

PŘÍMÁ CESTA K DOBRÉMU UČITELI?

JOSEF MEMMINGER

Analytically oriented text first discusses the state requirements for training of history teachers in Bavaria. This is followed by an overview of the practice, taking into account these regulations within the studies of didactics of history at the University of Regensburg. The third part deals extensively with the discussed content of training, oriented mainly on competencies and briefly discusses the proposal of upcoming competency-based curriculum. The conclusion summarizes the positive changes and ongoing deficiencies and challenges.

Key words: training of history teachers in Bavaria; didactics of history; competency-based curriculum.

„Náš boloňský prohřešek“ a modularizace

Boloňská reforma a vývoj ve školách od zahájení průzkumů PISA nepřinesly jen dobré výsledky. Není nutné vyjmenovat všechny kritizované body nebo dokonce zpochybňovat vzdělávací politiku;¹ „každopádně však univerzity posílily povinnou výuku na úkor volitelné“, zatímco předpokládaná mobilita studentů v Evropě i ve světě stagnuje a dokonce vykazuje klesající tendenci.² Většina didaktiků dějepisu má značné obavy z reformních výstřelků.³ Jedno je jasné: Kdo by si nepřál svobodně zvolené, na míru sestavené studium, absolvované z vlastní iniciativy, poskytující všeobecné vzdělání a zároveň prakticky orientované na povolání, jež přirozeně motivuje studenta k rozšiřování obzorů? Předpovídat zde nereálnost uskutečnění tohoto ideálu by však bylo jen nošením dříví do lesa.

Na druhou stranu nelze popírat, že v mnoha případech bývala právě didaktika dějepisu tím dílčím předmětem v rámci historických věd, který těžil závaznými ustanoveními z podílů výuky pro budoucí učitele v podobě modulů. Před Boloňskou reformou představovala především pro

¹ Srov. LIESSMANN, K. P.: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung*. Wien 2014; méně polemická, ale rovněž kritická EIRMBTER-STOLBRINK, E.: *Humboldts Idee der Bildung und die „Wirksamkeit“ ihres Verlustes durch den Bologna-Prozess*. In: Hamid Reza Yousefi (Hrsg.): *Wissensgesellschaft im Wandel. Bildung, Bolognaprozess und Integration in der Diskussion*. Nordhausen 2011, s. 69–86. Obhajující, ale celkem vyváženou bilanci ohledně vývoje po Boloni a především po PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) podává TERHART, E.: *Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 65, 2015, H. 18/19, s. 3–9. O vysokoškolské politice ve stejném časopise SCHUBARTH, W.: *Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 65, 2015, H. 18/19, s. 23–30.

² Srov. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article129229455/Warum-Uni-Studenten-Bewegungsmuffel-sind.html> (cit.: 18. 08. 15)

³ Srov. za ostatní názory a s výpovědí pro „reformu podle oka“ KENKMANN, A.: *Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna*. In: *Popp S. – Sauer M. – Alavi B. – Demantowsky M. – Kenkmann A.* (Hrsg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, Göttingen 2013, s. 205.

obor učitelství na gymnáziích výuka „oborové didaktiky“⁴ na cestě k vlastní kvalifikaci často jen dodatek nebo nutnou, vědecky však méněcennou a rychle zvládnutelnou povinnou součástí studia. To se mezitím změnilo – jak v Bavorsku,⁵ tak i v některých dalších spolkových zemích.⁶ V katalogích modulů má didaktika dějepisu své stále a poměrně významné místo.

Na následujících řádcích nelze analyzovat všechny okolnosti první etapy přípravy bavorských učitelů dějepisu a tím porušit plánovaný rozsah textu. Navíc jsou jednotlivé instituce⁷ a nároky na přípravu učitelů na jednotlivých univerzitách ze strany státu značně rozdílné. Detailnější vzhled do obsahu vysokoškolského studia proto omezíme na příklad univerzity v Řezně. Ve středu pozornosti bude kromě toho především podíl didaktiky dějepisu a její obsah ve výuce. Hlediska, která se týkají ostatních dílčích předmětů historie, budou zahrnuta sporadicky, ale nebude o nich podrobněji diskutováno. Zvláštnosti jednotlivých typů škol lze jen zmínit, v podstatě projednáme gymnaziální („hlubší“) přípravu a požadavky na získání kvalifikace učitelů ostatních oborů, ve kterých se studují dějiny v rámci hlavního oboru jako tzv. „vyučovací předmět“.⁸

Nejprve pojednáme o požadavcích bavorského státu na přípravu učitelů dějepisu. Poté následuje přehled o tom, jak vypadá praxe zohledňující dané předpisy v rámci studia didaktiky dějepisu na Řezenské univerzitě. Třetí část se zabývá intenzivně diskutovaným obsahem přípravy a zejména orientací na kompetence. Tento bod spojíme se stručným pohledem na návrhy připravovaných kompetenčně orientovaných učebních osnov. Závěr textu stručně formuluje výhled do budoucna.

⁴ O problematice používání pojmu „oborová didaktika“ vzhledem k vlastnímu pochopení didaktiky dějepisu srov. HASBERG, W.: *Unde Venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik*. In: Arand T. – Seidenfuß M. (Hrsg.): *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, sv. 7. Göttingen 2014, s. 45.

⁵ Srov. oproti tomu úhel pohledu Ulricha Baumgärtnera, který popisuje „bavorské“ poměry před modularizací a přenáší je na nyní uskutečňovanou výuku: „Podíl oborové didaktické přípravy během studia je celkem malý. Vyžadují se často jen jedna nebo dvě vzdělávací akce (seminář, přednáška nebo cvičení) z oborové didaktiky [...]“: BAUMGÄRTNER, U.: *Zwischen Universität und Schule. Beobachtungen zur zweiten Phase der Geschichtslehrausbildung*. In: GWU 65, 2014, H. 11/12, s. 650.

⁶ O situaci v Porýní-Falcku srov. např. HENSEL-GROBE, M.: *Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrausbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Vernetzung von Ausbildungssegmenten*. (Orientace na kompetence ve vzdělávání učitelů dějepisu. Možnosti a meze propojování dílčích částí výuky). In: Popp u.a.: *Professionalisierung* (Anm. 3), s. 208 a další. Autorka vidí ve zvýšeném podílu vzdělávacích akcí (semináře, přednášky, cvičení) v oboru didaktiky dějepisu také jeden z hlavních aspektů vzdělávání učitelů dějepisu po modularizaci studijních oborů. Wolfgang Hasberg ovšem namítá, že ve spolkové zemi Severním Porýní-Vestfálsku proces reformy spíše znamená ztrátu a nikoli zvýšení významu didaktiky dějepisu. Srov. k tomu HASBERG, W.: *Herausforderungen der Geschichtslehrerbildung. Chancen und Gefahren*. In: Popp u.a.: *Professionalisierung* (Anm. 3), s. 361.

⁷ Kromě toho je značný rozdíl mezi personálním obsazením a rozpočtem na devíti bavorských univerzitách, které nabízejí obor Didaktika dějepisu. Katedra nebo profesura „didaktiky dějepisu“ je v Augšpurku, Bambergu, Erlangenu-Norimberku, Pasově. Dodatečné denominace jsou v Eichstättu („profesura teorie a didaktiky dějepisu“) a v Mnichově („Didaktika dějepisu a Public History“). Ve Würzburgu se profesura věnuje z poloviny „Nejnovějším dějinám“ a z poloviny „Didaktice dějepisu“. V Bayreuthu a v Řezně neučí profesor didaktiku dějepisu, tyto obory zastupují akademičtí vrchní radové. Srov. také k heterogenitě výbavy v kontextu celé spolkové republiky SAUER, M.: *Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern*. In: *Barricelli M. – Lücke M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Forum Historisches Lernen) (Příručka Praxe výuky dějepisu / Fórum Historické učení/). sv. 2. Schwalbach/Ts., 2012, s. 352 a další.

⁸ To je pro místa učitelů na školách primárního a sekundárního stupně možné (v zásadě také pro vzácně volená místa učitelů dějepisu na učilištích a školách speciální pedagogiky). Nebereme ohled na takzvané třetinové studium didaktiky pro školy prvního a druhého stupně, protože v něm mají studenti jiný hlavní obor (vyučovací předmět) a absolují méně intenzivní odborné studium tří takzvaných „předmětů didaktiky“, ve kterém si volí často dějiny.

Zásady univerzitní přípravy bavorských učitelů dějepisu

Hlavní orientační body pro přípravu učitelů na univerzitách jsou v ustanoveních o připuštění ke státní zkoušce, ke které se v Bavorsku stále ještě nemají. Stejně tak jako v jiných spolkových zemích padlo i ve Svobodném státě Bavorsko rozhodnutí, že modularizace podle boloňského způsobu bude sice uskutečněna, ale povinná státní zkouška na konci studia zůstane taková, jaká byla.⁹ Teprve tato zkouška umožňuje absolventům nastoupit refendariát. Do závěrečného hodnocení se sice započítává 40 % z výsledků získaných během studia; centrálně vypracované závěrečné testy, které představují závěr první fáze přípravy budoucích učitelů, však tvoří 60 % celkového hodnocení a mají tedy větší váhu.

Směrnice k úspěšnému absolvování *Státní zkoušky I.* jsou v Bavorsku shrnuty ve spise „*Řád o státní zkoušce pro učitelství na veřejných školách I.*“ (*Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I*).¹⁰ Paragraf č. 33 předpisů LPO I uvádí požadavky, které oboroví didaktici všech oborů a všech druhů škol musí zohledňovat. Přitom se Řád odvolává na čtyři hlavní hlediska, která podrobněji rozvádí: „oborově didaktická reflexe řízená teorií“, „oborová výuka“, „oborová diagnostika a posuzování“ a „oborová komunikace“.¹¹ Tyto hlavní pojmy odpovídají většinou oblastem kompetencí, které navrhla Společnost pro oborovou didaktiku (*Gesellschaft für Fachdidaktik, GFD*) pro první fázi přípravy učitelů.¹² V paragrafech č. 48 (vyučovací předmět) a č. 67 (učitelství pro gymnázia) předpisů LPO I se uvádějí předepsané oborové předpoklady pro připuštění ke zkoušce z dějin, obsahové požadavky na zkoušku a jednotlivé části zkoušky z dějin.

Během studia dějepisu jako vyučovacího předmětu musí student ke splnění odborných předpokladů pro připuštění ke zkoušce z oborové didaktiky dosáhnout nejméně deseti kreditů, ve studiu oboru učitelství pro gymnázia minimálně osmi kreditů.

Obsahové požadavky na zkoušku formulované v paragrafech č. 48 a č. 67 předpisů LPO I se upřeshňují a podrobněji objasňují v předpisech o náplni a provedení zkoušek, které můžeme prakticky považovat za „jádrové kurikulum“ pro přípravu učitelů jednotlivých předmětů na univerzitách.¹³ V tomto dokumentu se uvádějí povinné tematické okruhy dílčích předmětů dějin.¹⁴ Pro každou epochu resp. dílčí předmět jsou uváděny směrodatné nadpisy. Epochy jsou v podstatě chronologicky řazeny a omezují se na hlavní aspekty. Ve studiu pro gymnázium se uvádí např. na téma dějiny starověku: „Svět řeckých států a státní formy, hospodářské a sociální dějiny řeckého světa, kulturní dějiny Řecka, období helénismu, Římská republika, Římské císařství, hospodářské a sociální dějiny Římské říše.“¹⁵ Ještě jeden příklad: Nejnovější dějiny mají být

⁹ Srov. k tomu SAUER, M.: *Die Ausbildung* (pozn. 7), s. 352 a 368, pozn. 5. Zde se uvádějí způsoby uskutečňování modularizace v jiných spolkových zemích.

¹⁰ Řád *První státní zkoušky pro učitelství na veřejných školách* (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) z 13. března 2008: několikrát upravený, poslední změna 2014 (§ 1 Nr. 115 z 22. 7. 2014, 286). Online na intern. stránce: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm!/?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-LehrPrO-BY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (18. 08. 15).

¹¹ LPO I, § č. 33 (pozn. 10)

¹² Srov. SAUER, M.: *Die Ausbildung* (pozn. 7), s. 358. Ve srovnání s údaji GFD chybí ovšem pátá kategorie „vývoj a evaluace“. Tato oblast kompetence se člení na „schopnost recipovat oborově didaktický výzkum a podílet se na výzkumu“ a „schopnost zúčastnit se dalšího vývoje výuky, kurikul a školy.“ (Tamtéž.)

¹³ Úprava obsahových požadavků na zkoušku pro První státní zkoušku podle kapitoly č. II Zkušebního řádu I (LPO I) pro učitelství k jednotlivým předmětům (jádrová kurikula). Oznámení Bavorského státního ministerstva výuky a kultury z 2. ledna 2009 Az.: III.8-5 S 4020-PRA.5999. Online na internetu: <https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb/jahrgang:2009/heftnummer:2/seite:34> (18. 08. 15).

¹⁴ Jako dílčí předměty se uvádějí: dějiny starověku, dějiny středověku, novější dějiny, nejnovější dějiny, dějiny dané spolkové země a oborová didaktika.

¹⁵ Úplné znění § č. 67 (pozn. 13).

členěny takto: „Období revolucí; Německý spolek, Německá říše a první světová válka; imperia-
lismus a kolonialismus, industrializace a společenský vývoj v 19. století, Výmarská republika
a nacionální socialismus, Německo v Evropě od r. 1945, úkoly světového společenství vzniklé
dekolonizací a vytvořením Třetího světa, hospodářství a společnost ve 20. století, umění a kul-
tura v 19. a 20. století, politické ideje v 19. a 20. století.“¹⁶ Nápadný je především u nejnovějších
dějin nárok na úplnost. V podstatě se zdá, že pro bavorské státní závěrečné zkoušky je vyžado-
vána ucelená znalost německých dějin. O tom však lze s ohledem na kapacitu univerzitní výuky
vázně pochybovat. Kromě toho se musíme ptát, zda je vůbec žádoucí zadávat na akademické
instituci jakou je univerzita takový soubor témat, který se ve výuce vždy musí znovu „probírat“.
Obzvláště zajímavé jsou předpisy o oborové didaktice. Jsou-li komentáře k ostatním dílčím
předmětům poměrně všeobecné a udávané spíše formou nadpisů, uvádějí se obsahy didaktiky
dějepisu tvořící základ zkoušky velmi podrobně.¹⁷ V oficiálním seznamu požadavků jsou tyto
doslova citované dílčí aspekty:

„Teorie a východiska výzkumu v oboru didaktiky dějepisu; úvahy zohledňující věk a druh
školy při orientaci pomocí dějin v historické kultuře; modely historického učení orientovaného
na kompetence; požadavky na kompetence a jejich kontrola s ohledem na jednotlivé druhy škol;
typické učební metody ve výuce dějepisu s ohledem na mezioborové aspekty; kritéria vycháze-
jící z vlastního životního prostředí a systematická kritéria pro výběr a tematizaci historických
otázek ve výuce dějepisu s ohledem na věk a druh školy; kritická analýza učebních materiálů
a konceptů výuky na základě oborově didaktických, vědeckých a pedagogických poznatků;
samostatné vypracování návrhů na výuku o vybraných tématech a oborově specifických způso-
bech práce s ohledem na vhodné postupy a média; kritéria pro vytvoření historického výkladu
s ohledem na fakta, adresáty a média; kritéria analýzy pramenů a výkladu a jejich specifické
úpravy pro školy; média oborového učení a jejich využívání podle druhu škol a věku; oborově
zaměřené způsoby práce podle druhu školy a věku; kritická analýza učebních osnov a učebnic
daného druhu školy s ohledem na aktuální tendence.“¹⁸

Zmíněný seznam především představuje ideální výčet témat, kterými by se studenti v nejle-
pším případě měli aktivně zabývat. Podíváme-li se na průměr počtu čtyř až pěti výukových akcí
(semináře, přednášky nebo cvičení) z oborové didaktiky, nelze všechny aspekty podrobněji
zprostředkovat.

Ve třetím odstavci § č. 48 a § č. 67 předpisů LPO I je stanoveno, ze kterých částí se *První
státní zkouška* má skládat. V oblasti oborové didaktiky je to pro všechny druhy škol tříhodinová
písemná zkouška.¹⁹ Pro celý obor Dějiny odpadly podle nových předpisů LPO I všechny bývalé
četné ústní zkoušky. Zůstaly tři písemné zkoušky (starověk nebo středověk, nové nebo nejnově-
jší dějiny, oborová didaktika), které určují známku této části *První státní zkoušky*. Toto zjedno-
dušení je poněkud nevhodné. Chceme zde stručně poukázat na dva nedostatky: schopnost úst-
ní komunikace je rozhodujícím faktorem, má-li být učitel úspěšný. Nelze pochopit, proč právě
u státní zkoušky, která chce být alespoň částečně objektivní prověrkou kompetencí budoucích
učitelů, ústní zkouška najednou chybí. Kromě toho se značně zvýšil počet studentů, kteří neob-

¹⁶ Úplné znění § č. 67 (pozn. 13).

¹⁷ To vyplývá z počtu řádků: Předpisy od dějin starověku až po nejnovější dějiny mají tři až pět řádků. Odstavec o obo-
rové didaktice má více než 13 řádků. Srov. Úplné znění (pozn. 13) § č. 67. Předpisy o náplni k § č. 48 (vyučovací
předmět) jsou mj. identické s požadavky z § č. 67 pro gymnázia.

¹⁸ Úplné znění § č. 48 a 67 (pozn. 13).

¹⁹ Srov. Předpisy LPO I, § č. 48 a § č. 67. Požadavky na státní zkoušku v oboru dějin v Bavorsku jsou online na inter-
netu: http://www.did.geschichte.uni-muenchen.de/studium_lehre/staatsexamen/index.html (18. 08. 15).

stojí při *První státní zkoušce*. Zatímco lze pro ústní zkoušku jasně určit okruhy zkoušky, které umožňují diferencovanou a přesnou přípravu, znemožňují to pro písemnou zkoušku dané obsáhlé soubory témat.

Příklad uvádění požadavků zkušebního řádu (oborová didaktika) pro učitelství dějepisu do praxe na univerzitě v Řezně

Zkušební a studijní řád univerzity v Řezně²⁰ realizuje právě představené požadavky státu na podíl didaktiky dějepisu během studia takto: „Z oblasti oborové didaktiky dějepisu jako vyučovací předmět resp. jako intenzivně studovaný obor je třeba pro učitelství pro primární a sekundární stupeň dosáhnout 12 kreditů, pro učitelství pro gymnázia 10 kreditů, z toho se musí úspěšně ukončit nejméně moduly GES-LA-M20 a GES-LA-M21.“²¹ To znamená, že studijní řád zvyšuje minimální počet kreditů, ustálený v předpisech LPO I, v obou případech o dva kredity. Prvně uvedený modul (základní modul) se skládá ze základního kurzu a jednoho cvičení. Základní kurz „Úvod do didaktiky dějepisu“ (čtyři kredity) se skládá z přednášek a považuje se za základ, ze kterého vycházejí všechny další nabídky. Doporučuje se navštěvovat tento kurz jako první oborově didaktickou výuku, do které se všichni studenti učitelství dějepisu musí zapisovat. V kurzu se poskytuje celkový přehled o hlavních oblastech činnosti a obsahu didaktiky dějepisu, takže jsou v něm zmíněny podstatné body, které jsou uvedeny v citované náplni předpisů LPO I (např. historické vědomí a historická kultura, modely kompetence, principy výuky, otázky výběru a plánování výuky dějepisu, metodika výuky dějepisu a média ve výuce dějepisu). Ke spíše teoreticky zaměřenému základnímu kurzu se přiřazuje v základním modulu cvičení (dva kredity), které se zabývá pod názvem „obsahy a metody výuky dějin“ především praktickými otázkami. Tato výuka slouží k předání prvních pokynů pro výuku, zohledňujících druh školy a učební osnovy. Studenti se např. zabývají učebními materiály, plánují konkrétní úseky výuky a prezentují své návrhy na základě vybraného anebo samostatně vypracovaného materiálu, o kterém diskutují.²² Mnoho výukových akcí (semináře, přednášky, cvičení) není přizpůsobeno druhům školy, scházejí se v nich studenti různých oborů učitelství, kteří však své prezentace přizpůsobují příslušnému druhu školy.²³

Ve středu pozornosti rozšiřujícího modulu je seminář (šest kreditů). V těchto kurzech se studenti intenzivně zabývají tématy didaktiky dějepisu, oproti úvodnímu kurzu základního modulu poskytujícího jen přehledy a cvičení vyplněná příklady z praxe, dává tento seminář skutečně možnost zabývat se hlouběji teorií. Je zjišťován stav výzkumu, studuje, představuje a probírá se intenzivně sekundární literatura. Studenti ve výsledku dokážou přemýšlet o vědecké diskusi, najít vlastní stanovisko a vztahovat své poznatky na výukové situace.²⁴ V letním semestru 2015 bylo nabízeno např. šest seminářů s těmito tituly: „Co to má se mnou společného? Vztahy k současnosti ve výuce dějepisu“, „Smysl pro konkrétní historickou epochu a orientace v ní“, „Textové prameny ve výuce

²⁰ Zkušební a studijní řád o zkouškách na univerzitě v rámci První státní zkoušky pro učitelství na veřejných školách (První státní zkouška pro učitelství) pro studenty na univerzitě v Řezně z 31. října 2008, několikrát upraven, poslední změna stanov 07. 05. 2012. Online na internetu: http://www.uni-regensburg.de/studium/pruefungsordnungen/medien/staatsexamen/1211_7launivp_voll.pdf (18. 08. 15).

²¹ Zkušební a studijní řád, § č. 33 (2) (pozn. 20), s. 31.

²² Srov. *Modulhandbuch Gymnasium* (Příručka modulů pro gymnázia, platná od zimního semestru 11/12), s. 22 n. Online: <http://www.uni-regensburg.de/studium/modulbeschreibungen/medien/fn2-lehramt/geschichte-uf-gym-ws1112.pdf> (18. 08. 15). V příručkách modulů pro primární a sekundární školy se uvádějí stejné předpisy.

²³ To platí i pro většinu seminářů rozšiřujícího modulu. Výjimkou je pravidelně nabízené cvičení „*Obsahy a metody učení dějepisu: základy, plánování a praxe učení dějepisu na základní škole*.“

²⁴ Příručka modulů pro gymnázium (*Modulhandbuch Gymnasium*) (pozn. 22), s. 24.

dějepisů“, „Je všechno autentické? Současná historická kultura jako mimoškolní příležitost k učení“ a „Památky ve výuce“.²⁵ Jako výsledek musí student v semináři vypracovat obsáhlou písemnou práci. Většinou se volí formát portfolia, aby při retrospektivním zpracování obsahů seminářů bylo možné zapojit teoretické i praktické příklady stejnou měrou.²⁶ Rozšiřující modul je doplněn o další cvičení (2 kredity), které je specificky namířeno na přípravu (písemné) státní zkoušky nebo které lze vybrat z jiného katalogu nabízených cvičení z rubriky „Obsahy a metody“.²⁷ Po úspěšném ukončení základního a rozšiřujícího modulu zůstává studentům podle kvantitativních požadavků předpisů LPO I a zkušebního a studijního řádu již jen zmíněný nadbytek kreditů, který lze získat v tzv. volných nebo volitelných předmětech studia učitelství. Mnoho studentů učitelství si pro tyto studijní předměty zapíše ještě další výuku v oboru didaktiky dějepisu.

Do rámce studia didaktiky dějepisu patří též péče o oborově didaktickou praxi. Tato praxe je jednou z nejméně čtyř, které musí být absolvovány během studia učitelství.²⁸ Je to jediná praxe, která se vysloveně vztahuje jen na jeden předmět a která je doprovázena výukou didaktikem oboru jednou týdně (dvě vyučovací hod.). Studenti učitelství pro základní a hlavní školy musí absolvovat tuto praxi v každém případě z dějepisu, studenti učitelství pro gymnázia a reálné školy mají na výběr, ve kterém oboru ze dvou obvykle studovaných, budou oborově didaktickou praxi absolvovat. Za kombinaci týdenní praxe na škole a doprovázející výuky na univerzitě se uděluje pět kreditů, které se započítávají ve volných předmětech studia. Kromě toho je možnost napsat požadovanou domácí písemnou práci pro připuštění k první státní zkoušce v oboru didaktika dějepisu.²⁹

Do první etapy přípravy učitelů na univerzitě jsou zapojeny kontakty s budoucím pracovním prostředím, buď na základě praxí anebo cvičení a seminářů, které napodobují již zažitě nebo simulované situace. Zavedení jednoho celého semestru v podobě praxe není zatím v Bavorsku v plánu, protože zdánlivé zvýšení doby praxe se uskutečnilo v jiných spolkových zemích často na úkor délky referendariátu: v Bádensku-Württembersku a v Porýní-Vestfálsku se tato doba přípravy učitele zkrátila např. na 18 měsíců. V důsledku toho může zavedení celého semestru praxí znamenat Pyrrhovo vítězství ohledně zlepšení kontaktů se školním terénem v období přípravy učitelů.³⁰ Kromě toho nelze libovolně uspišit profesně nutné procesy vývoje osobností učitelů.³¹

²⁵ Srov. Seznam přednášek s příslušnými vysvětlujícími komentáři. Na internetu: <https://lsf.uni-regensburg.de/qisserver/rds?state=wtree&search=step&root120151=21788/21840/21387/2045/21385&P.vx=mittel> (18. 08. 15).

²⁶ Ke konceptu portfolia v rámci seminářů didaktiky dějin srov. také WENZEL, B.: *Was ist ein gutes Didaktikseminar?* In: Popp u.a.: *Professionalisierung* (pozn. 3), s. 299–310, zde: s. 306. K zásadním úvahám o portfoliu, především v rámci výuky dějepisu, srov. ADAMSKI, P.: *Historisches Lernen diagnostizieren Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen (Methoden historischen Lernens)*. Schwalbach/Ts., 2014, s. 149–166.

²⁷ Srov. Příručka modulů pro gymnázium (*Modulhandbuch Gymnasium*) (pozn. 3), s. 24.

²⁸ Srov. LPO I, § 34 (pozn. 10). Je nutno tedy absolvovat: „podnikovou praxi“ (8 týdnů, mimoškolně), „orientační praxi“ (před studiem nebo úplně na začátku studia ve škole vlastního výběru, především náslechy), „pedagogicko-didaktickou praxi“ (v jednom bloku – 150–160 vyučovacích hodin – se zkušební výukou, ve kterých se mají uplatnit i oborově didaktické přístupy) a nakonec již uvedenou „oborově didaktickou praxi během studia“.

²⁹ Srov. LPO I, § č. 29 (pozn. 10) a Zkušební a studijní řád (Prüfungs- und Studienordnung), § č. 17 (pozn. 20). Za to získají studenti 10 kreditů.

³⁰ Srov. SAUER, M.: *Die Ausbildung* (pozn. 7), s. 353 n. Shovívavý postoj k zavedení celého semestru praxe má pro spolkovou zemi Berlín SANDKÜHLER, T.: *Vom Master zum Meister? Zur Sozialisation künftiger Geschichtslehrer im Land Berlin*. In: Popp et al.: *Professionalisierung* (pozn. 3), s. 185.

³¹ To vidí stejně také mj. výzkum přípravy učitelů. Ewald Terhart se k problému vyjadřuje následovně: „Je iluze připravit na učitelské povolání tak, aby byl učitel na vše připravený.“ Citováno podle Tonia Postela: „Chce-li se někdo stát dobrým učitelem, potřebuje na to sedm let.“ Jak se usnadňují mladým učitelům v Porýní-Vestfálsku první kroky do třídy. Na internetu: <http://www.zeit.de/2009/04/C-Berufseinstieg-Lehrer> (cit. 18.08.15). O výzkumu profesních životopisů a zdůraznění důležitých bodů v rozdílných fázích studia a výkonu povolání srov. SEIDENFUß, M. – KANERT, G.: *Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse*. (Účinnost přípravy učitelů dějepisu. Východiska a výsledky výzkumu). In: *Professionalisierung* (pozn. 3), s. 139–165.

„Kompetence. Máš názor?“ Akademické modely versus pragmatická kurikula

Je třeba zde na jednom příkladu osvětlit jeden aspekt zprostředkovávání obsahů, protože se za prvé stal po tzv. PISA šoku hlavním bodem v diskuzi o didaktice dějepisu a za druhé patří k nejvíce sporným tematickým okruhům přípravy učitelů, a který lze velmi těžko jednotně vymezit: kompetenční modely historického učení.

Mezi didaktiky dějepisu je několik více či méně známých a rozdílně přijímaných kompetenčních modelů, které si mezi sebou konkurují.³² Oborově není jednotný názor na to, který model by se nejvíce hodil jako základ pro zpracování učebních osnov a utváření kompetenčně orientované výuky dějin. Na univerzitě je tedy na příslušném vyučujícím didaktiky dějepisu, aby zvolil odpovídající výběr konceptů, které je třeba představit a které by odpovídaly předpisům ve tvaru množného čísla bavorského prováděcího ustanovení LPO I („kompetenční modely historického učení“).³³ Jeden vysokoškolský učitel však není schopen svým studentům diferencovaně předvést všechny návrhy. V úvodním základním kurzu v Řezně jsou představeny kompetenční modely Hanse-Jürgena Pandela³⁴ a skupiny FUER³⁵ a diskutuje se o nich. Kromě toho je znám také model Michaela Sauera/VGD na základě doprovodné četby.³⁶ Ve cvičení na přípravu k písemné státní zkoušce se doporučuje při problémech, které si vyžadují kompetenčně zorientované modelování návrhů na výuku, využít jeden z uvedených modelů.

Přitom však nezůstává u těchto teoretických úvah, vyvíjejí se stále znovu další pragmatické varianty a nová seskupení.³⁷ Navíc osoby zodpovědné za vypracování učebních osnov, si sotva v nějaké spolkové zemi nechají ujít při schvalování nových kurikul samostatně definované kompetence. Často se uvádějí jako norma, aniž by se opíraly o výzkum nebo literaturu.³⁸ Někdy učební osnovy neodpovídají oborově zaměřenému kompetenčnímu modelu, jsou „nadoborově“ a všechny ostatní obory se jím musí řídit. Z toho vyplývají kategorie, které jsou velmi nespecifické a ignorují obsah jednotlivých oborů. Oblastem kompetence se potom např. říká: věcná kompetence, metodická kompetence, sociální kompetence a osobní kompetence.³⁹ Ve vzácných

³² Srov. pro orientační přehled (i s mezinárodními příklady) BARRICELLI, M. – GAUTSCHI, P – KÖRBER, A.: *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*. In: Barricelli/Lücke: *Handbuch Praxis*, Bd. 1, pozn. 7, s. 207–235. Modely, na něž se v německy mluvící oblasti nejvíce odkazuje, pocházejí zřejmě od Michaela Sauera/VGD (2006/2010), z výzkumné skupiny FUER *Geschichtsbewusstsein* (2006/2007), od Hanse-Jürgena Pandela (2008) a Petera Gautschího (2009).

³³ Úplné znění § č. 67 (pozn. 13).

³⁴ PANDEL, H. J.: *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts. 2005, především s. 24–65.

³⁵ Tento model je stručně představen např. v SCHREIBER, W.: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens* (Strukturální kompetenční model historického myšlení). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008), sešit č. 2, s. 198–212.

³⁶ Jeden z hlavních titulů základní četby v základním kurzu je od SAUER, M.: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik 10.*, nově aktualizovaný a rozšířený náklad 2012. V knize je náčrt kompetenčního modelu na s. 23–25.

³⁷ Do této kategorie patří podle mého názoru i přesto, že zavádí některé nové pojmy (jako např. „heuristická kompetence“): PETERS, J.: *Geschichtsstunden planen*. In: (Historica et Didactica, Praxis, sv. 1). St. Ingbert 2014, především s. 53–55.

³⁸ Srov. SAUER, M.: *Noch einmal: Curricula*. In: *Public History Weekly* 3 (2015) 16, DOI: dx.doi.org/10.515/phw-2015-3994 (cit. 18. 08. 15). Autor poukazuje v článku na to, že se do učebních osnov zapojují jen „eklekticky a jako zmínka“ určité pozice didaktiky dějepisu, pojmy a publikace a žádá „poněkud podrobnější a přesvědčivější argumentaci, která je též odůvodněna odbornou literaturou“.

³⁹ Srov. CONRAD, F.: „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmawechsel“? *Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards*. In: *GWU* 63, 2012, sešit 5/6, s. 313 a n.

případech se „zcela“ vychází z modelu, který sestavili didaktici dějepisu.⁴⁰ Většinou jsou jednotlivé oblasti kompilovány z různých zdrojů. Přesto se částečně zdůrazňuje nárok na to, že byl položen základ pro vlastní „strukturální kompetenční model“ pro výuku dějepisu, jak se to nedávno stalo v Bavorsku v souvislosti s novým návrhem na učební osnovy G8, orientované na kompetence a o kterých se ještě diskutuje. Budoucí učitelé dějepisu na gymnáziích a školách sekundárního vzdělávání v Bavorsku, budou muset používat model, který vychází z „procesních kompetencí“: věcná, metodická a posuzovací kompetence. V souvislosti s tím mají žáci a studenti vyvíjet orientační a narativní kompetenci. Součinnost těchto pěti oblastí kompetencí je prý hlavním cílem „reflektovaného historického vědomí“.⁴¹

Bavorský pokus navrhnout oborově zaměřený model vycházející z úvah didaktiky dějepisu nechceme na tomto místě kritizovat. Nicméně orientace na kompetence ve vzdělávání v Bavorsku se zřejmě bude na základě požadavků státu stále omezovat: Zatím tvořily základ teoretické modely v rámci „akademické soutěže“, z nichž žádný neměl nárok na všeobecné uplatnění. Tak jako tak byl již dosud zapotřebí (více méně) subjektivní výběr a omezení pouze na hlavní body tohoto rozsáhlého diskusního pole. Na univerzitě se alespoň diskutovalo o různých přístupech a vznikaly mezi jiným návrhy, jak lze heterogenní teoretická východiska učitelů při plánování a reflexi výuky pragmaticky zohledňovat.⁴² To neznamená, že by takový přístup v budoucnosti již nebyl možný, ale učební osnovám na gymnáziích a školách sekundárního vzdělávání vycházejícím z bavorského strukturálního kompetenčního modelu bude ve smyslu profesní přípravy učitelů nutné věnovat větší pozornost. Konceptu můžeme být nakloněni nebo ho můžeme kritizovat – v každém případě však bude pro výuku budoucích učitelů směřodatný. To je v té části, kde se uvádějí různé oblasti kompetencí, poměrně bezproblémové. Zde musíme upozornit na přiblížení k modelům Hanse-Jürgena Pandela a skupiny FUER a na zohlednění doporučení Bavorské konference didaktiky dějepisu.⁴³ Poněkud „scestné“ jsou představy o orientaci na kompetence na nejnižším stupni v souvislosti s návrhy na oborové učební osnovy. Pro jednotlivé ročníky jsou stanoveny někdy tak přesné a detailní úkoly pro výuku, že lze jen konstatovat: nové kompetenčně orientované učební osnovy pro gymnázia a školy sekundárního vzdělávání budou učitele více omezovat a výuku silněji (i obsahově!) předurčovat než dosud platná kurikula, orientovaná na cíle a obsah výuky. To je podle mého názoru v rozporu se základní myšlenkou orientace na kompetence.

Jako první příklad uvádíme očekávanou kompetenci pro šestý ročník gymnázia: „Studenti vypracovávají výstižné výpovědi na základě historické mapy, aby poukázali na historický vývoj

⁴⁰ Příkladem pro to je zavádění nového hesenského jádrového kurikula, jež se opírá výlučně o kompetenční model Petera Gautschiho. Srov. MAYER, U.: *Keine Angst vor Kompetenzen. Kompetenzorientierung – eine typologische, historische und systematische Einordnung*. In: *Geschichte für heute* 7, 2014, sešit 3, s. 12–14. Právě zavedení těchto učebních osnov vedlo k překvapivě intenzivním sporům, v nichž Spolek hesenských učitelů dějepisu a Spolek historiček a historiků Německa (VHD) zaujaly opoziční postoj. Jádrové kurikulum se nakonec zavedlo v poněkud pozměněné podobě. Seznam některých diskusních příspěvků si lze přečíst na straně Spolku hesenských učitelů dějin. Online: <http://www.geschichtslehrerverbandhessen.de/html/bildungsstandards.html> (cit. 18.08.15).

⁴¹ Učební osnovy PLUS pro gymnázia (neuveřejněné znění návrhu – stav 29. 05.15), s. 93–95. Po schválení a uvedení v platnost bude možné nahlédnout do těchto osnov: <http://www.lehrplanplus.bayern.de> (Verze návrhů pro gymnázia a školy druhého stupně jsou již přístupné). Základem návrhu učebních osnov PLUS pro reálné školy je ostatně stejný kompetenční model jako pro gymnázia. Pro školy prvního stupně jsou učební osnovy PLUS již schváleny. Protože ale na školách prvního stupně v Bavorsku jsou dějiny součástí oborového souboru „vlastivěda a nauka o věcech“, je kompetenční model všeobecného rázu a má být použitelný ve všech věcných předmětech. Návrh na učební osnovy PLUS pro školy sekundárního vzdělávání v době vzniku tohoto článku ještě nebyl známý.

⁴² Srov. Struktura mého úvodního základního kurzu: Dostupné na internetu jako pdf: <http://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/didaktik-geschichte/materialien/memminger/index.html> (cit. 18. 08. 15).

⁴³ Poziční list Bavorské konference didaktiky dějepisu z 21. 01. 2012 (neuveřejněno).

a aby vlastními slovy vysvětlili, jak charakter krajiny Řecka příznivě působil na vznik městských států (*poleis*).⁴⁴ Metodická kompetence používat historické mapy se zde vysloveně spojuje s určitým obsahem – totiž se vznikem městských států (závazný úkol). To neznamená, že není rozumné vysvětlit téma mj. i pomocí mapy – ale to nemusí být v učebních osnovách.⁴⁵

Lze očekávat, že i v učebnicích, které je v plánu vydávat v souvislosti s novými učebními osnovami budou úkoly předepsány obdobně podrobně, což povede k určitému sjednocování. Je to žádoucí? Ještě nápadnější jsou omezovací tendence v návrzích na učební osnovy v oblastech týkajících se posuzovací kompetence. Uvedeme příklad z návrhu na učební osnovy pro reálnou školu druhého stupně, také pro šestý ročník: „Žáci se seznamují s mimořádnými činy Alexandra Velikého při dobývání starověké světové říše a uvažují, jak by měli posoudit jeho osobnost a vysvětlit pozdější rozpad říše.“⁴⁶ Mají si žáci tedy vážit „mimořádných činů“ dobyvatele „světové říše“? V návaznosti se mají žáci šesté třídy zamyslet nad tímto 'poznatkem', aby posoudili Alexandrovu osobnost a dokázali vyvodit příčiny „rozpadu jeho říše“. Je zřejmě málo didaktiků dějepisu, kteří „posuzovací kompetenci“ interpretují tak, že hlavní rysy 'žádaného' úsudku jsou již stanoveny v učebních osnovách.⁴⁷ Alespoň posledně jmenovaná očekávaná kompetence by neměla být (nebo: jen důkladně upravena) v konečném znění učebních osnov.⁴⁸ Nezávisle na tom, které formulace budou v konečném znění učebních osnov PLUS, poukazují příklady z procesu vzniku učebních osnov na fakt, že v přípravě učitelů dějepisu na univerzitách v souvislosti s orientací na kompetence by budoucí učební osnovy se svými strukturálními modely neměly být jen předmětem, jenž musí být při učení zprostředkováván, nýbrž vyžadují především s ohledem na principy a teorie didaktiky dějepisu též kritické ověření a posouzení.

Závěr a výhled

Úvodní etapa přípravy učitelů dějepisu v Bavorsku získala se zřetelem na oborovou didaktiku v posledním desetiletí na objemu – a dle mého názoru více souzní s praxí, aniž by opomíjela teoretické základy. Podíl povinné výuky didaktiky však v celkovém programu přípravy odborných učitelů dějepisu ve srovnání s jinými spolkovými zeměmi – např. s Hesenskem⁴⁹ – zaostává.

⁴⁴ Učební osnovy PLUS pro gymnázia (neuveřejněný návrh – stav 29. 05. 15), s. 753.

⁴⁵ Žádoucí by byla realizace spojující očekávanou kompetenci s obsahem např. v podobě didaktického nebo výukového pokynu nebo v podobě písemného vypracování návrhu na výuku. Srov. také BAUMGÄRTNER: Zwischen Universtität und Schule (pozn. 5), s. 52 s ohledem na CONRAD: *Alter Wein* (pozn. 39), s. 320.

⁴⁶ Učební osnovy PLUS pro reálnou školu druhého stupně (neuveřejněný návrh – stav 29. 05. 15), s. 604.

⁴⁷ O posuzování ve výuce dějepisu srov. BECKER, A.: *Historische Urteilsbildung* (Vytváření historického úsudku) In: Barricelli/Lücke: *Handbuch Praxis* (Příručka pro praxi), sv. 1 (pozn. 7), s. 316–325, kromě toho MICHLER, A. – MÄGDEFRAU, J. – JONAS, K. – BÖHM, M. – BAUMGÄRTNER, I. – KARGL, K.: *Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, 2014, s. 65–85.

⁴⁸ Verze učebních osnov, které dostaly bavorská vzdělávací střediska učitelů a bavorské odborné společnosti jednotlivých oborů jako „návrh“ ke komentování, mohou být ještě přepracovány. Úpravy jsou tedy možné, ale nepočítá se se zásadní změnou.

⁴⁹ Jako příklad zde uvedeme katalog modulů dějin university v Gießen, ve kterém se vyskytuje vysloveně vysoký podíl výukových akcí v oblasti didaktiky dějin. Na internetu: https://www.uni-giessen.de/cms/mug/7/pdf/7_80/7_83/Anlage2/Module/geschichte/7_83_00_18ae_Mod_Gesch (18. 08. 15). Srov. též SAUER, M.: *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema*. (K profesionalizaci učitelů dějepisu. Úvod do tématu zasedání). In: Popp et al.: *Professionalisierung* (pozn. 3), s. 19–38, zde: s. 22, pozn. 6. Autor se pokouší v hlavních rysech znázornit poměr mezi oborově didaktickými a odborně vědeckými podíly ve studiu v celém Německu (stav: duben 2010) a uvádí pro Bavorsko ve studiu učitelství pro gymnázia poměr asi 1:9, zatímco v Hesensku je poměr 1:2.

Konfrontujeme-li však dnešní generaci čerstvě vystudovaných a studujících učitelů v oboru didaktiky dějepisu v Bavorsku s bývalými absolventy, můžeme alespoň říci: Studenti se již nevyhnou nejdůležitějším základům oborové didaktiky. Toto zjištění však automaticky neznamená, že by všichni absolventi připuštění do referendariátu byli více kompetentnější.⁵⁰ Rozhodujícím momentem z velké části zůstává ochota a schopnost ve výuce uplatnit (nebo moci uplatnit) na univerzitě získané znalosti a určité dovednosti.⁵¹

Některé klíčové body teorie didaktiky dějepisu si učitelé, jenž před nedávnem absolvovali studium, zřejmě uvědomují přece jen ve větší míře, než učitelé, kteří ukončili studium před dvěma a více desetiletími.⁵² K tomu patří nezbytný princip teorie dějin, že dějiny nejsou obrazem reálné minulosti, nýbrž mentálním konstruktem na základě (často zlomkovitého) předávání.⁵³ S tím by měla být spojena větší senzibilita pro narativnost historického výkladu.⁵⁴ Kromě toho se zvýšil význam pohledu na historicko-kulturní způsoby zacházení s dějinami jako předmět výuky.⁵⁵

S ohledem na tyto základy se mění též podstata koncepce historické edukace: I když základní význam znalostí historických faktů nelze zpochybňovat, mění se přece jen jejich význam ve struktuře diskusí o dějinách ve škole. Předávání znalostí se nesmí považovat za konečný cíl výuky dějin, nýbrž je v prvé řadě předpokladem pro kompetentní přístup a vytváření reflektovaného historického vědomí. Tendence „jednoznačného“ výkladu historických jevů by měla zeslábnout a zohlednění „nejednoznačného“ a „vícevýznamového“ zesílit. Proto je třeba ve výuce rozšířit fáze samostatného vypracovávání, produktivní reorganizace faktů a přístupu k dějinám (také v podobě problematizace a reflexe). To znamená, že žáci a studenti by měli mít více možností

⁵⁰ Mnozí bavorští seminární učitelé kromě toho konstatují, že znalosti referendářů z oborové didaktiky by potřebovaly po studiu na univerzitě velmi vylepšit. Je samozřejmé, že učitelé odpovídající za jejich referendariát na škole kritizují jejich odborně vědecké znalosti stejným způsobem. Mnozí dokonce vidí důvod v modularizaci studia. Srov. k hodnocení seminárních učitelů BAUMGÄRTNER, U.: *Zwischen Universität und Schule* (pozn. 5), s. 648–651. Baumgärtner píše též o roli seminárních učitelů, kteří v Bavorsku odpovídají za absolventy, pracující jako referendáři na gymnáziích a na školách sekundárního vzdělávání. Uvedené stinné stránky převládající v „přípravě mistrů“ (s. 652 n.) by se měly v Bavorsku brát více na vědomí.

⁵¹ Výsledky před nedávnem uveřejněné studie vyvolaly poměrně silné rozčarování: KANERT, G.: *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, sv. 6. Göttingen 2014. Studie vychází z 254 výpovědí dotázaných ze škol primárního a sekundárního vzdělávání v Bádensku-Würtembersku. Tyto tendence lze určitě též přenést na jiné spolkové země. Jedna z deseti stručných výpovědí ohledně účinnosti přípravy učitelů dějepisu např. zní: „Učitelé dějepisu aplikují ve vyučovací praxi oborové didaktické teoretické modely velmi povrchně.“ (s. 371) Další výpověď žaráží ještě více: „Učitelé dějepisu považují výukové a učební koncepty oborové didaktiky pro plánování a realizaci výuky dějepisu za málo relevantní.“ (s. 373).

⁵² V žádném případě tím nechceme tvrdit, že starší učitelé učí samo sebou 'konzervativně', nebo dokonce hůře, a mladší 'moderně'. Je nescetně mnoho starších kolegů ve školách, kteří se neustále vzdělávají, svou výuku promyšlejí a rádi přijímají nové impulzy z didaktiky dějepisu. Na druhé straně nelze podcenit rutinu a setrvačnost. Vtip o učiteli, který krčí rameny a říká: „Mám již tolik reforem učebních osnov za sebou a moje výuka je přesto stále stejná!“, sice provokuje, reflektuje však přece jen občas se vyskytující názor. Tím důležitější je pro budoucnost posílení třetí etapy vzdělávání učitelů.

⁵³ Toto základní zjištění se vyskytuje vždy s odkazem na Karla-Ernsta Jeismanna již dlouho téměř ve všech úvodních dílech a přehledech. Srov. např. SAUER, M.: *Einführung* (pozn. 36) nebo SCHÖNEMANN, B.: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: Günther-Arndt, H. – Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2014, s. 12.

⁵⁴ Srov. BARRICELLI, M.: *Narrativität*. In: Barricelli/Lücke: *Handbuch Praxis (Příručka pro praxi)* sv. 1 (pozn. 7), s. 255–280.

⁵⁵ Nyní též v jedné z často používaných novějších příruček: PANDEL, H. J.: *Geschichtskultur*. In: Barricelli/Lücke: *Handbuch Praxis*, sv. 1 (pozn. 7), s. 147–159.

zabývat se různorodým výkladem, „vyprávět“ dějiny sami, aktivně se podílet na tvorbě a výsledcích činnosti výuky, seznámit se s oborově specifickými metodami a vyzkoušet je. Současní absolventi si to již zřejmě uvědomili a odnesli s sebou přinejmenším jako „poselství“ do praxe.

Odborně vzdělaní vysokoškolští učitelé samozřejmě rovněž zohledňují a vyučují velký počet těchto úvah didaktiky dějepisu v druhé fázi vysokoškolské přípravy učitelů, tj. během referendariátu.⁵⁶ Tak jako tak vzrostlo v posledních letech vzájemné uznávání a hodnocení institucí připravujících učitele, tj. univerzit a (seminárních) škol. Téměř na každé univerzitě je výuka, vedená učiteli ze školské praxe – buď na základě dohod o externí výuce nebo částečných úvazků na vysokých školách. Ojedinele se dokonce uskutečňuje společná výuka studentů a referendářů z druhé fáze přípravy učitelů. Ledacos se změnilo, třebaže většina akcí často zdůrazňovaného propojování první a druhé fáze přípravy učitelů neprobíhá prostřednictvím instituce, nýbrž iniciativou jednotlivců anebo na základě osobních vztahů. V každém případě je na tomto poli ještě velký potenciál rozvoje.⁵⁷

Na provokativní otázku obsaženou v záhlaví textu tedy můžeme odpovědět bez obav: Ne – dříve jsme to neuměli lépe, i když se nám po něčem z doby před modularizací studia přece jen bude stýskat (především po možnosti určit vlastní „těžiště“ nebo volnosti studia). Při hodnocení přípravy v oborové didaktice dějepisu na bavorských univerzitách lze konstatovat další postupný rozvoj, jenž samozřejmě ještě zdaleka neskončil. A tím nemyslíme jen žádané zvýšení povinného podílu didaktiky během studia a brzké vybavení všech míst pracovištěm profesora didaktiky dějepisu. Jde spíše o zásadnější věci: Zatím se např. málo uvažovalo o formách spolupráce, propojování nebo alespoň vzájemných vztazích didaktiky dějepisu a historických věd a jejich podílu na přípravě učitelů.⁵⁸ Několik pokusů již existuje.⁵⁹ Rozsáhlejší diskuse na dané téma zůstává úkolem budoucnosti. Jedno je však jisté: Přímá cesta k dobrému učiteli nevede!

Dr. Josef Memminger
 Universität Regensburg
 Universitätsstraße 31
 93053 Regensburg
 e-mail: josef.memminger@geschichte.uni-regensburg.de

⁵⁶ Jak již zavedené, tak i budoucí bavorské učební osnovy z řady „Lehrplan PLUS“ se mezitím významně odvolávají na základní pozice didaktiky dějepisu.

⁵⁷ Chceme ovšem poukázat na skutečnost, že první fáze přípravy učitelů má (a má mít) jiné cíle a těžiště než druhá. Kooperace je užitečná a žádoucí, ale i při formách, které jsou vyplněny praxí, by nebylo vhodné opouštět uvážlivý a teoretický přístup. Orientace na povolání je důležitá, ale je nutné odmítnout jednostranné a naivní zaměření na zdánlivou „praxi“. Srov. SAUER: *Professionalisierung* (pozn. 49), s. 23 n.

⁵⁸ Srov. též: HASBERG: *Herausforderungen* (pozn. 6), s. 367 a SAUER: *Professionalisierung* (pozn. 49), s. 26 n.

⁵⁹ Např. na Katolické universitě v Eichstättu, kde existuje „kombinovaný modul: Prohloubení odborné a oborově didaktické (pět kreditů ECTS)“, do kterého se studenti musí povinně zapisovat: Studijní řád pro učitelství v oboru Dějiny na Katolické universitě v Eichstättu-Ingolstadt. § 5. Na internetu: http://www.ku.de/fileadmin/1920/Studienordnungen_Lehramts%C3%A4cher/KU_LA_StO_Geschichte_2010.pdf (cit. 18. 08. 15).