

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Katedra historie

**Analýza učebnic dějepisu pro SŠ z hlediska
rozvíjení klíčových kompetencí**

Diplomová práce

Autor: Bc. Petr Vojtěch

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Dějepis, Základy společenských věd

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kapustová



Zadání diplomové práce

Autor:	Petr Vojtěch
Studium:	P17P0817
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - dějepis, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Název diplomové práce:	Analýza učebnic dějepisu pro SŠ z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí
Název diplomové práce AJ:	Analysis of history textbooks for high schools in terms of developing key competencies

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je analýza současných učebnic dějepisu pro střední školy z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí. V teoretické části bude rozebrán rámcový vzdělávací program pro gymnázia a vysvětleny základní pojmy, které obsahuje. Cílem praktické části je zjistit, nakolik současné učebnice dějepisu podporují rozvíjení klíčových kompetencí a propojují průřezová témata.

Labischová, D. Gracová B. Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava 2009. Čapek, V. Didaktika dějepisu, I-II. SPN 1988. Julínek, S. Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno 2004. Bělecký, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha 2007.

Garantující pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kapustová

Oponent: Mgr. Milan Hes, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.11.2017

Prohlášení: Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Petr Vojtěch

Poděkování: Tímto bych rád poděkoval své vedoucí práce Mgr. Ireně Kapustové za celkovou pomoc, rady a připomínky při tvorbě diplomové práce.

Anotace

VOJTĚCH, Petr. *Analýza učebnic dějepisu pro SŠ z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí*. Hradec Králové, 2020. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Školní učebnice jsou nedílnou součástí vyučování a neobejde se bez nich žádný učitel. V dnešní době jich existuje široké množství. V rámci této diplomové práce bude zanalyzována jedna řada dějepisných učebnic ve vztahu k rámcovému vzdělávacímu programu pro gymnázia. V teoretické části bude rozebrán samotný rámcový vzdělávací program a budou vysvětleny základní pojmy, které obsahuje. Popíše se metoda analýzy jakožto jedna z cest kvalitativního výzkumu, aby mohla být následně použita pro praktickou část. Cílem praktické části je zjistit, nakolik současné učebnice dějepisu podporují rozvíjení klíčových kompetencí, propojují průřezová témata a naplňují očekávané výstupy. Sledovanými kompetenčními okruhy budou „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“, „*Stát a nacionalismus*“ a „*Ekologie*“. Praktická část jako taková bude sloužit jako podklad pro ministerstvo školství, které má za cíl vytvořit v budoucnu novou sérii učebnic spojující předměty dějepisu a základy společenských věd. To vše na základě série analýz, jichž je tato práce součástí.

Klíčová slova

Učebnice, klíčové kompetence, rámcový vzdělávací program

Annotation

VOJTĚCH, Petr. *Analysis of history textbooks for secondary schools in terms of developing key competencies*. Hradec Králové, 2020. Diploma thesis at the Faculty of Education, University of Hradec Králové.

School textbooks are an integral part of the classroom and no teacher can do without them. Nowadays, there are many of them. In this thesis, one series of history textbooks will be analyzed in relation to the general educational program for grammar schools. The theoretical part will analyze the Framework Educational Program itself and explain the basic concepts it contains. The method of analysis will be described as one of the ways of qualitative research so that it can be subsequently used for the practical part. The aim of the practical part is to find out to what extent current history textbooks support the development of key competences, interconnect cross-sectional topics and meet the expected outcomes. The monitored areas of competence will be "Roots and Resources of European Civilization", "State and Nationalism" and "Ecology". The practical part as such will serve as a basis for the Ministry of Education, which aims to create in the future a new series of textbooks linking the subjects of history and the basics of social sciences. All of this is based on a series of analyzes that this work is part of.

Key words

Textbook, key competences, educational program

OBSAH

Úvod	8
Teoretická část	9
1. Učebnice jako didaktický prostředek	9
1.1 Definice a základní znaky	9
1.2 Funkce učebnic	11
1.3 Strukturní komponenty učebnice	13
2. Výzkumy učebnic	14
2.1 Metodika zkoumání	14
2.2 Předměty výzkumu	16
3. RVP G	20
3.1. Klíčové kompetence	20
3.2 Vzdělávací obsah „ <i>Člověk a společnost</i> “	24
3.3 Průřezová témata	25
4. Praktická část	27
4.1 Cíl a metoda výzkumu	27
4.2 Popis výzkumného vzorku	28
4.3 Analýza učebnic	30
4.4 Závěry analýz	88
Závěr	91
Seznam pramenů a literatury	92
Seznam příloh	93

Úvod

Od prvotních učebnic došlo k jejich neustálému zdokonalování, aby vyhovovaly potřebám doby. V prostředí dnešní školy lze v každém předmětu vybrat učebnici vždy minimálně z několika alternativ podle toho, jaká bude nejvíce vyhovovat potřebám pedagoga a jeho žáků. Lze nalézt učebnice s pracovním sešitem i bez něj. Diplomová práce se věnuje na učebnici jako důležitý didaktický prostředek, ačkoliv míra jeho využití v dnešní počítačové době není tak vysoká, jak bývala. Stále si ale drží nezastupitelnou roli jak pro učitele, tak žáky. V rámci diplomové práce dojde k analýze jedné současné série učebnic dějepisu pro střední školy od autorů Popelky a Válkové. Každá z učebnic se skládá z jednotlivých, po sobě navazujících tematických celků členěných na kapitoly, přičemž každá kapitola je zakončena sérií otázek, při kterých by si žáci měli ověřit získané vědomosti. Série neobsahuje pracovní sešit.

Motivací k napsání diplomové práce bylo v první řadě blíže se seznámit s tímto důležitým médiem. Dále pomocí výzkumu zjistit, jak si v současné době jedna z nejpoužívanějších učebnic dějepisu stojí v porovnání k rámcovému vzdělávacímu programu, byť jen v určitých oblastech. Tou hlavní motivací ale byla snaha se zapojit se dobrovolně do projektu ministerstva školství, které si dalo za cíl zanalyzovat různé učebnice dějepisu a společenských věd s intencí vytvořit v budoucnu nové společné učebnice, která by vyhovovala potřebám obou humanitních předmětů.

Teoretická část si klade za cíl popsat v obecné rovině učebnici jakožto didaktický prostředek, ať už se jedná o její definice, znaky, funkce a strukturu, aby mohlo být následně zmíněno základní rozdělení výzkumů učebnic. V neposlední řadě bude popsán rámcový vzdělávací program pro gymnázia, se kterým se v této studii pracuje, respektive dochází k jeho neustálému porovnávání s danými učebnicemi. Rozebrány budou klíčové kompetence, tematické okruhy předmětu dějepisu a průřezová témata.

V této studii se pracuje zejména s kompetenčními okruhy „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“, „*stát a nacionalista*“ a „*Ekologie*“. Úkolem praktické části je zjistit, nakolik se tyto kompetenční okruhy v učebnicích vyskytují, jak moc naplňují klíčové kompetence – zejména klíčovou kompetenci sociální a personální a kompetenci občanskou, do jaké míry naplňují očekávané výstupy, a v neposlední řadě, zdali a do jaké míry se dotýkají některých z průřezových témat.

Teoretická část

1. Učebnice jako didaktický prostředek

1.1 Definice a základní znaky

Učebnice jsou chápány jako zprostředkující činitel ve vzdělávacím procesu, který žákům poskytuje základní informace. V odborné literatuře pro ně existuje vícero definicí. V ideálním případě má učebnice zahrnovat celý rozsah učiva. Podle Průchy jsou existující definice většinou sice dostačující, ale neúplné. Nenahlíží totiž na učebnici z hlediska všech jejích znaků. Z tohoto důvodu přichází Průcha s novým názvem pro učebnici a to „*edukační konstrukt*.“ Edukační neboli vzdělávací a konstrukt, protože učebnice je vytvořená pro vícero účelů. Je součástí více systémů edukace. Pouze s použitím tohoto pojmu lze učebnici vidět v její úplné celistvosti.¹

V první řadě je učebnice součástí kurikulárního projektu. Musí respektovat platný vzdělávací program. Ten je v současné době reprezentován rámcovými vzdělávacími programy a školními vzdělávacími programy. Žáci se následně učí, jak zacházet s učebnicemi. Ačkoliv se učebnice na jedné straně musí řídit učebními osnovami, zohledňovat vzdělávací cíle a seznamovat žáky s obsahově podstatným učivem, je zde do určité míry ponechána volná ruka autorům učebnic, a to především v oblasti tzv. „*rozšiřujícího učiva*“. To ovšem může znesnadnit práci pedagogům, protože se musí rozhodnout pro výběr informací, které žákům skutečně sdělí. A mj. i v jaké posloupnosti, protože ani ta není pevně dána.² Učebnice upravuje a reguluje vzdělávací proces, protože žákům zprostředkovává obsahy vzdělávání, které jsou dány kurikulem, respektive představami autorů, „*co by se mělo učit*.“ Zde Průcha poukazuje na historický problém učebnic humanistických předmětů, kdy se do nich promítaly ideologické a politické požadavky doby. Autoři učebnic učebnice subjektivně upravovali a učebnice se tak stala mocným ideologickým nástrojem. Jako příklad zneužití Průcha zmiňuje výzkum badatelky Diestelové z roku 1970 o sériích učebnic z Francie, Itálie, Portugalska a Španělska zkreslujících život v afrických koloniích, aby vyhovovaly bývalým koloniálním mocnostem, nebo výsledky výzkumu ruského badatele Ševyрева, který zjistil, že čtyři učebnice dějepisu ospravedlňují územní expanzi carského Ruska.³

¹ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998, s. 13.

² *Tamtéž*, s. 14.

³ Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 1997, s. 273.

Dále je podle Průchy učebnice prvek velké skupiny didaktických prostředků. Didaktické prostředky definujeme jako „*soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání.*“⁴ Ačkoliv je učebnice stále považována za základní a nenahraditelný didaktický prostředek a mnoho učitelů si výuku bez jejich použití nedokáže představit, začíná míra jejího skutečného využití v hodinách kolísat. Stále populárnějšími se stávají elektronické verze učebnic či různé multimediální programy, které jsou pro žáka zpravidla atraktivnější. Spojují totiž textovou složku učebnic se složkou audiovizuální. Působí tak na vícero žakových smyslů, jsou interaktivní a tím pádem poutavé. Přes to všechno jsou ale klasické učebnice stále nenahraditelnou součástí výuky. Jedním z důvodů může být i stránka ekonomická – jsou snadno dostupné a relativně levné. Zároveň ne všichni učitelé mají pozitivní náklonnost k počítačové technice.⁵

Třetím způsob jak nahlížet na učebnice, je dle Průchy takový, že se jedná o jeden ze školních didaktických textů. Mezi didaktické texty lze zařadit kromě učebnic i pracovní sešity, atlasy, slovníky, pro menší děti pak například čítanky a slabikáře. Pro učebnici se v tomto smyslu začal používat pojem „*didaktický textový komplex*“⁶

Josef Maňák vidí učebnici jako „*učební pomůcku, která obsahuje soustavný výklad učiva*“⁷. Aby byla učebnice kvalitní učební pomůckou, musí splňovat určité požadavky. Jedním z prvních teoretiků tvorby učebnic byl Jan Ámos Komenský. V jeho díle lze nalézt první obrysy, jak má vypadat kvalitní školní učebnice. Zmiňuje například využití dialogické formy, kdy učebnice s žákem rozmlouvá. Je přístupná, srozumitelná, názorná.⁸

Podle Průchy lze rozlišit několik požadavků na učebnice:

- Sumarizace – učebnice by měla poskytovat souhrnný výklad. Žádné základní učivo by nemělo být vynecháno
- Přizpůsobivost – snaha o přizpůsobení učebnice věku žáků a jejich kognitivní úrovni, aby vůbec dokázali s učebnicí úspěšně pracovat a byli schopni se z ní něco naučit
- Evropská dimenze – klást důraz na evropské dějiny, provázanost a širší pohled

⁴ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 14.

⁵ *Tamtéž*, s. 14-16.

⁶ *Tamtéž*, s. 16-17.

⁷ Josef MAŇÁK, *Funkce učebnice v moderní škole*, in: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008, s. 20.

⁸ Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 1997, s. 270.

- Výběr informací – kromě výše zmíněného poskytování základního učiva by učebnice měla předkládat určité penzum informací. Nepřehlcovat žáky na jedné straně, v opačném případě nebyt příliš stručná. Pouze když bude žák držen v optimální, rozumné míře, udrží se jeho zájem a soustředěnost. Kromě výběru a množství informací je důraz při tvorbě učebnic kladen na strukturu knihy a vlastnosti textu. Tyto dvě záležitosti vidí Průcha jako klíčové při vytváření učebnic.⁹

1.2 Funkce učebnic

Kvalitní učebnice musí vyhovovat jak žákům, tak učitelům. Pro obě skupiny jsou učebnice důležitým zdrojem informací. Průcha uvádí následující funkce učebnic:

- Informační – učebnice žákům předává vědomosti. Ve vztahu k rámcovému vzdělávacímu programu hovoříme o naplňování obsahu vzdělávání. Žáci si pomocí učebnic osvojují základní faktografické znalosti. Rozsah těchto znalostí je dán typem učebnice a v neposlední řadě i rozhodnutím učitele.
- Transformační – v učebnici se využívají znalosti z humanitních i přírodovědných oborů. Tyto poznatky se přetváří do jednoho celku podle určité formy
- Systematizační – všechny informace jsou soustavně uspořádány do jednoho celku. V učebnici panuje posloupnost učiva, aby se udržela přehlednost a dobře se s tímto médiem pracovalo
- Zpevňovací a kontrolní – učitel si pomocí učebnice udržuje zevrubný přehled o tom, co se žáci naučili. Kontroluje nejen jejich výstupy, ale i průběh osvojování informací
- Sebevzdělávací – učebnice žákům poskytuje příležitost k samostudiu. V ideálním případě by měla motivovat k dalšímu získávání informací pomocí jiných zdrojů
- Integrační – žák si poznatky začleňuje do kontextu. Vytváří si jeden sjednocený celek z informací, které získal z učebnice a dalších zdrojů
- Koordinační – učebnice by měla ve vzdělávacím procesu spolupracovat s dalšími didaktickými prostředky

⁹ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 17-19.

- Rozvojově-výchovná – učebnice přispívá k formování všestranně rozvinuté osobnosti, v níž by měla panovat rovnováha mezi všemi jejími složkami.¹⁰

Rozvojově výchovnou funkci učebnice zdůrazňuje ve svém příspěvku David Greger. Zmiňuje výsledky výzkumů, podle kterých se ukazuje, že učebnice není jen pouhý zdroj faktografických znalostí. Kvalitní učebnice je jedním z médií, které utváří žákovu osobnost. Její důležitá role spočívá i ve faktu, že v mnoha případech s ní žák během hodiny i mimo ní tráví velké množství času.¹¹

Jedním z faktorů, které vypovídají o kvalitní učebnici, je dostatečná míra pokrytí co největšího množství funkcí učebnic. V ideálním případě by měla učebnice obsahovat takové komponenty, aby byla schopna pokrýt funkce všechny. V praxi to ale možné není. V první řadě nejvíce záleží na typu dané učebnice. V některých případech je tak určitá funkce potlačena či zcela chybí na úkor zdůrazňování funkcí jiných. Velkou roli hraje druh školy, o jaký vyučovací předmět jde, v kolikátém ročníku žák právě je apod.¹²

Jaan Mikk uvádí své vlastní základní charakteristiky funkcí učebnic, jejichž naplňování povede k zajištění učebnice jako kvalitního nástroje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vyjmenované aspekty jsou v přímé návaznosti na funkce učebnice. Jedná se o následující charakteristiky funkcí:

- Informační funkce je v učebnicích zajištěna vědeckou správností, snadnou čitelností a podmíněna souvislostí s každodenním životem
- Motivační funkce učebnice je dána poskytnutím zajímavostí a problémových úloh, ilustracemi a stejně jako v prvním bodě, svou dobrou čitelností
- Systematizační funkci zajišťuje strukturování didaktického prostředku, které je stejně tak důležité pro funkci koordinační. Koordinační funkce je naplněna také poskytnutím souvislostí s ostatními učebnicemi
- Diferenční funkce učebnice spočívá v její stupňované náročnosti. Cílem je, aby se každý žák držel ve své vlastní zóně proximálního vývoje
- Řídící funkce kurikula je splněna, pokud učebnice poskytuje žákům návody k učení

¹⁰ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 19-20.

¹¹ David Greger, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 27-28.

¹² Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 20.

- Platí přímá úměrnost a vzájemný vztah mezi rozvíjením učebních strategií a podporou samostatného myšlení
- Sebehodnotící funkce učebnice je naplňována formou otázek a testů
- Učebnice personifikuje v případě, že žákovi poskytuje sociální hodnoty¹³

1.3 Strukturní komponenty učebnice

V rámci struktury lze na učebnici nahlížet jako na „*hierarchicky členěný systém, jehož jednotlivé části, prvky a komponenty plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce. Tyto komponenty je možno identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat*“.¹⁴

K rozpracování struktury učebnice a vytvoření schématu lze použít metodu funkčně strukturální analýzy. V nejobecnějším pojetí se učebnice rozděluje na dvě složky – textovou a mimo-textovou. V textové složce se může vyskytovat až několik desítek komponentů. Nejdůležitějšími komponenty textové složky je výkladový text, který zpravidla tvoří většinu učebnice. Další složkou textu je motivační text. Pomocí tohoto druhu textu se snaží autoři vtáhnout žáka do daného tématu. Chtějí získat jeho pozornost. Motivace slouží jako doplněk a ve většině případů se nachází na začátku knihy a jednotlivých kapitol. V neposlední řadě lze do textových komponentů zařadit kontrolní otázky, příklady, cvičení nebo ukázky z děl či různých pramenů. Druhá část – mimo-textová složka, hraje důležitou roli. Jedná se o obrazový materiál doprovázející výklad, který mj. zvyšuje atraktivitu učebnice.¹⁵

¹³ Jaan MIKK, *Učebnice: budoucnost národa*, in: Hodnocení učebnic, ed. Josef Maňák a Petr Knecht, Brno 2007, s. 18.

¹⁴ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 21.

¹⁵ *Tamtéž*, s. 21-23.

2. Výzkumy učebnic

2.1 Metodika zkoumání

Základním postupem, jak přistupovat k výzkumům učebnic je metoda analýzy. Jedná se o rozbor textu. V odborných pracích se při analýze často užívá „kódování“, které představuje jeden z možných přístupů rozboru textu. Podle Corbinové a Strausse se pod pojmem analýza skrývají „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.“¹⁶ Cílem analýzy je vytvoření teorie, nikoli pouze ověřování. Základem při využívání této metody je kritičnost, odhodlanost – nevzdávat se, pokud analyzování nejde podle našich představ, a udržování určitého stupně tvořivosti v rámci zachování vědeckého postupu. V neposlední řadě může být součástí analýzy interpretace daného textu či dokumentu.¹⁷ Může být nematematická, součástí kvalitativního výzkumu, jako v případě této práce, ale i kvantifikující, využívající statistik. S metodou analýzy mají problém někteří badatelé. Zastávají názor, že by badatel měl informace povětšinou pouze shromažďovat a výsledná data budou mluvit sama za sebe. Jiným badatelům jde o cíl podat co nejvěrnější popis. Data museli redukovat a interpretovat. Ve výsledné výzkumné zprávě se poté částečně odráží osobnost daného badatele, protože musel nashromážděná data interpretovat – posoudit výběr toho nejdůležitějšího na základě svého úsudku. Jedná se o potřebu podat co nejpresnější popis navzdory vlastnímu zásahu.¹⁸

Podle Strausse a Corbinové se rozlišují tři základní druhy kódování:

- Otevřené – vytváření kategorií, které tvoří skupinu pojmů s podobnými vlastnostmi. Označují se na základě podobnosti“
- Axiální – vytvoření osy. Jedná se o znovu-poskládání, spojení kategorií
- Selektivní – vytvoření tzv. „zakotvené teorie“ – začlenění výsledků výzkumu do jednoho souhrnného popisu. V této části analýzy se nejvíce uplatňuje zapojení abstraktního myšlení¹⁹

¹⁶ Anselm STRAUSS – Juliet CORBIN, *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Brno 1999, s. 39.

¹⁷ *Tamtéž*, s. 40.

¹⁸ *Tamtéž*, Brno 1999, s. 10-14.

¹⁹ *Tamtéž*, s. 42-105.

Spolu s analýzou se ve výzkumu učebnic využívá celá řada doprovodných metod. Lze mezi ně zařadit:

- Kvalitativní metody – pro zkoumání četnosti prvků. Časté je využívání statistik, grafů a schémat
- Metoda obsahové analýzy – slouží k rozboru a vyhodnocování obsahu učebnic. Existuje zde velké množství přístupů
- Metoda dotazníku – nejčastěji v písemné podobě. S vyplněním dotazníků se může badatel obrátit na uživatele učebnice i rodiče žáků
- Observační metoda – pozorování míry využívání učebnic ve vzdělávacím procesu
- Metoda experimentu – výzkumy se žáky na práci s didaktickými texty
- Komparativní metoda – např. porovnávání učebnic mezi jednotlivými státy, porovnávání změn v učebnicích v průběhu času (nové vs. staré)²⁰

Podle Hendla je ve skutečnosti rozbor učebnic jednou ze základních metod kvantitativního výzkumu i kvalitativního výzkumu. Vyzdvihuje její pozitivum, kterým je spolehlivost měření, a definuje ji jako „rozbor podle předem určeného kódovacího schématu, kterým se zjišťují instance kategorie a provádí se analýza četností“.²¹

S Hendlem je ve shodě i Peter Gavora, který tvrdí, že obsahovou analýzu textu je možno provádět oběma cestami, jak kvantitativní, tak kvalitativní. V případě kvalitativní obsahové analýzy je cílem rozbor textu, který vede k interpretaci a vyhodnocení. Jako příklad kvalitativního výzkumu uvádí snahu o vysvětlení náboženských textů. Během analýzy je třeba vyvarovat se subjektivních pocitů či dokonce vměšovat do výsledků práce své názory a postoje. Samotný postup během analýzy spočívá na výše zmíněném vytvoření kategorie, popřípadě jakékoli významové jednotky. Základem kategorie je její maximální vyčerpatelnost – musí být dostatečně konkrétní, její význam se nesmí překrývat – nesmí být podobný jiné zkoumané kategorii, pokud nějaká existuje. Po provedení analýzy lze využít kvantifikaci četnosti. Vytvoří se zobecnění. Pro validitu analýzy textu je zapotřebí použití dalších, například srovnávacích metod. Reliabilita se zajišťuje „mírou shody výsledků“. Dle Gavory je nevýhodou obsahové analýzy její časová náročnost. Na druhou stranu se může odměnit zajímavými zjištěními.²² Primárním cílem výzkumu není podle Gavory zjišťování četnosti

²⁰ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 47-49.

²¹ Jan HENDL, *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Praha 2016, s. 48.

²² Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2010, s. 117-121.

kategorií, protože samostatná čísla nic neznamenají. Skutečným cílem je interpretace, přičemž by se nemělo jednat o pouhý slovní popis získaných dat. K dobré interpretaci mohou dopomoci následující faktory:

- Srovnávání dat
- Sledování souvislostí či naopak rozporů v datech
- Návaznost na jiné výzkumy v dané oblasti²³

2.2 Předměty výzkumu

Podle Průchy může být jedním z cílů výzkumu učebnic změření jejich „*didaktické vybavenosti*“. Čím vyšší je didaktická vybavenost učebnice, tím je kvalitnější. Jeden z faktorů kvality je míra využití didaktických komponentů. Čím se jich v učebnici nachází více, je na tom učebnice lépe. Hodnotí se kvalita prezentace učiva, jako je úroveň práce s výkladovým textem, jestli učebnice nabízí kvalitní shrnutí, má dobrou přehlednost díky využití schémat, grafů, modelů či různých obrazových komponentů. Dalším znakem didaktické vybavenosti je míra kvality řízení učení, neboli jak dobře se s konkrétní učebnicí pracuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učebnice musí nabízet kontrolní otázky, úkoly, cvičení aj., aby s ní mohl učitel a žáci dobře pracovat při hodině. Jedním z předpokladů dobré práce s učebnicí je její přehlednost. Zpravidla je učebnice rozdělena na části – kapitoly a podkapitoly.²⁴

V nejobecnější rovině lze podle Knechta s Janíkem rozlišit dva základní přístupy k analyzování učebnic.

- Kurikulární – zkoumá vztah mezi učebnicí a kurikulem. Do jaké míry učebnice naplňuje obsah vzdělávání – učivo a očekávané výstupy
- Psychodidaktický – zkoumá, jakým způsobem učebnice prezentuje učivo a působí na své uživatele²⁵

Průcha podrobněji rozděluje výzkumy učebnic do tří skupin. První skupinu tvoří výzkumy zabývající se analýzou komunikačních vlastností učebnic. Zkoumají se komunikační parametry. Problém nastává, pokud je učebnice psána ve striktně odborném stylu, na druhé straně naopak, pokud je psána jazykem využívajícím citově zabarvené

²³ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2010, s. 136.

²⁴ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: Učebnice pod lupou, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 12-13.

²⁵ Petr KNECHT - Tomáš JANÍK, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, in: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, Brno 2008, s. 10.

vyjádření neboli snaží-li se působit na žákovy emoce, přesvědčovat ho. Tato skupina analýz se zabývá rozborem vyjadřovacích prostředků učebnice. Jazyková úroveň učebnice přímo ovlivňuje schopnost žáků s ní kvalitně pracovat. Podle Průchy se jedná o nejdůležitější analýzu, protože díky ní má veřejnost přehled, jaká je míra obtížnosti pochopení sdělovaných informací skrze textovou část učebnice.²⁶ Obtížnost textu lze ve vědeckých pracích označit jako míru čtivosti a hledání její optimální hodnoty. Výzkumy komunikačních vlastností učebnic využívají tzv. „*vzorce obtížnosti*“ pro analýzu daného didaktického prostředku. Tradičně se porovnávají učebnice od různých autorů navzájem či obtížnost textu v učebnicích mezi jednotlivými ročníky. Analýzy berou v potaz i odchylky v kognitivních dovednostech mezi žáky stejného věku, která je klíčová pro schopnost žáka porozumět danému textu. Obecně lze konstatovat, že každý žák má rozdílnou úroveň kognitivní dovednosti včetně jiné zóny proximálního vývoje. Tato zóna určuje, zdali pro žáka není dané učivo příliš jednoduché, či naopak složité. Greger zároveň k problematice dodává: „*Výběr jedné učebnice s optimální hodnotou obtížnosti textu neřeší problém pro všechny žáky ve třídě.*“²⁷

Jak bylo zmíněno, tvoří danou skupinu analýz zjišťování citové zabarvenosti pojmů a působení celých vět. Obecně lze konstatovat, že se tyto analýzy zaměřují na rozbor postojů a hodnot, které vyplývají z textu, a jazyka, který je k sdělovacímu efektu použit. Existuje nejen problém, jakým způsobem učebnice působí na žáky, ale také, kdo rozhoduje o výběru informací. Vše by mělo směřovat k tomu, aby poskytované znalosti byly hodnotné, objektivní a aby jazyk jejich prezentování působil citově neutrálně. Autoři musí postupovat odborně, vědecky a neprojevat skrze učebnice své postoje a názory. Greger poukazuje na historický problém selektivního výběru učiva v učebnicích. Učivo nehodící se dané době nebylo součástí didaktických textů. V některých případech se vyskytoval problém se zařazováním některého učiva do kurikulárních dokumentů.²⁸

Míru obtížnosti textu ovlivňuje vícero faktorů. Část faktorů spadá do skupiny skladby (syntax) textu jako je délka a rozvětvení textu – využívání souvětí. Druhá část faktorů se týká míry využívání různých druhů pojmů. Zjišťuje se četnost odborných pojmů, hovorových výrazů, faktografických pojmů a jaký je jejich poměr. Podle Průchy učebnice nejvíce selhávají právě v tomto sémantickém faktoru. Pojmový aparát by se měl sestavovat s ohledem

²⁶ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 44.

²⁷ David Greger, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 29-30.

²⁸ *Tamtéž*, s. 28-29.

na úroveň žáků. Celkově lze konstatovat, že učebnice mají vysokou náročnost textu. Jedna z příčin může být problém autorů odhadnout optimální zastoupení jednotlivých pojmů.²⁹

Druhá skupina výzkumů jsou analýzy orientující se na obsahové vlastnosti učebnic. Průcha je přímo označuje jako „*kvalitativní parametry učebnic, u kterých se zkoumá náplň těchto obsahů, povaha, struktura, vztahy a jejich vzájemná návaznost*“.³⁰ Obsah je určen kurikulárními dokumenty, jako je rámcový vzdělávací program. Problém představuje především jaké poznatky do učebnic zahrnout, protože jich je nadbytečné množství.³¹ Znakem dnešní doby je informační přetlak a tak vyvstává otázka, co všechno by si měli žáci osvojit. Průcha podotýká, že samotná tvorba výstupů vzdělávání, jako jsou klíčové kompetence aj., problém zcela nevyřeší. Jako příklad uvádí analýzu učebnice dějepisu „*Dějiny moderní doby*“, kde se hodnotilo kritérium „*osobnosti tvořící dějiny*“. Výsledky byly znepokojující. V učebnici je zmíněno na sto osobností a deset jich je popsáno detailně. Mezi osobami, které dostaly větší prostor, je například Walter Ulbricht. Jak zmiňuje Průcha: „*Jednalo se skutečně o osobnost evropského formátu, kterou žáci musí znát podrobně?*“³² Ke kritice kladení přílišného důrazu na osvojování si velkého množství znalostí, se přidává i Dušan Klapko. Tento důraz může podle něj vést ke dvěma zcela odlišným negativním situacím. Jeden pól tvoří skupina žáků s povrchními znalostmi, kterých mají mechanicky naučené velké množství. Druhý pól tvoří žáci, u kterých zavládla naprostá apatie ke vzdělání. Cílem učebnic a školy jako takové není podle Klapka reflektovat všechny vědecké poznatky. Skutečným cílem by mělo být vychovat žáka vzdělaného, nabitého určitými základními vědomostmi, převážně ale připraveného na život ve společnosti. U takovéto osoby by měl vyskytovat zájem o určitý obor a sebevzdělávání se.³³

Třetí skupina analýz se zaměřuje na ergonomické parametry učebnice, jako je podoba písma, úroveň využití grafiky a barev.³⁴

Všechny předchozí analýzy lze zařadit ke skupině výzkumů zaměřených na vytváření učebnic. Nutno podotknout, že při tvorbě učebnic určuje její podobu nejen autor/skupina autorů, ale také osoby ze samotného nakladatelství. Nakladatelství si může provést různá

²⁹ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 14-17.

³⁰ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 45.

³¹ *Tamtéž*, Brno 1998, s. 45.

³² Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 17-18.

³³ Dušan KLAPKO, *Evaluační učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu*, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 47.

³⁴ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998, s. 46.

šetření průzkumu trhu, aby zjistilo, jaké vlastnosti učebnic jsou pro úspěšné prodeje učebnic nejdůležitější. Kromě výzkumů na tvorbu učebnic existují také výzkumy zabývající se procesem výběru a schvalování učebnic. Například jestli je výběr řízen státem – ministerstvem školství, nebo si učebnice vybírá sama škola a jednotliví učitelé.³⁵

Poslední skupinou výzkumů již netvoří analýzy, ale jedná se o výzkumy zaměřující se na míru a způsob užívání učebnic. Na jedné straně jsou učitelé, kteří tento didaktický prostředek využívají jen zřídka. Například v podobě opakování pomocí kontrolních otázek. Na straně druhé jsou tací učitelé, pro které je učebnice zcela stěžejní záležitostí. Pro danou skupinu pedagogů tvoří práce s učebnicí hlavní náplň vyučovací hodiny či ji používají jako „*primární zdroj pro plánování výuky*“³⁶ Žáci si mohou vytvářet výpisky nebo přímo pracují s textem. Jedná se o jednu z didaktických metod. Její úspěšnost je značně závislá na dovednosti učitele a žáků pracovat s danou učebnicí. Žáci si postupně danou dovednost zvyšují praxí. Klíčové je, aby žáci nejprve porozuměli danému textu. K tomu jim může dopomoci několik faktorů. Jedním z nich je již dříve zmíněná obtížnost textu učebnice. Druhým faktorem, který žákům může přijít vhod, je vytvoření si své vlastní struktury. Žák si rozliší podstatné a vedlejší informace a snaží se odpovědět na otázky, které jim na začátku hodiny či před začátkem cvičení položil učitel. Podle schopností třídy a jednotlivých žáků učitel poskytuje větší či menší míru samostatnosti při práci. Stále ale kontroluje situaci ve třídě a nakonec proběhne závěrečné vyhodnocení. Některé výzkumy podle Gregera ukazují, že na míru využívání učebnic v hodině má vliv i délka učitelské praxe. Čím je učitel starší a zkušenější, má zaběhlé své postupy a nemusí věnovat tolik času přípravám, tím využívá učebnice méně.³⁷

³⁵ David Greger. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí, in: Učebnice pod lupou, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006, s. 29-30.

³⁶ *Tamtéž*, s. 26.

³⁷ *Tamtéž*, Brno 2006, s. 26-27.

3. RVP G

RVP neboli rámcový vzdělávací program pro gymnázia je klíčový kurikulární dokument, ve kterém jsou stanoveny cíle a obsahy vzdělávání, očekávané výstupy, průřezová témata a klíčové kompetence. Dohromady představují edukační komplex, který povede k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti. Dokument RVP slouží jako výchozí zdroj informací a obsahuje základní pilíře pro směřování výuky v různých etapách vzdělávání – tj. předškolní, základní a střední a pro edukaci v jednotlivých vyučovacích předmětech. Vyšší úrovní je státní kurikulární dokument „*Národní program rozvoje vzdělávání*“, tzv. „*Bílá kniha*“ a různé zákony, zejména školský zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Naopak podmnožinou RVP jsou školní vzdělávací programy, zkráceně „*ŠVP*“, které si školy vytváří samy. Cílem rámcových vzdělávacích programů je vybavit žáka klíčovými kompetencemi, které mu poslouží nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v jeho osobním a pracovním životě. Osvojení a další rozvoj vypsáných kompetencí jsou očekávány u všech žáků daného stupně vzdělávání. Zároveň je ale ponechána možnost upravit jejich obsah pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Představují minimální laťku společnou pro všechny žáky. Další funkcí vzdělávacích dokumentů je, že slouží pro orientaci učitelů, kteří mají přehled, co by měl žák umět a jaké klíčové kompetence by si měl osvojit.³⁸ (RVP G, 2007, s. 5-6)

3.1 Klíčové kompetence

Podle RVP G klíčové kompetence představují „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*“. Jednotlivé kompetence by se měly vzájemně doplňovat, aby ze žáka vyrostla všestranně rozvinutá osobnost. Výchozím bodem je jejich návaznost na klíčové kompetence, které si žák již osvojil na základním stupni vzdělávání. Cesta k jejich naplnění vede skrze školní vzdělávací programy, které jsou, jak bylo zmíněno výše, navrženy jednotlivými školními institucemi. Učitel má tak díky využití školních vzdělávacích programů přehled o metodách a postupech, kterými může dané klíčové kompetence rozvíjet. V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z roku 2007 se rozlišuje se šest základních klíčových kompetencí:

³⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 5-8, dostupné online (<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>) [citováno k 6. 1. 2020].

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence k podnikavosti³⁹

Přesné znění jednotlivých klíčových kompetencí je součástí přílohy diplomové práce. Výstupy kompetencí jsou následující:

V rámci kompetence k učení se předpokládá, že:

- žák se učí samostatně. Je schopen si věci sám plánovat a organizovat a je si vědom toho, že učení slouží pro jeho osobní vývoj. Je tedy nepostradatelnou součástí na jeho životní cestě;
- žák je schopen sebereflexe a našel účinnou cestu a strategii, jak získávat a zpracovávat nové poznatky;
- žák je schopen kritického myšlení při získávání a zpracovávání informací, které mu následně poslouží během studia a praxe;
- žák je schopen kriticky reflektovat svou současnou pozici a pokrok, kterého dosáhl. Brát poučení nejen na základě vlastního zhodnocení, ale i zhodnocení druhých osob;

Pro kompetenci sociální a personální je cílem, aby:

- žák zvládl zhodnotit sebe samotného, jak je na tom po fyzické i psychické stránce;
- žák v rámci svých životních možností, schopností a zájmů stanovoval cíle včetně pořadí jejich důležitosti;
- žák si byl vědom pozitivních i negativních důsledků svého chování. Díky tomu je schopen upravovat své jednání tak, jak je žádoucí podle společenských mravních norem;
- žák byl schopen se nejen adaptovat ve svém osobním i pracovním životě, ale snažil se v rámci možností své prostředí i pozitivně ovlivňovat;

³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 8-9, dostupné online (<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>) [citováno k 6. 1. 2020].

- žák byl schopen spolupracovat s ostatními při vytváření a naplňování cílů
- žák spoluutvářel zdravé mezilidské vztahy, ve kterých panuje vzájemný respekt a ohleduplnost;
- žák měl přehled o tom, jak vést zdravý životní styl. Samozřejmě je respektování zdraví druhých;
- žák reagoval podle vlastního zvážení situace. Žák by se neměl primárně rozhodovat podle chování druhých;

Kompetence k řešení problémů by měla vést k tomu, že:

- žák má dovednost vycítit a zanalyzovat problém;
- žák předkládá řešení problémů včetně různých cest, jak toho dosáhnout;
- žák využívá k řešení problémů již nasbíraných vědomostí a dovedností. Žák volí vhodné postupy a uplatňuje při tom jak kritické, tak kreativní myšlení;
- žákovi nečiní problém pochopit souvislosti u získaných vědomostí, využívat u toho kritické myšlení. Zároveň tyto nasbírané poznatky nebere jako pevně dané, ale dále je rozebírá, ověřuje a vytváří nové hypotézy, které je schopen v diskuzi podložit argumenty;
- žák je schopen dívat se na věc z různých úhlů pohledu, zvažovat pro a proti včetně následků a je také ochoten přijímat nové varianty postupů, které přichází z impulsů jeho okolí;

V rámci kompetence komunikativní se předpokládá, že:

- žák využívá ke komunikaci s dalšími lidmi různých prostředků, a to jak slovních, tak mimoslovních. Zároveň se předpokládá žákova dobrá úroveň verbálního i psaného projevu;
- žák je schopen využívat odborného jazyka včetně terminologie a různých grafických symbolů;
- žák má rozvinutou dovednost při práci s moderní technikou, která mu slouží nejen při práci, ale i jako informační zdroj;
- žákův projev je na vysoké úrovni – je kvalitní jak po věcné, tak komunikativní stránce. Zároveň se žák projevuje s ohledem na situaci, ve které se právě nachází;
- žák je empatický k druhým lidem. Zajímá se v komunikaci o jejich city, postoje a názory;

- žák adekvátní cestou představuje výsledky své práce a nebojí se tak činit jak před lidmi jemu známými, tak cizími posluchači;
- žák je schopen naslouchat při jakékoli situaci a to tak, aby porozuměl daným sdělením a byl připraven k věcné argumentaci, pokud dojde ke sporům či různým nejasnostem;

Kompetence občanská má za úkol, aby:

- žák jednal v rovnováze, tj. balancoval mezi svými vlastními zájmy a zájmy ostatních;
- Součástí žákovi osobnosti bylo ekologické myšlení a jednal s ohledem na životní prostředí;
- žák měl v úctě ostatní lidi ve společnosti, tj. měl je jako cíl, nikoliv prostředek;
- žák jednal zodpovědně. Byl si vědom svých práv a povinností a v neposlední řadě rozšiřoval své znalosti o ostatních kulturách a chápal jejich hodnoty;
- žák je kdykoli připraven se postavit za práva svá i práva ostatních. Tento krok bere zodpovědně jako svou povinnost a pokud je to možné, snaží se vytvářet podmínky, jež by vedly k předcházení sporným situacím;
- žák je schopen pomoci druhým v případě nouze a v krizových situacích využívá své vědomosti a schopnosti zodpovědně, jak nejlépe dokáže;
- žák sledoval veřejný život ve svém okolí, případně se ho sám účastnil a jednal podle svého nejlepšího úsudku k blahu všech;

Kompetence k podnikavosti se soustředí na to, aby:

- žák ve vzdělávacím procesu získal povědomí o svých zájmech a předpokladech, které povedou k jeho zodpovědnému rozhodování o jeho pracovní dráze;
- žák naplno uplatňoval svůj potenciál a úspěšně hledal cesty ke svému dalšímu rozvoji;
- žák nebyl pasivní osobností a slova jako iniciativa a kreativnost mu nebyla cizí;
- žák měl přehled o nabídkách práce a možnostech dalšího sebevzdělávání. Je schopen o nich kriticky přemýšlet a plánovat své další kroky;

- žák měl snahu dosáhnout cílů, které si zvolil. K tomu mu dopomáhá schopnost motivovat se za účelem úspěchu, kriticky analyzovat výsledky své dosavadní práce a schopnost vytvářet postupy svého dalšího směřování;
- žák je schopen zhodnotit a nést důsledky svého jednání v různých životních situacích;
- žák měl schopnost ekonomického myšlení a cit pro podnikání, pokud se na základě jeho úsudku objeví vhodná příležitost, je připraven k jeho reálnému uplatnění. V neposlední řadě si je vědom svých možností a limitů, včetně faktorů vnějších souvisejících s tržním prostředím;⁴⁰

1.2 Vzdělávací oblast „Člověk a společnost“

Každá vzdělávací oblast se skládá ze tří částí:

- Obecné charakteristiky – představuje základní koncepci
- Cílové zaměření – touto složkou se rozumí způsoby rozvíjení klíčových kompetencí, které si volí sami učitelé na základě jejich zkušeností a vlastního úsudku. Základem je volba nejefektivnější strategie vedoucí rozvíjení klíčových kompetencí. Podmínkou je dodržování učebních osnov ŠVP daného vzdělávacího institutu
- Vzdělávací obsah – jedná se o systém samotného učiva propojený s očekávanými výstupy. Očekávanými výstupy se rozumí dílčí vzdělávací cíle obecnějšího charakteru. Jejich naplňování spolu-podmiňuje žákův další osobní rozvoj. Jedná se o „soubor vědomostí, dovedností a hodnot představující úroveň, jakou by měl mít žák na konci svého čtyřletého či osmiletého gymnaziálního studia.“⁴¹

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se předměty dějepis a občanský a společenskovední základ spojují do jedné vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“. Oba předměty jsou si historicky velmi blízké. Příčina je nejen v jejich humanitním zaměření, ale je také dána mnoha společnými tématy, kterými se vzájemně doplňují. Ministerstvo školství přichází s myšlenkou vytvoření jedné společné učebnice obou předmětů. Vzdělávací oblast „Člověk a společnost“ u žáka podněcuje schopnost reflektovat minulost i přítomnost.

⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha 2007, s. 9-11, dostupné online (<http://www.nuv.cz/trvp-pro-gymnazia>) [citováno k 6. 1. 2020].

⁴¹ Tamtéž, s. 11-12.

Budování historického vědomí je stejně důležité jako reflexe soudobého společenského života. Žák by si měl osvojit tradiční hodnoty, využívat kritické myšlení. Oba předměty vedou žáka na jeho cestě stát se občanem demokratické společnosti. Samozřejmostí je návaznost na další vyučovací předměty. Učitel klade důraz na podporování mezipředmětových vztahů, které bývají v dnešní době mnohdy upozadovány. Mezi některá další důležitá cílová zaměření vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“, které ještě nebyly zmíněny, patří:

- Budování vědomí o kulturách, jež utvářely evropskou civilizaci
- Poučení se z historie na základě pochopení provázanosti minulosti se současností
- Orientace ve společnosti, jejich systémech, problémech a hodnotách⁴²

Předmět dějepis je rozdělen, stejně jako ostatní předměty, na jednotlivé vzdělávací obsahy. V tomto případě chronologicky na pravěk, starověk, středověk, počátky novověku, osvícenství a moderní doba. Cílem je dojít až k soudobým dějinám. Součástí je i tzv. „Úvod do studia historie“, kdy se žák zamýšlí nad samotným historickým bádáním, prací s prameny a jednotlivými historickými vědami. Jak bylo zmíněno výše, každý vzdělávací obsah má své učivo s určitými očekávanými výstupy a v rámci výkladu historie je kladen důraz na politické dějiny, vývoj společnosti a základní geografický přehled.⁴³

3.3 Průřezová témata

Průřezová témata představují povinnou složku vzdělávání žáků nižších a vyšších gymnázií, jejichž specifickou vlastností je, že se nevyučují ve vzdělávacích obsahových blocích v rámci jednoho předmětu, ale jsou rozděleny prakticky do skoro všech vyučovacích předmětů. Stejně, jako je tomu u klíčových kompetencí, i průřezová témata navazují na základní vzdělávání. Z pohledu společenského je lze vnímat jako velmi aktuální. Pro žáka jsou cestou k osobnímu rozvoji a schopností orientovat se v současném světě. Nejdůležitější funkcí je jejich výchovná důležitost. Vybavují žáka nejen dalšími vědomostmi, ale hlavně pozitivními hodnotami, postoji, schopnostmi a dovednostmi. Kromě toho slouží jako spojovací most mezi vědomostmi, které si žáci osvojili ve všech předmětech. Žáci si díky průřezovým tématům vytváří komplexní přehled.

⁴² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 38-39, dostupné online (<http://www.nuv.cz/trvp-pro-gymnazia>) [citováno k 6. 1. 2020].

⁴³ *Tamtéž*, s. 43-46.

Formy a metody, jak zajistit jejich plnění, se mohou lišit a je tak školám ponechána do jisté míry volná ruka. Mohou být součástí jednotlivých vzdělávacích obsahů stejně tak jako projektů, kurzů či nejrůznějších besed. Pro realizaci průřezových témat jsou důležité časové možnosti učitele a v neposlední řadě i klima třídy. Vhodnými pomocnými prostředky jsou divadelní představení, filmová tvorba, besedy či výstavy. Každé průřezové téma obsahuje v RVP G svou obecnou charakteristiku, způsob realizace, přínos k rozvoji osobnosti žáka a jednotlivé tematické okruhy. Rozlišuje se pět základních průřezových témat:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova⁴⁴

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 65-81, dostupné online (<http://www.nuv.cz/trvp-pro-gymnazia>) [citováno k 6. 1. 2020].

Praktická část

4.1 Cíl a metoda výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je zanalyzovat sérii čtyř učebnic pro střední školy, které poskytují souhrnný výklad dějin od pravěku až po soudobé dějiny. Výzkum se bude zabývat rozvojem klíčových kompetencí se zřetelem na „kompetenci občanskou“ a „kompetenci sociální a personální“. Za účelem rozboru učebnic byla zvolena metoda obsahové analýzy s kurikulárním přístupem. Cílem je zjistit, do jaké míry učebnice naplňuje obsahy vzdělávání, v tomto případě okruhy „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“, „*Stát a nacionalismus*“ a „*Ekologie*“. Cestou k naplnění bude využít dvojí formy. První část se bude zabývat souhrnným výkladem učebnice a půjde v ní o nalezení četnosti výskytu pojmů v rámci celé učebnice. Druhá část se zaměří na vytvoření přehledu o úkolech v učebnici, které se přímo zabývají či alespoň dotýkají zvolených kompetenčních okruhů. Pro lepší přehlednost bude využito jednotné formy skládající se z:

- zadání úkolu
- míry rozvoje kompetence sociální a personální a občanské
- druhu kompetenčního okruhu
- tematického okruhu dle RVP
- tématu v učebnici
- učiva dle RVP, do kterého daná část spadá
- očekávaného výstupu
- cílů aktivity
- dotýkání se průřezových témat
- rozvoje mezipředmětových vztahů
- případného rozvíjení dalších klíčových kompetencí
- návrhu vhodných metod a organizačních forem pro vypracování daného úkolu
- osobní reflexe

4.2 Popis výzkumného vzorku

Čtyřdílná série učebnic od autorů Popelky a Válkové pojímá chronologicky dějiny od pravěku po moderní dějiny druhé poloviny 20. století. Jedná se o velmi populární a dobře hodnocené učebnice. Největšími klady je jejich přehlednost, kvalitní prezentace včetně obrazového materiálu a série úkolů a kontrolních otázek. Jednotlivé kapitoly na sebe chronologicky navazují a u každé z nich se vyskytuje série kontrolních úkolů, jejichž podrobná analýza je součástí této diplomové práce. Dobrá přehlednost je dána i kvalitní grafickou stylizací, kdy jsou od sebe odlišeny podstatné a doplňující informace. Rozšiřující učivo je psáno malým písmem a nachází se v samostatných blocích. Jednou z dalších kvalit učebnic je jejich poutavé vyprávění, díky čemuž udržují žákův zájem a pozornost. Jediným nedostatkem učebnic je absence pracovních sešitů, čímž se limituje rozvíjení klíčových kompetencí i samostatná práce žáků. Nezapojení pracovních sešitů jen částečně nahrazuje opakování na konci každé kapitoly formou výše zmíněných kontrolních otázek. Obecně lze o úkolech v učebnici říci, že mají pevně danou strukturu a opakuje se několik forem. Po každém výukovém bloku, kde je dané téma představeno, následuje série otázek, které představují úkoly pro žáky. Většinou jsou velmi jednoduché a pro žáky stačí vyjít ze znalostí obsažených v dané kapitole. Jindy mají za úkol vytvoření časového či prostorového srovnání u více oblastí najednou formou srovnávací tabulky. Tím je umocněn jejich rozhled, kdy se věci neučí jen chronologicky.

Charakteristiky obsahu jednotlivých učebnic:

- **Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1“ – Pravěk a Starověk - Kapitoly a podkapitoly:**
 1. **Pravěk:** co je pravěk, archeologie, vznik a vývoj člověka, starší a střední doba kamenná, mladší doba kamenná, pozdní doba kamenná, doba bronzová, doba železná, doba římská, stěhování národů
 2. **Starověk:** Přední Východ, Egypt, Starověké Řecko, Starověký Řím, Indie a Čína

- **Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 2“ - Středověk a raný Novověk**

- Kapitoly:

1. Raný středověk
2. Vrcholný středověk
3. Pozdní středověk
4. Počátky novověku
5. Od počátku reformace do skončení třicetileté války
6. Období utváření novodobé společnosti

- **Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 3“ - Novověk**

- Kapitoly:

1. Osvícenský absolutismus
2. Velká francouzská revoluce / Vzestup a pád Napoleona I.
3. Ponapoleonská Evropa
4. Revoluce 1848/49
5. Porevoluční Evropa
6. Imperiální doba
7. Kapitalistická společnost / Věda, technika a kultura před první světovou válkou
8. První světová válka

- **Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 4“ – Nejnovější dějiny**

- Kapitoly:

1. Mezi dvěma světovými válkami / První československá republika – pokus o demokracii ve střední Evropě.
2. Druhá světová válka – léta nesvobody
3. Evropa a svět po roce 1945 / Porážka demokracie v Československu
4. Rozdělený svět / Od totality k obnově demokracie v Československu.

4.3 Analýza učebnic

4.3.1 Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1“ – Pravěk a Starověk

Kompetenční okruh „Kořeny a zdroje evropské civilizace“ v prvním díle učebnice:

V první části učebnice, která se zabývá pravěkem, lze nalézt pojem národnost již v samotném začátku. V kapitole „Co je pravěk a archeologie“. V obecnější rovině kapitola poskytuje informace o archeologii jako vědě hrající vedoucí úlohu pro poznání pravěku, kde jsou hmotné prameny jediným zdrojem poznání o nejstarší epoše našich dějin. Důležitost archeologie spočívá i ve faktu, že spolupracuje s dalšími vědami. Mezi ně řadíme i etnologii, národopis. Cílem archeologie je spoluvytvářet takový dějepis, který si bude všimnout počátku vývoje jednotlivých národů, jejich propojením a vztahy či rozdíly, které mezi nimi panovaly. Během pravěku se v rámci vývoje lidské společnosti hovoří o tzv. „nižším stupni vývoje národů“. Zmíněna je i možnost využít k poznání soudobé přírodní národy, jejichž životní styl je velmi podobný životnímu stylu našich předků. Jak je patrné, pojem národ a národnost má svou nezastupitelnou úlohu při poznání dějin, včetně těch nejstarších jako je pravěk. V neposlední řadě má pojem národnost velmi blízký vztah ke společnosti a jejímu prvotnímu kmenovému uspořádání. Kmeny tvoří prvotní stadium vývoje jednotlivých národů.⁴⁵

V rámci pravěku se nejvíce hovoří o společnostech či kulturách. Jsou vedeny jako „předstupně národů“. Naproti tomu lze hned v další části učebnice nalézt kapitolu s názvem „Utváření pravěkých národů“. V ní jsou jednotlivé společnosti rozděleny do větších celků, které se začaly prostorově diferenciovat. Jejich společným znakem byl indoevropský jazyk a v osmém století před naším letopočtem je lze geograficky rozdělit podle oblastí, kde žily. Mezi nejvýznamnější národy lze zahrnout:

- Germány v severozápadní části Evropy
- Balty žijící kolem Baltického moře v severní Evropě
- Kelty v západní a střední Evropě
- Italiky a Venéty v Itálii
- Slovany mající své území rozprostřené mezi pohořím Karpaty a řekou Dněprem

⁴⁵ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk“, Praha 2017, s. 11.

- Foiničany a Řeky ve Středozeří
- Iliry a Thráky na Balkánském poloostrově⁴⁶

Výše zmíněné rozdělení na národy není přesvědčivé. V učebnici se velmi často používá pojem kmen, civilizace a společnost. Terminologie se tedy užívá značně volně a dané pojmy jsou s termínem národ vedeny jako synonyma. Jako příklad rozporu lze použít i výše zmíněnou existenci kapitoly „*Utváření pravěkých národů*“. Proto zůstává nezodpovězenou otázkou, jestli pojmem národ lze označovat například kmen Etrusků či nejrůznější kmeny řecké. Po důkladné analýze jsem došel k závěru, že v rámci výkladu učebnice lze dané pojmy používat ve většině případů jako synonyma.

S národem Keltů je zmíněna jejich expanze, jejíž počátek lze datovat do pátého století před naším letopočtem. Vliv keltské kultury se rozšířil do nejrůznějších koutů Evropy, jako je Španělsko, Řecko či Francie. Na našem území se vyskytoval jeden z keltských kmenů, nazýván Bójové (Bojohemum). Dochovaným hmotným pramenem po kultuře Keltů jsou jejich hradiště – oppida. Zároveň je zmíněno, že u některých keltských kmenů docházelo k vytváření prvních státních útvarů.⁴⁷

V době římské mělo na vývoj evropských i českých národních dějin klíčový vliv tzv. „*stěhování národů*“. Příčinou stěhování se stala invaze hunských kočovníků do Evropy. Mnohé kmeny, převážně germánské, se daly do pohybu a způsobovaly kolaps na území římské říše. Nutnost zajistit si bezpečí před nebezpečnými hunskými nájezdníky hnala jednotlivé kmeny stále na západ a usazovaly se na území slabé západořímské říše. Právě vpád Hunů a pohyb germánských kmenů se stal jednou z osudových příčin pádu této nejmocnější říše starověku. Na české území se v pátém a šestém století našeho letopočtu dostali Slované. Ti zde později začali vytvářet první státní celky.⁴⁸

Pojem národ a civilizace lze najít i ve druhé části učebnice, která je tematicky věnována období starověku. Jedná se o období prvotního utváření států. Státy lze rozdělit do dvou skupin:

- Staroorientální despotie, kde je panovník pokládán za boha nebo jeho prostředníka
- Klasické antické státy – Řecko a Řím, ve kterých je půda majetkem jednotlivce

⁴⁶ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk*“, Praha 2017, s. 30.

⁴⁷ *Tamtéž*, s. 32-33.

⁴⁸ *Tamtéž*, s. 37.

První obsáhlá podkapitola je zaměřena na oblast Předního východu. Zde se začala utvářet civilizace již v šestém tisíciletí před naším letopočtem. „*V této době bylo ještě v Evropě období pravěku*“, jak je psáno v učebním textu.⁴⁹ Jednotlivé státy byly mnohonárodnostními útvary zahrnujícími dvě velké jazykové skupiny, indoevropskou a semitohamitskou. Národy byly mezi sebou v kontaktu prostřednictvím obchodu a ovlivňovaly se jak kulturně, tak nejrůznějšími technickými vynálezy. Přesto však nelze hovořit pouze o národech, ale v některých případech, jako jsou Babyloňané a Asyřané, lze mluvit o „*politickém příslušníkovi říše, který mohl být jakékoli národnosti*.“⁵⁰ Ačkoliv Přední východ představuje oblast Evropy na první pohled vzdálenou, nelze její vliv na evropskou civilizaci opomenout.⁵¹

Ačkoliv se ve druhé části učebnice hovoří nejčastěji o pojmu „*stát*“, nechybí ani užívání pojmů jako „*civilizace*“ či „*národ*“, například v souvislosti s útoky tzv. „*mořských národů*“. Důvody označování jednotlivých území nejsou známy, terminologie je tudíž nejednoznačná. V učebnici se pracuje i s pojmy, jako „*kmenové uspořádání*“ či „*kočovníci*“. Jako příklad lze použít oblast starověké Palestiny, o které se čtenář v učebnici dočte, že byla tvořena hebrejsko-izraelskými kmeny, jež spolu vytvořily kmenový svaz. Dochází k dalšímu splývání pojmů.⁵²

Stejný problém s terminologií se objevuje i v kapitole o starověkém Egyptu, jenž je v učebnici označován po Sumerech „*druhým gramotným národem*“. Toto označení je užito v souvislosti s prokázáním užíváním písma. Rozpor v terminologii ještě více umocňuje předchozí kapitola, kde se lze o Sumerech dočíst jako o „*cizí civilizaci, která nepatřila ani do indoevropské, ani do semitohamitské jazykové skupiny*“.⁵³

Další velkou kapitolou je starověké Řecko. Během mykénského období došlo k útokům mořských národů, které Mykény velmi oslabily. Řekové nejsou v učebnici zmíněni jako národ. Jednalo se o soubor kmenů, mezi kterými panovala nedůvěra, přesto si však uvědomovaly jistou sounáležitost. Řekové žili zpočátku v jednotlivých městských státech, což jen umocňovalo jejich rozdrobení.⁵⁴

⁴⁹ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk*“, Praha 2008, s. 41.

⁵⁰ *Tamtéž*, s. 41.

⁵¹ *Tamtéž*, s. 40-41.

Tamtéž, s. 45.

⁵³ *Tamtéž*, s. 58.

⁵⁴ *Tamtéž*, s. 64-69.

Poslední kapitolou, která se týká evropského vývoje, je starověký Řím. Ten vznikl z mnoha kmenů, z nichž největší vliv měl kmen Latinů a Etrusků. Řím se v učebnici udává jako stát či říše. O národu není zmínka. V době republiky si Řím volil konzuly, kteří plnili reprezentační funkci vůči jiným národům. V podkapitole o punských válkách jsou Féniciáné označováni jako národ. Jejich nejvýznamnější kolonií bylo Kartágo v dnešním Tunisu, které se postupně osamostatnilo a stalo se svrchovaným městským státem.⁵⁵ V souvislosti s poslední fází římského císařství se opět zmiňuje proces stěhování národů, při kterém se dalo do pohybu mnoho kmenů. Hunská expanze byla ukončena roku 451, kdy byl Attila poražen v bitvě na Katalaunských polích. Bitva je také označována jako starověká „bitva národů“.⁵⁶

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „Kořeny a zdroje evropské civilizace“ v prvním díle učebnice:

Zadání úkolu: „Co bylo příčinou stěhování národů?“ (s. 37)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Stěhování národů

Učivo dle RVP G: Antické Řecko

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše určující procesy a události starověkých dějin

Cíl aktivity:

- Žák si uvědomí důležitost procesu stěhování národů pro další evropský vývoj

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

⁵⁵ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk“, Praha 2008, s. 92-99.

⁵⁶ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk“, Praha 2008, s. 119-120.

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální, a to dokonce v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně *„rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.“* Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny čtvrtého ročníku SŠ v bodě *„posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu.“*

Zadání úkolu: *„Jaké předpoklady musely být splněny, aby vznikl státní útvar?“*

(s. 40)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Starověk

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše určující procesy a události starověkých dějin
- Zdůvodní civilizační přínos vybraných starověkých společenství

Cíl aktivity:

- Žák vyjmenuje předpoklady, které musely být splněny, aby vznikl státní útvar

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně „*rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.*“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „*žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.*“

Zadání úkolu: „*Charakterizujte staroorientální a antické starověké státy*“ (s. 40)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Starověký Přední východ

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák zdůvodní civilizační přínos vybraných starověkých společenství

Cíl aktivity:

- Žák vyjmenuje rozdíly a společné znaky dvou odlišných státních typů

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně „*rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.*“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „*žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.*“

Zadání úkolu: „*Charakterizujte Přední východ z národnostního hlediska*“ (s. 48)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Starověký Přední východ

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Zdůvodní civilizační přínos vybraných starověkých společenství

Cíl aktivity:

- Žák vyjmenuje rozdíly a společné znaky dvou odlišných státních typů

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně

„rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.“, „na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“, „umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamoceny“, „podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole., „pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.“

Zadání úkolu: *„Který národ začal mít v 6. století př. n. l. na Předním východě významné postavení?“ (s. 49)*

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Starověký přední východ

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše určující procesy a události starověkých dějin

Cíl aktivity:

- Žák vysvětlí, který národ a proč začal mít v Mezopotámii dominantní postavení

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně „rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.“, „na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“, „umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený“, „podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole., „pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.“

Zadání úkolu: „Jaké byly vztahy Egypta s okolními národy, zejména s národy Předního východu?“ (s. 61)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Egypt

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše určující procesy a události starověkých dějin

Cíl aktivity:

- Žák vysvětlí vztah starověkého Egypta s okolními starověkými národy

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně „rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.“, „na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“, „umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený“, „podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole., „pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.“

Zadání úkolu: „Který národ na Předním východě ovládal zpracování železa jako první?“ (s. 62)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Starověk

Téma: Egypt

Učivo dle RVP G: Staroorientální státy (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína)

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše určující procesy a události starověkých dějin
- Zdůvodní civilizační přínos vybraných starověkých společností

Cíl aktivity:

- Žák vysvětlí, kdo držel primární postavení ve výrobě a zpracování železa

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Zeměpis, Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Žák v rámci úkolu rozvíjí kompetenci sociální a personální v hladině čtvrtého ročníku SŠ, konkrétně „*rozhoduje se samostatně, nečeká, jak se rozhodnou druzí.*“, „*na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá*“, „*umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený*“, „*podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.*“, „*pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.*“ Zároveň je u žáka rozvíjena kompetence občanská na úrovni hladiny prvního ročníku SŠ v bodě „*žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast.*“

Kompetenční okruh „Ekologie“ v prvním díle učebnice:

Předmětem zájmu ekologie je vztah mezi člověkem, jednotlivými organismy a životním prostředím. V prvním díle učebnice můžeme daný kompetenční kruh sledovat již od první kapitoly „*Co je pravěk a archeologie*“. V ní je zmíněna archeologická metoda způsobu datování, která se jmenuje radiokarbonová. Její princip spočívá ve využití karbonu uhlíku, který je přijímán veškerými rostlinami na světě, přičemž se následně dostávají do těl zvířat a člověka. Doba postupného rozkladu uhlíku slouží k vytvoření datování s přesností na roky. Tento na první pohled zanedbatelný proces má velký vliv při určování stáří živých organismů. Díky této metodě lze dokazovat zpravidla nemalé provázání mezi organismy a životním prostředím.⁵⁷

Úzký vztah mezi člověkem a životním prostředím lze spatřovat v rámci další navazující kapitoly, kterou je vývoj lidského rodu Homo. Člověk byl během svého vývoje úzce spjatý s přírodou. První předchůdci lidské rasy využívali lesů a savan jako svého útočiště. Své prostředí nepřetvářeli a živili se například sběrem ovoce. Zlom nastal s prvním příslušníkem lidské vývojové větve, homo habilis, který si dokázal vytvářet první nástroje.

⁵⁷ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk*“, Praha 2017, s. 12.

Člověk se tak vytvářením a využíváním nástrojů začal vyčleňovat ze zvířecí říše. Člověk si navíc již dokázal stavět jednoduché přístřešky a později i využívat ohně. Své životní prostředí lidé využívali k přežití a nepředstavovali pro něj svými zásahy nějakou hrozbu či narušení rovnováhy ekosystému. Základem pro přežití byl lov, rybolov a sběr plodin. V pravěku docházelo k výkyvům klimatu. Existovaly zde časové úseky nazývané doby ledové a meziledové. Tyto výkyvy měly velký vliv na změny v prostředí a na život organismů. Právě okolní prostředí, zejména zvěř, bylo námětem pro první uměleckou činnost pravěkých lidí. Docházelo k vytváření lidských podobizen z nejrůznějších materiálů z okolního prostředí. Znamé jsou především jeskynní malby.⁵⁸

Zlomový pro vztah člověka s přírodou je přechod od lovců a sběračů k zemědělství. Přesun k zemědělství vedl k usedlejšímu způsobu života. Tento přechod je nazýván neolitickou revolucí a představuje jeden z nejdůležitějších mezníků vývoje člověka. Lidé začali na nově vytvořených úrodných lokalitách pěstovat obilí. Typickou se stala domestikace a chov zvířat, jako koz, ovcí či antilop. Proces „zdomácnění zvířat“ se uskutečnil nejen proto, že člověk zvířatům poskytoval potravu a ochočená zvířata pro něj představovala vlastní užitek, ale zároveň člověk představoval pro zvířata určitou vedoucí úlohu autoritní. Člověk mohl pro některá zvířata představovat „vůdce stáda“, který mu obstarával potravu a poskytoval bezpečnostní ochranu. Díky neolitické revoluci získal člověk, pokud okolnosti dovolily, stálý způsob potravy. Oproti dřívějším dobám představovalo obdělávání půdy jistější a trvanlivější obživu. Pokud nepřišlo přírodní neštěstí, člověk nabyl díky usedlému způsobu života větší životní jistoty. Pro vývoj lidského rodu představovalo zemědělství jistotu přežití. Vedle pšenice a ječmene se na polích pěstovaly i tzv. „*technické plodiny*“, jako byl len a konopí, které byly využívány k vytváření jednoduchých oděvů. Člověk se již nemusel spoléhat při výrobě oděvů pouze na kůži zvířat.⁵⁹

V průběhu doby bronzové a železné docházelo k rozvoji hornictví. Využívání nerostných surovin nabylo na intenzitě. Do období doby bronzové se datuje počátek těžby různých rud a převážně mědi, která se sléváním s cínem používala k výrobě bronzu. S přírodou byl člověk spojen i pomocí víry. Přírodní procesy, hvězdy na nebi či již samotná existence Slunce a Měsíce dala člověku myšlenku, že za vším stojí různé síly a bohové, které je nutno uctívat. Přírodní neštěstí se vykládala jako hněv bohů. Stavěly se chrámy, pokládaly obětiny a vyráběly předměty víry, například totemy. Důkazem, že se v rámci uctívání bohů se

⁵⁸ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk*“, Praha 2017, s. 13-17.

⁵⁹ *Tamtéž*, s. 18-20.

nemusely stavět jen kamenné chrámy, je existence tzv. megalitických staveb. Jedná se o soubor vztyčených kamenů z okolního prostředí. Nejznámější je Stonehenge, které se nachází ve Velké Británii. Jedním z dalších dokladů vztahu člověka a životního prostředí je pohřbívání. Doloženo je pohřbívání do země i využívání spalování lidského těla. Popel byl následně uložen do urny, popřípadě rozptýlen do přírody. V rámci pohřebního rituálu docházelo i k pohřbívání více lidí najednou a v hrobech se často nacházely i nejrůznějšími předměty včetně cenností. Mohlo se například jednat o předmět, který byl zesnulému blízký během jeho života.⁶⁰

Doba železná s sebou přinesla první vyčerpání dříve těžených nerostných surovin, přesto se situace zachránila. Z Předního východu se do Evropy dostala znalost využívání železné rudy. Díky rozvíjejícímu se hutnictví se vyrábělo železo, které sloužilo k tvorbě nástrojů a zbraní. Pokračoval proces domestikace. Po praseti, kozách a ovcích se začíná v ohradách objevovat chov kura domácího, předchůdce dnešní slepice.⁶¹

Ve zbytku učebnice se již téma ekologie prakticky nevyskytuje. Za zmínku stojí jen starověká Mezopotámie a její využívání zavlažovacího systému. Využívání kamene pro tvorbu ikonických starověkých architektonických památek. Celkově lze konstatovat, že se celá následující kapitola o starověku soustředí převážně na politické dějiny a dějiny kultury.

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „*Ekologie*“ v prvním díle učebnice:

Zadání úkolu: „*Jaký typ hospodaření charakterizuje starší dobu kamennou?*“ (s. 18)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání
- O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí

⁶⁰ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk*“, Praha 2017, s. 24-27.
Tamtéž, s. 31.

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: Pravěk

Téma: Starší a střední doba kamenná (Paleolit a Mezolit)

Učivo dle RVP G: Doba kamenná

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální život lidské společnosti

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje základní znaky hospodaření starší doby kamenné

Průřezové témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy, Zeměpis

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Stejně jako v případě předchozího kompetenčního okruhu „*národ*“, i zde v tomto úkolu lze rozvíjet opakovaně klíčovou kompetenci sociální a personální „*rozhoduje se na základě vlastního úsudku*“, a to dílčí kompetence na úrovni čtvrtého ročníku středních škol, konkrétně „*na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá*“, „*Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)*“, „*Umi si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený*“, „*podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole*“, „*pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.*“ Dále je opět díky úkolu rozvíjena kompetence občanská „*rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání*“, v hladině na úrovni prvního ročníku SŠ „*rozvíjí osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště*“. V neposlední řadě je rozvíjena kompetence občanská „*O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí*“, v kompetenční hladině čtvrtého ročníku SŠ „*Žák vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.*“

Zadání úkolu: „*V čem spočíval význam mladší doby kamenné?*“ (s. 22)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání
- O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: Pravěk

Téma: Mladší doba kamenná (neolit)

Učivo dle RVP G: Doba kamenná

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální život lidské společnosti
- Žák vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti

Cíl aktivity: Žák vysvětlí hlavní znaky a důsledky neolitické revoluce

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy, Zeměpis

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Úkol rozvíjí klíčovou kompetenci občanskou „*rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání*“, v hladině na úrovni prvního ročníku SŠ

„rozdvíjí osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště“. V neposlední řadě je rozvíjena kompetence občanská *„O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí“*, v kompetenční hladině čtvrtého ročníku SŠ *„Žák vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.“* Rozvíjena je zároveň i klíčová kompetence sociální a personální *„rozhoduje se na základě vlastního úsudku“*, a to dílčí kompetence na úrovni čtvrtého ročníku středních škol, konkrétně *„na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá“*, *„Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)“*, *„Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamoceny“*, *„podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole“*, *„pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změni a změnu objasni.“*

Zadání úkolu: *„Jmenujte některé novinky neolitu. Kolik z nich přežilo do dnešních dnů?“* (s. 22)

Klíčová kompetence sociální a personální:

- Žák se rozhoduje na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská:

- Žák o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života
- Žák se rozhoduje a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu se životním prostředím

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: Pravěk

Téma: Mladší doba kamenná (neolit)

Učivo dle RVP G: Doba kamenná

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální život lidské společnosti

- Žák vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti

Cíl aktivity: Žáci vyjmenují hlavní novinky neolitu a vysvětlí jejich souvislost pro vývoj do současnosti

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy, Zeměpis

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: V rámci klíčové kompetence občanské dochází k rozvoji v kompetenční hladině čtvrtého ročníku SŠ „Žák vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.“

Zadání úkolu: „Máte představu o práci v pazourkovém dole? Zkuste ji popsat“

(s. 22)

Klíčová kompetence sociální a personální: rozhoduje se na základě vlastního úsudku

Klíčová kompetence občanská: O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: Pravěk

Téma: Pozdní doba kamenná (Eneolit)

Učivo dle RVP G: Doba kamenná

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální a duchovní život lidské společnosti

Cíl aktivity: Žák popíše práci v pazourkovém dole

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy, Zeměpis

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Klíčové kompetence a jejich hladiny jsou vždy shodné s ohledem na daný kompetenční okruh. Limitovaný rozvoj klíčových kompetencí je spojen mj. i se stále se opakující formou úkolů v učebnici.

4.3.2 Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 2“ – Středověk a raný Novověk

Kompetenční okruh „Kořeny a zdroje evropské civilizace“ ve druhém díle učebnice:

Druhý díl učebnice začíná raným středověkem, kdy se začala na troskách římského impéria Evropa utvářet do své nové podoby. Ačkoliv příslušníci barborských kmenů byly ve většině případů negramotní a nedokázali navázat na římský městský způsob života, odnesla si většina část římského dědictví. Civilizační dědictví Říma se skládalo z:

- **Jazyka:** v původních římských oblastech, Galii a Hispánii, vznikla z latiny postupem času francouzština a španělština, přičemž na Apeninském poloostrově se z latiny vyvinula budoucí italština. Všechny tři jazyky tvoří „románskou skupinu jazyků.“ I přes zánik západořímské říše se latina udržela jako nadnárodní jazyk vzdělanců, převážně z církevních kruhů.
- **Křesťanství:** Církevní instituce, která se postupem času za římského impéria vytvořila, se stala hlavním nositelem vzdělanosti a prostředkem šíření křesťanské víry. Pro většinu křesťanů, kterých bylo stále více, se stalo nejdůležitější znát alespoň základní a hlavní morální aspekty víry. Celý proces osvojování si římských zvyklostí se označuje jako romanizace.⁶²

⁶² Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk“, Praha 2017, s. 9-12.

Pro evropský vývoj měla největší vliv francká říše. Ta se v průběhu staletí dostala do mocenského postavení a korunovací Karla Velikého roku 800 se podpořila nadnárodní a nadstátní myšlenka křesťanství. Kromě toho se na Karlově dvoře podporovala vzdělanost. Toto období se označuje jako „*karolinská renesance*“ a mj. docházelo k přepisu antických děl. Nejdůležitější bylo vytvoření písma, tzv. „*karolinské minuskuly*“, která se stala základem pro dnešní latinku. V období raného středověku se utvořil postupem času feudální systém a lenní soustava. Ta se stala na velmi dlouhou dobu základem evropského společenského uspořádání a základním kamenem nově vznikajících států.⁶³

Dalším mocným útvarem byla východořímská říše. Jednalo se o přímého pokračovatele starého římského impéria, a to jak politicky, tak kulturně. Stala se hlavní nositelkou antického dědictví, ať už v oblasti umění či vzdělanosti. Docházelo v ní k šíření pravoslavné víry.⁶⁴

Pro vývoj ve střední a východní Evropě se stal určující příchod slovanských kmenů, které se zde začaly usazovat. Původně pohanské kmeny se staly cílem misionářů z Řezna, Pasova a Salcburku. Nejdůležitější byl příchod kněží Konstantina a Metoděje z východořímské říše. Ti na žádost panovníka vedli misijní činnost na Velkou Moravu a přinesli na její území křesťanskou víru a pro její potřeby nový jazyk, staroslověnštinu. Staroslověnština se tak stala základem církevním obřadů. Ačkoliv papež povýšil Metoděje na arcibiskupa, již brzy se objevily spory mezi obhájci latinské a slovanské bohoslužby a došlo k vyhnání Metodějových žáků.⁶⁵

Zásadní vliv pro evropskou civilizaci měli Arabové. V jejich rukou se uchovalo mnoho rukopisů antických autorů. Ve východní Evropě se vytvořila Kyjevská Rus a na Balkánském poloostrově se vytvořila říše Bulharů, která se vzápětí dostala pod byzantský vliv. V těchto oblastech se také prosadila pravoslavná církev a svůj vliv si zde uchovala až do současnosti.⁶⁶

Následující část knihy se věnuje vzniku jednotlivých států, jako českého, polského a uherského, popřípadě dalším vývojem v dříve zmíněných. Vytvořené evropské státy existují v pozměněných hranicích dodnes. Ke kořenům a zdrojům evropské civilizace lze zahrnout umění. Prvním uměleckým slohem středověku byl románský sloh. Mnoho církevních a

⁶³ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk*“, Praha 2017, s. 13-15.

Tamtéž, s. 16-17.

⁶⁵ *Tamtéž*, s. 17-19.

⁶⁶ *Tamtéž*, s. 22-25.

světských budov tohoto architektonického stylu se dochovalo dodnes. Příkladem jsou některé hrady a kláštery.

Období vrcholného středověku je charakteristické zakládáním měst. Probíhala tzv. městská a vesnická kolonizace. Celý proces se odehrával podle emfyteutického práva. Toto právo spočívalo v nároku na dědičné držení půdy, což měla být jedna z hlavních výhod, která jim z osídlení nové vesnice plynula. Zároveň platila pevně daná pravidla placení daní, které se mj. provádělo i formou naturálií. V obchodu se stále více začínají užívat mince vyráběné z drahých kovů.⁶⁷

Důležitým milníkem evropské vzdělanosti bylo zakládání vysokých škol v období vrcholného středověku. Vysoké školy poskytovaly čtyři vzdělávací obory. Byla jimi filozofie, teologie, právo a lékařství. V čele univerzity stál rektor a jednotlivým fakultám předsedal děkan. Ačkoliv se university té doby od dnešních v mnoha věcech lišily, základní systém uspořádání zůstal stejný. Mezi nejstarší univerzity se řadí italská Padova a Bologna, pařížská Sorbonna a anglický Oxford a Cambridge. Studenty univerzity se stávali výhradně členové šlechtických rodin. Většina společnosti byla nevzdělaná. Nevzdělanost panovala i u mnoha tehdejších šlechticů, ale díky univerzitám a soukromým učitelům došlo k postupnému zlepšení situace. Ve městech se budovaly školy městské, často u místních kostelů. Proto se jim někdy říkalo školy farské.⁶⁸

Ve vrcholném středověku lze pozorovat počátky parlamentarismu. Zárodky nového politického systému lze najít v Anglii, kde byla roku 1215 vydána velká listina svobod. V ní je uvedeno, že na politickém spolurozhodování se podílí i šlechtické shromáždění, tzv. sněm. Docházelo i ke změnám ve společnosti. Důležitou součástí byl rytířský stav se svým etickým kodexem v rámci vrcholně středověké rytířsko-dvorské kultury. Cílem byl ideál čestného rytíře a s tím související úcta, zdvořilost a respekt k ženě. Ačkoliv ideál rytířství časem zanikl, tato úcta k ženě přetrvávala v pozmeněné formě do současnosti. Dále se ve vrcholném středověku rozvíjely národní jazyky. Latina přestávala mít výlučné postavení. V národních jazycích byla psána některá významná literární díla, ke kterým se řadí například hrdinské zpěvy. Mnoho šlechticů, jak bylo napsáno výše, neumělo latinsky. I z této příčiny se tato oslavná díla stala tak oblíbená. Vyhovovala šlechticům jak formou, tak obsahem. Po dříve

⁶⁷ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk*“, Praha 2017, s. 40-46.

⁶⁸ *Tamtéž*, s. 47-48.

zmíněném románském slohu se začal uplatňovat sloh gotický. Bylo postaveno mnoho katedrál, které jsou dnešními kulturními památkami.⁶⁹

Během 14. a 15. století se začaly objevovat první myšlenky kritiky církve. Byly to zárodky budoucí evropské reformace. Na českém území vedly k husitské revoluci, která se stala předělem v náboženském vývoji. Znamenala hráz za starou situací a vedla až ke vzniku protestantské církve.⁷⁰

Mezníkem ve vývoji lidského myšlení se stala renesance a humanismus. Tyto myšlenkové směry představují obrat ke člověku a znovuzrození antiky ve vědě, umění a literatuře. Jejich kolébkou se stala Florencie. Na ní záhy navázaly další italské městské státy. Důraz byl kladen na individualitu, vzdělání a všestrannost. Rozvoj zaznamenaly společenské vědy i vědy přírodní, jako astronomie. Vynález knihtisku velice dopomohl jejímu šíření.⁷¹

Zámořské objevy s sebou přinesly rozšíření mapy světa. Svět se zvětšil a Evropané přišli do styku s jinými civilizacemi. Uvědomili si, že Evropa a Asie tvoří jediné civilizační oblasti. Současně se vytvořily mezinárodní obchodní cesty.⁷²

Náboženské problémy a snahy o církevní reformaci znovu vyvstaly od 16. století a staly se základem pro vznik mezinárodního konfliktu, třicetileté války. Závěrečná část druhého dílu učebnice se věnuje období utváření novověké společnosti a baroknímu umění. Anglická revoluce přinesla první popravu krále a vznik krátkodobé republiky, proto, aby v ní byl na počátku 18. století dovršen parlamentarismus.⁷³

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“ ve druhém díle učebnice:

Rozvíjené klíčové kompetence

1. Klíčová kompetence sociální a personální:

- **Žák se rozhoduje na základě vlastního úsudku**

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

→ Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá

⁶⁹ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk*“, Praha 2017, s. 51-58.

⁷⁰ *Tamtéž*, s. 80-89.

⁷¹ *Tamtéž*, s. 97-104

⁷² *Tamtéž*, s. 104-109

⁷³ *Tamtéž*, s. 133-136

- Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
- Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
- Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
- Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní
- Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

2. Klíčová kompetence občanská:

- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých
- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.
- **Žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

→ Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Zadání úkolu:

Téma: Římské civilizační dědictví (str. 12)

- „Dokážete objasnit, jak souvisel zánik západořímské říše s takzvaným stěhováním národů?“
- „Jaké bylo postavení vzdělavců po pádu západořímské říše?“
- „Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem se vzájemně ovlivňovali barbari a Římané.“
- „Dokážete říci, jaké jsou základní zásady křesťanské víry?“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Na troskách antického světa

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní civilizační pozůstatky po západořímské říši

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Evropský západ a východ (str. 17)

- „Dokážete postihnout okolnosti a důsledky korunovace Karla Velikého císařem?“
- „Čím se lišila byzantská a západoevropská kultura raného středověku?“
- „Které oblasti jsou dosud nejvíce ovlivňovány byzantskými kulturními a církevními tradicemi?“
- „Dokážete objasnit rozdíl mezi západokřesťanskou a východokřesťanskou církví?“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Evropský západ a východ

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní civilizační přínosy francké a byzantské říše

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Slované v temných staletích (str. 20)

- „Vysvětlete význam působení Cyrila a Metoděje.“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Slované v temných staletích

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti
- Žák charakterizuje základní rysy vývoje na našem území

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní přínos misijní cesty Konstantina a Metoděje pro oblast střední Evropy

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Vznik států východních a jižních Slovanů (str. 25)

- *„Vysvětlete, jakým způsobem přijala Kyjevská Rus křesťanství. Jaký měl tento krok důsledky pro její vývoj?“*
- *„Které slovanské státy vznikly v raně-středověkém období na Balkáně?“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Vznik států východních a jižních Slovanů

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti

Cíl aktivity: Žák popíše okolnosti utváření prvních států východních a jižních Slovanů

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Počátky Anglie, Francie a SŘŘ (str. 28)

- „*Jak vznikala angličtina?*“
- „*Kdy a proč obnovil Ota I. římské císařství?*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Počátky Anglie, Francie a SŘŘ

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák definuje proměny hospodářského a politického uspořádání středověké společnosti v 5. až 15. století a jeho specifické projevy ve vybraných státních celcích

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní události ve vývoji raně středověké Anglie, Francie a SŘŘ

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Vzdělanost a umění v raně středověké Evropě (str. 36)

- „Dokážete vysvětlit, proč byla v raném středověku nositelkou vzdělanosti církev?“
- „Kde působily raně středověké školy a co se v nich učilo?“
- „Uveďte hlavní znaky románského slohu.“
- „Vysvětlete, oč usilovalo mnišské hnutí. Kdo to byli benediktýni?“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Vzdělanost a umění v raně středověké Evropě

Učivo dle RVP G: vzdělanost a umění středověké společnosti

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák vysvětlí vliv náboženství a církve ve středověké společnosti

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky raně středověkého umění a objasní otázku vzdělanosti a její roli ve středověké společnosti

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Vznik vysokých škol (str. 48)

- „Proč, kdy a kde vznikaly v Evropě univerzity?“
- „Co se na univerzitách učilo a v jakém jazyce?“
- „Jaké uplatnění nalézali jejich absolventi?“
- „Vystihněte stručně význam univerzit v evropském a světovém vývoji.“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Vznik vysokých škol

Učivo dle RVP G: vzdělanost a umění středověké společnosti

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák vysvětlí vliv náboženství a církve ve středověké společnosti

Cíl aktivity: Žák popíše vznik vysokých škol v období vrcholného středověku a vyjmenuje nejstarší evropské vysoké školy

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: **Uspořádání společnosti** (str. 52)

- „*Byl ve středověké křesťanské společnosti člověk svobodný?*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Rozpory ve společnosti

Učivo dle RVP G: utváření středověké Evropy

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák definuje proměny politického uspořádání středověké společnosti v 5. až 15. století

Cíl aktivity: Žák vysvětlí, jak je to ve středověké společnosti s pojmem svobody

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Dvorsk-rytířská kultura (str. 59)

- Co to byla dvorsk-rytířská kultura a jakým způsobem ovlivnila naše dnešní společenské chování?
- Proč byla šlechtě určena díla v národních jazycích?
- Dokážete vysvětlit, čím byl jedinečný gotický sloh?

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Dvorsk-rytířská kultura

Učivo dle RVP G: vzdělanost a umění středověké společnosti

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák charakterizuje základní rysy vývoje na našem území

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky rytířsko-dvorské kultury a gotického umění

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Renesance a Humanismus (str. 104)

- *„Vysvětlete, co byl humanismus a z jakých kořenů se zrodil.“*
- *„V jakém směru změnil humanismus pohled na člověka?“*
- *„Pokuste se vystihnout obsah pojmu renesance.“*
- *„Proč humanisté a renesanční umělci považovali vlastní dobu za počátek nového věku lidstva?“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Počátky novověku

Téma: renesance a humanismus

Učivo dle RVP G: renesance a humanismu

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák rozpozná nové filozofické a vědecké myšlenky, které byly zformulovány ve 14. až 17. století a zhodnotí jejich praktické dopady

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky a přínosy renesance a humanismu pro evropské myšlení, vědu a umění

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: zámořské objevy (str. 108 a 109)

- „*Jaké hlavní důvody přiměly Evropany k objevným plavbám?*“
- „*Kdo podal v praxi důkaz o kulatosti Země?*“
- „*Co dala Amerika Evropě a Evropa Americe?*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Počátky novověku

Téma: zámořské objevy

Učivo dle RVP G: zámořské plavby

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje příčiny a důsledky zámořských plaveb pro vývoj evropské civilizace.

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Reformace (str. 114)

- „*Pokuste se vystihnout význam pojmu reformace.*“
- „*Vysvětlete zásady učení Martina Luthera. Proč se jeho stoupencům říká protestanti?*“
- „*Dokážete určit hlavní shody a rozdíly mezi husity, luterány a kalvinisty.*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Počátky novověku

Téma: Reformace

Učivo dle RVP G: Reformace

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák popíše základní rysy reformace a protireformace, vysvětlí důsledky pro další evropský i světový vývoj

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky reformace a její důsledky

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Barokní umění v Evropě a v českých zemích (str. 153)

- „*Charakterizujte barokní sloh.*“
- „*Jmenujte hlavní evropské barokní tvůrce mezi malíři, architekty, sochaři a hudebníky.*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Počátky novověku

Téma: Barokní umění v Evropě a v českých zemích

Učivo dle RVP G: barokní kultura

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák rozpozná nové filozofické a vědecké myšlenky, které byly zformulovány ve 14. až 17. století a zhodnotí jejich praktické dopady

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky barokního umění včetně jejich nejznámějších představitelů v jednotlivých uměleckých oblastech

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Kompetenční okruh „*Ekologie*“ ve druhém díle učebnice:

Kompetenční okruh ekologie se vyskytuje až v kapitole věnované vrcholnému středověku, kdy jsou zmíněny změny v zemědělství. Začal se využívat „*trojpolní systém hospodaření*“, ve kterém se pole na vsi rozdělilo na tři hony. V prvním se pěstovalo ozimé obilí, ve druhém jarní a třetí bylo ponecháno jako pastva pro dobytek. Půda si tak více odpočila a zvýšila se tak produkce. Vyšší produkci dopomohly i technologické novinky, jako byl záhonový pluh, který byl připevněn k rohům zvířete pomocí chomoutu. Tažná síla zvířete nebyla příliš velká. Půda se nově díky hlubším brázdám a odhazováním hlíny na stranu lépe provzdušňovala. Vyšší produkce se docílilo lepším hnojením. Pěstovaným plodinám dominovalo obilí, konkrétně pšenice, ječmen a žito, luštěniny a různé druhy zeleniny. Zároveň dochází k již dříve zmíněné vesnické a městské kolonizaci. Právě zakládání nových měst a vesnic způsobilo první větší zásahy do přírody. Lesy a bažiny se přeměňovaly na polnosti a pastviny.⁷⁴

⁷⁴ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk*“, Praha 2017, s. 38-42.

Do zemědělství vstoupilo pěstování nových plodin, mj. i důsledkem zámořských objevů. Mezi tyto plodin lze zařadit kukuřici, brambory, slunečnici, rajčata, kakao, tabák. Hospodářství se obohatilo i o chov nových zvířat.⁷⁵

V 17. století se začíná upouštět od trojpolního systému hospodaření. Přechází se na střídavý systém. Zároveň se zvyšuje produktivita pomocí kvalitnějšího obdělávání půdy. Zlepšuje se i krmení dobytka, díky čemuž se mohl zvýšit počet zvířat v chovu.⁷⁶

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „Ekologie“ ve druhém díle učebnice:

Téma: Vesnická kolonizace, novinky v zemědělství a rozvoj měst (str. 41)

- *„Pokuste se charakterizovat hlavní technické novinky, které se v evropském zemědělství uplatnily v 11. – 13. století.“*
- *„V čem spočíval trojpolní systém?“*
- *„Proč bylo evropské zemědělství až do 18. století málo výkonné?“*
- *„Jak změnila vesnická kolonizace vzhled Evropy a českých zemí?“*

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: Středověk

Téma: Vrcholný středověk

Učivo dle RVP G: venkov a zemědělství, kolonizace; rozvoj řemesel a obchodu, urbanizace

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák definuje proměny hospodářského uspořádání středověké společnosti v 5. až 15. století

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní události, které souvisely s hospodářstvím ve vrcholném středověku

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

⁷⁵ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk“, Praha 2017, s. 108.

⁷⁶ Tamtéž, s. 137.

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Rozvíjené klíčové kompetence:

- **Klíčová kompetence sociální a personální:**

Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

- Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá
- Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
- Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
- Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
- Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní
- Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

Klíčová kompetence občanská:

- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**

- na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

- Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

- Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jeho názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých

- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**

- na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

→ Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

→ Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Jediné téma, které se váže na ekologii ve druhém dílu učebnice, rozvíjí kompetenci občanskou pouze ve dvou bodech a kompetenci sociální a personální pouze v bodě jednom.

4.3.1 Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 3“ – Novověk

Kompetenční okruh „Kořeny a zdroje evropské civilizace“ ve třetím díle učebnice:

Za jeden ze zdrojů evropské civilizace lze považovat osvícenství. Jednalo se o myšlenkový směr zdůrazňující rozum, toleranci, zákon a svobodu. Rozvíjel se v 18. století a ve třetím díle učebnice je mu věnována celá kapitola. V 18. století docházelo k mnoha důležitým přírodovědeckým objevům a technologickým novinkám. Jako zlomové se udává vynalezení a postupné zdokonalování parního stroje. Na společnost měli vliv velcí osvícenští myslitelé, jako Charles Louis Montesquieu, John Locke, Voltaire či Jean Jacques Rousseau. Skupina vědců, výše zmíněných osvícenců a dalších osob vytvořila během desítek let „Encyklopedii“, neboli „Racionální slovník věd, umění a řemesel“. Představovala souhrn dosavadního lidského vědění. Osvícenství mělo vliv i na mnohé panovnické dvory tehdejší novověké Evropy. Díky tomu vzniká forma vlády, která se nazývá osvícenský absolutismus. Spolu s kořeny evropské civilizace je nutno danou formu vlády zmínit, neboť ať už se jednalo o osvícenský absolutismus v českých zemích, Rusku či Prusku, vždy se vyznačoval prováděním reform. Tyto reformy navždy změnily lidskou společnost a nasměrovaly ji k dalšímu vývoji do současné podoby. Následující podkapitola učebnice se přímo věnuje vzniku národních kultur, ke kterému docházelo ve druhé polovině 18. století. Národní kultury byly posilovány zejména tvorbou nejrůznějších literárních děl. Knihy byly určeny převážně měšťanům a patřily do nich dnes již klasická díla od Lessinga, Schillera a Goetha či díla hudebních skladatelů Mozarta a Bacha. V 18. století se do popředí taktéž dostával nový

umělecký směr, klasicismus, se svým smyslem pro řád a racionalitu, který tímto potvrzuje nové myšlenky doby.⁷⁷

Zlomovou událost pro evropský vývoj představovala velká francouzská revoluce. Nejprve došlo k přeměně absolutistické monarchie na monarchii konstituční, aby následně vznikla nová forma státu, republika, ve své době zcela ojedinělá k vidění. Byla vytvořena nová ústava, seskupeno shromáždění, část obyvatel získala volební právo. Z poddaných se stali občané. Moc se rozdělila na zákonodárnou, výkonnou a soudní. Vydala se deklarace práv člověka a občana, zajišťující do té doby výjimečnou rovnost před zákonem, právo na soukromé vlastnictví a svobodu vyznání. Silně inspirováno americkou revolucí se dalo do pohybu dění ve Francii. Nastolila se cesta k občanské společnosti. Myšlenky svobodné volby do parlamentu a svobodu politického a náboženského vyznání lze vidět také v novověké Anglii. Období francouzské revoluční republiky dal konec příchod Napoleona. Ten byl zvolen prvním konzulem roku 1799, a to jen proto, aby postupně uchvátil moc a stal se roku 1804 císařem. Ve stejném roce byl vydán jeden z prvních evropských zákoníků zahrnující práva a myšlenky velké francouzské revoluce. Tento zákoník se poté stal vzorem pro další nově vzniklé zákoníky v průběhu 19. století.⁷⁸

Ponapoleonská Evropa se stala konzervativně řízeným prostředím, přesto již nikdy nezaniklo dědictví velké francouzské revoluce. Myšlenky jako byla touha občanů po vytvoření právního státu či myšlenka rovnosti mezi lidmi zůstaly ve společnosti, aby se mohly v příštích desetiletích znovu začít projevat. Během první poloviny 19. století se začal prosazovat nový umělecký směr, romantismus, se svým zdůrazňováním citu, víry a důrazem na tvůrčí svobodu. Jednalo se o pravý opak racionálního klasicismu a řádu, který s sebou přinesl. Myšlenky romantismu, zejména pojem svobody, měly vliv na utváření národního ducha.⁷⁹

V době, kdy se odehrávala velká francouzská revoluce a následně formovala ponapoleonská Evropa, došlo k jednomu z nejvýznamnějších procesů, průmyslové revoluci, která měla za následek mj. vznik kapitalistické společnosti. Kolébkou průmyslové revoluce se stala Anglie. Symbolem se stal parní stroj. Došlo k zavádění strojů do výroby a vytvořila se nová společenská třída, dělnictvo. Velký rozvoj nastal u strojírenství a vyráběné stroje se začaly používat v dalších průmyslových odvětvích. Zároveň se uplatňovaly zásady

⁷⁷ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 3 – Novověk*“, Praha 2017, s. 11-17.

⁷⁸ *Tamtéž*, s. 39-51.

⁷⁹ *Tamtéž*, s. 61-63.

hospodářského liberalismu. Přes ta pozitiva, která průmyslová revoluce přinesla, měla i negativní následky hlavně v otázce sociální. Velký rozvoj s sebou přinesla také doprava, kdy se začalo s budováním železnic. Tvář Evropy se postupně začala měnit do dnešní podoby tak, ji lidé znají.⁸⁰

V době romantismu se probouzí národní vědomí, a jak bylo zmíněno výše, jednalo se o jeden z produktů velké francouzské revoluce. Národní vědomí se vyznačuje láskou k vlastnímu národu, souvisí s vlastenectvím. Příčinou „*probuzení národa*“ mohlo být vojenské či jiné vnější ohrožení. Dochází k formování moderního politického národa pod vlivem romantismu a nacionalismu, a to v mnoha zemích, ať už německých oblastech, Itálii či habsburské monarchii. Důsledkem silícího nacionalismu jsou revoluce od 20. let a 30. let 19. století, vrcholící rokem 1848. Vlivem nacionalismu vzniká sjednocené Německo a sjednocená Itálie ve druhé polovině 19. století. V českých zemích v důsledku josefínských reforem vzniká proces, kterému se později začne říkat české národní obrození. Základním cílem bylo zachránit český jazyk a posílit české národní vědomí.⁸¹

Kapitalistická společnost se rozvíjela pod vlivem průmyslového rozvoje a silícími nacionálními a liberálními tlaky. Zvláště pro Evropu je systém kapitalistického hospodářství typický a myšlenka podnikání tvoří základní kámen současného ekonomického myšlení. Jak je uvedeno v učebnici: „*Mezi léty 1870 a 1914 se podmínky života lidí zvláště v Evropě, severní Americe a Japonsku neobyčejně proměnily. Lidstvo nikdy v dějinách nezaznamenalo tak rychlý hospodářský růst, tak rychlou sociální proměnu, nikdy nevymyslelo tolik nových vynálezů a nikdy tak nezasáhlo do přírody a jejího nerostného bohatství. Za tímto vším stál nový politický a sociální systém, který nazýváme kapitalismus*“.⁸² Důležitým pro další vývoj se stalo sociální zákonodárství, stále více se uplatňující v jednotlivých zemích, snažící se řešit těžkou situaci dělnictva, které žilo na hranici chudoby v bídných podmínkách bez žádné garance životních jistot. Zcela běžnou záležitostí se stala práce dětí.⁸³

⁸⁰ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 3 – Novověk*“, Praha 2017, s. 66-70.

⁸¹ *Tamtéž*, s. 77-100.

⁸² *Tamtéž*, Praha 2017, s. 141.

⁸³ *Tamtéž*, Praha 2017, s. 141-142.

**Analýza úkolů kompetenčního okruhu „Kořeny a zdroje evropské civilizace“
ve třetím díle učebnice:**

Téma: Osvícenství, Klasicismus a Rokoko (s. 17)

Zadání úkolu:

- „Vysvětlete, co je to osvícenství. Které osvícené myslitele znáte? Jaké byly jejich názory na společnost?“
- „Kdo to byli encyklopedisté? „
- „Co je to osvícenský absolutismus? Jmenujte některé osvícené panovníky. “
- „Co je to rokoko a klasicismus?“
- „Které hudební skladatele konce 18. století znáte?“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: Osvícenský absolutismus

Učivo dle RVP G: Osvícenství

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák určí a zhodnotí hlavní myšlenky a principy osvícenství, rozpozná jejich uplatnění v revolucích 18. a 19. století

Cíl aktivity: Žák pochopí důsledky osvícenství pro vývoj evropského myšlení

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Rozvíjené klíčové kompetence:

- **Klíčová kompetence sociální a personální:**
Rozhoduje se na základě vlastního úsudku
- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
→ Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá

- Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
- Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
- Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
- Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změnit a změnu objasní
- Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

Klíčová kompetence občanská:

- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých
- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.
- **Žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

→ Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: U kompetence sociální a personální lze pozorovat rozvíjení stále jen té stále stejné, je to dané formou úkolů v učebnici. U kompetence občanské je situace obdobná, jen s tím rozdílem, že zde lze nalézt rozvíjení více druhů kompetencí a co je pozitivní, často na úrovni obou, tj. prvního a čtvrtého ročníku SŠ a gymnázií

Zadání úkolu:

Téma: Velká francouzská revoluce (s. 46, 53, 62)

- „*Co je to ústava?*“
- „*Jaké změny nastaly ve Francii poté, co se stala konstituční monarchií?*“
- „*Jakou úlohu hrály politické kluby za revoluce ve Francii?*“
- „*Vysvětlete pojem občanský zákoník.*“
- „*Jaký vliv měla velká francouzská revoluce a napoleonské války na duchovní svět Evropy?*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: Velká francouzská revoluce. Vzestup a pád Napoleona I.

Učivo dle RVP G: velké revoluce – francouzská revoluce 1789-1799, Evropa za napoleonských válek

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák posoudí význam ústavy a novou organizaci státu, uvede základní typy parlamentních státních systémů
- Žák určí a zhodnotí hlavní myšlenky a principy osvícenství, rozpozná jejich uplatnění v revolucích 18. a 19. století
- Žák na konkrétních příkladech jednotlivých států demonstruje postupný rozklad, zánik a proměny dosavadních systémů přes úsilí mocenských struktur o jejich udržení

- Žák charakterizuje proces modernizace

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje důsledky velké francouzské revoluce

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Rozvíjené klíčové kompetence:

- **Klíčová kompetence sociální a personální:**

Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

1. Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá
2. Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
3. Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
4. Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
5. Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní
6. Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

Klíčová kompetence občanská:

- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**

- na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

1. Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

1. Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých
- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.
 - **Žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Úkoly na stejné bázi, rozvíjení předchozích klíčových kompetencí.

Zadání úkolu:

Téma: Průmyslová revoluce (s. 66)

- „*Vysvětlete pojmy průmyslová revoluce a hospodářský liberalismus.*“
- „*Kdy mluvíme o průmyslové revoluci ve střední Evropě?*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: Ponapoleonská Evropa

Učivo dle RVP G: proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky

Cíl aktivity: Žák charakterizuje znaky a důsledky průmyslové revoluce

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Zadání úkolu:

Téma: Nacionalismus a národní hnutí (s. 78, 83, 87, 95, 101)

- *„Pokuste se vystihnout podstatu nacionalismu, konzervatismu a socialismu. Stručně vyložte, o co jednotlivé směry usilovaly.“*
- *„Vyložte, proč došlo za revoluce 1848/49 k zhoršení vztahů Čechů a Němců.“*
- *„Co to byly národní dílny?“*
- *„Vyložte pojem české národní obrození.“*
- *„Které národní společnosti žily v habsburské monarchii?“*
- *„Jaká opatření prosadil kníže Metternich počátkem 20. let 19. století k potlačení národního a liberálního hnutí v Německu?“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: Ponapoleonská Evropa

Učivo dle RVP G: proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky

Cíl aktivity: Žák charakterizuje znaky a důsledky průmyslové revoluce

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Zadání úkolu:

Téma: Kapitalistická společnost, věda a kultura před první světovou válkou (s. 141 a s. 144)

- *„Které převratné objevy byly učiněny v oblasti přírodních věd ve druhé polovině 19. století?“*
- *„Zamyslete se nad tím, které technické vynálezy z přelomu 19. století a 20. století nám slouží do dnes.“*
- *„Jmenujte vynálezy spojené se jménem T. A. Edisona“*
- *Kdo je považován za vynálezce telefonu?*
- *„Na jakých zásadách je založen kapitalistický hospodářský a společenský systém?“*
- *„Vysvětlete pojmy liberální společnost, střední vrstvy, sociální zákonodárství“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: vědecký rozvoj

Učivo dle RVP G: proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák charakterizuje proces modernizace

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní vynálezy z konce 19. století

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Mediální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy, Fyzika

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské:

Kompetence již nejsou vypsány. Stále se rozvíjejí stejně výše vypsány. Platí pro celý zbytek učebnice.

Kompetenční okruh „Ekologie“ ve třetím díle učebnice:

Kompetenční okruh Ekologie je obsažen ve třetím díle učebnice především v kapitole „*Průmyslová revoluce a zrod kapitalistické společnosti.*“ V rámci průmyslové revoluce se začalo uplatňovat zavádění strojů do výroby, vznikala různá odvětví průmyslu v první řadě s vedoucí úlohou strojírenství. Stroje převzaly lidskou práci a zvyšovaly produktivitu práce. Změnil se tak nejen způsob práce, ale i tvář země a obživa většiny části obyvatelstva. V důsledku procesu, který se označuje pojmem industrializace, docházelo k budování mnoha továren, jež znečišťovaly životní prostředí. 19. století, nazývané „*století páry*“ podle svého symbolu – parního stroje, se nesmazatelně zapsalo do vztahů mezi člověkem a životním prostředím. Vůbec poprvé v lidské historii docházelo k velkým a prakticky nesmazatelným zásahům do životního prostředí. Krajina se přetvářela. Kromě továren se začala budovat železnice, nastal prudký rozvoj dopravy. Budovaly se silnice a průplavy. Na mořích se objevily parníky a nepostradatelným průmyslovým odvětvím se stalo hutnictví, které ve velké míře znečišťovalo ovzduší a přírodu.⁸⁴

Spolu s procesem industrializace probíhal proces urbanizace. Lidé se za prací hromadně stěhovali do měst. Jednou z příčin přetváření krajiny se stala bytová politika. Rozšiřování a budování měst se zapsalo do historie. Vznikla průmyslová městská společnost

⁸⁴ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 3 – Novověk*“, Praha 2017, s. 66-70.

se svojí kulturou a civilizací, schopná adaptovat se na nové životní podmínky. Nově se řešila otázka kanalizace, budování komunikací, vodáren, plynáren a elektráren, či likvidace odpadu.
85

K dalšímu velkému vědeckému a technickému pokroku došlo ve druhé polovině 19. století. Parní stroj byl energeticky velmi neúčinný a byl postupně nahrazen spalovacími motory. Motory se začaly hojně využívat především u nového typu dopravního prostředku, automobilu. Další zásah do životního prostředí představovaly vzducholodě. Objevila se první letadla a součástí života se stalo využívání elektrického proudu. Roku 1895 byla ve Spojených státech amerických vybudována první hydroelektrárna při Niagarských vodopádech. Zdokonalily se parní a lodní turbíny, vynalezlo se dynamo, transformátor elektrického proudu či elektromotor⁸⁶

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „*Ekologie*“ ve třetím díle učebnice:

Zadání úkolu:

Téma: Průmyslová revoluce (s. 70)

- „*Vysvětlete pojem průmyslová revoluce.*“
- „*Kdy mluvíme o průmyslové revoluci ve střední Evropě?*“

Kompetenční okruh: Ekologie

Tematický okruh dle RVP G: OSVÍCENSTVÍ, REVOLUCE A IDEA SVOBODY, MODERNIZACE SPOLEČNOSTI

Téma: Ponapoleonská Evropa

Učivo dle RVP G: proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky

Cíl aktivity: Žák charakterizuje znaky a důsledky průmyslové revoluce

⁸⁵ *Tamtéž*, s. 144-148.

⁸⁶ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 3 – Novověk*“, Praha 2017, s. 138-139.

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Rozvíjené klíčové kompetence:

- **Klíčová kompetence sociální a personální:**

Rozhoduje se na základě vlastního úsudku

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

- Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá
- Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
- Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
- Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
- Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změnil a změnu objasní
- Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

Klíčová kompetence občanská:

- **Žák informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě**

- na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):

- Žák porovnává, co mu přinese uspokojení jeho osobních zájmů, s přínosy nebo s důsledky pro celou skupinu nebo pro společnost. Při rozhodování o tom, které zájmy dostanou přednost, používá promyšlené argumenty

- **Žák o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák posuzuje své potřeby a nároky a snaží se je omezovat z hlediska trvale udržitelného života
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života
- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých
- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.
- **Žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):

→ Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Reflexe k rozvoji kompetence sociální a personální a občanské: Ačkoliv je téma ekologie v učebnici jen okrajově, jak je dokázáno výše, dokáže jediný dostupný jednoduchý úkol rozvíjet celou řadu občanských kompetencí. Bohužel nevede k řádnému rozvíjení bodů klíčové kompetence sociální a personální.

4.3.4 Miroslav Popelka, Veronika Válková: „Dějepis pro gymnázia a SŠ 4“ – Nejnovější dějiny

Kompetenční okruh „Kořeny a zdroje evropské civilizace“ ve čtvrtém díle učebnice:

Po první světové válce vzniklo nové uspořádání politické mapy Evropy. Některé ze starých mocností, jako bylo Rakousko a Uhersko, potkal zánik. Jiné byly značně oslabeny. Zrodilo se sedm nových států včetně Československa. Strana Dohody vyhrála, ale válka s sebou přinesla katastrofické důsledky pro evropskou civilizaci. Válka otřásla humanistickými ideály a celou společností. Důležitým milníkem pro evropský vývoj se stalo založení Společnosti národů, do něhož se vkládaly velké naděje. Mělo se jednat o garanta předcházení mezinárodních konfliktů mírovou cestou a záruku kolektivní bezpečnosti. Společnost národů představovala předstupeň budoucí evropské spolupráce, která nastala po druhé světové válce.⁸⁷

Další negativní důsledek „Velké války“ byl šíření extremistických ideologií, na východě komunistické, v Itálii fašistické. Fašismus se označuje jako vypjatý nacionalismus snažící se nastolit diktaturu. Jeho základem je „vláda pevné ruky“ a silný jednotný stát. Samotný nacionalismus se pak šířil a ovlivnil další země Evropy, Československo nevyjímaje. V Československu se nacházela početná německá národnostní menšina žijící převážně v pohraničí. Celá dvacátá léta byla snahou o vyřešení vypjaté mezinárodní situace. Zpočátku neustávající válečné konflikty ve východních zemích Evropy po problémy s Německem a Sovětským svazem.⁸⁸

⁸⁷ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 4 – Nejnovější dějiny“, Praha 2017, s. 8-11.

⁸⁸ Tamtéž, s. 25-27.

Období dvacátých let bylo časem neustálého technologického pokroku a telekomunikačního rozmachu. Vznikalo velké množství telefonních linek a součástí rodin se stal rozhlas a telefon. Vedoucí úlohu převzaly Spojené státy americké. Automobil, který byl do této doby výjimečnou záležitostí, se stával čím dál běžnějším. Lidé vynalezli umělý kaučuk, televizor a barevné fotografie. Měnil se i životní styl, lidé využívali svobody a stále více se bavili u nové hudby či kinematografu.⁸⁹

Světová hospodářská krize otevřela cestu k nástupu nacionálních socialistů v Německu. Německé národní neštěstí bylo podle Hitlera způsobeno jasně vymezenými nepřáteli. Postupně docházelo k odstraňování opozice a jednotlivých prvků demokratického systému. Byly zavedeny norimberské rasové zákony a zakládány první koncentrační tábory.⁹⁰

Evropa díky Německu směřovala k válce. Během druhé světové války probíhal v mnoha evropských zemích národní protinacistický odboj. Válkou byly mocnosti osy poraženy, nicméně Evropa se začala rozdělovat. Byl poražen blok nacionalistického totalitarismu a vedoucí úlohu převzal socialismus. 26. června 1945 byla v San Franciscu podepsána 51 státy Charta Organizace spojených národů, ve zkratce OSN. Představuje mezinárodní společenství, které se snaží zabezpečit mír a bezpečnost ve světě.⁹¹

V souvislosti s národem je v učebnici věnována kapitola odsunu národnostních menšin z Československa. Ten probíhala ve dvou fázích. První, tzv. „*divoký odsun*“, byl protiprávní, avšak pochopitelný vzhledem k chování německé menšiny před válkou a v době protektorátu. Německé menšině v Československu byla přičtena kolektivní vina za neštěstí, která se stala. To otevřelo prostor ke krátkému, ale zcela nekontrolovatelnému násilí. Poté ve druhé fázi následoval odsun organizovaný, ve kterém došlo k vystěhování zbylého německého obyvatelstva.⁹²

Období padesátých let je označováno jako čas dovršení druhé průmyslové revoluce. U nejvyspělejších zemí docházelo k postupnému přechodu ze stádia industriální, průmyslové společnosti do stádia společnosti postindustriální. Došlo k rozvoji a vynálezům nejmodernějších technologií. Někdy se též hovoří o komunikační a informační revoluci. Do popředí se dostal terciální sektor hospodářství, služby. Jako znak lze uvést i to, že klesá podíl

⁸⁹ *Tamtéž*, s. 29-31.

⁹⁰ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 4 – Nejnovější dějiny*“, Praha 2017, s. 42-44.

⁹¹ *Tamtéž*, s. 111-115.

⁹² *Tamtéž*, s. 126-128.

fyzické práce a do popředí se dostává důraz na kvalifikaci a vzdělání. Západní Evropa se začíná integrovat. Vzniká evropské společenství, předstupeň dnešní Evropské unie.⁹³

Poslední zmínku o nacionalismu lze nalézt v jedné ze závěrečných kapitol učebnice, která je věnována jugoslávské občanské válce. Válka představovala konflikt mezi jednotlivými národy dnes již bývalé Jugoslávie. Příčinou bylo nerespektování národních menšin, jež vedlo k dlouhodobému krveprolití a útrap civilního obyvatelstva. Podkapitolou se zároveň uzavírá zkoumaný kompetenční okruh „*kořeny a zdroje evropské civilizace*“.⁹⁴

Analýza úkolů kompetenčního okruhu „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“ ve čtvrtém díle učebnice:

Rozvíjené klíčové kompetence

Pro všechny úkoly platí rozvíjení stejných kompetencí, jako v předešlých dílech učebnic. Nově je více zahrnuta práce s úryvkem textu.

Klíčová kompetence sociální a personální:

- **Žák se rozhoduje na základě vlastního úsudku**
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák si na rozhodnutí dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá
 - Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí)
 - Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený
 - Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole
 - Žák, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní
 - Žák nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich

3. Klíčová kompetence občanská:

⁹³ *Tamtéž*, s. 141-185.

⁹⁴ *Tamtéž*, s. 192.

- **Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých
- **Žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**
 - na úrovni první hladiny (prvního ročníku SŠ):
 - Žák si osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast
 - na úrovni čtvrté hladiny (čtvrtého ročníku SŠ):
 - Žák porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.

Téma: Poválečné uspořádání světa (str. 11-13)

- *„Kolik států stálo u zrodu společnosti národů? Ve kterém městě měla své sídlo?“*
- *„Prostudujte si výňatek z Paktu Společnosti národů z 28. dubna 1919. Vyjádřete svůj názor na: a) hlavní ideové a organizační principy, b) na formulaci práv a povinností členů a za c) na články 16. a 17., které upravovaly postup při sporu mezi dvěma státy“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba I – Situace v letech 1914-1945

Téma: Poválečné uspořádání světa

Učivo dle RVP G: Evropa a svět ve 20. a 30. letech

Očekávaný výstup dle RVP G: Žák charakterizuje dvě světové války, dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky

Cíl aktivity: Žák popíše principy, na kterých stála poválečná Společnost národů

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Poválečná krize. Komunismus a fašismus (str. 28)

- „*Jaké byly cíle komunistické internacionály?*“
- „*Jak se zrodilo a o co se snažilo fašistické hnutí?*“
- „*Jakou formu si našel fašismus v Německu?*“
- „*Prostudujte si Chartu práce a Řád a oprávnění fašistické strany. Vyjádřete svůj názor na podstatné rysy italského fašismu. Objasněte, v čem spočívaly zásady korporativismu, jak se v nich projevovaly sociálně-demagogické prvky a jak si fašismus zajišťoval nekontrolovanou moc.*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba I – Situace v letech 1914-1945

Téma: Poválečná krize. Komunismus a fašismus

Učivo dle RVP G: Evropa a svět ve 20. a 30. letech

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák charakterizuje dvě světové války, dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky
- Žák uvede příčiny a projevy politického a mocenského obrazu světa, který byl určen vyčerpáním tradičních evropských velmocí
- Žák vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní znaky nebezpečných ideologií, které se objevili jako důsledek první světové války

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Poválečná obnova a nástup „zlatých 20. let“ (str. 34)

- *„Co charakterizovalo technické a technologické změny probíhající ve vyspělých zemích ve 20. letech 20. století?“*
- *„Jak se projevoval nový životní styl „zlatých 20. let“*
- *„Proč snahy vybudovat nový demokratický řád světa, založený na myšlence Společnosti národů, uspěly jen částečně?“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba I – Situace v letech 1914-1945

Téma: Poválečná obnova a nástup „zlatých 20. let“

Učivo dle RVP G: Evropa a svět ve 20. a 30. letech, kultura 1. poloviny 20. století

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše a zhodnotí způsob života v moderní evropské společnosti, zhodnotí význam masové kultury

Cíl aktivity: Žák vyjmenuje hlavní proměny životního stylu 20. let

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Světová hospodářská krize a nástup nacismu k moci (str. 44)

- „*Co charakterizovalo nacistickou ideologii?*“
- Analyzujte úryvek z knihy A. Rosenberga „*Mýtus 20. století*“ a napište kritickou esej o nacionálně-socialistickém smýšlení úryvku.

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba I – Situace v letech 1914-1945

Téma: Světová hospodářská krize a nástup nacismu k moci

Učivo dle RVP G: Evropa a svět ve 20. a 30. letech, světová hospodářská krize ve světě i v ČSR, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie; objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit

Cíl aktivity: Žák popíše nacistickou ideologii a v čem spočívalo její nebezpečí

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Důsledky druhé světové války (str. 115)

- „*Objasněte okolnosti vzniku organizace OSN. Jaký je hlavní cíl této organizace?*“
- „*Seznamte se s Chartou OSN a napište úvahu, ve které vyjádříte svůj názor na úlohu OSN v současném světě.*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba II – soudobé dějiny

Téma: Důsledky druhé světové války

Učivo dle RVP G: Evropa a svět po válce - OSN

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák charakterizuje vznik, vývoj a rozpad bipolárního světa, jeho vojenská, politická a hospodářská seskupení, vzájemné vztahy a nejvýznamnější konflikt

Cíl aktivity: Žák popíše fungování a funkce OSN

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Život v osvobozené republice. Postavení a osudy národnostních menšin

(str. 129)

- „Vysvětlete pojem „divoký odsun“ a zaujměte stanovisko k násilným činům, které s ním byly spojeny.“
- „Jak a s jakými výsledky probíhal organizovaný odsun?“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba II – soudobé dějiny

Téma: Postavení a osudy národnostních menšin

Učivo dle RVP G: Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák vysvětlí základní problémy vnitřního vývoje zemí západního a východního bloku

Cíl aktivity: Žák popíše, jak probíhal odsun německého a maďarského obyvatelstva z poválečného Československa

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Svět demokracie a hospodářsky vyspělých tržních ekonomik (str. 188)

- *„Co charakterizuje nástup třetí průmyslové revoluce a přechod k postindustriálnímu období ve vývoji vyspělých států?“*
- *„Jak se vyvíjela evropská integrace?“*

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba II – soudobé dějiny

Téma: Svět demokracie a hospodářsky vyspělých tržních ekonomik

Učivo dle RVP G: životní podmínky na obou stranách „železné opony“

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích

Cíl aktivity: Žák popíše změny, ke kterým docházelo na západě v sociální oblasti a oblasti hospodářské

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Téma: Rozpad sovětského bloku (str. 193)

- „*Prostudujte si výňatek ze všeobecné deklarace lidských práv z prosince 1948 a porovnejte jej s Chartou pro novou Evropu z roku 1990*“

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Tematický okruh dle RVP G: Moderní doba II – soudobé dějiny

Téma: Rozpad sovětského bloku

Učivo dle RVP G: pád komunistických režimů a jeho důsledky; sjednocující se Evropa a její místo v globálním světě

Očekávaný výstup dle RVP G:

- Žák popíše mechanismy a prostředky postupného sjednocování Evropy na demokratických principech, vysvětlí lidská práva v souvislosti s evropskou kulturní tradicí; zná základní instituce sjednocující se Evropy, jejich úlohu a fungování
- Žák popíše mechanismy a prostředky postupného sjednocování Evropy na demokratických principech, vysvětlí lidská práva v souvislosti s evropskou kulturní tradicí; zná základní instituce sjednocující se Evropy, jejich úlohu a fungování

Cíl aktivity: Žák popíše vývoj lidských práv po druhé světové válce

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Mezipředmětové vztahy: Dějepis – Společenské vědy

Další rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metody a organizační formy: metoda slovní – práce s textem, frontální výuka

Kompetenční okruh „Ekologie“ ve čtvrtém díle učebnice:

Ve čtvrtém díle učebnice je kompetenční okruh „*Ekologie*“ a tudíž propojení dějepisu s environmentální výchovou prakticky neexistující. Jedinou malou část lze nalézt jen v jediné

kapitole na začátku učebnice. Je zde zmíněno, že po první světové válce došlo k rozmachu dopravy a hospodářství, a tím pádem se ovzduší stále více znečišťovalo. Automobil přestal být výjimečnou záležitostí a svůj rozvoj zažívala i letecká doprava. Průmyslová výroba rostla, tolik typickou se stala výroba pásová. Ze statistik vyplývá, že v roce 1929 stoupla výroba o celou polovinu vzhledem k předválečným létům.⁹⁵

4.4 Závěry analýz

Analýzy učebnicové řady vypovídají o rozporuplnosti při rozvíjení klíčových kompetencí a naplňování zvolených kompetenčních okruhů. Z hlediska četnosti kompetenčních okruhů lze vysledovat poměrně vysokou míru výskytu kompetenčního okruhu „*Kořeny a zdroje evropské civilizace*“, a to jak ve výkladové části učebnice, tak pracovních úkolech. Kompetenční okruh „*Ekologie*“ je upozaděn. V poslední učebnici se dokonce nevyskytuje prakticky vůbec, ačkoliv bychom ho očekávali ve vysoké míře. Druhá polovina dvacátého století je dobou globálních a v častých případech i ekologických problémů. Kvantifikací získaných dat vyplývá, že v první učebnici se vyskytuje celkem sedm úkolů na civilizaci a nacionalismus a pouhé čtyři úkoly z ekologie. Navíc se ještě jedná o navázání zcela volné, neboť je těžké mluvit o ekologii v pravěku a starověku. V rámci dalších učebnic se na jedné straně vyskytuje větší množství úkolů na kompetenční okruh „*kořeny a zdroje evropské civilizace*“ a „*nacionalismus*“, konkrétně 34 ve druhé učebnici, 23 ve třetím díle a 17 v knize poslední. Ekologie je naproti tomu zastoupena pouze deseti úkoly ve všech čtyřech učebnicích. V případě poslední učebnice se žádný úkol na ekologii nevyskytuje.

Rozvoj zkoumané klíčové kompetence sociální a personální, která je společně s kompetencí občanskou primárním cílem výzkumu diplomové práce, je minimální. Pozitivem je rozvíjení žáka kompetencemi na úrovni hladin prvního a čtvrtého ročníku. Klíčová kompetence občanská je zastoupena pouze v několika stále se opakujících výstupech. Naopak kladem učebnice je podpora rozvíjení zbylých klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence komunikativní, a to téměř ve všech jejich bodech. U kompetence k učení se jedná o výstupy:

- Žák využívá své učení jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj;

⁹⁵ Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „*Dějepis pro gymnázia a SŠ 4 – Nejnovější dějiny*“, Praha 2017, s. 29-30.

- Žák efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení;
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;

Kompetence k řešení problémů je učebnicí naplňována v bodech:

- Žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;

V poslední řadě kompetence komunikativní následovně:

- Žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- Žák se vyjadřuje v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- Žák prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;
- Žák rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Učebnice se dotýkají průřezových témat. „*osobnostní a sociální výchova*“, „*výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*“ a u ekologie průřezové téma „*environmentální výchova*“. Provázanost učebnic se společenskými vědami je částečné.

Podpora mezipředmětových vztahů je nedostatečná. Dané kompetenční okruhy nenavazují prakticky vůbec na další vyučovací předměty, s výjimkou společenských věd a částečně zeměpisu.

Závěr

Dějepisné učebnice z nakladatelství SPN je sadou kvalitně zpracovaných didaktických textů. Hodnocení učebnic vyplývající z výsledků provedené analýzy vychází mírně kriticky. Záleží, z jakého úhlu pohledu se na učebnici nahlíží. Po důkladné analýze a interpretaci učebnic lze konstatovat, že učebnice mají celou řadu pozitiv, které ve výsledku vypovídají o jejich kvalitní didaktické vybavenosti. Jedná se o hlavní důvody jejich popularity mezi žáky a učiteli. V první řadě poskytují učiteli a žákům dostatek informací. Učebnice pokrývají většinu témat určených pro vzdělávací oblast dějepis. Očekávané výstupy jsou prezentovány v rozsahu rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a střední školy. Nalezneme zde mnoho ilustrací. Učebnice jsou přehledné a snadno se z nich získávají potřebné informace. Silnou stránkou je i snaha o nesoustředění se výhradně na politické dějiny. V učebnicích jsou ve vysoké míře zahrnuty dějiny umění, sociální dějiny a dějiny každodennosti. V těchto ohledech se učebnice jeví jako plně dostačující.

Celá řada učebnic se drží pevně stanovené formy úkolů ve formě jednoduchých otázek. Skupinu úkolů lze nalézt na konci každého tematického bloku. Výhodou úkolů je rychlost na vypracování a poskytnutí příležitosti ke krátkému opakování. Jsou poměrně jednoduché a žákovi se stačí podívat na daný tematický okruh, který je předtím v učebnici probírán, popřípadě spoléhat na své právě osvojené dovednosti. Zároveň se úkoly dotýkají více kompetenčních skupin najednou a stejné pravidlo platí i pro kompetenční hladiny. Úkoly v učebnici se dají využít i v rámci skupinové práce, popřípadě referátu či projektu. Nevýhoda těchto úkolů je omezenost v počtu rozvíjených klíčových kompetencí. Minimálně je rozvíjena kompetence sociální a personální, protože k učebnici nebyl vytvořen žádný pracovní sešit, který by dopomohl větší různorodosti úkolů. Práce s textem se nachází až v posledním díle učebnicové řady v omezeném počtu úloh. Je potřeba zdůraznit, že ačkoliv se s učebnicemi pracuje dobře, jsou vhodné spíše jen jako podklad pro výkladovou hodinu, kdy učitel může provést povětšinou rychlé opakování na konci daného probíraného tématu.

Ve výsledku ačkoliv jsou učebnice plně dostačujícím základním zdrojem informací, lze doporučit vytvoření nové řady učebnic, která bude splňovat všechna kritéria a bude kvalitním didaktickým prostředkem podporujícím mezipředmětové vztahy.

Seznam pramenů a literatury

Prameny

„Rámcový vzdělávací program pro gymnázia“, Praha 2007, dostupné online (<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>) [citováno k 22. 4. 2020].

Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – Pravěk a starověk“, Praha 2017.

Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 2 – Středověk a raný novověk“, Praha 2017.

Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 3 – Novověk“, Praha 2017.

Miroslav POPELKA, Veronika VÁLKOVÁ. „Dějepis pro gymnázia a SŠ 4 – Nejnovější dějiny“, Praha 2017.

Literatura

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

GREGER, David, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, s. 23-32, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Praha 2012.

KLAPKO, Dušan, *Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu*, s. 45-52, in *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006.

KNECHT, Petr, JANÍK, Tomáš, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, s. 9-18, in: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008.

MAŇÁK, Josef, *Funkce učebnice v moderní škole*, s. 19-26, in: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008.

MIKK, Jan, *Učebnice: budoucnost národa*, s. 11-23, in: *Hodnocení učebnic*, ed. MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr, Brno 2007.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha 2017.

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

PRŮCHA, Jan, *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*, s. 9-22, in: *Učebnice pod lupou*, ed. Josef Maňák a Dušan Klapko, Brno 2006.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice 1999.

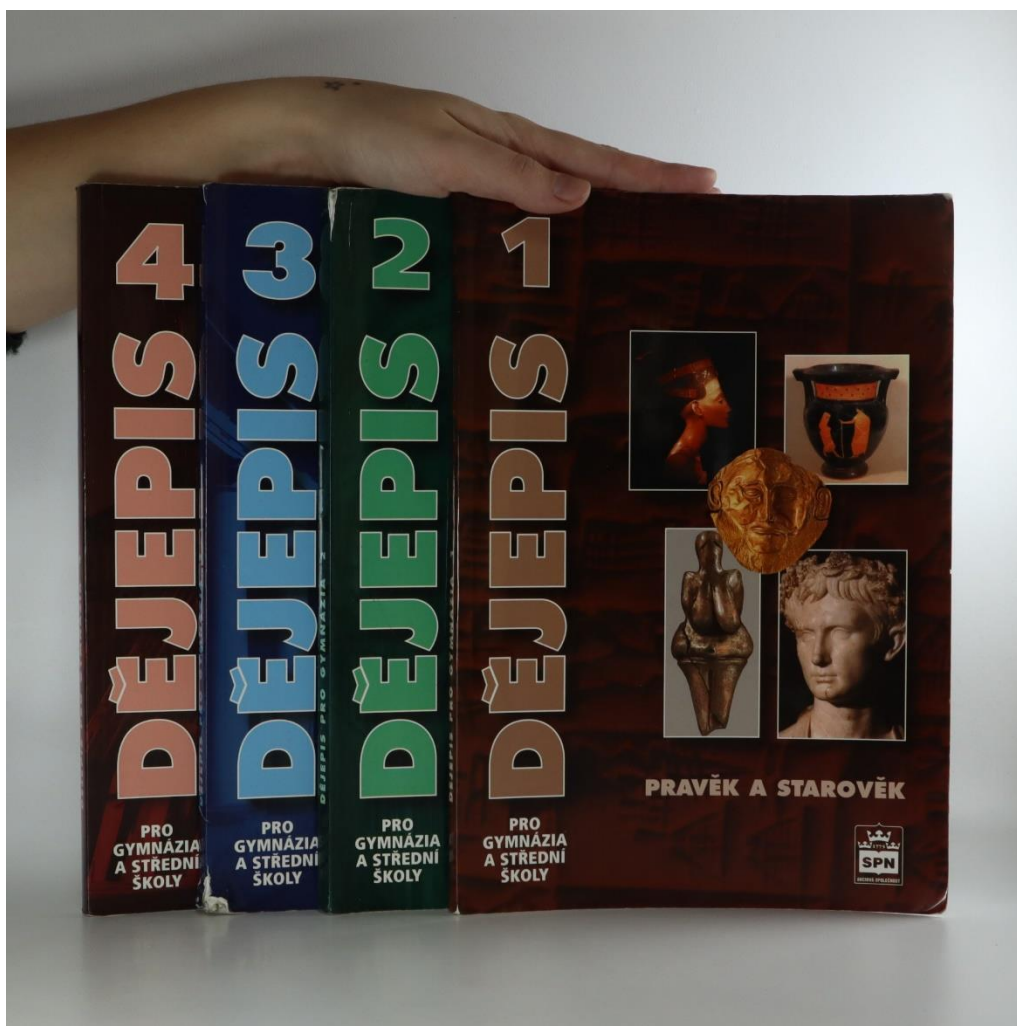
Seznam příloh

Příloha 1: Vzhled učebnic

Příloha 2: Klíčové kompetence v rozsahu RVP G

Příloha 3: Pracovní list

Příloha 1: Vzhled učebnic



Zdroj: <https://knihobot.cz/kniha/300277-dejepis-pro-gymnazia-a-stredni-skoly-1-4-dil-ctyri-svazky-2001-2002> [citováno k 22. 4. 2020].

Příloha 2: Klíčové kompetence v rozsahu RVP G

Kompetence k učení - Žák:

- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj;
- efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení;
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;

- kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.

Kompetence k řešení problémů - Žák:

- rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

Kompetence komunikativní - Žák:

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;
- efektivně využívá moderní informační technologie;
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;

- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Kompetence sociální a personální - Žák:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
- stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky;
- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje;
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

Kompetence občanská - Žák:

- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;
- o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu;
- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání;
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;

- chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc;
- posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

Kompetence k podnikavosti - Žák:

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit;
- usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. Dostupné online z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia> [citováno k 22. 4. 2020].

Příloha 3: Pracovní list - Ukázka vzorového pracovního listu

1. Vyjmenujte druhy písma, o kterých víte, že se utvořily v době starověku:

.....

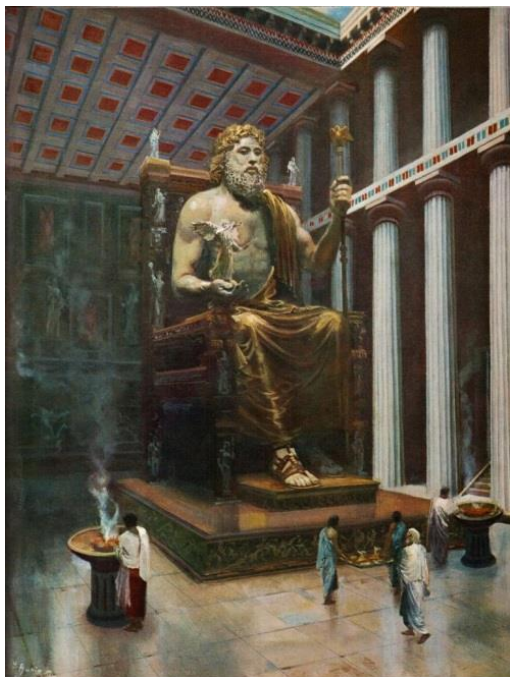
.....

.....

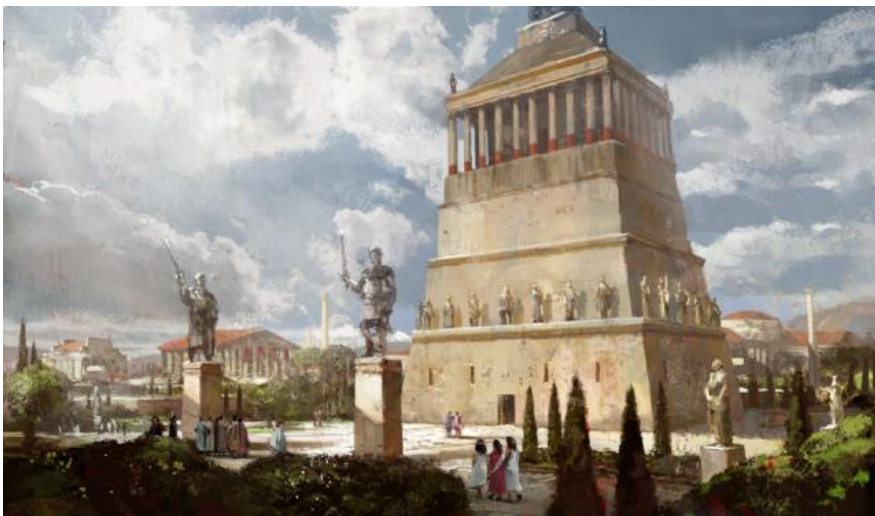
2. Přiřaďte k obrázkům názvy jednotlivých divů světa:

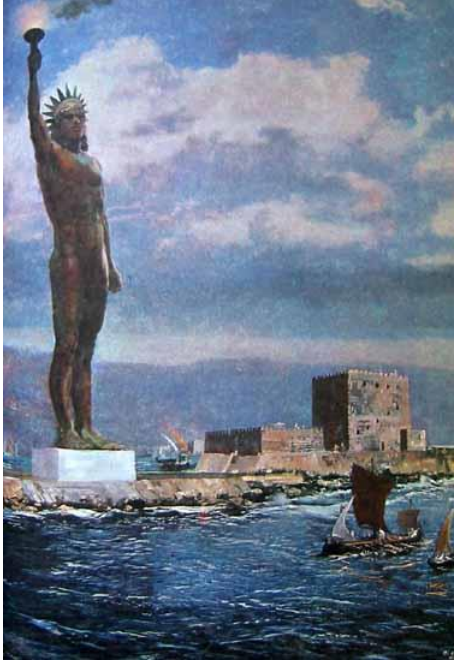


.....



.....



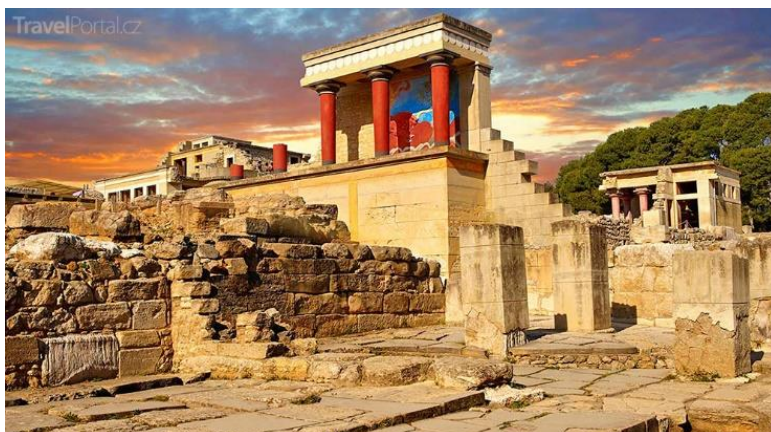
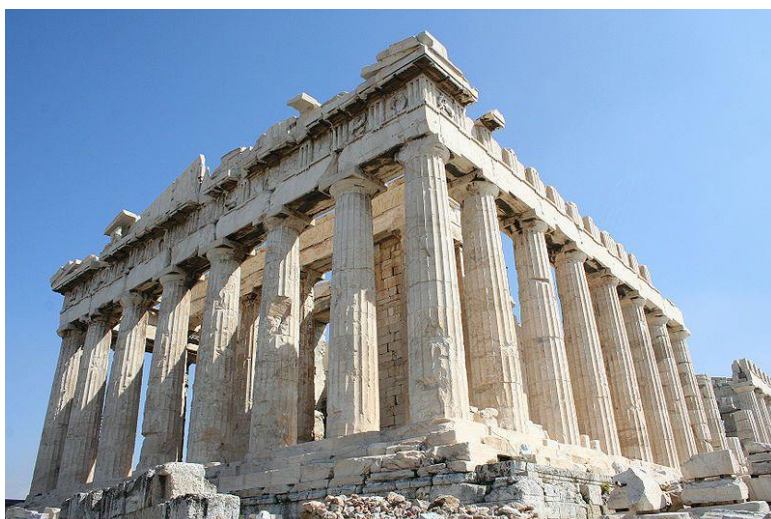


.....



.....

3. Pojmenujte jednotlivé kulturní památky z dob starověku:





4. Zařad'te do časové osy umělecké slohy. Od nejstarší po nejnovější:

..... - -
- - -

Renesance – Baroko – Románský sloh – Gotický sloh – Romantismus – Secese -
Klasicismus

5. Vyjmenujte alespoň pět globálních problémů:

.....
.....

Řešení:

1. Klínové písmo, hieroglyfické písmo, latinské písmo, řecká abeceda, fénické hláskové písmo
2. Pyramidy v Gíze - Socha boha Dia v Olympii - Visuté zahrady Semiramidiny - Artemidin chrám v Efezu - Mauzoleum v Halikarnassu - Kolos na ostrově Rhodos -Maják na ostrově Faros
3. Socha císaře Augusta - Parthenon - Palác Knóssos - Forum Romanum - Andělský hrad
4. Románský sloh – Gotický sloh – Renesance – Baroko – Klasicismus – Romantismus – Secese
5. Přelidnění, nedostatek pitné vody, hladomor, globální oteplování, mizení živočišných a rostlinných druhů

Zdroje pro obrázky pracovního listu: www.google.cz [citováno k 22. 4. 2020].

Metodická příručka

Kompetenční okruh: Kořeny a zdroje evropské civilizace

Časové rozmezí: 5 minut/každý úkol

Organizační formy: frontální výuka/skupinová výuka

Metody výuky: slovní - Práce s textem

Výukové cíle:

- Žáci rozliší druhy starověkého písma
- Žáci vyjmenují sedm divů světa
- Žáci popíší vybrané antické památky

Rozvíjené klíčové kompetence:

- Kompetence občanská
- Kompetence sociální a personální
- K. k řešení problémů, k. komunikativní, k. k učení

→ **Kompetence občanská**

- Žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí
 - hladina 1. ročníku SŠ:
 - Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění
- Žák si rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání
 - hladina 1. ročníku SŠ:
 - Žák si rozšiřuje osobní vztah k prostoru, kde žije, rozšiřuje nejen na blízké okolí, ale i mimo vlast; zvažuje realisticky výhody i omezení rodiště nebo bydliště

→ **Kompetence sociální a personální**

Žák se rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům

- hladina 4. ročníku SŠ:
 - Žák si na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá.
 - Žák se rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).
 - Žák si umí stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.
 - Žák si podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.
 - Žák si, pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.