

**Univerzita Karlova**  
**Filozofická fakulta**  
Katedra pedagogiky

# **Bakalářská práce**

Laura Prišćáková

**Problémové vyučování ve výuce dějepisu**  
Teaching Problem Solving in History Lessons

Praha 2019

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Tvrzová

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Ivaně Tvrzové, za její odborné vedení, ochotný přístup a cenné rady.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 5. května 2019

Laura Prišćáková

## **Abstrakt**

Tématem práce je problémové vyučování a možnost jeho využití ve výuce dějepisu na střední škole. Cílem práce je představit a nabídnout možnosti využití problémového vyučování v hodinách dějepisu. V práci jsou vymezeny základní termíny, uvedena pojetí problémového vyučování u různých autorů, dále se práce zabývá metodami problémového vyučování a přínosy a riziky při jeho využívání. V poslední části práce jsou představeny konkrétní vyučovací hodiny dějepisu s využitím problémového vyučování a následná reflexe jejich realizace ve výuce na gymnáziu.

## **Klíčová slova**

problémové vyučování, dějepis, metody výuky dějepisu, metody problémového vyučování, historie problémového vyučování

## **Abstract**

The topic of the thesis is teaching problem solving and its implementation in history classes at high schools. The goal of the thesis is to introduce and offer different ways of implementation of teaching problem solving in history classes. The first part of the thesis aims at defining basic terms and concepts and introduces different approaches of teaching problem solving as presented by different authors; furthermore, it addresses different methods of teaching problem solving and their assets as well as drawbacks. The final part of the thesis comprises a few particular teaching problem solving history lessons and the evaluations of said lessons taught at a grammar school.

## **Keywords**

teaching problem solving, history lessons, methods of teaching history, methods of teaching problem solving, history of problem solving.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>8</b>
1.1 Vymezení pojmů.....	8
1.2 Různé pohledy na problémové vyučování.....	12
<b>2 PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ A DĚJEPIS</b> .....	<b>23</b>
2.1 Význam a cíle výuky dějepisu.....	23
2.2 Metody využívané ve výuce dějepisu.....	25
2.3 Využití problémového vyučování ve výuce dějepisu .....	27
<b>3 KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY VYUŽITÍ PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ PŘI VÝUCE DĚJEPISU</b> .....	<b>33</b>
3.1 Život na vesnicích a ve městech v období vrcholného středověku .....	33
3.2 Nástup Habsburků na český trůn .....	37
3.3 Význam studentstva v českých dějinách 20. století.....	42
3.4 Reflexe jednotlivých vyučovacích hodin .....	45
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>55</b>
<b>ZDROJE</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>62</b>

## Úvod

Bakalářská práce *Problémové vyučování ve výuce dějepisu* představuje využití problémového vyučování v současné škole, konkrétně v hodinách dějepisu. V práci vycházím z historického kontextu a pohledů různých autorů na koncept problémového vyučování a na základě analýzy těchto pohledů předkládám vlastní přístup k problémovému vyučování. Téma bakalářské práce jsem si zvolila z toho důvodu, že mám vystudovanou historii společně se základy společenských věd na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a momentálně třetím rokem dějepis vyučuji na střední škole, konkrétně čtyřletém gymnáziu. Stále hledám nové inspirace a možnosti, jak k výuce dějepisu přistupovat, jaké volit metody a formy tak, aby byly hodiny dějepisu přínosné pro studenty, ale i pro mě samou.

Podle mého názoru může problémové vyučování vnést do výuky dějepisu nový způsob osvojování si poznatků z historie, přemýšlení nad našimi dějinami a snad může nabídnout i větší rozmanitost výuky, která, jak znám i z vlastní pedagogické praxe, často sklouzává k pouhému výkladu. Vypůjčím si zde slova Ivana Turka, která napsal v roce 1981, ale zdá se mi, že jsou v mnohém platná do dnešních dní. *„Znamená to, že hodnotou, ktorú si absolventi našich škôl odnášajú do života, nemôže byť iba suma poznatkov, pretože tieto sa rýchle menia, zastarávajú a explozívne narastajú nové. Škola im musí dať aj nejakú trvalejšiu hodnotu a tou je formovanie tvorivých schopností, tvorivého myslenia, vypestovanie schopnosti samostatne si osvojovať nové poznatky a spôsoby činnosti a tieto vedieť tvorivo aplikovať.“* Domnívám se, že právě problémové vyučování může být jednou z těch cest, která se na té trvalejší hodnotě může podílet. Nemyslím si však, že je potřeba ve všech hodinách dějepisu hned zavádět problémové vyučování, spíše je potřeba poukázat na další alternativy, které lze využít při výuce dějepisu.

Hlavním cílem bakalářské práce je představit a nabídnout možnosti využití problémového vyučování v hodinách dějepisu. Součástí práce je návrh a následná reflexe ukázkových hodin, které sama využiji ve svých hodinách dějepisu. K tomuto mě významně vedla skutečnost, jež jsem si uvědomila během studia literatury k tématu problémového vyučování. Zjistila jsem, že z větší části se objevují návrhy využití problémového vyučování v hodinách přírodovědných předmětů<sup>1</sup> než při výuce předmětů, společenskovědních. I proto se domnívám, že je třeba hledat cesty, jak tuto situaci změnit.

---

<sup>1</sup> Zde uvádím některé z nich: M. Kličková: *Problémové vyučování ve školní praxi* (1989), C. Kupisiewicz.: *O efektivnosti problémového vyučovania* (1964), F. Mošna a Z. Rádl: *Problémové vyučování a učení v odborném školství* (1996).

Zařazování problémového vyučování je též v souladu se současnou celostátní koncepcí vzdělávání. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP ZV nebo RVP G) jsou zformulovány tzv. klíčové kompetence, k jejichž naplnění má školní vzdělávání vést. Protože se v empirické části práce zabývám využitím problémového vyučování v hodinách dějepisu na čtyřletém gymnáziu, ~~tudíž~~ budu dále pracovat s RVP G. Jednou ze zde uváděných kompetencí je kompetence k řešení problémů. Jednotlivé kompetence by měly být rozvíjeny v rámci všech předmětů. Vzhledem k povaze problémového vyučování se domnívám, že právě ono může být vhodným nástrojem pro rozvíjení dané kompetence tak, jak je vymezena v RVP G (2007, s. 9): „*Žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části, vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy, uplatňuje při řešení uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry; je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran; zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.*“

# 1 Problémové vyučování

Pojetí problémového vyučování se u různých autorů liší, různě prolíná nebo v hlavních bodech shoduje. V následující části vymezím pojmy „problém“, „problémová situace“ a „problémová učební úloha“, tak, jak s nimi budu v dalším textu pracovat. Dále se budu zabývat různými pohledy na problémové vyučování, při čemž přihlédnu k historickému kontextu vývoje postoje k tomuto tématu a na základě analyzovaných textů provedu syntézu pohledů na problémové vyučování a představím vlastní pojetí toho, jak vnímám problémové vyučování já. Z tohoto pojetí pak budu v textu dále vycházet.

## 1.1 Vymezení pojmů

### 1.1.1 Problém

V životě se běžně setkáváme s pojmem problém, který lze vnímat jako nějakou překážkou, která nám brání dosáhnout cíle. Slovo problém pochází z řeckého *probléma*, což znamená úkol nebo sporná otázka (Blecha, 1995, s. 234). Jisté východisko pojetí problému můžeme spatřovat ve filosofické perspektivě. Na počátku filosofického myšlení, jak se tradičně uvádí, stojí údiv, pochyby, zproblematizování toho, co bylo dříve jasné – tedy nezpochybnitelná pravda mýtu. Najednou před námi stojí problém, který vznikl skrze naše pochyby a jehož vyřešení se stává naším úkolem. Klademe si otázky proč?, jak? a doslova se pídíme po odpovědích, které by nám mohly pomoci problém překonat a dostat se dál, či začít jinak nahlížet na realitu.<sup>2</sup>

Problém je v odborné literatuře vymezován v souvislosti s problémovým vyučováním různým způsobem. Pro přehled uvádím především několik definic těch autorů, kteří svými teoriemi ovlivnily další autory zabývající se problémovým vyučováním. J. Dewey ztotožňuje ve své práci problém s myšlením (Růžičková, 1997, s. 50). S. L. Rubinštejn (1960, s. 11) vnímá problém jako to, co „obsahuje vždy něco, co je v něm implicitně obsaženo, ale není explicitně vyjádřeno“. C. Kupisiewicz chápe problém jako (1962, s. 16) „obtížnost teoretické nebo praktické povahy, která vyvolává zkoumavý postoj subjektu a vede k obohacení jeho vědomostí“. W. Okoň (1966, s. 77) uvádí, že „Didaktický problém je praktická nebo teoretická obtíž, kterou žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním.“, J. Linhart (1967, s. 244) definuje problém jakožto „konflikt mezi počátečními daty a požadovanými

---

<sup>2</sup> Pro inspiraci k tématu uvádím několik filosofů, v jejichž myšlení se výrazně promítá pojem problematičnost: Platón, R. Descartes., M. Heidegger, E. Husserl a J. Patočka.



výsledky“, F. Mošna a Z. Rádl (1996, s. 11) poukazují na psychologické hledisko problému, který „vnímáme tehdy, jestliže si uvědomíme určitou nerovnováhu mezi sebou a prostředím a tuto nerovnováhu nemůžeme překonat pomocí jednání a reakcí vyplývajících z našich dosavadních zkušeností.“ Dále tyto dva autoři pracují s definicemi problému podle Okoně a Kupisiewiczze. Podobně jako Mošna a Rádl chápe problém i M. Kličková (1989), která ve své práci neuvádí přímo definici problému, ale zabývá se pojmáním problému jinými autory. Tento přístup lze vidět i v kapitole Problémové vyučování a učení z knihy Didaktické inspirace (1997) J. Růžičkové.

Ve filosofickém zproblematizování jasně daných věcí shledávám důležitou inspiraci pro pojmání problémového vyučování. Studenti nemusí v hodinách nic vědět o filosofii ani o autorech, které zde uvádím, přesto se skrze problémové vyučování mohou filosofickému přemýšlení přibližovat, a tím se obohacovat, možná i připravovat, až bude například ve škole filosofie probírána. Zde, v neposlední řadě, můžeme vidět využití mezipředmětových vztahů, kterému se v dnešní škole nelze vyhýbat. Ve své práci budu pracovat s pojmem problém v didaktickém slova smyslu jako s teoretickou či praktickou obtíží, která vede studenta ke zkoumavému postoji a aktivnímu řešení vzniklé nerovnováhy, a jež obohacuje naši dosavadní zkušenost, vědomosti a vede k osobnímu růstu.

### **1.1.2 Problémová situace**

S pojmem problémové vyučování úzce souvisí pojem problémová situace. Kupisiewicz (1964, s. 16–17) definuje problémovou situaci následovně. „...situace, která uvádza subjekt do rozpakov, čo vyvoláva pocit ťažkostí predchnutý zvedavosťou a usiluje sa ho uspokojit...“ Žák nejprve analyzuje situaci, z tohoto vznikne následně formulace problému. Dále žák vystaví a zdůvodňuje různé hypotézy, k jejichž ověřování a uznání za platné slouží příslušné opakovatelné výsledky úloh.

A. M . Maťuškin se ve své knize Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní (1973), jak už plyne z názvu, zabývá problémovými situacemi velice podrobně, a to především z psychologického hlediska. Maťuškin (s. 43–46) pokládá pojem problémová situace za centrální pojem problémového vyučování. „Problémová situácia je špecifická podoba vzájemného pôsobenia subjektu a objektu. Charakterizuje predovšetkým istý psychologický stav subjektu (žiaka), vznikajúci pri splňaní úlohy, ktorá má odhaliť (osvojiť si) nové poznatky o predmete, spôsoboch alebo podmienkach na splnenie úlohy. Osvojenie alebo odhalenie

*nového sa v danom prípade zhoduje s takou zmenou psychického stavu subjektu, ktorá je mikroetapou v jeho vývine.*“ (s. 44) Problémové situace jsou ty, které vyvolávají v jedinci nevyhnutelné myšlenkové procesy – subjekt (žák) nevyhnutelně míří za objevením nového vztahu, vlastnosti nebo způsobu úkonu. Hlavním prvkem problémové situace je neznámé, které je třeba odhalit v situaci a které má označovat v jisté míře zevšeobecnění. Nezáleží na tom, zda se jedná o konkrétní úlohu, prvek neznámosti má v sobě obsahovat všeobecnost, kterou lze aplikovat na celém typu blízkých úloh. Zevšeobecnění zadané v neznámém (v úloze) by mělo záležet na možnostech žáka. Žákovi, jenž je tvořivý a má jistou úroveň vědomostí, lze zadat neznámé daleko více všeobecné, naopak žákovi s menší tvořivostí a nižší úrovní vědomostí pak spíše konkrétnější úlohu. *„Ani příliš těžká, ani příliš ľahká úloha nevyvoláva problémovú situáciu.*“ (s. 46) Problémové situace v sobě tedy obsahují tři složky: nevyhnutelnost, neznámé a možnosti žáka.

Kličková (1989, s. 11–12) poukazuje na to, že problémové situace jsou navozovány za pomoci problémů a tyto problémy jsou předkládány žákům v podobě problémových úloh. *„O problémové situaci můžeme hovořit tehdy, když je předmětem úkonu neznámé a cílem úkonu odhalení neznámého.*“ (s. 11–12) Pokud žák začne pociťovat, že má mezery ve svém vědění, snaží se je doplnit. Tímto procesem vzniká potřeba myšlení, kdy jsou navozovány nové vztahy v myšlení a žák má možnost objevovat nové zákonitosti. Kličková dále uvádí podmínky (desatero) pro vznik didakticky účinných problémových situací (s. 62–63). Pro představu uvádím zkráceně:

1. Stanovení cílů výuky.
2. Důkladná znalost učebních osnov a didaktická analýza učiva.
3. Výběr učiva, které je vhodné pro problémovou metodu, a jeho rozpracování do systému problémových úloh. Formulování motivačních problémů a problémových situací, problémů pro procvičování a opakování učiva, problémových úloh využívaných pro prověřování vědomostí a klasifikaci i úloh s experimentální tematikou.
4. Důkladná znalost kolektivu třídy.
5. Volba vhodných metod a forem problémového vyučování.
6. Využívání úloh přiměřené náročnosti.
7. Vhodná motivace žáků k aktivní myšlenkové činnosti.
8. Dovednost učitele vžít se do žáků a umět jim vhodně pomáhat.
9. Odbornost učitele a vybavenost školy.
10. Schopnost jednotlivých žáků řešit problémové úlohy (motivace, vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, vlastnosti osobnosti, stav žáka).

Mošna a Rádl (1996, s. 11) definují problémovou situaci následovně: „*Problémová situace je taková, jejíž neznámé prvky vyvolávají u člověka poznávací zájem, vzbuzují v něm potřebu poznat je (poznávací potřebu) a navozují v člověku činnosti pro poznávání nezbytné, čili poznávací aktivitu.*“ Právě definice Mošny a Rádla shrnuje předešlá pojetí problémové situace, proto budu s touto definicí pracovat ve svém textu, při čemž přidávám problematiku možností žáka a vhodnosti výběru problémové situace. Problémová situace by měla být přizpůsobena žákovi (jeho motivaci, vědomostem, dovednostem, návykům, schopnostem a vlastnostem) a měla by vést k jeho plné aktivizaci, k čemuž může napomáhat její praktičnost.

### **1.1.3 Problémová učební úloha**

V literatuře zabývající se problémovým vyučováním se můžeme setkat s pojmy problémová učební úloha, která bývá dávána do souvislosti s pojmem problémová situace. V bakalářské práci budu pracovat s pojetím problémové úlohy u Čížkové (2002) a Peciny a Zormanové (2009).

Učební úlohu definuje Čížková (2002, s. 418) jako „*takovou pedagogickou situaci, kdy klademe před žáky požadavek na vykonání souboru činností, které směřují od zadání k cíli, který úloha vytyčuje. Výsledky získané v průběhu řešení úlohy působí zpětně na učící se systém*“. Problémovou úlohu pak definuje jako „*úlohu, kdy žáci znají cíl (odhalení neznámého prvku, poznatku, činnosti), ale okamžitě neznají cestu, způsob, jak jej dosáhnout*“ (s. 418). Tyto učební úlohy předpokládají vyšší myšlenkové úkony žáka. Žák nemá pro vyřešení úlohy vše potřebné. Při řešení problémových úloh může žák využít svých předešlých zkušeností, avšak někdy musí být tyto zkušenosti přestavěny, kombinovány s novými informacemi a tím vytváří žák nové struktury, které napomáhají k vyřešení problému. Důležité je, aby problémová úloha vyvolala u žáka problémovou situaci, čímž povede k aktivní myšlenkové činnosti a naplní aktivizující požadavek. (Čížková, 2002, s. 418) Dle Peciny a Zormanové (2009, s. 64) je zapotřebí, aby problémové úlohy splňovaly tato kritéria: „*problémová úloha musí být v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků, musí být přiměřená jejich možnostem, musí mít problémový obsah (neznámou, obtíž), musí mít povahu nového poznatku, musí u žáka vyvolat chuť poznávat.*“

Inspiraci pro praktickou část bakalářské práce spatřuji v rozdělení problémových úloh u Kličkové (1989, s. 32–33):

1. Black box – tzv. černá skříňka – v zadání je vynechána jistá funkční část soustavy. Na základě zadaných parametrů a popsané funkce žák určuje, co je vlastně v černé skříňce ukryto.
2. Úloha typu konfrontace – vyučující formuluje alespoň dvě stejně věrohodné teorie. Žáci provádějí rozbor a uspořádání faktů, usuzují na správnost teorie, vyslovují hypotézu o správnosti a snaží se ji dokázat.
3. Paradoxy a sofismy – žáci zdůvodňují zdánlivý rozpor mezi zákonem a běžným jevem nebo tvrzením. Odhalují obratnou manipulaci s fakty, kterou bylo způsobeno, že ze zcela logických předpokladů byl vyvozen evidentní nesmysl.
4. Úlohy samostatně sestavované – jsou zadány podrobné podmínky úkolu a žák samostatně formuluje problém.
5. Předvídání výsledku experimentu – žák provádí myšlenkovou analýzu experimentu, analyzuje podmínky a snaží se formulovat závěry.

## **1.2 Různé pohledy na problémové vyučování**

S problémovým vyučováním bývá v odborné literatuře spojováno jméno Johna Deweyho, který ztotožňuje pojem problém s myšlením (Kupisiewicz, 1962, s. 14). V českém prostředí se objevuje problémové učení v teoriích V. Příhody, O. Chlupa a J. Kopeckého (Růžičková, 1997, s. 45).

Problémové vyučování se stává v pedagogice větším tématem v 60. letech. Ve východním bloku je rozvíjeno problémové vyučování v Sovětském svazu či v Polsku a skrze autory jako Okoň a Kupisiewicz se k nám dostává toto téma též. Mezi autory zabývajícími se v československém prostředí problémovým vyučováním můžeme řadit například Linharta, Turka, Kličkovou, Čížkovou, Růžičkovou, Rádlu a Mošnu. Jen výjimečně se však jedná o ucelená díla týkající se problémového vyučování – tematiku často nalezneme v článcích, kapitolách knih, v současnosti také v bakalářských a diplomových pracích. V textu se dále budu věnovat pohledu na problémové vyučování několika z uvedených autorů a následně vytvořím vlastní pohled na danou problematiku.

### 1.2.1 Pojetí problémového vyučování u C. Kupisiewiczze

Knihy C. Kupisiewiczze „O efektivnosti problémového vyučování“ (1964) nese podtitul „Výskum vyučovacích metod matematicko-přírodovědných predmetov“, z čehož můžeme vyčíst, že jeho kniha se zabývá (nejen) problémovým vyučováním v přírodních vědách, konkrétně pak v matematice, chemii a fyzice. Přesto, že se v mé bakalářské práci zabývám problémovým vyučováním v souvislosti s dějepisem, domnívám se, že mnohé z toho, jak Kupisiewicz vnímá problémové vyučování, může být všeobecně platné v jiných předmětech než je jenom matematika, fyzika a chemie.

Kupisiewicz (s. 5–7) začíná ve svojí knize rozborem potřeb tehdejšího světa, pro který je charakteristický rychlý rozvoj vědy a techniky, s čímž souvisí nové požadavky na vzdělávání<sup>3</sup>. Je třeba rozvíjet samostatnost v myšlení žáků. Zde Kupisiewicz využívá definování samostatnosti myšlení od Okoně. Modernizované formy a metody vyučování mají vést k „*aktívnému postoji žiaků k poznávanej skutočnosti, majú im umožňovať hlboko a všestranne pochopiť základné zákony prírodných, spoločenských a kultúrnych javov, priaznivo vplývať na rozvoj ich poznávacích schopností*“. (s. 6) Cílem jeho práce je pak poukázat, jaký vliv mají jednotlivé metody a formy na výsledky v oblasti vědomostí, dovednost návyků a rozumové samostatnosti. Konkrétně pak zkoumá školy v Polsku, nižší ročníky střední všeobecně vzdělávací školy. Porovnává metodu slovně-názornou<sup>4</sup>, kterou pokládá za nejvyužívanější, typicky laboratorní<sup>5</sup> a laboratorně-problémovou<sup>6</sup>. Ve svém výzkumu pak dokládá, že nejefektivnější metodou je právě metoda problémová laboratorní. (s. 119)

Kupisiewicz nikde přímo nedefinuje pojem problémové vyučování. Zabývá se definicí problému, problémové situace, různými způsoby řešení problémů či zdůvodňováním využití problémové laboratorní metody. Dále uvádí postup, který vede k řešení problémů, jež tvoří šest článků a dle mého názoru z tohoto lze alespoň částečně vyvodit, jaký přístup má k problémovému vyučování. Kupisiewicz uvádí tuto řadu (s. 17): „*problémová situácia → jej*

---

<sup>3</sup> Podobnou situaci můžeme pozorovat i dnes. Tempo vývoje vědeckých poznatků a techniky je však ještě rychlejší. Blíže například kniha Druhý věk strojů od Erika Brynjolfssona a Adrewa McAfeeho.

<sup>4</sup> Kupisiewicz (s.11) řadí mezi slovně-názorné metody opis, výklad, rozličné formy besed, demonstrační metody. Při názorně-demonstrační metodách podává učitel žákovi už hotové poznatky a dochází tak k malému osvojení látky a pasivitě žáků.

<sup>5</sup> Laboratorní metoda bývá využívána v chemii, fyzice a biologii, kdy se během této metody propojí teoretické znalosti studentů a studentek s těmi praktickými. Dle Kupisiewiczze (s. 12) je charakteristické u těchto metod, že učitel zadá úlohy a určí postup, jak je řešit. Tento způsob vyučování předpokládá větší míru aktivity žáka.

<sup>6</sup> Metoda problémová laboratorní propojuje stejně jako laboratorní metoda teorii s praxí, avšak při této metodě učitel nestanoví přesné postupy řešení, ale studenti jsou nuceni přicházet za pomoci vlastní poznávací činnosti jako je experimentování, řešení problémů, hledání nových vztahů docházet k novým vědomostem.

*rozbor → formulácia problému → postavenie, zdvôvodnenie a výber hypotéz na vyriešenie problému → overenie hypotéz riešením úloh, ktoré z toho vyplývajú → konečné overenie a zhodnotenie dosiahnutých výsledkov.*“ Chápe problémové vyučování tedy jako proces, ve kterém řeší žáci problémovou situaci, vytváří si hypotézy, které následně ověřují a vyvracejí. Můžeme zde spatřovat vědecký přístup k řešení problémů. Problém, který žákům v hodinách zadáváme, by měl v žácích podnítit zájem, jenž vzbuzuje činnost a vědomé míření k cíli. Způsoby, jak řešit problémy v hodině, jsou různé. Kupisiewicz poukazuje na ty, které rozhodně nesouvisí s tím, jak on pojímá problémové vyučování, tedy takové vyučování, které vede k dobrým výsledkům a samostatnému myšlení žáků. Nevhodný způsob je, když učitel stanoví problém a za pomoci výkladu ho sám doplní, někdy s využitím obrázků, stejně jako využití maieutické<sup>7</sup> metody. Vždy jsou žáci pouhými asistenty učitele sledující postup řešení problémů. Během problémového vyučování je nasnadě využití vzájemné spolupráce žáků. Pokud řeší žák problémovou situaci, může se stát a stává se, že přesahuje jeho individuální možnosti a je zapotřebí, aby spolupracoval při řešení problému s dalšími. (s. 19)

V dobovém duchu Kupisiewicz (s. 19) poukazuje na to, že výše uvedené chápání problémového vyučování vyplývá z *„leninskej teoreticko-poznávačej poučky. Východiskom tohoto vyučovania je totiž prax (jako zdroj poznania), od ktorej sa prechádza k zovšeobecňovaniu (abstraktné myslenie), aby se toto zovšeobecnienie potom podrobilo praktickej previerke (jako kritérium pravdivosti poznania skutočnosti).*“ Propojení teorie a praxe je i v současnosti důležitým aspektem ve vyučování. Kurelová (2009, s. 270–271) konstatuje, že ve škole je zapotřebí pracovat s praktickými zkušenostmi a představami, se kterými žáci do školy přichází – rozvíjet, upevňovat a opravovat je. Dále by je měl učitel učit v teorii hledat potřebné informace, jež v praxi následně využijí.

Kupisiewicz (s. 121) upozorňuje na to, že problémové vyučování je rozhodně správnou cestou, ale je zapotřebí, aby učitel zhodnotil nejvhodnější formy a metody pro dané téma. Vytvářet totiž umělá schémata výuky škodí nejen žákům, ale též rozvoji samotného učitele. Zde můžeme vidět stejný přístup Kupisiewiczze i Okoně – problémové vyučování by mělo být využíváno, ale ne za každou cenu.

---

<sup>7</sup> Také jinak sokratovská metoda. Jedná se o umění vést dialog, ve kterém se učitel snaží přivádět dobře položenými otázkami žáky k novému poznání.

### 1.2.2 Pojetí problémového učení u W. Okoně

W. Okoň ve své knize „K základům problémového učení“ (1966) začíná s úvahami nad tradiční školou a školou současnou a poukazuje na to, že výklad, používaný v tradiční škole je nejstarším způsobem vyučování, v 19. století přiveden k dokonalosti, a že tento způsob dodnes stále přetrvává. Zabývá se novým přístupem v současné škole, který vede k tomu, že je student aktivní a tuto aktivitu definuje jako „spontánní touhu jednat“ (Okoň, 1966, s. 26), upozorňuje na potřeby dnešního světa, se kterými souvisí i vzdělávání - to by mělo vést k samostatnému myšlení a jednání. Poukazuje dále na přímou souvislost mezi badáním a učením. Dalšími argumenty dokazuje, že tradiční model školy je neudržitelný a měl by se měnit. Tímto si připravuje půdu pro vyložení problémového učení.

Okoň (s. 71) poukazuje na problematiku související s tím, jak je vnímáno problémové vyučování a učení různými autory a pedagogy. Problematické podle Okoně je nedorozumění, kdy se pokládá každá otázka během vyučování za problém. Stejně tak metoda rozhovoru mezi učitelem a žáky, tzv. heuristická a projekty (někdy vzájemná spolupráce žáků) jsou ztotožňovány s problémy, avšak problémy nejsou. Okoň pak definuje problémové vyučování následovně (s. 79): *„Problémovým vyučováním rozumíme soubor takových činností, jako organizování problémových situací, formulování problémů (postupně si tuto činnost osvojují žáci sami), poskytování nezbytné pomoci žákům při řešení problémů a při ověřování těchto řešení a konečně řízení procesu systematizace a upevňování takto získaných poznatků.“*

Problémové situace, které by měl učitel žákům předkládat, by měly být co možná nejbližší životním situacím, měly by být dostatečně přirozené, aby žáka zaujaly a zaktivizovaly ho k práci. Takové situace nutí žáky k tomu, aby chtěli dojít k řešení. V každé z těchto situací se objeví jeden či více problémů, které pak žáci mohou řešit na základě již získaných zkušeností (s. 75). *„Základními předpoklady pro řešení problému, a tedy vzniku nových myšlenek, jsou naše dosavadní vědomosti a zkušenosti“*. (s. 43) Okoň tuto myšlenku ukazuje na příkladu, kdy se ptáme po tom, proč na zeměkouli vznikají stále větry. Pokud bychom nevěděli nic o tom, jak vzniká vítr ani nic o zeměkouli, podnebných pásmech, museli bychom doplnit tyto vědomostní mezery, a to skrze systém, který nám usnadní vyřešení. Nakonec se toto vše stává hypotézou řešení *„při jejímž prověřování vykonáváme nezbytné rozumové operace. Cílem těchto operací je oddělení pravdy od nesprávností a formulování teze, kterou považujeme za pravdivou“*. (s. 43) Práce na problému by měla být dovršena vyřešením tohoto problému, což přináší žákovi velký užitek oproti pouze předávaným hotovým informacím. Žákovy poznatky mají dlouhodobější charakter, větší hloubku a snadnější využití v životních teoriích i

praxích. Někdy se stává, že žáci nejsou schopni dojít k úplnému (někdy dokonce nedojdou k žádnému) řešení. Avšak učitelé, kteří mají s problémovým vyučováním dlouhodobé zkušenosti, obvykle připraví takovou situaci, kterou jsou žáci schopni vyřešit. Problémové vyučování je též charakteristické svou dynamičností – jedna situace přirozeně vyvolává další situaci, otázky zde neklade učitel, někdy vlastně otázky neklade nikdo. Pokud se však někdo ptá, jsou to sami žáci a nejedná se o otázky uzavřené.

Okoň (s. 80) upozorňuje na to, že jako žádná z metod, ani metoda problémového vyučování<sup>8</sup> není metodou, která by se měla používat vždy a za všech okolností, „*i když má dosti široký dosah*“. Každý pedagog by měl zvážit vhodnost jejího použití především pak vzhledem k obsahu vyučování, zda bude pro tento obsah problémová metoda efektivnější než jiné metody. Problémové vyučování by se též mělo kombinovat s dalšími metodami.

### **1.2.3 Pojetí problémového vyučování u I. Turka**

I. Turek začíná svůj článek s názvem „O efektivnosti problémového vyučování“ (1981) zhodnocením současné společnosti, ve které rostou vědecko-technické poznatky, jež se stávají součástí různých odvětví lidského působení, avšak škola není schopna dostatečně reagovat na to, co se ve společnosti odehrává. Stále žákům předává množství poznatků, které se však rychle mění a stávají se starými. V tendencích doby poukazuje na potřebu rozvíjet v socialistickém člověku plnou seberealizaci. Věda se stává výrobní silou, proto je zapotřebí, aby si mládež osvojila vědecké myšlení a metody. (s. 319) Právě toto vše umožňuje rozvíjet problémové vyučování. Ve svém článku rozebírá výzkum, který měl za účel ověřit vyšší efektivitu problémového vyučování oproti tradičnímu, a to v podmínkách průmyslových škol. (s. 320)

Prostřednictvím problémového vyučování nepodává učitel vědomosti v hotové podobě, ale „*stavia žiakov pred úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti a spôsoby činnosti, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úlohy, pri hľadaní ktorých si žiaci osvojujú nové vedomosti a nové spôsoby činnosti. Pri problémovom vyučovaní žiak akoby sám objavoval poznatky pri riešení problémových úloh, ktoré mu vytýčil učiteľ alebo na ktoré prichádza sám*“. (s. 320) Podle Turka lze rozumové schopnosti jedince rozvíjet

---

<sup>8</sup> Okoň vnímá problémové vyučování jako metodu a často využívá též slovního spojení problémová metoda synonymicky k problémovému vyučování. Ve své práci rozlišuje pojem vyučování tedy i problémové vyučování a metodu.



pouze tehdy, pokud před něj postavíme problém, ve kterém si různé aspekty protirečí, neexistují zde jasná známá řešení a je třeba aktivní činnosti pro překonávání těchto aspektů.

Podnětnou částí článku Turka (s. 325–334) je vyhodnocení efektivity problémového vyučování. I když se jedná o výzkum, který byl uskutečňován v několika předmětech vyučovaných na průmyslové škole, nelze tedy aplikovat obecně jeho výsledky na všechny předměty, domnívám se, že si zaslouží naši pozornost. Výzkum ukázal, že v oblasti reprodukce vědomostí není problémové vyučování efektivnější, zato v aplikaci vědomostí a dovedností se ukázalo problémové vyučování jako účinnější. Žáci zaujímali k problémovému vyučování pozitivnější vztah. Efekt v oblasti kognitivního učení byl u prospěchově slabších žáků vyšší než u žáků výborných. Žáci si z hodin vedených problémově odnášejí více vědomostí a dovedností než z vyučování tradičního, čímž lze docílit menší přetíženosti žáků domácí přípravou. Forma vyučování nehrála roli při větší efektivitě problémového vyučování, ale Turek doporučuje skupinovou práci v případě úloh vyžadujících divergentní řešení a individuální práci při konvergentním řešení. Žáci byli během problémového vyučování méně nervózní a měli menší míru strachu z hodin. Problémové vyučování vyčerpává psychicky žáky daleko více než tradiční vyučování, protože jsou nuceni se více do hodiny aktivně zapojit a myslet, avšak méně je stresuje. Pro učitele jsou daleko vyšší nároky na přípravu, zvláště z počátku, ale také žáci si musí na tento typ vyučování postupně zvykat. Učitelé též nejsou dostatečně obeznámeni s teorií problémového vyučování a ani školská politika jim v tomto nepomáhá. Obsah učiva je totiž předimenzovaný a není určena základní struktura učiva. Problémovým vyučováním se u žáků tvoří návyky samostatné a aktivní práce, čehož lze využít i v dalších předmětech. Problémové vyučování je dle Turka obtížné využívat v případě, že se jedná o nové učivo ve které nemají žáci žádné základy a nedoporučuje využívat problémové vyučování v případě, že cílem je osvojování faktů, termínů, dat, názvů, kvantitativních údajů, událostí či motorických dovedností.

#### **1.2.4 Pojetí problémového vyučování u M. Kličkové**

*„Rozvinutá socialistická společnost klade požadavky na všechny složky výchovy a vzdělání.“* (Kličková, 1989, s. 7). V pojmech dobové ideologie uvádí M. Kličková ve své knize *„Problémové vyučování ve školní praxi“* (1989) čtenáře do problematiky problémového vyučování. Útlá kniha však dále nepodléhá dobové terminologii a zájemce o tuto tematiku se setkává s jedním z mála děl z řad českých autorů, které se celé problémovým vyučováním v předrevolučním období zabývá (konkrétně autorka uvádí vedle teorie příklady z vlastní

praxe – z hodin fyziky na gymnáziu). V tomto mimo jiné spatřuji důležitost dané publikace, a proto ji zde uvádím. V knize se autorka zabývá vymezením základních pojmů, postupy při řešení problémů, využíváním problémového vyučování, změnou role učitele, jeho přípravou na vyučování a efektivností problémové metody. Jednotlivé poznatky dokládá ve výzkumu, který vedla v rámci svého vyučování fyziky. Některá z uvedených témat budou součástí analýzy přístupu k problémovému vyučování v uvedené publikaci.

Kličková uvádí (s. 7–8), že u žáků je třeba podporovat vlastní aktivitu, v jejímž průběhu se žáci učí objevovat nové, a tato aktivita vede k lepšímu osvojování poznatků, trvalejšímu zapamatování vědomostí, vidění věcí v souvislostech, využití nového v praxi. Žáci by se měli učit převážně ve škole, ne doma, prostřednictvím své vlastní práce, diskuze nad řešenými problémy, bez větších zásahů učitele. Jednou z vhodných metod, která může naplnit výše zmíněné požadavky, je právě problémové vyučování. Kličková dále konstatuje (s. 21–22), že problémová metoda je považována za efektivní z těchto důvodů: rostoucí zájem žáků o učivo, tedy zvýšení motivace, zlepšování vyjadřovacích schopností, využití odborné terminologie, žáci si uvědomují právo na vlastní názor, pocítují odpovědnost za správnost řešení, osvojování učiva probíhá daleko rychleji a kvalitněji. Pokud bychom to posunuli ještě dále, může problémová metoda podnítit zájem podobající se zájmu vědeckému.

Po definování problému a problémové situace poukazuje Kličková (s. 10–11) na to, co není problém a problémové vyučování. Velice častou metodou využívanou v hodinách je rozhovor, v němž jsou kladeny otázky, které vedou k deduktivnímu myšlení na základě předchozí zkušenosti žáků. Učitel má pocit, že jsou žáci aktivní, avšak skutečnost je taková, že žák pouze „*přejímá a plní cíle učitele, podrobuje se myšlenkové činnosti učitele a jeho způsob myšlení přejímá za vlastní*“. (s. 10)

Postup řešení problémů je u Kličkové (s. 13–17) stejný jako v případě Kupisiewiczze (1964, s.17), tedy formulování problému na základě problémové situace, následné stanovení, zdůvodnění a výběr hypotéz, jejich ověření, nakonec ověřování a zhodnocení získaných výsledků. V první fázi předkládá učitel nebo sám žák problém, učitel podporuje zájem o problém vhodnou motivací, která by měla proběhnout na začátku hodiny. Žáci si pak určí hypotézy a ověřují je – to může probíhat hromadně, ve skupinách nebo samostatně. Kontrola problémů je důležitá pro zpětnou vazbu, která žákům poskytne pohled na to, co bylo během řešení neúčinné a co účinné. Kličková též doporučuje zopakovat postup objevování řešení, neboť žák si uvědomí, co využíval za myšlenkové operace a může tohoto využít i v budoucnu. Důležitým činitelem v procesu je učitel (či programovaný učební text), který může usnadnit

za pomoci doplňujících otázek a úkolů cestu k řešení problému. Učitel během procesu problémového vyučování vede a usměrňuje žáky a je důležitým faktorem v prověřování vědomostí.

### 1.2.5 Pojetí problémového vyučování u V. Čížkové

V. Čížková se zabývá v článku „Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování“ (2002) problémovým vyučováním v souvislosti s výukou biologie, avšak uvádí i všeobecné poznatky týkající se problémového vyučování. Poukazuje na to, že v současnosti je třeba ještě více rozvíjet aktivitu, samostatnost a logické myšlení žáků. *„V jednotlivých vyučovacích předmětech se začíná klást důraz nejen na osvojování kvalitních vědomostí, dovedností a návyků, ale především na metody, jak tyto vědomosti samostatně získávat, využívat, obohacovat, rozšiřovat, a tím přispívat k dalšímu sebevzdělávání a formování osobnosti člověka během celého života“.* (s. 415) Právě problémové vyučování může vést k výše uvedeným požadavkům ve vzdělávání.

Problémovou výuku Čížková chápe a vymezuje ve dvou rovinách – obecné a konkrétní. V obecné rovině lze chápat problémovou výuku jako jednu z modernizačních koncepcí výchovně-vzdělávacího procesu. Tato koncepce se vyznačuje následujícími rysy (s. 417): *„poznávací procesy mají přetrvávající charakter, opírá se o paměť, myšlení a představivost, reproduktivní a přetvářecí činnosti jsou spojeny a navzájem se doplňují, pro přetvářecí činnost je nutná určitá zásoba vědomostí, kterou je možno přetvářet, žáci myslí v pojmech.“* V rovině konkrétní se jedná o činnost učitele a žáka. Učitel nastoluje systém problémových situací a řídí proces řešení problémů žáky. *„Tato činnost je charakterizována: maximální kvalitou dosaženého výsledku, maximální aktivizací žáků, zejména ve spojení s motivací a znalostí cíle, poměrně značnou náročností na čas“.* (s. 417) Problémovou výuku můžeme realizovat v předmětu tak, že založíme celou výuku předmětu na řešení problémů nebo problémové výuky využíváme v dílčích etapách učiva, kdy zařazujeme problémové úlohy. Právě druhou realizaci vnímá Čížková jako optimální pro současnou dobu.

Čížková uvádí (s. 420) několik kroků v řešení problémových úloh ve vyučování: formulace problému, analýza problému, vytvoření hypotézy a ověřování hypotézy. Řešení problémů může mít čtyři formy: pokus omyl, vhled, užití minulé zkušenosti a rozumová analýza. Zde je zapotřebí řídicí činnosti učitele, protože každý žák postupuje v jednotlivých krocích jinak; někteří žáci jsou velice schopní a jednotlivými částmi řešení procházejí bez problémů, někteří žáci však jednají nahodile, chaoticky. Pokud je zapotřebí, učitel by měl usměrnit žákovo

jednání a pomoci mu tak při jeho cestě za řešením. Důležitá je tedy i příprava učitele na vyučování, kdy volí splnitelné cíle, provede obsahovou analýzu tématu, stanoví si předpokládané vědomosti, dovednosti a návyky žáků a respektuje jejich individuální a věkové zvláštnosti, dokáže motivovat, k tomu by mu měly posloužit tzv. vývojové diagramy (s. 421). Učitel by též neměl zapomínat na zpětnou vazbu a vyhodnocení.

Pro lepší představu uvádím jednu z úloh, která se v článku objevuje (s. 422):

**Téma:** Žlázy s vnitřním vyměšováním

**VVC:** Žáci mají vysvětlit význam jódu pro správnou činnost štítné žlázy.

**Navození problémové situace – motivace:** Při lékařské prohlídce zjistil lékař u dítěte zvětšení štítné žlázy. Předepsal lék, doporučil úpravu výživy a o prázdninách hodně pohybu na čerstvém vzduchu mimo město.

**Zadání problémové úlohy:** Rozhodněte a zdůvodněte, zda je s touto poruchou štítné žlázy vhodnější pobyt v horském, nebo přímořském prostředí.

**Výchozí znalosti a vědomosti:** Žlázy s vnitřním vyměšováním, štítná žláza, hormony, účinek hormonu štítné žlázy, jód jako významná složka hormonu štítné žlázy.

**Zařazení do výuky:** V 8. ročníku při probírání učiva žlázy s vnitřním vyměšováním, při opakování kapitoly zásady správné výživy.

**Řešení problémové úlohy:**

Fáze řešení	Myšlenková činnost žáka	Řídící činnost učitele
Úvodní	Analýza	Motivace a zadání úlohy
Řešící	Analýza Srovnání Konkretizace	K jakému typu žláz patří štítná žláza?
	Analýza	Jak se nazývají látky produkované žlázami s vnitřním vyměšováním?
	Analýza	Jakou úlohu v organismu má hormon štítné žlázy?
	Analýza Srovnání Konkretizace	Který prvek je důležitou součástí molekuly štítné žlázy?
	Analýza Srovnání	Co je zdrojem jódu pro lidský organismus?
Závěrečná	Syntéza Zobecnění	Která krajina je z hlediska výskytu jódu výhodnější?

Tabulka 1: Fáze řešení problémové úlohy 1

### 1.2.6 Shrnující pohled na problémové vyučování

Problémové vyučování není v pedagogice novou koncepcí. Téma problémového vyučování se objevuje již s reformní pedagogikou, velký ohlas nachází v 60. letech minulého století, kdy lidské vědění diametrálně nabývá, vzrůstají vědeckotechnické poznatky a potřeby společnosti se mění. Domnívám se, že mnohé požadavky tehdejší doby jsou stále aktuální, s čímž souvisí i aktuálnost problémového vyučování. Výše uvedení autoři se shodují, že ve škole by nemělo docházet k pouhému přenášení informací od učitele a kladení důrazu na pamětné vyučování, ale studenti by měli aktivně myslet a rozvíjet celou svou osobnost, což by mělo vést k naplnění potřeb tehdejší doby. I dnes můžeme vidět, že snahy o změny ve školství vedou tímto směrem. Jedním z dominantních paradigmat se stává konstruktivismus (Pecina, Zomanová, 2009, s. 18). Problémové vyučování svým charakterem odpovídá požadavku současné doby a zapadá do paradigmatu konstruktivismu. Učitel přestává být tím, kdo je nositelem veškerých znalostí a stává se tím, kdo podněcuje studenty k samostatnosti a aktivitě. Studentům není předávána hotová suma poznatků, jsou vedeni k objevování a konstruování těchto poznatků, k čemuž výrazně pomáhá metoda řešení problému, jež je nedílnou součástí problémového vyučování.

Problémové vyučování je koncept, ve kterém na důležitosti nabývá právě vlastní aktivita studenta a jeho samostatnost v myšlení. Student by měli být vedeni postupnými kroky k tomu, aby se naučili zvládat těžší a těžší problémy. Měli by však sami chtít překonávat tyto překážky, najít zálibu v jejich překonávání, protože to v budoucnu může vést k tomu, že u tohoto setrvají. Souhlasím s Okoněm (1966, s. 26–27), že u problémového vyučování by hlavní pobídkou neměla být získaná známka nebo trest za nesplnění úkolu, ale potěšení z vyřešeného problému. Zde by měl tedy pedagog zvážit, jakým způsobem bude práci v hodině hodnotit a zda je hodnocení známkami vůbec namístě.

Při problémovém vyučování studenti mohou pracovat s praktickými i abstraktními problémy, které mají vyvolat samostatnost myšlení. Praktické problémy nabízí užitečnost v tom, že je studenti využijí v běžném životě, ale opodstatnění vidím i v problémech teoretických či abstraktních, které rozvíjejí stejně jako praktické problémy schopnost samostatně myslet, definovat problém, hledat cesty k jeho vyřešení. Jsou předměty, ve kterých z různých důvodů (například nedostatek času, vybavení učebny) nelze provádět praktické řešení problémů. Proto i rovina teoretická může být dostačující. Například V. Čížková ve svém článku „Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování“ navrhuje dvě hodiny biologie vedené v koncepci problémového vyučování (s. 422). V obou případech se jedná o teoretické řešení problémů,

přesto ze zadání problémové úlohy jasně plyne, že jsou studenti nuceni samostatně myslet a aktivně se podílet na řešení daného problému.

Úloha učitele se v problémovém vyučování mění. Stále by měl být tím, kdo rozhoduje, zda je vhodné využít problémového vyučování, čemuž by měla předcházet didaktická analýza učiva a následná volba forem a metod vyučování. Učitel, který zvolí koncepci problémového vyučování, se stává tím, kdo může vnášet problémy nebo nastolovat situace, ze kterých studenti sami problém odvodí, nebo dokonce vytvářet takové prostředí, do kterého studenti sami vnášejí problémy, které následně řeší. Učitel by měl být tím, kdo vytváří bezpečný prostor pro rozvoj a práci studentů a v případě potřeby může poskytnout pomoc studentům, kteří si o ni sami požádají (v případě, že vyhodnotí nutnost pomoci). Učitel by měl být vlastně sám badatelem, jak říká Okoň (1966, s. 67–69). Měl by být schopen vědecké práce a učit jí i své studenty.

Při řešení problémů by studenti měli využít několika fází tak, jak je popisují jednotliví autoři (Kupisiewicz, 1964, Okoň, 1966, Kličková, 1989, Čížková, 1997); formulace problému, analýza problému, následné stanovení a vytvoření hypotéz<sup>9</sup> a řešení problému, ověření těchto hypotéz, nakonec formulace a zhodnocení získaných výsledků. Při fázi řešení problému se uplatňují dle Čížkové (2002, s. 420) čtyři způsoby řešení: pokus omyl, vhled, užití minulých zkušeností, rozumová analýza. Žáci se liší v tom, jak v těchto fázích postupují – někteří jsou chaotičtí někteří jsou naopak velice systematictí. Úloha vyučujícího jako toho, kdo celý proces usměrňuje je tedy nezastupitelná.

Právě v jednotlivých fázích spatřuji vzájemné propojení toho, že učitel by měl být schopen vědecké práce, které následně učí své studenty. Studenti si procházejí v malém měřítku badatelskou činností a učí se přirozenou cestou tomu, jak vůbec vzniká vědecké poznání.

---

<sup>9</sup> Hypotézy pojímám ve svém textu stejně jako Růžičková (1997, s. 54): jedná se o prvek intuitivního myšlení – jsou to jisté domněnky (například o příčinách nějakého historického jevu), které napadají studenty často bez větších úvah.

## 2 Problémové vyučování a dějepis

V následující kapitole se budu zabývat významem a cíli vyučování dějepisu v obecné rovině a metodami využívanými ve výuce dějepisu (s přihlédnutím k uplatňování problémového vyučování). Vycházet budu z odborné literatury zaměřené na didaktiku dějepisu a z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále RVP G). Zároveň využiji i zkušeností získaných v průběhu mého vlastního pedagogického působení.

### 2.1 Význam a cíle výuky dějepisu

Význam a cíle výuky dějepisu (vycházím z českého prostředí) se v průběhu let mění a výrazně záleží na tom, jaká ideologie ve státě převládá. V předrevoluční době byly vykládány dějiny, zvláště pak ty novější, pod vlivem ideologie marxismu-leninismu. Dějiny byly pojímány jako kolektivistické, lidské jednání bráno optikou systému tříd, nebyly doceňovány historicky významné osobnosti a v rámci historického materialismu<sup>10</sup> byl přeceňován význam materiálu před duchovním. (Jílek, 1998, s. 24) Tento jednostranný výklad dějin měl za cíl podpořit tehdejší propagandu. V devadesátých letech, jak píše Jílek (1998, s. 24–25) a Čapek (1998, s. 6), je kladen požadavek na odstranění výkladu historie v rámci politické propagandy, poukazuje se na význam pluralitního přístupu k událostem v historii, jistou objektivitu historického poznání, kritickému přístupu k zjištěným historickým faktům a neuzavřenost historického poznání. Z tohoto pak plynou obecné cíle vyučování dějepisu, které můžeme spatřovat v různých demokratických společnostech: dovednost studentů kriticky přistupovat k historickým zdrojům poznání a umět s těmito zdroji pracovat. Význam dějepisu v této době roste, protože lidé jsou postaveni před negativní důsledky současné civilizace, jež jsou výsledkem předchozího vědecko-technologického růstu a dalších historických procesů. Tyto společenské jevy vedou člověka k hledání nové identity, jejíž kořeny právě může nalézt v minulosti.

Čapek (1998, s. 6–8) uvádí, jaké faktory mají vliv na výběr cílů vyučování ve školním dějepise. Prvním faktorem je různé pojetí dějin, při čemž můžeme spatřovat tři koncepce – sociálně ekonomické, liberálně demokratické a náboženské. Dalším faktorem ovlivňujícím cíle je výběr obsahu. Ustupuje se od výrazné převahy dějin národních z obavy nacionalismu, jež vedl společně s dalšími jevy v minulém století k válkám, a přistupuje se k širšímu pojetí, kdy se využívá propojenost národních dějin s dějinami světovými (světovými dějinami se

---

<sup>10</sup> Pojem užívaný pro část Marxovy teorie.

v tomto případě myslí dějiny daného civilizačního okruhu – tedy například české dějiny jsou vykládány v souvislosti především s evropskými). Tím přesahuje výklad dějin hranice národů a regionů. Historie se též více zaměřuje na dějiny člověka a skrze něj vypráví příběhy minulosti. Žák má tak lepší možnost ztotožnit se či neztotožnit s jednáním člověka v historické situaci. Pozornost se také obrací k soudobým dějinám, které mohou vysvětlit jevy současnosti a poukázat na to, že tyto jevy nejsou uzavřené a podléhají vývoji. Toto může vést k tomu, že si žák uvědomí, že jsou různé interpretace toho, co vedlo k současnému stavu, může docházet ke kritičnosti v myšlení a k pěstování vlastního názoru žáků. Domnívám se, že mnohé z toho, co předestírá Jílek a Čapek v devadesátých letech minulého století, jsou závěry stále aktuální a pro dějepis platné. Vycházejí z nich např. i Labischová a Gracerová v publikaci „Příručka ke studiu didaktiky dějepisu“ z roku 2012 (s. 33–37). Mnohé se pak odráží i v celostátní koncepci pojetí výuky dějepisu v RVP G.

Význam a cíle výuky dějepisu v současnosti lze – jak bylo řečeno výše - částečně vyčíst z oficiálních dokumentů školské politiky, tedy z Rámcových vzdělávacích programů (Julínek 2004, s. 76). V textu pracuji s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia, protože tohoto typu střední školy se týká i má práce. Dějepis je na gymnáziích probírán v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jejíž součástí jsou i předměty Občanský a společenskovědní základ a Geografie. Dějepis je tedy vnímán jako součást společenskovědního vzdělání a zařazením do oblasti Člověk a společnost spolu s uvedenými předměty poukazuje na fakt, že má k těmto oborům nejbližší. Dle Julínka (2004, s. 75–81) je význam dějepisu v tom, že je nedílnou součástí společenskovědního vzdělání a je to předmět integrující. S ostatními předměty má různě velkou hloubku vazeb. Nejužší vztahy jsou mezi dějepisem a českým jazykem (např. historický kontext vzniku literárního díla), cizími jazyky (např. dějiny státu, ve kterém se mluví daným jazykem), jednotlivými výchovami (dějiny hudby a výtvarného umění jako součást dějepisu) a zeměpisem (využití geografie a map v dějepisném poznání), méně časté vazby jsou mezi dějepisem a přírodovědnými předměty (např. představování některých významných osobností – Pythagoras, Darwin či Einstein). RVP G tedy odpovídá představě Julínka, že se jedná o předmět, který je nedílnou součástí společenskovědního vzdělání. V RVP G téměř nenalezneme propojenost mezi dějepisem a vědami přírodními.

Z rozboru vzdělávacího obsahu dějepisu lze vidět, že důraz je kladen na propojení národních a světových dějin, při čemž větší část obsahu tvoří dějiny konce osmnáctého století až dějiny soudobé. Určující je pochopení současnosti v historickém kontextu, což je i jeden z cílů



vzdělávací oblasti. Dějepis může být významným pro pochopení evropské kultury, pro toleranci jiných kultur a pochopení jejich přínosu západní civilizaci. Naplňuje cíle uvedené v RVP G (2007, s. 39) jako jsou „zvládnutí základů společenskovední analýzy a historické kritiky, k rozlišování mezi reálnými a fiktivními ději, k chápání proměnlivosti interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti; rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřené o historickou i současnou zkušenost lidstva; chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti“. V tomto bodě tedy můžeme spatřovat souvislost s tím, jaký význam a cíle vyučování dějepisu připisují Jílek (1998) a Čapek (1998). Pokud se podíváme na cíle výuky dějepisu v rámci školské politiky, domnívám se, že problémové vyučování má velký potenciál tyto cíle naplňovat. Během problémového vyučování přistupují studenti k nahlížené realitě kriticky, jsou nuceni samostatně myslet a utvářet si samostatně názory na danou problematiku.

## 2.2 Metody využívané ve výuce dějepisu

Pojem metoda je chápán jako základní kategorie školní didaktiky a v různých obměnách je definován v odborné literatuře podobně. V práci využívám pojetí J. Maňáka a V. Švece (2009, s. 194), kteří definují výukovou metodu následovně: „*Výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů.(...) Výuková metoda plní i funkci autoregulace učení žáků.*“ Klasifikování výukových metod v literatuře není jednotné, což je zapříčiněno faktem, že vyučovací proces je komplikovaný a mnohotvárný (Vališová, Valenta, 2011, s. 193). V textu budu dále pracovat s klasifikací Maňáka a Švece (2009) a Vališové a Valenty (2011). Maňák a Švec (2009, s. 195) rozlišují tři základní typy metod. Prvním typem jsou klasické výukové metody, jež se dělí na metody slovní (např. vyprávění), metody názorně-demonstrační (např. provádění a pozorování) a metody dovednostně-praktické (např. napodobování). Další dva typy metod jsou metody aktivizující a komplexní. Vališová a Valenta (2011, s. 193–195) uvádí pro ilustraci několik klasifikací dle určitých kritérií. V práci předkládám zkráceně pro představu:

1) Kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický) – zde patří metody slovní (např. vyprávění, diskuze, rozhovor, písemné práce), metody názorně-demonstrační (např. pozorování předmětů a jevů) a metody praktické (např. nácvik pohybových a praktických dovedností).

2) Kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický) – zde spadají metody informativně-receptivní, stimulačně-receptivní – reproduktivní, problémový výklad – mezní, metody heuristické – produktivní, metody badatelské.

3) Kritérium použití metody výuky – myšlenkové operace (aspekt logický) – zde patří postupy srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické.

4) Kritérium třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální) – zde spadají metoda motivační, vytváření nových vědomostí a dovedností, osvojování, upevňování a opakování učiva, diagnostické a hodnotící, metody aplikační.

5) kritérium třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační) – zde patří teoretické metody (např. klasická přednáška), metody teoreticko-praktické (např. diskuzní, problémové metody, programovaná výuka, projektové metody), praktické metody, exkurze, stáž, asistování a rotace práce.

V případě dějepisu bývá často využíván pouze výklad s občasnými obměnami, což je způsobeno také tím, že osnovy jsou velice obsáhlé a mnozí vyučující rezignují na zajímavou, zábavnější formu vyučování a snaží se mít čisté svědomí, že stihli všechno probrat. Někdy je i pro mě opravdu stresující, když zjistím, že v tematickém plánu jsem velice pozadu. V dějepise se však nyní ustupuje, byť tomu ne zcela odpovídají oficiální školské dokumenty, od převážně encyklopedicky pojatého výkladu látky a zapamatování si velkého množství informací (data, jména) k zaktivizování studentů, k čemuž může být nápomocna právě metoda heuristických technik, která se přibližuje práci historika (Julínek, 2004, s. 162). Stejně jako v každé jiné hodině i v hodinách dějepisu by měly být využívány různé metody dle různorodých faktorů vztahujících se k vyučování. V hodině dějepisu tak lze využít všech metod, které jsem zde uvedla. Ve svých hodinách využívám často právě výkladu s různými obměnami, vyprávím příběhy, diskutuji se studenty nad historickým pramenem, filmem či dokumentem, pracuji s texty, využívám též inscenačních metod, návštěv historických míst nebo kladu otázky problémového charakteru.

### **2.2.1 Metody problémového vyučování v hodinách dějepisu**

Zajímavé je, že v literatuře zabývající se problémovým vyučováním nepanuje shoda, zda je problémové vyučování samo metodou - jak tomu je například v knize *Problémové vyučování ve školní praxi* Marie Kličkové (1989, s. 10) „... *problémové vyučování je považováno za jednu z efektivních vyučovacích metod.*“ - nebo se jedná o „*záměrně organizované a řízené*

*rozvíjející vyučování“* (Schytalová, 2007, s. 59), kdy můžeme definovat samo vyučování jako *„specifický druh pedagogického jednání, které směřuje k podpoře žáků“* (Janík, 2009, s. 178). Ve své práci vymezuji zvláště pojem vyučování a pojem metoda. Problémové vyučování tedy neztotožňuji s metodou.

Problémové vyučování nesestává pouze z metody řešení problémů (i když ta hraje významnou roli), jak by se mohlo zdát, ale je to daleko komplexnější proces, během kterého, stejně jako v jakémkoli vyučování sehrávají svoji roli různé komponenty. Ve vyučování je důležitá podpora učení a vedení k určitému cíli, což platí i pro problémové vyučování. Jedním z hlavních cílů problémového vyučování je právě zaktivizovat studenty, vyvolat v nich vyšší myšlenkové procesy, zároveň chuť setrvat v řešení problémů a v neposlední řadě rozvíjet osobnost a samostatnost v myšlení. Studenti jsou podporováni v samostatnosti učení a rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí či postojů. To, jaké metody budou během problémového vyučování použity, záleží na mnohých faktorech jako jsou především cíle vyučování, dále obsah učiva, časové podmínky, vybavenost učebny specifika školní třídy a jednotlivých studentů apod. Během problémového vyučování v hodinách dějepisu tak pedagog může využít výklad, kdy vytyčí problémovou úlohu, samostatnou metodu řešení problémů a nakonec může být hodina ukončena formou diskuze, kdy jednotliví studenti uvádí výsledky své práce a reflektují, jak se jim v hodině pracovalo. V hodinách mohou studenti pracovat s historickými prameny, literaturou nebo filmem, srovnávat historickou fikci se skutečností, diskutovat ve dvojích, ve skupinách nebo s celou třídou o dané problematice. Na závěr podkapitoly uvádím slova Růžičkové (1998, s. 55): *„ (...) učit s pomocí řešení problémů, učit 'problémově' v dějepisu neznamená jednoduše používat problémovou metodu. Jde totiž o celou novou moderní budovu dějepisného vzdělávání se strukturovaným a systémově řešeným obsahem, cílem a prostředkem.“*

### **2.3 Využití problémového vyučování ve výuce dějepisu**

Domnívám se, že problémové vyučování lze použít u všech témat, která jsou součástí výuky dějepisu a na všech stupních vzdělávacího systému. Jílek (1998, s. 58) poukazuje na to, že *„řešení problémů lze uskutečňovat při prvotním osvojování učiva, při opakování, procvičování učiva, při jeho systematizaci.“* Na nižších stupních se bude jednat o řešení jednoduchých problémů. Jílek (1998, s. 59) konstatuje: *„S ohledem na věk žáků 2. stupně základní školy je zřejmé, že v dějepise půjde o formulování historických problémů, jež by žáky vedly k historickému způsobu myšlení. Nelze hovořit o problémové metodě,*

*odpovídající práci výzkumníka – badatele, neboť vědecký přístup vyžaduje samostatné stanovení, zkoumání a formulování problému, vyhledávání adekvátních metod a prostředků na jeho řešení a jeho správné vyřešení.*“ (Jílek, 1998, s. 59) U starších studentů se bude postupně více uplatňovat badatelský charakter řešení problémů (budou využívány historické vědecké postupy v elementární podobě) tak, jak je uveden v kapitole 1.2.6 Shrnující pohled na problémové vyučování.

Problém v historii a v dějepisném učivu má specifické znaky – neopakovatelnost problémové situace v dějinách, nemožnost reprodukovat v úplnosti tuto situaci, mnohostranná složitost historických souvislostí a různorodost historického materiálu (Růžičková, 1997, s. 51). Při problémovém vyučování učitel využívá právě těchto specifík.

Problémy v hodinách dějepisu mohou být uvozovány různě. Většina problémů je nastolena otázkou proč, která vyvolává určité napětí v žákovi, jak poukazuje Jílek (1998, s. 59), jež dále uvádí příklady otázek: *„Proč vznikl jednotný stát v Egyptě mnohem dříve než v Mezopotámii? Proč hovoříme o Keltech jako o tvůrcích vrcholu pravěku v Evropě? Proč používáme název demokracie pro vrcholné období vývoje městského státu Atén? (...) Proč hovoříme o kultu Stalinovy osobnosti?“* V dějepise lze pro navozování problémových úloh využívat historických pramenů (Jílek, 1998, s. 59). S prací s historickým pramenem se učí žáci uplatňování historických vědeckých postupů. *„Příklady úkolů pro tuto práci mohou být tyto formulace: Přečti si historický dokument a zopakuj si, ke které probírané události, jevu či osobě se vztahuje a co dokládá. Pokus se vyjádřit hlavní myšlenku uvedeného dokumentu. Co víš o osobě, která citovanou listinu vytvořila?“* (Jílek, 1998, s. 60) Dále lze mimo jiné využívat analýzy různých pramenů a vyvozování obecných závěrů z těchto dokumentů. Vyučující může též využít historické odborné literatury či různých výroků o historii, ve které jsou dané historické události vykládány různě – lze na tomto žákům ukázat, že tvrzení a soudy o historických událostech jsou nehotové (Růžičková, 1997, s. 53).

Dále se v práci budu zabývat riziky a přínosy, které jsou spojeny s využitím problémového vyučování.

### **2.3.1 Rizika při využívání problémového vyučování**

Učitel by měl vždy, jak už jsem psala v předchozí kapitole, při přípravě na hodinu zvážit různé aspekty vyučovacího procesu a dle toho volit metody a formy výuky. Problémové vyučování je jedním z těch, která kladou na pedagoga vysoké nároky při přípravě

na vyučování. Vyučující provádí didaktickou analýzu, která je brána jako „*stěžejní metoda didaktiky dějepisu*“ (Julínek, 1998, s. 35), jejíž příprava sama o sobě, jak vím z vlastní pedagogické praxe, trvá mnoho hodin. V rámci této analýzy mimo jiné zhodnotí, jakým způsobem bude probíhat vyučování. Pokud zvolí problémové vyučování, čeká ho hledání cest, metod a forem, které povedou k vytyčeným cílům a mnohdy před ním stojí dlouhý proces, při němž bude nucen dopodrobna zvážit veškeré aspekty hodin, vcítit se do myšlení studentů hledat možnosti, jak jim při řešení problémů pomoci. Učitel skrze analýzu určí základní strukturu učiva a rozpozná v učivu základní problematiku (Jílek, 1998, s. 58). Zmíněné požadavky na problémové vyučování by mohly mnohé pedagogy od jeho využití odradit. Byť jsem psala, že problémové vyučování lze v hodinách dějepisu využít u všech témat, shledávám za důležité upozornit na to, že cesta k využívání problémového vyučování by měla být pozvolná, aby jeho náročnost pedagogy neodrazovala. Vyučující mohou postupně zkoušet kratší aktivity podporující řešení problémů a přecházet k hodinám vystavěným v základu na problémovém vyučování. Například v porovnání s výkladem, který bývá v dějepise při vyučování využíván v různých obměnách nejčastěji, se příprava na hodiny, kde bude převažovat metoda řešení problémů, může jevit jako násobně náročnější.

Mezi další zápory může patřit to, že v počátcích mnohým žákům se slabým (Kupisiewicz, 1964, s. 64), ale i výborným prospěchem, nemusí vůbec problémové vyučování vyhovovat (Kličková, 1989, s. 38). Pokud je v hodinách zcela nově zaváděno, pouze pětina žáků je schopna hned samostatně řešit problémové úlohy. Zbytek řešitelů jsou nesamostatní a potřebují učitelovu pomoc, někteří mohou být neúspěšní, i když se jim učitelovy podpory dostává. (Kličková, 1989, s. 56–57) V tomto bodě je zapotřebí trpělivosti vyučujícího. Měl by se zaměřit na dobrou motivaci studentů a tím jim usnadnit cestu k tomu, aby v řešení problémů setrvali a nedocházelo k úleku, nezájmu, hněvu či strachu z klasifikace (Kličková, 1989, s. 25), protože postupem času jednotliví studenti přecházejí do kategorií samostatných řešitelů a nesamostatných řešitelů. Neúspěšných řešitelů ubývá. Výrazně může pomoci vytváření heterogenních skupin pro řešení problémů, v jejichž rámci si mohou žáci navzájem pomáhat.

Dalším záporem může být nárok na větší časovou dotaci. Pokud vyučující žákům předkládá hotové informace, může během běžné vyučovací jednotky (tedy 45 minut) předat studentům velké množství informací. Avšak v případě, že pedagog zvolí objevování těchto poznatků a bude klást důraz například i na osvojování dovedností, bude práce studentů trvat déle. Zde stojí učitelé před velkým problémem, protože osnovy, jak vyplývá ze zjištění České školní

inspekce, jež bylo představeno novinářům v prosinci 2018, jsou příliš obsáhlé a nezbyvá čas na procvičování či zábavné formy výuky (Lidovky.cz, 2018). Předimenzovanost obsahu RVP vnímají i samotní učitelé dějepisu, jak vyplývá z grafu uvedeného ve výroční zprávě České školní inspekce (2018, s. 430). Využitím problémového vyučování se tak může vyučující dostat do časového presu, obává se, zda stihne celý předepsaný obsah učiva během roku probrat. Z vlastní zkušenosti souhlasím s tím, že dějepisné osnovy jsou příliš obsáhlé. Růžičková (1997, s. 54) tuto překážku vnímá a upozorňuje na to, že v přípravě na problémové vyučování v dějepise je zapotřebí vytvořit si celoroční strukturu učiva (lze vycházet z tematického plánu, učebnice) a v této struktuře následně určit, které události tvoří uzlové body, tedy jaké z událostí mají problémový charakter a těm má vyučující věnovat větší časovou dotaci a využít u nich problémové metody. „*Jsou to události vyúsťující ve spleti vlivů a souvislostí, události zlomové, události dopadající svým významem na celou vývojovou etapu, určující historický vývoj sledované oblasti, události, které člověk musí pochopit, aby pochopil celý historický vývoj.*“ Ostatní události mají být k těmto vztaženy, ale mohou být například pouze vykládány.

Překážkou ve využití problémového vyučování se též může stát prostorové uspořádání třídy nebo nezískání učebny, ve které jsou k dispozici pomůcky potřebné pro realizaci problémového vyučování (Kličková, 1989, s. 43). Posledně uvedené negativum však nemusí představovat takový problém, protože učitel může předem počítat s tím, v jaké učebně bude výuka probíhat.

Při dlouhodobém a systematickém využívání problémového vyučování může u některých studentů vzniknout dojem, že vše lze vymyslet. Tito studenti začnou spoléhat na svoji přirozenou inteligenci a začnou zanedbávat systematickou domácí přípravu. Někdy dokonce nastávají hraniční situace, kdy student úplně odmítá uchovávání poznatků a chce vždy vše znovu objevovat a odvozovat. Tomuto lze předcházet, pokud vyučující nehodnotí studenta pouze na základě řešení problémových úloh, ale hodnotí též například průběžnou přípravu na hodiny a testuje vědomosti a jejich uplatnění. Například při písemné práci nemůžou studenti z časových důvodů procházet celým procesem řešení problémů. (Kličková, 1989, s. 44)

Příčinou, proč se v praxi s problémovým vyučováním neseťkáváme tak často, může být i nedostatečná příprava učitelů na tento způsob vyučování a s tím související nejistota vyučujících ve výuce, kterou nemůže „tak snadno ovládat“ a její výsledek zcela předvídat. Už Turek (1981, s. 334) poukazuje na to, že pro zavádění problémového vyučování na školách je

potřeba dobré přípravy učitelů na pedagogických fakultách, k čemuž v současnosti ne vždy dochází. V průběhu problémového vyučování mohou studenti dojít k řešením, která samotného vyučujícího nenapadla, tj. učitel musí být schopen nastalou situaci řešit, musí umět improvizovat. Tyto dovednosti však řada učitelů nemá – dá se tedy očekávat, že se budou problémovému vyučování spíše vyhýbat.

### **2.3.2 Přínosy problémového vyučování**

I přes uvedené zápory problémového vyučování spatřuji v tomto konceptu velký potenciál. Pokud se rozhodne vyučující překonat všechny zmíněné překážky, odměnou mu může být například rostoucí zájem studentů o učení (Kličková, 1989, s. 43). Příprava na problémové vyučování v hodinách dějepisu povede k osobnostnímu růstu pedagoga, k hledání nových cest, jak oživit výuku, která bývá v případě dějepisu velice často zatížena obsáhlým množstvím informací, což může mnohdy brzdit kreativitu učitele. Avšak v dlouhodobém horizontu může být problémové vyučování tím, které lépe propojí obsahy jednotlivých historických událostí a povede studenty k hlubšímu pochopení dějinných procesů, jež vyvodí z vlastního badatelského snažení.

Autoři zabývající se problémovým vyučováním se shodují na tom, že problémové vyučování vede k samostatnému objevování a rozvoji myšlení studentů, dochází k jejich aktivizaci. Osvojené vědomosti a dovednosti jsou daleko trvalejší. Růžičková (1997, s. 55) uvádí, že v případě využití řešení problému se v průzkumu ukázalo, že obsah hodiny byl zakotven po 2-3 měsících v paměti pevně, zatímco vědomosti z hodin tradičních mizely. Cílem práce studentů už není pouhé získávání dobrých známek, ale potěšení z vyřešení problémů, objevování nových souvislostí a aplikování těchto souvislostí na nové poznatky. Vyučující se tak může setkávat s motivovanějšími studenty, což povede i k jeho vlastní motivaci a většího uspokojení z vlastní práce.

Řešením samostatných úkolů problémového charakteru vedeme studenty k rozvíjení tvůrčí činnosti, jak píše Okoň (1966, s. 46), což má za důsledek v budoucnosti prospěšnost pro jedince, ale i celou společnost. Tvůrčí činnost vede ke vzniku uměleckých děl, novátorství či vědeckým objevům. Právě badatelství, vědecké postupy ve zkoumání skutečnosti, které problémové vyučování do hodin vnáší, se tak může rozvíjet již na základních a středních školách, na nichž žáci a studenti získají určité návyky vědecké práce, které případně následně využijí i na školách vysokých. Hodiny dějepisu tak mohou být místem, které vychovává další generace historiků, ale i těch, kteří využijí získané návyky a potřebu tvůrčí činnosti v jiném oboru. V tomto spatřuji velký přesah využívání problémového vyučování v hodinách nejen dějepisných.



### **3 Konkrétní příklady využití problémového vyučování při výuce dějepisu**

V následující části představím koncepty hodin, které jsem využila ve vlastní praxi na čtyřletém gymnáziu. Problémové vyučování jsem použila v prvním, druhém a čtvrtém ročníku. Každou odučenou hodinu reflektuji, při čemž upozorním též na to, jak jednotlivé třídy vnímám, jaké metody a formy, ve vyučování nejčastěji používám a poukážu na to, proč jsem se rozhodla pro dané téma využít právě problémové vyučování.

#### **3.1 Život na vesnicích a ve městech v období vrcholného středověku**

Třída: 1. ročník SŠ (gymnázium)

Čas: 45 min

Pomůcky: Pracovní list č. 1, 2, 3 a 4 (Příloha č. 1), nápovědy, mobily/tablety s připojením k internetu, učebnice, atlasy (nástěnná mapa), odborná literatura, případně kartičky na rozdělení do skupin

Téma: Život na vesnicích a ve městech v období vrcholného středověku

Metody: vysvětlování, výklad, práce s textem, rozborová metoda, souvislé vystoupení studenta/studentky, diskuze, metoda řešení problémů

Formy: frontální vyučování, skupinové vyučování

Cíle:

a) kognitivní

- Student umí porovnat život na vesnici ve středověku a dnes./Student umí porovnat život ve městě ve středověku a dnes.
- Student se učí práci s historickou literaturou.
- Student je schopen rozpoznat relevantní zdroje poznání k danému tématu (život ve středověku na vesnicích a ve městech).
- Student ve spolupráci s dalšími studenty vytvoří studijní materiál pro ostatní studenty.

b) afektivní

- Student se učí vzájemné spolupráci s ostatními a respektování názoru druhých.
- Student se učí prezentovat výsledky své práce.

## Osnova hodiny:

### *1. Úvod hodiny – 2 minuty*

V této části hodiny vyučující uvede téma a některé z cílů hodiny.

Může též zmínit, pokud ve třídě vyučující ještě nepracoval výrazně s řešením problémů, že dnes bude hodina koncipována tak, že mnohé budou muset objevovat samostatně, což bude opravdu vyžadovat jejich aktivní zapojení.

### *2. Výklad – podnebí, obyvatelstvo a zemědělství – 3 minuty*

Krátký výklad, ve kterém vyučující uvede několik informací týkajících se proměn počtu obyvatel, podnebí a podmínek v zemědělství v období vrcholného středověku. Tento krátký výklad má posloužit jako opěrný bod pro další práci a poukázat na proměny, které se udály od raného středověku.

### *3. Práce ve skupinách – instrukce – 2 minuty*

Učitel nyní řekne, že více už se od něj dnes o lidech žijících ve vrcholném středověku studenti nedozví. Veškeré další informace o životě lidí tehdejší doby budou mít za úkol vybádat samostatně ve skupinách (3-5 členů) za pomoci pracovního listu (Příloha č. 1), který od vyučujícího dostanou za okamžik. Dále vyučující uvede, že pro svoji práci mohou využívat učebnice, atlasy (světových dějin, českých dějin), odbornou literaturu, internet<sup>11</sup>. Na vypracování pracovního listu má skupina 20 minut a v závěru hodiny budou skupiny představovat výsledky své práce. Poté, co vytvoří skupiny, dostanou další instrukce.

Pro motivaci může vyučující využít toho, že povedené závěrečné výstupy ohodnotí známkou, také může studentům sdělit, že bude známkami hodnotit samotný průběh práce jednotlivých skupin. S hodnocením známkami by měl vyučující pracovat tak, aby nedocházelo k demotivaci při další práci na řešení problémů (viz s. 29, 36)

### *4. Rozdělení do skupin – 2 minuty*

Zde je na uvážení pedagoga, jak studenty rozdělí – může to být náhodně, například za pomoci losování barevných lístečků, může to být na základě rozhodnutí studentů nebo promyšleno vyučujícím už před hodinou, například dle toho, jak jsou studenti schopni řešit problémy. Poslední varianta předpokládá dobrou znalost třídy. Upřednostňuji poslední zmíněnou variantu. Vyučující zde využije toho, že někteří studenti jsou schopni řešit problémy.

---

<sup>11</sup> Pro svoje vyučování využívám následující publikace: Atlas českých dějin, Atlas světových dějin, Od počátku k dnešku, Dějiny zemí koruny české, Dějepis 2. Pro gymnázia a střední školy, České dějiny I., Dějiny českých zemí. V hodinách lze využít dalších zdrojů, které uzná vyučující za vhodné.

Minimálně jednoho studenta, který v minulosti prokázal, že je toho schopen, zařadí do každé skupiny. Tito úspěšní řešitelé mohou pomoci těm, kteří v řešení problému nejsou tolik úspěšní nebo jsou úplně neúspěšní. U studentů je tak rozvíjena vzájemná spolupráce a vyučující tímto snižuje riziko neúspěchu celé skupiny při řešení problému.

Po rozdělení by si měli studenti sesednout dohromady, aby mohli dále pracovat.

##### *5. Samostatná práce jednotlivých skupin – nastolení problémové situace – 20 minut*

Vyučující rozdává každé skupině pracovní list, se kterým budou skupiny v hodině pracovat. Polovina skupin dostane téma vesnice (Příloha č. 1 - Pracovní list č. 1, 2), druhá polovina skupin téma města (Příloha č. 1 - Pracovní list č. 3, 4).

V tento okamžik je nastolena problémová situace – studenti zjistí, že mají poměrně krátký čas na vypracování úloh, z nichž některé mají problémový charakter. Jsou postaveni před to, že si musí dobře zorganizovat čas, aby vše stihli během 20 minut. Mělo by dojít k vytvoření hypotézy na základě formulace problému (např. „Máme málo času a mnoho práce k vypracování.“ – zde se objevuje rozpor, který je třeba překonat (viz s. 9)). Studenti si v hypotéze stanoví body procesu práce, jenž by měly vést k úspěšnému řešení všech úloh, k písemnému vypracování pracovního listu a prezentaci výsledků před ostatními. V tomto případě se jedná o řešení praktického problému (viz s. 21). K ověření hypotézy může dojít na konci hodiny – studenti uvidí, zda jimi navržený pracovní postup vedl k úspěšnému vypracování pracovního listu a prezentování výsledků před ostatními. Je možné, že některé skupiny během práce zjistí, že zvolili špatný postup v řešení problému a vrátí se opět na začátek, aby změnili zvolený postup. Tyto skupiny nejspíš nestihnou práci vypracovat v zadaném časovém intervalu.

Teoretické problémy, se kterými v hodině studenti pracují, jsou navozovány pomocí pracovních listů (Příloha č. 1). Většina úloh je položena problémově, předpokládají aktivní myšlení studentů. V Pracovní listu č. 1 je uveden text z historického pramenu, se kterým mají studenti za úkol dále pracovat, v ostatních pracovních listech (Příloha č. 1 – Pracovní list č. 2, 3, 4) studenti nemají výchozí text z historického pramenu. Všechny skupiny mají za úkol analyzovat problémové úlohy (ty jsou uvozovány otázkami začínajícími „Proč?“ a úkoly vyžadujícími srovnání minulosti a současné situace – viz s. 28), ujasnit si, co už znají a co naopak hledají a jaké vědomosti z dějepisu, ale i jiných oborů mohou při řešení problémů využít, zvažují, v jakých zdrojích budou hledat odpovědi na kladené otázky. Studenti řeší problém, jak zobecnit informace, které zjistily z pramenu nebo/a odborné historické literatury

Úkolem vyučujícího je nyní pozorovat práci skupin a usměrňovat studenty v procesu řešení problémů, tak jak to odpovídá úloze učitele při problémovém vyučování (viz s. 19). Zpočátku obejde jednotlivé skupiny a zeptá se jich, zda jim je vše jasné a dále během hodiny kontroluje, zda jsou všichni ve skupině zapojeni<sup>12</sup> a mít případně připravené nápovědy, které pomohou studentům v dalším postupu řešení. Může se jednat o nápovědy, kde hledat informace, nebo lístečky, na kterých budou některé potřebné informace pro řešení již uvedeny.

#### *6. Představení poznatků jednotlivých skupin – 14 minut*

V této části hodiny budou studenti prezentovat výsledky své práce. Záleží na skupině, zda vybere jednoho nebo více těch, kteří budou prezentovat to, co společně vytvořili. Každá skupina má na představení přibližně 3 minuty. Ostatní skupiny pozorně poslouchají, případně něco doplní, pozmění, upozorní na rozpor ve svých výsledcích. Učitel koriguje chyby či se doptává, jak je informace myšlena.

#### *7. Reflexe – 2 minuty*

Na úplném konci položí vyučující několik otázek pro rychlou zpětnou vazbu. Studenti ukazují na prstech ruky plus (překřížení ukazováčků), mínus (samotný ukazováček v horizontální poloze) nebo nula (pěst), dle toho, zda vnímají danou věc spíše pozitivně, spíše negativně nebo neví. Pokud se vyučující obává, že studenti budou odpovídat pod vlivem ostatních, může celá aktivita probíhat se zavřenýma očima.

Otázky:

- a) Jak vnímáte dnešní hodinu?
- b) Pracovalo se vám dobře s vaší skupinou?
- c) Odnášíte si něco nového v oblasti vědomostí?
- d) Odnášíte si něco nového v oblasti vzájemné spolupráce?
- e) Chtěli byste i v budoucnu pracovat tímto způsobem?

---

<sup>12</sup> Kličková (1989) doporučuje pro lepší vzájemnou spolupráci upozornit žáky na to, že může během nebo na konci práce vyvolat kohokoli ze skupiny a hodnotit ho. To by mělo vést k tomu, že všichni ze skupiny by měli být schopni odpovědět na všechny zadané otázky, silnější ve skupině pomáhají slabším. Domnívám se, že záleží na tom, zda se jedná o první využití problémového vyučování nebo zkušené řešitele problémů. V první případě bych se vyvarovala špatného hodnocení, aby nedocházelo k demotivaci.

### Komentář k hodině:

Vybrané vypracované listy může vyučující oskenovat a vložit například na Google Classroom (nebo jiné úložiště, které vyučující využívá), kde mohou sloužit jako učební texty pro celou třídu, případně na konci hodiny poprosí, aby tak učinili sami studenti. K textům lze přiložit poznámky vyučujícího, případně též přiložit příklad správných vypracovaných listů.

## **3.2 Nástup Habsburků na český trůn**

Třída: 2. ročník SŠ (gymnázium)

Čas: 45 min

Pomůcky: tužky a papír, texty k volbě Ferdinanda Habsburského (Příloha č. 2), koruna z papíru, ústřížky papíru na závěrečné zhodnocení hodiny

Téma: Nástup Habsburků na český trůn

Metody: vysvětlování, práce s textem, rozborová metoda, inscenační metoda, souvislé vystoupení studenta/studentky, diskuze, metoda řešení problémů

Formy: frontální vyučování, skupinové vyučování, párové vyučování

### Cíle:

#### a) kognitivní

- Student umí popsat, jak probíhala volba Ferdinanda Habsburského.
- Student si uvědomuje rozdíl mezi historickou fikcí a historickou skutečností.
- Student rozumí důvodu různorodosti výkladu jedné události.
- Student je schopen argumentovat k tématu volby Ferdinanda Habsburského na základě relevantních zdrojů.
- Student se učí pravidlům diskuze.

#### b) afektivní

- Student se učí vystupovat z komfortní zóny a vystupovat před ostatními.
- Student se učí respektování názoru druhého.

### Osnova hodiny:

1. Úvod do hodiny – 2 minuty

První část hodiny se nese v duchu královské volby. Vyučující by se měl vžít do role královského trubače, jenž vyhlašuje v Čechách volbu nového českého krále. Začne například takto: „*Vážení stavové království českého, z milosti Boží proběhne dnes veliká volba našeho nového vládce Čech, jež po smrti Ludvík Jagellonského v ukrutné bitvě u Moháče zůstaly bez svého krále. Očekávejte, milí zástupci stavů, bavorské vévody Ludvíka a Viléma, polského krále Zikmunda a rakouského arcivévodu Ferdinanda Habsburského a jejich rádce a ponechejte jim chvíli k tomu, aby Vás přesvědčili, že si zaslouží váš hlas.*“ Tento text může mít napsán na srolovaném listu papíru, který působí jako historická listina.

## 2. Vytvoření skupin, zadání úkolů – 3 minuty

Vyučující rozdělí třídu do různých skupin. Vybere čtyři kandidáty pro volbu českým králem, každému dá pořadovou číslici a ke každému přiřadí nejméně jednoho rádce. Nejlepší je, když se pro tyto role kandidátů a rádců přihlásí dobrovolníci, případně je na zvážení vyučujícího, kdo by se na tyto role hodil. V druhém případě by měl mít případné kandidáty vyučující již rozmyšlené. Mělo by se jednat o někoho, komu není zcela nepříjemné vystupovat před druhými. Úkolem kandidátů a jejich rádců je vymyslet nejlepší možnou obhajobu, která povede k volbě českým králem. Právě kandidáti pak přednesou své projevy před stavy (zbytek třídy) a budou mít na toto maximálně jednu minutu. Pro měření času lze případně využít přesýpacích hodin (pro vžití se do doby).

Zbytek třídy se rozdělí do jednotlivých českých stavů – panského, rytířského a městského. Jednotlivé skupiny může vytvořit vyučující losem kartiček nebo dle předem rozmyšleného rozdělení. Poslední varianta předpokládá dobrou znalost třídy. Upřednostňuji variantu, v níž vyučující vytvoří skupiny sám. V každé skupině by měl být jeden student, který má dobré dějepisné znalosti a takový, který je schopen řešit problémy. Ti budou nápomocní těm, kteří mají malé dějepisné znalosti a menší dovednost řešit problémy. Takto vytvořené skupiny by měly být více samostatné při zpracovávání zadaného úkolu – snižuje se riziko nevyřešení problému (s. 29). Tím by měla být ulehčena práce vyučujícího, který během krátkého času následující aktivity nebude mít čas věnovat se po delší dobu každé skupině.

Stavy mají za úkol vytvořit základní požadavky, které by měl kandidát splňovat, aby ho zvolily. Při prosloveh kandidátů některý z členů stavů zapisuje základní body proslovu. V každé skupině by měla být alespoň jedna tužka a papír pro zápis.

V tomto případě řeší jednotlivé skupiny problém, jaké požadavky mají žádat po novém panovníkovi. Studenti si musí ujasnit a analyzovat, jaké již znají informace z období pozdního středověku, fungování tehdejšího státu a jaké by tedy mohly být případné požadavky daného

stavu na nového panovníka. Vytváří tak hypotézy (viz s. 22), které ověří v další části hodiny. U některých skupin může nastat problémová situace, kdy studenti zjistí, že jenom na základě sešitu a vlastních vědomostí nejsou schopni formulovat jasně své požadavky. Pokud k tomuto u skupiny dojde, může vyučující pomoci doplnit některé informace, které napomůžou skupině, aby si požadavky stanovily. V tomto případě se projeví úloha učitele při problémovém vyučování, který usměřňuje a napomáhá při řešení problémů, nikoli předává již hotové informace (viz s. 19).

V případě kandidátů a rádců dochází též k analýze a ujasnění informací, jež o dané době studenti vědí. Na jejich základě řeší problém, jaké požadavky by měli jakožto daný kandidát splňovat, aby je stavy zvolily. Kandidáti a jejich rádcí také řeší problém, že nevědí nic nebo velice málo o osobách, které představují. Pro některé tak může být těžké vžít se do role. U některých dvojic může nastat problémová situace, kdy studenti zjistí, že jenom na základě sešitu a vlastních vědomostí nejsou schopni formulovat jasně svou kandidátskou řeč. Pokud k tomuto dvojici dojde, může vyučující pomoci doplnit některé informace, které dvojici pomůžou v další práci.

### *3. Práce ve skupinách – 8 minut*

Nyní pracují jednotlivé skupiny na tom, co jim bylo zadáno. Krátký časový limit by měl vést k tomu, že věnují opravdu celý čas zadané práci. K dispozici mají všechny skupiny pouze sešity s výpisky z hodin.

Úloha vyučujícího je být k dispozici pro případnou pomoc skupinám a upozorňovat na zbývající čas, případně korigovat práci ve skupinách.

### *4. Proslovy královských kandidátů – 6 minut*

Vyučující upozorní stavy, aby při prosloveh kandidátů některý z členů stavů zapisoval základní body proslovu.

Vyučující se opět vžije do role královského trubače a uvede jednotlivé kandidáty na český trůn. Může začít následovně: „*Nyní přichází, čeští stavové, bavorský vévoda Ludvík, aby vás přesvědčil, že je vhodným budoucím panovníkem českých zemí.*“ Poté pronese Ludvík svojí řeč a následují další kandidáti, opět s úvodem trubače. Všechny proslovy zakončí vyučující například takto: „*Děkuji všem, kteří chtějí usednout na český královský stolec za jejich proslovy a nyní žádám české stavy, aby rozhodly, kdo se stane novým českým králem.*“

### 5. Rozhodování stavů a vyhlášení krále – 3 minuty

Královští kandidáti a jejich rádci si sednou do jedné části učebny (nejlépe pokud odejdou za dveře) a čekají na výsledek rozhodnutí českých stavů.

Vyučující řekne skupinám představujícím jednotlivé české stavy, aby se dohodly, pro koho budou volit, výsledné hlasování je však na každém jednotlivci a proběhne tajně – všichni budou mít zavřené oči (aby nedocházelo k vzájemnému ovlivňování). Na tuto diskuzi mají jednu minutu. Následně proběhne volba, kdy vyučující říká jednotlivá jména kandidátů a jednotlivci volí.

Může nastat patová situace, v tom případě vyučující vyzve stavy, aby opět diskutovali a hlasuje se znovu. Jestliže nedojde ani v tomto případě k volbě, pro úsporu času je možné krále prostě vylosovat. I tato varianta dobře poslouží v další části hodiny. V případě, že se bude muset hlasovat znovu, bude muset vyučující zkrátit další části hodiny.

Vyučující, v roli královské trubače, vyhlásí českého krále, může říci například toto: „*Stavy rozhodly, že novým českým králem se stává ...*“ Vítězi pak položí na hlavu královskou korunu, jež může nosit až do konce hodiny.

Problém, který v této části vzniká, je v porovnání požadavků jednotlivých stavů a slibů kandidátů, kdy stavy budou muset některé své požadavky upozadit a přizpůsobit se tomu, co jim kandidáti slibují. Navíc na prodiskutování mají stavy pouze jednu minutu – vzniká zde problémová situace, v níž se snaží jednotlivci prosadit své vlastní požadavky a nakonec se shodnout na jednom závěru.

### 6. Práce s texty – 10 minut

Nyní každý student dostane jeden z krátkých textů (Příloha č. 2) pocházející z různých zdrojů (odborná historická literatura, učebnice) a týkající se právě volby Ferdinanda Habsburského<sup>13</sup>. Jejich úkolem bude poukázat na to, čím se lišila/v čem byla stejná školní volba nového českého krále a skutečná volba nového českého krále.

Poté, co budou mít studenti hotovou samostatnou práci, porovnají své výsledky s výsledky svého spolusedícího. Důležité je, aby srovnání historické skutečnosti a historické fikce bylo řádně argumentováno.

---

<sup>13</sup> Lze uplatnit i variantu, kdy mají studenti k dispozici různou literaturu a jejich úkolem je v nich potřebné informace k zodpovězení otázky nalézat. Uplatňuje se zde pak badatelský princip práce a tuto variantu je možné volit v těch třídách, kde už umí v rámci problémového vyučování studenti pracovat. Tato varianta vyžaduje delší časovou dotaci, výsledky práce by pak mohly být prezentovány až další hodinu, případně by bylo možné odevzdávat krátce zpracované písemné výstupy. Logicky by nedošlo k 7. bodu, tedy diskuzi, a závěrečné zhodnocení by probíhalo zkráceně.



V této části hodiny jsou studenti nuceni vyřešit problém srovnávání historické fikce a hodnocení události historiky (viz s. 28) a na základě tohoto srovnávání mají vyvozovat závěry o tom, jak to doopravdy bylo. Vzniká zde rozpor v myšlení (viz s. 9), tedy problém, kdy v jednu chvíli byla historická událost předkládaná za pomoci hraní rolí jimi samými, bez větší opory historického vědění, podruhé pak za pomoci výkladu historiků.

#### *7. Diskuze – 8 minut*

Studenti v rámci diskuze představí výsledky svého bádání a to na základě argumentace podpořené texty. Vyučující může vyzvat některé ze studentů a studentek, aby představili výsledky své práce, ostatní na toto mohou reagovat.

Dále by měl vyučující pracovat s těmito otázkami.

- Kde se můžeme setkávat, stejně jako v této hodině, s tím, že jsou historické skutečnosti vyobrazovány jinak?
- Jak probíhá práce historika? Odkud čerpá své poznatky?
- Jak je možné, že v různých zdrojích (literatuře) je popsána stejná historická událost trochu odlišně?

Tyto otázky a následné odpovědi mají poukázat na to, jak probíhá práce historika a studenti by si zde měli uvědomit, že v jistých částech hodiny dnes pracovali obdobně ve zjednodušené formě – ve výuce se tedy učili badatelským postupům (viz s. 27). Dále by z otázek mělo vyplynout, jakým způsobem vzniká historická znalost a že nelze reprodukovat v úplnosti historickou situaci, což je jeden ze znaků problémů v historii a dějepisném učivu (viz s. 28)

#### *8. Zhodnocení hodiny – 5 minut*

Vyučující se na konci hodiny zeptá na otázku: „Jaké byly dle Vás dnešní cíle hodiny?“ A dále bude pracovat s papírky, které rozdál během samostatné práce studentů, na nichž budou studenti krátce reflektovat hodinu.

Vyučující se zeptá na tyto otázky:

- Co se Vám líbilo na hodině nejvíce?
- Co nejméně?
- Překvapilo Vás něco?
- Nastal během hodiny nějaký problém?

### 3.3 Význam studentstva v českých dějinách 20. století

Třída: 4. ročník SŠ (gymnázium)

Čas: 45 min

Pomůcky: odborné texty (Příloha č. 4), pracovní list s otázkami (Příloha č. 3)

Téma: Význam studentstva v českých dějinách 20. století

Metody: vysvětlování, práce s textem, rozborová metoda, diskuze, metoda řešení problémů

Formy: frontální vyučování, skupinové vyučování,

Cíle:

a) kognitivní

- Student dovede popsat jednotlivá studentská hnutí 20. století v českých dějinách (československých).
- Student umí porovnat jednotlivé události, kterých byli studenti účastni.
- Student se učí práci s historickou odbornou literaturou.
- Student umí argumentovat k tématu významu studentstva v československých dějin na základě podložených informací.

b) afektivní

- Student si uvědomuje význam studentstva v českých (československých) dějinách 20. století.
- Student se učí spolupráci a vzájemnému respektu k názoru druhých.

Osnova hodiny:

*1. Úvod – 6 minut*

Vyučující řekne, že dnešním tématem hodiny je studentstvo a to konkrétně jejich význam v českých (československých) dějinách 20. století. Vyučující uvede cíle vyučovací hodiny. Samotné téma by mělo být pro studenty motivační, protože se jedná o téma, které jim je blízké – v hodině budou probírány generace studentstva, jež tu byly před nimi. Dobře zvolená motivace je při dalším využívání problémového vyučování zásadní (viz s. 10).

Nejprve se zeptá na následující otázku (zároveň rozdává pracovní listy – Příloha č. 3, kde je otázka vytištěna, upozorní studenty, aby zatím list neotáčeli na druhou stranu, kde jsou otázky k další práci): „Proč si myslíte, že se studentstvo stává jednou z významným hybných sil

v českých dějinách 20. století?“ Každý samostatně, na základě toho, co už ví z dějin, logického odvození, napíše krátkou úvahu (několik řádků textu) na zadanou otázku. Vyučující upozorní, že se k této krátké úvaze ještě v hodině vrátí a že si ji po hodině vybere.

Studenti zde mají za úkol utřídit informace, které už o tématu studentstva v českých dějinách znají a na základě toho poté odpovídat na problémově kladenou otázku – otázka je uvozena slovem „Proč“ (viz s. 28). Vytváří zde hypotézy (viz s. 22), které jsou součástí krátké úvahy. K jejich ověření pak dochází během dalších částí hodiny, kdy budou mít studenti k dispozici kromě vlastních poznatků též poznatky z odborné literatury.

## *2. Samostatná práce (18 minut)*

Studenti dostanou čtyři texty (Příloha č. 4), které se vztahují k událostem, ve kterých figurovalo studentstvo: Protektorát a rok 1939, komunistický převrat 1948, Pražské jaro 1968 a rok 1989 a své odpovědi (v poznámkách), zaznamenávají na druhou stranu pracovního listu (Příloha č. 3).

Na základě těchto textů a případně dalších relevantních informací (internet, odborné knihy k dispozici) odpoví každý na otázky:

- a) Napište, při jaké z představovaných událostí se hráli studenti a studentky nejvýznamnější roli a kdy nejméně významnou. Proč tomu tak bylo?
- b) Napište, jakým způsobem při jednotlivých dějinných událostech studentstvo protestovalo. Proč si zvolili tuto strategii protestu?
- c) Srovnajte tehdejší studentské hnutí s tím dnešním. V čem se liší, co mají stejné? Uveďte příklad (z České republiky, ze světa), kdy jsou studenti slyšet a podílí se tak na dějinných procesech.

V této části hodiny studenti doplňují informace, které jim chyběly pro vytvoření předešlé úvahy. Sřetává se zde tedy jejich představa o studentstvu s představou jednotlivých historiků – dochází k jistému rozporu a nastává tak problémová situace, kterou je třeba překonat (viz s. 9). Úlohy a otázky v pracovním listu mají problémový charakter – problematičtější se jeví samotné zhodnocení významnosti studentstva při dějinných událostech. Není možné, aby byly všechny dané události reprodukovány v plnosti, což plyne ze samotného charakteru dějepisného učiva (viz s. 28), tudíž žákům chybí mnohé informace, jak se situace odehrávaly. Historické souvislosti jsou velice komplikované, o čemž i vypovídá to, jak jsou jednotlivými autory předkládány – mnohdy stejná událost je interpretována velice odlišně – opět se projevuje problémovost samotného dějepisného učiva. Studenti jsou však nuceni na základě

toho, co ví, vytvořit nějaký závěr, což může být u mnohých z nich velice těžký úkol. Další problémy jsou uvozovány otázkami začínajícími na slovo „Proč“ (viz s. 28), které samo o sobě vyvolává jistý rozpor. Dále pracují studenti se srovnáním tehdejších studentských hnutí s těmi dnešními – zde analyzují své poznatky o studentských hnutích v minulosti a poznatky současné. Studenti si mohou uvědomit, že nemají dostatečné znalosti o současných studentských hnutích a aby vůbec mohli na tuto otázku odpovědět, musí si informace doplnit. Vzniká tak problémová situace. V této části hodiny dochází k tomu, že studenti vytváří historický obraz událostí na základě historických badatelských postupů na elementární úrovni a učí se tím vědecké práci (viz s. 27).

### *3. Práce ve skupinách – 7 minut*

V další části hodiny budou studenti pracovat ve skupinách (po 3 až 5 členech). Vyučující rozdělí skupiny dle toho, jak jsou studenti schopni řešit problémy. Minimálně jednoho studenta, který v minulosti prokázal, že je toho schopen, zařadí do každé skupiny. Tito úspěšní řešitelé mohou pomoci těm, kteří v řešení problému nejsou tolik úspěšní nebo jsou úplně neúspěšní. U studentů je tak rozvíjena vzájemná spolupráce a vyučující tímto snižuje riziko neúspěchu celé skupiny při řešení problému (viz s. 15). V těchto skupinách pak společně diskutují a srovnávají odpovědi na otázky, nakonec vytvoří společný závěr, jež představí jeden zástupce skupiny v další části hodiny ostatním.

### *4. Společné vyhodnocení – 9 minut*

Během skupinové práce si vytvoří vyučující tabulku (viz Tabulka č. 2) k otázce číslo jedna a následně při této části hodiny zapisuje pořadí u každé skupiny dle toho, jakou jednotlivým událostem přikládají skupiny důležitost.

Číslo skupiny/rok	1939	1948	1968	1989

Tabulka 2: Význam studentského hnutí

Vyučující vyzve postupně zástupce všech skupin, aby prezentovali svá stanoviska k jednotlivým otázkám. Po každé otázce může následovat krátká diskuze k tématu. Vyučující musí dbát na to, aby jednotlivé výpovědi v diskuzi byly řádně argumentovány.

#### 4. Závěr – 5 minut

Nyní mají studenti za úkol vrátit se ke své počáteční úvaze a hypotézám. Přečíst si je a případně přepsat, rozšířit a to nejlépe jinou barvou, než psali původní text. Na závěr zodpoví, zda pro ně během dnešního vyučování nastal nějaký problém. Vyučující si pracovní listy vybere.

V této části hodiny dochází k verifikaci či falzifikaci původních hypotéz. Studenti během hodiny doplnili některé z chybějících informací, jenž jim měly pomoci odpovědět na prvotní otázku: „*Proč si myslíte, že se studentstvo stává jednou z významným hybných sil v českých dějinách 20. století?*“

#### Komentář k hodině:

Tuto hodinu lze zařadit, pokud je vykládán dějepis chronologicky, v různých etapách. Můžete s hodinou pracovat už při probírání Protektorátu nebo například až při sametové revoluci. Já jsem hodinu zařadila v souvislosti s tématem reforem v období 60. let a Pražského jara. Zdálo se mi to vhodné z toho důvodu, že studenti již mají některé informace o studentstvu a jejich vlivu na dějinné procesy v předchozích etapách, ale zároveň mohou mnohé objevovat. Právě i v tom spočívá jedna z problémovosti hodiny.

Pokud by měl vyučující více času, například v semináři, je možné obměnit hodinu tak, že by studenti měli za úkol vyhledat informace k jednotlivým událostem, ve nichž sehrálo studentstvo důležitou roli, samostatně. Já volím pro hodinu, která má 45 minut a jsou zde i tací, kteří nemají takový zájem o dějepis, právě variantu, kterou uvádím.

### **3.4 Reflexe jednotlivých vyučovacích hodin**

#### **3.4.1 Reflexe hodiny „Život na vesnicích a ve městech v období vrcholného středověku“**

Ve třídě, v níž jsem realizovala tuto hodinu, jsem třídní učitelkou, tj. se studenty mám bližší vztahy a také je lépe znám. Měla jsem možnost jednotlivce lépe poznat během mnoha třídnických akcí a ve třídě učím tři hodiny týdně. Třída jako celek se zatím formuje, protože se jedná o první ročník, avšak podle mých pozorování se jedná o dobrý kolektiv, při čemž mám zkušenost, že pokud studenti pracují ve skupinách, nezáleží studentům na jejich složení. Ve skupinách se studenti většinou navzájem respektují, což se projevuje i v různých diskuzích, které v hodině probíhají. Ve většině hodinách

panuje přátelská a respektující atmosféra, někdy je těžké třídu v počátcích hodiny ztišit a uklidnit, abychom mohli začít pracovat, třída se též ráda zasměje, většinou se s chutí pouští do aktivit a i když se nejedná o třídu příliš studijní (výsledky třídy jsou průměrné), snaha zapojit se do hodin je stále velká. Naši vzájemnou spolupráci hodnotím jako příjemnou a plnohodnotnou a na výuku ve třídě se těším.

Již jsem nastínila, že ve třídě využívám skupinové vyučování, ve většině hodin. Své místo při výuce však má i pak vyučování frontální – nejčastěji obě uvedené formy kombinuji. K mým oblíbeným metodám patří různé diskuze, při kterých mohou studenti vyjádřit svůj názor, pohled na danou problematiku, učí se zde argumentaci, souvislému vyjadřování, ale také respektu k druhým, což je pro mě jako pro třídní učitelku velice důležité. Ukázat, že každý z nás jsme jiný, ale je podstatné přistupovat k této jinakosti s úctou. Nejčastěji využívám v hodinách výklad s prvky vyprávění, čímž se mi daří studenty lépe motivovat. Z monologických metod dále praktikuji vysvětlování. Výklad prokládám otevřenými a uzavřenými otázkami, někdy směřuji otázky tak, aby z nich vzešla diskuze. V hodinách pracujeme s texty z učebnice a jiných zdrojů, ale také téměř každou hodinu využíváme historického atlasu. Problémovému vyučování se zatím učíme společně, většinou věnuji v hodině řešení problému pouze malou část – většinou jde o problémový rozhovor a problémových otázek. Z dalších využívaných metod uvádím metodu „středověké disputace“, v jejímž průběhu jedna strana obhájí jeden názor, druhá jiný názor, dále brainstorming, myšlenkové mapy a demonstrační metody (filmové ukázky, grafy, atd.).

Téma života na vesnicích a ve městech vrcholného středověku se mi jeví jako téma velice dobře zpracovatelné pro problémové vyučování. Studenti jsou s daným tématem již částečně obeznámeni, nejedná se tedy o zcela nové učivo, je na čem dále stavět. Motivační na zvoleném tématu je i to, že pracuje s každodenností a prostřednictvím dějepisného poznání se seznamujeme se životem našich předků. Téma tedy poskytuje prostor pro vcítění se do doby a života jednotlivce, což u politických dějin většinou není možné. Uvedené skutečnosti dle mého názoru mohou více studenty motivovat k tomu, aby se pokusili s daným okruhem poznání seznámit právě cestou zodpovězení otázek problémového charakteru.

Zde popsaná hodina byla vyučována v rámci konkrétního dne jako sedmá v pořadí, tj. bylo třeba brát v úvahu únavu studentů a menší motivovanost k výuce vůbec. Při výuce bylo přítomno 28 studentů.

Úspěšně zpracované úkoly jsem se rozhodla klasifikovat dobrou známkou, neúspěšné jsem neznámkovala, což na některé skupiny působilo motivačně. K tomuto mě vedl fakt, že hodnocení výsledků práce špatnou známkou při zavádění problémového vyučování může vést k demotivaci při dalším řešení problémů ve výuce (viz s. 36). Při sestavování skupin jsem se

řídila vlastním záměrem - snažila jsem se, aby spolupracovali ti, kteří spolu běžně nespolupracují (což může přispět i k budování sociálních vztahů uvnitř třídy), dále jsem sledovala, aby v každé skupině byl alespoň jeden student, který v minulosti projevil dovednost řešit problémové úlohy, což mělo vést k úspěšnějšímu řešení problémů (viz s. 15, 29). Skupiny byly čtyřčlenné – tento počet studentů ve skupině považuji za optimální (možnost lepší spolupráce, zapojení všech členů skupiny, vzájemná komunikace apod.). Celkem bylo vytvořeno sedm skupin (což z hlediska prezentace skupinové práce je spíše větší počet skupin, ale musela jsem vyjít z počtu studentů ve třídě). Práce byla skupinám zadána v písemné podobě, zároveň byli studentům připomenuty některé zásady skupinové práce (dělba práce, způsob prezentace výsledků apod.).

Přesto však měly některé skupiny dle mých pozorování obtíže s rovnoměrným rozdělením práce mezi všechny členy – tj. projevilo se zde jedno z rizik skupinového vyučování: efektivní rozdělení činností tak, aby byl dodržen časový limit určený pro práci skupin. Skupiny se tedy musely vypořádat nejen s tím, že musí získat určité vědomosti skrze řešení problémově zadaných úloh, ale zároveň byly rozvíjeny jejich dovednosti plánovat a organizovat vlastní práci. To ne všechny skupiny dokázaly – u některých se v organizaci činností projevila určitá chaotičnost.

Omezený časový limit na zpracování úkolu (20 minut) vnímám na jednu stranu jako pozitivní ve vztahu k realizaci vyučování (zapojení všech, nutnost spolupráce), ale na druhou stranu se zde projevil i určitý nedostatek: při práci na úkolech byla částečně upozaděna problémovost některých zadaných úkolů – studenti si vyhledali informace v již hotové podobě (využili především učebnici a internet). Prezentované výsledky některých skupin tak mnohdy zůstaly poněkud na povrchu. Nicméně některé skupiny nad tématem uvažovaly, ale neměly dostatek času uvést své úvahy k přesnějším závěrům. Ale i to považuji za částečné naplnění jednoho ze stanovených cílů: „Studenti se učí pracovat s historickou literaturou a rozpoznávat relevantní zdroje poznání“ - u některých se tedy projevila badatelský prvek problémového vyučování (viz s. 22). Bohužel toho nebylo dosaženo u všech zúčastněných.

Jisté „nápravy“ však bylo dosaženo tím, že pracovní listy nebyly hned vybrány a studenti dostali možnost odevzdat svou práci do půlnoci a získat tak pozitivní hodnocení. Této možnosti některé skupiny využily, čímž přece jen došlo ke zkvalitnění výsledků práce. Domnívám se, že díky nastalé situaci studenti pochopili, že je nutno zlepšit organizaci práce – i při nedostatku času – což vnímám jako důležitou dovednost pro praktický život. Předpokládám, že postupně se bude uvedená dovednost studentů rozvíjet.

Nicméně jsem si uvědomila, že pro příště je třeba počítat s větší časovou dotací pro plnění problémových úkolů.

V realizované hodině se uplatnily následující prvky problémového vyučování. V hodině byla rozvíjena aktivita a samostatnost studentů, při čemž jim nebyly předkládány hotové poznatky, ale docházelo zde na základě již získaných vědomostí a různých zdrojů poznání (odborná literatura, internet) k objevování nových poznatků a souvislostí mezi jevy (viz s. 21). V hodině bylo nastoleno několik problémových úloh, na jejichž vypracování měli studenti krátký časový limit, bylo tedy zapotřebí dobře organizovat práci. Jednalo se o první hodinu, ve které bylo plně použito problémové vyučování – proto byl záměr vytvořit problémové úlohy tak, aby si s nimi studenti dokázali bez větších obtíží s případnou nápovědou poradit (podle odborné literatury je zapotřebí začínat s jednoduššími problémy, viz s. 21). K uvozování problémových úloh bylo využito slova „Proč“, historických pramenů a srovnávání minulosti se současností (viz s. 28), dané problémové úlohy byly do vyučování vnášeny učitelem (viz s. 22). Při práci s historickým pramenem a dalšími zdroji historického poznání se učili studenti vědeckému historickému výzkumu v elementární podobě, k čemuž by problémové vyučování mělo mimo jiné vést (viz s. 27). Výsledky skupinové práce byly ohodnoceny dobrou známkou pouze v případě, že se jednalo o práce zdařilé, práce nezdařilé nebyly hodnoceny – tento přístup by měl vést k další motivaci studentů setrvat u řešení problémů (viz s. 15, 29).

### **3.4.2 Reflexe hodiny „Nástup Habsburků na český trůn“**

Ve třídě, v níž jsem realizovala hodinu s tématem nástupu Habsburků na český trůn, panuje přátelská atmosféra. Třída je hravá, do různých aktivit se pouští s vervou, oceňují různorodé druhy metod a formy výuky, jsou kreativní a rádi diskutují o mnohých tématech. V hodinách jsou většinou motivovaní. V této třídě jsme již několikrát inscenovali různé dějinné události, například jsme zkusili vytvořit římskou želvu nebo sehrávali proces pasování na rytíře. V minulosti se inscenační metoda ve třídě osvědčila, proto jsem zvolila tuto metodu i v realizované hodině. Předpokládala jsem, že nenastane problém s výběrem kandidátů na český trůn, což se při vyučování nakonec prokázalo. V hodinách využívám metodu výkladu prokládaného různými diskuzemi a problémovými otázkami, dále pracujeme s texty z učebnice a z historické literatury, občas s prameny, obrazovým materiálem, mapami, pouštíme si různá videa a dokumenty. Studenti se také učí souvislému vystupování v podobě krátkých i delších referátů. Z dalších využívaných metod v hodinách uvádím metodu „středověké disputace“ a myšlenkové mapy. V této třídě se mi osvědčila práce ve skupině.



Téma nástupu Habsburků na český trůn, konkrétně výběr vhodného kandidáta na českého krále, je dobrým tématem pro problémové vyučování z toho důvodu, že zde není třeba vysvětlovat složité pojmy (viz s. 17) a zbývá tak prostor pro samotnou aktivitu studentů, zároveň sama volba odpovídá neopakovatelné problémové situaci v dějinách (viz s. 28). Studenti již mají představu o tom, co předcházelo nástupu Habsburků na český trůn a zároveň si mohou prostřednictvím vlastního objevování uvědomit další souvislosti a pochopit některé procesy a pojmy více do hloubky, např. význam pojmu stavovský stát. Ve struktuře učiva dějepisu patří nástup Habsburků na český trůn mezi zlomové události českých dějin a je důležité, aby bylo toto téma studenty dobře pochopeno a zapamatováno, na čemž se řešení problémů může významně podílet (viz s. 30).

Zde popsaná hodina byla vyučována v rámci konkrétního dne jako osmá v pořadí, ke konci týdne, tj. bylo zapotřebí brát v úvahu únavu studentů a menší motivovanost k výuce vůbec. Ve třídě bylo přítomno 27 studentů. Studenty se podařilo zaktivizovat a motivovat neobvyklostí začátku hodiny, kdy jsem vystoupila jako královský trubač a přečetla úvodní slova z listiny – úvodní motivace je důležitá nejen u problémového vyučování, byla dle mého pozorování zvolena vhodně (viz s. 10, 29).

Dále v hodině byli vybráni zájemci o kandidáty na český trůn, zbytek třídy jsem rozdělila do třech skupin, které představovaly české stavy. Při sestavování skupin jsem se řídila vlastním záměrem – snažila jsem se, aby v každé skupině byl jeden student, který v minulosti projevil dovednost řešit problémové úlohy a situace, zároveň aby v každé skupině byl jeden student, jenž se zajímá více o dějepis. Sledovala jsem tím pravděpodobnějšího vyřešení zadané problémové úlohy danou skupinou (viz s. 29). Skupiny byly sedmičlenné – což není optimální počet členů skupiny pro vzájemnou spolupráci a komunikaci, zapojení všech členů skupiny apod. Bylo však zapotřebí, aby vznikly přesně tři skupiny, které měly odpovídat třem stavům. Některé aspekty skupinové práce ustoupily do pozadí pro potřeby naplňování cílů hodiny.

U dvou dvojic tvořících kandidáty a rádce vyvstal nezamýšlené problémy s tím, co by mělo být součástí jejich proslovu a dále se vžití do role toho, koho vlastně představují. Těmto dvojicím bylo poskytnuto několik rad, jež jim měly pomoci usměrnit jejich řeč a vžít se lépe do role, a tím vyřešit problémovou úlohu. Tato zkušenost mě vedla k otázce, zda by bylo dobré, aby příště měly dvojice k dispozici alespoň krátké povídání o svých rolích. Tato varianta by vedla k jistému upozadění problémovosti zadané úlohy, kdy na základě analýzy pouze vlastních znalostí a poznámek mají dvojice vytvářet kandidátskou řeč, tedy kandidáti a

jejich rádcí vytváří jisté hypotézy (viz s. 22), čím by se mohli stavům zalíbit. Na druhou stranu při využití této varianty dochází u studentů k většímu ztotožnění s rolí. Na základě zkušenosti a studia odborné literatury se mi jeví jako optimální varianta kombinace těchto přístupů – ponechat problémovou úlohu v původní verzi s tím, že vyučující bude mít písemně připravené nápovědy pro ty dvojice, které budou potřebovat s úlohou pomoci.

V další části hodiny studenti prezentovali své kandidátské řeči. Studenti si nakonec zvolili králem Ludvíka Bavora, oproti skutečnosti, kdy se českým králem stal Ferdinand Habsburský, což dobře posloužilo jako jeden z výchozích bodů nastoleného problému v další části hodiny, v níž měli studenti za úkol na základě textu z odborné literatury vytvořit obraz pravděpodobného průběhu volby nového českého krále – porovnávat tedy historickou fikci s historickými fakty (s. 28). Z reflexích poskytnutých studenty lze vyvozovat, že texty byly vybrány vhodně a vedly k nutnosti vlastního myšlení studentů: *„Nejvíce se mi líbilo porovnání toho, jak to bylo doopravdy s tím, jak to probíhalo na hodině.“*

V hodině se (dle mých pozorování) podařilo vytvořit potřebné prostředí pro samostatnou aktivitu studentů, nastolovat problémové úlohy a situace tak, že většina třídy došla k jejich řešení. Pro některé vznikl problém u přípravy vlastního projevu jakožto kandidáta a sepisování požadavků stavů. Těchto obtíží u stavů jsem si během skupinové práce nevšimla, ale vyplývají ze závěrečných reflexí: *„(Problém byl) zjistit co jako stavy máme chtít (historicky správně)“*, *„Jestli si můžeme vymýšlet a co přesně máme říct (jako panovník)“*, *„Problém nastal možná když jsme přesně nevěděli, jak si máme své podmínky stanovit. Jestli máme všechny vymyslet nebo jestli mají být podle pravdy (učebnice)“*.

Velké pozitivum hodiny spatřuji také v tom, jak vyplynulo z reflexí, že někteří si ujasnili a prohloubili vědomosti v oblasti dějinných procesů a pojmů, k čemuž měl problémových charakter vyučování mimo jiné též směřovat (s. 27). *„Překvapilo mě, že trůn nebyl dědičný“*, *„Překvapilo mě, že ti kandidáti museli zaplatit 300 000 zlatých“*, *„(překvapilo mě) že šlechta měla v té době obrovský vliv“*.

V realizované hodině se uplatnily následující prvky problémového vyučování. Téma patří ve struktuře učiva dějepisu ke zlomovým okamžikům a je samo svým charakterem problémové – je tedy optimálním tématem pro problémové vyučování (viz s. 30). V hodině byla rozvíjena aktivita a samostatnost studentů, při čemž studentům nebyly předkládané hotové poznatky, ale docházelo zde na základě analýzy již získaných vědomostí a četby odborných textů k objevování novým poznatků a souvislostí mezi jevy (viz s. 21). Při práci

s odbornou literaturou se učili studenti vědeckému historickému výzkumu v elementární podobě, k čemuž by problémové vyučování mělo mimo jiné vést (viz s. 27). V první části hodiny byl nastolen problém pomocí nutnosti vytvářet závěry a hypotézy (viz s. 22) s nedostatkem potřebných vědomostí. Problémy byly do vyučování vnášeny učitelem, což odpovídá tomu, že problémové vyučování je v hodinách teprve zaváděno (viz s. 22). Při této části bylo zapotřebí, aby vyučující usměrňoval kroky v řešení problému u některých studentů, což odpovídá jedné z úloh vyučujícího u problémového vyučování (viz s. 19). V další části hodiny byla uvozena problémová úloha srovnáním historické fikce a pravdy (viz s. 28).

### **3.4.3 Význam studentstva v českých dějinách 20. století**

Ve třídě, v níž jsem realizovala tuto hodinu učím druhým rokem. Pro dané téma, metody a formy vyučování jsem se rozhodla využít rozšířenou hodinu dějepisu (v těchto hodinách je pouze polovina třídy a jedná se o studenty, kteří mají větší zájem o předmět), a to z několika důvodů. S celou třídou máme pouze jednu hodinu týdně a pro problémové vyučování z časových důvodů není prostor – problémové vyučování je náročnější na časovou dotaci (viz s. 29). Druhým důvodem je celková pracovní atmosféra ve třídě. Od konce třetího ročníku pozoruji, že jsou studenti méně motivovaní, zvláště pak v hodinách, kdy je celá třída pohromadě. Aktivita studentů klesá, do diskuzí se zapojuje daleko méně studentů, skupinová práce často končí tím, že se skupiny věnují zadané práci pouze ze začátku, a pak začnou probírat své osobní věci.

V hodinách nyní využívám nejvíce výkladu, což úzce souvisí s malou hodinovou dotací a velkým množstvím učiva. Dále v hodinách využívám práci s odbornými texty a historickými prameny, pouštím dobové filmové ukázky a dokumentární filmy, využívám též diskuze a kladu problémové otázky. V rozšířených hodinách se práce s různými formami a metodami daří lépe, protože jsou zde studenti (dle mých pozorování) více motivovaní. Práci s touto skupinou pozitivně ovlivňuje také fakt, že je zde pouze 13 studentů. Studenti jsou aktivnější a nemohou spoléhat na to, že nebudou (oproti realizaci vyučování při větším počtu studentů vyvolání, tj. musí se do výuky více zapojit).

Téma studentského hnutí 20. století v Československu shledávám jako velice dobře zpracovatelné pro problémové vyučování a to z následujících důvodů. Učivo není zatíženo velkým množstvím pojmů, jenž je třeba vysvětlit (viz s. 17), studenti jsou již s tématem částečně obeznámeni, čímž se otvírá prostor pro prohloubení, zrekonstruování a nabytí poznatků vlastní aktivitou. Bez potřeby vysvětlování komplikovaných dějepisných pojmů a nutnosti vysvětlovat historické souvislosti dané doby vyučujícím, vzniká časový prostor pro problémové vyučování, u kterého je zapotřebí z důvodu vlastního objevování studentů poskytnou větší časovou dotaci pro práci (viz s. 29). Motivace, jež sehrává důležitou roli

nejen u problémového vyučování (viz s. 10), tkví v samotné atraktivitě a aktuálnosti tématu. Studenti mají možnost se vžít do předcházejících generací studentstva, zjistit, jací byli tito studenti a zároveň si uvědomit, že v mnohém byly předchozí generace stejné, jako jsou nyní oni. Z pozitivních reakcí studentů v hodině soudím, že se podařilo naleznout vhodnou motivaci (s. 10). V struktuře učiva patří události českých dějin 20. století spojené se studentstvem ke zlomovým bodům, měla by pro ně být vyhrazena větší časová dotace, než u ostatních událostí, aby došlo k upevnění vědomostí a hlubšímu pochopení souvislostí, se kterými budou studenti pracovat i v dalších tématech. Řešení problémů napomáhá právě tomuto dlouhodobějšímu zapamatování a pochopení dějinných událostí (viz s. 30). Zda došlo k dlouhodobějšímu zapamatování nelze po jedné hodině hodnotit – je zapotřebí, aby vyučující dlouhodobě sledoval možné pokroky, jež jsou zapříčiněny problémovým vyučováním.

Zde popsána hodina byla v rámci konkrétního dne třetí v pořadí. Ve třídě bylo přítomno 9 studentů. V tomto čase bývají studenti více aktivní a v hodině se tak pracuje poměrně dobře, což se projevilo i v této hodině. Aktivitu studentů v hodině přisuzuji malému počtu přítomných studentů a nutnosti zapojení každého studenta. Tato aktivita byla dle mých pozorování zčásti vyvolána problémovostí kladených otázek, situací a úloh, které nutily studenty k samostatnosti myšlení (např. otázky uvozené slovem „Proč“, srovnání jednotlivých událostí, práce s historickými zdroji a vyvozování závěrů z těchto zdrojů).

První problémová otázka v hodině byla součástí pracovního listu a byla zadaná následovně: „*Proč si myslíte, že se studentstvo stává jednou z významným hybných sil v českých dějinách 20. století?*“. Právě uvození otázky slovem „Proč“ odpovídá jejímu problémovému charakteru (viz s. 28). Studenti měli na základě analyzování toho, co už znají, bez pomoci jakýchkoli zdrojů, řádně argumentovat při odpovědi na otázku a vytvářet prvotní hypotézy (viz s. 22). Dle zaznamenaných odpovědí na pracovních listech lze vyvodit, že většina studentů měla již před hodinou mnohé poznatky o studentských hnutích a těch využila při zpracování úvodní úvahy. Ze zaznamenaných odpovědí lze předpokládat, že byt' měla otázka problémový charakter, v tuto chvíli nečinilo většině studentů problém na ni odpovědět na základě dřívějších poznatků při krátkém časovém limitu. Přesto lze dále z dopovědí vyvozovat, že studenti provedly vyšší myšlenkové operace, při kterých museli propojit dřívější informace, aby úvahu napsali.

V další části hodiny měli studenti za úkol zodpovědět otázky, z nichž některé měly problémový charakter, na základě předchozích znalostí a zvláště pak odborných textů.. Z odevzdaných pracovních listů lze vyvodit, že na písemné vypracování úkolů bylo

poskytnuto málo času. Přesto, že studenti měli za úkol odpovídat na otázky pouze poznámkami, někteří odpověděli jenom na první ze tří otázek. Nedostatek času na vypracování úkolů přisuzují délce textů a množství zadaných úkolů. Tento problém reflektoval jeden ze studentů těmito slovy: „*Problém nebyl => Nestihl jsem přečíst rok 1939; Neumím tak rychle číst*“. Omezený časový limit vnímám na jednu stranu pozitivně ve vztahu k realizaci vyučování (nutnost aktivního zapojení studentů), na druhou stranu zde byla upozaděna problémovost zadaných úkolů – někteří studenti neměli možnost uvažovat nad tématem do hloubky a postihnout problémovost zadaných úloh. Tento nedostatek byl částečně vyvážen v další části hodiny, kdy měli studenti za úkol ve skupinové diskuzi porovnat svoje závěry a dojít ke společnému závěru.

Navrhuji dvě varianty, které nabízejí možné řešení situace, aby právě problémový charakter vyučování, jež má být hlavní součástí vyučování, nebyl upozaděn. V první variantě by hodina probíhala stejně jako je nastíněna zde, avšak texty by byly kratší. V druhé variantě by práce s pracovními listy probíhala skupinově od začátku. Studenti by měli za úkol rozdělit si práci tak, aby vše stihli v časovém limitu. Vznikl by zde větší prostor pro vzájemnou spolupráci a řešení problémových úloh více do hloubky. V konkrétní realizované hodině jsem pozorovala vyšší aktivitu studentů právě při skupinové práci a závěrečné společné diskuzi, navrhovaná změna by tedy mohla vést k větší aktivizaci a motivovanosti studentů. Z uvedených důvodů vnímám tuto variantu jako optimální.

V další části hodiny probíhala skupinová práce. Vytvořila jsem tři skupiny po třech studentech. Rozhodla jsem se pro menší počet studentů ve skupině - možnost dobré organizace práce, vzájemné komunikace apod. – i proto, že jsem chtěla, aby se v závěrečné diskuzi uplatnily více než dva pohledy na danou tematiku. V důsledku toho si studenti lépe uvědomí problémovost vzniku historického poznání, kdy jednotliví historikové mohou pojímat jednotlivé události odlišně a nemožnost zrekonstruovat zcela minulé události (viz s. 28). Právě toto mělo vést k částečnému naplnění jednoho z cílů problémové vyučování, ve kterém si mají studenti uvědomit, jakým způsobem vzniká vědecké poznání (viz s. 22).

Při tvorbě skupin jsem se snažila vytvořit skupiny tak, aby v každé skupině byl jeden student, jenž v minulosti prokázal dovednost historického uvažování a dovednost řešit problémy. V této aktivitě se projevila problémovost zadaných úloh, zvláště pak se problematicky jeví seřazení jednotlivých událostí dle toho, kdy byla role studentů nejvýznamnější. V krátkém časovém limitu se měla skupina shodnout na jednom závěru, který bude prezentovat před ostatními. Jedna studentka se k tomu vyjádřila následovně:

*„menší problém jsem viděla ve srovnání důležitosti těch protestů, protože podle mě to každý může vnímat subjektivně, teda krom roku 1989“.*

V další části hodiny proběhla prezentace výsledků a diskuze. V poslední části vyučování studenti porovnávali své původní hypotézy s tím, co se dozvěděli v průběhu hodiny. Většina studentů si své původní názory potvrdila, někteří je však alespoň částečně změnili – čímž došlo k verifikaci nebo falzifikaci daných hypotéz.

Ze závěrečné diskuze a ze zpracovaných pracovních listů usuzuji, že jednotlivé cíle hodiny byly naplněny, cíl „student se učí práci s historickou odbornou literaturou“ byl kvůli omezenému časovému limitu naplněn pouze u některých studentů. Můj celkový závěr z hodiny je takový, že studenti byli během hodiny aktivní, což se projevilo v jejich vzájemné spolupráci. Zde lze spatřovat jeden z projevů problémového vyučování a to vlastní aktivita studentů (viz s. 21). Zároveň si prohloubili své vědomosti a rozvíjeli některé dovednosti jako vzájemnou spolupráci a práci s odbornými texty.

V realizované hodině se uplatnily následující prvky problémového vyučování. Téma odpovídá ve struktuře učiva dějepisnímu zlomovému okamžiku a je samo svým charakterem problémové – je tedy vhodným tématem pro realizaci problémového vyučování (viz s. 30). V hodině byla rozvíjena aktivita a samostatnost studentů, při čemž studentům nebyly předkládány hotové poznatky, ale docházelo zde na základě analýzy již získaných vědomostí a četby odborných textů k objevování nových poznatků a souvislostí mezi jevy (viz s. 21). Při práci s odbornou literaturou se učili studenti vědeckému historickému výzkumu v elementární podobě, k čemuž by problémové vyučování mělo mimo jiné vést (viz s. 27). Na začátku hodiny studenti formulovali vlastní hypotézy na základě problémové otázky, která byla připravena vyučujícím (viz s. 22) a uvozena slovem „Proč“ (viz s. 28) – během hodiny pak docházelo k verifikaci a falzifikaci těchto hypotéz a nakonec k formulaci a zhodnocení získaných výsledků (s. 22). Součástí tohoto procesu byla práce s pracovním listem s vymezenými problémovými úlohami (opět uvozeny slovem „Proč“, srovnání jednotlivých studentských hnutí na základě významnosti a srovnání minulosti se současností – viz s. 28). Práce studentů nebyla hodnocena známkami – hlavní pobídkou se mělo stát potěšení z procesu řešení problémů a jejich konečného vyřešení (viz s. 21).

## Závěr

Bakalářskou práci jsem pojala jako teoreticko-praktickou práci, přičemž jejím cílem bylo představit problémové vyučování v obecné rovině s důrazem na výuku dějepisu a nabídnout možnost jeho využití ve výuce dějepisu. Téma problémového vyučování má v československém prostředí své kořeny již z dob první republiky a velký ohlas pak nalézá v 60. letech minulého století, kdy jsou do češtiny a slovenštiny překládáni polští a ruští autoři zabývající se problémovým vyučováním. V problémovém vyučování se odráží potřeba doby, v níž diametrálně vzrůstaly vědecké poznatky, a s tím i nároky společnosti na vzdělávání. Autoři jako Okoń a Kupisiewicz poukazují na to, že je zapotřebí proměny ve vyučování od pouhého přenášení informací od učitele k vlastnímu aktivnímu myšlení studentů a podpoře osobnostního rozvoje, což povede k naplnění potřeb tehdejší doby. Právě problémové vyučování se může stát tou správnou cestou, jak tohoto docílit. Na tyto myšlenky navazují a dále je rozvíjejí další autoři, jejichž pojetí problémového vyučování analyzuji v první části práce. Domnívám se, že potřeba aktivního myšlení i osobního rozvoje studentů je stále aktuální, tudíž i samotné problémové vyučování je pro dnešní školu něčím, co by nemělo být opomenuto.

Při dlouhodobějším užívání problémového vyučování vzniká dle výzkumů, kromě samostatného aktivního myšlení a osobnostního růstu, též větší motivace při práci během vyučování, potěšení ze samotného řešení problémů, studenti se také postupem času od jednodušších forem k náročnějším učí vědecké práci, což rozvíjí například jejich kreativitu a mohou pochopit základní principy vzniku vědeckého poznání. Také jednotlivé části procesu řešení problémů, na kterých se v různých drobných obměnách shodují mnozí autoři, vychází z formy vědeckého poznání. Učitelova role se u problémového vyučování mění. Učitel by se měl stát průvodcem, který studentům pomáhá zlepšovat se v řešení problémových situací a úloh, a tím rozvíjet celou jejich osobnost. V době, v níž žijeme, již učitel nemůže stačit pojmout a předávat veškeré znalosti svých oborů, může být však nápomocen ve vyhledávání relevantních zdrojů studenty a pobízet je v samostatnosti myšlení.

V odborné literatuře zabývající se problémovým vyučováním bývá problémové vyučování dáváno nejčastěji do spojitosti s přírodními vědami. Studium odborné literatury jsem došla k závěru, že mnohé z toho, co je platné pro problémové vyučování v přírodovědných předmětech lze aplikovat také ve výuce dějepisu, čehož následně využívám v praktické části práce. Vždy je však potřeba při zavádění problémového vyučování dávat ohled na specifičnost problému v historii a dějepisném učivu jako je neopakovatelnost problémové

situace v dějinách, nemožnost reprodukovat v úplnosti tuto situaci, mnohostranná složitost historických souvislostí a různorodost historického materiálu.

V poslední části práce jsem vypracovala návrhy tří konkrétní vyučovací hodiny s využitím problémového vyučování ve výuce dějepisu na čtyřletém gymnáziu. Následně jsem tyto hodiny aplikovala ve vlastní praxi a výuku reflektovala. Při zpracovávání hodin jsem vycházela z teoretické části práce a z mé současné praxe a samozřejmě znalosti jednotlivých tříd, ve kterých vyučování proběhlo. Tento fakt se promítá na samotných návrzích hodin, jež jsou přímo koncipovány pro danou třídu, ve které byly realizovány. Domnívám se však, že jich lze v různých obměnách využít v případě zájmu i dalšími pedagogy.

V realizovaných hodinách jsem uplatnila jednotlivé prvky problémového vyučování. Téma nástupu Habsburků na český trůn a význam studentského hnutí v československých dějinách odpovídají ve struktuře učiva dějepisu zlomovým okamžikům a jsou svým charakterem problémové – jsou tedy vhodné pro problémové vyučování, stejně jako téma života na vesnicích a ve městě ve středověku, v němž není zapotřebí vysvětlovat příliš pojmů a faktů a zbývá tak dostatečná časová dotace pro problémové vyučování. Domnívám se, že z uvedených důvodů jsem zvolila témata pro problémové vyučování vhodně.

Všechny hodiny byly navrženy tak, aby docházelo k samostatnosti v myšlení a aktivitě studentů, z pozorování a závěrečných reflexí usuzuji, že v hodinách byli studenti aktivní, většina se zapojila a byli nuceni samostatně nad problémy přemýšlet. Tohoto jsem dosahovala v hodinách tím, že jsem studentům nepředkládala hotové poznatky, ale za pomocí kladených problémových otázek byli studenti nuceni nacházet odpovědi samostatně nebo ve skupinách. Nejčastěji jsem uvozovala problémovou otázku slovem „Proč“, které má samo problémový charakter. Dále jsem vytvářela problémové úlohy tak, že měli studenti pracovat s historickými prameny a literaturou, na jejímž základě odpovídali na otázky. V hodinách měli též studenti za úkol srovnávat minulost s dnešní situací, srovnávat historickou fikci a fakta a porovnávat jednotlivé historické události. Jedním z cílů problémového vyučování je uvědomění si studentů, jak vzniká vědecké poznání – tomuto má mimo jiné napomáhat práce s prameny a odbornou literaturou. Byť bylo tohoto v hodinách využito, nelze vyvodit z jedné odučené hodiny v daném ročníku, zda v dlouhodobém horizontu k tomuto dochází, jak uvádí odborná literatura.

Z mých pozorování vyplývá, že někteří studenti dokázali na problémových úlohách a situacích pracovat lépe, někteří hůře, byli i tací, kteří si nedovedli poradit s problémovými úlohami vůbec. To odpovídá tomu, že při zavádění problémového vyučování je nejprve



ve třídě schopno bez pomoci řešit problémy pouze menší procento studentů a je zapotřebí pracovat na zlepšování se v řešení problémů dlouhodobě. Tomuto jevu jsem se snažila zamezit za pomoci zadání skupinové práce, ve které měl být vždy alespoň jeden student, jenž v minulosti projevil schopnost řešit problémy. U prvního ročníku se však projevilo to, že studenti ještě nezvládají dobře organizovat svoji práci ve skupinách, zvláště pak, pokud je na ně kladen časový nátlak a i ve skupinách, jejichž součástí byl student, který je schopen řešit problémy, nenastal kýžený výsledek. Mohla se projevit též skutečnost, že s problémovým vyučováním teprve začínám a nastolila jsem problémové úlohy a situace příliš náročné.

Zde bych chtěla navázat na výše zmíněné a věnovat se tomu, jak se v hodinách projevilo jedno z rizik problémového vyučování a to jeho časová náročnost. Ve dvou realizovaných hodinách se vyskytl výrazný nedostatek času na splnění problémových úloh a zvládnutí problémových situací, více v hodině s tématem života na vesnicích a ve městech středověku – to příkládám též faktu, že práce ve výuce probíhala ve skupinách a jednalo se zároveň o první ročník, jež se skupinové práci stále učí a pravidla organizace skupinové práce ne všechny skupiny dodržely, jak uvádím výše. V hodině s tématem středověkých měst a vesnic by bylo zapotřebí ustoupit z některých požadavků a zadat méně problémových úloh pro jednu vyučovací hodinu (45 minut), rozložit tedy například práci do dvou hodin, popřípadě spojit dvě vyučovací hodiny do jednoho bloku. Záleží samozřejmě na rozvrhových možnostech v dané škole. Přímo v dané hodině došlo k jisté nápravě tím, že vypracované pracovní listy s problémovými úlohami měli studenti možnost vložit do večera daného dne na Google Classroom, čímž u některých vznikl čas na dopracování úloh. V hodině s tématem významu studentských hnutí se jako problematické ukázalo čtení dlouhých textů – kratší texty by mohly tomuto zamezit, avšak by též nemusely dobře sloužit k vykreslení daných dějinných událostí. Dále by bylo možné spojit dvě hodiny v jeden blok a tím nechat více prostoru ke studiu textů nebo rozdělit čtení textů mezi jednotlivé členy ve skupině. Z tohoto vyplývá, že v těchto hodinách byl z důvodu nedostatku času upozaděn v některých případech problémový charakter vyučování.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že využívání problémového vyučování ve výuce dějepisu vnímám z dlouhodobého hlediska jako jednu z cest, jak oživit a především vylepšit proces vyučování, které velmi často spadáva ke stereotypu monologických metod, především pak výkladu a vyprávění a forem frontálního vyučování. Za zásadní pokládám uvědomění si vyučujících, kteří se obávají rizik, jež s sebou problémové vyučování nese, jako je větší

časová náročnost při přípravě i v samotném vyučování či nemožnost předvídat mnohé situace, že přínosy problémového vyučování převáží tato rizika a hledání nových možností vyučování dějepisu obohatí nejenom studenty, ale i samotné pedagogy. Mohu potvrdit, že časová náročnost na přípravu uvedených hodin pro bakalářskou práci byla větší než u většiny mých hodin, avšak celkový dojem z odvedené práce mě vedl k tomu, že jsem rozhodnuta nadále v některých mých hodinách problémové vyučování využívat. Doufám, že má práce poslouží těm z řad vyučujících dějepisu, kteří již problémové vyučování v hodinách využívají nebo kteří tak chtějí učinit v budoucnu.

## Zdroje

- Blažek, P. 1/2008. Pamětní deska na studentskou demonstraci 25. února 1948. In: *Paměť a dějiny* [online] [cit. 7. 4. 2019], s. 162–166. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/pamet-dejiny/0801-162-166.pdf>
- Blecha I., 1995. *Filosofický slovník*. 1. vyd. Olomouc: FIN. ISBN 80-7182-014-8.
- Brynjolfsson, E. a A. McAfee. *Druhý věk strojů. Práce, pokrok a prosperita v éře špičkových technologií*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN: 978-80-87270-71-4.
- Čapek, V., 1998. Otázky cílů, záměrů dějepisné výuky. In: Jílek, T. a aj. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I*. Plzeň: Vydavatelství západočeské univerzity. ISBN 80-7082-422-0.
- Česká školní inspekce, 2018. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 – Výroční zpráva ČŠI* [online][cit. 30. 3. 2019]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- Čížková, V., 4/2002. Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. In: *Pedagogika* [online] [cit. 17. 2. 2019], s. 415–430. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2108&lang=cs>.
- Emler, J. a V. V. Tomek, 1874. *Prameny dějin českých.: Fontes rerum Bohemicarum. Tom II.* [online] [cit. 31. 3. 2019] Díl II – Kosmův letopis český s pokračovateli. Vydávané z nadání Palackého. V Praze: Nákladem Musea Království českého: V komissí kněhkupectví Grégr a Ferd. Dattel. Dostupné z: <http://147.231.53.91/src/index.php?s=v&cat=11&bookid=169&page=0>
- Graclík, P. Slepé mapa ČR. In: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online][cit. 31. 3. 2019]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa\\_%C4%8CR/Slep%C3%A9\\_mapy\\_%C4%8CR](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa_%C4%8CR/Slep%C3%A9_mapy_%C4%8CR)
- Janík, T., 2009. Školní vyučování. In: Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

- Jílek, T., 1998. Dějepis a jeho postavení ve školním vzdělávání. In: Jílek, T. a aj. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I*. Plzeň: Vydavatelství západočeské univerzity. ISBN 80-7082-422-0.
- Julínek, S., 2004. Význam předmětu. In: Julínek, S. a aj. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3495-5.
- Kličková M., 1989. *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23 522-0.
- Kupisiewicz, C., 1964. *O efektívnosti problémového vyučovania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kurelová, M., 2009. Didaktické zásady. In: Kalhous, Z., Obst O., aj.. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Labischová, D. a B. Gracerová, 2012. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-584-3.
- Lidovky.cz, 2018. *Podle České Školní inspekce je třeba zásadně změnit obsah vzdělávání ve školách* [online][cit. 30. 3. 2019]. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/domov/podle-ceske-skolni-inspekce-je-treba-zasadne-zmenit-obsah-vzdelavani-ve-skolach.A181212\\_154229\\_in\\_domov\\_form](https://www.lidovky.cz/domov/podle-ceske-skolni-inspekce-je-treba-zasadne-zmenit-obsah-vzdelavani-ve-skolach.A181212_154229_in_domov_form)
- Linhart, J. 3/1966. Učení řešením problému, tvůrčí činnost a heuristické postupy. In: *Pedagogika* [online] [cit. 17. 2. 2019], s. 319–346. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10267&lang=cs>
- Linhart, J., 1967. *Psychologie učení*. Praha.
- Maňák, J. a V. Švec, 2009. In: Průcha, J. a aj. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Maťuškin, A. M., 1973. *Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Mošna, F. a Z. Rádl, 1996. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, Katedra technické výchovy a odborného vzdělávání. ISBN 80-902166-0-9.

Pažout, J. Studentské časopisy ze 60. let 20. stol. (faksimilová edice dokumentů). Úvodní studie. In: *Libri prohibiti* [online][cit. 7. 4. 2019]. Dostupné z: [http://www.libpro.cz/docs/lp-studentskecasopisy-uvod\\_1348735975.pdf](http://www.libpro.cz/docs/lp-studentskecasopisy-uvod_1348735975.pdf)

Pecina, P. a L. Zormanová, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4834-8.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2007. Praha: MŠMT [cit. 31. 3. 2018 ]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159/>

Růžičková, J., 1997. Didaktické inspirace. *Z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí*. Praha: ASUD.

Rubínštein, S. L., 1960. *O myšlení a spůsoboch jeho výskumu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.

Rychlík, J. a V. Penčev, 2013. *Od minulosti k dnešku. Dějiny českým zemí*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-387-0.

Schytalová, Š., 2007. *Problémové metody výuky v praktických činnostech na 2. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Pavel Pecina, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Turek, I., 3/1981. O efektivnosti problémového vyučování. In: *Pedagogika* [online] [cit. 17. 2. 2019], s. 320–337. ISBN 80-902166-0-9. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=5309&lang=cs>

Vališová, A. a J. Valenta, 2011. Metody vyučování a jejich modernizace. In: Vališová A., Kasíková H. a aj. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vaníček, V. aj., 1992. *Dějiny Zemí koruny české*. Praha: Paseka. ISBN 80-85192-29-2.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1:.....Vrcholný středověk – Pracovní list č. 1, 2, 3, 4

Příloha č. 2:.....Texty k volbě Ferdinanda Habsburského českým králem

Příloha č. 3:.....Pracovní list – Studentská hnutí

Příloha č. 4:.....Odborné texty – studentská hnutí v letech 1939, 1948, 1968, 1989

## **Příloha č. 1: Vrcholný středověk – Pracovní list č. 1, 2, 3, 4**

### PRACOVNÍ LIST Č. 1 – STŘEDOVĚKÁ VESNICE

Vaším úkolem je vytvořit částečný obraz života na vesnici v období vrcholného středověku. Před Vámi stojí několik problémů, které byste měli během 20 minut vyřešit. Rozdělte si práci tak, aby se každý z vás zapojil a práci jste stihli včas dokončit. Pokud si nebudete vědět rady, můžete za mnou přijít pro nápovědu.

*1. Přečtěte si následující text a pracujte se zadanými otázkami a úkoly. Svě odpovědi zaznamenávejte do pracovního listu, který na konci hodiny odevzdáte.*

#### Text – Pokračovatelé Kosmovi (úryvky)

Toho roku (1256) byla velká úroda obilí ve mnohých krajích, ale nedostatek vína a ovoce.

Téhož léta (1257) když přicházelo prvního srpna, stala se náramná potopa, která učinila těžké a velké škody po celé diecezi Pražské na zahradách, na oseních, na lukách a na staveních, která stála na březích; také mnoho lidí zahubila... Zima byla velmi tuhá toho roku.

Toho roku (1258) zima a začátek i polovice jara byly jsou velmi ruhé a studené, led na Vltavě velmi silný, a trval až do velkonoce, které tehdy připadaly na 24 března... Toho roku mráz uškodil ovoci na stromích a vinnicím, a bylo velké mření ovoc.

Léta od narození páně 1259 posvěcen jest oltář svatých Stanislava a Oswalda mučenníků dne 4 června. Víno diwné dobroty urodilo jest se v celých Čechách.

Léta od narození páně 1260 dne 4 března Přemysl kníže země shromáždil veliké množství, sebral jest pole proti Uhrům, kterýchžto vojsk tažením země česká velice jest obtížena laupaním a braním. Toho roku osení utrpělo i vinnice i ovoce na stromích, něco suchotou, něco krupobitím ve mnohých krajinách. V jiných stranách však víno hojně se urodilo.<sup>1</sup>

a) Na základě historického pramenu stručně popište, jak se žilo vesničanům v polovině 13. století v českých zemích.

b) Jaké faktory měly vliv na to, jak velká byla úspěšnost zemědělství/velikost úrody v období vrcholného středověku a proč tomu tak bylo? Využijte pramenu i další literatury.

c) V jakém poměru žili lidé v českých zemích na vesnicích ku městům ve středověku a kolik dnes?

---

<sup>1</sup> Emler, J. a V. V. Tomek. *Prameny dějin českých.: Fontes rerum Bohemicarum. Tom II.* [online] [cit. 31. 3. 2019] Díl II – Kosmův letopis český s pokračovateli. Vydávané z nadání Palackého. V Praze: Nákladem Musea Království českého: V komisi kněhupectví Gréger a Ferd. Dattel, 1874. Dostupné z: <http://147.231.53.91/src/index.php?s=v&cat=11&bookid=169&page=0>

## PRACOVNÍ LIST č. 2 – STŘEDOVĚKÁ VESNICE

Vaším úkolem je vytvořit částečný obraz života na vesnici v období vrcholného středověku. Před Vámi stojí několik problémů, které byste měli během 20 minut vyřešit. Rozdělte si práci tak, aby se každý z vás zapojil a práci jste stihli včas dokončit. Pokud si nebudete vědět rady, můžete za mnou přijít pro nápovědu.

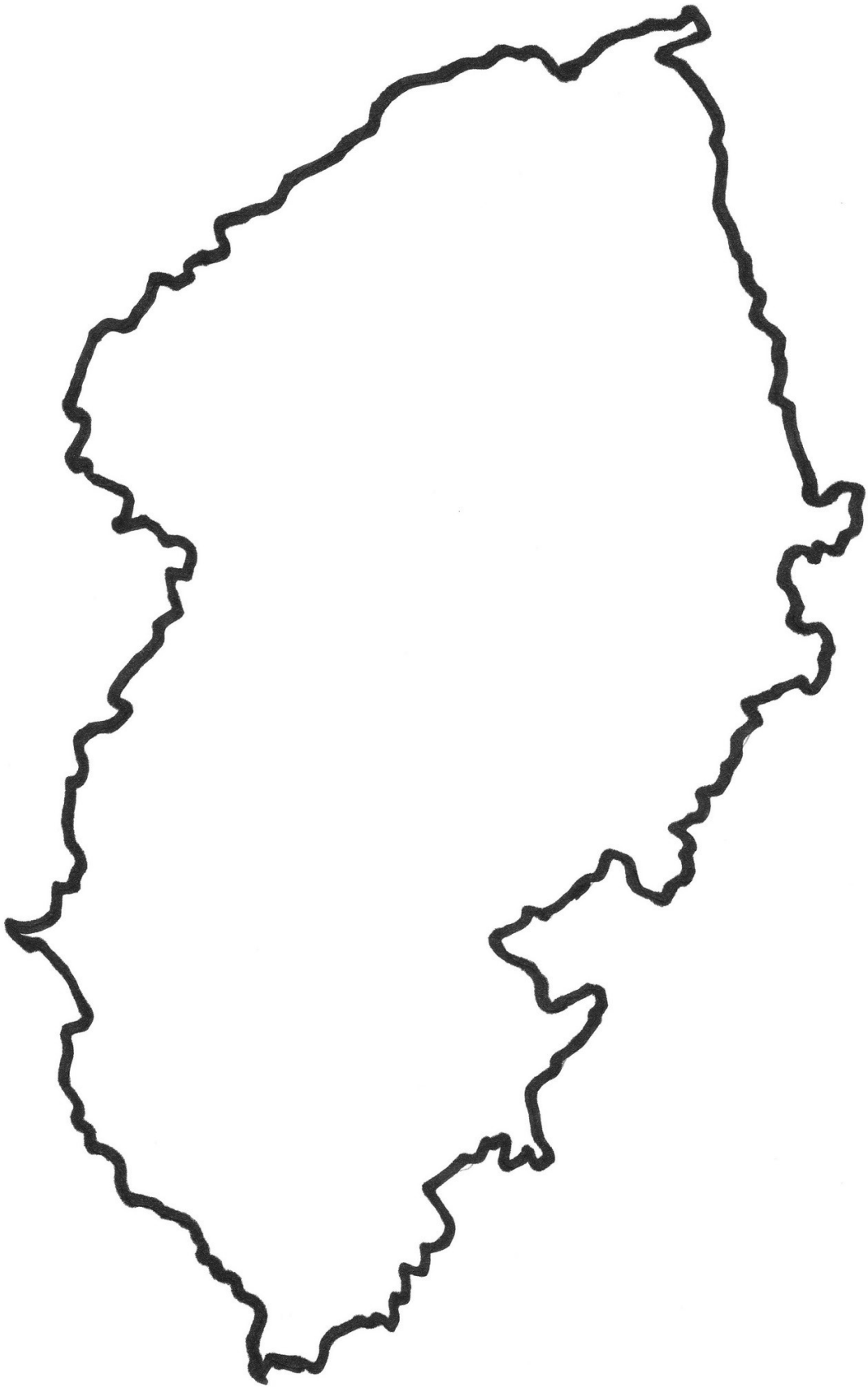
*Odpovězte na zadané otázky. Své odpovědi zaznamenávejte do pracovního listu.*

- a) Do přiložené mapy<sup>1</sup> zakreslete přibližné osídlení v 13. století na území dnešní České republiky a současné osídlení v České republice.
- b) V jakém století se zvýšila zemědělská výroba a proč tomu tak bylo?
- c) Srovnajte vesnický život v českých zemích ve středověku se současným životem na vesnici. Můžete se zaměřit například na každodenní život, jaké práce obstarává žena, muž, děti, jaká hospodářská zvířata se chovají, co se pěstuje za plodiny, kolik lidí pracuje v zemědělství, jaké platí daně, apod.

---

<sup>1</sup> Zdroj mapy: Graclík, P. Slepé mapa ČR. In: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online][cit. 31. 3. 2019]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa\\_%C4%8CR/Slep%C3%A9\\_mapy\\_%C4%8CR](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa_%C4%8CR/Slep%C3%A9_mapy_%C4%8CR)





### **PRACOVNÍ LIST č. 3 – STŘEDOVĚKÉ MĚSTO**

Vaším úkolem je vytvořit částečný obraz života ve městě v období vrcholného středověku. Před Vámi stojí několik problémů, které byste měli během 20 minut vyřešit. Rozdělte si práci tak, aby se každý z vás zapojil a práci jste stihli včas dokončit. Pokud si nebudete vědět rady, můžete za mnou přijít pro nápovědu.

*Odpovězte na zadané otázky. Své odpovědi zaznamenávejte do pracovního listu.*

- a) Proč se používala v období středověku věta: „Městský vzduch osvobozuje.“? (Pokuste se nejprve odpovědět bez vyhledávání na internetu)
- b) Vyjmenujte několik městských privilegií a krátce je popište. Proč byla tato privilegia pro měšťany důležitá?
- c) Srovnejte středověkou společnost (vrstvy obyvatel, kdo se podílel na správě města) a dnešní městskou společnost (vrstvy obyvatel, kdo se podílí na správě města).

## PRACOVNÍ LIST č. 4 – STŘEDOVĚKÉ MĚSTO

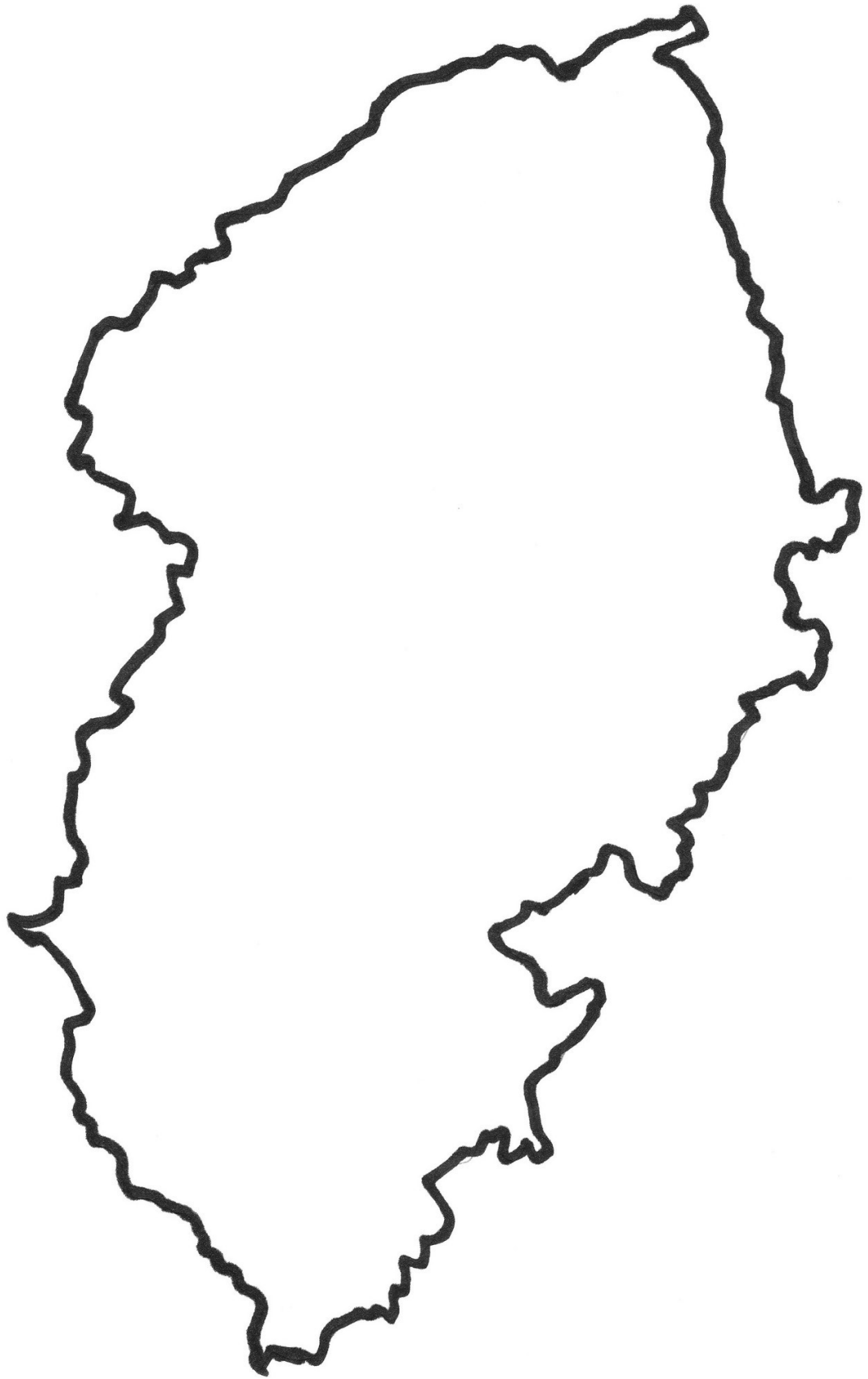
Vaším úkolem je vytvořit částečný obraz života ve městě v období vrcholného středověku. Před Vámi stojí několik problémů, které byste měli během 20 minut vyřešit. Rozdělte si práci tak, aby se každý z vás zapojil a práci jste stihli včas dokončit. Pokud si nebudete vědět rady, můžete za mnou přijít pro nápovědu.

*Odpovězte na zadané otázky. Svě odpovědi zaznamenávejte do pracovního listu.*

- a) Do přiložené mapy<sup>1</sup> zakreslete královská města (alespoň 10) z počátku 14. století na území dnešní České republiky.
- b) Proč panovníci zakládali královská města? (Pokuste se nejprve odpovědět bez vyhledávání na internetu.)
- c) Srovnajte městský život v českých zemích ve středověku se současným životem ve městě. Můžete se zaměřit například na každodenní život, placení daní, jak si lidé obstarávali obživu, jak to ve městech vypadalo (čistota, stavby, atd.), apod. Svě odpovědi můžete vztáhnout k Praze.

---

<sup>1</sup> Zdroj mapy: Graclík, P. Slepé mapa ČR. In: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online][cit. 31. 3. 2019]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa\\_%C4%8CR/Slep%C3%A9\\_mapy\\_%C4%8CR](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa_%C4%8CR/Slep%C3%A9_mapy_%C4%8CR)



## **Příloha č. 2: Texty k volbě Ferdinanda Habsburského českým králem**

### **Volba Ferdinanda Habsburského českým králem<sup>1</sup>**

Protože Ludvík Jagellonský zemřel bezdětný, vyvstala jeho smrtí otázka nástupnictví jak na českém, tak i na uherském a s ním spojeném chorvatském trůně. O všechny tři koruny se ucházel arcivévoda Ferdinand I. Habsburský, který měl za manželku Ludvíkovu sestru Annu. Opíral se proto o nástupnickou dohodu, kterou uzavřel jeho děd císař Maxmilián I. s Vladislavem II., a podepíral ji ještě dohodou o nástupnictví Habsburků v případě vymření Lucemburků, kterou uzavřel Karel IV. s rakouským vévodou Rudolfem IV. Stavy moravské, lužické a slezské uznaly jeho nárok z titulu dědického nároku královny Anny, avšak česká šlechta odmítla obě dohody a jeho nároky neuznala. Volbu nového českého krále mělo provést čtyřicet volitelů (po osmi ze stavu panského, rytířského a městského). Ferdinand se skutečně rozhodl o své zvolení ucházet. Sám zůstal ve Vídni, do Čech však poslal své vyjednávače, kterým se podařilo přesvědčit českou šlechtu o tom, že jí nový král ponechá v případě svého zvolení veškerou moc, kterou získala během panování Jagellonců. Dne 23. Října 1526 byl Ferdinand jednomyslně zvolen českým králem. Ještě před svou korunovací musel ale vedle potvrzení všech práv a svobod českých stavů (včetně platnosti kompaktát) vydat revers (prohlášení), že byl českým králem zvolen ze svobodné vůle českých stavů a bere na vědomí, že český trůn je volební, čímž přiznal stavům i právo zvolit jeho nástupce.

---

<sup>1</sup> Text převzat z knihy: Rychlík, J. a V. Penčev, 2013. *Od minulosti k dnešku. Dějiny českým zemí*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-387-0, s. 177.

## Mocenský nástup Habsburků<sup>1</sup>

(...) Kandidátů na královskou korunu bylo několik.

Z českých šlechticů připadali v úvahu Zdeněk Lev z Rožmitálu a Vojtěch z Pernštejna, ze slezských feudálů Fridrich Lehnický a Karel Münsterberský, oba vnuci Jiřího z Poděbrad. Všichni čtyři byli vlivní a poměrně bohatí, přesto však nebyli schopni v případě zvolení uhradit panovnické dluhy ve výši 300 000 zlatých! To si také uvědomili a kandidaturu nakonec neohlásili. Ze zahraničních uchazečů zůstali ve hře čtyři vážní kandidáti: bratři Vilém a Ludvík Bavorští z rodu Wittelsbachů, pak polský král Zikmund III. A třiatřicetiletý Ferdinand Habsburský, arcivévoda rakouský. Na rozdíl od Wittelsbachů nesliboval, že královský dluh uhradí v plné výši, a nabídl polovinu částky. To čeští stavové považovali za seriózní a 23. 10. 1526 zvolili nepřítomného Ferdinanda českým králem, aniž tušili, že tak zajišťují Habsburkům vládu ve středoevropském prostoru na čtyři sta let.

V úvahách o budoucím králi přihlédly české stavy také k rozložení mezinárodních sil, včetně stále hrozivější turecké expanze. Jako podstatnou okolnost, hovořící ve Ferdinandův prospěch, hodnotili postavení jeho staršího bratra Karla. Ten byl od roku 1516 španělským králem (pod jeho vládu spadaly i bohaté zámořské kolonie této velmoci), od roku 1519 králem (od 1530 císařem) Svaté říše římské národa německého a po otci Filipovi Sličném zdědil celé Nizozemí (v rozsahu současného Holandska a Belgie). Připočteme-li k tomu, že Ferdinand držel rakouské země a v roce 1528 definitivně obdržel korunu uherskou, je jisté, že Habsburkové se rázem stali nejmočnější dynastií v Evropě.

Českou politickou reprezentaci uklidnila Ferdinandova volební kapitulace. Chytrý Habsburk souhlasil se všemi předloženými požadavky, chránícími charakter stavovského státu. Slíbil, že bude sídlit v Praze, že nikoho nesesadí ze zemských úřadů, že neporuší stavovská práva, že nebude zasahovat do stavovské solidarity, že zaplatí královské dluhy, že uznává náboženskou svobodu a že nástupce nebude zvolen a korunován za jeho života. Netrvalo dlouho a čeští stavové poznali svůj omyl. Ferdinand Habsburský začal poměrně záhy stavovské výsady systematicky oslabovat.

---

<sup>1</sup> Text převzat z knihy: Vaníček, V. aj., 1992. *Dějiny Zemí koruny české*. Praha: Paseka. ISBN 80-85192-29-2, s. 215–216.

### **Příloha č. 3: Pracovní list – Studentská hnutí**

#### **Pracovní list – Studentská hnutí**

*„Proč si myslíte, že se studentstvo stávají jednou z významným hybných sil v českých dějinách 20. století?“*

- a) Napište, při jaké z představovaných událostí sehráli studenti a studentky nejvýznamnější roli a kdy nejméně významnou. Proč tomu tak bylo?
- b) Napište, jakým způsobem při jednotlivých dějinných událostech studentstvo protestovalo. Proč si zvolili tuto strategii protestu?
- c) Srovnajte tehdejší studentské hnutí s tím dnešním. V čem se liší, co mají stejné? Uveďte příklad (z České republiky, ze světa), kdy jsou studenti slyšet a podílí se tak na dějinných procesech.



## **Příloha č. 4: Odborné texty – studentská hnutí v letech 1939, 1948, 1968, 1989**

### **Rok 1939<sup>1</sup>**

Nedlouho po vypuknutí války došlo v protektorátu k demonstracím v souvislosti s výročním 28. Října. Na příkaz německých míst protektorátní vláda jakékoliv oslavy tohoto státního svátku zakázala, avšak bez ohledu na to se na různých místech uskutečnila velká nepovolená shromáždění občanů, která v Praze, Brně a dalších městech přerostla v otevřené demonstrace proti německé okupaci. V mnoha městech vypukly politicky motivované stávky, ke kterým se připojily i školy. Česká policie i četnictvo proti demonstrantům prakticky nikde nezasahovalo, policisté a četníci naopak mnohdy vyjadřovaly své sympatie. Německá okupační správa proto povolala německé policejní jednotky, které v Praze demonstranty rozehnaly střelbou. Při zásahu byl zabit dělník Václav Sedláček a těžce zraněn student medicíny Jan Opletal, který na následky zranění rovněž zemřel. Pohřeb Jana Opletala 15. listopadu přerostl v novou, byť tentokrát pokojnou demonstraci nesouhlasu s německou okupací. Okupační správa na to reagovala velmi brutálně: v noci 17. listopadu 1939 byla řada vysokoškolských studentů pozatýkána. Devět studentů bylo pro výstrahu bez soudu ještě týž den zastřeleno a téměř 1200 jich bylo zatčeno a odesláno jako rukojmí do koncentračních táborů. České vysoké školy byly uzavřeny, oficiálně na tři roky, ve skutečnosti však trvale.

---

<sup>1</sup> Text převzat z knihy: Rychlík, J. a V. Penčev, 2013. *Od minulosti k dnešku. Dějiny českým zemí*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-387-0, s. 467.

## **Pamětní deska na studentskou demonstraci 25. února 1948 (zkráceno pro potřeby hodiny)**

### **Petr Blažek**

(...) První demonstrace studentů, kteří odmítali snahu komunistů o plné převzetí moci, se uskutečnila již 23. února 1948. V souhrnné zprávě Ústředny Státní bezpečnosti o událostech z tohoto dne je uvedeno, že se průvod sešel na náměstí Republiky. (...) Několik tisíc osob (údaje o přesném počtu se rozcházejí: citovaná zpráva Ústředny StB hovoří o třech tisících, pamětníci uvádějí až několikanásobně větší počet, a naopak podle historika SNB Vlastislava Kroupy se průvodu účastnilo pouze 500 osob<sup>1</sup>) odešlo z náměstí Republiky na Pražský hrad, kde prezident přijal pětičlennou delegaci v čele s tehdejším nejmladším poslancem Josefem Lesákem. Podle jeho vzpomínek tehdy Beneš návštěvu ujistil, že má situaci pevně v rukou. Podle zmíněné zprávy StB měl prezident zástupcům studentů říci, že bude trvat na parlamentním řešení krise.<sup>2</sup> Proti demonstrantům nakonec kordon příslušníků SNB nezasáhl. (...)

O dva dny později po páté hodině odpolední informoval předseda vlády Klement Gottwald několik desítek tisíc stoupců na Václavském náměstí o svém mocenském triumfu. Ve stejnou dobu vyrážel z Karlova náměstí studentský průvod, který chtěl opět vyjádřit podporu prezidentu Benešovi. Na přípravu demonstrace vzpomínal tehdejší poslanec Ota Hora,

za nímž 25. února 1948 okolo desáté hodiny přišli dva studenti, aby jej požádali o souhlas s jejím uspořádáním: *Byl jsem nadšen touto iniciativou a věrností mládeže bránit demokracii a svobodu. Samozřejmě, že jsem jako předseda jednot mladých národních socialistů dal souhlas k této manifestaci. Současně jsem je žádal, aby svolavatelům vyřídili, že se od rána pokouším spojit se s našimi ministry, aby společně se všemi ministry demokratických stran ihned navštívili prezidenta republiky.*<sup>3</sup> O přípravách demonstrace ovšem věděla s předstihem také Státní bezpečnost. Jednou z reakcí na studentskou demonstraci 23. února 1948 bylo vydání zatykačů na představitele vysokoškolských spolků, které nebyly pod kontrolou komunistů.

(...) Podle zpráv tajné policie se okolo patnácté hodiny shromáždilo na dvoře budovy techniky asi tisíc osob. Protože se cestou na Hrad k průvodu přidávali další studenti i náhodní chodci, nakonec se počet zněkolikanásobil. V Karmelitské ulici měly demonstranty zastavit

<sup>1</sup> KROUPA, Vlastislav: Únor 1948 a Sbor národní bezpečnosti. In: KROUPA, Vlastislav a kol.: Únor a československé ozbrojené síly. Naše vojsko, Praha 1973, s. 105.

<sup>2</sup> ABS, f. H-1, inv. j. 16, Přehled o situaci v důsledku vládní krise; Zpráva č. 5, 24. 2. 1948.

<sup>3</sup> HORA, Ota: Svědectví o puči. II. díl. Melantrich, Praha 1991, s. 166

popelářské vozy, které připravily jako zátaras jednotky SNB. Ukončit průvod se sice nepodařilo, ale menší část se oddělila a pokračovala na Pražský hrad přes Seminářskou zahradu a Pohořelec. Většina demonstrantů byla zastavena až v Nerudově ulici, kde byli vyzváni k rozchodu. Po krátkém dohadování s přednostou Horou mohla odejít pětičlenná delegace, kterou však tentokrát prezident Beneš již nepřijal. Kancléř Jaromír Smutný pouze studentům oznámil, že vládní krize již skončila – přijetím Gottwaldova plánu.<sup>4</sup> Poté, co se demonstrující v Nerudově ulici odmítli rozejít, je začali příslušníci SNB brutálně vytlačovat směrem k Malostranskému náměstí. Používali při tom nejen pěsti, ale také pažby samopalů – z jednoho patrně náhodně vyšel výstřel, který prostřelil studentovi lesního inženýrství Josefu Řehounkovi kotník pravé nohy a doživotně jej zmrzačil.

Z Malostranského náměstí byli studenti hnáni do Mostecké ulice a přes Karlův most na druhý břeh Vltavy. Obdobným způsobem byla také „rozptýlena“ druhá část průvodu na Hradčanském náměstí, které se předtím podařilo proniknout uzávěrou vytvořenou SNB u Toskánského paláce. Celkem bylo v souvislosti se studentským průvodem zajištěno 71 osob, z toho 66 studujících. Většina z nich byla bezprostředně potrestána zdánlivě malými tresty, konkrétně několika dny vězení. Ve skutečnosti ovšem – nejen pro ně – měla účast na demonstraci často celoživotní důsledky. Většina byla následně vyhozena z vysoké školy a musela se živit často podřadnou prací. Někteří v souvislosti s dalšími akcemi proti novému režimu nakonec prožili řadu let v komunistických věznicích a jiní odešli do exilu, který trval čtyřicet let. (...)

---

<sup>4</sup> ROKOSOVÁ, Šárka: Zásah jednotek SNB proti studentům 25. 2. 1948, s. 43.

## **Studentské časopisy ze 60. let 20. stol. (faksimilová edice dokumentů) (zkráceno pro potřeby hodiny)**

### **Jaroslav Pažout**

Studentské hnutí představovalo v průběhu 60. let 20. století jednoho z významných protagonistů opozice proti režimu prvního tajemníka Ústředního výboru KSČ a prezidenta republiky Antonína Novotného. Jeho vývoj souvisel s celkovým pohybem ve společnosti, s úsilím různorodých skupin obyvatelstva dosáhnout liberalizace komunistického režimu. Studenti požadovali nejen řešení svých vlastních problémů, především prosazení větší míry studentské samosprávy v rámci monopolní mládežnické organizace Československého svazu mládeže (ČSM) a na vysokých školách, zkvalitnění výuky, zlepšení studijních podmínek a stavu kolejí, jejich úsilí směřovalo též k prosazení co největší demokratizace země. Nonkonformní studentské aktivity se rozvíjely nejprve hlavně v Praze, v ostatních vysokoškolských centrech pak s jistým zpožděním. Vystupování části studentů vyvolalo značnou nevoli představitelů režimu, v několika případech dokonce jejich přímý mocenský zásah. Potlačení demonstrace studentů obývajících strahovské koleje na konci října 1967 bylo jedním z bezprostředních příčin pádu režimu Antonína Novotného v lednu 1968. I v následujícím období zůstali studenti důležitým proudem reformního hnutí. Během několika měsíců vytvořili na všech úrovních své samosprávné organizace, k rozvoji demokratizačního procesu v době Pražského jara přispěli tím, že iniciovali do té doby neznámé veřejné diskuse s politiky a kulturními představiteli. Význam studentského hnutí jako ohniska odporu proti omezování svobod získaných v první polovině roku 1968 ještě více stoupl po okupaci Československa. Během listopadové stávkové se jim podařilo mobilizovat veřejnost na podporu ohroženého reformního procesu a navázali četné kontakty s odborovými organizacemi a zájmovými svazy. Velký ohlas ve společnosti měla smrt Jana Palacha v lednu 1969. Svaz vysokoškolského studentstva Čech a Moravy a další organizace studentské samosprávy odmítly na rozdíl od jiných společenských organizací přistoupit na jakoukoliv formu pokání.

## Rok 1989<sup>1</sup>

Při příležitosti padesátého výročí uzavření českých vysokých škol a popravu devíti studentů nacisty se hnutí nezávislých studentů „Stuha“ rozhodlo upořádat vzpomínkovou akci. Z taktických důvodů byl do příprav zapojen i rozpadající se režimní Svaz socialistické mládeže, protože nezávislí studenti správně předpokládali, že v takovém případě si úřady nedovolí shromáždění zakázat. V pátek 17. listopadu odpoledne se skutečně sešlo několik tisíc studentů a občanů v univerzitním areálu „Na Karlově“, odkud před padesáti lety vyšel pohřební konvikt s nacisty zabitým Janem Opletalem. Shromáždění se brzy přeměnilo v protirežimní demonstraci. Přítomní občané se nejprve vydali na hřbitov na Vyšehradě, kde zapálili svíčky na hrobech velikánů české kultury, a pak již po setmění průvod zamířil do centra města. Zde na Národní třídě nedaleko Národního divadla byl průvod zastaven kordonem policie, které demonstranty brutálně zbila a několik z nich těžce ranila. Zároveň se po Praze rozšířila zpráva, že při zásahu byl policisty zabit student matematicko-fyzikální fakulty Karlovy univerzity Martin Šmíd. Zprávu potvrdilo několik svědků, kteří skutečně viděli na dlažbě ležet bezvládné tělo. Petr Uhl, řídící tehdy v Praze Východoevropskou informační agenturu (VIA), dal tuto zprávu k dispozici zahraničním novinářům, čímž se rozšířila nejen v zahraničí, ale zpětně pomocí vysílání cizího rozhlasu a televizí sousedních států i v Československu.

Jak bylo později zjištěno, zpráva o smrti Martina Šmída nebyla pravdivá. V roli „Šmídovy mrtvoly“ ve skutečnosti vystupoval agent StB Ludvík Zifčák, který ale později o motivech svého počínání odmítl vypovídat. Vyšlo najevo, že Jakeš vydal příkaz, aby v případě demonstrací policie nezasahovala, avšak rozkaz byl nakonec doplněn v tom smyslu, že policie nemá pouštět demonstranty do centra města, což samozřejmě bez zásahu nebylo proveditelné. Nepravdivá zpráva o Šmídově smrti mezitím vyvolala lavinu, kterou již nic nemohlo zastavit. Poté, co VIA rozšířila zprávu o smrti Martina Šmída, sešli se 18. listopadu v Realistickém divadle v Praze studenti pražských vysokých škol, herci a představitelé kulturní obce, kteří se dohodli na týdenní protestní stávce a současně vyhlásili na 27. listopad dvouhodinovou generální stávku.

---

<sup>1</sup> Text převzat z knihy: Rychlík, J. a V. Penčev, 2013. *Od minulosti k dnešku. Dějiny českým zemí*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-387-0, s. 583.