

UČIT DĚJEPIS JINAK?  
LETNÍ SAMOSTUDIUM HISTORICKÉ GRAMOTNOSTI (NEJEN)  
PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE

PETR SEDLÁK

*This article deals with a model case of a history teacher who would like to teach alternatively, as he has experienced that a mere transmission of historical facts within deep-routed narratives attracts little attention from his students. However, what does it mean to introduce history as a school subject alternatively? The teacher rediscovers the principles of constructivism in education, as they allow for the implementation of inquiry-based learning in school lessons, which leads students to actively fulfil the specific tasks. They develop skills like analysing primary evidence and figuring out how to contextualize it, and in the end, they are led to adopt the knowledge that can be recognized as historical literacy or historical thinking. This text discusses practical issues (the curriculum, planning the schoolwork according to Bloom's taxonomy, and others) that the teacher faces while preparing her alternative lesson on history when the new school year starts. How can he teach such a lesson and evaluate it afterwards, if such a teaching decision should be possible and hopefully more effective than traditional history teaching?*

*Key words: teaching history; constructivism in education; historical thinking; Bloom's taxonomy.*

### Situace

Učiteli se zdál sen. Byl ve třídě plné žáků. Stál u tabule a vyprávěl o minulosti. Tentokrát učil své oblíbené téma. Kryštof Kolumbus. Jenže žáci neposlouchali a vyrušovali. Dokonce i jedničkáři. Vlastně to byl hodně špatný sen. Začal žáky bezradně vyzývat, aby zmlkli: *Je přece vyučováni!* Nic. Rozrušeně zamířil k chlapci, který si povídal s kamarádem, byť tento seděl na druhé straně třídy. Obořil se na něj. Chlapec na chvíli zmlkl, ale ruch stejně již přicházel z dalších míst. Apeloval k celé třídě, žádal o pozornost. *Tak přece poslouchejte!* To už ale probudil sám sebe, neboť napominání a apelování se změnilo ve výkřiky ze spaní. Polekaně si přepočítal, co je a není realita... Ihned se uklidnil a brzy spal dále. Byl to špatný sen, ale pořád jen sen. Mohlo být i hůře. Před pár dny se mu do snu dokonce propsaly klišé ze školních legend – vrhal na žáky křídý a jednoho smáčel houbou na tabuli. Ostatně, co řešit? Zítra do školy nejde. Jsou přece letní prázdniny. Tak proč se tím zabývat?

Popravdě, přes den jako začínající učitel sní o své práci rád. Nechává se unášet líbivou představou, že je povolán vykonávat celoživotně profesi, v níž je prostě předurčen vyniknout. V novém školním roce začne svoji kariéru především jako učitel dějepisu na jedné ze základních škol v menším městě. Jenže špatné sny přes noc mu kalí představy o slibné budoucnosti a životním naplnění již od počátku prázdnin. Vyjevily snad něco z hlubin podvědomí, co nejde přes den jen tak odmávnout? On ví dobře, o co jde. Celou dobu od své školní praxe zároveň pochybuje, zda překoná počínající potíže a nejistotu.

Na školní praxi během studií učitelství odučil desítky hodin hned na několika školách. Obvykle ihned se zvoněním nastoupil nadšeně před třídu a začal učit. Tak, jak byl přesvědčen, že to musí děti zaujmout a bavit: Když bude vyprávět příběhy o tom, co se v minulosti stalo a příběh občas zpestří filmovou ukázkou, případně nějakou kuriozitou. Žáci zpočátku poslouchali. S pokračující hodinou se ale jejich zájem přesouval od jeho osoby zpět k nim samotným. Někteří žáci se chytali toho, co řekl, ukázal či dodal, aby to využili ke své exhibici. Vymýšleli co nejestnější dotazy a nepravděpodobné komentáře. Trumfovali se o nejlepší takzvaně vtipnou hlášku. Lituje, že na tu hru i nezdárka přistoupil – vtipálci byli silní hráči ve třídním kolektivu a s nimi chtěl být zadobře. Lituje ale i toho, že prostor dával i hrstce žáků, které dějepis bavil, a ledacos o minulosti věděli. Jenomže se o to ledacos neuměli podělit. Jejich zdoluhavé připomínky kde co četli a viděli, nenudily jen spolužáky. Nudily i jeho. Pravda, o co záživnější bylo asi jeho vyprávění? Dílem netečné, částečně znuděné nebo zasněné tváře největší části žáků naznačovaly, že se oddávají dlouhým výpravám do zákoutí svých pubertálních světů. V lepším případě. V druhé polovině hodiny se žáci přestávali bavit sami sebou a čím dál více se bavili společně. Do hodin přicházel s dobrou vůlí, snažil se. Z hodin odcházel unaven a zklamán.

Špatné sny jej znepokojují. Zvládnout učit? Tolik by chtěl žáky pro historii zapálit. Ale zatím jej oni spíše dopalují. Noví kolegové jej budou jistě uklidňovat, ať se zbytečně nestresuje. Učit se naučí zajisté s delší praxí. Někdo řekne za pět let, jiný za deset. Slyšel už různé odhady, kde se to takzvaně zlomí. Anebo že určitý stres k učitelské profesi prostě patří a je dobře, pokud vyhřeze jen ve snu. Někteří nebudou ani skrývat, že z neděle na pondělí dobře nedospí. Přesto dozrálo v učiteli odhodlání udělat něco aktivně a prakticky již nyní o prázdninách: vlastní předpřípravný týden. Zrekapituluje si, o co se může opřít teoreticky a jak prakticky na to, aby žáky zaujal pro dějepis co nejdříve. Zkusí učit jinak, než dosud. S týdenním předstihem si detailně připraví úvodní hodinu do dějepisu, v níž využije oblíbeného Kolumba. Na samém začátku měsíce září, až hodinu odučí, uvidí, zda nový přístup slibuje příležitost učit jinak/lépe hned od počátku, vydat se do školního roku novým směrem. A klidněji spát.

### Proč změna: slábnoucí signál přenosu

Tento text sleduje jednu z cest, jíž může nastoupit český učitel dějepisu s úmyslem učit předně nově. V textu vystupující učitel je smyšlená postava, avšak nikoliv modelový anebo typický příklad učitele. Nikoliv statisticky. Ostatně učí dějepis více mužů či žen? Představuje absolventa učitelství, který má omezenou zkušenost s praktickou výukou. Připusťme, že v tomto ohledu nemůže stavět příliš ani na teorii, s níž se obeznámil během studií pouze ve formě přehledů o historii a stavu didaktiky dějepisu.<sup>1</sup> Důvod výběru novopeceného učitele spočívá v tom, že jeho pochybnosti, zda zvládnout jinak učit, mohou být věrohodnější. Uvěřitelnější je snad i jeho odhodlání, že se mu to spíše podaří, pokud udělá něco ihned a nebude vyčkávat, až se úspěch dostaví s praxí.<sup>2</sup> Na výuku se zkrátka pořádně připraví. Výběr zároveň nevyklučuje, že učitelé s delší praxí

<sup>1</sup> K vývoji a stavu didaktiky dějepisu v českých zemích, zvláště po roce 1989, srovnej NAJBERT, J.: *Výrovnávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989*. Praha 2018.

<sup>2</sup> Tento přístup, který rozvíjí roli určitého učitele-representanta/pedagogických kazuistik, není v odborné (zvláště anglosaské) literatuře neobvyklý. Autor se zde inspiroval mimo jiné ve fiktivní osobě učitele Toma Bechera ve studii SLED-RIGHT Van, B. A.: *The Challenge of Rethinking History Education*. New York 2010. Se smyšlenými učiteli-representanty rozmanitých přístupů, a kteří se nacházejí v různé edukační situaci, pracuje taktéž například NOKES, J. D.: *Building Students' Historical Literacies*. New York 2013.

nečelí podobným pochybnostem a nemají již zájem o systematictější přípravu, či ráznou změnu svého přístupu k výuce. Že chtějí učit lépe, třeba i jinak! Text vychází zvláště z jejich zkušeností.<sup>3</sup> Avšak kdo spíše než pochybující a odhodlaný absolvent učitelství by se měl po prázdninách vrátit do školy s cílevědomou snahou učit, jak nejlépe to půjde!?

Vícekrát zaznělo, že učitel hodlá učit dějepis jinak. To je jiným způsobem, než jak se snažil dosud. Byť to snad považoval za moderní a novátorskou výuku, spíše z idealistických pozic převzal názor, že žáky zaujme pro dějepis tehdy, když jim bude o minulosti vyprávět poutavě příběhy a průběžně si získá jejich pozornost atraktivními vstupy, zvláště ukázkami z hraných nebo dokumentárních filmů. Jinak znamená opustit styl výuky, který je založený na předávání znalostí (*transmise*). Průběžně v hodině žákům stejně diktoval, co si mají zapsat do sešitu, případně doplnit do pracovního listu. Podtrhávali nebo si doplňovali do textu, jaké informace si mají zapamatovat, neboť je bude zkoušet. Vůbec trpěl obsesí neustále něco vysvětlovat, dávat do kontextu, zpřesňovat fakta dalšími fakty. Zároveň na žáky často apeloval, že dějepis se musí učit kvůli ponaučení z chyb předků. Protože zapomenout na to, co se stalo špatné, by znamenalo takové chyby opakovat: *Historia magistra vitae*. Ve výsledku ale narážel na odpor k poučování, jako nějakému moralizování, nevyžádaným radám.

Učitel si musí přiznat, že tento přenos nefungoval. Nejspíše jen místy zatraktivnil tradiční výuku. Ale i když vyprávěl příběh, žáky nemohl zaujmout pro učivo více než pasivně, jako více či méně trpělivé posluchače. Aby fungoval přenos učiva na žáky, museli by být schopni naladit se na jeho příjem, jinými slovy považovat učivo dějepisu zcela upřímně za pro sebe významné a smysluplné informace. Snad většina z nich pobrala klasické ponaučení o historii jako učitelce života a respektovali obecně sdílený význam, proč má smysl se učit o minulosti. Avšak i tři čtyři žáci na třídu, které dějepis bavil, hlásili se o slovo, přebírali dle jeho zkušenosti jednotlivá historická ponaučení jen povrchně, aniž by je promýšleli. Tedy spíše jako další fakt, potažmo historickou pravdu, jíž jsou zavázáni si pamatovat.<sup>4</sup>

### Jak jinak? Historická gramotnost jako konstruktivistická výuka

Cesta, na níž se učitel vydá, představuje jinou výuku dějepisu než předávání tzv. významných fakt, zakódovaných do uzavřeného příběhu, z něhož plyne jediné a údajně historií posvěcené ponaučení. Musí vědomě odstoupit od toho, jak se o minulosti mluví, píše či točí filmy, vzpomíná se na ni. Neznamená to zavrhnout vyprávění o minulosti, potažmo fakta, na nichž jsou postavena jako taková. Nesmí podlehnout sklonu oddělovat od sebe vědomosti jako tvrdá data a myšlení jako dovednost. Nejsou žádná čistá fakta sama o sobě, stejně jako nejde přemýšlet o něčem bez faktického obsahu. Měl by si ale vybírat z dějin takové kapitoly, na kterých by své žáky učil dobře rozebírat a vysvětlovat, jak a kdo je píše. Hlavně poté proč to dělají. Tedy nikoliv se mechanicky utvrzovat v nějakém výkladu minulosti, co se prý stalo, ale pracovat s tím,

<sup>3</sup> Obraz učitele autor textu vytvořil na základě desítek rozhovorů s reálnými učiteli a vystavěl jej na své zkušenosti lektora z mnohých pozorování v hodinách mnoha z těchto učitelů. Autor textu taktéž vyučoval sedm let na dvou základních školách, na kterých prožíval se svými kolegy řadu situací a témat spojených s edukační každodenností.

<sup>4</sup> Typicky např. o existenci všeprostupující nesvobodě v komunistické diktatuře. Avšak v čem vlastně spočívá existence v nesvobodě? Není snad život před listopadem 1989 předmětem sporu, zda a jak většina národa – široce rozkročená mezi komunisty a disentem (tzv. šedá zóna) – prožívala svoji konformitu: Uvědomovali si ji lidé jako něco vnučeného a problematického, anebo zkrátka nikoliv? Srovnej např. komentář BARŠA, P.: *Šedá zóna jako retrospektivní iluze*. Lidové noviny, 23. 11 2019, s. 20. K dispozici online [https://ceskapozice.lidovky.cz/recenze/seda-zona-jako-retrospektivni-iluze.A191226\\_145201\\_pozice-recenze\\_lube](https://ceskapozice.lidovky.cz/recenze/seda-zona-jako-retrospektivni-iluze.A191226_145201_pozice-recenze_lube) (duben 2020).

odkud se tento a jiné výklady minulosti vzaly. Proč tvrdí např. zápis Kolumba do jeho deníku něco jiného než další záznamy o jeho výpravě a jak to souvisí se skutečností, že jej předal po návratu královně? Měl by žákům neustále zdůrazňovat, že dějepis je zde pro poznání, že my lidé si minulost vytváříme funkčně: abychom osmyslnili své místo v současnosti (odkud jsme přišli) a vysvětlili si, oprávnili, jakou chceme budoucnost (kam kráčíme). Na cestě, na níž se chystá s žáky vypravít, si mají zvnitřnit, že vzpomínání na minulost je vlastně nástroj identity (kým chceme být). Mají se naučit používat pro dějepis specifické dovednosti, jak tento nástroj rozebírat a popsat jak funguje. Aby si minulost převyprávěli svým způsobem, ovšem již poučeně. Je to cesta, na níž se mladí lidé mají šanci stát ve škole historicky gramotnými, tedy osvojit si historické vědomí či historické myšlení (anglicky běžně *Historical Thinking*, německy *Geschichtsbe-wusstsein*).

Učitel si musí své odhodlání učít jinak případně obhájit před vedením školy, novými kolegy, rodiči.<sup>5</sup> Aniž by se vymezoval a přebíral fráze, například že postaru se učít nedá, neb žáky fakta nezajímají. Měl by se vyvarovat obratu, že zamýšlí učít *inovativně*. To by bylo zjednodušující. Už dříve si myslel, že zavádí do výuky inovativní prvky, přitom se zároveň držel rad, aby si žáci osvojovali hlavně fakta. *Aby se něco naučili!* Nejspíše zaměnil inovaci za zpestření! Těž se nechce stát objektem vymezování. Byl by nerad, kdyby jej učitelé, kteří se prohlašují za praktiky a trvají na vědomostech – a dle svých slov žáky naučí něco vědět – házeli do jednoho pytle s kolegy, kteří prý nikoliv, neboť si mají s žáky údajně jen hrát, diskutovat a tak podobně. Což má být ostatně jen móda. Myslet historicky není o zavržení fakt! Chce si být ale jistý, s jakými fakty a jak efektivněji pracovat, aby jen nereprodukoval jejich výsek a nepřesvědčoval o ponaučení z nich plynoucí. Rád by obhájl, že vést žáky k historické gramotnosti odpovídá zásadám *konstruktivistického přístupu k výuce*, který nabízí více, než jen přenos faktů. Tedy, jak nalistuje v každé novější publikaci o didaktice, že jen nechce žákům neservírovat vědomosti k zapamatování, ale zaúkolovat je ve svých hodinách, aby si svoje znalosti a vidění světa aktivně vytvářeli, a to jako syntézu toho, co již ví (prekoncepty), a toho, co jím zprostředkuje jako nové a sofistikovaněji on.<sup>6</sup> Zkušená a dobří učitelé jistě pochopí jeho výchozí a špatnou zkušenost: vtahovat žáky násilně do svého světa a přesvědčovat je o významu učiva, jaké má pro něj a dospělě, žádné efektivní učení nezakládá. Naopak. Musí vstoupit s dějepisem do světa žáků, s ohledem na to, co má význam pro ně, potažmo co již ví, o čem přemýšlí, denně řeší. K čemu jsou připraveni se učít.

Začínající učitel si cestu k výuce historické gramotnosti v duchu konstruktivismu nebude v tomto textu komplikovat. Nemá prostor. Letní samostudium musí omezit na týden a pořád je to prázdninový čas. První den se porozhlédne, zda a případně jakou oporu má takto pojatá výuka již v kurikulárních dokumentech (školské politice). Kde jinde by měl začít shánět podklady pro úvodní lekci dějepisu, v níž by rád žáky zasvětil, co a jak zamýšlí učít o minulosti on? Na případu Kryštofa Kolumba, potažmo proč lidé vzpomínají na objevení Ameriky různě. Podklady přímo ke Kolumbovi nenajde. Avšak výkop směrem od oficiálních dokumentů nebude zbytečný. Jednak posílí odhodlání učít jinak: učít konstruktivisticky se od něj totiž očekává. Jednak si znova nastuduje, že aplikaci žádoucí výuky do školní praxe zakládá umění plánování, a to počínaje formulací očekávaných cílů pro dílčí lekce a konče jejich důmyslným hodnocením. Promyšlené plánování mu napomůže vybrat nejlepší metody a materiály pro lekci samotnou. To jej na skok vrátí ke

<sup>5</sup> Pokud nyní pomine, že vzdorovat jeho ambicím mohou i žáci, kteří jsou uvyklí pasivně přijímat konkrétně pojaté učivo (informace), ne aktivně pracovat se zdroji a vyvozovat z nich abstraktní závěry.

<sup>6</sup> Hovoří se též o *konstruktivistickém přístupu ke skutečnosti*, nebo zkráceně o *konstruktivismu*. Srovnej SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha 2007, s. 133.

klasické nabídce vzdělávacích cílů v takzvané *Bloomově taxonomii*. Ukáže se, že revidovaná taxonomie napomůže učitelé přesněji určit cíle výuky. Dále mu nabídne možnost odmítnout zažité schéma zastánců tradiční výuky. Tedy že na jedné straně stojí prý fakta, to, co se stalo, a na straně druhé, jak o nich přemýšlíme, diskutujeme (což má znamenat, že žáci fakta musí nejdříve znát, tudíž si zapamatovat alespoň ty údajně hlavní). Výsledný návrh hodiny každopádně nemůže aspirovat na vysokou odbornost, ale bude načrtnut tak, jak ji učitel mohl promyslet. Lekci autor se svým kolegou a učitelem odučil v září roku 2019 na jednom z pražských gymnázií. V závěru textu jsou tudíž představena i reálná hodnocení a výsledky práce skutečných žáků, avšak spíše jako podpůrná data k vygradování autorského záměru: sledujeme, proč a jak se učitel může rozhodnout vyjít na cestu učit dějepis jinak, snad lépe, ale pro momentální nedostatek časových a jiných opcí spíše sonduje, kde a jak na cestu vykročit... a na níž si prozatím troufne vyzkoušet jen pár kroků.

### Naplánovat výuku znamená zarámovat

Učitel sedí v knihovně. Přemýšlí, odkud začít. Proč učit dějepis významně jinak mu dává smysl. Ví proč. Konstruktivisticky by přitom učit měl. Takzvané kurikulární dokumenty, tedy oficiální texty, které formulují vzdělávací cíle pro výuku v českých školách, jsou v tomto duchu nastylizovány. Konkrétně se jedná o *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), vydané jednotlivě pro předškolní, základní, gymnaziální, odborné a ostatní vzdělávání, a které představil a uzákonil nový školský zákon v roce 2004.<sup>7</sup> Zde trocha historie neuškodí: Každá mateřská, základní a střední škola si musela vytvořit *Školní vzdělávací program* (ŠVP), aby s ohledem na svůj profil specifikovala *konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání*. Tak, jak je závazně předdefinoval RVP,<sup>8</sup> náhrada do té doby platných *Vzdělávacích programů*.<sup>9</sup> Smysl reformy spočíval mj. v potlačení sklonu strukturovat výuku podle tematicky roztržiděného učiva u jednotlivých předmětů v po sobě jdoucích ročnících. To, co se mají žáci dále učit v těchto předmětech – dále seskupených dle příbuznosti do vzdělávacích oblastí (více dále) – RVP stylizuje jako cíle, takzvané *očekávané výstupy* (učení), k nimž mají žáci dospět na konci konkrétně určeného ročníku.<sup>10</sup> Obecně si mají žáci osvojit jak vědomosti, tak různé dovednosti, jako postoje a hodnoty (kompetence). Jejich zvnitřnění jim nadějně pomůže se dále vzdělávat, ale taktéž osobnostně dozrát a uplatnit se ve společnosti.<sup>11</sup> V případě dějepisu vyzývá RVP učitele mimo jiné k tomu, aby vedli žáky k osvojení si povědomí, že historie neznamená pouze souhrn fakt, na jejichž základě lze reprodukovat jeden výklad. Dějepisáři mají obrátit pozornost žáků k tomu, že lidé vykládají minulost v korelaci s přítomností, aniž by nárokovali nějakou finální a rozhodující verzi.<sup>12</sup>

<sup>7</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004. Zákon vstoupil v platnost k 1. lednu 2005, RVP se staly pro školy závazné od 1. září 2005. – RVP byl od té doby vícekrát aktualizován a je otevřený revizi. Nejnovější RVP pro základní vzdělávání je datován k březnu 2017. K dispozici online: <https://www.msmt.cz/file/43792/> (duben 2020).

<sup>8</sup> § 4, odst. 1 Školského zákona č. 561/2004 Sb.

<sup>9</sup> Vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol jsou k dispozici online. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194> (duben 2020).

<sup>10</sup> Vzdělávací programy operují s cíli výuky, ale omezeně, například stanovují kategorii *specifické cíle* u každého předmětu.

<sup>11</sup> Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Srovnej BĚLECKÝ, Z. a kol: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha 2007.

<sup>12</sup> *Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti*. Publikováno: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2007, s. 51.

RVP specifikuje takzvané výstupy učení, které mají učitelé na základě své výuky očekávat u svých žáků, přijde-li na osvojení si konkrétního učiva a kompetencí. Co se mají žáci naučit konkrétně. Učitel by měl znát princip výstupů již ze škol, na nichž učil na praxi, neboť školy je přebraly do svých ŠVP. Ale až nyní, kdy hledá oporu pro lepší výuku, se mu nabízejí výstupy jako (doslova) rámeček, v jehož poli je zavázán a naváděn, jak produktivněji zacílit, co chce učit nově a nadějně lépe. To je přece lepší než dát úkol sám sobě, že přijde do třídy a naučí žáky to a ono z dějin, z čehož si oni vezmou ponaučení: *Kolumbus pocházel odtud a odešel tam, snažil se naplnit sen, zpočátku marně, ale nevzdal to, a z čehož si, milí žáci, vezměte příklad*. V režii RVP znamená přijít do výuky s opačným záměrem: *Máte-li si vzít třeba z Kolumba příklad, že člověk se nemá vzdávat, musíte se nejdříve dozvědět něco o jeho životě. Co a proč by to mohlo být? Je to zdánlivě malý rozdíl a někdo jej shledá nepodstatným. On si ale už promítá přínos plánování do konkrétních výukových situací, které si vybavuje z praxe. Je to otázka volby. Buď žákům učivo naservíruje a více méně je pro něj zaujme, s předpokladem, že smysl spočívá v tom se jej naučit (něco vědět, ponaučit se). Anebo jim předloží učivo s úkolem, který jim dá smysl splnit – žáci budou motivováni získat z tohoto učiva relevantní znalosti, aby úkol splnili*.

Přemýšlí, jak nastylizovat výstup učení pro úvodní hodinu, co bude učit v dějepise, na příkladu Kolumba. Nejlépe, aby mohl vedení školy rovnou a směle požádat o vložení výstupu do ŠVP, k vzdělávacímu oboru dějepis, prvnímu okruhu a prvnímu očekávanému výstupu, na půdorysu předpisu RVP: *žák uvede konkrétní příklady důležitosti a potřebnosti dějepisných poznatků* (D-9-1-01). Neočekává, že je to pro hodinu konečný cíl. Chápe, že RVP je ze své povahy programový dokument, jehož autoři načrtávají očekávané výstupy učení doslova jen rámcově. Tudíž obecně. RVP pro základní školy navíc vymezuje dějepis jako vzdělávací obor, který společně s *Výchovou k občanství* tvoří jednu z devíti vzdělávacích oblastí (*Člověk a společnost*).<sup>13</sup> Pro oblast bodově vypočítává takzvaná *cílová zaměření* a pro každý předmět samostatně přináší přehled očekávaných výstupů učení (*Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru*). Od září 2013 platí ovšem jako příloha k RVP *Standardy pro základní vzdělávání*.<sup>14</sup> Jejich účelem je pomoci učitelům se specifikací výukových cílů pro jednotlivé hodiny v rámci očekávaných výstupů. Nejdříve vyšly pro předměty považované za klíčové (matematika, jazyky), pro dějepis a další předměty disponuje učitel *Standardy* od jara 2015.<sup>15</sup> Nemusi se jimi ale řídit. Standardy zavádí takzvané *indikátory*, jejichž účelem je konkretizovat jednotlivé výstupy učení. Prakticky rozdělují a specifikují výstupy, v případě úvodního výstupu (D-9-1-01) takto: *1. žák uvede na konkrétní události obecných dějin její dopad na současnost; 2. žák popíše na konkrétní události českých a regionálních dějin její dopad na současnost*.<sup>16</sup> Indikátory doplňují ilustrativní úlohy, které může učitel zahrnout do své vyučovací hodiny. Indikátory a úlohy též stanoví minimální úroveň obtížnosti, tedy co určitě si má žák osvojit. Od roku 2017 jsou k dispozici též *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání* (dále jen *Metodické komentáře*).<sup>17</sup> Doplňují *Standardy* v tom ohledu, že přidávají k úrovni považované dosud za minimální takzvanou optimální a excelentní úroveň. Nabízejí učitelé taktéž ilustrativní úlohy, jak jednotlivých cílů dosáhnout. Titul *Metodické komentáře* odkazuje k tomu, že jeho autoři komentují, jakou metodu k tomu mohou učitelé využít. Jak a proč si zvolit pro výuku dějepisu případ Kolumbus, každopádně nikde nenajde. Úvodní text k *Metodickým komentářům* je ale určitě výmluvným hlasem

<sup>13</sup> Nikoliv RVP pro gymnázia, v němž dějepis figuruje jako samostatná vzdělávací oblast.

<sup>14</sup> K dispozici online: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832> (duben 2020)

<sup>15</sup> K dispozici online: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67495&view=9832> (duben 2020)

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV 2016.

pro změnu výuky dějepisu.<sup>18</sup> Zároveň odkazuje učitele v jeho přípravě výuky na didaktický prazdroj chápání a plánování výuky, takzvanou Bloomovu taxonomii (k tomu podrobně v následujících kapitolách).

Shrňme průběžně, že dokumenty, které lze souhrnně označit jako *kurikulum*, jsou pro učitele, který chce učit jinak, oporou. Jak ideově, tak metodicky. Pokud učitel dosud plánoval obecně, co bude žáky učit, musí si nyní hodinu od hodiny ujasnit, co se mají naučit konkrétně. Nesmí se spokojit s cílem, že odchází do hodiny odučit *úvod do dějepisu*, ale musí si naformulovat a sdělit žákům, co od nich očekává, že budou umět na konci hodiny.<sup>19</sup> Když se zamyslí nad tím, co přesně může naučit v hodině, pomůže mu to připravit si a/nebo vybrat specifické materiály a aktivity, které k tomu využije. V cílech získá lepší rámec pro výběr metodiky, ale i hodnotící nástroj.<sup>20</sup> Čím přesnější cíl, tím lépe vyhodnotí, zda jej žák dosáhl, či ne. Ostatně bude to jasnější i žákovi, neboť si snáze uvědomí, co se po něm chce a za co a jak bude ve finále zhodnocen. Platí to obdobně pro dlouhodobé hodnocení jeho pokroku během školního roku (v duchu formativního hodnocení).<sup>21</sup> Cíle stanovené jako konkrétní znalosti a popisy žádaného výkonu, jakými k nim žák dospěje, znějí lépe než cíle, které formulují úkol jen neurčitě a bez toho, jak jej dosáhnout.<sup>22</sup> Odvisle od výstupů RVP může učitel naformulovat výstup úvodní hodiny takto: *Žák na příkladu osobnosti Kryštofa Kolumba rozvede svými slovy, ať písemně či slovně, jaké minimálně tři poznatky o této jeho osobnosti a jejich činech mohou být potřebné a důležité v současnosti, respektive proč a jak.*

**Jak stylizovat vzdělávací a výukové cíle**, se učitel inspiroje v knihovně v odborné literatuře. Zvláště zdařilý je překlad knihy amerického didaktika Marvina Pasche z devadesátých let (*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*).<sup>23</sup> Kniha pojímá téma cílování výuky nejdříve ze široka a zdůvodňuje jeho potřebnost na příkladech vytváření kurikula na úrovni jedné smyšlené obce. Poté do detailu rozepisuje, jak může učitel stylizovat konkrétní vzdělávací cíle pro jednotlivé vyučovací hodiny/lekcce.<sup>24</sup> Téma plánování výuky ovšem otevírá snad každá didaktická studie, na kterou učitel v knihovně narazí, zajímavě například jedna o formativním

<sup>18</sup> *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*, s. 1–3. Srovnej v tomto ohledu též doporučení ministerstva školství ze dne 16. července 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37235/> (duben 2020).

<sup>19</sup> Ke sklonu formulovat cíle výuky jako to, co má udělat učitel, nikoliv jako to, čeho mají být žáci schopni po proběhnutí dané lekce, viz trefně například PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha 2002, s. 302–303.

<sup>20</sup> V tomto duchu hovoří o složitých a bohatě strukturovaných cílech jako o *operacionalizaci cíle* ve své přehledové publikaci o sociální psychologii v pedagogice HELLUS Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha 2007, s. 211.

<sup>21</sup> Srovnej: *Explicitní vyjádření cíle může pomoci při plánování výuky. Směřuje totiž o jeden krok dále, než je uvažování o učivu. Učitel si tak nejen klade otázku, co se budou žáci učit, ale co se mají naučit. (...) Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije* – STARÝ, K. – LAUFKOVÁ, V. a kol.: *Metody formativního hodnocení ve výuce*. Praha 2016, s. 42.

<sup>22</sup> Takové cíle jsou jen formálními deklaracemi. Efektivní stanovení a naplňování cílů je velkým tématem v oblasti osobnostního rozvoje. V této oblasti, i v souvislosti se školním vzděláváním, bývá někdy odkazováno na pojetí cílů, skrytých pod akronymem SMART, případně SMARTER. Označují kritéria, které by měly cíle splňovat obecně (SMART, převedeno do češtiny například: specifické, měřitelné, akceptované danou institucí, reálné, termínované).

<sup>23</sup> PASCH M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha 2005.

<sup>24</sup> Nejdříve definovat adresáta jako absolventa lekce či dílčího úkolu (např. *žáci, kteří absolvovali tento projekt/po prostudování tohoto tematického celku atd.*); chování (*vybrat ze seznamu deset položek, najít příklad, napsat definici/příběh...*), podmínky (*písemně, s použitím mapy, dobrovolně...*), kritérium pro hodnocení – kvantitativní (*při uvedení nejméně dvou argumentů proti, s přesností 75 %, s použitím pěti vět...*) – kvalitativní (*text bude hodnocen podle toho...*) atd. Tamtéž, s. 96–98.

hodnocení (z roku 2016),<sup>25</sup> jejíž autoři navrhují, aby učitel nejdříve vyjádřil v jedné větě, co bude další den učit, potom plánoval jednotlivé části hodiny, aby se k větě-cíli ještě vrátil. Obvykle jej totiž změní, aby lépe vystihoval, o co v hodině půjde. Až poté si má položit otázku, zda lze zjistit naplnění cíle a podle toho jej opětovně opravil. Zbývá ale ještě jeden krok, a to je otázka, zda takto položenému cíli budou rozumět žáci!? Znění cíle tudíž radí autoři studie přeformulovat ještě jednou.<sup>26</sup> Inspirován tímto a jinými návody jak cílit výuku, rozepíše učitel cíl ve větě, v níž je podnětem žák a slovesem činnost, jíž by měl dojít k cíli – ten vyjádří jako předmět. Samotná výuka by měla ovšem začínat vždy tím, co lze nazvat badatelskou otázkou, nastylizovanou tak, aby propojila historické učivo se skutečnostmi, které jsou přítomné v žitém světě žáků. Mají pro dospívající lidi konkrétní význam.<sup>27</sup>

### Pyramida podle Blooma

Den druhý, Benjamin Bloom. Informace o koho jde a čím přispěl vzdělávání, nemohl učitel minout. Americký didaktik vedl v padesátých letech 20. století tým odborníků, pověřený vytvořit přesvědčivý základ pro testování výsledků učení školáků v USA.<sup>28</sup> Takzvaná *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů* znamenala přínos přinejmenším ve dvou ohledech:<sup>29</sup> Jednak důkladně přiřadila jednotlivé cíle výuky k procesům, jak člověk poznává a učí se, jednak tyto procesy a tím i jednotlivé cíle seřadila do hierarchické struktury. Žák musí nejdříve zvládnout cíle, které jsou v taxonomii umístěny nejnižší jako výchozí. Tím se stane způsobilý učit se na vyšší / náročnější úrovni. Žák si zapamatuje a vybaví určitý poznatek, v dějepise typicky historická fakta. Jejich dostatek mu umožní jejich pochopení v souvislostech, neboť může porovnat různé skutečnosti. Například pokud ví, že lidé ve své době odmítali tvrzení, že Země je kulatá, pochopí, jak těžce Kolumbus přesvědčoval evropské panovníky o smysluplnosti své námořní výpravy. Dále může použít znalostí k jejich aplikaci, například když je utřídí do různých kategorií (Kolumbovy cíle lze rozdělit klasicky na objevitelské, materiální a misijní). Analýza a syntéza jsou další dva stupně poznání, které si žák může následně osvojit, když zaměří význam a sdělení jednotlivých poznatků a vyvodí z nich nové souvislosti (Kolumbus mohl všemožně lobovat za svou výpravu u Isabely Kastilské, rozhodujícím faktorem zdá se být ale úspěšné završení Reconquisty). Vrcholem taxonomie je nikoliv překvapivě hodnocení. Žák jej zvládne, když přidá osvojeným a zpracovaným informacím určitý význam, čímž z nich učiní doklady či argumenty pro určitá tvrzení, odvislé od etických nebo morálních kritérií (Kolumbus je v dnešní době z hlediska naplňování svých cílů považován za kontroverzní osobnost).

<sup>25</sup> STARÝ, K. – LAUFKOVÁ, V. a kol.: *Formativního hodnocení ve výuce*. Praha 2016.

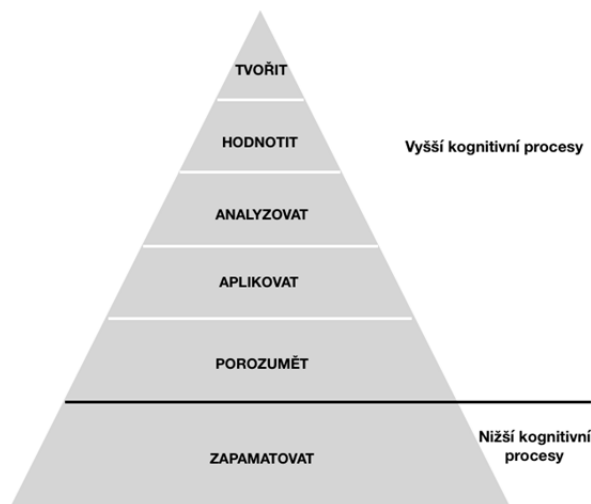
<sup>26</sup> Tamtéž, s. 41n. I v této publikaci čtenář dohledá instrukce, jak formulovat cíle stylisticky, jako podnět, přísudek v rovině myšlenkových operací a předmět v dimenzi učiva.

<sup>27</sup> Srovnej NAJBERT, J. – PALATKA, S.: *Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě*. Praha 2018, s. 243.

<sup>28</sup> Popud k vytvoření taxonomie vzešel ze zasedání *American Psychological Association Convention* v Bostonu roku 1948.

<sup>29</sup> BLOOM, B. S. – ENGELHART, M. D. – FURST, E. J. – HILL, W. H. – KRATHWOHL, D. R.: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York 1956.





### Schéma 1:

Klasické zobrazení taxonomie jako pyramidy, jejíž základy stojí na nižších kognitivních procesech.<sup>30</sup>

Má mít učitel ze znovuobjevení „Blůmovky“ radost? Vzpomíná, že na fakultě Bloomovu taxonomii odmítal jako teorii, na níž se učitelé šmahem odkázali jako na něco daného, co už studenti stejně znají. Případně si mají dostudovat. Což neučinil a Blooma podcenil. Nyní roubují na jeho desítky let starou taxonomii autoři *Metodických komentářů* očekávané výstupy RVP pro dějepisné učivo. Zdá se to být logická aplikace solidní teorie do praxe. I jemu se líbí rozložení taxonomie jako pyramidy, kde nejširší je vědomostní základna a na ní se vrší stále užší dovednosti, úměrně jejich specializaci a náročnosti. Na vrcholku stojí hodnocení. Pyramida je mezi učiteli zdá se obecně sdílená autorita, na níž se může učitel lehce odkázat, až jednou narazí na odpůrce novátorského učení, potažmo jejich dva tradiční protiargumenty: Zaprvé, kdo neučí fakta, nenaučí nic – což je o to horší pro dějepis, zadruhé, neboť jeho smysl má prý spočívat v poučení z minulosti, kterou je tudíž nutné si nejdříve zapamatovat. V bodě jedna bude souhlasit. Žáci musí něco znát, aby to něco pochopili. V druhém bodě se ale právě proto ohradí. Zde má dějepis navíc: Víc než jen předávat žákům s moralizujícím imperativem fakta, ale naučit je hodnotit, jaká fakta si kdo vybírá, aby svůj imperativ vysvětlil a jak jej prosazuje. Což neznamená učit žáky přiznat každému jeho historickou pravdu, ale dovést je ke kritickému zvážení, proč konkrétní člověk vykládá, co se stalo, svým konkrétním způsobem. Pochopení ať předchází soud, musí být připraven reagovat na typickou námitku v závěsu, že to prý znamená dějiny relativizovat. Hlavní je, že nemusí vymezovat potřebu učit dějepis jinak a snad i lépe jako alternativu vůči tradiční výuce, ale jako její aktualizované doplnění: učit žáky fakta má smysl, pokud je jejich výběr a práce s nimi plánována s ohledem na další cíle, než jen jejich zapamatování.<sup>31</sup> Druhý den samostudia končí.

<sup>30</sup> Převzato z databáze Wikimedia Commons. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bloomova\\_taxonomie.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bloomova_taxonomie.png) (duben 2020).

<sup>31</sup> Bloom v českém prostředí stejně již zdomácněl a zdá se být uznáván. To souvisí s uvolněním poměrů v šedesátých letech 20. století. Odkazy na jednotlivé osoby, které o taxonomii informovali, aplikovali či jinak zpracovali, viz BÝČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J.: *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*. Pedagogika LIV, 2004, No. 3, s. 229.

**Nástřel přípravy I:**

tematický okruh RVP	1. Člověk v dějinách
očekávaný výstup	D-9-1-01 Žák uvede konkrétní příklady důležitosti a potřeby dějepisných poznatků
indikátor Standardy:	1. žák uvede u konkrétní události obecných dějin její dopad na současnost
výstup upřesněný učitelem	žák pracuje s příkladem objevení Ameriky Kryštofem Kolumbem, aby si minimálně zapamatoval a pochopil, v optimálním případě aplikoval a analyzoval, na excelentní úrovni poté uvážil, syntetizoval a vyhodnotil, v čem měla tato událost zásadní vliv na jeho současný život
zápis do třídní knihy	objevení Ameriky – dopady na současnost
časová dotace	dvě vyučovací hodiny
metodika	<p>evokace – ukázka z filmu Dobyetí ráje (1992, režisér Ridley Scott); učitel se žáků přeptává, co film zobrazuje za událost (vylovení) a shrne žákům její historický kontext</p> <p>zapamatování a pochopení – žáci si vytvoří v sešitě tabulku, ve které bude jeden sloupec určen jako „materiální dopady“ a druhý „duchovní dopady“; učitel rozdá pracovní list, na kterém mají žáci k dispozici odpovídající fakta;</p> <p>po určité době jsou vyzváni jednotlivci, aby přistoupili k tabuli a zapsali jedno zjištění do tabulky; učitel následně sjednotí výsledky, které si žáci zapíší</p> <p>aplikace a analýza – učitel nastolí hypotetickou situaci: žáci jsou v roli tazatelů, kteří si musí vytvořit anketu, ze které by vyplynuly znalosti jejich spolužáků o důsledcích objevení Ameriky pro jejich život (anketa musí mít určitá kritéria: počet otázek, které jsou testové, případně ano–ne); žáci nechají vyplnit anketu své spolužáky; žáci analyzují odpovědi jiných (anonymizovaných) anket svých spolužáků (odpovídají si, jak zařadili otázky jejich spolužáci)</p> <p>syntéza a hodnocení – žáci připraví prezentaci určené ankety</p>
hodnocení/evaluace	učitel oznámkuje autory jednotlivých anket z hlediska využití nabytých vědomostí a s ohledem na jejich formulování (svědčící o jejich pochopení), a to na dostatečnou; jsou-li otázky položeny logicky a dávají smysl, hodnotí dobře, ovšem pokud žák dobře analyzoval anketu svého spolužáka; chvalitebně hodnotí žákovo shrnutí ankety v sešitě, na výbornou zhodnocení vlastními slovy

**Bloom revidovaný**

Do třetího dne vstupuje učitel s pochybností – s Bloomovou pyramidou se to zdá být až příliš snadné. Směřuje do svého studijního ústraní v knihovně a trýzní jej myšlenka, zda spíše nepodleh svodům vše-vysvětlující teorie!? Jistě, namítá sám sobě, pyramida je na prvním místě jenom metafora. Zjednodušení reality, aby si člověk lépe, neboť obrazně, představil, jak vzdělávání může fungovat. Žáci si zkrátka osvojí určité vědomosti, aby na nich jako dostatečně široké

základně vystavěli další patra dovedností. Stavba jejich vzdělávání drží pohromadě, nezhroutí se a předpokládá další výstavbu. Pěkné, srozumitelné a dává to smysl. Postavit na tom ale plán konkrétní vyučovací hodiny v praxi? Vrací se mu v živé paměti, jak neskadno, dá se říci násilně, večera rozvrhl jednotlivé stupně dovedností pro úvodní lekci do dějepisu na příkladu Kolumba. Snažil se, aby jednotlivé cíle apriorně zapadly do očekávané hierarchie. Tak, jak to nasál z *Metodických komentářů* k RVP. Nejdříve si měli žáci zapamatovat a pochopit určité znalosti. Tím by dosáhli minimální úrovně očekávaného výstupu učení. Poté měli znalosti aplikovat a analyzovat. Uvažoval, že to žáci obsáhnou v hypotetické situaci, kdy budou v roli tazatelů, kteří si vytvoří anketu o faktech souvisejících s Kolumbem pro své spolužáky (aplikace). Poté by nějakým vzájemným způsobem rozebírali své odpovědi (analýza). To je optimální úroveň. Nakonec by si museli připravit prezentace a shodnout se na kritériích jejich zhodnocení. Syntéza a hodnocení, neboli excelentní úroveň. Opravdu? Takto si hodinu přece představit nedokáže. Sám váhá i přijde-li na obsah, zda lze takto uchopit učivo: když by dejme tomu tematizoval rozdělení Kolumbových cílů na objevitelské, materiální a misijní, je to spíše aplikace, analýza, či syntéza?

Pochybnosti v něm vzbudily již včera *Metodické komentáře*. Zde bude nejlepší, když dnes začne. V doporučené literatuře v úvodním textu komentářů zaregistroval nejen odkaz na Bloomovu původní taxonomii (1956), ale i na odbornou studii, jejichž autoři ji přepracovali na přelomu tisíciletí (2001).<sup>32</sup> Studii revidující Bloomova učitel dohledá ve zkrácené verzi na internetu.<sup>33</sup> Odborné texty, jejichž autoři příčiny a obsah revize reflektují, jsou dostupné online rovněž v češtině.<sup>34</sup> Rychle si připomíná, že v devadesátých letech 20. století vrcholila poptávka po revizi taxonomie, respektive zesílila kritika vzestupného uspořádání vzdělávacích cílů. Úkolu se chopili didaktici, s cílem ji vylepšit, zvláště na základě nových poznatků z kognitivní psychologie. Tudíž nikoliv zavrhnout jako celek. Sám Bloom považoval taxonomii za otevřenou úpravám v budoucnu, byť do revize již nezasáhl pro vysoký věk a nemoc.<sup>35</sup> Východisko, že člověk nemůže ovládnout i složitější dovednosti, aniž by se je učil vědomě a nazpaměť, přestalo být zkrátka udržitelným.<sup>36</sup> Na vážnosti posílil i pohled, že znalosti a dovednosti si lze osvojit i zautomatizovanou činností, jaksí mimochodem, nejen cíleným a zhodnotitelným učením.<sup>37</sup> Tedy i mimo školu. Ale i tam smí dříve podřadným stupňům učení předcházet dosud nejvyšší dovednost: to je schopnost položit si na začátku učení otázku; a po smyslu učiva nevyjímaje.

<sup>32</sup> ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. (eds.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 22.

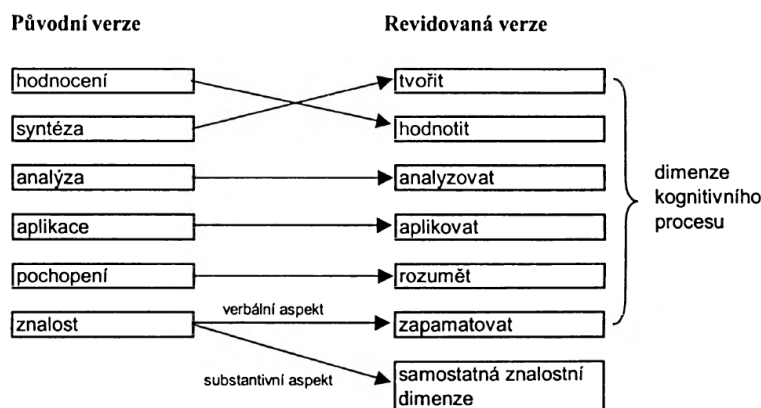
<sup>34</sup> Reakcí a reflexí revize jsou oba v textu citované články z časopisu *Pedagogika*, roč. LIV, č. 3 (2004): BÝČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J.: c. d., s. 227–242; HUDECOVÁ, D.: *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. *Pedagogika* LIV, 2004, No. 3, s. 274–283.

<sup>35</sup> Bloom zemřel v roce 1999 ve věku 86 let. Hlavní spoluautor revize David R. Krathwohl (1921–2016) patřil k původnímu Bloomovu týmu. Krathwohl přispěl k práci revidující taxonomii mj. porovnáním devatenácti dalších taxonomií kognitivních cílů, které vyšly po publikování původní Bloomovy taxonomie. ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. (eds.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Publikována byla též zkrácena verze práce bez Krathwohlova porovnání. ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. (eds.): *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*. Dostupné online. Srovnej BÝČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J.: c. d., s. 233.

<sup>36</sup> ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.): *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*, s. 22.

<sup>37</sup> Například dvojice didaktiků Marzano a Kendall, kteří se zevrubně věnují revizi Bloomovy taxonomie, uvádí v tomto ohledu jako příklad sváteční řidiče, kteří si uvyknou jízdě po dálnici v dopravní špičce, byť to vyžaduje z jejich strany souběh více operací – nehledě na telefonování, poslouchání rádia a jiné věci, které s řízením nesouvisí. MARZANO, R. J. – KENDALL, J. S.: *The New Taxonomy of Educational Objectives (second edition)*. Thousand Oaks 2007, s. 11.

Pro učitele je to za dnešek samostudia jasná zpráva: nepromýšlet přípravu hodiny a výuku jako stavbu pyramidy. Dříve či později by stejně narazil na někoho, kdo je s revizí taxonomie dobře obeznámen.<sup>38</sup> Kdo by s odkazem na původní zdroj rozporoval, že si žáci mají nejdříve něco zapamatovat, aby to něco mohli pochopit a následně aplikovat, poté analyzovat, syntetizovat a tak dále, směrem vzhůru. Kdo by namítl, že mohou začít analýzou historického pramene, anebo vytvořením vhodné otázky. Jak tudíž nová stavba taxonomie vzdělávacích cílů vlastně vypadá? Předně, autoři revize od sebe odtrhli dovednosti a znalosti jako dvě samostatné dimenze (*dimenze kognitivního procesu a znalostní dimenze*). Vzájemně se ovšem doplňují. Dovednosti, nově přeformulované z podstatných jmen na slovesa (*zapamatovat; rozumět; aplikovat; analyzovat; hodnotit; tvořit*), přičemž dimenze *syntéza* se přesunula na místo *hodnocení*, kde je nově rozeznávána jako proces *tvořit*),<sup>39</sup> musí učitel určit jako učební cíl vzhledem ke znalostem, které jsou vyjádřeny podstatnými jmény – tyto znalosti jsou čtyři (*znalost faktů; konceptuální znalost; procedurální znalost; metakognitivní znalosti*). Cíl může být tudíž analýza faktů, stejně jako jejich zapamatování. S „revidovaným Bloomem“ se tudíž učitelé nabízí možnost konkrétněji si určit a nadefinovat až dvacet čtyři základních cílů jako kombinaci podnětu (znalosti) se slovesným přísudkem (dovednosti). Aniž by jeden cíl musel předcházet jinému. Může využít i výrazově bohatý přehled dílčích *kategorií* a alternativních *názvů*, aby jednotlivé cíle dále specifikoval.<sup>40</sup> Mimo jiné proces *analyzovat* nabízejí autoři revidované taxonomie upřesnit třemi hlavními, ale i dalšími dílčími kategoriemi, přeloženo do češtiny, *rozlišovat (vydělovat; rozlišovat; zaměřovat; vyčlenit), uspořádat (hledat soulad; integrovat; vytvářet schéma; strukturovat) a přisuzovat (odhalovat)*. Konečně, přijde-li na záměr uchopit dějepis jako osvojování si historické gramotnosti, ten lze zaměřit nejlépe jako rozvoj oborově specifických procedurálních znalostí.<sup>41</sup>



<sup>38</sup> Do přehledu poznávacích (kognitivních) cílů autoři částečně integrovali i afektivní (postojové, hodnotové) cíle, které Bloom a ostatní do té doby publikovali samostatně (1964). Bloomův kolektiv publikoval v roce 1964 taxonomii afektivních (postojových) cílů: KRATHWOHL, D. R. – BLOOM, B. S. – MASIA, B.: *The Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*. New York 1964. Kromě toho vznikaly i taxonomie psychomotorických (polybových) cílů. Taxonomie afektivní a psychomotorická byly k taxonomii kognitivních procesů (1956) dopracovány později v šedesátých letech 20. století. K tomu viz BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J.: c. d., s. 229.

<sup>39</sup> *Zapamatovat; rozumět; aplikovat; hodnotit; tvořit* (dimenze *syntéza* se přesunula na místo *hodnocení*, kde je nově rozeznávána jako proces *tvořit*).

<sup>40</sup> Přehled viz například HUDECOVÁ, D.: c. d., s. 279 a 280.

<sup>41</sup> Srovnej NAJBERT, J. – HAVLŮJOVÁ, H.: *Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií*. In: NAJBERT, J. (ed.): *Promýšlet dějepis v 21. století*. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz (online). Praha 2017. Dostupné z: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii> (duben 2020)

**Schéma 2:**<sup>42</sup>

Revidovaná taxonomie nabízí díky rozložení do dvou dimenzí konkrétnější určení cíle školní hodiny. Postačí, když si učitel před sebe rozloží tabulku rozepsanou na dílčí cíle a vyskládá cíl do vzorce kognitivní proces (sloveso) a znalosti (podstatné jméno). Nemusí tak činit poslopně (cíle 1A až 6D), nemá ani nahodile (dnes zkusi třeba 5C), ale s ohledem na učivo, třídu, časovou dotaci a řadu dalších specifických faktorů. Pro návrh úvodní hodiny si dnes náš učitel načrtl hned čtyři specifické cíle:

**Nástřel přípravy II:**

tematický okruh RVP	1. Člověk v dějinách
očekávaný výstup	D-9-1-01 Žák uvede konkrétní příklady důležitosti a potřebnosti dějepisných poznatků
indikátor Standardy:	1. žák uvede u konkrétní události obecných dějin její dopad na současnost
cíl dle učitele	žák si aktivně a samostatně opatří informace, které souvisí s objevením Ameriky (1C dle revidovaného Blooma) žáci utřídí informace jako argumenty pro a proti, poté co si položí diskuzní teze (5B dle revidovaného Blooma) žáci zaujmou vlastní postoj k položené tezi (5D dle revidovaného Blooma)
zápis do třídní knihy	objevení Ameriky – dopady na současnost
časová dotace	dvě vyučovací hodiny
Metodika	evokace – ukázka z filmu <i>Dobytí ráje</i> ; učitel pokládá, co by mohlo padnout za otázku, na kterou by si v souvislosti s filmem chtěli odpovědět: měl by je nasměrovat k otázce, kterou si zapíše do sešitu: jaký má dopad objevení Ameriky v našem životě? (ad cíl 1C) učitel vyzývá žáky k tázání se, co potřebují za informace, aby si mohli odpovědět na otázku, a zapisuje odpovědi na tabuli; dále vyzývá žáky, aby si přečetli k tomu připravený text a doplnili další informace na tabuli (ad cíl 5B) učitel nastiňuje před žáky hypotetickou situaci: třída má šanci jít bezplatně na školním výletě na film <i>Dobytí ráje</i> ... se dostali do sporu (jeden s před-porozuměním tvrdí, že Kolumbus byl důležitý, druhý mu namítá opak) – žáci jsou vyzváni, aby položili tezi, která by jim umožnila seskládat argumenty obou stran proti sobě: nejmýstižnější teze (například Je Kolumbus i dnes kladným hrdinou?) zapsána do sešitu a žáci si do něj zapisují do sloupců informace z tabule jako argumenty (pro: Kolumbus jako vzor průkopníka, životní prostor a ekonomická vzpruha pro Evropu, výměna komodit, transatlantická spolupráce atd.; proti: Kolumbus nebyl první, genocida domorodců a misionářství, pro Evropu brain drain atd.) (ad cíl 5D) žáci si sepiší do sešitu vlastní závěr na úvodní otázku (Jaký má dopad objevení Ameriky v našem životě) a formulují postoj na tezi, zda je dle nich možné považovat Kolumba za hrdinu; existují kritéria jako je výběr z pěti postojů (určitě/spíše pro/proti, nerozhodnut) a nutnost rozvést alespoň dva podporující argumenty, v případě nerozhodnutí opačně
hodnocení/evaluace	Naplnění cílů by mělo být zjevné a klasifikačně zhodnotitelné podle zápisu do sešitu

<sup>42</sup> HUDECOVÁ, D.: c. d., s. 277.

## Příprava hodiny – výběr a práce s prameny

Pátý a poslední den extra letního samostudia.<sup>43</sup> Den, kdy jej učitel překloupí v poslední a konečný nástřel úvodní hodiny. Jak začne? Má představu. S žáky se srdečně pozdraví, představí se. To je jasné. Poté se ale již odmlčí, nebude nic říkat. Potlačí nutkání začít vysvětlovat, o čem má být vlastně hodina nebo obecně dějepis. Stručně vyzve žáky, aby věnovali pozornost ukázce z filmu *Dobytí ráje* (1992).<sup>44</sup> Všichni se obrazně přenesou do 12. října 1492 na vlajkovou loď Kryštofa Kolumba, do chvíle, kdy se námořníkům vyjeví z mlhy tropický ostrov. Je objevena Amerika. Nechá běžet i navazující scénu vyloďení na pláži ostrova.<sup>45</sup> Stop. *O co šlo? Kdo to byl? Kdy?* Předpokládá, že většina žáků Kolumba již nějak zná a poskládá z jejich odpovědí čistě popisné shrnutí, o co šlo v ukázce, a to po linii „kdo“, „kde“ a „kdy“. Dále už musí zapojit ostatní žáky, kteří s odpověďmi tápali, měli důvod neodpovídat. *Co se učíme v dějepise? Zapiše na tabuli ústřední otázku pro úvodní hodinu dějepisu. Během zápisu může otázku doplnit, upřesňovat: Co se učíme, přijde-li na Kolumba, na objevení Ameriky? Na to, co se stalo někdy v minulosti, co se stalo historií? Jak k tomu využijeme ukázkou z filmu, co jsme viděli? Neočekává nával odpovědí, ale doufá v klasické odpovědi: Přece jak to bylo. O objevení Ameriky. Co se stalo. Žáky by tak mohl nechat chvíli u představy, co mají zřejmě zažitou: dějepis je předmět, v němž se prostě učí, co se stalo a jak to bylo. Události, letopočty. On: Vážně? Bez očekávání odpovědi, aniž by sám odpověděl, naváže učitel odjinud: Pojďme se nyní podívat na jinou ukázkou. Kolumbus, objevení země, vyloďení. Tentokrát v podání filmového seriálu Kryštof Kolumbus, ze stejného roku (1992).<sup>46</sup> Během ukázky rozdá pracovní list, nebo spíše lístek – je to malá tabulka, kterou budou žáci vyplňovat, přijde-li na obě ukázky: *Jak je zobrazen a) Kolumbus; b) objevení země; c) průběh vyloďení.* Dva sloupce, pro každou ukázkou jeden. Nechá je pracovat, poté si projdou odpovědi, heslovitě a svižně. Otáže se: *Tak, kde je to, co se stalo? Jaká ukázka se vám zdá blíže ke skutečnosti? Kde bude skutečnost?* Zastaví, vyčká na klid, ovšem již s otevřenou knihou v ruce. Jako by jim měl nyní sdělit odpověď a rozsoudit, kde a v čem leží v obou ukázkách pravda, kde nikoliv. Přečte odpovídající pasáž, kterou ocituje jako záznam z lodního deníku Kryštofa Kolumba.<sup>47</sup> Opět zmlkne. Chytne se někdo sám? *Ale pane učiteli, to taky nemusí být pravda. Nechytne? Co myslíte, je tohle pravda? Stalo se to takto? Ne? Učíme se tedy v dějepise, co je nejvíce pravda? Od padesáti jedněch procent výše?* Vyzve je, aby se vrátili k tabulce na pracovním listě. Je zde na druhé straně ještě jedna tabulka: obě filmové ukázky, ale i sloupec pro údajný Kolumbův deník, a ještě jeden sloupec, ten je zatím bez označení zdroje. Vyzve je, ať srovnají, v jakém roce záznamy událostí vznikly, kdo je jejich autor a proč je vytvořil, co chtěl zdůraznit. Informace, které potřebují? Ať si řeknou přímo jemu. *Kdy vznikl film, z něhož pochází první ukázka? 1992. Z jakého roku druhá? Taktéž. Znamená to, že proč a jak je autoři filmů natočili, mělo něco společného s při-**

<sup>43</sup> Čtvrtý den strávil náš učitel pochybnostmi o revizi taxonomie vzdělávacích cílů. Neustále se mu vracela představa o procesu vzdělávání jako pyramidě. Pokud má být vyučování ve škole co nejsystematičtěji plánováno s ohledem na konkrétní výstupy, nezbyvá učitel nic jiného, než vést děti od učení se jednodušších věcí k těm složitějším a obecnějším. Zároveň přijal východisko revize taxonomie, že učení nezačíná s naučením se sumy vědomostí nazpaměť. Jeho úvahy a závěry, ke kterým došel, jsou pro tento text (další přípravu úvodní hodiny) ovšem irelevantní a předstávají příliš specifické téma.

<sup>44</sup> *Dobytí ráje* (režisér Ridley Scott, 1992).

<sup>45</sup> Obě scény jsou ve filmu zkomponovány dramaticky a obrazně. Dalo by se říci, že mluví hlasitou filmovou řečí. Učitel snad riskuje vtipné komentáře, ale je vhodná právě proto z minimálně dvou důvodů: Zaprvé, nejspíše žáky zaujme, a za druhé se bude k ukázce a postavě Kolumba vracet jako k historické materii, s níž budou pracovat.

<sup>46</sup> *Kryštof Kolumbus* (režie John Glen, 1992).

<sup>47</sup> Deník se jako celek nezachoval, jen některé přepsané úryvky v dalších dokumentech. S úryvky z Kolumbova deníku pracuje standardní historická produkce, například DE LOLLIS, C.: *Život Kryštofa Kolumba*. Praha 1992.

*pomináním pětisetletého výročí objevení Ameriky na počátku devadesátých let 20. století?*<sup>48</sup> *Super!* Zeptá se někdo, nebo bude muset on: *Proč není u svědectví napsáno Kolumbův deník, ale úryvky z něj?* Když se někdo zeptá, stručně popíše historii, proč se celý deník nedochoval.<sup>49</sup> A do prázdného sloupce ať napíše, jaké informace by zachytily objev Ameriky asi nejvěrohodněji! (Padne nápad, že by to musel být nejspíše kamerový záznam, byť i ten by nemohl zaznamenat událost komplexně, třeba pocity námořníků?).

Zpět k tabuli. *Co se učíme v dějepise?* Opět bez vysvětlování zapíše přípis k ústřední otázce lekce, čímž sleduje vyjevit žákům dvě věci. Zaprvé, co bude v dějepise jejich úkolem. Zadruhé, naladit žáky na to, že se budou učit něco, s čím mají zkušenost a ovlivňuje jejich život, co svým způsobem řeší. Totiž, že v dějepise se neučíme fakta, abychom se poučili, **jak to bylo**, ale učíme se rozkódovat, jaká fakta si kdo vybírá a jak je ukazuje, tedy **jak to mělo být**. Přípis dokončí v této podobě: *Učíme se ptát, jak lidé vzpomínají na to, co se stalo a bylo (mluví, píše a točí filmy o minulosti) = odpovídáme si v hodinách na příkladech z minulosti, kdo vzpomíná na co + proč a jakým způsobem*. Rychle konkrétně: hodí se „aktivita s Pepíčkem“. Učitel zadá žákům úkol, zatímco kreslí na tabuli schéma. Máme minulost, v níž se něco stalo, je to fakt, skutečnost – tedy *DĚJ*. My se v dějepise učíme, kdo a jak na to vzpomíná, mohl by o tom napsat, tedy *-PIS*. Což = *DĚJE-PIS*. Žáci ať si představí hypotetickou situaci. Pepíček dostal pětku z češtiny. Což je zde určitý fakt / děj. To, jak to vysvětlí doma, je nutně popis, vyprávění, příběh. Fakta a fikce. To bude úkol pro některé žáky. Jiné vyzve, aby si připravili, jak by rozhodnutí dát pětku nejspíše odůvodnila paní učitelka, když by jí rodiče v této věci navštívili.

Je jasné, že zde se učitel dostane za půlku vyučovací hodiny. Druhá půlka hodiny se nabízí tudíž jako nově daný prostor, aby žáci pracovali s dalším pramenem o Kolumbovi. Zde bude sledovat jediný cíl: zpochybnit a oslabit vnímání Kolumba jako hrdiny, který prosadil výpravu, od níž byl odrazován.<sup>50</sup> To znamená odvést pozornost od Kolumba jako významné osobnosti, o níž se mají automaticky učit, a to ke Kolumbovi jako příkladu objevitele své doby, na jehož osobnost a činy můžeme mít důvod vzpomínat různě i protichůdně. *Stojí za to, aby se o něm učili?* Půjde na to napřímo, jakkoliv nahaně. Na novém pracovním listě ať se žáci rozhodnout a zdůvodní, zda by podpořili hypotetický návrh ministerstva školství, aby se upustilo od výuky objevení Ameriky a Kolumbus již nebyl zmiňován. Poté je seznámí s případem z dnešních USA, v němž si lidé spojují s Kolumbem sporné skutečnosti:

<sup>48</sup> V tomto duchu lze využít jako doprovodný pramen i některý z dobových textů, které uvádí film *Dobytí ráje* do kin jako velkolepou podívanou a Kolumba heroizují.

<sup>49</sup> Nikoliv bezdůvodně právě v roce 1942 vyšla ojedinělá historická práce, ve které její autoři, mimo jiné historik Josef Šusta (autor předmluvy), rekonstruovali Kolumbovy záznamy. *Kolumbův loďní deník: dvě knihy velkých činů a velkého osudu: Rekonstrukce a citace loďního deníku Kryštofa Kolumba z první oceánské plavby (1492–1493) a zprávy a listy Kolumba a jeho současníků o dalších třech cestách 1493–1496, 1498–1500 a 1502–1504 a o smutném konci objevitele*. Praha: Novina 1942.

<sup>50</sup> Ostatně, využít by mohl stejně tak dobře či ještě lépe úvodní scénu z filmu, kde Kolumba jako otce hodnotí s odstupem času jeho syn na pozadí scény, kdy jako malý kluk sedí se svým otcem na pobřeží a je jím poučován, že Země je kulatá. Skvělá ukázka k analýze způsobu, jakým je recyklován a dramatizován mýtus o Kolumbovi jako osvíceném průkopníkovi.

„Otrokář“ Kolumbus USA nevoní. Newyorský starosta zvažuje odstranění jeho sochy<sup>51</sup>  
29. SRPNA 2017 9:24 > ZPRÁVY > SVĚT



**SOCHA KRYŠTOFA KOLUMBA V NEW YORKU. | FOTO: SHUTTERSTOCK**  
NEW YORK / PRAHA

*Američané stále hledají svou identitu. Jinak si nelze dění ve Spojených státech v posledních několika dnech vysvětlit. Spory mezi obyvateli USA vyvolaly nejdříve sochy konfedačních vůdců, nejnověji se k nim ale přidala debata o pomnících Kryštofa Kolumba.*

*Proč ale Američanům vadí zrovna on? Pod jeho jménem si většina lidí na světě vybaví italského objevitele Nového světa. Někteří historici ale tvrdí, že s domorodými obyvateli Ameriky zacházel brutálně a aktivně se účastnil obchodu s otroky.*

*Mezi jeho kritiky patří paradoxně i newyorský demokratický starosta Bill de Blasio, jenž má italské kořeny a který zvažuje stržení jeho sochy nacházející se na Kolumbově náměstí na Manhattanu. Pomník od Gaetana Russa, dárek italské komunity městu, zde byl vztyčen na asi 21 metrů vysokém podstavci v roce 1892 k výročí 400 let příplutí Kolumba k americkým břehům.*

*Je jedním z tuctu „symbolů nenávisti“, jejichž existenci chce starosta New Yorku přehodnotit. Blasio se tak rozhodl po rasových nepokojích v Charlottesville ve Virginii, jež následovaly po protestech příznivců krajní pravice a bělošské nadřazenosti proti stržení sochy konfedačního generála Roberta E. Leeho. Jeho rozhodnutí v pátek podpořila manifestace Kolumbových odpůrců právě na náměstí objevitele. V rukou měli transparenty s nápisy „Kolumbus Ameriku neobjevil, ale napadl“ nebo „Pocta rasismu a genocidě“. Na radnici se zase ve čtvrtek sešli jeho příznivci.*

*Republikánští politici, ale i demokraté a de Blasiův rival Sal Albanese, který se narodil v Itálii, mají však jiný názor. Podle Albaneseho se New York pustil s Kolumbem na tenký led a připomněl tak slova prezidenta Donalda Trumpa po dění ve Virginii: „Odstraníme také sochy George Washingtona a Thomase Jeffersona?“*

*Objevitel Ameriky, původem z italského Janova, má své zastánce logicky i mezi Italoameričany. V pátečním celostránkovém inzerátu v deníku New York Times ho obhajoval předseda*

<sup>51</sup> „Otrokář“ Kolumbus USA nevoní. Newyorský starosta zvažuje odstranění jeho sochy. Lidovky.cz, 29. 8. 2017. Dostupné online: [https://www.lidovky.cz/svet/otrokar-kolumbus-usa-nevoni-newyorsky-starosta-zvazuje-odstraneni-jeho-sochy.A170829\\_090614\\_In\\_zahranici\\_mha](https://www.lidovky.cz/svet/otrokar-kolumbus-usa-nevoni-newyorsky-starosta-zvazuje-odstraneni-jeho-sochy.A170829_090614_In_zahranici_mha) (duben 2020)



*Nadace Kolumbových občanů Angelo Vivolo, podle něhož představuje množství úspěchů, kterých Italoameričané dosáhli.*

*„Naši italsko-američtí předci, kteří čelili nenávisti a diskriminaci, vnímali Kolumba jako Itala, jehož po celé Americe oslavují za vytvoření trvalého mostu mezi starým a novým světem,“ napsal Vivolo. Dodal, že Kolumbus „se během své kariéry nepochybně podílel na činech, které byly považovány za nespravedlivé“.*

Žáky čeká práce s textem, konkrétně článek z internetového zpravodajství: *Otrokář“ Kolumbus USA nevní. Newyorský starosta zvažuje odstranění jeho sochy* (vizte rámeček). Titulek odkazuje k případu / sporu, do něhož v létě 2017 vyústilo připsání možnosti, že město New York City odstraní pomník Kryštofa Kolumba. Tedy, že zmizí jedna z dominant města v blízkosti Central Parku, dar italské komunity z roku 1892 (restaurovaný 1992). Připustil to starosta města Bill De Blasio, sám italského původu. Reagoval tak na toho roku živé hnutí za odstraňování soch osobností v jižanských státech USA, spojovaných s Konfederací a bojem za zde zavedený otrokářský systém.<sup>52</sup> Učitel vyzve žáky, aby si ve skupinkách přečetli článek a využili pro jeho zpracování metodu INSERT (vysvětlí). Předpokládá, že případ je pro ně zcela nový a nabourává jejich zažitý obraz Kolumba jako hrdiny.<sup>53</sup> Dočtou se, že někteří lidé mají své důvody, proč na něj vzpomínat ve zlém. Avšak jiní jej právě o to více brání. Jak žáci zareagují? Ať zodpoví hypotetickou otázku, zda učit o Kolumbovi i dnes ještě jednou. Těší se na jejich odpovědi – nadějně naznačí, zda žáci svůj postoj zhodnotí vzhledem k nové informaci: Opustí žáci tradiční chápání dějepisu jako předávání údajně zapamatování-nutných faktů, respektive jak jsou již schopni uvážit – čerstvě zpět z prázdnin! – že fakta jsou jen jedna strana mince?

Učitel se ve výběru pramene inspiroval ve studii Sama Wineburga, profesora dějepisného vzdělávání na Stanfordské univerzitě, na kterého narazil jako na jednoho z kritiků (původní) Bloomovy taxonomie (kapitola *Turning Bloom's Taxonomy on its Head Down*).<sup>54</sup> Wineburg v ní shrnul svůj dlouhodobý výzkum toho, co vlastně dokážou studenti – považováni za nejlepší – se získanými znalostmi, co mají (dle logiky taxonomie) zhodnotit na vyšší poznávací úrovni. To, k čemu profesor mimo jiné došel, demonstruje zvláště na příkladu interpretace vybraného dobového textu souvisejícího úzce s Kolumbem, a který vyšel 21. října 1892 v New York Times.<sup>55</sup> Autorem byl prezident USA Benjamin Harrison, vysvětlující, proč vyhlásil v tomto roce připomínku Kolumba jako svátek.<sup>56</sup> Jedním ze studentů, přizvaných vyložit obsah textu tak, aby jej „četl historicky“ (*historically*), byl i Jacob. Sedmnáctiletého mladíka doporučil Wineburgovi jeho učitel jako svého nejbystřejšího studenta. Jacob článek viděl poprvé. Na doplňující otázku, co si myslí o vzniku textu, odpověděl, že jeden ze způsobů, jak se na to dívat, je, že Kolumbus byl průkopník a osvícený člověk, ale, jak se dozvěděl, nebyly jeho cíle nezištné (chtěl zbohatnout), dále že jednal ve jménu Krista, ale k indiánům se choval nadřazeně. Jacob dodal, že pokud se to

<sup>52</sup> Co článek nezmiňuje, ale je pro jeho reakci patrně relevantní, je skutečnost, že podíl bělošského a tím i původně italského obyvatelstva New Yorku klesl z 92 procent v roce 1940 na třetinu v roce 2010.

<sup>53</sup> K případu lze dohledat i krátké video-reportáže na YouTube z produkce amerických zpravodajských stanic.

<sup>54</sup> WINEBURG S.: *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago 2018, s. 81n.

<sup>55</sup> *Discovery Day. October 21 Proclaimed a National Holiday by the President*. New York Times, 22. 10. 1892, s. 8. – O průzkumu hovoří Wineburg například taktéž v předmluvě ke knize NOKES, J. D.: *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York-London 2012.

<sup>56</sup> The Columbus Day, Původně jako Discovery Day.

stalo svátkem, tak je to ještě horší.<sup>57</sup> Wineburg předal mladíkovy odpovědi učitelům, aby je zhodnotili. Ti neměli nic než dílčí připomínky. Stejný text a odpovědi předložil studentům historie na Kalifornské univerzitě v Berkley. Dočkal se jiných odpovědí. *Okay, it's 1892 (Dobře, to je 1892)*, prohlásil mimo jiné jeden z nich stručně a jasně. Což chtěl Wineburg slyšet. Odpověď vystihla, že záměry a důvody prezidenta Harrisona je nutné číst s ohledem na jeho aktuální zájmy. Nikoliv jej opravovat za jeho nekritický pohled na Kolumba, ale ptát se, proč jej americký prezident zaujal v roce 1892, s iniciativou připomínat jej nadále svátečně. Protože uplynulo čtyři sta let od objevení Ameriky a Harrison využil příležitosti, aby posvětil pochvalné závěry historiků? Nikoliv. Byla to příležitost, ale spíše k tomu, jak oslovit v nastávajícím volebním boji emigranty z Itálie, ale i Irska a Polska. Jejich počet ke konci 19. století silně vzrostl a spojovala je katolická víra, avšak anglosaská a protestantská majorita je často vnímala jako druhořadé občany. Kolumbus symbolizoval italský původ a katolictví. Jeho svátkem posvěcené uznání mělo ukázat, že prezident USA si katolických imigrantů váží.<sup>58</sup>

### Nástřel přípravy III:

tematický okruh RVP	1. Člověk v dějinách
očekávaný výstup	D-9-1-01 Žák uvede konkrétní příklady důležitosti a potřeby dějepisných poznatků
úkol pro žáky	<i>Co se učím v dějepise?</i> <i>Vysvětlím na příkladu Kryštofa Kolumba, co je to historický fakt, a proč není totožný s tím, jak lidé vzpomínají na minulost, případně o ní píší, točí filmy apod.</i>
zápis do třídní knihy	Kolumbus a objevení Ameriky – co jsou dějepisné poznatky?
časová dotace	dvě vyučovací hodiny
metodika / průběh lekce	úkol a jeho otevření: filmová ukázka: <i>Dobytí ráje (1992)</i> – scéna objevení země a přistání na pláži + seriál <i>Kryštof Kolumbus (1992)</i> + lodní deník Kryštofa Kolumba = otevření otázky, proč na jednu událost vzpomínáme různými způsoby: co se učíme v dějepise? „aktivita s Pepíčkem“ – informace o dvojité povaze informací o minulosti: jak to bylo + jak na to vzpomínáme = vzpomínání jako účelový proces hypotetická situace (vyřadit Kolumba ze školních osnov?) + práce s textem „ <i>Otrokář</i> “ <i>Kolumbus USA nevoní. Newyorský starosta zvažuje odstranění jeho sochy (INSERT)</i> = příklad, proč lidé vzpomínají na jednu skutečnost různě Závěrečné vyjádření: změnil se můj názor na historický význam Kolumba?

<sup>57</sup> WINEBURG, S.: *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, s. 84.

<sup>58</sup> Což nevylučuje další interpretace, podle nichž tím prezidentova administrativa sledovala uklidnění příchodích z Itálie po nepokojích v New Orleans, kde bylo na jaře 1891 zlynčováno jedenáct Italů. Faktorem byly samozřejmě i diplomatické vztahy USA s Itálií, které Itálie v reakci na události dočasně vypověděla. Události se dočkaly v roce 1999 filmového zpracování: *Vendeta* (režie Nicholas Meyer, 1999).

<p>hodnocení (kriteriální)</p>	<p>* <b>Dostatečná úroveň:</b> Popíše, co se stalo 12. října 1492 v životě Kryštofa Kolumba.          * <b>Dobrá úroveň:</b> Vysvětlím, čím argumentují odpůrci Kryštofa Kolumba, když tvrdí, že Ameriku neobjevil, ale napadl.          * <b>Velmi dobrá odpověď:</b> Ve článku „Spor o Kolumbův památník v New Yorku“ je zmíněna věta: <i>Objevitel Ameriky, původem z italského Janova, má své zastánce logicky i mezi Italoameričany.</i> Vysvětlím, proč je to dle autora článku logické.          * <b>Výborná odpověď:</b> Vytvořím otázku, kterou by mohl jako provokativní položit novinář starostovi New Yorku, s ohledem na jeho politické cíle, a která by vycházela z následující skutečnosti: počet původně evropského obyvatelstva města (tedy včetně Italo-Američanů) se za poslední století výrazně snížil na úkor tzv. menšinového obyvatelstva.</p>
------------------------------------	--

### Závěr – zhodnocení hodiny

První vyučovací den ve školním roce skončil. Odučil úvod do dějepisu dle přípravy.<sup>59</sup> Zadařilo se? Ano i ne. Učitel ani neočekával, že by mohl odpovědět jednoznačně. Jeho první dojmy jsou druhořadé. Jde o zvážení, zda lze lekci považovat za vykročení na cestu historické gramotnosti dobrým směrem. Ale postupně. Jak to proběhlo? To, že postavil hodinu na Kolumbovi, se ukázalo jako šťastný nápad. Objevitel vzbudil pozornost většiny žáků a spojovali si jej automaticky s objevením Ameriky. Často asociovali další skutečnosti, které je již zaujaly, typicky import nových potravin (brambory, rajčata). Zároveň nikdo neznal detaily, jak námořníci ostrov San Salvador spatřili a vylodili se zde na pláži. Filmové ukázky, v pořadí, jak je pustil a dal k srovnání, usnadnily tázání, jak se liší od skutečnosti. Žáci trefně popsali, co je v ukázkách dramatizace. Dobře četli filmovou řeč zvláště v ukázce z filmu *Dobytí ráje*, v níž se námořníkům postupně vyjeví pevnina ostrova v opadající mlze, poté, co jeden odpočítává klesající hloubku. Ale i srovnání s konzervativnější ukázkou z filmového seriálu splnilo jednoznačně účel.<sup>60</sup> Žáci zkrátka vědí dobře, co je ve filmu uděláno tzv. „na efekt“. Spojili si taktéž informaci o roku, kdy film a seriál vznikly (1992) s pětisetletým výročím objevení Ameriky. Film *Dobytí ráje* správně určili jako příležitost prodat divákům velkolepou podívanou v mezinárodní koprodukcii se slavným hercem v hlavní roli (Gérard Depardieu), seriál jako spíše komorní záležitost pro zájemce o historii. Potud za něj dobré. Žáci prokázali v první třetině lekce dovednost analyzovat film jako kulturní obraz historie. S přečtením záznamu, jak jej pořídil o objevu Kolumbus do deníku, to bylo slabší. Zaváhal, zda pochopili, že jim nechte dobový záznam, aby vyjasnil, jak to bylo. Neubráníl se poté nutkání uvést celou záležitost na pravou míru: Evropané se vylodili na ostrově až po několika hodinách, kdy jej jako první spatřil ve dvě hodiny ráno jeden z hlídkujících námořníků na lodi Pinta. Přičemž Kolumbus později tvrdil, že spatřil světlo na pevnině již dříve, ale nepovažoval to v daném okamžiku za nutné ostatním oznamovat... čímž připravil námořníka

<sup>59</sup> Průběh lekce a její zhodnocení, včetně písemných výstupů žáků, je výstupem devadesáti minutového výukového bloku, který odučil autor článku se svým kolegou-učitelem v jeho třídě na jednom pražském gymnáziu v září 2019. Přítomno bylo dvacet pět studentů ve věku 15 až 16 let.

<sup>60</sup> V obou případech někteří žáci namítli, že námořníci by vypadli po plavbě více zanedbaně, anebo by se nevyloďili na neznámém území tak bezhlavě, bez zajištění, a kdy jako první stanul na pevnině velitel (Kolumbus).

o odměnu v podobě celoživotní renty, příslibenou prvním, kdo spatří pevninu. Učitel se historika v sobě jen tak nezabaví.

Pracovní listy potvrdily, že žáci hodnotí význam Kolumba pro dnešek a sama sebe tak, jak si myslí, že se to od nich očekává. Naprostá většina žáků nesouhlasila s hypotetickým návrhem ministerstva školství vyřadit Kolumba jako neaktuální téma ze školního učiva. Důvody vyjádřili obdobně. Kolumbus představuje příliš významnou osobnost, než aby se na něj zapomnělo. *Takže je důležité o něm něco vědět*, napsala typicky jedna z žaček, byť ve stejné větě pocítila potřebu přiznat, že dějepis není její nejoblíbenější předmět (*od malinka dějepis nesnáším a netuším vůbec nic o jeho životě [Kolumba]*). Historický význam Kolumba jako objevitele Ameriky zaznamenali i další žáci, byť jen ojediněle zcela nekriticky (*je to odjakživa důležité*), či imperativně (*Aby to všichni věděli. Hlavně to, že indiáni nejsou z Indie*). Byť každý svým osobitým způsobem, přece se mu snažili říci jako svému novému učiteli jedno: Kolumba znát musí (*Bez tohoto objevu bychom možná o Americe ani nevěděli*). Nezapochybovali, že význam Kolumba je sporný, neboť kdyby Ameriku neobjevil, spíše dříve než později by tak učinil někdo jiný. A propos, nezemřel Kolumbus s přesvědčením, že doplul do Indie?!<sup>61</sup> Žáci si Kolumba naservirovali jako neodmyslitelnou součást historie... a někdy na hranicích fatalismu (*Asi by mi to nevadilo, protože už o něm vím. Ale myslím, že by se o něm mělo učit [v dějepise je spousta jiných zbytečných věcí]*), jindy s ohledy na produktivitu výuky (*většinou to není skoro téma ani na celou hodinu, takže to vlastně prudí a člověk se naučí trochu více*), s noetickým přesahem (*Kdo by pak byl považován za objevitele Ameriky?*). Žáci, kteří by Kolumba oželili, se ozvali jen dvakrát. Jeden to zdůvodnil gastronomicky (*Mj. by žáci přišli o osobnost, díky které se vaří odporná jídla ve školní jídelně*), druhý geograficky (*Nežijeme přece v Americe, nám je úplně u pr[...], kdo ji objevil*).

Nečekal, že žáci rozvinou úvahy, že smysl by mělo učit se o Kolumbovi ne jako o zastupitelném objeviteli Ameriky, ale jako dejme tomu modelovém příkladu objevitele své doby, a/nebo otevřou téma, jak se někdo stane slavným do značné míry souhrou šťastných náhod. Jak jedna žákyně podotkla (*Téma jeho osobnosti bych asi nerušila, jen by se měli probírat cca všechny věci kolem toho a ne jen, že Kryštof to objevil a hotovo*). Učitel vlastně očekával, že žáci odpovědí tak, jak se naučili, že to od nich učitelé a dospělí očekávají, byť po svém. S tím může pracovat. Je to dobrý odrazový můstek. Něco jej ale přesto lehce zamrzelo: Jak žáci odpovídali v závěru hodiny, když se měli vyjádřit, zda se jejich názor na historický význam Kolumba změnil. To je poté, kdy demaskovali filmového Kolumba jako pop-kulturní produkt a porozuměli, že v USA probíhá spor o jeho odkaz (žáci snadno rozklíčovali v reportáži z New Yorku, proč je Kolumbus zvláště pro Američany italského původu symbolem hrdosti, ale zároveň symbolizuje pro především příslušníky menšin miliony obětí evropské kolonizace Ameriky). Ale ani posledně citovaná žákyně, která by ráda ve škole probírala Kolumba komplexněji, už nový vzhled do tématu nepřinesla (*Můj názor se v podstatě nezměnil. Jen jsem nevěděla o „nepokojích se sochami“*). Význam pro mě má takový, že zpřístupnil Ameriku dalším Evropanům). U ní by učitel spíše očekával odpověď, kterou nalezl jako ojedinělou u její spolužákyně, která na začátku hodiny vznesla otázku, kdo jiný než Kolumbus by mohl být považován za objevitele Ameriky (*Jak se změnilo moje přemýšlení o této události? Popravdě nejsem asi schopná nějak jednoduše odpovědět. Naučila jsem se nějaké nové informace. Asi jsem dřív brala jako fakt /že/ Kryštof Kolumbus objevil Ameriku a tečka. Nenapadlo mě, že se to tak táhne, a že by to mohlo být třeba jinak*). Taktéž žák, jemuž není lhostejná nabídka školní jídelny, vybočil i na závěr (*[Kolumbus] Dokáže dobře*

<sup>61</sup> Zároveň, a opět typicky, někteří žáci přidali informaci o Leif Erikssonovi, jen aby hned doplnili, že i na vikingského mořeplavce by se jako na prvního/opravdového (evropského) objevitele Ameriky zapomínat nemělo.

*poukázat na téma, které nevyjde najevo jen tak. Dějepisný vzor pro bádání a porovnávání.). Většina žáků ale zůstala u toho, že nová je pro ně jen kontroverze. Ovšem nejspíše jenom jako další fakt, specifický navíc pro situaci v USA. Svůj fatalistický postoj si tak nenechal vzít žák, přesvědčený jinak o spoustě zbytečných věcí, které se učí v dějepise (*Význam události prostě není. Prostě se to stalo*). Byť zásadového závěru, že „Kolumba si vzít nenecháme“, se učitel nedočkal. Tedy ne přímo (*Stále je to poměrně významná událost, která sice vyvolává kontroverzi, ale to by nemělo zmenšovat její význam.*). Další pracovní listy vyzněly obdobně. Učitel ale již musí myslet na zítřek a další výuku...*

### Závěr – další kroky?

Úvodní hodina nedopadla tak špatně. Nemá důvod ohlížet se za svoji první hodinou přespříliš kriticky. Nastoupil určitou cestu, jejíž cíl mu dává smysl (historická gramotnost, konstruktivistická výuka), aniž by očekával, že do cíle dojde brzy – pokud se neukáže, že zde bude pověstně cílem cesta samotná. Neovládly jej pochyby, že by z cesty v hodině sešel. Vytvořil několik situací, v nichž využil, co již žáci o učivu vědí a myslí si, aby je zaujal pro možnost nahlédnout fakta netradičně. Nepřednášel je. Několikrát žáky zapojil, když se museli k učivu vyjádřit. Takže ano, přenášet práci na žáky a nechat je pracovat aktivně je možné, byť má rezervy (nyní to vyšlo tak na padesát pro něj, padesát pro žáky). Uvažuje dále. Pokud nepoleví a bude na tomto způsobu práce trvat, mohli by si žáci postupně osvojit procedurální znalosti, jak se o nich hovoří v revidovaném „Bloomovi“, a které zakládají historickou gramotnost. Určitá míra rutiny znamená i bezpečné prostředí pro žáky, kteří se zapojují do výuky jen tehdy, pokud vykazuje určitý řád. Vůbec větší část žáků se do skupinové práce prostě nezapojovala. Ve výuce se musí více doptávat žáků srozumitelně na jejich závěry a potlačovat nadále sklon je hodnotit a uvádět na pravou míru. Jednu věc ale v sobě smířit nedovede. Pochybnosti, zda udělal na cestě dostatek kroků? Zda spíše nepřeslapoval? Ušel odpovídající úsek? Kontrolní hodnocení, které žákům připravil a slíbil na konec hodiny, nestihl. To jej nyní mrzí. Jednak prakticky, neboť se k němu budou muset vrátit další hodinu, na úkor nové lekce. Jednak koncepčně. Neuzavřel před žáky hodinu důsledně, tak, aby jim ukázal, že jeho lekce budou směřovat odněkud někam. Mají pevný rámeček.<sup>62</sup>

Dobrý dojem z vyšlápnutí na cestu správným směrem kalí učiteli pochyby, zda ujde vždy očekávané úseky cesty. Byť by pečlivě naplánoval, kde začínají a končí (cíl a vyhodnocení lekce). Původ pochyb je ovšem prozaický. Nedostává se čas a snad ani duchovní síly, aby v takovém plánování pokračoval. Rozloží si před sebe svůj rozvrh. Dvacet vyučovacích hodin týdně po čtyřiceti pěti minutách. To jsou průměrně čtyři hodiny denně. Pokud počítá, že na každou dvouhodinovou lekci padne stejný čas na přípravu, potřebuje prostor. Během dopoledne ve sborovně zvládne sotva administrativu, s tím už má svoji zkušenost. Zbývají části odpoledne, případně večery. Plně je využít moci nebude a nevládne.

Uzavřít může učitel své první kroky celkově optimisticky, vzhledem ke skutečnosti, která se nabízí. Historická gramotnost je přece jen cesta, kterou prošla již celá řada učitelů a existují pro ni průvodci – na jejich výběr narazí ostatně i v češtině, například v úvodu k digitální aplikaci His-

<sup>62</sup> A pokud už je u hodnocení, měl by využít v nové hodině taktéž odpovědi žáků na pracovních listech – vybrat některé zdařilé, ale i ty zcestné, aby na nich příkladně ukázal, o co v dějepise jde, o co nikoliv. Skutečnost, že odpovědi nyní obsahují jen zárodky historického myšlení, je v pořádku.

toryLab.cz.<sup>63</sup> Tato a jiné aplikace mu zároveň připomínají, že dnes nelze ani v dějepise přehlížet a nevyužít situaci, že existují vzdělávací materiály online, a to nejen prezentace, ale i aplikace, v rámci nichž mohou žáci využít interaktivní nástroje pro rozbor a interpretaci historických pramenů. Oslovují žáky v prostředí, které je pro ně uživatelsky atraktivní a určitě ve jmenované aplikaci postupují od toho, co již znají, tudíž v souladu s konstruktivistickým pojetím výuky. Tudy, zdá se, by učitel mohl po cestě pokračovat. Anebo lépe řečeno, bude, až si najde průvodce historickou gramotností (nejen) pro začínající učitele.<sup>64</sup>

Mgr. Petr Sedlák, Ph.D.  
Oddělení vzdělávání  
Ústav pro studium totalitních režimů  
náměstí Winstona Churchilla 1800/2  
130 00 Praha 3  
Česká republika  
e-mail: petr.sedlak@ustrcr.cz

---

<sup>63</sup> NAJBERT, J. – HAVLŮJOVÁ, H.: c. d.

<sup>64</sup> Autor zamýšlí posunout modelového učitele směrem ke konkrétní výuce v duchu historické gramotnosti v navazujícím textu.