



Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Současné učebnice dějepisu jako prostředek k rozvíjení historického myšlení
žáků základních škol – příklad Velké francouzské revoluce

Contemporary history textbooks as a tool for developping historical thinking
of the elementary school students – case of French Revolution

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Najbert, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N D-FJ

Bc. Eva Tomčíková

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Současné učebnice dějepisu jako prostředek k rozvíjení historického myšlení žáků základních škol – příklad Velké francouzské revoluce* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5. prosince 2021

Tímto bych chtěla velmi poděkovat mému vedoucímu práce panu PhDr. Jaroslavu Najbertovi, Ph.D. nejenom za samotné vedení práce, pomoc při výběru vhodného tématu, užitečné rady a podnětnou zpětnou vazbu, ale i za milou a přátelskou komunikaci.

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá zpracování tématu Velké francouzské revoluce ve třech vybraných učebnicích, korespondujících pracovních sešitech a případně metodických příručkách pro české základní školy (učebnice od nakladatelství Fraus, Nová škola a od Státního pedagogického nakladatelství), a to skrze tři ze šesti konceptů historického myšlení určených Petrem Seixasem. Vybrané koncepty jsou: (identifikovat) kontinuitu a změnu, (analyzovat) příčinu a důsledek a (zaujmout) historickou perspektivu.

Práce obsahuje část teoretickou (kapitoly o historické gramotnosti, badatelské výuce, šesti konceptech historického myšlení, vymezení tématu Velké francouzské revoluce a jeho zpracování v historiografii, významu učebnic ve výuce) a praktickou (analýza a srovnání vybraných učebnic, pracovních sešitů a metodických příruček dle třech vybraných konceptů historického myšlení, návrh vlastní lekce na dané téma v rozsahu tří vyučovacích hodin zaměřené na rozvíjení historického myšlení žáků v oněch třech vybraných konceptech historického myšlení). Vzhledem k současnému stavu výzkumu učebnic dle Seixasových konceptů, který je velmi limitovaný, je metodika a výzkumné otázky vytvořena nově a do určité míry experimentálně.

Výsledkem zkoumání této diplomové práce je fakt, že dané učebnice pro rozvoj historického myšlení žáků využitelné jsou, byť vždy pouze částečně a ne ve stejné míře. Cílem tří navržených aktivit je především doplnit hlavní nedostatky, které tyto učebnice ohledně rozvoje konceptů historického myšlení mají. Práce zároveň obhajuje a dokládá skutečnost, že učebnice a s ní související materiály mají místo i v moderní výuce dějepisu.

KLÍČOVÁ SLOVA

dějepis, učebnice, historické myšlení, koncepty historického myšlení, historická gramotnost

ABSTRACT

This thesis inspects how the topic of French Revolution is presented in three chosen textbooks, corresponding exercise books and, in some cases, methodical guidelines for Czech elementary schools (textbooks by the publishing houses Fraus, Nová škola and Státní pedagogické nakladatelství). This is done through three of the six historical thinking concepts as established by Peter Seixas. The chosen concepts are: (identify) continuity and change, (analyze) cause and consequence and (take) historical perspectives.

The thesis consists of a theoretical (chapters on historical literacy, inquiry-based learning, six historical thinking concepts, defining the topic of French Revolution and how it is elaborated in historiography, the significance and the role of the textbooks in teaching history) and a practical part (analysis and comparison of the chosen textbooks, exercise books and, in some cases, methodical guidelines, a plan of a unit on the given topic in the length of three standard lessons, which is oriented towards the development of the historical thinking of students). Considering the current state of Czech research of textbooks by Seixas' concepts, which is very limited, the methodology and research questions are newly and somewhat experimentally created.

The result of this research is the fact that the textbooks mentioned above can indeed be used for the development of historical thinking of students, however just partially and not in the same measure. The aim of the three proposed activities is mainly to supplement the biggest shortcomings of these textbooks regarding the development of historical thinking. The thesis also advocates and proves the fact, that textbooks and corresponding materials do have their place in the modern teaching of history.

KEYWORDS

history, textbook, historical thinking, historical thinking concepts, historical literacy

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1 Historická gramotnost, badatelská výuka.....	9
1.1 Historická gramotnost.....	13
1.2 Badatelská výuka.....	17
2 Koncepty historického myšlení.....	26
2.1 (Určit) Historický význam.....	27
2.2 (Používat) Primární zdroje.....	28
2.3 (Identifikovat) Kontinuitu a změnu.....	30
2.4 (Analyzovat) Příčinu a důsledek.....	31
2.5 (Zaujmout) Historickou perspektivu.....	32
2.6 (Chápat) Etické dimenze historických interpretací.....	33
3 Analýza tématu Velké francouzské revoluce.....	36
3.1 Vymezení tématu.....	36
3.2 Zpracování v historiografii.....	39
3.2.1 Zpracování tématu vybranými historiky.....	40
4 Význam současných učebnic ve výuce.....	45
4.1 Definice učebnice a její role.....	47
4.2 Poznatky z vybraných výzkumů učebnic.....	53
4.3 Použití učebnic dějepisu ve výuce na 2. stupni ZŠ.....	56
Praktická část.....	60
5 Metodika srovnávání.....	60
5.1 Kritéria srovnávání.....	61

6	Srovnávání učebnic.....	65
6.1	Učebnice SPN.....	65
6.1.1	Kontinuita a změna.....	65
6.1.2	Příčina a důsledek.....	66
6.1.3	Historická perspektiva.....	69
6.2	Učebnice Fraus.....	70
6.2.1	Kontinuita a změna.....	71
6.2.2	Příčina a důsledek.....	72
6.2.3	Historická perspektiva.....	73
6.3	Učebnice Nová škola.....	74
6.3.1	Kontinuita a změna.....	75
6.3.2	Příčina a důsledek.....	76
6.3.3	Historická perspektiva.....	77
7	Závěr srovnávání.....	79
8	Návrh vlastních aktivit.....	82
8.1	(Identifikovat) Kontinuitu a změnu.....	82
8.2	(Zaujmout) Historickou perspektivu.....	83
8.3	(Analyzovat) Příčinu a důsledek.....	85
	Závěr.....	87
	Seznam použitých zkratk.....	89
	Seznam použitých učebnic a souvisejících materiálů.....	90
	Seznam použité literatury.....	91
	Seznam příloh.....	99

Úvod

Diplomová práce *Současné učebnice dějepisu jako prostředek k rozvíjení historického myšlení žáků základních škol – příklad Velké francouzské revoluce* si klade za cíl především odpovědět na otázku, zdali a jakým způsobem lze použít současné české učebnice dějepisu pro základní školy při rozvoji historického myšlení žáků, a to konkrétně podle tří ze šesti konceptů historického myšlení formulované Peter Seixasem. Zkoumanými učebnicemi jsou ty od nakladatelství Fraus, Nová škola a Státního pedagogického nakladatelství. Dalším cílem této práce je nabídnout aktivity (včetně instrukcí a pracovních listů) pro rozvoj historického myšlení nad rámec toho, co nabízejí výše zmíněné učebnice.

Obsahová analýza učebnic má v českém prostředí dlouhou tradici, nicméně jejich potenciálu z hlediska rozvoje historického myšlení žáků se začali až poměrně nedávno věnovat didaktici z Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů (Jaroslav Najbert, Jaroslav Pinkas), Hana Havlůjová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Blažena Gracová z Filozofické fakulty Ostravské univerzity či Denisa Labischová z Pedagogické fakulty téže univerzity. Tyto analýzy se ovšem zaměřují především na dějiny dvacátého století a také často pojednávají o zahraničních učebnicích, nikoliv o těch tuzemských. Jenomže český učitel dějepisu učí samozřejmě podle českých učebnic. Pokud tedy

chce

ve svých žácích pěstovat historickou gramotnost a historické myšlení, má učebnici zcela zahodit, nebo i ta mu může být oporou? Může ji využít alespoň částečně? Je situace jiná v případě pracovního sešitu? Toto jsou některé z otázek, na které v této diplomové práci hledám odpověď. Výběr tématu, na kterém budu potenciál učebnic pro rozvoj historického myšlení zkoumat, byl dán jednak mým druhým oborem studia, kterým je francouzský jazyk, jednak mým osobním zájmem o období Velké francouzské revoluce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se v první kapitole věnuje historické gramotnosti a badatelské výuce, jelikož oba tyto pojmy jednak úzce souvisejí se šesti koncepty historického myšlení od Petera Seixase, jednak představují ideální přístup a výukovou metodu pro jejich rozvoj. Tyto koncepty jsou pak jednotlivě popsány v kapitole druhé, a to včetně těch konceptů, které jsem se rozhodla

nepoužít v praktické části práce (viz dále). Třetí kapitola vymezuje téma Velké francouzské revoluce jako takové, což mi umožnilo s tímto tématem lehčeji pracovat. Tato kapitola také přináší přehled zpracování tohoto období v historiografii a základní popis přístupu několika vybraných historiků ke zkoumání VFR. Učebnicemi, jejich rolí ve třídě, ve výuce, a v práci učitele se zabývá poslední kapitola teoretické části. Zde byla použita nejenom

česká

a zahraniční odborná literatura, ale i výstupy mnoha výzkumů, které se učebnicemi zabývaly (především jejich obsahovou stránkou).

Praktická část této diplomové práce začíná osvětlením použité metodiky a kritérií, které byly pro zkoumání a srovnávání učebnic a souvisejících materiálů zvoleny. Ze šesti konceptů historického myšlení jsem pro zkoumání zvolila tři, o nichž se domnívám, že jsou nejlépe aplikovatelné na téma Velké francouzské revoluce (identifikovat kontinuitu a změnu, analyzovat příčinu a důsledek, zaujmout historickou perspektivu). Ke každému konceptu jsem si stanovila sadu výzkumných otázek pro konkretizaci analýzy a její lepší proveditelnost. Následuje už samotné zkoumání učebnic, pracovních sešitů a případně i metodických příruček, pokud jsou k dané učebnici k dispozici, a závěrečné srovnání. Poslední součástí této práce jsou tři navržené aktivity, které si kladou za cíl rozvíjet historické myšlení žáků v oněch třech vybraných konceptech. Tyto aktivity pracují s klasickou pětáctyřicetiminutovou vyučovací hodinou jakožto se základním časovým rámcem a jejich cílem je alespoň částečně „vyplnit mezery“, které učebnice mají, co se týče rozvíjení historického myšlení žáků.

Teoretická část

1 Historická gramotnost, badatelská výuka

Pojmy *historická gramotnost* a *badatelská výuka* slýcháme v souvislosti s didaktikou dějepisu stále častěji, mnoho didaktiků je toho názoru, že právě tudy vede cesta k moderní výuce historie, která už bude více stavět na dovednostech než na znalostech. Tyto pojmy spolu souvisí, jsou provázány, jeden z druhého v praxi čerpá. Jelikož se ale zcela nepřekrývají, je nezbytné je v teoretické části práce definovat.

Pro úvod této části dobře poslouží některé z poznatků získaných během výzkumu Blaženy Gracové a Denisy Labischové z roku 2011 *Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu na školách*. Autorky zkoumaly například to, jaké metody prezentace dějepisného učiva převažují – výklad učitele se jednoznačně umístil jako nejfrekventovanější metoda. Další nejčastější byly sestupně: diktování zápisu, diskuze, referát, výklad s prezentací.

Až na šestém místě se vyskytuje první (pokud pomineme diskuzi, která je spíše metodou reflexe) metoda, jež může spadat do oblasti badatelské výuky – analýza textů. O něco méně využívané je pak sledování filmů, analýza vizuálních pramenů a skupinová práce¹. Ačkoliv se tedy výzkum uskutečnil již před deseti lety a lze předpokládat, že v současné době by už výsledky byly jiné, jednoznačně z něj vyplývá převaha transmisivního způsobu výuky. Vzácné zařazení badatelské výuky lze vysvětlit především velkou náročností přípravy pro učitele nebo i zkrátka tím, že většina vyučujících není zvyklá pracovat s dětmi tímto způsobem. Zařazení badatelské výuky alespoň u látky k tomu vhodné (například právě

u tématu Velké francouzské revoluce) má nejenom potenciál zlepšit historickou gramotnost (viz níže) žáků, ale i kus po kusu nabourává tradiční koncept dějepisné výchovy, který si asi ze škol pamatuje většina současné dospělé populace.

Dalším výzkumem týkajícím se (alespoň částečně) předmětu této práce je ten z roku 2012 pod názvem *Stav výuky soudobých dějin* provedený Ústavem pro studium

¹ GRACOVÁ Blažena, LABISCHOVÁ Denisa. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, čís. 4, str. 516-543, str. 529

totalitních režimů, provedený na vzorku 1593 pedagogů². Učitelé v tomto šetření uvedli, že ve výuce dějepisu je hlavním cílem naučit žáka vyhledávat informace a pracovat s nimi³. Tuto možnost jako nejdůležitější cíl vybralo 24% procent dotázaných – další odpovědi, které zvolilo alespoň 10% respondentů jsou: „pochopit instituce a stav současného světa“, „vytvořit u žáků vztah k historickému poznání“, „naučit se obhajovat svůj názor a vést diskuse“ a „učit žáky být hrdý na svou vlast“⁴. Minimálně práce s informacemi a tvorba vztahu k historickému poznání úzce souvisejí s historickou gramotností, badatelskou výukou a potažmo i s šesti koncepty historického myšlení. Pokud tedy pedagogové uvedli tyto cíle jako nejdůležitější, lze se oprávněně domnívat, že podle toho svou výuku konstruují. Oproti 39% učitelů, kteří vybrali právě práci s informací a vztah k historickému poznání, zvolilo možnost „znát fakta o české a světové historii“ pouhých 7%⁵. Jinými slovy, ani před devíti lety (v době vzniku výzkumu) by bylo nesprávné výuku dějepisu na českých školách jednoznačně odsoudit jako příliš faktografickou. Trendy vedoucí k jiným stylům výuky předmětů jako je dějepis se tedy v našem prostředí už nějakou dobu objevují. Jako faktory, jež nejvíce brání uskutečňování výuky podle svých představ, určili dotazovaní učitelé jednak nedostatek kvalitních materiálů, jednak obecně přístup žáků k výuce (roztěkanost, nízký zájem)⁶. Tímto vyvstává pro didaktiku dějepisu úkol v podobě tvorby vhodných materiálů a přímo pro učitele ve třídách otázka, do jaké míry a jakým způsobem můžeme přístup žáků změnit.

Zároveň považuji za vhodné se alespoň okrajově dotknout ještě pojmu příbuzného s historickou gramotností – historického vědomí. V souvislosti s projektem *Sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky* zahájeným roku 2009 píše Jiří Šubrt o historickém vědomí jako o „souboru znalostí a představ o minulosti, ale také vědomí

² Stav výuky soudobých dějin, Výzkumná zpráva [online] Ústav pro studium totalitních režimů, 25. 6. 2012 [cit. 7. listopadu 2021], dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>, str. 5

³ Tamtéž, str. 9 [cit. 7. listopadu 2021]

⁴ Tamtéž, str. 12 [cit. 7. listopadu 2021]

⁵ Tamtéž, str. 12 [cit. 7. listopadu 2021]

⁶ Tamtéž, str. 32 [cit. 7. listopadu 2021]

určitých souvislostí mezi minulostí, přítomností a budoucností⁷. Tomuto tématu se, zejména v 21. století, věnovala řada tuzemských i zahraničních autorů (například Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Miroslav Hroch či Denisa Labischová). Miroslav Hroch identifikoval šest kategorií, do nichž lze zařadit „zdroje historického vědomí“ přičemž pro didaktiku dějepisu má pochopitelně největší význam druhá zmíněná:

- „Výsledky (...) historické vědy a její popularizace (...) v médiích
- Školní výuka dějepisu a příbuzných společenskovědních oborů (...)
- Publicistika a žurnalistika (...)
- Umělecká zpracování minulosti (...)
- Mobilita – cesty (...)
- Neformální předávání informací o minulosti v rámci rodiny či jiných pospolitostí⁸

Jeismann klasifikoval výchovně-vzdělávací cíle právě pomocí historického vědomí:

- „Analýza: členění časových období, rozpoznávání politických, sociálních, ekonomických, kulturních souvislostí a struktur, (...) rozpoznávání a popis procesů – příčin, účinků, motivů, rozpoznávání jedinečného a obecného (...), rozumění soudobému chápání sebe sama a jeho podmínkám (...)
- Věcný soud: posuzování stavů, rozhodnutí, průběhů dle motivů a cílů, účinku a následku, užitku nebo škody pro existující subjekty, porozumění sobě samotnému u současníků a v pozdějších epochách, srovnávání s jevy podobného druhu ve stejné a jiné době, (...) srovnávání různých hodnocení
- Hodnotový soud/hodnocení: poznávání premis v hodnocení a postojích k historickým jevům, (...) rozpoznávání konkurence hodnot, vazeb hodnocení na čas a místo, (...) nacházení a odůvodňování vlastního názoru⁹

⁷ ŠUBRT Jiří. K otázce historického vědomí (Úvodem) In: Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, str. 7

⁸ HROCH Miroslav: Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve i nyní In: Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, str. 33

⁹ LABISCHOVÁ Denisa. Co si uchováváme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, str. 34 (Labischová dle Schönemanna)

U těchto cílů a kategorií lze identifikovat částečné překrývání s dále zmíněnými koncepty historického myšlení, ačkoliv formulace se liší. Pokud se držíme předpokladu, že školní vzdělávání má být přípravou na budoucí život, že takto získané poznatky a dovednosti by měly být využitelné v mimoškolní realitě a že dějepis má mimo jiné vychovávat vzdělané a uvědomělé občany, lze se opřít o tzv. „12 každodenních potřeb historie“, které již počátkem osmdesátých let určil Rolf Schörken:

- „Potřeba orientace: potřeba vědění, potřeba hodnocení vlastního stanoviska, potřeba příslušnosti, potřeba objasnění budoucích perspektiv
- Potřeba sebepoznání: potřeba nalezení sebe sama, potřeba sociální a individuální stabilizace, potřeba odpovědí na otázky smyslu, potřeba ospravedlnění vlastního myšlení a chování
- Potřeba rozšíření životních možností: potřeba společenského uznání, potřeba relaxace a rozptýlení, potřeba psychického obohacení, potřeba poznávat jiné životní formy“¹⁰

Tyto potřeby lze najít u téměř všech (ne-li úplně všech) jedinců žijících v soudobé společnosti a jejich potenciální využití spočívá třeba i v samotném ospravedlňování existence výuky dějepisu, tím pádem i v argumentaci pro zařazení moderních přístupů k didaktice dějepisu či, zcela prakticky, pro zvýšení hodinové dotace tohoto předmětu.

Historické vědomí je také úzce provázáno s historickou kulturou. Její definici zformulovala Denisa Labischová podle Hanse Jürgena Pandela jako „způsob, jakým společnost s minulostí a dějinami zachází; historické vědomí v ní přechází do praktické roviny“¹¹. Pandel také jmenoval hlavní deficity, která má ohledně historické kultury didaktika dějepisu:

- Nedostatek určitých kategorií a pojmů, především z oblasti kulturní vědy (význam, smysl apod.) a estetiky (imaginace a další)
- Absence metodiky (co se týče historické kultury), čili jak vyučovat o rozdílných a společných znacích vědecky doložených dějin a historickým myšlením

¹⁰ Labischová: Co si uchováváme v paměti, str. 43 (Labischová dle Hasberga)

¹¹ Tamtéž, str. 47

- Potřeba rozvinutí historické kultury jako takové, nevyužívat ji pouze jako doplněk běžné výuky, nevytrhávat prvky historické kultury z kontextu, přimět žáky uvědomit si, že se setkávají i s množstvím vědecky neověřených historických informací¹²

Tyto nedostatky určitě existují; otázkou je, do jaké míry a jakým způsobem je může vyplnit didaktika dějepisu jako obor, jednotliví učitelé či učitelé spolupracující v rámci mezipředmětové výuky.

1.1 Historická gramotnost

Tento termín se v didaktice dějepisu, především v zahraniční literatuře, objevuje od osmdesátých let, ale delší dobu zůstával bez jasné definice¹³. Matthew Downey a Kelly Longová zmiňují třeba přístup Tonyho Taylora. Ten v roce 2003 historickou gramotnost užívá jako „termín zahrnující množství výstupů učení, včetně znalosti historických konceptů, toho, jak propojit učení se historií se životem mimo školu a schopnosti efektivně se zapojit do veřejné debaty“¹⁴. O deset let později Jeffrey Nokes říká, že „historické gramotnosti jsou strategie a dovednosti, které historici používají, když z textů a dalších zdrojů vytvářejí další významy“¹⁵. Tomuto pojmu můžeme také rozumět v tradičnějším slova smyslu – pokud gramotnost je schopností číst a psát, historická gramotnost potom umožňuje kritickou četbu historických textů, umožňuje o historii zasvěceně psát a diskutovat¹⁶. Aby byl žák, potažmo občan schopen tohoto všeho, musí již nějaké znalosti o dějinách mít. Tyto znalosti se potom stávají „surovinou“ právě pro historickou gramotnost¹⁷. Tony Taylor a Carmel Youngová vytvořili komplexní model historické gramotnosti, ve kterém zpřehlednili její jednotlivé složky a v čem spočívají – právě poslední složku označují za hlavní ukazatel:

¹² Labischová: Co si uchováváme v paměti, str. 47

¹³ DOWNEY Matthew T., LONG Kelly A. Teaching for Historical Litteracy. Building Knowledge in Historical Classroom. New York: Routledge, 2016, str. 6

¹⁴ Tamtéž, str. 6

¹⁵ Tamtéž, str. 6

¹⁶ Tamtéž, str. 8

¹⁷ Tamtéž, str. 7

Minulé události	znát historické události a rozumět jim, používat předchozí znalosti a uvědomovat si význam různých událostí
Historické narativy	chápat podobu změn a kontinuit v průběhu času, chápat různé narativy, vyrovnávání se s „otevřenými konci“
Výzkumné dovednosti	shromažďovat, analyzovat a používat zdroje/důkazy (historické artefakty, dokumenty a vizuální zpracování) a pracovat s otázkami původu těchto zdrojů
Historický jazyk	chápat jazyk minulosti a pracovat s ním
Historické koncepty	chápat historické koncepty jako například kauzalita a motivace
Chápání moderních technologií	používat, chápat a hodnotit historické prameny založené na moderních technologiích (virtuální archiv)
Propojování	propojovat minulost se současným světem a se sebou samotným
Tvrzení a možnost debatovat	chápat pravidla a roli veřejné a odborné historické debaty
Reprezentace	chápat kreativitu a používat ji v reprezentaci minulosti skrze film, divadlo, vizuální umění, hudbu, fikci, poezii a moderní technologie
Morální úsudky v historii	chápat morální a etické otázky objasňování historie
Aplikované vědy v historii	chápat použití a význam vědeckých a technologických expertíz a metod ve zkoumání minulosti, jako například analýzy DNA
Objasňování historie	Používat historickou argumentaci, syntézu a interpretace pro objasňování minulosti; chápání historie je

	bez tohoto objasňování neúplně ¹⁸
--	--

Takto „rozebraná“ historická gramotnost se může zdát příliš komplexní a složitá na to, aby se na ní učitelé dějepisu zaměřovali při běžné výuce. Minimálně jim ale dobře poslouží jako jakýsi teoretický odrazový můstek, jako lepší osvětlení pojmu historické gramotnosti, aby bylo dále možné ji ve výuce uchopit vlastním způsobem.

Historicky gramotný člověk by se podle Jaroslava Pinkase „měl orientovat v minulosti proto, aby dokázal v současnosti přijímat relevantní opatření směřující k budoucnosti,“¹⁹ historicky gramotný žák si pak „je vědom historického rozměru všech jevů a skutečností, jež ho obklopují, je schopen reflektovat tuto historicitu a zvažovat její význam při přemýšlení o současnosti a budoucnosti.“²⁰

Gramotnost jako takovou lze chápat jednak klasicky jako dovednosti čtení a psaní, ale i jako kompetence k užívání. Gramotnost historickou bychom tedy mohli také chápat jako stav, kdy je člověk kompetentní k tomu s historickými poznatky nakládat takovým způsobem, který pozitivně ovlivní současnost či budoucnost. A jelikož takovéto dovednosti se v současné době často uplatňují v prostředí technologií, souvisí historická gramotnost i s gramotností informační a datovou²¹. Sam Wineburg a Daisy Martinová chápou gramotnost v tomto smyslu více doslovně – četba zdrojů (jak primárních pramenů, tak sekundární literatury) je podle nich klíčová, ale musí být doplněna i psanou produkcí.²²

¹⁸ ROBERTS Philip. From historical literacy to a pedagogy of history. A discussion paper for the symposium Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education. 28. – 29. března 2011. Faculty of Education, University of Canberra, str. 4

¹⁹ Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Dějepis, Jaroslav Pinkas a kol. [online], [cit. 13. října 2021], dostupné z: <https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-dejepis/>

²⁰ Tamtéž [cit. 13. října 2021]

²¹ Tamtéž [cit. 13. října 2021]

²² MARTIN Daisy, WINEBURG Sam. Reading and Rewriting History. Students learn to read critically as they plunge into primary and secondary sources looking for historical fact. Teaching For Meaning, 2004, vyd. 62, čís. 1, str. 42–45

V rakouském kurikulu jsou přímo definovány čtyři historické kompetence (podobné obecným klíčovým kompetencím v českých rámcových vzdělávacích programech): metodická kompetence (pro práci s historickými prameny), obsahová kompetence (chápání pojmů, konceptů, významů a schopnost o nich uvažovat), orientační kompetence (porozumění současnému i budoucímu vývoji společnosti) a kompetence klást otázky²³.

Podle Stéphane Lévesqua také musí učitel dějepisu také myslet na to, že historie je obor, který se neustále dále vyvíjí, tím pádem nové objevy či přístupy mohou zpochybňovat či přímo vyvracet ty dřívější²⁴ a učitel by to měl ve své výuce reflektovat. Zde považuji za vhodné zmínit, že nejenom historie, ale didaktika dějepisu je stále se vyvíjícím oborem, což je rovněž třeba mít na paměti.

Vratislav Čapek definuje „schopnost historicky myslet: (...) schopnost analyzovat historickou skutečnost na její jednotlivé skladebné komponenty, prvky, schopnost nacházet mezi nimi kauzální a dialektickou souvislost, a tak dospívat k poznání historických zákonitostí“²⁵. Historická gramotnost žáků je tedy cílem výuky dějepisu. Prostředky, jež k tomu lze použít, pak souvisí i s využíváním moderních technologií, u kterých se buď předpokládá, že v nich už žák gramotný je (např. práce s webovými aplikacemi či výukovými hrami) nebo lze v rámci dějepisu tuto gramotnost dále posilovat a prohlubovat (především práce se zdroji, identifikace těch věrohodných apod.) Teoretickými

a metodickými základy pro tuto praxi se pak stávají badatelský způsob výuky a právě koncepty historického myšlení. Historickou gramotnost a konstruktivistickou výuku propojuje například Matthew Downey takto: „Historická znalost je konstruována studenty, nikoli předem vytvořená a v pravidelných intervalech předkládána učiteli. To znamená,

²³ Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií, Hana Havlůjová, Jaroslav Najbert, *Promýšlet dějepis v 21. století* [online] HistoryLab [cit. 14. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>

²⁴ LÉVESQUE Stéphane. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2009, str. 22

²⁵ ČAPEK Vratislav. *Didaktika dějepisu II*. První vydání. Praha: SPN, 1988, str. 164

že cílem výuky dějepisu je syntéza vytvořená studentem, v níž studenti spojují kousky skládačky a dochází ke svým vlastním interpretacím.²⁶

1.2 Badatelská výuka

Dagmar Hudecová upozorňuje na společenský požadavek modernizace a reformy výuky všech předmětů, dějepis nevyjímaje. Právě badatelská výuka (či dle Hudecové objevné učení)²⁷ může být jedním z nástrojů této modernizace. Jiří Dostál badatelskou výuku definuje jako „činnost učitele a žáka zaměřenou na rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáka na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti, kterou se sám učí objevovat a objevuje.“²⁸ Badatelsky orientovaná výuka, zkráceně badatelská výuka či BOV, je metoda stavějící na principech konstruktivismu (oproti „klasické“ transmisivní výuce). Konstruktivismus předpokládá, že pokud se žáci učí činností a kladou (badatelské) otázky, vytvoří si svůj vlastní smysl učiva²⁹, lépe ho zakomponují do toho, co už znají, a zároveň nové poznatky později lépe využijí v praxi. Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladů, že žák již něco ví a již si o tématu něco myslí (má tzv. prekoncepty), úkolem učitele je vytvářet co nejlepší podmínky pro žákův rozvoj a že inteligence (nejen žákova) je oblast, kterou změny struktur novými poznatky a prožitky modifikují a obohacují.³⁰

Konstruktivistické vyučování se v praxi často doplňuje s transmisivním³¹. Mnoho badatelských přístupů a aktivit (včetně těch, které v knize *The Big Six* nabízejí Peter Seixas a Tom Morton) předpokládají alespoň minimální penzum znalostí – tuto situaci učitelé

²⁶ Downey, Long: *Teaching for Historical Literacy*, str. 10

²⁷ HUDECOVÁ Dagmar: *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. První vydání. Úvaly: ABLRA, 2007, str. 13

²⁸ DOSTÁL Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka. Pojetí, podstata, význam a přínosy*. První vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 54

²⁹ PETTY Geoff. *Moderní vyučování*. Šesté vydání. Z anglického originálu *Teaching Today. A Practical Guide* přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, str. 13

³⁰ KASÍKOVÁ Hana. *Vyučování a jeho podoby* In: *Pedagogika pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Grada, 2011, str. 122

³¹ Trasmisivní vyučování většinou v předávání již „hotových znalostí“, učitel zde vystupuje jako „garant pravdy“. Kasíková: *Vyučování a jeho podoby*, str. 122

v praxi někdy řeší pomocí zkrácené frontální transmisivní výuky, která žákům poskytne faktografii nutnou pro plné využití potenciálu následné výuky badatelské. Nelze také opomenout fakt, že velká část učitelů do své praxe badatelskou výuku vůbec nezačleňuje či pouze epizodně, především kvůli časové náročnosti přípravy i provedení. I Jiří Dostál, který se v českém prostředí badatelskou výukou podrobně zabývá, nesouhlasí s tendencí chápat badatelsky orientovanou výuku a výuku transmisivní v opozici, jelikož u žáků je nutné rozvíjet jak vědomosti (skrze transmisii), tak kreativitu, myšlení a schopnost řešit problémy (skrze badatelsky orientovanou výuku).³²

Konstruktivistický přístup k vyučování dějin je velice efektivní například i podle autorů Samuela Wineburga a Suzanne Wilsonové. Právě „prezentování historie jako konstruktivistické činnosti, kdy žáci pracují s materiály, které používají historici (...), stavění na takto získaných znalostech“ přináší kýžené výsledky. Tito autoři také definují dvě kategorie reprezentací, které učitelé dějepisu využívají – epistemologické a kontextuální. Epistemologické ukazují to, jak a čím jsou vůbec naše znalosti historie tvořeny, přímo v hodinách se toto projevuje například interpretací zdrojů. Kontextuální reprezentace pak představují konkrétní události, ideje, koncepty ukotvené v daném prostoru a čase³³. Konstruktivismus lze také rozdělit na následující podkategorie:

- Exogenní (zpracování smyslové zkušenosti)
- Endogenní (konstrukce znalostí díky předchozím zkušenostem a znalostem)
- Dialektický (konstrukce znalostí pomocí sociální interakce)³⁴

Objev, ke kterému má žák dojít, není objevem v pravém slova smyslu, jelikož se nejedná o zcela novou informaci, ale novou pouze pro žáka. Dagmar Hudecová v souvislosti s tzv. objevným učením píše o důležitosti motivace a zájmu u žáků. Tohoto lze docílit především nastolením vhodného problému/badatelské otázky. Obecně lze říci, že „žák je motivován, když:

- chápe smysl své činnosti a je přesvědčen o její užitečnosti či potřebnosti.
- se v učivu dobře orientuje.

³² Dostál: Badatelsky orientovaná výuka, str. 18

³³ Roberts: From historical literacy to a pedagogy of history, str. 9

³⁴ Dostál: Badatelsky orientovaná výuka, str. 24

- může navázat na to, co už zná.
- učivo řeší žákův problém. (Zde Hudecová uznává, že ve výuce dějepisu základních školách se takových problémů objeví jen málo, pozn. autorky.)
- se může ve vyučování projevit a má úspěch.
- je vyučování pestré.
- má pozitivní vztah ke svému učiteli.³⁵

Minimálně první tři z těchto podmínek jsou nutné i pro úspěšnou realizaci badatelské výuky. Jako další takovéto podmínky (specifické právě pro metodu objevného učení) Dagmar Hudecová uvádí zdroje v dostatečném množství a promyšlené řízení objevného učení. Jako výhody autorka uvádí rozvoj klíčových kompetencí žáka, jeho samostatnosti, to, že může postupovat vlastním tempem. I Hudecová ale zmiňuje vyšší časovou náročnost a také to, že učitel se nikdy nemůže na tuto výuku dokonale připravit, jelikož může nastat řada nepředvídatelných situací.³⁶

Také dle Jiřího Dostála a Milana Klementa je předpokladem badatelské výuky „vzbuzení zájmu a zvědavosti žáka, které se stávají vnitřními motivačními faktory.“³⁷ Velmi důležité je vhodně formulovat badatelskou otázku, která dané dějepisné učivo propojí se současností a která právě díky tomuto propojení ukáže i celkový význam daného tématu³⁸.

Jak konstatují Dostál a Klement, výuka tohoto typu se tradičně objevuje v matematice, fyzice, přírodopisu či chemii³⁹, čili v přírodních vědách, kdežto s badatelskou výukou v humanitních předmětech bývá situace obtížnější, jelikož „objev

³⁵ Hudecová: Jak modernizovat výuku dějepisu, str. 63 a 64

³⁶ Tamtéž, str. 21

³⁷ DOSTÁL Jiří, KLEMENT Milan. Obraz badatelsky orientované výuky v odborných didaktikách. Trendy ve vzdělávání, 2014, roč. 7, čís. 1, str. 36–41, str. 39

³⁸ NAJBERT, Jaroslav: Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě. In: Život na československých hranicích a jejich překračování v letech 1945–1989. ÚSTR – Technická univerzita v Liberci, Praha–Liberec 2017, s. 236–263, str. 244

³⁹ Klement, Dostál: Obraz badatelsky orientované výuky v oborových didaktikách, str. 36–37

nelze podpořit empirií,
ale je nutné k němu dojít na základě složitější abstraktní myšlenkové činnosti⁴⁰. V dějepise se podle těchto autorů nejvíce nabízí zaměřit se na příčiny různých společenských jevů patrných v současnosti, rozvíjení představy o prostoru a času stejně jako empatii, přičemž vhodným učivem se stávají regionální dějiny.⁴¹

Trojice autorů (Rezby, Auldrigeová, Rheová) v roce 1999 rozdělili žákovské bádání do čtyř typů:

- potvrzující (otázka, postup i výsledek jsou žákovy známy, jeho úkolem je ověřit je v praxi)
- strukturované (učitel žákovi poskytuje otázku a možný postup, žáci poté vysvětlí studovaný jev na tomto základě)
- nasměrované (učitel pouze klade výzkumnou otázku, postup a jeho realizace je již úkolem žáků)
- otevřené (kromě postupu a formulace výsledků je úkolem žáků i kladení otázky)⁴²

Dle tohoto dělení se, pro výuku dějepisu, kloním k využívání bádání strukturovaného a nasměrovaného, jelikož humanitní vědy mají svá specifika. Potvrzující bádání je typicky využitelné například při laboratorních pokusech v přírodovědných předmětech, bádání otevřené (vzhledem k velké míře možných výkladů v interpretaci historických skutečností) naopak považuji až za příliš volné.

Jiří Dostál zmiňuje následující metody realizace BOV:

- Problémový výklad (především příprava na samostatné bádání; učitel žáky seznamuje s problémy, jejich nalezenými řešeními, logikou nalézání těchto řešení a jejich aplikací)
- Heuristická metoda/metoda řízeného objevování (učitel nastolí problém či dílčí problémy a určuje realizaci konkrétních kroků)

⁴⁰ Tamtéž, str. 40

⁴¹ Tamtéž, str. 39

⁴² Dostál: Badatelsky orientovaná výuka, str. 36

- Výzkumná metoda (v podstatě se překrývá s otevřeným bádáním)⁴³

Dostál dále stanovuje i složky výuky při realizaci BOV:

- „Cíl: osvojení znalostí souvisejících s předmětem poznávání, badatelských metod a postojů, rozvoj vnímání, emocí a myšlení
- Učitel: vyučování prostřednictvím badatelských aktivit, příprava vhodných situací (...)
- Žák: učení prostřednictvím badatelských aktivit, objevování (...)
- Obsah vzdělávání: poznatky získané prostřednictvím badatelských aktivit a osvojované badatelské metody (...)
- Metodické podmínky: metoda problémové výkladu, heuristické metody (...) aj.
- Organizační podmínky: skupinová výuka, exkurze, projektová výuka aj.
- Materiální podmínky: laboratorní pomůcky (...) aj.“⁴⁴

Do třetice připojím fáze BOV, které Jiří Dostál rozebírá ve své knize o badatelsky orientované výuce z roku 2015:

- Nastolení problémové situace
- Ochota žáka se problémem zabývat
- Ochota žáka problém řešit
- Řešení problému (objevení problému, následuje proces řešení a poté verifikace objevu)⁴⁵

Toto už tedy může být chápáno jako částečný „návod“ pro realizaci badatelské výuky. V příloze č. 1 uvádím tabulku metod poznávání, která zahrnuje množství empirických i logických metod.

Geoff Petty ve své populární publikaci *Moderní vyučování* píše o tom, že tato metoda („metoda objevování“) je pro žáky zábavná, její výsledky si lépe pamatují a využívají

⁴³ Dostál: Badatelsky orientovaná výuka, str. 39

⁴⁴ Tamtéž, str. 45

⁴⁵ Dostál: Badatelsky orientovaná výuka, str. 70 – 75

myšlení vyšších úrovní⁴⁶ (dle Bloomovy taxonomie⁴⁷). Pro její správné zvládnutí je podle Pettyho nutné následující:

- Žáci disponují základními znalostmi a dovednostmi pro splnění úkolu.
- Žáci přesně rozumí tomu, co se po nich v dané aktivitě žádá. (Například i pomocí zadání napsaného na tabuli, aby se k němu žák mohl kdykoli „vrátit“ a ověřit si, že úkol plní správně.)
- Úkol je splnitelný minimálně pro většinu žáků, ne-li pro všechny. Učitel žákům pomáhá či dovysvětluje, případně úkol předvádí, je-li to nutné.
- Učitel žáky při práci pozorně sleduje.
- Učitel zvolil vhodné téma. (Odpověď či výsledek „objevování“ by neměl být znám dopředu či rychle uhodnutelný.)
- Žáci mají na úkol dostatek času.
- Na samotnou aktivitu navazuje závěrečné shrnutí a konceptualizace nových poznatků.⁴⁸

Petty zároveň upozorňuje na některé nevýhody této metody – kromě časové náročnosti i to, že žák sice „učiní objev“, ale jeho využití v praxi je už věcí jinou. Navíc ji nelze aplikovat na všechna témata⁴⁹ – tento argument je ovšem pro výuku dějepisu i dalších humanitních věd poměrně slabý.

Jarmila Skalková také píše, že „vytváření intelektových dovedností nelze izolovat od procesu osvojování vědomostí. Nelze mezi nimi vést ostrou hranici. Naopak, již při prvotním osvojování vědomostí se tvoří základ pro budoucí dovednosti. Zároveň cvičení vedoucí k osvojování dovedností slouží k dalšímu upevňování a prohlubování

⁴⁶ Petty: Moderní vyučování, str. 311

⁴⁷ Zjednodušeně řečeno, aktualizovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů jako základní úroveň stanovuje znalost/zapamatování informací a přes porozumění, aplikaci, analýzu a syntézu postupuje až ke zhodnocení. Dále existuje i taxonomie cílů afektivních dle Krathwohla, kde je základem vnímání podnětů a dále se skrz reagování na podněty, hodnocení těchto podnětů, systematizace hodnocení dojde ke zvnitřňování hodnot. SKALKOVÁ Jarmila. Obecná didaktika. Druhé vydání. Praha: Grada, 2007, s. 122 a 123

⁴⁸ Petty: Moderní vyučování, str. 308-310

⁴⁹ Petty: Moderní vyučování, str. 311

vědomostí.⁵⁰ Potvrzuje tedy to, co říká Geoff Petty – žák určité vědomosti pro plnění úkolu potřebuje.

O tomto v publikaci *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in History Classroom* píší i Downey a Longová a rovnou nabízejí i formy, kterými učitel může tyto základní znalosti žákovi poskytnout – vhodně strukturované přehledy, mapy, webové stránky⁵¹.

O historických znalostech, na kterých je ale pro další rozvoj nutné stavět dál, hovoří i Stéphane Lévesque: „Přemýšlet historicky znamená rozumět tomu, jak jsou znalosti konstruovány a co znamenají. Bez tohoto sofistikovanějšího vhledu do daného souboru idejí, osob a činností se stává nemožným rozhodovat mezi různými verzemi a vizemi minulosti.⁵²“ Lévesque poté stanovuje dva druhy znalostí – substantivní (samotný dějinný obsah, často soustředěný kolem dějinných aktérů či témat, obvykle formulováno pomocí narativů)

a procedurální⁵³ (koncepty, názvosloví, strukturní základ, nástroje ke studiu historie, nástroje, pomocí kterých můžeme substantivní znalosti lépe uchopit)⁵⁴. Autor pak opět jinými slovy formuluje to, co již bylo několikrát řečeno výše – „pro studenty je nemožné porozumět procedurálním znalostem či je využít, nemají znalost substance/podstaty minulosti“⁵⁵.

Dalšími pojmy, které Lévesque zavádí, jsou „Memory-History“ (Paměť-Dějiny) a „Disciplinary-History“ (Doména-Historie). Kategorizuje tak historické myšlení, přemýšlení o historii, chápání historie. První zmiňovanou kategorii lze popsat jako faktografický přístup k dějinám, charakteristický důrazem na dědictví, paměť, připomínání a vzpomínání. „Doména-Historie“ se pak soustředí právě na samotné historické myšlení,

⁵⁰ Skalková: Obecná didaktika, str. 167

⁵¹ Downey, Long: *Teaching for Historical Literacy*, str. 13

⁵² Lévesque: *Thinking Historically*, str. 27

⁵³ Tamtéž, str. 29

⁵⁴ Tamtéž, str. 30

⁵⁵ Lévesque: *Thinking Historically*, str. 30

praktikování historie pomocí konceptů, metod a procesů pro tuto doménu typických (zároveň je ale zdůrazňováno, že po studentech nelze chtít to samé jako po historících)⁵⁶.

Co se týče efektivity badatelské výuky, ta byla jednoznačně potvrzena řadou šetření – například Hernandez-Ramos a De La Paz v roce 2009 porovnávali transmisivní a badatelskou výuku dějepisu na středních školách a kromě lepší úrovně znalostí u tříd pracujících metodou BOV byl zjištěn i pozitivnější vztah k předmětu jako takovému.⁵⁷ Problémy vznikají, pokud žákům chybí dostatečné vedení.⁵⁸

Jiří Dostál v publikaci *Badatelsky orientovaná výuka – pojetí, podstata, význam, přínosy* zmiňuje průzkum z roku 2013, ze kterého vybral data získaná o českých učitelích: 91% z nich věří, že rolí učitele je usnadnit žákům hledání řešení a odpovědí, 90% českých pedagogů pak podobně odpovídá, že žáci se právě nejlépe učí tím, že řešení problémů hledají sami a téměř všichni dotazovaní čeští učitelé (97%) souhlasí s tvrzením, že právě toto hledání by mělo předcházet demonstraci tohoto řešení učitelem.⁵⁹ Teoreticky tedy situace vypadá pro badatelskou výuku příznivě, praxe se pravděpodobně ale liší. Ne vždy to ale musí být způsobeno neochotou samotných pedagogů, souvislost byla nalezena i s vlastními badatelskými zkušenostmi učitelů⁶⁰. I sám pedagog také musí disponovat množstvím kompetencí pro úspěšné zvládnutí badatelské výuky. Tyto kompetence Jiří Dostál rozdělil do tří oblastí (kompetence k plánování a přípravě badatelsky orientované výuky, kompetence k provádění badatelsky orientované výuky a kompetence k rozvoji žáka prostřednictvím badatelsky orientované výuky) a jmenuje jich celkem 41⁶¹. Z toho je tedy zřejmá skutečnost již několikrát v této práci zmiňovaná, tedy že BOV je nutně spojená s vysokými nároky na učitele.

Dle výzkumu Barbory Šimkové pro diplomovou práci z roku 2019, kterého se účastnilo 279 respondentů napříč Českou republikou i různými délkami pedagogické

⁵⁶ Roberts: From historical literacy to a pedagogy of history, str. 5

⁵⁷ Dostál: *Badatelsky orientovaná výuka*, str. 17

⁵⁸ Tamtéž, str. 18

⁵⁹ Tamtéž, str. 13

⁶⁰ Tamtéž, str. 13

⁶¹ Dostál: *Badatelsky orientovaná výuka*, str. 109 – 111

praxe, skupinovou či kooperativní výuku často nebo občas zařazuje téměř 84% učitelů dějepisu

na druhém stupni základních škol, projektovou výuku pak 63% těchto pedagogů⁶². Badatelská výuka, konstruktivistické vyučování či metoda objevování se jako možné odpovědi v tomto výzkumu nevyskytují, nicméně vzhledem k tomu, že žáci jsou při badatelské výuce často rozdělováni do skupin, skupinová či kooperativní výuka se tomuto stylu přibližují nejvíce. Vysoké procento učitelů vyučujících tímto způsobem ovšem bohužel nic nevyovídá o samotné metodě, čili zde se můžeme pouze domnívat. Obecně lze ale říci, že prvky badatelské výuky se do českých škol dostávají čím dál více, ač třeba izolovaně a ne vždy v rámci širší koncepce.

⁶² ŠIMKOVÁ Barbora. Didaktické pomůcky pro výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ a jejich aplikace v praxi. Liberec 2019. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, str. 76

2 Koncepty historického myšlení

Šest konceptů historického myšlení (tzv. Big Six) popsali Peter Seixas a Tom Morton v knize *The Big Six: Historical Thinking Concepts* z roku 2012⁶³. Na svou práci na toto téma, která vznikala a byla rozvíjena na kanadské University of British Columbia, Peter Seixas navazuje mimo jiné i webovými stránkami *The Historical Thinking Project*⁶⁴, na kterých se kdokoliv může seznámit se základními pojmy a přístupy tohoto didaktického konceptu.

Na úvod této části ještě považuji za nutné vyjádřit se k používání překladů výše zmíněné publikace. Většina citací z *The Big Six*, které zde uvádím, jsou mým vlastním překladem – nikoli kvůli tomu, že bych z nějakých důvodů odmítala oficiální překlad Hany Havlůjové a Jaroslava Najberta⁶⁵. S vlastními překlady se mi ale pracuje lépe a pro citace vybírám i jiné části než ty přeložené zmíněnými autory. Pokud používám oficiální překlad, je to v poznámkovém aparátu náležitě označeno.

Hlavní autor Seixas definuje historické myšlení jako „kreativní proces, kterým historikové procházejí během interpretace minulosti.“⁶⁶ Právě přiblížit žákům onen proces spíše než pouze transmisivně vyučovat jeho produkty je zde klíčové. Ke každému ze šesti konceptů jsou také stanoveny tzv. „guideposts“, čili „směrovky“ či „ukazatele“ – důležité myšlenky spjaté s daným konceptem, které mají žákům usnadnit „vchod do historikova myšlení“⁶⁷ (jakýsi vysvětlující/vstupní manuál). Zároveň jsou nabízeny i aktivity vhodné

⁶³ Stéphane Lévesque stanovuje vlastní koncepty historického myšlení, téměř totožné s těmi dle Petera Seixase, je jich nicméně pouze pět: historický význam (Co z minulosti je důležité?), kontinuita a změna (Co se změnilo a co zůstalo stejné?), pokrok a úpadek (Změnily se věci k lepšímu či horšímu?), důkazy (Jak máme rozumět nezpracovaným materiálům z minulých dob?), historický empatie (Jak Můžeme porozumět našim předchůdcům, kteří žili v jiných morálních strukturách?) Lévesque: *Thinking Historically*, str. 37

⁶⁴ Dostupné na adrese: <https://historicalthinking.ca> [k datu 20. října 2021]

⁶⁵ Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií, Hana Havlůjová, Jaroslav Najbert, *Promýšlet dějepis v 21. století* [online] HistoryLab [cit. 7. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>

⁶⁶ MORTON Tom, SEIXAS Peter. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Andover (Spojené království): Cengage Learning EMEA, 2012, str. 2

⁶⁷ Tamtéž, str. 8

pro rozvíjení daného konceptu historického myšlení a k většině z nich i pracovní listy či další podklady. Pro zkoumání učebnic v praktické části diplomové práce jsem zvolila koncept třetí, čtvrtý a pátý (identifikovat kontinuitu a změnu, analyzovat příčinu a důsledek a zaujmout historickou perspektivu) – především proto, že je považuji za nejlépe aplikovatelné na téma Velké francouzské revoluce i za dobře využitelné v další výuce i praktickém životě.

2.1 (Určit) Historický význam

Slovy Petera Sexiase a Toma Mortona – „Jak rozhodneme o tom, co je důležité se o minulosti učit?“⁶⁸ To, že daná událost, období či fenomén nějaký historický význam má, je zřejmé už z toho, že se stala součástí vzdělávacích programů – i ty ale byly někým sestaveny a pro výběr látky musely existovat objektivní důvody.

„Směrovky“ pro práci s konceptem historického významu autoři *The Big Six* stanovili následovně:

1. Tyto události či lidé způsobili určitou významnou změnu.
2. Tyto události či lidé osvětlují nějaký významný aspekt minulosti či současnosti.
3. Historický význam je určitým způsobem konstruován, tím pádem musí tyto události či lidé zapadat do daného narativu.
4. Je třeba si uvědomit, že historický význam se mění v závislosti na čase/době a společenském kontextu.⁶⁹

V souvislosti s těmito „směrovkami“ nabízí kniha například tyto aktivity:

- Načrtnutí významu: Žáci si na základě svých předchozích znalostí sami určí, které události či osoby jsou podle nich historicky významné a proč a svůj výsledek znázorní vizuálně na papír.⁷⁰

⁶⁸ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 5

⁶⁹ Tamtéž, str. 12

⁷⁰ Tamtéž, str. 26

- Řazení témat: Žáci dostanou seznam témat a ty následně seřadí podle toho, za jak historicky významné daná témata považují.⁷¹
- Horkovzdušný balón: Ze skupiny témat žák vždy eliminuje jedno, které se mu zdá nejméně významné.⁷²
- Práce s textem sekundární literatury, aby byl žákovi demonstrován princip tvorby historického narativu.⁷³

Žákům lze onen historický význam nejlépe přiblížit právě správně zvolenou badatelskou otázkou (viz výše).

2.2 (Používat) Primární zdroje

„Jak o minulosti víme to, co o ní víme?“⁷⁴ Použití historických pramenů (primárních zdrojů) v hodinách dějepisu se určitě neomezuje pouze na badatelskou výuku, ale právě té je nedílnou součástí. Tato „surovina“ totiž vyžaduje od žáků aktivní přístup a zde nastupuje právě ono bádání⁷⁵. Mají možnost si v bezpečném a kontrolovaném prostředí a na určitou dobu vyzkoušet práci historika, jejíž konečné produkty pak právě končí například jako obsah učebnic.

„Ukazatele“ pro tento koncept určili Seixas s Mortonem jako:

1. Historie je interpretací založenou na úsudcích, které jsou tvořeny na základě primárních zdrojů.
2. Pokud se budeme ptát na správné otázky, ze zdroje se může stát pramen.
3. Ptejme se na to, do zdroj vytvořil a kdy, jelikož do interpretací vstupují autorovy hodnoty, jeho pohled na svět, účel vzniku pramenu.
4. Mějme na paměti historický kontext zdroje.
5. Neusuzujme jen na základě jednoho zdroje.⁷⁶

⁷¹ Seixas, Morton: The Big Six, str. 28

⁷² Tamtéž, str. 29

⁷³ Tamtéž, str. 32

⁷⁴ Tamtéž, str. 10

⁷⁵ Najbert: Na cestě k historické gramotnosti, str. 245

⁷⁶ Seixas, Morton: The Big Six, str. 40

A mezi nabízené aktivity patří třeba:

- Formulování rozdílu mezi pojmem „minulost“ a „historie“⁷⁷
- Zanechání stopy: Žáci zkusí sestavit seznam všech fyzických stop, které po sobě za posledních 24 hodin zanechali, určí, které zanechali záměrně a které nezáměrně a co by o nich mohly tyto stopy vypovědět.⁷⁸
- Interpretace obrazového materiálu: Začneme s otázkami typu „co můžeme z obrázku usuzovat o X“, následně se žáci snaží vytvořit vhodné navazující otázky, jejichž zodpovězení by vedlo k lepšímu porozumění historické situaci.⁷⁹
- Hledání zdroje a kontextu dané fotografie⁸⁰
- Srovnání interpretací dané události napříč několika zdroji⁸¹

Výše zmíněný výzkum Blaženy Gracové a Denisy Labischové se ptal i po tom, jaké prameny jsou v hodinách dějepisu nejčastěji používány. S jednoznačným náskokem se jako nejčastěji používaný historický pramen ukázaly fotografie, dále (v sestupném pořadí) dokumentární či historické filmy a seriály, dějepis v rámci internetu, beletrie, plakáty a karikatury. Problémem ovšem bylo, že, jak průzkum také ukázal, téměř žádný z těchto zdrojů nebyl následně analyzován a často je učitelé využili jako výplň času například před prázdninami⁸².

2.3 (Identifikovat) Kontinuitu a změnu

Tento koncept hledá odpověď na otázku „Jak se můžeme vyznat v komplexním proudu dějin?“⁸³ V hodinách dějepisu (a v učebnicích) se v drtivé většině pracuje striktně chronologicky, čili se nejprve určí období, ve kterém se pohybujeme, a teprve poté mluvíme s žáky o událostech, jež do tohoto období spadají. Tento přístup je z hlediska

⁷⁷ Tamtéž, str. 51

⁷⁸ Tamtéž, str. 50

⁷⁹ Tamtéž, str. 53 – 55

⁸⁰ Tamtéž, str. 60

⁸¹ Tamtéž, str. 64

⁸² Gracová, Labischová: Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, str. 532

⁸³ Seixas, Morton: The Big Six, str. 10

rozvíjení historického myšlení žáků vhodné doplnit i výběrem relevantního fenoménu, jehož vývoj budeme po určitou dobu sledovat⁸⁴.

The Big Six nabízí pro koncept kontinuity a změny tyto „směrovky“:

1. Kontinuita i změna jsou propojeny. Je vhodné začít s chronologiemi.
2. Změna je proces, ve kterém můžeme vyzorovat body zlomu.
3. Rozvoj a úpadek slouží jako obecnější hodnocení změn v čase.
4. Periodizace je procesem interpretace a pomáhá nám zorganizovat chápání kontinuity a změny.⁸⁵

Mezi nabízené aktivity patří:

- Tvorba vlastní vizuální časové osy, například pomocí speciálních programů či aplikací⁸⁶
- Tvorba tematických časových os na běžná témata, například „škola“ či „práce“⁸⁷
- Tzv. živoucí grafy: Na osu x zanést čas a na osu y určité hodnocení vývoje, respektive posun směrem nějakému stavu či odklon od něho (například světový mír).⁸⁸

2.4 (Analyzovat) Příčinu a důsledek

„Proč se určité události dějí a jaké jsou jejich následky?“⁸⁹ Pokud žáci sami (v rámci badatelské výuky) dospějí k poznání nějaké významné či radikální změny, otázka po příčinách pak vyvstane téměř automaticky⁹⁰. Dále se můžeme ptát: „Už známe některé

⁸⁴ Terezie Vávrová a Jaroslav Najbert ve své srovnávací studii učebnic na příkladu holocaustu zmiňují fenomén antisemitismu. Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu, Jaroslav Najbert, Terezie Vávrová, Promýšlet dějepis v 21. století [online] HistoryLab [cit. 28. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/>

⁸⁵ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 74

⁸⁶ Tamtéž, str. 89

⁸⁷ Tamtéž, str. 93

⁸⁸ Tamtéž, str. 94 a 95

⁸⁹ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 11

⁹⁰ Najbert: *Na cestě k historické gramotnosti*, str. 246

z příčin této události. Tato událost ale sama byla příčinou dalších dějů, napadá vás jakých?“ Zájem o zjištění minimálně příčin, ale i důsledků důležitých, zajímavých, někdy i přímo šokujících fenoménů jsou typické a přirozené nejenom pro dětskou/žakovskou mysl.

„Seixasovské směrovky“ pro vyučování a učení se o příčinách a důsledcích v historii jsou:

1. Jednu změnu způsobuje více příčin a jedna změna má více důsledků. To vytváří komplexní síť krátkodobých i dlouhodobých příčin a důsledků.
2. Příčiny vedoucí k dané historické události se liší mírou svého vlivu, některé jsou tedy důležitější než jiné.
3. Události vznikají z interakce faktorů dvojího druhu: dějinných aktérů (lidí) a sociálních, politických, ekonomických a kulturních podmínek.
4. Efekt nelze vždy předpovědět, důsledky jsou tedy někdy nezáměrné.
5. Historické události nebyly nevyhnutelné, stejně jako nejsou nevyhnutelné události budoucí.⁹¹

The Big Six jako aktivity pro tento koncept historického myšlení nabízí třeba:

- Jak jsem se sem dostal: Žáci uvažují nad životními událostmi, které přispěly k tomu, kde se nyní v životě nacházejí, i nad důsledky, které jejich současné situace může mít do budoucna. Pro názornost je lepší tyto myšlenkové pochody zakreslit na papír.⁹²
- Lze zkoumat vliv určitého jedince na běh dějin na konkrétním příkladu.⁹³
- Práce s textem: Na základě vhodně vybraného textu a správně kladených doplňujících otázek mohou žáci odhalit krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé důsledky.⁹⁴

⁹¹ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 102

⁹² Tamtéž, str. 116

⁹³ Tamtéž, str. 123

⁹⁴ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 132

2.5 (Zaujmut) Historickou perspektivu

Peter Seixas pátý koncept formuluje pomocí této otázky: „Jak můžeme lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?“⁹⁵ Zaujímání historické perspektivy bývá podle Jaroslava Najberta často obtížné či nezvládnuté. Nejenom děti, ale my všichni víceméně předpokládáme, že informace je buď pravdivá, či lživá, že určité chování je buď dobré, či zlé a podobně.⁹⁶ Že stejná věc může být obojím, pokud ji nahlédneme z různých úhlů, bude pro spoustu žáků nová zkušenost.

Zakomponovat toto do samotné učebnice ovšem není snadné – vyžaduje zařazení analytických cvičení a otázek na úkor faktografie a zároveň poskytnutí určitého historického kontextu, aby byl žák schopen nabízený materiál vhodně interpretovat⁹⁷.

Návod z *The Big Six* pro práci s historickou perspektivou v podobě „směrovek“ vypadá takto:

1. Mezi dnešními a dřívějšími náhledy na svět mohou být obrovské rozdíly.
2. Je důležité vyhnout se „prezntismu“ – používání současných idejí v souvislosti s dějinnými aktéry.
3. Historickým perspektivám nejlépe porozumíme skrze jejich historický kontext.
4. Zaujímání historické perspektivy znamená tvořit úsudky o tom, jak se dějinní aktéři cítili a jak přemýšleli. Neznamená to se s nimi identifikovat.
5. Různí dějinní aktéři mají rozdílné perspektivy – jejich zkoumání je klíčem pro chápání historických událostí.⁹⁸

Peter Seixas a Tom Morton zde jako aktivity zmiňují například:

- Jména: Co naše jména znamenají, jak často byla používána v minulosti a proč.⁹⁹

⁹⁵ Tamtéž, str. 11

⁹⁶ Najbert: Na cestě k historické gramotnosti, str. 253

⁹⁷ Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu, Jaroslav Najbert, Terezie Vávrová, Promýšlet dějepis v 21. století [online] HistoryLab [cit. 17. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/>

⁹⁸ Seixas, Morton: *The Big Six*, str. 136

⁹⁹ Tamtéž, str. 149

- Zkoumání životních podmínek konkrétní skupiny lidí v daném historickém období.¹⁰⁰
- Hraní rolí.¹⁰¹

2.6 (Chápat) Etické dimenze historických interpretací

Etické dimenze nám podle autorů *The Big Six* mají ukázat to, „jak nám historie může pomoci v současném životě.“¹⁰² V českém kurikulu se již delší dobu objevuje pojem „hodnotová výchova“, kterou lze právě do hodin dějepisu zakomponovat. V souvislosti s výchovou k hodnotám zmiňuje Jitka Lorenzová to, že už užívání toho termínu implikuje existenci nějakého souboru hodnot, který je společností všeobecně uznáván¹⁰³. Vytvoření a zvnitřnění určité hodnotové orientace pak má za cíl etická výchova.¹⁰⁴ Zmíněná autorka zároveň pracuje s pojmem „etická kompetence“, kterou definuje jako „schopnost převést morální poznání, cítění a přesvědčení do jednání.“¹⁰⁵ Jan Průcha potom tvrdí, že žáci základních škol „mají získat orientaci v základních morálních hodnotách (úcta k životu, k pravdě, k spravedlnosti aj.), vážit si své vlasti a rozpoznat nebezpečí různých národnostních a rasových předsudků, pochopit význam mezinárodního dorozumění, solidarity a spolupráce.“¹⁰⁶ V tomto se s autory *The Big Six* víceméně shoduje (viz níže).

František Parkan rozvíjení etiky zmiňuje v rámci přesahu dějepisu do občanské výchovy¹⁰⁷. Etickou výchovu přímo definuje takto: „pomáhá vytvářet hodnotový systém založený na ztotožnění se s humanismem, demokracií, odpovědností, spravedlností,

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 150 a 151

¹⁰¹ Tamtéž, str. 160

¹⁰² Tamtéž, str. 11

¹⁰³ LORENZOVÁ Jitka. Etická výchova In: Pedagogika pro učitele. Druhé vydání. Praha: Grada, 2011, str. 292

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 293

¹⁰⁵ Tamtéž, str. 294

¹⁰⁶ PRŮCHA Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998, str. 84

¹⁰⁷ PARKAN František. Didaktika dějepisu. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, str. 39

toleranci, porozumění apod.¹⁰⁸ Žáci si ujasňují obsah hodnot, které zastávají, rozvíjí své usuzování v oblasti morálky a jsou vychováváni k morální reflexi sebe sama¹⁰⁹. Zde do hry vstupuje nahlížení prizmatem onoho historického období¹¹⁰.

Usuzování ohledně morálky, etiky či hodnot už vyžaduje dosažení určitého stupně abstraktního myšlení a duševního vývoje obecně. V tomto kontextu je vhodné zmínit vývoj, kterým toho myšlení u dětí prochází – Lorenzová píše o myšlení tzv. konvenčním a postkonvenčním. Konvenční myšlení žáci používají zhruba ve věku od 6 do 12 let. V tomto období se ve svém morálním uvažování řídí nejprve podle nejbližších autorit (rodič, učitel atd.), posléze podle autorit obecnějších a začínají se orientovat na obecné řády a normy.

Ve fázi myšlení postkonvenčního (ve věku cca 12–15 let) dochází k jisté relativizaci, děti jsou tedy schopny uznat, že porušení pravidla lze v některých případech ospravedlnit, především pokud se jedná o principy svobody, spravedlnosti či rovnosti (což jsou hodnotové pojmy, jež si začínají žáci právě v tomto věku osvojovat).¹¹¹

Pro koncept chápání etických dimenzí může učitel využít tyto „směrovky“ od Petera Seixase:

1. Při tvorbě historických narativů autoři provádějí implicitní či explicitní etické soudy.
2. Odůvodněné etické soudy ohledně historických dějů jsou založeny na daném historickém kontextu.
3. Při tvoření etického soudu je důležité se mít na pozoru před užíváním současných standardů dobra a zla, správného a špatného.
4. Díky spravedlivému zhodnocení etických soudů si můžeme mnoho uvědomit o naší zodpovědnosti za to připomínat si přínosy, oběti i nespravedlnosti v historii.

¹⁰⁸ Parkan: Didaktika dějepisu, str. 41

¹⁰⁹ Najbert: Na cestě k historické gramotnosti, str. 246

¹¹⁰ Co se týče výuky žáků na druhém stupni ZŠ, typickým příkladem je reakce dětí na fakt, že v minulosti příslušníci šlechtických a panovnických rodin uzavírali sňatky i mezi sebou. Dnes věc morálně zcela nepřijatelná a ilegální, tehdy z politických důvodů poměrně často využívaná.

¹¹¹ Lorenzová: Etická výchova, str. 294 a 295

5. Naše porozumění dějinám nám může pomoci tvořit poučené soudy ohledně současnosti, ale pouze pokud si uvědomuje limity těchto „lekci minulosti“.¹¹²

Pro práci s žáky na téma etických dimenzí můžeme podle The Big Six využít třeba:

- Památníky: Žáci formulují, co všechno ovlivňuje to, že památník (či pomník) „má sílu“ a vhodně danou událost připomínají. Následně navrhnou nový památník/pomník.¹¹³
- Rozebírání kontroverzních témat a jejich etických dimenzí.¹¹⁴

Jaroslav Pinkas ve své práci přístup k hodnocení dělí na tzv. slabé¹¹⁵ a silné¹¹⁶ hodnocení dle postavení morálního úsudku a postoje v rámci analýzy učiva. Z Pinkasova i Parkanova textu různými slovy vyplývá, že tato rovina historického myšlení hraje roli v pozdějším životě žáka například pro chápání chodů ve společnosti a politických událostí. S jistou mírou nadsázky tedy učitel správně vedenou výchovou k rozpoznání etických dimenzí vychovává zodpovědného a informovaného občana a voliče – ze zahraničních autorů na toto upozorňuje například Stéphane Lévesque¹¹⁷. Zároveň se tímto dá posilovat mezilidské porozumění a empatie, neboť „reflexe vlastních východisek jako součást etického posuzování minulosti s sebou logicky nese i vědomí, že jiný člověk může tuto skutečnost posoudit jinak – jinakost tohoto posuzování tedy neznamena morální selhání posuzovatele.“¹¹⁸

3 Analýza tématu Velké francouzské revoluce

Velká francouzská revoluce je bezesporu velmi bohaté téma a nejedná se o události čistě politické, ale s celospolečenským vlivem. Navíc její důsledky a příčiny je třeba hledat

¹¹² Seixas, Morton: The Big Six, str. 168

¹¹³ Tamtéž, str. 200 a 201

¹¹⁴ Tamtéž, str. 189

¹¹⁵ Do slabého postavení hodnocení Pinkas zahrnuje teze Maria Carretera, Roberta Irvina Smitha nebo Nicolase Konlocha. PINKAS Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise, Historie – Otázky – Problémy. Etika historikova / historického soudu, 2017, roč. 9, čís. 2, str. 57–71, str. 60

¹¹⁶ Zde Pinkas zmiňuje hlavně Lindu Levstikovou a Keitha Bartona. Tamtéž

¹¹⁷ Lévesque: Thinking Historically, např. str. 28

¹¹⁸ Pinkas: Hodnoty a hodnocení v dějepise, str. 70

daleko za a daleko před klasickým časovým vymezením. Nejen z těchto důvodů představuje VFR téma, na kterém mají historikové stále co zkoumat a o čem psát, ale zároveň téma ideální pro rozvíjení konceptů historického myšlení. Otázky tohoto typu si v souvislosti s Francouzskou revolucí klade i třeba Jiří Hanuš: „Jaké postavení zaujmout k tomu, co se stalo před revolucí? Zůstala nějaká pouta spojující staré časy s postrevolučním věkem?

Co je v historii trvalé a co naopak proměnlivé? Jaké je zde role jedince?¹¹⁹“

3.1 Vymezení tématu

Časové vymezení Velké francouzské revoluce je dodnes předmětem debat. Za její počátek je běžně považován rok 1789 – spory ovšem nastávají při pokusu o stanovení konkrétní události či dokonce data, které by bylo možné přímo označit za vypuknutí revoluce. Širší veřejnost zná datum 14. července 1789 (tzv. dobytí Bastily), historikové se ale víceméně shodují, že zde se již jedná o jednu z mnoha revolučních událostí, nikoli o samotný začátek. Vzhledem ke špatné ekonomické situaci francouzského státu, kterou lze označit za jednu z klíčových příčin Velké francouzské revoluce, je někdy počátek kladen už k zasedání generálních stavů, jež započalo 5. května 1789.¹²⁰ Za další významný den a jeden z prvních revolučních aktů určitého státnického významu je poté považována tzv. Přísaha

v Míčovně z 20. června 1789¹²¹, jejíž přímým následkem byl vznik Ústavodárného shromáždění. Přední česká odbornice na události Velké francouzské revoluce Daniela Tinková ve své periodizaci tohoto období uvádí právě Ústavodárné (posléze tedy Zákonodárné) shromáždění jako hlavní hybnou sílu první fáze revoluce¹²².

Mnohem složitější (z pohledu člověka 21. století) je ale určit událost, která Velkou francouzskou revoluci ukončila. Mezi možná data patří například ustavení Francie jakožto

¹¹⁹HANUŠ Jiří: *Promýšlet revoluci v českém prostředí* In: Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 5-6

¹²⁰ Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Révolution_française/140733

¹²¹ Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Révolution_française/140733

¹²² TINKOVÁ Daniela. *Revoluční Francie 1787–1799*. První vydání. Praha: Triton, str. 14

konstituční monarchie (14. září 1791)¹²³, vyhlášení francouzské republiky (21. září 1792)¹²⁴, zavedení vlády direktoria (26. října 1795)¹²⁵, státní převrat a zavedení vlády konzulů v čele s Napoleonem Bonapartem (9. listopad 1799)¹²⁶ či konec prvního republikánského období ve Francii a nastolení císařství (18. května 1804)¹²⁷. Nejčastěji se pracuje s datem

9. listopadu 1799, jelikož poté už jednoznačně nastává období primárně ovlivňované osobou Napoleona Bonaparteho. K tomu se přiklání i Daniela Tinková¹²⁸. Co se dále týče periodizace tohoto období ve Francii, poněkud extrémní přístup zastával francouzský historik François Furet, který celou éru změn mezi lety 1770 a 1883 považoval za jednu francouzskou revoluci. Francouzský politik a historik Alexis de Tocqueville toto období uzavírá událostmi roku 1830, kdy podle něj definitivně vyhrává buržoazie.¹²⁹

Pokud bychom se měli pokusit o definici samotného termínu, jakési věcné a dějepisné základny, v první řadě je třeba poukázat na rozdíl pojmu běžně užívaného v českém prostředí – *Velká francouzská revoluce* – a názvu stejného období v anglosaském prostředí – *French Revolution*. Český termín jednoznačně poukazuje na skutečnost, že revolucí ve Francii se odehrálo mnoho a konkrétně tato se z nich do historie lidstva zapsala nejvýrazněji. Naproti tomu encyklopedie Britannica pod heslem *French Revolution* uvádí následující: „Francouzská revoluce, také nazývaná Revolucí roku 1789, je revolučním hnutím, které otřáslo Francií mezi roky 1787 a 1799, přičemž prvního

¹²³ Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Révolution_française/140733

¹²⁴ Tamtéž [cit. 16. listopadu 2021]

¹²⁵ Directoire, [online], Larousse, Encyclopédie, [cit. 16. listopadu] dostupné z: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Directoire/116603>

¹²⁶ Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Révolution_française/140733

¹²⁷ Premier Empire, [online] Larousse, Encyclopédie, [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/premier_Empire/118023

¹²⁸ Daniela Tinková, *Revoluční Francie 1787-1799*, str. 15 a 16

¹²⁹ ŘEPA Milan. Ústřední kategorie Tocquevillova pohledu na Francouzskou revoluci In: *Interpretace Francouzské revoluce*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 16

vrcholu dosáhlo právě v roce 1789.¹³⁰ K odlišení od jiných revolučních událostí ve Francii (především těch z let 1830 a 1848) pak právě slouží zmínění roku 1789. Samotná francouzská terminologie pak Velkou francouzskou revoluci označuje zkrátka jako *La Révolution* či opět *Révolution française*¹³¹. Revoluce roku 1830 se pak v historiografii objevuje nejčastěji jako *Les Trois Glorieuses*¹³² a události o osmnáct let mladší jako *La Révolution de février*¹³³. V této práci používám termín *Velká francouzská revoluce*, jelikož ten je v českém prostředí ještě stále používanější než *Francouzská revoluce* a jednoznačně odkazuje k dané historické epoše.

Ve všech používaných názvech ale narazíme na slovo „revoluce“. Ačkoli existují dějinné události, kterým někteří historikové nechtějí charakter revoluce přiznat, u VFR je toto neoddiskutovatelné. Josef Válka přímo říká, že „revoluce je pojem historický a má své dějiny, a to nejen dějiny věci samé, ale i dějiny významu.“¹³⁴ Pro definování revoluce jako pojmu se můžeme opět obrátit na velké encyklopedie: Britannicu („významná, náhlá a typicky násilná změna ve vládě státu a strukturách s ní souvisejících“)¹³⁵ nebo Larousse („náhlá a násilná změna politické a sociální struktury státu, která nastává, když se určitá skupina vzbouří proti stávajícím autoritám a chopí se moci“)¹³⁶. Pokud tedy hovoříme o revoluci v politickém slova smyslu (nikoli v oblasti techniky, průmyslu či umění),

¹³⁰ French Revolution [online] Britannica [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://www.britannica.com/event/French-Revolution>

¹³¹ Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encycopedie/divers/Révolution_française/140733

¹³² „Tři zlaté dny“. Revoluční charakter je zde událostem přiznán, nicméně se většinou neobjevuje v názvu. Journées de juillet [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encycopedie/divers/journées_de_juillet_1830/126253

¹³³ „Únorová revoluce“, někdy také „Révolution française de 1848“. Révolution française de 1848 [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encycopedie/divers/révolution_française_de_1848/140734

¹³⁴ VÁLKA Josef. Idea revoluce v myšlení dvacátého století In: Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 147

¹³⁵ Revolution [online] Britannica [cit. 7. října 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/topic/revolution-politics>

¹³⁶ Révolution [online] Larousse, Dictionnaire [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/revolution/69167>

za klíčové prvky lze označit radikální změny na nejvyšších místech státní správy, násilí a také jednu skupinu lidí, která právě onou revoltou „uchvátí“ politickou moc ve státě. Především za minulého režimu se k názvu VFR přidávalo slovo „buržoazní“, jelikož buržoazie byla z velké části právě touto skupinou. V dnešní době už se tento název používá daleko méně, jelikož zejména v postkomunistickém prostředí mají slovo „buržoazie“ či „buržoazní“ stále určitý ideologický náboj¹³⁷. Obrovské množství hodnotových konotací přiznává Josef Válka i samotnému pojmu „revoluce“.¹³⁸

Pro potřeby této práce a s využitím výše zmíněných zdrojů a definic bych tedy Velkou francouzskou revoluci vymezila jako *události odehrávající se ve Francii mezi lety 1789 a 1799, které zasáhly kromě sféry politické a sociální i sféru kulturní a ekonomickou, jejichž příčiny leží již před vytyčeným časovým obdobím a jejichž důsledky sahají daleko za toto období, v určitém smyslu až do současnosti.*

3.2 Zpracování v historiografii

Téma Velké francouzské revoluce a potažmo i napoleonské období je poměrně dobře a srozumitelně zpracováno v české i zahraniční literatuře. Mezi relevantní knižní zdroje z českého prostředí patří právě například dílo Daniely Tinkové *Revoluční Francie 1787-1799* či *Francouzská revoluce* od téže autorky (obojí vydáno 2008). Velice významný český historik Miroslav Hroch se tématu věnoval v knize *Velká francouzská revoluce a Evropa* (dílo z roku 1990, spoluautorkou je zde Vlasta Kubišová). Zajímavý pohled dále nabízí dílo *Velká francouzská revoluce ve vztahu k vědě, pedagogice, náboženství a kultuře* (publikováno 2005) od autorů Jiřího Hanuše, Radomíra Vlčka, Kamila Štěpánka a Jiřího Miholy a pro propojení tématu s českým prostorem může posloužit práce *Čechy a francouzská revoluce* sepsaná Květou Mejdřickou v roce 1959. V českém prostředí byly *Dějiny Francie* vydány kolektivem autorů (v roce 1988). Z řad francouzských historiků se ikonickými jmény spjatými s historiografií Velké francouzské revoluce stali Jules Michelet (*Francouzská revoluce*, vydáno v letech 1847 a 1869), Alexis de Tocqueville (*Starý režim*

¹³⁷ Marxistická ideologie staví buržoazii do boje s dělnictvem a v tomto kontextu má tedy tento termín negativní konotace. Buržoazie, Sociologická encyklopedie [online] Sociologický ústav AV ČR [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Buržoazie>

¹³⁸ Válka: *Idea revoluce v myšlení dvacátého století*, str. 147

a revoluce, poprvé vydáno v roce 1856)¹³⁹ a především François Furet (*Francouzská revoluce, I. díl – Od Turgota k Napoleonovi 1770-1814* z roku 1965). Mezi relevantní autory ze zahraničí mimo Francii mohou patřit třeba americká profesorka Lynn Huntová (*Francouzská revoluce, politika, kultura, třída*, publikováno 1984) nebo britsko-americký historik Simon Schama (*Občané – kronika Francouzské revoluce*, vydáno 1989). V určité míře lze čerpat i z publikací shrnující francouzské dějiny například od autorů Georgese Dubyho (*Dějiny Francie: od počátků po současnost*, poprvé vyšlo roku 1970) či Marca Ferra (*Dějiny Francie* vydané v roce 2001). U většiny autorů je ale třeba při interpretaci a další práci s jejich díly zohlednit dobu, kdy publikace vznikaly, a případně i jisté ideologické zabarvení.

Velká francouzská revoluce totiž určitě patří mezi ty dějinné události, na které se pohledy a názory mohou značně lišit, ať už v rámci veřejnosti laické či odborné. Pro ilustraci tohoto druhého případu jsem zvolila tři z klíčových autorů zabývajících se tímto obdobím

– Alexise de Tocquevilla, Julese Micheleta a Françoise Fureta, což doplním ještě dalšími relevantními hlasy z dvacátého a jednadvacátého století.

3.2.1 Zpracování tématu vybranými historiky

Alexis-Charles-Henri Clézel de Tocqueville pocházel, jak již jeho plné jméno napovídá, ze šlechtické rodiny a jeho rodiče jen těsně během revoluce unikli gilotině. Narodil se v roce 1805 a ačkoliv se jeho hlavní profesí stala politika, svým dílem *Starý režim*

a revoluce (vyšlo 1856)¹⁴⁰ ovlivnil i doménu historiografie. Tocqueville se dle Milana Řepy zabývá hlavně zákonitostmi, souvislostmi, tendencemi, čímž v jistém smyslu předznamenává strukturalistické metody zkoumání historie.¹⁴¹ I z tohoto důvodu je jedním z hlavních rysů jeho interpretace tvrzení, že mnoho klíčových fenoménů, které jsou často prezentovány jako důsledky revolučních dějů, začínají již za „starého režimu“ (například

¹³⁹ Charles Alexis Henri Clérel de Tocqueville, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Charles_Alexis_Henri_Clérel_de_Tocqueville/146951

¹⁴⁰ Tocqueville: Starý režim a revoluce, str. 289 a 290

¹⁴¹ Řepa: Ústřední kategorie Tocquevillova pohledu na francouzskou revoluci, str. 12

centralizace monarchie¹⁴²). Tento politik a historik nevidí Velkou francouzskou revoluci jako dějinný zlom, ale jako logické vyústění situace ve Francii, k čemuž se přiklání i mnoho dalších odborníků.¹⁴³ Vrstva aristokracie se dle Tocquevilla stále více izolovala od většinové společnosti, stávala se jakousi „kastou“ a její svržení bylo pochopitelné a ospravedlnitelné¹⁴⁴. Dále popisuje, jak „Francouzi mohli najednou upadnout do strašlivé revoluce, aniž ji viděli, jelikož lidé se již dávno přestali zabývat věcmi veřejnými.¹⁴⁵ Zajímavým prvkem zmiňovaným ve *Starém režimu a revoluci* je „kontrast mezi mírností teorií a násilností činů“, jelikož ačkoli měla VFR silnou základnu intelektuální a filozofickou, v důsledku byla provedena nižšími vrstvami obyvatel.¹⁴⁶ Druhým „tocquevillovským“ prvkem se stávají fenomény rovnosti a svobody a nestejná důležitost, jež jim nové zřízení přiřklo – dle Alexise de Tocquevilla byla rovnost prosazována na úkor svobody¹⁴⁷, což považuje za jednoznačnou chybu.¹⁴⁸ Oddíl o tomto výjimečném autorovi bych zakončila jedním z jeho citátů: „Francouzská revoluce bude pouze temnotou pro oči těch, kdo se budou dívat pouze na ni. V době, která jí předcházela, musíme hledat jediné světlo, jež ji může objasnit.“¹⁴⁹

Jules Michelet se stal pro mnoho lidí téměř synonymem pro historiografii Velké francouzské revoluce. Patří do stejné generace jako Alexis de Tocqueville (narodil se roku 1798 a zemřel v roce 1874), ale často bývá spíše než s historiky zmiňován jedním dechem s velkými romanopisci – Victorem Hugem či Alexandrem Dumasem¹⁵⁰. Důvodem pro tento příměr je především vysoká literární a jazyková kvalita Micheletových děl, méně

¹⁴² Tocqueville: *Starý režim a revoluce*, str. 231

¹⁴³ Ústřední kategorie Tocquevillova pohledu na francouzskou revoluci In: *Interpretace Velké francouzské revoluce*, str. 13

¹⁴⁴ Tocqueville: *Starý režim a revoluce*, str. 227

¹⁴⁵ Tamtéž, str. 228

¹⁴⁶ Tamtéž, str. 229

¹⁴⁷ „Praxi“ rovnosti na úkor svobody bychom mohli spatřovat i v ideologii komunistické.

¹⁴⁸ Řepa: *Ústřední kategorie Tocquevillova pohledu na francouzskou revoluci*, str. 16

¹⁴⁹ Tocqueville: *Starý režim a revoluce*, str. 232

¹⁵⁰ Jules Michelet, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 9. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jules_Michelet/133087

vědecké objektivitu a nadhledu a více subjektivních emocí autora. Toto mimo jiné konstatoval i jeden z nejvýznamnějších francouzských teoretiků jazyka, Roland Barthes.¹⁵¹ Dobře lze toto ilustrovat například na pasáži o Charlottě Cordayové – Jules Michelet přináší informace nejenom o samotném zavraždění Jeana Paula Marata, ale i o tom, co mladou ženu k takovému činu přivedlo: „Duše mladé Charlotty hledala první útočiště ve zbožnosti, v sladkých klášterních přátelstvích. (...) Klášterní hovorny a abatyšiny salóny navštěvovali mladí kavalíři z nejlepších kruhů. Plytkost těchto konverzací zřejmě v mužném dívčím srdci upevnila zálibu v samotě a odvrát od společnosti.“¹⁵² Vidíme zde domněnku o postojovém a duševním vývoji, stejně jako ověřitelná fakta a vzletný, romantický slovník. Tato směsice ještě ve spojitosti s obdobím tak turbulentním a komplexním, jako je Velká francouzská revoluce, tvoří typické „micheletovské vyprávění“.

François Furet k tématu přistoupil v určitém smyslu nekonvenčním či svěžejším způsobem. Kromě toho, že Francouzská revoluce je podle něj doba dlouhá 113 let¹⁵³, také otevřeně dává tyto události do souvislosti s totalitou a totalitními praktikami.¹⁵⁴ Původním přesvědčením komunisty/marxisty poukazuje na změnu chápání francouzského revolučního období v souvislosti s Velkou říjnovou revolucí z roku 1917¹⁵⁵, možná v souvislosti s tímto se Furet zabýval hlavně politickým a ideologickým rozměrem VFR.¹⁵⁶ Jedním z největších přínosů Françoise Fureta historiografii Francouzské revoluce je ale

¹⁵¹ SLABÁKOVÁ Radmila. Michelet – Subjektivita, paměť a postmoderní historiografie In: Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 21 a 22

¹⁵² MICHELET Jules. Francouzská revoluce. První vydání. Z francouzského originálu Histoire de la Révolution française přeložili Alena Hartmanová a Jiří Pechar. Praha: Odeon, 198, str. 429

¹⁵³ Svou periodizaci zdůvodňuje například takto: „Ústřední myšlenka spočívá v tom, že teprve vítězství republikánů nad monarchisty v letech 1876–1877 přineslo novodobé Francii režim, který natrvalo potvrdil všechny zásady z roku 1789.“ FURET François. *Francouzská revoluce, Díl 1. Od Turgota k Napoleonovi (1770–1814)*. První vydání. Z francouzského originálu *La Révolution française. De Turgot à Napoléon (1770–1814)* přeložila Jana Smutná-Lemmonierová. Praha: Argo, 2004, str. 9

¹⁵⁴ HORÁK Petr: François Furet – k iluzi revoluce In: Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 124

¹⁵⁵ Tamtéž, str. 138

¹⁵⁶ Tamtéž, str. 132

nabourávání „monolitické představy o její monolitické podobě“¹⁵⁷ nebo její přímé ztotožňování s pokrokem a demokracií.¹⁵⁸

Georges Duby, historik zaměřující se na období středověku a přední člen tzv. *školy Annales*, patří mezi naprosto ikonická jména francouzské historiografie. Není proto divu, že právě on je podepsán jako hlavní autor *Dějiny Francie od počátků po současnost*. Ze zhruba 900 stran textu je v této publikaci Velké francouzské revoluci věnováno 29 stran, rozdělených do dvou oddílů (*Revoluce na pochodu* a *Revoluční civilizace*) a sedm pododdílů (*Proč revoluce, Úspěchy buržoazní revoluce, Lidová revoluce, Návrat k pořádku, Pomíjivost, Jisté hodnoty, Pokusy a sliby*). Vidíme tedy například, že historikové v této komplexní publikaci onu revoluci opravdu označují slovem buržoazní. Duby zároveň hned v úvodu upozorňuje, že VFR „byla součástí proudu atlantických revolucí, jež charakterizují dobu mezi lety 1170–1800 na území sahajícím od Ameriky přes Spojené království a Flandry až po Švýcarsko.“¹⁵⁹ Obecně je v tomto zpracování kladen více důraz na kontext, souvislosti, příčiny a důsledky, někdy třeba i ne tolik očividné – například vliv emigrace během revoluce na vznik uměleckého romantického hnutí.¹⁶⁰

K různým pohledům a interpretacím Velké francouzské revoluce lze ještě připojit historičku Lynn Huntovou, která tuto epochu zkoumá například skrze význam symbolů či sociologické kategorie – mimo jiné upozorňuje na to, že obecně je tato revoluce hodnocena jako negativní událost z hlediska postavení žen. Ty si totiž za starého režimu udržovaly ještě jakýsi vliv, který během revoluce na nějakou dobu ztrácejí¹⁶¹. Huntová obecně věnuje pozornost i tzv. lidem na okraji (kromě žen i židům, protestantům či migrantům) nebo symbolice: „Rozdíl v ošacení naznačoval rozdíl v politickém

¹⁵⁷ Tamtéž, str. 137

¹⁵⁸ Tamtéž, str. 137

¹⁵⁹ DUBY Georges a kol. *Dějiny Francie od počátků po současnost*. První vydání. Z francouzského originálu *Histoire de la France des origines à nos jours* přeložil Vladimír Cinke. Praha: Karolinum, 2003, str. 402

¹⁶⁰ Duby: *Dějiny Francie*, str. 430 a 431

¹⁶¹ HUNTOVÁ Lynn. *Zapomínání a vzpomínání*. In: *Interpretace Francouzské revoluce*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, str. 129

přesvědčení, a proto barva oděvu, délka kalhot, typ obuvi nebo i nesprávná pokrývka hlavy mohly být důvodem rozmíšky, pěstního souboje či pouliční rvačky.¹⁶²

¹⁶² HUNTOVÁ Lynn. Francouzská revoluce. Politika, kultura, třída. První vydání. Z anglického originálu Politics, Culture, and Class in the French Revolution přeložil Tomáš Suchomel. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007, str. 74

4 Význam současných učebnic ve výuce

Dle výzkumu provedeného Barborou Šimkovou, pouze 3% učitelů učebnici ve výuce nevyužívá vůbec¹⁶³. Už toto číslo samo o sobě potvrzuje to, že analýza učebnic má význam, stejně jako zavádění nových přístupů do tvorby učebnic a práce s nimi. Ačkoli se lze oprávněně ptát po vhodné formě (např. papírová versus elektronická), učebnice jako taková zatím určitě není překonaným médiem.

Jelikož jedním z hlavních úkolů této diplomové práce je zjistit, jestli lze i běžně používané učebnice využít pro výuku dějepisu založenou na šesti konceptech historického myšlení, je třeba se nejprve alespoň v krátkosti zaměřit na používání učebnic v hodinách dějepisu obecně. K tomu využiji data z výše zmíněné diplomové práce, poznatky z publikace *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, výše zmíněný výzkum Ústavu pro studium totalitních režimů a také vlastní anketu mezi menším počtem studentů a absolventů Katedry dějin a didaktiky dějepisu na Pedagogické fakultě UK¹⁶⁴.

Učebnice většinou musí být v souladu v obecnější výchovnou a vzdělávací strategií. Tyto strategie jsou definovány jako „promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí“¹⁶⁵. V této souvislosti je tedy vhodné alespoň ve stručnosti zmínit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve verzi z roku 2021 a co říká právě o klíčových kompetencích, o průřezových tématech týkajících se dějepisu a o očekávaných výstupech z vyučování tématu Velké francouzské revoluce. Co se týče klíčových kompetencí, k původním šesti (kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence občanské a kompetence pracovní) byla v RVP ZV 2021 přidána ještě kompetence digitální.¹⁶⁶ Dějepisná výuka svými cíli a charakterem může přispívat k rozvoji všech těchto kompetencí, zvláště pokud je realizována právě skrze výše zmíněnou badatelsky orientovanou výuku. Rámcový vzdělávací program o vzdělávacím

¹⁶³ Šimková: Didaktické pomůcky pro výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ a jejich aplikace v praxi, str. 68

¹⁶⁴ Má vlastní pedagogická praxe bohužel není pro tuto diplomovou práci relevantní, jelikož dějepis vyučuji na střední odborné škole.

¹⁶⁵ Hudecová: Jak modernizovat výuku dějepisu, str. 7

¹⁶⁶ RVP pro základní vzdělávání 2021 [online], Národní ústav pro vzdělávání [cit. 28. listopadu 2021] dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, str. 10

oboru Dějepis píše toto: „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 historických zkušeností.“¹⁶⁷ Především tématu historického vědomí/myšlení jsem se také věnovala v jedné z předchozích kapitol. Průřezová témata zahrnující dějepisnou výuku jsou například tato:

- Výchova demokratického občana (především principy a vývoj demokracie, lidských a občanských práv)¹⁶⁸
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech („porozumění klíčovému historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj Evropy i světa a měly podstatný význam pro evropskou integraci a začlenění České republiky do integračního procesu“¹⁶⁹)

Tematický celek Modernizace společnosti, do kterého Velká francouzská revoluce v RVP ZV spadá, stanovuje ohledně VFR tyto očekávané výstupy:

- „D-9-6-01: žák vysvětlí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny ve vybraných zemích a u nás, které charakterizují modernizaci společnosti
- D-9-6-02: žák objasní souvislost mezi událostmi Francouzské revoluce a napoleonských válek a rozbitím společenských struktur v Evropě“¹⁷⁰

¹⁶⁷ RVP pro základní vzdělávání 2021 [online], Národní ústav pro vzdělávání [cit. 28. listopadu 2021] dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, str. 56

¹⁶⁸ Tamtéž, str. 135

¹⁶⁹ Tamtéž, str. 137

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 60

4.1 Definice učebnice a její role

Dle *Pedagogického slovníku* je učebnice „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice.“¹⁷¹ Podle Jana Průchy lze učebnici chápat trojím způsobem: „jako kurikulární projekt, jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a jako didaktický prostředek pro učitele.“¹⁷² Jinými slovy – kromě toho, že učebnice slouží ke studiu a pro přípravu hodin, reflektuje také přístup ke vzdělávání v kontextu dané doby, státu a jeho politiky. Co se týče role učebnice jako didaktického prostředku, už samotná formulace napovídá, že učebnice jsou pouze jedním z didaktických prostředků¹⁷³ – těch je nepřeberné množství, učebnice potom spadají pod didaktické texty¹⁷⁴. Průcha didaktický text definuje jako „z funkčního hlediska kterékoli sdělení (verbální, obrazové nebo kombinované), jež má specifické vlastnosti umožňující mu fungovat v didaktické komunikaci.“¹⁷⁵ Známy didaktik dějepisu Vratislav Čapek o učebnici píše jako o „realizaci projektu didaktického systému daného předmětu“¹⁷⁶ a „základní vyučovací a učební pomůcke“¹⁷⁷.

Aby učebnice byla opravdu učebnicí, musí podle Františka Parkana obsahovat tyto prvky: názornou i slovní prezentaci učiva, řídicí aparát osvojování učiva (otázky, cvičení či odkazy na další zdroje) a orientační aparát¹⁷⁸. Jak trefně píše Petr Knecht a Tomáš Janík, „učebnice neprezentují pouze vzdělávací obsahy, ale také definují, jaké činnosti by žáci

¹⁷¹ MAREŠ Jiří, PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška. *Pedagogický slovník*. První vydání. Praha: Portál, 1995. Užitý pojem didaktická komunikace je pak na straně 49 téhož slovníku definována jako „specifický typ pedagogické komunikace, jejímž cílem je učení.“

¹⁷² PRŮCHA Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté vydání. Praha: Portál, 2017, s. 272

¹⁷³ Didaktické prostředky Průcha definuje jako „soubor všech materiálních předmět fungujících při realizaci vzdělávání“. Průcha: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 14

¹⁷⁴ Jan Průcha jako další didaktické texty uvádí ještě metodické příručky a jazykové příručky. Tamtéž, s. 277

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 282. V publikaci od stejného autora s názvem *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* na str. 25 uvádí definici formulovanou jinak: „jakýkoli informační útvar, a to verbální (psaný, tištěný, zvukový) nebo obrazový, resp. verbálně obrazový, který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení.“

¹⁷⁶ Čapek: *Didaktika dějepisu II*, str. 156

¹⁷⁷ Tamtéž, str. 157

¹⁷⁸ Parkan: *Didaktika dějepisu*, str. 46-47

měli být schopni s obsahem vykonávat¹⁷⁹. V první řadě si lidé s učebnicemi spojují právě slovní reprezentaci učiva, čili učební text. Doplnění reprezentací názornou (obrazovým materiálem, mapami apod.) je nutné nejenom z didaktického hlediska, ale i pro vizuální přitažlivost obsahu. Aparát osvojování učiva bývá někdy zanedbáván či přesunut do pracovních sešitů korespondujících s danou učebnicí. Co se týče aparátu orientačního, učivo je nejčastěji řazeno chronologicky, v tematických celcích dle rámcových vzdělávacích programů, samotné uspořádání učebnice je pak nejčastěji v jejím úvodu ještě názorně vysvětleno.

Takto stanovil strukturní složky učebnice Miroslav Sýkora dle D. D. Zujeva:

- a. výkladové texty: základní text
doplňkové texty (slovo ke čtenáři, dokumentační materiály, materiály k nepovinnému osvojení)
vysvětlující texty (poznámky a vysvětlivky, slovníčky, abecední seznamy)
- b. nevýkladové složky: aparát řízení procesu osvojování (otázky, úkoly, odpovědi)
ilustrační materiály (technické a předmětné ilustrace, obrázky, schémata, fotografie, mapy, fotografie apod.)
orientační aparát (předmluva, úvod, obsah, rozdělení na části, prostředky grafické úpravy, znaky a symboly, věcné a jmenné rejstříky, bibliografie, záhlaví)¹⁸⁰

Jarmila Skalková ve své publikaci *Obecná didaktika* z roku 2007 píše, že pokud budeme učebnici pojímat komplexně, kromě nositele samotného obsahu vzdělávání se stává

i prostředkem, který řídí učení žáků, přičemž se předpokládá jejich vlastní aktivita. Dokládá to některými příklady strukturálních změn v učebnicích, například zařazování prvků cvičebnic či pracovních sešitů či náměty pro samostatnou práci a projekty.¹⁸¹

¹⁷⁹JANÍK Tomáš, KNECHT Petr. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008, s. 11

¹⁸⁰SÝKORA Miloslav. Učebnice. Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. Praha: EM-Effect, 1996, s. 21 a 22

¹⁸¹ Skalková: *Obecná didaktika*, s. 104

Zároveň stanovuje těchto šest základních funkcí učebnic (připouští, že v různých učebnicích jsou tyto funkce různě zastoupené):

- poznávací a systemizační
- upevňovací a kontrolní
- motivační a sebevzdělávací (motivace k dalšímu samostatnému učení)
- koordinační (koordinace s navazujícími didaktickými prostředky)
- rozvíjecí a výchovná
- orientační¹⁸²

Funkce učebnice podle již výše zmiňovaného Jana Průchy jsou poté následující

- prezentace učiva (a to prostřednictvím různých forem)
- řízení učení/vyučování (ve vztahu k žákovi například pomocí otázek, ve vztahu k učiteli potom třeba skrze doporučené časové dotace a proporce různých témat)
- funkce orientační/organizační (obsah, pokyny k užívání apod.)¹⁸³

Učebnici v základě tvoří složka textová a mimotextová¹⁸⁴. Průcha (spolu s dalšími autory) se podrobně zabývá právě učebnicovými texty, které jsou tradičně hlavní a nejrozsáhlejší složkou učebnic, a učením z textu. Právě ohledně učení z textu hovoří o třech modelech:

- „učení na základě propozic (učící se subjekt operuje s obsahovými elementy textu a určitými procedurami je transformuje do svého vědění)
- učení na základě elaborací a inferencí (učící se subjekt vyvozuje z textu dílčí závěry a z nich buduje své nové znalosti)
- učení na základě schémat a skriptů (učící se subjekt získává novou znalost na základě ustálených, dříve osvojených scénářů událostí)¹⁸⁵

Při tvorbě učebnic je pochopitelně jednou ze základních otázek to, jak vědecké poznatky transformovat tak, aby se staly dějepisným učivem, čili aby byly ve shodě jak

¹⁸² Skalková: *Obecná didaktika*, s. 104 a 105

¹⁸³ Průcha: *Moderní pedagogika*, s. 277 a 278

¹⁸⁴ Průcha: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 21

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 26

se schopnostmi žáků dané věkové kategorie a podmínkami výuky, tak s aktuálními výsledky vědeckého zkoumání¹⁸⁶. Langr a Váňa již před polovinou 20. století publikovali *Výzkum učebné látky z fyziky na škole národní*, kde prvky této látky vyhodnocovali dle tří kategorií, které jsou použitelné i v ostatních předmětech:

- důležitost: teoretická (obecná vzdělávací hodnota a jeho nutnost z hlediska porozumění další látce) a praktická (znalosti pro praktický znalost)
- pochopitelnost (čili přístupnost pro žáky)
- zajímavost (míra zájmu, kterou prvek může vyvolat v žácích)¹⁸⁷

Učebnice také málokdy stojí samy o sobě – jsou buď součástí společně komponované řady učebnic a/nebo tzv. didaktického datového komplexu (dle Průchy: „pro určitý vyučovací předmět jsou konstruovány kromě učebnice ještě další text určené pro využití ve výuce“).¹⁸⁸ Pracovními sešity se zabývaly i Denisa Labischová a Blažena Gracová v *Příručce ke studiu didaktiky dějepisu* a podle autorek „by měly sloužit jednak k procvičování učiva, jednak k prohlubování nabytých vědomostí a k rozvíjení dovedností využitím širokého spektra didaktických médií.“¹⁸⁹ Edukační média pro dějepisnou výuku lze poté třídit podle míry autenticity:

- historické prameny
- média zprostředkující, s určitým prvkem autenticity (například literatura faktu nebo dokumentární filmy)
- zprostředkující (didaktizovaná) média – sem potom spadají učebnice, atlasy či časové přímky¹⁹⁰

Pokud se vrátím ke svému tvrzení výše, tedy že používání učebnice není překonanou složkou výuky, na toto téma píše Josef Maňák: „Specifičnost učebnice tradičního typu je

¹⁸⁶ PRŮCHA Jan. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe In: Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006, str. 17

¹⁸⁷ Tamtéž, str. 18 a 19

¹⁸⁸ Průcha: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média, s. 17

¹⁸⁹ GRACOVÁ Blažena, LABISCHOVÁ Denisa. Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. První vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, str. 47

¹⁹⁰ Gracová, Labischová: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu, str. 72

zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích. Tato skutečnost ukazuje, že učebnice bude i nadále plnit ve výuce důležité funkce, dokonce se objeví funkce nové. Učebnice totiž doplňuje nebo i nahrazuje úlohu dřívějších učebních osnov a standardů.¹⁹¹ Ačkoliv Maňák není k využití moderních technologií nikterak skeptický, nevede podle něj cesta pouze tímto směrem. I e-learning využívá koncepcí, které jsou v didaktice známé a ověřené, čili se jedná především o změnu formy než o změnu postupu.¹⁹² Kromě toho, že se dle Josefa Maňáka budou nároky na učitele dále zvyšovat,

než aby se díky modernějším učebnicím snižovaly a učitelova práce jimi byla ulehčena, předpokládá také to, že nové učebnice mají předpoklady k tomu stát se komplexním a metodicky propracovaným souborem základního kánonu poznatků pro daný předmět a ročník.¹⁹³ S rostoucími nároky na učitele lze určitě souhlasit, především v kontextu využívání nových metod (například právě badatelské výuky). Práce pedagoga a náplň jeho času se začíná posouvat k jiným aktivitám – ačkoliv stále zůstává prostředníkem mezi žáky a učivem, z jakéhosi překladatele či předkladatele se stává žakovým průvodcem. Několik argumentů pro tvrzení, že doba papírových učebnic určitě není u konce a toto médium má své výhody, přináší také Jan Průcha; ten uvádí jejich lepší cenovou i fyzickou dostupnost, snadnou manipulaci, nezávislost na technice a v neposlední řadě i psychologickou vazbu některých pedagogů i žáků na tuto formu učebnice¹⁹⁴.

Zdeněk Beneš definuje přímo dějepisnou učebnici jako „specifický typ historické literatury – didakticko-historický text -, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák a student všech druhů a typů škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.“¹⁹⁵ V definici není zmíněn učitel, jako hlavní adresát dějepisné učebnice je zde určen žák. Beneš také přichází s následující typologií dějepisných učebnic:

¹⁹¹ MAŇÁK Josef. Funkce učebnice v moderní škole In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008, str. 19

¹⁹² Tamtéž, str. 23

¹⁹³ Tamtéž, str. 23 a 24

¹⁹⁴ Průcha: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média, str. 16

¹⁹⁵ BENEŠ Zdeněk. Učebnice dějepisu In: Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Taurus, 2009, str. 9

- kvazisyntézy (učebnice usilující o poskytnutí uceleného obrazu daného výseku dějin, dominuje v nich hlavně výkladový text)¹⁹⁶
- učebnice analyticko-syntetické (podle autora ideální typ učebnice v dnešní době)
- materiállová kompendia (například čítanky)¹⁹⁷

Kromě toho, že Zdeněk Beneš upozorňuje na to, že v praxi existuje i množství učebnic jakéhosi smíšeného typu, zmiňuje i jistou „uzavřenost“ výkladů v prvním typu učebnic či možnost až příliš volného výkladu, který může nastat při práci s druhým typem¹⁹⁸.

K Benešově typologii dějepisných učebnic lze připojit ještě druhy pojetí dějin, o kterých píše Blažena Gracová a Denisa Labischová ve své *Příručce* a které lze také v učebnicích vysledovat:

- „sociálně ekonomické pojetí: materialistické pojetí, zdroje ostatních lidských aktivit jsou spatřovány v sociálně ekonomické oblasti, upřednostňován je vývoj velkých společností (...), zájem o dobovou realitu, zejména o hmotnou kulturu prostých lidí
- liberálně demokratické pojetí: zaměření na dějiny civilizací a na politické dějiny, na liberální tradici v evropských a světových dějinách (...)
- náboženské pojetí: v popředí stojí duchovní sféra člověka, pojetí dávající přednost Boží zjevené pravdě před racionálním hledáním pravdy“¹⁹⁹

Učebnic se také týkají způsoby překonání obtížnosti dějepisného obsahu, také popsané Gracovou a Labischovou:

- elementarizace (vysvětlení složitého jevu jednoduchým činem či rozložení jevu komplikovaného na několik jednoduchých)
- konkretizace (abstraktní poznatky jsou převedeny v historické obrazy)
- personifikace (vysvětlení jevu na životním osudu historických aktérů)²⁰⁰

¹⁹⁶ Tamtéž, str. 13

¹⁹⁷ Tamtéž, str. 17

¹⁹⁸ Tamtéž, str. 17

¹⁹⁹ Gracová, Labischová: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu, str. 34

²⁰⁰ Tamtéž, str. 44

4.2 Poznatky z vybraných výzkumů učebnic

Uznávaným odborníkem na roli učebnic a jejich výzkum (nejen) v českém prostředí je (již zmiňovaný) Jan Průcha. Ten v rámci svého příspěvku do *Učebnic z pohledu pedagogického výzkumu* mimo jiné hovoří o exaktních procedurách, které jsou ke zkoumání vlastností učebnic používány. Tyto procedury vymezuje takto: „měření obtížnosti textu učebnic, měření sémantické koherence textu, měření didaktické vybavenosti učebnic

a obsahová analýza učebnic.“²⁰¹ Samotný výzkum učebnic potom rozděluje třemi způsoby:

- podle účelovosti výzkumu (např. za účelem vědecké explanace)
- podle předmětu výzkumu (analýzy vlastností učebnice, fungování učebnic, vzdělávacích výsledků a efektů učebnic, ekonomických a politických aspektů učebnic)
- podle metod výzkumu (metody kvantitativní, strukturální, obsahové analýzy, dotazování, testovací, experimentální, komparativní)²⁰²

Petr Knecht a Tomáš Janík pak definují dva hlavní přístupy: „kurikulární přístup se zabývá zejména vztahem kurikula a učebnic, pohlíží na učebnice jako na kurikulární projekt, zkoumá učivo v učebnicích; psychodidaktický přístup klade důraz na transformace, artikulace, reprezentace obsahu učiva, zabývá se styly práce s učebnicí ve výuce, vztahem mezi didaktickým textem a učením.“²⁰³ Průcha dále píše, že „nestačí analyzovat jen samotné vlastnosti učebnic, byť s využitím exaktních procedur, nýbrž je nutné objasňovat, jak tyto vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení.“²⁰⁴ Bohužel formát této diplomové práce nepočítá s realizací návrhu lekce o Velké francouzské revoluci, navržené dle šesti konceptů historického myšlení, přímo ve třídách – je to nicméně rozhodně mou ambicí do budoucna, popřípadě lekci upravit pro potřeby tříd, které sama vyučují. Co se dále týče příspěvku Jana Průchy, v jeho druhé polovině především upozorňuje na stále slabé

²⁰¹ PRŮCHA Jan. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení In: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, str. 28

²⁰² Průcha: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, str. 40

²⁰³ Knecht, Janík: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, str. 10

²⁰⁴ Průcha: *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*, str. 29

zapojení psychologie učení v procesu tvorby i výzkumu učebnic, například zmiňuje nesoulad mezi texty v učebnicích a jazykovými kompetencemi žáků daného věku.²⁰⁵²⁰⁶ Na to Průcha upozorňuje i ve svých dalších pracích²⁰⁷.

Výzkumem dějepisných učebnic se v našem prostředí zabývá například Dušan Klapko. Ve jedné své obsahové analýze učebnic pro základní školy se zaměřil na počet národů, které jsou v dané učebnici zastoupeny, počet uvedených jmen (z toho dále počet zmíněných žen a Čechů), hlavní činnost těchto osobností a pět jmen, které se v dané učebnici vyskytují nejčastěji²⁰⁸. Značná část výzkumů dějepisných učebnic se potom zaměřuje na náročnost textu učebnic²⁰⁹.

Zdeněk Beneš kategorizoval hodnocení dějepisných učebnic následovně:

1. Recenze
2. Odborně historická analýza
3. Učebnice jako specifický pramen
4. Analýzy z hlediska psychologické působivosti a pedagogické hodnoty
5. Empirické výzkumy recepcí učebnic²¹⁰

Výzkum, jehož závěry publikovala Blažena Gracová v roce 2007, se sice primárně zaměřoval na vyučování soudobých dějin, ale některé jeho závěry jsou relevantní i v kontextu této práce. Autorka konstatuje, že dle výsledků ankety na škole převládají

²⁰⁵ Tamtéž, str. 30

²⁰⁶ Co se obecně týče přizpůsobování obsahu učebnic věku žáků, v pubertálním a prepubertálním věku (čili na druhém stupni ZŠ) se odehrává přechod k abstraktnímu myšlení – žáci jsou tedy schopni porozumět i náročnějším vědeckým poznatkům a zvládat úlohy s nimi spojené. Také se v tomto období pubescent vyvíjí v oblasti morálky k morálce tzv. postkonvenční, když začíná chápat nejenom obecné principy a pojmy, ale rozumí i rozdílným úhlům pohledu na stejný objekt. (ČÁP Jan, MAREŠ Jiří. Psychologie pro učitele. První vydání. Praha: Portál, 2001, str. 235)

²⁰⁷ Například Průcha: Moderní pedagogika, str. 282

²⁰⁸ KLAPKO Dušan. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj k zefektivnění kvality didaktických textů In: Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006, str. 54

²⁰⁹ PRŮCHA Jan. Učebnice a kognitivní dispozice žáků. In: Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní analýzy edukačního média. Praha: Taurus, 2009, str. 20

²¹⁰ Beneš: Učebnice dějepisu In: Sondy a analýzy, str. 18 a 19

učebnice staršího data, ať kvůli nedostatku financí, tak kvůli „setrvačnosti“. Přitom upozorňuje, že například prezentování různých úhlů pohledů na danou dějinnou událost je pro učitele mnohem jednodušší, pokud používá ikonické či verbální texty. Množství tohoto materiálu je obsaženo právě v učebnicích, nicméně pedagogové je často ignorují.²¹¹

Tento oddíl zakončím úryvkem z článku Petra Knechta a Veroniky Najvarové zabývajícím se žakovským a učitelským hodnocením učebnic – autoři zde vybrali některé již starší výzkumy a jejich výstupy. Co se týče přístupu pedagogů k učebnicím, zmiňovány jsou výzkumy Zuzany Sikorové z roku 2002 a Australana J. Lindstona. Výstupy prvního výzkumu hovoří o tom, že většina učitelů z učiva prezentovaného v učebnicích vybírá jen to základní, problematiku zjednodušuje a snaží se o jeho zajímavější prezentaci²¹². Tento výrok pravděpodobně vystihuje to, jak učitelé k učebnicím běžně přistupují a jak s nimi většinou pracují. Ačkoliv druhé šetření bylo uskutečněno před více než třiceti lety (v roce 1990), Lindstone nastiňuje zajímavý fenomén – obavu učitelů z toho, že pokud by byly učebnice lépe přizpůsobeny možnostem a potřebám žáků, jejich tradiční role bude oslabena.²¹³ Toto víceméně potvrzuje již dříve zmíněnou změnu role učitele v modernějším vyučování – čili klasický úkol pedagoga spočívající především v prezentaci učiva bude nahrazen oním „prováděním“ žáka procesem vzdělávání.

4.3 Použití učebnic dějepisu ve výuce na 2. stupni ZŠ

Ve své publikaci *Moderní pedagogika* uvádí Jan Průcha výzkum z 80. let minulého století, podle kterého učitelé dějepisu používají učebnice v 86,2% vyučovacích hodin.²¹⁴ Jak lze vyčíst z výzkumů a anket citovaných níže, ačkoliv jsou učebnice stále významnou součástí výuky dějepisu, druh jejich použití se rozhodně mění. V jiné své knize Průcha zmiňuje výzkum z roku 1986 zaměřený na to, jak žáci základních škol využívají učebnice. Dle výstupů tohoto výzkumu žáci používají učebnice především pro doplnění poznámek

²¹¹ GRACOVÁ Blažena. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ. Konference Historie a škola VI. – VKC Telč (15. – 16. října 2007). Člověk, společnost, dějiny. Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepisu

²¹² KNECHT Petr, NAJVAROVÁ Veronika. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008, str. 108

²¹³ Tamtéž, str. 109

²¹⁴ Průcha: *Moderní pedagogika*, str. 294

a seznámení se s novou látkou. Oblíbenost samotných učebnic u těchto žáků je pak dána hlavně mírou srozumitelnosti výkladu a tím, jak zajímavě je prezentován obsah²¹⁵. Do výzkumu Blaženy Gracové z roku 2005 se zapojilo 52 základních škol, 10 gymnázií a dvě střední odborné školy²¹⁶. Jedno ze zjištění tohoto výzkumu, které považuji za obzvláště zajímavé, je stáří používaných učebnic – více než polovina jich pochází ještě z devadesátých let, téměř třetina pak byla vydána v letech 1991–1993²¹⁷. Tato data mohou vypovídat o mnohém – od nedostatku financí pro nákup novějších učebnic po neochotu učitelů dějepisu posunout výuku tohoto předmětu do 21. století.

Mezi nejčastěji používané učebnice dle diplomové práce Šimkové patří ty od nakladatelství SPN (34%), Fraus (20%), Nová škola (18%) či TAKTIK (13%)²¹⁸. Právě na první tři se zaměřuji v této diplomové práci, obrazně řečeno tedy svým srovnáním pokryji téměř tři čtvrtě praxe na českých základních školách. Co se týče používání pracovních sešitů, které nakladatelství rovněž nabízejí ke svým učebnicím, dle tohoto údaje se výuka dějepisu na druhém stupni dělí téměř půl na půl: 49% učitelů pracovní sešit ve výuce používá, 51% nikoli²¹⁹. O něco méně nerozhodná situace pak nastává s metodickými příručkami, které dle výzkumu Šimkové využívá 38% pedagogů²²⁰.

Cenný údaj, který lze také vyčíst z dat Barbory Šimkové, je poměr pedagogů, kteří ve „své“ učebnici něco postrádají. 53% bylo s obsahem spokojeno, 10% učitelů by pak přidalo obrazový materiál, náměty k dalšímu vzdělávání a úkoly a otázky. 7% dotazovaných pak postrádá faktické informace²²¹. Nepodařilo se mi bohužel z dané diplomové práce vyčíst to, jak jednotlivé odpovědi souvisejí s používaným druhem učebnice (např. zdali učitelé postrádají obrazový materiál v učebnicích SPN, nic jim

²¹⁵ Průcha: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média, str. 109

²¹⁶ HUDECOVÁ Dagmar. Používání učebnic dějepisu v praxi – vyhodnocení průzkumu In: Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Taurus, 2009, str. 30 a 31

²¹⁷ Tamtéž, str. 35

²¹⁸ Šimková: Didaktické pomůcky pro výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ a jejich aplikace v praxi, str. 68

²¹⁹ Tamtéž, str. 69

²²⁰ Tamtéž, str. 70

²²¹ Tamtéž, str. 72

nechybí

v učebnicích

od nakladatelství Fraus apod.). Ačkoli tedy více než polovina dotázaných vyučujících v učebnici nic nepostrádá, všichni respondenti pro přípravu hodin používají i jiné zdroje než onu učebnici – nejčastěji internetové zdroje (39%), odbornou literaturu (33%) a prameny (21%)²²². Otázkou pro další výzkumy by pak tedy i bylo samotné vnímání učebnic učiteli dějepisu, čili jestli vyučovat pouze podle tohoto materiálu je obecně považováno

za nedostatečné či zpátečnické, nebo jestli zkrátka ani není možné vytvořit skutečně komplexní učebnici.

Abych získala další data a jiný úhel pohledu více relevantní vzhledem k mé vlastní alma mater, provedla jsem vlastní rychlou anketu mezi studenty a absolventy Katedry dějin

a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK. Bohužel se mi podařilo získat pouze 8 respondentů – přesto se domnívám, že anketa poskytuje zajímavý náhled do praxe mladých učitelů dějepisu na druhém stupni základních škol (6 respondentů) či nižších ročníků víceletých gymnázií (2 respondenti). Učebnice od nakladatelství SPN používá pouze jediný dotazovaný, učebnici Fraus poté tři dotazovaní (stejný počet jako u učebnice TAKTIK). Nová škola se mezi odpověďmi vůbec neobjevila. Většina respondentů učebnici v hodinách dějepisu opravdu používá (63%). Pracovní sešity k učebnicím naopak přímo během výuky nepoužívá nikdo, čtvrtina dotazovaných pouze pro domácí úkoly a samostudium a zbytek s tímto doplňkem učebnice nepracuje vůbec. Ještě méně dotazovaných pedagogů pracuje s metodickou příručkou – pouze jediný, navíc jenom občas. V otázce „Jakým způsobem učebnici používáte?“ bylo možné vybrat více odpovědí a výsledky jsou následující:

- Nepoužívám vůbec: 25% (tj. 2 respondenti)
- Pro přípravu: 75% (tj. 6 respondentů)
- Pro případné samostudium žáků: 50% (4 respondenti)
- Práce s učebnicovým textem: 38% (3 respondenti)
- Práce s textovými prameny/ukázkami: 25% (2 respondenti)

²²² Tamtéž, str. 75

- Práce s obrazovým materiálem (včetně map): 63% (5 respondentů)
- Práce s úkoly a doplňující otázkami: 13% (1 respondent)

Práci s obrazovým materiálem a s textovými prameny/ukázkami lze označit za vhodný základní kámen pro využití badatelské výuky. (Toto samozřejmě záleží i na mnoha dalších faktorech, především na typu navazujících aktivit v souvislosti s danými materiály.) Dále se pouze jeden dotazovaný domnívá, že učebnice je nutnou součástí výuky dějepisu na českých základních školách. Další dva ji označili za užitečnou, ale ne nezbytnou, tři by ji použili pouze pro případ samostudia. Podle zbývajících dvou respondentů učebnice rozhodně není nutnou součástí výuky. Se samotnou koncepcí užívané učebnice jsou spokojeni tři dotazovaní učitelé, jeden zcela nespokojen, tři by poté uvítali jiný poměr text – obrazové materiály – úkoly/otázky. Speciálně pro výstup této diplomové práce je pak zajímavá poslední otázka: „Uvítali byste učebnici, ve které by alespoň některé kapitoly byly koncipovány dle šesti konceptů historického myšlení?“ Valná většina (7 dotazovaných) odpovědělo kladně, ač 5 z nich doplňuje, že by záleželo na konkrétním zpracování.²²³

Výzkum ÚSTR mezi učiteli dějepisu z roku 2012 se sice zaměřoval na výuku soudobých dějin, některé závěry jsou ale užitečné i pro téma této diplomové práce – relevantní je už tím, že téměř dvě třetiny respondentů (64%) vyučují na základních školách²²⁴. Učebnice sice rozhodně patří mezi nejvíce využívané zdroje co se týče přípravy výuky (spolu s internetovými zdroji a dokumentárními filmy), nikoli mezi nejvíce využívané výukové materiály (těmi jsou pracovní listy, odborné knihy, dokumentární a rozhlasové pořady).²²⁵

Výstupy jak z výzkumu Barbory Šimkové, tak z mé vlastní, ač kvantitativně omezené ankety jednoznačně potvrzují validitu předmětu této diplomové práce – jak ve věci srovnání užívaných učebnic, tak ohledně přípravy vlastní lekce založené na šesti konceptech historického myšlení dle Petera Seixase.

²²³ Vlastní anketa, viz příloha č. 2.

²²⁴ Stav výuky soudobých dějin, Výzkumná zpráva [online] Ústav pro studium totalitních režimů, 25. 6. 2012 [cit. 7. listopadu 2021], dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava>, str. 5 a 6

²²⁵ Tamtéž [cit. 7. listopadu 2021], str. 9

Praktická část

5 Metodika srovnávání

Hodnocení obsahu učebnic či srovnávání různých učebnic na základě určitého kritéria je relativně častým tématem odborných prací a článků z oblasti didaktiky. Téměř se ale nevyskytují komparace na základě konceptů historického myšlení. Při vytvoření samotné metodiky srovnávání tedy mohou inspiraci čerpat z práce Jaroslava Najberta a Terezie Vávrové, která se zabírala rozvíjením historického myšlení v učebnicích na příkladu holocaustu²²⁶. Ti se ve své studii zaměřili na to, „jakým způsobem autoři učebnic historickou látku konceptualizují, jakým způsobem využívají historické prameny a jak pracují s vizuálním obsahem.“²²⁷ Najbert a Vávrová dále srovnávají i vizuální stránku vybraných učebnic – vztah obrazového doprovodu k textu, jeho potenciál pro kladení otázek týkajících se samotné existence²²⁸.

Rozhodla jsem se nezkoumat všech šest konceptů historického myšlení stanovené Peterem Seixasem a Tomem Mortonem, ale zvolila jsem z nich tři: (identifikovat) kontinuitu a změnu, (analyzovat) příčinu a důsledek a (zaujmout) historickou perspektivu. Hlavním důvodem bylo, že se domnívám, že téma Velké francouzské revoluce má největší potenciál rozvíjet právě tyto tři koncepty. Jsou také, dle mého názoru, nejlépe využitelné i pro aplikaci na jiné historické i současné události a fenomény. Zkoumat historický význam a etické dimenze dějinných událostí a epoch může být pro žáky osmé třídy ZŠ příliš složité. Koncepty jsou redukovány i v některých zahraničních učebnicích, například ta od autorů Theodora Christoua, Rachel Collishawové, Stanelyho Hallmana-Chonga a Charlene Hendricksové pracuje s kontinuitou a změnou, příčinou a důsledkem, historickou perspektivou

²²⁶ Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu, Jaroslav Najbert, Terezie Vávrová, Promýšlet dějepis v 21. století [online] HistoryLab [cit. 28. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/>

²²⁷ Tamtéž, [cit. 28. listopadu 2021]

²²⁸ Například zda autoři primárních obrazových pramenů počítali s tím, že se jednoho dne mohou stát součástí učebnice dějepisu. Tamtéž, [cit. 28. listopadu 2021]

a historickým významem²²⁹. Z těchto důvodů jsem tedy rozhodla ve srovnání zkoumat pouze tři výše uvedené koncepty historického myšlení.

5.1 Kritéria srovnávání

Pro každý ze tří zvolených konceptů jsem určila několik okruhů zkoumání. Nejprve jsem vždy dle následujících kritérií ohodnotila učebnici, poté učebnici v kombinaci s pracovním sešitem – v tomto vycházím i z výsledků ankety Barbory Šimkové, podle které zhruba polovina učitelů pracovní sešit ve výuce nevyužívá (viz výše). Při analýzách byly právě výborným vodítkem kontrolní a shrnující otázky v učebnici a pracovních sešitech, které asi nejméně odráží představu autorů o tom, jaké myšlenkové procesy se u žáků snaží rozvíjet. Dodatečně jsem zmínila i případné relevantní pokyny a poznámky z příslušné metodické příručky.

Při určování kritérií mi vodítkem byly jednak „směrovky“ určené pro každý koncept v knize *The Big Six*, jednak definice tzv. značné míry porozumění žáka, které jsou pro tyto směrovky formulovány a které přehledně zpracovali Hana Havlůjová a Jaroslav Najbert. Ty můžeme chápat (především vzhledem k jejich formulaci) jako cíle vzdělávání.

Koncept historického myšlení	Značná míra porozumění ²³⁰	Otázka pro srovnávání
<u>Kontinuita a změna</u>	„Žáci používají konvenční chronologická schémata a pojmy, aby ilustrovali, jak jsou trvání a změna vzájemně propojeny.“	<ul style="list-style-type: none"> Jaká chronologická schémata učebnice nabízí? Zmiňuje učebnice i věci, které zůstaly nezměněny? Pracuje učebnice
	„Žáci dokážou popsat rozmanitost průběhu a charakteru historických změn a identifikovat	

²²⁹ CHRISTOU Theodore, COLLISHAWOVÁ Rachel, HALLMAN-CHONG Stanley, HENDRICKSOVÁ Charlene. *Nelson History 7*. Toronto: Nelson, 2016

²³⁰ Veškerý text v tomto sloupci, na této i následujících stranách, je citací dle: Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií, Hana Havlůjová, Jaroslav Najbert, *Promýšlet dějepis v 21. století* [online] HistoryLab [cit. 14. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>

	body obratu.“	s kategoriemi „kontinuita/trvání“, „změna“, „bod zlomu“, „pokrok“, „úpadek“ apod., případně jak?
	„Žáci dokážou popsat pokrok či úpadek s vědomím, že pokrok pro jedny může být úpadkem pro druhé.“	<ul style="list-style-type: none"> • Je v učebnici nějakým způsobem indikováno, že na definici historické epochy nemusí panovat shoda? • Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?
	„Žáci dokážou využívat různé definice historických epoch a vysvětlit, proč jsou alternativy přijatelné.“	
<u>Příčina a důsledek</u>	„Žáci jsou schopni rozlišit mnoho krátkodobých i dlouhodobých příčin a důsledků historické události a vysvětlit jejich vzájemnou provázanost.“	<ul style="list-style-type: none"> • Jakým způsobem jsou v učebnici prezentovány příčiny a důsledky dané události? • Jsou události prezentovány jako zcela nevyhnutelné? • Jsou některé události pojaty jako nezamýšlené důsledky? • Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k rozlišování míry vlivu jednotlivých příčin? • Jaké navazující aktivity
	„Žáci dokážou analyzovat různé příčiny historických událostí a třídit je podle důležitosti, tj. míry vlivu.“	
	„Žáci dokážou rozlišovat mezi souhrou příčin, které vznikají na základě činnosti historických aktérů a podmínek daného jednání v určité době.“	
	„Žáci rozlišují mezi zamýšlenými a nezamýšlenými důsledky.“	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké navazující aktivity

	„Žáci dokážou vysvětlit, proč nebyla určitá historická událost nevyhnutelná.“	učebnice nabízí?
<u>Historická perspektiva</u>	„Žáci dokážou uvést příklady mnoha rozdílů mezi pohledem na svět, který převládal v minulosti a který dominuje v dnešní době.“	<ul style="list-style-type: none"> • Pracuje učebnice jakýmkoli způsobem s rozlišením současné a dobové perspektivy? • Obsahuje učebnice informace o historických aktérech, které dovolují lépe porozumět jejich perspektivě? • Jsou v učebnici prezentovány různé úhly pohledu historických aktérů na danou událost? • Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k tomu, že se pohledy na historickou událost obecně mohou lišit? • Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?
	„Žáci jsou opatrní, když se snaží porozumět historickým aktérům prostřednictvím odkazů k univerzálním lidským zkušenostem (např. láska, smrt, hlad).“	
	„Žáci vysvětlují nebo ilustrují názory různých lidí s ohledem na jejich historický kontext.“	
	„Žáci sdělují své poznatky o víře, hodnotách a motivacích historických aktérů na základě faktograficky přesné a pramennou výpovědí podložené dedukce, zároveň si uvědomují limity svého porozumění.“	
	„Žáci jsou schopni popsat různé úhly pohledu, které měli různí historičtí aktéři jedné události.“	

6 Srovnávání učebnic

6.1 Učebnice SPN

Učebnice vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím jsou pravděpodobně stále nejrozšířenějším druhem učebnic na českých základních i středních školách. V tomto hraje určitě roli i tradice. Vydání použité v této práci pochází roku 2016, pracovní sešit ale naposledy vyšel v roce 2008. Na rozdíl od dvou zbylých zkoumaných učebnic, SPN nenabízí elektronickou verzi. Učitel může využít i metodickou příručku. Už na první pohled v učebnici jednoznačně převládá text – ať už v podobě postranních vysvětlivek či doplňkových textů, tak jako základní učebnicový souvislý text. Téma Velké francouzské revoluce učebnice rozebírá na stranách 55–63, pracovní sešit na stranách 14–16, metodická příručka poté na stranách 51–57. Už v tomto úvodním odstavci považují na nutné poznamenat, že cvičení a otázky v pracovním sešitě se téměř výhradně zaměřují na faktografii²³¹ a koncepty historického myšlení, které jsou předmětem této práce, nejsou v pracovním sešitě nijak rozvíjeny. Dobové prameny najdeme v učebnici SPN především jako ilustrace – ty se kterými mají žáci dále pracovat, jsou vyobrazení *Deklarace práv člověka a občana* v učebnici a tzv. *Deklarace práv ženy a občanky* v metodické příručce. V jednom z doplňujících úkolů jsou pak žáci vyzváni, ať si najdou přesné znění *Deklarace práv člověka a občana*.

6.1.1 Kontinuita a změna

Jaká chronologická schémata učebnice nabízí?

Učebnice SPN pracuje s klasickými časovými schématy, a to včetně 14. července 1789 jako počátku Velké francouzské revoluce, ačkoliv toto není odbornou historickou veřejností zcela přijímáno.

²³¹ Například „Určí, která z tvrzení jsou pravdivá.“ Výjimku tvoří úkol „Velká francouzská revoluce je dodnes vnímána jako jedna z nejvýznamnějších událostí francouzských dějin. S pomocí učebnice, encyklopedie a jiné literatury zjisti: (...) Jaký je původ francouzské státní vlajky?“ HAVLŮJOVÁ Hana, MIKESKA Tomáš, PARKAN František, STOLÁROVÁ Lenka. Pracovní sešit k učebnici Dějepis 8 pro základní školy. Novověk. Druhé vydání. Praha: SPN, 2008, str. 15

Zmiňuje učebnice i věci, které zůstaly nezměněny?

Nikoliv. (Kromě zmínky v metodické příručce o nezměněné území rozloze francouzského státu.²³²)

Pracuje učebnice s kategoriemi „kontinuita/trvání“, „změna“, „bod zlomu“, „pokrok“, „úpadek“ apod., případně jak?

Nejblíže se těmto kategoriím blíží některé zmínky o zlomových událostech, například „Tím začala revoluce“²³³ v odstavci o dobytí Bastily 14. července 1789 nebo zdůraznění změn státního zřízení Francie²³⁴.

Je v učebnici nějakým způsobem indikováno, že na definici historické epochy nemusí panovat shoda?

Toto indikováno není, definice je obsažena už v samotném úvodu ke kapitole na straně 55 v učebnici.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Téma kontinuity a změny můžeme najít v úkolu vztahujícímu se k vyobrazení Deklarace práv člověka a občana v učebnici na straně 59 – autoři žáky vyzývají k tomu, aby zde našli odkaz na křesťanskou a římskou tradici, čili na určitou „kontinuitu“, kterou se zde snažili revolucionáři prezentovat.

6.1.2 Příčina a důsledek

Jakým způsobem jsou v učebnici prezentovány příčiny a důsledky dané události?

„Příčiny revoluce“ je přímo název první z kapitol tématu VFR, její podkapitoly pak nesou titulky „Rozdělení francouzské společnosti“²³⁵, „Hospodářská situace ve Francii“ a „Svolání generálních stavů“. Příčiny jsou tedy poměrně explicitně vymezeny, žáci je neodhalují sami. V postranním pruhu s doplňkovými informacemi se na straně 55 ještě

²³² PARKAN František, VÁLKOVÁ Veronika. Dějepis pro základní školy 8. Novověk. Metodická příručka. První vydání. Praha: SPN, 2009, str. 51

²³³ VÁLKOVÁ Veronika. Dějepis 8 pro základní školy. Novověk. Druhé vydání. Praha: SPN, 2016, str. 57

²³⁴ Tamtéž, str. 60

²³⁵ Tamtéž, str. 55

objevuje formulace „výbuch revoluce možná uspíšila neúroda v 80. letech“. Tento faktor tedy autoři učebnice zmiňují jako potenciální. Obecně řečeno, příčiny revoluce jsou formulovány spíše deterministicky než jako důsledek činů konkrétních osob – výjimku z toho tvoří zmínění kroků Ludvíka XVI. v roce 1789²³⁶ či pozdější činy radikálních jakobínů. Důsledky Velké francouzské revoluce tímto způsobem vymezeny nejsou, především z toho důvodu, že učebnicový text plynule přechází ve výklad o napoleonském období. Pokud žák správně porozumí textu, je schopen odhalit některé události či fenomény, které lze za důsledky revoluce označit, výslovně jsou pak některé důsledky formulovány v závěrečném shrnutí²³⁷. Metodická příručka přímo zmiňuje, „že vždy jsou důležitější příčiny a následky revoluce než průběh“²³⁸, toto je ale napsáno v kontextu případné redukce látky, nikoli rozvíjení kompetencí žáků. V příručce ale zároveň stojí „vyzvěte žáky, ať pro Ludvíka XVI. sami vymyslí ideální řešení (finanční situace francouzského státu, pozn. autorky). Většinou rychle přijdou na to, že nejjednodušší by bylo zdanit také šlechtu a církev.“²³⁹ Další nabízenou aktivitou je rozdělení třídy na skupiny, které poměrně odpovídají třem stavům, a nechat je hlasovat podle stejného klíče. Zde se předpokládá, že žáci dojdou k podobnému závěru jako třetí stav, čili relativní nespravedlnost tohoto systému rozhodování.

Jsou události prezentovány jako zcela nevyhnutelné?

Přímo jako zcela nevyhnutelné události prezentovány nejsou, ale mezi příčinou, událostí a důsledkem autoři textu vedou většinou v podstatě přímou linii bez linií vedlejších. Lze říci, že srovnáním s jinými občanskými revolucemi, ke kterým učebnice i metodická příručka na některých místech vybízí, může žák odhalit to, že stejné či podobné příčiny mohou mít jiné důsledky. Tento myšlenkový spoj zde ale není dostatečně podpořen a je pravděpodobně příliš komplikovaný na to, aby ho žák osmé třídy základní školy provedl sám.

²³⁶ „Ludvík XVI. svolal shromáždění generálních stavů“. Učebnice SPN, str. 57

²³⁷ Tamtéž, str. 63

²³⁸ Metodická příručka SPN, str. 52

²³⁹ Tamtéž, str. 52

Jsou některé události pojaty jako nezamýšlené důsledky?

Ano, především ve výkladu pozdějších fází revoluce jsou některé důsledky nejenom zmiňovány, ale i žák je některými doplňujícími otázkami veden k tomu nějaký nezamýšlený důsledek odhalit – např. otázka „čeho podle vás chtěli jakobíni terorem dosáhnout? A čeho dosáhli ve skutečnosti?“²⁴⁰

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k rozlišování míry vlivu jednotlivých příčin?

Výše zmíněným rozdělením na tři podkapitoly vymezující příčiny revoluce (rozdělení společnosti, ekonomická situace, činnost generálních stavů) a tím, že některé příčiny autoři uvádějí v postranním pruhu s doplňujícími informacemi, je nějaké rozlišování míry vlivu naznačeno. Otázkou ovšem zůstává, zda k tomuto závěru dojdou i žáci, jelikož žádnou otázku ani aktivitu k tomuto učebnice nenabízí.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Učebnice nabízí celkem osm otázek „k zamyšlení“ (z celkového počtu 41 otázek, zbytek je zaměřen na ověření faktografických znalostí), přičemž příčin se týkají čtyři z nich: „Proč myslíte, že nižší šlechta a duchovenstvo mohly mít podobné názory jako třetí stav?“²⁴¹, „Vývojem ve Francii bylo nejvíce znepokojeno Rakousko. Zkuste přijít na to proč.“²⁴², „Popište situaci ve Francii. Co podle vás působilo největší problémy?“²⁴³, „Proč myslíte,

že má prohraná válka horší hospodářské důsledky než válka vyhraná?“²⁴⁴. Většinou se tyto otázky ovšem týkají příčin dílčích jevů než Velké francouzské revoluce jako takové. Po důsledcích se pak ptá výše zmíněná otázka týkající se období vlády jakobínů. Jako aktivitu zabývající se důsledky jednoho z revolučních počinů lze označit úkol v postranním pruhu na straně 58, kdy mají žáci najít podobnosti mezi *Deklarací práv člověka a občana* a *Listinou základních práv a svobod*. Tematicky sice s příčinami a důsledky revoluce

²⁴⁰ Učebnice SPN, str. 62

²⁴¹ Tamtéž, str. 57

²⁴² Tamtéž, str. 61

²⁴³ Tamtéž, str. 61

²⁴⁴ Tamtéž, str. 57

pracuje mnoho doplňujících otázek či úkolů, v drtivé většině ale pouze v rovině opakování faktografie.

6.1.3 Historická perspektiva

Pracuje učebnice jakýmkoli způsobem s rozlišením současné a dobové perspektivy?

Nikoli, různé úhly pohledu, ať už dle jednotlivých aktérů či účastníků revoluce, nebo časové perspektivy, učebnice nenabízí – kromě jediné věty v metodické příručce: „jakobíni z našeho pohledu extremisté jsou“²⁴⁵.

Obsahuje učebnice informace o historických aktérech, které dovolují lépe porozumět jejich perspektivě?

V postranních pruzích, které obsahují doplňující informace k hlavnímu textu, se objevují informace o královské rodině a ministři Charlesovi Alexandrovi de Calonne. Ačkoli se v nich objevují i informace, jež nejsou zcela ověřenými historickými fakty (například to, že královna Marie Antoinetta o nepříznivé ekonomické situaci Francie nic netušila²⁴⁶), lze skrze ně perspektivy jednotlivých aktérů částečně rekonstruovat. Opět ale narážím na to, že tyto myšlenkové operace mohou být pro danou věkovou skupinu žáků příliš náročné, o to více, že k této rekonstrukci osobních perspektiv nejsou nijak vedeni.

Jsou v učebnici prezentovány různé úhly pohledu historických aktérů na danou událost?

Ne, v učebnici různé úhly pohledu aktérů prezentovány nejsou.

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k tomu, že se pohledy na historickou událost obecně mohou lišit?

Ne, nic takového jsem v učebnici nezaznamenala. Pohled na Velkou francouzskou revoluci je zde nabízen pouze jeden a je podáván jako víceméně neměnný a univerzálně platný.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

²⁴⁵ Metodická příručka SPN, str. 56

²⁴⁶ Učebnice SPN, str. 56

Jedna z kontrolních otázek zní „Proč chtěl král uprchnout ze země?“²⁴⁷ – můžeme v ní tedy spatřovat snahu nasměrovat žáky k pohledu královské rodiny na tehdejší situaci ve Francii. Zároveň již výše zmíněná otázka ohledně důvodů znepokojení Rakouska může být chápána v tomto smyslu, stejně jako další už zmíněná aktivita – rozdělení třídy na „generální stavy“²⁴⁸.

6.2 Učebnice Fraus

Učebnice Fraus, nejenom ty dějepisné, jsou v českých základních školách masově rozšířené. On-line verze, se kterou pracuji v této diplomové práci, je průběžně aktualizována, na obálce té současné učebnice tedy stojí rok 2021. K dispozici jsou kromě samotné učebnice i pracovní sešit, příručka učitele a přehled učiva v samostatném souboru. Tzv. i-učebnice oproti klasické tištěné varianty nabízí „interaktivní mapy, interaktivní cvičení (...), zvukové nahrávky motivačních textů, videoukázky (...), texty rozšiřující tištěnou učebnici, odkazy na prověřené webové stránky, názorné ilustrace a fotografie, mezipředmětové vztahy.“ Učebnice se tématu Velké francouzské revoluce zabývá na stranách 44–49, vizuálně je příjemná, je zde patrná snaha redukovat běžný souvislý text. Pracovní sešit je proveden černobíle a aktivity k Velké francouzské revoluci lze najít na stranách 20–22. Příručka učitele neprošla v roce 2021 aktualizací, a tak je tedy její nejnovější verze v současné době z roku 2017. Velká francouzská revoluce zabírá strany 51–59, v drtivé většině se ale pouze jedná o správné odpovědi na kontrolní a doplňující otázky a úkoly v učebnici a pracovním sešitě. Dobových pramenů učebnice obsahuje poměrně dost, s mnoha z nich se pojí i úkoly pro žáky – citace ze Sieyèsova textu *Co je třetí stav?*, vyobrazení *Deklarace práv člověka a občana* (stejně jako v učebnici SPN), obraz sázení Stromu svobody, dopis vojáka jeho matce, citace ze Saint-Justova projevu v Konventu a dobová anglická karikatura. V pracovním sešitě se objevuje další dobová karikatura a osobní dopis Marie Antoinetty.

6.2.1 Kontinuita a změna

Jaká chronologická schémata učebnice nabízí?

²⁴⁷ Učebnice SPN, str. 60

²⁴⁸ Flexibooks [online], [cit. 21. listopadu 2021], dostupné z: <https://flexibooks.cz/dejepis-8/d-73428/#.YZqP5S1OBQI>

Chronologická schémata použitá v učebnici jsou víceméně standardní a shodují se s tradičními časovými vymezeními, včetně dobytí Bastily jako počátku revolučních událostí. Autoři obecně příliš nepracují s roky a daty, kromě základního časového přehledu ještě před samotným začátkem kapitoly²⁴⁹.

Zmiňuje učebnice i věci, které zůstaly nezměněny?

Toto jsem v učebnici nezaznamenala, kromě naznačení jisté kontinuity větou „Kráľ zůstal v počátcích revoluce hlavou státu.“²⁵⁰

Pracuje učebnice s kategoriemi „kontinuita/trvání“, „změna“, „bod zlomu“, „pokrok“, „úpadek“ apod., případně jak?

Co se týče Velké francouzské revoluce, bodem zlomu je v učebnici Fraus dobytí Bastily, což se autoři snažili v hlavním textu zdůraznit citátem vévody de Liancourta: „Ne, pane, to není vzpoura, to je revoluce!“²⁵¹ Také odstavec na straně 46 s titulkem „Revoluce položila základy nové Francie“ má v kategorii „zlomu“ či „pokroku“ určitý potenciál.

Je v učebnici nějakým způsobem indikováno, že na definici historické epochy nemusí panovat shoda?

Kromě samotného názvu, kdy autoři zkoumanou historickou událost nazývají pouze „Francouzskou revolucí“, nikoliv Velkou francouzskou revolucí, přímo toto indikováno není.²⁵²

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Jako úkol, při kterém mají žáci zjistit přelomovost konkrétní události, lze chápat ten ze strany 45: „Objasněte, z jakého důvodu je právě útok na Bastilu chápán jako počátek revoluce.“ (I zde se ale spíše jedná o porozumění textu.) V pracovní sešitě pak lze na straně

²⁴⁹ Kolektiv autorů. Dějepis 8. Modernizace společnosti. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Třetí vydání. Plzeň: Fraus, 2021, str. 42

²⁵⁰ Tamtéž, str. 46

²⁵¹ Tamtéž, str. 44

²⁵² Zvolení tohoto termínu je vysvětleno takto: V souladu se současnou odbornou literaturou jsme upřednostnili termín „Francouzská revoluce“ oproti dříve používanému termínu „Velká francouzská revoluce.“ Kolektiv autorů. Dějepis 8. Modernizace společnosti. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia. Druhé vydání. Plzeň: Fraus, 2021, str. 51

20 v postranním pruhu najít zadání tohoto znění: „První králem Francie z rodu Bourbonů se roku 1589 stal Jindřich IV. Navarský. Srovnej, které problémy řešil během své vlády Jindřich IV. a které jeho pozdější nástupce Ludvík XVI. Co byl Edikt nantský a čím se liší od Deklarace práv člověka a občana?“ Domnívám se, že tato aktivita může napomoci k rozvoji kompetence identifikace kontinuity a změny.

6.2.2 Příčina a důsledek

Jakým způsobem jsou v učebnici prezentovány příčiny a důsledky dané události?

Příčiny a důsledky nejsou v učebnici takto označeny či přímo vymezeny, základní učební text v podstatě plynule popisuje běh událostí dané epochy, kromě jakobínské diktatury nejsou zmíněni žádní konkrétní aktéři, kteří by měli na události revoluce přímý vliv. Určitá prvotní příčina revoluce je pak uvedena citátem Emmanuela Sieyèse ohledně významu třetího stavu ve francouzské společnosti²⁵³. Vzhledem k tomu, že ani toto²⁵⁴ není jako příčina explicitně označeno, žák musí tento myšlenkový spoj učinit sám.

Jsou události prezentovány jako zcela nevyhnutelné?

Události prezentovány jako zcela nevyhnutelné nejsou. Kauzalita není v učebním textu hlouběji rozpracovaná – jak jsem již zmínila výše, autoři plynule popisují události, které se během Velké francouzské revoluce odehrály.

Jsou některé události pojaty jako nezamýšlené důsledky?

Nezamýšlené důsledky se mi v učebnici nepodařilo identifikovat.

²⁵³ Učebnice Fraus, str. 44

²⁵⁴ respektive onen nepoměr zastoupení ve společnosti vůči rozhodovací pravomoci

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k rozlišování míry vlivu jednotlivých příčin?

I vzhledem k tomu, že příčiny nejsou v učebnici nijak zvláště zvýrazněny, žáci k rozlišování míry jejich vlivu vedeni nejsou.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Pokud pomineme otázky přímo na porozumění textu, v úvodu kapitoly Francouzská revoluce, na straně 44 dává žákům doplňující otázky k výše zmíněnému Sieyèsovu citátu: „Ke kterému stavu patřil autor ukázky? Doložte na základě této skutečnosti, že si nutnost změn uvědomovali představitelé různých společenských vrstev.“ Co se týče důsledků revoluce, které můžeme pozorovat i v současnosti, příkladem může být aktivita z doplňujícího pruhu, kdy má žák dle dvou fotografií určit fyzikální jednotky, které byly zavedeny právě během Velké francouzské revoluce a jsou užívány i dnes²⁵⁵. Také kontrolní otázka na straně 47 zní „Doložte na konkrétních příkladech, které revoluční změny přetrvaly dodnes.“.

6.2.3 Historická perspektiva

Pracuje učebnice jakýmkoli způsobem s rozlišením současné a dobové perspektivy?

Rozlišení mezi těmito dvěma perspektivami jsem v učebnici Fraus nevypozorovala. Obsahuje učebnice informace o historických aktérech, které dovolují lépe porozumět jejich perspektivě?

Informací o konkrétních historických aktérech najdeme v učebnici málo, většinou je zmíněna pouze jejich funkce či povolání – například „vůdce jakobínů právník Maxmilien Robespierre.“²⁵⁶

Jsou v učebnici prezentovány různé úhly pohledu historických aktérů na danou událost?

Ano, v učebnici na straně 47 je přepsán dopis francouzského vojáka jeho matce z konce roku 1793. Pisatel v něm očividně reaguje na matčin předchozí dopis a z textu je patrné, že jejich pohledy na tehdejší události, zejména na válku, se liší. Žáci se také mají

²⁵⁵ Učebnice Fraus, str. 47

²⁵⁶ Tamtéž, str. 49

zamyslet nad motivy činu Charlotty Cordayové, která zavraždila Jeana-Paula Marata²⁵⁷. Další osobní dopis potom předkládá pracovní sešit, kde autoři citují z dopisu Marie Antoinetty své švagrové z října 1793. Žáci na jeho základě mají odhalit, proč nebyla Marie Antoinetta „bezcitnou šlechtičnou“, za jakou ji považovali revolucionáři, a také o čem psaní obecně vypovídá²⁵⁸.

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k tomu, že se pohledy na historickou událost obecně mohou lišit?

Současné rozdílné pohledy na Velkou francouzskou revoluci v učebnici nejsou prezentovány, jejich existenci také autoři vyloženě nezmínili. Tuto pluralitu si sice žáci mohou uvědomit při správném porozumění výkladovému textu, toto ale může být pro žáka osmé třídy poněkud náročné.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Přímo po různých perspektivách se ptá jedná z kontrolních otázek na straně 45: „Která část tehdejší společnosti chápala dobytí Bastily jako vzpouru a která jako revoluci? Zdůvodněte, v čem se jejich pohled zásadním způsobem odlišoval.“ Autoři také pracují s jednou ze známých dobových karikatur, když na jejím základě mají žáci identifikovat pohled Angličanů na události ve Francii²⁵⁹.

6.3 Učebnice Nová škola

Učebnice Nová škola, která ve verzi, jež zkoumá tato diplomová práce, vyšla v roce 2013 (pracovní sešit v roce 2012), je dostupná jak v tištěné, tak elektronické verzi. Elektronická varianta oproti té klasické přináší navíc některé audiovizuální materiály i několik cvičení navíc. Metodickou příručku či pokyny pro učitele pro užívání učebnice se mi nepodařilo dohledat. V učebnici je téma Velké francouzské revoluce (dle vymezení, které jsem si určila v teoretické části) zpracováno na třech stranách (34–36), v pracovním sešitu na stranách dvou (strany 18–19). Co se týče vizuální stránky učebnice, pozitivně

²⁵⁷ Učebnice Fraus, str. 48

²⁵⁸ Kolektiv autorů. Dějepis 8. Modernizace společnosti. Pracovní sešit 2 v 1 pro základní školy a víceletá gymnázia. Třetí vydání. Plzeň: Fraus, 2021, str. 22

²⁵⁹ Učebnice Fraus, str. 49

může být vnímáno velké množství obrazového doprovodu a především malé množství textu

– učebnice tedy nepůsobí tím standardním dojmem, souvislý text není vyloženě jejím hlavním prvkem. Považuji za nutné zmínit, že se v učebnici vyskytuje i několik přímo nepravdivých formulací, například „Úvod k francouzské ústavě nazvané ‚Deklarace práv člověka a občana‘“²⁶⁰. Je možné, že autoři zvolili tuto formulaci kvůli zjednodušení učiva, ale zde se nejedná o vypuštění nadbytečné faktografie, nýbrž o vyloženou nepravdu. Z pramenů, se kterých má žák dále pracovat, se v učebnici vyskytuje pouze kratší citace z *Deklarace práv člověka a občana*.

6.3.1 Kontinuita a změna

Jaká chronologická schémata učebnice nabízí?

Učebnice nabízí klasická chronologická schémata, včetně dobytí Bastily jako počátku revoluce.

Zmiňuje učebnice i věci, které zůstaly nezměněny?

Určitá kontinuita je velmi stručně zmíněna v případě trvání války Francie s Evropskými mocnostmi, kde došlo k určitému přerodu ve války napoleonské a celý tento konflikt skončil až roku 1815²⁶¹.

Pracuje učebnice s kategoriemi „kontinuita/trvání“, „změna“, „bod zlomu“, „pokrok“, „úpadek“ apod., případně jak?

Jednotlivé „body zlomu“ jsou, stejně jako v ostatních dvou učebnicích, zvýrazněny v textu tučným písmem a jedná se především o dobytí Bastily, vyhlášení konstituční monarchie, vypuknutí války nebo poprava královského páru.

²⁶⁰ ČAPKA František, VYKOUPIĽ Libor. Dějepis pro 8. ročník. Novověk. Třetí vydání. Brno: Nová škola, 2013, str. 35

²⁶¹ Tamtéž, str. 36

Je v učebnici nějakým způsobem indikováno, že na definici historické epochy nemusí panovat shoda?

Toto v učebnici indikováno není.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Navazující aktivity, které by se týkaly konceptu kontinuity a změny jsem v učebnici nenašla.

6.3.2 Příčina a důsledek

Jakým způsobem jsou v učebnici prezentovány příčiny a důsledky dané události?

V úvodním odstavci (*Francie v předvečer revoluce*) autoři poměrně srozumitelně popsali situaci ohledně postavení jednotlivých stavů. Na druhou stranu, pravděpodobně ve snaze redukovat faktografii a učinit učivo srozumitelnější, je jedna z příčin VFR popsána takto: „I přes vysoké daně byla kvůli nákladnému životu královského dvora státní pokladna skoro prázdná.“²⁶² Nedomnívám se, že toto napomáhá správnému porozumění situaci, jelikož život dvora nebyl jedinou příčinou špatné ekonomické situace Francouzského království v té době a nepřímo to žáka vede k negativnímu náhledu na královský dvůr a královskou rodinu. Přímo jako aktéři v hlavním textu vystupují jednak jakobíni, jednak král Ludvík XVI.²⁶³

Jsou události prezentovány jako zcela nevyhnutelné?

Podobně jako v případě učebnice *Fraus*, autoři pouze popisují běh událostí, který kauzalitu téměř neobsahuje – události tedy jako zcela nevyhnutelné prezentovány nejsou, nicméně není ani naznačeno, že situace mohla dopadnout jinak.

Jsou některé události pojaty jako nezamýšlené důsledky?

Nikoliv, toto jsem v učebnici nezaznamenala.

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k rozlišování míry vlivu jednotlivých příčin?

Ani toto jsem v učebnici *Nová škola* neidentifikovala.

²⁶² Učebnice *Nová škola*, str. 34

²⁶³ Svolání generálních stavů, povolání vojska. Tamtéž, str. 34

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Na straně 35 v učebnici je citováno sedm bodů z *Deklarace práv člověka a občana* a žáci se mají rozdělit do sedmi skupin, přičemž každé je přidělen jeden bod a skupina si má připravit argumenty do diskuze pro obhájení tohoto bodu. Toto může žákům osvětlit příčiny toho, proč revolucionáři považovali za nutné práva kodifikovat.

6.3.3 Historická perspektiva

Pracuje učebnice jakýmkoli způsobem s rozlišením současné a dobové perspektivy?

Takovéto rozlišení jsem v učebnici nezaznamenala.

Obsahuje učebnice informace o historických aktérech, které dovolují lépe porozumět jejich perspektivě?

Takové informace se v učebnici nevyskytují, i jména autoři zařadili pouze tři: Ludvík XVI., Marie Antoinetta, Maximilien Robespierre.²⁶⁴

Jsou v učebnici prezentovány různé úhly pohledu historických aktérů na danou událost?

Jediné, co lze velmi vzdáleně označit za pohled historických aktérů, je úryvek z beletristického díla Charlese Dickense *Příběh dvou měst* na straně 35. Ten popisuje okamžik dobytí Bastily pařížským davem.

Jsou žáci nějakým způsobem vedeni k tomu, že se pohledy na historickou událost obecně mohou lišit?

Ani toto jsem v učebnici Nová škola nezaznamenala.

Jaké navazující aktivity učebnice nabízí?

Za takovouto aktivitu lze označit úkol ze strany 18 v pracovním sešitě. Ten zní: „Na základě ukázky z *Vyhlášení nezávislosti třinácti amerických osad* a ukázky z *Deklarace práv člověka a občana* se pokuste srovnat názory a požadavky amerických osadníků a stoupenců revolučního dění ve Francii.“²⁶⁵

²⁶⁴ Učebnice Nová škola, str. 34-36

²⁶⁵ ANTONÍN Robert. Dějepis. Novověk. Pracovní sešit pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia. První vydání. Brno: Nová škola, 2012, str. 18

7 Závěr srovnávání

Rozdíly mezi učebnicemi jsou patrné na první pohled – nejenom rozdíly v objemu hlavního textu, ale také v jeho náročnosti, v počtu kontrolních či doplňujících otázek i v množství dobových pramenů a nabízené práci s nimi. Ve valné většině se otázky týkají opakování faktografie či porozumění textu, samotné historické myšlení rozvíjí jen několik úkolů. Liší se i obecný přístup autorů k prezentaci dějepisného učiva – autoři učebnice vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím se (pravděpodobně) snaží poskytnout co největší množství informací, ze kterých má učitel sám vybírat ty, které žákům reálně vyloží; autoři zbylých dvou zkoumaných učebnic faktické informace, jména, data a podobné údaje redukovali a zaměřují se spíše na porozumění tématu, opět ale především skrze porozumění textu.

Co se týče konceptu (chápání) kontinuity a změny, učebnice nabízí stejná, běžně přijímaná chronologická schémata, a to včetně 14. července 1789 jako počátku revoluce. Tento den je pak také prezentován jako nejzásadnější bod zlomu v běhu revolučních událostí. Kromě krátké zmínky v příručce učitele, která patří k učebnici nakladatelství Fraus a která vysvětluje použití termínu „Francouzská revoluce“, nejsou nikde v učebnicích indikovány různé definice období VFR, ani ty týkající se chronologického vymezení, jež zcela jednoznačně existují.

S konceptem (identifikování) příčiny a důsledku pracují zkoumané učebnice jednoznačně nejvíce, především s oněmi příčinami. Autoři je ale většinou explicitně stanovují – v učebnici od nakladatelství Fraus je především vysvětleno postavení a význam třetího stavu²⁶⁶, učebnice Nová škola se soustředí hlavně na ekonomickou situaci Francouzského království. Tuto situaci ale celkem nevhodně zdůvodňuje pouze výdaji na fungování královského dvora. Určité rozlišování míry vlivy jednotlivých příčin pak lze vypořádat v textu učebnice SPN, to ale vyžaduje od žáků hlubší porozumění textu, které může být pro žáky osmé třídy příliš náročné. Události sice nejsou prezentovány jako vyloženě nevyhnutelné, nicméně konzument textu může tohoto dojmu celkem snadno nabýt. S některými nezamýšlenými důsledky pak pracuje pouze učebnice SPN.

²⁶⁶ Z přístupů osvětlení hlavních příčin revoluce, které se ve zkoumaných učebnicích objevují, se mi tento jeví jako nejvhodnější.

Pod koncept (určení) příčiny a důsledku pak spadá i největší množství doplňujících otázek a aktivit ve zkoumaných učebnicích. Mnoho z nich se týká důležitého počínu Velké francouzské revoluce, a to *Deklarace práv člověka a občana*. Autoři učebnice SPN se pak ptají i po některých dílčích příčinách²⁶⁷, ohledně důsledků se pak v učebnici Fraus vyskytuje přímo otázka „Doložte na konkrétních příkladech, které revoluční změny přetrvaly dodnes.“²⁶⁸

Velké rezervy mají učebnice zmíněné v této práci ohledně konceptu (zaujímání) dobových perspektiv. Ani jedna z nich nepracuje s rozlišováním dobové a současné perspektivy a nikde nejsou žáci vedeni k tomu, že se pohledy na Velkou francouzskou revoluci mohou lišit – alespoň co se týče současného chápání VFR (učebnice Fraus pomocí analýzy dobové karikatury pracuje s pohledem Anglie na události ve Francii). Tento koncept je nejlépe uchopen právě v učebnici od nakladatelství Fraus, především díky citacím z dopisů historických osobností (včetně Marie Antoinetty). Životopisné informace, které by napomohly chápání perspektiv jednotlivých aktérů, ale nabízí pouze učebnice SPN. To je dáno především značným rozdílem v rozsahu kapitoly o Velké francouzské revoluci a v množství informací, které učebnice nabízí.

Ačkoliv ve zkoumaných učebnicích (ve spojení s pracovními sešity a metodickými pokyny) lze najít aktivity s potenciálem pro rozvoj historické myšlení žáků, jako celek k tomuto není vyloženě vhodná ani jedna řada učebních materiálů. I po zběžném prolistování je zřejmé, že autoři při tvorbě nepracovali nejenom s koncepty historického myšlení dle Petera Seixase, ale většinou ani s metodami konstruktivistické či badatelsky orientované výuky. Ty už v době vydání všech učebnic byly známé a jejich efektivita byla doložena výzkumy. Ani žádný oddíl není uveden otázkou, kterou by bylo možné označit za badatelskou, ačkoliv minimálně v případě pracovních sešitů si toto lze představit. Doplňující úkoly v materiálech SPN, pokud nejsou zaměřeny vyloženě na zapamatování faktů či porozumění textu, vyžadují od žáků „pouze“ kreativnější myšlení při odpovídání

²⁶⁷ Například: „Popište situaci ve Francii. Co podle vás působilo největší problémy?“ Učebnice SPN, str. 61

²⁶⁸ Učebnice Fraus, str. 47

na otázky – nevybízí tedy k badatelské činnosti jako takové a žák je jednoznačně staven do role příjemce informací. Učebnice a pracovní sešit od Nové školy, ačkoli bývají prezentované jako ty pokrokovější, taky nelze označit za konstruktivistické či dokonce badatelsky orientované. Autoři učebních materiálů od nakladatelství Fraus poměrně povedeně pracují s historickými perspektivami a zařadili i aktivity typu analýzy dobové karikatury. K dalším úkolům si pak žák musí dohledat (či musí již znát) informace nad rámec výkladu, což může potažmo vést i k rozvíjení dovednosti práce s důvěryhodnými zdroji. Ačkoli tedy učebnice Fraus došla v rozvoji historického myšlení nejdále, ani zde se nejedná o zcela vhodnou oporu pro jeho rozvíjení, jelikož i zde by bylo třeba její obsah podrobit pečlivému výběru. Klíčový moment u většiny konceptů historického myšlení, tedy ten, kdy žák daný element (např. příčinu) sám identifikuje, se v učebnicích vyskytuje zřídka.

Vydeme-li z výše zmíněné definice historicky gramotného člověka a žáka dle Jaroslava Pinkase, ani zde zkoumané materiály nevytvářejí ideální prostředí pro budování této dovednosti. (Tento potenciál je ovšem obtížněji postižitelný.) Historická gramotnost zasahuje do vyšších úrovní kognitivních cílů dle Bloomovy taxonomie (analýza, hodnocení apod.) a do těchto sfér míří jen zlomek nabízených otázek a aktivit.

8 Návrh vlastních aktivit

Při výběru toho, které aktivity zpracuji, jsem vycházela z toho, kde spatřuji největší rezervy zkoumaných učebnic a souvisejících materiálů – pro každý z konceptů jsem navrhla jednu aktivitu. Při samotném vytváření aktivit jsem pak čerpala inspiraci hlavně z aktivit navrhovaných Peter Seixasem a Tomem Mortonem v knize *The Big Six*, z cvičení publikovaných v rámci projektu HistoryLab.cz a z vlastního didaktického portfolia (zpracovaného pro ústní část státních zkoušek).

Zároveň pracuji s klasickou realitou školní výuky dějepisu, čili s vyučovacími hodinami po 45 minutách, přičemž první (přípravnou) fází by byl výklad o Velké francouzské revoluci formou frontální interaktivní výuky²⁶⁹ v délce právě jedné vyučovací hodiny, navržené aktivity pak zabírají vyučovací hodiny dvě. Tak, jak jsou jednotlivé koncepty a aktivity zde řazeny za sebou (čili nejprve kontinuita a změna, poté historická perspektiva a nakonec příčiny a důsledky) by probíhaly i ve výuce. U každé aktivity jsou kromě popisu aktivity samotné zmíněny i její předpokládaná časová náročnost, pomůcky, využití podpůrné materiály a základní cíl. Samotný popis aktivity je pak formulován jako přímá řeč učitele k žákům.

8.1 (Identifikovat) Kontinuitu a změnu

Aktivita: Časová osa a živý graf

Časová náročnost: cca 25 minut

Pomůcky: papír (i sešit), psací potřeby (ideálně více barev), případně pravítko, zápis v sešitě, popřípadě text v učebnici

Použité materiály: -

²⁶⁹ Při frontální interaktivní výuce je „základním postupem vytvořit dynamickou část směřující od učitelova výkladu s následujícími prvky: a) žákovská činnost (...) b) asertivní otázky (...) c) žákovské demonstrace (...).“ (Petty: Moderní vyučování, str. 276) Některé z tzv. asertivních otázek pro téma Velké francouzské revoluce mohou vypadat například takto: „Co si představíte pod pojmem revoluce a proč se podle vás revoluce odehrává?“, „Napadá vás něco, co zůstalo či mohlo zůstat v průběhu revoluce nebo po ní stejné, jako bylo před ní?“ nebo „Jak asi revoluci většinou přijímali francouzští šlechtici?“.

Cíl aktivity: Žáci zakreslováním jednotlivých událostí na časovou osu identifikují jednotlivé tzv. body zlomu a v ideálním případě se sami dopracují k tomu, že VFR lze časově ohraničit několika způsoby.

Komentář: Lze předpokládat, že časové osy žáků ani jejich živé grafy nebudou vypadat stejně, což je v pořádku, jelikož tento úkol nemá jednoznačné správné řešení.

Popis aktivity:

1. Připravte si papír nebo novou stránku v sešitě a něco na psaní. Taky si k ruce vezměte zápis z minulé hodiny o Velké francouzské revoluci.
2. Načrtněte doprostřed stránky dlouhou vodorovnou čáru – to bude vaše časová osa. *(učitel demonstruje na tabuli)*
3. Podle svých zápisů zakreslete na časovou osu události, které podle vás byly nějakým způsobem přelomové v běhu Velké francouzské revoluce. Pokud chcete zakreslit událost, u které neznáte rok či datum nebo si nejste jisti, zeptejte se. Výrazněji označte ty události, kterými podle vás revoluce začala a skončila. Máte zhruba čtvrt hodiny.
4. Teď si vaši časovou osu v menším měřítku a s vyznačenými body překreslete na další stranu. Na levou stranu k ní přidejte svislou čáru, která bude označovat měnící se kvalitu života běžných francouzských občanů, tedy to, jak se podle vás vyvíjela. *(učitel demonstruje na tabuli)* Které události můžeme označit za pokrok, tedy které kvalitu života zlepšily či mohly zlepšit, které byste naopak označili za úpadek, tedy události, které tuto kvalitu života zhoršily? Které z událostí zakreslené na vaši časové ose nemusely mít na život běžných lidí žádný vliv? Zkuste graf nakreslit během pár minut.
5. *(kratší závěrečná diskuse a srovnání)* Které události jste zakreslili kam a proč? Jaký tvar má váš živý graf?

8.2 (Zaujmout) Historickou perspektivu

Aktivita: Citáty o Velké francouzské revoluci

Časová náročnost: cca 20 minut

Pomůcky: pracovní list (viz příloha č. 4), psací potřeby červené a modré barvy

Použité materiály: citace dle stránky Alpha History²⁷⁰, životopisné informace dle internetové verze encyklopedie Britannica²⁷¹

Cíl aktivity: Žáci si uvědomí, že na historickou událost může existovat více pohledů, soudobých i současných. V ideálním případě identifikují, co mohlo autory vést k jejich výrokům.

Komentář: Citáty jsem zkrátila²⁷² a překládala z anglického jazyka (stejně jako životopisné informace).

Popis aktivity:

1. *(Učitel rozdá pracovní listy.)*
2. Pozorně si přečtete citáty i informace o jejich autorech. Roky v závorkách vedle jména označují rok narození a úmrtí. Podle těchto dat určete, jestli se jedná o výroky lidí, kteří revoluci přímo zažili, – ty si označte červenou – nebo lidí, kteří revoluci znají jen zprostředkovaně a nezažili ji – ty si označte modrou. *(Žáci mají několik minut na přečtení.)*

²⁷⁰ Marie Antoinette (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/marie-antoinette/>

Quotations (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/quotations-bourgeois-revolution/>

Quotations – Perception (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/quotations-perceptions/>

Robespierre: Virtue and Terror (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/robspierre-virtue-terror-1794/>

²⁷¹ Albert Camus [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Albert-Camus>

Francois Alphonse Aulard [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Francois-Alphonse-Aulard>

Maxmilien Robespierre [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Maximilien-Robespierre>

Noam Chomsky [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Noam-Chomsky>

²⁷² vynechané pasáže označeny jako (...)

3. (*diskuze ve třídě*) Které výroky jste označili červeně a které modře? Jak rozumíte prvnímú/druhému atd. výroku? Co podle vás vedlo Marii Antoinettu/Robespiera atd. k jejímu/jeho výroku? Souhlasí vyznění výroku s tím, co víme o jeho autorovi? Odporují si některé výroky? Myslíte, že se dá s jednotlivými výroky souhlasit? Podívejte se ještě jednou na výrok Noama Chomského – Velkou francouzskou revoluci zde použil pouze jako příklad, jádro jeho výroku se v podstatě týká celé historie. Dokážeme na základě této citace nějak formulovat rozdíl mezi historií a přírodními vědami?

8.3 (Analyzovat) Příčinu a důsledek

Aktivita: Pojmová mapa

Časová náročnost: cca 45 minut

Pomůcky: pracovní list (viz příloha č. 3), černá, červená a modrá tužka, případně zápisy z hodin a pravítko

Použité materiály: výběru pojmů dle učebnice od nakladatelství SPN²⁷³, knihy Françoise Fureta *Francouzská revoluce, díl I.*²⁷⁴ a knihy Lynn Huntové *Francouzská revoluce*²⁷⁵

Cíl aktivity: Žáci identifikují jednotlivé elementy Velké francouzské revoluce jako příčiny, důsledky, někdy obojí zároveň. Zároveň jsou schopni rozlišit menší a vyšší míru vlivu různých příčin.

Komentář: U této aktivity hraje velkou roli tzv. scaffolding (učitel poskytuje žákům během plnění úkolu podporu, radí a pomáhá).

Popis aktivity:

1. (*Učitel rozdává pracovní listy a ujistí se, že žáci zcela rozumí pokynům i pojmům uvedených v polích tabulky.*)
2. Potom, co si ještě jednou přečtete všechna pole, můžete začít zakreslovat na druhý nadepsaný list – podle tohoto příkladu: (*učitel zakreslí na tabuli*)

²⁷³ Učebnice SPN, str. 55–63

²⁷⁴ Furet: *Francouzská revoluce I*, str. 66–69, 143–150, 213–220

²⁷⁵ Huntová: *Francouzská revoluce*, str. 9–11

Mám hlad.

Jdu se najíst do restaurace.

Mám s sebou dostatek peněz.

Najedl jsem se.

Potkal jsem kamaráda.

3. Kdykoliv si s něčím nebudete jisti nebo budete potřebovat poradit, přihlaste se, všechno vám vysvětlím. Máte zhruba půl hodiny.
4. (*závěrečná diskuze*) Co jste označili za hlavní příčiny a co za vedlejší? Co byly podle vás nezamýšlené důsledky? Existují podle vás důsledky revoluce, které pocítujeme ještě dnes?

Závěr

Pokud bych si měla odpovědět na klíčovou otázku, kterou jsem položila v úvodu této práce – ano, co se týče tří zkoumaných konceptů (kontinuita a změna, příčina a důsledek, historická perspektiva), učebnice používané v současné výuce dějepisu na českých základních školách lze částečně využít i pro rozvoj historického myšlení žáků. Tento potenciál je ale omezený a samotné rozvíjení by do velké míry záviselo na kreativitě učitele, ochotě investovat čas a úsilí do rozlišování toho, které aktivity použít a které vynechat. Již před psaním této diplomové práce jsem byla obeznámena s učebnicemi od nakladatelství Fraus a SPN (ačkoliv ve vlastní pedagogické praxi nepoužívám ani jednu z nich). Zjištění ohledně učebnice SPN víceméně odpovídaly mým očekáváním, učebnice Fraus ho dokonce o něco předčila. Učebnice a pracovní sešit od Nové školy naopak ve srovnávání dopadly hůře, než jsem předpokládala. Co se týče zbývajících tří konceptů (historický význam, primární prameny a etické dimenze), i pro rozvoj prvních dvou bychom pravděpodobně v učebnicích našli nějakou oporu, ohledně etických dimenzí jsem v tomto ohledu skeptičtější – toto by ale bylo předmětem pro další výzkum. Očekávala jsem,

že otázky, úkoly a aktivity nabízené v pracovních sešitech či metodických příručkách pro učitele budou ohledně zkoumaných konceptů bohatší, nicméně drtivá většina rozvíjejících aktivit se nachází přímo v učebnicích.

Za důležitý poznatek, který nicméně není žádnou novou informací, kterou by tato diplomová práce přinášela, a byl již výše nejednou zmíněn, považuji i to, že učebnice a pracovní sešity nejsou vůbec překonaným médiem. Prostor pro další rozvoj klasických učebních materiálů samozřejmě existuje, a ne malý – za jeden z nejsnadněji proveditelných způsobů považuji například přikládání pracovních listů pro určitá klíčová témata (za které Velkou francouzskou revoluci jednoznačně považuji). Vzhledem k tomu, že tendence k modernizaci dějepisné výuky na českých školách tu bezesporu je a velká část české společnosti má hodiny dějepisu stále zafixované jako „memorování dat“, právě rozvoj historického myšlení žáků (v didaktické teorii i praxi bychom našli více cest, než pouze šest konceptů stanovených Peterem Seixasem) by mohl být tou cestou.

Osobně pro mě byla velice obohacující i poslední část diplomové práce, tedy tvorba vlastních aktivit. Některé z nich rozhodně použiji ve svých hodinách, navíc jsem narazila i na další elementy Velké francouzské revoluce, které by bylo rozhodně zajímavé použít v dalších aktivitách podobného rázu – například práce se jmény ulic a náměstí, jež se k období a osobnostem VFR vztahují, či zkoumání otázky hrobů aktérů revoluce (vytvoření pařížského Pantheonu, přesun hrobu Jeana-Paula Marata apod.).

Stále existuje nemalý prostor pro další výzkum v oblasti rozvoje historických konceptů skrze současné české učebnice dějepisu. Kromě zaměření se na jiné učebnice či zbývající koncepty to může být i samotná tvorba komplexních lekcí na určitá témata, ne-li celých učebnic či pracovních sešitů. Domnívám se, že česká výuka dějepisu je na dobré cestě k modernizaci, nicméně vše závisí nejenom na ochotě a schopnostech jednotlivých učitelů, ale i na ochotě a přístupu samotných žáků.

Seznam použitých zkratk

RVP = rámcový vzdělávací program

RVP ZV = rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VFR = Velká francouzská revoluce

ZŠ = základní škola

Seznam použitých učebnic a souvisejících materiálů

ANTONÍN Robert. *Dějepis. Novověk. Pracovní sešit pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia*. První vydání. Brno: Nová škola, 2012, ISBN 978-80-7289-417-8

ČAPKA František, VYKOUPIIL Libor. *Dějepis pro 8. ročník. Novověk*. Třetí vydání. Brno: Nová škola, 2013, ISBN 978-80-7289-536-6

HAVLŮJOVÁ Hana, MIKESKA Tomáš, PARKAN František, STOLÁROVÁ Lenka. *Pracovní sešit k učebnici Dějepis 8 pro základní školy. Novověk*. Druhé vydání. Praha: SPN, 2008, ISBN 978-80-7235-411-6

Kolektiv autorů. *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Třetí vydání. Plzeň: Fraus, 2021, ISBN 978-80-7489-712-2

Kolektiv autorů. *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Pracovní sešit 2 v 1 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Třetí vydání. Plzeň: Fraus, 2021, ISBN 978-80-7489-719-1

Kolektiv autorů. *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Druhé vydání. Plzeň: Fraus, 2021, ISBN 978-80-7489-303-2

PARKAN František, VÁLKOVÁ Veronika. *Dějepis pro základní školy 8. Novověk. Metodická příručka*. První vydání. Praha: SPN, 2009, ISBN 978-80-7235-443-6

VÁLKOVÁ Veronika. *Dějepis 8 pro základní školy. Novověk*. Druhé vydání. Praha: SPN, 2016, ISBN 978-80-7235-540-2

Seznam použité literatury

BENEŠ Zdeněk. *Učebnice dějepisu In: Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média.* Praha: Taurus, 2009. ISBN 978-80-211-0570-6

CHRISTOU Theodore, COLLISHAWOVÁ Rachel, HALLMAN-CHONG Stanley, HENDRICKSOVÁ Charlene. *Nelson History 7.* Toronto: Nelson, 2016. ISBN 978-0-17-671053-8

ČÁP Jan, MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele.* První vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK Vratislav. *Didaktika dějepisu II.* První vydání. Praha: SPN, 1988.

DE TOCQUEVILLE Alexis. *Starý režim a revoluce.* První vydání. Z francouzského originálu *L'Ancien régime et la Révolution* přeložili Vladimír Jochmann a Adriena Borovičková. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0980-9

DOSTÁL Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka. Pojetí, podstata, význam a přínosy.* První vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5

DOSTÁL Jiří, KLEMENT Milan. *Obraz badatelsky orientované výuky v odborných didaktikách. Trendy ve vzdělávání,* 2014, roč. 7, čís. 1, str. 36–41

DOWNEY Matthew T., LONG Kelly A. *Teaching for Historical Litteracy. Building Knowledge in Historical Classroom.* New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-85957-9

DUBY Georges a kol. *Dějiny Francie od počátků po současnost.* První vydání. Z francouzského originálu *Histoire de la France des origines à nos jours* přeložil Vladimír Cinke. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-514-0

FURET François. *Francouzská revoluce, Díl 1. Od Turgota k Napoleonovi (1770–1814).* První vydání. Z francouzského originálu *La Révolution française. De Turgot à Napoléon (1770–1814)* přeložila Jana Smutná-Lemmonierová. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-452-9

GRACOVÁ Blažena. *Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ.* Konference Historie a škola VI. – VKC Telč (15. – 16. října 2007). Člověk, společnost,

dějiny. Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepisu

GRACOVÁ Blažena, LABISCHOVÁ Denisa. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. První vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-584-3

GRACOVÁ Blažena, LABISCHOVÁ Denisa. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*. Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, čís. 4, str. 516-543

HANUŠ Jiří: *Promýšlet revoluci v českém prostředí* **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0

HROCH Miroslav: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve i nyní* **In:** Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, ISBN 978-80-86878-25-3

HORÁK Petr: *François Furet – k iluzi revoluce* **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0

HUDECOVÁ Dagmar: *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. První vydání. Úvaly: ABLRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1

HUDECOVÁ Dagmar. *Používání učebnic dějepisu v praxi – vyhodnocení průzkumu* **In:** Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Taurus, 2009. ISBN 978-80-211-0570-6

HUNTOVÁ Lynn. *Francouzská revoluce. Politika, kultura, třída*. První vydání. Z anglického originálu *Politics, Culture, and Class in the French Revolution* přeložil Tomáš Suchomel. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007. ISBN 978-80-7325-119-2

HUNTOVÁ Lynn. *Zapomínání a vzpomínání*. **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0

JANÍK Tomáš, KNECHT Petr. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* **In:** Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4

- KASÍKOVÁ Hana. *Vyučování a jeho podoby* **In:** Pedagogika pro učitele. Druhé vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- KLAPKO Dušan. *Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj k zefektivnění kvality didaktických textů* **In:** Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3
- KNECHT Petr, NAJVAROVÁ Veronika. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic* **In:** Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4
- LABISCHOVÁ Denisa. *Co si uchováváme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-406-1
- LÉVESQUE Stéphane. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2009. ISBN: 978-0-8020-9259-5
- LORENZOVÁ Jitka. *Etická výchova* **In:** Pedagogika pro učitele. Druhé vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- MAŇÁK Josef. *Funkce učebnice v moderní škole* **In:** Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4
- MAREŠ Jiří, PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška. *Pedagogický slovník*. První vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- MARTIN Daisy, WINEBURG Sam. *Reading and Rewriting History. Students learn to read critically as they plunge into primary and secondary sources looking for historical fact*. Teaching For Meaning, 2004, vyd. 62, čís. 1, str. 42–45
- MICHELET Jules. *Francouzská revoluce*. První vydání. Z francouzského originálu *Histoire de la Révolution française* přeložili Alena Hartmanová a Jiří Pechar. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0093-5
- MORTON Tom, SEIXAS Peter. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Andover (Spojené království): Cengage Learning EMEA, 2012. ISBN: 9780176541545

- NAJBERT, Jaroslav: *Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě*. **In:** Život na československých hranicích a jejich překračování v letech 1945–1989. ÚSTR – Technická univerzita v Liberci, Praha –Liberec 2017, s. 236–263.
- PARKAN František. *Didaktika dějepisu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-644-4
- PETTY Geoff. *Moderní vyučování*. Šesté vydání. Z anglického originálu *Teaching Today. A Practical Guide* přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4
- PINKAS Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise, *Historie – Otázky – Problémy. Etika historikova / historického soudu*, 2017, roč. 9, čís. 2, str. 57–71
- PRŮCHA Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté vydání. Praha: Portál, 2017. 978-80-262-1228-7
- PRŮCHA Jan. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení* **In:** Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4
- PRŮCHA Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4
- PRŮCHA Jan. *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe* **In:** Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3
- PRŮCHA Jan. *Učebnice a kognitivní dispozice žáků*. **In:** Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní analýzy edukačního média. Praha: Taurus, 2009. ISBN 978-80-211-0570-6
- ROBERTS Philip. *From historical literacy to a pedagogy of history*. A discussion paper for the symposium *Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education*. 28. – 29. března 2011. Faculty of Education, University of Canberra
- ŘEPA Milan. *Ústřední kategorie Tocquevillova pohledu na Francouzskou revoluci* **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0
- SKALKOVÁ Jarmila. *Obecná didaktika*. Druhé vydání. Praha: Grada, 2007. 978-80-247-1821-7

SLABÁKOVÁ Radmila. *Michelet – Subjektivita, paměť a postmoderní historiografie* **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0

SÝKORA Miloslav. *Učebnice. Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů.* Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 80-900566-1-X

ŠIMKOVÁ Barbora. *Didaktické pomůcky pro výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ a jejich aplikace v praxi.* Liberec 2019. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

ŠUBRT Jiří. *K otázce historického vědomí (Úvodem)* **In:** Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, ISBN 978-80-86878-25-3

TINKOVÁ Daniela. *Revoluční Francie 1787–1799.* První vydání. Praha: Triton, 2008. 978-80-7387-211-3

VÁLKA Josef. *Idea revoluce v myšlení dvacátého století* **In:** Interpretace Francouzské revoluce. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-047-0

Seznam použitých webových zdrojů

Albert Camus [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Albert-Camus>

Buržoazie, Sociologická encyklopedie [online] Sociologický ústav AV ČR [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Buržoazie>

Directoire, [online], Larousse, Encyclopédie, [cit. 16. listopadu] dostupné z: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Directoire/116603>

Flexibooks [online], [cit. 21. listopadu 2021], dostupné z: <https://flexibooks.cz/dejepis-8/d-73428/#.YZqP5S1OBQI>

Francois Alphonse Aulard [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Francois-Alphonse-Aulard>

French Revolution [online] Britannica [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://www.britannica.com/event/French-Revolution>

Historical Thinking, dostupné na: <https://historicalthinking.ca>

Charles Alexis Henri Clérel de Tocqueville, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Charles_Alexis_Henri_Clérel_de_Tocqueville/146951

Journées de juillet [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/journées_de_juillet_1830/126253

Jules Michelet, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 9. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jules_Michelet/133087

Marie Antoinette (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/marie-antoinette/>

Maxmilien Robespierre [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Maximilien-Robespierre>

Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Dějepis, Jaroslav Pinkas a kol. [online], [cit. 13. října 2021], dostupné z: <https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-dejepis/>

Noam Chomsky [online] Britannica [cit. 27. listopadu 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/biography/Noam-Chomsky>

Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu, Jaroslav Najbert, Terezie Vávrová, Promýšlet dějepis v 21. století [online] HistoryLab [cit. 28. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/>

Premier Empire, [online] Larousse, Encyclopédie, [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/premier_Empire/118023

Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií, Hana Havlůjová, Jaroslav Najbert, Promýšlet dějepis v 21. století [online] HistoryLab [cit. 14. listopadu 2021], dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>

Quotations (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/quotations-bourgeois-revolution/>

Quatations – Perception (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/quotations-perceptions/>

Revolution [online] Britannica [cit. 7. října 2021] dostupné z <https://www.britannica.com/topic/revolution-politics>

Révolution [online] Larousse, Dictionnaire [cit. 7. října 2021] dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/revolution/69167>

Révolution française, [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 16. listopadu 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Révolution_française/140733

Révolution française de 1848 [online] Larousse, Encyclopédie [cit. 7. října 2021] dostupné z: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/revolution_française_de_1848/140734

Robespierre: Virtue and Terror (1781–1795) [online] Alpha History, The French Revolution [cit. 27. listopadu 2021], dostupné z: <https://alphahistory.com/frenchrevolution/robspierre-virtue-terror-1794/>

RVP pro základní vzdělávání 2021 [online], Národní ústav pro vzdělávání [cit. 28. listopadu 2021] dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Stav výuky soudobých dějin, Výzkumná zpráva [online] Ústav pro studium totalitních režimů, 25. 6. 2012 [cit. 7. listopadu 2021], dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Metody poznávání skutečnosti dle Jiřího Dostála (upraveno dle Ochrana, 2009; Široký a kol., 2011; Molnár, 2014)

Příloha 2 – Anketa mezi studenty a absolventy KDDD PedF UK

Příloha č. 3 – Pracovní list k aktivitě ohledně konceptu příčiny a důsledku

Příloha č. 4 – pracovní list k aktivitě ohledně konceptu historických perspektiv