

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Aneta Jiroušková

Didaktický potenciál mikrohistorických témat 20. století ve výuce dějepisu

The didactic potential of microhistorical topics of the 20th century in
history education

Praha 2024

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph. D

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D., za otevřený a trpělivý přístup a veškeré užitečné rady a doporučení, které mi v průběhu psaní této práce poskytl. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě v průběhu celého studia podporovali.

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 27. července 2024

Aneta Jiroušková

Klíčová slova (česky)

mikrohistorie, didaktika dějepisu, 20. století, historická gramotnost, výukové materiály

Klíčová slova (anglicky):

microhistory, didactics of history, 20th century, historical literacy, teaching materials

Abstrakt (česky)

Teoretická bakalářská práce se zaměřuje na didaktický potenciál mikrohistorických témat 20. století ve výuce dějepisu na gymnáziu s důrazem na rozvoj komplexního historického myšlení. Práce si klade za cíl identifikovat, jakým způsobem mohou mikrohistorická témata přispět k rozvoji historické gramotnosti žáka, podpoře kritického myšlení a obohacení žákovy osobnosti. Mimo analýzu základních standardů historické výuky a jednotlivých faktorů ovlivňujících předmět dějepis, se práce zaměřuje na výukové metody a konkrétní materiály, které ilustrují, jak lze efektivně integrovat témata historické antropologie do výuky a jak je zasadit do širokého kontextu tzv. velkých dějin a jednotlivých témat vytyčených v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.

Abstract (in English):

This theoretical bachelor thesis focuses on didactic potential of microhistorical topics of the 20th century in history education at grammar schools with an emphasis on the development of complex historical thinking. The thesis aims to identify how microhistorical topics can contribute to the development of students' historical literacy, the promotion of critical thinking, and the enrichment of students' personality. In addition to the analysis of basic standards of history teaching and the individual factors influencing the school subject of history, the thesis focuses on teaching methods and specific materials that illustrate how historical anthropology topics can be effectively integrated into curriculums, how they can be placed in broad context of the so-called Big History as well as the individual themes set out in the Czech Framework Educational Programme Curriculum for Grammar Schools.

Obsah

1	ÚVOD	7
2	STANDARDS VÝUKY DĚJEPISU MODERNÍCH A SOUDOBÝCH DĚJIN	10
2.1	DĚJEPIS V RÁMCI RVP G	10
2.2	STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+	12
2.3	DOPORUČENÍ MŠMT K VÝUCE DĚJIN 20. STOLETÍ	15
2.4	DĚJEPIS+	17
2.5	DĚJEPIS VE 21. STOLETÍ	18
3	SOUČASNÝ STAV VÝUKY DĚJIN 20. STOLETÍ	20
4	SLOŽKY ŠKOLNÍHO DĚJEPISU	25
4.1	ROLE PEDAGOGA	26
4.2	KONCEPTY A METODY VÝUKY DĚJEPISU	30
4.2.1	<i>Badatelsky orientovaná výuka</i>	<i>31</i>
4.3	CÍLE DĚJEPISU	33
4.3.1	<i>Historická gramotnost</i>	<i>35</i>
5	MODERNÍ A SOUDOBÉ DĚJINY VE VÝUCE DĚJEPISU	37
5.1	PROBLEMATIČNOST DĚJIN 20. STOLETÍ	37
5.2	MIKROHISTORIE	42
6	IMPLEMENTACE MIKROHISTORICKÝCH TÉMAT 20. STOLETÍ DO VÝUKY DĚJEPISU ..	45
6.1	ORÁLNÍ HISTORIE	46
6.1.1	<i>Paměť</i>	<i>51</i>
6.1.2	<i>Rodinná paměť</i>	<i>52</i>
6.2	HISTORYLAB	54
6.3	HRANÍ ROLÍ	57
6.4	POČÍTAČOVÉ HRY	60
6.5	MÍSTA PAMĚTI	61
6.6	NEVYHOVUJÍCÍ ZPŮSOBY ZAŘAZENÍ MIKROHISTORIE DO VÝUKY	63
7	ZÁVĚR	65
8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
8.1	ODBORNÉ ČLÁNKY	71
9	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	72
10	SEZNAM ZKRATEK	76

1 Úvod

Didaktika dějepisu je obzvláště v současné stále se měnící společnosti velkým tématem odborných i neoborných debat. To, jakým způsobem se bude nová generace vzdělávat v historické oblasti, zajímá mnoho lidí. Často se dokonce objevují názory, zda je nutné vyučovat tolik o historii, vždyť podstatné je žít přítomností a hledět do budoucnosti. Nač se věnovat minulosti, když svět letí neúprosně vpřed? Pokud ovšem chceme pochopit současný svět, zorientovat se v politickém dění a vývoji společnosti, musíme nejdříve porozumět procesům doby dřívější. Musíme se naučit přemýšlet o historických událostech v souvislostech. Měli bychom se zároveň skrze porozumění snažit poučit a neopakovat ty samé chyby, ať už politické či sociální. Zároveň je obohacující nechat se historií inspirovat, nadchnout. Abychom byli schopni rozlišovat pozitivní a negativní aspekty dějin, musíme pracovat na našich rozlišovacích schopnostech a na rozvoji historického myšlení při výuce dějepisu. Jistá potřeba přispět svým dílem k dosažení kvalitního historického vzdělání mě motivuje k napsání této práce.

Cílem práce je zhodnotit výchovný a didaktický potenciál vyučování mikrohistorických témat 20. století převážně v kontextu rozvoje klíčových kompetencí nastíněných v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. A následně posoudit další potenciál mikrohistorie ve výuce dějepisu v kontextu navazování mezipředmětových vztahů, rozvoji historického myšlení a myšlení o sociálních problémech a občanských záležitostech v regionálním kontextu. Nedílnou součástí práce je i zkoumání možných rizik a problémů, ke kterým může dojít v rámci implementace mikrohistorických témat do dějepisného vyučování.

Práce je vedena metodou deskriptivní analýzy monografií, odborných článků i internetových zdrojů. Jedná se o bakalářskou práci teoretickou. Účelem není výzkum, ale soubor výukových strategií, které byly zhodnoceny jako efektivní k zařazení mikrohistorie dějin 20. století do výuky dějepisu na gymnáziu.

První část bakalářské práce se zabývá aktuálním nastavením didaktiky dějepisu 20. století. V tomto segmentu budou analyzovány jednotlivé nastavené standardy, doporučení a pomocné projekty, které mají za cíl proměnit či obohatit výuku moderních a soudobých dějin. Jedná se o dokumenty volně dostupné všem pedagogům, kteří se dle nich mohou ve své didaktické analýze řídit. V širším měřítku jsou určovány Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia a z tohoto důvodu jeho rozbor kapitulu uvádí. Konkrétnější

doporučení k výuce dějepisu 20. století přináší projekty a dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nebo Ústavem pro studium totalitních režimů. Z nich se v této práci budu zaměřovat na rozbor *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, a také projektu *Dějepis+ a Dějepis21*.

Efektivnost těchto standardů výuky dějepisu a jejich dopad na znalosti a dovednosti žáků byly šetřeny mezi roky 2021 a 2023 Českou školní inspekcí. Výsledek byl popsán v tematické zprávě *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách*. Z dat obsažených ve zmíněné zprávě v této práci částečně vycházím a snažím se ji reflektovat v kontextu odborné literatury týkající se taktéž didaktiky dějin 20. století. Tato inspekční zpráva je výzkumem reflektujícím aktuální stav výuky dějepisu, tudíž je důležitým východiskem pro práci, která je zaměřena na didaktické návrhy pro implementaci mikrohistorie s cílem zlepšení dějepisného vyučování.

Následující část je zaměřena na jednotlivé složky dějepisu a jejich vliv na průběh a výsledky výuky. Konkrétně v práci zanalyzuji roli pedagoga, metody a koncepty výuky dějepisu a zároveň v souvislosti s těmito faktory popíšu cíle dějepisné výuky. Jednotlivé analýzy budou popsány jak v obecnější rovině, tak rovněž v konkrétním rámci obohacení dějepisného vyučování o mikrohistorická témata. V neposlední řadě v této kapitole vysvětlím pojmy, se kterými implementace mikrohistorických témat do výuky dějepisu souvisí – historická gramotnost a badatelsky orientovaná výuka. Historická gramotnost jakožto soubor znalostí a dovedností, které žák má a dokáže skrze ně aktivně pracovat s historickými fakty a badatelsky orientovaná výuka jako způsob edukace na bázi odborně historické výzkumné práce s pramennou základnou.

V části, která navazuje, se budu zabývat historickým rámcem této práce. Objasním problematiku, ale zároveň i bohatost a různorodost dějin 20. století. Vlastnosti tohoto století plynou z jeho neukončenosti, ve vzpomínkách stále žijící minulosti a komplikovanosti globálních i národních politických procesů a pedagogy tak mnohdy tyto aspekty odrazují od jeho výuky. Zároveň se zaměřím na rozbor pojmu mikrohistorie, jakožto nosného teoretického rámce této práce. Mikrohistorie se zakládá na zkoumání specifických drobných historických témat. Ať už se jedná o dějiny obyčejných lidí, osobnosti významné pro region nebo lokální historii.

V poslední části se zmíněným mikrohistorickým tématům dále věnuji v souvislosti s jejich konkrétním možným uplatněním v rámci výuky dějepisu na gymnáziu. Zkoumám jejich potenciál ve výuce a možnosti zefektivnění vyučování skrze ně. Zabývám se

konkrétními edukačními prostředky a aktivitami, jak zařadit tato témata do dějepisu tak, aby měla pozitivní účinek na výchovu i vzdělávání. Zaměřila jsem se také na možnosti kontextualizace jednotlivých navrhovaných témat do tematických bloků vytyčených v rámci RVP G.

Doufám, že díky svému dvouoborvému zaměření Historie-pedagogika dokážu zvolit různé perspektivy a tím dané téma posunu jiným směrem, než je reflektováno v současné literatuře.

2 Standardy výuky dějepisu moderních a soudobých dějin

K celkovému obrazu dějepisu ve vzdělávacím procesu školské struktury je mimo jiné důležité zařadit analýzu konkrétních oficiálních dokumentů a projektů, které se zaměřují na vymezení dějepisného učení o 20. století. Jaké obsahy se ve výuce dějepisu musí vyskytnout, jaké jsou požadavky na studenty a očekávané výstupy v kontextu gymnaziálního vzdělávání.

V následující kapitole analyzuji několik dokumentů, které vytváří rámec pro výuku moderních a soudobých dějin v hodinách dějepisu. Jedná se o projekty a programy, které byly oficiálně vydány kompetentními organizacemi (Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zkráceně MŠMT nebo vzdělávacím oddělením Ústavu pro studium totalitních režimů, dále ÚSTR) pro vzdělávání o 20. století. Mimo základní koncepční rámec výuky dějepisu sepsaný v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (zkráceně RVP G), se jedná o *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030, Doporučení MŠMT k výuce dějin 20.století*, projekt *Dějepis+ a Dějepis21*.

2.1 Dějepis v rámci RVP G

RVP G popisuje základní obsah, který má být vyučován na gymnáziích vycházející z konceptů Národního programu vzdělávání (zkráceně NVP). Jedná se o kurikulární dokument, který je stěžejním výkladem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program (zkráceně ŠVP) je samostatným dokumentem jednotlivých škol na jejichž základě se vyučování konkrétně uskutečňuje.¹

RVP vymezuje spektra schopností, dovedností a informací, kterými má žák po absolvování daného stupně disponovat. Jedná se o tzv. klíčové kompetence. „*Klíčové kompetence jsou kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství.*“² Mezi takové schopnosti patří – kompetence k učení, řešení problémů,

¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2021. 99 s. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-03-15], – s. 6

² FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-15], - s. 11

kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské, k podnikavosti a digitální kompetence. Kompetenční rámec byl přetvářen v rámci revize RVP G v roce 2016, kdy přibyly kompetence digitální k jejichž naplnění jsou školy zavazovány až od 1. 9. 2025.

RVP G je rozdělen podle jednotlivých zaměření gymnázií. Jedná se o RVP pro běžná gymnázia (zkráceně RVP G), gymnázia se sportovní přípravou (zkráceně RVP GSP), gymnázia v anglickém jazyce (zkráceně anglicky FEP SGE – *Framework Education Programme for Secondary General Education, Grammar Schools*) a pro dvojjazyčná gymnázia (zkráceně RVP DG). V oblasti dějepisu se dokumenty obsahově neliší, proto k následující analýze využiji jen RVP G.

Dějepis v kontextu RVP G patří do širší vzdělávací oblasti s názvem *Člověk a společnost*. Do stejné skupiny je zařazen Občanský a společenskovědní základ a také Geografie. Tato celá oblast má za cíl rozvíjet vědomosti získané během základního vzdělávání a zařadit je do širších souvislostí. „*Žák se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti.*“³ Vzdělávání v této oblasti má vést žáka k respektu k demokracii, rozvíjení myšlenkových schopností a vnímání lidské důstojnosti.

Vzdělávací obsah dějepisu pro gymnázia je tvořen několika tematickými celky, které jsou chronologicky rozdělené. Výuka začíná úvodem do studia historie, následuje pravěk, starověk a dále středověké dějiny, počátky novověku, na něž navazuje téma osvícenství, revolucí, idejí svobody a modernizace společnosti. Závěrečná dvě témata jsou nazvána *Moderní doba I – situace v letech 1914-1945* a *Moderní doba II – soudobé dějiny*, což jsou oblasti pro zaměření této práce nejdůležitější, proto se jim budu věnovat podrobněji.

Očekávané výstupy z tematického bloku *Moderní doba I* jsou značně obecné, jak to vyplývá z podstaty RVP. Nechávací tak dost prostoru ke specifikaci v rámci školních vzdělávacích programů, ale zároveň vytváří povinnost znalosti nejdůležitějších milníků zkoumaného období u absolventů. Mezi vytyčené konkrétní znalosti patří obě světové války, ruská revoluce a ustanovení bolševické moci, schopnost charakterizace znaků totalitních ideologií, vzestup moci USA a přeměna globálních světových velmocí. Od žáka gymnázia se očekává rovněž schopnost popsat hospodářskou krizi a její důsledky, kulturu 1. poloviny 20. století a v neposlední řadě vznik Československé republiky a souvislosti mnichovské zrady.

³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-03-15], – s. 40

Moderní doba II neboli soudobé dějiny je více zaměřena na sociální a hospodářská témata než blok předcházející. Žák by měl dokázat popsat poválečný vývoj v Evropě, vznik východního a západního bloku, jejich rozdíly, konflikty a vztahy s USA a SSSR. Jako další téma je do učiva zařazena dekolonizace „třetího světa“ a následný postkoloniální vývoj v jednotlivých oblastech. V rámci sociální problematiky by žák měl popsat rozdílnost forem života v demokratických a nedemokratických zemích a zároveň vymezit globální problémy postmoderní společnosti a dalšího geopolitického vývoje.

Výše definovaný RVP G je závazným dokumentem, ze kterého se následně společně se strategií školy vychází při tvorbě *Školního vzdělávacího programu* (zkráceně ŠVP). ŠVP je dokumentem, který zpracovávají učitelé konkrétní instituce a specifikují, jaký obsah, jakými metodami a s jakým cílem se bude vyučovat. Zodpovědnou osobou je ředitel školy. Jedná se tedy o způsob, jak z pozice vedení škol ovlivnit a přizpůsobit vzdělávání konkrétnímu zaměření instituce i regionu, ve kterém se škola nachází. Zároveň je možné obsahy výuky rozložit do ročníků studia tak, aby se propojovaly napříč předměty. Lze tím zamezit situaci, kdy se konkrétní problematika (např. 20. století) vyučuje v rámci jednoho předmětu v prvním ročníku a znovu ve třetím ročníku studia v jiném předmětu.⁴ Při tvorbě ŠVP je důležité zvažovat mezipředmětové vztahy, ale i zařazení do mimoškolních (obecních, městských, okresních, krajských, státních či evropských) projektů.

Tento způsob vytváření vzdělávacích dokumentů v prostředí instituce umožňuje zařazení mikrohistorických témat do ŠVP ze strany vedení školy. Mohou tak vznikat učební plány dějepisu, ve kterých se budou vyskytovat úlohy z mikrohistorie s důrazem na regionální minulost. Nabízí se prostor pro učební konkretizaci výuky dějepisu v kontextu, který studenti znají a je jim dobře známý.

2.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie 2030+ je klíčový dokument, který se zaměřuje na rozvoj vzdělávací soustavy ČR s cílem modernizovat vzdělávání, řešit současné problémy českého školství a určit priority oblastí investic na vytyčené období. Na hlavní přípravě *Strategie* se podílela expertní skupina zřízená při MŠMT a následných diskusních konferencí se zúčastnilo

⁴ DOLEŽALOVÁ, Olga et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, – s. 121

několik tisíc lidí z řad odborníků, ředitelů škol, pedagogů, ale i rodičů a žáků, kteří měli možnost prezentovat své názory na podobu výsledného dokumentu.⁵

Strategie 2030+ je koncipována na dva hlavní strategické cíle, ke kterým by mělo vzdělávání směřovat, a pěti strategických linií, které reprezentují hlavní problémové atributy českého školství.

Strategické cíle⁶

- *Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.*
- *Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*

Strategické linie⁷

- *Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání*
- *Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání*
- *Podpora pedagogických pracovníků*
- *Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce*
- *Zvýšení financování a zajištění jeho stability*

Z podstaty celorepublikového dokumentu je primární, že se zaměřuje na obecné problémy a dlouhodobá řešení, proto se této práci týká jen okrajově. Vyučování dějepisu v kontextu *Strategie 2030+* se věnoval samostatný projekt *Dějepis+* (viz níže). I tak je důležité zmínit určité spojující aspekty zařazení mikrohistorických témat do výuky a nastaveného strategického proudu *Strategie 2030+*, které nejsou tematizovány v rámci *Dějepis+*. Odpovědi na otázku, zda mikrohistorická témata nejsou v systému výuky krokem zpět a souvisí s budoucím rozvojem, jsou obsaženy v první strategické linii s názvem *Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání*.

⁵ FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-17], - s. 9

⁶ Tamtéž – s. 16, 19

⁷ Tamtéž – s. 22

Jedním z důležitých atributů první strategické linie je snaha o rozšíření formativního hodnocení. V současné době se stále nejvíce hodnotí získaná znalost a neposuzuje se pokrok žáka v průběhu vzdělávacího procesu. „*Sumativní hodnocení má ve vzdělávání s ohledem na účel, kterému slouží, svůj význam. Přesto však je třeba podporovat především používání formativního hodnocení, které efektivně přispívá ke vzdělávacímu pokroku žáků a k rozvoji kompetencí.*“⁸ Podpora učitelů v osvojování systémů formativního hodnocení by mohla druhotně usnadnit i rozšíření badatelsky orientované výuky, která je důležitým koncepčním základem pro zařazování mikrohistorických témat do výuky. „*Při badatelských úkolech přestává jít v první řadě o výsledek, ale učitele zajímá hlavně proces, který žáky k výsledku dovedl.*“⁹

Dalším aspektem první strategické linie je podpora práce žáka s digitálními technologiemi, což by mohlo sekundárně ovlivnit i zapojení mikrohistorických témat do výuky dějepisu. „*Žáci dnes sice hojně využívají digitální technologie, ale cílem je, aby svoje znalosti a dovednosti uměli zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem používat i v kontextu vzdělávání, práce i zábavy.*“¹⁰ Učitelé skrze zařazování úkolů z aplikace *HistoryLab* nebo prezentací historických počítačových her mohou žákům nabídnout užitečné způsoby užívání digitálních technologií.

Vyučování mikrohistorických témat může být účinnou metodou ke zlepšení občanského vzdělávání popsaném ve *Strategii 2030+*. „*Cílem občanského vzdělávání je vybavit občana kompetencemi potřebnými pro zodpovědný život v demokratické společnosti, tedy dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti.*“¹¹ Díky znalosti místních dějin a osudů předků, které jsou značnou součástí vyučování skrze mikrohistorii, může být v žácích

⁸ FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-17], – s. 30

⁹ *Hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování – praktické tipy a zkušenosti od učitelů*. Vzdělávací centrum Tereza, Program GLOBE, 2018. 62 s. Dostupné z: https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2021/04/BOV_hodnoceni_vytah.pdf. [cit. 2024-03-18], - s. 16

¹⁰ FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-18], – s. 31

¹¹ Tamtéž – s. 32-33

probuzena potřeba účastnit se regionálního rozvoje. Zároveň může žák pochopit důležitost chování jednotlivce v rámci společnosti a následně se chovat zodpovědněji vůči společnosti.

2.3 Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století

Výuka o 20. století může být ovlivněna živými vzpomínkami pedagogů, které jsou často subjektivní a zavádějící. Zároveň i v odborné literatuře bývá nedávná doba interpretována různými způsoby. Z těchto důvodů vydalo MŠMT samostatný dokument *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. Jedná se o poslední komplexně zpracovaný soubor, ve kterém jsou nastíněny způsoby vyučování moderních a soudobých dějin – různé metody, přístupy a konkrétní návrh pro výuku dějin 20. století. Dokument byl vydán v roce 2013 a jeho revize proběhla v roce 2016 s cílem upozornit na důležitost informovanosti převážně o období 2. poloviny 20. století.

Doporučení se opírá o několik významných jevů moderních a soudobých dějin. Mezi ně patří rozvoj vědy a techniky, ideologické proudy, totalitní systémy, československou zkušenost s komunismem či zneužívání lidských práv. V rámci obsahu výuky je kladen důraz jak na obecný vývoj dějin, tak na každodenní životy lidí. Pomocí didaktických cílů a výkladových rámců stanovuje dokument konkrétní otázky, které mohou vést k širšímu zapojení žáků do diskuse a utváření jejich historického myšlení. Člověk se tak seznamováním s dějinami skrze dějepis rovněž začleňuje do společnosti a učí se chápat její současný stav a politické uspořádání.¹² Z *Doporučení* se k tomuto tématu vztahuje například zánik Sovětského svazu, kde se učitel může tázat – *Jak ovlivnila situace v SSSR události v Československu 1989?* Nebo – *Jaké obtíže provázely postkomunistickou transformaci v zemích někdejšího SSSR?*¹³ Jedná se o otázky, které ilustrují propojování aktuálního světa s minulostí.

Za klíčové pedagogické metody a přístupy autoři dokumentu považují zacházení s archivním materiálem, aktivní učení skrze hraní rolí, využívání mimoškolních institucí nebo zařazení moderních technologií do výuky. Mikrohistorická témata je možné probírat v rámci

¹² KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, – s. 31

¹³ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. Online. Aktualiz. Vyd., Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235/>. [cit. 2024-03-19], – s. 7

všech nastíněných způsobů výuky. Stejně tak je to i s doporučenými učebními a učícími strategiemi mezi které patří objevné učení, badatelský přístup, kooperativní či projektové učení – všechny je rovněž možné aplikovat na mikrohistorické obsahy.

Za důležitou součást výuky o 20. století jsou považovány výstavy a expozice. Obzvláště regionální výstavy v oblastních muzeích zjednodušují zařazení mikrohistorických témat do výuky a zážitkovou formou takovým způsobem upevnit to, co se učí v hodinách. Muzea toho mohou školám hodně nabídnout – programy na míru, komentované prohlídky, či prohlídky s pracovními listy.¹⁴

S tím souvisí i návštěva památníků v regionu, které mají rovněž širokospektrální potenciál – to, že jsou anebo naopak nejsou „živá“, že se u nich pořádají různé akce a jakým způsobem jsou či nejsou zapojeny do tamějšího života. V neposlední řadě má návštěva pamětního místa emocionální efekt.¹⁵ U míst paměti je zároveň důležitá dobová kontextualizace i nastínění důvodu jejich vzniku ze strany pedagoga či badatelské činnosti žáků, protože to napomáhá propojení tzv. velkých dějin a regionálních témat.

Dle mého názoru je *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* vcelku dobrou pomocnou příručkou pro přípravu vyučovací hodiny s tematikou 20. století, ale i tak je nutné podotknout, že se jedná o dokument málo obsáhlý a byla by zapotřebí určitá aktualizace, která by rozšířila portfolio výběru zajímavých úloh. „*Znalost a porozumění soudobým dějinám umožňuje lepší orientaci v současnosti, proto je nutné věnovat jim zvýšenou pozornost.*“¹⁶ I přestože jsme si vědomi důležitosti vyučování o 20. století, tak z posledního výzkumného šetření vyplývá, že 51 % učitelů dějepisu chybí inspirace v oblasti metod a forem výuky, které by mohli na toto dějinné období využít.¹⁷

¹⁴ DVOŘÁKOVÁ, Iva. *Možnosti spolupráce středních škol s muzei*. In: MÄRC, Josef a kol. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, – s. 28

¹⁵ MÄRC, Josef. *Před branami školního dějepisu*. In: MÄRC, Josef a kol. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, – s. 15

¹⁶ HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009, - s. 7

¹⁷ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023, – s.

2.4 Dějepis+

Dějepis+ byl projektem zaměřeným na realizaci cílů vzdělávání vytyčených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* v oblasti výuky dějepisu. Podstatou tohoto projektu byla proměna výuky a obohacení metodiky historického vyučování. Společnou prací odborníků z MŠMT, vzdělávacího oddělení ÚSTR a *Národního pedagogického institutu České republiky* (zkráceně NPI ČR) došlo k pokusnému ověřování efektivnosti výuky dějepisu a podpoře škol s cílem proměnit metody výuky v praxi. Hlavní součástí projektu bylo zvýšení zařazování projektových úloh, činnosti výuky a rozvoj kurikulem nastavených dovedností skrze badatelskou výuku dějepisu.

Pokusné ověřování probíhalo ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 a bylo do něj zapojeno 370 vzdělávacích institucí a jejich pedagogů. Základnou výzkumu byla síť lokálních koordinátorů, kteří pracovali s jednotlivými učiteli na různých školách v regionu, aby jim pomohli se zlepšováním výuky dějin 20. století. Tento proces se realizoval díky předem připraveným metodickým materiálům, na kterých se podílela řada odborníků z výše zmíněných pracovišť. Vzájemná spolupráce zapojených škol a koordinátorů byla postavena na konzultaci, podpoře v tzv. učicích komunitách, hospitacích koordinátorů v hodinách a následném vyhodnocování zařazování nových výukových metod.¹⁸

Tematický plán projektu je rozdělen na 45 lekcí v 10 blocích. Jednotlivé bloky jsou vymezeny tematicky – *Evropa po válce, Výzvy pro demokracii, Moderní společnost ve válce, Holocaust, Studená válka, Metropole a periferie, Demokracie a komunismus v Československu, Komunismus a demokracie v Československu, Globalizace, Člověk a příroda ve 20.století*.¹⁹ Blok je rozčleněn na několik lekcí, které obsahují pracovní listy pro žáky, metodické podpory pro učitele (v nichž jsou obsaženy cíle výuky, zdroje, návrh postupu a kritéria hodnocení) a mnohdy i jiné doplňující materiály. Jednotlivé úlohy jsou konstruovány tak, aby byla u žáků rozvíjena historická gramotnost (vysvětlení viz 4. 3. 1 *Historická gramotnost*).

Finální hodnocení *Dějepis+* je převážně pozitivní. V rámci realizace projektu vznikly ucelené hodnotné materiály, které jsou stále dostupné na webových stránkách²⁰ a

¹⁸ MŮNICH, Jiří a kol. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis+ - vyhodnocení pokusného ověřování Proměna výuky dějin 20.století na českých základních školách* ("SINUS CZ"). Online, PDF. Praha, 2023, Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/wp-content/uploads/2024/01/zaverecna-zprava-d-web.pdf>. [cit. 2024-03-20], - s. 8

¹⁹ Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/>

²⁰ Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/>

mohou být zdrojem inspirace při plánování výuky dějepisu i pro učitele, kteří se neúčastnili pokusného ověřování. Projekt také potvrdil, že rozvoj historické gramotnosti je plnohodnotným vzdělávacím cílem školního dějepisu, protože má pro žáky motivační potenciál. Ten se ovšem projevuje až ve větším časovém horizontu, než ve kterém byl projekt uskutečněn. Realizace projektu pozitivně přispěla k rozvoji aplikace *HistoryLab*, jelikož byly úlohy z této aplikace velkou součástí využívaných didaktických materiálů.²¹

Projekt byl zaměřen převážně na výuku dějin 20. století na druhém stupni základních škol. Gymnázií, na které převážně cílí tato práce, se týkal jen okrajově, přesto může i gymnaziálním učitelům vyšších stupňů vzdělávání poskytnout hodnotné metodické materiály a usnadnit náročné tematické vymezování v robustních dějinách 20. století, proto zde má tento projekt své místo. Jednotlivé lekce jsou často vymezeny obecně tak, aby ilustrovaly všeobecný tok dějin (např. v bloku č. 6 jsou lekce – *Rozpad koloniálních impérií, Válka ve Vietnamu, Rozpad sovětského bloku*) a zároveň se v pracovních listech často objeví drobný mikrohistorický exkurz (v lekci *Válka ve Vietnamu* je jedním z úkolů vypracování cvičení z *HistoryLab* s názvem *Napalm Girl*)²², který pomáhá dotvořit atmosféru doby. *Dějepis+* tedy je, i když možná nahodilým, mimo jiné podporovatelem zařazení mikrohistorie do školního dějepisu.

2.5 Dějepis ve 21. století

Dějepis ve 21. století neboli Dějepis21, je dalším projektem z dílny vzdělávacího oddělení ÚSTR. Jedná se o internetový portál²³, na kterém jsou umístěny různé výukové materiály, které lze použít k výuce o 20. století a převážně konkrétně soudobých dějin. Web nabízí rozličné audiovizuální materiály i jiná média jako jsou videa, fotografie, dokumenty, a navrhuje způsoby, jak je využít ve výuce (např. jakým způsobem využít historický seriál z produkce České televize *České století*, k dějinám okupace jsou na webu dostupné různé úryvky z filmů atd.). Dále jsou na webu dostupná digitální cvičení (např. *O obětech okupace* – ve kterém je dostupná mapa ČSSR na které jsou vidět konkrétní místa, kde byl během

²¹ MÜNICH, Jiří a kol. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis+ - vyhodnocení pokusného ověřování Proměna výuky dějin 20.století na českých základních školách* ("SINUS CZ"). Online, PDF. Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/wp-content/uploads/2024/01/zaverecna-zprava-d-web.pdf>. [cit. 2024-03-20], - s. 85-86

²² Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/valka-ve-vietnamu/>

²³ Dostupný z: <https://www.dejepis21.cz/o-nas>

okupace někdo zabit, nebo zemřel, jaké měl jméno a důvod smrti). Některé filmové ukázky jsou doplněny i pracovními listy k vypracování (např. cvičení Mnichovský mýtus), které je možné okamžitě využít v rámci výuky.

Dějepis21 je tedy dalším projektem, který má za cíl zlepšovat dějepisnou výuku na školách, a proto poskytuje plnohodnotné materiály, které pedagogové mohou zařadit k implementaci do výuky. Nejen, že nabízí své vlastní výukové strategie a edukační prostředky, ale zároveň i odkazují na jiné zdroje ze kterých je možné získat inspiraci pro představení dějin 20. století (např. multimediální prostředí založené na práci s historickými prameny jako je *Historiana* nebo *HistoryLab*). Hlavním záměrem celého projektu je snaha o to, aby dějepis nebyl jen faktografickým předmětem, ale aby se studenti snažili jevům a událostem porozumět, aby se rozvíjelo jejich historické myšlení a porozumění historickým aktérům. Proto je tento webový portál součástí této části, která zhodnocuje standardy a projekty týkající se zlepšování a přenastavení historického učení.

3 Současný stav výuky dějin 20. století

Pro záměr této práce je důležité nastínit současný stav efektivity dějepisného vzdělávání a problematiku vyučování dějepisu z pohledu učitelů i výsledků žáků. Jedná se o popis problémů, ale i posunů v rámci vyučování témat 20. století v současném školství vycházejících z posledního výzkumného šetření. Důvodem zařazení analýzy tohoto výzkumu do této práce je ilustrace aktuálního stavu historické výuky a také snaha přispět ke zlepšení některých negativních výsledných zjištění skrze zařazení výukových témat z oblasti mikrohistorie.

Nejnovější výzkum o úrovni a efektivitě vzdělávání v rámci dějin 20. století provedla Česká školní inspekce ve školních rocích 2021/2022 a 2022/2023. Výzkum byl zaměřen na výzkumný vzorek tvořený základními a středními školami. „*Cílem tematického šetření bylo mimo jiné ověřit, jaké úrovně dosahují žáci prvních ročníků středních škol ve vybraných oblastech moderních dějin České republiky, a zhodnotit, jaké podmínky pro výuku moderních dějin školy zajišťují a jaká je kvalita výuky moderních dějin.*“²⁴ Zjišťování úrovně znalostí žáků probíhalo prezenční, ale i elektronickou inspekční činností. Sběr dat byl prováděn, jak u žáků, tak učitelů, formou dotazníku. Na základních školách se dotazník týkal učitelů a jejich forem a organizace výuky dějepisu. Na středních školách byly provedeny dvě formy dotazníků – jak pro učitele, tak pro studenty prvních ročníků. Žáci odpovídali na faktografické otázky a vyjadřovali se o svých postojích k výuce dějepisu. Učitelé středních škol měli podobný dotazník jako učitelé škol základních.

Tato výzkumná zpráva je nejnovějším plošným odborným výzkumem, který poskytuje ucelené informace o stavu výuky moderních dějin. I tak je pro účel této práce v některých aspektech nedostatečná. První nevýhodou je, že vědomostní test byl zaměřen jen na otázky ohledně 20. století v ČSR. Je evidentní, že české dějiny jsou podstatné a je potřeba jim věnovat samostatný prostor, ale zároveň mnoho událostí nelze vykládat bez evropského (mnohdy i světového) kontextu. A jako je potřeba provázaný výklad, je žádoucí i takové prověřování znalostí. Vzájemné ovlivňování a propojení jednotlivých zemí, převážně v evropském kontextu, je naprosto klíčové a není možné od sebe zcela oddělit národní a globální dějiny.

²⁴ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, – s. 6

Další nevýhodou inspekčního ověřování je výzkumný vzorek, který byl pro šetření vybrán. Zahrnuje studenty středních škol z maturitních i nematuritních oborů, což má velký vliv na výsledky. Tato práce je zaměřena na využití mikrohistorických témat ve výuce dějepisu na gymnáziu, takže nelze z finálních výsledků vycházet zcela dogmaticky. I přesto toto výzkumné šetření bude dobrým podkladem k popisu aktuálního stavu výuky dějepisu a žákovské percepce historických informací.

Moderní (období před druhou světovou válkou) a soudobé (období po druhé světové válce) dějiny, tedy celé 20. století, jsou tematickým okruhem, který bývá mnohdy v rámci vyučování opomíjen. Z šetření ČŠI vydaného v roce 2023/2024 vychází, že více než polovina žáků dosáhla v testu, který se týkal moderních a soudobých dějin, pouze minimální či nedostačující úrovně.²⁵ Finální úroveň je ovlivněna výsledky žáků z nematuritních oborů, kteří si v šetření vedli hůře, jelikož jejich znalosti byly podprůměrné, což je ovlivněno několika faktory. Tím hlavním je malá časová dotace historického vzdělávání na takových oborech, jelikož mají přednost předměty odpovídající danému zaměření.²⁶ Výzkum aktuálního stavu vědomostí o soudobých dějinách však probíhal v prvních ročnících středního vzdělávání, takže by teoreticky žáci měli mít vědomosti ze základních škol, kde je dějepis všeobecně povinný a témata 20. století tvoří velkou část požadovaných výsledných kompetencí, kterými by absolventi měli disponovat.²⁷

Mimo letné nedostatky přineslo šetření ČŠI i mnoho zajímavých zjištění, která jsou důležitým stavebním kamenem této práce. Jedním z takových poznatků je potvrzení, že 20. století a z něj vycházející geopolitický i regionální vývoj je pro člověka nejvíce využitelným souborem informací k orientaci v aktuálním světě. V rámci dotazníku, který byl součástí výzkumu, se měli žáci vyjádřit, jak jim výuka dějin pomáhá při pochopení současné situace. 17 % se vyjádřilo, že rozhodně souhlasí se souvislostí poznávání historie a přemýšlení o

²⁵ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, - s. 14

²⁶ Ve výzkumné šetření není přesně specifikováno o jaké typy středních škol se jednalo, ale pro srovnání – nematuritní obor kadeřník/kadeřnice podle RVP SOV, dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/revize/69-51-H01.pdf#page61> nemá v učebním plánu po celou dobu studia ani jednu povinnou samostatnou hodinu dějepisu, ale gymnaziální student povinně v prvním ročníku absolvuje hodiny dějepisu podle RVP G, dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2024-03-26], - s. 55

aktuálním dění a 48 % dotazovaných studentů s tímto tvrzením spíše souhlasilo.²⁸ Což dokládá, že studenti aplikují historické poznatky do svého života. Proto je nutné zlepšovat metodiku výuky dějepisu, aby si žáci znalosti dlouhodobě uchovali.

Z provedeného výzkumu také vyplývá, že více jak 40 % žáků mění své názory vlivem poznání, jež získá výukou dějepisu.²⁹ Jedná se sice o menšinu oproti té, která své názory nemění, ale i tak je to nemalá část. Určitě je tento přístup ovlivněn mnoha faktory na obou stranách – vztah k předmětu, způsob výuky, sympatie s vyučujícím a mnoho dalšího. Zároveň se 45 % dotazovaných shodovalo, že jim spíše dějepis pomůže při formulování a zdůvodňování názorů.³⁰ Tento výsledek ukazuje, že historické vzdělávání má své limity, ale skoro polovině žáků přispívá k lepšímu argumentování. To prakticky naplňuje jednu z hlavních funkcí, které by dějepis měl mít, a to funkci výchovnou, která má za cíl rozvíjet osobnost studenta.³¹

„Osobnost učitele dějepisu významným způsobem limituje průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu.“³² Pedagogova připravenost obzvláště na výuku témat 20. století je klíčová, protože je to složité dějinné období. Na nutnost dalšího vzdělávání upozorňuje i *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*.³³ Přesto ze šetření ČŠI vyplývá, že dvě třetiny učitelů dějepisu na základních školách a tři pětiny středoškolských učitelů neprošli žádným vzdělávacím programem ve školním roce 2020/2021 ani v roce následujícím, tedy 2021/2022.³⁴ Didaktika dějepisu se neustále vyvíjí a proměňuje, proto je nutné sledovat aktuality. V době, kdy výzkum probíhal, byly v nabídce různé možnosti vzdělávání učitelů v této oblasti. Mezi takové patří aktivity vzdělávacího oddělení ÚSTR a v jejich přízni pořádané letní školy v Centru současného umění DOX (v roce 2021 nesla

²⁸ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, - s. 20

²⁹ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, - s. 21

³⁰ Tamtéž - s. 21

³¹ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. Ostrava, 2010, – s. 33

³² Tamtéž – s. 52

³³ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20.století*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235/>. [cit. 2024-03-26].

³⁴ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, - s. 10

název *K čemu jsou nám dějiny?*).³⁵ Mimo jiné bylo možné navštěvovat tematické jednodenní semináře ÚSTR, semináře od společnosti Post Bellum, nebo webináře přes portál RVP³⁶. Díky neustále se rozvíjícímu vnímání školního dějepisu a obecně historického bádání je klíčové, aby se učitelé dějepisu vzdělávali a učili pracovat s novými nástroji a nové metody aplikovali v praxi.

Pro přínosnou výuku dějin 20. století je, více než pro jiné historické etapy, podstatné sledování aktuálního dění učitelem. Je důležité přemýšlet nad tím, jakým způsobem by bylo možné žákům historické informace efektivně propojit se současným děním. Tím by pro žáky bylo jednodušší pochopit souvislosti a návaznost historických jevů. Z výzkumného šetření ČŠI vychází, že 67 % dotazovaných učitelů ZŠ vnímá propojování historie s nynějším světem jako prioritní cíl dějepisného vyučování.³⁷ K takovému propojení může být mikrohistorie nápomocna např. skrze výuku o místech paměti a souvislostech jejich vzniku, vývoje ve srovnání s vnímáním v současnosti.

Velkým problémem při vyučování o 20. století stále zůstává značný podíl frontální výuky v rámci využívaných metod. Výklad využívalo 83 % dotazovaných učitelů ZŠ a 87 % pedagogů ze středních škol.³⁸ Což jsou vysoká čísla, oproti procentuálně podprůměrnému využívání aplikací jako je *HistoryLab*.³⁹ Vzhledem k tomu, že studenti žijí značnou část svých životů v digitálním prostoru, nedostatečné využití interaktivních způsobů výuky může být jedním z důvodů, proč od roku 2015/2016 se podle získaných dat snížil zájem žáků o vyučování 20. století.⁴⁰

Výklad je obzvláště u soudobých dějin ambivalentní záležitostí. Učitel přednáškovým stylem jasně předává určitá dogmata a nedává prostor žákům, aby se sami mohli projevit a přemýšlet o proběhlých jevech. Což je ke škodě, protože mnoho témat v sobě skýtá určitou dvojakost a té by se pedagogové neměli bát. Měli by naopak využít potenciálu odlišnosti názorů, vést debatu a učit žáky pracovat s různými argumenty. *Jestliže učitel při prezentaci soudobých dějin poukáže na úskalí hodnocení historické skutečnosti, na jeho proměnlivost, stranicnost, neukončenost, nutnost oprávněné skepse, bez níž není možný*

³⁵ Informace o letních školách. Online. Dostupné z: <https://letniskola.dejepis21.cz/>

³⁶ Dostupné z: <https://webinare.rvp.cz/>

³⁷ MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*, – s. 8, graf

³⁸ Tamtéž – s. 30, graf

³⁹ Tamtéž – s. 30, graf

⁴⁰ Tamtéž – s. 40, graf

*další rozvoj poznání, pak učiní maximum pro kultivaci historického vědomí žáků, a to i přesto, že nepředloží ucelený systém zhodnocených poznatků.*⁴¹ Tudiž určitá otevřenost a debatní prostor povedou k hodnotnějšímu cíli než jen předání sumy znalostí. Na druhou stranu je důležité poznamenat, že u některých témat (např. holocaust) je naprosto nezbytné jasně vymezit hranice diskutability, protože události, které se neshodují s nastavením demokratické společnosti a popírají lidská práva je nutné odsoudit a nevnímat je jako debatní pole. Proto je důležité nevzdávat se výkladu zcela. Jedním z důvodů je právě udržení fungování společnosti na demokratické bázi a nastavení jednotného diskurzu v multiparadigmatické postmoderní době. Zároveň výklad dává jednotlivým tématům jasnější strukturu a usnadňuje chápání složitých kauzalit 20. století. Obzvláště u zařazení mikrohistorických témat do výuky je výklad nutný pro širší tematickou kontextualizaci, neměl by však naplnit většinu času z vyučovací hodiny.

Závěrečná doporučení tematické zprávy ČŠI pro zřizovatele obsahují i větší důraz na zaměření na místa, která jsou spojena s dějinami 20. století v rámci regionálního vývoje. Což je cíl, který koresponduje s tezí této práce. Skrze malé tematické bloky vést studenty k snadnějšímu chápání a vnímání složitých společenských jevů. Mohlo by to přispět ke zlepšení efektivity výuky 20. století a využitelnosti daných informací v životě žáků i mimo dějepisnou výuku. V následujících částech této práce se pokusím ilustrovat na širokospektrálním základu hodnotnost, ale i příkoří, ve využití mikrohistorických témat moderních dějin ve výuce dějepisu, které by mohly přispět ke zlepšení aktuálního stavu zjištěného výzkumným šetřením.

⁴¹ HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, - s. 61

4 Složky školního dějepisu

Vyučovací předmět dějepis je tvořen třemi složkami: informativní, formativní a metodologickou. Jedná se o složky obecné, které podle cílů a úkolů v různé míře naplňují i ostatní školní předměty. Konkrétně v rámci dějepisu jednotlivé části obsahují následující spektra znalostí, schopností a dovedností. Informativní složka je tou základní, jelikož představuje transmisi informací. Žáci nabývají vědomosti o vývoji společnosti – poznávají politické, kulturní, ekonomické i sociální jevy z minulosti. Složka formativní se v rámci výchovně-vzdělávacího procesu zaměřuje na výchovné působení. Je založena na utváření hodnotového systému žáka a jeho formování správných postojů. Metodologická část má za cíl upevňovat schopnosti a dovednosti, kterých lze dosáhnout výukou dějepisu.⁴²

V kontextu této práce informativní složku představují procesy, které formovaly svět a společnost v průběhu 20. století. Znalosti, které žák získá podporují rozvoj jeho historického vědomí. Metodologie se odráží ve vedení žáků k osvojování si práce s archivními materiály, historickými mapami, vzdělávacími pomůckami a jinými prameny, jako jsou rodinné vzpomínky. Rodinná paměť je specifická oblast, která se ztotožňuje převážně s dějinami 20. století. Pamětníci, stejně jako jejich vzpomínky, stále žijí, a proto musí být žáci vzděláváni v tom, jak k nim přistupovat.

Poslední částí výuky je složka formativní neboli výchovná, která je obzvláště ve výuce 20. století podstatná. Vzhledem k tomu, že jde o období v mnoha ohledech eticky problematické, je potřeba se zvýšenou pozorností dbát na formování správného přístupu žáka k takovým tématům skrze jejich výuku. Edukace by měla být zaměřena na rozvoj morálky, etického chování a utváření žákovských postojů k životu v rámci tolerance a zachování demokracie tak, aby se předcházelo vzniku patologických jevů a eliminovalo se opakování negativních historických zkušeností. Vzhledem ke specifičnosti 20. století je důležité, aby si pedagogové uvědomovali formativní potenciál dějepisu a dbali na to, aby byli žáci vedeni správným směrem. Já osobně vnímám formování osobností žáků jako nejdůležitější součást dějepisného vzdělávání, přestože nelze prakticky jasně ověřit, do jaké míry dějepisná výuka žáky skutečně ovlivní. „*Efekt výchovného působení výuky dějepisu se zpravidla projeví až značným časovým odstupem.*“⁴³ A zároveň je těžce definovatelné, jaké

⁴² PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, – s. 41

⁴³ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, – s. 42

hodnoty žáci nabyli při výuce dějepisu a jaké získaly působením jiných faktorů ve škole i mimo ni.

System školního dějepisu je tvořen těmito třemi složkami, které ale nefungují samočinně a existuje mnoho vlivných aspektů, jenž je utvářejí a ovlivňují – jedná se o roli pedagoga, koncepty a metody využití ve výuce a nastavené cíle vzdělávání. Ty budou zkoumány v následující podkapitole společně s tím, jakým způsobem se podílejí na fungování a efektivnosti dějepisného vzdělávání, jaká mají specifika a vlastnosti.

4.1 Role pedagoga

Tradičně byl učitel vnímán jako předavatel informací. Tato role stále zůstává jako ta primární, ale zároveň jsou pedagogické funkce v současném vzdělávání vnímány širěji. „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.*“⁴⁴ Stejně jako v jiných předmětech i v dějepise má učitel nezastupitelnou roli, protože se od něj odvíjí průběh a systém výuky, což do značné míry ovlivňuje výsledky celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Na podobě vyučovacích hodin mají značný podíl učitelovy odborné vědomosti, schopnosti a dovednosti. Učitel musí mít všeobecný přehled, pedagogicko-psychologické, didaktické a odborně historické vzdělání.⁴⁵ Aby tohoto učitel dosáhl, musí absolvovat magisterské vysokoškolské vzdělání, které jej vybaví znalostmi a dovednostmi potřebnými ke správnému vedení výkladu dějin a zároveň pedagogickými schopnostmi k utváření správného výchovně-vzdělávacího procesu.

Ve skupině praktikujících učitelů dějepisu se často vyskytují ti, kteří mají jen historicky odborné vzdělání, tedy odborní historici. Ale dokáže být dobrý historik i dobrým učitelem dějepisu? „*Na tuto problematiku existují dva krajní názory. Jeden tvrdí, že učit může každý, kdo má historické vzdělání. Druhý zastává teorii, že učit může každý, kdo zvládá metodiku.*“⁴⁶ Podstata obou těchto ambivalentních přístupů by se měla v pedagogovi nakombinovat. Mimo odborné historické znalosti, které nabývá během studia budoucí historik, by učitel měl obratně zvládat i metodiku vyučování.

⁴⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, – s. 326

⁴⁵ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, – s. 52

⁴⁶ PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*, – s. 43

Metody, které učitel aplikuje ve výuce jsou důležité, protože ovlivňují žákovu percepci tématu i rychlost učícího procesu. Výběr metod i jejich proměnlivost a variabilnost se odvíjí od pedagogovy osobnosti, zkušeností, metodické připravenosti, subjektivních potřeb žáků i pedagogického mistrovství. Rozhodování je náročné a učitel musí zvažovat mnoho parametrů a ukazatelů a určit jejich důležitost v rámci hierarchie.⁴⁷ „Učitel si musí nejprve ujasnit účel hodiny a podle toho zvolit vhodnou činnost. Vztít v úvahu žáky, fyzické prostředí (místnost a vybavení), náladu ve třídě (unudění žáci na poslední hodině, práce ve skupinách v poslední době).“⁴⁸ Pedagog by měl vypořádat, jaké metody, v jaké třídě fungují a které naopak nedosahují takových výsledků, jaké očekával. Na druhou stranu je ale důležité neosvojit si pouze několik metod a v nich setrvat. Proměňovat a zkoušet nové vyučovací metody může pomoci se zefektivněním vzdělávacího procesu, ale je k tomu potřeba určitá dávka odvahy, tvořivosti a kreativity.⁴⁹

Jaké konkrétní metody učitel zvolí ukazuje na učitelovo nastavení a jeho styl se kterým ke vzdělávání přistupuje – zjednodušeně to lze nazvat jako učitelovo pojetí výuky. „Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované.“⁵⁰ Jedná se o strategii, kterou se pedagog osobně ve své práci řídí. Každý jednatel si jej vytváří samostatně, přesto bývá často ovlivněno osobní zkušeností s pedagogy, nebo vychází z inspirace aktuálními kolegy. Utváření učitelova pojetí výuky se proměňuje i z hlediska jeho funkcí. „Pojetí výuky určuje učitelovy cíle a záměry (projektivní funkce), pomáhá mu v rozhodování, co je a co není důležité (selektivní funkce), motivuje ho k určité činnosti (motivační funkce) a ovlivňuje jeho rozhodování (regulační funkce).“⁵¹

Učitelovo pojetí výuky mimo výše popsané aspekty je ovlivněno z velké části osobností pedagoga. Mezi vlivné osobní charakteristiky patří psychické a sociální vlastnosti, postoje a hodnotový systém.⁵² To všechno ovlivňuje nastavení, ze kterého učitel

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, – s. 50

⁴⁸ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Překlad Jiří Foltýn. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, – s. 144

⁴⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*, – s. 51

⁵⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, – s. 327

⁵¹ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, – s. 54

⁵² Tamtéž – s. 52

při výuce vychází. Veškeré myšlení, emoce a chování, kterými se edukátor projevuje, mají recipročně vliv na všechny sociální interakce, mezi něž patří i vyučovací proces.⁵³

Zároveň bylo zjištěno, že „osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti“.⁵⁴ To vede k závěru, že osobnost pedagoga ovlivňuje hlavně proces výuky, nikoli tolik výsledky učícího procesu. Nicméně to nemění fakt, že je učitelův charakter důležitým faktorem ve fungování v rámci předmětu. A vzhledem k funkcím školního dějepisu, ve kterých je značně přítomná formativní složka, je působení pedagogické osobnosti o to podstatnější.

Vzhledem k obsahu této práce je důležité vnímat všechny aspekty učitelovy osobnosti v kontextu vyučování dějepisných témat 20. století. Tuto oblast dějepisu do značné míry ovlivňuje to, jak má učitel nastavené hodnoty a priority. Skrze výklad dějin je totiž demonstruje a předává, takže mohou mít přímý vliv na postoje žáka, nebo s těmi žákovými mohou být odlišné a tím hrozí potenciální konflikt. Nejvíce se to ukazuje na výuce kontroverzních témat (viz 5. *1 Problematičnost dějin 20. století*), která staví učitele do nepříjemné pozice, kdy musí bojovat s etickými dilematy. „Dopředu totiž ví, že postoje žáků a jejich rodičů ke kontroverznímu tématu se liší (někdy až diametrálně) a žáci čekají, jaké stanovisko jejich učitel zaujme. Ať už učitel zvolí jakékoli řešení, nevyhoví všem očekáváním, všem požadavkům, všem typům adresátů.“⁵⁵

Neexistuje jasná definice, která by popisovala univerzálně skvělého učitele. Každá vzdělávaná skupina reaguje na učitele odlišně, vyžaduje jiný přístup a oceňuje jiné kvality. Na středních odborných školách a gymnáziích bylo na téma dynamiky edukačního procesu z pohledu žáků i učitelů provedeno screeningové šetření v roce 2007. „Z výsledků jednoznačně vyplývá, že žáci preferují učitele, jejichž vztah k nim je kladný (tzn. jednají s nimi v klidu, dokážou se s nimi zasmát, věnují se někdy i mimoškolním záležitostem, podporují žáky) a současně kladou na žáky dostatečné požadavky (tj. stanovují jasná pravidla, která jsou posléze důsledně dodržována, mají nároky na práci žáků, hodnotí tzv.

⁵³ ŠIMONEK, Jiří. *Profil učitele*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010, – s. 20

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované a doplněné vyd. Praha: Portál, 2009, – s. 191

⁵⁵ MAREŠ, Jiří. *Etická dilemata učitelů dějepisu aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin?* Online. Historie – Otázky – Problémy. 2017, roč. 9, č. 2. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97464/1541520_jiri_mares_36-56.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-06-19], - s. 45

spravedlivě, avšak relativně přísně).⁵⁶ Tyto charakterové rysy tvoří obecný rámec, který může pozitivně ovlivnit vyučování.

Všechny tyto výše zmíněné učitelovy atributy přispívají k utváření celkového klimatu třídy. Podobu třídního prostředí však ovlivňuje více proměnných – prostředí a nastavení školní instituce, dynamika třídního kolektivu, koncepce výuky, ale i vzájemná interakce učitele a žáků. Jedná se tedy o komplexní jev, který se neodvíjí jen od chování učitele a jeho snahy. Nicméně je velice podstatné, jakým způsobem je klima třídy nastaveno. Pokud je příjemné, tak žáci nemají strach se vyjadřovat, ptát se, nahlas mluvit o pochybnostech, či se svěřovat s těžkými myšlenkami. To je pro plnohodnotné zařazování mikrohistorických témat 20. století do výuky velice důležité, obzvláště v kontextu výzkumu rodinné paměti. Za předpokladu, že se žáci nebudou cítit ve třídě bezpečně a respektovaně, nebudou mít potřebu sdílet intimní rodinné vzpomínky. Bohužel vzhledem k širokému spektru faktorů, které se podílí na výsledné podobě klimatu je velice náročné se jej snažit proměnit. *„Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou, řádově měsíce.*“⁵⁷ I tak by se učitel měl snažit o podporu příjemného klimatu třídy takovým způsobem, aby došlo v rámci implementace mikrohistorie do hodin dějepisu k plnohodnotnému naplnění jejich cíle.

Neposlední důležitou složkou efektivního výchovně-vzdělávacího procesu, která úzce souvisí s rolí pedagoga, je žakovská motivace ke studiu. Na její podpoře se učitel podílí několika způsoby. Samozřejmostí je dobře zvolená metoda, která bude žákům vyhovovat a bude je bavit, což jim zpříjemní proces učení. Velkým motivačním pohonem je, že žáci vědí, proč se dané učivo učí a k čemu se jim nabyté vědomosti hodí. Geoffrey Petty⁵⁸ sepsal celkem deset pravidel pro probuzení zájmu žáků. Pro účely této práce zmíním některé, které korespondují s výukou 20. století v oblasti mikrohistorických témat:

- Projevovat zájem o svůj obor, být pro něj zapálen
- Ukazovat spojitost se skutečným světem – instruktážní filmy, předměty z praxe, hovořit o konkrétní aplikaci učiva, začlenit do výuky návštěvy

⁵⁶ KREJČOVÁ, Lenka. *Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách*. Online. Studia paedagogica. 2009, roč. 14, č. 2. Dostupné z:

<https://digilib2.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/115395.pdf>. [cit. 2024-06-20], - s. 98

⁵⁷ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, – s. 577

⁵⁸ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*, – s. 60

odborníků a exkurze – v této oblasti mají mikrohistorická témata velký potenciál, protože představují most mezi obecným tokem dějin a skutečným životem v regionu

- Pravidelně obměňovat činnost žáků – i toto může být praktikováno občasným zařazením mikrohistorického tématu, které zpestří výuku
- Dávat žákům „hádanky“, na které jim později sdělíte správnou odpověď – k tomu mohou sloužit dobové snímky města, ve kterém se nachází škola a žáci hádají, jaké místo je na fotografii zobrazeno
- Dodat vyučovanému oboru osobní rozměr – to může být naplněno sdílením osobní pedagogovy zkušenosti z jeho historie, či historie jeho rodiny

Ze shrnutí výše zmíněných faktorů vyplývá, že je role pedagoga ve výuce témat 20. století podstatná, a ještě podstatnější v zařazování metod zacílených na mikrohistorická témata. Žákovu percepce takových témat ovlivňuje pedagogova osobnost, nastavené klima třídy, na kterém se pedagog podílí, ale i způsob, jakým se učitel rozhodne dané téma do výuky zařadit a jaký mu připraví všeobecný kontext. Je důležité se všemi těmito faktory pracovat při zařazení mikrohistorie do vyučování z perspektivy učitele.

4.2 Koncepty a metody výuky dějepisu

Vyučování lze rozdělit do dvou konceptů podle způsobu, jakým žák nabývá nových znalostí. První z nich je nazýván transmisivní nebo také tradiční či reprodukční. Je založen na učitelově předávání poznatků žákovi, tzv. transmisi. Učitel je pokládán za garanta pravdy, je tím, kdo ví a má předávat. *„Žák přistupuje k obsahu vzdělávání nekriticky a jeho úkolem je si co nej přesněji a v relativně co nejkratší době osvojit učivo, naučit se řadě poznatků, přijmout požadované vzorce chování, zaujímat předkládané postoje a osvojit si potřebné dovednosti, aniž by je jakkoli rozporoval.“*⁵⁹ Tento model je zároveň postaven na akceptaci poznatků žákem, který nerozporuje předkládané informace. Transmisivní koncept je často podrobován kritikám, jelikož omezuje žákovu schopnost aktivně myslet a nutí jej podrobovat se dogmatům. Z hlediska výuky dějepisu má transmisivní model

⁵⁹ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, - s. 22

nezpochybnitelné místo ve výuce, protože je nutné předat žákům ucelený základ, se kterým následně budou moci pracovat a aktivně jej obohacovat.

Druhou možností konceptuálního nastavení výuky je konstruktivistický model. Ten vychází primárně z epistemologické koncepce Jeana Piageta, která zkoumá vývoj lidského poznání na základě asimilací a akomodací – při prvním způsobu dochází k integraci nové informace do stávajících myšlenkových schémat a při druhém se aktuální schéma modifikuje nebo se vytváří zcela nové v reakci na novou informaci. *„Základem poznávacího procesu podle konstruktivistického modelu výuky není zprostředkování odborných vědomostí (transmise nebo instrukce), nýbrž schopnost vystavět znalostní sítě (konstrukce), objevování a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností, zkušeností.“*⁶⁰ Toto individuální osobní spektrum, ze kterého každý žák vychází, je obecně nazýváno jako prekoncepty. S těmi žák aktivně pracuje a využívá jich při vlastní tvorbě nového poznání. Žáci jsou učitelem vedeni k řešení problémů, snaží se tématům porozumět a v diskusi je konfrontovat s názory druhých. V rámci výuky dějepisu by v určitých situacích mohlo být využití konstruktivistického paradigmatu velice přínosné, což se ukazuje v kontextu badatelsky orientované výuky.

4.2.1 Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientovaná výuka má v českém prostředí více definic. M. Papáček (2010) vnímá tento styl výuky jako aktivizující metodu problémového vyučování, která vychází z konstruktivistického modelu výuky, ale D. Nezvalová (2010) považuje badatelsky orientované vyučování za vzdělávací strategii, na které se podílí hlavně žáci, kteří si kladou otázky, vědeckými přístupy se je snaží řešit a učitel proces reguluje.⁶¹

Obecně je badatelsky orientovaná výuka postavena na aktivní práci žáka a cílí na rozvoj historické gramotnosti žáků (více viz 4.3. *1 Historická gramotnost*). Na začátku hodiny je nutné stanovit badatelskou otázku (nebo i zapojit studenty do procesu vytváření výzkumných otázek), jejíž odpověď je cílem jedné či více vyučovacích hodin (za

⁶⁰ SMEJKALOVÁ, Kateřina. *K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání*. Online. Paideia: philosophical e-journal of Charles university. 2014, roč. 11, č.1. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/paideia/article/download/1477/1063/>. [cit. 2024-06-21], – s. 6

⁶¹ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. Online. E-Pedagogium. 2013, roč. 13, č. 3. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>. [cit. 2024-06-21], - s. - 85-86

předpokladu, že se jedná o komplexnější výzkum). Následně by žáci měli mít k dispozici dostatek pramenů, ze kterých mohou čerpat informace, aby dokázali odpovědět na stanovenou otázku. V průběhu takové výuky se žáci přibližují skutečným badatelům, jelikož využívají odborné metody a historické materiály stejně jako historikové.⁶² Mezi jednotlivé badatelské činnosti patří zkoumání povahy zdroje, jeho popis, zohlednění dobových souvislostí, vysvětlování významu, porovnávání zdrojů, sestavování podložených odpovědí a zároveň tvoření, formulování i ověřování hypotéz.⁶³

Vzhledem k podstatě takto nastavené výuky jsou stěžejní role učitele i žáka, na které se klade více požadavků než v jiném typu vzdělávání. Učitel v rámci přípravy sestavuje otázku a předkládá základní materiály. V průběhu hodiny pak funguje jako pomocník a regulátor. Aktivizuje žáka a vybírá efektivní metody, které žákovi pomohou na jeho cestě v učení. V kontrastu s transmisivní výukou je v badatelsky orientované výuce nutná variabilita a flexibilita učitele, aby dokázal pracovat s nastalou situací a usnadnil tak studentům myšlenkový proces. „*Učitel badatelsky orientovanou výuku koncipuje tak, že zpravidla zahrnuje posloupnost situací, které jsou cíleně vytvářeny nebo ovlivňovány za účelem dosažení požadovaného rozvoje žáka v různých rovinách.*“⁶⁴ Učitel je konstruktérem výuky, takže z velké části závisí na jeho kompetencích, zda výuka povede ke komplexnímu rozvoji žáka. Podporu v tomto snažení nabízejí učitelům muzea⁶⁵, různé organizace i webové materiály. „*Jejich praktické uplatnění v reálné výuce na základních, a především středních*

⁶² PEKÁRKOVÁ, Eliška, STEJSKALOVÁ, Johana. *Badatelsky orientovaná výuka jako směr edukační strategie v expozici „Dějiny 20. století“ v Národním muzeu.* Online. Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce. 2022, roč. 60, č. 2. Dostupné z: https://publikace.nm.cz/file/e3e4e75f1184e825d8d8cf578e9f2495/37953/Pekarkova-Stajskalova_05.pdf. [cit. 2024-06-23], - s. 78

⁶³ *Historická gramotnost – cíl historického vzdělávání pro 21. století.* Teoretický podklad k badatelsky orientované řadě učebnic. Dostupné z: https://www.badatelskydejepis.cz/files/ugd/58ffb5_2f18652abaaf42ed9e19030aa0e3e5b6.pdf. [cit. 2024-06-23]

⁶⁴ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách,* - s. 45

⁶⁵ Příkladem může být badatelsky orientovaná expozice *Dějiny 20. století* v Národním muzeu – více informací v článku PEKÁRKOVÁ, Eliška, STEJSKALOVÁ, Johana. *Badatelsky orientovaná výuka jako směr edukační strategie v expozici „Dějiny 20. století“ v Národním muzeu.* Online. Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce. 2022, roč. 60, č. 2. ISSN 1803-0386. Dostupné z: https://publikace.nm.cz/file/e3e4e75f1184e825d8d8cf578e9f2495/37953/Pekarkova-Stajskalova_05.pdf.

školách však do značné míry závisí na kreativitě, aktivitě a iniciativě samotných učitelů a na úrovni jejich „historické kultury”.⁶⁶

Podstatou badatelsky orientované výuky z perspektivy žáka je jeho behaviorální, ale i kognitivní aktivita. Ty se mnohdy prolínají, ale zároveň probíhají i odděleně a mají na proces i výsledek učení značný vliv. „Badatelsky orientovaná výuka nezahrnuje pouze aktivity žáka založené na měření, pozorování a experimentování, ale i na poznávacích myšlenkových procesech, jako je analýza, syntéza, indukce, dedukce, komparace a specifikace.”⁶⁷ Žáci skrze tento způsob výuky sami získávají osobní zkušenosti vědeckého bádání. To, že vjemy prochází více smysly, činí vnímání intenzivnějším a nezůstává jen na verbální úrovni – v té je pojem příliš abstraktní, a tak hrozí, že si žák osvojí jen dané slovo, což je samo o sobě nedostačující, anebo si na základě naučených nejasností bude utvářet mylné představy a názory.⁶⁸

Důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu jsou emoce, které jsou v žácích probouzeny různými kauzalitami. O badatelsky orientované výuce bylo zjištěno, že probouzí u žáků takové emoce, jež mohou vést k lepšímu osvojení dovedností, schopností a trvalejšímu uchování vědomostí.⁶⁹ Závěrem z předloženého vyplývá, že badatelsky orientovaná výuka je pro žáka náročnou komplexní disciplínou, která má z mnoha důvodů potenciál zvýšit efektivitu jeho učení.

4.3 Cíle dějepisu

Cíle školního vzdělávání by měly obecně odpovídat společenské poptávce, potřebám současného stavu, zároveň udržovat jednotnou kulturní linii, která zajistí demokratické,

⁶⁶ LABISCHOVÁ, Denisa. *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. Online. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd. 2014, roč. 28, č. 2. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/dejinyadejepis/article/view/36185/30916>. [cit. 2024-06-23], - s. 113

⁶⁷ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*, - s. 47

⁶⁸ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. Online. E-Pedagogium. 2013, roč. 13, č. 3. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>. [cit. 2024-06-23], - s. 88

⁶⁹ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*, - s. 52

etické i sociální fungování společnosti, ale i vést žáka k orientaci ve světě budoucím. V dějepisu jsou cíle propojeny s jednotlivými složkami předmětu. V rámci informativní části dochází k objasnění historických jevů v čase a prostoru a zároveň by měly být jednotlivé jevy zobecněny tak, aby žáci pochopili obsah pojmů i historickou terminologii. Formativní složka cílí na naučení správných zákonitostí historického vývoje a příčinnosti vztahů. Metodologickým cílem dějepisu je práce s metodologickými postupy. Na jednotlivých složkách závisí následně i druhy výchovy, které rozvíjí – rozumová, etická, estetická a ekologická.⁷⁰

Dějepis jako jediný předmět představuje prostor, kde se žáci seznamují s historickým vývojem, tudíž má velký podíl na utváření historického vědomí a žáci by měli konkrétně získat:

- Chronologický a tematický přehled historického vývoje, v němž jednotlivé historické znalosti plní úlohu „stavebních kamenů“ a nevádí, že jsou některá fakta zapomenuta.
- Pochopení formujících sil vývoje, dynamiku změn, propojení událostí, modely, které se opakují.
- Porozumění faktorům, které ovlivňují současný život i identitu žáků a kauzality těchto procesů – věda, technika, industrializace, urbanizace atd.
- Kritické dovednosti, které poslouží k reflexi nedávné minulosti interpretovanou historiky, politiky a novináři.
- Pozitivní přístupy jako je tolerance, respekt k různosti, otevřenost a důraz na podkládání soudů a závěrů racionálními argumenty.⁷¹

Je důležité mít na paměti, že v současné době digitálního pokroku, naddimenzované dostupnosti informací a dynamických změn není dostačujícím cílem dějepisného vzdělávání odnést si určitou sumu poznatků. „*Společnost se stále vyvíjí, mění se sociální i kulturní rámec a učitelé připravují žáky na život, který však sami nedokážou předvídat.*“⁷² Měli

⁷⁰ PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*, – s. 42

⁷¹ KRÁKORA, Pavel et al. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*. Praha: EPOCH, 2016, – s. 35

⁷² NAJBERT, Jaroslav, HAVLŮJOVÁ, Hana. *Hledání nového konsenzu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?* Online. *Historie – Otázky – Problémy*. 2018, roč. 10, č. 1. Dostupné z:

bychom tedy cíle výuky dějepisu vnímat komplexněji v kontextu měnícího se kulturního paradigmatu a s přesahem do jiných předmětů i oblastí lidského života. To je reflektováno v historiografii studiem konceptu kolektivní paměti, integrace lidí z jiných kultur či rozvoj masové kultury a v rámci didaktiky dochází k opakované kritice transmisivně nastaveného výukového konceptu.⁷³ „Od důrazu na reprodukci „správného“ obsahu se zvolna upíná pozornost i na rozvoj oborových kompetencí a dovedností.“⁷⁴ Vlivem takového celospolečenského nastavení se hlavním cílem historického vzdělávání stává rozvoj historické gramotnosti.

4.3.1 Historická gramotnost

Historická gramotnost je v současnosti často skloňovaným pojmem. Jedná se o komplex dovedností, ke kterým by mělo dějepisné vzdělávání směřovat. Taková schopnost by měla připravovat na občanský život a vytvářet předpoklad pro celoživotní učení. Historická gramotnost je postavena na zvládnutí čtyř základních sad kompetencí – metodické kompetence (spočívá v kritickém a samostatném zacházení s historickými prameny a uvědomování si, že každé zobrazení historie je konstruktem individuálně formovaným), kompetence klást otázky, obsahové kompetence vysvětlování historických pojmů, konceptů a přemýšlení o jejich podstatách a orientační kompetence (ty mají sloužit k orientaci v současnosti s důrazem na pluralitu názorů).⁷⁵ Pro to, aby byl člověk historicky gramotný, je nutné znát historické souvislosti, umět číst a psát, jak je tomu v tradičním pojetí

https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-76cfd571-bba8-428e-ba9e-a756ad092055/c/Jaroslav_Najbert_Hana_Havlujova_15-31.pdf#page45. [cit. 2024-06-26], – s. 30

⁷³ Tamtéž – s. 24

⁷⁴ PINKAS, Jaroslav. *Historická gramotnost*. Online. Historie – Otázky – Problémy. 2023, roč. 16, č. 2. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1. [cit. 2024-06-27], – s. 5

⁷⁵ *Oblasti kompetencí v modelu „Historického myšlení“ odborné skupiny FUER (SCHREIBER, Waltraud – KÖRBER, Andreas – BORRIES, Bodo von – KRAMMER, Reinhard – LEITNER-RAMME, Sibylla – ME-BUS, Sylvia a kol.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006, s. 56.)*. In: NAJBERT, Jaroslav a kol. *Promyslet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Vojtech-Ripka/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz/links/5bd17abc299bf14eac833aec/Promyslet-dejepis-v-21-stoleti-Digitalni-aplikace-pro-praci-s-prameny-HistoryLabcz.pdf#page8. [cit. 2024-06-26], – s. 17-19

„gramotnosti“, a zároveň takový um vyžaduje aktivní snoubení faktů o minulosti se současností. Středoškolsí žáci postupně dosahují určitých úrovní historické gramotnosti, jedná se tedy o dlouhodobý proces.⁷⁶

V kontextu objasňování historické gramotnosti je důležité vysvětlit i jiné pojmy s ní související, jakými jsou historické vědomí a historické myšlení. Historické myšlení lze vnímat z prací Lindy Levstikové a Samuela Wineburga, jako myšlenkové zhodnocení historických událostí, kladení otázek jako způsob problematizace jednoznačnosti historie a důraz na výzkum pramenů. Strukturou a konceptualizací historické myšlení obohatil následně Peter Seixas, který sestavil šest principů historického myšlení, které jsou rozpracovány metodicky tak, aby se daly využít ve výuce. Zároveň Jaroslav Pinkas vnímá historické myšlení jako jednodušší formu historické gramotnosti.⁷⁷

Dlouhodobým cílem dřívější didaktiky dějepisu v rámci historického vzdělávání byla kultivace historického vědomí.⁷⁸ To je založeno na historických faktech a souvislostech, které by měl žák znát a skrze ně interpretovat minulost. Historické kolektivní vědomí je pěstováno ve veřejném prostoru různými oslavami historických událostí či připomínkami osobností z minulosti. Proto je historické vědomí základem, ze kterého se vychází v rozvoji historického myšlení a potažmo i historické gramotnosti.

Je důležité podotknout, že ač se zdá teoreticky i didakticky dobře ukotvený pojem historické gramotnosti jako nosný, stále chybí dostatečná evaluace, která by potvrdovala efektivitu těchto nových přístupů v rámci učení žáků a probíhá diskuse o „epistemických přesvědčeních“ učitelů i žáků⁷⁹

⁷⁶ DOWNEY T. Matthew, LONG A. Kelly. *Teaching for historical literacy – Building knowledge in the History Classroom*. New York, 2016.

⁷⁷ PINKAS, Jaroslav. *Historická gramotnost*. Online. *Historie – Otázky – Problémy*. 2023, roč. 16, č. 2. ISSN 2336-6672. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1. [cit. 2024-06-27]

⁷⁸ NAJBERT, Jaroslav a kol. *Promyšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny*. *HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Vojtech-Ripka/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz/links/5bd17abc299bf14eac833acc/Promyslet-dejepis-v-21-stoleti-Digitalni-aplikace-pro-praci-s-prameny-HistoryLabcz.pdf#page8. [cit. 2024-06-27], – s. 14

⁷⁹ PINKAS, Jaroslav. *Historická gramotnost*. Online. *Historie – Otázky – Problémy*. 2023, roč. 16, č. 2. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5-13.pdf?sequence=1. [cit. 2024-06-27], – s. 9

5 Moderní a soudobé dějiny ve výuce dějepisu

Moderní výuka školního dějepisu by měla vést k vytvoření prostředí, ve kterém budou studenti aktivně zkoumat minulost, chápat její vliv na současnost a rozvíjet své dovednosti, které jim pomohou orientovat se ve světě 21. století. K rozvoji dovedností pro fungování ve 21. století je velice důležité znát kořeny současného geopolitického stavu, které můžeme hledat v dějinách předcházejícího století.

20. století lze rozdělit na moderní a soudobé dějiny. Období moderních dějin má spodní časovou hranici po Velké francouzské revoluci v období modernizace a industrializace společnosti a končí druhou světovou válkou. Poválečný vývoj v současnosti patří do prostoru zkoumaného jako tzv. soudobé dějiny, což je i období, kdy se tehdejší soudobé dějiny začínaly rozvíjet jako vědní obor. Pojetí v dané době nedávných dějin se značně liší v závislosti na národním historickém kontextu i aktuálním stavu jednotlivých zemí. Jako příklad může sloužit německá historiografie, která se vyvíjela od poučování z nacistické minulosti ke kritické vědní disciplíně. České vědecké zkoumání soudobých dějin bylo poznamenáno komunistickým převratem v roce 1948, který způsobil konec svobody projevu a s tím i zamezení objektivit historického zkoumání. S výjimkou uvolnění druhé poloviny 60. let se česká historiografie soudobých dějin plnohodnotně osvobodila až po roce 1989, kdy začala fungovat jako skutečně kritická historická věda.⁸⁰

Výsledky této kritické historické disciplíny by měly být prezentovány i ve vyučovacích hodinách dějepisu. Přímočará aplikace novodobých poznatků je komplikována specifickostí tohoto nedávného období.

5.1 Problematičnost dějin 20. století

Moderní a soudobé dějiny mají specifické rysy, které komplikují jejich vyučování a odlišují je od jiných dějinných úseků. Jedním specifikem je velké množství dostupných informací a pramenů, ze kterých je možné čerpat. S tím se rozšiřuje i spektrum přístupů k získávání dat. Dochází k odklonu od tradičních písemných pramenů ve prospěch jiných

⁸⁰ ČECHUROVÁ, Jana a kol. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014.

médií, jakými jsou fotografie, filmy, a jiné audiovizuální formy.⁸¹ Proto je důležitou součástí výuky učitelovo zhodnocení toho, co, jak a proč bude žáky učit a jakým způsobem vybraná témata uspořádá. V učebnicích je učivo běžně předkládáno chronologicky podle důležitých politických, ekonomických a kulturních událostí. Učitelé mají možnost vytvořit jiný harmonogram uspořádání učiva, pokud je to pro studenty efektivnější.⁸²

Dalším rysem historie 20. století je indiferentní povaha určitých témat.⁸³ Hodnocení jevů z minulosti se proměňuje v návaznosti na proměny doby a společnosti, takže učitel musí počítat s tím, že žák přichází z domácího prostředí s odlišnou představou procesů a událostí. Kvůli tomu může probírání některých témat z různých důvodů v žácích vyvolávat pocity nepochopení, smutku nebo nesouhlasu. Žáci například z vyprávění svých příbuzných znají subjektivní vzpomínky na určitý historický jev a je pro ně náročné učit se o té pro ně „známé“ době jiným, často kritičtější, způsobem. V žákovi to může probudit zmatené pocity a otázky typu – Který pohled na věc je ten pravdivý?, se kterými musí učitel pracovat. „*V nejnovějších dějinách je tento problém ještě výraznější. Jednak má většina lidí k těmto událostem emocionální vztah, který právě u doby komunismu kolísá od naprostého vychvalování po naprosté zatracování.*“⁸⁴ Často je osobní zkušenost rodinného příslušníka téměř ambivalentní k tomu, co se vyučuje ve škole. Učitelé proto musí obzvláště bedlivě pracovat s perspektivami jednotlivých žáků, aby byly zasazeny do co nejvíce objektivních historických souvislostí a správně využity, protože v sobě skrývají potenciál.

Kontroverzní otázky a pohledy nefigurují jen v domácím prostředí, ale často i ve veřejném prostoru. Neshody o průběhu událostí se objevují mezi různými názorovými skupinami a také v rámci odborné historické obce. „*Proto jsou kontroverzní otázky užitečným prostředkem, jak žákům pomoci pochopit fundamentální povahu historie jakožto disciplíny: to, že téměř každá historická událost nebo historický proces jsou otevřeny pro různé*

⁸¹ BENEŠ, Zdeněk. *Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi*. In: ČECHUROVÁ, Jana a kol. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014, – s. 191

⁸² HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, – s. 12

⁸³ Tamtéž – s. 13

⁸⁴ ASCHENBRENNER, Martin. *Úskalí výuky poválečných dějin na 2. stupni ZŠ*. In: ASCHENBRENNER, Martin et al. *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách: sborník z konference konané ve dnech 3.-4.11.2004 v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006, – s. 32

*interpretace.*⁸⁵ Kontroverze a odlišnost v přístupech má velký potenciál k pochopení historie, ale je důležité zvolit specifický přístup k výuce takových témat a správně situaci ošetřit, aby nedošlo jen k polarizaci a názorovým střetům v rámci třídy, protože to by nevedlo k požadovaným výsledkům. Je důležité provést kritickou analýzu svědectví – popsat celkovou problematiku, zjistit relevantnost argumentů, rozřadit myšlenky názorových skupin a jedinců, zhodnotit je, rozpoznat informační zdroje a možné nedostatky. Skrze takovou výuku žák dokáže tvořit analytické otázky o veřejných sděleních, článcích v tisku či jiných vyjádřeních a zkoumá jazyk, který je v konkrétních situacích využíván.⁸⁶ Žáci se naučí komplexně přemýšlet o historických kontroverzních otázkách a mohou získanou dovednost aplikovat i na současnost.

Kritická percepce různých témat a otázek nemusí být spojena jen s hodnotově problematickým obsahem, ale i s citlivostí. Pro studenty může být náročné učit se o zabíjení, krutých válkách a nenávistných projevech společnosti (např. Holocaust, antisemitismus, komunistické čistky), které svou podobou nejsou vzdálené současnému světu. Pedagog by si měl být vědom rizikové povahy určitých témat a volit speciální přístup při výuce tragických historických momentů.

Co dále problematizuje výuku dějin 20. století jsou národní historické stereotypy a mýty. „*Stereotyp je definován jako komplex představ, které mají příslušníci určitých skupin o sobě samých (autostereotyp) nebo o příslušnících jiných skupin (heterostereotyp).*“⁸⁷ Stereotypy mají své specifické znaky. Ke vzniku často dochází zobecněním osobní zkušenosti, jsou iracionální a realitě odpovídají jen částečně (zdali vůbec), mají emocionální obsah a přetrvávají ve společnosti dlouhodobě, protože se předávají napříč generacemi. Snaha o jejich přeměnu je velice náročná, protože je k tomu zapotřebí součinnosti odborníků, kteří se budou aktivně snažit narativ přenastavit a informovat o tom veřejnost a zároveň otevřenost veřejnosti nový narativ přijmout.

Vznik a přejímání stereotypů u žáků ovlivňuje mnoho faktorů – výchova (přejímané vzorce chování), osobnostní rysy jako je autoritativnost (automatické přejímají jednostranného pohledu na svět), věk, pohlaví (stereotypně přemýšlí spíše muži), vzdělání

⁸⁵ *Kontroverzní a citlivé otázky.* In: STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století.* Praha, 2003. Online. Dostupné z - <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-06-28]

⁸⁶ Tamtéž

⁸⁷ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, – s. 154

(s vyšším vzděláním se snižují diskriminační tendence).⁸⁸ Mnoho stereotypů se objevuje zároveň i v dějepisných učebnicích. V učebnicových dějinách 20. století je prakticky opomíjena ženská tematika a jistá stereotypizace se projevuje v interpretaci česko-německých vztahů.⁸⁹ Stereotyp je mimo svou samotnou podstatu zároveň i určitým předpokladem, který může vést ke vzniku mýtu.

Mýtus je tvořen tak, aby odpovídal společenské poptávce a dotvářel historický příběh do takové formy, která podpoří současný pohled na věc. Realita je do mýtů zjednodušena, aby byl vytvořen jednoznačný generalizující diskurz, který lidé snadno pochopí a dokážou se s ním ztotožnit. „*Mýtus se v současných úvahách dává často do souvislosti s tradicí, kterou potřebuje skupina, aby pochopila svou pospolitost, jako společnou identitu a jakési kolektivní vědomí.*“⁹⁰ Patřičným zjednodušením se špetkou emočního podtextu se tak z mýtu může stát nástroj politických činitelů a z lidí oběti rádo by historicky podložených populisticky či dezinformačně zaměřených argumentů.

Přestože stereotypů a mýtů z dějin 20. století není tolik, jako jich je ve společnosti z dob starších, tak tu stále jsou a formují historické vědomí laické veřejnosti. Zároveň jsou specifické tím, že pamětníci různých stereotypizovaných a mytizovaných událostí stále žijí a jejich vzpomínky je tak mohou „přiživovat“ a bránit jejich kritickému zhodnocení. To u starších dějin neplatí.

Blažena Gracová⁹¹ navrhuje možnosti přístupů, jak pracovat se stereotypy ve výuce:

- Ignorace (vytěsnění) – uplatňuje ji velké množství pedagogů i didaktiků, protože často stereotypní označování sami používají, ale samozřejmě tento přístup nevede k překonávání stereotypů.

⁸⁸ Tamtéž – s. 155

⁸⁹ GRACOVÁ, Blažena. *Stereotypy v dějepisném vyučování a ve vědomí studující mládeže*. In: MÄRC, Josef, ed. a VESELÝ, Martin, ed. *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27.-28. listopadu 2006*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008, – s. 47

⁹⁰ ČAPEK, Vratislav. *Některé mezinárodně diskutované problémy o úloze historie ve školním vyučování*. In: KÁBOVÁ, Hana, ed. a ČTVRTNÍK, Mikuláš, ed. *Bylo nebylo: studie (nejen) k dějinám dějepisectví, vzdělanosti a didaktice dějepisu*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012, – s. 249

⁹¹ GRACOVÁ, Blažena. *Stereotypy v dějepisném vyučování a ve vědomí studující mládeže*. In: MÄRC, Josef, ed. a VESELÝ, Martin, ed. *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27.-28. listopadu 2006*, – s. 48-49

- „Uhýbání“ do dějin didaktiky dějepisu – zkoumání podoby a účinku stereotypů v minulých vzdělávacích procesech skrze analýzu kurikulárních dokumentů a učebnic, čímž se ale stále učitel vyhýbá jejich aktualizaci.
- Aktivní potírání stereotypů – to může vést k jejich zbytečné absolutní negaci, což je problematické, protože jsou součástí kulturního vědomí.
- Kultivace – dnes je tato metoda vnímána jako nejúčinnější, protože nepohlíží na stereotypy jen negativně (to by je mohlo naopak posílit než eliminovat), je jasné, že nelze je z našeho života zcela vymazat. Taková kultivace je možná jen v demokratické společnosti, která umožňuje koexistenci různých stereotypů.

Historie má být opřena o komplexní znalost jevu, čemuž se stereotyp i případný mýtus svou jednostrannou podstatou vymykají. Zároveň figurují v lidské společnosti, utváří národní identitu a značně se podílí na obrazu minulosti ve veřejném prostoru. Jedná se o fenomén, který bude žáky provázet v různých podobách celý život. Je proto důležité se mýtům a stereotypům ve výuce dějepisu nevyhýbat, ale pracovat s nimi, kultivovat je a naučit to samé i žáky, jelikož nemusí být stereotypy jen negativní. Cílem výuky dějepisu je mimo faktografickou znalost i rozvoj žákovy osobnosti. Ten lze podpořit tím, že učitel vysvětlí podstatu některých mýtů – proč došlo k přetvoření reality, jakým způsobem byl výklad události pozměněn a za jakým účelem. Žák tak dokáže pochopit pozadí vzniku mýtů, ke kterým docházelo v minulosti a proč k něčemu podobnému může dojít i v současnosti. Tímto přístupem se budují znalosti, které jsou širokospektrální a nestojí jen na opakování faktů. Rozvíjí se kritické myšlení, což je důležitá dovednost pro 21. století.⁹² Skrze tuto schopnost žák zvládne analyzovat i zneužití mýtů v médiích, které mají vyvolat strach nebo někoho cíleně poškodit.

Mýty a stereotypy jsou fenoménem, který tvoří důležitou součást problematičnosti výuky dějin 20. století, a je možné na ně reagovat za využití mikrohistorických témat, i když jsou většinou spjaty s hlavní dějinnou linií. Jednotlivé regionální příběhy totiž mohou pomoci rozbít černobílou stereotypní pohled. Příběh spokojeného chataře slibně narušuje běžné vnímání normalizace, jakožto doby jednolitě zasmušilosti a odevzdanosti.

⁹² NEUMAJER, Ondřej. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, – s. 12

Je podstatné vést žáky ke kritickému přemýšlení o mýtech, ale i vzpomínkách pamětníků, přestože se od sebe odlišují. Mýty figurují jako obecně vnímané výklady dějin pro velkou skupinu (často pro celý národ), probouzí emoce, aktivizují a stmelují společnost. Vzpomínky jsou především individuálními představami o minulosti, jsou subjektivní záležitostmi jednotlivce nebo menší skupiny. „*Zatímco zástupci odborné komunity nabízejí metodologicky garantovanou interpretaci historické události nebo epochy, která co nejobjektivněji rekonstruuje, co se v minulosti odehrálo, a zasazuje dění do širších souvislostí a dobového kontextu, další zájmové skupiny na danou historickou událost spíše specifickým způsobem vzpomínají.*“⁹³ Ve výuce dějepisu by se měly vyskytnout oba způsoby výkladu dějin, protože díky jejich prolínání se mohou dějiny stát skutečně plastickým obrazem, který se stal a byl žitý opravdovými lidmi. Tato více vrstevnatá podoba dějin vede k formování historického myšlení u žáků. Rozšiřuje jejich schopnost vnímání a pohled na situace z více perspektiv.

Do problematiky dějepisného vzdělávání o 20. století lze včlenit zařazování národních a globálních dějin. Často se ve výuce objevují ve značném nepoměru. Buď se upřednostňuje jeden nebo druhý koncept, což je nepochybně nedostačující. Je důležité vyučovat obě vývojové linie, jak světovou, tak národní, protože národ je součástí širších dějinných procesů a zároveň žáci jsou součástí konkrétního etnického národa či geografického prostoru, který se v historickém vývoji liší od jiných, se kterými na vyšší instanci koexistuje a interaguje.

Moderní a soudobé dějiny jsou širokospektrální historické odvětví a je nutné dbát všech možných rizik, které s sebou výuka této historické etapy přináší. Zároveň má 20. století co nabídnout – pro žáky mohou jednotlivá témata být velice přínosná i motivační pro jejich aktivní práci, protože se jedná o období časově blízké a živě se projevuje v kolektivním vědomí i projevech ve veřejném prostoru (např. oslavy sametové revoluce na 17. listopadu).

5.2 Mikrohistorie

Mikrohistorie je historická disciplína, která se zaměřuje na výzkum malých oblastí dějin na místní úrovni. Jako svébytný způsob zkoumání historie se utvářela od 70. let 20.

⁹³ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014, – s. 14

století. Nejznámějším představitelem je italský historik Carlo Ginzburg a jeho studie s názvem *Sýr a červi* (v originále *Il formaggio e i vermi*). Předmětem výzkumu jsou hlavně drobné exkurzy do dějin jednotlivců, regionů či vesnic nebo měst. Zkoumaní jednotlivci často pochází z neelitních vrstev společnosti, tedy z nižších majetkových vrstev. Mikrohistorie klade velký důraz na subjektivitu – způsob, jakým člověk vnímal dobu, ve které žil, jak prožíval vztahy, víru nebo pocity jako je smutek či lítost – a tento aspekt dějin považuje za důležitý předpoklad sociálních změn. Nejčastějším zájmem mikrohistoriků bývá raný novověk.⁹⁴

Mikrohistorie se prolíná s jinými historickými disciplínami, které podporují celistvost a hlubší přesah mikrohistorického bádání. Mezi takové patří kulturní a sociální antropologie (nebo etnografie či etnologie) a také historická demografie, která přispívá ke studiu proměn rodiny v dějinách. Mikrohistorická metoda je celkově specifická tím, že vyžaduje cit pro detail a opravdu pozorné studování pramene.⁹⁵

Existují tři pohledy na vydělení mikrohistorie jako samostatné disciplíny od jiných způsobů historického výzkumu. Její osamostatnění souvisí s diskusemi, které byly vedeny o sociálních dějinách právě v období 70. let minulého století. Vznik mikrohistorie tak může být vnímán jako reakce na sociální historii, která byla v dané době založená na kvantitativním výzkumu a soustředila se na utváření obecných systémů, což opomíjelo specifika místních kultur a utvářelo jednotný (od skutečnosti z toho důvodu částečně vzdálený) narativ. Druhou možností náhledu na utvoření mikrohistorie je reagování na rostoucí nespokojenost s pojetím dějin tzv. „velkého vyprávění“. To se soustředí na vývoj západní civilizace z pohledu dějinných milníků jako je křesťanská společnost, renesance, reformace, osvícenství, Velká francouzská revoluce a průmyslová revoluce. Tento přístup opomíjel vliv jiných kultur, a i západních sociálních skupin, jež stály stranou velkých proměn. Mikrohistorie je tedy svou podstatou postavena proti určité globalizaci a zjednodušování dějin. Třetím přístupem ke vzniku tohoto detailního historického bádání je pohled na mikrohistorii jako odpověď na setkání s historickou antropologií. Mikroskop dal prostor jednotlivci, jeho vztahům i vnímání, což se stalo středem historické analýzy.⁹⁶

⁹⁴ DÜLMEN, Richard van. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2002

⁹⁵ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal. *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, – s. 61-62

⁹⁶ BURKE, Peter. *Co je kulturní historie?* 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2011. – s. 61

Je ovšem důležité, aby se mikrohistorie nestavěla v opozici k makrohistorickému pohledu na dějiny, protože tak by ztrácela svou validitu. Zároveň makrohistorie se bez mikrohistorie vzdaluje realitě lidské historie. Problematika mikrohistorie je vnímána i v tom, zda má dostatečnou epistemologickou hodnotu. Zda je dostatečně důkazně podložena, aby mohla přispívat k vědeckému pragmatickému poznání a chápání světa. Zda mikrohistorické výzkumy splňují dostatečnou kvalitu a užitečnost. Odpověď na takovou otázku by byla spíše negativní, ale zároveň nelze popřít, že mikrohistorie destabilizuje substancionální pojetí historických procesů a makroanalytických přístupů.⁹⁷ Velkým problémem mikrohistorického pohledu je omezení interkulturního srovnávání. Mikrohistorické téma je silně svázáno s kulturou, demografií a jinými specifickými aspekty konkrétního prostoru nebo jedince, proto nelze jednu oblast zkoumat a vnímat totožně v odlišných kulturních prostředích. Je nutné znát mnoho souvislostí.

Mikrohistorie jakožto koncept historického bádání má své pozitivní i negativní vlastnosti, na které je třeba brát ohled ve výzkumné práci i v zařazení mikrohistorických témat do výuky dějepisu. Taková témata mohou přispět k plasticitě dějin, ale pokud budou nedostatečně didakticky uchopena, tak mohou mít za následek špatné pochopení obecných narativů.

⁹⁷ HORSKÝ, Jan. *Dějepisectví mezi vědou a vyprávěním: úvahy o povaze, postupech a mezích historické vědy*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2009. – s. 96

6 Implementace mikrohistorických témat 20. století do výuky dějepisu

V návaznosti na objasněné pojmy mikrohistorie, badatelsky orientované výuky, historické gramotnosti, popsané aspekty školního dějepisu a zhodnocení aktuálního historického vzdělávání na gymnáziích, je zásadní prezentovat jednotlivé vyučovací metody a aktivity, které jsou vhodné pro implementaci mikrohistorických témat do výuky dějepisu. Níže zhodnotím různé výukové způsoby, zda jsou nebo nejsou vhodné k výuce mikrohistorických témat.

Metody ve výuce dějepisu hrají klíčovou roli. Díky nim studenti vnímají a chápou historické události a souvislosti. Kromě tradičního frontálního stylu výuky, který se zaměřuje na prezentaci faktů a chronologických událostí, se v současném vzdělávání stále více apeluje na uplatnění interaktivních a aktivizujících metod tak, aby žáci byli zapojeni do výuky. Tyto metody nejenže obohacují výchovně-vzdělávací proces, ale také podporují kritické myšlení, schopnost analýzy a interpretace historických faktů, a rozvíjejí dovednost studentů vytvářet si vlastní názor na historické události a jejich důsledky, což má vliv na žákovu percepci současného geopolitického i národního vývoje. Metoda musí být vybrána tak, aby korespondovala s tématem, které skrze ni bude vyučováno. Oblasti mikrohistorie ve vyučovacích hodinách se to týká dvojnásob. Vzhledem k omezené časové dotaci a neoblíbenosti dějepisu je důležité pečlivě volit vyučovaná témata a jejich metodické ukotvení. Mikrohistorie je jen doplňkem, na kterém nemůže výuka dějepisu stát, proto je nutné, aby její zařazení bylo efektivní.

Pro správnou implementaci mikrohistorických témat do výuky je velice důležitá role pedagoga. Mikrohistorie je zacílena specificky, tedy na malé dějinné úseky, procesy či lidské osudy. Pokud se učitel rozhodne zařadit některou z těchto oblastí do vyučovacích hodin (nehledě na vybranou metodu), musí zajistit, aby se žáci dozvěděli i obecný kontext a nebyl to pro ně jen jeden osamělý příběh. Ten má pomáhat žákům dotvářet plasticitu historického obrazu, tudíž musí být zařazen do širšího toku „velkého vyprávění“. Proto je podstatné, jak je učitel odborně historicky i didakticky zdatný (viz 4. *Role pedagoga*), aby dokázal tento kontext žákům vysvětlit v omezeném čase.

Role žáka v rámci nabývání znalostí z mikrohistorie se odvíjí od vybrané výukové metody. Celkově je ale možné konstatovat, že je pro něj zařazení mikrohistorie přínosné, protože představuje zjednodušení už tak náročného a komplexního učiva dějepisu.

Mikrohistorické příběhy jsou způsobem, jak převádět abstraktní poznatky na konkrétní historické obrazy a přizpůsobení jazyka žákům (konkretizace), je možné skrze ně osvětlit jevy na základě životního osudu jejich představitelů (personifikace) a také s jejich implementací vysvětlit složitý jev jednoduchým lidským činem nebo rozložit jev komplikovaný na více jevů jednoduchých (elementarizace).⁹⁸

Níže uvádím konkrétní prostředky, jakými lze aplikovat mikrohistorická témata do výuky dějepisu.

6.1 Orální historie

Orální historie je kvalitativní výzkumná metoda, kterou je možné využít jako výukovou aktivitu založenou na rozhovorech s pamětníky, skrze které si žáci rozšiřují své historické poznání a vědomí. Žáci se setkají se zajímavými lidmi, dozvídají se lidské příběhy, subjektivní pohledy na události a životní osudy, což jsou oblasti mikrohistorie, proto se jedná o metodu pro účely této práce vhodnou. Jde o sdílení vzpomínek na minulost, které se předávají z generace na generaci, nebo ústní očitá svědectví zaznamenaná v průběhu událostí či okamžitě po ní.⁹⁹

Rozhovor je veden s cizím člověkem, či rodinným příslušníkem. Otázky si tazatel, tedy žák, připravuje předem. Závěry z rozhovoru nesmějí být generalizované a je nutné podrobit je srovnání s jinými pohledy pamětníků, odbornou literaturou, učebnicemi či internetovými zdroji.¹⁰⁰ Vedené rozhovory mohou být vytvářeny jako součást určitého projektu, který vytvoří učitel sám (tematická školní výstava nebo prezentace výsledků před jinými třídami v rámci projektového dne), regionálního výročí či výstavy tamějšího muzea nebo informačního centra. Orální historie je často aplikována v místní komunitě, splňuje tedy metodu mikrohistorické sondy a může mít širší využití. „*Tento přístup může být použit pro záznam kontinuity a změny v rámci komunity jako celku nebo v rámci jedné části*

⁹⁸ LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*, – s. 44

⁹⁹ *Metoda orální historie*, In: STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Online. Rada pro kulturní spolupráci, Nakladatelství Rady Evropy, 2003. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-07-08]

¹⁰⁰ BŮHMOVÁ, Lucie. *Využití orální historie v hodinách dějepisu v primárním vzdělávání*. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*. Praha: Epocha, 2011. – s. 49

komunity nebo může být použit jako prostředek hlubší studie o dané komunitě v konkrétní době.“¹⁰¹

Využívání interview s pamětníky ve výuce dějepisu je, pro zvýšení účinnosti, založeno na systematickém postupování krok po kroku. V přípravné fázi je důležité vymezit téma, na které se mají studenti v rozhovorech zaměřovat.¹⁰² Orální historii lze jako výukovou metodu zařadit do osnovy dějepisu podle vybraného tématu. Převážně nejspíše půjde o vyučování druhé poloviny 20. století v ČSR vzhledem k množství žijících pamětníků.

Z oblasti mikrohistorie se může konkrétně jednat o určité historické období a jeho reflexi v regionu (uvolněná 60. léta, normalizační období či turbulentní revoluční rok 1989), nebo se studenti v rozhovorech mohou zaměřit na určitá témata, která souvisí s běžným životem (pamětníkovo vnímání Socialistického svazu mládeže, zařazení do spolkových organizací, způsob výběru zaměstnání, vzpomínky na posudky, které vzdělávací instituce vydávaly k doporučení k dalšímu studiu, prožívání kulturního života, jak fungovala a komunikovala jejich rodina, jak si pamatují různé oslavy jako májové průvody na svátek práce atd.).

Také je možné se ptát na dlouhodobější proměny v rámci společnosti z jejich pohledu (jak se změnila role manžela, manželky, rodičů v průběhu let, jak se změnilo bydlení a jeho dostupnost, jak se změnila představa o dětství a dospívání, jak se změnila rekreace lidí¹⁰³) – požadování pamětníkova porovnání určitého tématu v průběhu let, či srovnání stavu minulého se stavem aktuálním, vytváří propojení historie se současností. Tím je pro žáky dějepisu užitečným zdrojem pochopení a využívá se tak potenciálu neukončenosti minulého století, jak bylo popsáno výše (viz 5. *1 Problematičnost dějin 20. století*). Témata je nutné vybírat pečlivě. Měla by mít pozitivní vliv na rozvoj žákovy osobnosti a zároveň by témata

¹⁰¹ *Metoda orální historie*, In: STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Online. Rada pro kulturní spolupráci, Nakladatelství Rady Evropy, 2003. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-07-08]

¹⁰² BŮHMOVÁ, Lucie. *Využití orální historie v hodinách dějepisu v primárním vzdělávání*. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*, – s. 47

¹⁰³ *Metoda orální historie*, In: STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Online. Rada pro kulturní spolupráci, Nakladatelství Rady Evropy, 2003. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-07-08]

neměla být traumatizující pro tazatele ani narátora – rozhovor by se nikdy neměl stát rozhovorem terapeutickým.¹⁰⁴

Pokud mají být rozhovory zacíleny na mirkohistorická témata, je důležité, aby je pedagog vybíral se zacílením na konkrétní region, město či vesnici. Aby věděl, co je pro konkrétní region specifické, protože díky tomu může mít zařazení mikrohistorie plnohodnotný účinek na rozvoj osobnosti žáků a jejich občanských klíčových kompetencí. S vybraným tématem souvisí rovněž stanovení cíle rozhovoru – co se má tazatel od pamětníka dozvědět a jaké pokládat otázky, aby vytyčeného cíle dosáhl.¹⁰⁵

Následujícím úkolem před vstupem do terénu je výběr narátora, se kterým bude student rozhovor vést. Zda jím bude rodinný příslušník nebo cizí osoba, protože to může značně ovlivnit přístup tazatele i vnímání získaných odpovědí (viz 6. 1. 2 *Rodinná paměť*). Žáci by se následně měli seznámit s dostupnými prameny, které se týkají tématu rozhovoru, aby dokázali sestavit smysluplné otázky, které povedou k vytyčenému cíli.¹⁰⁶ S přípravou otázek je přínosné před setkáním s pamětníkem nasimulovat rozhovor v rámci třídy, což částečně ověří funkčnost vypracovaných otázek a žákovu schopnost komunikace, kooperace a empatie. „*Je zde utvářena a rozvíjena klíčová kompetence komunikativní, sociální, personální, občanská i pracovní.*“¹⁰⁷

Praktickou součástí přípravné fáze je výběr nahrávacího zařízení pro záznam rozhovoru, protože pořízená nahrávka je důležitým podkladem pro následující výstup, a také samozřejmě získání souhlasu narátora se zpracováním rozhovoru, využitím pro výuku či za jinými účely a uchováním na určeném místě, kterým může být školní audiovizuální knihovna.¹⁰⁸

Po dokončení příprav je důležité přejít k té podstatné, tedy realizační fázi – uskutečnění rozhovoru. Z organizačního hlediska je podstatné stanovit si čas a místo konání

¹⁰⁴ PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008, – s. 30

¹⁰⁵ HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, – s. 59

¹⁰⁶ BŮHMOVÁ, Lucie. *Využití orální historie v hodinách dějepisu v primárním vzdělávání*. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*, – s. 47

¹⁰⁷ HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, – s. 59

¹⁰⁸ BŮHMOVÁ, Lucie. *Využití orální historie v hodinách dějepisu v primárním vzdělávání*. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*, – s. 48

rozhovoru a zároveň si vyhradit dostatečný prostor pro pamětníkovo vyprávění, aby nebyly odpovědi uspěchané či nedokončené.¹⁰⁹ Kromě jednotlivých odpovědí, by se měl tazatel zaměřovat na přímo nevyřčené okolnosti a souvislosti – co je narátor za člověka?, cítí se nepříjemně při odpovědích na určité otázky?, plyne z jeho strany určitá zaujatost či předsudky?, jaký druh prohlášení dělá?, snaží se vyprávět příběh nebo jsou jeho odpovědi útržkovité?¹¹⁰ Samozřejmostí pro vedení takového rozhovoru je slušnost, naslouchání, nastavení dobrého klimatu a trpělivost.

Po provedení rozhovoru je nutné výsledek podrobit zhodnocení po formální stránce – zda byly zjištěny potřebné informace, zda byl splněn cíl rozhovoru a zda se neobjevily informace nové.¹¹¹ Pokud je hodnocení kladné, je důležité přistoupit ke kritické analýze zjištěných dat. Žáci provádí srovnání s tematickými prameny nebo porovnání mezi více pamětníckými rozhovory - vyzkouší si tak celý proces historické práce a zároveň mají možnost poznat častý rozpor mezi lidským vnímáním reality a vědeckými zjištěními (samozřejmě připadá v úvahu i varianta, že výpověď pamětníků potvrdí odborné závěry). Problematikou mikrohistorie je častý nedostatek pramenů o běžném životě, tudíž se i zde v kontextu výuky skrze jejich využití ukazuje stěžejní role pedagoga – ten musí předem zhodnotit, zda je pramenná základna dostatečná, aby studenti měli s čím výsledky rozhovorů porovnat a výsledek studentské práce tak dosáhl určitých kvalit.

Celkově je orální historie pro žáky hodnotná, protože dotváří plastický obraz zkoumané historické skutečnosti¹¹², ale rovněž může žákovské historické myšlení obohatit informacemi o místní historii, které mohou být hodnotnou novinkou i pro regionální veřejnost. Je ale nutné stále na vzešlé výstupy pohlížet optikou, že je provádí studenti nikoli vzdělání odborníci, tudíž nelze očekávat, že budou dosahovat nejvyšších kvalit. To není možné už z hlediska intelektových limitů odpovídajících jejich věku.¹¹³ „*Počáteční přecenění žáků však mívá neblahé důsledky v podobě zklamání z diletantských či*

¹⁰⁹ BŮHMOVÁ, Lucie. *Využití orální historie v hodinách dějepisu v primárním vzdělávání*. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*, – s. 48

¹¹⁰ *Metoda orální historie*, In: STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha, MŠMT, 2003. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-07-09]

¹¹¹ HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, – s. 59

¹¹² Tamtéž – s. 60

¹¹³ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 56

*nepoužitelných výsledků jejich práce.*¹¹⁴ To platí převážně při záměru zařadit výsledky studentských rozhovorů do skutečného historického bádání nebo projektu.

Orální historie je komplexní metodou, která podporuje mezipředmětové vztahy. Žáci aplikují znalosti z historie, které jsou nutné pro tvorbu otázek. K tomu využívají schopnosti z českého jazyka potřebné pro formulaci otázek a přepis i redakci rozhovoru takovým způsobem, aby byl rozhovor srozumitelný a zároveň se zachovala specifika narátora. V interview je neméně důležitá znalost základů psychologie pro schopnost naslouchání, vedení rozhovoru, vytvoření prostoru pro narátora, pochopení své role posluchače a nezasahování do pamětníkovy vyprávění. Zároveň žáci rozvíjí své dovednosti v práci s využitím moderních technologií, které jsou potřebné k nahrávání rozhovoru. Orální historie nezajišťuje jen mezipředmětové vztahy, ale i rozvoj klíčových kompetencí – komunikativní, digitální, sociální i občanské.

Tento edukační prostředek má ale i negativní stránky. Jednou z nich jsou vysoké požadavky na předpoklady studentů (ale těch by studenti gymnázia – pro jejichž výuku je tato práce určena, obzvláště v poslední ročníku, měli dosahovat). Zároveň může nastat problematická percepce vzpomínek pamětníků ze stran žáků, která povede k citové zátěži. Podle zkušenosti učitele na základní školy takto na žáky zapůsobil příběh o popravě jednoho muže - žáci nebyli schopni událost kriticky zhodnotit, protože v tomto věku to pro ně byl silný emocionální zážitek (sekundární traumatizace – příznaky v důsledku identifikace s oběťmi¹¹⁵).¹¹⁶ Na studenty gymnázií, kteří jsou vyspělejší než žáci ZŠ, by to nemuselo mít tak silný vliv, ale i tak psycholožka Lenka Janoušková doporučuje předcházet takovým situacím předchozí komunikací s pamětníky a vybírat ty, kteří mají své vzpomínky nějakým způsobem zpracované (deník, paměti), aby žáci nebyli prvními, kdo jim bude naslouchat.¹¹⁷

Na druhou stranu u narátorů může být problematické, že svůj příběh vypráví tak často, že jsou více dobrými vypravěči než pamětníky (takovým příkladem je osobnost Věry Sosnarové – v produkci České televize v roce 2024 vyšel film na motivy jejího života s názvem *Svatá*). Nejlepší řešení je nalézt někoho, kdo své vzpomínky nemá hluboko zakryté

¹¹⁴ PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*, – s. 28

¹¹⁵ VANĚK, Miroslav a MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022, – s. 169

¹¹⁶ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 58

¹¹⁷ Tamtéž – s. 59

stínem času, ale ani nejezdí tour po školách se svými přednáškami. Další negativní stránku zařazení orální historie spatřuji v její časové náročnosti, která ale (při správném provedení celého procesu) přináší své ovoce. Co je v neposlední řadě, jak v teoretické, ale i praktické rovině, nespornou překážkou ve využití orální historie ve výuce, je paměť.

6.1.1 Paměť

S výše nastíněným výukovým procesem samozřejmě souvisí v současnosti často tematizovaný pojem „paměť“, který je nutné zanalyzovat. Paměť je vnímána nejen v kontextu psychologickém či filozofickém, ale i historickém a politickém. *„Proměna tohoto přístupu také znamenala a znamená, že fenomén „paměti“ přestal být pouhou akademickou „libůstkou“ a stal se navýsost politickou záležitostí, která může výbušným způsobem určovat vztah k minulosti, a dokonce ovlivňovat politicko mentální chování celých společenských skupin a ba dokonce i státních institucí.“*¹¹⁸

K vymezení paměti je možné využít následující definici, je to – *„specifický způsob vztahování se k minulosti, ať už na úrovni jednotlivce nebo sociální skupiny, který ve vztahu k naší přítomnosti i budoucnosti utváří společnou identitu“*¹¹⁹ Paměť jednotlivce může zůstat čistě osobní záležitostí jedince, pokud se o ní nebude chtít dělit s ostatními, ale paměť kolektivní, tedy ta, kterou sdílí určitá skupina osob je důležitým společným identifikačním faktorem. Je sociální vazbou skupiny, která si z minulosti vybírá prvky, jež ji určují a rodina, sociální status a jazyk jí tvoří pevný rámec, aby se jazyk minulosti stal i jazykem přítomnosti.¹²⁰

Podle předního sociologa paměti Maurice Halbwachse (jeho dílo *Les Cadres Sociaux de la mémoire* z roku 1925 je častou referencí paměťových studií) je individuální paměť jen úhlem pohledu na paměť kolektivní, tím pádem naše paměť nestojí osaměle, ale utváří se ve společenském kontextu. Odpůrci tohoto konceptu naopak vyzdvihují paměť individuální, protože dle nich ta kolektivní v rámci společenství, civilizace ani národa nedisponuje

¹¹⁸ HLAVAČKA, Milan. *Místa paměti a jejich „místo“ v historickém a společenském „provozu“*. In: HLAVAČKA, Milan, MAREŠ, Antoine a POKORNÁ, Magdaléna. *Paměť míst, událostí a osobností: historie jako identita a manipulace*. Praha: Historický ústav, 2011, – s. 10

¹¹⁹ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 9

¹²⁰ Tamtéž – s. 14

fyziologickou funkcí „pamatovat si“, nemá mozek, a tak je závislá na jednotlivých pamětech svých členů.¹²¹

Problematika paměti v kontextu orální historie spočívá v tom, že smysl událostí a vnímaných situací není takový z podstaty jejich objektivního stavu, ale je utvářen momentálním stavem pamětníka či jeho kulturou a subjektivními okolnostmi. Paměť je také postavena na představách o skutečnosti, které jsou utvářeny sociálními a kulturními aspekty, nikoli skutečností samou – určité věci přejímáme, aniž bychom je zpochybňovali a zjednodušujeme si to předběžným přejatým porozuměním. Zároveň ve svazku s pamětí koexistuje zapomínání, které ji značně obrušuje a přetváří.¹²² Důležité je také uvědomění, že paměť není neměnná, jelikož je reorganizována v závislosti na přítomnosti tak, aby odpovídala aktuálnímu společenskému kurzu.¹²³

Vzpomínky a z nich vycházející paměť jsou do značné míry problematické a z jejich podstaty subjektivnosti se neprotínají s kritickým historickým bádáním. To ale není dostatečný důvod je z vyučování vyřadit, ba naopak. Jsou součástí veřejného i soukromého prostoru, a proto je nutné neopomíjet je a učit s nimi žáky pracovat. Je to dáno i cílem školního dějepisu, kterým není jen objektivní předávání faktů o minulosti, nýbrž i rozšiřování klíčových kompetencí žáka, zlepšování jeho osobnostních vlastností, všeobecném vzdělání a schopnosti žít naplněný život.

6.1.2 Rodinná paměť

Rodinná paměť je určitým druhem kolektivní paměti – je specifická pro konkrétní skupinu lidí, která je společně spjata rodinným poutem. Každá rodina má svou vlastní historii, má společnou praxi, na které se podílí její jednotliví členové, utváří se tak rodinné příběhy a podstata tkví v jednotě a opakované praxi v rámci vzpomínání. Zároveň nejsou

¹²¹ ŠVÁŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila. *O paměti, historii, vědomí a nevědomí: Současná bádání v paměťových studiích*. Online. Dějiny – Teorie – Kritika. 2007, roč. 4, č. 2.

<https://ojs.cuni.cz/dejinyteoriekritika/article/view/2460/1887>. [cit. 2024-07-11], – s. 241–242

¹²² HAVELKA, Miloš. *Poznání – paměť – identita a několik obecnějších úvah*. Dějiny – Teorie – Kritika. 2007, roč. 4, č.2. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/dejinyteoriekritika/article/view/2462/1888>. [cit. 2024-07-11]

¹²³ ŠUBRT, Jiří. *Lecture „Memory as a Sociological Problem,“ presented at Uniwersytet Warszawski, Department of Sociology, Warsaw, Poland, March 11, 2008*. In: ŠUBRT, Jiří a CÍSAŘ BROWN, Lucy, ed. *Time, memory, and the processual approach in historical sociology*. First edition. Prague: Charles University, Karolinum Press, 2024, – s. 71

rodinné vzpomínky jen příběhy ukotvené v minulosti, ale určují i současné pojetí a aktuální modely rodiny, ke kterým se její členové vztahují.¹²⁴

Zájem o minulost rodu z řad současných mladistvých podtrhují i výzkumy. Z jednoho vyplývá, že mladá generace se zajímá o dobu svých rodičů a prarodičů – a to konkrétně o příběhy z jejich života.¹²⁵ V jiném, konkrétně nizozemském, průzkumu bylo zjištěno, že pro dvanácti až osmnáctileté studenty byla rodinná historie nejvíce atraktivním zdrojem informací o historii, upřednostnili je i před dokumenty, filmy a příběhy učitele.¹²⁶ V třígeneračním srovnávání navíc nejmladší generace měla více informací o prarodičích než dvě generace starších, což ukazuje na to, že 21. století otevírá prostor a nabízí prostředky k objevování rodinným příběhům.¹²⁷ Tyto průzkumy dokazují, že zájem o rodinnou paměť je u studentů přítomný. Je to pozitivní kauzalita pro zařazení mikrohistorické rodinné tematiky 20. století do výuky.

Potenciálně je rodinná paměť nosným základem prezentace mikrohistorie ve výuce, je ovšem důležité dbát opatrnosti při jejím využívání. Jak zde bylo vícekrát zmíněno v souvislosti s výukou dějin 20. století, je i pro využívání rodinných vzpomínek stěžejní role pedagoga a dobře nastaveného klimatu třídy, aby studenti byli ochotni sdílet i intimní paměti. Pokud je tazatelův rodinný příslušník narátorem v rozhovoru orální historie může to mít dvousečný vliv. Pozitivní účinek se skrývá v tom ohledu, že jejich rodinný vztah může zjednodušit nastavení vzájemné důvěry a tím se zvýší pravděpodobnost úspěšného interview. Nebo naopak narátor neřekne veškeré své pohledy a názory, aby se před tazatelem nemusel stydět a nenarušilo to jejich rodinné pouto. Je dobré pamatovat těchto aspektů při zařazování rodinné mikrohistorie do výuky a konzultovat s žáky, zda by se na to cítili, či nikoli.

Jak popisuje Irena Sobotková v článku *Rodinná paměť*¹²⁸, podle Davida Reisse existují dva druhy pamětí, které se dělí podle jejich obsahu – první skupina zahrnuje artefakty nehmotné (postoje, hodnoty, tradice) a druhá objekty hmotného charakteru.

¹²⁴ WELZER, Harald, MOLLER, Sabine a TSCHUGGNALL, Karoline. „*Můj děda nebyl nácek*“: *nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2010.

¹²⁵ ŠVARÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila a SOBOTKOVÁ, Irena. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018, – s. 33

¹²⁶ Tamtéž

¹²⁷ ŠVARÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila a SOBOTKOVÁ, Irena. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*, – s. 33, 57

¹²⁸ SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*. In Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, Praha: ČSAV, 2017, 61 (2), – s. 149

Hmotné předměty jsou stejně jako ty intelektové možnou součástí implementace mikrohistorie do výuky dějepisu. Mají různou paměťovou stopu, jejich významy a hodnoty se mění v čase, čímž získávají svou hodnotu.¹²⁹ Skvěle se na předmětech z domácností ilustruje každodennost. Je pak možné z vybraných studentských rodinných artefaktů vytvořit školní výstavu.¹³⁰

6.2 *HistoryLab*

HistoryLab je digitální dílna pro výuku dějepisu, která má podporovat rozvoj historické gramotnosti systémem badatelsky orientované výuky skrze žákovskou práci s historickými prameny. *HistoryLab* vznikl z dílny vzdělávacího oddělení ÚSTR v roce 2016 ve spolupráci s dalšími institucemi. V roce 2024 získal podporu od Programu rozvoje aplikací a komercializace AV ČR. Většina cvičení je zaměřena na 20. století, ale od září 2021 přibyl i *Katalog starších dějin* s cvičeními o vzdálenějších historických etapách. Nabídka cvičení je široká, takže jejich zařazení do výuky je možné napříč různými tematickými bloky, které jsou v RVP G vypsány pro předmět dějepis. Vzhledem k tomu, že v současnosti používá *HistoryLab* více než 1500 učitelů, není potřeba jeho používání složitě vysvětlovat, vše potřebné je popsáno v dokumentu vytvořeném odborníky z pracovní skupiny této aplikace *Metodika HistoryLabu*¹³¹.

V kontextu této práce má aplikace *HistoryLab* důležité místo, protože je kvalitním zdrojem pracovních úloh pro zařazení mikrohistorických témat, a to nejen z regionálních, ale i globálních dějin, čímž se liší od využití orální historie, která je většinou omezena národním kontextem. Další výhodou aplikace je jasné časové vymezení jednotlivých cvičení, což zjednodušuje plánování výuky do vyučovacích hodin. Připojuji příklady jednotlivých cvičení, která jsou vhodná pro výuku dějepisu na gymnáziu v kontextu implementace mikrohistorických témat – cvičení jsou rozdělena do jednotlivých sekcí podle

¹²⁹ HAVLÚJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 89–90

¹³⁰ Tamtéž – s. 90

¹³¹ ČINÁTL, Kamil a kol. *Metodika HistoryLabu*. Praha: ÚSTR, 2021. Online. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/pdf/metodika-historylabu.pdf> [cit. 2024-07-12]

obsahu a je k nim doplněno konkrétní téma z RVP G ¹³² pro dějepis, jenž může být základním kontextuálním východiskem pro zařazení daného cvičení.

- **Regionální dějiny**

- **Téma z RVP G** – Evropa a svět po válce; Východní blok – jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; Globální problémy moderní společnosti; mimo RVP G také pojmy jako urbanizace, kolektivizace, represe
 - Proměny obce Kyselka -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/promeny-obce-kyselka>
 - Proměny obce Horní Vysoké -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/promeny-obce-horni-vysoke>
 - Jak se proměnila obec Mariánská? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-se-promenila-obec-marianska>
 - Je Slavonín město nebo venkov? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/je-slavonin-mesto-nebo-venkov>
 - Je Zličín město nebo venkov? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/je-zlicin-mesto-nebo-venkov>
 - Proč přejmenovali ulice? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-prejmenovali-ulice>
- **Téma z RVP G** – české země v době první světové války, první odboj; vznik Československa; Československo v meziválečném období; mnichovská krize a její důsledky; Protektorát Čechy a Morava, druhý odboj

¹³² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2021. 99 s. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-07-13], - s.

- Co se stalo v Abertamech? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-se-stalo-v-abertamech>
- **Ilustrace situace menšin**
 - **Téma z RVP G** – vznik Československa, Československo v meziválečném období
 - Proč demonstrovali? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-demonstrovali>
 - **Téma z RVP G** – Evropa a svět po válce; východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj
 - Kam zmizeli čeští Němci? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/kam-zmizeli-cesti-nemci>
 - První školní den - <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/prvni-skolni-den>
- **Ženská otázka**
 - **Téma z RVP G** – východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; životní podmínky na obou stranách „železné opony”
 - Jak viděli ženu? - <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-videli-zenu>
- **Každodennost**
 - **Téma z RVP G** – Evropa a svět ve 20. a 30. letech, světová hospodářská krize ve světě i v ČSR, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek
 - Migrant Mother -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/migrant-mother>
 - **Téma z RVP G** – východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj
 - Jak měly děti trávit volný čas? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-mely-deti-travit-volny-cas>

- **Vojenská služba**
 - Jaký příběh ukrývá rodinný archiv? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jaky-pribeh-ukryva-rodinny-archiv> (možné využít jako podklad pro následnou badatelskou aktivitu v rodinné paměti)
- **Oslavy**
 - Jak oslavovali státní svátek? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-oslavovali-statni-svatek>
- **Téma z RVP G – Protektorát Čechy a Morava, druhý odboj**
 - Co se učíme kromě počítání? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-se-ucime-krome-pocitani>
- **Téma z RVP G – první světová válka; versailleský systém a jeho vnitřní rozpory**
 - Co dělají ženy na fotografii? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-delaji-zeny-na-fotografii>
- **Individuální příběhy**
 - **Téma z RVP G – USA jako světová velmoc**
 - Napalm Girl - <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/napalm-girl>
 - **Téma z RVP G – Pád komunistických režimů a jeho důsledky; sjednocující se Evropa a její místo v globálním světě**
 - O čem dnes vypovídá příběh Irmy ze Sarajeva? -
<https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/o-cem-dnes-vypovida-pribeh-irmy-ze-sarajeva>

6.3 Hraní rolí

Aktivita hraní rolí je dalším ze způsobů, jak je možné efektivně zařadit mikrohistorická témata do výuky dějepisu. Historie je tvořena příběhy, a to platí i o těch drobných, kterých lze využít. Hraní rolí umožňuje zařadit historické téma s morálním

přesahem, díky čemuž studenti aktivně pocítí a prožijí určité situace, protože se stávají jinou postavou, do které se musí vcítit a dle toho jednat.¹³³

Tento edukační prostředek má i své nevýhody. Časová náročnost je dána více faktory – připraveností, spoluprací studentů, ale i tématem a od toho se odvíjející složitostí představené inscenace. Pedagog musí stanovit cíl, připravit role, seznámit studenty s postavami, obsahem, potom přichází realizace inscenace a její následná reflexe, která je důležitá, aby bylo prezentované mikrohistorické téma zasazeno do širšího historického kontextu. Zařazení této aktivity je rovněž organizačně náročnější, ale při správném provedení má efekt nejen vzdělávací, ale i morální. „*Žáci mohou intenzivněji pocítit aktuální tlak situace a prožít pocity, které jsou silnější než při „pouhé” diskusi. Mohou si proto zřetelněji – a s větším zasažením uvědomit řadu morálních aspektů.*“¹³⁴ Rozvoj morálního vědomí je obzvláště v současné postmoderní době podstatný, protože slábne vnější donucovací tlak a lidské činy se stávají věcí odpovědné volby a vlastního svědomí. „*Lidé jsou vrženi do postmoderní společnosti a nemají kam utéci: musí se podívat do tváře vlastní mravní nezávislosti, a tedy vlastní mravní odpovědnosti, kterou jim nelze vzít, ale již se ani nemohou zříci.*“¹³⁵

Níže připojuji možné tematické návrhy pro aktivitu hraní rolí s využitím mikrohistorie 20. století a jejich kontextualizace do širšího rámce, který vyplývá z očekávaných výstupů a témat uvedených v rámci RVP G¹³⁶, protože stejně jako u jiných aktivit využívajících mikrohistorická témata je nutné, aby pedagog výkladem doplnil obecný kontext.

- **Každodenní život ve stalinském Rusku** – Ve třídě se vytvoří více skupin, z nichž každá zahraje den v rodině určitého třídního příslušníka – stachanovce, příslušníka státní správy, zemědělce, běžného dělníka a dalších – kdy zjistí, že

¹³³ ŠTĚRBA, Radim. *Možnosti výchovy v dějepise – formativní stránka dějepisného vyučování*. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/down-519/>. [cit. 2024-07-16]

¹³⁴ VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, – s. 97

¹³⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Překlad Miloslav Petrušek. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, - s. 163

¹³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-07-16] – s. 44–45

byl popraven Sergej Mironovič Kirov (rok 1934), čemuž následovaly stalinské čistky napříč organizacemi i vrstvami společnosti.

- **Literatura** – FITZPATRICK, Sheila. *Každodenní stalinismus: obyčejný život v neobyčejné době: Sovětské Rusko ve 30. letech*. Vydání 1. Praha: Academia, 2018.
- **Téma z RVP G** – V rámci výuky učitel uvede studentské hry výkladem o revoluci v Rusku, upevňování bolševické moci, nebo o kultuře 1. poloviny 20. století a tím demonstruje odlišnost SSSR od vyspělého světa.
- **Sjezd NSDAP** – Hra je založena na přípravě velkolepého sjezdu NSDAP v roce 1935 v Norimberku, studenti hrají jednotlivé členy NSDAP, kteří se na slavnostní sjezd připravují (chystají plakáty a cvičí na pochod) - přehrajte scénku, kdy jeden ze skupiny přijde na setkání později a s informací, kterou dostal anonymně do schránky, že někdo mezi nimi má otce Žida.
 - **Literatura** – REICHEL, Peter. *Svůdný klam Třetí říše: fascinující a násilná tvář fašismu*. Přeložil Josef BOČEK. Historické myšlení. Praha: Argo, 2004.
 - **Téma z RVP G** – Učitel dějepisu před zadáním her studentům přednese výklad o kultuře 1. poloviny 20. století (nástup masové kultury, sport), nebo ve vztahu k Německé říši prezentuje versailleský systém a jeho důsledky na německý prostor, nebo je také možné tuto hru navázat na téma Evropa a svět ve 20. a 30. letech (světová krize ve světě i v ČSR, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek).
- **Global Street Party 98** – Někteří studenti jsou v roli účastníků hnutí a jiní jsou v roli přihlížejících, odpůrců a také novinářů – sehraje scénku, kdy jeden z protestujících rozbije výlohu obchodu – ostatní na situaci reagují dle role, kterou zastávají.
 - **Literatura** – DANIEL, Ondřej. *Násilím proti „novému biedermeieru“: subkultury a většinová společnost pozdního státního socialismu a postsocialismu*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2016.
 - **Téma z RVP G** – pedagog hry uvede výkladem o pádu komunistických režimů a jejich důsledků a zároveň globálními problémy moderní společnosti.

6.4 Počítačové hry

Počítačové hry jsou diskutovatelnou součástí trávení volného času mladé generace a jako způsob výuky dějepisu bývají v českém prostředí mnohdy opovrhované. V kontextu dějepisné výuky se problematika skrývá v určitém herním narativu, který každá historická hra má a který může být i v rozporu s historickým poznáním. I tak může mít vhodně zvolená hra pozitivní vliv na žákovu percepci historie. Hráč je primárně aktivní součástí děje hry, může si tak všechno vyzkoušet. Je postaven do neobvyklé role, ve které se musí různě rozhodovat, vidí multiperspektivní kauzality (obzvláště ve strategických hrách) a události se nedějí okamžitě, jelikož potřebují určitý vývoj.¹³⁷ To jsou aspekty, které v běžné výuce dějepisu i výborný učitel nasimuluje jen stěží.

Níže uvádím dvě počítačové hry, které je možné využít v rámci zařazování mikrohistorie 20. století do výuky dějepisu. První z nich s názvem *Papers, Please* je digitální hra ve stylu simulace. Počítačová simulace představuje způsob výuky, jak zaujmout i studenty, kteří za běžných okolností o výuku dějepisu nejeví takový zájem.¹³⁸ Zároveň jsou simulace bohaté tím, že nenaplnují striktně cíle dějepisného vzdělávání, které musí doplnit svým výkladem učitel, ale mají přesah i do jiných témat, která jsou pro rozvoj žákovy osobnosti podstatná. „*Simulace je mimořádně vhodná pro tematické okruhy „Efektivní řešení problémů”, „Sociální komunikace” či „Morálka všedního dne”.*“¹³⁹

Cenami ověřená počítačová hra *Papers, Please* simuluje práci pohraničního úředníka, který rozhoduje, koho pustí do fiktivní komunisticky orientované země s názvem *Arstotzka*. Přijímání lidí má mnoho pravidel, kterými se úředník (tj. hráč) musí řídit a ty, kteří nemají správné dokumenty musí odmítnout a nesmí je vpustit do země. Hra simuluje časoprostor totalitního zřízení, kde je každý pod drobnohledem a byrokracie vládne nade vším. Pedagog může zařadit tuto hru jako doplněk pro výuku Protektorátu Čechy a Morava

¹³⁷ RADETICH, Laura, JAKUBOWICZ, Eduardo. *Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges*. Online. Athens Journal of History. 2014, roč. 10, č. 1. Dostupné z: <https://www.atiner.gr/journals/history/2014-1-X-Y-Radetich.pdf>. [cit. 2024-07-18], - s. 9-10

¹³⁸ Tak vyplývá z hodnocení učitelky Dagmar Erbenové z Prvního českého gymnázia v Karlových Varech z roku 2013. In: PINKAS, Jaroslav. *Československo 38-89: Metodika využití počítačové simulace. Verze 1.2* (aktualizováno k 7.5. 2015). Online. Dostupné z: https://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/07/Metodicka_prirucka.pdf. [cit. 2024-07-18], - s. 20

¹³⁹ PINKAS, Jaroslav. *Československo 38-89: Metodika využití počítačové simulace. Verze 1.2* (aktualizováno k 7.5. 2015). Online. Dostupné z: https://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/07/Metodicka_prirucka.pdf. [cit. 2024-07-18], - s. 16

(skrže důležitost dokladů o tom, kdo je oficiálně Němec a obecně protektorátní byrokracie), nebo k tématu východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj a SSSR jako světová velmoc, které vycházejí z RVP G¹⁴⁰.

Druhá z využitelných počítačových her s názvem *Valiant Hearts: The Great War* je už komplexnější počítačovou hrou, ve které je komplexní příběh doplněný řešením hlavolamů různého typu. Jedná se do jisté míry o strategickou hru a potřebná strategie vyžaduje stupeň myšlení a kognitivního vývoje, na které se v běžné výuce neklade velký zřetel.¹⁴¹ Jedná se o počítačovou hru, která je založená na osobních příbězích čtyř hlavních postav, které se snaží přežít první světovou válku a najít lásku ve zničeném světě. V rámci kontextualizace je možné hry využít jako doplněk výkladu o první světové válce a navazujícím tématu o versailleském systému a jeho vnitřních rozporech, což jsou témata vycházející z RVP G¹⁴².

Obě uvedené hry jsou příběhově postavené na mikrohistorických tématech, které může pedagog studentům nabídnout k tomu, aby si lépe dokázali představit určité období nebo fungování společnosti a zažít specifický historický časoprostor (v případě *Papers, Please* navíc svou nadčasovostí nemusí připomínat jen minulost). Samozřejmě, že hraní počítačových her svou podstatou nedovolují efektivní zařazení do vyučovacích hodin, spíše se jedná o možnost, co doporučit žákům na vyzkoušení v jejich volném čase.

6.5 Místa paměti

Místa, která skrývají část historie jsou všude kolem nás. V našich představách jsou hlavně prostorem, ve kterém dochází ke zvěčnění obsahů. Může se ale jednat mimo konkrétní i o abstraktní místa – státní emblémy, státní svátky, pomníky a památníky,

¹⁴⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-07-18], - s. 44–45

¹⁴¹ RADETICH, Laura, JAKUBOWICZ, Eduardo. *Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges*. Online. Athens Journal of History. 2014, roč. 10, č. 1. DOI 10.30958/AJHIS. 1-1-1. Dostupné z: <https://www.atiner.gr/journals/history/2014-1-X-Y-Radetich.pdf>. [cit. 2024-07-18], - s. 10

¹⁴² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-07-18], - s. 44

slavnosti, rituály, hřbitovy a mauzolea, bojiště, muzea či lexikony.¹⁴³ Zároveň i místa veřejného života jako je škola, nemocnice nebo radnice mohou vhodně posloužit jako podklad pro zkoumání minulosti. „*U míst paměti však můžeme sledovat i proměnu jejich společenské role v dlouhodobém kontextu.*“¹⁴⁴ Jejich hodnota je skryta v tom, že můžeme pozorovat, jak se proměňovalo jejich vnímání lidmi napříč roky, jak byla oslavována, nebo naopak zapomínána. Osvětluje to princip, že minulost se mění podle potřeb přítomnosti. Co je dále tvoří hodnotným zdrojem pro výuku dějepisu skrze regionální mikrohistorii je jejich individuálnost a specifická, čímž reprezentují opravdovost minulosti. „*Místa paměti mohou přispět tedy také k rozbití tzv. masters narratives, tedy tzv. oficiálních lineárních dějin, které místo kritické analýzy dějin představují spíše selektování historické skutečnosti za účelem vytváření či potvrzení skupinových identit.*“¹⁴⁵

Studenti mají na místech paměti příležitost prakticky uplatnit badatelské dovednosti na místní úrovni a propojit si tak abstraktní učivo dějepisu s konkrétním obsahem regionálních dějin.¹⁴⁶ Nejvhodnější způsob, jak plnohodnotně realizovat výuku s využitím místa paměti je projektová výuka orientovaná na badatelské činnosti. V rámci bádání se stanoví výzkumná otázka a studenti se různými způsoby (rozhovory s pamětníky a vyhledáváním v osobních i veřejných archivech) snaží na ni odpovědět. Skrze badatelskou činnost rozvíjí historickou gramotnost, která je obohacující ve více ohledech než jen v získávání historických znalostí (viz. 4. 3. 1 *Historická gramotnost*). Studenti si osvojují kritické myšlení při výzkumu pramenů, rozvíjí mravní hodnoty a občanské kompetence, jelikož poznávají regionální komunitu.

I při aplikaci výzkumu míst paměti do hodin dějepisu je podstatná role pedagoga, který musí zhodnotit, jaké místo bude výzkumným objektem, protože je důležité zhodnotit, zda existuje dost pramenů a zda bude mít aktivita správný efekt.

¹⁴³ HLAVAČKA, Milan. *Místa paměti a jejich „místo“ v historickém a společenském „provozu“*. In: HLAVAČKA, Milan, MARÈS, Antoine a POKORNÁ, Magdaléna. *Paměť míst, událostí a osobností: historie jako identita a manipulace*. Praha: Historický ústav, 2011, – s. 12

¹⁴⁴ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 94

¹⁴⁵ HLAVAČKA, Milan. *Místa paměti a jejich „místo“ v historickém a společenském „provozu“*. In: HLAVAČKA, Milan, MARÈS, Antoine a POKORNÁ, Magdaléna. *Paměť míst, událostí a osobností: historie jako identita a manipulace*. Praha: Historický ústav, 2011, - s. 12

¹⁴⁶ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, - s. 97

6.6 *Nevyhovující způsoby zařazení mikrohistorie do výuky*

Zařazení mikrohistorických témat do výuky má mnoho pozitivních důsledků na studentské učení, pokud jsou implementovány vhodnými technikami. Vzhledem k tomu, že dějepis je faktograficky bohatý předmět, tak je důležité, aby jeho časová dotace byla efektivně využita. K implementaci mikrohistorie je proto vhodné spíše využívat edukační prostředky, které vyžadují studentskou aktivitu, aby se jejich zavedení zúročilo ve více aspektech.

Jedním ze způsobů, jak se často využívá regionální mikrohistorie je beseda s pamětníkem. Skrze prezentaci osobních příběhů dochází ke konkretizaci „velkých“ dějin, což napomáhá zjednodušení abstraktnosti dějin. „*Pamětníci mluví často o lidech, situacích, skutečnostech i pocitech, o nichž se v učebnicích obvykle nepíše.*“¹⁴⁷ Čímž se narušuje jednoznačnost, která je často prezentována v učebnicích, ale i ve veřejném prostoru a projevuje se tím lidský aspekt neopakovatelnosti a různorodosti světa i životů. Pamětník navíc na studenty svým vyprávěním působí emotivně a žáci tak získávají prožitek. Je ovšem důležité vnímat, jakým způsobem k žákům pamětník promlouvá – zda formou besedy či orální historie.

Organizačně vyhovující podstata besed, tedy že stačí jeden pamětník na mnoho studentů, vnímám spíše problematicky ve vztahu ke gymnaziálním žákům. Žáci jsou pasivními posluchači, kteří jen přijímají pamětníkovo vyprávění.¹⁴⁸ Tudíž se pak vyprávění tolik neliší od tolik kritizovaného učitelského výkladu, obzvláště pokud už je pamětník v besedách zběhlý a své vzpomínky má jasně zpracované. Jako hodnotnější považuji zařazení orální historie, která vyžaduje samostatnou práci žáka, cílí na rozvoj různorodých dovedností a student přichází do kontaktu se surovými myšlenkami pamětníka. Pro mnoho pamětníků je navíc příjemnější svěřovat se v rozhovoru jeden na jednoho než vést výklad před desítkami studentů.

Dalším nedostačujícím zařazením mikrohistorie do výuky může být právě i samotný výklad. Ten je dle mého důležitou součástí implementace mikrohistorie, ale převážně jako prezentace obecnějších kontextů než samotných mikrohistorických témat. Sice i jejich výklad může mít pozitivní dopad na omezení dějepisu jakožto sumy kolektivních pravd o minulosti a vytvořit prostor pro důraz na obyčejnou každodennost a regionální minulost, ale zároveň se tak přispívá k určité dějepisné torzovitosti. Tedy že dějepis je předmětem zcela

¹⁴⁷ HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, – s. 51

¹⁴⁸ Tamtéž – s. 54

faktografickým. Výkladem mikrohistorie tak může dojít pouze k předávání dalších informací, které studenty zahltní a nepovedou k očekávanému obohacení žákovy osobnosti ve více směrech. Pokud se tedy vyučující rozhodne zařadit mikrohistorii, tak je důležité multiperspektivně zhodnotit edukační prostředek, kterým bude dané téma prezentováno studentům.

7 Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na rozbor didaktického potenciálu mikrohistorických témat 20. století ve výuce dějepisu ve vztahu k nastavení historického vzdělávání na gymnáziích. Předně byla provedena analýza Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a v návaznosti na to i jiných dokumentů a standardů, které se týkají vzdělávání o dějinách 20. století. Základní část zacílená na rozbor dokumentů byla uzavřena zhodnocením posledního výzkumného šetření, které bylo provedeno v rámci zjišťování kvalit dějepisného vzdělávání na základních, středních školách a gymnáziích ČŠI.

Další část mapovala pedagogicky orientovaný podklad této teoretické práce, a tedy konkrétní faktory, jenž obecně, ale i specificky v kontextu zařazování mikrohistorických témat, ovlivňují dějepisnou výuku a žakovu percepci historických skutečností. V tomto segmentu byly analyzovány i důležité pojmy, které se v rámci debat o současném stavu a prognózách školního dějepisu tematizují nejčastěji – historická gramotnost a badatelsky orientovaná výuka.

Z podstaty mého dvouoborového zaměření a z mého pohledu i étosu této práce byly v předposlední části zhodnoceny moderní a soudobé dějiny z jejich teoreticky obecné podstaty vzhledem k tomu, jak jsou nám blízké a přebujelé informacemi ve všech oblastech, které lze historicky posuzovat. Byla zkoumána problematika dějin 20. století v souvislosti s jejich výukou. Zároveň byl v rámci této kapitoly posouzen pojem mikrohistorie z historiografického pohledu, čímž byl dotvořen celistvý podkladový rámeček této práce složený z didakticky orientovaných dokumentů, ale i odborné historické perspektivy.

Primárně nastaveným cílem této bakalářské práce bylo formou deskriptivní analýzy na základě nastavených standardů dějepisné výuky 20. století zhodnotit způsoby implementace mikrohistorických témat 20. století do výuky dějepisu. Cíle bylo dosaženo ve více rovinách. V první linii byly představeny edukační prostředky jako je orální historie, aplikace *HistoryLab*, aktivita hraní rolí, počítačové hry a místa paměti v kontextu vyučování historie. V rámci této linie byly zhodnoceny pozitivní stránky těchto metod s využitím mikroskopu v rámci morální výchovy, rozvoje sociálních dovedností, digitálních kompetencí a občanských dovedností. Zároveň byl zkoumán faktor učitele, jelikož bylo zjištěno, že pozitivní výchovně-vzdělávací vliv těchto konkrétních metod na studentův rozvoj má didaktická i odborná znalost vyučujícího. Je důležité, aby právě učitel dokázal vybraná témata analyzovat předem, zhodnotit jejich potenciál, byl podporou v průběhu vyučovacího procesu a zároveň zdatně historicky kontextualizoval vybranou

mikrohistorickou sondu. V rámci výzkumu bylo objektivně zjištěno i několik negativ mikrohistorických témat, mezi které mimo důslednou pedagogickou práci patří i jejich časová náročnost, správný výběr tématu a riziko výsledné torzovitosti, ke které při nadbytečné aplikaci mikrohistorie (a nedostatečné kontextualizaci) může dojít. Jistá negativa byla propojena do druhé linie analyzujícího procesu, ze kterého finálně vzešly problematické způsoby zařazení mikrohistorie do výuky dějepisu pro gymnaziální studenty, a to besedy s pamětníky a běžný výklad.

Práce jako celek představila komplexní pohled na implementaci mikrohistorických témat do dějepisné výuky v návaznosti na jejich pedagogické i historické souvislosti, které mají vliv na výslednou výukovou hodnotu pro žáka gymnázia.

Pro mě znamenala práce na této bakalářské práci velice podnětný průzkum založený na studiu odborné literatury a jiných zdrojů. Zjistila jsem, jakým způsobem je možné implementovat mikrohistorii do výuky dějepisu tak, aby její začlenění přineslo pozitivní výsledek v podobě rozvoje žákovy osobnosti v oblasti morální, občanské, sociální, kulturní i digitální. Proto doufám, že by tato bakalářská práce mohla být pro pedagogy dějepisu pomocnou příručkou při jejich didaktické analýze dějin 20. století a motivovat je k implementaci regionálních či globálních mikrohistorických témat s pozitivním účinkem na žákovské učení.

8 Seznam použité literatury

ASCHENBRENNER, Martin et al. *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách: sborník z konference konané ve dnech 3.-4.11.2004 v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006. 193 s. Zpravodaj Historického klubu. Supplementum. ISBN 80-7044-771-0 .

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Překlad Miloslav Petrušek. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 165 s. Post; sv. 1. ISBN 80-86429-11-3.

BURKE, Peter. *Co je kulturní historie?* 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2011. 217 s. Bod. ISBN 978-80-7363-302-8.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHUROVÁ, Jana a kol. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014. 756 s. České dějiny; sv. 8. ISBN 978-80-7422-309-9.

DANIEL, Ondřej. *Násilím proti „novému biedermeieru“: subkultury a většinová společnost pozdního státního socialismu a postsocialismu*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2016. 176 s. ISBN 978-80-87855-90-4.

DOLEŽALOVÁ, Olga et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 140 s. ISBN 978-80-87000-13-7.

DOWNEY T. Matthew, LONG A. Kelly. *Teaching for historical literacy – Building knowledge in the History Classroom*. New York, 2016.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 254 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4515-1.

DÜLMEN, Richard van. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2002. 116 s. Bod. ISBN 80-86569-15-2 .

FITZPATRICK, Sheila. *Každodenní stalinismus: obyčejný život v neobyčejné době: Sovětské Rusko ve 30. letech*. Vydání 1. Praha: Academia, 2018. 537 s., 8 stran obrazových příloh. Šťastné zítřky; sv. 28. ISBN 978-80-200-2812-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. 118 stran. ISBN 978-80-87601-46-4.

HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. 249 s. ISBN 978-80-87912-12-6.

HLAVAČKA, Milan, MARÈS, Antoine a POKORNÁ, Magdaléna. *Paměť míst, událostí a osobností: historie jako identita a manipulace*. Praha: Historický ústav, 2011. 685 s. Práce Historického ústavu AV ČR = Opera Instituti historici Pragae. Řada A, Monographia; sv. 38. ISBN 978-80-7286-186-6.

HORSKÝ, Jan. *Dějepisectví mezi vědou a vyprávěním: úvahy o povaze, postupech a mezích historické vědy*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2009. 339 s. Historické myšlení; sv. 46. ISBN 978-80-257-0124-9.

HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7361-037-1.

HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009]. 79 s. ISBN 978-80-7361-070-8.

KÁBOVÁ, Hana, ed. a ČTVRTNÍK, Mikuláš, ed. *Bylo nebylo: studie (nejen) k dějinám dějepisectví, vzdělanosti a didaktice dějepisu*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012. 339 s. Acta Universitatis Carolinae. Historia Universitatis Carolinae Pragensis, tomus 52, suppl. 1, 2012. ISBN 978-80-246-2108-1.

KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenských oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 79 stran. Studijní opora. ISBN 978-80-244-4779-7.

KRÁKORA, Pavel a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*. Praha: Epoque, 2011. 146 s. Erudica; sv. 20. ISBN 978-80-7425-130-6.

KRÁKORA, Pavel et al. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*. Praha: Epoque, 2016. 79 stran. Erudica; svazek 28. ISBN 978-80-7557-048-2.

LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. Ostrava, 2010. 276 s. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MÄRC, Josef a kol. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. 197 s. Acta Universitatis Purkynianae Facultatis philosophicae. Studia historica didactica; 4. ISBN 978-80-7414-451-6.

MÄRC, Josef, ed. a VESELÝ, Martin, ed. *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27.-28. listopadu 2006*. Ústí

nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008. 166 s. Acta Universitatis Purkynianae Facultatis philosophicae. Studia historica. ISBN 978-80-7414-032-7.

MODRÁČEK, Zdeněk; MOKRÁ, Lucie; SUCHOMEL, Petr a PAVLAS, Tomáš. *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. 51 stran. ISBN 978-80-88492-40-5.

NEUMAJER, Ondřej. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 58 s. ISBN 978-80-7290-653-6.

PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 59 s. ISBN 978-80-7290-644-4.

PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7290-287-3.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Překlad Jiří Foltýn. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované a doplněné vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Peter. *Svůdný klam Třetí říše: fascinující a násilná tvář fašismu*. Přeložil Josef Boček. Praha: Argo, 2004. 384 s., [36] s. obr. příl. Historické myšlení; sv. 21. Totalitarismus a šoa; sv. 3. ISBN 80-7203-604-1.

ŠIMONEK, Jiří. *Profil učitele*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010. 52 s. ISBN 978-80-904576-1-4.

ŠUBRT, Jiří a CÍSAŘ BROWN, Lucy, ed. *Time, memory, and the processual approach in historical sociology*. First edition. Prague: Charles University, Karolinum Press, 2024. 150 stran. ISBN 978-80-246-5751-6.

ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila a SOBOTKOVÁ, Irena. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018. 318 stran. ISBN 978-80-7553-638-9.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VANĚK, Miroslav a MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022. 340 stran. Orální historie a soudobé dějiny. ISBN 978-80-246-5335-8.

WELZER, Harald, MOLLER, Sabine a TSCHUGGNALL, Karoline. *"Můj děda nebyl nácek": nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2010. 207 s. Historické myšlení; sv. 51 Totalitarismus a šoa; sv. 12. ISBN 978-80-257-0228-4.

ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal. *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 88 s. ISBN 978-80-210-6944-2.

8.1 Odborné články

SOBOTKOVÁ, Irena, *Rodinná paměť*. In Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, Praha: ČSAV, 2017, 61 (2).

9 Seznam elektronických zdrojů

ČINÁTL, Kamil a kol. *Metodika HistoryLabu*. Praha: ÚSTR, 2021. Online. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/pdf/metodika-historylabu.pdf> [cit. 2024-07-12].

Doporučení MŠMT k výuce dějin 20.století. Online. Aktualiz. Vyd., Praha: MŠMT, 2016. 23 s. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235/>. [cit. 2024-03-26].

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. Online. E – Pedagogium. 2013, roč. 13, č. 3. ISSN 1213-7758. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>. [cit. 2024-06-23].

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-03-18].

HAVELKA, Miloš. *Poznání – paměť – identita a několik obecnějších úvah*. Dějiny – Teorie – Kritika. 2007, roč. 4, č.2. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/dejinyteoriekritika/article/view/2462/1888>. [cit. 2024-07-11].

Historická gramotnost – cíl historického vzdělávání pro 21.století. Teoretický podklad k badatelsky orientované řady učebnic. Dostupné z: https://www.badatelskydejepis.cz/_files/ugd/58ffb5_2f18652abaaf42ed9e19030aa0e3e5b6.pdf. [cit. 2024-06-23].

HistoryLab – katalog cvičení. Online. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/katalog>

Hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování – praktické tipy a zkušenosti od učitelů. Vzdělávací centrum Tereza, Program GLOBE, 2018. 62 s. Dostupné z: https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2021/04/BOV_hodnoceni_vytah.pdf. [cit. 2024-03-18].

KREJČOVÁ, Lenka. *Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách*. Online. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://digilib2.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/115395.pdf>. [cit. 2024-06-20].

LABISCHOVÁ, Denisa. *Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*. Online. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd. 2014, roč. 28, č. 2. ISSN 1211-6068. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/dejinyadejepis/article/view/36185/30916>. [cit. 2024-06-23].

MAREŠ, Jiří. *Etická dilemata učitelů dějepisu aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin?* Online. *Historie – Otázky – Problémy*. 2017, roč. 9, č. 2. ISSN 2336-6672. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97464/1541520_jiri_mares_36-56.pdf?sequence=1 &isAllowed=y. [cit. 2024-06-19].

MÜNICH, Jiří a kol. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis+ - vyhodnocení pokusného ověření Proměna výuky dějin 20. století na českých základních školách ("SINUS CZ")*. Online, PDF. Praha, 2023, Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/wp-content/uploads/2024/01/zaverecna-zprava-d-web.pdf>. [cit. 2024-03-20].

NAJBERT, Jaroslav, HAVLŮJOVÁ, Hana. *Hledání nového konsenzu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?* Online. *Historie – Otázky – Problémy*. 2018, roč. 10, č. 1. ISSN 2336-6672. Dostupné z: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-76cfd571-bba8-428e-ba9e-a756ad092055/c/Jaroslav_Najbert__Hana_Havlujova_15-31.pdf#page45. [cit. 2024-06-26].

NAJBERT, Jaroslav a kol. *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. ISBN 978-80-87912-85-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Vojtech-Ripka/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz/links/5bd17abc299bf14eac833aec/Promyslet-dejepis-v-21-

[století-Digitalni-aplikace-pro-praci-s -prameny-HistoryLabcz.pdf#page8](#). [cit. 2024-07-12].

PEKÁRKOVÁ, Eliška, STEJSKALOVÁ, Johana. *Badatelsky orientovaná výuka jako směr edukační strategie v expozici “Dějiny 20.století” v Národním muzeu*. Online. Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce. 2022, roč. 60, č. 2. ISSN 1803-0386. Dostupné z: https://publikace.nm.cz/file/e3e4e75f1184e825d8d8cf578e9f2495/37953/Pekarkova-Stajskalova_05.pdf. [cit. 2024-06-23].

PINKAS, Jaroslav. *Československo 38-89: Metodika využití počítačové simulace. Verze 1.2* (aktualizováno k 7.5. 2015). Online. Dostupné z: https://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/07/Metodicka_prirucka.pdf. [cit. 2024-07-18].

PINKAS, Jaroslav. *Historická gramotnost*. Online. Historie – Otázky – Problémy. 2023, roč. 16, č. 2. ISSN 2336-6672. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/187097/Jaroslav%20Pinkas_5_13.pdf?sequence=1. [cit. 2024-06-27].

RADETICH, Laura, JAKUBOWICZ, Eduardo. *Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges*. Online. Athens Journal of History. 2014, roč. 10, č. 1. DOI 10.30958/AJHIS. 1–1–1. Dostupné z: <https://www.atiner.gr/journals/history/2014-1 -X -Y -Radetich.pdf>. [cit. 2024-07-18].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2021. 99 s. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf. [cit. 2024-07-18].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2021. 165 s. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2024-07-16].

SMEJKALOVÁ, Kateřina. *K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání*. Online. Paideia: philosophical e – journal of Charles university. 2014, roč. 11,

č.1. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/paideia/article/download/1477/1063/>. [cit. 2024-06-21].

STRADLING. R. *Jak učit evropské dějiny 20.století*. Online. Rada pro kulturní spolupráci, Nakladatelství Rady Evropy, 2003. ISBN 92-871-4465-6. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. [cit. 2024-07-09].

ŠTĚRBA, Radim. *Možnosti výchovy v dějepise – formativní stránka dějepisného vyučování*. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/down-519/>. [cit. 2024-07-16].

ŠVÁŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila. *O paměti, historii, vědomí a nevědomí: Současná bádání v paměťových studiích*. Online. Dějiny – Teorie – Kritika. 2007, roč. 4, č. 2. <https://ojs.cuni.cz/dejinyteoriekritika/article/view/2460/1887>. [cit. 2024-07-11].

10 Seznam zkratek

AV ČR – Akademie věd České republiky

ČR – Česká republika

ČSR – Československá republika

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

ŠVP – Školní vzdělávací program

ÚSTR – Ústav pro studium totalitních režimů

ZŠ – základní škola