

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra dějin a didaktiky dějepisu

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Využití programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení ve výuce meziválečných československých dějin (1918–1938) na základní škole: Případová studie

Implementation of Reading and Writing for Critical Thinking Programme in the Teaching of Interwar Czechoslovak History (1918–1938) at Lower Secondary Schools: Case Study

**Bc. Kateřina Matoušová**

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk a literatura – Dějepis

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení ve výuce meziválečných československých dějin (1918–1938) na základní škole: Případová studie* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit srdečné poděkování paní doktorce Haně Havlůjové za trpělivé a dlouhodobé vedení této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat svým nejbližším za porozumění a podporu při psaní této práce, jakož i v průběhu celého mého studia, jehož dokončení se mnohdy jevilo v nedohlednu. Velmi mi byli nápomocni zaměstnanci Pedagogické knihovny Jana Amose Komenského, kteří ochotně poradili a zpřístupnili materiály ke studiu. Další dík patří kolegům ze ZŠ Kunratice za konzultace k teoretické i praktické části diplomové práce.

## ABSTRAKT

Tato diplomová práce seznamuje s konstruktivistickým pojetím výuky, které sleduje a podporuje přirozené způsoby učení. Popisuje komplexní vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho aplikaci ve výuce moderních dějin se zvláštním zaměřením na dějiny Československa v letech 1918–1938. Přípravy hodin respektují třífázový model učení E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe) a využívají různé druhy školních historických pramenů.

V praktické části práce se nachází pět návrhů vyučovacích hodin zaměřených na dějiny Československa v letech 1918–1938, z nichž některé byly částečně ověřeny v praxi. Cílem práce je sloužit jako praktický průvodce pro učitele, kteří hledají inspiraci pro výuku daného historického období, či hledají nové cesty, jak svou výuku zlepšit a obohatit.

Klíčová slova: kritické myšlení, základní vzdělávání, meziválečné Československo

## ABSTRACT

This diploma thesis introduces the concept of the constructivism, which follows and supports the natural ways of learning, as a paradigm for teaching and learning. First, the text describes a comprehensive educational programme Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). Second, application of the programme in the teaching of modern history is discussed with the special reference to the history of Czechoslovakia in the years 1918–1938. Proposals of lectures respect the three-phase model of learning and using different types of historical sources.

Keywords: critical thinking, lower-secondary school, interwar Czechoslovakia

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ANALÝZA .....	13
Výuka dějepisu a rozvoj kritického myšlení.....	13
Kritické myšlení a kritická gramotnost.....	13
Obecné cíle výuky dějepisu na základních školách.....	17
Cíle základního vzdělávání a rozvoj kritického myšlení .....	20
Klíčové kompetence .....	22
Cíle vzdělávacího oboru Dějepis v RVP ZV .....	25
Dějepis a mezipředmětové vztahy a průřezová témata.....	27
Školní vzdělávací program na příkladu ZŠ Kunratice.....	27
Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	31
Program RWCT dnes.....	31
Profesní kompetence učitele a změny pojetí výuky.....	32
Pedagogicko-psychologická východiska programu RWCT.....	35
Konstruktivistická teorie vzdělávání .....	35
Učení se čtením a psaním .....	36
Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů .....	38
Třífázový model učení: evokace – uvědomění si významu nové informace – reflexe.....	39
Evokace.....	40
Uvědomění si významu nových informací .....	41
Reflexe.....	42
Vybrané výukové metody programu RWCT.....	43
Metody vhodné pro fázi evokace.....	44
Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací .....	48
Metody vhodné pro fázi reflexe.....	51

Hodnocení a sebehodnocení v programu RWCT .....	51
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>54</b>
Meziválečné Československo (1918–1938): Analýza výukového obsahu.....	55
Historická analýza.....	55
Populárně naučné práce .....	63
Audiovizuální materiály .....	65
Neintenciální audiovizuální materiály .....	66
Učebnice .....	66
Případová studie.....	77
Struktura tematického celku .....	78
1. lekce – Vznik Československa .....	78
2. lekce – Tomáš Garrigue Masaryk.....	81
3. lekce – Formování Československa – problémy republiky .....	86
4. lekce – Chvilé odpočinku a zábavy .....	91
5. lekce – Hospodářská krize v Československu .....	93
6. lekce – Mnichovská dohoda a její dopady na Československou republiku.....	97
Reflexe realizované lekce .....	99
Závěrečné zamyšlení k realizované lekci .....	103
Závěr .....	104
Seznam použitých zkratk .....	107
Seznam použitých informačních zdrojů .....	108
Internetové zdroje .....	108
Sekundární literatura.....	111
Seznam příloh .....	115

## Úvod

Prvotním impulsem k sepsání diplomové práce na téma výuky moderních dějin bylo mé seznámení se s příspěvkem Kamila Čínátla, *Problémy a perspektivy školního dějepisu*,<sup>1</sup> který prezentoval v Telči na semináři v roce 2009. Následně jsem začala sama učit a potřeba věnovat se moderním dějinám ve výuce se ještě zvětšila. Shledávám výuku dějin jako jedno z témat, které hýbe veřejným prostorem a komunitou učitelů a didaktiků dějepisu. Zřejmě je to proto, že moderní dějiny tolik ovlivňují současné dění, a jejich znalost, která závisí z velké části na schopnosti učitele ji zprostředkovat, je klíčová pro občanskou společnost. Nadosobní a objektivní reflexi moderních dějin ale ztěžuje jejich aktuálnost. Z výzkumů, o nichž se podrobněji zmíním dále, vyplývá, že zvláště meziválečným dějinám není ve výuce věnován příliš velký prostor. Zdá se, že hlavně proto, že učitelé zaměřují svůj výklad především na obě světové války a na období 1918–1938 jim už nezbude čas.

Navíc mediální obraz výuky moderních dějin není také příliš příznivý. Na tuto skutečnost se snažil reagovat v roce 2012 Ústav pro studium totalitních režimů (ÚSTR) ve spolupráci s agenturou FactumInvenio. Výzkum se zaměřoval na výuku dějin po roce 1945. K problematice meziválečného období, které se hodlám věnovat, se tedy přímo nevyslovuje, ale věřím, že některé výsledky šetření můžeme číst s obecnou platností. Zajímavé jsou zejména tendence, které lze z hlediska výuky moderních dějin, vysledovat: učitelé preferují stále více výuku dějin 20. století před dějinami pravěku a starověku; důraz kladou na dějiny kulturní, sociální, hospodářské a dějiny tzv. každodennosti; snaží se o větší vyváženost na úrovni historie lokální, regionální, národní, evropské a globální; zohledňují teorii tzv. multiperspektivity – mnohostranného výkladu dějin; zahrnují do výuky dějiny minorit a odlišných etnik, dějiny žen a dětí, ale také historii proměn vztahu lidstva k životnímu prostředí.<sup>2</sup> Kvantitativního výzkumu se zúčastnilo 1593 učitelů ze základních i středních škol na území celé České republiky. Struktura dotazovaného vzorku je přesněji popsána v metodologii výzkumu, z hlediska jeho reprezentativnosti se však zohledňovaly pohlaví, věk, postavení učitele, typ školy, velikost obce a region.

---

<sup>1</sup> ČINÁTL, Kamil. *Problémy a perspektivy školního dějepisu. Seminář Mezipředmětové přesahy a metodické inspirace ve výuce dějepisu a občanské výchovy*. Telč, 2009. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seminar-mezipredmetove-presahy-a-metodicke-inspirace-ve>; citováno dne 9. 5. 2015.

<sup>2</sup> ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. Praha, 2012. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vyuka-modernich-dejin-vyzkum-a-jeho-vysledky>; citováno dne 30. 4. 2018.



Z jiného výzkumu, který zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) již v roce 2006, vyplývá, že žáky z výuky moderních dějin nejvíce zajímá téma protektorátu Čechy a Morava, přičemž vznik ČSR a první republika zaujímají druhé místo. Tato témata preferovala většina učitelů a žáků zároveň. Můžeme tedy konstatovat, že vyučující znají oblíbená témata svých žáků a věnují se více tématům, která mohou žáky zaujmout.<sup>3</sup>

Výzkum MŠMT dále „rovněž potvrdil, že i v současné době mladí lidé preferují témata především z československých dějin, z obecné historie pak taková, která zásadním způsobem ovlivnila vývoj evropského kontinentu. Atraktivita ‚vzdálenějších‘ civilizací sice u části respondentů přetrvává, ale stejně početná skupina se domnívá, že se bez důkladnější znalosti mimoevropského světa obejde. Lze zobecnit, že nejnovější dějiny představují tematiku pro studující mládež přitažlivou a lze předpokládat, že nejen po zájemce o dějepis. Její atraktivitu by však výrazně zvýšil i modernější způsob prezentace učiva.“<sup>4</sup>

Výzkumy také odkryly některé nedostatky výuky moderních dějin, například nepružnost reakce učitelů dějepisu na současný nárůst extremistických a nedemokratických politických tendencí.<sup>5</sup>

O možnosti výuky moderních dějin se proto začala více zajímat Česká školní inspekce (ČŠI), která dne 8. června 2016 zveřejnila tematickou zprávu<sup>6</sup>, jež je souhrnným výstupem z inspekční činnosti zaměřené na výuku soudobých dějin. Přestože se jedná o výuku soudobých dějin, dovolím si výsledky zprávy níže komentovat s využitím mediální reflexe zveřejněných dat a porovnat je s výzkumem, který uskutečnil v roce 2012 ÚSTR.

Jako důkaz svého tvrzení, že výuka moderních dějin hýbe veřejným prostorem, uvádím příklady, kdy se česká média věnovala tomuto tématu v návaznosti na prezentaci výsledků inspekční činnosti. Česká televize se tématu vyučování moderních dějin věnovala například

---

<sup>3</sup> *Historie a škola IV: Dějepis a mezipředmětové vztahy*. Terminologie oborových didaktik : semináře ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole zorganizované MŠMT ČR v Telči ve dnech 31. 10.–2. 11. 2005 a 13. 11.–14. 11. 2006. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-211-0575-1.

<sup>4</sup> *Historie a škola IV: Dějepis a mezipředmětové vztahy*. Terminologie oborových didaktik : semináře ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole zorganizované MŠMT ČR v Telči ve dnech 31. 10.–2. 11. 2005 a 13. 11.–14. 11. 2006. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-211-0575-1, s. 30.

<sup>5</sup> ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. Praha, 2012. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vyuka-modernich-dejin-vyzkum-a-jeho-vysledky>; citováno dne 30. 4. 2018.

<sup>6</sup> ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva – výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*, 2016. Dostupné online: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>; citováno dne 30. 4. 2018.

v reportáži,<sup>7</sup> kde historik a učitel dějepisu Jaroslav Najbert objasňuje, jak se s problematikou vypořádávají žáci a učitelé na Gymnáziu Přírodní škola: „*Musíte zvážit, co vynechat, smysluplně, a na co se zaměřit.*“<sup>8</sup>

Dále negativní výsledky šetření prezentovaly Hospodářské noviny dne 21. června 2016 v článku „*Moderní dějiny se ve školách moc neučí, za zásadní je považuje jen čtvrtina učitelů.*“<sup>9</sup> Zprávu ČŠI Hospodářské noviny shrnuly: „*Výuka moderních dějin není ve školách zásadní, učitelé se stěží dostanou k pádu komunismu. Podle historiků si učitelé mohou nastavit plán tak, aby věnovali méně času pravěku a více moderním dějinám, pro mnoho z nich je to ale těžké. Jednak proto, že si netroufnou některé události škrtnout, ale i proto, že se často bojí novodobé události interpretovat.*“<sup>10</sup> Shrnutí Hospodářských novin uvádím z důvodu, abychom si dovedli představit, jak byla zpráva ČŠI prezentována veřejnosti. Z této zprávy však vyplývají i jiná zjištění, která hovoří spíše ve prospěch učitelů dějepisu. Je tedy zavádějící, jaké shrnutí zvolily Hospodářské noviny.

Příprava učitelů na vyučovací hodinu se dle šetření ČŠI mění zásadně. Učitelé dějepisu se snaží předmět přiblížit více žakovské zkušenosti a často při přípravě vycházejí z žakovských prekonceptů a zohledňují také aktuální události.<sup>11</sup> V tomto ohledu se zjištění ČŠI shoduje se starším šetřením ÚSTR: „*Ve výuce dějepisu přihlíží k aktuálním událostem velmi často 27 % učitelů (méně těch, kteří ve školství působí do pěti let), kategorii „často“ označilo 61 % dotázaných a zřídka se aktualitami při výuce zaobírá pouze 12 % respondentů (zde naopak učitelé s kratší praxí do deseti let převažují).*“<sup>12</sup>

Aby učitelé mohli výuku moderních dějin nadále inovovat, potřebují k tomu další prostředky. Ministerstvo školství reaguje na potřeby učitelů tak, že je podporuje, aby se pokusili o zpřístupnění učiva dějepisu žákům pomocí moderních výukových metod a postupů. Jako

---

<sup>7</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Výuka moderních dějin na školách*. Události ČT, 2016. 43. minuta. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/216411000100607>; citováno dne 3. 7. 2017.

<sup>8</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Výuka moderních dějin na školách*. Události ČT, 2016. 43. minuta. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/216411000100607>; citováno dne 3. 7. 2017.

<sup>9</sup> HRONOVÁ, Markéta. *Moderní dějiny se ve školách moc neučí, za zásadní je považuje jen čtvrtina učitelů*. Hospodářské noviny. 2016. Dostupné online: <https://archiv.ihned.cz/c1-65340670-na-uceni-modernich-dejin-chybi-skolam-cas-dejepisari-nechteji-zestrucnit-pravek>; citováno dne 3. 7. 2017.

<sup>10</sup> HRONOVÁ, Markéta. *Moderní dějiny se ve školách moc neučí, za zásadní je považuje jen čtvrtina učitelů*. Hospodářské noviny. 2016. Dostupné online: <https://archiv.ihned.cz/c1-65340670-na-uceni-modernich-dejin-chybi-skolam-cas-dejepisari-nechteji-zestrucnit-pravek>; citováno dne 3. 7. 2017.

<sup>11</sup> ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva – výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*, 2016. Dostupné online: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>; citováno dne 30. 4. 2018.

<sup>12</sup> ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. Praha, 2012. Dostupné online: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>; citováno dne 3. 7. 2017.

příklad za všechny uvádím například jednu z reakcí na výzvu MŠMT *Inovace výuky československých a českých dějin 20. století* (CZ.1.07/1.1.00/26.0058). Projekt probíhal paralelně v Olomouckém a Moravskoslezském kraji v období od září 2013 do května 2014 v rámci oblasti zvyšování kvality vzdělávání. Výstupy projektu jsou k dispozici na internetovém portále [www.dejinyvpohode.cz](http://www.dejinyvpohode.cz). Jedná se o množství podpůrných materiálů a metodiky. Vedoucí projektu Miroslav Gajdůšek se o záměrech, se kterými materiály vznikaly, vyjádřil takto: „*Vlastní pedagogická praxe učitele dějepisu a především znalost situace s výukou novodobých dějin na středních školách mě přivedly na myšlenku zkusit pojmout dějepis netradičním způsobem. Cílem přitom nebylo jen inovovat učebnici moderních dějin, ale především přitáhnout k zájmu o tuto problematiku žáky středních škol. Mou ambicí bylo skloubit srozumitelný obsah s moderní, takřka teenagerskou formou. Již na počátku, kdy vznikaly v úzké spolupráci s kolegy z úřadu a následně s odbornými pracovníky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci první kontury projektu, jsem si uvědomoval, jak složité téma jsme si vybrali. V rámci náročných debat a pracovních jednáních jsem zdůrazňoval nutnost nahradit klasické až akademické pojetí dějepisu něčím zcela novým, s využitím přitažlivých prostředků jako je komiks či zapojení informačních technologií v rámci multimediálního pojetí. Jednoduše řečeno: mělo jít o »Dějiny v pohodě«, konkrétně o výuku historie, která žáky nebude nudit.*“<sup>13</sup>

Aktuálnější příklad moderního pojetí vyučování dějin je projekt, který vyhlásilo MŠMT na období od 1. září 2017 do 31. srpna 2018. Jedná se o pokusné ověřování *Vzdělávací programy paměťových institucí do škol* (Č. j.: MSMT-9423/2017-1),<sup>14</sup> jehož cílem je ověřit rozsah

a dopad využívání vzdělávacích programů muzeí a památníků školami pomocí zážitkové pedagogiky a oživené historie ve společenskovědních předmětech za účelem zkvalitnění výuky.

Záleží tedy na konkrétní škole, jak na výzvy nebo výsledky projektů podpořených MŠMT zareaguje. Ve své pedagogické praxi na ZŠ Kunratice se setkávám s různými přístupy. Ve výuce dějepisu rozvíjíme s kolegy například oborové čtení s porozuměním, badatelství, projektovou výuku, nebo práci s metodou orální historie. V diplomové práci jsem se rozhodla blíže zabývat specifickým přístupem k výuce dějepisu na bázi programu Čtením a psaním

---

<sup>13</sup> MŠMT ČR. *Inovace výuky československých a českých dějin 20. století* – CZ.1.07/1.1.00/26.0058. 2013–2014. Dostupné online: <http://dejinyvpohode.cz/>; citováno dne 3. 7. 2017.

<sup>14</sup> MŠMT ČR. *Vzdělávací programy paměťových institucí do škol*. MSMT-9423/2017-1.2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/41199/>; citováno dne 3. 5. 2017.

ke kritickému myšlení (RWCT).<sup>15</sup>Rozvoj kritického myšlení je jedním ze vzdělávacích cílů dějepisu a neměl by být proto upozadován. Zároveň se ale ve vzdělávací praxi stále znovu objevuje otázka, zda můžeme rozvíjet žakovu schopnost kriticky myslet, aniž bychom se uchylovali ke zjednodušování a překrucování historie. Jinými slovy, je možné soustředit se na procvičování základních dovedností žáků, aniž bychom museli redukovat odborný vzdělávací obsah předmětu? Odpověď bych ráda našla prostřednictvím této práce. Jedním z jejích hlavních cílů je proto ověřit v praxi, jestli navržené způsoby využití programu RWCT ve výuce meziválečných československých dějin na základní škole obstojí jak po odborné, tak po didaktické stránce.

Hlavního cíle své diplomové práce, prověřit, zda kritické myšlení lze kultivovat výukou dějepisu, chci dosáhnout tak, že nejprve představím teoretická východiska. Budu se věnovat pojmům kritické myšlení a kritická gramotnost. Dále se budu zabývat teoretickým pozadím výuky dějepisu na základní škole, přehlédnu některé myšlenky didaktiků dějepisu a porovnáám je s myšlenkami Davida Kloostera, o jehož didaktický koncept kritického myšlení se opírám. Dále se budu zabývat základními pedagogickými dokumenty, z nichž vychází české školství a budu je analyzovat z hlediska obsahu, cílů a výstupů ve vztahu k možnostem rozvoje kritického myšlení žáků. Na příkladu ZŠ Kunratice představím také konkrétní školní vzdělávací program. Metody, jejich účinky budou ověřovány v praktické části práce, čerpám z didaktického programu RWCT. Programu proto věnuji hned několik kapitol. Představím pedagogicko-psychologická východiska programu, konstruktivisticky založený třífázový model učení, ale také zcela konkrétní metody výuky, které následně využívám v případové studii.

V praktické části práce nejprve didakticky rozpracovávám výukový obsah. Představím historickou analýzu aktuálních odborných a populárně-naučných prací, audiovizuálních materiálů a učebnic, které se zabývají dějinami meziválečného Československa. V případové studii pak podám návrh šesti vyučovacích lekcí, na jejichž základě jsem v praxi na ZŠ Kunratice ověřovala možnosti rozvoje kritického myšlení žáků při výuce dějepisu. Závěry diplomové práce se tak opírají nejen o zkušenosti s přípravou lekcí, ale rovněž pedagogické pozorování (zúčastněné, závěry mentorských následků), rozbor žakovských prací a zpětnou vazbu žáků.

---

<sup>15</sup> RWCT je zkratka anglického názvu Reading and Writing for Critical Thinking. V českém jazyce to znamená Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

## TEORETICKÁ ANALÝZA

První, teoretická část práce se věnuje třem základním otázkám, které se dotýkají problematiky využití programu RWCT ve výuce dějepisu na základní škole. Nejprve budu hledat odpovědi na otázku, proč kritické myšlení rozvíjet zrovna ve výuce dějepisu a obecně představím zastřešující pojem kritické myšlení.

Dále se pokusím prostřednictvím analýzy textů rámcového a školního vzdělávacího programu najít odpověď na otázku druhou: Co by žáci měli podle těchto normativních dokumentů znát a umět, aby byli schopni rozvíjet své kritické myšlení? Jako klíčové pro vytvoření konkrétních návrhů se mi totiž jeví zjistit, zda současné cíle základního vzdělávání vůbec podporují rozvoj kritického myšlení, které je dnes jinak tolik zdůrazňováno.

Metodologickou podporu pro řešení otázky, jak koncipovat vyučování dějepisu tak, aby přispívalo k rozvoji kritického myšlení žáků, poskytne shrnutí základních východisek a metod programu RWCT. Cílem teoretické části je pak představit základní didaktickou rozvahu, ze které následně čerpá návrh tematického celku představený v části praktické.

### Výuka dějepisu a rozvoj kritického myšlení

V následující kapitole nejprve představím obecný zastřešující pojem kritické myšlení, jeho pedagogické výklady, ale také jejich praktické dopady na učení žáků. Představím pojem kritická gramotnost a upřesním, jak souvisí s pojmem kritické myšlení. Dále přehlédnou některé myšlenky a názory předních didaktiků dějepisu, porovnáám je s konceptem kritického myšlení. Cílem této kapitoly je zjistit, jestli existuje přímá souvislost mezi výukou dějepisu a rozvojem kritického myšlení.

#### **Kritické myšlení a kritická gramotnost**

Filozofický význam pojmu kritické myšlení nebo kritický postoj sahá již k Sokratovi. Kritický postoj je postoj filosofický, kde neustálé tázání a problematizování domnělých samozřejmostí vede k překonání „přirozeného“ postoje. Podle Jiřího Olšovského pak díky kritickému postoji „*dochází k destrukci všech vědomých a neuvědomovaných východisek myšlení a poznání. Kritické myšlení se projevuje v otevřenosti jiným možnostem při hledání pravdy, kdy se dogmaticky nelpí na pravdě jednou dosažené. Kritický rozum umožňuje vidět, co se opravdu ve skutečnosti děje, nezastírá si různé nedůslednosti myšlení ani reálná*

*ohrožení (konkrétním hrozbám se stává čelem). V kritickém myšlení se překračují konvenční samozřejmosti.*“<sup>16</sup>

Můžeme se však ptát, zda pojmu kritické myšlení rozumíme stejně, když se zamýšlíme nad jeho uplatněním v pedagogice, respektive uvažujeme o tom, jak přispět k rozvoji kritického myšlení žáků.

Na tyto otázky nabízí odpovědi například David Klooster, který působil v České republice jako dobrovolný lektor certifikovaný dle Mezinárodního standardu práce lektora RWCT. Podobně jako Jiří Olšovský uvádí, že kriticky myslet znamená myslet nezávisle. Každý žák je podle něj individualita a jeho myšlenkové operace jsou tak jedinečné, že na ně nelze uplatňovat žádné obecné rámce. Každý myslí za sebe a je tak nositelem svého myšlení. Proto je pro nás tak důležité pocítovat svobodu v tom, že můžeme myslet sami za sebe a že se nám nepředkládají obecné pravdy, například že lhát se nemá, bez možnosti argumentace. Podle Davida Kloostera není nutné, abychom byli vždy originální, pokud dokážeme dostatečně podpořit něčí názor argumenty, s kterými souzníme, je možné přijmout myšlenku cizí, i když ji po tomto argumentačním procesu vnímáme jako vlastní. Stejně tak můžeme myšlenku odmítnout, pokud je slabě obhájena, nepřijmeme ji a snažíme se přemýšlet nezávisle a hledat vlastní řešení. Žáci by si podle Kloosterova názoru měli být tohoto procesu vědomi a aktivně mu napomáhat.<sup>17</sup>

Kritické myšlení, jak vymezuje David Klooster, v žádném případě nesnižuje důležitost informací. Autor však zároveň upozorňuje, že „*získání informací je východiskem a nikoliv cílem kritického myšlení.*“<sup>18</sup> Aby podle něj žáci získali zájem o informacích kriticky přemýšlet, je potřeba jim nejprve poskytnout dostatečnou motivaci. V tomto bodě je vhodné zmínit žakovské prekoncepty. Ať už se ve škole zabýváme jakýmkoli tématem, je nanejvýš pravděpodobné, že už o něm žáci mají velké množství informací, byť neúplných či neutříděných. Mají rovněž zkušenosti, které během let svého života nasbírali, pouze nemusí být zvyklí je využívat pro své kritické myšlení. Úloha učitele je pak taková, že musí žakovské prekoncepty nejprve odhalit, pomoci žákům, aby si uvědomili, co již o sledovaném tématu

---

<sup>16</sup> OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3613-6, s. 117.

<sup>17</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7–8.

<sup>18</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 8.

vědí. Nové informace se podle Davida Kloostera lépe uchytí v mysli, která ví, že nějaké povědomí o těchto informacích už nese.<sup>19</sup>

Motivace k učení však nemusí vycházet jen z potřeby ověřovat si již existující hypotézy. Mnohdy je dokonce silnější, když učitel před žáky klade otázky a problémy, které mají šanci vyřešit, jen když se naučí něco nového. Ve hře je podle Davida Kloostera přirozená lidská zvědavost. Žáci chtějí vědět, jak se věci mají. Rozvoj kritického myšlení se tak prolíná s rozvojem kompetence k řešení problémů. Zároveň by však měli učitelé hledět na žákovy zájmy a potřeby. Žáci nemusí být zvědaví ze začátku ve všech oblastech. Učitelovým nelehkým úkolem je tedy povzbudit jejich zvědavost i tam, kde by ji žák sám nevyhledával. Pokud žákům rozšiřujeme obzory, začnou se v ideálním případě zajímat i o problémy, které je dříve nechávaly chladnými. Takový způsob učitelovy práce by měl podle Davida Kloostera z žáků postupně vychovat aktivní členy společnosti, kterým není lhostejné jejich okolí.<sup>20</sup>

Konkrétně se podle Davida Kloostera žáci učí kriticky myslet při práci s různými texty, když sbírají údaje a zvažují různé úhly pohledu, formulují argumenty a obhajují své názory. Žáci se rovněž učí rozlišovat fakta a názory. Pokud se rozhodnou, že nějaké tvrzení budou zastávat, měli by umět rovněž definovat, jaké důvody je k tomu vedly. Kritické myšlení vyžaduje, aby tyto důvody byly potvrzené nějakými důkazy, které jsou jasně dané a ověřitelné. Při práci s textem je kladen důraz na to, aby žák buď argumentoval přímo textem, nebo zapojil svou zkušenost a na základě ní se rozhodl. Zároveň by však učitelé neměli podceňovat ani zapojení žákovské zkušenosti, protože, jak bylo zmíněno výše, žák je osobnost a jeho myšlení je individuální. Učitelova mysl by měla být podle Davida Kloostera otevřená diskusi se žáky.<sup>21</sup>

Jen tak může být učitel žákům dobrým příkladem i z hlediska dalšího důležitého aspektu kritického myšlení, který výše citovaný Jiří Olšovský nazývá otevřeností. David Klooster pak upozorňuje, že myšlení je zdokonalováno tím, že ho sdílíme s ostatními. Jsme v neustálém dialogu. V učebním procesu mohou vést žáci objektivní dialogy nejen se spolužáky nebo s učitelem, ale také s textem. Učitelé by proto podle Davida Kloostera měli používat mnoho různých výukových strategií, aby žákovu schopnost vést dialog či diskusi dále posílili. Dialog v učebním procesu je pak dále posilován a rozšiřován, pokud žáci mají možnost výsledky

---

<sup>19</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 8.

<sup>20</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

<sup>21</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

svého snažení zveřejňovat. Pokud žákovské snažení dostane formální náležitosti (například sborník slohových prací), žáci jsou ke své práci zodpovědnější, vidí v ní smysl. Úspěšná práce ve skupině zase žáky učí pravidla komunikace, jako je třeba odpovědnost za své stanovisko a schopnost respektovat názor druhých. Výrazně se tak sblíží chování ve škole a mimo školu a zakládá reálný předpoklad, že se tak žáci budou chovat i v dospělosti. Učí se zkrátka pro to, aby v budoucnu uspěli ve společnosti, také tím, že zažívají společenský úspěch už v době školní docházky.<sup>22</sup>

David Klooster se rovněž při definici pojmu zamýšlí nad tím, co kritické myšlení není. Jako první můžeme podle něj vyloučit paměťové učení. Jakkoli je pro proces učení paměť důležitá, výuku dějepisu nevyjímá, zdá se být v současném technickém světě, kdy jsou informace lehce dohledatelné, zásadnější umět s informacemi kriticky pracovat, nikoli je nekriticky memorovat. Dalším příkladem nekritického myšlení je podle Davida Kloostera také snaha parafrázovat myšlenky někoho jiného. V učebním procesu žáci často parafrázuji názory učitele. Když však pouze citujeme nějakého autora, jeho výroky, stává se naše vlastní myšlení spíše pasivním. Snažíme se vcítit do myšlenek někoho druhého, ale nedokážeme projevit vlastní názor nebo interpretaci.<sup>23</sup> David Klooster také nepovažuje za kritické tvořivé nebo intuitivní myšlení.<sup>24</sup>

Z uvedeného rozboru vyplývá, že obecným cílem rozvoje kritického myšlení žáků je, aby si v rámci vyučování osvojili tzv. kritickou gramotnost.<sup>25</sup> Potřeba kritické gramotnosti vychází z předpokladu, že při každém použití jazyka se uplatňuje kontext, který vnáší do projevu vztahy moci a ovládnutí. V moderní pedagogice poukázal na skutečnost, že jazyk je formou politického působení v nejširším slova smyslu, zejména brazilský učitel a vzdělavatel dospělých Paola Freire. Poznání, že všechny texty jsou psány s určitým záměrem, přičemž je tento zřídka explicitně vyjádřen, však spojuje obecnou společenskou potřebu vybavit čtenáře kritickými dovednostmi, které mu umožní demaskovat pravý účel jazykového sdělení v určitém kontextu, rovněž s metodologickými nástroji historické vědy.<sup>26</sup> Zastánci kritické

---

<sup>22</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7–9.

<sup>23</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7.

<sup>24</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Co je kritické myšlení?. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7.

<sup>25</sup> TEMPLE, Charles. *Kritické myšlení a kritická gramotnost.* Thinking Classroom, roč. 6, č. 2, duben 2005. Přeložila H. Košťálová. Dostupné online: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_gramotnost](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_gramotnost); citováno dne 4. 7. 2018.

<sup>26</sup> BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5, s. 159–169.



gramotnosti Allan Luke a Peter Freebody podle Charlese Temple například doporučují, aby učitelé používali při výuce texty populární kultury a neomezovali se jenom na okruh kanonizovaných textů, se kterými se žák mimo školní realitu běžně nesetkává.<sup>27</sup> Kritické pojetí výuky nám pak nabízí nástroje, jak s takovými texty pracovat. V dějepisu můžeme žákům navíc nabídnout historické prameny, ať už textové, vizuální či hmotné povahy, stejně jako oborově specifické způsoby, jak se s nimi naučit zacházet. Do jaké míry lze při výuce dějepisu na základní škole rozvíjet kritickou gramotnost? Na tuto otázku jsem se rozhodla hledat poučení u oborových didaktiků.

### **Obecné cíle výuky dějepisu na základních školách**

V souvislosti s otázkou, nakolik může výuka dějepisu přispívat k rozvoji kritického myšlení a kritické gramotnosti žáků, jsem se rozhodla zjistit, jak se k této otázce staví didaktika dějepisu. Na které didaktické názory můžeme dnes navazovat? Které cíle vyučování dějepisu jsou stále aktuální?

Například Hans Gloeckel, německý didaktik dějepisu, již v 70. letech 20. století stanovil devět kategorií záměrů učitele dějepisu: záměry estetické, teoretické, etické, monumentální, antikvární, kritické, antropologické, filosofické a záměry utváření politického myšlení.<sup>28</sup> Mezi Gloeckelovy cíle dějepisné výuky patří důraz na žakovu schopnost samostatně vyhledat historické informace s využitím práce s prameny a textovými pomůckami; dále umění zhodnotit správnost, či nesprávnost jednání v různých historických situacích; dějepis má žáky inspirovat skrze velké osobnosti dějin; má oživovat tradice a nabádat žáky k péči o kulturní dědictví; rozvíjet kritické myšlení; skrze srovnávání přítomnosti s minulostí má u žáků docházet k odstraňování předsudků; dějepis má také rozvíjet žakovo uvědomění sounáležitosti k určitému společenství a má ho vést k zodpovědnému občanskému a politickému jednání; a konečně má dějepis v žácích vzbuzovat zvědavost a nabádat je k přemýšlení o příčinách historických jevů a skrze analýzu jednání lidí v konkrétních situacích k poznání motivů lidského jednání, a tedy poznání sebe sama.<sup>29</sup> Didaktika dějepisu tedy již v sedmdesátých letech počítala s rozvojem kritického myšlení jako s jedním ze základních cílů výuky, přičemž

---

<sup>27</sup> TEMPLE, Charles. *Kritické myšlení a kritická gramotnost*. Thinking Classroom, roč. 6, č. 2, duben 2005. Přeložila H. Košťálová. Dostupné online: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_gramotnost](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_gramotnost); citováno dne 4. 7. 2018.

<sup>28</sup> LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3, s. 35–36.

<sup>29</sup> LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3, s. 36.

i další Gloeckelovy zmíněné cíle výuky dějepisu ke kritickému myšlení přispívají, např. umění zhodnotit správnost, či nesprávnost jednání v různých historických situacích.

Další didaktik, jehož názory považuji za relevantní vzhledem k tématu výuky moderních dějin, je Vratislav Čapek. Ten rozlišuje tři sféry pojetí cílů dějepisné výuky. Ve sféře kognitivní je kladen důraz na faktografii a samotné historické myšlení. Ve sféře afektivní učitel kultivuje zájem žáků o danou problematiku, schopnost hodnotit dějinné události a empaticky posuzovat historické aktéry. Ve sféře chování a jednání trénují žáci schopnost orientovat se v současném světě, vyjadřovat vlastní názor a obhájit ho pomocí relevantních argumentů, stejně jako schopnost jednat na základě vlastního poznání.<sup>30</sup> Vzhledem k tomu, že moderní dějiny tolik ovlivňují žákovu současnost, aniž by si to někdy uvědomoval, považuji Čapkovy cíle za zcela adekvátní. Vratislav Čapek stejně jako David Klooster připomíná učení v kontextu žákovy zkušenosti – schopnost vyjadřovat vlastní názor, vést dialog, argumentovat, jednat na základě vlastního poznání.

Inspirativní je rovněž práce britského didaktika dějepisu Roberta Stradlinga, který v roce 2003 konkretizoval cíle výuky dějepisu pro státy Evropské unie.<sup>31</sup> Autor dává důraz zejména na odstranění stereotypů a předsudků, uplatňování demokratických principů a pěstování občanských hodnot. Akcentuje rovněž rozvíjení smyslu pro místní, národní a evropskou identitu. Tvrdí, že kurikulární dokumenty jsou příliš ambiciózní a nekonkrétní a kladou na učitele vysoké nároky, zejména na jejich schopnost konkretizace.<sup>32</sup> Ve svém textu proto nabízí řadu konkrétních příkladů, jak ve výuce s využitím historických pramenů abstraktních cílů dosahovat. Většina z těchto modelových úloh pak naplňuje principy, které podle Davida Kloostera podporují rozvoj kritického myšlení žáků.

Na skutečnost, že učitelé dějepisu při výuce jen obtížně hledají způsoby, jak rozvíjet obecné kompetence žáků prostřednictvím konkrétního historického učiva, reagovali rovněž kanadští didaktikové. Tým pod vedením Peter Seixase vytvořil model šesti úzce propojených konceptů, jejichž zvládnutí zakládá schopnost historického myšlení. Model pracuje s představou, že člověk, který umí historicky přemýšlet, dokáže stanovit historický význam

---

<sup>30</sup> LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3, s. 36.

<sup>31</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století.*, Praha: MŠMT ČR 2003, s. 15–16. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>; citováno dne 9. 7. 2015. Český překlad pořízen z angličtiny v roce 2004 Vratislavem Čapkem.

<sup>32</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století.*, Praha: MŠMT ČR 2003, s. 15–16. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>; citováno dne 9. 7. 2015.

určitého jevu nebo události, ví, jak využívat primárních zdrojů, dokáže popsat projevy kontinuity a změny, analyzovat příčiny a následky, porovnávat různé historické perspektivy a nahlédnout etické obtíže historické interpretace.<sup>33</sup>

Na základě přehlednutých didaktických názorů vyvozují, že při stanovování cílů pro výuku dějepisu bychom měli dbát základních zásad. Učitel musí vždy jasně oddělovat výklad historie od mýtů a propagandy. Dále by výuka měla respektovat pluralitu názorů a interpretací faktů. Zásada neméně důležitá se týká nevhodných generalizací a předkládání historie jako konečné a dané skutečnosti, neměnicí se v čase. Žáci by měli pochopit, že odpovědi na všechny historické otázky jsou výsledkem dobově podmíněného čtení a interpretace historických pramenů.

V porovnání kritického a historického myšlení nalezneme řadu paralel a průsečíků. Předně nás obé učí hodnotit správnost, či nesprávnost jednání v různých (historických) situacích s ohledem na aktuální (historická) zjištění. Oba druhy myšlení kultivujeme v kontextu vlastní zkušenosti, kdy jsme na základě (historických) zjištění schopni vyjadřovat vlastní názor, vést dialog, argumentovat a také jednat. V obou případech jsou získané informace východiskem pro další přemýšlení nikoliv cílem.

---

<sup>33</sup> SEIXAS, Peter. *The Historical Thinking Project. Promoting Critical Historical Literacy for 21st Century*. Dostupné online: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>; citováno dne 4. 7. 2017

## **Cíle základního vzdělávání a rozvoj kritického myšlení**

Poté, co jsme si vyjasnili, co je kritické myšlení a přehlédli některé didaktické názory na obecné cíle dějepisu, je na čase se zaměřit na školní realitu. V následující kapitole se věnuji tomu, které z uvedených cílů nalezneme také v závazných dokumentech, jimiž se řídí český vzdělávací systém, zvláště vzdělávání na základní škole. Tyto dokumenty budu porovnávat se zastřešujícím pojmem diplomové práce tak, jak ho definoval David Klooster.

V roce 2004 proběhla v českém školství reforma (zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb.), která zavedla do praxe závazné dokumenty, jež zobecňují a stanovují, co by mělo být výstupem na jednotlivých stupních vzdělávání v České republice. Systém kurikulárních dokumentů zahrnuje rámcové vzdělávací programy pro různé stupně a typy škol, které prošly od doby svého vzniku množstvím revizí, naposledy v roce 2016. Vzhledem k tomu, že má diplomová práce se přímo vztahuje k základní škole, odkazují na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. září 2016 (RVP ZV).<sup>34</sup> Pro lepší pochopení východisek kurikulární reformy doporučuji knihu *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*.<sup>35</sup> Autoři popisují obecnou problematiku zavádění kurikula a následně konkrétní realizaci ve výuce. Ústřední vizí je tvořivý, aktivní učitel, který k oficiálním dokumentům a učebnicím přistupuje tvůrčím způsobem a nespokojí se s pouhou stereotypní výukou dle pokynů metodik, tedy s výukou bez vlastního tvůrčího vkladu.<sup>36</sup> David Klooster ve své definici kritického myšlení rovněž jasně stanovuje roli učitele jako autonomní a tvůrčí. Učitel využívá mnoho různých výukových strategií, aby dosáhl stanoveného cíle výuky s ohledem na vzdělávací potřeby žáků. Učitel motivuje a povzbuzuje žáky, rozšiřuje jim obzory. Nelehkým úkolem bývá povzbudit zvědavost žáků i tam, kde ji žáci sami neprojeví.<sup>37</sup>

Obvykle panuje shoda v tom, že žáci se mají ve škole naučit základním vědomostem. Ale jak je to s jejich životními postoji, etickými zásadami a chováním? O tom, do jaké míry by škola, respektive učitelé, měli ovlivňovat výchovu žáků, se vede diskuze. Učitelé sami vnímají, že by měli na žáky výchovně působit, liší se však v názorech na to, jak silné by jejich

---

<sup>34</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 4. 7. 2017.

<sup>35</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

<sup>36</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4, s. 11.

<sup>37</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

působení či ovlivňování mělo být. Podle RVP ZV se po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.<sup>38</sup> Obecně má podle RVP ZV škola usilovat o naplnění následujících vzájemně provázaných cílů:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“<sup>39</sup>

Obecné cíle základního vzdělávání, které jsem vyjmenovala, korespondují s představou Davida Kloostera o rozvoji kritického myšlení. Žáci přebírají odpovědnost za své učení, jsou si vědomi toho, proč se učí. Vnitřně jsou motivovaní pro své další vzdělávání. Kritické myšlení je založeno na dialogu a žáci kultivují své schopnosti komunikace a spolupráce zejména při různých kooperativních aktivitách během výuky. Učí se tak toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem. Pokud žák dosáhne cílů základního vzdělávání, stane se tak kompetentním středoškolačkem, potažmo dospělým člověkem?

---

<sup>38</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 7, ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>; citováno dne 4. 7. 2017.

<sup>39</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 8–9. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 4. 7. 2017.

## Klíčové kompetence

Pojem kompetence se dnes používá v českém jazyce ve dvou základních významech. Prvním je kompetence jako pravomoc, oprávnění, obvykle udělované nějakou autoritou nebo patřící autoritě. Druhý význam slova kompetence zdůrazňuje schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.

Jak chápat klíčové kompetence v souvislosti s vzděláváním radí metodika publikovaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.<sup>40</sup> Během základního vzdělávání je kladen důraz na osvojování šesti klíčových kompetencí, které mají žákům umožňovat, aby úspěšně zvládali nároky života v globální společnosti 21. století: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.<sup>41</sup> Popis klíčových kompetencí je formulován tak, aby mu žáci sami rozuměli.

V následující podkapitole stručně představím základní kompetence, se kterými počítá současné české školství, a porovnáám je s Kloosterovými náměty pro rozvoj kritického myšlení žáků.

### - Kompetence k učení

Osvojování kompetence k učení by mělo žákům pomoci prohloubit jejich zájem o další vzdělávání a měli by si díky němu ujasnit, jak své vzdělávání aktivně a efektivně podporovat. Kompetentní žák by měl mít na konci školní docházky kladný vztah k učení, být si svého učení vědomý a být zodpovědný za vlastní vzdělávací proces. Být nejen pasivním příjemcem učení, ale také tvůrcem, který jde svému učení naproti. Informace jsou při nabývání kompetence k učení jedním z klíčových prvků, žák se je učí samostatně vyhledávat a následně třídit. S informacemi jsou nesporně spojené odborné termíny, které žák umí objasnit nebo ví, kde nalézt vysvětlení, co daný termín znamená. Odborné pojmy žák používá také v souvislosti s propojování různých oblastí vzdělávání.<sup>42</sup> David Klooster připisuje získaným

---

<sup>40</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6, s. 75. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>; citováno dne 4. 7. 2017.

<sup>41</sup> Úplný popis klíčových kompetencí je možné dohledat na webových stránkách MŠMT. Viz *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>; citováno dne 5. 7. 2017.

<sup>42</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. s. 10. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 5. 7. 2017.

informacím status východiska pro rozvoj kritického myšlení. Paměťové učení, kdy je žák pouze pasivním příjemcem hotových znalostí, je podle něj v rozporu s kritickým myšlením. Ovšem kritické myšlení zároveň pěstuje v žácích pozitivní přístup k získávání těchto informací, je přímo propojeno s přirozenou lidskou zvědavostí, stejně tak jako kompetence k učení.

#### - Kompetence k řešení problémů

Kompetentní žák rozpozná problémovou situaci a snaží se najít její řešení na základě informací nebo zkušenosti. Uvědomuje si, že postupy a procesy, které používá při řešení jednoho problému, může aplikovat i na další podobné problémy. Řešení problému je proces, který vyžaduje problém správně určit, nalézt jeho příčiny, naplánovat vhodné řešení a toto řešení také aplikovat. Pokud dané řešení nefunguje, žák by měl určit, proč se tak stalo, neúspěchem se nenechat odradit, ale dále hledat vhodný způsob řešení.<sup>43</sup> Ve škole pak podle RVP ZV můžeme vyučování přímo zaměřit na posilování této žakovské kompetence. Ať už zvolíme problémové učení nebo komplexnější badatelský přístup k výuce, stavíme vždy před žáky nějaký problém, který je necháme samostatně nebo ve skupinách řešit. Jedná se o velmi aktivní způsob učení, který zdůrazňuje i David Klooster, když klade do souvislosti s rozvojem kritického myšlení i podporu vnitřní motivace žáků. Tato je posílena, pokud učitel před žáky klade otázky a problémy, které mají šanci vyřešit, jen když se naučí něco nového. Žáci chtějí vědět, jak se věci mají. Rozvoj kritického myšlení se tak prolíná s rozvojem kompetence k řešení problémů

#### - Kompetence komunikativní

Při rozvoji komunikativní kompetence je výuka zaměřena na žakovskou komunikaci, na její srozumitelnost, adekvátnost, kohezi a koherenci. Žáci se učí lidské komunikaci jejím pravidlům. Je pravda, že některé jazykové či mluvné zákonitosti používáme bezděčně, některé ale musíme vědomě procvičovat a posilovat. V lidské společnosti není možné nekomunikovat a každý komunikát je vždy osobní vizitkou. Jako první se učíme myšlenky formulovat a následně promyšlíme, jakým způsobem je předáme ostatním. Žák se učí, aby jeho projev byl souvislý, výstižný a logický. Protože komunikace je vlastně interakce minimálně dvou osob, musí žák vnímat také svého partnera a svou komunikaci přizpůsobit svému protějšku. Mezi

---

<sup>43</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 11. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 6. 7. 2017.

pravidla komunikace také patří zásada naslouchání ve snaze porozumět i nevlastním komunikátům a tak usnadnit komunikaci obecně. Kompetentní žák chápe, že různé typy komunikace (ústní, písemná) a typy textů (sms zpráva, román...) vyžadují různé vyjadřovací prostředky a umí tyto vyjadřovací prostředky třídít a aktivně používat dle dané komunikační situace.<sup>44</sup> Kritické myšlení cíleně rozvíjí tuto klíčovou kompetenci. David Klooster připomíná, že myšlení je zdokonalováno tím, že ho sdílíme s ostatními.

- Kompetence sociální a personální

Všechny klíčové kompetence, na které je zaměřena výuka na základní škole, jsou vzájemně propojené a ovlivňují se, ale pokud bych měla říct, které jsou si bližší, tak to budou právě kompetence komunikativní, sociální a personální. Žák se totiž učí interagovat se spolužáky i s dospělými okolo sebe na základě obecně platných pravidel chování nebo na základě pravidel, která si skupina určí. Takto stanovená pravidla pak žák lépe ctí a tím se podílí i na utváření dobré atmosféry nějaké pracovní skupiny. Ve vyučovacím procesu sociální a personální kompetenci aktivizujeme v případě, kdy žáci komunikují s učitelem, sdílejí poznatky ve dvojicích, ve skupině nebo v plénu spolužáků. Pochopení role ve skupině žákovi ulehčí reflexe různých zařazení v pracovním kolektivu. Kompetentní žák sleduje nejen své chování vůči ostatním, ale funguje to také naopak, kdy hodnotí chování ostatních ve skupině a pokouší se upevňovat mezilidské vztahy. Nebojí se požádat o pomoc nebo naopak tuto pomoc poskytnout ostatním, i když nemusí být vždy ústně vyžádaná.<sup>45</sup> Úspěšná práce ve skupině žáky učí pravidla komunikace jako je třeba odpovědnost za své stanovisko a schopnost respektovat názor druhých. V souladu s požadavky Davida Kloostera orientace na rozvoj personálních a sociálních kompetencí výrazně sblížuje chování ve škole a mimo školu a zakládá reálný předpoklad, že se tak žáci budou chovat i v dospělosti. Učí se zkrátka pro to, aby v budoucnu uspěli ve společnosti.<sup>46</sup>

- Kompetence občanské

V průběhu školní docházky na základní škole se žáci podle RVP ZV učí takovým dovednostem, které je aktivně připravují na dospělý život, neboli občanským kompetencím.

---

<sup>44</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 11. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 6. 7. 2017.

<sup>45</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 12. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 6. 7. 2017.

<sup>46</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7–9.



Co pod tímto pojmem nalezneme? Žák respektuje normy slušného chování a rozumí jejich smyslu, uznává společenské normy dané určitou skupinou lidí. Kompetence občanské jsou rovněž úzce spjaty s výukou dějepisu, protože žák by si měl osvojit respekt ke kulturnímu dědictví a tradicím. Učitel se snaží, aby žák měl pozitivní přístup k uměleckým dílům a kultuře. Kompetentní žák chápe, že je možné se aktivně zajímat o život kolem sebe a ovlivňovat své okolí, občanský aktivismus je vítaný. Tato kompetence je také úzce spojena s žakovým rodinným zázemím a hodnotami, které uznává jeho rodina.<sup>47</sup> David Klooster věří, že s rozvojem kritického myšlení a kritické gramotnosti lze vychovat nezávisle myslící osobnosti, aktivní členy společnosti, kterým není lhostejné jejich okolí.<sup>48</sup>

#### - Kompetence pracovní

Vymezení pracovní kompetence podle RVP ZV není nijak cíleně provázáno s rozvojem kritického myšlení. Avšak domnívám se, že se může odehrávat bezděčně, když žáci například chápou a dodržují pravidla bezpečnosti práce.

### **Cíle vzdělávacího oboru Dějepis v RVP ZV**

Klíčové kompetence se vzájemně doplňují a rozhodně nevznikají ve vzdělávacím procesu v nějakém vakuu. Jsou vždy vázány na konkrétní výukovou situaci a metody učení. Cílem mé práce je ověřit, nakolik je možné kritické myšlení kultivovat při výuce dějepisu. Z dosavadního přehledu vyplývá, že RVP ZV k takovému přístupu vytváří prostor a patrně by stačilo, kdybych při výuce volila metody, které budou přispívat nejen k osvojování historických znalostí, ale také k rozvoji klíčových kompetencí. Podrobněji se na tuto otázku zaměřím v případové studii níže, zde je však třeba ještě zmapovat, jak je výuka moderních dějin koncipována v RVP ZV<sup>49</sup> teoreticky.

*Vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží*

<sup>47</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. s. 12. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 6. 7. 2017.

<sup>48</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení? Co je kritické myšlení?* Příručka I. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

<sup>49</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 5. 7. 2017.

kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.<sup>50</sup> RVP ZV tedy stejně jako David Klooster považuje za důležité poznání, že (historická) skutečnost není uzavřena.

Moderní dějiny se tradičně vyučují v deváté třídě. Mimo jiné se vyučují témata: „nové politické uspořádání Evropy a úloha USA ve světě; vznik Československa, jeho hospodářsko-politický vývoj, sociální a národnostní problémy.“<sup>51</sup>

Očekávané a závazné výstupy pro žáka jsou, že žák:

- „rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů;
- charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu;
- zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.“<sup>52</sup>

Očekávané výstupy může žák naplnit skrze výuku meziválečných dějin Československa, k čemuž směřuje praktická část mé diplomové práce.

V kapitole RVZ ZV *Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru dějepis* se pojem kritické myšlení nevyskytuje. Je ovšem několikrát zmíněn cíl průřezového tématu *Výchova demokratického občana a Mediální výchova*.

---

<sup>50</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 51. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 9. 7. 2016.

<sup>51</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 56. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 9. 7. 2015.

<sup>52</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 56. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 9. 7. 2015.

## Dějepis a mezipředmětové vztahy a průřezová témata

V návaznosti na zjištění České školní inspekce, o kterých se zmiňuji v úvodu práce, o tom, jak často reagují učitelé na aktuální události, považují průřezová témata ve výuce moderních dějin za klíčová. Zejména „*pomáhají rozvíjet osobnost každého žáka především v oblasti postojů a hodnot*“<sup>53</sup>, ctí trend individualizace ve výuce. „*V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislých, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.*“<sup>54</sup> Konkrétně průřezové téma Výchova demokratického občana v obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení.<sup>55</sup>

Bezpečná atmosféra uvnitř samotné školy značně přispívá k tomu, aby učitelé různých předmětů společně plánovali, realizovali a vyhodnocovali, což bezděčně vede k naplňování průřezových témat a utužování mezipředmětových vztahů. Dále uvádím příklad jedné takové školy.

## Školní vzdělávací program na příkladu ZŠ Kunratice

Jako příklad z konkrétní praxe uvádím Školní vzdělávací plán (ŠVP) na ZŠ Kunratice,<sup>56</sup> na které probíhalo ověřování návrhu výuky, které prezentuji v případové studii v další části práce. Jedná se o Fakultní základní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která je zapojena do celé řady projektů, například *Pomáháme školám k úspěchu*, *EkoŠkola*, probíhá zde *TheGLOBE Program* a další menší projekty. Se školou také úzce spolupracuje rodičovský spolek Patron, který „*podporuje zájmy a potřeby dětí a mládeže regionu a stává se nositelem celé řady aktivit podporujících minimalizaci asociálního jednání dětí, školy i regionu. Úzká spolupráce je významná zejména u grantové politiky a realizace*

---

<sup>53</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 126. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 4. 5. 2018.

<sup>54</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 126. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 4. 5. 2018.

<sup>55</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, s. 107. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>; citováno dne 9. 7. 2015.

<sup>56</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 5. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

*dlouhodobých záměrů rozvoje školy.*<sup>57</sup> Zejména účast na projektu *Pomáháme školám k úspěchu* zajišťuje poměrně nadstandardní podmínky pro práci učitelů. Jako příklad uvádím *Plán osobního pedagogického rozvoje* (POPR), kdy si každý zaměstnanec školy určuje dva osobní či profesní cíle, kterých chce za školní rok dosáhnout, a během roku je vedením školy v plnění těchto cílů podporován. Je například omluven z výuky, čerpá studijní volno nebo se účastní seminářů organizovaných v rámci Další podpory pedagogických pracovníků (účast škola spolufinancuje).

ŠVP ZŠ Kunratice (č. j.: 396/2007, novela č. j.: 339/2013), tvůrci nazvali K-U-K. Pod touto zkratkou nalezneme klíčová slova komunikace, učení, kooperace. Pod slovem komunikace se skrývá nejen komunikace ve směru učitel – žák, ale také učitel – učitel. ŠVP je založen na společném plánování výuky, kdy vznikají vyučovací hodiny v různých předmětech, které jsou však na sebe tematicky navázány. Učitelé vědí, co žáci mají v tematickém plánu v jiných předmětech a podle toho plánují svou výuku. Každý učitel má konzultační hodiny, kde probíhá komunikace také s rodiči, kteří mají zájem dozvědět se o výuce více.<sup>58</sup>

Učení má na ZŠ Kunratice probíhat pod jednotnou myšlenkou: Každý žák se učí naplno a s radostí. Je kladen důraz na individualizaci výuky, kdy je úkolem učitelů objevit talent či nadání žáka a ty dále rozvíjet. Pro nadané žáky je ve škole vytvořena podpůrná skupina a různé další semináře.<sup>59</sup> Kooperace mezi učiteli probíhá nejen při plánování, realizaci (párová výuka), ale také při vyhodnocování výuky. Učitelovo hodnocení úspěšnosti výukové situace ve třídě nebývá objektivní, a proto je vhodné, aby se reflexe či evaluace uskutečňovaly ve více lidech a mohlo se tak předejít chybám (např. špatná formulace cíle, aktivity nepřispívající k cíli hodiny, úkoly neadekvátní věku a možnostem dětí) v další výuce.<sup>60</sup>

Sledované historické období *Československo mezi válkami* je v ŠVP ukotveno v 9. ročníku, kdy vyučující probírá poválečné uspořádání světa. Očekávaný výstup pro předmět je, že „žák

---

<sup>57</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 5. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

<sup>58</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 10. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

<sup>59</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 10. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013-charakteristiky\\_pred\\_volit\\_nepovin.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013-charakteristiky_pred_volit_nepovin.pdf); citováno dne 12.7.2016.

<sup>60</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 10. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

odliší demokratický a totalitní systém.“<sup>61</sup> Jako nejbližší průřezové téma se uvádí Výchova demokratického občana. Akcentovaná klíčová kompetence je kompetence k řešení problému. Očekávaný výstup oboru je, že žák rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů. V ŠVP nejsou uvedeny pro toto období mezipředmětové vztahy, hladiny Bloomovy taxonomie, znalosti, dovednosti, postoje, což poskytuje učitelům značnou volnost ve svých tematických plánech. Dějiny Československa jsou probírány po tématu Druhá světová válka, a je tak dáván důraz na poválečný vývoj státu.<sup>62</sup> I toto zjištění mě utvrzuje v tom, že mnou vybraná problematika není příliš na základních školách vyučována. Pro srovnání jsem se rozhodla vyhledat si zpracování tohoto tématu v ŠVP jiné školy, z důvodu vzdálenosti a odlišného sociokulturního zázemí jsem zvolila Základní školu v Ostravě.<sup>63</sup> Dle tabulky oborové výstupy jsem zjistila, že oba ŠVP jsou téměř totožné. Z toho usuzuji, že obě školy považují RVP ZV za směrodatný dokument, dle kterého své ŠVP tvoří.<sup>64</sup>

Výše jsem zmínila tematické plány, které si na ZŠ Kunratice vytvářejí sami učitelé. Na druhém stupni se jedná o rozšířené ŠVP pro interní potřeby učitelů. Na první stupni jsou tyto plány rozvrženy do týdne, na tzv. týdenní plány, které jsou k dispozici také rodičům. Tematický plán mnou sledovaného období, tj. Československo mezi válkami pro devátou třídu, vypadá následovně. Látka je plánována na tři měsíce – listopad, prosinec, leden. Klíčová kompetence, kterou by žáci měli v tomto tématu rozvíjet je kompetence k učení. Téma je tedy Československo mezi válkami, přičemž učivo, které žáci mají probrat je: „*První a Druhá republika v ČSR, Vývoj v Rusku a v Německu mezi válkami, Zahraniční politika ČSR, Politický systém ČSR, Světová hospodářská krize a hospodářská krize v ČSR, Mezinárodní vztahy ve 30.letech 20.století, Cesta k Mnichovu a Mnichov 1938*“.<sup>65</sup>

Očekávané výstupy pro předmět v tomto období jsou, že žák

---

<sup>61</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 5. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

<sup>62</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, s. 30. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013-osnovy\\_predmety.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013-osnovy_predmety.pdf); citováno dne 12. 7. 2015.

<sup>63</sup> ZŠ NÁDRAŽNÍ. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ostrava, 2012. Dostupné online: [http://zsnadrazni.eu/dokumenty\\_.html](http://zsnadrazni.eu/dokumenty_.html); citováno dne 15. 5. 2018.

<sup>64</sup> V době vzniku diplomové práce však ŠVP v Kunraticích právě procházelo revizí, jejímž cílem je větší propojenost všech humanitních a všech přírodovědných předmětů ve smyslu daltonského plánování.

<sup>65</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Tematický plán pro předmět dějepis*. 2017. (interní dokument)

- „se při práci na tématu Světová hospodářská krize a události kolem Mnichova 1938 a Druhé republiky a vzniku Třetí říše učí pochopit, že vyhybat se řešení problémů nevede k cíli.,
- si uvědomuje, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit,
- dovede pro získání informací a vytvoření pohledu na probíranou tematiku využít běžné informativní a komunikativní prostředky (knížky-encyklopedie-počítač-audiovizuální technika atd.)“<sup>66</sup>

Tyto výstupy se snaží sledovat trend výuky skrze velké myšlenky, které jsou odpovědí na otázku, čemu v životě má žák natrvalo porozumět.

Očekávané výstupy pro předmět dějepis ve sledovaném historickém období jsou:

- „Žáci definují příčiny a popíší průběh hospodářské krize.
- Žáci posoudí vliv poválečné společenské a politické krize na formování totalitních režimů v Německu a v SSSR.
- Žáci stanoví historický rozměr pojmů nacionalismus, extremismus a agrese v období mezi světovými válkami.
- Žáci naleznou výhody demokratického vývoje v ČSR za První republiky a uvedou příklady zahraniční politiky československé vlády.
- Žáci zdůvodní jednání československé vlády v období Mnichova 1938 a za Druhé republiky.“<sup>67</sup>

Takto rozvinutý tematický plán je již dostačujícím podkladem pro práci učitele a konkretizuje ŠVP a ještě obecnější RVP. Je třeba uvést, že tento tematický plán opět nevyhovuje potřebám učitelů dějepisu na ZŠ Kunratice a je podroben revizi. Tyto úpravy se týkají zejména propojení s tematickými plány dalších předmětů humanitního zaměření.

Na základní škole, respektive na vybrané základní škole, je prostor pro koncipování výuky dějepisu směřující k rozvoji kritického myšlení žadán a podporován. Učitelé jsou podporováni ve svém dalším vzdávání a sledují moderní trendy ve výuce. Myšlenka, že žák se učí naplno a s radostí, je posílena o aktivní učitele, kteří se v svém vzdělávání ctí stejnou myšlenku. Poučení učitelé pak tvoří takovou školní kulturu, jejímž základem je rozvoj kritického myšlení ve všech předmětech.

<sup>66</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Tematický plán pro předmět dějepis*. 2017. (interní dokument)

<sup>67</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Tematický plán pro předmět dějepis*. 2017. (interní dokument)

## Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

V předchozích kapitolách jsem popsala od velmi obecných rámců ke konkrétním, co by mělo být obsahem základního vzdělávání a nakolik je teoreticky možné propojit výuku dějepisu s rozvojem kritického myšlení žáků. V této kapitole navážu tím, že představím jeden ze způsobů, jak můžeme naplňovat takový vzdělávací cíl v praxi. Program RWCT nabízí didakticky detailně promyšlenou škálu metod, které přispívají k rozvoji kritického myšlení. Nejprve však představím širší kontext vzniku programu a způsob, jak byl transformován do českého prostředí. Naznačím také, jak se mění přístupy a práce učitelů, kteří s myšlenkami programu RWCT souzní. Dále se zaměřím na obecná pedagogicko-psychologická východiska programu – konstruktivistické pojetí výuky, učení čtením a psaním, využívání Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. V této podkapitole také představím, co je to didaktický potenciál textu a jak je tento koncept využíván při školní práci s beletristickými texty, naznačím rovněž, jaké jsou možnosti jeho využití v odborných předmětech. Následně popíšu třífázový model učení a vybrané metody RWCT, které s tímto modelem souzní. Zaměřila jsem se zejména na metody, které hodlám využít v návrhu výuky meziválečného Československa. V závěru kapitoly se věnuji problematice hodnocení a sebehodnocení s důrazem na rozvoj kritického myšlení.

### Program RWCT dnes

Program RWCT byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA (Consortium for Democratic Pedagogy), je určen především pro země, které budují demokratickou společnost. „*Snaží se tedy z žáků vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni porozumět a přizpůsobit se novým podnětům. Dá se říci, že i když je učební obsah důležitý, není rozhodující. Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat. Žáci musejí umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli. Musejí být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv, tvořit si úsudky o věrohodnosti a hodnotě informací, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby*“.<sup>68</sup> V České republice byl poprvé představen ve školním roce 1997/1998. V současnosti se u nás dalším šířením a popularizací programu zabývá o. s. Kritické myšlení. Samozřejmě, že každá země má svá specifika a není možné vyučovat stejně v USA jako u nás. Program RWCT je jedním z inovativních programů

---

<sup>68</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Co je kritické myšlení? Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 6.

vzdělávání, který ale zároveň koresponduje s obecnými cíli vzdělávání v České republice, zároveň nabízí širokou škálu prostředků, jak těchto cílů dosáhnout.<sup>69</sup>

### **Profesní kompetence učitele a změny pojetí výuky**

Program si klade za cíl zkvalitňovat vzdělávání a školní výuku také skrze větší profesionalizaci učitelů.

Ráda bych se pozastavila nad tím, jaké nároky klade program RWCT na učitele. Na základní škole, kde byla lekce z praktické části realizovaná, je Mezinárodní standard práce učitele RWCT důležitým dokumentem a učitelé jsou s ním obeznámeni.

Každý učitel by si měl být vědom toho, jaké je jeho pojetí výuky, na co klade důraz, co je pro něj důležité, co jsou jeho silné a slabé stránky. Sebereflexe je nedílnou součástí učitelovi práce a touha po zdokonalování může být jedním z faktorů, které předcházejí syndromu vyhoření. Učitel by měl také plánovat, co nového se potřebuje naučit, v čem se zlepšit, aby byl ještě lepším učitelem. Takovému učiteli můžeme říkat reflektivní praktik, který kriticky o své práci přemýšlí a vědomě sám sebe rozvíjí dle potřeb.<sup>70</sup> Ve Scio školách dokonce opouští slovo učitel kvůli negativním konotacím a nahrazují ho slovem průvodce vzděláváním.<sup>71</sup>

V rychle se vyvíjející společnosti se učitelé musí velmi pružně přizpůsobovat okolnímu světu, aby dokázali žáky správně připravit na jejich budoucí život. Dalo by se říci, že dnes nevíme, jaké konkrétní informace bude žák potřebovat, až bude dospělý. Ale víme, že ho musíme vybavit takovými dovednostmi a postoji, aby tento dospělý život zvládl. Role učitele je v tomto případě nezastupitelná, což na učitele klade řadu nároků. Pokud se učitel rozhodne jít cestou RWCT, může mu dobře posloužit právě Mezinárodní standard práce učitele RWCT, který vznikl v rámci projektu *Rovnováha - školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost*.<sup>72</sup>

Tento dokument slouží nejen učitelům jako podklad pro jejich další rozvoj, ale také těm, kteří mají sledovat a reflektovat kvalitu práce učitele, který se rozhodne pro takové pojetí

---

<sup>69</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 10.

<sup>70</sup> MŠMT ČR. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 1. Dostupné online: [www.msmt.cz/file/8274\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8274_1_1/); citováno dne 2. 6. 2015.

<sup>71</sup> SCIOŠKOLA. *Principy a hodnoty ScioŠkol*. Dostupné online: <https://www.scio.cz/scioskoly/principy.asp>; citováno dne 9. 7. 2017

<sup>72</sup> MŠMT ČR. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 1. Dostupné online: [www.msmt.cz/file/8274\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8274_1_1/); citováno dne 5. 7. 2015.



výuky. Zároveň každý učitel, i ten který se neztotožňuje s programem RWCT, může v dokumentu nalézt relevantní doporučení pro svou výuku. Mezinárodní standard pro práci učitele RWCT vznikl v letech 2000–2001. Představuje komplex učitelských kompetencí, přičemž důraz je kladen na kompetenci profesní s přihlédnutím k aktivnímu a efektivnímu učení žáků. Zdůrazňuje se dovednost budovat vhodné klima, plánovat, volit a formulovat vhodné výukové cíle, volit a užívat adekvátní metody a formy práce, zvláště metody aktivního učení, efektivní metody čtení a psaní, metody metakognitivního učení, učení hodnocení a sebehodnocení žáků.<sup>73</sup>

Program RWCT tedy postupně vnáší poměrně zásadní změny do učitelovy práce, pokud se tedy učitel pro ně sám rozhodne. Tyto změny jsou v citovaném Standardu popsány následovně:

- *„Učitel často přesměrovává otázky a poznámky žáků na jiné žáky, žáci často reagují na sebe, bezprostředně se často oslovují.*
- *Učitel podněcuje rozmanité a nestereotypní hledání a vytváření odpovědí a s pochopením je přijímá.*
- *Učitel často mění uspořádání nábytku a prostoru ve třídě podle provozované činnosti.*
- *Práce žáků jsou soustavně vyvěšovány a používány, vyvěšují je sami žáci podle svého uvážení.*
- *Učitelovo uspořádání výuky důsledně odpovídá E-U-R, všechny tři fáze učení dostávají náležitý prostor, kritické myšlení rozvíjeno často a soustavně.*
- *Žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách; úkoly jsou opravdu zaměřené na kooperativní učení*
- *Učitel často poskytuje doplňkové zdroje informací a podněcuje žáky, aby hledali své vlastní zdroje.*
- *Úlohy při čtení a psaní cíleně pomáhají žákům ujasnit si danou problematiku a podněcují k dalším otázkám.*
- *Učitel klade otázky spadající do všech úrovní Bloomovy taxonomie, většinou otevřené otázky vybízející k myšlení vyššího řádu.*
- *Učitel vždy poskytuje dost času, aby všichni žáci mohli přemýšlet o své odpovědi.*
- *Učitel vždy poskytuje žákům dostatek času na celou odpověď.*

---

<sup>73</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 7.

- *Učitel často používá k posouzení změn v učení žáků autentických strategií hodnocení.*
- *Učitel objasní kritéria a indikátory hodnocení před zadáním úkolů a prodiskutuje je s žáky, žáci se podílejí na jejich vzniku.*
- *Učitel umí do hloubky vyložit, jak jedná při výuce, i z více různých hledisek; vyžaduje zpětnou vazbu od žáků i kolegů a řídí se podle ní.*
- *Učitel při vyučování soustavně, efektivně a v maximální míře aplikuje filozofii a principy a strategie RWCT.*<sup>74</sup>

Osobně se ztotožňuji také s badatelským cyklem profesního učení učitelů od Helen Timperleyové. Učitel díky němu získává profesní znalosti takovým způsobem, který vede k efektivnější učitelské praxi, tedy k pozitivním dopadům na učení každého žáka. Úspěch každé učící se bytosti, ať už učitele nebo žáka, závisí podle Helen Timperleyové na tom, do jaké míry je schopna si odpovědět na tři základní otázky. První otázka je „Kam jdu?“ a vztahuje se k našemu porozumění cílům a důvodům našeho učení. Učitel je zodpovědný za to, že každý žák je schopen na tuto otázku odpovědět vzhledem ke svému učení.

Další otázka pomáhá učícímu se porozumět, jaká je jeho aktuální úroveň vzhledem ke svým cílům vzdělávání. Dále můžeme posoudit, jak účinné je naše snažení v přibližování se vytyčeným cílům. Učitel tedy zkoumá, jakými znalostmi jsou a dovednostmi jsou žáci aktuálně vybaveni vzhledem k tomu, čemu se mají naučit, aby dosáhli stanovených cílů. Stejně tak učitel hodnotí svou efektivitu výuky. Otázka, která zaštiťuje tento proces je „Kde jsem?“

Přemýšlení nad otázkou „Kam dál?“ nám pomáhá lépe zaměřit naši pozornost tam, kde je potřeba dle stanovených cílů. Žáci by měli umět rozpoznat to, co potřebují pro své budoucí učení. Učitel se pak snaží své vlastní učení přizpůsobit těmto žakovským potřebám, aby byl schopen jim pomoci.

Učitelovy znalosti o žácích a o tom, jak je vyučovat se tak systematicky rozvíjejí díky procesu hledání odpovědí na tři výše uvedené otázky.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> MŠMT ČR. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 19–21. Dostupné online: [www.msmt.cz/file/8274\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8274_1_1/); citováno dne 2. 6. 2015.

<sup>75</sup> TIMPERLEY, Helen. *Using Student Assessment for Professional Learning: Focusing on Students' Outcomes to Identify Teachers' Needs*. East Melbourne, Vic: Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Dept. of Education and Early Childhood Development, 2011. ISBN 9780759406551, s. 5.

V hlavní roli při poznávání a učení je vždy žák, což koresponduje s konstruktivistickou teorií vzdělávání. Je tedy žádoucí vysvětlit si z jakých pedagogických myšlenek a zásad program RWCT vychází.

### **Pedagogicko-psychologická východiska programu RWCT**

V této kapitole se zaměřím na teorie a myšlenky, z kterých program RWCT vychází. Je nutné se s nimi seznámit pro porozumění samotným postupům programu RWCT. Klíčovým teoretickým východiskem je pedagogický konstruktivismus. Dále popíši, jak program RWCT rozvíjí kritické myšlení prostřednictvím čtení a psaní. Čtení a psaní bude věnována větší pozornost, protože texty jsou nedílnou součástí praktické části práce. Představím didaktický nástroj projektu *Pomáháme školám k úspěchu* tzv. čtenářské kontinuum.

### **Konstruktivistická teorie vzdělávání**

Učení v tomto pojetí je chápáno jako proces, kdy si sám žák konstruuje nebo buduje svoje vlastní znalosti a není jen pasivním příjemcem informací ze svého okolí. Znalost v tomto pojetí není objektivně existující a je v neustálé interakci s okolím. V moderním vzdělávání je tato teorie preferována.<sup>76</sup>

Učitel se v konstruktivistické teorii vzdělávání ocitá v roli facilitátora, pomocníka, průvodce, kouče, tvůrce autentické zkušenosti. Výukový styl učitele je zejména interaktivní a dialogický. Učitel posuzuje možnosti a potřeby žáků, navazuje na ně přizpůsobováním výuky. Žákům poskytuje kognitivní podporu, kdy jim navrhuje a doporučuje vhodné úlohy, vybízí je k vlastnímu nezávislému myšlení. Role žáka je na oplátku aktivní. Žák konstruuje a rozvíjí své vlastní kompetence. Přebírá odpovědnost za svoje učení a někdy se sám dostává do role učitele či experta. Kurikulum je založeno na projektovém vyučování, které podněcuje kompetenci k řešení problémů. Předměty mají být propojeny a zaštitěny společnými tématy.<sup>77</sup>

Konstruktivistická teorie vyžaduje čas na učení, které je zaměřeno na porozumění. Akcentuje dva druhy učení – učení se novým informacím a učení se novým způsobům, jak se učit. Učení probíhá vždy v kontextu a je zároveň sociální aktivitou. Učební cíle konstruktivismu jsou především kognitivní flexibilita, kritické myšlení a schopnost řešení problémů. Nedílnou součástí je sdílení zkušeností žáků mezi sebou a také jejich vlastní sebereflexe, z toho důvodu

---

<sup>76</sup> ZOUNEK, Jiří – JUHAŇÁK, Libor – STAUDKOVÁ, Hana – POLÁČEK, Jiří. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7, s. 77.

<sup>77</sup> ZOUNEK, Jiří – JUHAŇÁK, Libor – STAUDKOVÁ, Hana – POLÁČEK, Jiří. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7, s. 78.

je oblíbeným typem výuky skupinová práce. Učitel se snaží, aby typy výuky byly co nejvíce rozmanité. Stejně tak poskytuje širokou škálu zdrojů informací – učebnice, knihy, časopisy, audio či videonahrávky, internet. Informačními zdroji jsou ale také spolužáci, odborníci působící mimo školu, stejně jako učitel sám. Problematické se pak jeví formální hodnocení, kdy učitelé, respektive žáci potřebují především získat známky za své dílčí výkony. Konstruktivistické pojetí výuky upřednostňuje dlouhodobé formativním hodnocením (například na základě portfolia), vrstevnické hodnocení nebo sebehodnocení žáků.<sup>78</sup>

### **Učení se čtením a psaním**

Psaní bývá ve škole vnímáno jako produkt, na základě kterého jako učitelé ověřujeme, že žák učení zvládl. Navíc bývá často odtrženo nejen od učební situace, ale také od žákovské zkušenosti. Výsledný produkt se pak k žákovi vrací po týdnu se zaškrtnými chybami a tím jeho role skončí. Žáci si tak jen obtížně vytvoří kladný vztah k psaní a velmi těžko uvěří tomu, že psaní může být užitečným nástrojem myšlení a že jim může pomoci. V programu RWCT se proto psaní-produkt nehodnotí a to ani slovně, protože usilujeme o vytvoření atmosféry, která není riziková. Učitel a spolužáci by měli vyslechnout texty, pokud má žák potřebu je sdílet, jinak by měl psaný text sloužit hlavně žákovi. Psaní je tedy v RWCT chápáno především jako pracovní nástroj, jak hledat řešení komplexní úlohy. Takové úlohy a otázky pak obvykle žádají více než jednu konkrétní odpověď, neexistuje jediné správné řešení. Žáci využívají psaní k tomu, aby se různých variant odpovědi postupně dobírali, jsou navíc motivovaní, když jim je téma, o kterém píšou blízké, a také když jsou přesvědčeni, že jejich psaní má nějaký smysl. Psát bychom měli s žáky často i v naučných předmětech. Výborně se psaní hodí do reflektivní fáze hodiny, kdy si žáci třídí informace, dělají si „úklid v hlavě“.<sup>79</sup>

### **Čtenářské kontinuum**

Díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu* vznikl rovněž nový didaktický nástroj, jak pracovat s neintencionálními texty, tzv. čtenářské kontinuum. Podle autorů tento nástroj „ukazuje vývoj dítěte od nečtenáře k nezávislému přemýšlivému čtenáři v šesti navazujících úrovních. Popisuje, co dítě postupně zvládá, když si utváří vztah ke čtení, učí se číst, o čteném přemýšlet a využívat přečtené ve svém životě. Kontinuum slouží jako mapa, pomáhá zjistit,

---

<sup>78</sup> ZOUNEK, Jiří – JUHAŇÁK, Libor – STAUDKOVÁ, Hana – POLÁČEK, Jiří. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7, s. 79.

<sup>79</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení: Psaní jako podpora myšlení. Příručka II*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 19–21.

*kam dítě na své cestě došlo, a radí, kudy dál.*“<sup>80</sup> Čtenářské kontinuum tedy pomáhá učitelům i žákům rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Z definice tohoto pojmu vyplývá, že člověk, který se považuje za čtenářsky gramotného, vidí ve čtení a v psaní smysluplné činnosti. Vnímá text jako způsob komunikace, která vznikla v určitém sociálním kontextu a slouží mezilidským záměrům. Vyhledává a užívá text s ohledem na jeho účel.<sup>81</sup> Gramotný čtenář rovněž podle Hany Košťálové a jejích spoluautorů „ovládá základní dovednosti čtení; vyvozuje z textů podložené závěry, texty posuzuje z hlediska obsahu, formy a autorského záměru.“<sup>82</sup>

Uvažujeme-li v této souvislosti o výuce dějepisu, je třeba si uvědomit, že oborové a čtenářské cíle jdou často ruku v ruce a vzájemně se podporují. Pro oborové učitele je však někdy těžké přijmout fakt, že čtenářská gramotnost není jen důležitým předpokladem pro porozumění odbornému obsahu, ale žáci si ji osvojují postupně, mimo jiné v souvislosti s kritickým rozбором odborných textů, s nimiž ve výuce pracují. Zároveň je třeba čelit skutečnosti, že oborové obsahy se velmi rychle mění a učitel není s to, aby je všechny obsáhl, stejně tak nemůže vědět, jaké oborové obsahy bude žák potřebovat ve svém dospělém životě.<sup>83</sup>

#### Didaktický potenciál textu

Pokud se rozhodneme pracovat ve výuce dějepisu s odbornými texty, mohlo by nám pomoci, když se v první řadě zaměříme na tzv. didaktický potenciál textu. S tímto konceptem pracují například autoři *Sborníku pozoruhodných textů*, který vznikl v roce 2012 jako podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy.<sup>84</sup> Pozoruhodnými texty nazvali autoři „*texty vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti, které jsou pro žáky přitažlivé a zároveň podnětné.*“<sup>85</sup> Podnětnost textu a z ní vyplývající učební příležitosti pak zjišťují právě

---

<sup>80</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017. ISBN 978-80-906581-0-3, s. 4.

<sup>81</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017. ISBN 978-80-906581-0-3, s. 5.

<sup>82</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017. ISBN 978-80-906581-0-3, s. 5.

<sup>83</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Inovace projektu pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2016–2017*, s. 3. Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/pprs/pprs\\_16-17/inovace\\_pprs\\_2016-2017-tisk.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/pprs/pprs_16-17/inovace_pprs_2016-2017-tisk.pdf); citováno dne 11. 7. 2017.

<sup>84</sup> Blíže viz KRAJSKÉ ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A INFORMAČNÍ CENTRUM (KVIC). *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín, 2012. Projekt Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy, registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029. Dostupné online: [http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora\\_poradcu/Pozoruhodne\\_texty](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty); citováno dne 24. 8. 2017.

<sup>85</sup> KRAJSKÉ ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A INFORMAČNÍ CENTRUM (KVIC). *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín, 2012. Projekt Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy, registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029. Dostupné online:

s pomocí odhadu didaktického potenciálu textu. Při hledání vhodného textu si proto kladou tři související otázky: „*Co skutečně vyžaduje tento text od čtenáře, aby mu čtenář porozuměl? Čím [...] tento text umožňuje rozvíjet čtenáře? K jakým čtenářským cílům se hodí?*“<sup>86</sup> Zaměření pozornosti na didaktický potenciál nutí učitele zkoumat text z několika úhlů pohledu. Základem všeho je pak nalézt dobrý text, který by sloužil čtenářskému i oborovému cíli a zároveň měl nějakou spojitost s žákovskou zkušeností.

Vzhledem k tomu, že textem se rozumí kódované sdělení, které je určeno nějakému adresátovi, můžeme za takové sdělení tedy považovat i obrázek nebo video, což jsou patrně nejoblíbenější formy textu ve výuce.<sup>87</sup> V principu fungují stejně jako psané komunikáty. Při výuce dějepisu se pak nabízí zkoumat smysl textu a autorský záměr, vztah čtenáře a textu, žánr textu a způsob podání, formu a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění. Z historického hlediska je pak objevené sledovat, jak se účinky textu proměňovaly od doby vzniku daného komunikátu až po dnešek.<sup>88</sup>

### **Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů**

Přestože se učitelova role ve vyučovacím procesu koncipovaném na základě programu RWCT mění, obecně je i nadále přijímána myšlenka, že pokud má být s edukačními cíli smysluplně nakládáno, je potřeba je utřídit. Již v roce 1956 vypracoval psycholog Benjamin Bloom taxonomii vzdělávacích cílů, která takovému utřídění a orientaci slouží. V roce 2001 pak skupina dalších psychologů a pedagogů původní Bloomovu taxonomii revidovala a doplnila o nové poznatky z teorie učení.<sup>89</sup> Jak připomíná informační materiál MŠMT: „*Revidované pojetí se soustřeďuje pouze na kognitivní doménu jako doménu komplexní, které učitelé dávají přednost.*“<sup>90</sup>

---

[http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora\\_poradcu/Pozoruhodne\\_texty](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty); citováno dne 24. 8. 2017.

<sup>86</sup> POMÁHÁME ŠKOLÁM K ÚSPĚCHU. *Čtenářské kontinuum. Didaktický potenciál textu*. Dostupné online pro registrované uživatele: <https://www.ctenarskekontinuum.cz/cz/knihy-a-texty/didakticky-potencial-textu.html> citováno dne 24. 8. 2017.

<sup>87</sup> Viz např.: ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9. Dostupné online: <http://www.dejepis21.cz/metodika-pouziti-av-materialu>; citováno dne 5. 7. 2018.

<sup>88</sup> Srovnej SEIXAS, Peter. *The Historical Thinking Project. Promoting Critical Historical Literacy for 21st Century*. Dostupné online: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>; citováno dne 4. 7. 2017

<sup>89</sup> ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Complete ed. New York: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.

<sup>90</sup> MŠMT ČR. *Revize Bloomovy taxonomie*. 2012. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/35596>; citováno dne 15. 4. 2018.

Učiteli Bloomova taxonomie slouží k tomu, aby identifikoval hladiny myšlenkových operací žáků. Práce s těmito hladinami myšlení umožňuje rovněž efektivní vyžití metod RWCT, můžeme se dle nich orientovat a respektovat žakovu zónu nejbližšího vývoje. Jestliže jsou úkoly nenáročné, pod úrovní kognitivních schopností žáka, dochází ke stagnaci. Pokud jsou naopak úkoly příliš komplikované, může to mít vliv na sebevědomí a sebedůvěru žáka.<sup>91</sup>

Konkrétně v diplomové práci využívám revidovanou Bloomovu taxonomii při formulaci edukačních cílů. Edukační cíl se skládá ze dvou dimenzí, které jsou ve vzájemné symbióze. Znalostní dimenze, která je popsána substantivem, zahrnuje znalost faktů, konceptuální znalost, proceduální znalost a metakognitivní znalost. Dimenze kognitivního procesu jsou popsány verbem podle hladiny myšlení. Tabulka dimenze kognitivního procesu je součástí přílohy diplomové práce.

### **Třífázový model učení: evokace – uvědomění si významu nové informace – reflexe**

Učení v konstruktivistické pedagogice je chápáno jako proces, kdy si sám žák konstruuje nebo buduje svoje vlastní znalosti. Tento proces je podpořen, pokud dodržíme zásady přirozeného učení. Ve školním prostředí se jedná o model nazývaný podle jednotlivých fází zkráceně E-U-R.

Učení dle tohoto modelu probíhá ve třech fázích, které respektují přirozené učení. Model E-U-R především respektuje to, v jakém pořadí a kdy se žák učí efektivně. Pomocí různých metod, které popisují níže, žákovi pomáhá v tom, aby pochopil a uměl použít to, čemu se právě učí. Učitel díky tomuto modelu koncipuje výuku jakou účinnou. Zároveň mu model pomáhá vytvářet rámec hodiny a její smysluplné rozfázování. Jakkoli se jedná o model, který je třeba využívat nedogmaticky a přizpůsobovat potřebám žáků i možnostem výuky, měli bychom si zároveň uvědomit, že vychází z výzkumů o fungování lidského mozku.<sup>92</sup> Rozfázování výuky tímto způsobem rovněž umožňuje navázat na prekoncepty každého žáka zvláště a přispívá tak k individualizaci učení. Žák může zvolit více cest k pochopení látky a může dojít k jiným závěrům, protože je více odpovědný za své učení. Zajímavé je i to, že

---

<sup>91</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7, s. 144.

<sup>92</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Respektování procesů učení. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007, s. 17

žáci si díky dodržování modelu E-U-R podle autorů programu RWCT více uvědomují své učení a v ideálním případě mu jdou naproti.<sup>93</sup>

### Evokace

Tato fáze výuky slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, co už o tématu vědí. Důležité tedy je, aby tato fáze propojila dosavadní žákovské zkušenosti, znalosti či představy. Musíme mít na paměti, že žákovy prekoncepty nemusí být vždy správné. V této fázi hodiny ale nehodnotíme, jestli žák odpovídá správně či špatně. Jak jsem již zmínila výše, my pouze otvíráme žákovu mysl a připravujeme ho tak na další fázi hodiny, která již je učící.<sup>94</sup>

Evokace je tedy fáze, do které učitel nezasahuje z hlediska hodnocení, ale pouze organizuje nebo se žáků doptává. Kladení otázek je důležitou součástí evokace, protože žáci často pouze vykřikují, co je napadne a ne vždy se to vztahuje k tématu, je tedy třeba se doptat, jak to žák myslel. Je vhodné, aby žáci i učitel zapisovali, co se ve fázi evokace ve třídě řekne právě proto, abychom se v závěrečné fázi mohli k evokaci vrátit a popřípadě upravit nějaké žákovské odpovědi, které jsou mylné, což se zase dozvíme ve fázi uvědomění si významu. Všechny žákovské odpovědi jsou tedy zapsané na tabuli, učitel nedává nijak znát, jestli jsou správné nebo nejsou. Zároveň je důležité, aby sami žáci na své odpovědi nereagovali, dáváme tím prostor i těm, kteří o tématu třeba nic nevědí, ale mají potřebu být aktivní. Předcházíme tak tomu, že se žáci nebudou bát se třídou sdílet své nápady, přestože nutně nemusí být správné. Evokace musí být velmi dobře propojena s cílem hodiny, protože v ideálním případě žáci během fáze uvědomění si významu upravují své prekoncepty, které si v předchozí části uvědomili, a dochází k aha-momentům (více o nich níže). Žáci si tedy dále své prekoncepty doplňují, mění a vyvracejí. Důležité je, aby otázky v evokaci byly natolik promyšlené, že v žácích vzbudí zvědavost a oni chtěli vědět, „jak to tedy skutečně je“.<sup>95</sup>

Ve fázi evokace může nastat situace, kdy budou žáci mít úplně odlišné názory a tím vznikne tzv. sociokulturní konflikt. Tato situace je zcela běžná a ještě více žáky motivuje k tomu, aby hledali správnou odpověď, mají potřebu potvrdit si svůj názor a vyvrátit názor ostatních.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 7–8.

<sup>94</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

<sup>95</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9.

<sup>96</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 9–10.



Pro evokaci je velmi důležitá atmosféra ve třídě. Žáci se musí cítit bezpečně, prostředí musí být příznivé pro rozvoj kritického myšlení. Evokace je časově náročná, protože žák nejprve začne o tématu přemýšlet, je vhodné, aby si své přemýšlení zapisoval. Toto platí zejména pro introvertní děti, které své domněnky málokdy sdílejí s ostatními, ale takto zajistíme, že i ony si zmapují své prekoncepty a připraví se na další fáze hodiny. Také záleží na promyšlenosti úvodní otázky (aktivity), která by neměla vyžadovat doslovnou odpověď, protože tak ochuzuje žáky o možnost konverzace. Výměna – sdílení odpovědí je nedílnou součástí evokace a taktéž zabere hodně času, ale nesmí se podcenit. Během sdílení je na žáky kladen poměrně velký nárok, aby naslouchali svým spolužákům a zdrželi se okamžitých soudů a potřeby reagovat posměchem. Žáci se v evokaci učí schopnosti vést dialog a aktivnímu naslouchání.<sup>97</sup>

K atmosféře podporující aktivní učení přispívá také uspořádání třídy tak, aby žáci měli možnost se na sebe dívat, když jeden z nich hovoří. Ideální je uspořádání lavic do písmene U, do kruhu, do „hnízd“, záleží samozřejmě na učební situaci. Učitel sám by měl být součástí učící se komunity a jeho pozice se přesouvá z autoritativního místa za stolem blíže k žákům. Ideálně by před ním neměla být žádná zábrana, žáci by na něj měli dobře vidět.<sup>98</sup>

Všechny výše zmíněné charakteristiky přispívají k tomu, aby evokace byla úspěšná a efektivní součást výukové situace.

### **Uvědomění si významu nových informací**

V této fázi učení, přicházejí na řadu nové informace. Existuje velké množství způsobů, jak se tyto informace k žákovi dostanou, může se jednat o různé zdroje. Důležité je, aby žáci tento zdroj uznávali jako autoritu, ale zároveň ho dokázali kriticky zhodnotit. Jako ověření toho, jestli se tak děje, můžeme použít nějaký text, kde je záměrně chyba, a sledovat, zda žáci čtou text pozorně a kriticky o něm přemýšlí. Jako zdroje informací mohou tedy sloužit různé texty, učitelův výklad, různé pokusy, video nebo audio materiály, intencionální texty (učebnice), různé exkurze a tak dále. Žáci v této fázi vynaloží vlastní úsilí k získání informací. Mají-li si

---

<sup>97</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 10.

<sup>98</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 10.

dobře osvojit danou problematiku, musí osvojení dobýt vlastní činností.<sup>99</sup> Tím se podle autorů programu RWCT zvýší pravděpodobnost, že

- „se žáci naučí maximální množství vědomostí, jaké umožňuje jejich osobní kapacita
- budou naučenému rozumět
- budou získané vědomosti umět používat v životě – jednak v praxi, ale hlavně jako základ pro rozšiřování vzdělanosti v dalších etapách života
- si budou poznatky děle a přesněji pamatovat
- si budou v přiměřeném rozsahu a hloubce vědomi také toho, co neznají, co jim není jasné, jaké mají otázky
- pochopí a přijmou fakt, že nikdo neví vše, že poznání se vyvíjí a platnost některých faktů a teorií se mění v čase.“<sup>100</sup>

Během fáze uvědomění si významu dochází často k aha-momentům. Je to situace, kdy při zpracovávání nové informace žák na něco sám přijde, něco mu dojde. Tato chvíle přináší velké uspokojení, protože se při ní uvolňují v mozku chemické látky, které vyvolávají pocit libosti. Aha-moment by ale nenastal, kdybychom se na něj nepřipravili již ve fázi evokace. Žák si je vědom toho, po čem pátrá, a když nalezne kýžené, dostaví se aha-moment. Pokud takovýto úspěch žák zažije ve škole, má dobré předpoklady pro to, že ho škola bude bavit a vzniká jeho vnitřní motivace pro učení. Tato situace se nevztahuje pouze na školu, ale je platná obecně pro učící se jedince celoživotně.<sup>101</sup>

## Reflexe

Poslední, neméně důležitou fází vyučovací jednotky je reflexe. Jedná se o uzavření, kdy si žák individuálně formuluje závěry, které si během lekce osvojil. Svými slovy tedy vyslovuje, na co v hodině přišel, jak se poupravily nebo změnily jeho prekoncepty, vztahuje se k evokační fázi hodiny. Sestavuje tedy novou strukturu znalostí, ujasňuje si informace a strukturuje je. Reflexe je také fáze hodiny, kdy žák přichází na to, jak se něčemu naučil. Je tedy vhodné zařadit i takové otázky, které vedou k žakovskému sebehodnocení a sebereflexi. Je možné žákům na začátku vyučovací hodiny vyjevit cíl hodiny a v závěru se k němu

---

<sup>99</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R.. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 11.

<sup>100</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 15.

<sup>101</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 19.

odkazovat, jestli skutečně byl cíl naplněn každým žákem. Cíl lekce můžeme vyjavit i v reflexi a zkoumat s žáky, zda jsme ho skutečně dostali.<sup>102</sup>

Časově i metodologicky se jedná o náročnější část pro učitele, musí totiž dohlédnout, aby si každý žák „uklidil v hlavě“<sup>103</sup>. Musíme žákům pomoci s tím, aby pochopili, co se naučili. Jde o jakousi inventuru, kdy zkoumáme nejen výsledek učební situace, ale také průběh. Podle autorů programu RWCT žákům pomůžeme otázkami typu: *Co si teď o tématu myslím? Jak ho vidím v nové celistvosti? Co jsem si potvrdil/a, co nového jsem se neučil/a, co jsem opravil/a? Co je mi jasné a co stále ještě ne? Na jaké otázky zatím neznám odpověď? Jaké nové dovednosti jsem si osvojil/a?*<sup>104</sup> Ohledně procesu samotného učení se pak můžeme například ptát: *Co přispělo k tomu, že jsem pochopil/a to a to? Co mi v učení pomohlo, co mi bránilo? Co bych udělal/a příště jinak, abych se naučil/a víc nebo snáz? Jako pomoc bych potřeboval/a?*<sup>105</sup> Reflexe přináší závěrečnou zprávu nejen žákům, ale také učitelům při plánování dalšího postupu. Ukáže se, jestli zvolil dobré strategie pro naplnění svého cíle vyučování. Jelikož je výuka velmi individuální, učitel může díky dobré žákovské reflexi poznat, kde je zóna nejbližšího vývoje každého žáka a dále s tímto pracovat při plánování dalších lekcí.

Uvedené fáze výuky se mohou také opakovat, ale vždy je třeba zachovávat jejich pořadí. Zkušenosti učitelů, kteří s modelem E-U-R již delší dobu pracují, vedou k závěru, že pokud danou strukturu využíváme ve vyučování často, žáci si ji zvnitřní a na jednotlivé fáze lépe reagují, získají také větší sebedůvěru, která vede k jejich aktivní účasti.<sup>106</sup>

### **Vybrané výukové metody programu RWCT**

Níže popíšeme vybrané metody programu RWCT, které buď tvoří úplný základ pro realizaci modelu E-U-R nebo jsem se rozhodla je využít v praktické části práce. Metody, které budu popisovat, také nemůžeme dogmaticky zařazovat do té či oné fáze výukové situace. Model E-U-R je cyklický a vzájemně se doplňuje, tudíž se například k metodě, kterou jsme použili

---

<sup>102</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 13.

<sup>103</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 19.

<sup>104</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 19.

<sup>105</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 19.

<sup>106</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Respektování procesu učení. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 20.

v evokaci, můžeme vrátit ve fázi reflexe. Aktivitu je vhodné střídat, protože každá vyhovuje jinému učebnímu typu.

### **Metody vhodné pro fázi evokace**

#### **Brainstorming**

Jedná se o činnost, která je vždy časově omezena a docela podrobně mapuje, co žák o daném tématu dosud ví. Má různé podoby, může být využit jako individuální nebo skupinový, nestrukturovaný nebo strukturovaný, ústní nebo písemný, atd. Opět kvůli zohlednění introvertních žáků doporučuji odpovědi zapisovat. Žák tedy sepíše (nebo jinak zaznamenává) všechny své nápady o daném tématu. Celou stanovenou dobu se tématu věnuje, snaží se přehlédnout v hlavě skutečně všechno. Soustředí se a pracuje ve stanovený čas, je tedy třeba, aby učitel odhadl dobře časovou dotaci pro splnění úkolu. Pokud se jedná o skupinový brainstorming, na žáka se klade navíc nárok naslouchání ostatním. Žáci by neměli opakovat to, co již bylo ve třídě řečeno někým jiným.<sup>107</sup> Opět je pro ně příjemnější, pokud na sebe při této aktivitě dobře vidí. Mohou na sebe reagovat, ale komentáře ponecháme bez hodnocení. Skupinový brainstorming vyžaduje, aby všechny odpovědi byly od učitele viditelně zapsané například na tabuli a byly po celou dobu žákům k dispozici. Otázka je, jestli si žáci mají zapisovat do sešitu také nápady svých spolužáků, přestože třeba již nyní žák ví, že je odpověď špatná. Moje zkušenost je taková, že žáci pak neradi ve svých sešitech škrtají nebo přepisují a nevidí smysl v tom, aby si zapisovali chybu. Osvědčilo se mi tedy, že stačí jeden velký viditelný zápis všech nápadů a k němu se poté vracíme. Žáci si upraví pouze své vlastní nápady, pokud je třeba.

#### **Těkej- štronzo-dvojice**

Jedná se o aktivitu, kdy se žáci volně pohybují po místnosti. Jakmile učitel řekne „štronzo“, žáci se zastaví. Po slově dvojice se spárují s tím, kdo je jim v danou chvíli nejbližší. Dvojice si najde libovolné místo ve třídě, kde si bude moct v klidu popovídat. Důležité je žáky upozornit, že se mají bavit pouze o tématu a když je vyčerpané, musí se zase rozejít. Učitel volí takové otázky, na které žáci mohou nějak reagovat. Je dobré zohlednit učební styly žáků a zároveň vzbudit jejich zvědavost a podpořit motivaci pro další části výuky.

---

<sup>107</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R.. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 29.

## Myšlenková mapa

Pro potvrzení mého tvrzení, že navrhované metody nelze dogmaticky řadit do fází hodiny, uvádím metodu myšlenková mapa. Tvorba myšlenkové mapy může být součástí evokace i reflexe. Tato metoda má velkou řadu výhod. Jedná se o určitý grafický organizér, tudíž pomáhá žákům třídit informace podle důležitosti. Myšlenková mapa může být volná, kdy žákům zadáme pouze hlavní téma, nebo jejich úvahy můžeme částečně nasměrovat tam, kam bychom si přáli, a sami dodáme další bubliny. Například když naše téma bude Československo mezi válkami, a chtěla bych, aby se žáci zaměřili také na zemědělství a politiku, mohu tyto dvě bubliny dodat a dále nechat v tématech volnost. Opět je vhodné, udělat snos všech nápadů z myšlenkových map. Tyto mohou vznikat individuálně, ve dvojici, ve skupině. Problém ovšem přináší skutečnost, že myšlenková mapa, jak už název napovídá, zaznamenává individuální nápady každého člověka zvlášť, je proto složité vytvořit myšlenkovou mapu skupiny. Navrhované a osvědčené řešení situace je, že každý žák zapisuje do společné myšlenkové mapy jinou barvou a může tak sledovat své vlastní uvažování a zároveň reagovat na nápady ostatních. Toto řešení má ale smysl pouze u žáků, kteří s touto metodou mají již zkušenost a jsou také natolik vyspělí ve svém samostatném učení, že se nenechají ovlivnit svými spolužáky. Na druhou stranu mohou s nápady spolužáka samozřejmě vědomě souhlasit. Zadání myšlenkové mapy by mělo být časově ohraničeno a jako u všech aktivit RWCT je potřeba dobře rozmyslet, kolik času zadat, aby byla práce efektivní. Žáci totiž musí pracovat celou dobu. Někteří přemýšlejí skrze své psaní, pro ně je pak lehké zaznamenávat nápady celou dobu, ale pro ostatní doporučuji psát „Teď nevím“ nebo si kreslit něco k tématu. Tato aktivita by mohla zaujmout i žáky, kteří neradi píšou dlouhé texty, protože do bublin poznamenají jen jedno slovo nebo slovní spojení.<sup>108</sup> Následně ve fázi uvědomění si významu by žáci měli získat informace (text, video, výklad učitele...), které jim jejich myšlenkovou mapou mohou doplnit nebo upravit. Je vhodné, aby tyto nové poznatky byly zaznamenány jinou barvou, aby bylo jasné, co nového se dozvěděli. Dále můžeme s myšlenkou mapou pracovat ve fázi reflexe, kdy žáci své úvodní nápady hodnotí a posuzují zajímavé nebo důležité informace.

## Volné psaní

Tuto metodu můžeme zařadit mezi brainstormingové aktivity, protože žáci zapisují vše, co je v tématu napadá, ovšem na rozdíl od klasického brainstormingu tvoří souvislý text v celých

---

<sup>108</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení: Další strategie/metody vhodné pro fázi evokace a reflexe. Příručka II.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 22–24.

větách. Je nutné říci, že ve všech doposud popsaných aktivitách nehodnotíme a nijak neakcentujeme formální stránku textů (pravopis či stylistiku). Psaní, je vnímáno jako prostředek pro přemýšlení. Aby volné psaní mělo kýžený výsledek, musíme dodržovat několik pravidel. U této metody je opět důležité aktivní zapojení žáků po celou dobu, je možné psát „Teď mě nic nenapadá.“, ale měli by se snažit k tématu vracet a zase navázat, text by neměli upravovat, neměli by se vracet k již napsanému ani cenzurovat své myšlenky. Volné psaní není vhodné ke sdílení v plénu, pouze pokud by měl žák pocit, že se mu povedlo a chtěl by tento druh sdílení prožít. Zajímavé je nechat žáky podtrhnout věty, které jsou pro ně překvapivé, nové.<sup>109</sup> Učitel může pracovat společně s nimi, a tak následně modelovat, jak si aktivitu představoval. Zejména pokud s nějakou metodou začínáme, je pro žáky důležité, aby jim učitel modeloval, jak by zadání vyřešil sám. K volnému psaní je možné se vrátit i v reflexi, kdy žáci opět nějak viditelně (podtrhnutí jinou barvou) označí informace, které již v této fázi mohou vyhodnotit jako pravdivé.

#### Křídové psaní

Křídové psaní je metoda, která se osvědčuje zejména u kontroverzních témat, u nichž je složité dohlédnout, aby žáci bezprostředně nereagovali hodnotícími slovními komentáři na své spolužáky. Při této metodě žáci zapisují na tabuli postupně všechny své nápady k dané problematice, u psaní nemluví. Mohou rozvíjet nápady, které napsali jejich spolužáci, a tak na ně tedy reagovat, ale pouze písemně. Žák musí samostatně přemýšlet, přihlásit se a sdílet své nápady skrze tabuli, reagovat v tichosti písemně na téma i na spolužáky. Záleží zejména na zadané látce, jestli je pro žáky dostatečně atraktivní. Po zapsání odpovědí mají možnost reagovat ústně a doptat se spolužáka, proč na tabuli zapsal právě to, co napsal.<sup>110</sup>

#### Klíčová slova

Učitel vybere několik slov, která považuje za reprezentativní pro výukovou situaci a nechá žáky, aby samostatně nebo ve dvojici hledali souvislosti mezi nimi. Žáci tak tvoří různé hypotézy, které ale musí umět také s odkazem na svou zkušenost zdůvodnit. Pokud se jedná o práci ve dvojici, žák své domněnky může pozměňovat na základě přesvědčivých argumentů druhého. Později v hodině posuzuje, jestli se původní hypotéza potvrdila nebo vyvrátila. Klíčová slova můžeme také využít k tomu, aby žáci sepsali krátký příběh, v němž klíčová

---

<sup>109</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení: Další strategie/metody vhodné pro fázi evokace a reflexe. Příručka II.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 26.

<sup>110</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení: Další strategie/metody vhodné pro fázi evokace a reflexe. Příručka II.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 26.

slova využijí. U sestavování příběhu se mi osvědčilo zadávání rozsahu textu místo stanovení časového limitu na práci. Je vhodné zadat žákům určitá kritéria, aby věděli, že úkol splnili – např. napište 10 vět, příběh respektuje slohový útvar vyprávění (postavy, prostředí, začátek-zápletka-řešení), použití všech klíčových slov v libovolném tvaru.<sup>111</sup>

#### Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Opět se jedná o metody, při nichž využíváme grafický organizér, tabulku, se kterou pracujeme po celou výukovou lekci. Na úvod, při evokaci, mapujeme s žáky, co již o tématu vědí. Záleží opět na konkrétní látce, zda zvolíme práci individuální nebo párovou, každopádně aktivita musí být časově ohraničena a následně proběhne sběr informací, kdy učitel zapisuje nápady žáků na tabuli. Než daný nápad zapíšeme na tabuli, musíme se zeptat, zda s tím všichni souhlasí, že je to pravda. Pokud někdo ze třídy nesouhlasí, napíšeme k domnělému správnému údaji otazník a do sloupce „Chci vědět“ formulujeme otázku, protože ne všichni ve třídě se shodli, že tu danou informaci skutečně ví. Učitel sám zváží, zda si žáci do tabulky zapisují také postřehy svých spolužáků. Doporučila bych, aby si v tomto případě zapisovali, protože se pak budou lépe orientovat v následujících úpravách „hlavní“ tabulky. Aktivita by měla vzbudit další otázky, a proto žáky vyzveme k doplnění sloupce „Chci vědět“. Opět všechny otázky zaneseme do hlavní tabulky. Fáze uvědomění si významu potom slouží k tomu, aby měli žáci skutečně možnost získat o tématu potřebné poznatky. Je možné, aby do posledního sloupce zaznamenávali informace již během čtení nebo až po něm. Nejprve v textu hledají odpovědi na naše otázky, což zajistí pozorné čtení, dále zapisujeme také ty informace, které jsou pro nás nové, ale neptali jsme se na ně. V této aktivitě je důležitá práce s tabulkou jako s celkem, musíme tedy provést jakousi bilanci. Bude-li třeba, upravíme některé naše odpovědi.<sup>112</sup> Tuto metodu využívám často, osvědčila se mi při práci s neintencionálními texty, jako jsou časopisy.

#### Názorová škála

Setkat se můžeme také s označení názorová přímka. Tato metoda rychle a efektivně mapuje, co si žáci o daném tématu myslí. Nejčastěji se pracuje s uzavřenou otázkou, s možnostmi ano/ne. Nejlépe se žáci aktivizují nějakou kontroverzní otázkou. Pak se ve třídě postaví do řady podle toho, zda souhlasí s odpovědí ano či ne. Je důležité dbát na to, aby žáci měli čas

---

<sup>111</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Další činnosti pro rozvíjení třífázového modelu. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 30.

<sup>112</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech: Modelová lekce s naučným textem: vím-chci vědět-dozvěděl jsem se. Příručka IV.* Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 18.

si promyslet, kam si stoupnou a proč. Svoji pozici podpoří argumenty. Tuto aktivitu opakujeme také na konci vyučovací jednotky poté, co žákům dodáme informace, které jsou pro jejich správné rozhodnutí klíčové, a konfrontujeme je s jejich původní pozicí na názorové škále ve třídě. Samozřejmě je možné, že se jejich názor nijak nezmění. Tato aktivita je vhodná do třídy s bezpečnou atmosférou.

Specifickým typem názorové přímky může být hodnotící škála. Prostřednictvím ní mohou žáci posoudit sami sebe, svoji nebo skupinovou práci či obsah a proces výuky. Hodnotící škála pak může sloužit žákům i učiteli jako zpětnovazební nástroj.

### **Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací**

#### **Systém značek I.N.S.E.R.T.**

Krátký popis metody do diplomové práce zahrnuji, přestože nebyla v praktické části použita, jedná se ale o jednu ze základních metod RWCT. *Metoda pracuje se systémem značek (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking), které žáky učí soustředěně systematizovat odborný text dle předem zadaných kritérií. Kritické myšlení se rozvíjí tím, že žáci jsou nuceni porovnávat to, co už věděli s novými informacemi a nutí je rozhodovat, čemu věří a čemu ne. Žáci při čtení označují jednotlivé informace podle toho, jsou-li pro ně už známé (√), nové (+), nejasné (?), nebo v rozporu s tím, co si doposud mysleli, že vědí (-).*<sup>113</sup> Takto rozříděné informace je vhodné ještě z textu vlastními slovy přepsat do tabulky, kterou si žáci vzájemně porovnávají. Tímto způsobem práce z textu na povrch vystupují témata vhodná k diskusi. Žáci při sdílení tabulky rozvíjí dovednosti aktivnímu naslouchání, respektování jiných řešení, argumentace, učí se formulovat otázky atd.

#### **Skládkové učení**

Metoda, která využívá kooperativní učení. Způsob práce pomáhá v textu nalézt a rozlišit podstatné informace a vedlejší. Žáci ve skupině přijímají odpovědnost za učení spolužáků a za společný výsledek. *„Je výhodné ji používat u delších textů, které je možno rozčlenit do více částí (kapitol, podtémat). Studenti čtou a studují jen svou část v expertních skupinách, v nichž si také ověří, jak textu rozumějí ostatní a dohodnou se, co je v něm podstatné. Pak vymyslí také způsob, jak obsah předají spolužákům v domovských skupinách. Domovské skupiny (zpravidla nejvýše čtyřčlenné) se tedy skládají z expertů na jednotlivé části*

---

<sup>113</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 31.



*studovaného tématu a cílem je, aby všichni ve skupině ovládli hlavní téma ze všech studovaných hledisek.*“<sup>114</sup>

### Podvojný deník

Metoda, která je vhodná pro práci s delšími texty. Žáci by si v jakémkoliv textu měli umět vybrat pasáž, která je nějakým způsobem osloví. Takovou pasáž si žák doslova vypíše (citát) do prvního sloupce dvousloupcové tabulky. Učitel nijak nespecifikuje, čím má být daná pasáž výjimečná, může to být klidně tím, že s ní žák nesouhlasí nebo se mu nelíbí. Do pravého sloupce si pak žák napíše jakýkoliv svůj komentář k této citaci. Můžeme žáky navést otázkami: *Čím byl úryvek pro mne zajímavý, že jsem si jej poznamenal? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se chtěl zeptat?*<sup>115</sup> Je vhodné, abychom žákům stanovili minimální počet těchto zastavení v textu. Záleží také na tom, jestli žáci píšou podvojný deník během čtení nebo až po něm. Doporučuji aktivitu provádět již během čtení, žáci čtou text pozorněji.

### Interaktivní výklad

Učitel, který ctí zásady programu RWCT nemusí opouštět výklad, jak by se mohlo nezasvěceným zdát. Pouze je vhodné přemostit monolog učitele několika aktivizujícími přestávkami, kdy učitel vstupuje do kontaktu s publikem. Tento výklad je vhodné podpořit také obrazem. Nové technologie ve vzdělávání značně podporují možnosti interaktivního výkladu.

### Literární kroužky (jejich modifikace pro naučné předměty)

Literární kroužky byly poprvé popsány v devadesátých letech učitelem a vysokoškolským profesorem Harvey Danielsem. Jedná se o využití různých rolí při čtení beletristického textu. Tento způsob práce lze modifikovat i pro naučné texty.

Jaké role můžeme využít při čtení učebního textu pomocí metody literární kroužky?

Vedoucí diskuse: vymýšlí otázky „do textu“ i „za text“, které by měla skupina prodiskutovat. Neměl by ulpívat na detailech, ale pomáhat ostatním pochopit hlavní myšlenky textu a sdílet své reakce. Nejlepší otázky většinou vznikají z myšlenek, pocitů a názorů, které vedoucího diskuse napadnou při četbě.

---

<sup>114</sup> RUTOVÁ, Nina. *Skládkové učení*. Dostupné online: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>; citováno dne 24. 8. 2017.

<sup>115</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R. Příručka III*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 36.

Shrnovač: připraví krátkou sumarizaci textu. Na začátku diskuse přečte své shrnutí, které obsahuje klíčová slova, důležitá fakta a hlavní myšlenku textu.

Vyhledávač slov: vyhledává nová, důležitá slova v textu. Pokud najde slova neznámá, označí si je během čtení a později k nim buď ze slovníku, nebo z jiného zdroje doplní definici.

Webmaster: všechny informace, které jsou v textu, uspořádá do podoby grafického organizéru. Použije přitom klíčová slova, slovní spojení a příklady z textu. Může zapojit jakýkoli druh grafického organizéru, např. myšlenkovou mapu, tabulku, T-graf.<sup>116</sup>

Jelikož se jedná o značně kooperativní metodu, je vhodné zařadit do práce žákovské hodnocení či sebehodnocení.

#### Alfa-box

Obecně je tato metoda známá jako evokační, kdy si žáci sjednotí chápání určité problematiky, pojmenují, co o tématu již vědí. Další využití je ve fázi reflexe, kdy nějakou dlouhodobější látku uzavřou. Pro svou práci volím netradiční využití této metody společně s textem. Žáci pracují ve stejně velkých skupinách. „Každá dostane flipový papír, na který si nakreslí tabulku např. o 6 x 4 polích. Do jednotlivých polí zapíše písmena abecedy (viz tabulka). Ve skupinách pak žáci zapisují k jednotlivým písmenům abecedy pojmy či komentáře, které se jim vybavují ve spojitosti s předchozí prací na projektu a začínají příslušným písmenem. Nemusí být zaplněna všechna pole. Políčko Žolík může zůstat volné, nebo jej můžeme využít tam, kde si nemůžeme vybavit žádný pojem začínající určitým písmenem abecedy. Po ukončení vyplňování učitel předčítá podle abecedy všechny dopsané pojmy a komentáře, ptá se na vysvětlení, přidává své postřehy apod.“<sup>117</sup>

A	B	C	D	E	F
G	H	CH	I	J	K
L	M	N	O	P	R
S	T	U	V	Z	Žolík

<sup>116</sup> WILFONGOVÁ, L. G. *Textmasters: Bringing Literature Circles to Textbook Reading Across the Curriculum. JAAL (Journal of Adolescent and Adult Literacy)*, roč. 2., číslo 5., říjen 2009.

<sup>117</sup> ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina – KOŠTÁLOVÁ, Hana (ed.). *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 84.

## Metody vhodné pro fázi reflexe

### T – graf

Jedná se univerzální grafický organizér, který dobře žákům pomáhá v třídění si nové látky dle nějakých kategorií. Žák rozvíjí touto metodou dovednost rozpoznat a formulovat klady a zápory téže věci, analyzuje problematiku ze dvou úhlů pohledu. Zároveň se vžívá do pozice, která mu nemusí být vlastní, když argumentuje pro tvrzení, které sám nezastává. Učí se tak respektovat názory druhých.<sup>118</sup> T-graf je možné využít i ve fázi evokace.

### Argumentační esej

Tato metoda je zásadně využívána v reflexi. Je možné ji zařadit až po důkladném studiu a přípravě, kdy mapuje stanoviska (například pomocí T-grafu) k dané problematice. „*V argumentačních esejích totiž autor buduje anebo brání určité stanovisko přinášením argumentů pro, ale i proti. Psaní argumentačního eseje je snazší, když si pisatel umí představit čtenáře a imaginárně s nimi komunikuje už při psaní.. Argumentační esej pomáhá vyhodnotit informace vztahující se k problému; přemýšlet o problému z různých úhlů pohledu; obhájit své stanovisko s použitím argumentů pro a proti; formulovat přesně, krátce, výstižně.*“<sup>119</sup>

Další oblíbené reflektivní metody jsou pětílístek, životabáseň, Vennovy diagramy či Poslední slovo patří mě. Avšak v praktické části tyto metody nebyly využity.

## Hodnocení a sebehodnocení v programu RWCT

Zodpovědnost za průběh a výsledky učení je v programu RWCT cíleně přenášena na žáky. Proto jsou od počátku vedeni k tomu, aby sami dokázali zhodnotit svůj úspěch nebo neúspěch. V tomto ohledu je složité použití klasického známkování. Lépe je žáky seznámit s formativním hodnocením, přičemž je však pojem hodnocení, tak jak ho tradičně chápeme, zavádějící. Techniky toho hodnocení by vydaly na další diplomovou práci, pokusím se tedy shrnout pouze základní myšlenky, které považuji za klíčové pro případovou studii.

Žáci jsou v rámci programu RWCT vedeni k tomu, aby to, co se naučí, byli schopni aplikovat v jiných kontextech. To znamená, že jsou si naprosto vědomi toho, co právě zažívají a dokážou vyhodnotit vhodnost využití nově osvojených znalostí i dovedností jinde, nejlépe

---

<sup>118</sup> STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Další strategie použitelné pro rozvoj psaní*. Příručka III. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007, s. 44.

<sup>119</sup> RUTOVÁ, Nina. *Skládkové učení*. Dostupné online: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/argumentacni-esej>; citováno dne 20. 5. 2018.

ve skutečných situacích ve svém životě. Například práce s dobovými texty v dějepise může vést k tomu, aby žáci dokázali rozpoznat a zhodnotit společensko-kulturní kontexty textů současných. Můžeme takovou schopnost ohodnotit? My jako učitelé velmi těžko, ale žák, který si je vědom toho, proč k textu přistupuje jinak, může ohodnotit svou práci ve škole, když se tomuto učil, jako přínosnou.

Ověřeným způsobem, jak žákům pomoci, aby se naučili relevantnost svého učení ohodnotit, je vytvořit kritéria úspěchu. Tato kritéria mohou být konkrétní vzhledem k cíli hodiny, nebo obecná, aby se dala použít v jiných kontextech. S obecnými kritérii můžeme žáky seznámit, v ideálním případě se však žáci postupně naučí vytvářet detailní kritéria hodnocení sami. Je vhodné, aby se procesem tvoření kritérii zabývala celá třída. Rozdílnost učebních stylů žáků (například dle typologie MBTI) zajistí, že se ve společných kritériích vždy objeví různé úhly pohledu. Například při hodnocení prezentace před publikem tak nebudou zvýhodněni pouze extrovertní žáci, protože kritériem úspěchu se stane i promyšlenost struktury obsahu. Tímto způsobem se učitel nezříká odpovědnosti za kvalitu své práce. Naopak sám je součástí procesu hodnocení a záleží na něm, jak velkou roli v něm sehraje. Kritéria hodnocení používá například při zpětné vazbě (písemné nebo ústní) pro žáka. Podle programu RWCT je nejlépe začínat nějakým kladným oceněním, postupovat k porovnávání výkonu se stanovenými kritérii, se kterými musí být žák seznámen předem, závěrem poskytnout žákovi doporučení pro příští práci, v čem se ještě může zlepšit. Pokud ve třídě zavádíme slovní hodnocení vzhledem ke stanoveným kritériím, musíme nejprve zajistit, že je ve třídě správná podporující a bezpečná atmosféra.<sup>120</sup>

Kriteriální hodnocení umožňuje rovněž zlepšit a zefektivnit skupinovou práci, kde každý žák má nějakou individuální zodpovědnost. Žákovské hodnocení skupinové práce má často větší vliv na hodnoceného žáka než hodnocení od učitele. Záleží ale velmi na učiteli, aby skupiny byly vyvážené a nestávalo se, že skupiny budou pouze homogenní. Stratifikace ve třídě a ve skupině je důležitým předpokladem učení. Od učitele tedy vyžaduje dobrou znalost každého žáka a důraz na individuální přístup.<sup>121</sup>

Také proto je vhodné zařazovat do výuky tzv. zastávky, kdy žáci analyzují své učební pokroky. Učitel si může schraňovat práce žáků z předchozích let a ve vhodném okamžiku je

---

<sup>120</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 59.

<sup>121</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 60.

žákům předložit. Pokud žák sám rozpozná, že se v nějakém ohledu posunul, dodá mu to vnitřní motivaci. Získává důvěru ve vlastní schopnosti.<sup>122</sup>

Žák je také schopen určit čemu se zrovna učí. Aby se s cíli hodiny nebo s velkými myšlenkami ztotožnil, může třída kooperativně sama formulovat cíl hodiny – čemu jsme se dneska naučili. Taková aktivita, kdy na formulaci pracuje celá různorodá skupina, zajistí, že cíl bude formulován dostatečně obecně, aby obsáhl různé učební styly žáků. Pokud žáci znají cíl hodiny předem, dokážou vyhodnotit, nakolik je každý z nich naplnil.<sup>123</sup>

Velkou otázkou v hodnocení žáků je v programu RWCT vedení portfolií.<sup>124</sup> Za přínosné považují vedení portfolií učení, kam si žáci postupně ukládají své povedené práce nezávisle na předmětu. Portfolio tak slouží jako připomínka toho, jak se žák během školní docházky zlepšuje. Problematické je podle mého soudu vedení portfolií vztahujících se pouze k jednomu předmětu, které slouží spíše jako pomůcka proti ztracení pracovních listů. Je vhodné i s takovým portfoliem alespoň jednou za pololetí provést žakovské sebehodnocení. Učitel může portfolio také ohodnotit, ovšem žáci musí předem znát jeho požadavky.<sup>125</sup>

Shrnuji, že hodnocení a sebehodnocení je nedílnou součástí výukové situace. V případové studii uvádím v každé konkrétní lekci, jakým způsobem poznáme, že žák naplnil cíl lekce. V lekcích využívám kooperativní učení, na žáka působí jeho spolužáci a jeho práci ve skupině hodnotí, protože celá skupina má jeden společný cíl, jeden výstup. Do případové studie jsem zahrнула i žakovské sebehodnocení, některé konkrétní příklady dokládám v příloze.

---

<sup>122</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 60.

<sup>123</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 60.

<sup>124</sup> Více viz STRAKOVÁ, Jana. *Typy portfolií a jejich využití ve výuce*. 2016. Dostupné online: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9879/typy\\_portfolií\\_a\\_jejich\\_vyuziti\\_ke\\_stazeni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9879/typy_portfolií_a_jejich_vyuziti_ke_stazeni.pdf); citováno dne 4. 7. 2017

<sup>125</sup> TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 61–62.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se věnovala východiskům pro praktickou část. Potvrdilo se, že oficiální dokumenty a cíle základního vzdělávání vytvářejí prostor pro rozvoj kritického myšlení při výuce dějepisu na ZŠ. Stejně tak konkrétní ŠVP i přístup vedení ZŠ Kunratice k dalšímu vzdělávání učitelů umožňují ověřit konkrétní výuku v praxi. Program RWCT nabízí komplexní didaktický a metodický systém, který může posloužit jako návod, jak návrh tematického celku připravit (vč. formulace cílů a uspořádání lekce). V praktické části se nejprve budu zabývat analýzou výukového obsahu z oborového hlediska. Pro úspěšnost lekce je nutné se ještě zamyslet nad obsahem, který má být žákovy předán.

V praktické části diplomové práce podám nejprve historicko-didaktickou analýzu vzdělávacího obsahu navrhovaných lekcí. Ve výkladu o dějinách meziválečného Československa se zaměřím na důležité pojmy, mezníky a klíčové osobnosti a posoudím, které dílčí kapitoly z dějin sledovaného období poskytují rovněž největší potenciál k rozvoji kritického myšlení dnešních žáků. Při zpracování tématu budu postupovat chronologicky, přestože navrhované lekce dále odpovídají spíše problémovému pojetí výuky. Popíšu, kde hledat poučení k danému tématu. Shrnu základní informace o dostupnosti pramenů a odborné literatury, se zvláštním zřetelem k možnostem jejich využití ve výuce. Do analýzy zahrnu také relevantní populárně naučné práce. Poučení k tématu lze hledat i v audiovizuálních materiálech, představím tedy i tuto možnost.

Aktuální výsledky historického bádání následně porovnáám s textem učebnic, které mají žáci ZŠ k dispozici. Konkrétně jsem procházela učebnice pro 8. a 9. třídu z nakladatelství Fraus, Nová škola a Prodos. Všechny učebnice mají aktuální doložku MŠMT. Učebnicová řada, která bude podrobena obširnější analýze, neboť s ní pracují žáci na ZŠ Kunratice, kde vznikla i případová studie, je od nakladatelství Fraus.

Případová studie představí návrh šesti lekcí určených žákům deváté třídy. Lekce bude představena z hlediska obsahu, uvedu pojmy, fakta a generalizace, které žáci osvojují. V didaktické analýze každé lekce stanovím časovou náročnost, věkovou skupinu, oborový cíl, čtenářský cíl a důkazy učení. V metodické analýze popíši průběh každé lekce. V závěru každé lekce uvádím, jaké materiály a pomůcky jsou použity a doporučím další literaturu vztahující se k obsahu pro učitele.

## **Meziválečné Československo (1918–1938): Analýza výukového obsahu**

Pro praktickou část práce jsem zvolila období meziválečného Československa v letech 1918 až 1938. Reaguji tak na šetření ČŠI o výuce moderních dějin a výzkumnou zprávu ÚSTRu, které jsem zmiňovala v úvodu své práce. Cílem kapitoly je popsat základní výsledky dosavadního historického poznání v tomto období a přehlédnout další zdroje využitelné ve výuce dějepisu.

### **Historická analýza**

Výklad o dějinách meziválečného Československa počíná vznikem tohoto státního útvaru, přestože za oficiální konec první světové války je považován 11. listopad 1918, kdy bylo uzavřeno příměří u Compiègne. Již čtrnáct dní před tím, 28. října, však započal převrat v Praze, jehož prvotním impulsem byla Andrásyho nóta o tom, že Rakousko-Uhersko přijímá nabídnuté podmínky pro kapitulaci a je připraveno jednat o podmínkách míru. Politické authority, které se na tomto převratu podílely, byli Alois Rašín, Antonín Švehla, František Soukup, Jiří Stříbrný a Vavro Šrobár, později označení jako Muži 28. října. Přestože se v Praze nacházela armáda, jejíž členové neuměli česky a byli převážně maďarské národnosti, převrat se obešel bez vojenského zásahu. Odpoledne téhož dne vydal Národní výbor několik zásadních prohlášení, počínaje vyhlášením nového státu a projednáním návrhu prvního zákona, který podepsali výše zmínění politici. Z Prahy se informace rychle šířily do dalších míst, velkou roli hrála samozřejmě větší města jako je Brno a Opava, kde se záhy začaly tvořit české národní výbory.<sup>126</sup>

Jako zavádějící generalizaci považuji používání slova „republika“ hned po vydání prvního zákona československého státu. Jako zavádějící generalizaci považuji používání slova „republika“ hned po vydání prvního zákona československého státu. V tomto dokumentu není explicitně formulováno, jakou státní formu československý stát nabude. Z textu výše však vyplývá, že pro žáky na základní škole je důležité znát přesné datum ustavení samostatného státu, což potvrzuje i fakt, že tento den jev České republice uzákoněn jako státní svátek. Dále považuji za klíčové znát osobnosti, které se zasloužily o vznik státu, v čemž mě utvrzuje například i zadání 47. ročníku Dějepisné olympiády, které bylo v roce 2017/2018 zaměřeno právě na dějiny meziválečného Československa: „Úkol č. 3 – Pod prvními

---

<sup>126</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 34–37.

*dokumenty vydanými 28. října 1918 byli podepsaní členové Národního výboru, později zvaní „muži 28. října“. Napiš jejich celá jména.*“<sup>127</sup>

Při sebeurčení národa platí jedno zásadní pravidlo, které prostupuje všemi národnostními konflikty a které se velmi lehce a často porušuje. Jak připomíná například Zdeněk Kárník: „*Je-li právo jednoho národa na sebeurčení nástrojem útisku národa druhého, jde o zneužití, které může vést dokonce ve zločin.*“<sup>128</sup> Ve chvíli kdy skončila první světová válka, dostala se do střetu německá, česká a slovenská (případně maďarská) práva na sebeurčení národa. Národy, které se za dobu svého nejbližšího kontaktu v oblasti sociální, kulturní i hospodářské provázaly, se nyní snažily najít si svou vlastní cestu. Z tohoto můžeme obecně vyvodit, že se jednalo o proces značně složitý a tedy také vzdálený jednostranným výkladům.

Nacionalismus na všech stranách ani po válce nijak neubíral na intenzitě, spíše naopak. Velkoněmecká idea státu navazovala na myšlenky předešlých generací, již během války probíhala jednání mezi českými a německými politiky ohledně dalšího postupu, zejména v pohraničních oblastech nového státu. Do jednání se zapojily i státy Dohody, které na žádost Edvarda Beneše a Václava Klofáče, vyslaly preventivně do pohraničí vojenskou pomoc. Jednalo se o malé jednotky, které společně s českými rezervními zálohami systematicky obsazovaly pohraniční oblasti. V prosinci 1919 byly sporné hraniční oblasti oficiálně prohlášeny za součást Československa, čímž však nebyly nacionalistické tendence tamějšího německého obyvatelstva umlčeny. V březnu 1919 vyhlásila německá sociální demokracie generální stávkou, kterou provázely veliké demonstrace ve všech větších městech s německou menšinou. V několika případech došlo ke krvavým střetům s oběťmi na životech.<sup>129</sup>

První poválečné kroky republiky se soustředily na stabilizaci nového demokratického státu, které dovršily první obecné volby, ve kterých zvítězila Československá sociálně demokratická strana dělnická. Premiérem se stal Vlastimil Tusar. Dále se na vládě podílela Československá strana socialistická a Republikánská strana československého venkova. Vize parlamentní demokracie Tusarovy vlády prošla mnoha zkouškami, musela se vyrovnat se sociálními problémy, česko-slovenskou krizí nebo zohledněním německé politiky v novém státu.

---

<sup>127</sup> NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ MŠMT. *Dějepisná olympiáda, 47. ročník, 2017/2018*. Dostupné online: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/103425/DEO+2017-18+Zad%C3%A1n%C3%AD%20%C3%BAkol%C5%AF%20%C5%A0K+.pdf/82377525-954f-45c0-9299-809d8fec7abf>; citováno dne 4. 7. 2017

<sup>128</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 38.

<sup>129</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 42–43.



K parlamentarismu se nový stát blížil pomalu, v únoru 1920 byla přijata nová ústava a v dubnu 1920 proběhly první volby do parlamentu. Brzy nato však krize sociální demokracie donutila Vlastimila Tusara k demisi a postupně se ustanovovala tzv. Pětka, tedy jakási stínová vláda, která podporovala úřednickou vládu v čele s Janem Černým. Tato skupina (Masaryk, Bechyně, Stříbrný, Beneš, Rašín a Šrámek) měla za úkol koordinovat československé politické strany tak, aby nedocházelo k dalším krizím.<sup>130</sup> V květnu 1921 byla založena Komunistická strana československá, která se konsolidovala jako nejpočetnější komunistická strana na světě. V nejisté době, kdy se utvářela československá zahraniční politika, nahradila úřednickou vládu všenárodní koalice, na vládě se podílelo pět původních stran, v čele s Edvardem Benešem, který byl bez stranické příslušnosti a také měl velké zkušenosti se zahraniční politikou. V tomto ohledu získala Pětka nový potenciál, scházeli se zde zástupci jednotlivých stran, což podporovalo hladký průběh hlasování ve vládě. Tímto byly dovršeny snahy o parlamentarismus. Bylo ukončeno zakládání a konsolidování státu, který se v nelehkých vnitřních i zahraničních podmínkách ustálil.<sup>131</sup>

Nositelem a podporovatelem demokratizačních snah a parlamentarismu v Československu byl první prezident Tomáš Garrigue Masaryk. Jeho zásluhy byly ceněny tak vysoko, že byl přijat zvláštní zákon, který proklamoval, že „T. G. Masaryk se zasloužil o stát“ (tzv. Lex Masaryk<sup>132</sup>), a zároveň mu byla udělena výsada kandidovat na prezidenta, kdykoliv bude chtít. Podle Zdeňka Kárníka: „*Instituce Hradu prorůstala jako nejvyšší státní i mravní autorita všemi sférami společenského života a nejen to, také společenskými, sociálně stratifikovanými vrstvami. Masaryk i Hrad byli zástupným, ale pevným symbolem pocitu sounáležitosti širokých vrstev občanů s republikou. Ctění a uctívání Hradu mělo samozřejmě i svoji pokleslou podobu v »statínkování«, skládání oslavných básní, hromadném vyrábění prezidentských bust, okázalých slavnostech atd.*“<sup>133</sup> V současnosti se osobností Tomáše G. Masaryka nadále zabývá Masarykův ústav v rámci Akademie věd, který vydává jeho spisy a pořádá tematické konference.

Edvard Beneš byl převážně zahraniční diplomat a povinnosti ve Společenství národů ho zaměstnávaly natolik (např. vznik Malé dohody), že se dobrovolně vzdal svého úřadu

---

<sup>130</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 139–141.

<sup>131</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 151–152.

<sup>132</sup> Sbírka zákonů a nařízení. *Zákon o zásluhách T. G. Masaryka*. 22/1930. 6. 3. 1930. Dostupné online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1930/009-1930.pdf>; citováno dne 10. 6. 2018

<sup>133</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 415.

premiéra, avšak zůstával na pozici ministra zahraničí. Volnou pozici premiéra obsadil agrárník Antonín Švehla, jeden z členů Pětky. Ministerské posty obsadili další členové Pětky. Vláda všenárodní koalice byla jmenována v říjnu 1922 v obsazení Antonín Švehla, Rudolf Bechyně, Alois Rašín, Jiří Stříbrný, Jan Šrámek<sup>134</sup>. Tato vláda musela čelit hospodářské depresi, která nutně musela zapůsobit i jako sociální krize vzhledem k velké nezaměstnanosti. Horší situace byla na Slovensku, protože tamní průmyslové závody nezvládaly konkurovat modernější české výrobě. Nespokojenost některých vrstev obyvatel vyústila v nešťastný atentát na ministra financí Aloise Rašína. Tato událost dala podnět k vzniku dvou zákonů (Zákon na ochranu republiky<sup>135</sup> a o Státním soudu<sup>136</sup>), které se pohybovaly na hraně ústavnosti. Zároveň oba zákony podle Zdeňka Kárníka reagovaly na zahraniční hrozby v podobě italského fašismu a říšskoněmeckého nacismu<sup>137</sup>.

Přestože se na první pohled jevila jako nejvíce problematická politická sféra, mnohem problematičtější byla sféra hospodářská. Hospodářské vztahy s okolními zeměmi bývají složitější než ty politické. Nové Československo mělo velký průmyslový potenciál, avšak bylo potřeba najít takovou elitní skupinu, která bude mít potřebné schopnosti s ním efektivně nakládat. Vzhledem k nedostatku surovin byl průmysl z velké části odkázán na import, což bylo možné pouze při spojení hospodářských i politických elit. Jednalo se o skupinu kolem Živnostenské banky, která zároveň zasahovala do průmyslového podnikání. V českém hospodářství měly své místo i rodiny, které nabyly svého postavení již dříve. Nelze opomenout rozsáhlou židovskou rodinu Petschků, která se stala nejvýznamnějšími podnikateli v hnědohelném průmyslu nejen v Československu a Německu, ale na světě vůbec. V Praze budovali pompézní sídla a pro své elitářství nebyli mezi občany příliš oblíbení, roli sehrál i sociální antisemitismus. Dalším úspěšným podnikatelem byl Tomáš Baťa, který svůj úspěch založil na propracované strojové výrobě. Zaměstnanci se těšili velkým výhodám oproti dělníkům zaměstnaným v jiných továrnách, předně se nenazývali dělníci, ale spolupracovníci a měli podíl na zisku. S tím je úzce spjata proměna města Zlín,

---

<sup>134</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 226.

<sup>135</sup> Sbírka zákonu a nařízení. *Zákon na ochranu republiky*. 50/1923. 8. dubna 1923 (do 1948). Dostupné online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1923/023-1923.pdf>; citováno dne 10. 6. 2018.

<sup>136</sup> Sbírka zákonu a nařízení. *Zákon o státním soudu*. 51/1923. Dostupné online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1923/023-1923.pdf>; citováno dne 10. 6. 2018.

<sup>137</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 234–237.

kde Tomáš Baťa stavěl rozsáhlé kolonie vil pro své zaměstnance a změnil místo v moderní město, které bylo plně elektrifikované a opatřené plynem.<sup>138</sup>

Léta 1924/25–1929 nebyla již lety „budování státu“. Národní revoluce byla ukončena, poválečná Evropa už vybudovala nové základy. Tuzemská politika ale stála před několika dalšími problémy. Zejména se jedná o řešení problémů státu obývaného několika národy, a to bez využití jiných než parlamentně demokratických principů. V roce 1925 byly vyhlášeny předčasné parlamentní volby do poslanecké sněmovny i do senátu. Předmětem vyjednávání v dočasné úřednické vládě o sestavení řádné vlády byla také jazyková nařízení, protože ve vládě měly slovo i německé politické strany. V říjnu 1926 byla jmenována nová vláda v čele s Antonínem Švehlou a měly zde zastoupení i dvě německé strany. Původní stínový orgán Pětku, nahradila Osmička, která ale již neměla takový vliv. Premiérský post zaujal v roce 1929 František Udržal, který nahradil nemocného Antonína Švehlu.<sup>139</sup> Tato vláda se zasadila o správní reformu a těšila se rokům konjunktury. Zároveň se snažila zavést protikrizová opatření a zaměřila se na reformy v oblasti zemědělství, které značně zaostávalo za průmyslovou výrobou. Rozvoji zemědělství na venkově pomohla pozemková reforma, která parcelovala a přerozdělovala půdu velkostatkářů. Reforma měla pozitivní výsledky v tom, že byl zrušen monopol feudálních velkostatků, byla posílena vrstva statkářů a sedláků, zlepšilo se postavení rolníků, zemědělství se stalo do jisté míry soběstačné. Ovšem objevily se i negativní dopady. Cena pozemků byla pro kupující vysoká a docházelo tak k jejich zadlužování. Pokud kupující nestihli dluh splatit do doby velké hospodářské krize, ocitli se ve velkých finančních problémech, které následně vyústili v sociální degradaci zemědělců. Další fenomén, který přinesla pozemková reforma, bylo „vyliďňování venkova“. Dělníci z velkostatků byli hromadně propouštěni a jistě se tak jednalo o jednu vrstvu obyvatel, která byla negativně touto reformou postižena.<sup>140</sup>

Léta 1924–1929 jsou označovaná jako Zlatá léta První republiky. V letech konjunktury vzrůstala urbanizace. Díky průmyslu se rozvíjela zejména města Hradec Králové, Jablonec nad Nisou a samozřejmě hlavní město Praha. Podle Zdeňka Kárníka poskytovala taková města na přelomu 20. a 30. let 20. století v oblasti kultury svým obyvatelům standardní zázemí, disponovala obvykle „*kinem, jež pořádalo pravidelně produkce, sálem, ve kterém se*

---

<sup>138</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 239–251.

<sup>139</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 370–398.

<sup>140</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 463–478.

poměrně často konala divadelní představení; existovala tu možnost rozvíjení spolkové činnosti. Působily tu nejen některé z tradičních tělovýchovných spolků, jako byly Sokol, Dělnická tělocvičná jednota či Orel. Často byl zakládán i sportovní klub, zpravidla fotbalový. K české tradici náleželo, že byl v té době zakládán i klub turistický. Pravidlem bylo městské muzeum.<sup>141</sup> Rozvoj dopravy byl velmi důležitý, protože každé město, které se chtělo považovat za civilizované, mělo být napojeno na některou z variant meziměstské či mezinárodní dopravní sítě. Města podporovala vzdělanost. Jak připomíná Zdeněk Kárník: „Bez toho, aniž by se školství dokázalo rozvinout na vyšší úroveň, by nebyl možný takový rozmach techniky, hospodářství, obchodu, sociálních vztahů, zdraví obyvatelstva stejně jako kultury a společenského života vůbec.“<sup>142</sup> V meziválečném Československu se rovněž rychle rozvíjely právní věda, literatura, historie a další kulturní disciplíny. Na rychlý civilizační vývoj reagoval fenomén turistiky, skautingu a trampování. Svaz Junák-skaut měl největší zastoupení ve městech a představoval organizovanou strukturu, kterou tramping odmítal.<sup>143</sup>

Po krachu na Newyorské burze roku 1929 následovala velká hospodářská krize, která byla v Československé republice o to více hmatatelná, jelikož navazovala na léta konjunktury. Krize upevňovala postavení velkých bankovních institucí, zatímco menší podniky krachovaly. Nejvíce se důsledky hospodářské krize projevovaly v průmyslu, méně v zemědělství. Avšak i zde platilo pravidlo, že velkostatky hospodařily s malým ziskem. Malá hospodářství žádné zisky neměla a mnoho jich také zaniklo. Obyvatelé vesnic šetřili, aby předešli bídě, která zasáhla některé oblasti, kde menší hospodáři nebyli schopni splácet své dluhy. Situace v Československu byla specifická kvůli velmi rozdílnému sociálnímu a hospodářskému vývoji západní a východní části republiky. Obyvatelstvo zvláště pocíťovalo dopady krize na mzdách a cenách zboží. Nezaměstnanost zasáhla velkou část občanů. Uvádí se, že až 20% všech obyvatel země včetně dětí a starých lidí.<sup>144</sup> Důsledky krize měly vliv i na morálku a psychiku lidí, kteří se častěji uchýlovali ke krádežím. Oproti předchozím létům stoupl počet sebevražd na dvojnásobek.<sup>145</sup>

---

<sup>141</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 506–507.

<sup>142</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 524.

<sup>143</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6, s. 527–548.

<sup>144</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 50.

<sup>145</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 34–54.

Od roku 1929 do roku 1938 měly ve vládě zastoupení téměř všechny relevantní strany, což vyžadovalo značné vyjednávací schopnosti osobností, které byly prezidentem pověřeny sestavením nové vlády. Premiérské křeslo obsadil nejprve třikrát Jan Malypetr, později třikrát Milan Hodža. Přes protikrizová opatření nebylo ČSR připraveno na tak velkou průmyslovou krizi, která přišla ve druhé polovině roku 1931. Za jeden z vážných následků hospodářské krize můžeme považovat nárůst extremismu. Československá parlamentní demokracie se s extrémem ve vlastním státě (nacismus NSDAP, český fašismus a československý komunismus) vyrovnávala v rámci platných zákonů a nařízení, bylo však přijato množství mimořádných opatření, která měla rozjitřenou náladu stabilizovat, například zákon o ochraně cti nebo tzv. „malý tiskový zákon“.<sup>146</sup> NSDAP byla zastavena činnost a strana byla formálně rozpuštěna v listopadu 1933, avšak tento krok pouze odložil plný nástup nacismu v Československu. Státní administrativní aparát a především policie s ohledem na Zákon o ochraně republiky začaly sledovat různé organizace a jednání. Československá parlamentní demokracie se stala „autoritativní“, avšak nikoli polo- či zcela diktátorskou jako tomu bylo u jiných evropských států. Socialistické strany se horečně, třebaže nedostatečně, modernizovaly, jelikož v době hospodářské krize měly vládní odpovědnost a staly se tak méně oblíbenými.<sup>147</sup>

Československá politická elita nemohla po roce 1933, kdy Adolf Hitler prakticky ihned po uchopení moci upevňoval nacistickou diktaturu, přivírat oči před ohrožením republiky podpořeným německou menšinou v pohraničních oblastech. Aktivní kroky, které Československo podniklo, byly například odvrácení se od pacifistické politiky, přijetí Zákona o obraně státu z roku 1936 a následné ustanovení jednotek Stráže obrany národa, nebo vybudování rozsáhlého systému stálého pohraničního opevnění.<sup>148</sup> Opevnění tzv. řopíky (nazývané dle organizace Ředitelství opevňovacích prací) se těší velké pozornosti i dnes, přestože svému původnímu účelu nesloužily.

Po anšlusu Rakouska nabývala aktivní obrana hranic na významu. Také zahraniční usmířovací politika západních států, zejména Velké Británie a Francie, působila na české politiky podezřele. Tyto dvě okolnosti přispěly k reorganizaci československé armády a jejímu přezbrojení. Občané Československa se na obranu státu také aktivně připravovali.

---

<sup>146</sup> Sběrka zákonů. *Zákon o mimořádné moci nařizovací* č. 95/1933. Dostupné online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1933/035-1933.pdf>; citováno dne 10. 6. 2018.

<sup>147</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314. s. 73

<sup>148</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2003. Dějiny českých zemí. ISBN 8072771191, s. 446–453.

Vznikaly různé paramilitantní skupiny na podporu armády. Obraně státu přispíval i průmysl, zejména ten zbrojní.<sup>149</sup>

V létě roku 1938 zesílil nátlak spojených sil Německa, henleinovců i západních demokracií. Do československého pohraničí byl vyslán na pozorovatelskou misi britský politik sir Walter Runciman, jenž byl prezentován jako nezávislá osoba, která neví o situaci v Československu nic. Jednání se účastnili henleinovci a komitét politických ministrů. Walter Runciman často sám jednal také s prezidentem Edvardem Benešem. Výsledky jednání nevyznívaly dobře pro Československo a SdP zřejmě dokázala lépe politicky i nepoliticky zapůsobit s vědomím, že jednání strany podporuje Adolf Hitler. Výsledky vyjednávání byly nakonec odloženy až po projevu Adolfa Hitlera na sjezdu NSDAP.<sup>150</sup>

Neustálé ústupky SdP, Hitlerovi i západním mocnostem, které prezident i vláda podnikali, vyústily ve vzbouření českého národa, který volal po demisi Hodžovy vlády, která však již sama o demisi uvažovala. Nastoupila úřednická vláda generála Jana Syrového, která měla za úkol obranu národa, což byl signál nejen obyvatelům Československa ale také evropské veřejnosti. Jednalo se o poslední vládu před Mnichovskou dohodou. Prezident Edvard Beneš vedl státní politiku velmi autoritářsky.<sup>151</sup> V květnu 1938 zaujala československá armáda mimořádná vojenská opatření a začala se připravovat na vojenský konflikt s Německem. Byla vyhlášena bojová pohotovost a povolány zálohy do zbraně. Armáda žádala vládu o ještě větší podporu, čemuž bylo učiněno za dost, když byla dne 23. září vyhlášena všeobecná mobilizace. Československá republika se připravovala na válku a odmítla Hitlerovo memorandum z Godesbergu, kterým si nárokoval československé pohraniční území. Zároveň se k československým hranicím přesouvalo vojsko Wehrmachtu.<sup>152</sup>

Prudký vývoj v zahraniční diplomacii přinesla konference v Mnichově. Konference se již odehrávala na pozadí příprav na válku, částečně mobilizovaly i další státy Evropy. Mezinárodní konference evropských mocností byla prezentována jako poslední šance mírového řešení napjaté situace. Účastníci (Neville Chamberlain, Édouard Daladier, Adolf Hitler, Benito Mussolini) se sešli dne 29. září a po bouřlivých debatách sepsali dohodu, která

---

<sup>149</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2003. Dějiny českých zemí. ISBN 8072771191, s. 492.

<sup>150</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2003. Dějiny českých zemí. ISBN 8072771191, s. 550–560.

<sup>151</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2003. Dějiny českých zemí. ISBN 8072771191, s. 602–608.

<sup>152</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 612–613.

měla základy v předešlém jednání, zejména tzv. Time-table, neboli časový plán okupace pohraničí, který vypracovala Chamberlainova vláda. Po skončení jednání byla dohoda přednesena československým delegátům bez možnosti odpovědi. Dne 30. září ráno se informace dostala do Prahy, kde bylo ihned svoláno zasedání vůdců politických stran i vojensko-úřednické vlády. Přestože československá armáda byla připravena bojovat, odpověď na mnichovskou dohodu byla kladná a kapitulací. Podle hodnocení Zdeňka Kárníka se „*mnichovská politika [...] stala pojmem soustřeďujícím v sobě to nejhorší, čeho je politika vůbec schopna, když nedokáže čelit agresorovi. Z „Mnichova“ se stalo memento, varování, jež platilo nejen za 2. světové války. Znovu se vynořilo vždy, kdy měl svět co dělat s nějakou agresí. A platí dodnes.*“<sup>153</sup>

Československá vojska opouštěla pohraničí společně s dalšími občany, prezident Edvard Beneš abdikoval a emigroval do Velké Británie. České pohraničí okupovala německá i polská vojska, která usilovala o co nejrychlejší provedení akce a nerespektovala předem stanovený postup. Územní změny zasáhly také oblast těžkého průmyslu, zejména hnědohelného; dopravu a obchod, který se stal plně závislým na Německu.<sup>154</sup>

Později byly okupovány také zemědělské oblasti Slovenska a Podkarpatské Rusi Maďarskem. Nový státní útvar Česko-Slovensko vešel ve známost jako Druhá republika. Vláda měla proněmecký a proitalský totalitární charakter, v čele byl Rudolf Beran, sociální demokraté a národní socialisté neměli žádné zastoupení. Za prezidenta byl Národním shromážděním zvolen Emil Hácha. Nadále existovaly některé úřady První republiky, jako třeba zákonodárny orgán Národní shromáždění, jenž vydával nadále zákony a nařízení, která postupně degradovala parlamentní demokracii a měnila Česko-Slovensko na autoritářský stát.<sup>155</sup> Definitivní konec čechoslovakismu a společného státu Čechů a Slováků znamenalo oddělení Slovenska a vznik samostatné Slovenské republiky v březnu 1939.

### **Populárně naučné práce**

Učitelé mají možnost ve výuce využít také populárně naučné práce. Uvádím některé z nich, které považuji za relevantní a kvalitní vzhledem k analyzovanému tématu.

---

<sup>153</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 621.

<sup>154</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 622–628.

<sup>155</sup> KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314, s. 629–634.

Knihy Františka Emmerta nabízejí unikátní příležitost, neboť mimo hlavní populárně naučný text poskytuje velké množství příloh ve zvláštních složkách. Jedná se o kopie unikátních dokumentů doby. Vzhledem k zpracovávanému tématu jsou relevantní knihy: *1918 – vznik ČSR*<sup>156</sup> a *TGM*.<sup>157</sup>

Pozornost zaslouží také kniha od vydavatelství Extra Publishing *První republika 1918–1938*<sup>158</sup>, na které se podílelo množství autorů. Velký potenciál spatřuji ve 42 kopiích unikátních dokumentů doby, které jsou vloženy ve zvláštních složkách. Tyto dokumenty jsou popsány a také je uvedeno, kde je uložen originál.

Při analýze populárně naučných knih musíme vzít v úvahu také jazykovou náročnost vzhledem k věku žáků. Z toho důvodu jmenuji třetí díl knihy Karla Pancera *Osudové okamžiky Československa*.<sup>159</sup> Jedná se o soubor autorových novinových článků pro MF Dnes, které jsou psány velmi přístupným způsobem.

Vizuálně atraktivní pro žáky základní školy je rovněž moderní komiksově zpracování tématu. Kniha *Češi: 1918 : jak Masaryk vymyslel Československo*<sup>160</sup> vznikla podle scénáře k televiznímu seriálu *České století*. Vypráví příběh o tom, jak Tomáš G. Masaryk vyjednával v době první světové války v zahraničí o vzniku samostatného státu.

---

<sup>156</sup> EMMERT, František. *1918 – vznik ČSR*. Brno: Computer Press, 2008. Muzeum v knize (Computer Press). ISBN 978-80-251-2283-9.

<sup>157</sup> EMMERT, František. *TGM*. Praha: Brána, 2014. ISBN 978-80-7243-726-9.

<sup>158</sup> *První republika 1918–1938: dějiny, osobnosti, denní život*. Brno: Extra Publishing, 2015. ISBN 978-80-7525-014-8.

<sup>159</sup> PACNER, Karel. *Osudové okamžiky Československa*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Brána, 2012. ISBN 978-80-7243-597-5.

<sup>160</sup> KOSATÍK, Pavel. *Češi: 1918 : jak Masaryk vymyslel Československo*. Ilustroval TICH0762. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-3158-5.



## Audiovizuální materiály

Další zdroje pro inspiraci do výuky spatřuji v dokumentárním pořadu na internetové televizi stream.cz *Slavné dny*.<sup>161</sup> Citovaný díl, *Den, kdy vzniklo Československo*, jsem ve své přípravě lekce využila. Pořad připravuje autorský kolektiv Pavla Zuny, Andrey Maloveczké a Martina Krušiny. V roce 2014 byla jako podpora pro pedagogy navíc spuštěna doprovodná internetová stránka,<sup>162</sup> kde nalezneme k některým videím také metodické podklady, které jsou zpracovány velmi kvalitně. Na přípravě těchto stránek se podílela Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd. Vybrané díly byly vydány také knižně.<sup>163</sup>

Za zmínku určitě stojí také projekt *Totostoletí*,<sup>164</sup> který realizuje Česká televize ve spolupráci s Oddělením vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Projekt mapuje sto let historie od roku 1918 do roku 2018. Materiály jsou převážně audiovizuální, doplněné orální historií. Nahrávky pamětníků poskytla organizace Paměť národa. Jako odborný poradce je uveden Jakub Jareš. První dvě kapitoly se věnují První republice. Každá kapitola je následně přehledně rozdělena do několika odvětví: politika, společnost, hospodářství, kultura a vzdělávání, spot. Doprovodná webová stránka zároveň umožňuje vyhledávat videa pomocí klíčových slov, například: boj o nezávislost, menšiny, zakladatelé, volný čas. Materiály jsou provázané s archivem ČT, nevznikají tedy všechny úplně nově. Vzniku Československé republiky se věnují například reportáže: *Washingtonská deklarace položila základy ČSR*, *Vyhlášení Československa*, *První republiku vyhlásila pětice „mužů 28. října“*, *Muži 28. října*.<sup>165</sup>

Další audiovizuální materiál *Dějiny udatného českého národa*<sup>166</sup> zmiňují zejména pro jeho oblibu u učitelů i žáků na základní škole. Meziválečnému Československu v dílech *Vznik Československa; Československo, rozvoj průmyslu mezi válkami; Kultura v meziválečném*

---

<sup>161</sup> STREAM. *Slavné dny*. Dostupné online: <https://www.stream.cz/slavedny/526294-den-kdy-vzniklo-ceskoslovensko-28-rijen>; citováno dne 10. 6. 2018.

<sup>162</sup> STREAM. *Slavné dny*. Dostupné online: [www.slavedny.cz](http://www.slavedny.cz); citováno dne 10. 6. 2018.

<sup>163</sup> ZUNA, Pavel. *Slavné dny: 50 + 2 příběhy, které psaly historii*. Zlín: Kniha Zlín, 2014. Stream. ISBN 978-80-7473-267-6; ZUNA, Pavel. *Slavné dny: 50 + 2 příběhy, které psaly historii*. Zlín: Kniha Zlín, 2014. Stream. ISBN 978-80-906186-8-8.

<sup>164</sup> ČESKÁ TELEVIZE, ODDĚLENÍ VZDĚLÁVÁNÍ USTR. *Totostoletí*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/totostoleti#/>; citováno dne 5. 7. 2018.

<sup>165</sup> ČESKÁ TELEVIZE, ODDĚLENÍ VZDĚLÁVÁNÍ USTR. *Totostoletí*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/totostoleti#/>; citováno dne 5. 7. 2018.

<sup>166</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *Dějiny udatného českého národa*. Dostupné online: <http://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230111/>; citováno dne 5. 7. 2018

Československu; *Velká hospodářská krize; Mnichov*.<sup>167</sup> Krátké animované filmy shrnují ikonické události dějin za použití značně zjednodušeného pohledu a satirické zkratky.

### Neintenciální audiovizuální materiály

Významný audiovizuální materiál, který vznikl v nedávné době, nabízí rovněžtři řady seriálu České televize *První republika*.<sup>168</sup> Seriál je příběhem první (a také druhé) republiky, který vypráví očima rodiny z vyšších vrstev, tedy třídy, která nejvíce formovala tvář republiky a nastavila politické a společenské standardy, ke kterým se dodnes odkazuje. Spektrum hlavních i vedlejších postav je však velmi pestré. Seriál tak pokryje různé vrstvy společnosti, od elit až po dělnickou a rolnickou třídu. Osudy hrdinů se také prolínají s událostmi tehdejší doby a připomínají významné historické momenty.<sup>169</sup> Česká televize poskytuje na internetu také bohatý doprovodný materiál, například *Prvorepublikový zpravodaj*,<sup>170</sup> který den po dni propojuje fiktivní příběh rodiny a dobové realie. Pro představu uvádím některá zajímavá témata, která jsou ve zpravodaji zpracována a jež se dají využít při výuce: *Jak se žilo (Četníci a kriminalistika, Sedláci a šafáři, Móda)*, dobové inzeráty, dobové články z *Národních listů* (např. *Neokolkované bankovky nejsou od 10. března 1919 zákonným platidlem, Národní listy*, 26. 2. 1919).<sup>171</sup>

### Učebnice

V následující podkapitole se budu věnovat analýze učebnic. Jak je zde téma dne vzniku nového státu zpracováno? Učebnice Fraus<sup>172</sup> se věnuje 28. říjnu 1918 velmi podrobně již na konci 8. třídy. Kapitola se nazývá *My, národ československý*. Úvodní text jsou vzpomínky osmiletého chlapce, spisovatele Adolfa Branalda, na první momenty po vzniku republiky. Text je dle mého názoru velmi vhodně zvolen, vzhledem k věku hlavní postavy a tedy použitým jazykem úryvku. Jako dobový dokument je uveden úryvek z svolání Národního výboru v Praze 28. října 1918, doplněný fotografií „mužů 28. října“. Otázky k textu žáka nabádají k interpretaci nejen dobového textu, ale také dobové fotografie jako vizuálního

<sup>167</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *Dějiny udatného českého národa*. Dostupné online: <http://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230111/>; citováno 10. 6. 2018.

<sup>168</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *První republika*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10532695142-prvni-republika/>; citováno dne 16. 6. 2018.

<sup>169</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *První republika*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10532695142-prvni-republika/7418-o-serialu/>; citováno dne 16. 6. 2018.

<sup>170</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *První republika. Prvorepublikový zpravodaj*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/prvorepublikovyzpravodaj/>; citováno dne 16. 6. 2018

<sup>171</sup> ČESKÁ TELEVIZE. *První republika. Prvorepublikový zpravodaj*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/prvorepublikovyzpravodaj/>; citováno dne 16. 6. 2018

<sup>172</sup> *Dějepis 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2017. ISBN 978-80-7489-273-8.

dokladu doby. Otázky jsou dobře položené pro smyslové (Jmenujte muže na fotografii) i pro intuitivní žáky (Z čeho lze usuzovat, že se fotografie měla stát památnou?). Aby si žáci učivo propojili se současností, mají se zamyslet nad tím, jak se dodnes projevuje udržování dobrých vztahů mezi Čechy a Slováky. Příručka učitele popisuje odpověď takto: *Fotografie dokládají kontakty na nejvyšší úrovni (je zvykem, že první zahraniční cesta českého prezidenta vede na Slovensko). Dále kulturní styky, které potvrzuje přetrvávající obliba slovenské populární hudby u nás (skupiny Elán, No name apod.), společné televizní pořady a soutěže.*<sup>173</sup> Učebnice žáky učí dekódovat dobové vizuální materiály, přičemž klade důraz na detail a symboly (např. fotka, kde chlapci zamalovávají rakouskou orlici na poštovní schránce; poštovní známky s německými nápisy a poštovní známka bez německých nápisů) Jako jediný učebnicový zdroj uvádí informace také o Charlottě Garrigue Masarykové. Jak v učebnici, tak v pracovním sešitě najdeme odrazovou dokumentaci k příjezdu prvního československého prezidenta do Československé republiky.

Téma meziválečného Československa se z větší část probírá v deváté třídě. Učebnice Fraus<sup>174</sup> se na čtyřech stranách 12–15 věnuje prvním létům existence samostatného Československa. Informativní učebnicové texty a následnou práci s nimi (formou otázek do textu) doplňují vhodné dobové fotografie či obrázky. Velmi kladně hodnotím použití dobového plakátu ke vzniku republiky. Pokud bychom se rozhodli s žáky interpretovat tento plakát, jistě bychom museli zapojit kritickou gramotnost. V učebnici jsou hojně zastoupené krácené úryvky z dobových dokumentů. Učebnice motivuje žáky na začátku kapitoly výzvou k porovnání prvního článku Ústavy České republiky se Zákonem Národního výboru, který je v učebnici citován. Pro uspokojení potřeby mezipředmětových přesahů se učebnice obrací k předmětu občanská výchova, kde je ústava a její platnost v Československu jedním z témat. Dále učebnice propojuje učivo humanitních předmětů (literatura, hudební výchova, výtvarná výchova) a zároveň opakuje látku, kterou se žáci učili v 8. ročníku, tedy národní obrození ve slovanském kontextu: *Jak chápeme myšlenku slovanské vzájemnosti?* Aby si žáci zopakovali, na co budou v této látce navazovat, učebnice zmiňuje Ferdinanda I. Habsburského, a to v liště, která slouží žákovi jako místo, kde najde řadu informací navíc, náměty a upozornění. Na liště dále nalezneme badatelsky orientované úkoly: Zjistěte, jaký byl další osud Aloise Rašína. Tato lišta také upozorňuje na nové pojmy (černý trh,

---

<sup>173</sup> FRONK, Václav – KALISTOVÁ, Ivana. *Dějepis 8 pro základní školy a víceletá gymnázia: [modernizace společnosti]*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-563-8, s. 147.

<sup>174</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9.

národohospodář). Avšak tyto pojmy nevysvětluje, pouze navrhuje kde případně hledat význam (SSČ).

Učebnice se nevěnuje nijak zvlášť osobnosti T. G. Masaryka. V kapitole Československo – první léta existence<sup>175</sup> nalezneme dvě fotografie prvního československého prezidenta. Učebnice na konci kapitoly pokládá žákům otázky, na které dokážou odpovědět, pokud učivo kapitoly zvládli. *Jak se jmenoval první prezident ČSR? Který den se narodil a kdo má v tento den svátek? Jak T. G. Masaryk svými názory ovlivňoval život v ČSR?* Informace, které žáci získají z učebnice, jim neumožňují na dvě otázky odpovědět. Pracovní sešit<sup>176</sup> žáky seznamuje s výrokem prvního prezidenta, který by mohl objasnit více jeho vliv na život v ČSR. „*Byl jsem čtyřikrát zvolen prezidentem naší republiky, snad mi to dává legitimaci, abych Vás poprosil a celý národ československý i spoluobčany národností ostatních, abyste při správě státu pamatovali na to, že státy se udržují těmi ideály, z nichž se zrodily. Sám jsem si toho byl vždycky vědom.*“ Příručka učitele mezi dílčí výstupy pro tento tematický okruh zahrnuje správné používání mimo jiné pojmu T. G. Masaryk. Příručka také odpovídá na výše zmíněné závěrečné otázky. Jak se jmenoval první prezident je z učebnice i z pracovního sešitu možné zjistit. Kdy se narodil, se z učebnice nedozvíme, stejně tak se nedozvíme to, jak ovlivňoval svými názory život v ČSR. Učebnicová řada tedy předpokládá participaci učitele na dodání potřebných informací. I proto považuji mnou navrhovanou lekci o T. G. Masarykovi za přínosnou.

První republika měla řadu nedostatků, které potvrzuje současné historické bádání. Reflektuje tuto skutečnost učebnicová řada Fraus? Jako první nedostatek nové republiky učebnice představuje problémy v oblasti hospodářství a jejich řešení – pozemkovou a měnovou reformu. Hlavní učební text je dobře doplněn obrazovými materiály. Obrázky a úkoly k textu (*Jak byste charakterizovali rozdíl v hospodářské vyspělosti jednotlivých zemí ČSR. Využijte externích zdrojů.*<sup>177</sup>) žáky dobře motivují k hlubšímu studiu problematiky. Dívky by mohlo zaujmout téma postavené ženy v Rakousko-Uhersku a v meziválečném Československu. Toto téma doplňuje fotografie Františky Plamínkové, o které mají žáci zjistit více informací. Myslím, že zde by učebnice měla poskytnout alespoň malý impuls, proč by mohla tato osoba být zajímavá a pro koho. Z umístění obrázku můžeme předpokládat, že tato žena má nějakou

---

<sup>175</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 12.

<sup>176</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-695-6, s. 8.

<sup>177</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 13.

spojitost s emancipací žen, ale není to řečeno. Lišta rozšiřuje učebnicový text o fotografie osobností, o kterých je v textu zmínka. V příručce učitele jsou tyto osobnosti více popsány. Učebnice nevysvětluje všechny pojmy, navrhuje žákům zapojení dalšího zdroje (SSČ) k objasnění nějakých pojmů (černý trh, národohospodář). Informace o měnové reformě doplňují obrázky bankovek. Žák má možnost porovnat bankovku z první republiky a bankovku z roku 1992.

Problematika národností otázky v nové republice je uvedena motivačním textem písně Jarka Nohavici Jacek. Žáci úryvek z písně interpretují vzhledem k tématu hodiny a hledají souvislosti se současností. Učebnicový naučný text je skvěle doplněn grafem národnostního složení Československé republiky. Graf je spíše ilustrativní k textu. Velmi kladně hodnotím propojení s žákovskou zkušeností, mezipředmětové vztahy s rodinnou a občanskou výchovou a rozvíjení sociální kompetence. Otázky na závěr jsou volené velmi vhodně. *Která národnost měla druhé největší zastoupení v ČSR? Vyjmenujte všechny národnostní menšiny v ČSR a najděte na mapě místa jejich působení. Zjistěte, které národnostní menšiny žijí na našem území dnes. Znáte nějaké příslušníky národnostních menšin ve svém okolí? Jací jsou, charakterizujte svůj vztah k nim před třídou. Proč si myslíte, že se Československu říkalo „malé Rakousko-Uhersko“<sup>178</sup>* V pracovním sešitě žák najde znaky jednotlivých zemí, ze kterých Československo skládalo.

Spory o hranice jsou velmi stručně představené s upozorněním, že velkou roli sehrály tyto spory později v roce 1938, stejně tak jako národností složení obyvatel. Více je v učebnici věnován prostor sporu o hranice s Maďarskem. Oceňuji otázky a úkoly (např. *Vysvětlete, jaký byl a nyní je vztah Čechů a Slováků. Současně se zamyslete nad vztahem Čechů k ostatním národům v Evropě*<sup>179</sup>), které se žáky upozorňují na složitost a ožehavost tématu národností. Žáci si všimají vztahů Slováků a Maďarů, Čechů a Poláků, Čechoslováků a Romů.

Další kapitola se na stranách 24–25 věnuje Československé republice a jejím zahraničním vztahům, zejména spojenecké smlouvě tzv. Malá dohoda, která je doložena také dobovým plakátem.

---

<sup>178</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 14.

<sup>179</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 15.

Hospodářská situace po první světové válce v Československé republice je žákům přiblížena skrz osobnost Tomáše Bati. Žáci se seznámí v hlavním výukovém textu s některými značkami (např. Škoda, Tatra, Praga<sup>180</sup>), které jsou dodnes relevantní.

Hospodářské krizi v První republice se věnuje učebnice Fraus v kapitole Poslední roky demokracie v Československu. Kapitola je uvedena textem Voskovce a Wericha Hej rup. Žáci přemýšlí, jak by text interpretovali se zřetelem k současným krizím a jejich řešení. V učebnici se žáci setkají s nelineárním schématem o nezaměstnanosti v roce 1932 a 2010. Intenciální naukový text je doprovázen dobovými fotografiemi (Výjev z mostecké stávkou, Vývařovna pro nezaměstnané). Aktuálnost tématu přibližuje logo charitativní organizace, která se v současnosti stará o lidi bez domova. Ve stejné kapitole se dozvídáme o krizi demokracie jako o důsledku hospodářské krize, „...jejím důsledkem bylo ohrožení demokracie.“<sup>181</sup>

Poslední rokům demokracie v Československé republice se učebnice věnuje na stranách 36–39. Žáky uvádí úryvek z knihy *Mluvil jsem s Hitlerem*<sup>182</sup> od Hermanna Rauschninga: „Českomoravskou kotlinu osídlíme německými rolníky [...]. Čechy přesídlíme na Sibiř [...]. Češi musejí pryč ze střední Evropy. Dokud tam budou, budou vždy ohniskem husitsko-bolševického rozkladu.“<sup>183</sup> Jako dobový text je uvedena krácená verze Karlovarského programu SdP a žáci mají za úkol shrnout, co bylo hlavním cílem tohoto programu. V hlavním učebním textu jsou popsány postoje Německa, Francie, Anglie a sudetských Němců vůči Československé republice. Žáci jsou nabádáni k zamyšlení. „Zamyslete se nad chováním Francie a Británie v září 1938.“<sup>184</sup> Dále jsou popsány reakce ze strany Československa, například částečná a následně všeobecná mobilizace (učebnice nabádá k požití dalšího zdroje (SSČ) pro vysvětlení pojmu), či odezva v kultuře. Přestože je kultuře v učebnici věnována samostatná kapitola, učebnice představuje osobnosti, které varovaly před fašismem nebo válkou i v kapitole Rok 1938. Jako další příklad československé reakce je uveden X. všesokolský slet, který je zobrazen i na dobové fotografii. Jako dobový dokument je uveden úryvek z Mnichovské dohody. „Československá vláda ve lhůtě čtyř týdnů

---

<sup>180</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 25.

<sup>181</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 35.

<sup>182</sup> RAUSCHNING, Hermann. *Mluvil jsem s Hitlerem*. Praha: Nová osvěta, 1946. Knihovna Politika.

<sup>183</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 36.

<sup>184</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 38.

po podepsání této dohody propustí ze svých vojenských a policejním sil jakéhokoliv sudetského Němce, který si to bude přát, a československá vláda ve stejné lhůtě propustí sudetoněmecké vězně, kteří si odpykávají trest za polické zločiny.“<sup>185</sup> K textu i k mnichovské konferenci obecně se vztahují otázky, jejichž odpovědi žáci najdou v textu („*Jaký byl vztah sudetských Němců k Československu?*“)<sup>186</sup> nebo nenajdou („*Zjistěte jména účastníků mnichovské konference.*“)<sup>187</sup> a musejí hledat v jiném zdroji. Podklad pro uvedenou otázku tvoří fotografie účastníků. Text se dále věnuje Česko-Slovensku a politickým pořádkem v zemi. Text je doprovázen dobovými fotografiemi politiků, kteří měli v období druhé republiky nějakou výraznou roli (gen. Jan Syrový, Emil Hácha, Jozef Tiso). Ke všem fotografiím jsou uvedeny další otázky (např. „*Které historické postavě je generál Syrový podobný?*“)<sup>188</sup>, nejsou tak pouze doprovodným materiálem k hlavnímu textu.

Kultura mezi válkami v Československé republice obecně je v učebnici zařazena za celý výukový blok, tedy až za kapitulu o rozpadu Česko-Slovenska. Jako první téma je popsáno české školství a jeho výsledky podložené kvalitní vědou a technikou. Dále se učebnice věnuje architektuře. Text je ilustrován současnými fotografiemi budov (např. budova Sboru Československé církve husitské v Semilech) i dobovou fotografií budovy Banky československých legií. Úkoly aktivizují žákovské učení a zájem o regionální dějiny: „*Najděte ve svém okolí kubistické nebo funkcionalistické stavby. Zjistěte jejich architekta.*“<sup>189</sup> Učebnice popisuje kulturu v Československu také z pohledu literatury, hudby, divadla a filmu. Zvláštní pozornost je věnována německé kultuře. Hlavní učební text je doplněn fotografiemi osobností, o kterých se text zmiňuje (Jaroslav Ježek, Franz Kafka, Emil František Burian) i o kterých se hlavní učebnicový text nezmiňuje (Vlasta Burian). Zvláštní pozornost je věnována sportu a tělovýchově. Sportu se věnuje i závěrečné shrnutí na konci kapitoly. „*Ve sportu naše mladá republika dosahovala někdy i překvapivě výrazných úspěchů*“<sup>190</sup>

---

<sup>185</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 38.

<sup>186</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 38.

<sup>187</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 38.

<sup>188</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 39.

<sup>189</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 45.

<sup>190</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 47.

V učebnicové řadě Fraus je průběžně zařazována systematizace učiva. Na dvoustraně 50-51 najdeme systematizaci učiva o meziválečné době obecně. Kapitoly *První roky míru, Proměny Evropy 20. let, Československo 20. let, Hospodářská krize a její důsledky, Krize a její důsledky v Československu, meziválečná věda, umění a sport* poskytují velmi krátké shrnutí a řadu otázek a úkolů, kterými si žák ověří pochopení tématu. Odpovědi na otázky jsou dohledatelné v konkrétních kapitolách nebo nabádají žáka k vlastnímu bádání, např. „Zjistěte, jak se hospodářská krize projevila v místě vašeho bydliště.“<sup>191</sup>

Pro větší názornost toho, jak je dějinná událost předkládána žákům ZŠ, uvádím analýzu ještě další učebnicové řady. Učebnice **Nová škola**<sup>192</sup> doporučená pro 8. ročník základní školy se ve svých závěrečných kapitolách věnuje vzniku Československa a kauzalitě této události v kapitole *České země za první světové války*. Mezipředmětové vztahy s občanskou výukou jsou prověřeny otázkou na republiku jako státní zřízení – „*co všechno potřebuje republika ke svému fungování?*“ V učebnici nejsou jmenování „muži 28. října“. Autoři věnují v lekci pozornost jiným významným osobnostem, zejména těm, kteří se zasadili o vznik nezávislého státu v zahraničí. Pracovní sešit<sup>193</sup> systematizuje učivo požadavkem zanesení některých událostí na časovou osu. Smyslový žáci si ukotvují místopis probrané látky pomocí mapky Meziválečného Československa. Učebnice Nová škola<sup>194</sup> pro 9. ročník v hlavním učebním textu uvádí, že republika byla vyhlášena 14. listopadu 1918, také uvádí, kdo byl prezidentem. Avšak úkoly pod tímto textem žáky upozorňují, že to není tak jednoduché. Otázky jsou dvojího typu – Jeden okruh otázek je opakovací (Který Habsburk byl posledním císařem a českým králem? Kterí dva čeští politici a jeden Slovák pracovali v zahraničí na vytvoření československého státu? – druhá otázka naznačuje, že ten jeden Slovák nebyl politik.) Druhý okruh otázek aktivizuje mezipředmětové vztahy s občanskou výukou. (Který den a měsíc slavíme vyhlášení samostatnosti našeho státu?) V učebnici ale nenajdeme vysvětlení, proč se jako Den vzniku samostatného československého státu označuje 28. říjen 1918. Pracovní

---

<sup>191</sup> PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9, s. 51

<sup>192</sup> ČAPKA, František – VYKOUPILOV, Libor. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-634-9.

<sup>193</sup> ANTONÍN, Robert. *Dějepis: novověk : pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-417-8.

<sup>194</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 16.



sešit<sup>195</sup> ještě jednou upozorňuje na rozdílná data vyhlášení Československé republiky a státního svátku doplňovacím cvičením.

Učebnicová řada Nová škola se osobnosti Tomáše Garrigue Masaryka věnuje podstatně více než učebnicová řada Fraus. Učebnice<sup>196</sup> je dobře provázána s jinými předměty a tak se velmi často odkazuje na mezipředmětové vztahy. Propojení s Čítankou 9, s. 14–15m TGM: „*Proč se neřekne pravda?*“ Oceňuji klíčová slova, která jsou uvedena v angličtině i němčině. Učebnice podporuje moderní trend CLIL výuky (např. ceremonialdeclaration, diefeierliche Ausrufung). Učebnice doplňuje text a úkoly obrázky (fotka prezidenta v knihovně na Hradě, současná prezidentská standarta) Průřezová témata jsou zohledněna návrhem na diskuzi o tom, co by asi Masaryk vzkázal současným politikům, čím by byl zklamán a s čím by souhlasil. Skupinové učení podporuje úkol na příští hodinu: *Rozdělte si ve skupinách témata týkající se života a činnosti T. G. Masaryka. Na příští hodinu si každá skupina připraví co nejoriginálnější a nejzajímavější formu, jak spolužáky seznámit s touto osobností.*<sup>197</sup> Čímž je zajištěno, že se touto důležitou osobností českých dějiny budou žáci zabývat nejen doma, ale také další hodinu. Učebnice má jasnou grafickou strukturu – pomocí piktogramů, odlišného fontu nebo barvy lehce pochopíme, co k čemu patří. Pracovní sešit<sup>198</sup> se tolik dopodrobna osobnosti nevěnuje, což ale nepovažuji za vadu učebnicové řady, protože dostatečná pozornost je mu věnována v učebnici.

Učebnice se věnuje národnostním problémům v samostatné kapitole. Na rozdíl od učebnice Fraus uvádí, že Morava a Slezsko se spojili v jednu zemi až v roce 1927. Nepovažuji tuto informaci za zásadní pro pochopení národnostní otázky první republiky, ale je milé, že fakticky správně vysvětleno z kolika zemí se první republika vlastně skládala. Učebnicový text je doplněn třemi různými mapami Československé republiky. První mapa znázorňuje, které země tvořili nové Československo a také znaky těchto historických zemí. Druhá mapa znázorňuje národnostní rozložení obyvatel ČSR. Třetí mapa je vlastně karikatura z českého tisku, kde se Němci pokoušejí Čechovi zdůvodnit svůj zájem o odtržení Sudet. Mapy žákovi ilustrují učebnicový text. Zároveň mu mohou pomoci při zodpovídání otázek, které primárně aktivizují mezipředmětové vztahy s občanskou výukou: vysvětlení pojmu národ, národnost,

---

<sup>195</sup> ZRNÍKOVÁ, Jana. *Dějepis: novověk, moderní dějiny : pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-418-5.

<sup>196</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 16.

<sup>197</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 16.

<sup>198</sup> ZRNÍKOVÁ, Jana. *Dějepis: novověk, moderní dějiny : pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-418-5.

národnostní menšina a rasová diskriminace. Jako průřezové téma učebnice akcentuje téma vlastenectví a rasismus. Témata, která se v učebnici vyskytují v sekci zajímavosti, jsou procentní zastoupení národností v ČSR, Židé v ČSR, Romové v ČSR. V pracovním sešitě najdeme přílohu mapku, kam žáci zaznamenají názvy historických zemí, ze kterých se skládalo Československo za první republiky. Úkoly v pracovním sešitě jsou převážně doplňovací. Zajímavý je úkol, kde žáci mají popsat státní znak tehdejšího Československa. Učebnice odkazuje na učebnici Zeměpisu 8, 1. díl, Slovensko, s. 75, kde se žáci dozvědí další informace. Integrovaná výuka cizího jazyka je podpořena anglickým a německým slovníkem – v této kapitole vlastenectví (patriotism, der Patriotismus) pohraniční oblast (borderland, das Grenzgebiet).

Kapitola učebnice, která se věnuje kultuře v širším slova smyslu, se nazývá *Chvilé odpočinku a zábavy*. Představuje nový životní styl ve městě a na vesnici. Text je doplněn dobovými fotografiemi (např. orba párem koní), ke kterým nejsou žádné další otázky. Žáci mají za úkol se zamýšlet nad rozdíly různých forem zábavy s ohledem na věk, a také zda lidé žijí ve městě, nebo na vesnici. Žákům je doporučena četba knihy *Rozmarné léto*, jejíž úryvek je v Čítance 9, s. 8–9. Učebnice se dále věnuje filmové tvorbě, sportování a módě. Mezipředmětové vztahy učebnice podporuje: „Vědomosti z hodin literatury o Jiřím Voskovcovi a Janu Werichovi mohou být základem besedy o těchto umělcích. Ve kterém hudebním žánru vynikal Jaroslav Ježek? Opatřete si některou jeho hudební nahrávku a společně si ji poslechněte.“<sup>199</sup> Pod hlavním učebním textem nalezneme slovník, kde jsou anglicky a německy přeloženy některé pojmy z textu výše (např. pracovní doba, filmové ateliéry, kabaret). Samotné umění je zařazeno až za kapitulu o konci Československa. Bohatě ilustrovaná kapitola představuje moderní umělecké směry, jejich představitele a díla. Stejným způsobem je zpracovaná oblast vědy a techniky, která je navíc obohacena o porovnání se světem. V oblastech fyziky, chemie, lékařství, astronomie jsou představeny nejdůležitější vynálezy a osobnosti, vždy bohatě doplněné ilustracemi, nejčastěji fotografiemi. Samostatná kapitola je věnována úspěchům československé vědy a techniky.<sup>200</sup>

Hospodářské krizi není v učebnici *Nová Škola*, na rozdíl od učebnice *Fraus*, tolik popsána. Krátký učebnicový text o tom, jak Československo bojuje s krizí je doplněn zajímavými vizuálními materiály. Fotografie poukázky na jídlo dobře doplňuje text, stejně tak fotografie

---

<sup>199</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 28.

<sup>200</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 46–51.

nezaměstnaného člověka, co hledá práci. Je škola, že k obrázkům nenajdeme v učebnici nějaké otázky, které by žáky navedli na lepší porozumění tomuto materiálu a ten nesloužil jenom jako doklad doby, mohl být aktivně využit k učení. Vývoj nezaměstnanosti v ČR ve 20. a 30. letech popisuje graf. To, že ke grafu nejsou nějaké otázky, které by žákům pomáhali v dekódování, považují vyloženě za promarněnou příležitost. Skupinová práce v lekci je zaměřena na společenskovední diskuzi o tom, zda lze zcela odstranit nezaměstnanost.<sup>201</sup>

V učebnici jsou nejprve popsány nedemokratické režimy a jejich projevy jako cesta k nové válce. Žáci tedy v kapitole o konci Československa navazují na předchozí vědomosti o ohrožení ze zahraničí, což prověřuje hned úvodní úkol. „*S pomocí mapky v příloze si zopakujte, které evropské státy měly ve 20. a 30. letech nedemokratické vlády. Které z těchto států sousedily s Československem a co z toho pro naši zemi vyplynulo?*“<sup>202</sup> Učebnice popisuje, jak byla ohrožena demokracie přímo v Československu a žáky nabádá k objasnění termínů *extremismus* a *nacionalismus*. Průřezová témata zohledňuje otázka na extremistické a nacionalistické skupiny v naší současné republice. Fotografická dokumentace v kapitole doplňuje informace o smrti a odkazu T. G. Masaryka.<sup>203</sup> Poslední měsíce republiky jsou v učebnici doprovázeny větším množstvím dobových fotografií (např. Vítání Adolfa Hitlera v Sudetech) a také prací s mapou. Žáci se orientují v mapě, ukazují, jak se prodloužila hranice s Německem po anšlusu Rakouska, ukazují část našeho území nazvaného Sudety, ukazují, kde se nachází město Mnichov, ukazují, jak se republika zmenšila po Mnichovu a kterým státům odstoupená území připadla. Stejně jako učebnice Fraus, nabádá učebnice Nová škola žáky k tomu, aby si samostatně vyhledali slova, kterým nerozumí (mobilizace). Co se týká mnichovské konference, učebnice Nová škola jmenuje konkrétně osobnosti, které se jí zúčastnily, na rozdíl o učebnice Fraus. Uvádí část textu mnichovské dohody, ale s textem se dále nijak nepracuje. Žáci si v souvislosti s mnichovskou dohodou opakují datum vzniku Československé republiky a okolnosti jejího vzniku, připomínají si prvního prezidenta.<sup>204</sup> Po prostudování textu o druhé republice, mají žáci diskutovat o tom, jak se zmenšení území projevilo v životě lidí. V textu se žáci dozvídají o emigraci obyvatel a opakují si, kdy lidé

---

<sup>201</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 33.

<sup>202</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 40.

<sup>203</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 40–41.

<sup>204</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 43.

ve větší míře emigrovali z českých zemí v minulosti. Kapitulu ukončuje shrnutí, že „v polovině března 1939 se od ní (pozn. Druhé republiky) odtrhlo Slovensko a vytvořilo samostatný stát. 15. března obsadilo německé vojsko zbytek republiky a začlenilo ji do německé říše jako protektorát Čechy a Morava.“<sup>205</sup> Slovo protektorát je v učebnici vysvětleno. Jako dobový dokument je představen úryvek z Hitlerova rozkazu německé armádě ke vpádu do naší země. V textu žáci hledají informace, které se nezakládají na pravdě.<sup>206</sup> Žáci mají příležitost zkoumat záměr autora.

---

<sup>205</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 45.

<sup>206</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 45.

## Případová studie

Vezmeme-li v potaz dosavadní historické zjištění, zpracování tématu v učebnicích a jiných žákům dostupných materiálech, obecné cíle základního vzdělávání, vzdělávací obsah vzdělávacího oboru moderní dějiny, školní vzdělávací program ZŠ Kunratice, kde byla případová studie realizovaná, přičemž máme na paměti také zaštiťující rámec kritického myšlení, najdeme určité průsečíky. Jako učitel se zamýšlím nad tím, jak učivo smysluplně redukovat, co je skutečně možné ve výuce využít. Do výše zmíněných úvah učitel musí také zahrnout žákovskou zkušenost, věk a zónu nejbližšího vývoje, která je u každého žáka jiná. Učitelovým cílem je, aby žáci zažívali ve škole úspěch a dokázali naplnit cíle hodiny.

Při úvaze, kterým konkrétním tématům se budu věnovat, jsem postupovala tak, že jsem během historické analýzy hledala momenty, které mohou podporovat kritické myšlení a zároveň jsou v souladu s RVP ZV. Nacházela jsem i takové příležitosti, které jsem následně v případové studii nevyužila, musela jsem si určit priority. Uvádím však některé příklady svého přemýšlení, které nakonec nebyly využity. Velkou příležitostí pro rozvoj kritického myšlení spatřuji v momentu, kdy se na vznik První republiky podíváme optikou jiného než českého národa. Česko-německé vztahy jsou dobrým východiskem pro rozvoj kritického myšlení žáků. Není cílem mé práce důkladně analyzovat postoje všech národů, které do utváření Československé republiky zasahovaly, přestože jsem si vědoma toho, že i slovenský národní převrat je velmi zajímavou kapitolou československých dějin. Další zajímavý moment, který může přispět k rozvoji kritického myšlení žáků, spatřuji v porovnání demokratických zásad, jak je definujeme dnes s tím, jak byla ustanovena parlamentní demokracie v První republice se zvláštním zřetelem k funkci Pětky.

Jako základní pilíře tematického celku *Meziválečné Československo* jsem po historicko-didaktické analýze vybrala šest témat: *Vznik Československé republiky*, *Tomáš Garrigue Masaryk*, *Formování Československé republiky*, *Kultura v Československé republice*, *Hospodářská krize v Československé republice*, *Mnichovská dohoda a její dopady na Československou republiku*. Vybraná témata tvoří rovněž námět šesti výukových lekcí, jejichž podrobný popis je obsahem případové studie. Konkrétní příležitosti pro rozvoj kritického myšlení vyplývají z cílů lekcí, jež představím u každé lekce zvlášť, stejně jako přehled klíčových pojmů, fakt a generalizací, se kterými se žáci v případové studii setkají a které vyplývají z historické analýzy.

Kromě návrhu tematického celku obsahuje případová studie rovněž detailní analýzu odučené lekce. Podklady pro analýzu se staly práce žáků, sebehodnotící dotazníky žáků a zpětná vazba z hospitace kolegyň.

### **Struktura tematického celku**

Návrh tematického celku *Meziválečné Československo* je rozpracován do šesti vyučovacích lekcí, do šesti samostatných kapitol. Přestože má běžná vyučovací jednotka 45 minut, některé lekce vyžadují delší časovou dotaci. Není tedy pravidlem, že všechny lekce jsou rozvrženy do jedné vyučovací hodiny. Všechny tyto lekce mají obdobnou strukturu, která ctí zásady třífázového modelu učení E-U-R. Pokud navrhuji pracovat při výuce s textem, respektive komunikátem, neboť jako text chápu také obrázek nebo video, stanovuji i čtenářský cíl lekce.

Zápis jednotlivých lekcí má vždy stejnou strukturu. V obsahové analýze shrnuji základní pojmy, fakta a generalizace, které si mají žáci osvojit, nebo je budou při výuce využívat.

V didaktické analýze uvádím, pro kterou věkovou skupinu je výuka určena. Formuluji cíle lekce, a to cíle dílčí, oborové, popřípadě čtenářské. Dosažení těchto cílů ověřím na základě důkazů o učení, které však nemusejí vždy sloužit jako podklad pro sumativní hodnocení. V metodické analýze popíšu metody práce, které jsem zvolila vzhledem k stanoveným cílům a představím rovněž formy hodnocení. Metodická analýza naznačuje rovněž dělení lekce podle modelu E-U-R, obsahuje časový scénář, seznam doporučeného materiálu a pomůcek, stejně jako odkazy na zdroje a doporučenou literaturu.

#### **1. lekce – Vznik Československa**

##### **Obsahová analýza**

Pojmy: Velká válka, Tomáš Garrigue Masaryk, Edvard Beneš, Milan Rastislav Štefánik, Československá republika

Fakta a generalizace: Dne 28. října 1918 vznikl nový mnohonárodnostní stát, později ustanoven jako Československá republika. Prvním prezidentem se stal Tomáš Garrigue Masaryk.

##### **Didaktická analýza**

Časová dotace lekce: 45 minut, 1 vyučovací hodina

Věková skupina: 9. třída (14–15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák strukturuje své poznatky o meziválečném Československu. (Analýza)

Čtenářský cíl: Žák najde a výstižně zformuluje některé důležité momenty v textu (videu), které porovnává se svými myšlenkami a zkušenostmi.

(Porozumění textu – nalezení důležitých myšlenek textu a shrnutí, úroveň – pokročilý čtenář)

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

Žák představí svou myšlenkovou mapu, vysvětlí, proč zvolil tyto pojmy k zapsání, pojmy vysvětlí. Popíše hierarchii vztahů ve své myšlenkové mapě.

### Metodická analýza

#### EVOKACE

Časový plán: 15 min

Průběh: Žáci tvoří myšlenkovou mapu ve dvojicích, učitel navrhne možné rozvětvení pomocí klíčových slov např. politika, území, kultura. Poté probíhá společný sběr informací na tabuli. Pokud se žáci ve třídě neshodnou, nejsou si jisti, neví, jestli jsou informace správné, učitel na jasně pochybnost zaznamená (otazník, jiná barva) do hlavní snosové myšlenkové mapy. Myšlenkovou mapu doporučuji tvořit na flipchart nebo v některém z programů (např. MapMyself <http://www.mapmyself.com>), které jsou určené pro tvorbu myšlenkových map, protože se k ní žáci budou vracet. Myšlenková mapa je dětem celou dobu na očích.

(Jak ošetřit situaci, kdy si žádný žák ve skupině neví rady nebo nápadů není tolik? Žáci ve skupině zvolí jednoho „hlídače“, který zůstává u původní myšlenkové mapy a návštěvníkům z jiných skupin může podat komentář k své myšlenkové mapě. Ostatní členové skupiny se rozejdou po třídě a nahlíží do myšlenkových map jiných skupin, kde mohou načerpat inspiraci, přinést ji zpět do své skupiny a původní mapu doplnit.)

#### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Časový plán: 20 minut

Průběh: Žáci jsou seznámeni s metodou podvojný deník, kterou přizpůsobíme potřebám videa. Po prvním zhlédnutí si žáci zapíší tři momenty, které je ve videu zaujaly, do druhého sloupce tyto vybrané momenty okomentují. Žáci vyberou jeden zápisek, který je výstižný

a má podle nich i dobrý komentář a sdílí se spolužákem. Učitel namátkou vyvolá některé žáky, aby své podvojně deníky sdíleli s celou třídou.

VIDEO – první zhlédnutí

<https://www.stream.cz/slavedny/526294-den-kdy-vzniklo-ceskoslovensko-28-rijen>

Zápis z videa formou podvojného deníku

Citát (Popis části videa, která mě zaujala)	Komentář (Čím byl ten moment pro mne zajímavý, že jsem si jej poznamenal? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se chtěl zeptat?)
-	
-	
-	

VIDEO – druhé zhlédnutí (Žáci znají předem otázky k druhému zhlédnutí videa)

Dne 28. října 1918 byl vydán první zákon o československém státu podepsaný členy Národního výboru. Kdo patřil mezi tyto politiky, někdy přezdívané „muži 28. října“?

Jaká byla reakce Pražanů na vznik Československého státu?

REFLEXE

Časový plán: 10 minut

Doplnění nově získaných informací do hlavní myšlenkové mapy. Tento vzniklý materiál mají žáci neustále na očích, je součástí výuky.

Materiály a pomůcky:

Flipchart (možnost využití <http://www.mapmyself.com>), sešit

Zdroje použité ve výuce:

Obrázky, odkazy:

<http://www.mapmyself.com>



Prameny a materiály (knihy, články, texty, video)

<https://www.stream.cz/slavedny/526294-den-kdy-vzniklo-ceskoslovensko-28-rijen>

Další doporučená literatura:

GALANDAUER, Jan. *Vznik Československé republiky 1918: programy, projekty, perspektivy*. Praha: Svoboda, 1988. Členská knihnice (Svoboda).

SCHELLE, Karel. *Vznik Československé republiky 1918*. Ostrava: KeyPublishing, 2008. Monografie (KeyPublishing). ISBN 978-80-7418-000-2.

VANĚK, Antonín. *Vznik samostatného československého státu v roce 1918: svědectví a dokumenty*. Praha: Melantrich, 1988.

## **2. lekce – Tomáš Garrigue Masaryk**

### Obsahová analýza

Pojmy: první československý prezident, Charlotta Garrigue, Rukopisy královédvorský a zelenohorský, emigrace, zákon „Masaryk se zasloužil o stát“

Fakta a generalizace: Tomáš Garrigue Masaryk pocházel z chudých poměrů národnostně smíšené rodiny. Studoval v zahraničí, na vídeňské univerzitě získal doktorát. Oženil se s Američankou Charlotta Garrigue a doplnil si své jméno o její příjmení. Stal se mezinárodně uznávaným filozofem a pedagogem. Angažoval se v politice, stal se poslancem. Emigroval do zahraničí, kde aktivně podporoval vznik samostatného československého státu. Následně byl zvolen prvním československým prezidentem, byl zvolen celkem čtyřikrát a tento úřad vykonával až do roku 1935, kdy abdikoval ze zdravotních důvodů. Krátce po odstoupení mu parlament udělil čestný titul „Prezident Osvoboditel“. Zemřel 14. září 1937 na zámku v Lánech. V roce 1930 parlament přijal zákon, že „Masaryk se zasloužil o stát“, kterým ocenil jeho zásluhy.

### Didaktická analýza

Časová dotace lekce: 90 minut (2 vyučovací hodiny)

Věková skupina: 9. třída (14–15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák organizuje informace o prvním československém prezidentovi a s pomocí spolužáků uspořádá tyto informace chronologicky.

Čtenářský cíl: Žák aplikuje znalosti z lineárního textu do nelineárního grafického schématu. Chápe propojenost jednotlivých složek, jejich chronologické řazení.

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

Žák vytvoří časovou osu T. G. Masaryka, vyzná se v jejím uspořádání. Rozumí souvislostem mezi provázejícím textem a schématem.

### Metodická analýza

#### EVOKACE

Časový plán: 25 min

Tabulka V-CH-D (s přesahy do uvědomění a reflexe)

Žáci ve dvojicích nejprve vyplňují část tabulky V, kam zapisují informace, které ví nebo si myslí, že ví (označení ?) Aby pracovala dvojice stejnoměrně, můžeme ohraničit práci komentářem, jak vypadá splněný úkol nebo zadat žákům kritéria k práci ve dvojici (Žáci se v zapisování střídají, v tabulce se objeví minimálně dvě/tři informace od každého z dvojice.) Sdílení a snos nápadů na tabuli.

Vyvozování z klíčových slov

Žáci sestaví životopis T. G. Masaryka na základě daných klíčových slov. Nezapisují, pouze sdílejí ve dvojici. Jelikož se jedná o skupinovou práci, je vhodné opět zařadit nějaké reflektující otázky (Podařilo se použít všechna klíčová slova? S jakým klíčovým slovem jste si nevěděli rady, nebo vám dělalo potíže? Použili jste klíčová slova v tomto pořadí?).

Klíčová slova: chudé poměry, Vídeň, sebevražda, politická strana, emigrace

Sdílení několika vybraných příběhů nahlas.

Doplnění tabulky V-CH-D

Žáci nyní vyplňují sloupec CH, kam zapisují otázky, které je napadají vzhledem k tématu hodiny. Předchozí aktivita vyvozování z klíčových slov by je měla motivovat k tomu, že se sami od sebe budou chtít něco dozvědět.

#### UVĚDOMĚNÍ

Časový plán: 45 min

## Skládkové učení

Učitel představí metodu s důrazem na žákovu odpovědnost za přidělený úsek textu. Do domovské skupiny učitel rozdá nastříhaný text. Zároveň do skupiny rozdá časovou osu, čímž žákům předloží vnější motivaci k práci. Cílem celé aktivity je zaplnit časovou osu Masarykova života. Je dobré zdůraznit, že hledáme především časovou posloupnost, ne jednotlivé roky. Je možné k tomu využít tablety, aplikace RWT Timeline je ke stažení na [AppStore](https://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2/), nebo dostupná online [http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline\\_2/](http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2/) a dobře tomuto účelu poslouží.

Věřím, že žáci v deváté třídě se již mnohokrát setkali s časovou přímkou, proto doporučuji nezadávat kritéria pro grafickou úpravu.

Žáci zároveň vypisují z textu slova, kterým nerozumí a spolužáci ve skupině pomáhají s vysvětlením. Pokud nikdo ze skupiny nezná význam slova či slovního spojení, zapojí se učitel.

Text<sup>207</sup> (upraveno pro potřeby výuky)

TGM se narodil 7. března 1850 v Hodoníně, na moravské straně tehdejší česko-uherské hranice. Pocházel z chudých poměrů a z národnostně smíšené rodiny, což zřejmě výrazně ovlivnilo jeho pozdější politickou dráhu. Jeho otec Jozef Masárik byl Slovák, pracoval jako kočí a správce statku. Matka Terezie se hlásila k německé národnosti a živila se jako kuchařka v panských službách. Masarykův prostý rodinný původ byl později předmětem mnoha mýtů a nepodložených spekulací, například byl prý rodově spřízněný s Habsburky. Tyto smyšlenky se ale nezakládaly na pravdě.

Mladý Tomáš Masaryk se již v dětském věku projevoval jako mimořádně nadaný a pilný žák. Po absolvování školy v Čejkovicích a reálného gymnázia v Hustopečích postoupil do učení na strojního zámečníka ve Vídni, krátce na to se učil také kovářem. Od svých patnácti let se živil jako soukromý učitel v bohatých rodinách. S rodinou brněnského policejního rady se dostal v roce 1898 do Vídně, kde dokončil gymnaziální studia. Po maturitě pokračoval ve studiu na vídeňské filosofické fakultě, kde po čtyřech letech získal doktorát. Díky finanční podpoře bohaté vídeňské rodiny Schlessingerů, ve které opět doučoval své vrstevníky, se

---

<sup>207</sup> EMMERT, František. *1918 – vznik ČSR*. Brno: Computer Press, 2008. Muzeum v knize (Computer Press). ISBN 978-80-251-2283-9, s. 16–17.

dostal na univerzitu v německém Lipsku, kde potkal svou budoucí ženu, Američanku Charlottu Garrigue, dceru významného newyorského podnikatele. Dne 15. března 1878 se s ní v New Yorku oženil a doplnil si jméno o její příjmení.

#### DĚLENÍ TEXTU

V době svého vídeňského pobytu se již plně angažoval v české politice a věnoval se státoprávní otázce. Budoucnost českých zemí viděl ve federalizované habsburské monarchii. Naplnění státoprávního cíle spojoval i s posílení občanských práv. Případnou federalizaci chápal jako obecně demokratizační proces. V roce 1877 se zapojil do sporů o pravost rukopisu Královedvorského a Zelenohorského a z pozice vědce vystupoval proti jejich nekritickému přijímání i poté, co se potvrdilo, že jde o zjevné falzifikáty. V roce 1881 publikoval svoji habilitační práci Sebevražda jako masový sociální jev přítomnosti, která vzbudila značný ohlas v Rakousko-Uhersku i v zahraničí. V pouhých jedenatřiceti letech získal renomé mezinárodně uznávaného filozofa a pedagoga. O rok později odešel do Prahy, kde získal místo mimořádného profesora na Karlo-Ferdinandově univerzitě (dnes Univerzita Karlova).

Domácí vlastenecké kruhy ale Masaryka nepřijaly. Přestože kritizoval rakouský centralismus a požadoval přeměnu monarchie na moderní federaci, současně odmítal i primitivní protiněmecký nacionalismus prosazovaný některými mladočechy.

#### DĚLENÍ TEXTU

V 80. a 90. letech 19. století se věnoval akademické dráze a vědecké činnosti. Podílel se na tvorbě Ottova slovníku naučného. Jako filozof a vědec vždy přikládal velký význam náboženskému kontextu většiny sociálních a společenských jevů. Vstoupil i do politiky. Přidal se k mladočechům a vykonával mandát poslance.

Na přelomu března a dubna roku 1900 Masaryk založil vlastní politickou stranu: Českou stranu lidovou, později přejmenovanou na „pokrokovou“ a známou spíše pod názvem „realistická“. Strana ale nikdy nezískala masovou podporu.

Po vypuknutí první světové války v červenci 1914 Masaryk zásadně změnil svůj názor na českou státoprávní otázku. Ke konzervativní a na Německu závislé habsburské monarchii ztratil poslední díl důvěry. Rakousko-Uhersko představovalo zastaralý, dál se nevyvíjející

státní kolos. Masaryk poznal, že nadešel jedinečný historický okamžik: v případě vítězství Dohody by se české země mohly pokusit o státní samostatnost!

## DĚLENÍ TEXTU

Ve svých čtyřiašedesáti letech se rozhodl pro odchod do emigrace. Jeho čtyřleté úsilí o vytvoření samostatného státu bylo korunováno úspěchem.

14. listopadu 1918 byl Masaryk zvolen prvním prezidentem nově vzniklého státu. V následujících letech byl prezidentem zvolen ještě třikrát, naposledy v roce 1934. Představoval personifikovaný symbol československé republiky. Prezidentský úřad vykonával nepřetržitě sedmnáct let. V roce 1930 parlament přijal zákon, že „Masaryk se zasloužil o stát“, kterým ocenil jeho zásluhy. 14. prosince 1935 TGM v pětadesáti letech předčasně abdikoval ze zdravotních důvodů. Krátce po odstoupení mu parlament udělil čestný titul „Prezident Osvoboditel“. Zemřel 14. září 1937 na zámku v Lánech.

## REFLEXE

Časový plán: 20 min

Porovnávání původního žakovského životopisu s nově nabytými informacemi.

Doplnění do tabulky V-CH-D, sloupeček D (v tabulce D může učitel volit variantu, kdy žákům zadá do tabulky pojmy, které chce, aby si osvojili. Zároveň ale nebere žákům možnost, aby si vybrat další informace, které považují za zajímavé/důležité)

Práce s tabulkou: Dozvěděl/a jsem se odpověď na všechny své otázky?

Zdroje použité ve výuce:

Upravený text: EMMERT, František. *1918 – vznik ČSR*. Brno: Computer Press, 2008. Muzeum v knize (Computer Press). ISBN 978-80-251-2283-9., s. 16–17.

Další doporučená literatura:

BAUER, Jan. *Jiná doba, stejný osud: T. G. Masaryk a V. Havel*. Praha: Petrklíč, 2012. Osobnosti (Petrklíč). ISBN 978-80-7229-325-4.

EMMERT, František. *TGM*. Praha: Brána, 2014. ISBN 978-80-7243-726-9.

HOŘEC, Jaromír. *Úsměvy T. G. Masaryka*. V tomto uspořádání 1. vyd. Praha: Riopress, 1999. Hlas. ISBN 80-86221-05-9.

### **3. lekce – Formování Československa – problémy republiky**

#### Obsahová analýza

Pojmy: Čechoslovákismus, minorita, spory o hranice, pozemková reforma, sociální rozdíly

Fakta a generalizace: Československá republika vznikla na národnostním principu čechoslovákismu, čímž se početná německá populace v pohraničí stala v novém státě minoritou. Vznik nového státu provázely spory o hranice, zejména s Maďarskem a Polskem. Nový stát se musel vypořádat s velkými sociálními rozdíly mezi jednotlivými oblastmi. Slovensko a zvláště Podkarpatská Rus byly zaostalé spíše agrární země. Po válce se Československá republika musela vypořádat s následky Velké války, jako například nedostatek potravin, a poté ukotvovat myšlenky demokratického parlamentarismu.

#### Didaktická analýza

Časová dotace lekce: 45 minut

Věková skupina: 9. třída (14 – 15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák demonstruje své názory, po získání nových informací je schopen své názory prověřit a případně upravit. Své názory obhájí. (Aplikace, hodnocení)

Čtenářský cíl: Žák rozlišuje a porovnává informace, které lze získat z vizuálních materiálů, a informace, které vyplývají z textu. (Ustálené prvky, vizuální prvky, postupující čtenář)

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

Žák vysvětlí své rozhodnutí, proč se nachází na dané straně názorové škály.

#### Metodická analýza

##### **EVOKACE**

Časová dotace: 15 minut

Jaká byla první republika? Žáci zapíší do sešitu 5 přídavných jmen

(vzhledem k předchozím lekcím jsou předpokládány odpovědi převážně kladné)

Sdílení, zapsání na tabuli

(Je možné vybírat žáky, jejichž odpovědi budou zapsány na tabuli, pomocí dřívek se jmény. Další možnost je využití hrací kostky. Taková volba učitele zajistí, aby každý žák byl připraven na sdílení ve skupině. Odpovědnost není pouze na extrovertních žácích)

### Názorová škála

Žáci se postaví do řady podle toho, jestli by chtěli v První republice žít. Žáci jsou předem upozorněni, že své stanovisko budou sdílet s ostatními a musí tedy znát důvody pro své rozhodnutí. Učitel moderuje žákovskou diskuzi o těchto důvodech. Během diskuze je možné, aby žák změnil místo, opět následuje zdůvodnění. Samozřejmě není možné, aby žáci mluvili všichni. Volíme obdobné způsoby vyvolávání žáků jako u předchozí aktivity.

### EVOKACE/ UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Časová dotace: 25 minut

### Vyvozování z obrázků

Obrázky rozdáváme žákům do dvojice. Na druhé straně obrázku nalezneme texty, které obrázek vysvětlují. Žáci si nejprve zapisují své odhady, jak by mohl obrázek souviset s První republikou. Své odhady sdílejí ve dvojici. Poté otočí obrázek a čtou text. Následně zapisují informace z textu a porovnávají se svými původními odhady. Takto pracujeme postupně se všemi obrázky a texty. Možné zapisovat do sešitu nebo vytvořit samostatný pracovní list.

<p><b>Národnostní složení prvorepublikového Československa</b></p> <p>65,8% 21,9% 3,7% 3,3% 5,3%</p> <p>Češi a Slováci Němci Maďaři Poláci Rusové a Ukrajinci ostatní</p> <p>208</p>	<p>ČSR vznikla na principu čechoslovakismu (Češi 51%, Slováci 16%)</p> <p>minority: Němci 23%, Maďaři, Rusíni, Poláci, Židé 10%<sup>209</sup></p>
--	---

<sup>208</sup> [http://pade.wbs.cz/narodnostni\\_slozeni\\_prvni\\_republika.jpg](http://pade.wbs.cz/narodnostni_slozeni_prvni_republika.jpg); citováno 10. 2. 2018.

<sup>209</sup> [http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#\\_ftn1](http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#_ftn1); citováno dne 10. 2. 2018.

 <p style="text-align: right;">210</p>	<p>Hranice s Německem a s Rakouskem byly stanoveny na základě historického vývoje. Problémová byla hranice s Maďarskem, protože neexistovala žádná historická hranice. Spory s Polskem o hranicích na Těšínsku přetrvávaly celé meziválečné období.<sup>210</sup></p>
 <p>212</p>	<p>České země byly průmyslově nejvyspělejší částí bývalého Rakousko-Uherska (textilní, strojírenský, sklářský průmysl)</p> <p>Slovensko a zvláště Podkarpatská Rus byly zaostalejší spíše agrární země<sup>213</sup></p>
 <p style="text-align: right;">214</p>	<p>Zákon o pozemkové reformě (duben 1919) znamenal zábor pozemkového majetku přesahujícího 150 ha zemědělské půdy nebo 250 ha celkové půdy. Zanikly velkostatky, vznikla nová vrstva malých statkářů<sup>215</sup></p>

<sup>210</sup> <http://financ.wz.cz/images/finstr8.jpg>; citováno dne 10. 2. 2018.

<sup>211</sup> [http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#\\_ftn1](http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#_ftn1); citováno dne 10. 2. 2018.

<sup>212</sup>

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/Obd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD\\_p%C5%AFdy\\_nejchud%C5%A1%C3%ADch\\_roln%C3%ADk%C5%AF.gif](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/Obd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_p%C5%AFdy_nejchud%C5%A1%C3%ADch_roln%C3%ADk%C5%AF.gif); citováno dne 10. 2. 2018.

<sup>213</sup> Internetová učebnice dějepisu. Dostupné online: [http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#\\_ftn1](http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#_ftn1); citováno dne 10. 2. 2018.



NÁPOVĚDNÍK – Jak se mám o obrázku bavit?

Popiš, co vidíš. Všiměj si předmětů, postav, prostředí.

Jak obraz působí na tvoje smysly? Jaké emoce a pocity v tobě vyvolává?

Jaké příběhy můžeme z obrazu vyčíst? Připomíná mi to...

Jakou událost z dějin meziválečného Československa obraz zobrazuje? Proč si to myslíš?

REFLEXE

Časová dotace: 15 minut

Názorová škála

Žáci znovu promyslí otázku, zda by chtěli žít v První republice. Postaví se do řady, přičemž jeden konec reprezentuje odpověď ne, druhý konec odpověď ano. Učitel moderuje diskusi otázkami. Žáci porovnávají své předchozí mínění o První republice s tím, které nabyly po prostudování textů a obrázků. Kdo změnil svůj názor? Proč? Kdo svůj názor nezměnil?

(Názorová škála vyžaduje od učitele, aby udržel diskusi na uzdě. Zejména musíme dbát na správný a neohrožující způsob komunikace mezi žáky. Několikrát upozorníme, že se jedná o názory jednotlivců, tudíž žákovské reakce nesmí být útočné. Existuje možnost poskytnout tzv. startovače pro ty skupiny, které nemají s takovou prací zkušenost nebo nedokážou reagovat podle našich představ efektivní komunikace. Mezi klasické startovací věty řadíme –Já si myslím, že...., Z textu/obrázku jsem vyčetl/a, že .... a to mě utvrdilo/vyvrátilo v tom, že...., Rozumím, proč si to myslíš, můj názor je ale jiný, a to že....) Pokud je diskuze příliš vášnivá nebo dokonce útočná, je na zvážení učitele, jak postupovat dále. Já doporučuji diskusi neutnout, ale přednést ji do písemné formy. Jako vhodné metody považuji volné psaní pro aktivní diskutující, pětílístek pro žáky, kteří si pouze potřebují shrnout nebo uzavřít. Žáci by měli sami mít možnost volby, kterou z těchto metod ukončí svou práci.

---

<sup>214</sup>[http://4.bp.blogspot.com/\\_D0794TaE7F0/TD7CEADjbSI/AAAAAAAAAFWY/ePE7DYjmE7c/s1600/ZalsiReforna.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_D0794TaE7F0/TD7CEADjbSI/AAAAAAAAAFWY/ePE7DYjmE7c/s1600/ZalsiReforna.jpg); citováno dne 10. 2. 2018.

<sup>215</sup> Internetová učebnice dějepisu. Dostupné online: [http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#\\_ftn1](http://www.dejepis.com/ucebnice/formovani-ceskoslovenskeho-statu-1918-1921/#_ftn1); citováno dne 10. 2. 2018.

Do nápoředníku si řák mŕže zaznamenat, jak se mu povedlo řtení obrázku zvládnout. Zhodnotí tak své učení, je nositelem odpovědnosti za své učení.

NÁPOVĚDNÍK – Jak se mám o obrázku bavit?	Jak mi to řlo?
Popiš, co vidíš. Všímej si předmětŕ, postav, prostředí.	
Jak obraz působí na tvoje smysly? Jaké emoce a pocity v tobě vyvolává?	
Jaké příběhy můžeme z obrazu vyčíst? Připomíná mi to...	
Jakou událost z dějin meziválečného řeskoslovenska obraz zobrazuje? Proč si to myslíš?	

Materiály a pomŕcky:

Seřit, obrázky s textem, tabule, cedulky ANO/NE

Zdroje použité ve výuce:

Obrázky, odkazy:

Národnostní složení prvorepublikového řeskoslovenska

[http://pade.wbs.cz/narodnostni\\_slozeni\\_prvni\\_republika.jpg](http://pade.wbs.cz/narodnostni_slozeni_prvni_republika.jpg)

Pohraniční stráž. <http://financ.wz.cz/images/finstr8.jpg>

Obdělávání půdy nejchudřích rolníků

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/Obd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD\\_p%C5%AFdy\\_nejchud%C5%A1%C3%ADch\\_roln%C3%ADk%C5%AF.gif](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/Obd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_p%C5%AFdy_nejchud%C5%A1%C3%ADch_roln%C3%ADk%C5%AF.gif)

Pomníček připomínající pozemkovou reformu u Blat v okrese Klatovy

[http://4.bp.blogspot.com/\\_D0794TaE7F0/TD7CEADjbSI/AAAAAAAAAFWY/ePE7DYjmE7c/s1600/ZalsiReforma.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_D0794TaE7F0/TD7CEADjbSI/AAAAAAAAAFWY/ePE7DYjmE7c/s1600/ZalsiReforma.jpg)

Prameny a materiály (knihy, články, texty, video)

Pro tuto lekci jsem zvolila internetovou učebnici [www.dejepis.com](http://www.dejepis.com) . Dle mého přehledně mapuje dějiny a pokud se s tímto portálem žáci seznámí, může jim sloužit jako domácí rozšiřující informační zdroj kromě běžné učebnice.

Další doporučená literatura:

BENEŠ, Zdeněk. et al. *Rozumět dějinám; Vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948*. 1. vyd. Praha. Gallery, 2002. ISBN 80-86010-55-4.

KUKLÍK, Jan. *Konfiskace, pozemkové reformy a vyvlastnění v československých dějinách 20. století*. Praha. Auditorium, 2011. ISBN 978-80-87284-25-4.

#### **4. lekce – Chvilé odpočinku a zábavy**

##### Obsahová analýza

Pojmy: kabaret, Sokol, trempování a skauting, filmové ateliéry Barrandov

Fakta a generalizace: „*Volné chvíle trávili lidé podle svých možností a zálib. Mohli se vydat na procházku, jet na výlet, mohli zajít do kina, do kabaretu nebo do divadla. Rozšířené bylo cvičení v různých tělocvičných spolcích a klubech, jakým byl např. Sokol. Velice populární byla fotbalová a později hokejová utkání. Mládež si oblíbila trempování a skauting. Na venkově si lidé zpestřovali život tanečními zábavami, hraním ochotnického divadla a činnostmi v různých spolcích.*“<sup>216</sup>

##### Didaktická analýza

Časová dotace lekce: 45 minut

Věková skupina: 9. třída (14–15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák popíše základní informace o tom, jak lidé trávili čas v meziválečném Československu.

Čtenářský cíl: Žák čte text s porozuměním a následně ho zpracovává na základě daných kritérií.

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

---

<sup>216</sup> ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9, s. 29

Skupina prezentuje výsledky své práce, každý člen skupiny je schopen reagovat na dotazy učitele.

#### Metodická analýza

#### EVOKACE

Časový plán: 10 min

Křídové psaní – Téma: Odpočinek, zábava

#### UVĚDOMĚNÍ

Časový plán: 30 min

Literární kroužky – představení metody žákům

Rozdělení do stejně velkých skupin

Práce s učebnicovým textem – ČAPKA, František. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-858-9. s. 26–29. (viz příloha 5)

Skupinová práce

#### REFLEXE

Časový plán: 5 min

Galerie výsledků skupinové práce

Křídové psaní – zakroužkujeme, jak trávili volný čas lidé v První republice

Materiály a pomůcky

Zdroje použité ve výuce:

Jeden flip pro společnou práci skupiny

Další doporučená literatura:

FIALOVÁ, Ludmila (et al.). *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1996. ISBN 80-204-0283-7.

HOLUBEC, Stanislav. *Lidé periferie: sociální postavení a každodennost pražského dělnictva v meziválečné době*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2009. ISBN 978-80-7043-834-3.

LANGHAMMEROVÁ, Jiřina. *Lidové zvyky: výroční obyčeje z Čech a Moravy*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. ISBN – 80 7106 525 0.

NOVÁK, Pavel. *Dějiny hmotné kultury a každodennosti českého venkova devatenáctého a první poloviny dvacátého století*. Praha: Národní zemědělské muzeum Praha, 2007. ISBN 978-80-86874-06-7.

SRB, Vladimír. *1000 let obyvatelstva českých zemí*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0712-3.

## **5. lekce – Hospodářská krize v Československu**

### Obsahová analýza

Pojmy: nezaměstnanost, průmysl, stávka, demonstrace

Fakta a generalizace: Celosvětová hospodářská krize se v Československu projevila hlavně v průmyslu, což mělo za následek špatné pracovní podmínky a velkou nezaměstnanost. Obyvatelé země byli nespokojeni a pořádali různé protestní akce, při kterých bylo několik lidí zabito či zraněno.

### Didaktická analýza

Časová dotace lekce: 45 minut

Věková skupina: 9. třída (14–15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák rozčlení informace z textu dle stanovených kategorií (Analýza)

Čtenářský cíl: Žák najde v textu informace, které jsou v textu vyjádřeny přímo. Vyvozuje z nalezených informací další souvislosti a obecné závěry. (Porozumění textu, vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení, zdatný čtenář)

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

Kooperativní vysvětlení všech informací v Alfa-boxu

### Metodická analýza

EVOKACE

Časový plán: 5 min

Těkej, štronzo, dvojice

Otázky: (otázky dle typologie MBTI – S-smysloví žáci, N-intuitivní žáci)

Co je to hospodářství? (S)

Zažili jste někdy nějakou krizi? Jak se projevila? Jak jste se cítili? (N)

Slyšeli jste někdy o hospodářské krizi? Co to znamená? (S, N)

Sdílení některých odpovědí nahlas. Není to ale nutná součást. Učitel se může zeptat, jestli by někdo chtěl své odpovědi sdílet nahlas.

## UVEDOMĚNÍ

Časový plán: 30 min

Alfa-box (skupinová práce s textem)

Žáci dostanou stejný text, který si nejprve přečtou. Učitel představí metodu Alfa-boxu, představí tabulku na flipu a modeluje na jednom písmenu, jak by si práci představoval:

„Vybrala jsem si písmeno I, hledám v textu nějaké slovo, které začíná tímto písmenem a mohlo by být důležité pro téma hodiny. Našla jsem slovo INCIDENT, které ale potřebuji nějak vysvětlit, protože Alfa-box nám bude sloužit dál jako naše učební pomůcka a za chvíli bych nevěděla, co to znamená a jak se toto slovo vztahuje k tématu. Takže do políčka I napíšu: *Během protestů došlo k několika incidentům, při kterých se střetli demonstranti s četníky. Incidentsy se neobešly bez ztrát na životech.* Nebo je také možné, že nenajdu žádné slovo, které bude začínat písmenem I, pak se pokusím shrnout nějakou část textu za použití slova začínajícího tímto písmenem. Pak by moje vyplněné pole vypadalo takto: *Nezaměstnanost rychle stoupala. Údaje však nejsou spolehlivé, protože řada lidí pracovala ilegálně a nebyla úředně evidována.*

Poté učitel rozdá skupině žáků určitá písmena abecedy. Jejich úkolem je nejprve samostatně přiřadit slova z textu do políček s náležitým písmenem. Jedno políčko může zůstat volné jako žolík. Každá skupina má jiná písmena abecedy. Pro lepší přehlednost lze jedné skupině přiřadit jednu barvu. Žáci se mohou řídit nápovědou pro práci ve skupině:

Poradce – jak pracovat na Alfa-boxu ve skupině

- Vybereme nejlepší informaci
- Zapišeme ji na barevný papírek čitelně
- Pišeme velkými písmeny a fixem
- Klíčové slovo dáme do rámečku
- Jedno z písmen můžeme nechat nevyplněné
- Hotové kartičky nosíme a přiděláme do hlavního Alfa-boxu
- V psaní kartiček se střídáme

Úkolem skupiny je se dohodnout, která slova nakonec k písmenu zařadí, použijí do snosové tabulky Alfa-box. Výsledkem práce celé třídy je zaplnění celého Alfa-boxu (s možností žolíku), který je vystaven ve třídě.

Text – *První republika 1918–1938: dějiny, osobnosti, denní život*. Brno: Extra Publishing, 2015. ISBN 978-80-7525-014-8. s. 88–89, upraveno pro potřeby výuky.

V průběhu roku 1930 se z Ameriky do Evropy přivalila hospodářská krize. V Československu nejprve postihla spotřební průmysl, brzy se však projevila i v dalších odvětvích. Nezaměstnanost prudce stoupla. Údaje však nejsou spolehlivé, protože řada lidí pracovala ilegálně a nebyla úředně evidována. Bídě velkého počtu nezaměstnaných se vláda snažila čelit především zvyšováním peněžních podpor. Probíhali nouzové stravovací akce, do nichž se zapojovaly charitativní organizace. Po celé republice vznikly vývařovny, které rozdávaly polévku. Zadluženým firmám a podnikům byla v mnoha případech odložena exekuce. To ale pouze zmírňovalo následky krize. Vláda nevypracovala ucelený program řešení a stala se terčem kritiky. Lidé v obtížné sociální situaci projevovali svou nespokojenost a docházelo k protestním pochodům, demonstracím a stávkám. Mnohokrát došlo k potyčkám protestujících a četníky a někdy tekla krev. Dva nejtragičtější případy se odehrály v pohraničních oblastech, které byly krizí postiženy nejvíce. K národnostním problémům se zde přidaly i rostoucí obtíže v ekonomické a sociální oblasti. Bezmála čtyřdenní stávka vypukla 23. března 1932 na protest proti propouštění horníků v dole v Mostě. Protože stávkujícím nebylo vyhověno, práce byla nadále přerušena a v následujících dnech se přidaly i další doly. Následně stávkovalo všech 25 000 horníků v Severočeském uhelném revíru. Do čela se postavili komunisté a velkou aktivitu vyvíjela i Německá nacionálně socialistická dělnická strana DNSAP. Solidaritu se stávkujícími vyjádřili i významné osobnosti jako Jan Werich a Jiří Voskovec. Na podporu horníků se konal první velký tábor lidu, jehož se

účastnilo 40 000 lidí. Protesty vyvrcholily generální stávkou dělnictva v Severních Čechách. Při střetech demonstrantů s četníky a vojáky byli zastřeleni dva demonstranti a osmnáct dalších bylo zraněno. Stávka skončila poté, co byly dělníkům zaručeny stávající pracovní podmínky. Další tragédie se odehrála 4. února 1933 v severočeském Duchcově během protestního pochodu nezaměstnaných dělníků a horníků. Šlo o několik stovek lidí české i německé národnosti, kteří napadli četníky a ti začali pak do davu střílet. Na místě byli usmrceni tři lidé a jeden zemřel na následky postřelení v nemocnici. K podobnému incidentu došlo nedaleko Frývaldova (okres Jesením). Přes úřední zákaz zde probíhal „hladový pochod“, kdy lidé protestovali zejména proti propouštění a snižování mezd dělníků převážně v místních kamenolomech. Výsledkem střetu demonstrantů a četníků bylo osm mrtvých a třináct vážně zraněných. Krize vyvrcholila roku 1933, poté se situace začala pozvolna zlepšovat. Znamky trvalého zlepšení jevílo československé hospodářství až roku 1935, ale způsobila ho hlavně tehdejší zbrojní konjunktura. Nezaměstnanost byla stále vysoká.

## REFLEXE

Časový plán: 10 min

Společně procházíme všechna políčka, komentujeme je, dovysvětlujeme, klademe otázky.

Materiály a pomůcky:

Barevné papíry, fixy, flip

Zdroje použité ve výuce:

Upravený text: *První republika 1918–1938: dějiny, osobnosti, denní život*. Brno: Extra Publishing, 2015. ISBN 978-80-7525-014-8.

Další doporučená literatura:

LACINA, Vlastislav – HÁJEK, Jan. *Kdy nám bylo nejlépe?*. 1. vyd. Praha : Libri, 2002. ISBN 80-7277-101-9.

PRŮCHA, Václav. *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918–1992*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2004. ISBN 80-7239-147-X.



## 6. lekce – Mnichovská dohoda a její dopady na Československou republiku

### Obsahová analýza

Pojmy: Mnichovská dohoda, mobilizace, okupace, Sudety

Fakta a generalizace: Mnichovská dohoda byla dohoda mezi Německem, Francií, Anglií a Itálií o odstoupení pohraničních území Československé republiky, kde sídlila početná německá menšina, Německu. Československo ultimátum přijalo, přestože bylo připraveno na válku. Nový státní útvar Česko-Slovenská republika byl nefunkční, protože s odtržením hranic byly ochromeny i další oblasti (průmysl, doprava).

### Didaktická analýza

Časová dotace lekce: 45 minut

Věková skupina: 9. třída (14–15 let, žáci zvyklí na práci dle programu RWCT)

Oborový cíl: Žák uvede klady a zápory stanoviska Československa k Mnichovské dohodě. Zaujme vlastní stanovisko, které obhájí za pomoci pádných argumentů.

Čtenářský cíl: v této lekci není použit žádný text

Důkazy o učení, aneb Jak hodnotit dosažení cílů, úspěšnost výuky?:

Žák zaujme stanovisko k problematice, napíše argumentační esej, kde své stanovisko obhájí tím, že ho podpoří argumenty a vyvrátí protiargumenty.

### Metodická analýza

EVOKACE

Časová dotace: 5 minut

Volné psaní – Téma: Situace, kdy jsem se cítil někým zrazen

Možné čtení ve dvojici, v plénu pro dobrovolníky

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Časová dotace: 10 minut

Interaktivní výklad

REFELXE

Časová dotace: 30 minut

T-Graf

Argumentační esej

Pracovní list – Argumentační esej

Měli jsme se v roce 1938 bránit diktátu Mnichovské dohody? (napiš alespoň dva důvody)

Ano, měli jsme se bránit	Ne, neměli jsme se bránit

Sdílejte argumenty pro každý názor ve dvojici. Spolužák/spolužačka možná bude chtít nějaké tvé argumenty vyvrátit. Po diskuzi si můžeš doplnit, cokoliv dalšího tě napadne.

Vyber si jedno stanovisko. Napiš krátký text, kde své stanovisko obhájíš. Použij argumenty a vysvětli je. V textu použij alespoň jeden protiargument vůči tvému stanovisku a vyvrat' ho.

Navrhovaná struktura textu:

Název

Tvrzení (stanovisko k Mnichovské dohodě)

Argumenty a odůvodnění

Protiargumenty a vyvrácení

Závěr

Další doporučená literatura:

CELOVSKY, Boris. *Mnichovská dohoda, 1938*. Šenov u Ostravy: Tilia, 1999. ISBN 8086101193.

EMMERT, František. *Mobilizace 1938: chtěli jsme se bránit!*. Vydání první. Brno: František Emmert, 2015. ISBN 8090508111.

FABER, David. *Mnichov: krize appeasementu 1938*. Přeložil Šimon Trusina. Praha: Bourdon, 2015. ISBN 978-80-905173-7-0.

HAZDRA, Zdeněk – VLČEK, Lukáš – HAHN, Hans-Henning. *Mnichov 1938 a česká společnost: sborník z mezinárodního symposia k 70. výročí Mnichovské dohody*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. ISBN 8087211065.

KUKLÍK, Jan – NĚMEČEK, Jan – ŠEBEK, Jaroslav. *Dlouhé stíny Mnichova: Mnichovská dohoda očima signatářů a její dopady na Československo*. Praha: Auditorium, 2011. 20. století. ISBN 978-80-87284-18-6.

KURAL, V. – VAŠEK František. *Hitlerova odložená válka za zničení ČSR*. Praha: Academia, 2008. Edice Novověk, sv. 3. ISBN 8020016570.

ŠULC, Jiří. *Zrádci*. Praha: Knižní klub, 2012. ISBN 978-80-242-3718-3.

TOMEŠ, Josef – VAŠEK, Richard (ed.). *Mnichov ve vzpomínkách pamětníků*. Praha: Masarykův ústav a Archiv AV ČR, 2012. ISBN 978-80-86495-87-3.

### **Reflexe realizované lekce**

Dne 31. května 2018 jsem realizovala lekci o Tomáši Garrigue Masarykovi na základní škole v Kunraticích v 8. třídě. Žáci, kteří lekci absolvovali, jsou zvyklí na třífázový model učení, stejně tak jako na využití metody. Na celou lekci jsem měla časovou dotaci tři vyučovací hodiny, což se ukázalo jako vyhovující. Pozvala jsem si na náslech dvě kolegyně, Pavlínu Rosickou – certifikovaná lektorka RWCT a Janu Kopeckou – certifikovaná lektorka RWCT a držitelka ceny pro inspirující pedagogy Global Teacher Prize. Cílem jejich pozorování bylo zjistit, zda lekce rozvíjí kritické a zároveň historické myšlení.

Nejprve jsem skupinu dvaceti osmi žáků seznámila s organizačními náležitostmi lekce. Byli rozděleni do dvojic, v další fázi hodiny vytvořili dvě dvojice jednu čtveřici. Pro náhodné rozdělení jsem využila písmen G A R M S Y K, žáci se rozdělili do dvojic podle stejných písmen. Situaci, kdy žáci vyvolávali své písmeno a hledali ve třídě stejné, jsem využila ve fázi evokace, kdy žáci sami vyvozovali, co bude tématem hodiny. Polovina třídy se přihlásila, že téma odhalila. Na tabuli jsem napsala TGM a plochu tabule rozdělila na tři části. Žáci si mezitím rozdávali tabulku V-CH-D a ve dvojici se věnovali prvnímu sloupečku V. Žáky jsem obcházela, abych monitorovala jejich práci, jelikož jsem pro tuto aktivitu nezadávala čas. Volila jsem tuto možnost z důvodu, že jsem nebyla schopná odhadnout žákovské prekoncepty

k tomuto tématu. Vybrala jsem žákyni, která zapisovala žákovské odpovědi na tabuli. U informací, kde si žáci nebyli jistí jejich pravdivostí, žákyně na tabuli zapsala otazník jinou barvou. Nechala jsem tak prostor individualizaci ve výuce, aby se každý žák mohl rozmyslet, zda informaci spolužáků věří a podle toho si ji označil. Ve sloupečku V měli žáci zapsáno: *první československý prezident, zemřel v roce 1938 ?, byl prezident 1918–1934 ?, politik, zastánce názoru o nepravosti rukopisů Zelenohorského a Královédvorského, manželka z Ameriky, jmenuje se po něm Masarykovo nádraží, měl syna, „Tatiček Masaryk“, hodně rád jezdil na koni, muzeum v Lánech.* (vybrané tabulky V-CH-D viz příloha 1)

Následně navazovala aktivita vyvozování z klíčových slov *chudé poměry, Vídeň, sebevražda, politická strana, emigrace*, která se nějak vztahují k životu Tomáše Garrigue Masaryka. Klíčová slova byla zadána v chronologickém pořadí a týkají se předprezidentského období. Žáci ve dvojicích vymýšleli životní příběh za použití těchto slov. Příběhy, které zazněly nahlas, byly dost ploché a podobné. Nabízí se zamyšlení nad výběrem klíčových slov, zda nejsou příliš návodná. Dále se zamýšlíme nad výběrem slova *sebevražda*, které je pro žáky atraktivní a nejvíce je zaujalo, což dokládají ústně sdílené příběhy o sebevraždě Masarykových rodinných příslušníků. Bohužel zároveň se tedy toto slovo stalo zavádějící z hlediska Masarykova životopisu, nehraje v něm takovou roli, jakou mu žáci v evokaci přiřítají. Metodu vyvozování z klíčových slov jsem zvolila také jako motivaci k tomu, aby žáci měli chuť se o osobnosti něco dozvědět. Tato motivační a evokační aktivita trvala celkem 20 minut a vzhledem k již zmiňované plochosti příběhů bych ji doporučila nahradit spíše vyvozováním z obrázků, což nezabere tolik času a je to pro žáky jednodušší.

Nicméně aktivita splnila ten účel, že žáci se zájmem vyplňovali ve dvojici část tabulky CH (vybrané tabulky V-CH-D viz příloha 1). Zadala jsem minimální počet otázek, který měla mít každá dvojice ve své tabulce. Tentokrát byla práce žáků časově omezena na 5 minut, čas byl zapsán na tabuli. Po uplynutí stanoveného času jeden žák zapisoval otázky do hlavní snosové tabulky na tabuli. Co žáky zajímalo? *Jakou politickou stranu TGM založil a co bylo jejím účelem? Měl TGM nějaké děti, kolik? Kdo z jeho blízkých spáchal sebevraždu? Co dělal před tím, než se stal prezidentem? Kdy zemřel? Kdy emigroval? Co má společného s městem Vídeň?*

Předchozí aktivity spadají do fáze evokace, kdy žáci zmapovali, že o TGM nějaké informace již vědí. Jejich správnost si ještě ověří. Použité metody v nich vzbudily zvědavost,

což dokládá ochota tvořit vlastní otázky. Evokační aktivity trvaly celou jednu vyučovací hodinu. Žáci byli dobře připraveni na další část výuky.

Ve fázi uvědomění, která probíhala celou další vyučovací hodinu, se žáci nejprve rozdělili do skupin po čtyřech podle písmen z předchozí hodiny. Cílem skupinové práce bylo vytvořit časovou osu života TGM na základě textu. Každý žák ve skupině měl k dispozici jinou část navazujícího textu, části nebyly očíslovány nebo jinak chronologicky seřazeny. Po zadání úkolu jsem žákům představila možnosti zpracování časové osy a komentovala různé způsoby zpracování. Sdělila jsem žákům časový plán práce. Na čtení krátkých textů, domluvení strategie při zpracování úkolů, rozdělení rolí ve skupině a samotné tvorbě časové osy měli žáci celkem 35 minut.

Žáci vypracovávali časové osy se zaujetím po celou zadanou dobu. Přestože se grafické zpracování lišilo, všechny skupiny do svých časových os zařadily události týkající se klíčových slov a další, zejména datum narození, svatby a smrti. Všechny časové osy jako důkaz učení příkládám v příloze. Ze zpracování vyplývá, že žáci využili pojmy, fakta a generalizace, které jsem představila v analýze učebního obsahu výše. Oborový cíl, že žák organizuje informace o prvním československém prezidentovi a s pomocí spolužáků uspořádá tyto informace chronologicky, byl naplněn touto aktivitou. Čtenářského cíle, že žák aplikuje znalosti z lineárního textu do nelineárního grafického schématu a chápe propojenost jednotlivých složek, jejich chronologické řazení, bylo také dosaženo. Avšak je třeba zdůraznit, že někdy žáci vybírali z textu takové informace, kde byl explicitně uveden rok, třebaže ta informace nebyla pro časovou osu tolik podstatná jako jiné. Po upozornění na tento problém, který jsem vyzpozovala během skupinové práce, se v závěrečných časových osách podobné bagatelizace nevyskytují, viz příloha 2.

V další fázi lekce, v reflexi, žáci samostatně pracovali s tabulkou V-CH-D. Doplnovali sloupec D s ohledem na jejich původní otázky. Zapisovali i informace, na které se původně nezaměřovali, ale nyní je považují za důležité. Pokud žák nedostal odpověď na svoji otázku, zadala jsem za domácí úkol. Informace do sloupečku D jsem již nezapisovala na tabuli a nechala zodpovědnost za učení na každém žákovi. Jako poslední reflektivní aktivitu jsem zvolila návrat ke klíčovým slovům, žáci ústně porovnávali své původní příběhy s tím, jakou mělo slovo skutečně roli v životopise Tomáše Garrigue Masaryka.

Abych lekci uzavřela, věnovala jsem ještě další hodinu žákovskému hodnocení, sebehodnocení a reflexi celé lekce. Myslím, že je vhodné začlenit do výuky galerii prací žáků

jako motivaci pro autory, aby se více snažili. Já jsem tuto příležitost využila k tomu, abych dále rozvíjela žákovské historické myšlení tím, že budou porovnávat různá zpracování časových os svých spolužáků. Každý žák dostal pozorovací a hodnotící formulář, s kterým obcházel jednotlivé časové osy. Příklady některých formulářů jsou uvedeny v příloze 3. Všichni žáci si především všimli grafického znázornění, zda je časová osa vodorovně, svisle nebo úhlopříčně. Obsahovou stránkou se zabývalo sedm žáků z dvaceti osmi. V pozorovacím a hodnotícím formuláři žáci komentovali a porovnávali s vlastní prací: „*stejné množství informací, podobné informace, méně informací, podobná data, stejné informace – narození a úmrtí, informace stručné.*“ Nejedná se tedy o porovnání konkrétních informací.

Jako poslední aktivité se žáci věnovali hodnocení celé lekce. Dotazník k výuce<sup>217</sup> (vybrané viz příloha 4) sledoval celý proces učení. Účel dotazníku byl pomoci žákům identifikovat jejich vzdělávací potřeby a tím vylepšit jejich učební výsledky. Žáci doplňovali věty „*Mohl/a jsem se naučit více, kdybych..., Překvapilo mě..., Obzvláště mě zaujalo..., Jednou z věcí, které jsem se naučil/a, je..., Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je..., Rád/a bych se dozvěděl/a více o..., Nejsem si jistý/á..., Nejvíce se mi na této hodině líbilo...*“<sup>218</sup>

Po odučené lekci následovala reflexe s lektorkami. „*Momenty rozvíjející kritické myšlení v hodině: metoda V-CH-D, která provázela žáky celou lekcí a rámuje proces učení. Ve fázi evokace při vyplňování části V žáci nastartovali své myšlení o TGM, v další fázi CH žáci samostatně formulovali otázky o osobě TGM (za pomoci klíčových slov – důležitá možnost volby) Nápadů žáků ve V a ani otázky v CH, které žáci tvoří samostatně, nejsou jim žádné podbízeny, učitelka nijak nekomentuje, postupně roste vnitřní motivace žáků k učení. Při skupinové práci je posílena zodpovědnost žáků za své vlastní učení. Části textů nebyly číselně označeny, žáci museli samostatně volit strategii při zpracování textu. Při tvorbě časové osy museli žáci selektovat důležité informace. Učitelka dala možnost volby ve zpracování, žákům představila několik časových os – scaffolding. Při fázi reflexe se žáci navrátili k D – zodpověděli si otázky formulované ve fázi E. Při hodnocení časových os žáci*

---

<sup>217</sup> STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6, s. 162.

<sup>218</sup> STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6, s. 162.

*využívali formativní hodnocení, příležitost porovnávat vlastní časové osy s ostatními. Učitelka vhodně propojila obsah učiva a metody RWCT.“* <sup>219</sup>

### **Závěrečné zamyšlení k realizované lekci**

Při reflexi lekce jsem s učitelkami, lektorkami RWCT, rozebírala vhodnost použití metod programu RWCT a samotné žáky. Zamýšleli jsme se zejména nad tím, jak by lekce obstála u žáků, kteří nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem. Můžeme jen spekulovat, jestli by výuku zvládli. Zde spatřuji další možnost rozšíření práce. A to ověřování lekcí ve školách, kde se soustavně věnují rozvoji kritického myšlení a kde ne. To by poskytlo skutečný důkaz o tom, jaký má dopad rozvoj kritického myšlení na žáky. Dále by bylo zajímavé pozorovat tyto dvě rozdílně skupiny lidí i během dospívání či dále v dospělosti. Zajímalo by mě, jak dalece ovlivňuje schopnost kriticky myslet, kterou žáci kultivují na základní škole, jejich další život.

---

<sup>219</sup> KOPECKÁ, Jana – ROSICKÁ, Pavlína. Reflexe vyučovací hodiny (rkp.). 1. 6. 2018

## **Závěr**

Na tomto místě se pokusím shrnout podstatné závěry z teoretické i praktické části práce. Zrekapituluji výsledky, které byly zjištěny během analýzy výukové situace. Popíši, jaký význam tato diplomová práce nese, a konfrontuji text s hlavním cílem práce. Dále se zamyslím nad možným rozšířením diplomové práce, jak lze v mnou zkoumané oblasti dále postupovat.

V teoretické části své diplomové práce jsem objasnila zaštiťující pojem kritické myšlení a jeho použití v pedagogice. Jako autor, který se kritickému myšlení v pedagogice věnuje, byl představen David Klooster. Kritické myšlení jsem konfrontovala s historickým myšlením tak, jak ho vnímají někteří didaktici, například Robert Stradling. Na základě seznámení se s teoretickými názory můžeme vyvozovat závěry, zda kritické myšlení lze kultivovat výukou dějepisu. V konfrontaci obou pedagogických přístupů jsem našla řadu podobností. Zejména bych chtěla zdůraznit, že oba přístupy považují získané informace za východisko pro další práci. Oba druhy myšlení, historické i kritické, pracují s pojmy dialog, argumentace a vlastní názor. Tato část práce tedy teoreticky podpořila myšlenku, že kritické myšlení kultivovat výukou dějepisu lze. Jsou této teorii ale nakloněny i závazné školské dokumenty v českém školním vzdělávacím systému?

V prostředí českého školství existují dokumenty (RVP ZV a ŠVP ZV), které jsou závazné pro učitele a žáky na základní škole a definují žákovské znalosti a kompetence. V další části práce jsem tedy tyto dokumenty analyzovala, abych zjistila, jestli rozvoj kritického myšlení a kritickou gramotnost podporují. Klíčové kompetence, zejména klíčová kompetence k řešení problému, má cíleně kritické myšlení žáků rozvíjet. Pokud se zaměříme na rozvoj této kompetence, pak nepředkládáme před žáky konečné informace, ale vyzýváme je k řešení nějakého problému, ke kladení otázek. Kritické myšlení se ale také rozchází s kompetencí k učení v tom smyslu, že kompetence k učení počítá s paměťovým učením a pasivním přijímáním informací. Získání informace se považuje za konečný výsledek, zatímco kritické myšlení se získanou informací potřebuje dále pracovat. Zjistila jsem, že na úrovni konkrétní školy ZŠ Kunratice dochází k revizi ŠVP ZV. Usuzuji, že tato škola, vzhledem k jejímu zaměření, které jsem obšírně popsala v kapitole o ŠVP, buduje nové ŠVP tak, aby byly zohledněny takové cíle základního vzdělávání, které by naplňovaly konstruktivistické teorie o vzdělávání. Pokud se nové ŠVP vydaří tak, jak si autoři představují, bude to další závazný dokument, který podporuje rozvoj kritického myšlení skrze výuku dějepisu.



V další části práce jsem představila program RWCT, který se řídí zásadami kritického myšlení a nabízí řadu metod, jak kritické myšlení záměrně v konkrétní školní realitě kultivovat. Cílem této kapitoly bylo poskytnout teoretickou oporu pro praktickou část práce, popsala jsem takové metody, které byly následně využity v případové studii.

Praktická část práce se nejprve zaměřila na obecnou analýzu učiva. Stručně jsem nastínila základní aktuální historická zjištění k tématu meziválečné Československo, zároveň jsem nacházela příležitosti, při jejichž objasňování by se dalo kritické myšlení žáků rozvíjet. Tyto momenty se většinou týkaly nejednoznačných či kontroverzních témat, například vznik Československé republiky z pohledu jiných národů než Čechů. Pro případovou studii jsem vybrala takové okruhy učiva, které zároveň korespondují s obsahem zkoumaných učebnic.

Případovou studii jsem vystavěla na čtenářských cílech, pokud byl použit text, a na oborových cílech, kde jsem využila Bloomovu taxonomii, jejíž revidovanou verzi jsem představila v teoretické části práce. Případová studie může sloužit jako inspirace pro hodiny dějepisu obecně, kdy se učitel inspiruje použitými metodami kritického myšlení a aplikuje je na svou didaktickou situaci nezávisle na právě probíraném historickém období. Dále může sloužit jako „nápadovnick“ přímo pro konkrétní období meziválečných dějin v Československu. Seznam použité a další doporučené literatury může učitelům posloužit jako inspirace pro další vzdělávání.

Analyzovaná lekce potvrdila, že metody kritického myšlení, které v ní byly použity, zároveň korespondují se zásadami didaktiky dějepisu, jak je stanovil Hans Gloeckel. Žáci v hodině samostatně vyhledávali informace a dále je třídili (časové osy, viz příloha 2), zaujala je osobnost Tomáš Garrigue Masaryk a chtěli se o něm dozvědět více (tabulka V-CH-D, sloupec D, viz příloha 1). V reflexi lekce jsme s kolegyněmi, lektorkami RWCT, přemýšlely nad lekcí. Připomněly jsme, že žáci jsou zvyklí na práci s programem RWCT a procházeli lekcí svižně a s pochopením. Některé metody nebylo nutné vysvětlovat. Zamýšlely jsme se, jak by lekce obstála před žáky, kteří nejsou zvyklí tímto způsobem pracovat. Jsem si vědoma, že každá výuková situace je jiná a v diplomové práci jsem uvedla pouze návrhy do výuky dějepisu, které by teoreticky mohly výuku zefektivnit a zatraktivnit. Je jasné, že pokud nebude výuková situace této metodě příznivá, nebude mít žádoucí dopad na žákovské učení. Je také důležité mít na paměti, že program RWCT přináší výsledky postupně, neočekávejme, že když jednou neuváženě vyzkoušíme nějakou metodu, hned budou žáci kriticky myslet. Stejně tak nás mohou potkat úskalí jednotlivých metod, musíme skutečně věřit jejich účinku,

abychom je mohli žákům modelovat a správně předat. K hlubšímu porozumění programu RWCT slouží kapitola o pedagogicko-psychologických východiskách. Nepromyšlené a nadměrně užívání metod kritického myšlení, kterým sám učitel nevěří, není správnou cestou k modernizaci výuky dějepisu.

Osobně jsem absolvovala základní a pokračující kurz kritického myšlení, v letních měsících jsem navštěvovala letní školu *Pomáháme školám k úspěchu* a plánuji své vzdělávání tímto směrem dále rozvíjet. Mým dalším cílem je dosáhnout mezinárodního standardu učitele RWCT.

Moderním způsobům výuky dějepisu se chci věnovat i nadále. K rozvoji kritického myšlení může přispět výklad nevyčerpatelného množství historické látky. Nadále se tedy budu zabývat tím, že skrze výuku dějepisu budu v žácích kultivovat kritické myšlení. Že je to možné potvrdila z teoretického i praktického hlediska tato diplomová práce.

## **Seznam použitých zkratek**

ASUD: Asociace učitelů dějepisu ČR

CLIL: Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení

DVPP: Další vzdělávání pedagogických pracovníků

E-U-R: Evokace-Uvědomění si významu-Reflexe

I.N.S.E.R.T.: Interactive Noting Systém for EffectiveReading and Thinking

IWB: Interactive whiteboard

KH FF OU: Katedra historie Filozofické fakulty Ostravské univerzity

K-U-K: komunikace – učení – kooperace

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV: Národní institut pro další vzdělávání

NÚOV:- Národní ústav odborného vzdělávání

POPR: Plán osobního pedagogického rozvoje

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT: Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psáním ke kritickému myšlení)

SMART cíl: specific (konkrétní), measurable (měřitelný), agreed (odsouhlasený), realistic (realistický) a timely (definovaný v čase)

ŠVP: Školní vzdělávací program

ÚČD FF UK: Ústav českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Internetové zdroje

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva-výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*, 2016. Dostupné online:

<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>.

ČESKÁ TELEVIZE. *Seriál První republika*. Dostupné online:

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10532695142-prvni-republika/>.

ČESKÁ TELEVIZE, ODDĚLENÍ VZDĚLÁVÁNÍ USTR. *Toto století*. Dostupné online:

[http://www.ceskatelevize.cz/specialy/totostoleti#](http://www.ceskatelevize.cz/specialy/totostoleti#/)/.

ČESKÁ TELEVIZE. *Dějiny udatného českého národa*. Dostupné online:

<http://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230111/>.

ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9. Dostupné online:

<http://www.dejepis21.cz/metodika-pouziti-av-materialu>.

ČINÁTL, Kamil. *Problémy a perspektivy školního dějepisu. Seminář Mezipředmětové přesahy a metodické inspirace ve výuce dějepisu a občanské výchovy*. Telč, 2009. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seminar-mezipredmetove-presahy-a-metodicke-inspirace-ve>.

HRONOVÁ, Markéta. *Moderní dějiny se ve školách moc neučí, za zásadní je považuje jen čtvrtina učitelů*. Hospodářské noviny. 21. 6. 2016. Dostupné online:

<https://archiv.ihned.cz/c1-65340670-na-uceni-modernich-dejin-chybi-skolam-cas-dejepisari-nechteji-zestrucnit-pravek>.

INTERNETOVÁ TELEVIZE STREAM. *Slavné dny. Den kdy vzniklo Československo*.

Dostupné online: <https://www.stream.cz/slavedny/526294-den-kdy-vzniklo-ceskoslovensko-28-rijen>, <https://www.slavedny.cz>.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 75. Dostupné online:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Přemýšlíme znovu o kritickém myšlení*. Kritické listy 7. Dostupné online: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7\\_premyslime](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_premyslime).

KRAJSKÉ ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A INFORMAČNÍ CENTRUM (KVIC). *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín, 2012.

Projekt Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy, registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029. Dostupné online:

[http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora\\_poradcu/Pozoruhodne\\_texty](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty).

MŠMT ČR. *Inovace výuky československých a českých dějin 20. století –*

CZ.1.07/1.1.00/26.0058. 2013–2014. Dostupné online: <http://dejinyvpohode.cz/>.

MŠMT ČR. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Kritické myšlení, o. s., 2007. s. 19–21. Dostupné online: [www.msmt.cz/file/8274\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8274_1_1/).

MŠMT ČR. *Revize Bloomovy taxonomie*. 2012. Dostupné online:

<http://www.msmt.cz/file/35596>.

MŠMT ČR. *Vzdělávací programy paměťových institucí do škol*. MSMT-9423/2017-1. 2017

Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/41199>.

NAJBERT, Jaroslav. *Výuka moderních dějin na školách*. Události ČT, 2016. 43. minuta.

Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/216411000100607>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ MŠMT. *Dějepisná olympiáda*, 47. ročník, 2017/2018. Dostupné online:

<http://www.talentovani.cz/documents/10157/103425/DEO+2017-18+Zad%C3%A1n%C3%AD%20%C3%BAkol%C5%AF%20%C5%A0K+.pdf/82377525-954f-45c0-9299-809d8fec7abf>.

Sbírka zákonu a nařízení. *Zákon o zásluhách T. G. Masaryka*. 22/1930. 6. 3. 1930. Dostupný online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1930/009-1930.pdf>.

Sbírka zákonu a nařízení. *Zákon na ochranu republiky*. 50/1923. 8. dubna 1923 (do 1948).  
Dostupné online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1923/023-1923.pdf>.

Sbírka zákonu a nařízení. *Zákon o státním soudě*. 51/1923. Dostupné online:  
<http://ftp.aspi.cz/opispdf/1923/023-1923.pdf>.

POMÁHÁME ŠKOLÁM K ÚSPĚCHU. *Čtenářské kontinuum*. Didaktický potenciál textu.  
Dostupné online pro registrované uživatele: <https://www.ctenarskekontinuum.cz/cz/knihy-a-texty/didakticky-potencial-textu.html>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

RUTOVÁ, Nina. *Skládkové učení*. Dostupné online:  
<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/argumentacni-esej>.

SCIOŠKOLA. Principy a hodnoty ScioŠkol. Dostupné online:  
<https://www.scio.cz/scioskoly/principy.asp>.

SEIXAS, Peter. *The Historical Thinking Project. Promoting Critical Historical Literacy for 21st Century*. Dostupné online: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

SOTOLÁŘ, Zdeněk. Dokumenty k výuce: *Provolání Národního výboru ke vzniku Československa*. 2008. Dostupné online:  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZEAAGE/2390/DOKUMENTY-K-VYUCE-PROVOLANI-NARODNIHO-VYBORU-KE-VZNIKU-CESKOSLOVENSKA.html/>.

STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století.*, Praha: MŠMT ČR 2003, s. 15–16.  
Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>.

TEMPLE, Charles. *Kritické myšlení a kritická gramotnost*. Thinking Classroom, roč. 6, č. 2, duben 2005. Přeložila H. Košťálová. Dostupné online:  
[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_gramotnost](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_gramotnost).

ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. Praha, 2012. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vyuka-modernich-dejin-vyzkum-a-jeho-vysledky>.

ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. *Stav výuky soudobých dějin: Výzkumná zpráva*. Praha, 2012. Dostupné online: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2013, s. 5, Dostupné online: [http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp\\_2013\\_uvodni\\_cast.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf).

ZŠ NÁDRAŽNÍ. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ostrava, 2012. Dostupné online: [http://zsnadrazni.eu/dokumenty\\_.html](http://zsnadrazni.eu/dokumenty_.html).

## **Sekundární literatura**

ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Complete*. New York: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.

ANTONÍN, Robert. *Dějepis: novověk: pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-417-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

ČAPKA, František – VYKOUPILOV, Libor. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-634-9.

EMMERT, František. *1918 – vznik ČSR*. Brno: Computer Press, 2008. Muzeum v knize (Computer Press). ISBN 978-80-251-2283-9.

FRONK, Václav – KALISTOVÁ, Ivana. *Dějepis 8 pro základní školy a víceletá gymnázia: [modernizace společnosti]*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-563-8.

Historie a škola IV: *Dějepis a mezipředmětové vztahy*. Terminologie oborových didaktik : semináře ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole zorganizované MŠMT ČR v Telči ve dnech 31. 10. 11. 2005 a 13. 11. –14. 11. 2006. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-211-0575-1.

- KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2002. Dějiny českých zemí. ISBN 8072770314.
- KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2003. Dějiny českých zemí. ISBN 8072771191.
- KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře První republiky (1918–1938)*. Praha: Libri, 2000. Dějiny českých zemí. ISBN 80-7277-027-6.
- KOSATÍK, Pavel. *Češi: 1918 : jak Masaryk vymyslel Československo*. Ilustroval TICH0762. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-3158-5.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017. ISBN 978-80-906581-0-3.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Respektování procesů učení*. Příručka I. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.
- OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3613-6.
- PACNER, Karel. *Osudové okamžiky Československa*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Brána, 2012. ISBN 978-80-7243-597-5.
- PARKAN, František – MIKESKA, Tomáš – PARKANOVÁ, Markéta. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-694-9.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- První republika 1918–1938: dějiny, osobnosti, denní život*. Brno: Extra Publishing, 2015. ISBN 978-80-7525-014-8.
- STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.



- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: Co je kritické myšlení?.* Příručka I. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení: Psaní jako podpora myšlení.* Příručka II. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Co je E-U-R.* Příručka III. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLE, Charles – WALTER, Scott. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech: Modelová lekce s naučným textem: vím-chci vědět-dozvěděl jsem se.* Příručka IV. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina – KOŠTÁLOVÁ, Hana. (ed.). *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007.
- TIMPERLEY, Helen. *Using Student Assessment for Professional Learning: Focusing on Students' Outcomes to Identify Teachers' needs*. East Melbourne, Vic: Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Dept. Of Education and Early Childhood Development, 2011. ISBN 9780759406551.
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007.
- WILFONGOVÁ, L. G.: *Textmasters: Bringing Literature Circles to Textbook Reading Across the Curriculum*. JAAL, 53 (2), říjen 2009.
- ZOUNEK, Jiří – JUHAŇÁK, Libor – STAUDKOVÁ, Hana – POLÁČEK, Jiří. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.
- ZRNÍKOVÁ, Jana. *Dějepis: novověk, moderní dějiny : pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-418-5.

ZUNA, Pavel. *Slavné dny: 50 + 2 příběhy, které psaly historii*. Zlín: Kniha Zlín, 2014. Stream. ISBN 978-80-7473-267-6.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – příklad žákovského řešení V-CH-D k lekci o Tomáši Garrigue Masarykovi

Příloha 2 – příklad žákovského řešení časové osy k lekci o Tomáši Garrigue Masarykovi

Příloha 3 – příklad žákovského hodnocení časové osy k lekci o Tomáši Garrigue Masarykovi

Příloha 4 – příklad žákovského hodnocení celé lekce o Tomáši Garrigue Masarykovi

Příloha 5 - tabulka dimenze kognitivního procesu

**TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK**

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
<p>• Československý prezident</p> <p>• Byl ve skupině vědců, kteří prosvědčovali že raskopisy kralovédvorského a zelenodvorského jsou veš podvod</p> <p>• Moudrý pár</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manželka Masaryčková</li> <li>• manželka z Ameriky</li> <li>• vláda 1911-1934</li> <li>• měl děti</li> </ul> <p>• politik</p> <p>• † 1937?</p>	<p>Kdo spáchal sebevraždu?</p> <p>Založil politickou stranu? Jakou?</p> <p>Měl děti? Jak se jmenovali? A kolik?</p> <p>Co dělal předtím než se stal prezidentem?</p> <p>Jak s ním souvisela 1. světová válka?</p>	<p>• Politická strana → Česká lidová strana</p> <p>↳ nebyla moc známá</p> <p>• Sebevražda byla jeho psaná práce</p> <p>• Narozen 7. 3. 1850</p> <p>• Zemřel 1937</p>

**TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK**

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
<p>• Československý prezident</p> <p>• politik</p> <p>• † 1938</p> <p>• 1918-1934 vláda</p> <p>• měl děti</p> <p>• Pohřbený → zámeček Louny</p>	<p>• Přesný počet dětí?</p> <p>• Místy zivot?</p> <p>• Proč někdo z jeho rodiny spáchal sebevraždu?</p> <p>• Jak se jmeno vola politická strana?</p> <p>• Proč nebyl pořádek ve Vídni?</p>	<p>• * 4. 9. 1890 → Hradorin</p> <p>• Manželka Charlotte → na gymnáziu</p> <p>• zemřel na zámbu v Lánech</p> <p>• † 1937</p> <p>• byl zubelem 3x.</p> <p>• Politická lidová strana.</p> <p>↳ Ne Vídni studoval</p>

David Čížek → Adam Křížek

### TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
<p>Prezident ČSR</p> <p><del>...</del></p> <p>Mezi Super vojny</p> <p>Nocí bříže</p> <p>Zpísal Školství</p> <p>Zachoval etiku</p> <p>Zastával Mě-zona nepřauých uakapsia</p> <p>Tatiska Masaryček?</p> <p>Manželka z Ameriky</p> <p>+1838?</p> <p>Prezident 1818-1817</p> <p>Gau-pne po momele</p> <p>Mei de Li</p>	<p>Kdy a kde se narodil a zemřel</p> <p>Kdo z jeho blízkých spolupřisebeuridů?</p> <p>Může jeho politická strana kdy emigrovat?</p>	<p>Kdy žil do z jeho blízkých spolupřisebeuridů, byla to jeho práce</p> <p>Jeho sborník - Časník Slováků lidová</p> <p>Narodil se 1850 (73) a zemřel 1937 v USA</p> <p>Emigroval 1894</p>

### Přítel Ameriky

### TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
<p>1 prezident</p> <p>Měl manželku Američanku</p> <p>První prezident přiměl Masaryk</p> <p>Politik</p> <p>První návrh → nepotřebujeme</p> <p>První žena kabinetu Masaryček?</p> <p>+ 1938 - 1954</p> <p>Prezident 1918 - 1935</p>	<p>jak by doopravdy bylo s jeho životem?</p> <p>čím by se měl zabývat?</p> <p>jak to bylo s tou "křivou"?</p> <p>jak se přeorovala jeho politická strana?</p>	<p>Narodil se v Česku</p> <p>byl prezidentem</p> <p>Průběhem se do USA</p> <p>vidně</p> <p>Namál práci v Americe</p>

- T.G.M. ♥ ⇒ narodil se 4. 3. 1850 (Hodonín)

⇒ 1877 = zapojení do sporu o pravost rukopisů Královédvorského a Zelenohorského

⇒ 1878 = svatba v New Yorku (Američanka Charlotte Garrigue)

⇒ 1881 = publikace jeho práce SEBEVRAEDA JAKO MASOVÝ SOCIÁLNÍ JEV PŘÍTOMNOSTI

⇒ 1882 = oděhod do Prahy + získání místa profesora na Karlo-Ferdinandově univ.

⇒ 1900 = založil vlastní politickou stranu (česká strana lidová) ↳ pokroková - realistická

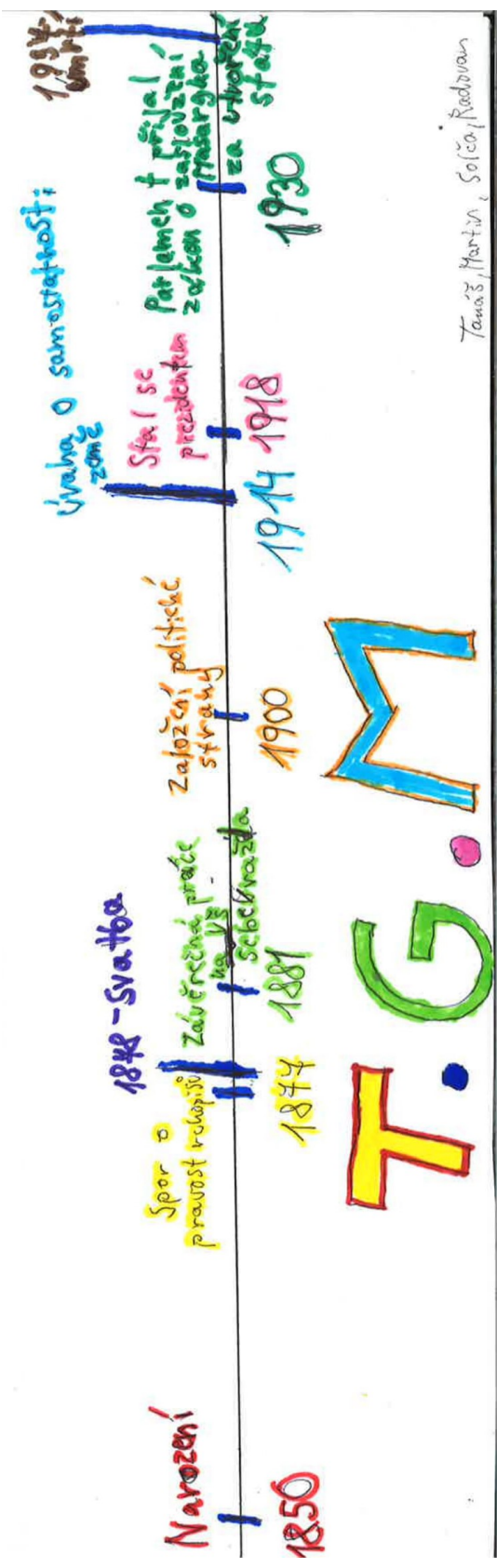
⇒ 1914 = Masaryk zásadně změnil svůj názor na českou státoprávní otázku = Emigroval do Ameriky

⇒ 14. 11. 1918 = byl zvolen prvním prezidentem nového státu

⇒ 14. 9. 1937 = zemřel na zámku v Lánech

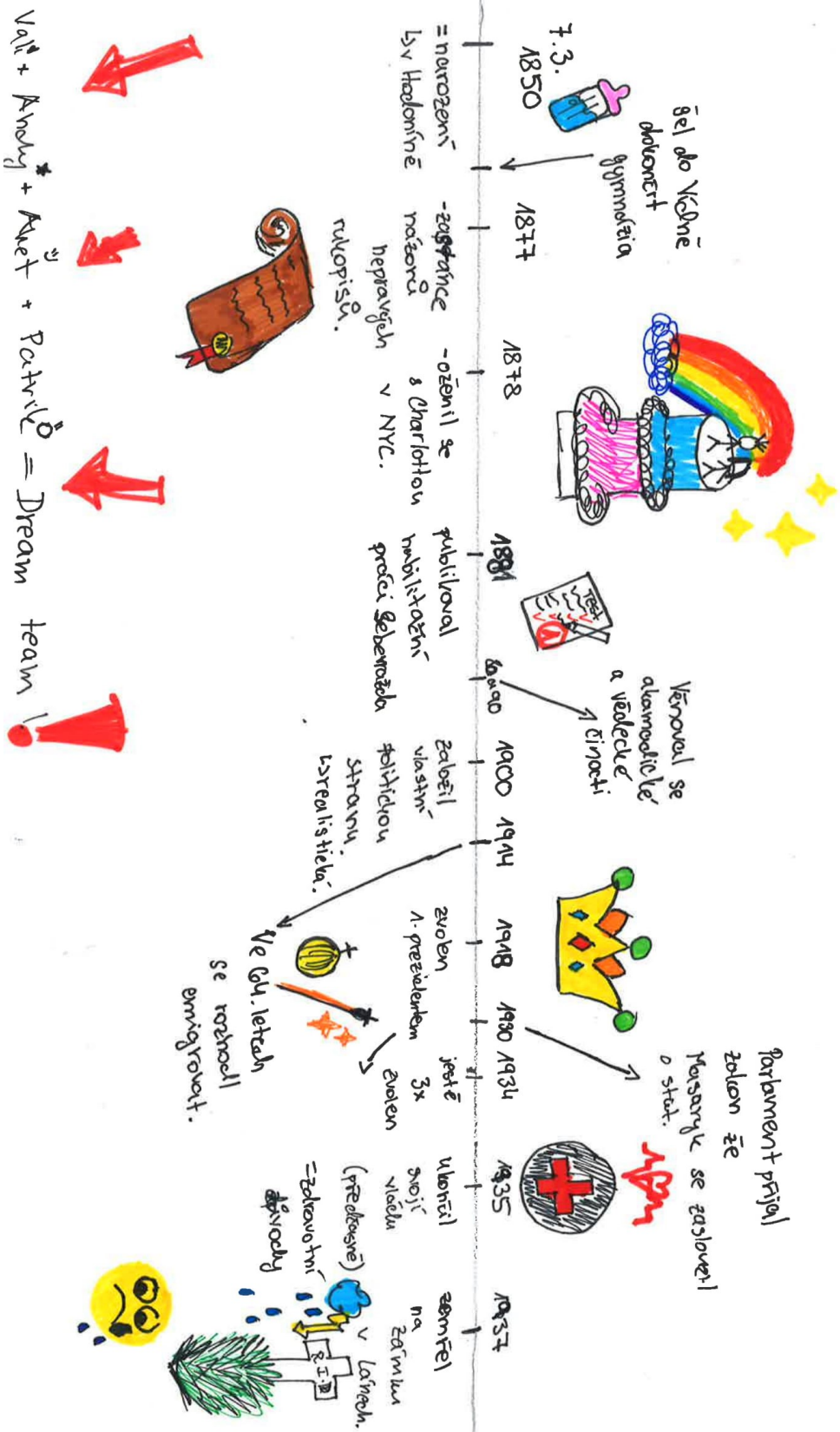
VLÁDA  
ANETKA  
MARUNA  
LUKČA

SVOCÁKOVÁ  
HUBELOVÁ  
ALŠOVÁ  
BUTÝM

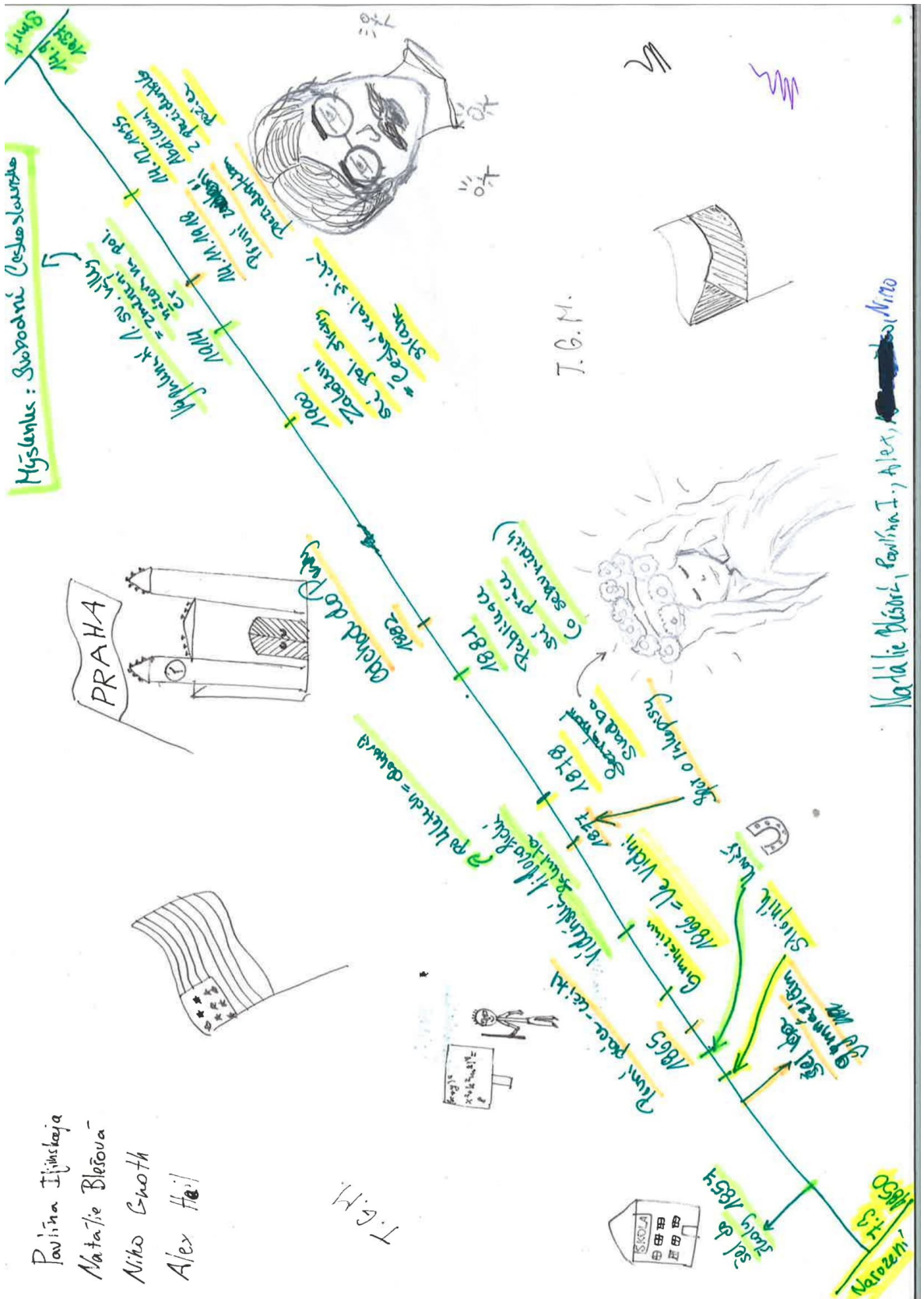


Tomaš, Martin, Solca, Radovan

# T.G.M.







Pavlína Ijinskaja  
 Matěje Bláha  
 Mito Gnoth  
 Alex Hail

T.G.M.

# T.G.M

1877

- Sporo o pravost rukopisu

1881

- sepsal habilitační práci  
o Sebevraždě

1900

- politická strana  
- Česká strana lidová

1918

- 14. 11.  
- zvolen 1. prezidentem  
nově vzniklého státu

1935

- odsoupen ze zdravotních  
důvodů  
- titul ⇒ „Prezident  
Osvobozitel“

1850

- narodil se....  
- 7. 3. v Hodoníně  
- chudá rodina

1878

- oženil se  
↳ manželka Charlotte  
- v N.Y.

cca. 1890

- věnoval se vědecké činnosti  
- Otčeň naučnický slovník

1914

- změna názoru na českou  
politikou

1930

- parlament přijal zákon  
- „Masaryk se zasloužil o stát“

1937

+ 14. 9  
- zemřel na zámku v Lánech

Kačka Čupel, David Čížek, Nicole Dřízňáková, Dana Čálová  
Adam Kral

Příloha 3 – příklad žákovského hodnocení časové osy k lekci o Tomáši Garrigue Masarykovi

Pozorovací a hodnotící formulář

jméno: *Čabřík Zeman 8.B*

Časová osa č. 1 – Jména autorů: *Alex, Nino, Natka, Pavlína*

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
<i>je to barevné jsou tam obrázky</i>	<i>sdílal obrázky barevné</i>	Podobnosti <i>mají to barevné</i>	Rozdíly <i>nemají barevné obrázky mají to diagonální</i>

Časová osa č. 2 – Jména autorů: *Niky, Maruška, Anet, Vláďa*

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
<i>je to barevné</i>	<i>mít tam obrázky</i>	Podobnosti <i>mají to barevné</i>	Rozdíly <i>mají to vertikální nemají obrázky</i>

Časová osa č. 3 – Jména autorů: *Terka, Filip, Domča, Kiki*

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
<i>je to barevné mají obrázky</i>	<i>více obrázků</i>	Podobnosti <i>obrázky barevné</i>	Rozdíly <i>nemají barevné obrázky</i>

Časová osa č. 4 – Jména autorů: *Kačka, Dáda, Nicole, Adam, Daniela*

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
<i>barevné</i>	<i>dodílal obrázky</i>	Podobnosti <i>je to barevné</i>	Rozdíly <i>je to vertikální</i>

Pozorovací a hodnotící formulář

jméno: Kačka Clavel

Časová osa č. 1 – Jména autorů: Terka, Kiki, Domi, Filip

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
- líbí se mi pokus o nakreslení T.G. II	- možná by čím bylo lepší nakreslit více prostoru (ne bílé místa)	Podobnosti - podobné pozice barvy na ose	Rozdíly - mají to rovinně (osu)

Časová osa č. 2 – Jména autorů: Kačka, Pa-ja, Alex, Nino

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
- hodně obrázků	- přišlo méně barev → nepřehledně	Podobnosti - podobné data	Rozdíly - osa jako u hlopraka (✓) - jiné zpracování

Časová osa č. 3 – Jména autorů: Kali, Aneta, Andy, Patrik

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
- hezky barevné a pěkně graficky zpracované	- psát víc čitelněji	Podobnosti - podobné obrázky - stejný nápis	Rozdíly - více letopočků

Časová osa č. 4 – Jména autorů: Niki S., Maru, Anet A, Nádla

Ocenění	Doporučení	Srovnání s vlastní časovou osou	
- krasopisně a čitelně napsané	- více barev - zaplnit bílé místo	Podobnosti - také mají horizontální osu	Rozdíly - jinak graficky zpracované - jiné barvy zvolené

## DOTAZNÍK K VÝUCE

Jméno: Filip Glasman

Datum: 31.5

Mohl/a jsem se naučit více, kdybych... pracoval rychleji

Obzvláště mě zaujalo... se zúčastnil 2. světové války

Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je... nově nabití analogie

Nejsem si jistý/á... pokud se jeho děti mají politiky

Překvapilo mě... že Tomáš Garrigue Masaryk studoval ve Vídni

Jednou z věcí, které jsem se naučil/a, je... rychle hledat a podtrhávat informace v textu

Rád/a bych se dozvěděl/a více o... jeho ženě

Nejvíce se mi na této hodině líbilo... že jsme probírali i nějakého prezidenta

## DOTAZNÍK K VÝUCE

Jméno: *Kristýna Jirábková*

Datum: *31.5.2019*

Mohl/a jsem se naučit více, kdybych... *se možná více snažila*

Překvapilo mě... *Jaké byly hodiny vymyšlené*

Obzvláště mě zaujalo... *nové informace o T.G.M.*

Jednou z věcí, které jsem se naučil/a, je... *jaký byl život T.G.M.*

Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je... *že T.G.M. byl důležitý pro sebe i pro okolí*

Rád/a bych se dozvěděl/a více o... *životě T.G.M. (více věcí o prezidování)*

Nejsem si jistý/á... *proč emigroval (nevím to přesně)*

Nejvíce se mi na této hodině líbilo... *asi všechno, bavilo mě to.*

Příloha 5 – tabulka dimenze kognitivního procesu<sup>220</sup>

Kategorie a kognitivní proces	alternativní názvy	definice a příklady
<b>1. Zapamatovat</b> - uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti		
<b>1.1 Poznávání a rozpoznávání</b>	identifikování	poznávání faktů důležitých událostí z dějin USA
<b>1.2 Vybavování</b>	znovuvybavování	vybavování faktů důležitých událostí z dějin USA
<b>2. Porozumět</b> - konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření		
<b>2.1 Interpretace</b>	vysvětlování, parafrázování, reprezentování, překládání	změna jedné podoby vyjádření v jinou (např. číselné podoby ve jmennou); parafrázování důležitých projevů a dokumentů
<b>2.2 Doložení příkladem</b>	ilustrování instalování	nalézání specifických příkladů nebo ilustrací konceptů a principů (např. předkládání příkladů různých uměleckých a malířských směrů)
<b>2.3 Klasifikování</b>	kategorizování, podřazování	určení, že něco patří k určité kategorii (konceptu nebo principu), označení pozorovaného nebo popsáného jevu
<b>2.4 Sumarizování</b>	abstrahování, generalizování	abstrahování tématu nebo hlavních bodů, např. napsat krátké shrnutí po předvedení události na videu
<b>2.5 Usuzování</b>	vyvozování závěrů, extrapolování, interpolování, předpovídání	odvození logického závěru z prezentované informace, např. při učení cizích jazyků vyvození gramatického pravidla z uvedených příkladů
<b>2.6 Porovnávání</b>	rozlišování, srovnávání, připojování	zjišťování vztahu mezi dvěma myšlenkami, které spolu souvisí, nebo předměty a jejich podobnostmi, např. porovnávání historických událostí se současnou situací
<b>2.7 Vysvětlování</b>	konstruování modelů	vytváření modelu příčiny a následku v systému (např. objasnění příčin důležitých událostí ve Francii koncem 18. st.)
<b>3. Aplikovat</b> – užití postupu nebo struktury v různých situacích		
<b>3.1. Vykonávání</b>	provádění	aplikování postupu na známý úkol, např. dělit celé číslo jiným celým číslem na více desetinných míst
<b>3.2. Zavádění (implementace)</b>	užití	aplikování postupu na neznámý úkol, např. určit, v jakých situacích je vhodné použít 2. Newtonův zákon
<b>4. Analyzovat</b> – rozložení materiálu na části a určení, jaký je vzájemný vztah částí vztahují a v jakém jsou vztahu k celkové struktuře nebo účelu		
<b>4.1 Rozlišování</b>	vydělování, rozlišování,	rozlišení podstatných a nepodstatných částí v prezentovaném materiálu, např. rozliš ve slovním

<sup>220</sup> MŠMT ČR. *Revize Bloomovy taxonomie*. 2012. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/35596>; citováno dne 15. 4. 2018.

<b>4.2 Uspořádání</b>	zaměřování se, vyčleňování hledání souladu, integrování, vytváření schémat, strukturování	matematickém příkladu důležitá a nedůležitá čísla určování, jak jednotlivé prvky zapadají do struktury nebo jak v jejím rámci fungují, např. při historickém vysvětlování uspořádání různých argumentů pro a proti
<b>4.3. Přisuzování</b>	odhalování	určit stanovisko, hodnotu nebo záměr, který se skrývá v předloženém materiálu, např. podle názorů autora obsažených ve stati usud', jaké je jeho polické přesvědčení
<b>5. Hodnotit – posouzení podle daných kritérií a standardů</b>		
<b>5.1 Kontrolování</b>	koordinování, zjišťování, monitorování, testování	Zjištění nekonzistencí nebo rozporů uvnitř procesu nebo produktu, určování, zda proces nebo produkt je vnitřně konzistentní, zjištění efektivity procesu, jak byl zaveden/implementován, např. určit, zda vědecké závěry respektují zjištěná data.
<b>5.2 Kritizování</b>	posuzování	zjištění nekonzistentností mezi produktem a vnějšími kritérii, určení, zda produkt je z vnějšího hlediska konzistentní; zjištění příslušnosti procedury pro daný problém, např. posoudit, která ze dvou metod je lepší pro řešení daného problému
<b>6. Tvořit – vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků, reorganizace prvků do nového znaku nebo struktury</b>		
6.1 Vytváření	vytváření hypotéz	Vytváření hypotéz na základě daných kritérií, např. pro sledování pozorovaného jevu
6.2 Plánování	navrhování	Navržení procedury pro uskutečnění určitého úkolu, např. naplánovat výzkum daného historického tématu
6.3 Tvorba	konstruování	Návrh produktu, např. vystavět obydlí pro konkrétní účely.