

## VZDĚLÁNÍ PRO BUDOUCNOST

HUMANITNÍ A SPOLEČENSKÉ VĚDY A VÝZVY OBČANSTVÍ VE 21. STOLETÍ.

KONFERENČNÍ ABSTRAKTY

(řazeno dle pořadí vystoupení v programu)

### Historisko–didaktická sekce

Marie **KOLDINSKÁ**.: *Obraz českých dějin v diskusních a dokumentárních pořadech České televize. Od kalendária k aktuální publicistice (a zpět?)*. (Ústav českých dějin FF UK)

Příspěvek zrekapituluje vývoj prezentace historických témat v ČT v období 1990–2020 s akcentem na dominantní trendy minulých desetiletí a na aktuální stav. Přiblíží často velmi rozdílné přístupy televizní publicistiky k historickým tématům od prosté rekapitulace dat a událostí přes využívání jejich aktualizačního potenciálu až po jejich aktivistickou interpretaci, to vše v kontextu aktuální politické situace a reakcí recipientů z řad diváků.

Vývoj se týká jak pojetí historických témat, tak jejich obsahu. V devadesátých letech 20. století se televizní tvůrci přednostně orientovali na témata před rokem 1989 cíleně upozadovaná, tendenčně vykládaná či tabuizovaná (např. první republika nebo české země v rámci Rakousko-Uherska). Až později se objevuje tematika starších i novějších církevních dějin, dějin šlechty, nekomunistického odboje za druhé světové války, perzekuce padesátých let atp.

Devadesátá léta jsou zároveň „prehistorií“ televizních diskusí o dějinách (samostatný pořad tohoto druhu neexistoval, historici dostávali prostor v rámci šířeji koncipovaných diskusí – Klub netopýr, Sněží, Třistatřicet tři atp.), do popředí pozornosti médií se dostávali zdatní rétoři (Jiří Rak, Robert Kvaček, nejvýrazněji pak Dušan Třeštík). Změnu přinesl rok 2006, kdy se začal vysílat vůbec první diskusní pořad zacílený přímo na dějiny, totiž Historický magazín, „diskusní analytický týdeník o historických událostech a jejich aktuálních souvislostech“. Ten skončil už roku 2008, ale jeho koncepci do velké míry převzala Historie.cs, vysílaná od roku 2007 dodnes.

Historie.cs se původně soustředila na témata z novodobých dějin, její tematické rozšíření směrem ke středověkým, raně novověkým, ale také kulturně historickým tématům přišlo až s postupem dalších let. Zásadní roli při profilování tohoto projektu měl jeho spoluautor, scenárista a moderátor Vladimír Kučera, který do televizní publicistiky nultých a desátých let vnesl jasně artikulované politické postoje, velmi kritické k situaci před rokem 1989 i k přetrvávající roli komunistické strany v české společnosti po roce 1989. Podobný jasně čitelný a otevřeně demonstrováný aktivismus se promítal i do jiných televizních projektů téže doby – Příběhy 20. století, Neznámí hrdinové, Labyrintem revoluce atd. Část diváků přijímala toto pojetí s nadšením, část odmítavě, každopádně

roli publicistiky provokující kritické myšlení naplňovaly tyto projekty vrchovatě a v řadě případů se staly i užitečným výukovým materiálem v hodinách dějepisu. Reakce na ně přicházely do ČT i z politických kruhů, ty kritické především z řad představitelů KSČM.

Jak diváci, tak politici samozřejmě reagují i na současnou prezentaci historie v ČT. Politizaci citlivých problémů novodobých dějin odráží „kauza Lidice“, ale kupříkladu i ohlasy na cyklus věnovaný nedávnému výročí bitvy na Bílé hoře. Vedle exponovaných historických témat s nesporným politickým i celospolečenským přesahem dnes ČT nabízí i neutrální prezentaci minulosti ve stylu rekapitulací dat, jmen a faktů, kterou kdysi proslavila v pořadu Kalendárium Saskia Burešová. Nejbližší měsíce ukáží, zda se příští televizní tvorba věnovaná historii bude ubírat spíše nekonfliktní cestou popisných kalendárií, anebo cestou úderné, názorově a postojově jasně vyhraněné publicistiky, která naplňuje roli televize veřejné služby v tom nejcennějším – totiž ve schopnosti provokovat ke kritickému myšlení a stávat se tak odolnými vůči manipulaci, což jsou cenné devizy i při prezentaci dějepisného poznání na všech úrovních vzdělání od základních škol až po univerzity.

**Radomír VLČEK:** *Je stávající úroveň poznání minulosti Ruska dostatečná? Několik poznámek k tzv. retrogradní formě výuky dějepisu.* (Historický ústav AV ČR, pobočka Brno)

Ve vystoupení půjde zejména o otázku, zda má výklad o minulosti Ruska pro českou společnost ještě nějaký význam a jaká je jeho úroveň ve výuce. Demonstrována bude možnost jejího tzv. retrogradního způsobu, a to z pohledu nástroje sloužícího ke kritickému zhodnocení vztahu ruské minulosti a současnosti a k poznání skutečných minulých, současných a třeba i budoucích česko-ruských vztahů.

**Martin FOLTÝN:** *Zkušenosti a poznatky z mimoškolního vzdělávání návštěvníků historických rekonstrukcí a reenactorských akcí.*

Stávající směřování výuky historie se proměňuje postupným vypouštěním celých vzdělávacích okruhů a směřováním výuky k monotematickým informačním blokům za využívání multimediálních prezentací. Ty jsou vstřícně přijímány i dnešními studenty. Zásadní důraz je v moderním pojetí výuky historie kladen na postupné upozadování memorování faktů a na vytváření vlastního názoru. Je to samozřejmě přínosný posun proti dřívější koncepci vzdělávání preferující jediný výklad (často s politickým pozadím). Není však možné vytvořit si vlastní názor bez elementárních znalostí faktů. A nejmodernější poznatky v oblasti neurologie ukazují, že pouze memorování umožňuje zapojení dlouhodobé paměti do procesu hodnocení informací a využití plné kapacity krátkodobé paměti pro samotný hodnotící proces.

Harvardská studie o kognitivních důsledcích dosažitelnosti informací z roku 2011 hovoří o jednoznačné vzestupné preferenci využívání multimediálního vyhledávání při řešení problémů na úkor kreativity a schopnosti vytváření vlastního úsudku. Pokud se rozhodneme si při řešení

problému pomoci nějakou moderní technologií, pravděpodobně po ní sáhneme i příště. Paměť ale funguje na principu rozšiřující se aktivace, tedy na bázi asociací. Čím více neuronových spojení s nějakou informací mozek vytvořil, tím větší je šance si ji zapamatovat a vybavit. S informacemi, kterými mozek nedisponuje, spojení vytvářet nelze.

Jak dokazuje experiment Rechta a Leslieho z roku 1988, dříve načerpané informace urychlují přijímání nových informací z příbuzných témat nebo oborů, protože krátkodobou paměť nezatěžujeme soustředěním na vstřebávání nové informace, ale umožňujeme využití její plné kapacity na vytváření asociací s již dříve přijatými informacemi, což zjednodušuje zapamatování. Předchozí znalosti tedy stanovují, jak rychle a efektivně se naučíme něco nového. Abychom mohli problémy řešit, potřebujeme širokou základnu vědomostí. Z meta-analýzy Taconise, Broekkampa a Ferguson-Hesslera, zkoumající nejlepší způsoby pro zlepšení schopnosti řešit problémy vychází, že izolovaná výuka strategií a postupů, jak řešit problémy, nemá moc velký smysl a ve svém důsledku jsou daleko efektivnější konzervativní techniky, vycházející z konstantně prohlubovaných znalostí a pochopení daného tématu.

Problematiku na svém blogu, který pomáhá s učením českým studentům, výstižně shrnuje jeho autor Jan Kohout: „...Google nebo jiný vyhledávač nám poskytuje pouhá fakta, nikdy nemůže nahradit hluboké porozumění, a právě to je potřeba, abychom mohli problémy řešit. Pochopení vyžaduje spoustu znalostí a vědomostí týkajících se dané problematiky. Krátkodobá paměť dokáže najednou udržet zhruba 5 až 7 „kousků“ informací. Pakliže při řešení problémů spoléháme na externí znalosti, například na Google, a ne na hluboce pochopené informace, zaneprázdníme svou krátkodobou paměť natolik, že jí nezbyde kapacita na to, aby problém řešila.“

Zde se dostáváme k meritu věci - jak současné generaci studentů, zhýčkaných multimediálními výukovými materiály a snadnou dostupností prakticky jakýchkoli informací na internetu, ztraktivnit předkládané informace natolik, aby jednak získaly jejich pozornost, jednak je následně dostatečně upoutaly, aby tuto pozornost udrželi a v neposlední řadě podnítily potřebu využít dostupné zdroje k dalšímu rozšiřování získaných informací vlastními silami? Na uvedené otázky jsem během vlastní popularizačně-vědecké dráhy hledal odpovědi.

Nemohu říci, že jsem je našel, ale mohu Vás seznámit se svými poznatky a zkušenostmi:

- 1) Křivka pozornosti
- 2) Kategorizace klientů
- 3) Dostupné formy prezentace historické reality
- 4) Výzkum, konfrontace se stávajícím stavem
- 5) Vývoj a realizovaný pokrok
- 6) Přijatý koncept
- 7) Závěr

Anna **BOCKOVÁ**, Mária **TONKOVÁ**: „Tvrde dáta“ k funkčnosti slovenského dejepisného vzdelávania v čase príprav radikálnej prestavby slovenského vzdelávacieho systému. (Katedra histórie PdF UK Bratislava)

Príspevok sa zamýšľa nad otázkami pozície dejepisu a dejepisnej výučby v kontexte nastávajúcich kurikulárnych zmien v slovenskom školstve. Syntetizuje otázky nad pozíciou dejepisu na Slovensku, ktoré považuje za otázky už tri desaťročia opakované takmer rovnaké, takže pripravujúce sa ambiciózne a veľmi podstatné premeny nadchádzajúcej školskej reformy, aspoň podľa doteraz zverejnených princípov autorov, ktorých treba považovať za reálnych špecialistov v pedagogike a príbuzných disciplínach, chcú vnímať ako riešenie dávno prezretých problémov. Je dôležité, že sa kriticky prehodnocujú odlišnosti výstupov príbuzných predmetov v jednej vzdelávacej oblasti s ambíciou reštrukturalizácie existujúceho modu. Pri pohľade na konkrétnu metodiku, ktorá má prakticky zvládnuť takéto parciálne súčasti reformy (dejepis samotný, vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť, vzdelávacia oblasť Človek a hodnoty) však autorky neskrývajú pochybnosti, pokúšajú sa predovšetkým sumarizovať, v čom je tento spôsob novej koncepcie „evidence less“, takže aj spôsob liečenia „pacienta“ vychádza skôr z prianí autorov a nereflektuje ani doterajšie skromné (slovenské) empirické výskumy problematiky. Autorky hodnotia doterajšie výskumy priamo riadených organizácií slovenského Ministerstva školstva k danej problematike (predovšetkým výstupy Štátneho pedagogického ústavu a Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania) koncentrujú sa na oblasti výskumu PISA testov, slovenských učebníc a tiež konfliktov v interpretácii cieľov vzdelávania na jednej strane a „kompetencií“ a „zručností“ na strane druhej, poukazujú tiež na dlhodobú fakticky neriešenú disharmóniu medzi logikou tvorby vzdelávacích programov a (údajnými) potrebami praxe. Aj nové námety na konkrétne obsahové zmeny kurikulárneho programu Človek a spoločnosť však v tomto zmysle zostávajú v rovine všeobecných deklarácií. Autorky sa pokúšajú prezentovať a zdôvodniť vlastné rámcové návrhy na vzdelávacie štandardy aspoň v oblasti učiva moderných dejín už vrátane návrhov na spoločnú „zemepisno-dejepisno-občiansku“ tematiku.

Dagmar **MARTINKOVÁ**: *Jak učiť malé dejiny v kontextu dejín veľkých na príkladu volyňských Čechů.* (Sdružení Čechů z Volyně a jejich přátel, z.s.)

Dějiny nemalé skupiny Čechů, kteří odešli v 19. století do Ruska a v několika vlnách se vraceli zpět do vlasti, představují vzorek historie, na kterém lze prezentovat významné mezníky dějin druhé poloviny 19. století a následného 20. století. V těchto "malých" dějinách se můžeme setkat s klíčovými pojmy daného období, jako byla emigrace, kolonizace, nacionalismus, první a druhý zahraniční odboj, holokaust, bolševismus, perzekuce, gulag, kolektivizace, vyvlastňování, vlastenectví apod. a současně je vhodně zakomponovat do výuky složitých dějinných období, které ovlivnily historii nejen evropského kontinentu.

Tereza ČEŠKOVÁ, Miroslav JIREČEK: *Výuka vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v současné škole aneb „vlastivěda“ pohledem analýzy školních vzdělávacích programů.* (Katedra geografie PdF MU Brno - Katedra historie PdF MU Brno)

Příspěvek představuje výsledky analýzy školních vzdělávacích programů prvních stupňů základních škol z hlediska vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, zejména jeho historické a geografické složky. Analýza sleduje, zda je toto učivo vyučováno v rámci „tradičního“ vyučovacího předmětu vlastivěda, nebo zda je integrováno do jiných předmětů. Snaží se zachytit také časové dotace, které jsou této vzdělávací oblasti/předmětu věnovány v jednotlivých ročnících, případně komparovat důraz kladený na složku historickou a geografickou a také porovnat dotaci této vzdělávací oblasti s časovou dotací věnovanou přírodovědnému vzdělávání (tradičně předmět přírodověda ve 4. a 5. ročníku). Analýza tak zachycuje stav před implementací revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kde dochází ke škrtům učiva i minimální časové dotace sledované vzdělávací oblasti. Cílem je zachytit současný stav pro možné budoucí srovnání.

Kamil ŠTĚPÁNEK: *K aktuálním úkolům mediální výchovy v dějepisné výuce.* (Katedra historie PdF MU Brno)

Příspěvek sumarizuje v mediálně teoretické rovině postřehy související s rozvojem audiovizuálních médií na Youtube. Orientuje se na díla a tvůrce s dějepisnou tematikou, jejich potenciál, možná rizika i badatelská východiska. Další rozvíjení těchto východisek může být oborovou didaktikou dějepisu využito k vývoji nových způsobů nahlížení na média.

Jiří MIHOLA: *K čemu je nám historické vědomí? Proměny a výzvy školního dějepisu v kontextu aktuálních společenských otázek a problémů.* (Katedra historie PdF MU Brno)

O významu historie obecně snad nikdo nepochybuje a nepolemizuje, nicméně školní dějepis to ve 20. století neměl jednoduché. Ze století po vzniku Československé republiky naše země téměř polovinu tohoto období zažívala místo demokracie různé podoby totality. Ideologizace poznamenala všechny společenskovědní obory, dějepis fatálně. Po roce 1989 byl školní dějepis ideologických nánosů postupně zbaven, prosadily se nové, moderní historiografické trendy (dějiny každodennosti, mentalit) a rozvíjely se ty dosud opomíjené (církvní dějiny). Po rozpadu Československa jsme svědky postupného vzdalování české a slovenské historie, z obou stran. Výuka dějepisu přes svoji potřebnost naráží na nedostatečné časové dotace, nezřídka „korunované“ neprobráním nejaktuálnějších historických událostí – moderních dějin 20. století, což mnohdy ústí v jejich téměř naprostou neznalost. Ve společnosti zahlcené stále sílícím tokem informací se historické vědomí oslabuje a rozměšňuje. Pod rouškou odmítání zbytečného biflování se z učebnic a nakonec i výuky, resp. znalostí vytrácí zásadní fakta, bez nichž historii v souvislostech a chronologických kauzálních souvislostech lze podávat jen velmi těžko. Slabé historické vědomí, mýty a stereotypy přežívající z minulosti se pak zrcadlí v neschopnosti přijímat

dějiny a vnímat je optikou konkrétní doby. Typickým příkladem v posledních letech je téměř hysterie související se stavěním, obnovou nebo snášením soch (což není zdaleka jen český problém). Neznalost historie se promítá např. i do politických diskusí o státních svátcích, při řešení mezinárodních konfliktů a interpretaci ohnisek napětí (Izrael, Afghanistan, Ukrajina, Balkán, Arménská genocida aj.) Společnost, která nezná dějiny, snadněji podléhá propagandě, která je dalším problémem dopadajícím na dnešní společnost. Co učit, jak to učit a kolik na to mít času a jak to nakonec použít v praxi? Učit dějiny od nejnovějších událostí nebo zachovat chronologii? Vynechat starověk středověk a třeba i novověk? Nedávné zkušenosti ze Skandinávie ukázaly, že tudy cesta nevede. I ve 21. století řešíme osobnosti ze středověku nebo třeba zboření Mariánského sloupu na Staroměstském náměstí těsně po vzniku republiky, jeho obnovu před rokem a několika měsíci a to obojí v kontextu doby, kdy vznikl, včetně všech složitých nánosů, mýtů a stereotypů, kterých jsme se k již chronologicky hodně vzdálené barokní době nedokázali zbavit.

Milan **DUCHÁČEK**: *Dějepis, narace a čtenářská gramotnost: tradice či inovace?* (Katedra historie Fakulty přírodovědně-humanitní TUL)

Nejen situace spjatá s online výukou, ale též zkušenosti posledních let ukazují, že schopnost žáků ZŠ udržet pozornost při četbě delšího souvislého textu slábne. To platí jak v oblasti tištěných médií, tak v online prostředí. Ukazuje se, že tváří v tvář technologizaci a dynamizaci výuky učitelé tzv. „naukových“ předmětů narážejí na neschopnost žáků porozumět nejen zadání složitějších úloh, ale v mnoha případech i na bariéry spjaté s tím, že žáci často nedokáží přečíst text a převyprávět ho, případně ve vyšších ročnících shrnout jeho jádro vlastními slovy. Fragmentárnost a diskontinuita jsou sice jednou z charakteristik online komunikace, mají však též za důsledek, že žáci často nejsou s to udržet koncentraci při zkoumání složitějšího sdělení v rozsahu 1-2 stran či třeba hesla na Wikipedii. Zatímco při tradiční transmisivní a frontální výuce dějepisu, jež na zdejších školách dle šetření ČŠI a MŠMT stále převažuje, tento handicap nevyplývá příliš najevo, v případě jakýchkoli aktivizačních výukových metod je neschopnost žáků pracovat s textem zásadně limitujícím faktorem. Ukazuje se tedy, že v zásadě tradiční činnost „čtení s porozuměním“ vyžaduje podstatně větší pozornost, než tomu bylo cca před dvaceti lety – a že tuto dovednost nemůže kultivovat pouze ČJL v rámci četby beletrie, ale je třeba pracovat především s nonfiktivními texty publicistického a popularizačního rázu.

Odborná skupina připravující v letech 2019/2020 návrh revize RVP pro oblast Člověk a společnost/dějepis (jž byl autor navrhovaného příspěvku členem a koordinátorem) zařadila v duchu konstruktivistické didaktiky a konceptu historické gramotnosti (tzv. Big 6, Seixas – Morton 2012, též Wineburg 1999) do cílů výuky dějepisu na ZŠ jak práci s textovými prameny, tak i s popularizačními, beletristickými i publicistickými formami reprezentace minulého. Budování historické gramotnosti se přirozeně a nutně prolíná s gramotností čtenářskou a digitální, pokládaných společně s matematickou gramotností za základní podmínky orientace v současném světě. Koncept historické gramotnosti v sobě mj. integruje prvky všech zmiňovaných – a přináší do



všech vlastní, diachronní perspektivu, která je v rámci celého vzdělávacího obsahu unikátní. Didaktické oddělení ÚSTR již s úspěchem testuje aplikaci HistoryLab, zaměřenou primárně na analýzu vizuálních pramenů v éře soudobých dějin. Mnohem méně se však věnuje práci s textem jako zdrojem informací i dezinformací.

Navrhovaný příspěvek si klade za cíl na konkrétních příkladech doložit, že na první pohled tradiční aktivita (tedy práce s textem ve výuce) je nedílnou a nutnou součástí orientace mladých lidí v současném světě – a že školní dějepis ji může zdárně a tvůrčím způsobem kultivovat. Může se tak ovšem dít pouze v případě, že učitel pracuje s texty, jež jsou interpretačně otevřené, tzn. nedeklarují pouze „nezpochybnitelná fakta“. Většina soudobých učebnic však aktivity tohoto typu neobsahuje. Klíčová je tedy volba textů a dialogická forma výuky, v níž jádro aktivity spočívá na žácích. Hodnocení nastíněné aktivity pak nespočívá v pasivním vybavování si „faktů“ a škále zná/nezná, nýbrž v reflexi schopnosti žáka pracovat s předloženými informacemi, včetně formulování argumentů na základě prozkoumaných dat. Výhodou nastíněného přístupu je jak otevření možnosti práce s chybou, tak budování schopnosti orientovat se v tištěných i online médiích a vyhodnocovat pravdivost a relevanci zkoumaných informací, včetně manipulace s fakty, odhalování argumentačních faulů i s dalšími charakteristikami tzv. fake news.

Jinými slovy: příspěvek má za cíl demonstrovat, že adekvátně uchopená badatelsky orientovaná výuka, vystavěná na východiscích konstruktivistické didaktiky a vycházející z analýzy textu vztahujícího se k reprezentaci minulosti ve veřejném prostoru, se nemusí zdaleka omezovat na analýzu tradičního historického pramene (který je obvykle pro žáky ZŠ svou povahou nepřístupný), ale může stejně dobře napomáhat práci s informací i s dezinformací v rámci aktuálních komunikačních prostředků, tedy i ve světě, v němž se žáci pohybují se (obvykle pouze zdánlivou) samozřejmostí.

**Petr SEDLÁK:** *Učící se komunity jako příležitost pro další vzdělávání učitelů dějepisu?* (Oddělení vzdělávání, Ústav pro studium totalitních režimů)

Autor příspěvku zamýšlí představit tzv. učící se komunity jako široké spektrum modelů profesního síťování v rámci škol i regionů (v obecném pojetí teacher learning communities), aby zhodnotil, zda a jakou představují možnost pro další vzdělávání učitelů dějepisu do budoucna, v souvislosti s ustavováním tzv. středního článku v rámci nové vzdělávací strategie. Učící se komunity je vhodné a užitečné hodnotit i jako možnou aktualizaci v dlouhé tradici průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků, které do přelomu tisíciletí zajišťovaly školské úřady na úrovni okresů (v Praze obvodů) pro jednotlivé vyučovací předměty včetně dějepisu (tzv. metodické kabinetů). Nové pojetí učících se komunit nepředstavuje návrat k této tradici, ale může být ambicióznější. Nemá, jak bývalo podle některých pamětníků zvykem v těchto kabinetech, nabízet jen platformu pro konkrétní tipy do výuky a výměnu vzdělávacích materiálů (tento přístup se rozšířil v některých profesních skupinách na sociálních sítích), tedy bez hlubší didaktické reflexe zapojených učitelů a metodické podpory zvenčí. Komunita není rozhodně myšlena primárně ani jako příležitost, jak

společně pořádat poznávací exkurze, zvat na přednášky experty v oboru apod. Model komunit vychází ze zkušenosti, že učitele lze společně nasměrovat k proměně výuky především na půdorysu dobře promyšleného programu, který je aplikován v rámci pravidelných setkávání, jejichž frekvence není větší než jeden měsíc. Tento model, který sleduje, a tudíž rozvíjí určité přesně vymezené inovativní prvky, má zvláště snižovat riziko, že učitel na inovaci rezignuje, neboť se mu z různých důvodů napoprvé nezdaří anebo jí ne úplně přesně porozuměl. Autor příspěvku nutně jen odkáže na dílčí druhy učících se komunit, které vychází zvláště z anglosaské předlohy. V poslední třetině nastíní, jak adaptovali pro své účely pojetí komunit organizátoři projektu Dějepis+ (pokusné ověřování, jak posílit učitele dějepisu v posunu od předávání vědomostí žákům k jejich samostatné práci se zdroji těchto vědomostí). Naplnění cílů projektu je založeno právě na práci pracovních skupin čtyř až osmi učitelů, které vede průběžně školený koordinátor. V případě zájmu lze demonstrovat nabídku a poptávku po učících se komunitách ze strany učitelů na příkladu ORP Litomyšl.

Jaroslav **NAJBERT**, Kamil **ČINÁTL**: *Jak se vytváří teorie: zkušenosti z vývoje a testování digitální aplikace HistoryLab.cz.* (Ústav pro studium totalitních režimů - Gymnázium Přírodní škola a PedF UK Praha - FF UK Praha)

Součástí transformace dějepisné výuky po roce 1989 byly také pokusy o vytvoření teoretických východisek dějepisného kurikula. Reálný dopad oborově didaktické teorie do praxe dějepisné výuky vzhledem k absenci empirických výzkumů stavu výuky posoudit nelze. Můžeme však identifikovat problematické rysy všech dosavadních reformních pokusů, které v důsledku udržovaly napětí mezi teorií a praxí výuky dějepisu a které zároveň charakterizuje omezená schopnost domácí recepce zahraničních impulzů. Rozpory výstižně ilustrují například odlišné představy oborových didaktiků, kteří se podíleli na tvorbě současného kurikula na počátku nultých let, a pracovního týmu Asociace učitelů dějepisu. Příspěvek nabídne vhled do aktuální tvorby oborově didaktické teorie, spojené s vývojem digitální aplikace HistoryLab.cz a související badatelsky zaměřené učebnice moderních dějin. Přiblíží práci s didaktickými koncepty a badatelskými dovednostmi, které reagují na zahraniční přístupy pedagogického (re)konstruktivismu a badatelsky ukotvené výuky, jež nezbytnost aktivní role učících se jedinců při tvorbě jejich vlastního poznání spojují s rozvojem osobní autonomie žáků, pěstováním jejich občanské a globální odpovědnosti, rozvíjením jejich konceptuálního myšlení a oborových kompetencí. Prezentovaný pokus o integraci didaktické teorie do pedagogické praxe se opírá o zkušenosti z vývoje digitální aplikace HistoryLab.cz, která vznikala od roku 2016 průběžným ověřováním prototypů učitelů. Příspěvek využívá analytická data a zpětné vazby učitelů, které byly v průběhu vývoje aplikace shromážděny.



Václav **KAŠKA**: „Mluvil příjemným hlasem jako Werich“. *Analýza výuky dějepisu podle reflektivních deníků studentů/ek učitelství historie pro SŠ na FF MU v Brně.* (Historický ústav FF MU Brno a Katedra historie FF OU Ostrava)

Inovace pedagogických praxí ve studijních programech učitelství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity spočívá kromě jiného v implementování studentského reflektivního deníku jako jednoho ze (sebe)hodnotících nástrojů zkvalitňování pedagogických dovedností, který poskytuje možnost zhodnotit organizaci praxí ze strany domovské univerzity a partnerské střední školy. Ovšem hlavními adresáty jsou samozřejmě samotní tvůrci reflektivních deníků, studenti a studentky učitelství, kteří si pravidelnými záznamy do předem dané šablony ujasňují a třídí myšlenky, pocity, reakce či postoje, kterých si všimli během svých praxí, tedy stínování a náslechnů i vlastní výuky. Deník jim tak během různých pedagogických situací umožňuje zaměřovat pozornost k sobě. Individualizované reflektivní dokumenty však rovněž představují cenný zdroj zpětné vazby pro oborové didaktiky a učitele z praxe a v neposlední řadě reflektivní deníky představují nástroj k inovacím v předmětech pedagogické a didaktické propedeutiky na domovské univerzitě.

V empiricky založeném příspěvku bude analyzováno celkem 14 deníků z podzimu 2020 a jara 2021 vytvořených studenty/kami učitelství historie pro SŠ Historického ústavu FF MU v Brně. Jedná se o vůbec první takový korpus reflektivních dokumentů, který je k dispozici k analýze a alespoň dílčím závěrům o stavu výuky dějepisu na zejména brněnských gymnáziích. Kromě kvantitativní analýzy vybraných jevů se příspěvek zaměří na záznamy celé škály náslechnových situací, které praktikanty/ky zaujaly ať už pozitivně, a chtěli by je přenést do vlastní výuky, nebo negativně, a navrhují pro sebe postupovat jinak. A také na zápisy z konkrétních praxí s důrazem na ty výukové situace, které praktikanti/ky hodnotili pozitivně, a chtěli by je zachovat, nebo negativně, a navrhují postupovat lépe. Jak praktikanti/ky hodnotili výuku svých provázejících učitelů a jak nahlíželi na vlastní pedagogické dovednosti v době převážně distanční výuky?

Jaroslav **PINKAS**: *Žáci a badatelská výuka dějepisu.* (Ústav pro studium totalitních režimů)

Ve školním roce 2020/2021 byla v pěti třídách testována badatelská učebnice dějepisu. Pro žáky i pro učitele znamenalo testování změnu výuky. V tomto příspěvku se pokusím charakterizovat přínosy i nevýhody badatelské práce pro žáky. Má analýza je založena na pracovních sešitech, se kterými žáci pracovali, na denících, které si vedli pilotující učitelé učitelů a Focus Groups, které byly vedeny s učiteli i jejich žáky.

Vojtěch **RIPKA**: *Funguje ten Dějepis plus, nebo ne?* (Ústav pro studium totalitních režimů)

Od září 2021 se na desítkách základních škol v Česku začne experiment s vyučováním dějepisu na základě badatelsky orientovaného přístupu s cílem směřovat dějepisnou výuku k posílení historického myšlení žáků. Pokusné ověřování vedené zadané MŠMT, prováděné NPI a metodicky podpořené odbornou komunitou má zjistit, zda sada podpor, metod, pomůcek a postupů může

učinit z dějepisu, který vychází podle dat z hospitací České školní inspekce jako “nejfrontálnější” předmět, smysluplnější vzdělávací oblast se silným prvkem aktivního učení. Tento příspěvek představuje zapojené evaluační techniky a jejich metodologický rámec.

Evaluace programu dostává v projektu Dějepis plus významnou roli, neboť má zadavatelům pomoci co nejpřesněji určit míru efektivity zvolené intervence, napovědět o důvodech úspěchů i neúspěchů a poskytnout informační základ pro rozhodování o:

- a) potenciálu změny v dalších předmětech při podobném postupu stavějícím na učících komunitách
- b) případné podobě a realističnosti změn RVP ve vzdělávací oblasti “Dějepis” a efektivní podobě jejich podpory.

Evaluace je příležitostí zpřesnit a koncentrovat teorii intervence, neboť zapojení jednotlivých nástrojů a jejich vhodnost je třeba poměřovat validitou a reliabilitou vzhledem k požadovaným cílům. Kvalitativní reflexe pokusného ověřování po prvním roce zase dává prostor zhodnotit, jak jsou stanovené cíle a nástroje zvolené k jejich dosahování vnímány samotnými účastníky programu. Jedním z kritérií výběru nástrojů byla jejich úspěšná validace, což mělo za následek zúžení především na zahraniční zdroje. Empirická validace jejich adaptovaných verzí je tak nedílnou součástí prvních fází evaluace. V neposlední řadě jsme hledali nástroje, které by umožnily stanovit rozdíly skupiny zapojených učitelů oproti zbytku české relevantní populace. Design využívá smíšené metody, tedy jak dotazníky, tak pozorování či otevřené úlohy.

V evaluaci se zaměřujeme na tři úrovně intervence: na učící komunity podporované lokálními koordinátory, na rozvoj učitelů a na rozvoj žáků. Vzhledem k délce intervence (působení na žáky po jeden rok, na učitele po dva) a předpokládané hloubce zamýšlené změny jsou ambice projektu dosáhnout významnou změnu omezené a pochopitelně nejskromnější právě u žáků a jejich rozvoje historického myšlení. Rozvoj žákovských kompetencí bude sledovat série aktivity s prameny v prostředí Historylab využitých jako “constructed response tasks” podle vzoru History Assessment of Thinking” z dílny SHEG Stanford. Postoje k dějepisu a jejich změny u žáků se pak pokusíme sledovat dotazníkem “Relevance of History measurement Scale”. V případě učitelů budeme pomocí Tech-HTR dotazníků s pomocí koordinátorů zaznamenávat jejich praktiky v hodinách z hlediska jejich směřování k historickému myšlení. Epistemické postoje učitelů, které tvoří základ pro výuku historického myšlení, budeme měřit dotazníkem BHQ. Zkušenost s učící komunitou zaznamenáváme pomocí upraveného dotazníku projektu SINUS, který ve Spolkové republice Německo pokusně ověřoval výuku matematiky. Hlavním nástrojem umožňujícím studium rozdílů mezi populací učitelů dějepisu a zapojenými učiteli pak bude upravený dotazník Kalibro-ÚSTR. Příspěvek vyznačí hlavní otázky a nejistoty spojené se sestavováním designu evaluace.

Jan **ZERBST**: Význam internetových zdrojů pro soudobé dějiny a výuku dějepisectví. (FHS UK)

Tento příspěvek se bude zabírat významem internetových zdrojů pro soudobé dějiny a výuku dějepisectví v 21. století. V textu budu vést polemiku, zdali jsou internetové zdroje spolehlivé, a jaký rozdíl je mezi nimi a archivními prameny. Na základě této polemiky se pokusím legitimizovat internetový zdroj jako historický a studijní pramen. Pro tuto legitimizaci je nicméně nesmírně důležité osvojit si dovednosti tzv. informační gramotnosti. Článek bude analyzovat mentální výbavu informačně gramotného člověka s historickými náhledy k dějinným informacím. V předposlední fázi se text zaměří na určování validity internetových zdrojů, čili pramenů, aby bylo jasné z jakého důvodu je relevantní internetový zdroj využít. Poslední část uvede příklady pozitivního využití internetového zdroje, jakožto historického pramene a edukačního materiálu pro historiky a učitele dějepisu.

## Sekce občanské výchovy a sociální pedagogiky

Radim **ŠTĚRBA**: *Občanské vzdělávání v ČR ve světle Strategie vzdělávací politiky 2030+*. (Katedra občanské výchovy PdF MU Brno)

Příspěvek přibližuje postavení občanského vzdělávání v rámci aktuálního vládního dokumentu pro vzdělávání Strategii vzdělávací politiky 2030+, který koncipuje rozvoj českého školství v příštích deseti letech. V této souvislosti upozorňuje na některé z jeho problematických bodů zahrnující tendenci k nadměrným obsahovým redukci spojenou s upozaďováním znalostí. Tyto obsahové redukce mohou ohrozit žádoucí rozvoj klíčových dovedností, například požadovaného kritického myšlení, které mají vést k utváření odpovědného občana podílejícího se na životě v demokratické společnosti. Jako možnou cestu, zohledňující zmíněná rizika, nabízí model kompetencí pro odpovědné občanství, který vychází z rakouského oborově kompetenčního modelu. Tento model, jehož východiskem jsou příslušné oborové znalosti, by mohl vhodně doplnit dosavadní systém založený na rozvoji klíčových kompetencí.

Michal **ŠKERLE**: *Podnikavost a projektová výuka v revizích RVP*. (Katedra občanské výchovy PdF MU Brno)

Podnikavostí myslíme rozvoj kompetencí potřebných pro udržitelný aktivní život absolventa školy v rychle se měnících podmínkách občanského, profesního a osobního života. Výchova k podnikavosti by měla propojovat vzdělávání s praktickým životem, odstraňovat hranice mezi vzděláváním, prací a aktivním občanstvím. Je zaměřena na obecné trénování dovedností, což je uplatnitelné průřezově napříč všemi obory. Jedním ze způsobů, jak rozvíjet na škole podnikavost, je projektová výuka. V současnosti probíhají v rámci revizí RVP debaty, zda by projektová výuka

měla být zakotvena přímo v RVP. Autor ve svém příspěvku shrne směřování debaty a představí několik otázek, které jsou v souvislosti s projektovou výukou řešeny.

Michal **ŠAFÁŘÍK**: *Kategorizace pojetí výchovy k občanství. České uchopení terminologie zahraniční oborové literatury.* (Katedra primární pedagogiky PdF MU Brno)

Konferenční výstup podává náhled do typologií možných pojetí výchovy k občanství, jak s nimi pracují autoři v kontextu školských systémů různých zemí, a nabízí sjednocení jejich rozdílných terminologií. V první části příspěvku dospíváme s oporou o českou i zahraniční odbornou literaturu k závěru, že jednou hlavních příčin problémů výchovy k občanství je její výchovná složka. Ta je sice podle českého kurikula zásadní, její výstupy jsou však zároveň obtížně měřitelné, což ve školství založeném na periodické examinaci odsunuje obor na vedlejší kolej. Pro řešení takového problému je nutné pracovat s odpovídajícími koncepty a přílehlými terminologií, které klasifikují uplatňovaná pojetí výuky výchovy k občanství, zejména co se týká její výchovné složky. Ta se liší nejen v přístupech jednotlivých učitelů, ale v zásadní míře též v kurikulech a společenském očekávání jednotlivých zemí liší. Touto otázkou se již zabývá (třebaže spíše okrajově) zahraniční oborová didaktika. Ve druhé části výstupu proto pracujeme s McLaughlinovými koncepty maximalistického pojetí výchovy k občanství, které je založeno na myšlence, že stát a škola jsou zodpovědné za hodnotovou a občanskou kultivaci žáků, a minimalistického pojetí, jež naopak stojí na principu, že otázka hodnot a občanského směřování dětí je záležitostí výsostně soukromou, do níž stát nemá zasahovat. Stručně též představíme na McLaughlinovu typologii navazující Kerrovy kategorie hodnotově neutrálního a hodnotově explicitního pojetí výchovy k občanství a pojetí úzkého a pojetí širokého. Zahraniční autoři též často nezávisle na sobě popisují tři možné typy výchovy k občanství dle zacílení její výchovné složky. Užívají však většinou odlišnou terminologii, jejíž české sjednocení a vysvětlení nabídneme tuzemské oborové didaktice ve třetí, jádrové části výstupu. Charakterizujeme disciplinační pojetí výchovy k občanství, které má za cíl rozvíjet hodnoty, jako jsou osobní odpovědnost, slušné chování nebo loajalita, prakticky zacílené aktivizační pojetí, které vede žáky především k politické participaci, a spíše teoreticky založené kritické pojetí, kultivující schopnost kritického posouzení společenských jevů a spektra možných náhledů na ně.

Tereza **MENŠÍKOVÁ**, Lucie **VIDOVIČOVÁ**: *Výsledky vědy hledají cestu do výuky sociálních věd na ZŠ a SŠ aneb pohled z „druhé strany“ na zkušenost s tvorbou modelových lekcí.* (Katedra sociologie FSS MU Brno)

V příspěvku se podělíme o svoji zkušenostní cestu s „překladem“ výsledků sociologického výzkumu do aplikovaných výstupů typu pilotní (modelové) lekce pro školy. Modelové lekce jsou jedním z uznávaných výstupů aplikovaného výzkumu, který je považován za důležitý most ke společenské relevanci vědeckých aktivit. Zatímco v některých oborech se možné aplikace nacházejí poměrně snadno, v oblasti společenských věd už nejsou všechny varianty tak nasnadě.

V rámci několika empirických projektů se pokoušíme vytvořit takové materiály a přístupy, které by odpovídaly potřebám studujících i vyučujících, a zároveň korektně přenesly získané vědění.

Jedná se přitom o celý systém vzájemně provázaných částí, resp. množin vědění a dovedností: znalost samotného předmětu zkoumání; schopnost jej zjednodušit, zestručnit a přeložit do jazyka věkově/generačně odlišných skupin; znalost základních principů a zákonitostí výuky; nastavení rámcových vzdělávacích programů; didaktika; nastavení kanálů komunikace a spolupráce mezi vědci/kyněmi a vyučujícími; povědomí o platformách vhodných pro distribuci/archivaci modelových lekcí; získávání zpětné vazby od vyučujících a studujících, aj. S výjimkou prvně jmenovaného přitom žádná část z potřebného know-how obvykle není běžnou součástí příručního vědění výzkumníka.

Sociologický výzkum má velký potenciál přinášet nová poznání o sociální realitě, vztazích mezi sociálními aktéry jako reprezentanty sociálních skupin, i obecně o názorech a postojích. Zároveň si však díky svému cíli jít za prostý popis faktů, hledat jejich příčiny a rozkrývat souvztažnosti, nemůže dovolit nabízet jednoduché odpovědi. To z ní činí vědu ne tak zcela jednoduše komunikovatelnou širší veřejnosti. Respektive, sociologie jako věda o věcech kolem nás někdy obtížně hledá cesty, jak o svém předmětu komunikovat, tak, aby to nebylo na jedné straně banální („ženy častěji pečují o děti“), a na druhé straně nekončilo konstatací, že „to je prostě složité“ („v případě péče záleží na socioekonomickém statusu, věku, regionu, osobnostních předpokladech, trhu práce, strukturálních podmínkách poskytovaných služeb péče o dítě, rodinných konstelacích, věkových normách, generační souvztažnosti...“).

Formát modelových lekcí je tak hledáním určité zlaté střední cesty. V příspěvku budeme sdílet zkušenosti s prací na tématech jako jsou rizika biometrie, osamělost, mezigenerační vztahy nebo lidská práva ve stáří, u kterých tyto ideály hledáme. Popíšeme motivace, které za tímto formátem výstupu máme my jako vědkyně, i skuliny, kterým se snažíme do škol pronikat. Doufáme, že příspěvek bude příležitostí i k nastolení vzájemnému dialogu mezi těmito dvěma vzájemně se obohacujícími se světy.

Prezentace je podpořena mezinárodním projektem GENPATH: Genderové cesty exkluze v sociálních vztazích ve stáří pohledem životní dráhy (TAČR Zéta TJ0300002).

Iva **VACHKOVÁ**: *Badatelská výuka v muzeu? Praktické zkušenosti off-line i on-line.* (Muzeum hlavního města Prahy)

V posledních letech se prudce rozvíjí muzejní pedagogika. Zejména historická a přírodovědná muzea stále razantněji vstupují na pole formálního vzdělávání. Návštěva muzea už neznamena náhodnou volbu mimoškolní exkurze, ale cílenou vzdělávací činnost v objektech muzeí. Příspěvek popíše možnosti realizace badatelské práce žáků v muzeu off-line i on-line na několika příkladech z praxe Muzea města Prahy a zasadí je do didaktického rámce.

Veronika **KOLAŘIKOVÁ**: *Vztah muzea a školy a jejich sepjetí s rámcovými vzdělávacími programy.* (Katedra sociální pedagogiky PdF MU Brno)

Cílem příspěvku je představit problematiku spolupráce muzea a školy ve snaze poukázat na potencionální přínosy, které tato spolupráce přináší všem zúčastněným aktérům – muzeím, učitelům a především žákům. Nabídka muzejně edukačních aktivit muzeí je v českém prostředí na vzestupu. Edukační programy jsou přitom ve snaze přilákat školní skupiny mnohdy navázány na rámcové vzdělávací programy, nebo mají alespoň potenciál být s nimi propojeny. Jejich vzájemné sepjetí přitom není patrné pouze v rovině odborné (získání informací v oborech, které muzeum prezentuje), ale také v oblasti rozvoje rozmanitých kompetencí žáků a jejich kultivace. V neposlední řadě jsou muzea vědomě či bezděčně zapojena také do procesu formování identit svých návštěvníků a to především identit národních. Vztah národní identity, muzejní expozice a jejich sepjetí s rámcovými vzdělávacími programy bude demonstrován na ukázce výzkumné analýzy uskutečněné ve stálé expozici Slezského zemského muzea v Opavě.

Tomáš **DROBNÝ**, Pavla **VYKOUPILOVÁ**: *Význam muzejní kultury a její role v oblasti vzdělávání v dnešní společnosti.* (Metodické centrum muzejní pedagogiky, Moravské zemské muzeum)

Muzejní kultura pojímá způsob poznávání světa, který nás obklopuje. Prostřednictvím muzejních sbírek se návštěvníci setkávají s reálnými reprezentanty vývoje lidského poznání. Uchování paměti představuje nejen vztah k minulosti, ale zajišťuje i předávání kultury. Sdílení kultury je nezbytným předpokladem soudržnosti lidské společnosti. Evropská kultura, která vychází z židovsko-křesťanských a antických kořenů, má za cíl všestranný rozvoj potenciálu každého člověka. Muzejní edukace, jako nejrozšířenější forma neformálního vzdělávání, se podílí na naplňování cílů stanovených školským kurikulem. Kulturní kompetence, kreativita a kritické myšlení jsou nezbytným předpokladem fungování vyspělé společnosti a proto představují nejdůležitější cíle ve výchově a vzdělávání každého jedince. Příspěvek krátce poukáže na příklady neznalosti historických faktů a jejich možných důsledků pro všeobecnou orientaci v každodenním životě a také na zažité dějepisné „miskoncepty“. Možnost setkání s reálnými předměty v muzeu a příležitost je soustředěně studovat je jedinečnou šancí učit se se zájmem a pro potěšení, kterou kvůli názornosti a sociálnímu kontaktu nemůže nahradit jak virtuální realita, tak slovní výklad. Muzejní sbírky jsou založeny na ideji, která stanoví, které objekty k sobě patří a zároveň představuje východisko k porozumění světu. Muzejní kultura bude prezentována jako nástroj komunikace, který spočívá v uchování paměti. Specifickým rysem muzejní kultury je komplexní přístup k poznávání reality, jež je představována v logických souvislostech. Zprostředkování muzejní kultury má za cíl muzejní edukace. Většina současných muzejně pedagogických metod vychází z pedagogického konstruktivismu. Kulturně antropologický pohled nejlépe zohledňuje vzdělávací potřeby každého jednotlivce, a proto muzejní edukace nabízí edukační programy připravované „na míru“ pro každou cílovou skupinu muzejního publika. Vztah muzea a školy nejlépe vystihuje shodné pojetí současné pedagogiky zaměřené na osvojení si klíčových kompetencí. Již dvě stě let



je patrná přímá souvislost mezi úrovní ekonomické a sociální vyspělosti země, kvalitou jejího školství a vědy a rozvinutou muzejní kulturou.

Pavčina **MAZÁČOVÁ**: *Co v učebnici nebylo - potenciál knihovny jako vzdělávacího prostoru pro 21. století* (Katedra informačních studií a knihovnictví FF MU Brno)

Příspěvek reflektuje jednak zkušenosti spolupráce učitelů a knihovníků v realizaci vzdělávacích programů pro žáky ZŠ a SŠ zaměřených na rozvoj informační gramotnosti napříč vzdělávacími oblastmi RVP, jednak ukáže potenciál využití digitalizovaného kulturního dědictví pro rozvoj aktivního učení žáků a mezipředmětové výuky.