliv občan aktivně zapojit do projektu zalesňování, pokrytí travnatými plochami, politicky se účastnit protestů a petic pro podporu přírody, zabraňování moderní bytové výstavby.²⁵

Další úroveň je také podporovat ochranu přírody ve svém zaměstnání a na úrovni politické sféry. Žáci by se měli začít s EV seznamovat již na základní škole. Při výběru témat učitelům pomáhají Doporučené očekávané výstupy pro EV.

Jednání občana v tomto smyslu začíná již v předškolním věku, kdy se dítěti věnují především rodičové, což ale nezaručuje obdobnou prezentaci na stejné úrovni. Sjednocovacím prvkem a rozvojem osobnosti zohledňující EV se podílí základní škola, která se snaží EV komplexně propojit s předměty a udává také vzory (třídění odpadu ve školách, sbírání plastových víček). Je důležité žákům prezentovat problematiku, vysvětlit dopady konzumní společnosti, aby si dokázali představit, v jakém světě by mohli v budoucnu žít. Další etapou je osvojení dovedností a postupů v rámci EV u žáků. Při výuce na základních školách slouží jako podpora propojující

²⁴ ŠEBEŠOVÁ, ŠIMONOVÁ, 2013, S. 7.

²⁵ Například zohledňování prostředků při nákupu, či aktivní pomoc při obnově přírody, zasazování stromů, přispívání.

klíčová témata. U nejmladších žáků se doporučuje rozvoj senzitivity, což je rozvoj vztahu a empatie k přírodě a životnímu prostředí. Další oblastí je znalost zákonitostí, kdy by se žák měl seznámit se základními procesy přírody a jak probíhají. Žáci dokážou pochopit propojenost procesů a vlivy člověka svým jednáním k přírodě. Další téma se nazývá problémy a konflikty, kdy by se žák všeobecně, nejen v rámci environmentální výchovy seznámil s problémem, objektivně jej dokáže posoudit, analyzovat a snažit se jej vyřešit. K problémovému vyučování také spadá spolupráce, sběr dat, závěrečná prezentace problému a návrhů k jeho vyřešení. Pozitivním bodem také je, že žáci se ve výuce aktivně podílejí, tématu více porozumí, to zůstane déle uloženo v jejich paměti, než při klasickém vedení hodiny a mechanickém učení. Na špici těchto témat stojí akční strategie, kdy by žáci měli správně ve vztahu k přírodě jednat a automaticky rozhodovat.²⁶

Dle autorů skript Rychlíkové, Dostála a Dostálové, kteří převzali do svých skript program environmentální výchovy z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, popisují environmentální výchovu, jako pochopení komplexního vztahu mezi člověkem a přírodou. Naučit občana vhodnému chování ve společnosti a k přírodě a nést za své jednání zodpovědnost. Snažit se udržovat zdravý vztah mezi těmito složkami v stále rostoucím rozvoji společnosti, rostoucím požadavkům pro ochranu přírody a s tím také rostoucí odpovědností každého jedince. Jedná se o uvědomění člověka z hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických, občanských, hledisek časových i prostorových. K prostorovým hlediskům patří ohledy v rámci globálním, národním, regionálním. Žáci by měli být vzdělávání ve schopnostech ochranných a rozvíjeni i po hodnotové stránce života. Environmentální výchova by měla být propojena se všemi oblastmi vzdělávání. Nejvíce je zastoupena v průřezovém tématu Člověk a jeho svět, zde se jedná přímo o vztah k přírodě a prostředí. Žáci si osvojují pozitivní vzorce chování rozvíjí dovednosti a návyky nepsaných pravidel dané společnosti v každodenním životě. „*Pro zachování podmínek života, pro získávání obnovitelných zdrojů surovin a energie i pro mimoprodukční hodnoty (inspiraci, odpočinek).*”²⁷

²⁶ ŠEBEŠOVÁ, ŠIMONOVÁ, 2013, S. 9.

²⁷ RYCHLÍKOVÁ, DOSTÁL, DOSTÁLOVÁ, 2005, S. 5.

Dále se environmentální výchova řadí k vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, jelikož naše chování ovlivňuje zdravotní stav všech živých organismů, tedy i nás, lidí. V současné moderní době environmentální výchova spolupracuje a využívá informační a komunikační technologie k svým výzkumům. Nové technologie urychlily a zjednodušily výzkumnou práci. Slouží jak v měřítku globálním, tak i v regionálním a podněcují aktivitu dalších lidí. V oblasti umění a kultury podněcuje environmentální výchova občana k zamyšlení se nad hodnotami a estetikou jedinců a jejich chování. Každý může esteticky přispívat svým jednáním k zvelebování svého okolí a pozitivního ovlivňování dalších subjektů.²⁸

Environmentální výchova se dělí do tematických okruhů, které napomáhají žákovi nechaoticky se seznámit se základními problémy a terminologií předmětu. Logické je, i s ohledem na věk žáka, začínat s jednodušší problematikou, lépe uchopitelnou pro žáka. Začít s předměty, které se nacházejí v žakově blízkém okolí, s kterými může začít ihned ekologicky správně pracovat a postupovat k složitějším problémům, až ke globálnímu měřítku.

Prvním tematickým okruhem jsou Ekosystémy. Ekosystémy a jejich dělení se zabývá publikace od M. Chytrého, kde jsou ekosystémy rozděleny na přírodní a umělé a blíže popsány. Ekosystémy jsou území rozděleny dle společných působících prvků živé i neživé přírody. Jedná se stručně o lesy, pole, vodní zdroje, lidská sídla-urbanizace, kulturní krajinu. Tato prostranství se pozorují, porovnávají v čase, diskutují se aktivity v tomto prostředí, hospodářství, těžba, úprava krajiny, význam pro nás a globální význam.²⁹

Dalším okruhem jsou základní podmínky života, ke kterým patří elementy, jako je voda, vzduch, planeta Země, půda, ochrana biologických prvků, energie, šetření, vliv zdrojů, přírodní zdroje a jejich vyčerpatelnost.

Třetí podkapitolou jsou lidské aktivity a problémy životního prostředí. K této problematice se řadí aktivity lidského myšlení a zásahy jako zemědělství, doprava, průmysl a jeho vliv na životní prostředí, demografický vývoj, odpady, ochrana přírody

²⁸ RYCHLÍKOVÁ, DOSTÁL, DOSTÁLOVÁ, 2005, S. 5.

²⁹ CHYTRÝ, KUČERA, KOČÍ, 2000. S. 3–9.

a kulturních památek, právo environmentálního chování u nás, v Evropě a ve světě. Spadají sem i programy a akce, bojující pro záchranu a obnovu přírody.

Posledním tématem je vztah člověka k prostředí. Jedná se o vztah a aktivity jedince ke svému okolí, obci, rodnému kraji. Žáci se zde vzdělávají a pokládá se jim základ fungování řádného občana, podporujícího své okolí a zvelebování prostředí. Každý občan se může svobodně a aktivně podílet na zlepšování podmínek okolí, zvelebování krajiny kolem sebe. Řešit odpadové hospodářství, ochraňovat životní prostředí, pozměnit svůj životní styl (v rámci spotřeby a jednání), řešit ekologické problémy, seznámit se s nerovnováhou vývoje a s rozdíly života na planetě Zemi.³⁰

U environmentálních prvků nastává vědecký problém s výchovou na základních školách. Dochází k výběru vhodných pojmů a k problémům, které by se měly rozebírat na základních školách. Po určení paradigmatických modelů by se měla stanovit klíčová témata a koncept. Problematika EV se začala nejprve řešit hypotézami, co do EV patří, poté se začala řešit opačná otázka, co spíše do EV nepatří a jaké jsou klíčové faktory, aby tato výchova mohla vzniknout. Vztah člověka k přírodě, zvířatům a zkrátka předchůdce EV najdeme v dějinách po celém globálním měřítku.³¹

Předchůdce environmentální výchovy nalezneme v ulehčeném slova smyslu v náboženství, kultech. Nejedná se pouze jen o křesťanství, ve výchově našich předků a v systémech některých států. V křesťanství se tento aspekt objevuje ve Starém zákoně, kde je tento vztah popsán v knize V. Tydlitátové a P. Písařové. Zde je popsán vztah mezi člověkem a stromem (Další autoři Kohák, Heller, Nečas). U nás tuto koncepci zastává Ekologická sekce České křesťanské akademie v čele s J. Nečasem.

³²

2.1 Vztah člověka k přírodě po první světové válce

První světová válka znamenala pro vývoj EV velký mezník. Stejně jako za dob průmyslové revoluce, vzrostla urbanizace, modernizace a velká produkce, s čímž se spojuje také velký zásah do krajiny a bezohlednost člověka, který je zaměstnán doposud něčím novým. Od 20. století se objevuje důležité slovo a styl lidského života,

³⁰ RYCHLÍKOVÁ, DOSTÁL, DOSTÁLOVÁ, 2005. S. 6–7.

³¹ STRAUSS, CORBINOVÁ, 1999, S. 21.

³² TYDLIÁTOVÁ, 2008, S. 132.

a to je konzum, který začal vzrůstat ve velkém měřítku. Lidé začali žít pohodlněji, mohli se věnovat sami sobě, rozvíjet své koníčky a styl života. Po druhé světové válce, roku 1948, především jako reakce na jaderné zbraně, vznikl Světový svaz ochrany přírody (The World Conservation Union- IUCN). Česká republika se zapojovala do svazu již od roku 1958, ale až v roce 2000 do svazu vstoupila. Situace byla napjatá, jelikož se ve světě začaly objevovat nemoci v důsledku techniky a chemického průmyslu na přelomu 50. let 20. století. Nemoc se objevila prvně v Japonsku, lékaři nebyli schopni proti nemoci zasáhnout. Zjistili, že je nemoc způsobena kadmíem, obsaženým ve vodě v řekách. Voda se dostala do zemědělských potravin a tamní obyvatelé konzumovali kontaminované potraviny.³³

Zmíněný svaz IUCN roku 1961 podpořil vznik Světového fondu na ochranu přírody (WWF). Na popud těchto svazů se dostaly myšlenky na ochranu přírody do povědomí společnosti a vzniklo tzv. zelené hnutí. Lidé se začali zajímat o zlepšení vztahů k přírodě, živočichům a rostlinám. Vznikaly knihy sepisující omezené druhy, zakládaly se přírodní rezervace a ochranné parky. Toto hnutí došlo až k sepsání knihy Meze růstu od manželů Meadowsových v 70. letech 20. století. Knihu přeložili do českého jazyka J. Vavrouška a B. Moldan a vydávala se u nás za nevhodných politických podmínek v samizdatu.³⁴

Snaha byla především pochopit, že není možné do nekonečna rozvíjet ekonomiku a je potřeba zohledňovat další faktory, které mohou svět omezovat. V tomto moderním světě bylo také od autorů zdůrazňováno, že je potřeba si uvědomovat a podporovat nehmotné hodnoty.

Další velký problém způsobila ropná krize a závislost společnosti na zdrojích. Společnost se doposud nezajímala, že suroviny se mohou vyčerpat a nepřemýšlelo se, jak a čím tyto zdroje nahradit s ohledem na krajinu a společnost. Koncem 20. století se začaly tyto problémy přírodního prostředí řešit globálně.³⁵

V dnešní době si snad většina občanů uvědomuje důležitost ochrany přírody. Environmentální výchova je v současnosti nezanedbatelná, což souvisí také s velkým počtem obyvatel naší Země a s vyrovnáváním následků z minulosti. Tyto ekologické

³³ HADAČ, 1987, S. 85.

³⁴ MEADOWS, 1995.

³⁵ DLOUHÁ, 2006, S. 49.

problémy jsou tak vysoké, že není možno se jimi zabývat pouze na úrovni států, ale je důležitá kooperace globální úrovně. Což je na druhou stranu také problémem. Probíhají jednání a diskuze, co je pro daný stát důležitější a tímto se ochrana často dostává do nekonečného kruhu. Jak je známo obecně, při všech organizačních a státních vedeních vznikají nevládní organizace, které reagují spontánně a snaží se do procesu zasáhnout a urychlit jej. Toto hnutí vyvolalo také později požadavek na vznik ekologické a environmentální výchovy.

2.2 Vznik a rozvoj environmentální výchovy

Pojem environmentální výchova vznikl v roce 1947 na jednání Mezinárodního svazu ochrany přírody (IUCN).³⁶ Věnovaná pozornost termínu jako takovému byla až roku 1977 na konferenci ve Tbilisi. Míra úrovně ve státech se liší. (Použití výzkumy jako OECD a porovnat. Hledat v Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice 2000).

Environmentální výchova závisí na historicko-kulturním dění v daném státu, proto je vhodné dané země porovnávat na obecné úrovni. Pro hlubší studium a porovnání států mezi sebou je potřebné zohledňovat historii, stav krajiny, brát v úvahu polohu země a mnoho dalších nejednoduchých podmínek.

Environmentální výchova se v dobách Československé socialistické republiky, do roku 1989, rozšiřovala díky zájmu biologů, učitelů, iniciátorů. Existoval Český svaz ochránců přírody (ČSOP) a Hnutí Brontosaurus. Známé osobnosti, které u nás vytvořili základnu byli Aleš Závěský, Jan Čerovský a Danuše Kvasničková, která za svou snahu zařazení do škol získala cenu UNESCO Global 2000. Impulzy k zakládání ekologických středisek přišly po roce 1989. Po tomto roce se ekologie zařazovala do školy a do metodiky. Problémem byla nedostačující terminologie této problematiky a v pojmenování samotné disciplíny. Problém s termíny a s výzkumem se započal řešit od počátku 21. století se založením časopisu *Envigogika*, kde působí řada našich autorů. Výzkum byl zpočátku velmi malý, ale začal se rozrůstat.³⁷

Rozdělení sfér vlivu environmentální výchovy se dělí mezi čtyři aktéry. Prvním aktérem je stát, který prosazuje obecné rámce EV a finančně tyto programy podporuje.

³⁶ ČINČERA, 2006, S. 12.

³⁷ ČINČERA, 2016, S. 11.

Druhou institucí jsou školy, vytvářejí vlastní plány EV a přebírají dílčí programy, kterými se řídí a zařazují je do metodiky a výuky. Třetí jsou univerzity, ty formují opět rámce, teorie, metodiky a vzdělávají pedagogy. Posledním subjektem jsou střediska, transformují metodiku do programů a ověřují ji v praxi a podporují školy ve vlastní tvorbě plánu EV.³⁸

V České republice se formovala environmentální výchova na přelomu 60. let 20. století díky reakci na předešlé organizace. Zařadila se do kurikula vyspělých států. Tento systém, jak je zmíněno výše, by šlo zavést pouze při jednání globálním, což se také podařilo. Svět reagoval na ekologické problémy po celé Zemi. EV řídí instituce a stvrzují je mezinárodní deklarace a podporují začlenění do školských systémů po celém světě. Což podporuje řada vědců, filozofů, umělců a přírodovědců.

Výchovou mohou učitelé vytvářet předpoklady přátelství k přírodě a vhodnému zacházení. Státní program environmentálního vzdělávání je klíčovou národní strategií pro oblast environmentální výchovy. Tyto programy se aplikují ve školství, ale i ve veřejném a soukromém sektoru. Například ve výzkumných institucích, muzeích, ZOO, knihovnách. „ *Povinnost zpracovávat Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice a předkládat jej vládě ke schválení vyplývá pro MŽP z § 13 odst. 3 pís. a) zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí.* ”³⁹

Tímto způsobem jsou tvořeny akční plány, spadající pod Ministerstvo životního prostředí, rozvíjející environmentální výchovu, plánovanou v rozmezích let. Cílem u EVVO v České republice je vybudovat odpovědné nejpříznivější jednání pro současný a budoucí stav životního prostředí. Toto jednání spadá pod odpovědné osobní, občanské a profesní jednání občana. Zacházení s přírodou, přírodními zdroji, spotřebitelským chováním a ovlivňování svého okolí v rámci právních prostředků.

³⁸ ČINČERA, 2016, S. 12.

³⁹ Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. S. 3.

Tabulka 1: Rámcové vzdělávací cíle environmentální výchovy⁴⁰

Oblast kompetencí	Rámcové vzdělávací cíle
Vztah k přírodě	<ul style="list-style-type: none"> • Potřeba kontaktu s přírodou • Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím • Citlivost k přírodě • Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů
Vztah k místu	<ul style="list-style-type: none"> • Znalost místní krajiny, jejích jedinečností a schopnost interpretovat je v souvislostech • Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj
Ekologické děje a zákonitosti	<ul style="list-style-type: none"> • Zájem o pochopení ekologických dějů a jejich zkoumání • Schopnosti a dovednosti pro zkoumání přírody a životního prostředí • Porozumění základním ekologickým dějům a zákonitostem • Porozumění významu ekologických dějů a zákonitostí pro život člověka • Propojování znalostí ekologických dějů a zákonitostí s každodenním životem
Environmentální problémy a konflikty	<ul style="list-style-type: none"> • Schopnost analýzy environmentálních problémů a konfliktů • Schopnost formulovat vlastní názor na problém, posuzovat variantní řešení a navrhnout řešení vlastní • Schopnost spolupráce a komunikace při řešení environmentálních konfliktů
Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • Znalost základních principů ochrany životního prostředí • Znalosti a dovednosti potřebné pro šetrné zacházení s přírodou a přírodními zdroji • Znalosti a dovednosti pro spotřebitelské chování • Znalosti a dovednosti pro aktivní ovlivňování svého okolí • Přesvědčení o vlastním vlivu na předcházení a řešení problémů životního prostředí

⁴⁰ Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. S. 9-10.

2.3 České školství a vztah k environmentální výchově

Výzkumu aktivního podílu základních a středních škol v České republice se věnuje v posledních deseti letech studie Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina), roku 2009 zmapovala aktivitu z celkem 827 subjektů u nás. Průzkum byl prováděn náhodným výběrem škol a získáváním veškerých dat k tématu EV. Prvky environmentální výchovy byly rozčleněny do vyučovacích předmětů, projektů a tematických dnů. Největší zastoupení měla EV v předmětech přírodovědných a v rámci venkovního prostoru škol, pozemků. Školy se samy jako subjekt snažily ekologizovat ve své funkci a začlenit do programu všechny osoby budovy. Hlavní podporou programu ve školách bylo zapojení učitelů do programu, existence koordinátora environmentální výchovy, spolupráce s dalšími obdobnými organizacemi a vzájemné obohacování nápadů a projektů. Spolupráce s městem, muzeem, ZOO, s chráněným územím. Dle výzkumu 90 % škol disponovalo vlastním školním pozemkem, 23 % školy vlastnilo přírodní učebnu a 91 % škola disponovalo částečným materiálním vybavením.⁴¹

Roku 2000 byla založena Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy – M.R.K.E.V. pro základní školy a Mrkvička pro mateřské školy. Od roku 2007 se zařadila environmentální výchova povinně do kurikulárních dokumentů. Školský zákon s platností do roku 2005 zahájil kurikulární reformu pro každý stupeň českého školství. Rámcové vzdělávací programy stanovují rámce a základní podmínky pro EV ve školách, na to dále navazují školní vzdělávací programy, které stanovují a blíže popisují obsah a rozdělení environmentálního učiva do procesu výuky. RVP zmiňuje environmentální výchovu jako jedno ze šesti průřezových témat. Zakotvení v RVP je povinné pro všechny školy v České republice.⁴²

2.4 Narativní environmentální výchova

Jana Dlouhá se věnuje environmentální výchově jinými pohledy, ne z hlediska pedagogického, ale filozofického a narativnímu environmentálnímu vyučování. Vyprávění příběhů rozvíjí kognitivní schopnosti, představivost a kreativitu.

⁴¹ Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025. S. 16.

⁴² MŠMT, Roční plán vzdělávacích programů základního vzdělávání, 2001, kapitola 6.

Rozlišování míry pravdivosti rozvíjí kritické myšlení. Ve své knize píše: „*Narativní metoda prostřednictvím lidových příběhů, autentických i vymyšlených příběhů z dnešní doby nebo příběhů z přírody staví mosty mezi člověkem a přírodou, mezi živým a neživým.*“⁴³

Mezi předchůdce narativní environmentální výchovy lze ze známých autorů považovat Astrid Lindgrenovou, J.R.R.Tolkiena, Eduarda Štorcha, Ondřeje Sekoru a Karla Čapka. Tito autoři prezentují ve svých dílech ekologické myšlenky.

Vypravování s environmentálními prvky rozvíjí u posluchačů senzitivitu, empatii, spolupráci, utváření názorů a především by mohlo být jednou z částí prezentace ve vyučovacích hodinách. Všeobecně někteří kantoři vedou tímto stylem často i nevědomě výuku, protože se schopností zaujmout to zkrátka funguje. V rámci vyučování dějepisu sem patří vyprávění o národech žijících na různých územích, což by mohla být vhodná aktivita porovnání a zkoumání těchto skupin dle oblasti, kde se vyskytovaly s ohledem také na přírodní podmínky. V přírodovědě to mohou být také příběhy zvířecích a neživých systémů. Dle EVV právě i tyto příběhy spějí k pochopení a k motivaci ohleduplného chování. V tomto případě může pedagog čerpat z vlastních zkušeností, publikací a také z děl světové literatury.⁴⁴

2.5 Dynamická psychologie a environmentální výchova

Jak uvádí Pavel Skála, v posledních letech se stává environmentální situace kritickou a zástupci sociologie a psychologie se táží, proč je tomu tak. Co škodící osoby vede k jejich nesprávnému jednání. Co stojí v čele tohoto problému. Předními zdroji je to lidská chamtivost, pohodlnost, konzumní styl života, bezohlednost, necitlivost a lhostejnost k okolí, a to vzbuzuje otázky po původu těchto psychických jevů. Psychologie tvrdí, že se jedná o osoby, které se cítí ohrožené, nemají žádnou moc, nepodílejí se na rozhodnutích, proto se chovají lhostejně i ke svému okolí. Psychologie však nemá ještě nástroje vyzkoumat, jak k daným procesům u těchto lidí dochází. U řešení tohoto problému přichází na řadu dynamická psychologie a za její zástupce se řadí psychoanalýza vzniklá na konci 19. století díky osobnosti Sigmunda Freuda. Právě psychoanalýza se zabývala komplexně psychoterapiemi a klinickou praxí.

⁴³ DLOUHÁ, 2009, S. 182-183.

⁴⁴ DLOUHÁ, 2009, S. 184-185.

Freudovi pokračovatelé se začali od psychoanalýzy odlišovat a orientovali se každý svou cestou. Mezi nejznámější osobnosti se řadili Wilhelm Reich, Alfred Adler, Carl Gustav Jung, Fritz Perls. Název dynamické psychologie popisuje právě ten fakt, že psychologie není konstantní a proměňuje se, tak i postoje odborníků. To vše je míněno onou *dynamičností* a odlišuje se od hlavního proudu akademické psychologie. Dynamická psychologie se zabývá jevy, které jsou vázány na vědomí jedince, tudíž se jedná o projevy nevědomé a zkoumají se nepřímou. Dále se dynamika vyznačuje tím, že je kladen důraz na ovlivňování jedince prostředím, jde o ontogeneticky závislý proces. Dynamická psychologie má dle autora Pavla Skály princip potenciálního významu pro environmentální výchovu. Jedná se o stejný princip léčení Sigmunda Freuda. Ten do své doby nevléčitelné pacienty řešil slovy v hypnotické sugesci, kdy po probuzení pacientovy problémy zmizely. Tyto problémy nastávají u jedinců v určitých vývojových stádiích. Jde o jakýsi konflikt, který individuum nesnese, konflikt se přesune až do nevědomí, kde se *zakonzervuje*. Freudovou léčbou se odstraňují tyto konflikty trápící jedince a snaží se předcházet konfliktům novým či jejich návratu. *„Z environmentalistického hlediska je důležitá například ona náhražková povaha symptomů. Ukázalo se, že symptomy nejsou jen různé příznaky v běžném slova smyslu, ale i různé vzorce chování a charakterové rysy. Obecně platí to, že jednotlivé jednoduché elementární přirozené potřeby, dostanou-li se do konfliktu s prostředím, vytvoří symptom, který z určitého hlediska představuje odvozenou potřebu, jež se z environmentalistického hlediska uspokojuje složitěji a energeticky náročnější.“*⁴⁵

Lidská přirozenost je součástí širší přírody a nesměruje jako taková k její destrukci. Environmentálně destruktivní vzorce chování a postoje (anti-environmentálně aplikované obranné mechanismy Ega a vytěšňování existence environmentálních rizik) lidí naší civilizace jsou v současné době také určitými symptomy. Naše prostředí znemožňuje uspokojování některých elementárních potřeb a některé jsou konfliktní pro změnu z environmentálního hlediska. Například neukojené, emoční potřeby jsou naplňovány nadměrným nakupováním spotřebního zboží a jejich plýtváním. Musíme si ale uvědomit, že tato řešení znamenají pro naši kulturu kritickou zátěž životního prostředí v ekologickém smyslu. Z hlediska environmentální výchovy, praxe

⁴⁵ DLOUHÁ, 2009, S. 147.

dynamické psychologie může být současným trendem psychoterapeutizace výchovy a obdobným stylem působit pozitivně na žáky. ⁴⁶

3 Environmentální výchova a dějepis

Propojenost výuky dějepisu s environmentální výchovou je v dnešní době stále málo u nás zastoupena. Avšak právě s dějepisem se jeví jako nejlepší možnost. Jak je psáno v plánech, učebnicích, kompetencích schválených MŠMT, učitel má žáka učit podporovat v utváření vědomostí, dovedností a hodnotového systému, což se pojí právě i s environmentálními prvky. Zásah člověka do přírody je všem znám, u nás se děje již od rodu Homo, ale musíme si uvědomit, jak rychle rostl počet obyvatel. Z prostého zemědělství se přechází po bohatých vědeckých objevech k obrovské průmyslové nadvýrobě. Dříve problém EV hlediska se soustředil pouze na regionální malá místa na mapě, kde působil malý počet obyvatel, ale v dnešní době tomu tak již není.

Začali si uvědomovat nutnost zohlednění EV naše předchozí generace, které reagovali na konsumní život předchozích generací a uznali za vhodné, že tato situace je opravdu neúnosná. V tomto se snažíme pokračovat my, druhá generace za podpory měst, státu, projektů z EU. Ale k tomu patří otázka, zda je tato ochrana dostačující. Přece jenom jsme začali jednat v pozdější době. Jako slušní občané naší země se můžeme alespoň snažit udělat za sebe to nejlepší, a to splňovat a dodržovat podmínky pojící se s EV a jako budoucí učitelé vzdělávat své žáky, seznamovat je se všemi možnostmi ochrany přírody a zvířectva a zautomatizovat činy žáků. Jako učitelé dějepisu a občanské výchovy můžeme tyto prvky zkombinovat ve výuce. Jak již bylo napsáno výše, v učebnicích se propojenosti historie s EV vyskytuje opravdu zatím zřídka. To ovšem neznamená, že musíme polovinu hodiny strávit s EV, ale v určitých historických tématech, jako je průmyslová revoluce, vědecký a technický pokrok, je velice důležitá a žáci si neuvědomují negativní vlivy na EV, jelikož tato doba je prezentována v pozitivním smyslu a urychlení moderního vývoje. Zde by bylo vhodné žákům naznačit pro a proti, aktivní formou je donutit k zamyšlení, příčiny a následky. Či v závěru hodiny vést krátkou konverzaci k tématu. Žák si tuto propojenost alespoň

⁴⁶ DLOUHÁ, 2009, S. 143-148.

uvědomí a zjistí, že EV sahá do historie a není jen moderním výstřelkem doby a má vážné dopady na krajinu. Díky těmto vědomostem žák získá i zkušenost hodnotit danou dobu z více úhlů pohledu a vžít se do dané situace, diskutovat, jak by mohl negativním rozhodnutím předejít, či je zmírnit.

Dalším bodem, proč EV zařadit do výuky je, že v současné době se preferuje především výuka nejnovějších dějin, kde je EV nejvíce zastoupena.

Důležitost se klade i na regionální dějiny, kde se EV nejlépe aplikuje. Postup je vhodný od konkrétního k obecnému, a tak přes regionální dějiny postupovat k dějinám obecným. Dle J. Ryndy jsou globální a regionální dějiny nepostradatelné ve vyučovacím procesu. Tito autoři píší, že na regionální výchově se dá všestranně rozvíjet osobnost žáka, k tomu podporuje znalost, tvoření hodnot ke svému bydlišti a podpoře vlastenectví.⁴⁷

3.1 Aplikace environmentální výchovy ve výuce dějepisu

Dle Františka Parkana a Romana Ferstla v jejich publikaci Environmentální výchova by se měla zařadit do historických okruhů hlavně tato témata-Počátky lidské společnosti, Nejstarší civilizace, Kořeny evropské kultury, Křesťanství a středověká Evropa, Objevné plavby, Nová doba, Modernizace. V těchto vybraných částech dějin jsou společným bodem hospodářské dějiny a životní prostředí (pro přiblížení se jedná o neolitickou revoluci, kolonizace, úbytek obyvatel, podnikání, průmysl, urbanizaci, jednání s pozemkem, přesuny obyvatel). V proměnách se jedná převážně o krajinu, vodní zdroje, přeměnu vesnic v města. Později se objevují problémy s úbytkem přírodních surovin spojené s těžbou a osidlováním.⁴⁸

Zařazení environmentální výchovy také splňuje dle MŠMT podpora aktivizace dětí, přemýšlení a sledování současného stavu reality.⁴⁹

Lze zařadit do výuky dějepisu a aplikovat při všech fázích hodiny a všech výukových metodách, které jsou stanoveny Maňákem.⁵⁰

⁴⁷ DLOUHÁ, 2006, S. 48.

⁴⁸ PARKAN, FERSTL, 2007. S. 9-10.

⁴⁹ Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), 2008. S. 7.

⁵⁰ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 5-6.

Asi za nejjednodušší metody považují metodu slovní, která může být prezentována v úvodu hodiny se seznámením s tématem, či na konci hodiny pro doplnění znalostí a odpovídání opakovacích otázek. Metodu názorně-demonstrační lze používat pomocí popisu a srovnávání obrázků, map, dobových fotografií. Aplikovat lze i moderní výukové metody. Nejznámější formu diskuze můžeme aplikovat ve všech tématech, už jen porovnání činnosti v historii se současností vede k rozvoji znalostí žáka. Určité situace mohou být i zinscenovány a to tak, že se z učiva vybere určitá problematika a pohled ze strany společnosti. Na základě zjištění informací mohou žáci sehrát krátkou improvizaci, jak by postupovali a došli k nejlepšímu řešení a proč tak tomu nebylo například v historii (příklad podnikání šlechty ve vlastní režii, jak postupovala šlechta, jak se k tomu stavěla města a ostatní obyvatelé, jak podpořit ekonomiku města). Při těchto aktivitách si řídí výuku sami žáci, učí se přemýšlet a porozumět problematice a při aktivním podílení se, si látku lépe zapamatují a zaujmou k tématu své stanovisko.

51

Na některých školách vzniká v rámci rozvoje environmentální výchovy samostatný předmět jako takový. Ale je pro školu i odborné pracovníky náročný, jak na čas, tak i na znalosti pedagoga, který daný předmět povede. V dnešní době nemá Česká republika dostatečný prostor pro vzdělávání odborných pedagogů. Dále se na školách aplikuje EV mezipředmětově, průřezově napříč předměty. Tímto se ale spíše rozvíjí ekologická tematika, která v rámci dějepisné výuky není aktuální. Školy také prozatím dostatečně nespolupracují s městy a s institucemi, které by mohly být školám prospěšné a pro žáky aktivizující. Rychlejšímu rozvoji by také pomohla větší volnost pedagogům při tvorbě svých vzdělávacích plánů pro cílové skupiny žáků, čerpání pedagogů navzájem od sebe, aplikace projektů a jejich následná diskuze o výsledku. Literatura s environmentální tematikou navrhuje pedagogům čerpat inspiraci z časopisu *Envigogika*.

Environmentální výchova ve výuce dějepisu je logickou cestou, jak toto myšlení u žáků rozvíjet. Dějepis se zabývá vývojem a formováním civilizací, migrací, zlepšováním životní úrovně, vývoji hospodářství, zkrátka se zabývá člověkem a jeho působením, proto by se měli žáci seznamovat i s EV od počátků civilizací. Nová cesta ve výuce dějepisu je zredukovat učivo nejstarších dějin a věnovat více času dějinám

⁵¹ ČINČERA, 2006. S. 96.

moderním. U nejnovějších dějin lze také EV aplikovat nejvíce. Co se počátečního přístupu environmentální výchovy týče, nejjednodušší a nejvíce přijatelné pro mladé žáky je zohledňovat učivo v rámci regionálních dějin, aplikovat znalosti na působení ve městě, regionu, poté aplikovat problematiku ve větším měřítku, až po globální problémy.⁵²

Regionální výchovu považují pedagogové za velmi důležitou. Žáci se tak seznámí se svým regionem a seznámí se s možnostmi, jak by mohl budoucí vývoj vypadat. Vybudují si vztah k místu, ve kterém žijí a budou se snažit podílet se na dalším zvelebování svého okolí. To je pozitivní i pro poznání svého okolí, potencionální aktivizaci v kulturním a politickém životě a v budování vlastenectví a lásky ke svému domovu. Tak i blíže pochopí problémy dějící se ve světě kolem nás, se kterými se spousta lidí ani neseznámí. Nevědí, že spousta problémů, které mají vliv i na naše životy, existují paralelně kolem nás.

V České republice se regionální výchova ve školství neoddělila, ale žáci jsou s ní seznámeni v ostatních školních předmětech. Na Slovensku se samostatná regionální výchova ve školství oddělila a učitelé se věnují hodiny pouze s poznáváním okolí.⁵³

Problémem v zařazení EV v českém školství je nedostatečná časová dotace vyučovacích hodin, velký nátlak učební látky na studenta a neprofesionálnost pedagogů v tomto oboru.

Tématem by měla být historická proměna krajiny, vodní zdroje, hospodářství, město a vesnice. Okruh s názvem Základní podmínky života se věnuje tématům vody, přírodními zdroji. Sem spadá těžba, proměny krajiny a prostředí s ní spojenou, obnovitelnost a neobnovitelnost materiálů a surovin a škody, které se produkují při jejich výrobě a zpracování. Druhý okruh Lidské aktivity a problémy životního prostředí zahrnují vývoj a vlivy hospodářství, zemědělství, průmysl a ekologické aktivity. Sem spadají vyjmenovaná témata a k tomu doprava. Jejich vývoj až do současnosti a vliv na okolí. Přímo do dějepisné výuky by se měly zakomponovat změny v krajině a ochrana přírody a kulturních památek. Tak se žáci seznámí s vývojem, dozví se, co stálo v prvopočátku a dospějí až k současné situaci. Žáci

⁵² RYNDA, 1996, S. 48.

⁵³ KRÍŽOVÁ, Jana. História regionálnej výchovy. Združenie pedagógov zo škol s regionálnou výchovou. [online]. Dostupný in: regioskola.sk/historia-rv/. [cit. 2018-05-24].

získají přehled o vývoji a nekonzumují tak pouze výklad, který přijdou a nepřemýšlí u něj.

Třetím tematickým okruhem je Vztah člověka k prostředí. Zde se mohou studenti přímo v rámci výuky dějepisu zabývat nerovnoměrným vývojem a působením člověka na planetě Zemi, může se věnovat své obci, městu, státu, až globálu.

Dle pokynů Ministerstva školství požadují, aby se žáci s environmentální výchovou seznamovali moderními aktivními formami a metodami učení a aby se střetli s realitou.⁵⁴

Environmentální tematika při daném učivu může sloužit jako motivace či aktivizační forma žáků, ale také může být hlavní náplní vyučovací hodiny. Z klasických vyučovacích metod mohou být aplikovány všechny druhy dle Maňáka a Švece.⁵⁵

Slovní metoda je zřejmě nejjednodušší aplikovatelná metoda. Formou vyprávění dokáže pedagog žáky zaujmout a podpořit jejich zájem v dalším vzdělávání se v dané problematice. Náročnost na přípravu pedagoga je minimální, ale musí se zde zohlednit osobnostní stránka pedagoga jako člověka. Ne každá osobnost má dar obohacovat žáky a zaujmout slovním vyjadřováním. Na druhou stranu, někteří učitelé tento nárok naplňují a nevědomě jej aplikují ve vyučovacích hodinách a tím si získávají i přirozený respekt a náklonnost žáků. Více o naráci v rámci environmentální výchovy níže v práci. Při názorně-demonstrační metodě učitelé nejčastěji pracují s obrazy, fotografiemi a mapami. Metody dovednostní se jeví jako ne příliš přínosné a časově náročné, ale dle autorů didaktických publikací naopak přinášejí zájem a aktivitu do vyučovacích hodin a delší zapamatování. Dle Romana Parkana a Františka Ferstla je zajímavé seznámit žáky například s prací archeologa a dopřát jim okusit tuto práci vlastníma rukama nebo například při probírání neolitické revoluce, vyrobit si vlastní makety srpu.⁵⁶

Obdobně je tomu s aktivizačními metodami, proto se doporučuje jejich využívání. Při diskusi mohou žáci polemizovat nad environmentálními otázkami doby a ve skupinách přicházet k možným východiskům, jak předejít způsobeným škodám a

⁵⁴ Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), 2008. S. 7.

⁵⁵ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, S. 192.

⁵⁶ PARKAN, FERSTL, 2007, S. 11.

krátké situace mohou také zinscenovat. Environmentální výchova si zakládá na prožitku žáků.⁵⁷

V didaktickém projektu mohou žáci zahrnout učivo regionální i s globálním, například o nerovnoměrném vývoji světa, porovnat odlišná místa a snažit se pomocí více informací přijít, proč tomu tak je. Žáci se mohou věnovat změnám krajiny, vodními plochami, dopravní sítí, koncentraci obyvatel, sídlišť a výrobním budovám. Srovnávat minulost se současností mohou žáci například po válečných stavech a s problémem odpadů.⁵⁸

Učitelé se mohou inspirovat navrhovanými projekty. Nejznámějším takovýmto projektem je Krajina za školou, kterému se věnuje Občanské sdružení Antikomplex. Při daném projektu se třída věnuje změnám krajiny. Nejlépe se jedná o území, které sami dobře znají, v blízkosti jejich školy. Třída pracuje s informacemi o místě, dokumenty, fotografiemi a srovnává změnu do současnosti, kde se aktivně účastní například tím, že zakresluje nebo sami fotografují krajinu.⁵⁹

Jako obohacení typické školní výuky může posloužit historický kroužek, vycházka, exkurze, návštěvy památek a specializovaných institucí.

Environmentální výchova se neobejde bez aktivizujících didaktických médií. Základním prvkem jsou již zmíněné ikonografické materiály (obrázky, fotografie, mapy, grafy), které poskytnou žákům bližší představu o místě či objektu. Na čistý papír mohou žáci překreslit změny krajiny, na mapě barvami a šipkami vyznačit směr osídlování a výstavby továren, vhodná místa pro těžbu surovin. Dnešní moderní média nabízejí bohaté a bezplatné využití internetu s informacemi, obrázky, fotografiemi a programy podobného typu jako je Google Earth.⁶⁰

Díky porovnávání snímků v České republice a v zahraničních zemích mohou žáci dospět k rozdílnému vývoji, zpracování krajiny, výstavbě apod. Přístup k informacím, kritické uvažování nad materiály pozitivně vede k rozvoji myšlení, prosazování názorů, debatování, což je nezbytné pro vedení normálního dospělého života. Zajímavé také je rozdělit třídu na skupiny podporující a odporující problému. Každá

⁵⁷ ČINČERA, 2006, s. 1-3.

⁵⁸ MUŠKOVÁ, S. 13-18.

⁵⁹ Více informací o sdružení na webových stránkách krajinazaskolou.cz.

⁶⁰ NOVOTNÁ, 2008, S. 33–38.

skupina prosazuje své argumenty a snaží se je objasnit nebo se mohou shodnout na společném východisku či změnit názor, ale zase sdělit, proč je tomu tak. Působivá na emoce žáků může být exkurze do ekologicky zdevastovaného okolí, k zchátralým technickým památkám.

Tento nepsaný vztah, i když funguje na určité úrovni a platí, se nazývá environmentální etika. Jakési pravidlo, vztah mezi člověkem, jeho chováním a přírodou. Jisté chování, které musíme udržovat pro uchování a zlepšení přírodních podmínek. Environmentální etika se liší dle daných států. Je ovlivněna politikou státu a občanskou vyspělostí.⁶¹

Návrhy a aktivity pro vypracování environmentální výchovy ve výuce dějepisu se zabývají autorky Lucie Lejsková, Pavlína Sluková a Petra Brabcová v jejich dějepisném projektu Středověká každodennost.

Nejznámějším projektem ve školství doposud je téma Krajina za školou. Realizuje jej Občanské sdružení Antikomplex. Žáci porovnávají jim známou krajinu, jak v historii prošla úpravou. To se realizuje pomocí dobových fotografií a internetu.⁶²

K formám výuky se také kromě klasické frontální výuky v rámci EV pořádají mimoškolní aktivity, kroužky, vycházky, exkurze, kdy se žáci dostanou do přímého kontaktu s problematikou. Žáci takto mohou navštívit skanzeny, zaniklé technické památky či těžební prostory. K tomu můžeme vytvořit pracovní list pro zachování většího počtu informací a propojení s aktuálním učivem. V závěru či návaznou hodinu může být návštěva zhodnocena formou diskuze a navržení nápadů od studentů, jak by s danými památkami do budoucna naložili, jak by je využili, proč jsou již zaniklé, co je nahradilo a zda je to správné.

Ve vzdělávacím programu se EV objevuje v oblasti Člověk a jeho svět na prvním stupni základních škol, kdy se dítě poprvé setká s jednoduchým obrazem světa a pochopí, že současnost je výsledkem jednání dějů minulých. Díky poznání minulosti se člověk může vyvarovat omylům v současnosti, a tak i zlepšit vyhlídky do budoucnosti. EV se věnuje spíše na prvním stupni základních škol přírodě a správnému

⁶¹ MATĚJČEK, 2011/2012, S. 22.

⁶² Bližší informace o projektu dostupné z internetových stránek krajinazaskolou.cz.

chování v naší společnosti. Na druhém stupni ZŠ se objevuje Ev v oblasti Člověk a společnost a Člověk a příroda.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA UČEBNIC DĚJEPISU

V praktické části diplomové práce je provedena analýza vybraných učebnic dějepisu za cílem zjištění a porovnání, kde se nachází prvky environmentální výchovy. Pro výzkum byly vybrány starší i novější učebnice. Učebnice mají podobný charakter seřazení témat, ale bude environmentální výchova zařazena ve všech knihách, či se budou učebnice od sebe lišit? A když, tak zda jde zjistit, podle jakého faktoru, zda je důležitý rok vydání například. Environmentální výchova je sice obsažena v RVP a v klíčových kompetencích, ale je optimálně zařazena do výuky a jakým stylem? Jak by se dalo tuto výuku více zakomponovat a aktivizujícími metodami přiřadit vhodně k učivu?

4.1 METODIKA VÝZKUMU

Metodou pro praktickou část byla vybrána kvalitativní analýza. K práci sloužily vybrané typy publikací, které byly důkladně prostudovány a všechny prvky aktivizačních metod a environmentální výchovy zapsány, porovnány s ostatními učebnicemi a také pozorování rozděleno podle témat v učebnicích, ve kterých se tyto aspekty vyskytují. Kritériem k výběru publikací byla současná nabídka učebnic na trhu, zastoupených na základních školách a dle dostupnost publikací. Porovnávány jsou učebnice vydané v rozmezí let 1994-2013, od vydavatelství Prodos, Nová škola, SPN a SPL. Kompletní citace jsou k nalezení v závěru diplomové práce.

4.2 Učebnice dějepisu, jejich struktura a funkce

Dle Zdeňka Beneše je dějepisná učebnice didakticko-historický text s multimodálním charakterem a multifunkčním určením. „*Učebnice, v souladu se současnou pedagogickou teorií, je knižní publikace uzpůsobená k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“⁶³

Učebnice obsahuje kurikulum, funguje jako didaktické médium a je považována za věcný základ. Zdeněk Beneš rozlišuje základní dva typy učebnic. Učebnice s narativní,

⁶³ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 44.

zakládající si na prvku vyprávění, historii vykládá jako příběh, historický fakt je předpokládán jako uzavřený, neměnný. V těchto učebnicích je složitější možnost provádění analýzy a kritiky. Druhé jsou učebnice pracovní, kladou důraz na dovednosti a práci s informacemi. Zde se projevuje jako negativum úskalí mylného výkladu dějin.⁶⁴

4.3 Didaktické funkce učebnice

Současná didaktika dějepisu se opírá o Mochovského vymezení didaktických funkcí učebnice. Jedná se o organizační a didaktické funkce. Didaktické funkce se dále dělí na informativní, metodologické, formativní, které se dále dělí do bodů.⁶⁵

Ve výuce dějepisu se učebnice používají k prezentaci nového učiva, k zopakování látky a jako doplňující médium k výkladu. Učebnice obsahují verbální text (výklad, prameny, literatura, text k osvojování učiva) a ikonický text (dokumentární, fotografie, kresby, mapy, grafy, orientační text). Dle výzkumu jsou některé učebnice dle procentuálního zastoupení rovnoměrně rozvrstveny, text neverbální v daných případech zastupuje 50 procent skladby učebnice. Dle Zdeňka Beneše přestup k ikonickému typu učebnic nabývá významu v souvislosti s proměnou doby a požadavků modernější didaktiky. Nejedná se pouze o doprovodné doplnění k textu, ale správně porozumět ikonickým symbolům je mnohem obtížnější než práce s verbálním textem. Žáci při poznávání zapojují mysl a fantazii, mohou mezi sebou debatovat, poté následně shrnout. Tak si z vyučující hodiny zapamatují více informací. Učebnice jsou dále děleny dle autorů Jana Průchy a Anny Šerberové.⁶⁶

K moderním učebnicím se vydávají metodické příručky a pracovní sešity. Metodické příručky napomáhají učitelům, jak by mohli s žáky a s materiály didakticky pracovat. Pracovní sešity slouží k opakování a prohlubování učiva formou všech moderních didaktických metod a médií. Po srovnání se zahraničními pracovními sešity se má česká tvorba čím inspirovat. Zahraniční materiály disponují pestrobarevným podkladem a modernějšími aktivnějšími metodami. Obsahují základní materiál v souladu s požadavky školství a dále nabízejí rozšířené znalosti historického výkladu

⁶⁴ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 45.

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 46.

pro snadnější osvojení problematiky. Tyto sešity převažují již zmíněným ikonografickým textem a věnují se všeobecnému vývoji ze širších úhlů pohledu, nejen v rámci politických dějin.⁶⁷

4.3.1 Výzkum a hodnocení dějepisných učebnic

Výzkumem učebnic se zabývají mezinárodní organizace, k nejznámějším patří IARTEM (Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních médií) a GEI (Georg-Eckert-Institut). V České republice zatím neexistuje žádná obdobná instituce, ale máme zde aktivní autory, kteří se zabývají tematikou učebnic, a to pan Michovský, Průcha, Čapek, Beneš a paní Gracová a Labischová. Pedagogické zásady u nás stanovil právě Jan Průcha a Zdeněk Beneš. K zahraničním známým autorům s podobnou aktivitou se řadí R. Stradling.⁶⁸

Hodnocení učebnic se věnuje Jan Průcha, který sleduje a porovnává struktury učebnic, věnuje se jednotlivým složkám, které klasifikuje podle funkcí. Celkem vydělil 36 komponentů (27 textových a 9 obrazových). Na základě těchto komponentů, které jsou v učebnici zastoupeny se vypočítávají koeficienty. „*Dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice, koeficient využití aparátu prezentace učiva, koeficient aparátu řízení učiva, koeficient využití orientačního aparátu, koeficient využití verbálních komponentů, koeficient využití obrazových komponentů a celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice.*”⁶⁹

4.4 Analýza učebnice dějepisu č. 1 Nová doba

Analýza učebnice⁷⁰, starší publikace z roku 1994. Vybrána bylo pro to, aby se mohlo porovnat s novějšími moderními učebnicemi dějepisu, v čem se liší, jakým stylem jsou zapsány informace a jak utříděny a zda jsou obsaženy prvky environmentální výchovy. Publikace byla roku 1993 schválena MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro ZŠ. Publikaci lektoroval prof. Robert Kvaček.

První kapitolou je průmyslová výroba, její předpoklady a důsledky. V kapitole jsou zahrnuty dobové fotografie, nejen významných osobností, ale právě prvky obyčejného

⁶⁷ LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, 2008, S. 47.

⁶⁸ ŠTAJGLOVÁ, 2004, S. 67-69.

⁶⁹ PRŮCHA, 1998, S. 13-24.

⁷⁰ POKORNÝ, 1994.

života, vzhledu města a krajiny v dané době. Učebnice je obsaženy o dobové letáky a grafy zde navazující na průmyslovou výrobu, růstem obyvatel a porovnání s předchozími lety. Odstavec se věnuje změnám v životním prostředí, velkému průmyslovému rozvoji, výstavbě, ale také zmiňuje **negativní zásah do krajiny**. Spojeno s výstavbou, urbanizací, vypouštění látek do ovzduší, znečištění řek odpadními vodami. K tématu napsal roku 1882 autor turistického průvodce: „*Před námi se objevuje město, zahalené do oblaků, kouře a dýmu, neklamné to znamení, že se blížíme k Ústí nad Labem*“.⁷¹ Příroda byla vždy využívána a ovlivňována člověkem, ale nikdy ne do takové míry, jak je tomu ke konci 19. století, kdy si člověk může přírodu přetvořit k obrazu svému a nezohledňoval budoucí následky. Dosti pokrokové na dobu považuji zmínku v učebnici, kdy lékař Alexandr Marian varoval, pokud se nezlepší kvalita ovzduší, bude za 50 let trpět všechno obyvatelstvo ústeckého kraje potíže horních dýchacích cest. Ovšem v dané době jeho názory nikdo nebral vážně.⁷²

Šestá kapitola v publikaci nese název Změny v charakteru výroby a podnikání na přelomu 19. a 20.století. Zde se objevují první zmínky o akciových společnostech, monopolech a rozvoj průmyslové výroby v českých zemích, kde jsou popsány rozvoje odvětví v jednotlivých regionech, z čehož lze také mnohé odvozovat. Druhá průmyslová revoluce znamenala pro nynější život elektrifikaci, především větších měst, dopravní prostředky na pohonné látky a vynález výbušného benzinového motoru. Na vzhledu krajiny se také podílel vývoj strojírenského průmyslu, kdy na českém území rostly velké fabriky a hutě.⁷³

Do **kapitoly dvanácté** spadá problematika Slovenska. Zde jsou popsány změny především politické a průmyslové, kdy je hned v úvodu zmíněno, že průmysl se orientoval na pár odvětví jen v některých centrech. Průmysl se rozvíjel pomalu a celkový agrární ráz země se neměnil. Na slovenském území převládali stále velkostatkáři a statkáři, kteří za vyšší výnos rozšiřovali opět půdu a modernizovali nástroje a vybavení.⁷⁴

⁷¹ POKORNÝ, 1994, S. 10.

⁷² POKORNÝ, 1994, S. 12.

⁷³ POKORNÝ, 1994, S. 30–31.

⁷⁴ POKORNÝ, 1994, S. 60.

Kapitola čtrnáctá popisuje mezinárodní situaci. Kapitola se zde věnuje především Velké Británii, Spojeným státům americkým a kolonizaci třetího světa. Zde se také sice později a pomaleji začíná měnit krajina opět v důsledku zakládání kolonií, větších měst, kde je potřeba průmyslu, práce, dopravy. Roste urbanizace, státy Evropy a Ameriky se zaplňují, výroba byla vyšší než poptávka, bylo potřeba zařídit odbyt zboží, na to vše sloužily kolonie. O úpravu krajiny k lidskému obrazu byli také těžby nerostných surovin. U zdrojů byl vidět pohyb půdy a stavěly se co nejbližší fabriky a hutě na zpracování surovin. Kolem se shromažďovali dělníci, rostla aglomerace, stavby. Na to navázala potřeba oděvního a potravinářského průmyslu, růst spotřebního zboží a spousta faktorů se nabalovala, což je nutno si uvědomovat. Díky této situaci se začaly budovat vyšší vrstvy, vznikaly ze spolupráce hospodářství, průmyslu a bankéřů. Rozšíření této vrstvy přispělo k velkému rozvoji, ale také k velkým změnám prostředí.

75

Na přelomu 19. a 20. století se staly Spojené státy americké světovou velmocí. Nedostatkem tohoto kontinentu bylo málo obyvatel i přes rozsáhlé přistěhovalectví, proto se sem z Evropy začaly dovážet a používat stroje, které nahrazovaly lidskou práci. Tyto stroje na rozdíl od Evropy zasáhly i do zemědělství. Právě USA byly průkopníkem hromadné pásové výroby. Největší osídlování je také hlavně v USA, přeměna přírody, půdy nebyla v Americe po dlouhou dobu omezena hranicemi, jelikož na západě byla k dispozici spousta volného prostoru. Spousta Evropanů usilovala o rovinatou půdu s dobrými přírodními podmínkami pro hospodářství, průmysl, obchod a celkový život. Po USA vznikaly železniční tratě. Podél tratí postupně vznikala a zanikala městečka, která sloužila pro zlatokopy, horníky, farmáře a majitele stád.⁷⁶

Poslední kapitolou je první světová válka, kde se popisuje politická situace, uzavírání dohod, smluv a samotný průběh boje. K environmentální výchově se nevyjadřuje.

Zmíněná učebnice osahuje bohužel minimum aktivizačních metod, podpory žáků ke kritickému myšlení a tvořivosti. Prvky environmentální výchovy jsou v publikaci zastoupeny také minimálně a k jejich vzájemnému propojení nedochází.

⁷⁵ POKORNÝ, 1994, S. 68.

⁷⁶ POKORNÝ, 1994, S. 69.

4.5 Analýza učebnice dějepisu č. 2 Prodos

Pro další analýzu učebnic⁷⁷ dějepisu pro osmý ročník základní školy jsem zvolila učebnici dějepisu od PRODOSu vydanou roku 1999. Kniha začíná počátkem novověku, první kapitola obsahuje objevné plavby a končí politickými změnami ve druhé polovině 19. století. V závěru učebnice jsou k dispozici přílohy se seznamem důležitých osobností, dat, pojmů a mapy. Již v úvodu autoři učebnice zmiňují, že se osmý ročník věnuje kratší historické době, ale obsahuje složitější povahu a je obtížnější k poznání. Jelikož prostor dění se rozšířil přes celou planetu Zemi a tímto počalo širší a složitější prolínání kultur. Těžištěm výkladu stále dominuje evropská oblast, snaha o vylíčení, čím se evropské dění od ostatního světa odlišovalo. K evropskému vývoji se pochopitelně řadí české dějiny, ale musíme je častokrát zohledňovat v evropském měřítku, abychom se nejvíce přiblížili minulé skutečnosti. Učebnice umožňuje a vyžaduje srovnávání v rámci českých a obecných dějin.

Výklad učebnice obsahuje základní informace, protkané pro žáky osmého ročníku novými informacemi, které jsou tučně zvýrazněny a některé pojmy jsou vysvětleny v závěru učebnice. K ilustracím patří i stručné popisky pod nimi. Dalším obohacením jsou dokumentární úryvky k tématům, umístěné v modrém poli. Na konci kapitol je v rámečku stručně shrnuto učivo. Učebnici doplňuje i pracovní sešit pro snadnější zvládnutí a pochopení učiva.

První kapitolou začíná novověk s objevnými plavbami po celém světě. Zde se ve žlutém rámečku zmiňuje: „Změny v myšlení lidí a nové vynálezy umožňovaly podnikat objevné plavby. Z nich byla nejznámější Kolumbova cesta do Ameriky a obeplutí zeměkoule Magalhaesovou výpravou. Státy, podnikající objevné plavby, Španělsko a Portugalsko, si začaly nové země podmaňovat-vytvářely z nich kolonie a značně tím zvětšily svá bohatství. Mořeplavby, které vedly k objevení Ameriky a nové cesty do Indie, jsou považovány za počátek novověku. " ⁷⁸ U kapitoly objevných plaveb je potřeba užití map a vyznačování cest a území. Nabízejí se diskuzi a práce v kolektivu, jaký význam měly objevné plavby pro Evropu, pro svět, pro domorodé

⁷⁷ TRAPL, 1999.

⁷⁸ TRAPL, 1999, S. 8.

kmeny, ale také pro vojenství, hospodářství, vývoj vědy a techniky, zkusit najít nejvíce pozitivních a negativních kroků v rámci environmentální výchovy.

Změny v hospodářství a evropský vývoj v 16. století ovlivnily objevné plavby. Západoevropské země expandovaly v hospodářství a zakládaly kolonie, v ostatní části Evropy šel vývoj jinou cestou. Díky velkému přílivu drahých kovů do Evropy poklesla cena peněz. Díky tomuto vývoji se mluví o druhém nevolnictví, kdy byla od poddaných požadována robota. Řemeslná výroba předběhla svou rychlostí zemědělství díky technickým novinkám uplatňovaným již od 15. století. Vyrábělo se více nástrojů, to mělo vliv na vyšší požadavky těžby rud a zpracování kovů, hlavně železa. Rozšířilo se zpracování vlny a po rozvoji knihtisku rostla poptávka po výrobě papíru. Řemeslníci započali se zakládáním velkých dílen s velkým počtem pracovníků – manufaktury.⁷⁹

Shrnutý obsah učiva ve žlutém rámečku popisuje: „Přiliv bohatství do Evropy výrazně ovlivnil hospodářský vývoj. Potřeba řemeslných výrobků způsobila vznik manufaktur, především v západoevropských zemích. Tyto změny ovlivnily myšlení lidí, ale také společnost – stále větší význam měla vrstva podnikatelů, obchodníků a finančníků. Ve střední a východní Evropě vedl pokles ceny peněz k novému zemědělskému podnikání šlechty a následném znevolňování poddaných.“⁸⁰

Podobné texty mohou vést i ke srovnávání vyspělejších zemí a popisování hospodářského a technického vývoje paralelně v letech. Konstatovat, jak by se mohl vývoj v méně vyspělých zemích probíhat, zda by šel stejnou cestou. Kde by byly tyto země za určitý počet let.

Druhá kapitola, která přichází v rámci environmentální výchovy v úvahu nese název Anglie v 16. a 17. století, anglická revoluce. Za vlády královny Alžběty v Anglii zaznamenala země velký hospodářský rozkvět. Šlechta se zaměřovala na zemědělství, řemesla a obchod. Toto rozšiřování vyvolalo potřebu velkých zemědělských ploch, které byly získány zabíráním půdy rolníkům, tak ale často rolníci přicházeli o obživu a rostl počet chudiny v zemi. Velké požadavky zboží i ze zahraničí měly vliv na zakládání manufaktur, kde byli zaměstnávání dělníci za mzdu. Anglické hospodářství začalo více spolupracovat s Evropou, ale roku 1600 byla založena Východoindická

⁷⁹ TRAPL, 1999, S. 8.

⁸⁰ TRAPL, 1999, S. 9.

společnost zaměřena na obchod s Asií. S tímto obchodem souviselo také zakládání kolonií, to vedlo k hospodářskému a vojenskému střetu se Španělskem, ale díky převaze na moři získala Anglie prvotní postavení.⁸¹

Po situaci v Anglii následuje **třetí kapitola** věnující se Habsburské monarchii a českým zemím po třicetileté válce. Po politickém vývoji následují informace k hospodářským poměrům, které byly po válce a po velkém odlivu obyvatel znepokojující. Zemi obývaly asi dvě třetiny obyvatelstva, hospodářství a usedlosti byly pusté a zničené. Především na venkově se zhoršili životní podmínky. Přibývalo robotních povinností a zvyšování daní (v dané době až 73% ze svého majetku).⁸²

Historický vývoj na konci 17. a 18. století, rozvoj vědy a změny ve společnosti. V západní Evropě docházelo k ekonomickým změnám, ty vedly ke změně společnosti. Měšťanstvo bohatlo a rostlo, rozvíjely se manufaktury (velká výstavba, velká spotřeba a výroba materiálů a zboží, zabírání půdy na výstavbu, koncentrace obyvatel k velkým komplexům). V této výrově se postupem času uplatňovaly nové objevy a vynálezy. Vědci využívali poznatků z dob renesance.⁸³

Předpoklady k přechodu průmyslové společnosti. Přechod k modernější společnosti proběhl hlavně v manufakturní a řemeslné výrobě a také v zemědělství. Rostl počet obyvatel, obchody se zvyšovaly i mezi městy a vesnicemi. Musel se do zemědělství zabudovat modernější postup pro vyšší zisky pro společnost, které rostly také vyšší požadavky, jelikož půdu nešlo dále rozšiřovat, ba naopak se volná území zmenšovala díky výstavbě. Toho se podařilo docílit díky vystřídání trojpolního hospodářství za střídavé hospodářství (střídání náročných a méně náročných plodin na určitém pozemku). S tímto úkonem se rozšiřovaly v zemědělství nové druhy plodin. Sem patří také zdokonalování nástrojů a náradí. Od konce 17. století a především ve druhé polovině 18. století došlo k převratné změně v oblasti průmyslu. V západní Evropě se začalo využívat nových vynálezů a technických poznatků. Největší změny proběhly v textilním průmyslu, v hornictví a v hutnictví.⁸⁴

Začalo se s výrobou kvalitního železa, rozšířila se těžba uhlí. Důležitým vynálezem této doby byl parní stroj a pokusy s využitím páry od skotského mechanika Jamese

⁸¹ TRAPL, 1999, S. 24.

⁸² TRAPL, 1999, S. 28.

⁸³ TRAPL, 1999, S. 32.

⁸⁴ TRAPL, 1999, S. 33.

Watta. Lidská práce v manufakturách a řemeslných výroбах byla postupně nahrazována stroji, zaváděnými masově do tovární výroby, což je typickým znakem průmyslové revoluce.

Mezi kontinentální mocnosti patřila Francie. Po třicetileté válce byla jednou z nejlidnatějších zemí Evropy. Za dob vlády Ludvíka XIV. Došlo ve Francii k hospodářskému rozmachu za pomoci Ludvíkova nejbližšího ministra, generálního kontrolora financí Jeana Colberta. Ten podporoval zakládání manufaktur, budování dopravní sítě v zemi a proslul výstavbou vodního kanálu v zemi.⁸⁵

Zasloužil se o rozšiřování kolonií v Americe a v části Indie, tak zajistil domácímu trhu velký odbyt levných surovin. Hlavní zdroj příjmu viděl Colbert v maximálním odlivu zboží ze země a minimálnímu dovozu. Dovoz byl omezován cly. To je projev jedné z hlavních zásad teorie dané doby - merkantilismu. To ovšem neznamenalo absolutní výhru pro Francii, jelikož s nastávajícím rozvojem obchodu rostly také výdaje z jiných stran, bližší popis shrnutí v žlutě podbarveném rámečku: *„Za krále Ludvíka XIV. Se snažil prosadit hospodářský rozvoj země ministr Colbert politikou merkantilismu. Přesto, že byl úspěšný, rostly výdaje státu (četné války, zvláště válka o dědictví španělské, a nákladný život královského dvora i šlechty) mimořádnou měrou. Na konci vlády Ludvíka XIV. tak byla Francie hospodářsky vyčerpaná. Krize státu a společnosti se prohlubovala i za jeho nástupců.“*⁸⁶

Třetí velká kapitola s názvem zrození moderní doby se věnuje velké francouzské revoluci, napoleonským válkám, Habsburské monarchii po Vídeňském kongresu, českému národnímu obrození, průmyslové revoluci, kultuře a revolučnímu roku 1848. Prvky k tématu diplomové práce se objevují opět v největším měřítku u průmyslové revoluce. V učebnici se poprvé zmiňuje, že příliš velké tempo rozvoje vynálezů a techniky mělo obrovské nároky na nedokonalou infrastrukturu. To se změnilo v první parní lokomotivu a železniční síti vzniklé prvně v Anglii. Začaly se budovat i parníky, určené prvně pro říční dopravu, později i do zámoří. O třicet let později se revoluce rozšiřovala přes střední Evropu až na východ. Na rozvoj průmyslu reagoval také obchod, kdy se vytvářel jednotný vnitřní trh, odstranil zastaralé cechovní systémy. Británie usilovala i o volný obchod mezi státy (nemusela se obávat konkurence). Velký

⁸⁵ TRAPL, 1999, S. 34.

⁸⁶ TRAPL, 1999, S. 36.

vliv na hospodářství mělo i podnikání v bankách, které poskytovaly kapitál pro zakládání nových společností. „*Přetrvávající politická roztržičnost Německa po Vídeňském kongresu překážela národním cílům a byla i překážkou rychlejšímu tempu hospodářského vývoje. Na to poukazoval i společný list německých obchodníků a továrníků Spolkovému sněmu, požadující hospodářskou jednotu.*“⁸⁷

Průmyslová revoluce v českých zemích. České země se staly po ztrátě Slezska nejprůmyslovější zemí v Habsburské monarchii. Rozmach výroby měl stejné požadavky, jako západní Evropa a to pokrok v dopravě. Začalo se s výstavbou silničních sítí (císařské silnice) a železničních sítí. Nejrozvinutějším odvětvím u nás bylo textilnictví, hlavně výroba plátna. „*V době malého užívání strojů hrála významnou roli levná pracovní síla (pracovní doba byla až 16 hodin denně).*“⁸⁸

V druhé polovině 19. století rostl význam těžby uhlí, ta nahrazovala dříví (i v parních lokomotivách se do roku 1850 topilo dřevem). Otvíraly se doly a vznikaly uhelné revíry na Ostravsku a u hor. Největší rozmach průmyslové revoluce u nás znamenal s velkým zastoupením strojírenského odvětví. „*V první polovině 19. století koupil od olomouckého arcibiskupství vídeňský bankéř Mayer A. Rothschild Vítkovické železářny a vybudoval z nich velký podnik. V té době rovněž začínal vývoj budoucích významných strojírenských podniků v Praze, v Brně aj.*“⁸⁹

Poslední čtvrtá kapitola se jmenuje politické a společenské změny začátkem 2. poloviny 19. století. Úvodní kapitola se věnuje hospodářským a společenským změnám. Úryvek se zmiňuje ke změnám již v průmyslové revoluci a popisuje vliv nových vynálezů a techniky. Spojení mezi Amerikou a Evropou bylo zajištěno pomocí telegrafního kabelu v 60. letech 19. století. Rostla těžba ropy, využívala se do petrolejových lamp. V šedesátých letech byl sestrojen první spalovací motor. Začal se využívat elektrický proud. Nové objevy se začaly využívat i v přírodních vědách.

Posouzení publikace z ohledu zastoupení a četnosti aktivizačních metod zakomponovaných do faktografického výkladu je minimální. Snad se o to zasloužila také starší doba vydání učebnice. Kniha je doplněna o dobové obrázky, bližší informace pro představivost žáků a otázkami. Žáci se aktivizují pouze formou diskusí

⁸⁷ TRAPL, 1999, S. 63.

⁸⁸ TRAPL, 1999, S. 64.

⁸⁹ TRAPL, 1999, S. 65.

metody a dohledávání v textu. K učebnici není vydáván pracovní sešit. Při používání této publikace je vhodné využít pedagogických a aktivizujících cvičení pedagoga.

4.6 Analýza učebnice dějepisu č. 3 SPN

Učebnice⁹⁰ z roku 2008 je třetím dílem čtyřdílné řady učebnice dějepisu pro druhý stupeň základní školy. Respektuje požadavky Rámcového vzdělávacího programu a je opatřena schvalovací doložkou MŠMT. Učebnice je rozdělena na hlavní výklad látky a na doplňující informace. Je barevně rozčleněna, k tématům kladou autoři také otázky pro žáky, které vedou k zamyšlení. Kniha je obohacena řadou obrázků, map a na horní straně slouží pro orientaci časová osa. V učebnici se nachází i české slovníčky s bližším popisem, výslovností a správným skloňováním. K učebnici patří pracovní sešit a metodická příručka pro učitele. Učebnice začíná s výkladem o konci třicetileté války, tvorbě nových mocností a končí závěrem první světové války.

4.6.1 Klíčové kompetence učebnice dějepisu SPN

Učebnice vede k podpoře osvojení všech pěti základních kompetencí. V kompetenci k učení si žák osvojuje nové učivo a snaží se jej zařadit logicky do své mysli. V učebnici se naučí třídit mezi základními a doplňkovými informacemi, které mu mohou dopomoci látku objasnit, snadněji si zapamatovat. Žák zjistí informace o změnách, dokáže přiřadit informace k dané době. Seznámí se s datací a terminologií. Splňováním tvůrčích úkolů si žák upevňuje aktivní cestou učivo a doplňuje jej o další poznatky. Žák si především utváří vlastní systém vědomostí, dovedností a hodnot, které bude dál ve svém životě i bez přítomnosti pedagoga či druhé osoby rozvíjet. Díky manipulaci s mapou, obrázky a médií se naučí ověřovat zprostředkované poznatky. V kompetenci v řešení problémů se žák naučí orientovat v textu, pramenech, médiích. Dohledá si informace potřebné, může si klást hypotézy, zvažovat lidské jednání, porovnávat se současností či s jinými kulturami. Komunikativní kompetence se naplňují porozuměním odbornému textu, práci s mapou, prameny, dokumenty. To se projevuje i kvalitním vyhledáváním na internetu a tříděním od nevhodných lživých informací. Žák se naučí sebe prezentovat pomocí malých samostatných vystoupení či

⁹⁰ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009.

v pracích ve skupině. Tímto se překrývá s kompetencemi sociálními a personálními. Student pracuje ve skupině, nese za svou práci určitou zodpovědnost, učí se výsledky prezentovat a obhajovat. K tomu používá slušné chování odpovídající skupině, pravidlům a kultuře. K naplnění občanských a pracovních kompetencí napomáhá učebnice při poznání vývoje člověka, regionální dějiny, životy v odlišných životních podmínkách. Student by si měl začít uvědomovat krásy a úspěch svého vlastního národa, být hrdým a spořádaným občanem v naší společnosti, vystupovat se znalostmi, konfrontovat své a cizí názory, být tolerantní, ale také se nebát projevit svůj vlastní názor. Vytvoření vztahu by mělo být obecné, netýká se pouze politických dějin a významných osobností, ale mít povědomí o hospodářství, kultuře, umění.⁹¹

Učebnice je po bližším prozkoumání a pročtení zaměřena spíše faktograficky. Nadpisy se dělí podle zemí, typické problematiky doby, panovníků. Vnější strany učebnice jsou opatřeny zeleným pruhem, který se věnuje zajímavostem, ale nezahrnují environmentální tematiku.

První informace k environmentální výchově se objevuje až v kapitole u průmyslové revoluce, kde se zmiňuje změna životního stylu obyvatel, vznik továren, nahrazování lidské práce strojní silou. Technický pokrok je rozdělen mezi průlomové státy a do odvětví svého pokroku. Přímější otázka k diskusi je například tato vztahující se stále k průmyslové revoluci: „*Jak vzniká uhlí a jaké druhy uhlí znáte?*“⁹² K otázce by se opět mohl zakomponovat proces vzniku a těžby uhlí, co vše je ke správné těžbě potřeba, co můžeme z uhlí vyhotovit a popřípadě čím uhlí nahradit, zhodnotit aktuální stav posouzení množství ve zdrojích a prodiskutovat, jak uhlí ovlivňuje zdravou životní úroveň obyvatel. Další otázky k tématu: „*Jaké stroje se používali v textilní výrobě? Myslíte si, že strojní výroba látek nějak ovlivnila módu nebo cenu oblečení? Která průmyslová odvětví se začala rozvíjet a proč? Proč muselo docházet k změnám v dopravě? Jaký je podle vašeho mínění přínos telegrafu?*“⁹³ Na otázky hned navazuje téma s nadpisem „*Sociální důsledky průmyslové revoluce*“, které se věnuje největším změnám za dob průmyslové revoluce. Rozvoj průmyslu, obecná úroveň zemí dle vyspělého průmyslu, nahrazení lidské práce stroji. Podobně, jako v ostatních

⁹¹ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S.4.

⁹² VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S.72.

⁹³ Tamtéž.

porovnávaných učebnicích jsou podnadpisy rozděleny do stejných kategorií, Velké Británii a obecně technickému pokroku.⁹⁴

Na následující straně se učebnice věnuje společenským vrstvám, pozici dělníků v zaměstnání i v běžném životě a jejich povstání. Následuje vysvětlení pojmu socialismus a osoby Marxe a Engelse. U kapitoly proměna měst se objevuje v levém zeleně podbarveném okraji zajímavost k tématu s fotografií: „*Možná je ve vašem okolí také nějaká stará továrna. Některé jsou dokonce chráněnými kulturními památkami. Zvláště některé vysoké komíny jsou zajímavě zdobené různobarevnými cihlami. Zkuste takovou továrnu najít a zjistit, co se v ní vyrábělo a komu patřila. Pozor, při svém průzkumu ale nevstupujte bez dovolení na cizí pozemky a už vůbec nechoďte do nezabezpečených budov! Může na vás něco spadnout.*”⁹⁵

Následující kapitola popisuje změny způsobu života. Pod kapitolou jsou otázky k zamyšlení, které by se daly také spojit s environmentální výchovou: „*Jak dlouho trvá cesta z Londýna do New Yorku dnes? Kolikrát rychleji se tam dostaneme než plachetníci v 18. století a parníkem v 19. století?*”⁹⁶

„Překotný technický rozvoj inspiroval lidi k zamyšlení, jak se díky němu bude svět v budoucnosti měnit. Takhle si jeden z kreslířů představoval dopravu ve Vídni za sto let- tedy v roce 1972. Na obrázku je vyobrazena situace přeplněné dopravy, davu lidí a spousta kouře z dopravních prostředků kolem. „Jaký pohon mají dopravní prostředky na obrázku a jaký ve skutečnosti měly v roce 1942?” , „ Jak bude podle vašeho názoru vypadat doprava ve městech za sto let? Myslíte si, že můžeme odhadnout vývoj vědy a techniky během tak dlouhého období?”⁹⁷

Dalším environmentálním prvkem v učebnici je kapitola spadající pod dějiny Českých zemí a Habsburské monarchie, Metternichovský absolutismus. Úvod se věnuje změnám ve vedení vlády, rodokmenu panovníků a chronologickému vývoji. V zeleně zabarveném rámečku je k době připsán rozvoj zemědělství. A sice, jak se dostaly do Evropy brambory. K bramborám je zmínění, že by tyto informace měli žáci osmé třídy již mít v paměti, stručně popsána jejich cesta až k talířům českých poddaných. V závěru je zmíněna nenáročná výroba brambor, mohly se pěstovat v méně odlišné

⁹⁴ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S.73.

⁹⁵ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S. 74.

⁹⁶ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S. 75.

⁹⁷ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S. 76.

půdě a vyšší polohách. „Začala vznikat řada cukrovarů, ve kterých se vyráběl cukr z cukrové řepy. Zjistěte, čím se sladilo předtím.“⁹⁸ Zde se může rozvést téma blíže kolem výstavby cukrovarů, pivovarů a dalších velkovýrobních budov. Jak mohla výroba probíhat, co se spotřebovávalo pro výrobu surovin, ale také co bylo potřeba pro výstavbu těchto komplexů, jaká je jejich živostnost, problematika v rámci přírody.

Kapitola mezi revolucí 1848 a první světovou válkou popisuje všeobecné změny v dějinách, hlavně budování moderní občanské společnosti a postupnou cestu k první světové válce. Ke společnosti se věnuje také kapitola s emancipací žen. „Emancipace žen přímo souvisela s technickým pokrokem. Mnoho vynálezů totiž usnadnilo péči o domácnost. Dnes, kdy používáme k topení, vaření i ohřívání vody plyn nebo elektřinu, si už těžko dovedeme představit, jak těžké bylo například udržet v kamnech oheň při vaření...“ Pod odstavcem hned na to navazuje úryvek: „Nejlepším palivem je černé uhlí, tzv. Kamenné uhlí. Natlučeme je kladívkem na malé kousky a vodou skropíme. Mezi malými kousky necháme několik větších, které dáme do kamen, když si chceme oheň udržet a mnoho nespálit. Tyto větší kusy nám po kolik hodin oheň udrží, aniž bychom museli přikládat. Drobné uhlí rychle hoří a tudíž rychle dá teplotu, ale brzy také bývá pod plotnou tma... V malé domácnosti k snídani, obědu, večeři, k praní a žehlení spálí se v létě za měsíc asi 4 putny uhlí (putna= 50 kg). Na zatopení a rychlé pečení... je velice úsporné pořídit šišky z lesa, které nám dají rychlý a prudký oheň... Měsíčně spálíme na zatopení, tu a tam též k prudkému ohni 25 kg dlouhých třísek.

Učebnice vydaná PSN od autorky Veroniky Válkové z hlediska aktivizačních metod pro žáky vyhovuje ze čtyř zkoumaných publikací minimálně. Učebnice je opatřena maximálně faktografickým výkladem, případnými obrázky a jejich popisky. Menším písmem zvýrazněným tučnou čarou vlevo podélně je dosti podrobný výklad doplněn zajímavostmi a vysvětlivkami. Níže jsou vysvětleny a popsány nové pojmy, které mohou být pro žáky doposud méně známí. V závěru kapitol jsou pro žáky připraveny otázky s úkoly pro žáky. Převažuje procento otázek dohledatelných ve výkladu. Některé otázky jsou aktivizující a snaží se využívat dostupná média, jako jsou filmy, dokumenty, ukázky. Některé otázky jsou náročnější na přípravu, uskutečnění i časově. Jedná se například o uspořádání besedy s archeologem apod. K učebnici opět nemají žáci k dispozici pracovní sešity. Pokud by měli být žáci ve vyučovacích hodinách více

⁹⁸ VÁLKOVÁ, PARKAN, 2009, S. 83.

aktivní, musí opět zasáhnout osobnost pedagoga pro vyučujícího procesu a žáky zaktivizovat. K otázkám patří také odkazy na významné autory a knihy a nabádání pro případnou spolupráci.

4.7 Analýza učebnice dějepisu č. 4 Nová škola

Učebnici⁹⁹ schválilo MŠMT v lednu roku 2009 k zařazení do seznamu učebnic pro výuku dějepisu na základní škole pro osmé ročníky a jako materiál pro víceletá gymnázia s dobou platnosti šesti let. Učebnice zahrnuje v úvodu shrnutí učiva sedmého ročníku a jeho opakování. Následuje nová velká kapitola s názvem Novověk, která se dělí na čtyři podkapitoly a to Evropa po třicetileté válce, Čas revolucí a změn, Svět ve 2. polovině 19. století a Svět spěje ke světové válce. Konec knihy obsahuje závěrečné opakování, návrhy projektů, klíčové kompetence, možné výstupy, klíč ke cvičením a rejstříky.

V první kapitole Evropa po třicetileté válce se autoři zmiňují o úbytku obyvatel a hladomoru. Na to navazuje zakládání manufaktur, kdy by bylo vhodné žákům objasnit, na jaké bázi manufaktury produkovaly a zmínit některé prvky patřící k environmentální výchově. Popsat, jak se se rozvinula velkovýroba ve velkých halách, co předcházelo a co následovalo. Provést s žáky formou diskuze či jiných výukových metod, jak by vývoj mohl vypadat bez existence manufaktur, vypsát pozitivní a negativní stránky této výroby. S velkovýrobou se opět spojuje změna vzhledu krajiny, koncentrace obyvatel, zlepšení životní úrovně a finanční situace, s tím spojeno s vyšší kvalitou života a spotřebou. U této příležitosti je možné také zvážit spotřebu vody, její znečištění a návrat zpět do krajiny. Dále můžeme rozebrat druh materiálu a vlastně vůbec, jaký produkt v daných manufakturách vznikal, kam se poděl po svém použití, dalo se s ním do budoucna užitečně naložit? Některá města byla známa koncentrací manufaktur se zpracováním vytěžených surovin, zvážit, co je k tomu potřeba a co by se mohlo stát, když se tyto suroviny vytěží, čím by se daly v jisté době nahradit.

Knihy je opatřena jak dobovými obrázky, tak i grafy s popisky. Kurzivním písmem doplňují výklad zajímavosti k tématu a otázky k zamyšlení. Na konci stran

⁹⁹ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013.

podbarvených do oranžova je k dispozici slovníček do německého a anglického jazyka (v této kapitole se jedná o slova velmoc, význam a vylidnění). Dále se učebnice dějepisu odkazuje na učebnice jiných oborů pocházející ze stejného vydavatelství. Propojenost je nejčastější s učebnicí zeměpisu, dále s čítankou českého jazyka, biologie.

Prvky environmentální výchovy se dále objevují ve třetí kapitole Baroko. Tento umělecký styl je v učebnici velmi pěkně a pro žáky základní školy dost podrobně rozepsán, doplněn obrázky a především se věnuje i každodennímu životu, kde je popsána pozvolná změna a vývoj životního stylu. Kapitola se věnuje rozvrstvení společnosti, životu šlechty, venkovanů, měšťanů, módě i stravě. Zde je popsána změna společnosti k lepší úrovni, používání drahocenností, výzdoba, věnování se společenskému životu a volnočasovým aktivitám, dovážení exotických výrobků, které se dají dále rozebrat s obchodem, námořní dopravou, s kontakty cizích národů, vzájemná inspirace a ovlivnění budoucího vývoje. Na druhou stranu, venkované ke svému životu využívali jednoduché věci spadající k jejich každodennímu životu. Nápaditá mi také přijde otázka k zamyšlení pod textem: „*Zopakujte si, jak vypadala venkovská obydlí od doby příchodu Slovanů do našich zemí až po 17.století.*“¹⁰⁰ V závěru strany se učebnice věnuje robotování na polích, daním z půdy, desátkům církvi. Pomocí těchto stručných informací se dá opět vymodelovat obraz tehdejšího obdělávání krajiny a srovnání v průběhu dějin. Souhrnem se v období baroka rozšířilo zpracování materiálů a jejich využití. Což se projevilo v potravě a náročnějšího zpracování, to mohlo nastat díky zlepšení životních podmínek a přítomnosti kamen a prostředků k úprav pokrmů, seznámení se s novými potravinami, díky rozvoj obchodu. Rozšíření i v oblasti módy, došlo ke styku s více druhy materiálů a opět s jejich více možnostmi úpravy a využití. K látce můžeme opět zakomponovat, prodiskutovat, jaký dopad tento rozvoj pro větší blaho lidstva měl, zda se problém environmentální výchovy vyskytoval již v 17. století Ale z obecného hlediska převažují v této době pozitiva. Období po třicetileté válce, také můžeme říct období baroka se vyznačuje velkým počtem drastických bojů válek, velké úmrtnosti, nemocí a poklesnutí životní úrovně. Zde se nabízí jako další téma k polemice, zničení obživné půdy válkou, drancováním, vypálením, neschopnost se v rychlém čase zregenerovat.

¹⁰⁰ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 19.

V kapitole se nachází i interdisciplinární prvky učiva. S rozvojem používání nových potravin, se žák seznamuje s čajem a kávou, růstem jejich oblíbenosti. Následuje otázka pro srovnání, kdo je největším producentem dnes a v jakém měřítku oproti minulosti a ukázat na mapě světa. Nárůst zájmu o alkoholické nápoje, zmínění o návykovosti, závislosti a dalších negativních látkách pro zopakování. Žák si doplňuje své znalosti a dozvídá se zajímavé informace o surovinách, se kterými přijde v současnosti pravidelně do styku. Kapitulu pro snadnější uchopení probírané látky doplňuje velké množství obrázků, minimálně z poloviny zachycujících běžný život a povinnosti nejvíce zastoupených nižších vrstev.

Další kapitola, které se dotýkají environmentální prvky, nese název osvícenství, u vlády Josefa II. a jeho známých patentů. Výklad se věnuje robotě, poddaným, modernizaci, pozvednutí obchodu, výroby a vzdělání.¹⁰¹

Po osvícenství, vzniku Spojených států amerických, Velké francouzské revoluci se učebnice věnuje českým zemím na přelomu 18. a 19. století, kde se po politických faktech výklad věnuje společnosti, rozděleno na život na vesnici a život ve městě. Poté následuje souhrn stručných informací k uměleckému stylu - klasicismu, empíru a romantismu.

K životu na vesnici patří odstavec čas práce, zmiňuje zemědělství, ruční práce, rozdílné aktivity v létě a v zimě. K tomu se vztahuje vhodná otázka pro žáky k zamyšlení: „*Posuďte, k jakým změnám došlo v zemědělství od dob raného středověku.*“¹⁰² Vyjmenování nejpoužívanějších potravin, druh jejich zpracování, první zemědělské stroje a jak fungovaly. Vznikaly velké budovy lihovarů, cukrovarů a olejen. Obrázkový materiál opět přibližuje fantazii žákům, jak práce mohla vypadat. Vyobrazení prací, nástrojů, stavení. K obydlí patří také otázka: „*Za pomoci obrázku řeknete, jaký hlavní stavební materiál se používal na roubenky. Můžete je dnes ještě někde vidět?*“¹⁰³ Popisuje styl života chudých a bohatých, rozdíly. Způsob bydlení, stravování a oblékání. K životu ve městech se mohou pestřeji rozebírat prvky environmentální výchovy, kde probíhal aktivnější společenský a kulturní život. To je

¹⁰¹ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S.29.

¹⁰² ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 46.

¹⁰³ Tamtéž.

především způsobeno větší koncentrací obyvatel, vyšší nabídkou a poptávkou služeb, práce atd. I způsob života, obydlí a oblékání bylo proto pestřejší.¹⁰⁴

Pokračovalo se ve výstavbě manufaktur a vznikaly první továrny. K modernizaci patřil vznik veřejných parků, muzeí, galerií, rostl počet divadel.¹⁰⁵

V této fázi se učebnice dostává ke stěžejnímu tématu učebnic dějepisu pro osmé třídy, které se nejvíce dotýká environmentální výchovy a když už se zřídka objeví materiály k environmentální výchově, tak z většiny procent k tomuto tématu - průmyslová revoluce. Průmyslová revoluce se mohla uskutečnit díky zlepšení životních podmínek, růstu počtu obyvatel, vyšší poptávky na výrobu, rozvoji vědy a techniky. Průmyslovou revolucí rozumíme hlavně zavádění tovární strojové výroby a vytlačení řemeslné výroby, což potlačuje osobitost v ruční originální výrobě, ale mnohonásobně urychluje výrobní proces a šetří finance. Velké množství kapitálu se musí v počátku investovat do vzniku velkých budov a strojů, ale návratnost je mnohem vyšší. Zde ale vystává problematika týkající se environmentální výchovy, a to zvážit pro a proti při vzniku budov a strojů s ohledem na životní prostředí, vzhled krajiny a spotřebu neobnovitelných zdrojů.¹⁰⁶

Na stejné straně následuje dále nadpis „*Velká Británie- DÍLNA SVĚTA*“, kde je rozepsáno šest bodů v barevných tabulkách, které znamenají nejlepší předpoklady pro průmyslové státy v téže době. Jsou to vypsány následující body- vyspělé loďstvo, armáda a velký počet kolonií, dostatečný kapitál, pracovní síla, bohaté zdroje surovin, odbytiště pro výrobky a využití technických vynálezů. Ke každému bodu lze rozpoutat diskuze, hlouběji se každému bodu věnovat v rámci environmentální výchovy (dopad na velký růst, vyšší výstavba, spotřeba, zastavení půdy, vymizení části flory a fauny. Důležitou částečně neobnovitelnou surovinou bylo v době průmyslové revoluce uhlí na pohon parních strojů.¹⁰⁷

Dále autoři zmiňují k tématu továren pracovní podmínky dělníků a třídní rozdělení. Další otázkou k zamyšlení je vztah dělníků k podnikatelům, rozbíjení strojů jako protest vůči aktuálnímu „modernímu“ stavu. Zde by se žáci mohli rozdělit na dvě

¹⁰⁴ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 47.

¹⁰⁵ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 48.

¹⁰⁶ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 52.

¹⁰⁷ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 52.

skupiny a pokusit se vykonstruovat situaci a následný vývoj bez technologických modernizačních postupů. Jak by vypadala výroba, vzhled měst, život člověka, pokusit se vymyslet co nejvíce pro a proti. ¹⁰⁸

Dominujícím aspektem průmyslové revoluce kapitola dopravy zahrnující železniční, lodní, silniční a vzdušnou dopravu. V rámci environmentální výchovy by se mohl brát ohled v hodině dějepisu na dopravní prostředky, materiály, ze kterých byly zrekonstruovány a především látky, které vypuzují do ovzduší. Snažit se zapátrat, zda se někdo vznikajícím se znečištěním ovzduší zabýval, zda by se dalo jej nějakým způsobem snížit, do jaké míry by mohlo být toto téma aktuální, či které vrstvy společnosti by se mohly problematice věnovat. Doprava urychlila běžný život, musíme si uvědomit, že se nejednalo pouze o osoby, ale také o potravu, obchod, suroviny a o rozšíření v rámci skoro celého světa. S rozvojem dopravy v rámci environmentální výchovy by se třída mohla zaměřit na vzrůst počtu továren pro větší výrobu, růst těžby, výrobků, vyšší spotřeba, více odpadních látek. S dopravními prostředky koresponduje také přeměna části krajiny v dopravní cesty, železnice, zastávky, sklady, rozsáhlé komplexy, u kterých vzniká vyšší koncentrace obyvatel. Vznikají centrální body, kde se střetávají zaměstnanci, vznikají obydlené části charakteristické vysokou koncentrací obyvatel na prostor. Koncentrace sebou nese další množství úpravy životních podmínek, hygieny, spotřeby, odpadu. Volná místa v přírodní krajině musela nejčastěji vznikat působením lidských sil a úprav, například vykácením lesa, žďářením, úpravou terénu. V učebnici se k tématu nachází zajímavosti psané kurzívou. Například, proč se k lokomotivám začaly stavět koleje, proč se lidé báli cestovat, jak tento pokrok ovlivnil jejich život. Na téže straně autoři také zakomponovali zajímavosti k přijímání pokroku běžnými lidmi, kteří se k modernizaci vyjadřovali negativně. V úryvku se jedná o nahrazení koňské síly vlaky, kdy klesne cena této síly a tím i hospodářství a vyjádření lékařů, kteří soudili negativně rychlou jízdu ve vlcích, která prý způsobuje „*mozkovou chorobu podobnou šílenství*“ při pozorování rychle jedoucích prostředků. Tomu se prý v dané době dalo předejít nevyužitím těchto prostředků nebo výstavbou plotů mezi prostředky, aby nebyly tak jednoduše okem zpozorovatelné. ¹⁰⁹

¹⁰⁸ ČAPKA, VYKOUPILO, 2013, S. 53.

¹⁰⁹ ČAPKA, VYKOUPILO, 2013, S. 54.

Na následující straně se kapitola věnuje rozvoji průmyslové revoluce v Českých zemích. Zde by bylo vhodné využít mapu českých zemí. Jedním z úkolů psaných kurzívou, je zjistit, jaké průmyslové výrobny, továrny se vyskytovaly ve městech. Proč zrovna na těchto územích. Zde musíme zvážit vzhled přírodní krajiny, přítomnost surovin, zdrojů, blízkost center a obchodních cest, přítomnost řek a dalších aspektů, které přispívají k příznivějším podmínkám vzniku a chodu těchto průmyslových center. Obdobně se tak autoři věnují také u dopravy a u výstavby dopravních tratí (například promyslet s žáký, kterými centry vedly cesty a proč). „*Výstavba železniční trati patřila k nesložitějším stavebním dílům 19. století. Bylo třeba srovnat terén pro budoucí tratě, položit kolejnice, prorazit tunely, překlenout řeky a údolí, viadukty a mosty, postavit nádražní budovy a strážní domky.*“¹¹⁰

Prvky environmentální výchovy a další vhodná kapitola pro její rozvoj a zasazení do výuky dějepisu se objevuje v kapitole o Novém světě, o Spojených státech amerických, jak je tomu napsáno v učebnici, o zemi přistěhovalců. Kapitola obnáší problematiku velké migrace obyvatel, zužitkování nových těžebních materiálů, růst nalezišť, výstavbu lomů, postupné zakládání a rozšíření dopravních sítí. Zamyšlení hodné jsou také původní obyvatelé amerického kontinentu- indiáni. K indiánům jakožto k přírodnímu obyvatelstvu později.¹¹¹

Hospodářský rozvoj USA sebou nese stejné rozšíření a změny jako u Evropy. Hospodářský rozvoj, bohatá ložiska surovin, rozkvět průmyslu a obchodu. Případné klady, zápory, diskuze o odlišném vývoji v rámci environmentální výchovy již nezmiňují, problematika se shoduje s předešlými návrhy. V USA se rozvinul vysoký import a export surovin, ke konci 19. století rozvoj automobilového a elektrotechnického průmyslu.¹¹²

Indiáni naší civilizaci přinesli určitý vzor pro chování a úzkého vztahu k přírodě. Média odtrhují společnost a již i děti v útlém věku od vnímání krás a využití přírody. Nahrazují si přírodu neustálým a rychlým příjmem informací, modernizací. Byl to vždy pokrok, růst vzdělanosti, techniky, znásobil se počet informací, ale nesmíme ztráta a zavrhnout přírodu, která nelze ničím nahradit. Proč se zabývat u

¹¹⁰ ČAPKA, VYKOUPIIL, 2013, S. 56.

¹¹¹ ČAPKA, VYKOUPIIL, 2013, S. 68.

¹¹² ČAPKA, VYKOUPIIL, 2013, S. 69.

environmentální výchovy indiány. Indiáni patří mezi přírodní národy. Fungovali v přírodě, dokázali využívat přírodního bohatství pro živobytí, pro uspokojení základních lidských potřeb, pro ochranu před zimou, zvěřinou i proti lidským nepřátelům. Dokázali přežít bez technických vymožeností, které ve stejnou dobu probíhaly při jejich působení. Co je důležité, Indiáni nesoužili na principu osobního vlastnictví, měli vše společné, tak se chovali i k přírodě. Jako k daru a ne k majetku lidí. Reakcí na to, k čemu by mohla být příroda více užitečná, než k přebudování na technologicky či jinak prospěšné území, je v současnosti velice aktuální téma a k tomu patří psychohygiena. Člověk není robot a v současném náročném světě si musí každý člověk odpočinout, aby vykonal svou práci na kvalitní úrovni dle svých schopností a přání. Což se netýká pouze pracovních záležitostí, ale i běžného každodenního života. Bez odpočinku a bez přírody nemůže člověk fungovat zdravě.

Za kapitolou věnovanou Spojenými státy a japonským územím následuje druhá fáze průmyslové revoluce.¹¹³ Zde se pokračuje ve všeobecném pokroku téměř ve všech odvětvích od druhé poloviny 19. století. Hlavními pojmy druhé fáze průmyslové revoluce jsou tovární velkovýroba (konzultovat pozitiva a negativa vysoké výroby za nízkou cenu) s rozšířením těžkého průmyslu. Také se mluví o tzv. technickovědecké revoluci. Zde patřili objevy a vynálezy fungující za chodu elektrické energie, spalovacích motorů a nových poznatků v chemii (uměle levné látky mohly nahradit přírodní drahé látky, např. umělé hedvábí, kaučuk, celofán, umělá hnojiva. Opět výborné téma o interdisciplinární propojení předmětů se stránkou etickou a se současností. Zvážit rychlou výrobu, nahrazení vyčerpitelných zdrojů zdroje vyrobitelnými syntetickými, ale kam s nimi dále. Uvědomit si jejich cestu a konečný cíl, zda se s nimi dá po ukončení jejich prvotní funkce ještě jinak naložit, zda jsou škodlivé pro lidstvo a pro přírodu. U dopravy se problém týká spotřebování benzínu a nafty, vypouštění škodlivých látek do ovzduší. Na straně druhé urychlily pokroky v zemědělství a výroba se mnohonásobně zvětšila a zkvalitnila (umělé hnojení). Tak mohlo zemědělství splňovat základní poptávku populace, která také rychle rostla.¹¹⁴

¹¹³ Průmyslová revoluce není v učebnici napsaná jako jedna ucelená kapitola, ale je rozdělena na tři fáze, které jsou od sebe odděleny jinou tematikou probíhající chronologicky v podobné časové ose.

¹¹⁴ ČAPKA, VYKOUPILOV, 2013, S. 73.

Ale i v tuto dobu docházelo k epidemiím, nedostatkům potravy a neúrodou plodin. Do poloviny 19. století se rodilo hodně dětí, ale především v důsledku špatné výživy a nemocí se velký počet nedožil věku dospělosti. Zastavení velké úmrtnosti napomohlo postupné zavádění hygienických opatření, modernizací lékařské péče, léků. Tímto se počet obyvatel v Českých zemích zdvojnásobil v druhé polovině 19. století.¹¹⁵

Závěrečnou kapitolou v učebnici dějepisu pro osmý ročník je první světová válka, její průběh a následky. Zde přichází v úvahu spousta prvků, na které mohou být zpracovány pracovní listy s tématem environmentální výchovy. Jedná se o rychlý technologický vývoj, upřednostňování průmyslné výroby v ohromné produkci ve srovnání s ostatní výrobou. Jde o těžký průmysl, válečné zbraně, prostředky, sklady, munice, válečná výstavba a dopravní uzly.

Učebnice dějepisu od pánů Čapka a Vykoupila byla vyhodnocena ze všech posuzovaných učebnic jako obsahující nejvíce aktivizačních metod, pestrostí se také řadí mezi nejvíce vyvedené publikace. Možná je to zčásti dáno nejnovějším vydáním učebnice. Učebnice je pestře a zábavně doplněna aktivitami, informacemi, slovníčkem, obrázky a také dvoustranami s opakovacími testy, opatřeny časovou osou, tabulkami a doplňovačkami. Učebnice ulehčuje učitelům v hodinách práci, či s ní mohou žáci také aktivně pracovat mimo školní zařízení. K učebnici je k dispozici pro žáky pracovní sešit a pro učitele metodický dodatek, jak správně a plně využít dostupné materiály a cvičení v nich.

4.8 Závěrečné srovnání vybraných učebnic

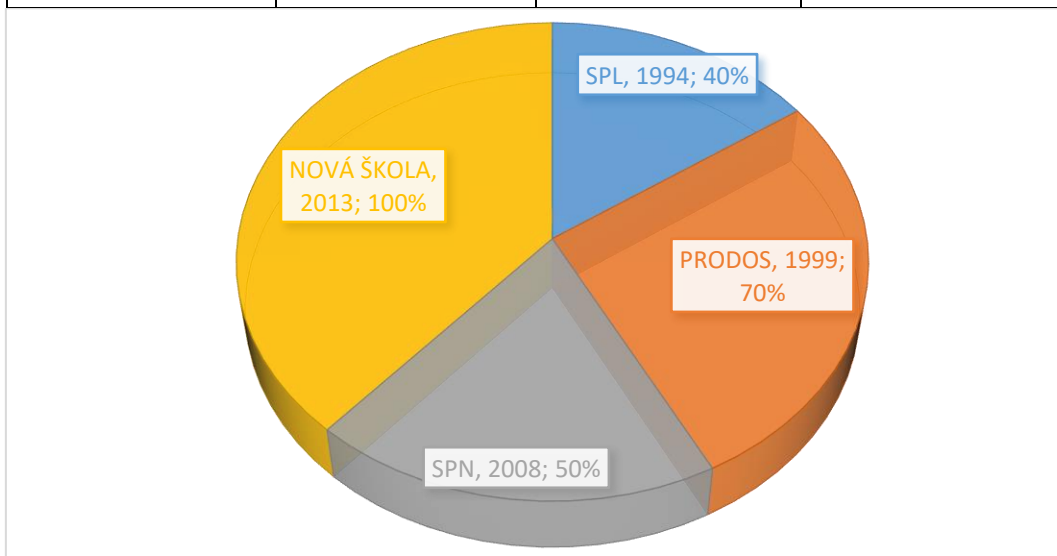
Tabulka 2 zobrazuje závěrečné srovnání vybraných učebnic dějepisu pro osmý ročník druhého stupně základní školy podle tematiky a zastoupení environmentálních prvků ve výukovém výkladu.

¹¹⁵ ČAPKA, VYKOUPIL, 2013, S. 74.

Tabulka 2: Srovnání učebnic dějepisu

	SPL, 1994	PRODOS, 1999	SPN, 2009	NOVÁ ŠKOLA, 2013
Úvodní kapitola	Průmyslová revoluce	Objevné plavby	Průmyslová revoluce	Evropa po 30leté válce
Závěrečná kapitola	První světová válka	Evropa do konce 2. pol. 19. století	Občanská společnost v 19. století	Konec první světové války
Projevy environmentálních prvků v kapitolách	1. Průmyslová výroba	1. Objevné plavby	1. Průmyslová revoluce	1. Evropa po třicetileté válce
	2. Změny v charakteru výroby a podnikání na přelomu 19. a 20. století	2. VB, 17.stol., hospodářství	2. Dělnická společnost, marxismus	2. Baroko
	3. Slovensko	3. Evropa po 30tileté válce	3. Vznik moderní dopravy	3. Osvícenství, Josef II
	4. Mezinárodní situace, VB, USA, kolonizace	4. Vývoj a změny na přelomu 17.-18.stol.	4. Habsburská monarchie a absolutismus, hospodářský vývoj	4. Čas a práce, vývoj zemědělství
		5. Průmyslová revoluce	5. Změny v občanské společnosti 19.století	5. Průmyslová revoluce
		6. Francie za Ludvíka XIV.		6. VB, doprava

		7. Průmyslová revoluce v českých zemích		7. Průmyslová revoluce v českých zemích
				8. USA, hospodářské změny
				9. Druhá fáze průmyslové revoluce
				10. První světová válka, doprava, velkovýroba



Obrázek 4 : Zastoupení environmentálních prvků ve srovnávaných učebnicích dějepisu

Tabulka výše srovnává čtyři vybrané učebnice dějepisu pro 8. ročník základní školy z hlediska zastoupení environmentálních prvků. Jako první učebnice pro analýzu byla vybrána učebnice od Jiřího Pokorného „*Dějepis: Nová doba*“ vydaná společností SPL roku 1994 jako nestarší publikace. Druhá učebnice od Miloše a Jaroslavy Traplových a Arnošta Soukupa „*Dějepis 8: novověk*“ vydal PRODOS roku 1999. Třetí učebnice

s názvem „*Dějepis 8 pro základní školy: novověk*“ od Veroniky Válkové a Františka Parkana, vydaná SPN roku 2009 a nejnovější učebnice, používaná na základních školách ve velkém procentuálním měřítku, „*Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*“ vydaná roku 2013 známou Novou školou. Zpracování učebnic je výše podrobněji popsáno. Úvodní slovo, klíčové kompetence, pokud učebnice obsahují v počátku, formu výkladového textu, barevnost, rámečky se shrnutím, opakování, zastoupení neverbálního textu, popisky, úryvky z pramenů a dokumentů. V tabulce jsou seřazeny a vyjmenovány kapitoly učebnic za sebou, kde se vyskytují prvky environmentální výchovy nebo kde by se mohla prostou diskuzí či poskytnutím informací v hodinách dějepisu k historickému tématu přiblížit.

Kapitola dějin pro osmý ročník základních škol, kde je zastoupeno nejvíce prvků pro rozvoj environmentální výchovy je téma průmyslové revoluce, což není v rámci rychlého a plošného vývoje a modernizace neobvyklé. Zde jsou prvky EV nejhustěji zastoupeny. Dalším tématem, které je v rámci možností ve všech srovnávaných učebnicích nejvíce shodné nese společný název či nadpis, ale obecně by se mohlo zahrnout do proměny společnosti, hospodářství a modernizace v průběhu 17. – 19. století. Každá učebnice obsahuje jiné časové zastoupení. K tématu Spojeného království, americkému kontinentu a kolonizaci se věnují také všechny srovnávané učebnice. Nenesou společné názvy, ani nejsou shodně ve výkladu umístěny, ale nicméně v učebnicích obsaženy jsou. Liší se jen mírou zastoupení, kde převládá nejnovější učebnice z roku 2013 Nové školy a nejstarší učebnice z roku 1994 od SPL. Kapitoly jsou seřazeny chronologicky, podle států, zemí a monarchií nebo se věnují společným prvkům a nesou obecné názvy (hospodářské a společenské změny, nástup moderní společnosti). K tématu Evropy po třicetileté válce se nejvíce zmiňují učebnice PRODOS z roku 1999 a Nové školy, roku 2013. Závěrečnému tématu - svět za první světové války se všechny učebnice nevěnují. Například učebnice PRODOS, 1999 svůj výklad uzavírá vznikem Rakouska – Uherska a kulturním životem v 19. století. Kapitola se věnuje především politickým dějinám a kultuře Habsburské monarchie, kde jsou zmíněny největší osobnosti napříč všech kulturních a uměleckých disciplín. Obdobně je na tom i učebnice od SPN, 2008. Tématu první světové války nejen z pohledu politických dějin, ale také z pohledu změn v hospodářství, průmyslu, dějiny každodennosti, se věnuje nejnovější učebnice od Nové školy, 2013.

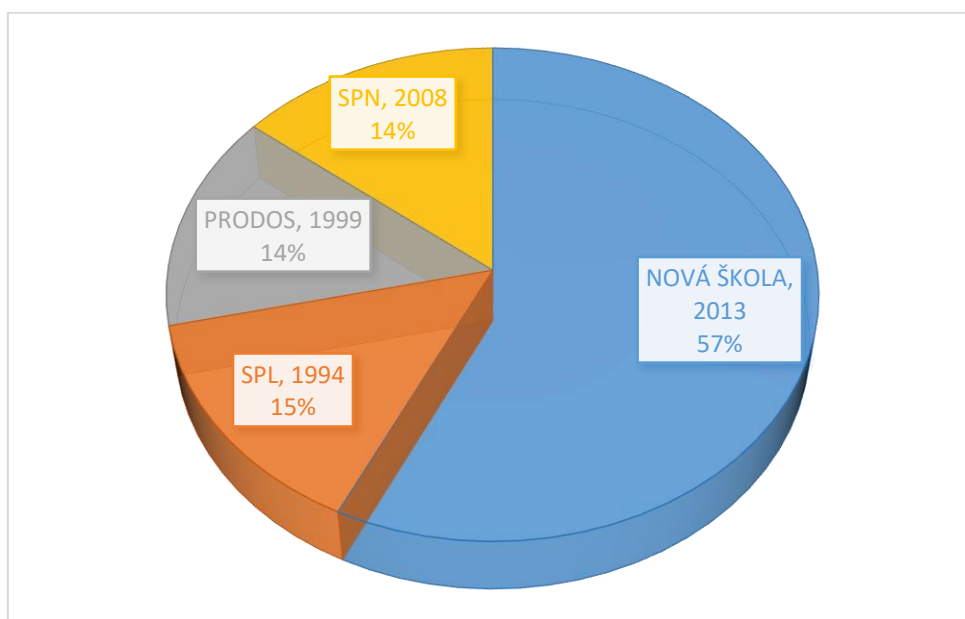
Z grafu výše vyplývá, že nejvhodnější učebnicí s interdisciplinárními a environmentálními prvky je ze srovnávaných učebnic publikace od Františka Čapka a Libora Vykoupila, Nová škola, 2013. Učebnice je ze srovnávaných nejnovější, čemuž odpovídá skladba učebnice, použité metody a aktivity, barevnost, fotografie a obrázky pro bližší pochopení, úryvky z dobových pramenů a dokumentů, propojenost mezi předměty (zeměpis nejvíce zastoupen), slovníček důležitých pojmů k dané kapitole v anglickém i německém jazyce, rámečky se shrnutím a otázky k zamyšlení a diskuzi pro celou třídu.

Nejstarší učebnice SPL, 1994 obsahuje dle grafu nejméně prvků s propojením environmentální výchovy, ale dle podrobnějšího popisu se více věnuje této problematice. U analýzy učebnice jsou citovány velmi pěkné úryvky z dobových dokumentů, tvrzení obyvatel a zařazení problematik z výběru autorů publikace.

Graf je vypočítán jednoduchým způsobem. Environmentální tematika je rozdělena podle kapitol a porovnána dle průměrné četnosti zmínek ze všech srovnávaných učebnic. Nejvíce bodů bylo obsaženo v nejnovější srovnávané učebnici od Nové školy. Počet bodů byl rozdělen na deset, což se počítá v grafu výše jako sto procent ze zkoumané tematiky. Z toho se odvíjí procentuální počet ostatních publikací, aby mohlo být provedeno porovnání.

Z hlediska aktivizačních metod a podpory modernizace žáků základních škol ve výuce dějepisu vyšla ve srovnání zmíněných čtyřech publikací jako nejkladněji hodnocená a zastoupená s nejvíce aktivizujícími prvky učebnice nejnovějšího vydání od nakladatelství Nová škola. Z hlediska využívání tohoto typu učebnic jsou hojně využívány na základních školách po celé České republice. Ostatní tři učebnice nezahrnují ani polovinu aktivizačních metod, jako výše zmíněná publikace. Způsoby aktivizace žáků u zbylých třech učebnic stojí na obdobné úrovni se shodnými typy cvičení, především se závěrečnými opakovacími otázkami. Procentuální porovnání stručně definuje graf č. 5 níže.

Graf 5: Četnost aktivizačních metod v daných učebnicích



Závěr

Diplomová práce *Analýza učebnic dějepisu pro 8. ročník druhého stupně základní školy z hlediska aktivizačních metod* stojí na dvou pilířích, teoretické a praktické části. Zabývá se studiem didaktiky dějepisu, zakomponováním moderních aktivizačních výukových metod, názory didaktiků a autorů obdobných publikací k problematice. Druhá polovina teoretické části práce studovala pojem environmentální výchovy, její vznik a vývoj v České republice i ve světě. Práce se věnuje environmentální výchově i z více úhlů pohledů, například z hlediska narace, inspirací a dynamické psychologie. Popisuje i případy nahodilého používání lektorů ve výuce, kdy je environmentální výchova ve vyučovacích hodinách naplňována, ale není stanovena jako hlavní cíl výuky.

Především na environmentální téma reagovala praktická část studie. Práce nenabízí ucelený pedagogický a didaktický pohled, ale věnuje se modernějším postupům, užití a míře využití aktivizačních metod, podporujících žákovu samostatnost, kritické myšlení a tvořivost. Dále se věnuje návrhům a současné problematice s úrovní environmentální výchovy na školách a celkově ve společnosti. Práce se snažila o dohledání propojenosti aktivizačních metod s environmentální výchovou. Historie problému a vývoj je líčen stručně a srozumitelně, jelikož tato problematika není stanovena jako cíl písemné práce.

Hlavním cílem bylo stanovení výzkumu úrovně a zakomponování environmentální výchovy interdisciplinárně v základním školství a do vyučovacího procesu skupiny Člověk a společnost, přesněji do výuky dějepisu. Výzkumnou metodou proto byla zvolena analýza učebnic dějepisu, zaměřených na osmé ročníky druhého stupně základních škol. Objektem pozorování se staly čtyři publikace, které byly dopodrobna rozebrány, okomentovány a k případným nedostatkům ve srovnání s ostatními učebními materiály navrhnuty případné aktivity, dominující aktivizačními metodami žáků s prvky environmentální výchovy. Body v publikacích s prvky environmentální výchovy byly pro bližší přehled a porovnání vypsány do tabulky. Jednalo se o učebnice vydané nehledě na dobu v rámci 19 let a od odlišných nakladatelství. Prvky environmentální výchovy byly nalezeny ve všech učebnicích, shodovaly se v tématech, jako je průmyslová revoluce, hospodářský vývoj. Procentuálně

převyšovaly environmentální poznámky ve světových dějinách. V rámci českých dějin docházelo spíše k opakování vývoje či vzniklých problémů. Nejvíce prvků obsahovala učebnice od nakladatelství Nová škola, vydaná roku 2013. Publikace vyšla i z didaktického pohledu jako nejvhodnější. Didaktická vybavenost učebnice obsahuje nejvyšší počet bodů. Učebnice splňuje faktografické požadavky a zajímavosti. Je opatřena obrázky, úryvky z pramenů, časovou osou, opakovacími testy. Pozitivní je také propojení světových a českých dějin. Práce seznámí zájemce s vývojem environmentální výchovy, seznámí s publikacemi, organizacemi a jejich stručnou funkcí a inspiruje zájemce, jak tvořit vyučující hodiny a motivovat žáky.

V průzkumu se ukázalo, že četnost aktivizací, které by měly být v současné době kladeny na žáka, se vyskytuje stále minimum. Žáci přetrvávají v dnešním školství stále pasivní, nerozvíjí maximálně svou tvořivost. Jako učebnice v průzkumu byla shledána pouze jedna jako dostačující v tomto porovnávacím měřítku. V rámci koordinace aktivit, metod s propojeností s environmentální se prokázal výzkum také neuspokojivý. Environmentální prvky se v učebnicích vyskytují, ale pouze na úrovni informační, či formou diskuzí a skupinových prací minimálně. Z tohoto výsledku vzešla potřeba, aktivně se na rozvoji podílet a rozvíjet právě tvořivost a samostatnost u žáků.

Naproti tomu nejstarší publikace, vydaná roku 1994, nakladatelstvím Nová doba ve výzkumu prokázala procentuálně nižší počet textu věnovanému environmentální výchově, ale kvalitativně stojí na vyšší úrovni. Ve výkladovém textu jsou k tématu zahrnuty přímo věty a úryvky, čerpající i z dobových pramenů, chování a výroků obyvatel dané společnosti. To nebylo v jiných učebnicích nalezeno.

Výsledek diplomové práce je pro školství a společnost globálně v současnosti znepokojivý. Dle průzkumu se vyskytuje ve školních publikacích nedostatek environmentálních témat, byť není složité je do výuky stručně zakomponovat. Česká republika také postrádá nedostatek tuzemských autorů. Začínají se rozšiřovat práce menších měřítek, například studie, články, diplomové práce. Rozšiřují se webové stránky, organizace a pracovní listy s environmentální tematikou aplikovatelnou ve školství. Nebyla v současnosti nalezena žádná syntéza environmentální výchovy, zahrnující veškerou, doposud vyzkoumanou problematiku i s motivací a případnými

návrhy. Environmentální problémy jsou v poslední době poměrně více prezentovány v médiích, s kterými žáci přicházejí denně do styku, což také může učitelům pomoci.

Seznam literatury

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BENEŠ, Z. *Didaktika dějepisu*. In: *Manuál Encyklopedie českých dějin*. HU AV ČR, Praha 2003, s. 324- 332.

ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, c1999. ISBN 80-7239-034-1. 366 s.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPKA, František a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 3., aktualiz. vyd. Ilustroval Petr MODLITBA. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 9788072895366. 140 s.

ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1. 203 s.

ČINČERA, J. *Trendy v environmentální výchově* [online]. *Envigogika I*, 2006, č. 1, 2. 3. 2013. [cit. 2018-01-13]. Dostupné z: envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika

DLOUHÁ, Jana. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělání*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

DLOUHÁ, Jana, Jiří DLOUHÝ a Václav MEZŘICKÝ, ed. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí, 2006. ISBN 80-870-76-01-x. 312 s.

EBELING, H. *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*. Hannover 1973.

EGAN, Kieran. *Educational development*. New York: Oxford University Press, 1979. ISBN 9780195024593.

FUKALA, Radek. *17. století: epocha globální krize?*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 807041667x. 94 s.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-282. S. 159.

HADAČ, Emil. *Ekologické katastrofy*. Praha: Horizont, 1987.

CHYTRÝ Milan, KUČERA Tomáš a KOČÍ Martin. *Katalog biotopů České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 262 s.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4. 152 s.

JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5. 275 s.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 9788087474341. 224 s.

KŘÍŽOVÁ, Jana. *História regionálnej výchovy. Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou*. [online]. Dostupný in: regioskola.sk/historia-rv/. [cit. 2018-05-24].

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. 213 s.

MATĚJČEK, Tomáš. *Environmentální etika-výzva pro geografické vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2011/2012. S. 22-23.

MEADOWS, Donella H. a Dennis L. MEADOWS. Překročení mezí: konfrontace globálního kolapsu s představou trvale udržitelné budoucnosti. Praha: Argo, 1995. ISBN 80-85794-83-7. 319 s.

Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). In: msmt.cz [online]. 2008 [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho>.

MEYER, Hilbert. *Unterrichtsmethoden*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 2005. ISBN 9783589208517. 464 s.

MŠMT, *Roční plán vzdělávacích programů základního vzdělávání*. In: msmt.cz [online]. 2001 [cit. 2018-02-16]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/11088/download/.

MUŠKOVÁ, Eva. Integrace environmentální výchovy do výuky dějepisu. Dostupné in: J. KOPP (ed.), *Environmentální výchova*.

NOVOTNÁ, Marie. *Využití Google Earth ve škole pro environmentální výchovu*. In: *Environmentální výchova jako průřezové téma*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. s. 33-38. ISBN: 978-80-7043-757-5.

PARKAN, František a Roman FERSTL. *Environmentální výchova ve výuce dějepisu. Metodika pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 26 s.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 9788071786818. 380 s.

POKORNÝ, Jiří. *Dějepis: Nová doba*. 2.vyd. (1.vyd.v Práci). Praha: Práce, 1994. ISBN 80-208-0317-3. 96 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7. 488 s.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931494. 145 s.

RYCHLÍKOVÁ, Berta, DOSTÁL Pavel a Jana DOSTÁLOVÁ. *Environmentální výchova. Průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-147-1.

RYNDA, Ivan: *Globální a regionální problematika vztahu člověka k jeho životnímu prostředí*, Lišková, Eva (ed.): *Ekologické vzdělávání a výchova*, s. 7–38, MŽP ČR, Praha – Ostrava 1996.

SAUGOUT, Noëlle a Daniel ICHBIAH. *Život pro planetu Zemi: 365 tipů pro každodenní ekologický život*. Praha: Práh, 2009. ISBN 9788072522460. 439 s.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice a Akční plán na léta 2016-2025. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2003. ISBN 80-7212-301-7. 50 s.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x. 196 s.

ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ, ed. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6.

ŠTAJGLOVÁ, Helena - České vydání knihy Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Štajglová, Helena. In: *Historie a škola*. 3. Člověk, společnost, dějiny II - jak učit dějiny 20. století. Seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 7. - 8. 10. 2004 / Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2006 s. 67-69.

TRAPL, Miloš, Jaroslava TRAPLOVÁ a Arnošt SKOUPÝ. *Dějepis 8: [novověk]*. Olomouc: Prodos, 1999. ISBN 8072300431. 144 s.

TYDLITÁTOVÁ, Věra. *Stromy ve starozákonní tradici*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2008. ISBN 978-80-86057-47-7. 246 s.

TYDLIÁTOVÁ, V., PÍSAŘOVÁ, P. *Vztah člověka a zvířete v Tanachu*. In: *Akta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*. (1, 2006). Plzeň: Dryada, 2006. ISBN 80-903412-9-2. S. 47.

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 8 pro základní školy: novověk*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 2009. ISBN 9788072354047. 144 s.