

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

# Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Historický ústav

# Významné mezníky moderních českých dějin v učebnicích dějepisu pro SŠ

Diplomová práce

Autor: Bc. Andrea Stejskalová  
Studijní program: N7504, Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – dějepis  
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd  
Vedoucí práce: Mgr. Irena Kapustová

Hradec Králové, 2020



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Andrea Stejskalová</b>
Studium:	P18P0882
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - dějepis, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Významné mezníky moderních českých dějin v učebnicích dějepisu pro SŠ</b>
Název diplomové práce AJ:	Significant milestones of modern Czech history in textbooks of history for secondary schools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce analyzuje vybrané středoškolské učebnice dějepisu a zaměřuje se na významné mezníky českých dějin 20. století (vznik ČSR, mnichovská dohoda, únorový převrat, pražské jaro či sametová revoluce) a jejich pojetí v učebnicích pro SŠ. Část teoretická je věnována obecné teorii učebnic a jejich funkcím ve výuce. Část praktická se zabývá analýzou jednotlivých středoškolských učebnic a následně i komparací výsledků. Učebnice jsou hodnoceny z hlediska struktury, rozsahu, textové obtížnosti, názornosti, motivace, či zapojení hodnot a postojů v učebnicích. Klíčová slova: učebnice SŠ, výuka dějepisu, didaktická analýza, české dějiny 20. století, významné mezníky, české dějiny

Literatura: ČAPEK, Vratislav, Tvorba a výzkum učebnic dějepisu, in: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Pardubice, 1995. LABISCHOVÁ, Denisa - GRACOVÁ, Blažena, Příručka ke studiu didaktiky dějepisu, Ostrava, 2008. 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. Učebnice: ČORNEJ, Petr, Dějepis pro střední odborné školy - české a světové dějiny, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ČURDA, Jan - DVOŘÁK, Jan, Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století, Brno: Didaktis, 2015. KUKLÍK, Jan - KUKLÍK, Jan - ČORNEJ, Petr, Dějepis 4 pro gymnázia střední odborné školy. Nejnovější dějiny, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2005.

Garantující pracoviště:	Historický ústav, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Kapustová
Oponent:	Mgr. Milan Hes, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	23.4.2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Ireny Kapustové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12. 5. 2020

Andrea Stejskalová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat svojí vedoucí diplomové práce za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce a stejně tak i za čas, který mi věnovala. Dále bych také ráda poděkovala rodině a přátelům.

## **Anotace**

STEJSKALOVÁ, Andrea. *Významné mezníky moderních českých dějin v učebnicích dějepisu pro SŠ*. Hradec Králové: Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 63 s. Diplomová práce.

Diplomová práce analyzuje vybrané středoškolské učebnice dějepisu a zaměřuje se na významné mezníky českých dějin 20. století (vznik ČSR, mnichovská dohoda, únorový převrat, pražské jaro či sametová revoluce) a jejich pojetí v učebnicích pro SŠ. Část teoretická je věnována obecné teorii učebnic a jejich funkcím ve výuce. Část praktická se zabývá analýzou jednotlivých středoškolských učebnic a následně i komparací výsledků. Učebnice jsou hodnoceny z hlediska struktury, rozsahu, textové obtížnosti, názornosti, motivace, či zapojení hodnot a postojů v učebnicích.

**Klíčová slova:** učebnice SŠ, výuka dějepisu, didaktická analýza, české dějiny 20. století, významné mezníky, české dějiny

## **Abstract**

STEJSKALOVÁ, Andrea. *Significant milestones of modern Czech history in textbooks of history for secondary schools*. Hradec Králové: Faculty of Arts, University of Hradec Králové, 2020. 63 pp. Diploma Dissertation Thesis.

The diploma thesis analyzes selected textbooks for secondary schools and focuses on important milestones in the Czech history of the 20th century (the establishment of the Czechoslovakia, the Munich Agreement, the February coup, the Prague Spring or the Velvet Revolution) and their concepts in textbooks for secondary schools. The theoretical part focuses on the general theory of textbooks and their use in teaching. The practical part deals with the analysis of individual textbooks and the comparison of results. Textbooks are evaluated in terms of structure, text range, text difficulty, clarity, motivation, or integration of values and attitudes in textbooks.

**Key words:** textbooks for secondary schools, teaching of history, didactic analysis, The Czech history of the 20th century, significant milestones in the history of the 20th century, The Czech history

# Obsah

Úvod.....	1
1 Vymezení termínu školní učebnice .....	3
2 Vlastnosti školních učebnic.....	5
2.1 Didaktické funkce učebnic.....	5
2.2 Struktura učebnic .....	7
3 Výzkum školních učebnic .....	9
3.1 Výzkum učebnic v zahraničí.....	11
3.2 Výzkum učebnic v České republice.....	13
4 Parametry školní učebnice.....	17
4.1 Rozsah učebnic .....	17
4.2 Text a textová obtížnost učebnic.....	18
4.3 Věcný obsah učebnice.....	21
4.4 Postoje a hodnoty v učebnicích.....	22
4.5 Názornost v učebnicích.....	24
5 Významné historické mezníky a jejich zařazení v RVP .....	28
6 Analýza vybraných učebnic dějepisu pro SŠ .....	30
6.1 Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy (SPN) .....	30
6.1.1 Vznik Československé republiky .....	31
6.1.2 Mnichovský diktát.....	32
6.1.3 Únorový komunistický převrat.....	33
6.1.4 Pražské jaro .....	35
6.1.5 Sametová revoluce .....	36
6.2 Moderní dějiny pro střední školy (Didaktis).....	37
6.2.1 Vznik Československé republiky .....	38
6.2.2 Mnichovský diktát.....	40
6.2.3 Únorový komunistický převrat.....	41
6.2.4 Pražské jaro .....	43



6.2.5 Sametová revoluce .....	44
6.3 Dějepis pro střední odborné školy (SPN) .....	46
6.3.1 Vznik Československé republiky .....	46
6.3.2 Mnichovský diktát.....	48
6.3.3 Únorový komunistický převrat.....	49
6.3.4 Pražské jaro .....	50
6.3.5 Sametová revoluce .....	51
7 Komparace školních učebnic dle stanovených kritérií.....	53
7.1 Struktura a rozsah tématu v učebnicích .....	53
7.2 Jazykové hledisko a věcný obsah učebnic .....	54
7.3 Názornost a motivace učebnic .....	56
7.4 Hodnoty a postoje v učebnicích.....	57
<b>Závěr.....</b>	<b>59</b>
<b>Seznam použité literatury a pramenů .....</b>	<b>61</b>
Učebnice .....	61
Literatura .....	61

## Úvod

Dvacáté století můžeme z hlediska vývoje československého, potažmo českého státu hodnotit jako velice dynamické a progresivní. V průběhu tohoto období lze vymezit několik zásadních mezníků pro formování moderního československého státu, například: vznik Československé republiky, mnichovský diktát, únorový komunistický převrat, pražské jaro nebo sametová revoluce. Zmíněné mezníky výrazně ovlivnily podobu současného českého státu, ale také českou společnost a její smýšlení.

Na školství je dnes neustále kladen požadavek vytvořit dostatek prostoru pro výuku moderních českých dějin a přiblížit fenomén dvacátého století žákům i pomocí různých didaktických pomůcek ve výuce. Školní učebnice je přitom základní a mnohdy také nejpoužívanější didaktickou pomůckou učitele a žáka, nejen při výkladu dějin 20. století. Učebnice reaguje na aktuální potřeby společnosti a formuluje výklad dějin, který společnost akceptuje. I proto se obdobím dvacátého století, s přihlédnutím na důležité předěly československých dějin, podrobněji věnují také autoři nových učebnic dějepisu.

Cílem diplomové práce je analýza a komparace tří vybraných učebnic dějepisu pro střední školy. Rozebrány jsou jak učebnice pro gymnázia, tak pro střední odborné školy, s důrazem na významné předěly českých dějin dvacátého století. Pro analýzu jsou stanovena vybraná kritéria, například: rozsah věnovaný tématu v učebnici, struktura tématu, jazykové hledisko, motivace, názornost a další. Dle těchto kritérií jsou v závěru práce učebnice obecněji zhodnoceny a jsou navrženy doporučení pro případnou korekci.

Základní metodou práce je textová analýza vybraných kapitol v učebnicích dějepisu pro gymnázia a střední odborné školy. Pro přehlednost je k jednotlivým textovým analýzám připojena krátká tabulka zkoumaných kritérií, podrobně rozpracována dále v příslušných kapitolách. V poslední části práce, při celkovém vyhodnocení, je použita také komparační analýza, na základě které je stanovena nejefektivnější učebnice pro výuku významných mezníků v československých dějinách 20. století dle kritérií. V praktické části práce je dále využita metoda heuristická, vycházející ze tří školních učebnic dějepisu jako ze stěžejních pramenů celé práce. Použité metody jsou podrobněji popsány v úvodu kapitoly *Výzkum školních učebnic*.

Teoretická část práce pojednává o školní učebnici jako didaktické pomůcce. První dvě kapitoly jsou zaměřeny na definici pojmu učebnice a její strukturu a funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Třetí kapitola je pojata jako stručný přehled výzkumů učebnic nejen

v České republice i v zahraničí. Poslední část teoretické práce tvoří stručná charakteristika některých parametrů školních učebnic, které odpovídají kritériím textové analýzy vybraných učebnic pro střední školy v praktické části.

Praktickou část tvoří zmíněná analýza středoškolských učebnic, prvotní část se zabývá rozborem *Rámcového vzdělávacího plánu* a rozborem prostoru, který je věnován výuce zmiňovaných témat. Dále jsou analyzovány vybrané události moderních českých dějin (vznik Československé republiky, mnichovský diktát, únorový komunistický převrat, pražské jaro a sametová revoluce) v učebnicích dějepisu dle stanovených kritérií.

## 1 Vymezení termínu školní učebnice

Stejně jako existuje značné množství učebnic a vědeckých disciplín, existuje množství definic pojmu učebnice. Učebnice je velice starý edukační prostředek, který se používal podle archeologických nálezů už v době starověké Asýrie, Babylonu nebo Egypta. Popisovaly nejen postupy starých náboženských rituálů, ale obsahovaly i poznatky z astronomie a dalších nově vznikajících věd.<sup>1</sup>

Její význam dále rostl v období antiky. Dodnes je velice známá římská učebnice *Základy rétoriky* od slavného řečníka a učitele rétoriky Marca Fabia Quintiliana, jež se zachovala a je stále aktuální. Dosud největší rozšíření učebnic po Evropě je však datováno do období 15. století a souvisí s vynálezem knihtisku.<sup>2</sup> Učebnice se tak postupně stává běžně užívaným prostředkem při vzdělávání žáků a neodmyslitelnou pomůckou výchovně-vzdělávacího procesu.

Významnou osobností historie pedagogiky<sup>3</sup> v českých zemích je bezesporu Jan Ámos Komenský<sup>4</sup>, jeden z čelních zakladatelů teorie učebnic, který se zabýval taktéž jejich tvorbou.<sup>5</sup> Komenský byl autorem nejen školních učebnic jako *Dvěře jazyků otevřené* či *Svět v obrazech*, ale také tvůrcem teoreticko-pedagogického spisu *Velká didaktika*, který je dodnes hojně citován a uznáván i v zahraničí.<sup>6</sup>

Vymezení termínu školní učebnice, je ovlivněno teoretiky, kteří popisují ve svých dílech tento fenomén z řady různých hledisek. Například Václav Michovský zdůrazňuje vztah školních učebnic k učebním osnovám, ze kterých nutně vychází, a také k výchovně-vzdělávacímu procesu, který učebnice předem určují.<sup>7</sup>

Definice školní učebnice bývá vymezována převážně obecně, ale někteří odborníci spějí také ke konkrétnější definici dle vyučovacího předmětu. Například Denisa Labischová a Blažena Gracová, které definují pojem dějepisná učebnice jako: „*didakticko-historický text, mající multimodální charakter a multifunkční určení*“.<sup>8</sup> Ve většině případů však nalezneme obecné definice, bez zaměření na konkrétní obor, jako v případě Zdeňka Beneše nebo Jana

---

<sup>1</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 270.

<sup>2</sup> *Tamtéž*.

<sup>3</sup> Historii pedagogiky a dějiny školství podrobně charakterizuje Průcha v: Jan PRŮCHA, *Přehled pedagogiky*, Praha 2015, s. 34–37.

<sup>4</sup> Význam Komenského pro moderní dobu je shrnut v publikaci: Josef POLIŠENSKÝ – Vlastimil PAŘÍZEK, *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, Praha 1987.

<sup>5</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 270.

<sup>6</sup> *Tamtéž*.

<sup>7</sup> Vratislav ČAPEK, *Didaktika dějepisu II*, Praha 1988, s. 156.

<sup>8</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 44–45.

Průchy. Beneš vychází ze současných pedagogických poznatků a školní učebnici pojímá jako: „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*“.<sup>9</sup>

Průcha definuje školní učebnici spíše jako systém s vnitřní strukturou, úzce propojený s didaktickými jevy a procesy.<sup>10</sup> K problematice přistupuje mnohem komplexněji, vytváří tzv. „*edukační konstrukt*“ a vymezuje se vůči zjednodušením. Učebnice je součástí tří systémů, které dále specifikuje: *systém školních didaktických textů, didaktických prostředků a kurikulárních projektů*.<sup>11</sup>

V systému kurikulárních projektů, které stanovují cíle výchovně-vzdělávacího procesu a obsah vzdělávání, je existence učebnic neopomenutelná. Učebnici dále chápe i jako didaktický prostředek neboli „*soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání*“. Posledním systémem je učebnice jako součást školních didaktických textů, mezi něž řadíme cvičebnice, slabikáře, čítanky aj.<sup>12</sup>

Jak již bylo zmíněno, definic je mnoho a částečně se liší. Podle Průchy je však většina z nich nepřesná, nevyhovující či značně zjednodušená.<sup>13</sup> Jako příklad uvádí definici od Arnošta Wahla: „*učebnice ... vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku*“.<sup>14</sup>

Kritizován je také pohled na učebnice jako na prostředek ve výuce, který je hlavně praktický a příliš prostý, než aby bylo důležité ho nějakým způsobem vědecky zkoumat.<sup>15</sup> Tento pohled je nicméně dávno překonaný a učebnice jsou v současné době analyzovány z mnoha různých hledisek.

---

<sup>9</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 44–45.

<sup>10</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 45.

<sup>11</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 13.

<sup>12</sup> *Tamtéž*, s. 14–17.

<sup>13</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 45.

<sup>14</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 13.

<sup>15</sup> *Tamtéž*, s. 11.

## 2 Vlastnosti školních učebnic

Vlastnosti školních učebnic můžeme vymezit z hlediska dvou samostatných celků: didaktických funkcí a struktury učebnic, které jsou blíže charakterizovány níže.

### 2.1 Didaktické funkce učebnic

Učebnice byla po staletí chápána pouze jako pomůcka, která žákům předávala jasně vymezené a obecně schvalované učivo, což také stanovovalo její základní funkci. V současnosti se odborné didaktické publikace vůči tomuto pojetí zásadně vymezují a učebnici pojmají mnohem komplexněji jako „*nositele obsahu vzdělání pro žáky, ale současně také prostředek řízení učení*“.<sup>16</sup>

Autorem jedné z nejpracovanějších koncepcí didaktických funkcí učebnic je Dmitrij Dmitrijevič Zujev, na kterého navazuje zmiňované moderní komplexní pojetí. Vyčleňuje osm didaktických funkcí učebnice, které jsou zastoupeny nerovnoměrně, nicméně ideální je jejich propojení:

1. *informační* – na učebnici je nahlíženo jako na základní zdroj informací pro žáky
2. *transformační* – učebnice jako didaktická interpretace vědeckých a celospolečenských poznatků
3. *systematizační* – učebnice jsou systematizovány dle předmětů, ročníků, stupňů a typů škol
4. *zpevňovací a kontrolní* – žák se orientuje v učivu a tvoří činnosti k osvojení učiva
5. *sebevzdělávací* – podporuje žáky v samostatném osvojování si poznatků
6. *integrační* – integruje poznatky z učebnic s jinými informačními zdroji
7. *koordinační* – koordinuje používání jiných navazujících didaktických prostředků
8. *výchovná* – formuje harmonicky se rozvíjející osobnost žáka.<sup>17</sup>

Jiné systémy funkcí školních učebnic definují čeští odborníci Vratislav Čapek a Jan Průcha. Čapek vymezuje dvě hlavní funkce učebnice – didaktickou a organizační, které dále člení na jednotlivé podkategorie:

#### a) *didaktické funkce školní učebnice*

1. *informativní funkce*
2. *metodologické funkce*

<sup>16</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 46.

<sup>17</sup> *Tamtéž*, s. 46.; Milan VALENTA, *Koncepce a tvorba učebnic*, Olomouc, 1997, s. 9–10.

3. *formativní funkce*
  4. *funkce doplňovací*<sup>18</sup>
- b) *organizační funkce školní učebnice*
1. *funkce plánovací*
  2. *funkce motivační*
  3. *funkce řídicí proces osvojení učiva*
  4. *funkce kontrolní a sebekontrolní*.<sup>19</sup>

Zásadní pro učebnice dějepisu je funkce informativní, spojená s představou dějepisu jako obsahově velice náročného vyučovacího předmětu, který musí pojmut události od počátků lidské rasy po současnost ve všech oblastech lidského života. Metodologická funkce přibližuje žákům historickou vědu jako takovou a snaží se odpovědět na otázku: „*Jak historická věda k závěru došla?*“. Formativní funkce je spojena s tvorbou hodnot a světonázoru.<sup>20</sup>

Funkci doplňovací plní knihy, zabývající se určitou subproblematikou do hloubky: čítanky, encyklopedie a další. Tyto materiály však mohou učebnice pouze doplnit z důvodů neobsažnosti všech uvedených funkcí školní učebnice.<sup>21</sup>

Průcha, významný český analytik, vymezuje tři zásadní funkce školní učebnice:

1. *prezentace učiva* – prezentace souboru informací z učebnice v různých formách (verbální, obrazová a kombinovaná)
2. *řízení učení a vyučování* – učebnice jako prostředek řídicí aktivity učitele i žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu
3. *funkce organizační či orientační* – návod pro uživatele, jakými způsoby učebnici používat.<sup>22</sup>

Na základě stručných charakteristik systémů didaktických funkcí učebnic u tří vybraných autorů pozorujeme, že stanovují různé počty funkcí. Důvodem je především využití těchto systémů funkcí při hodnocení tzv. didaktické vybavenosti učebnic.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Vratislav ČAPEK, *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I: teoretické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976, s. 232-233.; Vratislav ČAPEK, *Didaktika dějepisu II*, Praha 1988, s. 158–159.

<sup>19</sup> *Tamtéž*.

<sup>20</sup> Vratislav ČAPEK, *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I: teoretické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976, s. 232-234.

<sup>21</sup> *Tamtéž*, s. 232.

<sup>22</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 277–278.

<sup>23</sup> *Tamtéž*, s. 278.

## 2.2 Struktura učebnic

Stejně jako u definic učebnice a při rozlišení jejích základních funkcí, i v případě strukturace učebnice se odborníci jednoznačně neshodnou. Podle jednotlivých odborníků rozlišujeme několik různých teorií strukturálních komponentů školní učebnice.

Na školní učebnici je často nahlíženo jako na vnitřní systém, složený z jednotlivých komponentů, které jsou propojeny vzájemnými vztahy a společně tvoří jeden celek.<sup>24</sup> Na základě tohoto pojetí charakterizujeme strukturu učebnice jako způsob, kterým je učebnice členěna.<sup>25</sup> Obecně lze strukturu školních učebnic dělit na složku textovou a mimotextovou.<sup>26</sup> Přičemž podle výzkumu D. D. Zujeva z roku 1986 tvoří textová složka v učebnicích okolo 66% obsahu a složka vizuální 34 %.<sup>27</sup>

Jan Průcha při strukturaci vychází z klasifikace Václava Michovského a vyčleňuje tři základní komponenty školní učebnice:

1. *aparát prezentace učiva* (výkladový text, ilustrace)
  - a) *prezentace učiva formou slovní*
    1. *výkladový text a jeho součásti*
    2. *pomocné doplňkové texty*
    3. *pomocné vysvětlující prvky*
  - b) *prezentace učiva formou názornou*
    1. *prezentace názornou formou realistickou*
    2. *prezentace názornou formou symbolickou*
2. *aparát řídicí osvojování učiva* (předmluva, otázky a úkoly, slovník nebo rejstřík)
3. *aparát orientační* (druh písma, značky, rámečky).<sup>28</sup>

Denisa Labischová a Blažena Gracová se naopak zaměřují převážně na text učebnice, rozlišují dva druhy textů, které dále specifikují:

1. *text verbální*
  - a) *výkladový text*
  - b) *text pramenného charakteru* (historické prameny a umělecká literatura)
  - c) *doprovodný text k ikonickému textu*

---

<sup>24</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 47.

<sup>25</sup> *Tamtéž*.

<sup>26</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 21–22.

<sup>27</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvoriť učebnice*, Bratislava 1986, s. 127.

<sup>28</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 49.



- d) *text řídící osvojování učiva*<sup>29</sup>
- 2. *text ikonický*
  - a) *dokumentární text* (fotografie, reprodukce uměleckých maleb, kreseb...)
  - b) *symbolický text* (mapy, grafy, schémata...)
  - c) *orientační text*.<sup>30</sup>

Struktura se proměňuje podle požadavků, které jsou na školní učebnici konkrétního oboru kladeny. Zároveň však musí autoři neustále zpracovávat nové poznatky vědeckého bádání. V současnosti je při strukturaci učebnic kladen důraz na rozvoj klíčových kompetencí a dostatečnou aktivizaci žáků. Zapojení těchto prvků do systému školní učebnice je pro jejich tvůrce jedním z primárních úkolů.

---

<sup>29</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 46.

<sup>30</sup> *Tamtéž.*

### 3 Výzkum školních učebnic

V moderní pedagogice se neustále skloňuje kvalita a efektivita výchovně-vzdělávacího procesu ve všech pádech. Pokud však chceme výuku zkvalitňovat, musíme zkoumat učebnice a hodnotit je, aby odpovídaly současným požadavkům společnosti.<sup>31</sup> S tím souvisí také vměšování veřejnosti do těchto výzkumů, které mnohokrát vyznívá spíše negativně.<sup>32</sup>

Hlavním cílem výzkumů ve světě i v České republice, je právě zkvalitnění učebnic jako důležité součásti výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě výzkumů je autorům poskytnut jakýsi návod či doporučení pro efektivní tvorbu<sup>33</sup> nových učebnic a také obecnější představy a normy, jak by měly být strukturovány, jaké by měly plnit funkce a podobně.<sup>34</sup>

Výzkumy poukazují i na problémy učebnic dané země a přicházejí s návrhy na jejich nápravu. Například české učebnice jsou problematické svým rozsahem, v průměre abstraktních pojmů či požadavkem přílišných encyklopedických znalostí. Oproti tomu, americké učebnice jsou přespříliš zjednodušené a žáci nedosahují takové úrovně jako v jiných zemích. Každá země směřuje výzkum trochu jiným směrem i dle aktuálních potřeb.<sup>35</sup>

Na učebnicích zkoumáme primárně jejich různorodost, v podobě vlastností učebnice, jejich fungování ve výchovně-vzdělávacím procesu nebo výsledků, kterých je díky nim dosaženo.<sup>36</sup>

Jan Průcha klasifikuje výzkum učebnic následovně:

1) *podle účelovosti výzkumu*

- *analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum)*
- *analýzy za účelem praktických aplikací*
- *analýzy za účelem normativním*<sup>37</sup>

2) *podle předmětu výzkumu*

- *analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice*

---

<sup>31</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 41.

<sup>32</sup> *Tamtéž.*

<sup>33</sup> Principy tvorby školních učebnic v současnosti v: Vratislav ČAPEK, *Tvorba a výzkum učebnic dějepisu*, in: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice 1, Pardubice, 1995, s. 37-54.

<sup>34</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 42.

<sup>35</sup> *Tamtéž*, s. 43.

<sup>36</sup> *Tamtéž.*

<sup>37</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 40.

- *analýzy fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic)*
- *analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic*<sup>38</sup>

### 3) *podle metod výzkumu*

- *metody kvantitativní*
- *metody strukturální*
- *metody obsahové analýzy*
- *metody dotazování (dotazníky a rozhovory)*
- *metody testovací*
- *metody experimentální*
- *metody komparativní.*<sup>39</sup>

Analýza vlastností učebnic, která je použita i v této práci, zahrnuje vlastnosti komunikační, obsahové a ergonomické. Podle Průchy lze tyto vlastnosti „zjišťovat, popisovat, analyzovat, ale také interpretovat vzhledem k praktickým důsledkům a konečně modifikovat (upravovat k žádoucím hodnotám)“.<sup>40</sup>

Průcha vymezuje několik parametrů učebnic. Komunikačními parametry myslíme verbální (jazyk a styl textu) a neverbální prostředky (fotografie, schémata, grafy...) v učebnicích. Nicméně zkoumáme i rozsah věnovaný tématu, který je často dlouhý a přehlcený poznatky.<sup>41</sup>

Při analýze obsahových vlastností zkoumáme strukturu učebnice, vztahy nebo návaznost jednotlivých témat. Analyzujeme také hodnoty a postoje, které učebnice prezentují svým čtenářům, a které jsou mnohdy společensky nechtěné (projevy rasismu, xenofobie nebo sexismu). Ergonomické parametry souvisí s druhem a velikostí písma, s barvou použitou v učebnicích nebo s jinými grafickými ukazateli.<sup>42</sup>

Možností, jak zkoumat učebnice, je velké množství.<sup>43</sup> Jsou to například metody kvantitativní, metody obsahové analýzy, metody dotazování, testování či metody komparační. Komparační analýzu učebnice definuje jako srovnání několika vybraných učebnic

<sup>38</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 40.

<sup>39</sup> *Tamtéž.*

<sup>40</sup> *Tamtéž*, s. 44.

<sup>41</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 44.

<sup>42</sup> *Tamtéž*, s. 46.

<sup>43</sup> Jednotlivé metody výzkumu jsou blíže specifikovány v: Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 35–73.

dle stanovených kritérií. Porovnávají se učebnice stejného oboru i předmětů výrazně odlišných. Známým komparátorem je Johnsen, který zkoumá proměny pojetí a obsah učiva v průběhu různých časových období.<sup>44</sup>

Základy kvantitativní obsahové analýzy neboli kvantitativní sémantiky položil už v roce 1954 Bernard Berelson, který ji charakterizuje jako: „výzkumnou metodu, která umožňuje objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu textu“. Touto metodou zkoumáme deníky žáků, jejich písemné projevy, přípravy vyučujících nebo učební texty, jakými jsou i školní učebnice.<sup>45</sup>

Dnes se při bádání používají různé počítačové programy, umožňující transformaci textu do výzkumné podoby. Zjišťují rovněž četnost výskytu konkrétního jevu nebo tvoří tabulky a grafy, což vede ke značnému urychlení výzkumů.<sup>46</sup>

Laické hodnocení učebnic provádí i samotní pedagogové, kteří odhadují obtížnost učebního textu a na základě toho posuzují vhodnost jeho využití v daném ročníku. Hodnotit mohou i žáci, kteří s učebnicí ve výuce pracují. Využívají se různorodé škály hodnocení a dotazníky pro pedagogy. Nenáročnost a efektivnost laických „výzkumů“ zdůrazňuje Jaan Mikk, který je řadí mezi tři nejčastější možnosti, jak učebnice<sup>47</sup> hodnotit.<sup>48</sup>

Nejspolehlivějším způsobem pro něj však zůstává experiment, vztahující se k hodnocení školní učebnice přímo ve škole. Poslední variantou je analýza učebnic, díky níž lze propojit pozitiva obou předchozích variant. Data jsou objektivní a můžeme je komparovat.<sup>49</sup>

### 3.1 Výzkum učebnic v zahraničí

Pro většinu výzkumů prováděných v České republice platí, že se inspirují zahraničními studiiemi či z nich přímo vycházejí. Někteří čeští vědci mají snahu poznatky zahraničních autorit aplikovat na naše poměry. U výzkumů školních učebnic tomu samozřejmě není jinak. Inspiraci hledají čeští odborníci například v Německu, ve Skandinávii nebo Spojených státech amerických.

---

<sup>44</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 48–49.

<sup>45</sup> Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 143.

<sup>46</sup> *Tamtéž*, s. 146.

<sup>47</sup> Důležitost školních učebnic ve výchovně-vzdělávacím procesu zdůrazňuje Mikk i v článku: Jan MIKK, *Učebnice: Budoucnost národa*, In: *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 11–23.

<sup>48</sup> Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 147.

<sup>49</sup> Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 19–20.

V Německu nalezneme několik specializovaných center pro výzkum školních učebnic. Mezi nejvýznamnější patří *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* v Braunschweigu, kde výzkum probíhá už od 50. let minulého století. Institut se zabývá analýzou a posléze komparací mezinárodních školních učebnic z oborů občanské nauky, dějepisu a zeměpisu. Provádí také komparativní analýzy učebnic dvou i více zemí a shromažďuje jejich výzkumy. Instituce vydává časopis *International Textbook Research* dostupný v němčině a angličtině.<sup>50</sup> Učebnice dějepisu jsou nejčastěji analyzovány z hlediska různých kontroverzních témat, jako například odsun Němců po druhé světové válce a podobně.<sup>51</sup>

Kvalitní práce vznikaly v 80. letech 20. století rovněž v NDR, kde byl výzkum postupně směřován k měření textové obtížnosti učebnic. Psycholožka Käte Nestlerová již na konci 70. let popsala metodu měření v práci *Textschwierigkeitsgrad*, kterou posléze upravil Jan Průcha a aplikoval ji na české učebnice.<sup>52</sup>

Nejrozsáhlejší výzkum v současnosti probíhá ve Spojených státech amerických. V USA existuje několik různých výzkumných proudů – dle zaměření na parametry učebnice, například analýza obsahu, vlastností či propojení se vzdělávací politikou státu a další. Existuje zde řada organizací, k těm nejvýznamnějším patří *National Society for the Study of Education*. Připravované jsou často také konference odborníků, jako *Tvorba a vydávání učebnic: Kooperace vydavatelů a výzkumníků*, pořádanou v roce 1991 organizací AREA.<sup>53</sup>

Významným a dodnes ceněným sovětským vědcem je D. D. Zujev a jeho práce *Školnyj učebnik* (ve slovenském překladu *Ako tvorit' učebnice*). Ve své knize popisuje teorii didaktických funkcí školní učebnice, charakterizuje textové a mimotextové složky a popisuje teorii analýzy, hodnocení a tvorby učebnic.<sup>54</sup> Zujevova práce je na západě považována za doposud nepřekonanou.<sup>55</sup> V České republice jsou ruské výzkumy opomíjeny i přesto, že jsou značně originální nejen po stránce metodické.<sup>56</sup>

---

<sup>50</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 31–32.

<sup>51</sup> David GREGER, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, in: *Učebnice pod lupou*, Brno 2006, s. 29.

<sup>52</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 272.

<sup>53</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 34–35.

<sup>54</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit' učebnice*, Bratislava 1986, s. 294–295.

<sup>55</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 272.

<sup>56</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 33.

Známa svými výzkumy v oblasti učebních textů je Skandinávie, zejména Švédsko, Finsko a Norsko. Hlavním centrem švédského výzkumu je *Institute for Educational Text Research*, v jehož čele stojí S. Selander. Finsko inklinuje často ke komparaci svých učebnic s jinými zeměmi a klade důraz na čtenářské dovednosti. Vůdčí osobností norského výzkumu je Egil B. Johnsen, který sepsal vůbec nejrozsáhlejší dílo, které bylo kdy školním učebnicím věnováno.<sup>57</sup>

Svým specifickým pohledem na školní učebnice, jako kulturní dědictví země, je typická Francie. Největší francouzský institut *Société pour l'Information sur les Manuels Scolaires* zpracovává v rámci projektu *Emmanuelle*, databázi francouzských učebnic od roku 1789 do současnosti.<sup>58</sup>

Od roku 1991 existuje *Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních medií* neboli IARTEM, sdružující odborníky zabývající se teorií a výzkumem učebnic po celém světě.<sup>59</sup>

### 3.2 Výzkum učebnic v České republice

První výzkumy učebnic v Československu probíhaly již ve 20. – 30. letech 20. století. Například Václav Příhoda zkoumal slabikáře pro děti a snažil se o určení „*optimálního lexikálního fondu pro didaktické texty*“. Ve své práci *Měření slovní zásoby u dětí* poprvé definoval výzkumný cíl, ze kterého vycházejí odborníci dodnes: „*Pedagogie moderní, jež jest celým svým rázem empirická a kvantitativní... zásobu slovní u dětí nehodlá již odhadovati, nýbrž chce ji přesně změřiti*“.<sup>60</sup>

Počátky moderního výzkumu v Československu však spatřujeme až v éře 80. let minulého století.<sup>61</sup> Zatímco v zahraničí inklinovali při výzkumu spíše ke stanovení určitých parametrů či vzorců měření obtížnosti didaktického textu, v Československu byla situace jiná.<sup>62</sup>

Po zavedení nové školské reformy *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* z roku 1976, se postupně obměňovaly učebnice na základních a některých středních školách. To s sebou přinášelo mnoho kritických hlasů, vyčítajících rozsah učebnic, množství

---

<sup>57</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 33.

<sup>58</sup> *Tamtéž*, s. 34.

<sup>59</sup> David GREGER, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, in: *Učebnice pod lupou*, Brno 2006, s. 24.

<sup>60</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 36–37.

<sup>61</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 305.

<sup>62</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 53.

odborných termínů nebo nezajímavost textů a rovněž potřebu didaktického výzkumu nových učebnic. Výzkum byl proto směřován k analýzám rozsahu, efektivnosti a částečně i obtížnosti prosazované na západě.<sup>63</sup>

Bádání v 80. letech bylo centralizováno do velkých měst, jako Praha, Olomouc, Ostrava či Hradec Králové, na Slovensku do Košic.<sup>64</sup> *Státní pedagogické nakladatelství* v Praze vydává edici *Tvorba učebnic*, složenou z překladů ruských, německých a polských autorů, ale také prací některých českých vědců.<sup>65</sup>

Po vzoru Sovětského svazu, NDR a Polska bylo v Československu v 80. letech založeno *Středisko pro teorii tvorby učebnic* v čele s Václavem Michovským, které vydávalo řadu *Teorie učebnic*. Michovský vydává rovněž stěžejní práci *Nový model učebnice dějepisu* s podtitulem *Tvorba učebnic*, kde pojednává o struktuře učebnice dějepisu.<sup>66</sup> Školním učebnicím dějepisu se věnoval i Václav Čapek ve své práci z roku 1976.<sup>67</sup>

V 80. a 90. letech publikoval též Jan Průcha, a to tři zásadní texty: *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva* (1984), *Učení z textu a didaktická informace* (1987) a *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média* (1998), ze kterých čerpají současné výzkumy, a ke kterým se odkazuje i tato práce.<sup>68</sup> Nové poznatky z teorie a výzkumu byly poté používány při schvalování nových učebnic Ministerstvem školství.<sup>69</sup>

Na Slovensku můžeme jmenovat dva významné autory: Zdeňku Mackovou a Petera Gavoru.<sup>70</sup> Macková a Pavlovkin vydali publikaci *Žiak a učebnica*, kde se zaměřují na propojení pedagogických a psychologických aspektů procesu osvojování učiva u žáků z hlediska tematického i časového.<sup>71</sup> Gavora oproti tomu dílo *Žiak s text* věnuje teorii a vlastnostem pedagogického textu a možnostem různé míry porozumění, závislé na lokalitě školy, pohlaví a věku žáků. Navrhuje taktéž několik doporučení ke zlepšení metakognitivních procesů žáků.<sup>72</sup>

---

<sup>63</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 56–57.

<sup>64</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 271.

<sup>65</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: *Učebnice pod lupou*, Brno 2006, s. 10.

<sup>66</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 271.

<sup>67</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 37.

<sup>68</sup> *Tamtéž*.

<sup>69</sup> *Tamtéž*, s. 38.

<sup>70</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 38.

<sup>71</sup> Michal PAVLOVKIN – Zdenka MACKOVÁ, *Žiak a učebnica: psychologické východiská tvorby učebnic pre mladších žiakov*, Bratislava 1989, s. 5.

<sup>72</sup> Peter GAVORA, *Žiak a text*, Bratislava 1992, s. 5–6.

Po sametové revoluci dochází k jistému útlumu v bádání.<sup>73</sup> Avšak dnes se odborníci k tomuto tématu vracejí a objevuje se opět zájem o analyzování učebnic z různých hledisek. Narůstá také počet autorů, kteří se touto problematikou zabývají.<sup>74</sup> Náročnější bývá metodika výzkumu. Autoři se nezabývají pouze obtížností a obsahovou analýzou, ale zkoumají učebnici ve výchovně-vzdělávacím procesu v interakci se žáky.<sup>75</sup> Realizovány jsou také projekty, vycházející z hodnocení učebnic přímo od pedagogů.<sup>76</sup>

V České republice vzniká řada nových kvalitních prací.<sup>77</sup> Jmenovitě texty od Josefa Maňáka v publikacích: *Cesty pedagogického výzkumu*<sup>78</sup>, *Hodnocení učebnic* a *Učebnice pod lupou*, které podrobně analyzují didaktickou vybavenost učebnic určených pro stejný ročník nebo typ školy.<sup>79</sup> Formuluje zde svůj systém kritérií pro evaluaci učebnic. V článku *Funkce učebnice v moderní škole* také upozorňuje na stále větší prosazování moderních technologií<sup>80</sup> do výzkumů a tvorby. Podle Maňáka jsou učebnice stále více vytlačovány různými e-learningy a s novou dobou se mění i funkce moderních učebnic.<sup>81</sup>

Hodnocením učebnic se dále zabývá práce od Petra Knechta *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*.<sup>82</sup> Naopak spíše prakticky je zaměřena publikace *Výběr učebnic na základních a středních a školách* z roku 2004 od Sikorové<sup>83</sup>, kde stanovuje kritéria výběru učebnic pro ZŠ a SŠ.<sup>84</sup> V neposlední řadě můžeme jmenovat dva analyticky: docenta Miroslava Pluskala, který zkoumá učebnice zeměpisu pro základní a střední školy nebo historika Zdeňka Beneše a jeho rozbor, pojednávající o interpretaci historických událostí v učebnicích dějepisu.<sup>85</sup>

---

<sup>73</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 305.

<sup>74</sup> Petr KNECHT – Tomáš JANÍK, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008, s. 9.

<sup>75</sup> *Tamtéž*.

<sup>76</sup> Heslo „výzkum prováděný učitelem“ lze najít také v *Pedagogickém slovníku*: Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2001, s. 364.

<sup>77</sup> Na základě výzkumných prací je následně inovována didaktika dějepisu: Vratislav ČAPEK, *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, Plzeň 2005, s. 4–6.

<sup>78</sup> Odborný článek *Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu* v: Josef MAŇÁK, *Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu* In: *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno 2004, s. 9–20.

<sup>79</sup> Petr KNECHT – Tomáš JANÍK, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008, s. 10.

<sup>80</sup> Moderní inovace ve výuce (počítač a televize) dále rozebírá v publikaci: Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1994, s. 71–75.

<sup>81</sup> Josef MAŇÁK, *Funkce učebnice v moderní škole*, in: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008, s. 19–26.

<sup>82</sup> Petr KNECHT – Tomáš JANÍK, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008.

<sup>83</sup> Problematice výběru hodnotících kritérií pro školní učebnice se Sikorová věnuje také v článku: Zuzana SIKOROVÁ, *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*, In: *Hodnocení učebnic*. Brno 2007, s. 31–39.

<sup>84</sup> Zuzana SIKOROVÁ, *Výběr učebnic na základních a středních školách*, Ostrava 2004.

<sup>85</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 38–39.



Beneš vyčleňuje pět kategorií metod výzkumů učebnic, mezi něž řadí:

- 1) *recenze*
- 2) *odborně historické analýzy* (vědecká exaktnost, faktografické chyby)
- 3) výzkum historického vědomí, multikulturality, národní identity ve školních učebnicích a další
- 4) *analýzy pedagogicko-psychologických vlastností učebnice* (obtížnost textu, strukturace či názornost)
- 5) empirické výzkumy školních učebnic u žáků a učitelů ve školní praxi.<sup>86</sup>

Nicméně výzkum školních učebnic v České republice doposud značně brzdí fakt, že zde není specializované centrum pro výzkum učebnic, tak jako je tomu v jiných zemích. Tento nedostatek způsobuje značné opoždění oproti Německu, Francii, Skandinávii či USA.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 48.

<sup>87</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 272.

## 4 Parametry školní učebnice

### 4.1 Rozsah učebnic

Množství učiva ve školních učebnicích je zásadní pro učitele<sup>88</sup> i výzkumníky. Učitelé si obsah přizpůsobují a zkracují, protože není mnohdy reálné takový rozsah nových informací žákům předat. Právě učitelé učebnice často kritizují kvůli jejich předimenzovanosti. Nejen díky této kritice se rozsah učebnic se stává jedním z hlavních parametrů, které jsou při výzkumech analyzovány.

Zásadním problémem analýzy je volba správné měřící jednotky, doposud však nebyla univerzální jednotka stanovena. Nicméně existují některé doporučení ze strany odborníků, jak lze rozsah měřit. Využívány jsou jednotky jako: celkový rozsah učebnic neboli počet stran, plošný rozsah učebnic a jejich strukturních složek nebo rozsah verbálního textu učebnic vztažený k časovým úsekům výuky.<sup>89</sup>

Měření na základě zjišťování počtu stran je nejčastější, ale ne vždy dostatečné. Zkoumá se nejčastěji počet stran v celé učebnici nebo počet stran věnovaných tématu (kapitole, podkapitole...). Problém nastává při nezohledňování velikosti písma, grafického zpracování nebo poměru textu a obrazové složky.<sup>90</sup>

G. M. Donskoj v roce 1977 analyzoval ruské učebnice na základě počtu stran a stanovil ukazatel rovnoměrnosti rozsahu učiva ( $M$ ). „*V učebnici je zjišťován rozsah největšího a nejmenšího tématu učiva (podle počtu stran) a jejich podíl tvoří hodnotu ( $M$ ). Za přiměřený se považuje takový rozsah prezentace učiva, jehož ( $M$ ) nabývá hodnot v mezích 1,5-2,0. Vyšší hodnoty svědčí o nerovnoměrnosti v „dávkování učiva“ ... což může způsobovat přetížení žáků učivem.*“<sup>91</sup>

Plošný rozsah učebnic a jejich strukturních složek definujeme jako měření plochy textu a obrazové složky v učebnicích v  $\text{cm}^2$ . S touto technikou je neodmyslitelně spjatý český vědec

---

<sup>88</sup> Zásadní roli učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu zdůrazňuje Vorlíček, který tématu věnuje kapitulu v publikaci: Chrudoš VORLÍČEK, *Úvod do pedagogiky*, Jinočany 2000.

<sup>89</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 51.

<sup>90</sup> *Tamtéž.*

<sup>91</sup> *Tamtéž*, s. 52.

Arnošt Wahla, který ji popisuje ve své knize *Strukturální složky učebnic geografie* z roku 1983.<sup>92</sup>

Analýza verbální složky textu je nejpřesnější metodou. Zkoumá množství textu v učebnicích, který je pro uživatele nejdůležitější. V současné době se při výzkumu nejčastěji používají počítače, které stanoví počet znaků, slov, odstavců i dalších prvků v jakémkoli textu téměř ihned.<sup>93</sup>

Dalším důvodem nepřesnosti metody bývá nerozlišení doplňkového a výkladového textu. Průcha toto kritizuje a představuje novou techniku, která je mnohem přesnější a zohledňuje počet vyučovacích hodin. Základní měrnou jednotkou je slovo a v učebnicích jsou vyčleněna tři různá hlediska, týkající se rozsahu:

- 1) celkový rozsah verbálního textu dle počtu slov neboli M (měrná jednotka je slovo)
- 2) průměrný rozsah textu na jednu vyučovací hodinu neboli H
- 3) přírůstek verbálního textu v učebnicích pro jednotlivé po sobě jdoucí ročníky.<sup>94</sup>

Na přiměřenost rozsahu učebnic upozorňovali již v roce 1944 J. Langr a J. Váňa v práci *Výzkum učebné látky a stanovení učebného minima, které by odpovídalo současné praktické potřebě i schopnostem žactva*. Podle provedeného výzkumu doporučili snížení rozsahu fyzikálních učebnic asi o polovinu.<sup>95</sup>

Zejména v současnosti, kdy výzkum zásadně pokročil a žáci jsou obklopováni množstvím nových informací a poznatků ve škole i na internetu, se objevuje potřeba množství látky pečlivě zvažovat. Učivo se přizpůsobuje požadavkům společnosti a zkracuje se jeho rozsah, aby žáci dokázali odlišovat podstatné od méně důležitého.

#### **4.2 Text a textová obtížnost učebnic**

Učebnice je jedním nejdůležitějších zprostředkovatelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je nezbytné, aby byla pro žáka srozumitelná a obtížnost textu odpovídala schopnostem a jazykovým kompetencím žáka na daném stupni vzdělávání.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 52.

<sup>93</sup> *Tamtéž*, s. 53.

<sup>94</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 58–59.

<sup>95</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: *Učebnice pod lupou*, Brno 2006, s. 18–19.

<sup>96</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 282.

Nejpodstatnější částí učebnice (a mnohdy také nejrozsáhlejší) je didaktický text, který výrazně převažuje nad ostatními prvky.<sup>97</sup> Průcha definuje didaktický text jako: „*informace ztvárňované a komunikované v edukačních procesech*“. Patří mezi ně také výklad učitele nebo různá schémata na stěnách učeben.<sup>98</sup>

D. D. Zujev definoval tři druhy didaktického textu: *základní (hlavní) text*, *doplňující text* a *vysvětlující text*, samostatně vyčleňuje *mimotextové složky*.<sup>99</sup> Obdobnou klasifikaci vytvořily i Denisa Labischová a Blažena Gracová, které dělí didaktický text na dvě podobné kategorie: *text verbální* a *ikonický*.<sup>100</sup>

Zujev definuje základní text (průměrně 92,6 % celkového textu učebnice)<sup>101</sup> jako povinné studijní informace, které si žák v průběhu studia osvojí – jde o pojmy, zákonitosti a různé teorie.<sup>102</sup> Doplnující text (průměrně 7,3 % celkového textu učebnice)<sup>103</sup> prohlubuje znalosti žáka a slouží jako prostředek k upevnění nových poznatků. Vysvětlující text (průměrně 2,9 % celkového textu učebnice)<sup>104</sup> objasňuje žákům informace nutné pro pochopení tematického celku a je nejdůležitější při samostudiu.<sup>105</sup>

Potřebu zkoumání textového hlediska si uvědomují i vědci, kteří ji stále častěji zohledňují ve svých výzkumech. Hlavním cílem odborníků je zjistit, co žákům usnadňuje učení. Přestože měrných vlastností a parametrů školní učebnice je více, výzkumníci nejčastěji inklinují k obtížnosti textu. Téma textové obtížnosti se proto stává stěžejním v České republice i v zahraničí.<sup>106</sup> Obtížnost textu je objektivní vlastnost učebnice, vycházející z textových specifik a čtenář na základě toho vyhodnocuje text jako snadný a přístupný, či nikoliv.<sup>107</sup>

Podle výzkumu univerzity v Lucemburku od P. Dickese a L. Steiwera se obtížnost didaktického textu odvíjí od větných konstrukcí a souvětí, počtu konkrétních a abstraktních slov

---

<sup>97</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 24.

<sup>98</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 282.

<sup>99</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 113–116.

<sup>100</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 46.

<sup>101</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 128.

<sup>102</sup> *Tamtéž*, s. 113.

<sup>103</sup> *Tamtéž*, s. 142.

<sup>104</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 142.

<sup>105</sup> *Tamtéž*, s. 115–116.

<sup>106</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 283.; Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 53.

<sup>107</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 283.

ve větě nebo od počtu vět vedlejších.<sup>108</sup> Věty v učebnicích by měly být srozumitelné, ne příliš dlouhé a nesmí být použito příliš odborných termínů, které není žák schopen vstřebat.<sup>109</sup>

Existuje velká řada výzkumů a metod, které jednotliví odborníci prosazují. Metody míry obtížnosti didaktického textu lze v učebnici rozlišit na dvě oblasti:

1. *lingvisticko-quantitativní metody* – měření obtížnosti na základě uspořádání měřitelných jednotek verbálního textu (větných struktur, odborných pojmů...)
2. *subjektivní metody evaluace* – obtížnost učebnice je hodnocena na základě dotazování odborníků nebo uživatelů textu (žák, učitel).<sup>110</sup>

Mezi univerzální vzorce míry obtížnosti patří LIX od Švédského autora C. H. Björnssona.<sup>111</sup> Celý vzorec výpočtu je definován takto:  $LIX = Lm + Lo$ , kdy  $Lm$  je charakterizováno jako *průměrná délka věty o počtu slov v souboru 200 vět* a  $Lo$  jako *průměrná délka slov o počtu více než 6 písmen v souboru 2000 slov*. Výsledná škála obtížnosti stanovuje velmi snadné didaktické texty, kdy LIX je v rozmezí 20–30 bodů nebo naopak extrémně obtížné s LIX mezi 51–60 body.<sup>112</sup>

Svou metodu tzv. *Komplexní míry obtížnosti textu*<sup>113</sup> představil i Jan Průcha – pod vlivem krize československého školství v 70. a 80. letech 20. století, spojovanou s přílišnou odborností jednotlivých předmětů a přemírou informací. Průcha vycházel ze zahraničních technik hodnocení školních učebnic a inspiroval se například Käte Nestlerovou.<sup>114</sup> Jeho práci v 90. letech zdokonalil Miroslav Pluskal.<sup>115</sup> Znamé je také zkrácené označení této metody jako tzv. *míra T*.<sup>116</sup>

Komplexní míru obtížnosti vypočítáme na základě vzorce, kde „*míra (T) je určena k zjišťování obtížnosti textů učebnic, a to především pro prezentaci učiva ve výkladovém textu... stupeň obtížnosti se vypočítává ze vzorků textu, vybíraných podle standardních instrukcí*“.

<sup>108</sup> Jan PRŮCHA, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987, s. 54.

<sup>109</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 282.

<sup>110</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 56–57.

<sup>111</sup> Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 284.

<sup>112</sup> *Tamtéž*.

<sup>113</sup> Podrobněji popsána v: Jan PRŮCHA, *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva*, Praha 1984.

<sup>114</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 61.; Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha 2017, s. 287.

<sup>115</sup> Podrobněji v: Miroslav PLUSKAL, *Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů*, Pedagogika, roč. 46, 1996, č. 1, s. 62–76.

<sup>116</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 61.

Výpočtový vzorec vypadá takto:  $T = T(s) + T(p)$ . Jednotka  $T(s)$  je formulována jako *syntaktická obtížnost* a  $T(p)$  jako *obtížnost sémantická*. Text je následně bodován na škále od 1 (minimální obtížnost) do 100 (maximální obtížnost).<sup>117</sup>

Problematicke obtížnosti textu se věnuje i český didaktik Stanislav Julínek, který rozdělil oblasti dějin dle jejich obtížnosti. Nejobtížnější jsou pro žáky hospodářské dějiny, dějiny státu nebo dějiny práva. Naopak mezi snadno zapamatovatelné řadí dějiny umění a dějiny vědy. Žáci se velice dobře orientují i v prostoru a čase a osvojují si látku, týkající se konkrétních událostí, zejména válečných, a životopisné údaje významných osobností.<sup>118</sup>

Julínek vymezil také několik kritérií pro hodnocení náročnosti didaktického textu:

- *funkce výuky* – všeobecně vzdělávací, profesionální, zájmová
- *typ školy* – základní, střední odborná, gymnázium...
- *cílová struktura* – myšlení abstraktní, konkrétní, afektivní rovina vědomostí
- *věk žáků a převládající typ myšlení* – reproduktivní, produktivní, tvořivý
- *druh historických poznatků* – dějiny hospodářské, dějiny každodennosti
- *teoretické otázky historie* – historický čas, příčina a následek, práce s prameny.<sup>119</sup>

Na základě kritérií definuje tři způsoby, jak snížit obtížnost dějepisného učiva: *elementarizací* neboli zjednodušením na méně komplikované celky, *konkretizací abstraktního* a *personifikací*, založenou na výkladu historického jevu skrze životopis významné osobnosti.<sup>120</sup>

Toto jsou některé varianty hodnocení obtížnosti didaktického textu v podobě různých teorií a vzorců. Nicméně výzkumy přináší stále nové poznatky a inovace. Rozmanitost teorií a vzorců pro výpočet však dokazuje tvrzení, že textová obtížnost učebnic je zásadním tématem pro pedagogické výzkumy v České republice i zahraničí.

### 4.3 Věcný obsah učebnice

Věcný obsah je spolu s rozsahem a textovou obtížností nejčastěji analyzovaným parametrem školních učebnic. Nejčastěji je hodnocen při schvalování učebnic z hlediska správnosti informací, které žákovi předává.<sup>121</sup>

---

<sup>117</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 62.

<sup>118</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 43.

<sup>119</sup> *Tamtéž*, s. 43–44.

<sup>120</sup> *Tamtéž*, s. 44.

<sup>121</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 80.

Vyčleňujeme dvě základní oblasti obsahu učebnic – věcný a ideový, který je spíše skrytý a druhotný. Věcný obsah je charakterizován jako: „*soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odbornému zdroji učiva*“.<sup>122</sup> Obsah učebnice (jednotlivá témata) přitom musí odpovídat kurikulárním dokumentům státu. Zkoumáno je také, zda učebnice pomáhají žákům dosáhnout očekávaných výstupů na konci ročníku a studia. Učebnice, které podmínky nesplňují, nesmí být ve výuce využívány.<sup>123</sup>

Důležitost vztahu mezi obsahem učiva a očekávanými výstupy zdůrazňovali v 80. letech E. Pachmann a J. Banýr, zkoumající validitu učebnic. Tu definovali jako „...*míru souladu mezi výchovně vzdělávacími cíli, vztahujícími se k určitému učivu a konkrétním obsahem tohoto učiva*“. Výzkum byl založen na dotazníkovém testování učebnic chemie, které učitelé hodnotili podle pětistupňové škály.<sup>124</sup>

Učebnice musí po stránce obsahové splňovat několik kritérií. Samozřejmostí je věcná správnost učebnice, ale dnes se prosazují i nové trendy, například propojení s praxí a běžným životem žáků.<sup>125</sup> Nutností jsou i úkoly a cvičení, které toto umožňují. Učivo musí být žákům prezentované zajímavým způsobem, což souvisí s motivací.<sup>126</sup> Nicméně motivační prvky bývají při výzkumu učebnic vyčleňovány jako samostatně hodnocené kritérium.

#### **4.4 Postoje a hodnoty v učebnicích**

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je předat žákům vědomosti, dovednosti, normy uznávané společností a rozvíjet jejich postoje a hodnoty. Ve většině případů platí, že každá společnost má svůj vlastní soubor norem, hodnot a postojů, které se snaží předat skrze socializaci mladým generacím za pomoci učitelů, ale i skrze učebnice.

Základní cíle vzdělávání formuluje *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*, který se věnuje i očekávaným výstupům v oblasti postojů a hodnot. Žák by se měl orientovat v základních mravních hodnotách jako úcta k životu a pravdě, porozumět podstatě mezinárodní spolupráce a solidarity a poznat nebezpečí skrývající se za předsudky a stereotypy

---

<sup>122</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 80.

<sup>123</sup> Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 16.

<sup>124</sup> *Tamtéž*.

<sup>125</sup> *Tamtéž*.

<sup>126</sup> Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 16.

v multikulturní společnosti.<sup>127</sup> J. Thonhauser považuje formování morálního rozvoje žáka za hlavní cíl školní učebnice.<sup>128</sup>

System hodnot předávaných ve výchovně-vzdělávacím procesu může žáky výrazně ovlivnit v jejich dalším životě – i negativně. Tím pádem by selhali učitelé i učebnice, které jsou základní pomůckou žáků při tomto procesu.<sup>129</sup> Josef Maňák to komentuje slovy: „*Špatné učebnice jsou zkázou národa*“.<sup>130</sup> Analyzovat hodnoty a postoje v učebnicích můžeme například z pohledu prezentace jiných zemí, národů, kultur anebo významných zahraničních a evropských osobností. Zároveň lze zkoumat míru etnických a rasových stereotypů a předsudků.<sup>131</sup>

Tématikou hodnot a osvojováním ideologických, mravních i estetických norem se zabýval D. D. Zujev v knize *Školnyj učebnik*, který tento prvek považuje za velice důležitý. Jmenuje i konkrétní příklady, jako ukázkou o Čechovovi: „*Keby každý člověk na kúsku svojej zeme urobil všetko, čo môže, aká prekrásna by bola naša krajina.*“.<sup>132</sup>

Formování hodnot a postojů je v učebnicích lehce přehlédnutelné i přesto, že žáky značně ovlivňují. Proto je v současnosti kladen velký důraz na zkoumání tohoto komponentu. Hodnotové a postojové analýzy učebnic probíhají převážně v zahraničí, český výzkum učebnic se problematice stále víceméně vyhýbá.<sup>133</sup> Nicméně i přesto nalézáme v některých českých učebnicích, zejména socialistických, četné ideologické prvky. Často je znázorňován obraz nepřítele v různých podobách.<sup>134</sup>

Konkrétně u učebnic dějepisu je kritizované přílišné zaměření na velké evropské národy (Francouzi, Němci...) a přehlížení historického vývoje malých národů na Balkáně.<sup>135</sup> S tematikou stereotypů a předsudků v učebnicích se snaží vypořádat i autoři amerických učebnic, které jsou dodnes kritizovány kvůli špatné prezentaci Němců a asijských zemí.<sup>136</sup>

---

<sup>127</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 84.

<sup>128</sup> Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 14.

<sup>129</sup> *Tamtéž*, s. 12.

<sup>130</sup> *Tamtéž*.

<sup>131</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 85 a 89.

<sup>132</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit' učebnice*, Bratislava 1986, s. 134 a 140.

<sup>133</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 85.

<sup>134</sup> *Tamtéž*, s. 87.

<sup>135</sup> *Tamtéž*.

<sup>136</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 86.



## 4.5 Názornost v učebnicích

Na potřebu názornosti ve výuce upozorňuje již Jan Ámos Komenský ve svém díle *Velká didaktika*, který pracuje s metodou názorné ukázky žákům nebo výkladu na příkladech a obrázcích.<sup>137</sup> Názornost je v soudobé didaktice jeden z nejvíce prosazovaných principů, což se projevuje i ve výzkumu školních učebnic. Avšak v analytických pracích je mnohdy začleňována do škatulky vizuálních prostředků, hlavně obrazového materiálu.<sup>138</sup>

Jiří Mareš definuje obrazový materiál jako: „*souhrnné označení pro širokou škálu materiálu, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba) až po zohledňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek, kresba, mapa, schéma, diagram, graf)*“ neboli „*materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky*“.<sup>139</sup>

Počet ilustrací v učebnicích se za poslední dobu extrémně zvýšil. Důvodem je využití obrázku jako názorné ukázky prezentovaného jevu a také větší motivace žáka k četbě.<sup>140</sup> Na rozdíl od textové složky, která je zkoumána více než sto let, výzkum obrazového materiálu je značně opožděn. Vědci se jím hlouběji zabývají teprve posledních 15–20 let, což souvisí se zmiňovaným navýšením počtu ilustrací nebo zjevně větší náročností takového typu výzkumu.<sup>141</sup>

Avšak již v 80. letech minulého století se výzkumem názornosti a obrazového materiálu v učebnicích zabýval sovětský odborník D. D. Zujev, který upozorňoval na potřebu vizuálních prvků ve školních učebnicích. Ve své knize rozvádí problematiku ilustračního materiálu a poukazuje na přehlížení ilustrací jako důležitého didaktického prostředku. Své tvrzení podkládá citátem K. S. Kuzminskije: „*Pedagogika už dávno a detailně vyřešila otázku, v jakém jazyce se má tvořit ta-ktová učebnice. Ale ne tak dobré je to s řešením otázky, jak třeba v učebnici uvést ilustraci.*“<sup>142</sup>

Zujev podrobně rozpracovává teorii ilustračního materiálu a dělí ji do tří kategorií: *ilustrace vedoucí, rovnocenné a pomocné*, obdobně jako u teorie textové složky.<sup>143</sup> Vedoucí

---

<sup>137</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 102.

<sup>138</sup> *Tamtéž*.

<sup>139</sup> Jiří MAREŠ, *Učení z obrazového materiálu*, Pedagogika 45, 1995, č. 4, s. 319.

<sup>140</sup> Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 17.

<sup>141</sup> Jiří MAREŠ, *Učení z obrazového materiálu*, Pedagogika 45, 1995, č. 4, s. 318.

<sup>142</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 172–173.

<sup>143</sup> *Tamtéž*, s. 184–189.

ilustrace mají nejčastěji podobu náhrady základního textu v učebnicích a využívají se převážně v jazykových učebnicích a učebnicích dějepisu či zeměpisu. Patří sem obrazy předmětů, uměleckých děl, mapy a podobně.<sup>144</sup>

Rovnocenné ilustrace jsou na stejné úrovni jako základní text. Text bez ilustrace je nic nevypovídající, což platí i v opačném případě. Využívají se primárně v učebnicích geometrie, fyziky, chemie a biologie.<sup>145</sup> Oproti tomu pomocné ilustrace mají pouze dokreslit, doplnit nebo konkretizovat základní text, nicméně ho v žádném případě nemohou nahradit. Tento druh textu ve školních učebnicích převažuje.<sup>146</sup>

Zujev vyčleňuje 12 žánrů ilustračního materiálu: *předmětné, umělecko-obrazové (námetové), dokumentární, technické ilustrace, mapy, diagramy, schémata, plány, rysy, instruktivně-metodické ilustrace* nebo *grafiky* a *symbolické (dekorativní) ilustrace*.<sup>147</sup>

Mezi další mimotextové prostředky zařazuje tabulky, návody, cvičení či otázky a úkoly k jednotlivým tématům.<sup>148</sup> Každá školní učebnice má na začátku nebo na konci celku otázky a úkoly, které organizují práci žáka s textem. Podle Zujeva jsou otázky a úkoly „*verbálně strukturální prvky učebnice, které pomáhají co nejcílevědoměji a co nejproduktivněji zpracovat obsah učiva učebnice ve vědomí žáka, v procesu samostatného osvojování poznatků aktivizovat jeho rozumové, emocionální a volní úsilí*“.

Zujev samostatně vyděluje cvičení, která pomáhají spíše k získávání určitých schopností a dovedností, jež žák využívá při učení a logice.<sup>149</sup> Cílem tabulek je uspořádat pojmy, čísla a slova do přehlednějšího a snadněji uchopitelného schématu. Často jsou také provázány s úkoly a otázkami k probíranému celku.<sup>150</sup> Zujev zformuloval jednu z nejkompexnějších teorií ilustračního materiálu vůbec.

V českém prostředí neexistuje obecná taxonomie vizuálních prostředků učebnic a je proto často využívána *Klasifikace neverbálních geografických informací* od Arnošta Wahla nebo Miroslava Pluskala, který v roce 1996 původní teorii ještě zdokonalil. Tuto klasifikaci lze s menšími obměnami aplikovat i obecně.

---

<sup>144</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 184.

<sup>145</sup> *Tamtéž*, s. 186–187.

<sup>146</sup> *Tamtéž*, s. 189.

<sup>147</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 191.

<sup>148</sup> *Tamtéž*, s. 295.

<sup>149</sup> *Tamtéž*, s. 171.

<sup>150</sup> Dmitrij Dmitrijevič ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986, s. 166–167.

Pluskal vyčleňuje několik kategorií, které se dále dělí na podkategorie:

- 1) *obrazové NGI (fotografie, obrázek)*
- 2) *kartografické NGI (mapa, plán)*
- 3) *tabulky*
- 4) *schématické NGI (schéma, průřez, profil, blokdiagram)*
- 5) *schématicko-statistické NGI (graf, diagram, piktogram)*
- 6) *kartograficko-statistické NGI (kartogram, kartodiagram).*<sup>151</sup>

Dále Pluskal definuje tři základní požadavky na neverbální informace ve školní učebnici. Musejí být zejména funkční a přiměřené věku, estetické, vědecky správné, technicky dokonale provedené a tvořit systém, jehož obtížnost odpovídá stupni a ročníku školy.<sup>152</sup>

Z pohledu psychologie se ilustracím věnuje i slovenská autorka Eva Somorová ve své zprávě *Niektoré charakteristiky ilustrácií pre deti zo zreteoľm na ich adekvátnosť vo vzťahu k normálnej a narušenej percepcii*, kde jmenuje čtyři funkce ilustrací:

- a) *vliv na rozvoj psychických procesů a dispozicí dítěte*
- b) *rozšiřování rozhledu a vědomostí dítěte*
- c) *obeznamování a uvádění dítěte do světa výtvarné tvorby*
- d) *obohacení prožívání, poskytování příjemných zážitků anebo funkce kompenzační a terapeutická.*<sup>153</sup>

Funkcemi obrazového materiálu se zabývá i Jiří Mareš<sup>154</sup>. Podle něj může ilustrace plnit několik z těchto jmenovaných funkcí současně:

- 1) *dekorativní funkce* – obrázek nesouvisí přímo s ostatním textem, je dekorací školní učebnice
- 2) *reprezentující funkce* – obrázek přímo souvisí s textem a je jeho obrazovým ztvárněním
- 3) *organizující funkce* – dává žákovi jistý návod, jak postupovat v dané situaci
- 4) *interpretující funkce* – pomáhá žákům učivo pochopit a osvojit

---

<sup>151</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 104.

<sup>152</sup> *Tamtéž*, s. 105.

<sup>153</sup> Michal PAVLOVKIN – Zdenka MACKOVÁ, *Žiak a učebnica: psychologické východiská tvorby učebnic pre mladších žiakov*, Bratislava 1989, s. 96.

<sup>154</sup> Jiří Mareš je také autorem dvou praktických prací pro učitele: Jiří MAREŠ, *Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy*, In: *Učitelovo pojetí výuky*, Brno 1996, s. 9–25. a Jiří MAREŠ, *Styly učení žáků a studentů*, Praha 1998.

- 5) *transformující funkce* – ovlivňuje způsoby učení a přijímání informací
- 6) *afektivně-motivační funkce* – navozuje žákův zájem a náladu
- 7) *funkce koncentrování pozornosti* – udržuje pozornost žáka
- 8) *kognitivně-regulační funkce* – podporuje poznávací procesy žáka.<sup>155</sup>

Ilustrace jsou jedním z nejzásadnějších komponentů při výzkumu proto, že díky nim se nejnáze zapojuje prvek názornosti do výchovně-vzdělávacího procesu.<sup>156</sup> Dalšími variantami jsou otázky a úkoly, tabulky, návody, cvičení a podobně. Obrovským nedostatkem současných výzkumů v České republice však je, že tato oblast bádání je zpracovávána častěji prakticky než teoreticky a komplexní ucelená a obecná teorie vizuálních prostředků chybí.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> Jiri MAREŠ, *Učení z obrazového materiálu*, Pedagogika 45, 1995, č. 4, s. 322–325.

<sup>156</sup> Milan VALENTA, *Koncepce a tvorba učebnic*, Olomouc, 1997, s. 14.

<sup>157</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998, s. 103.

## 5 Významné historické mezníky a jejich zařazení v RVP

Současná společnost klade velký důraz na vzdělávání. Do výuky jsou stále více zapojovány nové metody, umožňující orientaci jedince ve společnosti, propojení teorie a praxe nebo začleňování moderních technologií. Velkou část života jedinec tráví studiem, strukturovaným a jasně vymezeným od předškolního věku.

Základní principy vzdělávání<sup>158</sup> jsou v České republice zakotveny v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR*, který je součástí zákona č. 561/2004 Sb. (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Školský zákon zavádí systém kurikulárních dokumentů vzdělávání, mezi něž patří i *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), tvořící jakýsi rámec na daném stupni vzdělávání. Podle nich jsou formulovány a konkretizovány *Školní vzdělávací programy*.<sup>159</sup>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP G)<sup>160</sup> definuje základní obsah vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech a očekávané výstupy.<sup>161</sup> Existují také *Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání*, nicméně obsah učiva dějepisu a očekávané výstupy jsou nejvíce propracovány a specifikovány právě v RVP G.

Dějepis patří, spolu s Občanským a společenskovedním základem a Geografií, do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Cílem žáka je naučit se kriticky stavět k současné i minulé společenské skutečnosti a seznámit se s různými přístupy řešení každodenní praxe, které může aplikovat ve svém životě. Jedinec si utváří historické vědomí, ctí tradiční hodnoty společnosti, respektuje základní principy demokracie a podobně.<sup>162</sup>

Vzdělávací obsah Dějepisu je rozdělen do několika oblastí, mezi něž patří: *úvod do studia historie, pravěk, starověk, středověk, počátky novověku* nebo *osvícenství, revoluce a idea svobody, modernizace společnosti*. Vybrané události pro analýzu školních učebnic jsou v RVP G zařazeny do dvou oblastí, *Moderní doba I – situace v letech 1914–1945* a *Moderní doba II – soudobé dějiny*.<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> Systém školství České republiky je podrobně specifikován v: Jan PRŮCHA, *Pedagogická encyklopedie*, Praha 2009, s. 39–107.

<sup>159</sup> MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 5.

<sup>160</sup> Přehled kurikulárních dokumentů (Bílá kniha, RVP...) v: Josef MAŇÁK – Tomáš JANÍK – Vlastimil ŠVEC, *Kurikulum v současné škole*, Brno 2008, s. 33–40. nebo Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 127–134.

<sup>161</sup> MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 6.

<sup>162</sup> *Tamtéž*, s. 38.

<sup>163</sup> *Tamtéž*, s. 45–46.

Blok *Moderní doba I – situace v letech 1914–1945* je v RVP vymezen dvěma světovými válkami. Samostatně jsou koncipovány kapitoly *Vznik Československa, Československo v meziválečném období* a *Mnichovská krize a její důsledky*. Očekávané výstupy události nezmiňují a jsou zaměřeny spíše globálně, například: „žák vysvětlí souvislost mezi světovou hospodářskou krizí a vyhrocením politických problémů, které byly provázeny radikalizací pravicových i levicových protidemokratických sil“.<sup>164</sup>

Učivo druhého celku *Moderní doba II – soudobé dějiny* je formulováno také velice obecně a v celosvětovém měřítku. Nenalezneme ani jedno z dále analyzovaných témat, konkrétně: únorový komunistický převrat, pražské jaro ani sametovou revoluci. Při hlubší analýze RVP lze únorový převrat a pražské jaro začlenit jako podkapitulu k tematickému celku: *Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; SSSR jako světová velmoc; RVHP, Varšavská smlouva*, obdobně pražské jaro do celku: *pád komunistických režimů a jeho důsledky; sjednocující se Evropa a její místo v globálním světě*.<sup>165</sup>

Výše uvedená krátká analýza naznačuje, že přestože je moderním dějinám v RVP G věnován značný prostor, témata jsou formulována převážně z pohledu obecných dějin. Návaznost a propojení výkladu obecných a národních dějin je ve společnosti zajisté potřebné. Jedinec by měl být schopen orientovat se v současném globálním světě, ale na úkor toho nesmí být přehlížena podstatná témata českých dějin.

---

<sup>164</sup> MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 45.

<sup>165</sup> *Tamtéž*, s. 45–46.

## 6 Analýza vybraných učebnic dějepisu pro SŠ

V práci jsou analyzovány tři nejpoužívanější učebnice dějepisu pro střední školy z hlediska zvolených událostí v československých dějinách 20. století. Zkoumány jsou učebnice pro gymnázia i střední odborné školy. Pro přehlednost je ke každé historické události vytvořena krátká tabulka, která je následně hlouběji rozebrána. Cílem analýzy je komparace učebnic dle stanovených kritérií, jejich vyhodnocení a také připojení návrhů na případné korekce.

### 6.1 Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy (SPN)

Učebnice je poslední z čtyřdílné řady učebnic pro gymnázia a střední školy, zaměřená na nejnovější dějiny. Jejími autory jsou Jan a Jan Kuklíkovi a autorem celé koncepce Petr Čornej. Byla vydána *Státním pedagogickým nakladatelstvím* v Praze v roce 2005 a je nejstarší ze tří analyzovaných učebnic dějepisu pro střední školy. Její předností je paralelní výklad českých a obecných dějin, použití map a dobových obrázků.<sup>166</sup>

Všechny vybrané události československých dějin 20. století (vznik Československa, mnichovský diktát, únorový převrat, pražské jaro a sametová revoluce) jsou v učebnici strukturovány obdobně a je jim věnována celá kapitola učebnice. Pro zdůraznění nadpisu nového tematického celku je použit barevný rámeček. Každá kapitola je dělena na množství podkapitol, jejichž nadpisy jsou také zvýrazněny.<sup>167</sup>

Oddíly začínají krátkým úvodem k problematice, následují jednotlivé podkapitoly. Téma zakončuje slovník některých pojmů, seznam důležitých dat a také krátký přehled otázek, vycházejících z četby a úkoly k dobovým pramenům. Nicméně krátké úryvky z pramenů jsou psány kurzívou, malým písmem a často jsou také dlouhé, proto nevzbuzují v žákovi větší zájem.<sup>168</sup>

Základní text je oddělen od doplňkového, s pomocí rozdílné velikosti písma. Jak již bylo řečeno, v případě doplňkového textu a dobových dokumentů je však velikost písma až příliš malá. V učebnici převažuje textová složka, ale nalezneme zde i ilustrace dobového tisku či fotografií. Obrázky jsou číslovány a u každého je krátký a výstižný popisek či komentář.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 3–4.

<sup>167</sup> *Tamtéž*.

<sup>168</sup> *Tamtéž*.

<sup>169</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005.

### 6.1.1 Vznik Československé republiky

kritéria hodnocení	Vznik Československé republiky
struktura tématu v učebnici	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku krátký úvod, důležité pojmy, data a úkoly na závěr, bez využití značek, rámečky využity pro slovník a seznam dat
rozsah tématu	3,5 strany, velikost písma dostatečná, doplňkový text malým písmem
jazykové hledisko	textová složka silně převažuje, věty krátké a srozumitelné, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, použité termíny vysvětleny na konci kapitoly, časté použití cizojazyčných slov a pojmů (manifestace, kapitulace, federace...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
věcný obsah	faktograficky správně, mnoho informací (nová armáda)
názornost	dobové fotografie a komentáře k nim, obrázky číslovány a komentovány, dobové prameny, sedm otázek a úkolů za textem ( <i>Zákon Národního výboru a Deklarace slovenského národa</i> ), bez mapy Československé republiky
motivace	obrázky a dobové prameny, minimum vizuálních prvků na upoutání zájmu žáka
postoje a hodnoty	osobnost Tomáše G. Masaryka, tradice Země koruny české

*Vzniku Československé republiky* je v učebnici věnována celá kapitola o rozsahu tři a půl strany. Téma je strukturováno na šest podkapitol, zaměřujících se na podobu nového státu, včetně národnostního složení a hospodářské situace. Začleněn je také krátký doplňkový text o dlouhodobých příčinách vnitřního rozpadu Rakouska-Uherska.<sup>170</sup>

Výklad je vhodně doplněn portréty osobností, spojených se vznikem Československé republiky: Vavro Šrobára, Františka Soukupa nebo Aloise Rašína. V kapitole značně převažuje textová složka a počet ilustrací je minimální. Obrázky jsou průběžně a vhodně začleňovány do textu a k větší přehlednosti přispívá také jejich číslování a krátké popisky.<sup>171</sup>

Konec kapitoly je vyčleněn k opakování a prohloubení získaných znalostí, v podobě souhrnu důležitých dat a sedmi klíčových otázek a úkolů k tomuto tématu. Otázky jsou kladeny tak, aby postihly základní poznatky, které si žáci mají osvojit. Poslední úkol je spojen s četbou dvou dobových pramenů: *Zákona Národního výboru a Deklarace slovenského národa*. Nicméně nejsou hlouběji analyzovány a žáci se zabývají pouze věcným obsahem těchto úryvků.<sup>172</sup>

Po stránce jazykové je oddíl přesycen německými slovy (Deutschöhmen, Sudetenland...) a pojmy (manifestace, kapitulace, federace). Věty jsou krátké, pouze výjimečně je použito delší souvětí, což napomáhá i většímu porozumění textu, který je

<sup>170</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 13–17.

<sup>171</sup> *Tamtéž*.

<sup>172</sup> *Tamtéž*, s. 16–17.



přesycený faktografií. Důležité pasáže, jména a dokumenty jsou zvýrazněny tučně. Připojen je krátký slovník vysvětlující některé pojmy (korupce a konfiskace). Nejsou však zapojeny všechny slova, které by žákům mohly činit potíže. Věcný obsah je faktograficky správný.<sup>173</sup>

Názornost je v učebnici podpořena fotografiemi s komentáři a dobovými prameny, ale potenciál pramenů není dostatečně využit, stejně jako u obrázků. Z šesti ilustrací jsou tři portréty významných osobností a chybí mapa nově vznikajícího státu nebo územní rozsah německých sudetských provincií. Připojen by měl být portrét Tomáše G. Masaryka, na kterého je v kapitole několikrát upozorňováno jako na osobnost a významnou autoritu související se vznikem Československé republiky a demokratickou tradicí země. Textová složka výrazně zastiňuje grafiku a obrázky, které příliš neupoutají zájem žáka ke studiu.<sup>174</sup>

### 6.1.2 Mnichovský diktát

kritéria hodnocení	Mnichovský diktát
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku krátký úvod, důležité pojmy, data a úkoly na závěr, bez využití značek, rámečky využity pro slovník a seznam dat
<b>rozsah tématu</b>	4,5 strany, velikost písma dostatečná, doplňkový text malým písmem
<b>jazykové hledisko</b>	text základní a doplňkový oddělen i odlišen, textová složka převažuje, věty krátké a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny na konci kapitoly, časté použití německých slov a jmen (SdP, Henlein, Fall Grün) a pojmů (propaganda, azyl, soukmenovec), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (volba prezidenta Beneše)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, prameny, volební plakáty, obrázky číslovány a komentovány, sedm otázek a úkolů za textem (výňatek z <i>Karlovarského programu</i> a znění <i>Mnichovské dohody</i> ), bez mapy odtrženého území
<b>motivace</b>	obrázky a dobové prameny, minimum vizuálních prvků, charakteristika stavu armády před Mnichovem
<b>postoje a hodnoty</b>	otázka <i>Mělo se Československo bránit?</i>

*Zápas na obranu Demokracie a republiky* je koncipován jako další tematický okruh učebnice o délce čtyři a půl strany a shodné strukturaci tématu (šest podkapitol). Úvodní část nastiňuje politickou situaci v Německu ve 30. letech a hrozbu, kterou představovala pro Československou republiku.<sup>175</sup> Textová složka převládá a text základní je velikostně odlišen od textu doplňkového, kterému je věnováno přes půl strany. Jeho cílem je zmapovat stav československé armády v září roku 1938. Zároveň by úryvek mohl sloužit jako motivační

<sup>173</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 13–17.

<sup>174</sup> *Tamtéž*.

<sup>175</sup> *Tamtéž*, s. 51–55.

prvek ve výuce s využitím problémové metody nebo také jako nástroj k směřování a formování postojů a hodnot žáků.<sup>176</sup>

Celek je uzavřen vybranými daty, základními otázkami a četbou dobových pramenů, tentokrát *Karlovarského programu SdP z dubna 1938 a Mnichovskou dohodou z 29. 9. 1938 o odstoupení sudetoněmeckého území*.<sup>177</sup> Ve srovnání s dobovou četbou u kapitoly o vzniku Československa, je při četbě cíleno na vyšší kompetence. Žáci mají za úkol diskutovat, zda se Československá republika měla bránit či nikoli. Své argumenty pro a proti mají stručně shrnout a odůvodnit, proč byly Karlovarské požadavky pro československou vládu nepřijatelné.<sup>178</sup>

Pro ilustraci jsou k problematice československé armády připojeny obrázky československého pohraničního opevnění či vzhledu a výzbroje řadového vojáka. Vhodně jsou zapojeny dobové fašistické a protifašistické plakáty z 30. let 20. století, které žáci mohou komparovat a jsou názorné i motivační. Nicméně obrázků na tak rozsáhlý text je málo a chybí mapa s vyznačeným sudetským územím, o které po mnichovské smlouvě země přišla.<sup>179</sup>

Text je srozumitelný, psaný jednoduchými větami a souvětími. Obsahuje ale množství německých názvů a jmen některých funkcionářů (SdP, Henlein, Fall Grün), které mohou žákům činit problémy. Za každým německým slovem je správná výslovnost a podstatná jména politiků jsou zvýrazněna. V závěru je opět použit slovník s pojmy suverenity a ireidenta, opomíjející některé pojmy jako propaganda, azyl nebo soukmenovec, kterým žáci nemusí porozumět. Obsahově je text bez chyb a nejasností.<sup>180</sup>

### 6.1.3 Únorový komunistický převrat

kritéria hodnocení	Únorový komunistický převrat
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, důležitá data a úkoly na závěr, bez využití značek, rámeček využít pro seznam dat
<b>rozsah tématu</b>	5 stran, velikost písma dostatečná, doplňkový text malým písmem
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka silně převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, velké množství doplňkového textu, věty krátké a srozumitelné časté použití cizojazyčných slov a pojmů (monopol, demagogie, retribuce...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (podrobné volby 1946)
<b>názornost</b>	velmi málo vizuálních prvků, dobové fotografie, obrázky číslovány a komentovány, krátký dobový pramen, sedm otázek a úkolů za textem

<sup>176</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 53–54.

<sup>177</sup> *Tamtéž*, s. 51–55.

<sup>178</sup> *Tamtéž*, s. 54.

<sup>179</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 51–55.

<sup>180</sup> *Tamtéž*, s. 51–55.

<b>motivace</b>	obrázky a dobové prameny, obrovské množství doplňkového textu na úkor vizuálních prvků
<b>postoje a hodnoty</b>	demokracie jako správný směr země, osobnost Edvarda Beneše

*Porážka demokracie v Československu* neboli únorový převrat je další z kapitol v učebnici, které je věnováno pět stran a šest dlouhých podkapitol, mnohem delších oproti předchozím tématům. Každá podkapitola obsahuje doplňkový text, demotivující žáka k jeho přečtení, především díky malému písmu a absenci jakýchkoli vizuálních prvků.<sup>181</sup>

Začátek postrádá krátký úvod do problematiky a v závěrečné části chybí slovník pojmů použitých v kapitole. Rozšířen je naopak seznam klíčových otázek, zaměřujících se na znalost faktografie: *Jak se vyvíjela situace v Národní frontě po volbách? Co bezprostředně předcházelo rozhodujícímu mocenskému střetnutí v únoru 1948?*<sup>182</sup> A dále úkolů pro žáky, které znovu cílí na vyšší kompetence jako analýzu či pochopení, například: *Pokuste se odpovědět na otázku, proč KSČ v únoru 1948 v boji o moc vyhrála. V čem byla slabá, problematická a netaktická místa v postojích nekomunistických stran?* Toto je také příklad kostrbatosti některých otázek, bylo by příhodné zvážit jejich přeformulování.<sup>183</sup>

Výkladovou část ilustruje šest obrázků, výstižně doplňujících text. Vhodně zařazen je obrázek bouřlivé agitace před volbami roku 1946, snímek z demonstrace za přijetí milionářské dávky či portrét Klementa Gottwalda. Na rozdíl od dvou předchozích událostí je v kapitole využit pouze krátký dobový pramen: výňatek ze zprávy zahraničního výboru Kongresu USA o průběhu komunistického převratu v Československu. Textová složka a množství faktografických poznatků výrazně potlačují složku obrazovou a tím i názornost celého oddílu, který pak nepůsobí pro žáky příliš motivačně. Věcný obsah je bezchybný.<sup>184</sup>

Jazyková stránka kapitoly se vyznačuje seznamy jmen politiků a jejich úřadů (Petr Zenkl, Jan Šrámek, Zdeněk Fierlinger, Klement Gottwald...) a také počty cizojazyčných slov a odborných pojmů (monopol, demagogie, retribuice, konfiskát...). To by mohlo žákům působit problémy při porozumění, věty jsou proto formulovány krátce, výstižně a důležité momenty jsou zvýrazněny.<sup>185</sup>

<sup>181</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 130–134.

<sup>182</sup> *Tamtéž*, s. 130 a 134.

<sup>183</sup> *Tamtéž*, s. 134.

<sup>184</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 130–134.

<sup>185</sup> *Tamtéž*.

K práci s postoji a hodnotami žáků vybízí část kapitoly, charakterizující Edvarda Beneše jako novodobou osobnost československých dějin a zastávce demokratických tradic země, který čelil několika politickým krizím, včetně mnichovské dohody a únorového převratu. Beneš je prezentován jako inteligentní a velice pracovitý muž, který byl ale krátce po své smrti zařazen komunisty k představitelům „mnichovanství“ a spojen se zradou československé buržoazie.<sup>186</sup>

#### 6.1.4 Pražské jaro

kritéria hodnocení	Pražské jaro
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku krátký úvod, důležitá data a úkoly na závěr, rámeček využit pro seznam dat
<b>rozsah tématu</b>	7 stran, velikost písma dostatečná, doplňkový text malým písmem
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty krátké a srozumitelné, časté použití cizojazyčných slov a pojmů (koalice stranických funkcionářů, reformní komunisti, cenzura, autonomie...), pojmenování funkcí a orgánů v rámci KSČ (první tajemník ÚV KSČ, ÚV KSČ...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (lednové plénium, počátky konsolidace)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, obrázky číslovány a komentovány, dobové prameny a ukázky dobového tisku ( <i>Rudé právo</i> , <i>Literární listy</i> ), devět otázek a úkolů za textem (znění <i>Dva tisíce slov</i> ), podrobný souhrn nejdůležitějších dat
<b>motivace</b>	obrázky a dobové prameny, minimum vizuálních prvků na upoutání zájmu žáka, mnoho faktografických informací a odborných pojmů
<b>postoje a hodnoty</b>	osobnost Tomáše G. Masaryka a demokratické tradice země, postoje československých obyvatel i okupačních vojáků k okupaci ČSR

Tematický celek *Od reformy k normalizaci* je rozsáhlý sedmistránkový popis událostí pražského jara od lednového pléna roku 1968 po zvolení Gustava Husáka do funkce prvního tajemníka ÚV KSČ v dubnu 1969. V krátkém úvodu jsou shrnuty důležité události roku 1967 a následuje deset dlouhých podkapitol, zabývajících se změnami politického systému, akčním programem, okupací a jednáními v Moskvě. Výklad je opětovně ukončen seznamem důležitých dat, který je podstatně delší než v předchozích případech, to platí i pro seznam otázek a úkolů.<sup>187</sup>

Ústřední otázky tématu prověřují znalosti získané četbou a nevyžadují od žáků náročnější myšlenkové operace s výjimkou posledního úkolu, založeného na komparaci dvou dokumentů: *Opatřete si a prostudujte Akční program KSČ z dubna 1968. Pročtete si výzvu Dva tisíce slov. Písemně oba dokumenty srovnajte. Pokuste se vyjádřit, v čem se lišily představy reformních komunistů od stoupenců reform z řad občanské společnosti.* V učebnici je k dispozici pouze jeden ze zmiňovaných textů, což může odradit žáky i učitele od jeho plnění.

<sup>186</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 133–134.

<sup>187</sup> *Tamtéž*, s. 176–183.

Na úkolu by přitom mohla být postavena celá vyučovací hodina, vycházející z teorií historické gramotnosti.<sup>188</sup>

Na první pohled zaujme velké množství základního textu, doplněného o texty rozšiřující, kterých je mnohem méně než v předchozích kapitolách. Na úkor textu jsou potlačeny výrazně i ilustrace, což je znát již na prvních stranách, kde nalezneme pouze malý portrét prezidenta Ludvíka Svobody a dobovou fotografii Alexandra Dubčeka a Josefa Smrkovského. Názornost je podpořena několika ukázkami dobového tisku (Literární listy, Rudé právo či týdeník Reportér), což podněcuje zájem žáků.<sup>189</sup>

Z pohledu jazykového se zde vyskytuje mnoho oficiálních názvů orgánů KSČ, funkcí politických elit a také politická ideologizovaná terminologie (první tajemník ÚV KSČ, ÚV KSČ, koalice stranických funkcionářů, cenzura, autonomie...), které nejsou blíže specifikovány. Výklad je ovšem srozumitelný, věcně správný a lepší orientaci napomáhá zvýraznění klíčových pasáží.<sup>190</sup>

V podkapitole věnované sovětské intervenci, autoři popisují postoje československého obyvatelstva k okupaci – kladné i záporné. Zdůrazňují komplikovanou situaci v zemi bez politických elit a také pohled sovětských vojáků na zemi, kde měla probíhat údajná kontrarevoluce. Tato krátká vsuvka je vhodná k další práci, související s formováním postojů žáka, skrze problematiku různých postojů obyvatelstva k okupaci, ale také obecně k pražskému jaru.<sup>191</sup>

### 6.1.5 Sametová revoluce

kritéria hodnocení	Sametová revoluce
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku krátký úvod o 17. listopadu 1989 velice malým písmem, důležitá data a úkoly na závěr, rámeček využit pro seznam dat
<b>rozsah tématu</b>	6 stran, velikost písma dostatečná, doplňkový text malým písmem
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty krátké a srozumitelné, časté použití cizojazyčných slov a pojmů (generální stávka, okupační stávka...), časté zkratky (ODS, OF, ODA, VPN...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (změny ve vedení státu)
<b>názornost</b>	dobové fotografie s Václavem Havlem a komentáře k nim, obrázky číslovány a komentovány, dobové prameny, pět otázek a úkolů za textem (úryvek z <i>Mladé fronty Dnes</i> )
<b>motivace</b>	obrázky a dobové prameny, minimum vizuálních prvků na upoutání zájmu žáka, mnoho faktografických informací a zkratk

<sup>188</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 182–183.

<sup>189</sup> *Tamtéž*, s. 176–183.

<sup>190</sup> *Tamtéž*, s. 176–183.

<sup>191</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, 2005, s. 179.

*Obnovení demokracie a vznik České republiky* je předposlední oddíl celé učebnice o rozsahu šest stran. Úvod do problematiky je pojat jako krátký doplňkový text o událostech 17. listopadu, pro který je navíc zvoleno poměrně malé písmo. Hlavní text začíná až bezprostředními událostmi od 18. listopadu po rozpad Československa 31. prosince 1992.<sup>192</sup>

Na rozpad společného státu Čechů a Slováků se orientuje i závěrečný seznam otázek a úkolů, kde není otázka či úkol směřující aktivitu žáků k průběhu sametové revoluce (např. *K jakým zásadním změnám došlo v Československu v letech 1990–1992?* nebo *Jak probíhala ekonomická transformace?*). Do struktury úkolů je začleněn krátký úryvek z Mladé fronty Dnes ze dne 22. 6. 1992. Nechybí ani seznam klíčových dat od 17. listopadu 1989 po 1. leden 1993.<sup>193</sup>

Připojeno je devět dobových fotografií, zachycujících listopadové demonstrace i vůdčí postavu sametové revoluce, Václava Havla, a to při setkání s Alexanderem Dubčekem, americkým prezidentem Georgem Bushem nebo papežem Janem Pavlem II.. V textu se objevují i výroky Václava Havla: „*Láska a pravda zvítězí nad lží a nenávistí!*“ a úryvek z jeho novoročního projevu roku 1990. Krátké výňatky mohou učitelé využít při motivaci, názornosti ve výkladu, při diskusích o hodnotách sametové revoluce nebo též při komparaci občanských hodnot za sametové revoluce a dnes.<sup>194</sup>

Textová složka v tematickém celku silně převažuje nad složkou vizuální. Text je srozumitelný a psaný nejčastěji jednoduchými větami či krátkými souvětími. Mírné potíže může mít žák s různými zkratkami (ODS, OF, ODA, VPN...) a odbornými pojmy (generální stávka, okupační stávka...), které jsou tučně zvýrazněny, ale nejsou blíže vysvětleny ani odlišeny.<sup>195</sup>

## 6.2 Moderní dějiny pro střední školy (Didaktis)

Učebnice je posledním dílem série nových středoškolských učebnic dějepisu, primárně je určena pro gymnázia. Série zahrnuje výuku dějepisu po celé čtyřleté studium. První díl

<sup>192</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 200–205.

<sup>193</sup> *Tamtéž*, s. 204–205.

<sup>194</sup> *Tamtéž*, s. 200–205.

<sup>195</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005, s. 200–205.

učebnicové řady, *Starší dějiny*, postihuje období od pravěku do poloviny 18. století. Druhý díl, *Dějiny 19. století*, pak dobu mezi lety 1750–1914.<sup>196</sup>

*Moderní dějiny* vykládají dějiny od první světové války až po první desetiletí 21. století. Učebnici doplňuje stejnojmenná příručka pro učitele a pracovní sešit *Moderní dějiny*, rozvíjející historické vědomí žáků. Úkoly vycházejí z práce s dobovými prameny, tiskem, odbornou literaturou a ukázkami politických propagand.<sup>197</sup>

Učebnice začíná krátkou předmluvou redaktorů nakladatelství Didaktis. Následuje příhodně zařazená strana popisující koncept či strukturu celé učebnice. Každá kapitola se skládá z části vykládající žákům základní informace z rámečků konkretizujících probírané téma (text doplňkový). Ve výkladové části jsou za určitými úseky použity číslice odkazující na příslušný rozšiřující text.<sup>198</sup>

V rámečcích nalezneme například odkazy na četbu z historické čítanky, zařazené na konci učebnice nebo na sekundární literaturu a filmy k tématu. Rozlišeny jsou barevně – modrý specifikuje příčiny a důsledky určitých historických jevů a zelený popisuje dějiny kultury či idejí v dané epoše.<sup>199</sup>

Hledání konkrétních stran a témat zjednodušuje obsah nebo jmenný a věcný rejstřík na konci učebnice. *Moderní dějiny* vycházejí z nejmodernějších koncepcí tvorby učebnic a RVP, proto je také první kapitola věnována historickému řemeslu. Téma uvozuje krátký citát od Jana Slavíka: „Žádná nauka nebyla tak častým terčem výsměchu jako historie. (...) Historie je která udržuje lidskou paměť, jež je základem lidské kultury, podmínkou jejího rozvoje.“ Nalezneme zde vyšší počet dobových fotografií, časových přímek s klíčovými událostmi a dějepisných map na počátku nového tematického celku.<sup>200</sup>

### 6.2.1 Vznik Československé republiky

kritéria hodnocení	Vznik Československé republiky
struktura tématu v učebnici	jedna kapitola prvního tematického celku učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku tři klíčové otázky a citát, na závěr doporučená literatura, využití rámečků, značek a číslování
rozsah tématu	4 strany, velikost písma dostatečná
jazykové hledisko	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty a souvětí kratší a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny v rámečku po straně (represe, čechoslovakismus, generální stávka) X

<sup>196</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 2.

<sup>197</sup> *Tamtéž*.

<sup>198</sup> *Tamtéž*, s. 2–3.

<sup>199</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014., s. 3.

<sup>200</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

	nevysvětlené pojmy (militarizace, autonomie, panslavismus...), tučně zvýrazněné stěžejní pojmy, jména politiků a názvy dokumentů (tři různé barvy)
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (cesta ke vzniku ČSR, nové hranice)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, obrázky komentovány, mapa Československé republiky a časová osa na počátku tematického úseku, klíčová otázka každé podkapitoly, <i>Recepční zákon</i> a <i>Deklarace slovenského národa</i> v čítance, film <i>České století: Veliké bourání</i> od Roberta Sedláčka
<b>motivace</b>	dobové obrázky, barevné vizuální zpracování, citát v úvodu, doplňkový text se zajímavostmi po straně
<b>postoje a hodnoty</b>	citát od Jana Vrbického

*Vznik Československé republiky*, kapitola o rozsahu čtyř stran je součástí jednoho z šesti tematických celků učebnice s názvem *První světová válka a nová Evropa*.<sup>201</sup> Úvodní část textu je věnována třem klíčovým otázkám tématu: *Jaké události umožnily vznik samostatné Československé republiky na troskách mnohonárodnostního Rakouska-Uherska?* nebo *Čím se vyznačovala národnostní situace Československé republiky a jaká byla reakce národnostních menšin na vznik státu?*. Otázky prověřují především znalosti žáka a jeho porozumění výkladovému textu.<sup>202</sup>

Součástí je také citát ze *Vzpomínek Jana Vrbického na 28. říjen 1918 v Jevíčku*, který působí motivačně a zároveň přibližuje žákům jeden z postojů obyvatel nově vzniklého státu, který lze rozvíjet při výuce a jednotlivé postoje porovnat.<sup>203</sup>

Témata jsou vždy doplněna o různě barevné rámečky (zelené a modré), které označují doplňkový text. Konkrétně v této kapitole jsou zeleně označeny krátké pasáže: *Dlouhá cesta k revoltě*, *Překvapivé říjnové události* nebo *Boj o hranice*, které podrobně doplňují základní text jednotlivých podkapitol. Pro lepší orientaci jsou doplňkové texty číslovány a základní text odkazuje (číslicí v černém poli) k úryvku s rozvíjejícími informacemi.<sup>204</sup>

Oranžový rámeček upozorňuje žáky na četbu v historické čítance na konci učebnice, konkrétně na tzv. recepční zákon a deklaraci slovenského národa. Oddíl je zakončen citacemi doporučené literatury, například publikace od Ferdinanda Peroutky *Budování státu*.<sup>205</sup>

Výkladová část (základní i doplňkový text) je ilustrována několika dobovými obrázky s komentáři, například portrétem Tomáše G. Masaryka z Filadelfie z roku 1918, snímkem z protivládní demonstrace německého obyvatelstva v Teplicích nebo polským agitačním

<sup>201</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 4–5.

<sup>202</sup> *Tamtéž*, s. 29.

<sup>203</sup> *Tamtéž*.

<sup>204</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 29–32.

<sup>205</sup> *Tamtéž*, s. 30.



letákem z území Těšínska. Na počátku tematického celku je mapa územního rozsahu ČSR, zobrazující jednotlivé německé provincie, a časová osa s nejdůležitějšími daty všech kapitol, včetně *Vzniku Československé republiky*.<sup>206</sup> Názornost je podpořena také odkazem na film *České století: Veliké bourání* od Roberta Sedláčka, který je doporučen ke zhlédnutí.<sup>207</sup>

Ilustrace jsou malé a výkladová složka značně převažuje. Text je srozumitelný a věcně správný, využívána jsou spíše krátká souvětí. Podstatné pojmy jsou zvýrazněny využitím několika barev (červená, modrá a černá). Červená barva označuje jména důležitých osob spjatých se vznikem státu, modrá značí historické pojmy a důležité listiny či dokumenty a černá důležité pasáže výkladu. Modré rámečky po levé straně jsou koncipovány jako stručný slovník pojmů: represe, čechoslovákismus a generální stávka. Použity jsou také pojmy militarizace, autonomie a panslavismus, které postrádají vysvětlení či definici.<sup>208</sup>

### 6.2.2 Mnichovský diktát

kritéria hodnocení	Mnichovský diktát
<b>struktura tématu v učebnici</b>	jedna kapitola druhého tematického celku učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku tři klíčové otázky a motivační snímek, na závěr doporučená literatura, využití rámečků, značek a číslování
<b>rozsah tématu</b>	4 strany, velikost písma dostatečná
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty a souvětí kratší a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny v rámečku po straně (Sudety, Druhá republika, autonomie) X nevysvětlené pojmy (arbitráž, abdikovat, decentralizace, radikalizace...), tučně zvýrazněné stěžejní pojmy, jména politiků a názvy dokumentů (tři různé barvy)
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (obrana ČSR)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, obrázky komentovány, mapa národnostního složení, odstoupených území, Protektorátu Čechy a Morava a časová osa na počátku tematického úseku, klíčová otázka každé podkapitoly, text <i>Mnichovské dohody</i> v čítance
<b>motivace</b>	dobové obrázky s komentářem, fotografie obyvatel sledujících napjatou situaci, barevné vizuální zpracování, doplňkový text se zajímavostmi po straně
<b>postoje a hodnoty</b>	<i>Mnichovský komplex</i> , úmrtí Tomáše G. Masaryka, „ <i>Opuštění a zrazení</i> “

*Zánik první republiky a druhá republika* je čtyřstránková kapitola druhého tematického bloku *Meziválečné období* v učebnici.<sup>209</sup> Téma uvozují tři znalostní otázky, zaměřující se na vnitropolitické problémy Československé republiky ve 30. letech 20. století, důvody

<sup>206</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 29–32.

<sup>207</sup> *Tamtéž*, s. 153.

<sup>208</sup> *Tamtéž*, s. 29–32.

<sup>209</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 4–5.

selhání mezinárodní politiky a na charakteristiku druhé republiky. Součástí úvodní hlavičky je i motivační snímek zobrazující napětí mezi obyvateli země.<sup>210</sup>

Výklad je podpořen doplňkovým textem v levé části: *Nesplnitelné požadavky, Násilí v Sudetech, Předurčený nástupce* nebo *Štvanice na hradního muže*. Poslední část je věnovaná tzv. *Mnichovskému komplexu*, zachycujícímu rezonanci tohoto tématu v československé společnosti a také jeho zneužití pro účely komunistické propagandy. Výňatek spolu s doplňkovým textem *Opuštění a zrazení* cílí na práci s postoji a hodnotami žáků, která může navazovat na četbu a rozvíjet například diskusi třídy.<sup>211</sup>

Závěr tvoří krátký seznam doporučené četby. Nechybí odkaz na historickou čítanku, konkrétně text *Mnichovské dohody*, který v kapitole představuje prvek názornosti a motivace. Obdobně dobové fotografie ilustrující manifestaci v Chomutově, akt podpisu mnichovské smlouvy a strhávání hraničního sloupu v Sudetech.<sup>212</sup>

Ilustrací je málo v poměru k výkladovému textu a obrázky jsou drobné a neupoutají žáky na první pohled. K tématu náleží dvě celostránkové mapy zachycující národnostní složení Československé republiky a územní rozsah státu po přijetí mnichovské dohody.<sup>213</sup>

Výklad je srozumitelný, přehledný, věcně správný a zvýrazněny jsou klíčové pojmy (tři různé barvy). Zdůrazněno je jméno Edvarda Beneše, Jozefa Tisa či Rudolfa Berana (červeně) a oficiální názvy politických stran: Národní strana práce, Strana národní jednoty a Hlinkova slovenská ľudová strana (modře). Dva modré rámečky po levé straně vysvětlují stěžejní pojmy Sudety, druhá republika a autonomie. Chybí však definice pojmů jako arbitráž, abdikovat, decentralizace a radikalizace, které jsou v textu také uvedeny.<sup>214</sup>

### 6.2.3 Únorový komunistický převrat

kritéria hodnocení	Únorový komunistický převrat
struktura tématu v učebnici	jedna kapitola pátého tematického celku učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku tři klíčové otázky a dva citáty, na závěr doporučená literatura, využití rámečků, značek a číslování
rozsah tématu	4 strany, velikost písma dostatečná
jazykové hledisko	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty a souvětí kratší a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny v rámečku po straně (lidová demokracie, reakce) X nevysvětlené pojmy (monopol, kolaborant, konfiskace...), tučně zvýrazněné stěžejní pojmy, jména politiků a názvy dokumentů (tři různé barvy)

<sup>210</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 66.

<sup>211</sup> *Tamtéž*, 2014, s. 66–69.

<sup>212</sup> *Tamtéž*, s. 66–69.

<sup>213</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 66–69.

<sup>214</sup> *Tamtéž*.

<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (růst vnitropolitického napětí v roce 1947)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, obrázky komentovány, časová osa na počátku tematického úseku, klíčová otázka každé podkapitoly, citát od Jana Slavíka ze <i>Živnostenských nedělních novin</i> , text <i>Košického vládního programu</i> v čítance, film <i>Všichni dobří rodáci</i> od Vojtěcha Jasného
<b>motivace</b>	dobové obrázky, barevné vizuální zpracování, citát v úvodu, doplňkový text se zajímavostmi po straně, citáty v úvodu od Jana Slavíka a ze <i>Živnostenských nedělních novin</i>
<b>postoje a hodnoty</b>	citáty v úvodu od Jana Slavíka a ze <i>Živnostenských nedělních novin</i> , <i>Edvard Beneš a jeho historické zhodnocení</i>

Charakteristika poválečného vývoje Československé republiky po únorový převrat je popsána v čtyřstránkové kapitole s názvem *Československo v letech 1945–1948* a je součástí pátého tematického okruhu *Rozdělený svět*.<sup>215</sup> Úvodní stať tvoří tři klíčové faktografické otázky, například: *V čí sféře mocenského vlivu se po druhé světové válce ocitlo Československo a jak to ovlivnilo jeho vnitřní a zahraniční politiku?* nebo *Jakými prostředky se KSČ podařilo získat v únoru 1948 moc?*<sup>216</sup>

Jako motivační prvek v úvodu působí dva kontrastní citáty ze *Živnostenských nedělních novin* a od Jana Slavíka, které mohou rozvíjet další aktivity, formující postoje a hodnoty žáků. Diskutovány mohou být odlišné postoje v citátech a jejich odkazování se k Tomáši G. Masarykovi nebo domnělým nepřátelům státu. Rozšiřující a konkretizující texty jsou umístěny nalevo. Popisují retribuční dekrety a jejich fungování, agitační snahy KSČ či jednotlivé střety a aféry, směřující ke komunistickému převratu.<sup>217</sup>

Závěrečná část kapitoly se zaměřuje na historické zhodnocení postavy Edvarda Beneše z různých úhlů pohledu. Beneš je charakterizován jako významná osobnost první poloviny 20. století, nicméně také jako unavený a vážně nemocný muž, který podlehl nátlaku ze strany komunistů. Odlišné pohledy umožňují zapojení multiperspektivity do výuky. Nechybí ani doporučená literatura k tématu v podobě publikace od Karla Kaplana: *Pět kapitol o únoru a dalších*.<sup>218</sup>

Ke kapitole náleží text v historické čítance – tzv. košický vládní program. Názornost je podpořena dobovými fotografiemi příslušníků lidových milic, ukázkami předvolebních komunistických snah a manipulací nebo snímkem Klementa Gottwalda a Zdeňka Nejedlého při slavném projevu na Václavském náměstí. Učebnice také doporučuje žákům zhlédnutí filmu

<sup>215</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 4–5.

<sup>216</sup> *Tamtéž*, s. 105.

<sup>217</sup> *Tamtéž*, s. 105–108.

<sup>218</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 108.

*Všichni dobří rodáci* od Vojtěcha Jasného, jehož část může být použita při motivační části vyučovací hodiny, spolu se dvěma citáty v úvodu nebo obrázkem komunistické předvolební kampaně.<sup>219</sup>

Vizuální stránka je potlačena na úkor rozsáhlého výkladu, který je však srozumitelný a faktograficky správný. Text je doplněn dvěma modrými rámečky definujícími zásadní pojmy: lidová demokracie a reakce. Naopak pojmy monopol, kolaborant a konfiskace nejsou osvětleny. Nalezneme zde větší množství jmen (Václav Nosek, Ludvík Svoboda, Jan Masaryk) a zkratk (OBZ, StB, UNRRA, OSN), což by mohlo působit demotivačně.<sup>220</sup>

#### 6.2.4 Pražské jaro

kritéria hodnocení	Pražské jaro
struktura tématu v učebnici	jedna kapitola pátého tematického celku učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, na začátku tři klíčové otázky a motivační snímek, na závěr doporučená literatura, využití rámečků, značek a číslování
rozsah tématu	3 strany, velikost písma dostatečná
jazykové hledisko	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty a souvětí kratší a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny v rámečku po straně (reformní komunismus) X nevysvětlené pojmy (destalinizace, cenzura, centralizace...), tučně zvýrazněné stěžejní pojmy, jména politiků a názvy dokumentů (tři různé barvy)
věcný obsah	faktograficky správně
názornost	dobové fotografie, obrázky komentovány, časová osa a mapa invaze Varšavských vojsk na počátku tematického úseku, klíčová otázka každé podkapitoly, <i>Zvací dopis</i> v čítance, film <i>Ostře sledované vlaky</i> od Jiřího Menzela
motivace	dobové obrázky, barevné vizuální zpracování, doplňkový text se zajímavostmi po straně
postoje a hodnoty	heslo „ <i>Chceme světlo!</i> “, postoje občanů Československa na politickou a ekonomickou situaci v zemi, postoje občanů k invazi vojsk

*Pražské jaro 1968* je stejně jako kapitola *Československo v letech 1945–1948* součástí pátého tematického okruhu *Rozdělený svět*.<sup>221</sup> Úvod do tématu představují tři zásadní otázky a motivační ilustrace sovětského tanku na Václavském náměstí. Otázky jsou kladeny spíše obecně a zaměřují se na faktografické údaje z textu, například *Jaké kroky učinili ústřední výbor KSČ k reformě socialistického zřízení ČSSR?*<sup>222</sup>

Trístránkový výklad je průběžně doplněn rozšiřujícími texty (zelené rámečky), které přibližují žákům kritické projevy vůči komunistickému režimu v 60. letech 20. století: *Chceme*

<sup>219</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 105–108.

<sup>220</sup> *Tamtéž*.

<sup>221</sup> *Tamtéž*, s. 4–5.

<sup>222</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 131.

*světlo!*, *Ostrá kritika z řad spisovatelů* nebo *Požadavky Slováků*. Krátký úryvek o tzv. strahovských událostech by mohl být použit jako úvod pro diskusi třídy (dvojznačnost hesla demonstrujících studentů).<sup>223</sup>

V kapitole je zachycena také rozmanitost postojů obyvatel Československé republiky na invazi vojsk Varšavské smlouvy nebo politickou a ekonomickou situaci v 60. letech. Zmiňované postoje mohou žáci analyzovat při samostatné či skupinové práci s učebnicí a dále rozvíjet multiperspektivitu jednotlivých pohledů.<sup>224</sup>

Celý oddíl je ukončen seznamem sekundární literatury, odkazující na dílo Františka Emmerta *Rok 1968 v Československu* a film *Ostře sledované vlaky* od Jiřího Menzela, dokládající politické uvolnění šedesátých let. S úryvkem z filmu mohou žáci pracovat jako s názorným příkladem k tématu.<sup>225</sup>

Názornost je dále podtržena dvěma obrázky: dobovým snímkem Ludvíka Svobody, Oldřicha Černíka a Alexandra Dubčeka nebo fotografií invaze vojsk Varšavské smlouvy z Liberce. Množství ilustrací je v poměru k textové složce velice zanedbatelné a nedostačující.<sup>226</sup> K tématu patří znění tzv. zvacího dopisu s charakteristikou, dobovým obrázkem a krátkým popisem významu dokumentu.<sup>227</sup> Události pražského jara jsou zachyceny i na časové ose a v seznamu dějepisných map (mapa invaze vojsk Varšavské smlouvy na území Československé republiky) na počátku tematického okruhu.<sup>228</sup>

Výklad je srozumitelný a faktograficky správný, ale poměrně rozsáhlý a přehlcený jmény osobností a vrcholných politiků. Pro přehlednost jsou zvýrazněna červeně a odlišena od běžného textu. Modře jsou vyznačeny Klub 231, Klub angažovaných nestraníků, akční program KSC a protokol o jednání delegace SSSR a ČSSR. I přes množství oficiálních stranických názvů, chybí slovník vysvětlující pojmy destalinizace, cenzura či centralizace. V úvodu je definován pouze pojem reformní komunismus.<sup>229</sup>

### 6.2.5 Sametová revoluce

kritéria hodnocení	Sametová revoluce
struktura tématu v učebnici	jedna kapitola pátého tematického celku učebnice (vznik České republiky jako další kapitola), děleno na jednotlivé podkapitoly, nový

<sup>223</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 131–133.

<sup>224</sup> *Tamtéž*, s. 131–133.

<sup>225</sup> *Tamtéž*, s. 133.

<sup>226</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 131–133.

<sup>227</sup> *Tamtéž*, s. 197.

<sup>228</sup> *Tamtéž*, s. 96 a 101.

<sup>229</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 131–133.

	tematický celek barevně a tučně označen, na začátku tři klíčové otázky a motivační snímek, na závěr doporučená literatura, využití rámečků, značek a číslování
<b>rozsah tématu</b>	2 strany, velikost písma dostatečná
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, text základní a doplňkový oddělen i odlišen, věty a souvětí kratší a srozumitelné, použité pojmy vysvětleny v rámečku po straně (občanská společnost) X nevysvětlené pojmy (kádrová změna, perzekuce, občanská iniciativa...), tučně zvýrazněné stěžejní pojmy, jména politiků a názvy dokumentů (tři různé barvy)
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, mnoho informací (ekonomická transformace)
<b>názornost</b>	dobové fotografie, obrázky komentovány, časová osa a <i>mapa administrativního dělení České a Slovenské republiky</i> na počátku tematického úseku, klíčová otázka každé podkapitoly, film <i>Občan Havel</i> od Pavla Kouteckého a Miroslava Janka
<b>motivace</b>	dobové obrázky, barevně vizuální zpracování, doplňkový text se zajímavostmi po straně, film <i>Občan Havel</i>
<b>postoje a hodnoty</b>	Co si myslíme o listopadu? a <i>Disident Havel</i>

*Obnovení demokracie v Československu*, druhá kapitola posledního tematického celku *Nejnovější dějiny*, začíná popisem situace v Československé republice v 80. letech. Oddíl je uveden ilustrací zachycující zatýkání demonstrantů během tzv. Palachova týdne a třemi znalostními otázkami o příčinách a průběhu listopadových událostí.<sup>230</sup>

Téma (o rozsahu dvou stran) navazuje na předchozí kapitulu *Rozpad Sovětského svazu a východního bloku*, charakterizující krizi a rozpad východního bloku. *Obnovení demokracie v Československu* je pak konkrétním popisem událostí v Československu, navazujících na krizi SSSR.<sup>231</sup> Nechybí texty s rozšiřujícími informacemi jako *Palachův týden*, *Co všechno se nedá sehnat* nebo *Disident Havel*, zachycující životopis Václava Havla od událostí pražského jara do sametové revoluce, kdy byl aktivním mluvčím Občanského fóra.<sup>232</sup>

Konec textu je věnován pluralitě názorů občanů Československa na listopadové události, sametovou revoluci a odlišnosti interpretací, která se ve společnosti objevuje. Tato část vybízí žáky k formování vlastního postoje. Součástí je sekundární literatura k případnému samostudiu – i online.<sup>233</sup>

I přestože textová složka silně převažuje vizuální prvky, jsou v kapitole zapojeny tři obrázky (mimo úvodní motivační obrázek), zobrazující tři osobnosti sametové revoluce: Michaila S. Gorbačova, Miloše Jakeše a Václava Havla. V růžovém rámečku po levé straně je doporučen žákům ke zhlédnutí film *Občan Havel* od Pavla Kouteckého a Miroslava Janka

<sup>230</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 157.

<sup>231</sup> *Tamtéž*, s. 154–156.

<sup>232</sup> *Tamtéž*, s. 157–158.

<sup>233</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 158.

z roku 2007.<sup>234</sup> Události sametové revoluce jsou zapojeny i na počátku tematického celku (mapa administrativního dělení a časová osa).<sup>235</sup>

Text je jasný, věcný, ale značně přehlcený faktografickými informacemi a jmény politických elit (Gustav Husák, Alois Indra, Miloš Jakeš...). V úvodu kapitoly je vysvětlen pojem občanská společnost jako zásadní pojem celé kapitoly, slovník dalších používaných pojmů (kádrová změna, perzekuce, občanská iniciativa) však chybí.<sup>236</sup>

### 6.3 Dějepis pro střední odborné školy (SPN)

Učebnice je určena pro žáky středních odborných škol různého zaměření. Důraz je kladen na orientaci v minulosti, ke které si žák utváří svůj vlastní názor na základě studia. Učebnice byla vydána *Státním pedagogickým nakladatelstvím* v roce 2016 a jejími autory jsou Petr Čornej, František Parkan, Ivana Čornejová a Milan Kudrys.<sup>237</sup>

Učební text nastiňuje stručné dějiny od pravěku do současnosti. Krátce autoři pojednávají o období pravěku a starověku, ale více než polovina textu je věnována dějinám 19. a 20. století, které považují za stěžejní. Značný prostor zaujímají také dějiny kultury a životního stylu. Objevuje se větší množství map a různých schémat, které podporují výklad. V učebnici je patrná snaha o redukci faktografických údajů, obsahuje totiž pouze základní text.<sup>238</sup>

Kapitoly jsou strukturovány podobně jako v případě první analyzované učebnice: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Název kapitoly je vždy barevně označen, nicméně samotný počátek textu postrádá krátký úvod. Následují samotné podkapitoly zvýrazněné kurzívou. Text je vhodně doplněn dobovými fotografiemi, obrázky uměleckých děl a podobně. Konec celku tvoří seznamem otázek a úkolů zabývajících se faktografií a důležitými daty celé kapitoly.<sup>239</sup>

#### 6.3.1 Vznik Československé republiky

kritéria hodnocení	Vznik Československé republiky
struktura tématu v učebnici	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, chybí úvodní část, důležitá data a úkoly na závěr, obrázky komentovány s využitím šipek, bez využití rámečků
rozsah tématu	3,5 strany, velikost písma dostatečná

<sup>234</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014, s. 157–158.

<sup>235</sup> *Tamtéž*, s. 148 a 150.

<sup>236</sup> *Tamtéž*, 2014, s. 157–158.

<sup>237</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016.

<sup>238</sup> *Tamtéž.*, s. 2.

<sup>239</sup> *Tamtéž.*

<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, věty krátké a srozumitelné, pouze základní text, minimální využití cizojazyčných slov, hodně jmen politiků spojených se vznikem ČSR (Milan Rastislav Štefánik, Karel Kramář, Vavro Šrobár...), blíže nevysvětlené pojmy (Kominternu, Společnost národů, stavovská organizace...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktografická nepřesnost (rozlišení Jugoslávie a Království Srbů, Chorvatů a Slovinců), výstižně a stručně
<b>názornost</b>	dobové fotografie, grafy a komentáře k nim, osm otázek a úkolů za textem, bez mapy Československé republiky
<b>motivace</b>	obrázky a grafy, textová složka značně převažuje
<b>postoje a hodnoty</b>	reklamní plakát od firmy Baťa

Kapitola *První Československá republika* je rozvržena na tři a půl strany v učebnici. Charakterizuje nově vzniklý stát a jeho obyvatele, hospodářství a politický systém. Zmíněné body tvoří pět poměrně rozsáhlých podkapitol, doplněných o dobové snímky a grafy, které jsou popsány s pomocí šipek a zajišťují žákům snadnou orientaci v textu. Kapitola neobsahuje rozšiřující text ani životopisy významných osobností a další.<sup>240</sup>

Oddíl je zakončen přehledem nejpodstatnějších dat a souborem osmi faktografických otázek: *Kdy a kde byl vyhlášený samostatný československý stát?* nebo *Co bylo podnětem ke vzniku Komunistické strany Československa?* Žádná z otázek nevyžaduje po žákovi zapojení vyšších kompetencí než pouhou znalost a porozumění textu.<sup>241</sup>

Při četbě je zjevná specifikace učebnice pro střední odborné školy. Věty jsou krátké a srozumitelné a obsahují minimum cizojazyčných slov. Některé pojmy v učebnici nejsou blíže objasněny, zejména názvy organizací (Kominternu nebo Společnost národů). Objevuje se také mnoho jmen politiků, neodmyslitelně provázaných se vznikem ČSR (Milan Rastislav Štefánik, Karel Kramář, Vavro Šrobár...). Tato jména, názvy dokumentů a důležité pasáže jsou tučně zvýrazněny.<sup>242</sup> Věcný obsah je výstižný, ale v textu se nalézá faktografická nepřesnost týkající se jmenovaných členů tzv. Malé dohody. Království Srbů, Chorvatů a Slovinců je zde označeno jako Jugoslávie, která vznikla až v roce 1929.<sup>243</sup>

Názorná složka je podpořena fotografiemi s Tomášem G. Masarykem a Karlem Kramářem, upoutávající pozornost žáků od počátku. Nicméně chybí mapa Československé republiky a jejího územního rozsahu. Součástí tématu jsou i dva grafy zachycující národnostní a náboženské složení země, jež vhodně podtrhují a ilustrují kapitolu, nebo dále reklamní plakát

<sup>240</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 180–184.

<sup>241</sup> *Tamtéž*, s. 184.

<sup>242</sup> *Tamtéž*, 2016, s. 180–184.

<sup>243</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 182.



od firmy Baťa. Plakát může sloužit učitelům i jako prostředek k diskusi třídy o tom, jaký postoj mají žáci k ovlivňování konzumentů pomocí reklamy a jak se k využití reklamy mohli stavět obyvatelé první republiky.<sup>244</sup>

### 6.3.2 Mnichovský diktát

kritéria hodnocení	Mnichovský diktát
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako celá kapitola učebnice, děleno na jednotlivé podkapitoly, nový tematický celek barevně a tučně označen, chybí úvodní část, důležitá data a úkoly na závěr, obrázky komentovány s využitím šipek, bez využití rámečků
<b>rozsah tématu</b>	2,5 strany, velikost písma dostatečná
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, věty krátké a srozumitelné, pouze základní text, blíže nevysvětlené pojmy (všeobecná mobilizace, nacionalismus, zbrojní konjunktura, klerikalismus, autonomie, agitace...), cizojazyčná jména politiků s výslovností (Konrád Henlein, lord Runciman, Daladier...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, výstižně a stručně
<b>názornost</b>	dobové fotografie, graf a komentáře k nim, pět otázek a úkolů za textem, mapa Československé republiky s vyznačením ztrát
<b>motivace</b>	obrázky a mapa, textová složka převažuje
<b>postoje a hodnoty</b>	otázka <i>Mělo se Československo bránit?</i>

*Československo v problémech* je koncepčně pojato jako další kapitola učebnice o délce dvě a půl strany, pojednávající o událostech ve 30. letech v ČSR, které vyvrcholily mnichovskou dohodou, odtržením podstatné části území země a vznikem druhé republiky. Je rozdělena na čtyři úseky (*Léta hospodářské krize, Politický vývoj, Mnichovský diktát, Druhá republika*) a zakončeno soupisem klíčových dat a otázek, prověřujících znalosti a pochopení žáka, například: *Popište situaci v ČSR za hospodářské krize.* nebo *Charakterizujte takzvanou druhou republiku.*<sup>245</sup>

Chybí rozšiřující text a převládá textová složka v neprospěch vizuálních prvků. Výklad je srozumitelný, věcně správný a věty jsou spíše jednoduché, bez dlouhých souvětí. Nicméně v textu nalezneme některé pojmy, se kterými by žák střední odborné školy mohl mít potíže a jejich význam zde není dostatečně či vůbec objasněn (všeobecná mobilizace, nacionalismus, zbrojní konjunktura, klerikalismus nebo agitace). Vhodné je zařazení závorky s výslovností za německá a jiná zahraniční jména významných politiků (Konrád Henlein, lord Runciman, Daladier) a grafické odlišení klíčových částí.<sup>246</sup>

<sup>244</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 182.

<sup>245</sup> *Tamtéž*, s. 190–192.

<sup>246</sup> *Tamtéž*, s. 190–192.

Vizuální stránka je podtržena několika dobovými fotografiemi, grafem nezaměstnanosti a také mapou územního vývoje Československé republiky, názorně vykreslující nejen území první a druhé republiky, ale také jednotlivé územní oblasti postoupené Německu, Maďarsku a Polsku. Jako motivace pro žáky by mohl sloužit obrázek tzv. žebračky pro nezaměstnané, na který může navázat debata o nezaměstnanosti a způsobech jejího řešení dříve i dnes, nebo dále ilustrace pohraniční pevnosti.<sup>247</sup>

Přestože je mnichovský diktát vylíčen stroze, je v učebnici krátký odstavec věnovaný popisu stavu československé armády, který může být využit jako podklad pro další aktivitu, cílicí na formování postojů žáků. Odstavec by však bylo třeba rozšířit a doplnit o některé chybějící údaje. Formování hodnot a postojů žáků je v tomto tématu potlačeno snahou autorů o strohost a jasnost poznatků.<sup>248</sup>

### 6.3.3 Únorový komunistický převrat

kritéria hodnocení	Únorový komunistický převrat
struktura tématu v učebnici	téma jako jedna podkapitola učebnice, nové téma barevně a kurzívou označeno, událost zmíněna v seznamu dat na závěr a také součástí otázek, obrázky komentovány s využitím šipek, bez využití rámečků
rozsah tématu	1 strana (3 odstavce), velikost písma dostatečná
jazykové hledisko	věty krátké a srozumitelné, pouze základní text, blíže nevysvětlené pojmy (demise, generální stávka, dělnické milice ...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
věcný obsah	faktograficky správně, výstižně a stručně
názornost	dobová fotografie, ukázka komunistické propagandy a s komentářem, jedna klíčová otázka textu v závěru
motivace	dobové obrázky, textová složka nepřevažuje nad vizuální
postoje a hodnoty	<b>X</b>

*Nástup komunistů k moci* je krátká podkapitola, náležící k tematickému okruhu *Vývoj v poválečném Československu*. Jedná se o tři odstavce líčící problematiku únorového převratu a nástupu komunistů k moci až do vydání tzv. Ústavy 9. května. Převrat je prezentován jako jeden ze sedmi klíčových dat celé kapitoly a je součástí otázek a úkolů (*Jak probíhala vládní krize v únoru 1948?*).<sup>249</sup>

Události není v učebnici věnován příliš velký prostor, i přesto jsou součástí textu dvě ilustrace: ukázka komunistické propagandy a dobový snímek z demonstrace na Staroměstském náměstí. To je v poměru k textové složce výrazný posun oproti předchozím

<sup>247</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 190–192.

<sup>248</sup> *Tamtéž*, s. 191.

<sup>249</sup> *Tamtéž*, s. 222.

kapitolám, což může žáky motivovat také k četbě textu, který je srozumitelný, jasný, výstižný a věcně bezchybný. Znovu nalezneme neobjasněné pojmy jako demise, generální stávka a dělnické milice, které by bylo třeba blíže specifikovat.<sup>250</sup>

Výklad se orientuje na základní poznatky či fakta, ale nezačleňuje prvky, které jsou zaměřeny na formování hodnot a postojů žáků. V náznaku tuto snahu můžeme spatřovat ve stručné zmínce na konci kapitoly, o nové komunistické ústavě z 9. května 1948, kterou Edvard Beneš odmítl podepsat, ale není rozvedeno proč.<sup>251</sup>

#### 6.3.4 Pražské jaro

kritéria hodnocení	Pražské jaro
struktura tématu v učebnici	téma jako dvě až tři podkapitoly učebnice, témata zvýrazněna barevně a kurzívou, ztrácí se souvislosti mezi podkapitolami, událost zmíněna v seznamu dat na závěr a také součástí otázek, obrázky komentovány s využitím šipek, bez využití rámečků
rozsah tématu	2 strany, velikost písma dostatečná
jazykové hledisko	textová složka převažuje, pouze základní text, věty krátké a srozumitelné, blíže nevysvětlené pojmy (oponentura, intervenční armáda, federace...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
věcný obsah	faktograficky správně, výstižně a stručně
názornost	dobové fotografie a komentáře k nim, čtyři klíčové otázky k textu v závěru
motivace	dobové obrázky, textová složka převažuje
postoje a hodnoty	komparace postojů obyvatel Československé republiky

„Pražské jaro“ 1968 je obdobně jako *Nástup komunistů k moci* podkapitolou tematického okruhu *Vývoj v poválečném Československu*. Nicméně jeho příčiny jsou krátce zformulovány v předchozí části *Politické uvolnění*, bez jejíž četby a souvislostí nelze pochopit výklad pražského jara. Text končí v momentě podpisu Moskevského protokolu a *Dobu normalizace* taktéž charakterizuje až kapitola následující.<sup>252</sup>

Rozdělení tématu může žáky mást, protože součástí celého tematického okruhu je i popis únorového převratu a dění v 50. letech. Oddělení na samostatné kapitoly nebo alespoň sloučení textů je vhodné zvážit.<sup>253</sup> Události je věnována pozornost i v tabulce důležitých dat a seznamu otázek a úkolů, opět zaměřených pouze znalostně: *Co je to moskevský protokol?*, *Kdo vedl KSČ v době obrodného procesu?* či *Co označujeme jako „pražské jaro“?*<sup>254</sup>

<sup>250</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 222.

<sup>251</sup> *Tamtéž*.

<sup>252</sup> *Tamtéž*, s. 224–226.

<sup>253</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 224–226.

<sup>254</sup> *Tamtéž*.

Grafická složka demonstruje žákům dobové fotografie z demonstrace proti sovětské okupaci z 21. srpna 1968 a portréty Josefa Smrkovského a Alexandra Dubčeka. Nicméně poměr vizuálních a textových prvků je nerovnoměrný, což může snižovat motivaci žáků k četbě. Výklad je srozumitelný, věcně správný a stručný, avšak vyskytují se nedefinované odborné pojmy (oponentura, intervenční armáda, federace...). Tučně jsou označeny klíčové pasáže a jména politiků či dokumentů.<sup>255</sup>

Postoje a hodnoty žáků jsou rozvíjeny v krátkém odstavci v závěru, popisujícím reakce československých občanů na sovětský útok – souhlasné či nikoli. Jistá pluralita názorů na soudobou situaci a další vývoj ČSR je zachycena i v rámci KSČ, v souvislosti s tzv. konzervativními komunisty. Postoje občanů i členů KSČ mohou žáci dále rozvést v aktivitách v hodině.<sup>256</sup>

### 6.3.5 Sametová revoluce

kritéria hodnocení	Sametová revoluce
<b>struktura tématu v učebnici</b>	téma jako jedna podkapitola učebnice, nové téma barevně a kurzívou označeno, událost zmíněna v seznamu dat na závěr a také součástí otázek, obrázky komentovány s využitím šipek, bez využití rámečků
<b>rozsah tématu</b>	1,5 strany, velikost písma dostatečná
<b>jazykové hledisko</b>	textová složka převažuje, pouze základní text, věty krátké a srozumitelné, zkratky politických stran a hnutí (ODA, ODS, ČSFR...), blíže nevysvětlené pojmy (privatizace, liberální transformace...), důležité pasáže a pojmy zvýrazněny tučně
<b>věcný obsah</b>	faktograficky správně, výstižně a stručně
<b>názornost</b>	dobové fotografie a komentáře k nim, dvě klíčové otázky textu v závěru
<b>motivace</b>	dobové obrázky, textová složka převažuje
<b>postoje a hodnoty</b>	komparace postojů Čechů a Slováků na ekonomické otázky po sametové revoluci

Stručnou pasáž o *Rozpadu Československa a vzniku České republiky* (jednu a půl strany) nalezneme v tematickém celku s názvem *Svět na konci 20. století*, jehož součástí je také *Neklidný Balkánský poloostrov*, *Válka proti Iráku* či *Globalizace*. Obecný název celku i na první pohled nesourodá témata mohou přitom žáky i učitele plést při hledání v učebnici.<sup>257</sup>

Problém se začleněním tématu se rovněž projevuje v závěrečném oddílu otázek a úkolů a v seznamu klíčových dat. Začíná rokem 1990, kdy proběhly v ČSR svobodné volby, dále zmiňuje rok 1991 a vojenskou operaci Pouštní bouře a končí 1. ledna 1993, kdy vznikla Česká republika, to samé platí u otázek a úkolů. Úvodní otázky o rozpadu Sovětského svazu narušuje

<sup>255</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 224–226.

<sup>256</sup> *Tamtéž*, s. 225.

<sup>257</sup> *Tamtéž*, s. 233–234.

rychlý přesun k tématu globalizace: *Charakterizujte hlavní znaky procesu globalizace. a Vyložte důvody, průběh a důsledky války v Perském zálivu, nazývané operace Pouštní bouře..* Na konci otázky znovu směřují k rozpadu Československé republiky.<sup>258</sup>

Podkapitola je graficky doplněna fotografiemi z návštěvy papeže Jana Pavla II., jednání Václava Havla s Georgem Bushem nebo z debaty mezi Václavem Klausem a Václavem Mečiarem. Chybí snímky z listopadových demonstrací, které by žáky upoutaly a „vtáhly do tématu“ a také fotografie Václava Havla s krátkými kalhotami, díky kterým si lidé Václava Havla připomínají dodnes.<sup>259</sup>

Písemné pasáže převažují v poměru k vizuálním prvkům, ale obsah je stručně a jasně vylíčen a je věcně správný. Trochu zmatečně může působit samotný počátek kapitoly, nezapočatý demonstracemi 17. listopadu, ale dnem po pádu komunistického režimu. Události listopadu a prosince 1989 jsou v krátkosti vylíčeny v předchozím tematickém okruhu v podkapitole *Normalizace*.<sup>260</sup>

Demotivačně se jeví vyšší počet názvů a zkratk různých politických stran a jiných uskupení (ODA, OF, ČSFR, VPN...). V textu figurují také ekonomické pojmy privatizace nebo liberální transformace. Velice příhodná je část, prezentující odlišné pohledy na závratné ekonomické změny v zemi, které zapříčinily rozpad Československé republiky. Zmínka v textu o příčinách rozpadu může být součástí práce žáků, analyzujících a hodnotících různá hlediska postojů občanů Československa.<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 233–234

<sup>259</sup> *Tamtéž*.

<sup>260</sup> *Tamtéž*, s. 226 a 233.

<sup>261</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016, s. 233.

## 7 Komparace školních učebnic dle stanovených kritérií

U tří v současnosti nejvyžívanějších školní učebnic dějepisu byla analyzována vybraná témata československých dějin dvacátého století: vznik Československé republiky, mnichovský diktát, únorový komunistický převrat, pražské jaro a sametová revoluce. Témata byla podrobně zkoumána a rozebrána z hlediska sedmi klíčových kritérií a pro přehlednost byla připojena souhrnná tabulka jednotlivých analýz. Mezi kritéria patří struktura v učebnici, rozsah, věcný obsah, názornost a motivace žáků. Hodnocen je také použitý jazykový aparát a názornost, zejména v podobě ilustrací a grafiky.

### 7.1 Struktura a rozsah tématu v učebnicích

Nejstarší zkoumanou učebnicí je *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy* z roku 2005. Zvolené události jsou v učebnici strukturovány jako samostatné kapitoly o rozsahu tři a půl až sedm stran. Úvodní nadpisy jsou zvýrazněné tučným velkým písmem v obdélníkovém rámečku a jednotlivé podkapitoly jsou označeny kurzívou.<sup>262</sup>

Po nadpisu následuje krátký úvod a několik podkapitol. Téma zakončuje seznam podstatných dat, seznam otázek a úkolů pro žáky, vztahujících se k dané události, a slovník odborných pojmů. Ten je uveden pouze u některých kapitol a nezačleňuje všechny potřebné pojmy z jednotlivých celků.<sup>263</sup>

Učebnice nevyužívá značek a rámečky jsou používány pouze pro seznamy dat a slovník. Velikost základního písma je dostatečná, doplňkový text je však v kurzívě a velice drobný. Kapitoly jsou přehledné, přestože vizuální a grafická stránka není dostatečně propracována.<sup>264</sup>

Naopak nová učebnice od nakladatelství Didaktis: *Moderní dějiny pro střední školy* je graficky vyvedená velice vhodně. Příhodná je celková struktura učebnice, začínající celkovým konceptem a tématem *Historikovo řemeslo*. Nechybí ani obsah nebo jmenný a věcný rejstřík.<sup>265</sup>

Všem zvoleným událostem československých dějin 20. století je rovněž věnována celá kapitola (dvě až čtyři strany). Skládá se ze základního textu a rámečků s texty doplňkovými (po levé straně) nebo odkazy na filmy a historickou čítanku. Úvodní stať stanovuje tři zásadní

---

<sup>262</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005.

<sup>263</sup> *Tamtéž*.

<sup>264</sup> *Tamtéž*.

<sup>265</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

otázky celého tématu a motivuje žáky krátkými citáty a dobovými obrázky. Konec se zaměřuje na další doporučenou literaturu.<sup>266</sup>

Nové téma je zvýrazněno červeným polem a velikost písma je dostačující. Použito je číslování jednotlivých pasáží, odkazujících se k doplňkovým textům, a také symbol otazníku pro otázky, kladené v průběhu četby. Učebnice je přehlednější než *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, nejen díky kvalitnímu grafickému zpracování.<sup>267</sup>

Struktura učebnice *Dějepis pro střední odborné školy* vychází ze starší učebnice *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Patrná je snaha tvůrců o zkrácení výkladové části a minimalizaci faktografických údajů. Z těchto důvodů jsou kapitoly kráceny a některé analyzované události jsou koncipovány jako podkapitoly, například únorový převrat, pražské jaro a sametová revoluce. V případě pražského jara je výklad rozdělen natolik, že by žáci nemuseli výkladu této významné události československých dějin dostatečně porozumět. Podkapitoly jsou součástí obecnějších tematických celků a okrajově zmiňovány jsou v závěrečných seznamech datací a otázek.<sup>268</sup>

Rozsah témat se pohybuje v rozmezí od tří odstavců do tří a půl stran textu. Kapitola o vzniku Československa a mnichovském diktátu vychází ze struktury první zmiňované učebnice, ale v úvodu mohou žáci postrádat krátký úvod k problematice. Témata jsou dělena na podkapitoly a zakončena otázkami a úkoly pro žáky a seznamem datací, zvýrazněným barevným rámečkem.<sup>269</sup>

Obdobně je označena i nová kapitola, jejíž název je zdůrazněn tučným písmem. Názvy podkapitol jsou zvýrazněny kurzívou. Styl písma je zvolen vhodně a jeho velikost je dostačující. Oproti *Dějepisu 4 pro gymnázia a střední školy* jsou obrázky podpořeny šipkami, umožňujícími větší přehlednost. Nicméně učebnice z vizuálního hlediska nedosahuje kvalit *Moderních dějin pro střední školy*.<sup>270</sup>

## 7.2 Jazykové hledisko a věcný obsah učebnic

V učebnici *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy* výrazně převládá textová složka, skládající se z textu základního i doplňkového. Vzájemně odlišeny jsou velikostí písma a také kurzívou. Doplňkový text a úryvky z dobových pramenů jsou často rozsáhlé a jsou psány

---

<sup>266</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

<sup>267</sup> *Tamtéž*.

<sup>268</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016.

<sup>269</sup> *Tamtéž*.

<sup>270</sup> *Tamtéž*.

drobným písmem, nemotivujícím žáky k četbě. Pro větší srozumitelnost je výklad psaný jednoduchými větami a krátkými souvětími.<sup>271</sup>

V textu se nachází vyšší počet odborných slov, zkratek, jmen zahraničních politiků a osobností nebo oficiální názvy funkcí v KSČ. Některé z nich jsou definovány ve slovníku na konci kapitoly, ale součástí nejsou všechny, které by mohly žákům činit potíže. Slovník je navíc zařazen pouze u výkladu dvou událostí z pěti (vznik Československé republiky a mnichovský diktát). V kapitolách jsou obsaženy tučné pasáže, představující klíčové údaje v textu. Věcný obsah učebnice je faktograficky správný, ale dosti obsáhlý a některé věty jsou problematické z hlediska plurality výkladů.<sup>272</sup>

Textová složka je převažuje i v učebnici *Moderní dějiny pro střední školy*, zahrnující text základní i doplňkový v podobě rámečků po levé straně. Oba druhy didaktických textů jsou od sebe odlišeny vizuálně i stylem písma. Volena jsou krátká souvětí a věty jednoduché, napomáhající celkové srozumitelnosti.<sup>273</sup>

Stejně jako v *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy* i v této učebnici je vytvořen slovník, v podobě modrých rámečků po straně. Slovník s rozsáhlými definicemi je na rozdíl od *Dějpisu 4 pro gymnázia a střední školy* součástí všech kapitol učebnice. Používány jsou přesto také odborné pojmy, které v textu objasněny nejsou. I tyto pojmy by přitom měly být součástí neúplného slovníku, což platí pro obě jmenované učebnice. V textu jsou za použití tří barev (červená, modrá a černá) zvýrazněny stěžejní jména politiků a osobností, názvy důležitých dokumentů a listin či důležité pasáže výkladu. Věcný obsah zvolených témat je faktograficky správný, ale text zahrnuje mnoho nových poznatků, datací a podobně.<sup>274</sup>

Jazyková složka výrazně převažuje i v poslední analyzované učebnici *Dějepis pro střední odborné školy*, která je tvořena pouze základním textem. Oproti předchozím je v učebnici snížen počet cizojazyčných slov a pojmů. Věty jsou krátké a jednoduché, což napomáhá lepšímu porozumění. V textu nalezneme zvýrazněné pasáže s klíčovými pojmy. Součástí *Dějpisu pro střední odborné školy* (jako jediné) není žádný slovník. V učebnici je viditelná snaha o redukci faktografie, která se projevuje i pluralitním výkladem některých vět a

---

<sup>271</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005.

<sup>272</sup> *Tamtéž*.

<sup>273</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

<sup>274</sup> *Tamtéž*.



faktografickou nepřesností, například záměnou označení Království Srbů, Chorvatů a Slovinců za Jugoslávii.<sup>275</sup>

### 7.3 Názornost a motivace učebnic

Jak uvádíme výše, ve všech vybraných kapitolách učebnice je markantněji zastoupena složka textová. V učebnici *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy* je názornost podpořena dobovými fotografiemi událostí, které jsou číslovány a stručně komentovány. Obrázky jsou dostatečně velké a lze je využít i k analýze.<sup>276</sup>

K závěrečné části otázek a úkolů patří úryvky dobových pramenů: znění *Deklarace slovenského národa*, *Mnichovské dohody* a text manifestu *Dva tisíce slov*. Nicméně kapitoly pojednávající o vzniku Československa a mnichovské dohodě postrádají mapy území nové republiky a oblastí, které byly postoupeny Německé říši.<sup>277</sup>

Motivačně působí dobové snímky a úryvky pramenů, se kterými je možné pracovat dále. Písmo zvolené pro prameny a doplňkové texty je však malé a texty jsou v některých případech příliš dlouhé. Větší zájem nevzbuzuje ani mnoho faktografických informací, zkratek a odborných pojmů. Grafických prvků (symboly, rámečky, šipky...) je v jednotlivých tématech velice málo.<sup>278</sup>

Naopak v učebnici *Moderní dějiny pro střední školy* je využito mnoho barev, rámečků a dalších vizuálních prvků. Výklad je taktéž doprovázen dobovými obrázky, zachycujícími některé politické propagační materiály, dobový tisk a portréty významných osobností. Každý tematický celek, skládající se z jednotlivých kapitol, je uveden časovou osou, zachycující důležitá data a ilustracemi, které se k nim vztahují.<sup>279</sup>

K úvodní části patří dále mapy zobrazující obecné i národní dějiny. V seznamu map nalezneme územní rozsah Československého státu v roce 1918 i územní ztráty po mnichovské dohodě, které předchází učebnice postrádají. Na počátku kapitoly jsou formulovány klíčové otázky a motivační obrázek či citát, o kterých lze dále s žáky diskutovat. Po levé straně jsou umístěny odkazy na historickou čítanku anebo na filmy: *České století – Veliké bourání*, *Ostře*

---

<sup>275</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016.

<sup>276</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005.

<sup>277</sup> *Tamtéž*.

<sup>278</sup> *Tamtéž*.

<sup>279</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

*sledované vlaky* nebo *Občan Havel*. Téma zakončuje seznam doporučené literatury k samostudiu.<sup>280</sup>

Učebnice obsahuje mnoho prvků motivujících k četbě, jako avizované dobové snímky, mapy, časové přímký, citáty či odkazy na československé a české filmy. V *Moderních dějinách* se taktéž objevuje mnoho faktografie, jmen osobností a odborných pojmů.<sup>281</sup>

*Dějepis pro střední odborné školy* je obdobou první analyzované učebnice i v podobě názornosti. V učebnici však obsahuje mnohem více schémat, grafů a také map, vhodně ilustrujících výklad. Využity jsou obrázky uměleckých děl a dobové fotografie, které jsou komentovány s využitím šipek, usnadňujících orientaci v textu. Konec kapitoly zahrnuje seznam otázek, které jsou pojaty převážně znalostně.<sup>282</sup>

Na rozdíl od *Dějepisu 4 pro gymnázia a střední školy* jsou otázky stručněji formulovány a chybí pasáže z dobových pramenů, rozvíjejících téma. Vizuální složka je potlačena na úrok textu, což se projevuje v tématech, které nejsou koncipovány jako samostatné kapitoly. Z důvodu snahy autorů o vytvoření stručného přehledu dějin v jedné učebnici jsou výrazně potlačeny motivační snahy, na které nezbyvá dostatek prostoru.<sup>283</sup>

#### **7.4 Hodnoty a postoje v učebnicích**

Analýza textu z hlediska formování postojů a hodnot je problematická a českým výzkumům se zatím vyhýbá. I přesto mají autoři učebnic snahu tento komponent zapojovat. Náznaky začlenění těchto prvků pozorujeme v *Dějepise 4 pro gymnázia a střední školy*. Část doplňkových textů je věnováno významným osobnostem jako Edvard Beneš a Václav Havel či sporným otázkám, na které československá, potažmo česká společnost nedokáže jednoznačně odpovědět. Jmenovat můžeme postoj občanů k mnichovské dohodě, pražskému jaru nebo invazi vojsk Varšavské smlouvy. Zmiňovány jsou také demokratické tradice Československa a osobnost Tomáše G. Masaryka, kterému ale není věnována samostatná pasáž.<sup>284</sup>

Snaha o budování postojů a hodnot žáků je mnohem významněji prezentována v *Moderních dějinách pro střední školy*. Vybrané události jsou podpořeny doplňkovými texty a citáty, cílícími na tuto problematiku. Pestrost postojů obyvatel Československa přináší texty jako: *Mnichovský komplex, úmrtí Tomáše G. Masaryka*, „*Opuštění a zrazení*“, *Edvard Beneš*

---

<sup>280</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

<sup>281</sup> *Tamtéž*.

<sup>282</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016.

<sup>283</sup> *Tamtéž*.

<sup>284</sup> Jan KUKLÍK a kol., *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, 2005.

*a jeho historické zhodnocení, Chceme světlo!* nebo text *Co si myslíme o listopadu?*. O snaze autorů vypovídají již samotné názvy jmenovaných pasáží.<sup>285</sup>

V *Dějepis pro střední odborné školy* jsou naopak tyto prvky silně potlačeny, vlivem úsilí o stručnost a jasnost výkladu, orientovaného na základní poznatky. S tím souvisí i absence doplňkových textů, sloužících právě pro potřeby rozvíjení hodnot a postojů žáků. Přesto v učebnici nalezneme ilustraci dobového reklamního plakátu od firmy Baťa nebo stručný úryvek o stavu československé armády v roce 1938, doplněný o otázku: *Mělo se Československo bránit?*<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> Jan ČURDA a kol., *Moderní dějiny pro střední školy*, 2014.

<sup>286</sup> Petr ČORNEJ, *Dějepis pro střední odborné školy*, 2016.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá analýzou a komparací tří vybraných školních učebnic dějepisu z hlediska pěti událostí československých dějin 20. století. Teoretická část definuje termín školní učebnice a její vlastnosti (strukturu a funkci). Charakterizuje vývoj a současný stav výzkumů v České republice i ve světě. Dále je specifikováno několik klíčových kritérií v podobě nejčastěji analyzovaných parametrů školních učebnic.

Učebnice jsou důležitým prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu již od starověku. V současnosti společnost klade na vzdělání velký důraz. Didaktické texty musí být srozumitelné, věcně správné a současně mají motivovat a podporovat rozvoj postojů a hodnot. Proces výuky je moderními technologiemi obohacován o nové metody propojující teorii s praxí.

V současné době jsou školní učebnice zkoumány z mnoha aspektů. Četné výzkumy v České republice se inspiřují zahraničními analýzami a odborníci vycházejí ze studií v Německu, Francii, Spojených státech amerických a Skandinávii. Badání je negativně ovlivněno skutečností, že v České republice není odborný institut specializující se na tento obor.

V teoretické části se ukázala podrobnější specifikace kritérií hodnocení učebnic jako značně problematická. Dostupné publikace se zaměřují na definici pojmu školní učebnice a její vlastnosti. Na druhé straně zkoumané parametry učebnice jsou zpřesněny pouze v odborných publikacích Jana Průchy. Jedná se například o následující parametry: rozsah, motivace, rozvoj hodnot a postojů.

Výstupem praktické části diplomové práce jsou analýza a komparace zvolených témat v učebnicích. Na základě zjištěných skutečností byla stanovena nejefektivnější učebnice ve výchovně-vzdělávacím procesu, dle volby témat a kritérií. Dále jsme formulovali případná doporučení. Základní metody pracovního postupu vycházely z formulovaných cílů. V příslušných úsecích práce byla využita textová analýza, komparační analýza učebnic dějepisu pro gymnázia a střední školy a heuristická metoda. V podkapitolách nalezneme pomocné tabulky vztahující se k jednotlivým mezníkům československých dějin 20. století. Tabulky slouží k pochopení zpracovaných výsledků analýz.

*Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy, Nejnovější dějiny* je nejstarší z analyzovaných učebnic. Témata jsou v učebnici přehledná a doplněna o velké autentické fotografie a úryvky historických pramenů. Vizualní stránka postrádá větší zapojení barev a map územních změn. Doplnkové texty na konci kapitol jsou věnovány formování postojů a hodnot žáků formou

životopisů významných osobností a vyjádřením plurality názorů na události československých dějin.

Učebnice *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století* vychází z *Rámcového vzdělávacího programu* a obsahuje kapitolu *Historikovo řemeslo*. Grafická podoba učebnice je kvalitně zpracovaná a názornost je zdůrazněna dobovými ilustracemi, citáty, časovými osami, odkazy na filmovou tvorbu, seznamem doporučené literatury a mapami k příslušným tématům. Pozitivní se jeví oddíl „*historická čítanka*“, kde najdeme komentované historické prameny vhodné k analýze. Učebnice příhodně cílí na utváření postojů a hodnot skrze krátké doplňkové texty.

*Dějepis pro střední odborné školy – české a světové dějiny* nabízí žákům stručný přehled dějin. Na jedné straně je grafická podoba posílena grafy a mapami. Na druhé straně chybí větší využití barev a vizuálních prvků. Úsilí o maximální redukci faktografie se negativně projevuje na stránce motivační, postojové a hodnotové. Učebnice nabízí srozumitelný výklad zkoumaných událostí, především na základě omezení počtu cizojazyčných a abstraktních slov.

Analýza prokázala převažující textovou složkou v učebnicích dějepisu, zatímco vizuální stránce textu je věnována nedostatečná pozornost. Slovníky (u poslední učebnice chybí) definují pouze vybrané pojmy, a jejich propracování není dostačující. Témata jsou srozumitelná, ale bylo by vhodné zvážit míru faktografických poznatků.

Na základě analýzy a komparace příslušných kapitol učebnic dosáhla nejlepších výsledků učebnice: *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Učebnice používá ve srovnání s ostatními učebnicemi více vizuálních komponentů. Žáci mohou ocenit četné soubory map a oddíl *Historická čítanka*. Učebnice žáky motivuje a vhodně formuje jejich hodnoty a postoje. V poměru k ilustracím přesto převažuje textová podoba. Obrázky jsou velmi malého rozsahu, což například komplikuje detailní analýzu, kde jsou vhodněji zvolené dobové snímky a ukázky tiskovin.

Zvolená témata v učebnicích začleňují všechna analyzovaná kritéria, ať už ve větší či menší míře. Pro celkové shrnutí výsledků analýzy bylo vyhodnoceno, že jsou učebnice kvalitní zejména po obsahové stránce, doplněné o názorné ukázky fotografií a dobových dokumentů. Na základně analýzy a komparace byly všechny učebnice dějepisu pro střední školy vyhodnoceny jako efektivní pro výchovně-vzdělávací proces. Zmíněné nedostatky považujeme za nepatrné, nad kterými klady převažují.

## Seznam použité literatury a pramenů

### Učebnice

ČORNEJ, Petr, *Dějepis pro střední odborné školy – české a světové dějiny*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2016.

ČURDA, Jan – DVOŘÁK, Jan, *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno: Didaktis, 2014.

KUKLÍK, Jan – KUKLÍK, Jan – ČORNEJ, Petr, *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy. Nejnovější dějiny*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2005.

### Literatura

ČAPEK, Vratislav, *Didaktika dějepisu I*, Praha 1985.

ČAPEK, Vratislav, *Didaktika dějepisu II*, Praha 1988.

ČAPEK, Vratislav, *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I: teoretické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976.

ČAPEK, Vratislav, *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu II: metodologické základy didaktiky dějepisu*, Praha 1976.

ČAPEK, Vratislav, *Tvorba a výzkum učebnic dějepisu*, in: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice 1, Pardubice, 1995, s. 37-54.

ČAPEK, Vratislav, *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, Plzeň 2005.

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

GAVORA, Peter, *Žiak a text*, Bratislava 1992.

GREGER, David, *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*, in: Učebnice pod lupou, Brno 2006, s. 23–32.

JULÍNEK, Stanislav. a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004.

KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš, *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 2008.

LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena, *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008.

- MAŇÁK, Josef, *Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu* In: Cesty pedagogického výzkumu, Brno 2004, s. 9–20.
- MAŇÁK, Josef, *Nárys didaktiky*, Brno 1994.
- MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*, Brno 2008.
- MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan, *Učebnice pod lupou*, Brno 2006.
- MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr, *Hodnocení učebnic*, Brno 2007.
- MAREŠ, Jiří, *Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy*, In: Učitelovo pojetí výuky, Brno 1996, s. 9–25.
- MAREŠ, Jiří, *Styly učení žáků a studentů*, Praha 1998.
- MAREŠ, Jiří, *Učení z obrazového materiálu*, *Pedagogika* 45, 1995, č. 4, s. 318–327.
- MIKK, Jaan, *Učebnice: Budoucnost národa*, In: *Hodnocení učebnic*, Brno 2007, s. 11–23.
- MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007.
- PAVLOVKIN, Michal – MACKOVÁ, Zdenka *Žiak a učebnica: psychologické východiská tvorby učebnic pre mladších žiakov*, Bratislava 1989.
- PLUSKAL, Miroslav, *Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů*, *Pedagogika*, roč. 46, 1996, č. 1, s. 62–76.
- POLIŠENSKÝ, Josef – PAŘÍZEK, Vlastimil, *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, Praha 1987.
- PRŮCHA, Jan, *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*, In: *Učebnice pod lupou*, Brno 2006, s. 9–21.
- PRŮCHA, Jan, *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva*, Praha 1984.
- PRŮCHA, Jan, *Moderní pedagogika*, Praha 2017.
- PRŮCHA, Jan, *Učení z textu a didaktická informace*, Praha 1987.
- PRŮCHA, Jan, *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*, Brno 1998.
- PRŮCHA, Jan, *Pedagogická encyklopedie*, Praha 2009.
- PRŮCHA, Jan, *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*, Praha 1995.
- PRŮCHA, Jan, *Přehled pedagogiky*, Praha 2015.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, Praha 2001.

SIKOROVÁ, Zuzana, *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*, In: *Hodnocení učebnic*. Brno 2007, s. 31–39.

SIKOROVÁ, Zuzana, *Výběr učebnic na základních a středních školách*, Ostrava 2004.

VALENTA, Milan, *Koncepce a tvorba učebnic*, Olomouc 1997.

VORLÍČEK, Chrudoš, *Úvod do pedagogiky*, Jinočany 2000.

ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič, *Ako tvoriť učebnice*, Bratislava 1986.