Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 28, 2014, č. 2

BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA – ZÁKLADNÍ PARADIGMA PRO TVORBU MODERNÍ UČEBNICE DĚJEPISU[1]

DENISA LABISCHOVÁ

The article deals with principles, perspectives and current state of inquiry–based education in humanities. This concept is taken from Science didactics and builds on the principlesm of pedagogical constructivism. The general aim of inquiry-based education is to develop historical thinking competence. The author implemented content analysis of foreign History textbooks for secondary grammar schools (British, French, Swiss and Austrian) and compared them with contemporary Czech textbooks. She focused on chapters devoted to the development of research competencies of pupils and methods of analysis and interpretation of historical sources.

Key words: inquiry-based education; History didactics; history books; content analysis; historical thinking competence; analysis and interpretation of the historical sources.

1. Úvodem – inspirace z oblasti didaktik přírodních věd

Většina současných pedagogických teorií akcentuje princip pedagogického konstruktivismu, založeného na objevném učení, kdy žáci sami nalézají smysl a význam určitého výseku (fyzické, sociální, historické…) reality. Žáci si postupně „budují" (konstruují) své poznání na základě předchozí zkušenosti a aktivního mentálního zpracování nových informací. Učitel nepředkládá učivo jako dogma a jako určité penzum „hotových" poznatků, nýbrž působí spíše jako facilitátor, usměrňující tvořivý proces poznávání.[2] Příkladem pro aplikaci tohoto principu může být konstruktivistická didaktika přírodních věd, v jejímž rámci se zformoval koncept *badatelsky orientovaného učení v přírodovědném vzdělávání* (IBSE – inquiry-based science education), postupně přejímaný oborovými didaktikami biologie, chemie, fyziky či matematiky.[3]

Jeho základní složkou je dle Miroslava Papáčka „*inkorporace experimentálních postupů rozvíjejících instrumentální dovednosti žáků (= činnostní vyučování; = „hands-on" acitivties)*", přičemž jsou kladeny vysoké nároky na připravenost učitele, jeho kreativitu a flexibilitu.[4] Často se ve spojení s IBSE uvádí termín *learning by doing*.

Iva Stuchlíková rozvíjí úvahu nad tím, zda lze IBSE skutečně považovat za koncept zcela nový, či zda pouze akcentuje určité aspekty jiných pedagogických teorií, a nakolik tento pojem koresponduje např. s termíny *aktivizující metody výuky, heuristická metoda, kritické myšlení,*

[1] Článek vznikl díky výzkumnému stipendiu Georg-Eckert-Institutu – Leibnitz-Institutu für Internationale Schulbuchforschung v Braunschweigu v roce 2014.

[2] PRŮCHA, J. – MAREŠ, J. – WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha 2009, s. 131–132.

[3] STUCHLÍKOVÁ, I.: *O badatelsky orientovaném vyučování.* In: Papáček, M. (ed.): Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. České Budějovice 2010, s. 129–135; ŠKODA, J. – DOULÍK, P.: *Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání.* Pedagogická orientace, roč. 19, 2009, č. 3, s. 24–44.

[4] PAPÁČEK, M.: *Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?* Scientia educatione 1, 2010, č. 1, s. 41.

řešení problémů, projektová výuka, objevné učení[5]. Stuchlíková se opírá se o Eastwellovu (2009) taxonomii didakticky řízeného bádání[6]:

- *potvrzující bádání* – otázka i postup jsou žákům poskytnuty, výsledky jsou známy, jejich úkolem je ověřit je vlastní praxí;
- *strukturované bádání* – otázku i možný postup sděluje učitel, žáci na základě zkušenosti formulují vysvětlení studovaného jevu;
- *nasměrované bádání* – učitel klade výzkumnou otázku, žáci vytvářejí metodický postup a realizují jej;
- *otevřené bádání* – žáci si sami kladou otázku, promýšlejí postup, provádějí výzkum a formulují výsledky.

Podle Jiřího Škody existuje hned několik důvodů pro „popularitu" badatelského přístupu mezi odborníky z řad pedagogiky, jednotlivých didaktik i kognitivní psychologie. Tyto důvody vztahuje sice především k přírodovědné oblasti, některé z nich je však možno přenést v obecnější rovině také na sféru humanitních oborů:[7]

- výrazný pokles znalostí žáků v mezinárodním testování PISA, a to především v dimenzi epistemické, zahrnující *znalosti postupů ověřování a zdůvodňování vědeckých informací a hypotéz při procesech vědeckého bádání*;
- nízká motivace žáků pro přírodovědné a technické vzdělávání;
- „kolaps" idejí kurikulární reformy, která nevedla k zamýšlenému rozvoji klíčových kompetencí („*naučit žáky myslet*"), nýbrž pouze k reprodukci předložené sumy poznatků;
- snaha upustit od tradiční behavioristické výuky, jež však postrádá systémový přístup zahrnující především pregraduální přípravu učitelů;
- jakási „marketingová strategie škol", respektive jedna z možných cest k zatraktivnění školy (uplatňující principy IBSE) pro zájemce o studium.

Autor dále identifikuje nejzásadnější výhody i limity využití IBSE ve výuce. Potenciál spatřuje zejména v podpoře spontánního, aktivního učení vyvolávajícího motivační efekt a umožňujícího přenos poznatků do trvalejší paměti, v rozvíjení nejen kognitivních, ale také sociálních a emocionálních kompetencí, v aplikaci principů vědecké práce (ověřování informací a hypotéz) a ve flexibilitě modelu IBSE (je možno aplikovat ho i v oblasti humanitní). Hlavní úskalí spočívají především v nedostatečné přípravě budoucích učitelů (umění klást otázky a řídit učební činnosti založené na tzv. *pedagogical content knowledge*[8]) a v zaměření tradičního testování (např. v rámci přijímacího řízení na podstatnou část vysokých škol) převážně na reprodukci faktografických poznatků.[9]

2. Badatelsky orientované učení (IBL – inquiry-based learning) jako východisko pro rozvíjení kompetencí historického myšlení

Jak již bylo řečeno, v přírodních vědách se v posledních letech výrazně uplatňuje princip badatelsky zaměřeného vyučování (IBSE). Do oblasti společenskovědních a humanitních disciplín pronikají tyto myšlenky zatím jen pozvolna.

---

5 STUCHLÍKOVÁ, I. *O badatelsky orientovaném vyučování.* c. d., s. 129–130.

6 Tamtéž, s. 132.

7 ŠKODA, J. – DOULÍK, P. – PROCHÁZKOVÁ, Z.: *Inquiry-based science education – fashionable trend or hope for science education regeneration?* Technology of Education 20, 2013, No. 6, s. 2.

8 JANÍK, T. et al.: *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno 2007.

9 ŠKODA, J. – DOULÍK, P. – PROCHÁZKOVÁ, Z.: *Inquiry-based science education – fashionable trend or hope for science education regeneration*, c. d., s. 2–3.

Jaroslav Říčan shrnul nejvýznamnější potenciality IBL právě ve výuce předmětů souhrnně označovaných jako *humanities*: Výuka v souladu s IBL je řízena otevřenými otázkami a řešením problémů, vhodná jsou proto témata vyžadující multiperspektivní přístup.[10] Vyučovací proces vede k novému poznání či k restrukturalizaci poznání dosavadního – tzv. *přerámování* umožňuje chápat chování osobností v různých společenských či historických situacích, rozvíjí senzitivitu ke kulturním odlišnostem, překonává stereotypy a předsudky apod. Akcent je kladen na seberegulaci žáka, který z velké části sám řídí své učební činnosti a samostatně vyhledává informace. Adekvátní jsou aktivity umožňující extrahování myšlenek z různých typů textů (literatura, úřední dokumenty) a kritickou analýzu informací (rozlišování mezi fikcí a skutečností, identifikace manipulativních prvků apod.).[11]

Dějepis patří k předmětům, kterému se (především v laické veřejnosti) dlouhodobě připisuje přílišný důraz na faktografii či dokonce na pouhé „memorování" letopočtů a jmen. Od poloviny devadesátých let 20. století sílí v odborné komunitě didaktiků snahy překonat tento starý model a najít cesty k modernějšímu pojetí školního dějepisu jako sociálně humanitní disciplíny kultivující historické vědomí žáků, formující historickou kulturu společnosti[12] a rozvíjení kompetencí historického myšlení[13]. Mnoho podnětů přinesla pravidelná odborná setkání v Telči, konaná pod záštitou MŠMT, která byla věnována koncepci dějepisu v České republice, jež by reflektovala nejvýraznější zahraniční oborové trendy.[14]

Kurikulární reforma využila potenciál badatelsky zaměřené výuky dějepisu pouze částečně a setrvává u cyklického (spirálovitého) osnování, které v českém prostředí dominuje po desetiletí. Na čtyřletém gymnáziu a na vyšším stupni víceletého gymnázia se znovu probírá chronologicky historie od pravěku po současnost a vědomosti získané na základní škole se pouze systematizují a rozšiřují. Tento přístup je ovšem spojen se zásadními negativy, neboť ve školní praxi obvykle nedochází ke kýženému rozvíjení vědomostí, dovedností, postojů a hodnot nabytých v průběhu základního vzdělávání na vyšší úrovni, nýbrž k jejich pouhému rozšiřujícímu opakování. Cyklické pojetí tedy vede k jistému „plýtvání" omezenou časovou dotací předmětu danou učebními plány a není tak otevřen prostor proniknout k vybraným klíčovým tématům minulosti hlouběji a na vyšších stupních sekundárního vzdělávání nelze v dostatečné míře uplatňovat badatelsky zaměřené didaktické metody.[15]

Kritika stávající podoby dějepisného kurikula[16] pro gymnázia vyústila v *Návrh alternativní verze vyučovacího předmětu Dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gym-*

[10] Blíže též STRADLING, R.: *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg 2003.

[11] ŘÍČAN, J.: *Which aspects of inquiry-based approaches should be emphised in teaching of humanities*. In: Nikolić, R. (ed.): Current Trends in Educational Science and Practise III. Úžice 2012, s. 32–47.

[12] LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí.* Ostrava 2013; BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.

[13] Pojmová kategorie je přejata z německé didaktiky dějepisu (Kompetenzen historischen Denkens) – KÖRBER, A. – SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zu Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Verlag ars una 2007.

[14] V letech 2002–2009 vycházel sborník příspěvků telčských setkání *Historie a škola I–VII*. Další náměty vzešly z pravidelných oborově didaktických konferencí organizovaných Filozofickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity.

[15] LABISCHOVÁ, D.: *Intercultural dimension of history teaching in today´s Czech secondary education curricula. Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education.* Yearbook – Jahrbuch – Annales 34, International Society for The Didactic of History, Schwalbach /Ts., 2013, s. 165–190.

[16] Oborová didaktici, zástupci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, učitelé základních a středních škol i zástupci neziskových organizací formulovali nejzásadnější výtky vůči stávajícímu pojetí dějepisu v kurikulu na VI. semináři Historie a škola v Telči konaném ve dnech 15.–16. 10. 2007.

názia[17], která se v letech 2011 a 2012 pilotně ověřovala na vybraných gymnáziích. Pilotní výuka byla završena testováním dosažené úrovně kompetencí historického myšlení.[18] Asi nejzřetelnější posun ve srovnání s platným rámcovým vzdělávacím programem spočívá v překonání tradičního cyklického uspořádání učiva (osnov).

Alternativní verze kurikula kombinuje chronologický a tematický přístup a člení obsah dějepisného vzdělávání do dvou etap. V 1. a 2. ročníku se předpokládá systemizace poznatků získaných na základní škole v chronologickém sledu pěti tematických celků, přičemž dva jsou věnovány stěžejním obdobím a mezníkům vývoje lidské společnosti do 1. světové války, zbývající tři pak postihují dějiny 20. a 21. století. Je tedy výrazně posíleno období nejnovějších dějin. Druhou etapu (3. a 4. ročník čtyřletého a odpovídající ročníky víceletého gymnázia) představuje volitelný *Specializační kurz*, který je utříděn tematicky a zahrnuje celkem devět témat. Kurz nabízí prostor pro hlubší osvětlení a tematizaci společenských jevů a procesů a jejich vztahu k současnosti (migrace, způsoby řešení konfliktů v minulosti, státní formy, rovnost a nerovnost, expanze, kolonizace) a učitelé se se mohou se svými žáky mnohem intenzivněji věnovat práci s písemnými historickými prameny či s beletrií, interpretovat historické fotografie, karikatury a plakáty, aktivně využívat statistické materiály, kriticky analyzovat dokumentární filmy či hrané filmy s historickou tematikou.

Obecnější modely pro rozvíjení těchto specifických kompetencí jsou dnes již poměrně dostatečně rozpracovány také v české odborné literatuře[19], konkrétní metodickou podporu nabízejí muzea, neziskové organizace či internetové portály[20]. Jejich praktické uplatnění v reálné výuce na základních a především na středních školách však do značné míry závisí na kreativitě, aktivitě a iniciativě samotných učitelů a na úrovni jejich „historické kultury“. Dle nejnovějších empirických výzkumů uplatňuje badatelsky zaměřené aktivity v dějepisném vyučování jen menšina učitelů působících na sekundárním stupni vzdělávání[21].

Je otázkou, jakým způsobem lze překonat rovinu pouhých metodických „doporučení“ a dosáhnout skutečně komplexního posunu v pojetí dějepisné výuky a jeho implementace do reálného vyučování. Alternativní verze dějepisného kurikula je zatím opravdu jen „alternativou“, která není přijata plošně; revize centrálního kurikula (rámcových vzdělávacích programů) bude mít zřejmě spíše dílčí charakter a nelze očekávat zásadnější proměnu celkové koncepce, navíc očekávané učební výstupy jsou formulovány velmi obecně.

Zajímavou inspirací je příklad ze sousedního Polska, kde reforma dějepisu probíhající od roku 1999 vyvrcholila v podobě nové maturitní zkoušky (poprvé skládané v roce 2005), která zahrnuje relativně obtížné úlohy testující dosaženou úroveň kompetencí historického myšlení.[22] Možná trochu provokativním návrhem může být tedy „začít od konce“ – zreformovat nejprve testování žáků, které by ověřovalo osvojení kompetencí historického myšlení namísto repro-

[17] *Návrh alternativní verze vyučovacího předmětu Dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia.* Praha 2010.

[18] Výsledky testování byly publikovány – GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Kompetence historického myšlení a jejich testování.* In: Gracová, B. – Labischová, D. (ed.): X. sjezd českých historiků 14.–16. 9. 2011. Ostrava 2013, s. 183–194. Testové úlohy sestavili Blažena Gracová, Martin Labisch a Denisa Labischová.

[19] LABISCHOVÁ, D. *Didaktická média ve výuce dějepisu.* Ostrava 2008; LABISCHOVÁ, D. – HUDECOVÁ, D.: *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování.* Praha 2009; LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Ostrava 2008.

[20] Např. portál Moderní dějiny, organizace Člověk v tísni, edukační aktivity jednotlivých muzeí.

[21] GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách.* Pedagogická orientace 22*,* 2012, č. 4, s. 516–543.

[22] JULKOWSKA, V.: *Nová maturita v Polsku – zkušenosti a reflexe.* In: Gracová, B. – Labischová, D. (ed.): X. sjezd českých historiků 14.–16. 9. 2011, c. d., s. 138–139.

dukce naučených poznatků, což by mohlo přimět učitele, aby své vyučování orientovali více problémovým a badatelským směrem (vycházíme z předpokladu, že podoba testování ovlivňuje způsob výuky – učíme tak, aby žáci v testování uspěli).

Jedním z nejdůležitějších kroků na cestě k naplnění cílů dějepisného vzdělávání je ovšem transformace „tradiční" učebnice v moderně pojaté edukační médium, neboť historická narace v učebnicích, ale také svébytné způsoby historického myšlení jejich autorů, zásadně ovlivňují obraz minulosti ve vědomí žáků.[23]

3. Cíle a metody výzkumu

Předmětem výzkumu se stala obsahová analýza vybraných zahraničních učebnic dějepisu pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání z hlediska implementace prvků IBE. Vzhledem k širokému pojetí badatelsky orientovaného učení v odborné literatuře bylo v rámci tohoto výzkumu jeho vymezení zúženo na didakticky strukturovanou práci s historickými prameny.

Cílem výzkumu bylo zjistit:

1. zda jsou v zahraničních učebnicích zařazeny samostatné kapitoly věnované analýze a interpretaci historických pramenů a dalších informačních zdrojů;
2. jakým způsobem je práce s historickými prameny a dalšími zdroji řízena (aparát řídící osvojování učiva);[24]
3. nakolik zvolený pramenný materiál koresponduje s obsahem předchozích kapitol (jaká je úroveň didaktické progrese).[25]

Výzkum učebnic zahrnuje široké spektrum výzkumných přístupů i konkrétních metod zkoumání. Jan Průcha rozlišuje sedm druhů metod – kvantitativní (zaměřené na výskyt a četnost určitých komponent), metody dotazování, observační, testovací, experimentální, komparativní a metody obsahové analýzy, jež zkoumají vlastnosti učiva v učebnicích.[26] Oborově didaktický výzkum dějepisných učebnic se v českém prostředí dosud koncentroval převážně na *obsahové analýzy* v kombinaci s metodou komparativní a s metodou dotazování, ačkoliv v posledních letech se objevují také další typy výzkumů. Byly analyzovány a srovnávány zejména české a zahraniční učebnice (polské, německé, rakouské, francouzské, britské, americké, slovenské, estonské) určené pro různé stupně vzdělávání z hlediska množství informací o dějinách druhého národa, v centru pozornosti stála také interpretace historických událostí a procesů, včetně případných mýtů a stereotypů v obrazu „druhého".[27]

Také pro zde prezentovaný výzkum vybraných zahraničních učebnic pro gymnázia byla zvolena metoda *kvalitativní* (resp. *nekvantitativní*)[28] obsahové analýzy. Na rozdíl od kvantitativní obsahové analýzy, která sleduje výskyt, frekvenci, pořadí či stupeň a de facto převádí kvalitativní obsah textu do kvantitativních dat,[29] je nekvantitativní analýza řízena určitými kritérii.

---

[23] Tamtéž, s. 138.

[24] Pojem zavádí Jan Průcha – viz PRŮCHA, J.: *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média.* Praha 1998.

[25] Termín didaktická progrese se užívá především v německé didaktice cizích jazyků a označuje systematičnost návaznost učiva a soulad s obecnými didaktickými zásadami (postup od jednoduššího ke složitějšímu, známého k neznámému).

[26] PRŮCHA, J.: c. d., s. 48.

[27] Přehled výzkumů viz GRACOVÁ, B.*: Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam.* IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Pardubice 2007, s. 97–114.

[28] Pojem uvádí např. GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno 2000, s. 117.

Kritéria analýzy byla vymezena v souladu se stanovenými výzkumnými cíli:

1. typ pramene
2. teoretický rámec (charakteristika pramene, znaky, funkce, historický vývoj)
3. existence obecného modelu (struktury) pro analýzu pramene
4. otázky řídící analýzu a interpretaci pramene
5. komparace s jinými prameny
6. vztah k vzdělávacímu obsahu daného tematického celku
7. prostor pro sebereflexi

Soubor zkoumaných zahraničních učebnic představovalo celkem 33 titulů britských, francouzských, rakouských a švýcarských publikací,[30] určených pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání (gymnázia či jiný typ všeobecně vzdělávacích škol, odborné školy), pokrývajících dějiny 20. století (obvykle poslední díly dané učebnicové sady). Záměrem bylo analyzovat učebnice nejnovější, především ty vydané po roce 2005.

Analýza byla omezena pouze na samostatné kapitoly věnované práci s historickými prameny, nebyly tudíž zkoumány prvky badatelsky orientovaného učení začleněné v ostatních kapitolách.

4. Analýza zahraničních učebnic dějepisu z hlediska implementace IBE

4.1 Analýza britských učebnic

1.	BRODKIN, A. et al.: *Modern world. GCSE. History B*. OCR, Heinemann, Portsmouth 2009.
2.	CLAYTON, S. et al.: *History in Progress. 1901 to Present Day*. Book 3.Heinemann, Portsmouth 2011.
3.	WAUGH, S. – WRIGHT, J.: *The World at War 1938–1945. GCSE. Modern World History for Edexel*. Hodder Murray, London 2007.
4.	WILKES, A.: *20th Century Studies. GCSE History*. Folens, Aylesbury 2007.
5.	WILKES, A.: *Germany 1918–1945*. Oxford University Press 2009.

Tabulka č. 1: Zkoumané britské učebnice.

Historická kultura dějepisného vzdělávání ve Velké Británii se tradičně vyznačuje silnou orientací na práci s prameny. Již mezinárodní výzkum *Youth & History* (Mládež a dějiny) z poloviny devadesátých let 20. století[31] potvrdil konstruktivistické pojetí výuky, kdy učitel především usměrňuje aktivitu žáků, spočívající v kritice a interpretaci nejrůznějších informačních zdrojů, v jejich komparaci a ve formulaci vlastního úsudku. Výzkum uskutečněný v roce 2001 ukázal, že k jednomu tématu v učebnici se obvykle vztahují úryvky z více pramenů (šesti až deseti), přinášející multiperspektivní náhled na probíranou událost. Žáci jsou vedeni k tomu, aby posuzovali předložené argumenty, vyjadřovali svůj souhlas či naopak oponovali, hodnotili význam informací a formulovali shrnutí.[32]

[29] Tamtéž.

[30] Vzhledem k omezené dostupnosti byl nejrozsáhlejší zkoumaný soubor rakouských (16), menší pak soubor britských, francouzských a švýcarských učebnic (5–6).

[31] BORRIES, B.: *Jugend und Geschichte. Ein europäisches Kulturvergleich aus deutscher Sicht.* Schule und Gesellschaft 21. Opladen 1999.

[32] LABISCHOVÁ, D.: *Obraz Čechů, Poláků a jejich minulosti na stránkách amerických a britských učebnic dějepisu*. Historica, Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity 9, 2002, s. 151–169.

Důraz na BSE potvrdila také analýza výše uvedených pěti publikací. Je nutno zmínit, že ve všech učebnicích je preferována spíše konkrétní aplikace postupu interpretace pramenů v rámci chronologicky řazených témat před samostatnými kapitolami věnovanými rozvíjení metodických kompetencí. Přesto také v britských učebnicích obecnější modely pramenné analýzy najdeme.

Zajímavý úvod k bloku věnovanému studiu historických pramenů nalezneme v publikaci Germany 1918–1945. Úvodní dvoustrana *What sort of learner are you* popisuje ve formě přehledné tabulky tři základní učební styly (vizuální, auditivní a kinestický) a aktivity, které jednotlivé typy žáků preferují (čtení, učení ze schémat a diagramů, poslech, dramatizace, vytváření mentálních map).[33] Následují doporučení ke studiu historických pramenů pro jednotlivé typy mladých „badatelů" – vizuální typ by měl kupříkladu barevně kódovat klíčové informace v písemných pramenech, vyhledávat historické fotografie či videozáznamy k tématu; auditivní typ by měl rozvíjet diskuzi k tématu či užívat prvky dramatizace; kinestický typ by pak měl co nejvíce navštěvovat konkrétní místa paměti a konstruovat modely, schémata apod.[34]

Další dvoustrana pak přibližuje postup při studiu historického pramene, a to vždy s konkrétními otázkami (např. ujisti se, že textu rozumíš; co text vypovídá o autorovi) – od excerpce, přes hledání podobností a diferencí mezi jednotlivými prameny, posuzování reliability (zda podává věrohodný obraz reality) a užitečnosti (kvantita a kvalita nových informací, které pramen přináší) po závěrečné shrnutí (využij prameny v diskuzi).[35]

Důraz na utváření kompetencí k učení je patrný také v další samostatné kapitole (dvojstrana) této publikace, nazvané *A Simple Guide to Mind Mapping*, ve které jsou žáci seznámeni s principy mentálního mapování k historickým problémům, s podrobným návodem na vytvoření myšlenkové mapy včetně konkretizace na příkladu tématu nacistické propagandy.[36]

Analýza karikatury pak sled metodických dvoustran v učebnici Germany 1918–1945 uzavírá. Žáci se dozvídají, co to politická karikatura je a na co se při její analýze mají zaměřit (centrální postava, symboly – např. Uncle Sam, britský John Bull, francouzská Marianne, politická situace a sociální kontext, doba vzniku, postoj karikaturisty) a je uveden příklad důkladné analýzy konkrétní karikatury k Noci dlouhých nožů roku 1934.[37]

Také v učebnice Modern World nalezneme podobný návod pro práci s karikaturou, zaměřený především na dešifrování použitých symbolů.[38] Na další straně je pak prezentována analýza písemného pramene s důrazem na kontext, obsah, interpretaci a hodnocení. Žáci mají k dispozici příklad, jak vybrat z textu klíčové informace (obr. 1).[39]

V závěrečné pasáži publikace Modern World je zařazena rozsáhlá kapitola nazvaná *Exam-Café*, která slouží k důkladnému opakování a samostatné přípravě žáků pro úspěšné složení závěrečné zkoušky. Důraz na sebereflexi a na rozvíjení schopnosti strukturovat a řídit vlastní učení je zde zřejmý. Zmínit je potřeba také atraktivní layout kapitoly vedený snahou navodit pozitivní atmosféru k učení (barevné ladění do příjemných odstínů hnědé či fotografie šálku espressa na každé straně) a promyšlený postup opakování a ověřování dosažené úrovně kompetencí historického myšlení. Žáci přesně znají kritéria hodnocení u zkoušky – jako příklad můžeme uvést škálu pro posouzení dovednosti analyzovat karikaturu. Maximální počet

[33] WILKES, A.: *Germany 1918–1945*. Oxford University Press 2009, s. 40.
[34] Tamtéž, s. 41.
[35] Tamtéž, s. 42.
[36] Tamtéž, s. 78–79.
[37] Tamtéž, s. 80, 81.
[38] BRODKIN, A. et al.: *Modern Word*. Portsmouth 2009, s. 8.
[39] Tamtéž, s. 9.

This means that nobody really thought about how each country would rebuild its economy.

Europe was at a crisis point before the war because some countries had been greedy capturing land and resources. There was an imbalance of power. Versailles, dominated by Britain, France and the USA, did nothing to change this.

SOURCE B

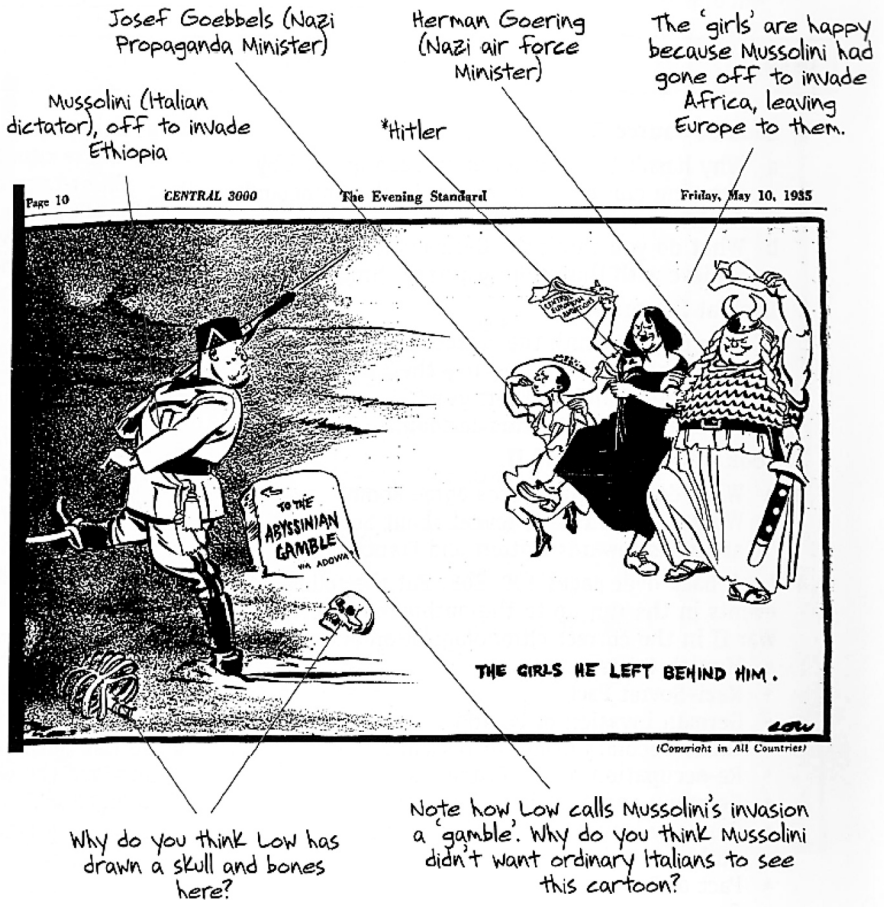
The Treaty includes no provision for the economic rehabilitation of Europe – nothing to make the defeated Central Powers into good neighbours, nothing to stabilise the new States of Europe, nothing to reclaim Russia; nor does it promote in any way a compact of economic solidarity or to adjust the systems of the Old World and the New … Reparation was their main excursion into the economic field, and they settled it from every point of view except that of the economic future of the States whose destiny they were handling.

John Maynard Keynes, *The Economic Consequences of Peace* (1920).

According to Maynard Keynes the biggest concern of the Big Three was to help themselves.

This source is an excellent example of contemporary opinion because it was produced one year after the treaty was signed.

Obrázek č. 1: Analýza písemného pramene v učebnici Modern World, s. 9.



Obrázek č. 2: Analýza karikatury v učebnici 20th Century Studies, s. 202.

získaných bodů je 7, jejichž přidělení se pohybuje od pouhého povrchního popisu vlastností (1 b.), určení, co karikatura znamená bez uvedení dalších myšlenek (2–3 b.), určení smyslu karikatury včetně detailů pomocí buď karikatury, nebo vlastních vědomostí (4–5 b.), určení smyslu karikatury včetně detailů pomocí karikatury i vlastních vědomostí (6–7 b.).[40] Obdobně je pojata analýza historických fotografií žen pracujících v muniční továrně v době první světové války a feministické demonstrace v Londýně v roce 1971. Úkolem žáků je posoudit hodnotu (užitečnost) pramene, přičemž jsou uvedeny příklady žákovské odpovědi a podrobného komentáře lektora (v čem je odpověď správná, jak by mohla být doplněna).[41]

Učebnice History in Progress přináší samostatnou kapitolu nazvanou *Being a historian*, v níž je osvětlena práce historika, kterou autoři přirovnávají k pátrání detektiva a jež sestává z pěti kroků nazvaných „5W" (Who, What, Where, When, Why). Opět je zde patrná snaha vymezit jednotlivé úrovně dosažení historických kompetencí u žáků. Nejnižší úroveň znamená vyprávění příběhu z minulosti a kladení otázek (level 5), střední úroveň zahrnuje také posuzování užitečnosti informace a vysvětlení změn a kontinuity v minulosti (level 6) a nakonec v nejvyšší úrovni (level 7) vysvětluje žák historické jevy komplexně s užitím odborného jazyka.[42]

V publikaci *20th Century Studies* se setkáme s názorným rozborem karikatur známého karikaturisty Davida Lowa (obr. 2), autora mimo jiné také často publikované karikatury Mnichovské dohody.[43]

4.2 Analýza francouzských učebnic

1.	AIRAU, P. et al.: *Histoire 1re L, E, S. Programme 2011*. Belin, Paris 2011.
2.	BILLARD, H et al.: *Histoire 1re. Questions pour comprendre le XXe siècle*. Magnard, Paris 2010.
3.	BONNAVENTURE, F. et al.: *Histoire Term L, ES. Programme 2012*. Éditeur Indépendent Depuis 177, Paris 2012.
4.	BRAUN, M. et a.: *Histoire/Geschichte. L´Europe et le monde du congrès de Vienne à1945. Manuel d´Histoire franco-allemand Premières L/E/S.* Nathan/Klett, Paris 2008.
5.	LAMBIN, J.-M et al.: *Histoire 1res ES/L/S.* Hachette Éducation, Les Quatre Coins Édition, Paris 2007.
6.	LAMBIN, J.-M et al.: *Histoire 2de*. Hachette Éducation, Les Quatre Coins Édition, Paris 2006.

Tabulka č. 2: Zkoumané francouzské učebnice.

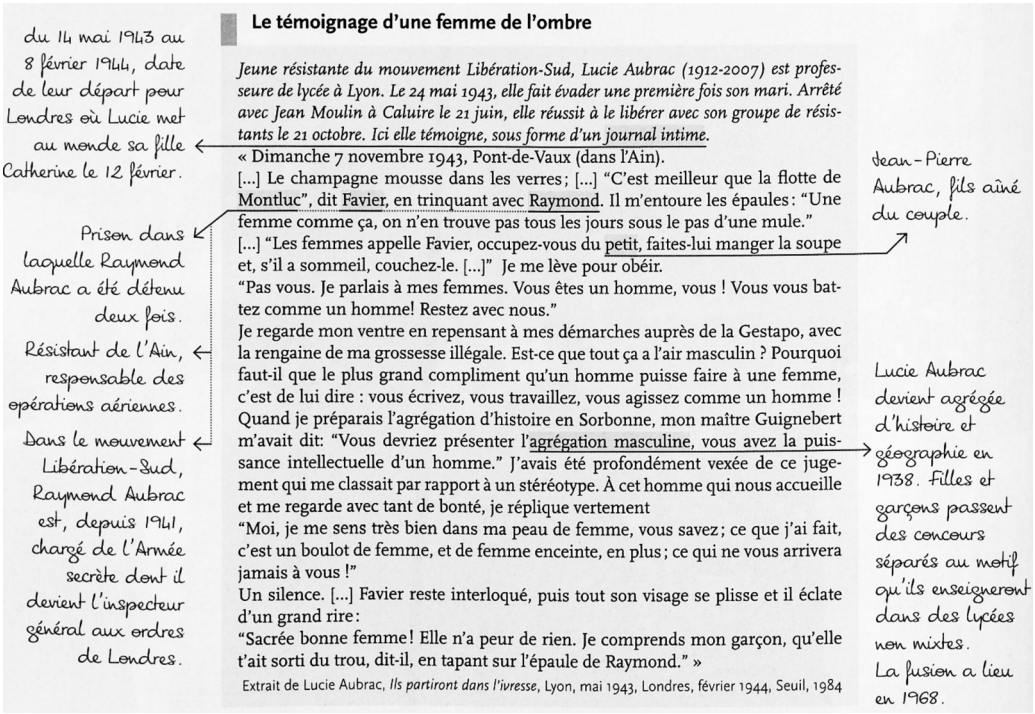
Rovněž francouzské publikace určené pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání obsahují samostatné kapitoly věnované práci s prameny. Velmi často se jedná o kritický rozbor písemného pramene (právní dokumenty, politický diskurz). Detailní je metodika vyhodnocení statistických materiálů (grafů, tabulek, základy deskriptivní statistiky aplikované na konkrétní historické jevy), nalezneme zde také analýzu fotografií či karikatur.

Práce se statistickými údaji se objevuje kupříkladu ve společné francouzsko-německé učebnici Histoire/Geschichte (2008). Jsou zde objasněny pojmy absolutní četnost, relativní četnost (včetně příkladů výpočtů) i základní typy grafů (spojnicový, sloupcový, výsečový) s určením, pro jaký typ statistických znaků jsou vhodné. Následující úlohy pak směřují k praktické aplikaci (žáci mají např. určit, který typ grafu by zvolili pro znázornění dat uvedených v tabulce, a dané statistické údaje adekvátně interpretovat).[44]

[40] Tamtéž, s. 367.
[41] Tamtéž, s. 374–376.
[42] CLAYTON, S. et al.: *History in Progress. 1901 to Present Day*. Book 3. Portsmouth: Heinemann, 2011, s. 186.
[43] WILKES, A.: *20th Century Studies. GCSE History*. Aylesbury: Folens, 2007, s. 202–203.
[44] BRAUN, M. et a.: *Histoire/Geschichte. L´Europe et le monde du congrès de Vienne à1945. Manuel d´Histoire franco-allemand Premières L/E/S.* Paris: Nathan/Klett, 2008, s. 98.

Táž publikace vyčleňuje samostatnou dvoustranu různým formám manipulace s historickou fotografií během pořizování snímku (výběr detailu, perspektivy, světelné efekty, nastavení scény), úpravám hotového obrázku (ořez, montáž, retušování osob či objektů) či manipulativnímu vlivu při publikování (popis fotografie, kontext zveřejnění). Manipulace je konkretizována na třech upravených snímcích projevu V. I. Lenina z 5. 5. 1920 na Sverdlovském náměstí v Moskvě.[45]

Učebnice Histoire Term (2012) strukturuje rozbor písemného dokumentu ve třech krocích: identifikace a prezentace dokumentu (typ dokumentu – legislativní, exekutivní atd., autor, komu je určen), podrobná analýza dokumentu (ideologický charakter, styl, přesvědčovací techniky jako opakování, důraz na hodnoty atd.), význam dokumentu (příklady aplikace zákona, dlouhodobé důsledky politického projevu). Výňatky z písemných pramenů jsou opatřeny komentáři graficky propojenými s klíčovými pojmy v textu.[46] Obdobný postup nalezneme také v učebnici Histoire 1re (2011).[47]



Obrázek č. 3: Analýza písemného pramene v učebnici Histoire 1re L, E, S, s. 360.

Komparace dvou textů je předmětem „badatelské“ kapitoly ve středoškolské učebnici Histoire 1res (2007). Žáci srovnávají program italských fašistů z 6. 6. 1919 s programem NSDAP z 27. 12. 1921 z hlediska politického a sociálního, rozhodují, který z programů je konzervativnější a který naopak radikálnější, který z nich zahrnuje více totalitních aspektů, které prvky

[45] Tamtéž, s. 288– 289.
[46] Tamtéž, s. 244–245 a 338–339.
[47] AIRAU, P. et al.: *Histoire 1re L, E, S. Programme 2011*. Paris: Belin, 2011, s. 360.

programu z roku 1919 jsou obsaženy také v o dva roky mladším dokumentu.[48] Komparativní metoda je užita rovněž v jiné zvláštní kapitole pro srovnání dvou karikatur vyjadřujících protichůdný pohled na náboženství (uveřejněných v dobovém katolickém a antiklerikálním tisku z let 1897 a 1907).[49]

Můžeme konstatovat, že komparativní přístup se ve francouzských učebnicích objevuje velmi často – dalším příkladem může být publikace Histoire 1re (2010), která vyzývá žáky k porovnání snímku náměstí Bastily na pařížském předměstí Saint Antoine z roku 1910 s fotografií ze současnosti.[50]

4.3 Analýza rakouských učebnic

1.	DONHAUSER, G.: *Geschichte und Geschehen 3*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., Wien 2009.
2.	DONHAUSER, G. – BERNLOCHNER, L.: *Geschichte und Geschehen 3*. Ernst Klett/Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., Wien 2008.
3.	DONHAUSER, G. – BERNLOCHNER, L.: *Geschichte und Geschehen 4*. Ernst Klett/Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., Wien 2009.
4.	DONHAUSER, G. et al.: *Geschichte und Geschehen 1 für berufsbildende höhere Schulen*. Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., Wien 2009.
5.	DONHAUSER, G. et al.: *Geschichte und Geschehen 2 für berufsbildende höhere Schulen*. Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., Wien 2009.
6.	HEFFETER, F. – BENES, B.: *Weltsichten 4*. Ed. Hölzel, Wien 2009.
7.	HOFER, J. – PAIREDER, B.: *Netzwerk Geschichte & Politik 3*. Veritas Verlag, Linz 2013.
8.	HOFER, J. – PAIREDER, B.: *Netzwerk Geschichte & Politik 3. Kompetenztraining*. Veritas Verlag, Linz 2012.
9.	HOFER, J. – PAIREDER, B.: *Netzwerk Geschichte & Politik 4*. Veritas Verlag, Linz 2012.
10.	HOFER, J. – PAIREDER, B.: *Netzwerk Geschichte & Politik 3. Kompetenztraining*. Veritas Verlag, Linz 2012.
11.	LEMBERGER, M.: *VG4 Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3*. Veritas Verlag, Linz 2012.
12.	MONYK, E. – SCHREINER, E. – MANN, E.: *Geschichte für Alle 3*. Olympe Verlag GmbH, Wien 2010.
13.	MONYK, E. – SCHREINER, E. – MANN, E.: *Geschichte für Alle 4*. Olympe Verlag GmbH, Wien 2010.
14.	VOCELKA, K. – SCHEICHL, A. – MATZKA, Ch.: *ZeitenBlicke 3. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*. E. Dorner Verlag, Wien 2010.
15.	VOCELKA, K. – SCHEICHL, A. – MATZKA, Ch.: *ZeitenBlicke 4. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*. E. Dorner Verlag, Wien 2010.
16.	VOGEL, B. – STRASSER, B.: *Durch die Zeiten. Geschichte 4. Klasse*. Ed. Hölzel, Wien 2009.

Tabulka č. 3: Zkoumané rakouské učebnice.

V Rakousku je dějepis na středních školách vyučován integrovaně společně se základy společenských věd (předmět Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung), čemuž odpovídá také koncepce učebnic. Historická témata jsou zde propojena s problémy současné společnosti, objevují se otázky migrace, terorismu, globalizace, ekologie apod. Vedle pasáží věnovaných interpretaci historických pramenů jsou v rakouských učebnicích začleněny také oddíly rozvíjející kompetence z oblasti společenských věd – jak správně diskutovat, jak kriticky interpretovat zpravodajství v tisku, jak realizovat dotazníkovou výzkumnou sondu (anketu). Tyto dovednosti

[48] LAMBIN, J.-M et al.: *Histoire 1res ES/L/S*. Hachette Éducation, Les Quatre Coins Édition. Paris 2007, s. 265.
[49] Tamtéž, s. 61.
[50] BILLARD, H et al.: *Histoire 1re. Questions pour comprendre le XXe siècle*. Paris: Magnard, 2010, s. 34.

pak mohou žáci aplikovat i na dějepisné učivo. Badatelsky zaměřené (resp. tzv. metodické) kapitoly nalezneme nejen v učebnicích určených pro vyšší stupeň gymnázia, ale též v publikacích používaných na jiných typech středních škol (např. na obchodních akademiích).

V publikaci Durch die Vergangenheit zur Gegenwart jsou zařazeny kapitoly nazvané historická laboratoř („*Geschichtslabor*"), v nichž se žáci učí základům historikovy práce, přičemž je patrné propojení minulosti a současnosti. Tématem je kupříkladu srovnání dětské práce v minulosti a dnes[51] či proměna ženské role ve společnosti od počátku 20. století.[52]

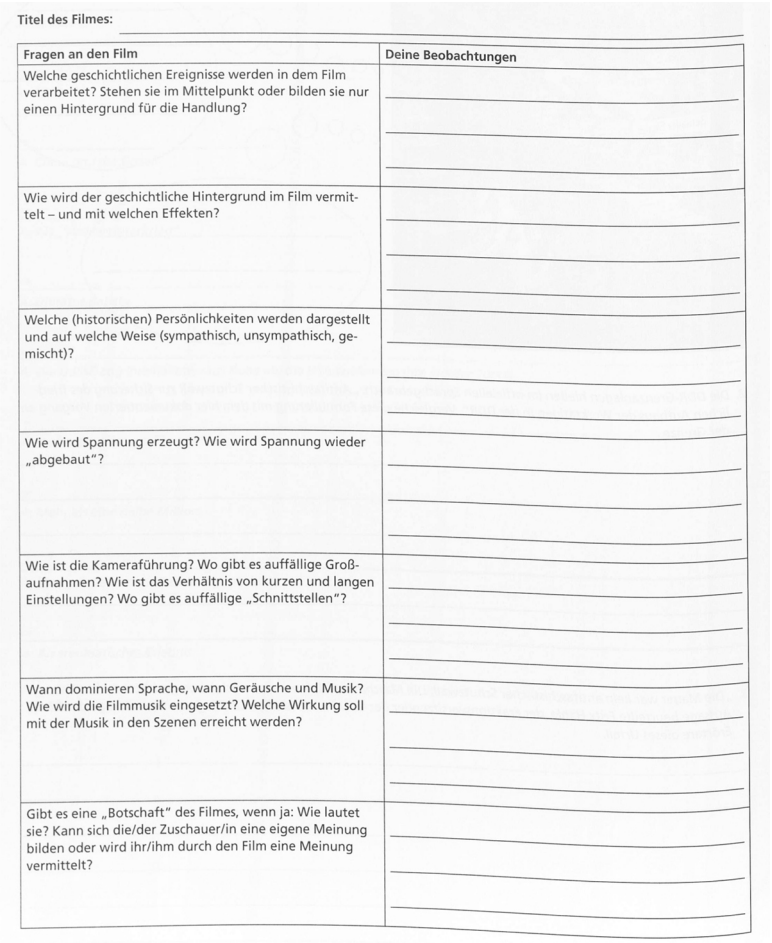
Učebnicová sada Netzwerk Geschichte & Politik je opatřena speciálními pracovními sešity nazvanými *Kompetenztraining*. V samotné učebnici nalezneme pravidelně zařazované metodické stránky: ve 3. díle je rozpracován postup objektivní a věcné analýzy historické fotografie a karikatury,[53] 4. díl chronologicky pokrývající nejnovější dějiny se zabývá dalšími tématy. Žáci se zde učí, jak byly různé umělecké žánry (architektura, film, literatura, hudba) využívány jakožto nástroj propagandy v nacistickém Německu,[54] analyzují a interpretují politické plakáty, projevy politiků,[55] politické písně[56] či se seznamují s metodou oral history: Vedle popisu realizace rozhovoru s pamětníkem v krocích příprava – provedení – vyhodnocení autoři publikace upozorňují na nezbytnost „naladění" se k rozmluvě se starším člověkem, na to, že u vzpomínání hrají velkou roli emoce (narátor se může i rozplakat), či na nepřijatelnost jakéhokoliv „nucení" (pamětník určuje, o čem chce hovořit). Zohledněny jsou i praktické detaily (kdo kde bude sedět, zda je připraveno občerstvení).[57]

Autoři učebnice ZeitenBlicke 3 propojili metodickou dvoustranu věnovanou interpretaci karikatur s problematikou nepřátelských stereotypů (*Feindbilder*). Jsou zde uvedeny příklady negativních stereotypů různých národností, náboženských a sociálních skupin či žen v habsburské monarchii 19. století. Žáci mají možnost seznámit se s konkrétními příklady – např. rozšířený stereotyp Maďara jako samolibého, přehnaně „elegantního" šlechtice hovořícího lámanou němčinou, obrazy přihlouplého Čecha či Slovince v dalších historických karikaturách. V navazujícím 4. dílu učebnicové sady pak nalezneme kupříkladu inspirativní práci s volebními plakáty různých politických stran z dvacátých let 20. století.[58]

Rovněž učebnice Geschichte und Geschehen 4 průběžně přináší speciální dvoustrany označené jako *Methoden.* Analýza hraného filmu s historickou látkou je zde strukturována v podobě návrhu pozorovacího archu (obr. 4) zahrnujícího vedle položek směřujících k historickému pozadí, hlavním postavám či formálním atributům (kamera, střih, zvuk, hudba, mluvená řeč) také problémově postavené otázky – jakými prostředky je vyjádřeno dějové napětí, jaké je hlavní poselství celého filmu.[59] Cílem kapitoly věnované práci s historickými fotografiemi (opět na příkladu retušování snímku Leninova projevu na Sverdlovském náměstí z roku 1920) je především naučit žáky chápat, že manipulativní síla fotografie spočívá v její zdánlivé autenticitě. Vedle podrobného prostupu interpretace tohoto vizuálního pramene vyzývá jedna

[51] LEMBERGER, M.: *VG4 Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3*. Linz: Veritas Verlag, 2012, s. 93.
[52] Tamtéž, s. 106.
[53] HOFER, J. – PAIREDER, B.: *Netzwerk Geschichte & Politik 3.* Linz: Veritas Verlag, 2013, s. 118, 150.
[54] Tamtéž, s. 36–37.
[55] Tamtéž, s. 48, 87.
[56] Tamtéž, s. 121.
[57] Tamtéž, s. 86.
[58] VOCELKA, K. – SCHEICHL, A. – MATZKA, Ch.: *ZeitenBlicke 4. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung.* Wien: E. Dorner Verlag, 2010, s. 28–29.
[59] DONHAUSER, G. – BERNLOCHNER, L.: *Geschichte und Geschehen 4*. Wien: Ernst Klett/Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co., 2009, s. 28.

z úloh, aby si žáci sami vyzkoušeli upravit některou z vlastních fotografií v příslušném PC programu.[60] Další metodická stránka se věnuje prostředkům a technikám propagandy.[61]



Titel des Filmes: _____

Fragen an den Film	Deine Beobachtungen
Welche geschichtlichen Ereignisse werden in dem Film verarbeitet? Stehen sie im Mittelpunkt oder bilden sie nur einen Hintergrund für die Handlung?	
Wie wird der geschichtliche Hintergrund im Film vermittelt – und mit welchen Effekten?	
Welche (historischen) Persönlichkeiten werden dargestellt und auf welche Weise (sympathisch, unsympathisch, gemischt)?	
Wie wird Spannung erzeugt? Wie wird Spannung wieder „abgebaut"?	
Wie ist die Kameraführung? Wo gibt es auffällige Großaufnahmen? Wie ist das Verhältnis von kurzen und langen Einstellungen? Wo gibt es auffällige „Schnittstellen"?	
Wann dominieren Sprache, wann Geräusche und Musik? Wie wird die Filmmusik eingesetzt? Welche Wirkung soll mit der Musik in den Szenen erreicht werden?	
Gibt es eine „Botschaft" des Filmes, wenn ja: Wie lautet sie? Kann sich die/der Zuschauer/in eine eigene Meinung bilden oder wird ihr/ihm durch den Film eine Meinung vermittelt?	

Obrázek č. 4: Pozorovací arch pro analýzu hraného filmu v učebnici Geschichte und Geschehen 4, s. 28.

Vydavatelství ÖBV vydalo mutaci učebnice Geschichte und Geschehen pro odborné školy. Také v ní jsou obsaženy četné metodické kapitoly – od vyhledávání v knihovnách, přes práci s cizojazyčným odborným textem, „čtení" statistických údajů po deskripci a interpretaci reprodukce historického obrazu, propagandistického plakátu či porozumění historického textu z roku 1784.[62]

Alespoň základy badatelského učení nalezneme i v dalších učebnicích určených pro výuku na odborných školách. Například poslední díl učebnicové řady Weltsichten pro obchodní

[60] Tamtéž, s. 42–43.
[61] Tamtéž, s. 54.
[62] Tamtéž, 1. díl, s. 22, 152, 194 a 252.

akademie obsahuje jednu přehledovou dvoustranu s názvem *Selbstständiger Wissenserwerb,* v níž se žáci se seznamují s principy heuristické práce. Pro strukturaci rešerší doporučují tvůrci učebnice vytváření mentálních map. Postup je zahájen nepochybně nejbližším a nejužívanějším informačního zdrojem, tedy internetem, přičemž důraz je kladen na smysluplné vyhledávání relevantních odkazů pomocí vhodně zvolených klíčových slov. Dále zde nalezneme přiblížení práce s prameny písemnými – rozlišují se primární a sekundární prameny, zdůrazněno je korektní citování (rozšiřující text vymezuje, co je to plagiát), výpovědní hodnota pramene spočívá dle autorů v adekvátní interpretaci a v zasazení do historického kontextu. Zmíněna je dále oral history a analýza ikonického textu.[63]

4.4 Analýza švýcarských učebnic

Švýcarské učebnice se svou celkovou didaktickou koncepcí výrazněji neliší od učebnic britských, francouzských či rakouských, důraz na badatelské kompetence žáků se však v jednotlivých učebnicových řadách dosti různí.

Asi nejkomplexnější přístup zvolili autoři učebnice Schweizer Geschichtsbuch, jejíž nedílnou součástí jsou samostatné metodické kapitoly nazvané *Methode*, zařazené vždy v závěru většího tematického celku. V 2. dílu této sady se můžeme setkat s důkladnou analýzou historické karikatury. Je zde podán stručný historický vývoj karikatury, jejíž počátky umisťují autoři učebnice až k satirickým prvkům antických nástěnných maleb. Obecný model pro analýzu karikatury po stránce formální, obsahové, kontextuální a interpretační, včetně otázek, je pak aplikován na příkladu karikatury městské váhy v Luzernu z roku 1842.[64]

Obdobný postup je zvolen pro památníky jakožto „místa paměti“. Vedle typologie památníků z hlediska rozsahu významu (globální, národní, regionální, lokální) a jejich příkladů s fotografiemi jsou žáci uvedeni také do stručné teorie „míst paměti“ (lieux de mémoire) v pojetí francouzského historika Pierra Nory. Seznamují se s pojmem komunikativní paměť a učí se chápat, že to, co každá společnost pokládá za důležité, se odráží v mnoha oblastech historické kultury (ve filmu, literatuře, komiksu, učebnicích). Analýza památníku je pak řízena formou otázek (podnět, zadavatel, autor, kterou historickou událost má připomínat, kdy a kde byl vytvořen, proč byl postaven na tomto konkrétním místě, jak byl pozměňován a restaurován, jakou roli památník sehrál v historickém vědomí obyvatel a jak ovlivnil turismus). Žáci jsou motivováni k objevnému, badatelskému učení – jejich úkolem je samostatně „vypátrat“ místa paměti v okolí jejich bydliště, vypracovat a prezentovat vlastní projekt.[65]

3. díl publikace Schweizer Geschichtsbuch rozvíjí práci s historickými prameny na vyšší úrovni (didaktická progrese) a věnuje historické metodě již větší prostor (obvykle šest stran). Setkáme se zde kupříkladu s interpretací historických plakátů. V teoretické části jsou tyto rozděleny na politické a reklamní, zvláštní pozornost je věnována plakátům propagandistickým, které přesvědčovaly široké masy obyvatel (v zemích třetího světa i těch negramotných). Následuje obecný model pro intepretaci plakátu a konkrétní příklad důkladné interpretace reklamy na omáčku Maggi (vznik kolem roku 1920), včetně genderových aspektů (identifikace žen z dělnických rodin s touto reklamou).[66]

---

[63] HEFFETER, F. – BENES, B.: *Weltsichten 4*. Ed. Hölzel. Wien 2009, s. 90– 91.

[64] NOTZ, T. et al.: *Schweizer Geschichtsbuch 4. Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin: Cornelsen, 2008, s. 173–175.

[65] Tamtéž, s. 203–205.

[66] GROSS, Ch. et al.: *Schweizer Geschichtsbuch 2. Vom Absolutismus bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Berlin: Cornelsen, 2010, s. 26–31.

Stejným způsobem je vedena práce s historickou fotografií, akcentující rozličné formy manipulace se snímky v totalitních režimech (mj. je zde otištěna fotografie Lenina z roku 1920, objevující se v dějepisných učebnicích mnoha zemí).[67]

Největší prostor je pak vymezen rozvíjení dovednosti analyzovat a samostatně vytvářet statistický materiál. Je zdůrazněn jeho význam pro sociální a hospodářské dějiny a úloha statistik pro studium starších a moderních dějin. Žáci se stručně seznamují s teorií tvorby grafů včetně příkladů (sloupcové, výsečové, spojnicové, spojnicové v kombinaci s plošným diagramem, figurální diagramy) a elementárními deskriptivními výpočty (absolutní a relativní četnosti, průměr, indexy). Také v této kapitole je uveden obecný model pro analýzu a interpretaci dat včetně detailně rozpracovaného konkrétního příkladu (dvě strany textu).[68]

4. díl této učebnice, zahrnující dějiny po roce 1945, orientuje metodické pasáže velmi vhodně na metody historikovy práce, které jsou pro poválečné dějiny adekvátní, a historické prameny, které máme k dispozici. První z nich přibližuje orální historii. Autoři zdůrazňují vhodnost této metody pro dějiny každodennosti, dějiny rodiny a nejbližšího okolí, avšak poukazují taktéž na rizika spojená s jejím užitím (snadné směšování vzpomínek pamětníka s tím, co se v průběhu života dozvěděl z médií, tendence vyprávět vlastní vzpomínky pozitivně a jako smysluplný celek). Podrobně je popsán postup sběru dat včetně transkripce nahrávky, žáci mají k dispozici také záznamový formulář rozhovoru.[69]

Fenomén 20. století – film, je předmětem „badatelského" učení v jiné kapitole.[70] Osnova pro analýzu hraného filmu s historickou tematikou je také zde velmi podrobná. Žáci postupují od technických a obecných parametrů (datum vzniku, délka, režisér, producent, scénárista, herecké obsazení, téma), přes rozbor obsahu (chronologický sled sekvencí, hlavní a vedlejší postavy, manipulace – práce s hudbou, barvou, střihem, nastavením kamery) po historickou kritiku (srovnání s jinými prameny a informačními zdroji včetně učebnice, s jinými filmy). Konkretizace je pak spojena s filmem Olivera Stonea „Četa" s Charliem Sheenem v hlavní roli (1986), zachycujícím osudy mladého studenta Chrise Taylora, který se dobrovolně přihlásil do války ve Vietnamu.[71]

Poslední aktivita této učebnicové řady je zřejmě nejnáročnější na abstrakci. Tzv. metoda scénářů (*Szenario-Methode*) představuje konstrukci na faktech založených, od subjektivního pohledu oproštěných prognóz vývoje společnosti od současnosti do budoucnosti. Prognóza by měla být opřena o relativně analyzovatelné elementy (změny klimatu, vývoj na světovém trhu, problémy v dopravě atd.). Žákům je ozřejměn tzv. trychtýřový model pokrývající širokou škálu od extrémně optimistických variant po extrémně negativní trendy ve vývoji (obr. 5). Autoři zvolili jako příklad očekávaný politický vývoj Číny, rozpracovaný do tří scénářů – dle prvního z nich dojde k úspěšné transformaci, kdy bude stále zachováno monopolní postavení komunistické strany, avšak dojde ke komplexním reformám společnosti, druhý scénář předpovídá permanentní krizový management a třetí se přiklání k úplnému kolapsu politického zřízení Číny. Úkolem žáků je vypracovat rešerše z internetu a dalších médií, jimiž by mohli jednotlivé scénář podložit.[72]

---

[67] Tamtéž, s. 102–106.

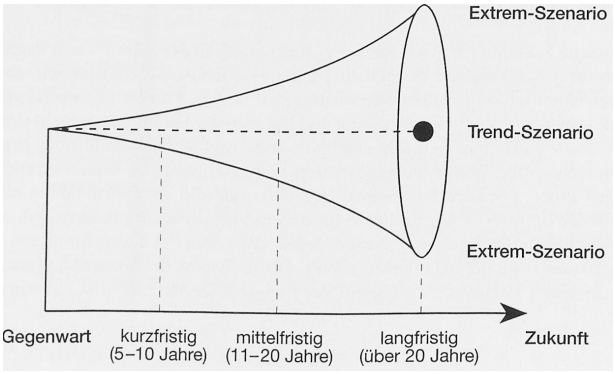
[68] Tamtéž, s. 130–137.

[69] NOTZ, T. et al.: *Schweizer Geschichtsbuch 4. Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin: Cornelsen, 2008, s. 74–77.

[70] V českém prostředí se využití hraného filmu v dějepisném vyučování nejsoustavněji věnuje Kamil Štěpánek – viz ŠTĚPÁNEK, K.: *Hraný film a historická paměť – kritická reflexe v kontextech dějepisné výuky*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd 27, 2013, č. 1, s. 186–192.

[71] Tamtéž, s. 141–144.

[72] Tamtéž, s. 260–262.



Obrázek č. 5: Schéma pro práci s metodou scénářů v učebnici Schweitzer Geschichtsbuch 4, s. 60.

Další analyzované tituly obsahují samostatné pasáže věnované studiu pramenů spíše výjimečně. Kupříkladu v publikaci Menschen in Zeit und Raum 8 nalezneme dvoustranu *Bildvergleich: Arm und Reich*, na níž je na příkladu dvou fotografií měšťanské a rolnické rodiny z konce 19. století demostrována odlišná životní úroveň dobře situovaných a chudých rodin. Žáci mají za úkol vytvořit přehlednou tabulku, v níž by porovnali oba obrázky na základě položených otázek (detailní popis, co fotografie znázorňuje, interpretace, vytvoření titulku). Na další straně je pak otištěna tabulka s možnými odpověďmi (obr. 6), za níž následují další dvě fotografie (švadleny v roce 1823 a textilní továrna kolem roku 1900). Úkolem žáků je sestavit obdobnou tabulku již samostatně.[73]

Erstes Bild	Zweites Bild
2. *Ich sehe sieben Personen. Ein älterer Mann und eine ältere Frau sitzen am Tisch. Beide haben einen Arm auf den Tisch gelegt. Rechts von ihnen sitzt ein jüngerer Mann. Er hat die Hände im Schoss gefaltet. Im Hintergrund stehen vier weitere Personen, zwei Männer und zwei Frauen. Die beiden Frauen befinden sich am linken und am rechten Rand des Bildes. Sie scheinen sich in einem reich ausgestatteten Wohnzimmer aufzuhalten.*	2. *Ich sehe drei Personen. Sie sitzen alle auf einem Bett. Ein kleines Mädchen sitzt links, halb verdeckt von einem gusseisernen Ofen. Rechts vom Mädchen sitzt ein Mann. Er hat die Hände auf den Knien. Eine Frau sitzt ganz rechts, am Rand des Bildes. Sie scheinen sich in einem Zimmer aufzuhalten, das gleichzeitig als Schlafzimmer und als Küche dient. Links im Bild sieht man Kochtöpfe und Kleider.*
3. *Das Bild könnte ein Familienporträt sein. Die Bildlegende sagt mir, dass es sich um die Familie Schwarzenbach-Zeuner handelt. Aus der Bildlegende weiss ich auch, dass dies eine sehr erfolgreiche schweizerische Unternehmerfamilie war.*	3. *Das Bild könnte ein Familienporträt sein. Leider gibt es keine Informationen zum Bild. Es ist nicht klar, an welchem Ort es aufgenommen wurde. Auch die Personen sind nicht bekannt. Ich vermute aber, dass die Familie in sehr bescheidenen Verhältnissen lebte.*
4. *Die Familie hat sich für das Bild extra ins Wohnzimmer begeben. Dort hat sie sich genau überlegt, wo die einzelnen Familienmitglieder sitzen oder stehen sollen. Die wichtigsten Familienmitglieder – Vater und Mutter – sind in der Mitte platziert. Sie zeigen damit, dass sie das Zentrum der Familie bilden. Die Familie schaut selbstbewusst und stolz in die Kamera. Sie wirkt reich und mächtig und will mit Respekt behandelt werden.*	4. *Die drei Personen haben sich für das Foto dort hingesetzt, wo es Platz zum Sitzen hat und wo es warm ist. Der übrige Raum ist mit Gegenständen verstellt, die die Familie zum Leben braucht. Der Ausdruck in den Gesichtern, der dunkle Raum und die ärmlichen Verhältnisse rufen bei mir Mitleid hervor. Vielleicht wurde das Bild auch mit dieser Absicht aufgenommen.*
5. *Ich könnte mir folgende Titel vorstellen: «Ein Familienporträt»; «Leben in Reichtum»; «Wohlstand und Selbstbewusstsein»; «An der Spitze der Gesellschaft».*	5. *Folgende Titel kämen in Frage: «Hinter dem Ofen»; «Ein einziger Raum für Wohnen, Schlafen und Essen»; «Familie in Not»; «Am Rand der Gesellschaft».*

7. Unterschiede	Erstes Bild	Zweites Bild
Raum	*grosszügig*	*eng*
Einrichtung	*teuer*	*ärmlich*
Kleidung	*aufwändig*	*einfach*

Obr. č. 6: Komparace dvou rodinných fotografií z konce 19. století v učebnici Unterwegs zur Moderne, s. 15.

[73] Tamtéž, s. 114–115.

Následující díl této učebnicové řady Menschen in Zeit und Raum 9, jehož spoluautorem je Peter Gautschi, jeden z nejvýznamnějších představitelů švýcarské didaktiky dějepisu,[74] přináší dvoustranu k práci s historickou karikaturou. Na příkladu karikatury „závodů ve zbrojení" období studené války (*„Hilfe, ich werde verfolgt!"*) z roku 1981 je vysvětlen smysl karikatur (chtějí nejen pobavit, ale také vzbudit přemýšlení) a jejich hlavní znaky (zveličení typických rysů, užití symbolů národních, zvířecích či věcných – kladivo, váhy, koruna). Postup analýzy je pak strukturován v pěti krocích s konkrétním komentářem k prezentované karikatuře (důkladný popis, význam jednotlivých prvků, dešifrování symbolů, které další otázky karikatura vyvolává, vyhledávání dalších informačních zdrojů k tématu).[75]

5. Shrnutí

Kvalitativní analýza zahraničních učebnic dějepisu pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání prokázala výrazné směřování historické edukace v daných zemích k badatelsky orientovanému učení. Všechny tituly zařazené do zkoumaného souboru obsahují samostatné kapitoly, nejčastěji nazvané *Metoda*, resp. *Metody*, které řídí interpretaci historických pramenů, ať již písemných či vizuálních (fotografie, karikatury, plakáty). Objevují se zde také zásady zpracování statistických údajů či „čtení" kartografického materiálu. Důraz je přitom kladen především na kritickou reflexi nositelů historických informací, multiperspektivní přístup a na odhalování manipulativních či propagandistických prvků. Počet (nejčastěji) dvoustran se samozřejmě v jednotlivých publikacích různí, od jedné kapitoly podávající přehled základních principů práce s prameny (často v učebních textech pro odborné školy) po kapitoly zařazované pravidelně v závěru každého tematického celku (obvykle gymnaziální učebnice).

Je možno konstatovat, že metodické kapitoly jsou v učebnicích integrovány promyšleně a systematicky, patrná je didaktická progrese. Příklady pramenů či metod zkoumání se vždy vztahují k probíranému učivu – např. s metodou oral history jsou žáci seznamováni v souvislosti s nejnovějšími a soudobými dějinami, analýza reprodukcí výtvarných děl se nachází spíše při výkladu starších dějin.

Vedle badatelského přístupu ke studiu pramenů obsahují metodické kapitoly také další náměty v souladu s konstruktivistickým pedagogickým přístupem (learning by doing) – jak správně diskutovat, jak psát kompozici, jak realizovat anketu k určitému tématu, jak tvořit projekt.

Převažující typ badatelství do jisté míry souvisí s historickou kulturou v jednotlivých zemích. V německy psaných textech se tudíž jedná nejčastěji o tzv. potvrzující a strukturované bádání, v britských učebnicích se objevuje také nasměrované či otevřené bádání.

Pojetí metodických stránek v rakouských učebnicích dějepisu je do značné míry určován koncepcí integrovaného předmětu (dějepis se vyučuje společně se základy společenských věd a s politickým vzděláváním). Typická pro vzorek britských učebnic je značná variabilita. Rozdílnost v pojetí jednotlivých sad učebnic zde můžeme dát do souvislosti s absencí jednotného kurikula – na rozdíl např. od publikací rakouských, kde jsou osnovy mnohem více centralizovány. Pro britské texty je příznačný důraz na rozvíjení kompetencí k učení, na sebepoznání (učební styly) a sebereflexi.

[74] GAUTSCHI, P.: *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche.* Buchs 2012; GAUTSCHI, P.: *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. 2011; GAUTSCHI, P.: *Symbole – Zur Einführung in das Schwerpunktthema*. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Heft 1, 2013, s. 7–11.

[75] Tamtéž, s. 112.

V analyzovaných francouzských textech je velmi často uplatňován komparativní přístup, který ovšem nalezneme také v učebnicích rakouských či švýcarských – často jsou srovnávány společenské jevy v minulosti a dnes, což odpovídá současnému pojetí historického vědomí, zahrnujícího kontinuitu minulost – současnost – budoucnost.

Zatímco tedy české učebnice dějepisu pro střední školy setrvávají u tradičního modelu historické narace (možná také vzhledem k tomu, že v současnosti jsou k dispozici pouze poměrně starší tituly)[76], odpovídají všechny analyzované zahraniční učebnice dějepisu tzv. neklasickému (postmodernímu) modelu historické narace,[77] pojímajícímu dějepis jako školní disciplínu rozvíjející historické myšlení prostřednictvím badatelsky orientovaného didaktického přístupu. Mohou se tak může stát pro české tvůrce nových, moderních středoškolských učebnic cennou inspirací.

[76] Na středních školách nejčastěji používaná tzv. Čornejova řada byla vydána v letech 2001–2002.
[77] JULKOWSKA, V.: c. d., s. 148–149.