

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Francouzské učebnice dějepisu jako inspirace pro české prostředí

French History Textbooks as Inspiration for Czech Schools

Aleš Sedlmeier

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havlůjová, PhD.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, dějepis – francouzský jazyk

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Francouzské učebnice dějepisu jako inspirace pro české prostředí* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 12. 2020

Velmi děkuji za pomoc, připomínky a inspiraci didaktičce dějepisu paní doktorce Haně Havlůjové, která moji práci vedla. Poděkování patří také žákům, kteří se zúčastnili případové studie a jejich rodičům, kteří to umožnili. Také děkuji svým kolegům Martinovi Štanclovi, Lindě Štencové a Marku Nesnídalovi za dobré rady a pomoc.

ANOTACE:

Práce se věnuje tématu využití učebnice v hodinách dějepisu na základní škole. Zaměřuje se na možnosti aplikace způsobů práce použité ve francouzských učebnicích dějepisu českém prostředí a jejich adaptabilitu především z pozice žáků. Teoretická část nabízí obecný vhled do výuky dějepisu ve Francii a prezentuje způsoby práce předkládané v tamějších učebnicích. Jádrem práce je však praktická část v podobě případové studie, při které autor připravil dva výukové bloky z francouzských učebnic, konkrétně “Měšťané, obchod a otroctví” a “Ženy a feminismus v 19. století”, a využil je v hodinách dějepisu ve dvou třídách osmého ročníku základní školy. Analýza výsledků práce a obsahu zpětné vazby žáků na předložené materiály a práci s nimi tvoří hlavní díl výsledku studie. V závěrečné části se pak autor na základě studie pokouší nastínit možnosti, v čem a jak by mohly být francouzské učebnice inspirací pro české prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dějepis

Učebnice dějepisu

Didaktika dějepisu

Francouzské učebnice

Badatelská výuka

Konstruktivistická výuka

ABSTRACT:

The present thesis deals with history textbook usage in lower secondary school classes. It focuses on the work methods in French history books and their possible application within the Czech system while taking the pupils' perspective into consideration. The theoretical part introduces history instruction in France and work methods used in their textbooks. The focal point of the thesis is its practical part, a case study of two study units that were prepared based on French textbooks; "Townsmen, trade and slavery" and "Women and feminism in 19 th century". These were taught in two year-eight history classes. The results and discussion consist mainly of the analysis of work outputs and pupils' feedback on the used materials. The conclusion outlines possible means of inspiration for Czech schools by the French methods analysed in the case studies.

KEY WORDS:

Secondary school history

History textbook

History didactics

French textbooks

Inquiry-based learning

Constructivist teaching

Obsah

1. Úvod	9
1.1. Východiska, otázky a struktura práce.....	9
1.2. Užívání pojmů ve francouzštině a poznámky k terminologii.....	11
2. Dějepisné vzdělávání ve Francii na úrovni ISCED 2	13
2.1. Základní struktura a charakteristika vzdělávacího systému ve víru současných reforem.....	13
2.2. ISCED 2: Collège	19
2.2.1. Obecná charakteristika collège	19
2.2.2. Organizace výuky na collège.....	22
2.2.3. Správa a řízení collège.....	24
2.3. Základní kurikulární dokumenty a státní zkoušky	24
2.3.1. Zákony, společný rámec, učební plány a vztah mezi nimi	24
2.3.2. Kompetence a cíle vzdělávání	26
2.3.3. Společný rámec a jeho vztah k dějepisu	27
2.3.4. Učební plány a jejich vztah k dějepisu	29
2.3.4.1. Kompetence a dovednosti	29
2.3.4.2. Tematický obsah dějepisu	31
2.3.4.3. Dějiny umění – mezipředmětové téma.....	35
2.3.5. Státní zkouška Brevet	36
2.3.5.1. Podoba a průběh zkoušky.....	36
2.3.5.2. Brevet z dějepisu: struktura.....	37
2.3.5.3. Brevet z dějepisu: ukázka ze školního roku 2018/2019	39
2.3.5.4. Brevet z dějepisu: vztah ke kurikulárním dokumentům	42
2.3.6. Příprava budoucích učitelů dějepisu.....	43
2.3.6.1. Státní konkurzy	43
2.3.6.2. CAPES pro učitele dějepisu	45

2.4.	Prameny vstupují do výuky dějepisu.....	47
2.4.1.	Vyprávění „národního příběhu“	47
2.4.2.	„Hlad“ po pramenech	50
2.4.3.	Škola Annales a její tři (ne)úspěchy ve školním dějepise	51
2.4.4.	École primaire poprvé: nové myšlenky v regionech	53
2.4.5.	École primaire podruhé: „probuzení“	55
2.4.6.	Collège unique: hledání kompromisu.....	58
2.4.7.	Shrnutí: prameny ve službách „modelu 4R“	61
2.5.	Pohled francouzských a frankofonních didaktiků na výuku dějepisu	62
2.5.1.	Stále aktuální otázka: Jak pracovat s dokumenty?	62
2.5.2.	Není problém jako problém.....	67
2.5.3.	Proces problematizace očima didaktiků	72
2.5.4.	Myslet jako historik	76
2.5.4.1.	Pohled Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon.....	83
2.5.4.2.	Pohled Mostafa Hassani Idrissiho	87
2.5.4.3.	Procedurální modely ve frankofonních oblastech.....	89
2.6.	Učebnice	91
2.6.1.	Co je učebnice a jaké má funkce?	91
2.6.2.	Současné francouzské učebnice dějepisu	94
2.6.2.1.	Nástin vývoje k současné podobě	94
2.6.2.2.	Digitální věk.....	97
2.6.2.3.	Charakteristika současných učebnic.....	98
2.6.2.3.1.	Ikonický a verbální text	98
2.6.2.3.2.	Orientační aparát.....	101
2.6.2.3.3.	Aparát řídicí osvojování učiva	102
2.6.2.3.4.	Pracovní sešity	104
2.6.2.4.	Shrnutí	106

3.	Výuka podle francouzských učebnic dějepisu na české škole	107
3.1.	Východiska případové studie.....	107
3.2.	Charakteristika výukových materiálů použitých ve studii	109
3.3.	Průběh studie	114
3.4.	Vyhodnocení studie: úroveň žáků	116
3.4.1.	Zaujetí.....	116
3.4.2.	Aspekty disciplinárního (historického) myšlení.....	120
3.4.3.	Znalosti a jejich retence.....	129
3.5.	Vyhodnocení studie: úroveň učitele	130
3.6.	Shrnutí	133
4.	Závěr.....	134
5.	Seznam použitých informačních zdrojů	137
6.	Seznam příloh	146

1. Úvod

1.1. Východiska, otázky a struktura práce

Tuto práci chci začít osobní vzpomínkou na letní dovolenou v jihofrancouzském městě Montpellier. Při dopolední procházce v příjemně chladivém stínu budov jsem zavítal do pobočky známého francouzského knihkupectví a antikvariátu Gibert Joseph. Při hledání knih „z druhé ruky“, které by se mi hodily ke zkouškám z francouzské literatury, jsem zcela náhodně objevil dvě francouzské učebnice dějepisu. Ihned jsem si vzpomněl na slova českého medievalisty doc. Martina Nejedlého, na jehož semináře českých středověkých dějin jsem docházel. Říkával, jak rád si prohlíží cizojazyčné průvodce Prahou, aby mohl srovnávat český a cizí pohled na dějiny tohoto města. Moje první otázka tedy byla, zdali v učebnici naleznou nějakou „českou stopu“. Nalezl jsem. Nejdříve jsem v jedné učebnici objevil krátký medailonek o Václavu Havlovi a ve druhé mapu Evropy ve 14. a 15. století zobrazující mimo jiné husitské hnutí. Obojí mě mile překvapilo, ale rychle jsem byl zaujat jinou myšlenkou, která byla pro vznik této diplomové práce mnohem důležitější. Když jsem učebnici otevřel a snažil jsem se v ní po čemkoliv pátrat, nedokázal jsem se v ní dobře orientovat. Nerozuměl jsem členění kapitol ani organizaci obsahu na jednotlivých stranách. Nechápal jsem například, proč jsou na jedné straně pouze reprodukce obrazů, nebo k čemu slouží v učebnici dějepisu takové množství statistických grafů. Byl jsem chvíli ztracen a pomyslel jsem si, jak moc musí být dějepisné vyučování ve Francii odlišné od toho našeho. Tato skutečnost ve mně ihned vyvolala zájem a rozhodl jsem se učebnice lépe prozkoumat. Nakoupil jsem si jich hned několik a v následujících dnech jsem si je znovu a znovu pečlivě prohlížel. Brzy mě napadlo: „*Jaké by to bylo, kdyby se čeští žáci učili způsobem, který je předkládán v těchto učebnicích?*“ Tato otázka už není nijak vzdálená od záměrů, které jsem si v této práci vytyčil: Bylo by možné využít systém výuky dějepisu podle francouzských učebnic u skupiny českých žáků? Jak by na něj žáci reagovali? Mohl by se tento způsob stát inspirací pro české učebnice, potažmo obecně pro české dějepisné vyučování? Pokud ano, v čem?

Abych si mohl alespoň částečně na dané otázky odpovědět, rozhodl jsem se provést kvalitativní výzkum pomocí případové studie. Žáci dvou tříd, které jsem tehdy vyučoval, se po několik vyučovacích hodin učili podle francouzských učebnic dějepisu. Cílem studie bylo na základě analýzy získaných dat přiblížit, jak budou žáci na danou výuku reagovat, a zdali

bude taková výuka vůbec funkční. Východiska, průběh a výsledky studie přibližuje třetí kapitola této práce.

Klíčovým prvkem případové studie jsou tedy francouzské učebnice dějepisu. Pro potřeby výzkumu bylo nezbytné pochopit jejich vnitřní systém, porozumět jejich struktuře a poznat vodítka, podle kterých byly tvořeny a za jakým účelem. Učebnice jsem se pokusil charakterizovat v šesté části druhé kapitoly. Charakteristika ponechává stranou obsahovou analýzu učebnic a zaměřuje se na jejich didaktickou vybavenost a didaktický potenciál.

Učebnice však není izolovaným jevem. Jsem přesvědčen, že není možné provést analýzu či charakteristiku učebnice bez znalosti systému, pro který byla navržena a ve kterém by měla fungovat. Bez přiblížení těchto okolností se podle mého soudu zvyšuje riziko nevhodné interpretace jejího použití, jež by bylo vyvozováno pouze na základě obsahu samotné učebnice. Při plánované případové studii by se tedy mohlo stát, že by učebnice byla užitá jinak, než jak plánovali sami její autoři, či jinak, než je v daném systému zvykem. Tato rizika bylo potřeba pečlivě ošetřit následujícími třemi kroky.

Zprv jsem se pokusil přiblížit francouzský vzdělávací systém s užším zaměřením na cílové oblasti případové studie, tedy na současné dějepisné vyučování žáků ve věku 13-14 let. Toto téma je nastíněno v první a druhé části druhé kapitoly.

Zadruhé jsem se věnoval francouzským základním normativním a kurikulárním dokumentům a státní zkoušce, které zásadně ovlivňují podobu dějepisného vyučování, a tedy i učebnic. Přiblížena je i příprava budoucích učitelů dějepisu. Tato témata pokrývá třetí část druhé kapitoly.

Zatřetí se mi jevilo jako žádoucí přiblížit v základních obrysech nejnovější vývoj dějepisného vyučování ve Francii, který by alespoň částečně ozřejmil didaktickou vybavenost současných učebnic. V tomto směru nebylo možné vynechat východiska oborové didaktiky. Na jedné straně mohla více osvětlit tento vývoj a zároveň podat současný pohled na výuku dějepisu a využití učebnic. O obou aspektech pojednávají čtvrtá a pátá část druhé kapitoly.

Na základě případové studie, která by měla odpovědět na otázku „*Bylo by možné využít systém výuky dějepisu podle francouzských učebnic u určité skupiny českých žáků? Jak by na něj žáci reagovali?*“, a na základě výše popsanych částí se v závěru práce pokouším přednést vlastní názor, který by měl zodpovědět druhou část stanovených otázek,

tedy: „*Mohl by se tento způsob práce stát inspirací pro české učebnice, potažmo obecně pro české dějepisné vyučování? Pokud ano, v čem?*“

1.2. Užívání pojmů ve francouzštině a poznámky k terminologii

Francouzskému vzdělávacímu systému není v českém prostředí až na několik výjimek věnována obecně širší pozornost. Ještě více to platí o dějepisném vyučování. Části některých českých prací se dílčím způsobem věnují například francouzským učebnicím dějepisu, ale často bez analýzy širšího kontextu. Podle mých zjištění pak pravděpodobně zcela chybí hlubší reflexe francouzské či frankofonní didaktiky dějepisu. Z tohoto důvodu byly hlavními zdroji pro napsání této práce francouzské a frankofonní¹ publikace. Veškeré citace těchto zdrojů v diplomové práci jsou mým překladem, stejně jako překlady částí učebnic využitých v případové studii.² S tím souvisela i nutnost řešit francouzské názvy, pojmy a termíny jevů, které by překladem mohly podle mého názoru ztratit na přesnosti, případně pro ně v českém jazyce není sémanticky blízký či totožný výraz.

Pro lepší orientaci ve francouzském vzdělávacím systému, kurikulárních dokumentech a učebnicích byly ponechány některé názvy systémových prvků ve francouzštině. Jsou psány kurzívou v jednotném čísle a nepřebírají české mluvnické kategorie. Jedná se například o názvy stupňů škol nebo ročníků (*collège, sixième*).

Některé francouzské termíny byly přeloženy do češtiny, ale pro svoji významovou specifičnost jsou uvedeny kurzívou, aby se tak odlišily od významu, kterého nabývají v českém jazyce. Jedná se například o termíny *problematizace, problematika, situace-problém* aj. Jejich význam ve francouzském prostředí je v práci dále přiblížen.

Specifickým případem je pak pojem *document*. Ve frankofonním prostředí není v didaktické literatuře jasněji ustáleno označení pro historické prameny jako didaktický materiál. Ve školní praxi (obecně v dějepise, literatuře, přírodopise apod.) se totiž nyní používá označení *document* (dokument, listina), které je zřídka nahrazeno v didaktické literatuře v synonymním významu pojmem *source/ressource* (pramen, zdroj). V dějepisectví pak lze *document* ztotožnit s označením historický pramen. Jejich častější využívání při výuce dějepisu během 20. století vedlo k rozšíření sémantického pole pojmu *document*. Ten má nyní ve školní praxi velmi široký význam blízce odpovídající nejširšímu možnému pojetí

¹ V práci je přídavným jménem *francouzský* označováno vše týkající se Francie a *frankofonní* pak vše využívající francouzský jazyk mimo kontinentální Francii.

² Pomocí při překladech mi byly konzultace s kolegy učiteli francouzského a českého/anglického jazyka Mgr. Martinem Štanclem, Mgr. Markem Nesnídalem a s překladatelkou Mgr. Lindou Štencovou.

českého označení pramen. Navíc lze říct, že je ještě širší. O této významové extenzivnosti referují i sami francouzští didaktici.³ Vedle reprodukcí písemných primárních a sekundárních pramenů, hmotných pramenů či uměleckých děl zahrnuje pojem *document* i materiál ikonografický, například reprodukce, fotografie, ale také nejrůznější schémata, organigramy (např. časové osy), kartogramy, mapy, dále statistické tabulky a grafy. Patří pod něj i vyprávění pamětníka a jakékoliv audiovizuální záznamy. Za *document* lze považovat i části kvazi-syntetického textu od autora učebnice. Velmi obecně by bylo možné za *document* považovat jednoduše vše, co žáci při výuce aktivně využívají jako didaktickou pomůcku určenou k bádání (v dějepise), experimentu (v přírodopise) apod. Bylo by možné také říci, že *document* je pro žáky jakýkoliv zdroj informací. Ovšem označení zdroj by v případě předmětu dějepis-zeměpis mohlo evokovat cosi, z čeho lze čerpat něco konkrétního, jistou “hmatatelnou”, “jasnou” a “pravdivou” informaci. To by ovšem mohlo být v rozporu s mnohými autory, kteří za takový zdroj považují spíše výsledek interakce *document* a čtenáře, ne *document* samotný. Někteří z tohoto důvodu dokonce mluví o nemožnosti určit začátek a konec *document*.⁴ Přesto, že *document* může být zdrojem právě tohoto poznání, jako více neutrální se jeví označení dokument. V textu tedy bude uváděn český překlad dokument pro všeobjímající označení didaktického materiálu ve výuce, nebo pramen v užším pojetí historického pramene.

Závěrem zmiňme, že součástí práce není seznam tabulek, obrázků a schémat, která jsou součástí textu práce, neboť je jejich množství minimální a nijak nenarušují samotnou strukturu práce.

³ GRANIER, Gérard a PICOT, Françoise. *La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002, str. 178 [online] [cit. 12.9.2020]. Dostupné z https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

⁴ AUDIGIER, François. *Documents en classe : tradition, mythes et réalités*, In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 14

2. Dějepisné vzdělávání ve Francii na úrovni ISCED 2⁵

2.1. Základní struktura a charakteristika vzdělávacího systému ve víru současných reforem

Ve francouzském filmu *Milf* herečky a scénaristky Axelle Laffont z roku 2018 chce mladík zapůsobit na o něco málo starší ženu, právničku, a s úsměvem jí sděluje: „*Studuji prvním rokem práva.*” Žena se zaujetím odpoví: „*Takže tě čeká DEUG!*”⁶ Mladíka to nejdříve lehce zarazí, vymění si se svými přáteli krátké pohledy a poté s jistou mírou milé trapnosti sdělí: „*No..., vlastně DEUG už neexistuje.*” Tento krátký dialog má diváka především pobavit a učinit zřetelnějším věkový rozdíl mezi mladíkem a právničkou, ale poukazuje i na francouzské klišé, že vše kolem vzdělávání se ve Francii neustále mění. Bylo by tedy vhodné vnímat francouzský vzdělávací systém spíše jako poměrně dynamický proces než jako neměnný stav jistých daností. Tento proces navíc v posledních několika letech akceleruje. Svědčí o tom nejen faktické zrušení právě DEUG v roce 2006 a celá reforma terciárního vzdělávání v rámci Evropské unie, ale mnoho dalších výraznějších ukazatelů, jakými jsou změny podmínek maturit mezi léty 1987 až 2014 s tím, že výraznou změnou tyto zkoušky opět projdou v roce 2021. Nebo časté změny v učebních plánech, podle kterých se organizuje obsah vzdělávání. Pro *école primaire* (první stupeň základní školy) k nim došlo v letech 1985, 1995, 2002, 2008, 2015, pro *collège* (druhý stupeň základních škol) v letech 1985, 2008, 2015 a pro *lycée* (střední školy) v letech 1992, 2002 a mezi léty 2010 až 2012. Ani dnes změny nekončí. Po zvolení Emmanuela Macrona do čela státu v květnu roku 2017 „*vstoupil francouzský vzdělávací systém do období reform na všech svých úrovních, které v jeho historii nemají obdoby,*”⁷ upozorňuje francouzský odborník na vzdělávací systémy Jean-Louis Auduc.

Přes veškeré změny je systém založen na několika klíčových principech, které byly změnami posledních let nanejvýš rozšířeny.⁸ Základy těchto principů byly položeny po vzniku Třetí republiky v roce 1870 a jsou neodmyslitelně spjaty se jménem významného francouzského politika tehdejší doby, jímž byl Jules Ferry. Prvním z nich je *la gratuité*

⁵ International Standard Classification of Education

⁶ DEUG - Diplôme d'études universitaires générales

⁷ AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif français aujourd'hui. De la maternelle à la Terminale*. Vanves Cedex: Hachette Livre, 2018, str. 7

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les grands principes du système éducatif*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-89246>

(bezplatnost), která se původně vztahovala pouze na primární vzdělávání. Od roku 1933 byla rozšířena také na sekundární vzdělávání a poté i na terciární vzdělávání. Druhým principem je *l'obligation scolaire* (školní povinnost). Od 80. let 19. století byla povinná školní docházka určena pro všechny děti pobývající na území Francie od 6 do 13 let, později do 14 let a od roku 1959 byla stanovena na 9 respektive na 10 let, tedy do 16 let dítěte.⁹ Dalšími dvěma principy jsou *la neutralité* (neutrannost) a *la laïcité* (laickost). Do jisté míry směřují tyto principy stejným směrem, avšak *la neutralité* akcentuje více rovnost a toleranci, zatímco *la laïcité* je zaměřena na přísné oddělení církví potažmo náboženství a školy. Tento princip byl nejdříve spjat s odlukou státu a církve v roce 1870. V posledních několika letech je jeho projevem především zákaz přítomnosti jakýchkoliv zjevných náboženských znaků v rámci školy a výuky. Afinita k tomuto principu výrazně zesílila např. po teroristických útocích v redakci týdeníku Charlie Hebdo, kdy mělo být školství mobilizováno ve prospěch hodnot republiky.¹⁰ K předešlým principům dnes patří také *la liberté de l'enseignement* (svoboda vyučování), která vychází ze současné snahy uvolnit tradičně centrálně řízené školství a zapojit do něj více regiony, školy, učitelky, učitele a také rodiče.

V rámci struktury je francouzský systém do jisté míry podobný českému. Na úrovni ISCED 0 se nachází *école maternelle* (mateřská škola), úroveň ISCED 1 odpovídá *école primaire* (první stupeň základní školy), ISCED 2 to je pak *collège* (druhý stupeň základní školy) a úroveň ISCED 3 pokrývá studium na *lycée* (střední škola), které pro studentky a studenty končí v jejich 18 letech.¹¹ Poté mohou zájemci pokračovat v terciárním vzděláváním.

Zmiňme pouze stručně organizační členění stupňů ISCED 1, 2 a 3. Žáci nastupující v 6 letech do *école primaire* začínají v *cours préparatoire* (CP, přípravná třída), poté procházejí postupně ročníky *cours élémentaire 1 a 2* (CE1, CE2, základní třídy) a *cours moyen 1 a 2* (CM1, CM2, střední třídy), což odpovídá 1. - 5. třídě základní školy v ČR. Poté přecházejí na *collège*, kde je čekají čtyřmi ročníky: *sixième* (6^e, šestá třída), *cinquième* (5^e, pátá třída), *quatrième* (4^e, čtvrtá třída) a *troisième* (3^e, třetí třída), což odpovídá naší 6. - 9. třídě ZŠ či nižším ročníkům víceletých gymnázií. Na *lycée* se pak možnosti rozšiřují podle

⁹ ROCHEX, Jean-Yves, SVOBODOVÁ, Zuzana a ŠTASTNÝ, Vít. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum 2017, str. 52

¹⁰ Tamtéž, str. 47

¹¹ BAIDAC, Nathalie a SICURELLA, Agathina. *Structures des systèmes éducatifs européens 2019/2020*. [online] Commission européenne, Eurydice, 2019 [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7885072-f3ac-11e9-8c1f-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>

zvoleného vzdělání, ale obecně platí, že studenti procházejí třemi ročníky: *seconde* (2nde, druhý ročník) *première* (1^{ère}, první ročník) a *terminale* (T^{erm}, závěrečný ročník). Jak je patrné z názvů jednotlivých ročníků, francouzští žáci a studenti svůj postup k maturitě doslova odpočítávají od 6. ročníku, přes 1. ročník až k závěrečnému ročníku.

	3-6 let	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
école maternelle		CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd e	1 ^{ère}	T ^{erm}
		école élémentaire					Collège			lycée			

Ve školním roce 2019/2020 se v rámci tohoto systému vzdělávalo téměř 12 400 000 žáků a studentů, z toho bylo více jak 6 700 000 žáků primárního vzdělávání, necelých 5 680 000 žáků a studentů sekundárního vzdělávání, z toho pak 3 410 000 žáků docházelo na *collège*. Počet žáků má vzrůstající tendenci, což je vidět i na počtu *collège*.¹² V roce 2015 jich bylo ve Francii 7075 a v roce 2019 žáci nastupovali již do 7 200 těchto institucí.¹³ Během celé povinné školní docházky absolvují francouzští žáci 8284 hodin výuky, což je o celých 1 408 více než v České republice a o 809 více než je průměr v zemích OECD.¹⁴

Výrazným činitelem, který přispěl k zavádění aktuálních reforem v celé škále vzdělávacího systému, byly výsledky mezinárodního programu testování patnáctiletých žáků PISA. Jeho cílem je dlouhodobě sledovat a srovnávat úroveň přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti v zemích OECD. Výsledky PISA 2012 ukázaly, že snahy předešlých reforem nenaplnily obecná očekávání. Přesto, že se francouzští žáci v tomto testování příliš neodchýlili od výkonů svých předchůdců, ve srovnání s okolními státy došlo ke zhoršení.¹⁵ Například oproti roku 2003 se Francie propadla o pět příček v matematické gramotnosti na 18. místo ze 34 zemí.¹⁶ V celkovém srovnání patří Francie k zemím s průměrným výsledkem a měřené hodnoty se velmi blíží výsledkům žáků v České republice.¹⁷ Hlubší analýzy výsledků PISA a dalších vnitrostátních testování ukázaly na

¹² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les chiffres clés du système éducatif*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>

¹³ AUDUC, str. 38

¹⁴ ROCHEX, str. 49

¹⁵ OECD. *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2012*. France. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

¹⁶ ROCHEX, str. 124

¹⁷ OECD. *Résultats du PISA 2012*, str. 23

hlavní problémy celé soustavy. Především je to výrazná nerovnost ve výsledcích mezi chlapci a dívkami, která je částečně propojena s druhým problémem, jímž je opakování jednoho či více ročníků na *école primaire* a *collège*. Jean-Louis Auduc k tomu uvádí, že výsledky *“ukazují, že 32 % chlapců (téměř jeden chlapec ze tří!) nedosahuje v roce 2012 takové úrovně čtenářské gramotnosti, která je považována za minimální pro dosažení úspěšného osobně-profesního života.”*¹⁸ Výrazně slabší výsledky chlapců oproti dívkám ve francouzském jazyce, matematice a také v přírodovědných předmětech jsou patrné na všech úrovních vzdělávací soustavy. Tato nerovnost se mezi lety 2000 a 2012 navíc ještě posílila. Jsou to právě chlapci, kteří jsou ohroženi opakováním ročníku více než dívky. Ukazuje se, že se jedná o významný indikátor pozdějších podprůměrných či dokonce zcela nedostatečných výsledků.¹⁹ Opakování je také silně vázáno na sociokulturní zázemí žáka či žákyně. *“Francouzskému vzdělávacímu systému se nedaří dostatečně bojovat proti sociálnímu a územnímu determinismu... Francie se umístila na posledních místech žebříčku zemí OECD (27. příčka z 34) z pohledu rovnosti ve vzdělávání, což znamená, že dopady sociálního prostředí na školní výsledky jsou výrazně silnější než v ostatních státech OECD,”*²⁰ zdůrazňuje Jean-Louis Auduc. Výše zmíněné dále potvrzuje, že žáci, kteří se v době testování již nacházeli na *lycée* (jedná se asi o 50 %), dosahují oproti chlapcům a dívkám z nepodnětného prostředí, kteří opakují ročník, vynikajících výsledků *“přesahující i výsledky dosahované tradičně nejlepšími zeměmi (Japonsko, Finsko),”*²¹ jak ukazuje podrobná analýza výsledků těchto srovnání. Celý systém je tedy pouze tak výkonný, nakolik je výkonný u nejslabších žáků. Nůžky mezi excelentními výsledky studentů *lycée* a žáky z *“nepodnětného prostředí”* jsou extrémně rozevřené.

Ihned v roce 2013 vláda schválila dokument, který reagoval na výše popsané skutečnosti. Cíle, které byly stanoveny v prvním desetiletí 21. století, byly považovány za nesplněné a přistoupilo se k přípravě nutných reforem. Ty navázaly na dílčí změny z předešlých let. Ještě dál pak mají jít reformy spjaté s funkčním obdobím prezidenta Emmanuela Macrona.

Prvním zásadní změnou je nabídnout celému ročníku kvalitní péči v co možná nejranějším stádiu vývoje dítěte. V březnu 2018 prezident Macron oznámil, že od školního

¹⁸ AUDUC, str. 48

¹⁹ ROCHEX, str. 123

²⁰ AUDUC, str. 49

²¹ ROCHEX, str. 123

roku 2019/2020 bude povinná školní docházka rozšířena a bude začínat již ve třech letech dítěte, a ne až v šesti, s odkazem na vědecké výzkumy v oblasti kognitivních věd. Ty považují toto období za klíčové pro další úspěšný rozvoj. Mohlo by se zdát, že se jedná pouze o symbolické gesto, protože už v době vyhlášení tohoto záměru docházelo do *école maternelle* (mateřské školy) 97 % všech tříletých dětí. Ovšem při pohledu na regionální odlišnosti se ukáže zásadní význam takového kroku: V zámořských oblastech se jedná o 70 % tříletých dětí, na Korsice je to 87 % a v Paříži 93 %.²² Zároveň podle studie o školství coby “sociálním výtahu” z roku 2015 se ukazuje, že například oblast Paříže a okolí je právě jedním z míst, kde tento “výtah” funguje dobře.²³

Další snahou, která ovšem má dlouhodobější charakter, je neustálé snižování počtu žáků, kteří opakují ročník. V roce 1960 opakovalo poslední ročník *école primaire* celých 52 % z nich! V roce 2014 to bylo 10,3 %. V ročnících *collège* se opakování týkalo 9-15,9 % žáků v roce 1986, zatímco v roce 2015 se tyto hodnoty pohybovaly od 0,9 do 3 %.²⁴ V současné době je snaha problémy včas identifikovat a přidělit žákovi asistenta (v zónách prioritního vzdělávání²⁵), který pomáhá mimo čas vyučování, například s domácími úkoly²⁶, či nabídnout jinou formu pomoci a doučování.²⁷ V souladu s částečně pozitivní zkušeností s tzv. zónami prioritního vzdělávání došlo od roku 2017 k posílení tohoto segmentu francouzského vzdělávacího systému na úrovni *école primaire*. Cílem je zdvojit třídy CP a CE1. Tím by ve třídách bylo maximálně 12 žáků.²⁸ Tento počet má zajistit kvalitnější vzdělání v prvních letech *école primaire*.

Dále lze zmínit změny, jakými jsou reforma kurikulárních dokumentů, reforma podoby a hodnocení závěrečných zkoušek na *collège*, nebo vzdělávání a příprava samotných budoucích učitelů. Těmto změnám se budeme více věnovat v samostatných částech této práce. Změny čekají také studenty *lycée*, především změna podoby maturitní zkoušky. Její nová organizace, obsah i hodnocení se uplatní poprvé v roce 2021.²⁹ Změny probíhají také

²² AUDUC, str. 9

²³ Tamtéž, str. 27

²⁴ Tamtéž, str. 165

²⁵ Jedná se o školy, ve kterých se dlouhodobě koncentrují žáci ohrožení školním neúspěchem.

²⁶ ALEXANDRE, Stéphanie. *Les règles du redoublement à l'école changent dès 2018*. [online] Le Figaro [cit. 19.8.2020]. Dostupné z http://leparticulier.lefigaro.fr/jcms/p1_1712981/les-regles-du-redoublement-a-lecole-changent-des-2018

²⁷ ROCHEX, str. 144

²⁸ AUDUC, str. 13

²⁹ Tamtéž, str. 23

v oblasti řízení a správy ve znamení decentralizace (dřívější pravomoci státu přecházejí na samosprávu) a dekoncentrizace (dřívější pravomoci ministerstva školství přechází na nižší složky státní správy).³⁰ *École primaire* se tak například dostává v jistých ohledech do obecní správy a *collège* přechází pod správu departementu. Stát si však mnohé klíčové řídicí funkce ponechává. Snahou je, aby zařízení mohla pružněji reagovat na některé potřeby svého specifického okolí.

Při rozmyšlení reformy, jejich přípravě, realizaci a evaluaci se francouzský vzdělávací systém může opřít o široký administrativní aparát. Jeho vrcholem je *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, respektive ministr školství, který má k dispozici poradce z dalších úřadů, které se vzdělávání a mládeži věnují. Jsou jimi například *Conseil supérieur de l'Éducation* (Nejvyšší rada pro vzdělávání), kterou tvoří zástupci různých skupin a asociací věnujících se vzdělávání nebo také např. trhu práce, dále *Conseil supérieur des programmes*³¹ (Nejvyšší rada školních učebních plánů), kde jsou zástupci jak senátorů a poslanců, tak především odborníci na vzdělání jmenovaní ministrem školství, nebo *Conseil national de l'évaluation du système éducatif*³² (Národní rada pro hodnocení vzdělávacího systému). Stojí za zmínku, že poslední dva orgány byly vytvořeny v roce 2013 a jejich úkolem je výrazně přispět k efektivitě vzdělávacího systému. Dále to jsou různé úřady, které mají na starosti mapování systému a zveřejňování informací o jeho podobě, úřady řídicí personální záležitosti, úřad zpracovávající statistické údaje vzešlé ze vzdělávací soustavy, úřad věnující se financování školství a mnohé další. Na centrální úrovni zmiňme ještě alespoň *Inspection générale de l'Éducation nationale* (Generální inspekce školního vzdělávání).³³ Středním článkem řízení mezi centrálními úřady a jednotlivými školami jsou *académie* (akademie). Ve Francii (včetně zámořských území) se nachází 30 *académie*.³⁴ Jsou sídlem *rectorat* (rektorátu), v jehož čele sídlí *recteur* (rektor), který zastupuje ministra školství a má na starosti řízení a organizaci především sekundárního vzdělávání ve své

³⁰ Tamtéž, str. 56

³¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Conseil supérieur des programmes*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

³² PIQUEMAL, Marie. *Les trente solutions du Cnesco pour «améliorer l'école»*. [online] Libération [cit. 19.8.2020]. Dostupné z https://www.liberation.fr/france/2017/03/02/les-trente-solutions-du-cnesco-pour-ameliorer-l-ecole_1552591

³³ ROCHEX, str. 38

³⁴ Etablisements-scolaires.fr. *Les académies de France* [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.etablisements-scolaires.fr/academie.html>

académie.³⁵ V rámci *rectorat* působí také *inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional* (místní inspektoři školního vzdělávání), kteří se kromě dozoru nad učiteli a jejich výukou podílejí na vzdělávání budoucích a začínajících učitelů.³⁶

Závěrem ještě zmiňme, že ve Francii se vedle experimentálních škol, které jsou v gesci státu, rozvíjí také alternativní školství. To je však výhradně soukromé. Mezi rozšířenými alternativními pedagogickými směry patří například Montessori školy, školy Célestina Freineta nebo Waldorfské školy³⁷, ovšem vzniká i mnoho dalších konceptů.³⁸

Je patrné, že francouzský vzdělávací systém stojí před mnohými výzvami, které se snaží co nejlépe řešit. Veškeré nedávné i nastupující reformy vyvolávají mnohé debaty mezi politiky, odborníky i samotnými učiteli. Na jedné straně jsou reformy kritizovány za svoji nedostatečnost, na straně druhé za svojí překotnost. Zdali budou reformy úspěšné a dosáhne se stanovených cílů, se budou moci přesvědčit až budoucí generace. Panuje ovšem více méně shoda, že reformy jsou nutné, neboť výhrady k současnému stavu přetrvávají.³⁹ Francouzský vzdělávací systém tak nadále zůstává dynamickým procesem.

2.2. ISCED 2: Collège

2.2.1. Obecná charakteristika collège

Collège se jeví jako zásadní článek vzdělávacího systému, neboť je konečným stupněm povinné a jednotné školní docházky. V očích některých politiků, odborníků na vzdělávání i části laické veřejnosti se může doslova jednat o poslední možnost vybavit celý jeden populační ročník nezbytnými znalostmi, dovednostmi a postoji pro život. Na jeho konci také dochází k rozhodnutí, jakým směrem se žáci po jeho absolvování vydají. V současné době reformem je na *collège* zaměřena výrazná pozornost, neboť se ukazuje, že původní koncepce nezládla pružně reagovat na výzvy 21. století. Jean-Louis Auduc hodnotí výsledky *collège*

³⁵ AUDUC, str. 68

³⁶ Tamtéž, str. 69

³⁷ ROCHEX, str. 63

³⁸ WAGNON, Sylvain. *Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition*. [online] Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://journals.openedition.org/trema/4174>

³⁹ ROCHEX, str. 103

jako nedostatečné především proto, že výraznou diferenciaci ve výkonech žáků, kteří přicházejí z *école primaire*, nezhorší, ale spíše upevní, a tedy ani nepřekoná.⁴⁰

Základní prvky současného vzdělávacího systému začaly vznikat na začátku 19. století v Napoleonově období. Stát v roce 1808 začal budovat školskou soustavu fakticky shora. Vzniklo sekundární vzdělávání, *lycée* a maturity. Teprve o 75 let později Jules Ferry učinil primární vzdělávání zájmem státu. Zachoval však systém založený za Napoleona.⁴¹ Tím vznikla současná specifická situace, kdy jsou *école primaire* a *collège* často administrativně i místně odděleny. V České republice je naopak mnohem častější model spojení těchto dvou stupňů v jedné základní škole. Tento “zlom” mezi primárním a sekundárním vzděláváním se snaží nové reformy také řešit.

*“V roce 1959 byla zákonem Berthoin (...) prodloužena povinná školní docházka do 16 let a v roce 1963 vznikly collèges sekundárního vzdělávání (collège d’enseignement secondaire, CES)...”*⁴² Nejzásadnější změnou bylo založení dnešní *collège unique* (jednotné *collège*) zákonem Haby v roce 1975. Jednalo se o významný počín ve snaze o demokratizaci vzdělání.⁴³ Brzy narostl počet žáků, kteří dosáhli posledního ročníku *troisième* ze 70 % na 97 %.⁴⁴ Mnozí odborníci v dnešní době však uvádějí, že je nutné se posunout z období “masifikace” ke zkvalitnění vzdělávání.

Jedním ze základních programových bodů prezidenta Macrona v této oblasti je také autonomie škol, která by měla být odpovědí na výše popsanou nedostatečnost systému. *“Dnes ředitelé škol a pedagogičtí pracovníci mají jen málo možností jak individualizovat výuku a přizpůsobit se tak místnímu kontextu... V budoucnu budou mít ředitelé a jejich týmy více svobody ve vypracování jejich pedagogického projektu...”*⁴⁵ V tomto duchu ministr školství oznámil v oběžníku k začátku školního roku 2017 úpravu probíhající reformy *collège* z 2016. Hlavním cílem *collège* má být co nejlepší odpověď “na potřeby žáků, obohatit nabídku vzdělávání, otevřít žákům dveře do Evropy a světa a posílit kulturní

⁴⁰ AUDUC, str. 117

⁴¹ Tamtéž, str. 34

⁴² ROCHEX, str. 24

⁴³ Tamtéž

⁴⁴ AUDUC, str. 115

⁴⁵ JARRAUD, François. *Macron : Un programme éducatif peu cohérent*. [online] Le café pédagogique [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/03032017Article636241227121517726.aspx>

kořeny.”⁴⁶ Mezi konkrétní kroky reformy patří rozvoj mluveného projevu, práce ve skupinách, posílení práce s novými technologiemi a digitálními médii k jejich efektivnímu využívání. Výuka prvního cizího jazyka má začínat již od CP a druhého cizího jazyka od *cinquième*. Snaha je o výraznější zapojení interdisciplinarity do vzdělávání. Nezbytné je dále zlepšovat školní klima, podporovat žákovskou samosprávu, nebo více do systému vzdělávání zapojit rodiče.⁴⁷

Problémy, kterým vzdělávací soustava čelí, a cíle, které si vytkla reforma *collège* z roku 2016, respektive její pozdější úpravy, si vynutily také změnu členění jednotlivých stupňů vzdělávání, tzv. *cycle* (cyklů). Jednotlivé *cycle* postihují specifické cíle daných ročníků. Se vznikem *collège unique* v roce 1975 došlo k jejímu rozčlenění na dva *cycle*: *cycle d'adaptation* (adaptační cyklus) pro ročníky *sixième* a *cinquième* a *cycle d'orientation* (orientační cyklus⁴⁸) pro *quatrième* a *troisième*. V roce 1996 došlo ke změně a *collège* se rozdělila na tři *cycle*: *cycle d'adaptation* pro *sixième*, *cycle central* (střední cyklus) pro *cinquième* a *quatrième* a *cycle d'orientation*, kterému odpovídal poslední ročník *troisième*. Tento model byl současnými reformami změněn. Celé období povinné školní docházky bylo rozčleněno na 4 *cycle*. Do *cycle 1 - cycle des apprentissages premiers* (cyklus prvního vzdělávání) spadá *école maternelle* (mateřská škola), *cycle 2 - cycle des apprentissages fondamentaux* (cyklus základního vzdělávání) pokrývá ročníky CP, CE1 a CE2, *cycle 3 - cycle de consolidation* (upevňující cyklus) zahrnuje ročníky CM 1, CM2 a *sixième*, poslední *cycle 4 - cycle des approfondissements* (prohlubující cyklus) uzavírá celý systém v rozsahu tří ročníků: *cinquième, quatrième a troisième*.⁴⁹

3-6 let	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
cycle 1	cycle 2			cycle 3			cycle 4		
cycle des apprentissages premiers	cycle des apprentissages fondamentaux			cycle de consolidation			cycle des approfondissements		
école maternelle	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
	école élémentaire					collège			

⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Rentrée 2017 : 4 mesures pour bâtir l'École de la confiance* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/rentree-2017-4-mesures-pour-batir-l-ecole-de-la-confiance-4721>

⁴⁷ AUDUC, str. 121

⁴⁸ Název vystihuje situaci posledních dvou ročníků, ve kterých se žák rozhoduje o své budoucí profesní dráze.

⁴⁹ Réseau Canopé Orléans Tours. *Vous avez une minute ? Pour comprendre les cycles à l'école* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-les-cycles-a-lecole.html>

Z výše popsaného vývoje vzniku *collège*, rozčlenění na *cycle* a snah reforem je patrné, že kromě dílčích cílů jednotlivých *cycle* je výrazná snaha zdůraznit kontinuitu vzdělávání během povinné školní docházky a překlenout ostrý zlom mezi *école primaire* a *collège* tím, že oba stupně participují na *cycle* 3. V charakteristice *collège* je z českého pohledu možná nezvykle zdůrazněno, že *collège* “přijímá bez přechodových zkoušek všechny žáky posledního ročníku *école primaire*. Umožňuje tak poskytovat školní vzdělání všem žákům v jednotném rámci.”⁵⁰ Hlavním důvodem propojení obou stupňů je mnoho těžkostí, které žáci musí překonat během přestupu z *école primaire* na *collège*. Lze vyčíst odlišnost ve formě používaného jazyka, odlišné způsoby hodnocení, přechod od jednoho učitele k 12 učitelům, změna sociálního postavení od nejstaršího ve škole k nejmladšímu ve škole, odlišná organizace předmětů, práce a domácích úkolů a mnohem větší zapojení učebnic ve výuce.⁵¹ V *sixième* je tak zdůrazňována kontinuita vzdělávání a navázání na třídy CM1 a CM2, zároveň také adaptace na systém *collège*. Zbylé tři ročníky v *cycle* 4 mají za cíl u žáků dále rozvíjet kompetence v různých disciplínách a pomocí průřezových témat. Zvláštní pozornost je věnována budoucímu směřování žáka po ukončení *collège*.⁵² Důležité je pěstování prostředí důvěry, ve kterém žáci poznávají složitost světa skrze předmětové a mezipředmětové aktivity. V nich pak získávají zkušenost odlišných pohledů na společná témata, schopnost pracovat sami se sebou a reagovat na druhé.⁵³

2.2.2. Organizace výuky na *collège*

V současné době se společná výuka dělí na část společnou a doplňující. Ve společné části žáci absolvují 23 vyučovací hodiny týdně v *sixième* a 22 hodin ve zbylých ročnících *cycle* 4. Doplňující část má v *sixième* dotaci 3 hodin týdně a ve zbylých ročnících pak 4 hodiny. Tyto hodiny jsou věnovány buď mezipředmětovým projektům nebo individuální pomoci žákům (pomoc s učením, strategie učení, prohlubování znalostí, metodologická pomoc, také pomoc s výběrem dalšího směřování v osobním i profesním životě aj.).⁵⁴ Právě doplňující část je konkrétním projevem reformy, jejímž cílem bylo dát škole větší volnost v

⁵⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*. [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>

⁵¹ AUDUC, str. 113

⁵² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*

⁵³ AUDUC, str. 120

⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*.

pedagogickém působení. Vyučování probíhá každý den dopoledne a kromě středy také vždy odpoledne do 15:30.⁵⁵

Povinná společná část výuky zahrnuje na *collège* jedenáct, respektive dvanáct předmětů: francouzský jazyk, matematiku, dějepis-zeměpis-občanskou výchovu, dva živé/cizí jazyky, přírodopis, fyziku-chemii, techniku, tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu a hudební výchovu. Průřezově probíhá výuka dějin umění a informační a mediální výchova, která je zajišťována více učiteli. Dějepis-zeměpis (*histoire-géographie*) je vyučován společně s občanskou výchovou (*éducation civique et morale*) a je vyučován v rozsahu 3 hodiny týdně v *sixième*, *cinquième* a *quatrième* a 3,5 hodiny v *troisième*. Zmiňme pro úplnost, že v CM1 a CM2 se dějepis-zeměpis vyučuje 2,5 hodiny týdně. Na *lycée* pak navazuje předmět dějepis-zeměpis v *seconde* 3 hodinami týdně a v *première* a *terminal* podle zaměření 2,5, respektive 2, nebo 4 hodiny týdně.⁵⁶

9-10 let	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
týdenní hodinová dotace předmětu dějepis-zeměpis-občanská výchova								
2,5	2,5	3	3	3	3,5	3	2,5	2
							4	4
							4	4
CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Term
école élémentaire		collège				lycée		

Za pozornost stojí také způsob hodnocení žáků. Ten je od českého velmi odlišný. Každý žák má po celou dobu povinné školní docházky *livret personnel de compétences/livret scolaire* (žakovskou knížku). V současné době je zavedena jednotná elektronická on-line podoba tohoto dokumentu - *livret scolaire unique* - pro všechny žáky.⁵⁷ Je v něm sledováno, jak žák dosahuje stanovených cílů. Většinou se jedná o sumativní hodnocení, často slovní formou, které se provádí v přesně stanovených termínech v průběhu povinné školní docházky.⁵⁸ Průběžné hodnocení si řídí každý učitel sám, nejčastěji se jedná o bodovou škálu 20/20, případně slovní hodnocení. Na konci každého školního roku probíhá

⁵⁵ ROCHEX, str. 66

⁵⁶ AUDUC, str. 123, 141, 142, 218

⁵⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*.

⁵⁸ ROCHEX, str. 114

i jistá forma sumativního hodnocení, často pomocí bodů, ale ve francouzském prostředí nemá takovou váhu, jako v České republice.⁵⁹

2.2.3. Správa a řízení *collège*

Závěrem této kapitoly přibližme ještě ve stručnosti model řízení a organizace *collège*. Vedení školy tvoří ředitel a zástupce ředitele. Vedení má k dispozici několik orgánů ke konzultaci, případně je součástí těchto orgánů. Administrativní rada (*Conseil de l'administration*) se skládá po třetinách ze zástupců školy, rodičů žáků a zástupců samosprávy. Řeší především finanční záležitosti školy. Pedagogická rada (*Conseil pédagogique*) je tvořena ředitelem, minimálně jedním hlavním pedagogem za každý ročník, minimálně jedním učitelem za každý předmět a výchovným poradcem. V gesci rady je projednávat a řešit záležitosti výchovy a vzdělávání žáků. Rada *école-collège* (*Conseil école-collège*) zajišťuje kooperaci mezi oběma stupni škol k podpoře hladkého přechodu žáků z *école primaire* na *collège*. Na škole působí také několik pedagogických týmů (*équipe pédagogique*), které jsou tvořeny podle různých principů, nejčastěji se jedná o tým pedagogů, kteří učí jednu třídu, případně tým pedagogů, kteří učí stejný předmět.⁶⁰ Třídní rada (*Conseil de classe*) je tvořena učiteli, zástupci žáků, zástupci rodičů a vzdělávacího poradce. Řeší především výsledky žáků ve vzdělávání.⁶¹

2.3. Základní kurikulární dokumenty a státní zkoušky

2.3.1. Zákony, společný rámec, učební plány a vztah mezi nimi

Nejvyšší normativní autoritou v oblasti školství je jako v mnoha jiných státech zákonná úprava. Výsledkem kodifikace ve Francii je *Code de l'éducation* (Sbírka školských zákonů), která je tvořena devíti soubory právních norem, jež se zabývají „*hmotnou i procesní stránkou práva ve vzdělávání*.”⁶² Část těchto norem byla v roce 2005 upravena ve prospěch kompetenčního modelu vzdělávání a stanovila: “*Povinná školní docházka musí garantovat každému žákovi nezbytné prostředky k nabytí výstupů společného rámce, tvořeného souborem znalostí a kompetencí, který je nutné zvládnout pro dokončení základního vzdělání, pro další vzdělávání, budování osobní i profesní budoucnosti a úspěšného života*

⁵⁹ Tamtéž, str. 115

⁶⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*.

⁶¹ ROCHEX, str. 81

⁶² Tamtéž, str. 43

ve společnosti.”⁶³ Ve Francii se s pojmem kompetence operovalo v pedagogických dokumentech již v 70. a 80. letech, ty však výrazněji neovlivnily reálnou výuku ve školách. Zásadní změnou bylo až zavedení v zákoně zmíněného *socle commun* (společného rámce).⁶⁴ V roce 2013 byla norma ještě upravena a vznikl současný *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (společný rámec znalostí, kompetencí a vzdělanosti).⁶⁵ Zavádění kompetenčního modelu se neobešlo bez kritiky a problémů jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů. Přesto je dnes ve vzdělávací soustavě již stabilně ukotven.

Zatímco společný rámec je definován zákonem, konkrétní učební plány (*programmes*) jsou zaváděny z rozhodnutí ministra školství. Klíčová role v tomto směru připadá *Conseil supérieur des programmes* (CSP, Nejvyšší rada pro učební plány), jejímž úkolem je zajišťovat transparentnost procesů při vytváření *programme d'enseignement* (učebních plánů). Zároveň jí přísluší například vliv na formulaci obecné koncepce vzdělávání, na uvádění nových pedagogických postupů, věnuje se povaze a obsahu závěrečných zkoušek vedoucích k získání národních diplomů, stejně tak konkurzům pro nové učitele primárního a sekundárního vzdělávání. Jedná se o orgán nezávislý na ministroví školství a sdružuje tři poslance, tři senátory, dva zástupce *Conseil économique social et environnemental* (Rada pro hospodářsky sociální a environmentální otázky) a deset odborníků na vzdělávání. Tito zástupci jsou nominováni ministrem školství na základě své obecně vysoce uznávané odbornosti v oblasti vzdělávání. Často se jedná o vědce, vysokoškolské pedagogy, bývalé učitele a školní inspektory. Tvorbu učebních plánů iniciuje ministr, Nejvyšší rada pro učební plány vytvoří expertní skupiny, které mají plány vypracovat. Poté jsou plány připomínkovány dalšími experty a případně se upraví. Tento materiál je pak konzultován s ministerstvem a případně Nejvyšší radou pro učební plány opět upraven. Nakonec jsou ministrem přijaty definitivní učební plány.⁶⁶ Současné učební plány pro *collège* vstoupily v platnost se začátkem školního roku 2016/2017.

⁶³ Article L122-1-1 du code de l'éducation créé par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 9 JORF 24 avril 2005 [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=DB042A1D9F574063C9A887DA5930DA50.tplgft27s_2?idArticle=LEGIARTI000006524396&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=20130709

⁶⁴ ROCHEX, str. 101

⁶⁵ AUDUC, str. 75

⁶⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le conseil supérieur des programmes*. [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

Celý systém je sice vybudován hierarchicky, ale jednotlivé složky jsou zároveň komplementární. Zákonná úprava definuje společný rámec (*socle commun*), na jehož základě jsou pak rozpracovány pro každý vyučovací předmět dílčí znalosti a kompetence, jež jsou popsány v učebním plánu (*programmes*). Plány se pak řídí strukturou výše popsaných *cycle*. Tento systém organizace vzdělávání vede k tomu, že *“každá oblast společného rámce (...) vyžaduje podíl ze všech předmětů (...) a každý předmět se spolupodílí na všech oblastech společného rámce.”*⁶⁷

2.3.2. Kompetence a cíle vzdělávání

V kompetenčních modelech vzdělávání je vždy diskutovaným pojmem “kompetence”. Ve francouzském prostředí je možné se setkat s následujícím pojetím: Znalosti a kompetence by se neměly stavět do opozice, neboť *“představují schopnost mobilizovat zdroje (vědomosti, rovněž dovednosti) pro řešení komplexního úkolu nebo složité situace.”*⁶⁸ Podobně lze kompetence vnímat jako *“kombinaci základních znalostí naší doby, schopnost je využít při řešení různých situací, a nezbytných postojů využitelných po celou dobu našeho života.”*⁶⁹ Ministerstvo školství prezentuje kompetenci jako *“spojitý a neoddělitelný soubor znalostí, schopností a postojů.”*⁷⁰ Zvládnutí určité kompetence je pak *“schopnost mobilizovat a znovu vytěžit znalosti, dovednosti a postoje k dosažení jasného cíle v dané situaci.”*⁷¹ Zatímco znalosti a dovednosti jsou přesněji popsány v učebních plánech (pro školní předmět dějepis-zeměpis budou specifikovány dále), nezbytné postoje, které jsou zde zmiňovány, formuluje ministerstvo například jako otevřenost k druhým, chuť objevovat pravdu, respektovat sebe a druhé, zvědavost a kreativita aj. Dále jsou více popsány ve společném rámci. Obecným cílem francouzského kompetenčního modelu je pak společná vzdělanost, která umožňuje přístup ke znalostem, formuje úsudek a kritické myšlení, naplňuje obecnou výchovu založenou na hodnotách, které umožňují život ve společnosti.

⁶⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/projet-de-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12179>

⁶⁸ Tamtéž

⁶⁹ AUDUC, str. 76

⁷⁰ Tamtéž

⁷¹ Tamtéž

Dále rozvíjí osobnost, rozvíjí schopnost porozumění, kreativitu, schopnost představivosti a schopnost jednat.⁷²

2.3.3. Společný rámec a jeho vztah k dějepisu

Společný rámec definuje znalosti a kompetence, kterých musí být dosaženo během povinné školní docházky. Vyjmenovává pět kompetenčních oblastí (*domaine*), které řídí obecné cíle učebních plánů *école primaire* a *collège*. K jejich osvojení dochází postupně v průběhu *cycle* 2, 3 a 4 a jsou průběžně evaluovány. Společný rámec formuluje tyto kompetenční oblasti: 1 - řeč k přemýšlení a komunikaci, 2 - metody a nástroje pro učení, 3 - osobnostní rozvoj a výchova k občanství, 4 - přírodní systémy a technické systémy, 5 - reprezentace světa a lidské činnosti. První kompetenční oblast je navíc rozpracována do čtyř samostatných kategorií, které jsou zaměřeny na porozumění a vyjadřování se v rodném jazyce, respektive v cizích nebo regionálních jazycích, porozumění a vyjadřování se řečí matematickou, vědeckou a informační, porozumění a vyjadřování se uměleckým jazykem a řečí těla. Tyto čtyři podoblasti jsou pak také dále rozpracovány v učebních plánech a fakticky nahrazují první kompetenční oblast, proto se někdy hovoří o osmi kompetenčních oblastech.

Pro úplnost obecného přehledu krátce charakterizujeme zbývající čtyři hlavní kompetenční oblasti. „*Kompetenční oblast 2 - metody a nástroje k učení*“ by měla žáky vést k osvojení si prostředků, jak informace získávat, a v souvislosti s tím, jak používat nové technologie, jak vést individuální nebo skupinový projekt a jak organizovat vlastní učení. „*Kompetenční oblast 3 - Osobnostní rozvoj a výchova k občanství*“ akcentuje schopnost žít ve společnosti, kolektivní a občanské jednání, svobodu volby a osobní odpovědnost. „*Kompetenční oblast 4 - Přírodní systémy a technické systémy*“ se zaměřuje na rozvoj technických a přírodovědných přístupů v objevování země a světa. Poslední „*kompetenční oblast 5 - reprezentace světa a lidské činnosti*“ zahrnuje porozumění lidské společnosti v čase a prostoru, interpretaci její kulturní produkce a znalosti o současném světě a společnosti.⁷³

Do předmětu dějepis-zeměpis nejvíce zasahují oblasti 1, 2, 3 a 5. Bude proto vhodné si některé jejich části ještě více přiblížit.

⁷² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*

⁷³ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

„Kompetenční oblast 1 - řeč k přemýšlení a komunikaci“ pokrývá různé druhy jazyků (cizí, matematický apod.) a typů řeči (např. řeč těla), které jsou vnímány jako samostatný předmět vědění a zároveň jako nástroj. Zvládnutí této oblasti otevírá možnost dalšího vzdělávání, formuje kritické myšlení, implikuje ovládnutí jazykových, řečových kódů a různých systémů znaků. Rozvíjí tak kompetence k myšlení, ke komunikaci, k vyjadřování a k práci v celé paletě nejrůznějších aktivit.

„Kompetenční oblast 2 - metody a nástroje“ by se dala trochu neobratně vyjádřit jako „učit se, jak se učit“ nejen ve škole, ale i mimo školu a poté i po celý zbytek života. Zdůrazněna je především nezbytnost učení se nástrojům k učení v průběhu vyučování a pokrytí co nejširší škály těchto prostředků. Zahrnováno je učení se učit individuálně i skupinově. Zvládnutí této oblasti by mělo přispět k autonomii žáka.

„Kompetenční oblast 3 - Osobnostní rozvoj a výchova k občanství“ připisuje škole specifickou povinnost podílet se na výchově žáka jako osobnosti a budoucího občana. Škola nemá nahrazovat výchovu v rodině, ale má se na této výchově podílet a předat žákům základní hodnoty a principy zakotvené v Ústavě Francouzské republiky. Oblast apeluje především na uvědomění si svobody názoru a projevu, vzájemnou toleranci, rovnost, především žen a mužů, odmítnutí diskriminace, dále pochopení principů právního státu a demokracie jakožto východiska pro život ve společnosti. Zdůrazněna je také laickost, která umožňuje rozvinutí občanské odpovědnosti.⁷⁴

„Kompetenční oblast 5 - reprezentace světa a lidské činnosti“ je věnována porozumění světu, „který lidé obývají a zároveň ho utvářejí. Jedná se o rozvoj vědomí zeměpisného prostoru a historického času. Tato oblast také vede ke studiu společností, jejich organizování a fungování. Zasloučuje do rozmanitosti lidského působení a jeho výsledků jakými jsou vědecké a technické objevy, kulturní rozmanitost, způsoby myšlení, umění a umělecká díla...“⁷⁵ Zároveň rozvíjí schopnost představivosti a kreativity jednat a vyjadřovat se různými formami včetně forem výtvarných či pohybových. Přispívá k rozvoji úsudku a estetického myšlení. Obsahuje tak také schopnost reflexe sebe a druhých. Měla by napomáhat žákovi porozumět otázkám dnešního světa.⁷⁶

⁷⁴ Académie de Poitiers. *Le socle commun* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?rubrique223>

⁷⁵ *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

⁷⁶ Tamtéž

Jednotlivé kompetenční oblasti jsou ve výnosu ministerstva číslo 372 z 31. března 2015 rozepsány ještě podrobněji. Zde jsou blíže popsány vazby na konkrétní školní předměty, ale stále se jedná o obecné cíle a požadavky.

2.3.4. Učební plány a jejich vztah k dějepisu

2.3.4.1. Kompetence a dovednosti

Cíle kompetenčních oblastí ze společného rámce jsou rozpracovány pro jednotlivé školní předměty v každém *cycle*. *Collège* obsahuje *cycle 3* pro *sixième* a *cycle 4* pro zbylé tři ročníky. Schopnosti a znalosti nejsou rozepisovány po jednotlivých kompetenčních oblastech, neboť takovýto postup by byl v rozporu se základní myšlenkou, že všechny oblasti se mohou projevit v daném školním předmětu a zároveň každý školní předmět může přispívat ke všem kompetenčním oblastem. Přesto lze u jednotlivých předmětů vyčíst převahu jistých kompetenčních oblastí tak, jak bylo již nastíněno u předmětu dějepis-zeměpis. Učební plán předmětu dějepis-zeměpis pro *cycle 3* pro *sixième* sděluje, že postupně pokračuje v budování představy vztahu času a prostoru. Obě oblasti, dějepis a zeměpis, pokrývají společná témata a pojmy a sdílejí také společné nástroje výuky a metody práce.⁷⁷ V *cycle 4* má docházet k *“uvědomování, jak dějepis a zeměpis jakožto vědecké disciplíny umožňují přemýšlet nad lidským společenstvím v daném čase a prostoru a chápat společenské jevy v jejich rozmanitosti.”*⁷⁸ Povšimněme si, jaká charakteristika je dějepisu ve škole připisována. Nejedná se o předmět, ve kterém dochází pouze k prezentaci výsledků dosavadního historického bádání, ale také o snahu ukázat historii jako *vědeckou disciplínu*, která umožňuje *přemýšlet* nad společností v dějinách. Učební plán dále definuje konkrétní dovednosti, které jsou v rámci dějepisu-zeměpisu rozvíjeny. Pro *cycle 3* a *4* jsou prakticky totožné a jsou jimi:

- *orientovat se v čase pomocí vytváření historických pojmů*
- *orientovat se v prostoru pomocí vytváření zeměpisných pojmů*
- *uvážít a obhájit postup a uskutečněné volby*
- *klást otázky a klást si otázky*

⁷⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège. Cycle 3 - cycle de consolidation : CM1, CM2 et classe de sixième* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

⁷⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège. Cycle 4 - cycle des approfondissements (classes de cinquième, quatrième et troisième)* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

- získávat informace z digitálního prostředí
- analyzovat různé druhy dokumentů a porozumět jim
- využívat různé jazyky, podoby řeči a sdělení v dějepisu a zeměpisu
- kooperovat a pracovat ve skupině.

Bylo by vhodné zpřesnit, že první dvě dovednosti se netýkají odděleně dějepisu (orientovat se v čase) a zeměpisu (orientovat se v prostoru), i když například některé učebnice toto rozdělení využívají. Jedná se spíše o komplementárnost, neboť v dějepise je nutné se orientovat i v prostoru, a naopak v zeměpise je nutné se orientovat i v čase. Významná je také skutečnost, že by si žáci měli zeměpisné a historické pojmy⁷⁹ vytvářet (*construire*). Neměly by jim být tedy pouze předkládány k naučení se zpaměti. K tomu, jak dále uvidíme, mají napomáhat zbylé dovednosti jako klást otázky, analyzovat dokument a porozumět mu, pracovat ve skupině, uvážít a obhájit své volby a svůj postup.

Závazný učební plán byl při reformě z roku 2016 ještě doplněn Doprovodným dokumentem k evaluaci míry nabytých požadavků společného rámce znalostí, kompetencí a vzdělanosti (*Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*), který je určen jako pomůcka učitelům. Tento dokument se věnuje především specifikaci požadovaných dovedností, které povedou k úspěšnému zvládnutí předepsaných kompetencí. Je členěn po jednotlivých kompetenčních oblastech, k nimž přiřazuje školní předměty, ve kterých má docházet k rozvoji daných kompetencí. Průřezově jsou k nim přiděleny dílčí dovednosti, které jsou pak detailně rozepsány do zcela elementárních úkonů, které může učitel evaluovat.⁸⁰ Některé úkony se předmětu dějepis-zeměpis týkají více a jiné méně. Nebylo by přínosné nyní vypisovat všechny tyto konkrétní dílčí úkony, neboť například učitel dějepisu-zeměpisu by jich mohl sledovat až 125. Pro představu však uvedme alespoň několik z nich, které se úzce týkají dějepisu: *„rozlišovat v projevu či textu vyjádření názorů a faktů a vědeckých poznatků; řadit fakta ve vztahu k dalším faktům; spojovat období, fakta, události a historické osobnosti; rozpoznávat kontinuitu a zlom; zařadit dokumenty, umělecká díla, myšlenky a vynálezy do historického kontextu; porozumět obecnému významu dokumentu nebo uměleckého díla; vybírat informace z dokumentu nebo uměleckého díla, klasifikovat je a interpretovat;*

⁷⁹ V originále se jedná o slovo *repère*, což je cokoliv, podle čeho je možné se orientovat. Může se tedy jednat o data, názvy osob, míst, událostí, epoch, společenských skupin aj.

⁸⁰ Reformy z roku 2016 explicitně přistupují ke snaze změnit pohled odborné učitelské veřejnosti na chybu a její význam. Snaží se prosadit odlišnost mezi evaluací, blízké formativnímu vzdělávání (hodnocení) a validací (sumativním hodnocením).

formulovat hypotézy pro interpretaci historické situace; zapamatovat si historická fakta a rozumět jejich významu“ aj.⁸¹ Mnoho dalších dílčích úkonů se zaměřuje obecně na oblasti čtení, psaní, ústního projevu, prezentace, kooperace apod. Jedná se tedy o jakýsi manuál, který má učitelům pomoci rozpoznat, jak se “velké vize” společného rámce mají projevit v konkrétních činnostech, úkolech a cvičeních ve školních lavicích. Není tedy snahou obsáhnout a zvláště procvičovat všechny úkony a zvláště je také evaluovat. Většina z nich se navíc doplňuje, či probíhají souběžně.

Stanovené dovednosti a dílčí úkony jsou tedy ve francouzském systému uváděny až na výjimky pro dějepis a zeměpis společně. K jejich rozvíjení má docházet při práci na konkrétních oborových tématech. Teprve u témat dochází k rozdělení předmětu na dějepis a zeměpis a v této rovině se obory nijak cíleně nedoplňují. K jistému tematickému sblížení dochází pouze u nejnovějších dějin v *troisième*. K této koncepci je nutné dodat, že zeměpis je v rámci *collège* a *lycée* pojímán spíše jako sociální věda. Některé části, které jsou v českém prostředí integrovány do předmětu zeměpis, rozvíjí ve Francii přírodopis, přesněji řečeno vědy o životě a zemi (*les sciences de la vie et de la terre*), jak zní přesný název tohoto předmětu.

2.3.4.2. Tematický obsah dějepisu

V dějepise v rámci *cycle 3* jsou uvedena pouze témata, kdežto pro *cycle 4* jsou předložena témata a také jejich konkretizace pomocí dvou až čtyř podtémat. Tento rozdíl vychází z cílů jednotlivých *cycle*. V *sixième* žáci pracují v dějepise na třech tématech, která pokrývají období pravěku a starověku.

1. *Dlouhé dějiny lidstva a migrace*
2. *Počátky lidstva, víra a život ve státě ve Středomoří v prvním tisíciletí před Kristem*
3. *Římská říše ve starověkém světě.*

V *cycle 4* obsahuje každý ročník tři hlavní témata a několik podtémat. V *cinquième* se žáci seznamují s obdobím středověku a raného novověku na těchto tématech a podtématech:

1. *Křesťanství a islám (6.-13. století), světy ve vztahu*

⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. [online] [cit. 22.8.2020]. Dostupné z https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

- 1.a. *Byznac a karolínská Evropa*
- 1.b. *Od zrození islámu až po dobytí Bagdádu Mongoly: moc, společnost, kultura.*
2. *Společnost, církve a politická moc ve feudálních státech Západu (11.-15. století)*
 - 2.a. *Vazalský systém: formování a vláda nad panstvím*
 - 2.b. *Nástup nové městské společnosti*
 - 2.c. *Upevnění monarchie za dynastie Kapetovců a Valois.*
3. *Proměna Evropy a otevření se světu v 16. a 17. století*
 - 3.a. *Svět v době Karla V. a Sulejmana Nádherného*
 - 3.b. *Humanismus, reformy a náboženské konflikty*
 - 3.c. *Od renesančního vladaře k absolutistickému králi (František I., Jindřich IV., Ludvík XIV.).*

Stejně jako předešlý ročník obsahuje *quatrième* také tři témata, která jsou rozdělena na dvě až tři podtémata. Ročník pokrývá dějiny 18. a 19. století.

1. *18. století - expanze, osvícenci a revoluce*
 - 1.a. *Měšťané, obchodníci, mezinárodní obchod, otrokářský systém a otroctví v 18. století*
 - 1.b. *Evropa osvícenců: rozšíření jejich myšlenek, osvícenský absolutismus a odpor k absolutismu*
 - 1.c. *Francouzská revoluce a císařství: nový politický řád a rozbouřená společnost ve Francii a v Evropě.*
2. *Evropa a svět v 19. století*
 - 2.a. *Evropa v době "průmyslové revoluce"*
 - 2.b. *Dobývání a koloniální společnost.*
3. *Společnost, kultura a politika ve Francii 19. století*
 - 3.a. *Těžký boj: hlasování od roku 1815 do roku 1870*
 - 3.b. *Třetí republika*
 - 3.c. *Životní podmínky žen v proměňující se společnosti.*

Ročník *troisième* je tematicky obsáhlejší a seznamuje žáky s dějinami 20. století. Narozdíl od předcházejících ročníků obsahují první dvě témata až čtyři podtémata. Navíc dochází v některých částech k logickému propojení či rozšíření témat do zeměpisu.

1. *Evropa, hlavní dějiště totálních válek (1914-1945).*
 - 1.a. *Civilisté a vojáci v první světové válce*
 - 1.b. *Křehké demokracie a totalitní zkušenosti v Evropě v meziválečném období*
 - 1.c. *Druhá světová válka, válka vyhlazovací*
 - 1.d. *Francie poražená a okupovaná. Vichistický režim, kolaborace a odboj.*
2. *Svět po roce 1945*
 - 2.a. *Nezávislost a vznik nových států*
 - 2.b. *Bipolární svět v době studené války*
 - 2.c. *Vyhlášení a realizace evropského projektu*
 - 2.d. *Otázky a konflikty ve světě po roce 1989.*
3. *Francouzky a Francouzi ve znovu promyšleném státě*
 - 3.a. *1944-1947: obnova státu, nové definování demokracie*
 - 3.b. *Pátá republika, od státu de Gaulla přes střídání politických proudů až ke koohabitaci*
 - 3.c. *Ženy a muži ve společnosti od 50. do 80. let: nové sociální a kulturní výzvy, politické odpovědi.*

Tematicky je dějepis v *troisième* doplňován v zeměpise tématem *Francie a Evropská unie*, v němž se žáci věnují Evropské unii obecně a poté taky otázce postavení Francie a Evropy ve světě.⁸²

Z rozsáhlého výčtu témat je patrné, že dějepisná část v předmětu dějepis-zeměpis pokrývá celou oblast historického vývoje lidské společnosti, a to v chronologickém pořadí. Nejedná se však o snahu obsáhnout dějiny v jakési absolutní šíři vyprávění, ale spíše o kladení vybraných témat v chronologickém sledu. V tomto směru pouze zmiňme, že ve Francii, stejně jako v Česku, se dějiny vyučují opakovaně “ve spirále”. Žáci se tedy věnují dějinám od počátku po současnost celkem třikrát, na *école primaire*, na *collège* a pak na *lycée*. Přesto je systém odlišný. Tím, že francouzské učební plány jsou řízeny chronologicko-

⁸² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège*. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

tematickým systémem, lze v každém stupni k danému období volit buď odlišná témata či pracovat na stejném tématu, ale na jiném příkladu. Přesto, že systém tyto možnosti nabízí, analýza učebních plánů na lycée, kterou vypracovala Nejvyšší rada pro učební plány v roce 2018, kritizuje jejich *“encyklopedismus, cyklický rozměr, který charakterizuje dějepis od école primaire až po lycée a vede k několikrát se opakujícímu se studiu těch samých epoch a těch samých historických faktů. Tento jev může nudit žáky, kteří nevidí logiku v prohlubování znalostí a změnu perspektiv.”* Dále uvádí, že *“uvádění do historického bádání a priorit tematického přístupu na úkor chronologie může být kontraproduktivní s nezbytností předat základní historické vzdělání.”*⁸³ K tomu je však nutné dodat, že tato kritika může být součástí celkových příprav na nové reformní snahy ve vzdělávání na lycée. Ostatně ke změnám již dochází a od roku 2021 čeká studenty nová podoba maturit.

Z učebních plánů pro *collège* lze vyčíst, že ve vybraných tématech je zaměřována pozornost dvěma směry. Zaprvé jsou upřednostněna témata týkající se nejnovějších dějin, což dokládá nejen výuka dějin 18. a 19. století v *quatrième* a 20. století v *troisième*, ale také zvýšená hutnost témat právě v posledním ročníku. Jejich zvládnutí je podpořeno i o půl hodiny delší časovou dotací než v předcházejících ročnících. Připomeňme však, že do 3,5 hodiny týdně spadá celý předmět dějepis-zeměpis-občanská výchova. To se odráží i ve vztahu učitelů k učebním plánům. Ve výzkumu z roku 2013 bylo s učebními plány spokojeno na *collège* pouze 36 % učitelů. Jako hlavní důvod nespokojenosti uváděli skutečnost, že ve vymezeném čase nelze pokrýt celý předepsaný obsah. Některá témata jsou tak probrána povrchně.⁸⁴ Učitelé také přiznávají, že nestihnou probrat veškerý obsah v jednotlivých ročnících. Nejvíce toho „stihnou“ v *troisième*, k čemuž mohou přispívat dvě skutečnosti. Jednak větší časová dotace, a pak také státní zkouška, kterou žáci absolvují na konci ročníku a jejíž součástí je i dějepis.

Zadruhé jsou v plánech zdůrazněny *“dějiny společnosti”* před *“dějinami vládců a elit”*, což lze ilustrovat tím, že žáci se věnují obecně středověké společnosti, novověkým měšťanům, obchodníkům a otrokům, rozbouřeným nebo koloniálním společnostem, vojákům a civilistům v první světové válce, nebo postavení žen a vztahu žen a mužů. Patrná je také snaha o vyvážený přístup k prezentaci dějin týkajících se přímo území Francie a dějin Evropy. Mimoevropské dějiny jsou v učební plánu přítomny pouze v případě, když se

⁸³ Conseil supérieur des programmes. *Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat* [online] [cit. 21.8.2020], str. 8. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/note-d-analyses-et-de-propositions-sur-les-programmes-du-lycee-et-sur-les-epreuves-du-baccalaureat-2018>

⁸⁴ ROCHEX, str. 103

nějakým způsobem dotýkají dějin Evropy nebo Francie. V tomto směru byly starší učební plány (do konce školního roku 2015/2016) otevřenější a do školních lavic uváděly například i středověké dějiny Afriky.⁸⁵

2.3.4.3. Dějiny umění – mezipředmětové téma

Dějepis-zeměpis se také podílí na výuce mezipředmětového oboru dějiny umění, jehož cíle a obsah jsou v učebních plánech popsány zvlášť. Na jeho plnění participují i další předměty, mezi něž patří hudební výchova, výtvarná výchova, francouzský jazyk a literatura, cizí a regionální jazyky. Ani další předměty jako například tělesná výchova nebo matematika však nejsou z naplňování tohoto předmětu vyloučeny. Při jeho realizaci je tedy nezbytná kooperace více vyučujících. Záměrem předmětu je rozvíjet citlivý přístup k uměleckému dílu a vést žáky k přemýšlení o něm. Pro dějepis-zeměpis je zdůrazněno, že umělecké dílo nemá být pouhou ilustrací historické události, ale svébytnou dimenzí kulturní historie.⁸⁶ V *sixième* by měl být žák veden k tomu, aby dokázal sdělit na základě argumentů názor na to, co dílo zobrazuje nebo představuje, pomocí pozorování nebo poslechu dílo charakterizovat. Měl by jej pak umět také zařadit do historického a kulturního kontextu, ve kterém bylo stvořeno. Žák by se měl dále také umět orientovat v muzeu, při návštěvě památníku nebo historické památky a umět přistupovat k uměleckým dílům ve veřejném prostoru. V *cycle 4* jsou zmiňovány podobné dovednosti, jsou však více komplexní. Žák by měl být schopen popsat umělecké dílo za pomoci vhodné slovní zásoby, na základě analýzy zařadit dílo do období a civilizace jeho vzniku, nabídnout jednoduchou kritickou analýzu a interpretaci díla, připravit si krátké exposé na základě souboru několika děl nebo nějaké umělecké problematiky, vytvořit zprávu z návštěvy některé z institucí, které pečují o umělecké a historické památky, nebo ze setkání s některým z jejich pracovníků. Předepsané dovednosti lze vhodně propojit s dovednostmi v učebním plánu pro dějepis a zeměpis, především s porozuměním a analýzou dokumentu. Ovšem i další dovednosti obou předmětů se vhodně doplňují. Při zařazování uměleckého díla je potřeba se orientovat v čase a prostoru, pro vytvoření exposé je nezbytné získávat informace z digitálního prostředí atd.

Pro *sixième* nejsou stanovena žádná závazná témata, naopak pro *cycle 4* je zmíněno osm témat, avšak vzhledem k mezipředmětové povaze obsahu nejsou tato témata rozepsána

⁸⁵ ADOUMIÉ, Vincent (dir.). *Histoire-Géographie. Éducation civique 5^e*. Paris: Hachette Livre, 2010, str. 122

⁸⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège*. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

po jednotlivých ročnících. Žáci by se měli seznámit s těmito oblastmi: *umění a společnost od starověku po raný středověk, umělecké formy a jejich šíření (9.-15. století); společenský vzestup umělce (14.-začátek 17. století); stát, společnost a způsob života (13.-18. století); umění v časech osvícenců a revolucí (1750-1850); od Belle Époque k “bláznivým letům”:* *éra avantgardy (1870-1930); umění mezi svobodou a propagandou (1910-1945) a umění v době masové konzumace (od roku 1945 až po dnešek).*⁸⁷ Obsah předmětu sleduje stejný tematicko-chronologický koncept jako předmět dějepisu-zeměpis. Bylo by možné mu však vyčíst jeho evropocentrické pojetí, které není ani doplněno, natož naroušeno pohledy například na asijské nebo africké umění.

2.3.5. Státní zkouška Brevet

2.3.5.1. Podoba a průběh zkoušky

Výrazným prvkem, který ovlivňuje podobu výuky dějepisu na *collège*, především v jejím posledním ročníku, je závěrečná státní zkouška. Uzavírá vzdělávání na konci *cycle 4*, tedy na “úrovni ISCED 2 a ve Francii má více než stoletou tradici.”⁸⁸ Tato státní zkouška, které se zkráceně říká pouze *brevet* (osvědčení), umožňuje žákům po jejím úspěšném absolvování získat *diplôme national du brevet* (DNB, národní osvědčení). Žáci si DNB přebírají na oficiální ceremonii během září a října již jako absolventi *collège*. DNB tedy nijak nezasahuje do přechodu z *collège* do vyššího sekundárního vzdělávání. Její absolvování a výsledek nejsou podmínkami k přijetí na střední školu. Výběr dalšího vzdělávání po ukončení *collège* neprobíhá na základě jednorázových testů, ale ve vzájemné diskuzi mezi žákem, rodiči a školou. Konečné slovo má škola. Žáci často vědí, na jakou střední školu půjdou ještě před konáním *brevet*.⁸⁹ Zkouška je sice povinná, ale má spíše informativní charakter. Jedná se o zpětnou vazbu, kterou získá nejen žák, ale také učitel, škola a stát o výsledcích vzdělávání. Zároveň platí, že pokud žák již nedosáhne vyššího státního diplomu, má alespoň DNB. Dále platí, že student může získat maturitní osvědčení i v případě, že v *brevet* neuspěl a DNB neobdržel.

Podoba *brevet* byla dříve rozsáhlejší a komplikovanější. Reforma z roku 2016 *brevet* zjednodušila a pevněji ji svázala se cíli společného rámce. Od začátku školního roku 2018

⁸⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège*. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

⁸⁸ ROCHEX, str. 117

⁸⁹ Tamtéž

také došlo ke změně hodnocení.⁹⁰ *Brevet* by v současné době měla testovat, do jaké míry si žák vybudoval požadované kompetence během *cycle 4*. Hodnocena je body a je rozdělena na dvě hlavní části. Celkem může žák získat 800 bodů. Polovina těchto bodů je přidělována ve škole na základě průběžné evaluace pěti, respektive osmi kompetenčních oblastí. Toto hodnocení je uzavřeno na poslední třídní radě v *troisième*. Druhou polovinu bodů může žák získat ze závěrečné zkoušky. Ta se skládá z jedné ústní zkoušky za 100 bodů, která probíhá v období dubna a května, a čtyř zkoušek písemných za celkem 300 bodů, které jsou realizovány v měsíci červnu. Ústní zkouška může probíhat individuálně nebo skupinově a trvá 15 nebo 25 minut. Žák nebo žáci v ní prezentují svůj projekt z průřezových témat a poté odpovídají na otázky poroty. Čtyři písemné zkoušky zahrnují oblasti francouzský jazyk a literatura, matematika, vědy (přírodopis, fyzika-chemie, technika) a dějepis-zeměpis-občanská výchova. Bodové rozložení je následující: 100 bodů matematika, 100 bodů francouzština, 50 bodů vědy a 50 bodů dějepis-zeměpis-občanská výchova. Rozložení bodů v posledně zmíněné části je 20 bodů z dějepisu, 20 bodů ze zeměpisu a 10 bodů z občanské výchovy.⁹¹ K úspěšnému vykonání zkoušky je potřeba získat polovinu z celkového počtu bodů, tedy 400 z 800. Podle počtu bodů žáci obdrží konečné hodnocení ve znění dobře (*assez bien*), chvalitebně (*bien*), velmi dobře (*très bien*). Hodnocení chvalitebně a velmi dobře mohou být za určitých okolností důvodem k udělení prospěchového stipendia.⁹² Ve školním roce 2019/2020 u zkoušky *brevet* uspělo celých 93,51 % všech žáků *troisième* a pouze 6,49 % v ní neuspělo. Více jak jedna třetina dosáhla nejvyššího hodnocení velmi dobře.⁹³

2.3.5.2. Brevet z dějepisu: struktura

Přibližme si nyní více samotnou písemnou zkoušku z dějepisu-zeměpisu a občanské výchovy. Zkouška trvá dvě hodiny, během které jsou žákům předložena ke zpracování tři komplexní cvičení, každé pro jeden předmět. První cvičení je z oblasti dějepisu nebo zeměpisu a zkoumá, do jaké míry žák dokáže analyzovat dokument a porozumět mu. Druhé cvičení je také z oblasti dějepisu nebo zeměpisu a zaměřuje se na schopnost využít různých jazykových prostředků k přemýšlení a orientaci v dané oblasti. Forma těchto dvou cvičení je vždy stejná a disciplíny jsou voleny tak, aby jedno bylo vždy z dějepisu a druhé ze

⁹⁰ AUDUC, str. 16

⁹¹ GENET, Laure, JÉZÉQUEL, Pascal a PRALON, Grégoire. *Annales 2020. Sujets et corrigés. Histoire-Géographie Enseignement moral et civique 3^e*. Paris: Nathan, 2019, str. 14

⁹² AUDUC, str. 133

⁹³ Le Parisien - Étudiant. *Les status du BREVET 2020 en temps réel*. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/resultats/brevet/diplome/admis.html>

zeměpisu. Třetí cvičení je z občanské výchovy a odvíjí se od otázek k přiloženému dokumentu.

předmět	dějepis-zeměpis-občanská výchova			matematika	francouzština	přírodní vědy
čas celkem	2 h			2 h	3 h	1 h
body celkem	50			100	100	50
body za cvičení	20	20	10			
	cvičení 1	cvičení 2	cvičení 3			
obor	dějepis nebo zeměpis	dějepis nebo zeměpis	občanská výchova			
testovaná oblast	analýza a porozumění dokumentu	schopnost využít různých jazykových prostředků k přemýšlení a orientaci	zodpovězení otázek k dokumentu			

Celkově zkouška ověřuje, zdali žák dostatečně obsáhl předepsané znalosti *troisième*. Znamená to, že je zkoušen obsah pouze posledního ročníku, nikoli vše ze čtyř let *collège*. V dějepise se tedy jedná o dějiny 20. století. Dále je hodnocena dovednost číst dokument s porozuměním, použít různé jazykové prostředky, odpovědět na položené otázky či dodržet předepsané postupy a schopnost vypracovat strukturovaný text (*développement construit*) na dané téma z oblasti dějepisu nebo zeměpisu.⁹⁴ Příručka pro žáky k přípravě na *brevet* nabádá, aby žáci v prvním cvičení, které je zaměřené na práci s dokumenty, pečlivě následovali pokyny či otázky. Žák by se měl pokusit identifikovat dokument, zařadit ho do určitého historického kontextu, vyložit jeho význam, vytěžit z něj informace, případně na něj podat kritický pohled podtrhující jeho záměr a limity. Žák by měl vždy popsat povahu dokumentu, jeho autora, datum vzniku atd. a to i v případě, že k tomu není otázkami přímo vyzván. Příručka doporučuje, aby žák pečlivě analyzoval veškeré prvky dokumentu. Pokud by příliš tápal a nedařilo by se mu dokument kontextualizovat, pomůže, když si vybaví, jaká témata byla v *troisième* probírána. Může tak lépe odhalit, proč mu byl u zkoušky předložen vybraný dokument. Klíčové je ovšem najít rovnováhu mezi pouhým popisováním dokumentu a vypisováním svých znalostí naučených o daném tématu. Žák musí prokázat schopnost opřít se o své znalosti získané během hodin k analýze dokumentu.

Ve druhém cvičení, kde se má prokázat schopnost používat různé druhy jazykového vyjadřování, se často jedná o textový výstup, tedy strukturovaný text, který odpovídá na

⁹⁴ GENET, str. 16

nějakou otázku z dějin, a o doplnění či dokreslení nějakého grafu, časové osy, schématu nebo kartogramu. Ve strukturovaném textu musí žák vycházet ze svých znalostí, které konfrontuje s položenou otázkou. Svůj text by měl organizovat kolem dvou až tří myšlenek. Otázka svým obsahem často navádí, s kolika myšlenkami by se mělo v textu pracovat. Na textové výstupy má žák jasně daný počet linek, který by neměl přesáhnout. Otázky jsou často doprovázeny spojením “na několika řádcích”, čímž je myšleno např. 5-10 řádků, nebo udávají přesnější číslo, často “kolem deseti”, nebo “kolem dvaceti řádků”.⁹⁵

2.3.5.3. Brevet z dějepisu: ukázka ze školního roku 2018/2019

Uvedme ke každému ze dvou typů cvičení jeden reálný příklad ze zkoušky *brevet*, která proběhla ve školním roce 2018/2019.

V prvním cvičení, které pracuje s porozuměním a analýzou dokumentů, byly žákům předloženy dva dokumenty, jedním byl text a druhým byla historická mapa (kartogram) s legendou.

Document 1 Circulaire de la préfecture de police de Paris ordonnant la rafle du « Vel d'Hiv » des 16 et 17 juillet 1942

« À messieurs les commissaires [...].

Paris, le 13 juillet 1942.

Les autorités occupantes ont décidé l'arrestation et le rassemblement d'un certain nombre de Juifs étrangers. [...] [La mesure] concerne tous les Juifs étrangers, quel que soit leur sexe, pourvu qu'ils soient âgés de 16 à 60 ans. Les enfants de moins de 16 ans seront emmenés en même temps que les parents.* [...]

Vous constituerez des équipes d'arrestation. Chaque équipe sera composée d'un gardien en tenue et d'un gardien en civil ou d'un inspecteur des Renseignements Généraux ou de la Police Judiciaire. [...]

Les équipes chargées des arrestations devront procéder avec le plus de rapidité possible, sans paroles inutiles et sans commentaire. [...] Des autobus seront mis à disposition. Lorsque vous aurez un contingent suffisant pour remplir un autobus, vous dirigerez :

a) Sur le Camp de Drancy les individus ou familles n'ayant pas d'enfant de moins de 16 ans.

b) Sur le Vélodrome d'Hiver, les autres.

En ce qui concerne le Camp de Drancy, le contingent prévu doit être de 6 000. [...]

La garde du Vélodrome d'Hiver sera assurée, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, par la gendarmerie de la région parisienne et sous sa responsabilité. Le directeur de la police municipale, Hennequin. »

Archives de la police, sorties à l'occasion d'une exposition organisée par la mairie du III^e arrondissement de Paris en 2012.

*En réalité, la rafle s'est portée sur tous les Juifs, français comme étrangers et de tout âge.

Document 2 Principaux itinéraires des convois de déportation à destination d'Auschwitz durant la Seconde Guerre mondiale

The map shows the following legend:

- Allemagne et pays annexés (Germany and annexed lands)
- Pays occupés par l'Allemagne (Lands occupied by Germany)
- Pays alliés de l'Allemagne (Lands allied with Germany)
- Camps d'internement en France (Internment camps in France)
- Camps de concentration (Concentration camps)
- Centres d'extermination (Extermination centers)
- Convois de déportés des camps d'internement français vers Drancy (Deportation convoys from French internment camps to Drancy)
- Convois de déportés partis de France vers les centres d'extermination (Deportation convoys from France to extermination centers)
- Autres convois de déportés vers Auschwitz (Other deportation convoys to Auschwitz)

Mémorial de la Shoah.

Ukázka ze zadání zkoušky brevet. Převzato z GENET, Laure, JÉZÉQUEL, Pascal a PRALON, Grégoire. Annales 2020. Sujets et corrigés. Histoire-Géographie Enseignement moral et civique 3^e. Paris: Nathan, 2019, str. 24 a 25

Textovým dokumentem byl oběžník pařížské policejní prefektury nařizující razii “Vel d’Hiv”⁹⁶, která proběhla ve dnech 16. a 17. července 1942. Dokument je z 13. července

⁹⁵ Tamtéž, str. 17-18

⁹⁶ Jedná se o největší hromadné zatýkání francouzského židovského obyvatelstva během druhé světové války, při kterém byli lidé svázeni do deportačního střediska na zimním velodromu - Vélodrome d’Hiver.

1942 a je určen do rukou policejních komisařů. Je v něm popsáno, jak bude organizováno zatýkání židovského obyvatelstva a jak ho má policie realizovat. V textu je zadavatelem *brevet* podtržen výraz “*Okupační správa...*”. Druhým dokumentem je mapa, která zjednodušeně zobrazuje Evropu během druhé světové války. Barevně jsou odděleny Německo a anektovaná území, okupované země a země ve spojení s Německem. Na mapě jsou dále vyznačeny internační tábory ve Francii, koncentrační tábory na území Německa i na anektovaných územích a vyhlazovací tábory. Území propojují tři druhy čar, které zobrazují tři druhy deportačních tras. Žákům byly zadány následující pokyny a otázky: “1. Za pomoci podrženého výrazu v prvním dokumentu prezentujte situaci ve Francii v roce 1942. 2. Určete, kterých osob se týká nařízení v oběžníku. 3. Pomocí prvního dokumentu popište, co je to razie. 4. Za pomoci prvního dokumentu vysvětlete, jak státní správa Francie kolaborovala s Německem. 5. Pomocí druhého dokumentu vysvětlete, proč razie “*Vel d’Hiv*” je pouze jednou částí politiky uplatňované nacisty⁹⁷ v Evropě během druhé světové války.”⁹⁸

Žáci by se měli nejdříve zaměřit na základní informace: o jaké dokumenty se jedná a z jakého zdroje pocházejí. U dokumentů je vždy uvedeno například i to, ve které instituci, archivu, muzeu apod., se dnes nacházejí. Tyto informace mohou žákovi pomoci v další analýze. Dále by se měli žáci zaměřit na zmiňované osoby, data, legendu mapy a prozkoumat obsahy dokumentů. Zamyslet se nad tím, co dokument říká, co neříká a proč. Poté by měl žák přejít k vypracování otázek. Pro příklad si přiblížme záměr autorů pouze u první a páté. V prvním úkolu “*Za pomoci podrženého výrazu v prvním dokumentu prezentujte situaci ve Francii v roce 1942,*” je důležité, aby se žák neodchýlil od zadání. Nejdříve si musí shrnout své znalosti o Francii v době druhé světové války, které získal během hodin dějepisu. Poté vybere ty informace, které budou nejvhodnější v souvislosti s podrženým výrazem. Odpověď, kdy žák popisuje vše, co ví o Francii za druhé světové války není správná. Žák se musí více zaměřit na podstatu okupace, její formu a projevy. V pátém úkolu “*Pomocí druhého dokumentu vysvětlete, proč razie “Vel d’Hiv” je pouze jednou částí uplatňované politiky nacisty v Evropě během druhé světové války,*” musí žáci opět použít své znalosti z hodin dějepisu a formulovat odpověď, která přiblíží rasistickou politiku nacistů. Opět se nesmí jednat o pouhý výklad této politiky. Je nezbytné přesně splnit zadání, tedy využít příkladu razie “*Vel d’Hiv*” a opřít se o přiloženou mapu. Správná odpověď by mohla vypadat následovně: “*Razie Vel d’Hiv je jen jednou částí nacistické politiky nastolené v Evropě*

⁹⁷ Myšlena je zde konkrétně politika antisemitská a rasistická.

⁹⁸ GENET, str. 24, 25

během druhé světové války. Židé shromažďováni v internačních táborech ve Francii nebo v ostatních evropských okupovaných státech byli postupně deportováni do koncentračních táborů v Německu nebo do vyhlazovacích táborů v Polsku. V koncentračních táborech byli vězněni židé, Romové a odpůrci nacismu nuceni pracovat v podmínkách, které velmi často vedly až k jejich smrti. Ve vyhlazovacích táborech jako Osvětim nebo Sobibor byla většina lidí usmrcena brzy po svém příjezdu. V Osvětimi byl během války zabit zhruba jeden milion lidí. Celkem mezi lety 1941 a 1945 si genocida Židů vyžádala 5 až 6 milionů obětí a 300 000 obětí romského původu."⁹⁹ Jedná se však pouze o ilustrativní příklad. Žák může předložit odlišnou koncepci vypracování, ve které prokáže, že hromadné zatýkání Židů 16. a 17. července 1942 vnímá jen jako součást širší koncepce nacistické politiky.

Druhé cvičení je zaměřeno na schopnost používat různé druhy jazykového vyjadřování. Nejčastěji se jedná o dva až tři úkoly. Jedním je napsání strukturovaného textu a druhým je nejčastěji doplnění časové osy nebo kartogramu. V roce 2019 měli žáci za úkol *"formou strukturovaného textu v rozsahu přibližně dvaceti řádků a na základě jasných znalostí ukázat, že studená válka rozdělovala svět na dva bloky, které se střetávaly a stály proti sobě.*"¹⁰⁰ Opět se zkoumá, jak žák dokáže již naučené znalosti využít k formulování dvou až tří hlavních myšlenek, které ve strukturovaném textu rozvine. V tomto případě samotné zadání vybízí k definování pojmu studená válka, k popsání rozdělení světa a uvedení několika příkladů střetávání se. Druhým úkolem bylo doplnění časové osy, která zaujímal období od roku 1940 do roku 2000. Podle uvedeného příkladu, kdy na osu byl zadavatelem *brevet* již zanesen vznik OSN a rok 1945, měli žáci do osy dále zanést rok podepsání tzv. Římských smlouv a rok pádu Berlínské zdi. Poté měli na ose vyznačit období studené války. Hodnotitelem byla tolerována různá data pro začátek a konec studené války. Nakonec měli ze tří zmíněných událostí (vznik OSN, podpis Římských smlouv, pád Berlínské zdi) vybrat tu, která se úzce pojí se studenou válkou. Svoji volbu měli následně odůvodnit.

Stejný typ cvičení, tentokrát s mapou, žákům předkládal mapu Evropy, kde byly naznačeny hranice států ze 30. let 20. století a jejich názvy. Šrafováním pak byla ještě vyznačena území anektovaná Německem mezi lety 1936 a 1939. K mapě žáci dostali pět úkolů. Nejdříve měli barevně označit dva státy, které by bylo možné považovat ve 30. letech za demokratické. Jinou barvou měli označit státy, které by bylo možné označit ve stejném období za totalitní nebo autoritářské. Dále měli pomocí šipek vyznačit, kterými směry

⁹⁹ Tamtéž, str. 31

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 40

Německo provedlo anexi různých území mezi lety 1936 a 1939. Poté měli žáci použít nějakou značku, která by identifikovala na mapě Německo a jeho spojence před vypuknutím druhé světové války. Nakonec bylo nutné vytvořit k mapě vhodnou legendu, která umožní čtenáři se v mapě orientovat. I v tomto případě bylo cvičení tematicky propojeno s tvorbou strukturovaného textu, ve kterém měli žáci popsat totalitní nacistický stát ve 30. letech.¹⁰¹



Ukázka ze zadání zkoušky brevet.
Převzato z GENET, Laure,
JÉZÉQUEL, Pascal a PRALON,
Grégoire. *Annales 2020. Sujets et corrigés. Histoire-Géographie Enseignement moral et civique 3^e.*
Paris: Nathan, 2019, str. 62

Uvedené příklady ilustrují, že úkoly zkoušky *brevet* se zaměřují na verbální (souvislý text) i neverbální (kartogram, organigram) komunikaci obsahově zaměřenou na dějiny 20. století. Vychází tedy převážně z první a páté kompetenční oblasti společného rámce.

2.3.5.4. Brevet z dějepisu: vztah ke kurikulárním dokumentům

Z analýzy dalších cvičení *brevet*, kterou jsem pro potřeby diplomové práce provedl, lze odvodit, že řešení úkolů, která má žák předložit, jsou tedy zčásti reproduktivní a zčásti produktivní. Patrná snaha o vyváženost reprodukční a produkční složky. Úlohy testují míru získaných kompetencí tak, jak jsou pojímány ve francouzském kompetenčním modelu vzdělávání. Připomeňme, že pojmem kompetence je myšlena “*schopnost mobilizovat zdroje (...) pro řešení komplexního úkolu...*”¹⁰² a lze ji vnímat jako “*kombinaci základních znalostí naší doby, schopnost je využít při řešení různých situací...*”¹⁰³ Žáci v předkládaných úkolech musí “*mobilizovat*” své znalosti z dějin získané během posledního ročníku. Ne snad proto, aby je pouze tzv. vyložili na stůl, což by nastalo ve vztahu otázka-znalosti, ale aby je využili pro “*řešení komplexního úkolu.*” K tomu musí “*mobilizovat*” i své oborové dovednosti. Například: “*řadit fakta ve vztahu k dalším faktům; spojovat období, fakta, události a historické osobnosti; rozpoznávat kontinuitu a zlom; zařadit dokumenty do historického*

¹⁰¹ Tamtéž, str. 62

¹⁰² Tamtéž

¹⁰³ AUDUC, str. 76

kontextu; vybírat informace z dokumentu, klasifikovat je a interpretovat” aj.¹⁰⁴ Právě těmito operacemi žáci potvrzují, že jsou schopni “*orientovat se v čase pomocí historických pojmů, orientovat se v prostoru pomocí zeměpisných pojmů, uvážit a obhájit postup a uskutečněné volby, analyzovat dokument a porozumět mu, využívat různé jazyky, podoby řeči a sdělení v dějepisu a zeměpisu*”¹⁰⁵ a tím plně potvrdit zvládnutí dovedností předepsaných učebními plány. Zkouška *brevet* je v tomto ohledu zcela v souladu se vzdělávací politikou státu a plně odpovídá společnému rámci pro znalosti, kompetence a vzdělanost.

Analyzovaným cvičením by bylo možné také leccos vytknout. Například nedostatečnou analýzu dokumentů, která by mohla být hlubší a více komplexní a to především v oblasti kontextualizace. Doplnování dat a událostí na časovou osu by se nám mohlo zdát jako nedostatečné k ověření pochopení některých jevů v dějinách (což ale ani není cílem daného cvičení). Bylo by možné diskutovat nad jednotlivými otázkami a řešit, do jaké míry atakují vyšší kognitivní cíle. Avšak je nutné mít stále na zřeteli, že zkouška se řídí schválenými normativními dokumenty, kterým odpovídá, a že je žádoucí, aby zkouškou s dostatečným výsledkem prošla většina daného populačního ročníku (připomeňme 93,51 % úspěšných ve šk. roce 2019/2020). Také je důležité chápat zkoušku *brevet* jako jednotné systémové opatření, které ze své podstaty nemůže reagovat na veškeré individuality všech aspektů a aktérů do ní vstupujících. Pokud bychom se těmito otázkami zabývali více, jistě bychom dospěli do bodu, ve kterém bychom se museli vypořádat s myšlenkou, zdali je vůbec takové testování nutné, hodnotné, prospěšné a vypovídající. To však není předmětem této práce.

2.3.6. Příprava budoucích učitelů dějepisu

2.3.6.1. Státní konkurzy

Obsah školních hodin je řízen společným rámcem a učebními plány, ale podoba výuky je závislá na samotných aktérech, kteří se v učebně setkávají, tedy na učitelích a žácích. Je to právě učitel, který by se měl snažit dávat do souladu potřeby žáků a jejich ladění s cíli

¹⁰⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. [online] [cit. 22.8.2020]. Dostupné z https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

¹⁰⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège. Cycle 4 - cycle des approfondissements (classes de cinquième, quatrième et troisième)* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

stanovenými společným rámcem. Bude tedy přínosné alespoň částečně přiblížit cestu, kterou musí absolvovat ti, kteří se ve Francii rozhodnout stát se učiteli dějepisu.

Ve Francii vzdělávání učitelů řídí stát a učitelé jsou v době svého učitelského působení fakticky veřejnými zaměstnanci státu ve znění zákonů z let 1894 a 1982.¹⁰⁶ Výběr a následné zaměstnávání učitelů je organizováno státem pomocí tzv. konkurzů. Toto “výběrové řízení” nabývá hodnoty jakési atestace, která prokazuje způsobilost uchazeče stát se učitelem a na základě které uchazeč získává patřičné osvědčení (*certificat d'aptitude*). Zároveň je součástí aktu přijetí uchazeče na pozici učitele. Roku 1941 začalo být udělováno osvědčení CAEC (*certificat d'aptitude à l'enseignement dans le collège*), které se v 50. letech změnilo na CAPES (*certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré*) a dodnes je jeho absolvování nezbytné pro všechny adepty na posty učitelů *collège* a obecných *lycée*. V současné době je typů těchto konkurzů více v závislosti na zamaření či stupni školy. Například pro *école primaire* je nutné absolvovat CRPE (*concours de recrutement de professeurs des écoles*). CAFEP (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé*) je zas určen pro učitele na soukromých školách.¹⁰⁷ V roce 1945 mohli ke konkurzu CAPES přistupovat uchazeči s úspěšně složenou maturitou. Od roku 1982 bylo nutné, aby získali vysokoškolský diplom DEUG, který byl udělován po prvních dvou letech na univerzitě. V roce 1989 se podmínky opět zpřísnily a CAPES mohli vykonat jen uchazeči s *licence* odpovídající bakalářskému titulu po třech letech studia na vysoké škole. Ve stejném roce byly zřízeny univerzitní instituty pro vzdělávání učitelů (*institut universitaires de formation des maîtres*, IUFM).¹⁰⁸ V souvislosti s prezidentským obdobím Nicolase Sarkozyho proběhla v letech 2010-2013 tzv. masterizace vzdělávání učitelů. Pro budoucí učitele bylo zavedeno povinné pětileté magisterské studium. Následně zahájily svoji činnost vysoké školy učitelství a vzdělávání (*école supérieure du professorat et de l'éducation*, ESPÉ), které nabídly požadované vysokoškolské vzdělávání a zároveň připravovaly uchazeče na patřičný konkurz, např. CAPES.¹⁰⁹ V roce 2019 byly tyto instituce přejmenovány na *institut national supérieur du professorat et de l'éducation* zkráceně INSPE (národní vysokoškolský institut pro učitelství a vzdělávání) a spadají pod některou z francouzských univerzit. V posledních dvou letech studia dochází k souběhu s absolvováním konkurzu CAPES. Studenti skládají konkurz v předposledním roce studia a poslední ročník

¹⁰⁶ AUDUC, str. 454

¹⁰⁷ ROCHEX, str. 87

¹⁰⁸ AUDUC, str. 455

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 459

je propojen s praxí na školách. Po úspěšném absolvování CAPES se uchazeči totiž ještě nestávají učiteli, ale pouze stážisty, kteří sice již plnohodnotně učí, ale jsou dále vedeni zkušeným učitelem, který je vybrán školním inspektorem. Zároveň nadále docházejí na univerzitu. Teprve po splnění všech povinností plynoucích z konkurzu a povinností na univerzitě se stávají plnohodnotnými učiteli.¹¹⁰

2.3.6.2. CAPES pro učitele dějepisu

Konkurz CAPES, jehož vykonání je nezbytné pro získání postu na *collège*, lze absolvovat v sedmnácti různých disciplínách s tím, že v oblasti cizí jazyky nebo regionální jazyky obsahuje několik dalších zaměření. Ne u všech disciplín je možné dělat CAPES každý rok.¹¹¹ Stát tak reguluje množství nově přijímaných učitelů podle aktuálních potřeb systému.

Přibližme si více obsah konkurzu CAPES pro předmět dějepis-zeměpis. Konkurz je tvořen dvěma písemnými zkouškami a dvěma ústními zkouškami. Každá z obou písemných zkoušek trvá pět hodin. V první je uchazeč vyzván k napsání souvislého textu (*composition*) na dané téma. Například v roce 2018 bylo tématem *Rodina a prestiž v Řecku a Římě (5. století př. n. l. - 2. století př. n. l.)*.¹¹² Nelze očekávat, že uchazeč zvládá veškerá možná témata z dějin, tudíž jsou pro každý rok vypisována ta, která se u zkoušky mohou objevit. Pro rok 2021 se jedná o tři témata z historie a tři témata ze zeměpisu. Témata jsou vybírána v souladu s aktuálními učebními plány pro *collège* a *lycée*. Cílem je tedy ověřit, zdali je uchazeč schopen si daná témata nastudovat a poté je zpracovat v rámci zkoušky. Počítá se také s tím, že učební plány se mohou měnit a je tedy nelogické ověřovat pouze vybrané penzum znalostí. Druhá písemná část je založena na studiu a interpretaci několika dokumentů, které se opět vážou na témata předkládaná v učebních plánech. Uchazeč má využít dokumenty k napsání souvislého textu, který se vztahuje k danému tématu. Zároveň musí “*vyložit a odůvodnit svoji volbu, cíle práce a metody*.”¹¹³ V roce 2020 uchazeči

¹¹⁰ ROCHEX, str. 87

¹¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Enseigner au collège ou au lycée général : le CAPES*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

¹¹² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *CAPES - concours externe et CAFEP. Session 2018*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externes/21/0/s2018_capes_externes_histoire_geo_1_928210.pdf

¹¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les épreuves du capes externe et du cafep capes section histoire et géographie*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98581/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-histoire-et-geographie.html>

pracovali s dokumenty, které byly zastřešeny tématem *Válka a budování státu v britské a francouzské monarchii mezi léty 1640 a 1780 (se zahrnutím kolonií v Americe)*.¹¹⁴ S tématem bylo předloženo šest různých dokumentů celkem v rozsahu sedmi stran. Přiloženy byly také učební plány odpovídajících ročníků *collège* a *lycée*. Jednalo se o dva textové primární prameny a jeden textový sekundární pramen, dále o tři reprodukce rytin, z nichž jedna byla kolorovaná. Primární prameny byly jazykově modernizovány a dvě reprodukce byly opatřeny krátkým doplňujícím textem.

Po písemné části následují dvě ústní zkoušky před odbornou komisí. Každá zkouška trvá jednu hodinu, 30 minut prezentace, 30 minut rozhovor se členy komise, a před každou zkouškou má uchazeč čtyři hodiny na přípravu. Zkoušky mají umožnit komisi “*zhodnotit schopnost kandidáta vyjadřovat se věcně a jasně, přemýšlet nad vědními, didaktickými, epistemologickými, kulturními a sociálními otázkami, které se promítají do vyučování daného předmětu, zejména ve vztahu s dalšími disciplínami.*”¹¹⁵ Komise vybere určité téma odpovídající učebním plánům a uchazeč má vypracovat koncepci jedné vyučovací hodiny, která přispěje ke zvládnutí tématu žáky. Téma je tedy zadáno obecně a uchazeč si sám vybere podtéma, formu výuky apod. Po prezentaci své koncepce kandidát odpovídá na otázky porotě, jež se vztahují k obhajobě didaktických a pedagogických postupů. Druhá ústní zkouška je zaměřena naopak na analýzu didaktické situace, která je nastíněna komisí. Součástí analýzy je složka dokumentů použitá v didaktické situaci. Jedná se o učebnice nebo například i práce žáků.¹¹⁶

Zatímco písemné zkoušky akcentují spíše zaměření na historické vědy, ústní zkoušky jsou naopak odborně pedagogicko didaktické. Ovšem i písemná část v sobě skrývá didaktické prvky, neboť její forma odpovídá již představené zkoušce *brevet*. Uchazeč musí v této části prokázat mnohé z toho, co žák v *brevet*, ovšem na mnohem vyšší úrovni a v širším rozsahu. Je vlastně logické, že budoucí učitel musí zvládnout tyto úkoly uchopit (byť na jiné úrovni), pokud má žáky vést ke zkouškám s podobnou formou. Samo o sobě by zvládnutí písemné části ovšem neprokazovalo schopnost učit, jak řešit takové úkoly. Z

¹¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *CAPES - concours externe et CAFEP. Session 2020*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/17/3/s2020_capes_externe_histoire_geo_2_1308173.pdf

¹¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les épreuves du capes externe et du cafep capes section histoire et géographie*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98581/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-histoire-et-geographie.html>

¹¹⁶ Tamtéž

tohoto důvodu je obsah ústních zkoušek pedagogický a didaktický a jejich váha je pro výsledek celého konkurzu dokonce dvojnásobně vyšší. Z pohledu zadavatele zkoušky je tedy pedagogická a didaktická složka v celkovém výsledku nadřazena složce odborně-vědní (historické a geografické). Odborně-vědní složka je ovšem základem, bez které nelze řešit otázky didaktiky dějepisu-zeměpisu, a z tohoto důvodu uchazeč nepostupuje k ústním zkouškám, pokud neuspěje v těch písemných.

Pro úplnost přidejme závěrem několik čísel: V roce 2019 se do konkurzu CAPES pro dějepis-zeměpis přihlásilo celkem 4776 uchazečů a na základě písemných zkoušek postoupilo k ústní zkoušce 1087 kandidátů. Ústní zkoušku úspěšně složilo 542 budoucích učitelů.¹¹⁷ Z celkového počtu uchazečů (4776) a úspěšných z nich (542) lze vyvodit, že zájem o tuto profesi je značný, avšak možnost ji vykonávat je podmíněna poměrně náročnou zkouškou/přijímacím řízením.

2.4. Prameny vstupují do výuky dějepisu

2.4.1. Vyprávění „národního příběhu“

S počátkem moderního francouzského školství v období Třetí republiky je tradičně spojován politik Jules Ferry. Kdybychom měli hledat pro toto období podobně emblematickou osobnost vztahující se k výuce dějepisu, byl by to bezesporu historik Ernest Lavissee. Tento „učitel národa“, jak ho nazval Pierre Nora, byl mimo jiné autorem řady učebnic dějepisu dnes obecně známých pod označením „*Le Petit Lavissee*“¹¹⁸. Jeho dílo zřetelnou měrou určovalo kánon výuky školního dějepisu až do druhé světové války. Učebnice tohoto typu seznamující malé Francouze s dějinami své země rychle nabyly výrazné popularity a od prvního vydání v roce 1884 se jich do padesátých let 20. století prodalo několik miliónů výtisků.¹¹⁹ Jméno „*Le Petit Lavissee*“ se stalo synonymem pro všechny druhy učebnic, které se svojí koncepcí podobaly Lavissovým knihám. Dnes je s tímto názvem také spojen určitý

¹¹⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Rapport de jury. Concours : CAPES-CAFEP externe Section : Histoire Géographie Session 2019* [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/13/3/rj-2019-capes-externe-histoire-geographie_1203133.pdf

¹¹⁸ Kniha Augustine Fouillée *La Tour de France par deux enfants* vydaná v roce 1884 je také řazena mezi „*Le Petit Lavissee*“. Pod vedením E. Lavissee vyšla kolektivní díla *L'Histoire de France illustrée depuis les origines jusqu'à la Révolution* z let 1900-1912 a *L'Histoire contemporaine de la France* z let 1920-1922.

¹¹⁹ DE COCK, Laurence. *Sur l'enseignement de l'histoire. Débat, programmes et pratiques du XIX^e siècle à aujourd'hui*. Paris: Édition Libertalia, 2018, str. 42

sentiment starších generací k tradiční podobě výuky dějin. Reprint Lavissových knih lze dokonce koupit i dnes.

Jaký tedy byl tento fenomén francouzského dějepisu, který měl žáky učit “*milovat Francii, protože ji příroda učinila krásnou a dějiny ji obdarily velkolepostí?*”¹²⁰ Z dnešního pohledu bychom Lavissovu učebnici nejspíše zařadili mezi tzv. kvazisyntézy. Autor, v učebnici prezentovaný jako vypravěč, předkládá dětem příběhy z dějin Francie. Pomocí jazyka adaptovaného pro děti mladšího školního věku seznamuje čtenáře s chronologickým výkladem dějin země. Každá kapitola je uvedena scénou, ve které figurují děti ve věku čtenářů, např. malí Galové si hrají mezi menhiry, nebo malí šlechtici hrající si na turnaj. Téma se tak má žákům lépe přiblížit. Po výkladu následují otázky, které ověřují zapamatování klíčových momentů vyprávění. Kniha je doplněna na svou dobu nebývalým množstvím ilustrací a map.¹²¹ V podobném duchu byla napsána i učebnice z 20. let 20. století pro starší žáky (*sixième až terminale*), dnes známá pod obecným názvem “*Malet et Isaac*”. Stejně jako v případě “*Le Petit Lavisse*” se jedná o jména autorů. Albert Malet byl žákem Ernesta Lavisse a na začátku 20. století byl osloven, aby napsal učebnici dějepisu, která by navázala na výklad dějin v *école primaire*. Albert Malet dílo zahájil, ale dokončeno bylo až jeho spoluautorem Julem Isaacem.¹²² “*Malet et Isaac*” a “*Le Petit Lavisse*” vyprávěly “národní příběh” Francie a chronologické řazení výkladu se zdálo být tehdy adekvátní pro mladší i starší žáky.¹²³ V tomto duchu nabádala školní inspekce učitele vyprávět žákům dějiny s tím, že žáky je vyprávění velmi oblíbené.¹²⁴ Podle tehdejších oficiálních dokumentů měly ilustrace, hojně zastoupené v obou učebnicích, především potvrzovat výkladový text, ilustrovat realitu minulosti a umožnit žákům, aby si historické skutečnosti dovedli lépe představit. Ilustrace měly žáky také motivovat k učení a předcházet nezáživnosti pouhého textového výkladu.¹²⁵ Realita ve školních lavicích však byla, zdá se, dost odlišná. Většina hodin dějepisu měla charakter pouhého výkladu blízcího se svojí povahou až prostému

¹²⁰ Citováno podle: BONNET, Lauren. *Objectif CRPE. Histoire - Savoir, Méthodologie, Pédagogie*. Vanves: Hachette Livre, 2019, str. 23

¹²¹ LAVISSE, Ernest. *Histoire de France. Cours Élémentaire*. [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z https://fr.wikisource.org/wiki/Histoire_de_France_-_Cours_%C3%A9l%C3%A9mentaire/Texte_entier

¹²² DE COCK, str. 64

¹²³ BORN, Dominique a GARCIA, Patrick. *Continuité et discontinuité chronologique dans l'enseignement de l'histoire*. In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002, str. 160 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

¹²⁴ DE COCK, str. 36

¹²⁵ AUDIGIER, François. *Documents en classe : tradition, mythes et réalités*. str. 17

diktování faktů. Vyučovací hodina byla často organizována do tří celků. Nejdříve byly kontrolovány znalosti žáků z předešlé hodiny pomocí otázek nebo recitací shrnutí učiva z paměti, poté následoval výklad nebo čtení učebnice s postupným zápisem na tabuli. Závěrem bylo učitelem nadiktováno shrnutí probrané látky.¹²⁶ Ve velké míře záleželo na samotných učitelích, jak tento systém uchopili a do jaké míry žáky k poznávání dějin motivovali. Společný však byl po celou dobu Třetí republiky lineární výklad dějin¹²⁷ tak, jak ho prezentovaly zmíněné učebnice. Jeho cílem bylo akumulovat fakta a předávat pravdu o minulosti.¹²⁸ Model “transmise-recepce”¹²⁹ měl na základě “národního příběhu” prezentovaného osobnostmi znělých jmen hodných nápodoby především formovat poslušného občana státu a zakládat vědomí nadřazenosti elit.¹³⁰ Tento model výuky dějepisu byl ve Francii dominantní prakticky až do poloviny 20. století.¹³¹

Byť výše popsaná výuka může působit dojmem uniformity, debaty o tom, jak lépe učit dějiny a jak obecně lépe učit, se začaly vynořovat ve větším množství ihned po etablování Ferryho školského systému v 70. letech 19. století. Příručka určená k přípravě budoucích učitelů na *école primaire* z roku 1878 adepty seznamovala s “*intuitivní výukovou metodou*”, která v sobě nesla myšlenku, že žák se stává spoluvůrcem vlastních znalostí. Učitelé měli aktivovat všechny smysly žáka k “*cestě za pravdou*”. Žák má být “*ten, který hledá a který nalézá*.” Poznání začíná smyslovým vnímáním a končí “*obecnou myšlenkou, zákonem, abstrakcí. Sam žák si vytváří své vlastní znalosti*.”¹³² Budoucí učitelé jsou na druhou stranu zároveň upozorňováni, že děti do 12 let zvládají myšlenkové operace pouze na úrovni vybavit si dříve zapamatované. Desetiminutové výklady tak mají být střídány s otázkami, které ověří zapamatování. Byť jsou předkládané rady zcela v intencích tehdejšího vnímání vzdělávání, přeci jen jsou v nuancích odlišné od výše popsané pedagogické praxe. Lze se tedy zamýšlet nad tím, do jaké míry měla tato příručka reálný dopad na podobu výuky.

¹²⁶ DE COCK, str. 49

¹²⁷ BAQUÈS, Marie-Christine. *L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels*. In: Histoire de l'éducation. 2007, str. 133 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z <http://journals.openedition.org/histoire-education/1249>

¹²⁸ BONNET, str. 23

¹²⁹ JADOULLE, Jean-Louis. *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique*. In: Le Cartable de Clio, 2004, str. 2 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/57075/1/cartable%20clio08_04.pdf

¹³⁰ DE COCK, str. 33-35

¹³¹ BAQUÈS, str. 121

¹³² DE COCK, str. 37, 38

2.4.2. „Hlad“ po pramenech

Začátkem 20. století se nicméně jisté praktické změny odehrály. Systém jako takový sice ještě nemohly a ani nechtěly nijak výrazněji změnit, avšak připravily podhoubí pro zásadnější proměnu dějepisného vzdělávání v pozdějších desetiletích. Jednalo se o “objev” regionálních dějin a regionálních pramenů. Zatímco se žáci *collège* měli seznamovat s obecněji pojatou historií lidstva, jejíž klasické rozdělení od antiky po nejnovější dějiny do čtyř ročníků se tehdy etablovalo, a rozvíjet své myšlení, žáci *école primaire* začali být vedeni k uvědomění spojitosti regionálních a národních dějin.¹³³ Učitelé byli vyzváni, aby podnítili zájem žáků o dějiny výkladem příběhů z regionální historie. Pečlivým a systematickým bádáním v místních archivech měli získat dostatek materiálu, který měli žákům v hodinách dějepisu předávat pomocí vyprávění. Předpokládalo se, že tuto práci musí dělat sami učitelé, protože žáci by toho nebyli schopni. Už v roce 1923 se však objevila myšlenka žákům přímo předkládat samotné prameny (především ty hmotné). Učitelé měli žáky vyzývat ke srovnávání minulosti a současnosti na základě předkládaných pramenů.¹³⁴ Prameny však byly využívány jako příklad reálného artefaktu minulosti. Výsledkem byl stav, kdy aktivní učitelé *école primaire* získali přehled o pramenech v místních archivech, pořizovali si jejich opisy, vytvářeli jejich seznamy. Tento “hlad” po pramenech pokračoval po druhé světové válce a byl příznačný pro mnoho učitelů.¹³⁵ Prameny sice zůstávaly pouhými doklady vykládané pravdy o minulosti, měly potvrzovat vyprávění učitele či text učebnice a ilustrovat projev národních dějin v regionu žáků, ale jejich přítomnost ve výuce se více a více stávala samozřejmostí. Tento stav umožňoval využít prameny v budoucnu i k jiným účelům a připravil tak základ pro výraznější změny ve 2. polovině 20. století.

Souběžně s vydáním učebnice “*Le Petit Lavisse*” a využíváním regionálních pramenů začínají někteří historici, zajímající se o výuku dějepisu, uvažovat odlišně o významu a cílech dějepisného vyučování. Jedním z nich je Charles Seignobos, který vedle Lavissovy “demonstrativní metody” staví “činnostní vzdělávání” (*pédagogie de l'activité*).¹³⁶ Žáci by měli rozvíjet schopnost pozorovat, identifikovat, charakterizovat a využívat další postupy, se kterými pracují historici. Už od počátku 20. století se tak v

¹³³ Tamtéž, str. 55 a 59

¹³⁴ Tamtéž, str. 68

¹³⁵ DANCEL, Brigitte. *La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire*. In: *La Gazette des archives*, n°184-185, 1999, str. 96 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z https://www.persee.fr/doc/gazar_0016-5522_1999_num_184_1_3568

¹³⁶ DE COCK, str. 62

odborných kruzích v rámci nově vzniklé Společnosti učitelů dějepisu a zeměpisu (*Société des professeurs d'histoire-géographie*) živě diskutovalo o podobě dějepisného vzdělávání. Právě Charles Seignobos patřil k velkým kritikům soudobých poměrů ve školních lavicích. Žáci měli být vedeni k aktivitě a vlastní práci. Hlas jeho odpůrců však zůstával silnější.¹³⁷

2.4.3. Škola Annales a její tři (ne)úspěchy ve školním dějepise

Daleko od tříd *école primaire* a *collège* se na univerzitě ve Štrasburku v roce 1929 začal rodit nový pohled na bádání o minulosti. Novátorské přístupy tamější mladí historici prezentovali v nově vydávaném časopise *Annales d'histoire économique et sociale*, podle něhož celá skupina vědců dostala také své jméno. Byť byla skupina myšlenkově spíše různorodá, spojoval je odklon od tehdy převažujícího politického vnímání historie. Bádání mělo být podle nich spíše problémově orientované a analytické, pojímající dějiny lidské činnosti v celé její šíři. Zdůrazněna byla interdisciplinarita, která dějepisectví spojila s geografii, sociologií, ekonomii, psychologií nebo lingvistikou.¹³⁸ Jednalo se o rozchod s pozitivistickou tradicí dějepisectví 19. století a počátek strukturalistického vnímání dějin, které se prosadilo především po druhé světové válce.¹³⁹ Obě vůdčí osobnosti první generace školy Annales, Lucien Febvre a Marc Bloch se zajímali také o otázky výuky dějepisu a tomuto tématu zasvětili několik článků. Sami byli členy Společnosti učitelů dějepisu a zeměpisu. Jejich myšlenky však nebyly učitelskou veřejností nijak reflektovány, respektive byly oficiálními institucemi, především školní inspekcí zcela odmítnuty. V roce 1938 Marc Bloch předložil návrh na změnu učebních plánů pro tři ročníky *lycée*. Novátorský byl především plán pro *terminale*, který vedle politických otázek otvíral témata společenská jako náboženský a duchovní vývoj v Evropě, postavení dělnictva, nebo témata hospodářská. Snahou bylo obsáhnout nejen dějiny Francie, ale také nejnovější dějiny prakticky všech kontinentů, respektive civilizací a jejich vzájemné ovlivňování. Kromě Evropy měli být studenti seznámeni s nejnovějšími dějinami oblastí Severní i Jižní Ameriky, Afriky i Asie.

¹³⁷ MARCHAND, Philippe. *Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire*. In: Histoire de l'éducation. 2002 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z <https://journals.openedition.org/histoire-education/273>

¹³⁸ BRUKE, Peter. *Francouzská revoluce v dějepisectví. Škola Annales (1929-1989)*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004

¹³⁹ BONNET, str. 23

Měli se například zabývat vazbami mezi čínskou a evropskou civilizací.¹⁴⁰ Jeho návrh byl však státními institucemi nakonec odmítnut.

Vliv školy Annales na výuku dějepisu ve Francii byl až do konce války prakticky nulový.¹⁴¹ Jistým druhem uznání nových myšlenek ze strany oficiálních institucí byla nominace Luciena Febvra do komise pro přípravu nových vzdělávacích plánů po druhé světové válce. Lucien Febvre patřil k výrazným kritikům tehdejšího dějepisného vzdělávání především na *collège a lycée*. Pod vlivem válečných událostí měl nový dějepis vést k obrodě humanismu a k obraně hodnot, jakými je například tolerance, a také působit proti extremismu.¹⁴² V souladu s myšlenkami Marca Blocha, který byl v roce 1944 zastřelen gestapem, bylo podle Febvra nutné vyhnout se encyklopedismu a učení se zpaměti. Pro šíření nových myšlenek sloužila nejen Febvrovi, ale i dalším reformátorům, po válce založená významná periodika jako *L'Éducation nationale a Cahiers pédagogiques*.¹⁴³ Výraznější inovace se nakonec do učebních plánů neprosadily, ovšem síla kritiky stoupala. Úměrně s ní ale také sílila snaha bránit tradiční pojetí výuky dějepisu. Zastánci i kritici změn se střetávali na stránkách zmíněných časopisů.¹⁴⁴

Třetím pokusem o přímé proniknutí myšlenek školy Annales do dějepisného vzdělávání byly návrhy učebních plánů pro *collège a lycée* a nové učebnice z pera Fernanda Braudela v roce 1957. Již název učebnice *Současný svět. Dějiny a civilizace* odpovídá myšlenkám prosazujícím se v druhé generaci školy Annales. Plány především pro *sixième a cinquième*, věnující se období od pravěku až po karolinskou dobu a předkládající ke studiu například “významné civilizace východního Středomoří”, nesou jasnou Braudelovu stopu. Z hlediska organizace učiva byl v učebním plánu použit lineární model výkladu dějin od počátků až po soudobé dějiny pokrývající celé sekundární vzdělávání, tedy sedm ročníků od *sixième* až po *terminale*.¹⁴⁵ Učební plány i samotná učebnice však byly od počátku kritizovány pro svoji přílišnou složitost a náročnost, a nakonec byly roku 1969 zrušeny. Byť

¹⁴⁰ LEGRIS, Patricia. *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Paris: Université Panthéon Sorbonne - Paris I, 2010, str. 74 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/579269/filename/tome1.pdf>

¹⁴¹ DE COCK, str. 68

¹⁴² Tamtéž, str. 79

¹⁴³ LEGRIS, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*. str. 78

¹⁴⁴ Tamtéž, str. 81

¹⁴⁵ GUILLAUME, Bernard. *Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire. Analyse des programmes de 1957*. Université Lumières Lyon 2, 2004 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/guillaume_b

se trvale neprosadily, vliv na obsah dějepisu a jeho pojetí na *collège* a *lycée* měly klíčový.¹⁴⁶ Detronizovaly politické dějiny Francie a přinesly do výuky dějiny mimoevropských civilizací a témata sociálních a hospodářských dějin. Méně však ovlivnily způsob výuky. Zatímco *“Le Petit Lavisse”* a *“Malet et Isaac”* byly učebnicemi, které formovaly podobu školní praxe, tak učebnice a učební plány vytvořené po druhé světové válce mají v tomto směru nepopíratelně menší vliv. Tradice či setrvačnost školní praxe byla a stále je markantně silnější.

2.4.4. École primaire poprvé: nové myšlenky v regionech

O něco výraznější změny se odehrávaly v 50. letech na *école primaire*, kde se začala prosazovat tematická výuka a s ní spojené sociální a hospodářské dějiny a práce s prameny. Lucien Febvre prosazoval *“diskontinuální přístup k dějinám jako základní odůvodnění pro problémové vnímání historie”*, neboť takový přístup je přirozený *“pro interpretativní povahu dějepisectví.”*¹⁴⁷ Škola Annales ovšem zasáhla výuku dějepisu na tomto stupni vzdělávání jen nepřímo. V *école primaire* byly *“zavedeny dvě novinky: vyučování o životě Francouzů... a výběr nelineárního vyprávění, tedy to, co dnes nazýváme tematická výuka...”*¹⁴⁸ Oficiální instrukce hovořily o dějepisu, který bude založen na výběru témat, jež budou probrána do větší hloubky.¹⁴⁹ “Národní příběh” tvořený činy významných osobností tak postupně ustoupil a do popředí se dostaly dějiny společností, konkrétně dějiny Francouzů. Pedagog a školní inspektor Paul Maréchal se v roce 1947 rozhodl vytvořit vlastní učebnici *Živa historie* pro žáky departementu Saine-et-Marne. Jedná se o jistý kompromis mezi chronologicky-lineárním vyprávěním dějin a tematickou výukou. Jednotlivé kapitoly inklinují buď k tematickému nebo chronologickému výkladu. Kapitola *“Osídlování země”* přináší ucelený pohled na toto téma *“od počátků až po dnešní dny”*, druhá kapitola *“Politické a sociální dějiny”* je nejobsáhlejší a jednotlivá témata jsou spjata s daným časovým obdobím. Žáci se zde tak dočítají například o *“Církvi a kláštorech”*, nebo o *“Společenském a pracovním životě”*. Poslední kapitolou je pak *“Hospodářský vývoj”*.¹⁵⁰ Učebnice byla určena jen pro malý okruh žáků, ale zdá se, že tento přístup nebyl ojedinělý. Pedagog Pomot Besseige vydal v Presses du Massif central učebnici pro žáky *école primaire*

¹⁴⁶ DE COCK, str. 87

¹⁴⁷ BORNE, GARCIA, str. 162

¹⁴⁸ DE COCK, str. 83

¹⁴⁹ BORNE, GARCIA, str. 161

¹⁵⁰ Reprodukce s obsahem učebnice MARÉCHAL, Paule. *Histoire vivante*. 1947, podle DE COCK, obrazová příloha č. XII.

pod názvem *Malé dějiny francouzského lidu*. Učebnice přinášela dějiny venkovanů, dělníků a dalších sociálních skupin. Spočívala na induktivní metodě při poznávání regionálních dějin a představovala “*syntézu mezi tradiční výukovou metodou a činnostním učením*.”¹⁵¹ Další pedagog Roger Cousinet ve svém díle oživil starší myšlenky z 20. let, když se zasazoval o to, aby žáci pracovali se “*stopami*” minulosti a s prameny. Cílem mělo být zprostředkovat žákům zkušenost práce historika.¹⁵² V roce 1956 pak vychází dílo s celostátním dopadem *Uvedení do historie pomocí pramenů* určené především pro učitele. Kromě práce s písemnými a hmotnými prameny jsou zde zmiňovány i práce s filmovými a zvukovými médii. Žáci měli pomocí pramenů lépe pochopit roli času a trvání, což mělo nahradit “*abstraktní hru s chronologií*”.¹⁵³

Je patrné, že výuka dějepisu na *collège* a *lycée*, která směřovala k maturitě, byla mnohem více sevřena starším pojetím dějin a jejich výuky. Také se o ní vedly živé diskuze. Vliv školy Annales byl před druhou světovou válkou v tomto směru prakticky minimální a i po válce bylo náročné některé nové aspekty prosadit. I přes neúspěch Braudelových učebních plánů jako celku se nakonec podařilo rozšířit úzce vymezené pojetí politických dějin o dějiny sociální a hospodářské. Zásadní změny se však odehrály na *école primaire*. Jedním z důvodů by mohla být skutečnost, že zatímco někteří učitelé *école primaire* pečlivě vnímali debaty kolem pojetí výuky dějepisu, sami historici se ke způsobu výuky dějin u mladších žáků přímo a cíleně příliš nevyjadřovali. Vznikl tak prostor, ve kterém sami učitelé mohli tradici zahrnující do dějepisu regionální dějiny a prezentaci pramenů spojit s novými myšlenkami, které se vynořily v debatách historiků a učitelů *collège* a *lycée*. Tak se na *école primaire* výrazněji prosadily tematická výuka, metody aktivního učení a práce s prameny. Tento významný posun mohl být navíc nepřímou podporou nástupem pedagogické psychologie v 50. letech. Ta se o věkovou skupinu žáků *école primaire* začala živě zajímat a pod vlivem prací švýcarského psychologa Jeana Piageta byly zahájeny výzkumy o tom, jak žáci ve věku deseti let vnímají čas a vazby událostí v dějepise, jak si konstruují vědomí času a rozumí kauzálním spojením. Výzkumy potvrdily náročnost vnímat abstraktní pojmy prezentované v “tradiční” výuce dějepisu.¹⁵⁴ I z tohoto pohledu tedy bylo využití pramenů a regionální historie více než žádoucí.

¹⁵¹ DE COCK, str. 86

¹⁵² Tamtéž, str. 85

¹⁵³ Tamtéž

¹⁵⁴ Tamtéž, str. 90

2.4.5. École primaire podruhé: „probuzení“

Období 60. a 70. let lze považovat nejen ve francouzském školství za zlomové. Dochází k zásadní změně pohledu na výchovu žáků. Zatímco doposud dominantní “tradiční pedagogika” prezentovaná přílišným intelektualismem a oborovou uzavřeností vyžadovala od žáků poslušnost, pozornost a pasivitu, “moderní pedagogika” zakládá výchovu a vyučování na fyzické i intelektuální aktivitě žáků. Klíčovým momentem přechodu od “tradiční” k “moderní” pedagogice byla ve Francii *pédagogie d'éveil*, zkráceně *l'éveil* (probuzení, procitnutí).¹⁵⁵ S novými přístupy akcentujícími aktivizační metody se experimentovalo už od roku 1964 díky neutuchající kritice stávajících poměrů. K výuce dějepisu v sekundárním školství byla v odborných člancích i ve veřejném tisku velmi kritická například historička a pedagožka Suzanne Citron. Dějepisná výuka byla podle ní příliš encyklopedická,¹⁵⁶ učebnice byly příliš složité a plné zbytečné faktografie, která žáky a studenty nepřiměřeně zatěžovala. Suzanne Citron požadovala, aby se žáci na *collège* a *lycée* aktivně zapojili do výuky dějepisu prostřednictvím práce s prameny.¹⁵⁷ Novátorský přístup a aktivizační metody výuky požadovalo i uskupení *Enseignement 70* založené v roce 1961.¹⁵⁸ Sdružovalo především mladé učitele a specialisty z různých oborů včetně historie. Ve výuce dějepisu preferovali tematickou výuku.

Sílící kritické hlasy vyslyšeli i politici. V březnu 1968 se v Amiens konala mimořádná konference, na které se očekávala přítomnost dvě stě padesáti účastníků. Nakonec do Amiens dorazilo na sedm set odborníků na vzdělávání, specialistů, učitelů, pracovníků ministerstva školství a politiků, včetně tehdejšího ministra školství. Byly zde zopakovány již dobře známé neduhy francouzského školství a vysloveno odhodlání tuto situaci změnit.¹⁵⁹ Účastníci se shodovali na potřebě reformovat především sekundární vzdělávání, pro které byl typický tolik zatracovaný encyklopedismus. Mnohem více se měly ve vzdělávání uplatnit obecné principy pedagogiky na úkor odbornosti jednotlivých

¹⁵⁵ KAHN, Pierre. *L'enseignement des sciences, de Ferry à l'éveil*. IUFM de Versailles, str. 22 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA031-02.pdf>

¹⁵⁶ DE COCK, str. 96

¹⁵⁷ BAQUÈS, str. 121

¹⁵⁸ LEGRIS, Patricia. *Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016, str. 23

¹⁵⁹ FORESTIER, Yann. *Amiens, mars 1968 : tout le monde est d'accord pour changer l'école !* In: Cahier pédagogique, 2018 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Amiens-mars-1968-tout-le-monde-est-d'accord-pour-changer-l-ecole>

disciplín. V tomto směru se ukázalo jako nutné zabývat se také odbornou přípravou učitelů, která měla být posílena.¹⁶⁰ Dříve než se cokoliv z velkých očekávání konference v Amiens mohlo naplnit, zachvátily Francii celostátní protesty „Května 68“ (*Mai 68*). Opět se diskutovala role a cíle dějepisného vyučování. Studenti *lycée* vypracovali své vlastní požadavky. V mnohém se shodovaly s výsledky konference v Amiens. Dějepis je měl učit porozumět aktuálním společenským a politickým událostem, měl rozvíjet kritické myšlení, úsudek a vést ke schopnosti umět obhájit svůj postoj. Studenti měli více pracovat s prameny. Chtěli vést v hodinách dialog a pracovat ve skupinách.¹⁶¹ Na situaci reagovala o několik měsíců později další konference v Sèvres, které se účastnili navíc také zástupci studentů. V zásadě byly potvrzeny požadavky z předešlé konference. Vše mělo být zapracováno do nových učebních plánů.¹⁶² Nutnost změny potvrdily i výzkumy Suzanne Citron vedené v *Institut pédagogique national* (Národní pedagogický institut). Říkaly, že množství času vynaloženého k výuce dějepisů neodpovídalo výsledným znalostem žáků a studentů sekundárního vzdělávání. Jako hlavní příčiny byly identifikovány přílišné množství učiva a nevhodný způsob výuky.¹⁶³ Když byly v roce 1969 nové učební plány konečně vydány, ukázalo se, že představy účastníků o jasné shodě, jak změnit vzdělávání, byly iluzorní. Není jasné, do jaké míry chtěli političtí představitelé účastníci se konference v Amiens opravdu změnit sekundární vzdělávání, jasné ale bylo, že požadavky ze Sèvres se do nových plánů nepromítly.¹⁶⁴ K zásadní reformě sekundárního vzdělávání tak nedošlo.

Stále však běžel experimentální program *l'éveil* započatý v roce 1964. Po neúspěšném pokusu reformovat výuku na *collège* a *lycée* byla experimentální část programu v roce 1969 ukončena a program byl zaveden do výuky na *école primaire*. Počet vyučovaných hodin se snížil z 30 na 27 a byl rozdělen na tři části. Větší část, 15 vyučovacích hodin, byla věnována tzv. základním předmětům, francouzštině a matematice, 6 hodin připadlo na tělesnou výchovu a 6 hodin pokrývaly tzv. předměty *éveil* (*disciplines d'éveil*), kam spadal také dějepis.¹⁶⁵ *L'éveil* chtěla být pedagogikou „*anti-analytickou, pedagogikou komplexní a globální, tedy holistickou*“. Chtěla v žácích rozvíjet pohled na prostředí, kterým byli obklopeni, jako na jednotný celek plný různorodostí a to pomocí aktivizačních

¹⁶⁰ DE COCK, str. 103

¹⁶¹ Tamtéž, str. 104

¹⁶² Tamtéž, str. 108

¹⁶³ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 24

¹⁶⁴ FORESTIER

¹⁶⁵ KAHN, str. 22

výukových metod.¹⁶⁶ Prezentace jednotlivých předmětů byla potlačena ve prospěch společných cílů. Neexistovala tedy specifická učebnice pro dějepis, přesto se s dějepisnými tématy pracovalo. Centrem takového vyučování mělo být bádání samotných žáků. Různé dokumenty (např. reprodukce, fotografie, pohlednice, noviny, přepisy primárních pramenů, úryvky ze sekundárních pramenů aj.) měly žákům sloužit k získání nových informací a k vytváření si obsahu obecných pojmů. Zvědavost žáků a jejich aktivita byly podněcovány různými způsoby. Například na základě určitého textu žáci tvořili vlastní seznam otázek. Mělo docházet k rozvoji kritického myšlení a historické kultury.¹⁶⁷ Výuka byla soustředěna kolem témat, jakými byly například vesnice, škola, doprava aj. Žáci měli rozvíjet vědomí žitého a sociálního času. Rozhovory mezi žáky měly být běžnou součástí výuky. Žáci byli vybízeni k prezentaci svých názorů otázkami jako “*Co si myslíš o životě dělníků v 19. století?*”. Výuka opustila také prostory školy, když žáci navštěvovali místní instituce, aby se mohli setkat například s archivářem nebo právníkem na místní radnici.¹⁶⁸

V roce 1975 nastoupila první generace *l'éveil* na *collège*. Tehdy byly také prezentovány výsledky první studie o tomto programu. Další výzkum vedený Národním institutem pro pedagogický výzkum a dokumentaci (*Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique*, INRDP) se uskutečnil v roce 1980. Výsledky byly rozporuplné.¹⁶⁹ Na jednu stranu došlo ke zlepšení výkonu žáků, na druhou stranu učitelé považovali program za příliš těžký. Z dalšího anonymního dotazování vyšlo najevo, že polovina z nich vyučuje dějepis “tradiční” metodou a předkládá žákům chronologicky prezentovaný příběh dějin Francie. Zhruba 30 - 40 % dotazovaných považovalo za důležité, aby si žáci z výuky na *école primaire* odnesli jisté penzum znalostí základních dat a jmen z dějin Francie. Téměř 65 % učitelů přiznalo, že jsou z reformy zmateni a že *l'éveil* přispěla k destabilizaci jejich práce.¹⁷⁰ Na přelomu 70. a 80. let se situace navíc zkomplikovala politickými diskusemi o potřebnosti integrace imigrantů a jejich dětí. Na jedné straně se vytvářel prostor pro rozšíření europocentrického pohledu na dějiny o mimoevropské kultury, na straně druhé byl dějepis považován za hlavní pole enkulturace, a tudíž i místo, kde se měli

¹⁶⁶ Tamtéž, str. 26

¹⁶⁷ DANCEL, str. 98

¹⁶⁸ DE COCK, str. 114, 115

¹⁶⁹ DANCEL, str. 99

¹⁷⁰ DE COCK, str. 117

žáci ztotožnit s hodnotami Francie. Ve veřejném prostoru sílily hlasy po nutnosti vyprávět “národní příběh”.¹⁷¹ Koncepce *l'éveil* však měla ze své podstaty jiná východiska.

Průměrné přijetí programu ze strany učitelů a politický tlak nakonec vedly k tomu, že program *l'éveil* byl na *école primaire* v roce 1984 zrušen.¹⁷² Tento akt nelze vykládat jako úplný neúspěch, neboť zbylo mnohé: rozrušení chronologického výkladu dějin a částečná přítomnost tematické výuky v dějepise s využitím nejrůznějších dokumentů a pramenů ve výuce, jistá míra zapojení aktivizačních metod a široká akceptace některých poznatků z pedagogické psychologie.

2.4.6. *Collège unique*: hledání kompromisu

Rok 1975 je symbolickým rokem demokratizace školství ve Francii. Heslo “*collège pro všechny*” doprovázelo přijetí zákona o jednotné *collège* (*collège unique*). V souvislosti s jejím zavedením rozhodl tehdejší ministr školství René Haby také o přípravě nových učebních plánů. Při předchozích změnách kurikulárních dokumentů věnujících se výuce dějepisu hráli dominantní roli historici, respektive “učitelé-odborníci”, kteří prošli tzv. *concours de l'agrégation*, tj. zkouškou zaručující vysokou odbornost v dané oblasti. Většinově sdíleli podobný pohled na školní dějepis: obsah vytvořený historickou vědou je nutné předat žákům s ohledem na to, co je pro žáky zajímavé a poutavé. V zásadě dobrá myšlenka však byla často realizována bez hlubší znalosti pedagogické a didaktické literatury. René Haby do přípravy nových učebních plánů v široké míře zapojil kromě historiků a konzervativně laděných učitelů s *concours de l'agrégation* také tehdejší didaktiky a odborníky na vzdělání.¹⁷³ Tvorba nových programů se tak opírala o širší spektrum inspiračních zdrojů než pouze o výsledky historického bádání. Mezi ně patřily především rychle se rozvíjející poznatky z oblasti pedagogické psychologie. Práce Jeana Piageta a Jeroma S. Brunera byly klíčové. Program *l'éveil*, který byl s těmito poznatky v souladu a přinášel užitečné praktické informace přímo z terénu, byl také využit.¹⁷⁴ Výsledky již zmiňovaného výzkumu Suzanne Citron o výsledcích žáků z dějepisu v sekundárním vzdělávání přispěly k otevření experimentálního učebního plánu v gesci INRDP pro čtyři ročníky *collège*. V něm byly využity aktivizační metody, tematická výuka, důraz na nejnovější dějiny a cyklické učení, kdy učivo ze *sixième* a *cinquième* bylo prohlubováno v

¹⁷¹ Tamtéž, str. 134,139

¹⁷² DANCEL, str. 98

¹⁷³ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 22

¹⁷⁴ BORNE, GARCIA, str. 167

quatrième a *troisième*. Experimentální program byl Reném Habym velmi podporován.¹⁷⁵ Další výraznou inspirací pak byla tematická výuka zavedená ve frankofonní oblasti v Belgii.¹⁷⁶

Učební plán pro dějepis připravený pracovníky INRDP roku 1974 počítal s aktivizačními metodami a prací s dokumenty a prameny bez frontálního výkladu. V *sixième* žáci pracovali na dvou tématech, “zemědělství a venkované” a “technika a komunikace”, v *cinquième* to byla čtyři témata, “významná náboženství a církevní umění”, “výchova dítěte v rodině a ve škole”, “Evropa a středomořské regiony v 9. století” a “svět na konci 15. století”. Čtyři témata byla pojímána diachronně s důrazem na dlouhé trvání a poslední dvě zmíněná pak čistě synchronně. V dalších dvou ročnících se měla tato témata rozšiřovat a prohlubovat. Zastánci tradičního chronologického výkladu dějin s touto koncepcí nesouhlasili. Výsledné plány pro *collège* z roku 1977 tak byly nakonec kompromisem. Chronologický přehled dějin, který v učebních plánech dominoval (pravěk, Egypt, Hebrejci, Řecko, Řím, počátek křesťanství...) byl v každém ročníku doplněn jedním tématem, které rozvíjelo konkrétní látku v celé její šíři (vývoj zemědělství, dějiny písennictví, mytologie a náboženství...).¹⁷⁷

Prosadilo se však využívání dokumentů a pramenů ve výuce na *collège*. Jejich cílem měla být “*dynamizace hodiny, obměna aktivit a metod především pro zpestření výuky.*”¹⁷⁸ Praxe navíc ukázala mnohem širší možnosti jejich využití. Začala se prosazovat teze, že pramen nebo jakýkoliv jiný dokument může sloužit nejen jako zdroj informací určených k zapamatování, ale také jako zdroj informací určených ke konfrontaci s dosavadními znalostmi. Výsledkem takovéto intelektuální činnosti měla být syntéza v podobě textu.¹⁷⁹ V tomto duchu byla v roce 1985 také schválena podoba dějepisné části státní zkoušky *brevet*, jež obsahovala “komentář” dvou dokumentů na základě položených otázek.¹⁸⁰

Vlivem těchto změn, které se postupně z *école primaire* “přelévaly” na *collège*, došlo ke změnám také na *lycée*. Od konce 70. let se i zde při výuce dějepisu začínají více a více používat různé typy dokumentů.¹⁸¹

¹⁷⁵ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 24

¹⁷⁶ DE COCK, str. 123

¹⁷⁷ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 26

¹⁷⁸ DE COCK, str. 151

¹⁷⁹ BORNE, GARCIA, str. 218

¹⁸⁰ DE COCK, str. 151

¹⁸¹ Tamtéž, str. 153

Všechny tyto modifikace se odehrávaly souběžně s vývojem v historiografii a byly jím ovlivňovány. Roku 1974 vyšel sborník *Faire de l'histoire* pod vedením Jacqua Le Goffa a Pierra Nory, který definoval *Nouvelle histoire*.¹⁸² Nové pojetí vychází z tradice školy Annales a dále ji rozšiřuje. Pokračovalo bádání v oblasti hospodářských a sociálních dějin s důrazem na sociální čas a dlouhé trvání. Historie se vytvářela v souladu se spornými otázkami současnosti. Prosazuje se teze, že historik, ale nejen on, je “aktivní tvůrce, který se obrací k minulosti na základě zájmu vycházející ze současnosti. Dějiny tak nejsou znovuvytvářeny, ale jsou vztahem současnosti a minulosti,”¹⁸³ připomíná marocký didaktik dějepisu Hassani Idrissi. Pole bádání se v rámci *Nouvelle histoire* tematicky rozšířilo např. o dějiny hudby, filmu, obecně o kulturní dějiny a dějiny mentalit, které s sebou nesou větší zaměření na ikonografické a audiovizuální prameny. Tento přístup představují například Marc Ferro nebo Michel Vovelle. Zájem o tento druh pramenů vede k jejich rozšíření také ve výuce.¹⁸⁴ Vliv nových myšlenek na výuku dějepisu popisuje Robert Stradling: “Jako kontrast “nová historie”, aniž by odmítala důležitost chronologie a historických vědomostí, směřovala k lepší vyváženosti v dějepisném vyučování mezi seznámením studentů s minulostí a poskytnutím jim prostředků myslet o této minulosti historicky. V důsledku toho se výrazně zdůraznila schopnost studentů při školní výuce analyzovat, interpretovat a syntetizovat historické informace získané z různých primárních a sekundárních pramenů.”¹⁸⁵ Následující léta přinesla do dějepisectví mikrohistorii a zájem o obyčejného člověka v dějinách. Do výuky pronikly zpovědi “obyčejných lidí”.¹⁸⁶ Postupně jsou však rehabilitovány také politické dějiny. Dějiny osobností a historických událostí opět nacházejí v dějepisectví své

¹⁸² DELEPLACE, Marc. *La place de la didactique dans les concours de recrutement retours sur l'expérience de l'ESD du CAPES d'histoire-géographie*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016, str. 50

¹⁸³ IDRISSE, Mostafa Hassani. *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan, 2005, str. 78

¹⁸⁴ DELPOTRE, Christian a GACHET, Marie-Claire. *Les images dans l'enseignement de l'histoire*. In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002, str. 185 [online] [cit. 7.9.2020]. Dostupné z https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

¹⁸⁵ STRADLING, Robert. *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Rada Evropy, 2003, str. 7 [online] [cit. 7.9.2020]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/35899>

¹⁸⁶ BONNET, str. 24

místo. V roce 1996 vydal Jacques Le Goff v tomto směru vlivnou knihu *Svatý Ludvík*.¹⁸⁷ Ve školních lavicích se opět častěji objevují seznamy významných událostí s datací, které se žáci učí z paměti. Potřeba znalosti "základní faktografie" znovu vyžadují i oficiální dokumenty.

Po změnách na *école primaire* a *collège* se měly v 90. letech reformovat také učební plány na *lycée*. Do čela úřadu připravujícího učební plány byl jmenován historik Jean-Clément Martin. Zásadní změnou pro sekundární vzdělávání byl návrh, aby se ukončila cyklická výuka dějin a byl předepsán chronologický postup výkladu od *sixième* až po *seconde*. Poslední dva ročníky měly být navíc více reflexivní a měly se opírat o moderní dějiny a vzpomínkovou kulturu. Učivo se mělo rozdělit na povinné a volitelné. Výběr z volitelných témat si měl každý učitel učit sám.¹⁸⁸ Tento reformní program se zařadil mezi ty nerealizované, ale opět se podařilo alespoň něco změnit. Po vzoru zkoušky *brevet* byla i do maturitní zkoušky z dějepisu, kterou skládají všichni maturanti, zařazena analýza pramenů odvislá od položených otázek. Tím se jejich využívání v hodinách na *lycée* definitivně prosadilo.¹⁸⁹

2.4.7. Shrnutí: prameny ve službách „modelu 4R“

Školní dějepisné vzdělávání ve Francii se od vyprávění "národního příběhu" na konci 19. století postupně transformovalo a rozšiřovalo svoje obsahové i metodologické zaměření. Zdá se, že vše podstatné se odehrálo na *école primaire*. Právě v primárním vzdělávání se začalo nejdříve využívat ve výuce historických pramenů a akcentovaly se aktivizační metody. Zkušenost s programem *l'éveil* byla v tomto směru klíčová a zásadně napomohla pozdějším změnám na *collège* a *lycée*. Zavádění nových metod a změna pohledu na výuku dějepisu odkryly také názorové a praktické limity. Tradiční chronologický výklad politických dějin se ukázal být ve školní praxi silně zakořeněný. Proměňovat se ho dařilo jen z části. Napomoci tomu měla i změna obsahu státních zkoušek *brevet* a maturity, jejichž cílem bylo odhalit, do jaké míry je žák a student schopen interpretovat určitý pramen. Přes tato úsilí je i dnes zmiňován tzv. *model 4R*, kterým francouzský historik François Audigier definoval v

¹⁸⁷ FALAIZE, Benoît a LAUBY, Jean-Pierre. *Quels repères chronologiques, spatiaux et patrimoniaux doit-on retenir à l'école primaire et au collège ?* In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002, str. 168 [online] [cit. 7.9.2020]. Dostupné z

https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

¹⁸⁸ DE COCK, str. 172

¹⁸⁹ LEGRIS, Patricia. *Où sont les didacticiens ?*, str. 28

roce 1993 kritizovanou praxi školního dějepisného vzdělávání.¹⁹⁰ Dějepis podle něj vytváří dojem, že říká pravdu o světě (“*Réalisme*”) a předává výsledky (“*Résultats*”) konsenzuálního diskurzu bezproblémové vědy, z něhož je vymazána jakákoliv vědecká i společenská diskuze (“*Refus du politique*”), aby v mladých lidech vytvořil stejné referenční rámce (“*Référent consensuel*”).¹⁹¹ Do jaké míry je model 4R aplikován i v dnešním dějepise lze s přesností těžko určit, ale jeho opakující se kritika na stránkách odborných textů naznačuje, že bude nemalá.

2.5. Pohled francouzských a frankofonních didaktiků na výuku dějepisů

2.5.1. Stále aktuální otázka: Jak pracovat s dokumenty?

Jak dokládá předchozí kapitola, systematické využívání pramenů ve výuce či alespoň snaha jej prosadit je neodmyslitelnou součástí francouzského dějepisů-zeměpisů už několik desítek let. Podobný vývoj lze sledovat i v anglofonních oblastech nebo například v Německu, kde tamější didaktika dějepisů “*začala akcentovat práci s prameny v dějepisném vyučování od 70. let 20. století.*”¹⁹² I v českém odborném prostředí je opakovaně zdůrazňována potřeba aktivně využívat prameny ve výuce. Jejich reálné proniknutí do školní praxe se ovšem zdá být stále nevýrazné. Velký vliv v tomto směru mohou mít právě české učebnice, které “*setrvávají převážně u tradičního způsobu prezentace učiva.*”¹⁹³

Od počátku, kdy se nejrůznější dokumenty začaly ve výuce používat, se také řešilo, jak je používat. Hledání této cesty zaujalo i mnohé učitele a výzkumné pracovníky. Zmíněny již byly nejrůznější regionální učebnice dějepisů pro *école primaire* z 50. let a také příručka pro učitele *Uvedení do historie pomocí pramenů* z roku 1956. Institut *pédagogique national* v roce 1952 zahájil experimentální výzkum, na jehož konci v roce 1958 pedagog Roger Gal definoval mimo jiné také základní otázky, z nichž mnohé jsou aktuální i dnes: “*Jaký je*

¹⁹⁰ DOUSSOT, Silvain. *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: PUR, 2011, str. 24

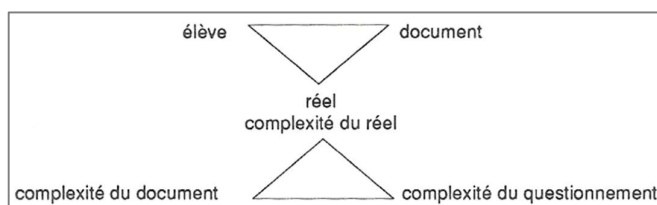
¹⁹¹ TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Emprunts, reconstitution... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins*. In: *Perspectives Documentaires en Éducation*, 2001, str. 86 [online] [cit. 7.9.2020]. Dostupné z <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP053-9.pdf>

¹⁹² GRACOVÁ, Blažena. *Historické prameny ve školní výuce dějepisů ve světle empirických šetření*. In: *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy*. Ostrava: Ostravská univerzita, č.2, 2014, str. 150

¹⁹³ LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisů*. In: *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy*. Ostrava: Ostravská univerzita, č.2, 2015, str. 197

*přesný postup při práci s prameny, který by měl být využit při výuce dějin? Může být psaný pramen použit pro žáky mladší 12 let? Pokud ano, tak jaký? Jak sladit práci s dokumenty s omezenou časovou dotací? Jak připravovat učitele, především 1. stupně, na práci s touto novou metodou?”*¹⁹⁴ Na využití pramenů a dalších dokumentů ve výuce se postupem času francouzská odborná a učitelská veřejnost zcela shodla. Shoda panovala a přetrvává také v požadavku na pestrost dokumentů. Zásadnější debaty se ale vedly a stále vedou o vztahu dokumentů k žákům, o jejich práci s nimi a o očekávaných výsledcích vzdělávání.

François Audigier se v roce 1992 na konferenci historiků, geografů, učitelů dějepisu-zeměpisu a didaktiků pokusil modelovat postavení dokumentu ve výuce.¹⁹⁵ Vyšel ze starších schémat Henriho Moniota, historika a jednoho ze zakladatelů didaktiky dějepisu ve Francii, a geografa Christian Grataloup. Předložil model, ve kterém žák poznává realitu za pomoci dokumentu, ze které dokument vzešel, a skrze tuto realitu pak i komplexnost samotného dokumentu. Každý dokument je pak konstruktem, není významově jednoznačný a je prostředkem, nástrojem pro přemýšlení o realitě.¹⁹⁶



Model François Audigiera. Převzato z AUDIGIER, François. *Conclusion*. In: *Documents : des moyens pour quelle fins ?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 228

Jak ale s dokumenty konkrétně pracují sami učitelé? Z pohledu praxe byly identifikovány tři způsoby jejich využití s různým cílem. Někteří autoři připomínají, že tyto způsoby se využívají jak samostatně, tak souběžně. Různí autoři uvádějí různá členění, ale v základních rysech se shodují.

V prvním případě může mít dokument funkci ilustrativní a doprovází výklad učitele nebo textu v učebnici. Je to nejjednodušší a velmi častý způsob využití. Silnou tradici má také proto, že je nejdéle používaným způsobem. Pátrání po regionálních pramenech v první polovině 20. století v místních archivech bylo motivováno především tím, aby učitelé mohli

¹⁹⁴ Podle DANCEL, str. 97

¹⁹⁵ AUDIGIER, François. *Conclusion*. In: *Documents : des moyens pour quelle fins ?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 228

¹⁹⁶ Tamtéž, str. 229

ilustrovat žákům národní dějiny na dějinách regionálních.¹⁹⁷ Někteří tuto ilustrativní funkci slučují i se situací, kdy dokument slouží k zaujetí, má žáky přilákat k tématu, má je motivovat a to nejčastěji na začátku hodiny.¹⁹⁸ Podle francouzské školní inspekce i sami učitelé uvádějí, že dokumenty vybírají především podle toho, jak moc je považují pro žáky za přitažlivé. Motivace však může být pouze branou k dalším způsobům využití pramene. Slovenský didaktik dějepisu Viliam Kratochvíl dokonce mluví o *“motivační a aktivizační síle historického pramene.”*¹⁹⁹

Druhou nejčastěji zmiňovanou funkcí je funkce konfirmační, která je velmi blízká funkci ilustrativní. Dokument slouží k potvrzení slov učitele nebo textu v učebnici. Tvrzení učitele může také konkretizovat. Má funkci důkazu a stává se *“kvazi-výlučným vektorem k nabytí znalostí, které nejsou přímo prezentované učitelem”*.²⁰⁰ Do podobného postavení se dostává i jako dokument o jisté konkrétnosti, na jehož základě pak žáci pomocí indukce dochází ke generalizaci.²⁰¹

Zatřetí se dokument stává nástrojem, se kterým operuje samotný žák. Cílem tohoto využití je učení *“metodologických kompetencí”*²⁰², zasvěcení do *“historické metody”*²⁰³ či aplikace *“klíčových historických kompetencí”*²⁰⁴. U různých autorů bychom našli i další pojmenování pro velmi podobné úkony jakými jsou například kladení otázek, vytváření hypotéz, kontextualizace dokumentu, vnitřní a vnější kritika pramene, interpretace, třídění informací a další. Často jsou pak tyto úkony prezentovány jako bezproblémové, jasné a zřejmé. Opakované výčty mohou působit, že se jedná o způsob využití historického pramene ve výuce natolik běžný a kdykoliv využitelný, že není třeba se jím dále více zabývat. Ne vždy je pečlivěji rozpracováno, jak konkrétně taková práce vypadá, a zejména chybí jasnější cíl takové práce. Přitom právě tento třetí soubor úkonů je ze své podstaty nejkomplicovanější. Zdaleka nestačí, aby byl žák motivován, byť je to nezbytné, důležité je, aby byl správně veden. Mnoho českých i zahraničních odborníků, slovenských, německých,

¹⁹⁷ DANCEL, str. 96

¹⁹⁸ GRANIER, PICOT, str. 179, též GRACOVÁ, str. 151 a také LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, str. 20

¹⁹⁹ KRATOCHVÍL, Viliam. *Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výčbe dějepisu*. In: *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II*. ASUD, 2002, str. 29

²⁰⁰ GRANIER, PICOT, str. 180

²⁰¹ DANCEL, str. 101

²⁰² GRANIER, PICOT, str. 179

²⁰³ DANCEL, str. 101

²⁰⁴ LABISCHOVÁ, str. 20

kanadských a jiných proto podává různé návody, jak s prameny ve výuce konkrétně pracovat.

Podle didaktika Jeana-François Vézina je část tohoto vedení již implicitně dána samotným dokumentem, část by měla být žákovi poskytnuta pomocí instrukcí učitele nebo v učebnici.²⁰⁵ Ostatně určité instrukce by měly být žákovi poskytnuty vždy, ať už je dokument využíván v jakékoliv funkci. Jak pak tyto instrukce vypadají záleží na tom, k jakému cíli dokument využíváme a jak chceme, aby k tomuto cíli žák dospěl. O určité shrnutí se pokusili v roce 1989 pracovníci INRDP, kteří definovali šest modelů využití dokumentu a ke každému specifikovali teoretický a kognitivní rámec, roli dokumentu a instrukce či řídicí prvky využitelné v hodině. V této práci rozlišují ilustrativní model, induktivní model, induktivně-generalizující model, konceptualizační model, model vedoucí k vytvoření hypotéz a hypoteticko-deduktivní model.²⁰⁶ Toto dělení mělo učitelům pomoci k lepšímu využití dokumentů. Vyjasňovalo, k jakému účelu a cíli je dokument v hodině využíván. Současně však probíhala debata či spíše spor, jenž trvá dodnes, který z těchto modelů či jejich kombinace je pro výuku nejvhodnější. Na jednu stranu měly a mají široké uplatnění v učebnicích a ve školní praxi zejména první čtyři modely. Na stranu druhou mají silnou podporu mezi francouzskými didaktiky dějepisu především dva posledně zmíněné modely.²⁰⁷

Potvrzují to i výzkumná šetření provedená mezi žáky a učiteli. *Syndicat National des Enseignements de Second degré* (Národní odborový svaz učitelů sekundárního vzdělávání) zahájil v roce 2014 dotazování mezi učiteli na různá témata v souvislosti s chystanou reformou učebních plánů v roce 2016. Celkem 52 % učitelů dějepisu-zeměpisu na *collège* považovalo “*analýzu*” dokumentu za velmi důležitou, hned za nezbytností, aby si žáci dokázali vybavit určité znalosti (58 %).²⁰⁸ Výzkum z roku 2008 provedený mezi samotnými žáky *collège* ukázal, že oni sami vnímají dějepis-zeměpis jako předmět, ve kterém “*se*

²⁰⁵ VÉZIN, Jean-François. *Modalités d'expression des connaissances et métacompréhension*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 65

²⁰⁶ MARGARIAZ, Dominique (dir.). *Supports informatif et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, 1998, str. 42

²⁰⁷ BASUYAU, Claude, DIARD, Pascal a GÉRIN-GRATALOUP, Anne-Marie. *Les consignes en histoire et géographie*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 93

²⁰⁸ SNES-FSU. *Programmes 2016 du collège : Analyse et enjeux*. In: L'Université Syndicaliste. Paris: SNES-FSU, n°760, 2016, str. 25 [online] [cit. 12.9.2020]. Dostupné z https://www.snes.edu/IMG/pdf/analyse_programmes_college_2016.pdf

poslouchá učitel, který vykládá, popisuje a vysvětluje (81,7 %)” a *“ve kterém se pracuje s dokumenty (78,4 %)”*²⁰⁹ Více jak třem čtvrtinám se tento způsob práce líbil. Ovšem výzkumy již nezachycují, jak přesně žáci *“analyzují”*, nebo *“pracují”* s dokumentem. Pokud však žáci uvedli, že dějepis vnímají jako předmět, který není výrazně intelektuálně náročný a spojují si ho především s aktivitami jako identifikování predepsaných prvků v předkládaných dokumentech nebo jejich popisování²¹⁰, je pravděpodobné, že učitelé využívají dokumenty především v ilustrativní a konfirmační funkci. Učitelé se brání tím, že na práci, která je intelektuálně náročnější, nezbývá příliš času. Sami se přiznávají, že z celkového objemu predepsaných témat v učebních plánech pokryjí během *collège* jen zhruba tři čtvrtiny z nich.²¹¹ Pouze k doplnění je zajímavé zmínit, že podobně dopadlo i šetření v českém prostředí. Role dokumentů ve výuce se však ukázala jako ještě slabší. Nejenže učitelé s prameny spíše nepracují, ale jejich využití bylo převážně ilustrativní.²¹²

Z využití dokumentů vysledovaných v praxi a z výsledků výzkumů si lze alespoň částečně představit, jak by na otázky Rogera Gala z roku 1958 asi odpovídali učitelé na začátku 21. století. Způsoby práce, jak se zdá, jsou obecně zaměřeny spíše na nižší kognitivní cíle a často by je bylo možné vystihnout aktivitami jako popisování a zapamatování. Kolize mezi časovou náročností práce s dokumenty a omezenou hodinovou dotací dějepisu-zeměpisu, alespoň z pohledu francouzských učitelů, také přetrvává. Ukazuje se, že z pohledu školní praxe řeší učitelé podobné problémy jako jejich předchůdci v polovině 20. století.

Jak se na školní praxi dívali a dívají didaktici? Francouzští odborníci shodně referují o tradici zrozené na přelomu 70. a 80. let, kdy začaly být dokumenty při výuce podrobovány analýze s pomocí dotazníků. Učitelé a autoři učebnic dějepisu do nich často shrnuli otázky či úkoly, které historici zahrnují do úkonů externí a interní kritiky pramene. Takto vedená analýza bývá ve vyučování často neúplná, redukováná a pouze formální. Hledání významu dokumentu je natolik fragmentováno jednotlivými otázkami, že, i když se žáci zdají být aktivní, jejich práce má spíše mechanický charakter. Chybí komplexní pochopení. Nejčastěji

²⁰⁹ BUGNARD, Pierre-Philippe. *Au début du 21ème siècle, où en est la didactique de l'histoire ?* In: Cahiers pédagogiques, 2009 [online] [cit. 12.9.2020]. Dostupné z <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-debut-du-21eme-siecle-ou-en-est>

²¹⁰ Tamtéž

²¹¹ SNES-FSU. *Programmes 2016 du collègue : Analyse et enjeux*, str. 24

²¹² GRACOVÁ, str. 153 a 155

se totiž hledá pravda,²¹³ konkrétní informace, nebo kanonické významy.²¹⁴ Žák určité informace vybírá, případně je srovnává, ale hlavně se očekává, že všichni žáci dojdou k jednomu, předem danému závěru.²¹⁵ Některé informace jsou jistě očekávatelné, například dotaz na datum události, nebo na jméno zmíněného aktéra události, avšak problém je viděn v tom, že dotazování zde často končí. Pokud už je dotazování, tedy analýza podrobnější, postup striktně definovaný konkrétními otázkami zabraňuje, aby získané informace žáci spojili s původním cílem, tedy důvodem, kvůli kterému dokument vlastně začali analyzovat. Dlouhodobě tak nejen francouzští didaktici dějepisu upozorňují, že jakkoliv je nezbytné žáky učit zcela konkrétní postupy, jak dokument analyzovat, tato zjednodušená práce sama o sobě nezakládá žádoucí učení. Může být pouze dílčím krokem k pravému učení, tedy k rozvoji již zmíněných “*metodologických kompetencí*”²¹⁶, “*historické metody*”²¹⁷, “*klíčových historických kompetencí*”²¹⁸ či často skloňovaného kritického myšlení.

2.5.2. Není problém jako problém

Problémové úlohy, které měly být hádankou k řešení, rozporem k rozuzlení, nebo nejistotou k překonání, pronikly do francouzské školní výuky v 80. a 90. letech 20. století. Výrazně rezonovaly také v dějepise-zeměpise. Příčinou byly nové přístupy v historiografii, obecná aplikace poznatků z oblasti pedagogické psychologie a didaktiky přírodních věd. Tento trend lze vysledovat i v jiných zemích Evropy či v Severní Americe. *Problème (problém), problématique (problematika) problématisation (problematizace)* se tehdy staly centrem zájmu didaktiky dějepisu.²¹⁹ Zapojení *problème* do výuky v 80. letech je některými teoretiky vykládán jako třetí cesta mezi tradiční výukou a školní prací s dokumenty na jedné straně a badatelským postupem historiků jako vzorem na straně druhé.²²⁰ Snahy o systematictější

²¹³ DOUSSOT, Sylvain. *Didactique de l'histoire*, str. 26

²¹⁴ ROUQUIER, Annie a SAUGER, Alain. *Les mises en relation en histoire*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 107

²¹⁵ STRADLING, str. 52

²¹⁶ GRANIER, PICOT, str. 179

²¹⁷ DANCEL, str. 101

²¹⁸ LABISCHOVÁ, str. 20

²¹⁹ DOUSSOT, Sylvain, LE MAREC, Yannic a VÉZIER, Anne. *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire*. In: Éducation et didactique, n°3, 2009, str. 7 [online] [cit. 13.9.2020]. Dostupné z <http://journals.openedition.org/educationdidactique/525>

²²⁰ DOUSSOT, Sylvain a VÉZIER, Anne. *L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature*. In: Questions vives, n°26, 2016, str. 7 [online] [cit. 13.9.2020]. Dostupné z <http://journals.openedition.org/questionsvives/1990>

zapojení tohoto přístupu do výuky se však objevovaly už dříve, a to nejen ve Francii. Lze je ostatně pozorovat také v meziválečném Československu.²²¹

Všudy přítomnost *problème* v dějepisu-zeměpisu na *collège* jako prostředku k učení je definitivně potvrzena v roce 1985, kdy je vytvořena státní zkouška *brevet*, která obsahuje také komentář dvou dokumentů na základě “problémové otázky”. *Problème* jako řešení určité otázky se objevuje i v oficiálních dokumentech, v učebních plánech a také v učebnicích, kde nahrazuje dřívější *tâche complexe* (rozsáhlejší úkol/menší projekt).²²² Klíčová, problémově formulovaná otázka se postupně stává základem všech hodin dějepisu-zeměpisu na *collège* i *lycée*. Jak uvádí Yannic Mével a Nicole Tutiaux-Guillon, mohlo by se zdát, že došlo k naplnění myšlenky Johna Dewyeho, že každá lekce bude odpovědí na otázku položenou žáky.²²³ Někteří didaktici však upozorňují, že přesto, že řešení *problému*, hledání odpovědi na otázku a badatelský postup inspirovaný prací historiků jsou součástí školního dějepisu už možná více jak půlstoletí, tyto praktiky se ve školní třídě postupně bagatelizovaly²²⁴. Jiní vnímají tento stav spíše jako nastolení “*falešného konsensu*”.²²⁵ *Problém* přítomný ve výuce ve formě klíčové otázky vnímají jen jako formální opsání probíraného tématu, spíše jako rétorický obrat než pravé pobídnutí žáků k přemýšlení. Výsledkem pak je pouze formální porozumění dokumentům a znalost určitých faktů, nikoli hlubší reflexe daného problému. Tento “*falešný konsensus*” byl potvrzen i šetřením mezi učiteli a žáky v roce 1998, když byli dotazováni, co je *problematika* a *problematizace* ve výuce dějepisu. Pojmy byly vykládány různě a nejčastěji si je obě skupiny spojovaly pouze s “*čímsi*”, co dává smysl souboru dokumentů, se kterým pracují. Pojmy byly někdy vnímány jako termín pro položenou otázku, avšak ne pro samotný proces.²²⁶ Na tento obecný nesoulad bylo upozorňováno v různých studiích a článcích už během 80. a 90. let.

Mezi didaktiky panuje shoda, a to nejen těmi francouzskými nebo frankofonními²²⁷, že otázky by si měli klást především žáci. Aktuální stav, kdy tomu tak spíše není, nepovažují za zcela vhodný. Jako hlavní překážku v tomto směru vidí příliš uzavřené otázky kladené učiteli a přítomné v některých učebnicích dějepisu. V pojetí některých učitelů totiž sama

²²¹ RŮŽIČKOVÁ, Jarmila. *Didaktické inspirace*. ASUD, 1997, str. 42 a 43

²²² DOUSSOT, VÉZIER, str. 7

²²³ MÉVEL, Yannic a TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook, 2013, str. 99

²²⁴ DOUSSOT, LE MAREC a VÉZIER, str. 7

²²⁵ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 97

²²⁶ Tamtéž, str. 102

²²⁷ Mezi mnohými např. Doussot, S., Tutiaux-Guillon, N., Idrissi Hassani, M. nebo Seixas, P.

práce s dokumenty nabývá významu řešení *problému*. Pouhá přítomnost dokumentů ve výuce a zjednodušená práce s nimi však využití vzdělávacího potenciálu *problème* nezajistí.

Didaktici často zdůrazňují, že by žáci měli otázky vytvářet na základě nějakého obecnějšího a širšího *problému* či dané situace určené k interpretaci. Základem by mělo být jejich uvedení do situace, kdy k těmto myšlenkovým procesům může dojít. Někteří autoři v tomto směru zdůrazňují, že *problème* se neskrývá v samotném dokumentu, který je potřeba probádat a najít odpověď, ale v otázce, kterou žák vytváří, podobně jako historik, když se analýzou dokumentu v určitém kontextu zabývá. Intence ukryté v nastolené situaci vycházejí z jedince a jeho vztahu s dokumentem.²²⁸ Takové pojetí je blízké endogennímu konstruktivismu.²²⁹

Většina odborníků však zároveň považuje za nejdůležitější skupinovou práci žáků, která následuje ihned po stanovení výchozí situace, nebo je v rámci ní *problém* přímo vytvářen. Tato fáze se má dít ústně v menších skupinách žáků nebo i v rámci celé třídy. K jejímu řízení je vhodné použít nějaké nástroje, didaktické pomůcky, který proces facilitují. V různých výzkumných šetřeních jsou využívány různé tabulky či schémata, která mají “rozbořit” linearitu písemných dokumentů nebo linearitu řeči. To je také důvod, proč někteří autoři doporučují pro tuto fázi využít dostatek netextových dokumentů. Tento postup se pak více blíží dialektickému konstruktivismu.²³⁰ V praktických doporučeních se však prolínají oba takto definované konstruktivistické přístupy.

Z hlediska školního dějepisu popisují Yannic Mével a Nicole Tutiaux-Guillon typologii tří kontextů, ve kterých se pracuje s *problème*. Žáci jsou uvedeni do tzv. “*historické, zeměpisné nebo sociopolitické situace*”, kterou se snaží interpretovat. V první “*klasické situaci*” je žákům předložen seznam otázek a instrukcí, které řídí práci žáků. Žák upravuje svoji interpretaci podle série otázek a odpovědí, na základě diskuze se spolužáky nebo s učitelem. Intelektuální činnost je “řízena” instrukcemi. V případě nesnázi se žáci se vrací k předepsaným otázkám nebo instrukcím, případně se obrátí na učitele. Poté žák konstruuje závěrečnou interpretaci v podobě syntézy.

Ve druhé, “*problémové situaci*” žáci mají nebo také nemají k dispozici seznam otázek a instrukcí. Žák upravuje svoji interpretaci v interakci s ostatními spolužáky. Podle

²²⁸ IDRISSE, str. 77 a 189

²²⁹ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Palackého univerzita v Olomouci, 2015, str. 24

²³⁰ Tamtéž

toho, jak se vyvíjí interpretace situace, volí žák informace z dokumentů. Pokud žák narazí na překážku, je mu poskytnuta rada, která překážku neodstraní, ale pouze ji učiní zvládnutelnou. Žák na základě svých rozhodnutí dochází k finální interpretaci.

Ve třetí, *“situaci-problém”* nemá žák k dispozici žádné otázky ani instrukce, žáci je vytvářejí sami ve skupině. Žáci vybírají z dokumentů takové informace, které jsou pro ně potřebné z hlediska aktuálního stavu interpretace. Překážka je zde nezbytná a žádaná. Nutí žáka reflektovat svoji dosavadní práci a hledat nové cesty. Nakonec žák konstruuje takovou interpretaci situace, která je výsledkem koherence mezi vybranými dokumenty, zvolenými informacemi v nich, diskuzemi se spolužáky a vlastní pozicí.²³¹

Zatímco nejčastější model odehrávající se během hodin dějepisu-zeměpisu na francouzských školách je *“klasickou situaci”*, didaktici již od počátku vstupu *problému* do vyučování doporučují spíše model *“problémové situace”* a nejlépe *“situaci-problém”*.²³² V jejich případě totiž není odpověď na počáteční otázku přímo explicitně sdělena v předkládaných dokumentech, ale je třeba ji vytvořit. Připomeňme si zde také šest modelů práce s dokumenty z dílny pracovníků INRDP z roku 1989, ze kterých jsou odborníky preferovány právě ty, které směřují k vyšším kognitivním cílům (model vedoucí k vytváření hypotéz a hypoteticko-deduktivní model) a v jistém směru se kryjí s postupy v *“problémové situaci”* a v *“situaci-problém”*.

Od poloviny 80. let bylo vedeno také několik výzkumů, které potvrdily možnost využít tyto postupy u žáků *collège*. Součástí většího výzkumného záměru, který sledoval, jak si žáci vytvářejí koncepty vztahující se k dějinám, byla také případová studie věnující se konstruování konceptu národa.²³³ Žáci byli rozděleni do menších skupinek po čtyřech až pěti. Pomocí otevřené otázky a složky několika dokumentů byli uvedeni do kontextu *“situace-problém”*. Otázka zněla: *„Fichte v roce 1807 definoval celistvost německého národa jazykovou a myšlenkovou jednotou. Proč podle vašeho mínění Frankfurtský parlament nepřevzal tuto definici?“* Žákům nebyly poskytnuty žádné další otázky ani instrukce. Cílem bylo vypracovat po společné diskuzi ve skupinách, která trvala od 40 do 90 minut, individuální odpověď. Jak se žáci k takovému úkolu stavěli? Všichni nejdříve

²³¹ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 121

²³² Mimo jiné Orange C., Fabre M., Doussot S., Tutiaux-Guillon N. nebo Idrissi Hassani M.

²³³ BERTEAUX, Dominique, GUYON, Simone, TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Consignes et documents dans une situation-problème : l'exemple d'une recherche sur la construction du concept de nation*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 101

vyžadovali další otázky a instrukce, na které byli zvyklí. Po chvíli snažení většina žáků tvrdila, že úkol je pro ně příliš těžký. Učitel ujistil žáky o svém přesvědčení, že úkol zvládnou, a vybídl je k práci. Ukázalo se, že problémem není obtížnost zadání, ale nutnost zpracovávat úkoly směřující k vyšším kognitivním cílům. To je náročné. Žáci se takové práci mohou přirozeně bránit i v případě, že tématem nebo samotnými dokumenty byli nejdříve velmi zaujati.

Podobný pokus provedl Silvain Doussot u žáků *école primaire*, *collège* i *lycée*. Cílem jeho zkoumání bylo ověřit, zda a do jaké míry pomáhají žákům graficky uspořádané seznamy a tabulky při vytváření a řešení daného problému. Žáci *collège* a *lycée* byli při práci rozděleni do menších skupin. Kromě souboru dokumentů a otázky jim byla poskytnuta jako prostředek tabulka určená k vyplnění. Tabulka však sloužila zejména jako mediátor při vytváření žakovských interpretací, což následně potvrdily i přepisy rozhovorů žáků konfrontované s výsledky jejich práce. Daná témata žáci nejdříve v několika vyučovacích hodinách probrali běžným způsobem se svým vyučujícím, poté jim byla zadána práce v rámci výzkumu. Žáci *collège* se věnovali Francouzské revoluci. Byla jim položena otázka: *Jak lze vysvětlit tak rychlý přechod od monarchie, kde je král respektovaný, k jeho popravě a republice až ke korunovaci Napoleona císařem?* Žáci měli k dispozici tabulku, kde do levého sloupce psali *“seznam možných vysvětlení”* a do pravého sloupce pak *“odůvodnění, proč toto vysvětlení odpovídá na otázku”*. V diskuzi žáci dospěli například k uvědomění různého trvání času, odlišných pohledů různých aktérů na tutéž událost, nebo rozporuplnosti některých konceptů. Skupiny na *lycée* pracovaly s tématem Studené války a dekolonizace. Téma bylo opět nejdříve probráno během několika předchozích hodin s vyučujícím. Úkolem studentů bylo vyplnit tabulku se dvěma sloupci s názvy *“Východní blok”* a *“Západní blok”* a dvěma řádky *“Kolonie nebo bývalé kolonie”* a *“Koloniální mocnosti nebo bývalé koloniální mocnosti”*, čímž se vytvářely čtyři různé situace. Studenti měli do tabulky vyplnit všechny země a národy, jež byly zmiňovány v předložených dokumentech k práci, např. USA, Velká Británie, Francie, SSSR, Kuba, Čína, Alžírsko, Indie aj. Po vyplnění tabulky všemi skupinami došlo k jejich prezentaci a diskuzi nad případnými neshodami. Studenti byli v diskuzi s ostatními skupinami vystaveni nutnosti znovu vytvářet koncepty a přiřazovat jim jisté atributy. Došlo také k narušení představy chronologické linearity. Využití takovýchto seznamů a tabulek, které bylo inspirováno staršími pracemi, jež se věnovaly metodologii dějepisectví a didaktiky dějepisu, se ukázalo jako velmi účelné.

Obě studie představují ukázkou využití postupu, který byl definován jako *“situace-problém”*. První studie pochází ze začátku 90. let a druhá z druhého desetiletí 21. století.

Jedná se však jen o ilustrativní ukázkou, neboť podobných studií probíhalo více. V případě těchto dvou bylo prokázáno, že postup, kdy jsou žáci vystaveni reálné překážce a jsou nuceni si s ní sami poradit, tedy vykonávat činnosti směřující k vyšším kognitivním cílům, je možný a reálně uskutečnitelný.

2.5.3. Proces problematizace očima didaktiků

Jak již bylo naznačeno výše, otázka definice *problému*, *problematiky* a *problematizace* není ve francouzské didaktice zcela přesně zodpovězena. Pojetí různých autorů jsou v mnohém podobná a někdy až identická, přesto nelze mluvit o jednotném výkladu, jak aplikovat tento postup v hodinách dějepisu. Pro Yannic Mével a Nicole Tutiaux-Guillon je *problematizace* procesem, kterým žáci otvírají vlastní bádání. V rámci něho dochází k vytváření *problematiky*. Vše začíná u přípravy učitele, který musí uvést v soulad své přípravy na výuku s kurikulárními dokumenty, se známými vědeckými poznatky, cíli vyučovaného předmětu a výchozí situovaností žáků. Pro žáky připravuje soubor dokumentů, se kterými se bude pracovat. Problém jako situace určená k interpretaci je žákům přednesen v podobě otevřené otázky, případně hypotézy. Na základě ní dochází k otevírání nových otázek. Poté se přistoupí k získávání, třídění a interpretaci informací, které přispívají k transformaci *problematiky*. *Problematika* umožňuje hierarchizovat vědomosti podle přesných kritérií odvislých od počáteční otázky a naznačuje, které znalosti jsou využitelné při badatelském procesu. Tento proces může být realizován pouze v rámci jedné hodiny, případně se může prolínat několika hodinami v delším časovém období. Autoři jsou přesvědčeni, že *problematizovat* je možné prakticky v každém věku, respektive se zasazují o využití tohoto přístupu ve škole v co možná nejnižším věku. Ročník *sixième* pak považují za vhodný pro častější využívání metody *problematizace*.²³⁴

Jak s žáky začít *problematizovat* prezentují na několika příkladech. V hodině lze začít obecně rozšířenou informací, například “*Kryštof Kolumbus objevil Ameriku*”. Poté pro žáky vytvořit tři sloupce, do kterých mají zaznamenávat faktografické, objasňující a interpretační otázky, jež je k této výchozí tezi napadají. Případně lze žákům položit otázku “*Objevil Kryštof Kolumbus Ameriku náhodou?*” a poté je požádat, aby vymysleli, co vše je potřeba zjistit a na co vše je potřeba se ptát, aby na tuto otázku dokázali odpovědět. Učitelé by také mohli následně po žácích chtít, aby vysvětlili, proč zvolili sepsané otázky a ne jiné. Tento postup je ostatně široce uplatňován v *école primaire*, které vzdělávají podle pedagogiky C.

²³⁴ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 105

Freineta.²³⁵ *Problematizovat* žáci mohou také nad otázkami, které od nich vyžadují nalezení podmínek, za kterých je vytvářen vztah mezi zdánlivě různorodými elementy nebo událostmi. Takovou otázkou je například “Proč jsou v učebnici ve stejné kapitole témata humanismus a náboženské války?” Pro účely *problematizace* lze také variovat nejběžnější otázky z dějepisu jako “Kdy?” a “Kde?” stylem “Proč zde a ne tam?”, nebo “Proč tehdy a ne jindy?”. Například otázka “Proč se humanismus rozvinul v 15. století ve Florencii a v Římě, a ne v Paříži?” může vést žáky k vytváření otázek, které by jim měly pomoci odpovědět. Pro autory jsou tato cvičení ve výuce dějepisu klíčová, byť v praxi malá častá. V některých kapitolách učebnic se podobné otázky občas objevují, ale nejedná se vždy o cílené cvičení vytváření *problematiky*.²³⁶

K osvojení schopnosti vytvářet ve třídě s žáky situace, jež povedou k *problematizování*, jsou vedeni i budoucí učitelé a tato schopnost je ověřována zkouškami v rámci konkurzů (CAPES, CRPE). Příručka pro budoucí učitelé *école primaire*, kteří se rozhodnou skládat ústní zkoušku CRPE z dějepisu, přináší příklady otázek, se kterými je možné v hodině pracovat. Jedná se o konkrétní ukázky, jak skloubit předepsané učební plány a vhodné metody výuky. Mezi otázkami, na kterých lze postavit *problematizování* pro žáky *école primaire* najdeme například “Jaká byla role Karla Velikého při budování Francie?”, “Jaké byly životní podmínky lidí ve středověku?”, “Jak Evropané rozšiřovali své znalosti o světě?”, “Co je to renesance?”, nebo “Jak monarchie posilovala svoji moc?”²³⁷ Poslední otázku mohou žáci zodpovědět, pokud se budou dále ptát, co je to monarchie, co je to moc, co znamená posilovat moc apod. Tímto způsobem mají žáci pracovat i u zbylých otázek.

Zmíněné otázky mají dvojí cíl. Nejdříve mají žáky nasměrovat k vytváření postupů a otázek, které povedou k jejich zodpovězení, tedy k *problematizování* a vytváření *problematiky*. Následně společně s vytvořenými otázkami a postupy řídí práci s dokumenty. Na konci této práce je pak formulace odpovědi na původní klíčovou otázku.

Podobně se o pravidelný nácvik *problematizování* ve výuce dějepisu zasazuje také marocký didaktik Mostafa Hassani Idrissi, který působí na Univerzitě Mohammeda V. v Rabatu. *Problematika* podle něj zahrnuje proces, ve kterém je nejprve nastíněn *problém*, poté jsou žáky formulovány otázky a nakonec vyneseny hypotézy. *Problém* definuje situaci nebo vývoj, který chceme vysvětlit, jejichž obsah je ohraničen časem, prostorem a

²³⁵ Tamtéž, str. 111

²³⁶ Tamtéž, str. 111, 112, 114

²³⁷ BONNET, str. 186

společností. Na tomto základě je sestavena série otázek, na které je možné, nebo se předpokládá, že je možné, odpovědět pomocí studia různých dokumentů. Nakonec jsou žáky vyneseny možné odpovědi, tedy hypotézy.²³⁸ V tomto případě se očekává, že i samotnou problémovou otázku zformulují žáci. Ve výzkumném záměru, který měl ověřit funkčnost tohoto postupu, byl žákům prezentován úryvek z jednoho komiksu o marocké historii. Jednalo se o krátký dialog mezi náčelníkem kmene Sous a představiteli zawyia²³⁹ o ohrožení marockého území dobyvateli, které se odehrálo na začátku 16. století. Na základě učitelových otázek se žáci seznámili s obsahem dialogu. Poté zařadili událost do kontextu ve třech dimenzích: času, prostoru a společnosti. K těmto třem oblastem poté měli žáci vymyslet otázku či otázky a na základě nich pak zformulovat základní *problém*, který budou řešit. Následně byl ještě rozšířen seznam dílčích otázek a nakonec byly vneseny možné odpovědi, neboli hypotézy. Aby bylo možné zhodnotit výsledky tohoto postupu a jeho vliv na učení žáků, byly vytvořeny srovnávací skupiny žáků, kteří k tématu přistupovali tímto způsobem, a žáků, kteří se o události učil tradičním způsobem, tedy prostřednictvím výkladu, jenž byl doplněn dokumenty v ilustrativní a konfirmační funkci. Všechny skupiny prošly testy a dotazníky před samotným výzkumem a po něm. Žáci, kteří byli vedeni k *problematizování*, výrazně posílili své dovednosti v určení *problému* a jeho definici. Mimořádně vysoký nárůst byl zaznamenán ve schopnosti tvořit hypotézy.²⁴⁰ Postup založený na těchto principech byl ostatně vyžadován marockými učebními plány už v roce 2002. Žák by podle nich měl být schopen *“položít problémovou otázku na základě určité historické situace a vybrat vhodné informace”*, dále například *“kontextualizovat prameny, analyzovat je a podrobit je kritice na základě problémové otázky.”*²⁴¹

Podobné přístupy jsou popisovány i u jiných zahraničních, ale také českých didaktiků dějepisu. Učitel by se měl podle nich například zaměřit na *“zpřítomnění historie prostřednictvím problémových otázek”* a za pomoci pramenů modelovat *„poznávací situaci, která u žáků vzbuzuje otázky.”*²⁴² Také šest konceptů historického myšlení podle Toma

²³⁸ IDRISSE, str. 162

²³⁹ Islámská vzdělávací instituce, zhruba odpovídá madrase.

²⁴⁰ IDRISSE, str. 265

²⁴¹ Tamtéž, str. 173

²⁴² ČINÁTL, Kamil, NAJBERT, Jaroslav, PINKAS, Jaroslav, PÝCHA, Čeněk, RIPKA, Vojtěch. *Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovedních předmětů*. In: *Marginalia Historica*, č.1, 2017, str. 20 [online] [cit. 19.9.2020]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/327261144_Digitalni_techologie_ve_vyuce_dejepisu_a_dalsich_spolecenskovednich_predmetuDigital_Technology_in_Teaching_History_and_Humanities_in_General

Mortona a Petera Seixase, které mají být u žáků rozvíjeny, *“lze prezentovat jako strategie, které historik využívá při řešení šesti klíčových problémů.”*²⁴³

Výše popsané postupy ve výuce, které jsou zaměřeny na řešení problému, můžeme zastřešit pojmem badatelsky orientovaná výuka²⁴⁴ nebo problémová metoda.²⁴⁵ I zde je nezbytné, aby docházelo k *problematizování*, tedy vytváření otázek a hypotéz.²⁴⁶ Jiří Dostál cituje členění takové výuky na základě dalších autorů, ve kterém se rozlišují čtyři stupně bádání: *“První kategorie, potvrzující bádání, je v největší míře ze všech řízena učitelem a žáci v rámci ní dostávají nejvíce informací. Postupují při bádání podle detailního učitelova návodu a pod jeho přímým vedením.”*²⁴⁷ Tato definice nejvíce odpovídá tzv. *“klasické situaci”*, kterou popisují Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon, ve které jsou žáci při práci s dokumenty řízeni jasnými instrukcemi a otázkami a učitel pomáhá žákům při řešení radami i informacemi. Jedná se o způsob výuky, který je uplatňován v dějepise-zeměpise nejčastěji. Jeho největší nevýhodou je absence reálného problému, který by žáci museli opravdu vyřešit. V rámci kognitivních cílů se dosahuje spíše nižších a tedy i jednodušších úrovní myšlení. Zmínění francouzští didaktici naopak vyzývají k využívání *“situace-problém”*, která svojí charakteristikou odpovídá otevřenému bádání. Také Tom Morton a Peter Seixas předkládají obdobný přístup, který vyžaduje víc než jen zapamatování.²⁴⁸ V otevřeném bádání jsou žáci *“schopni samostatně vymezit problém, sestavit výzkumné otázky, určit metody a postupy bádání, zaznamenat a analyzovat zjištěné údaje a vyvodit závěry z důkazů, které shromáždili, včetně jejich obhájení. To klade vysoké kognitivní nároky na žáky.”*²⁴⁹

Vedle kritických hlasů je badatelsky orientovaná výuka většinou vnímána velmi pozitivně, a to v mnoha ohledech.²⁵⁰ Její první fáze je v dějepise-zeměpise prezentována *problematizováním*, tedy vytvářením *problematiky*. Žáci jsou vystaveni situaci, kterou je třeba interpretovat. Rozmýšlení vhodných otázek, vytváření hypotéz a stanovení postupů, jež by mohly vést k jejich ověření, by mělo být s žáky pravidelně a cíleně procvičováno.

²⁴³ MORTON, Tom, SEIXAS, Peter. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013, str. 4

²⁴⁴ DOSTÁL, str. 77

²⁴⁵ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, str. 179

²⁴⁶ DOSTÁL, str. 77

²⁴⁷ Tamtéž, str. 36

²⁴⁸ MORTON, SEIXAS, str. 9

²⁴⁹ Tamtéž, str. 37

²⁵⁰ Tamtéž, str. 13

Takovou situaci může nastolit dobře položená otázka, pro žáky atraktivní dokument, soubor dokumentů nebo kombinace otázky a dokumentů.

2.5.4. Myslet jako historik

Pokud učíme dějepis pomocí dokumentů, jejichž role se ve výuce v průběhu 20. století proměňovala, a pokud máme učit badatelským způsobem, kde hledat inspiraci pro takovou výuku? Pokud žáci přírodopisu zkoumají jako přírodovědci principy života, pokud žáci fyziky pomocí pokusů odhalují jako fyzici zákonitosti mechaniky, neměli by žáci literatury napodobovat práci literárních teoretiků a žáci dějepisu práci historiků? Tyto otázky se objevují také u francouzských didaktiků v souvislosti s rozvojem snahy zavést badatelsky orientovanou výuku v dějepise-zeměpise od 80. letech 20. století. Henri Moniot se v roce 1986 zamýšlel nad tím, že *“rysy čistě historického myšlení jsou, ve své elementární úrovni... přístupné všem. Epistemologická reflexe nám může pomoci je popsat a utřídit, ...adekvátně je definovat a didakticky je zpracovat tak, aby se mohly stát součástí dějepisného vzdělávání od patřičných ročníků prvního stupně základní školy až po poslední ročník střední školy.”*²⁵¹ Opuštění pouhého výkladu dějin, který z žáka vytváří pasivního aktéra, a přechod k práci s dokumenty, je základem pro badatelsky orientovanou výuku. Žák se má podle Henriho Moniota stát malým historikem, který se učí historickou metodu, což přispívá k rozvoji jeho kritického myšlení. Tato výuka zajišťuje aktivitu žáka a jeho intelektuální růst, který lze těžko dosáhnout pouhou paměťovou akumulací faktografie.²⁵²

Podobně na toto téma pohlíží québecký historik André Ségal, který říká, že *“historické znalosti jsou výsledkem metodické práce. Skrze metodu je potřeba porozumět způsobu myšlení, který je odlišný od pouhých techniky, které jen řídí způsoby práce.”*²⁵³ Je tedy nezbytné vyučovat reálné historické metody, jež povedou k rozvoji oborového myšlení, a ne jen izolované techniky, jak pracovat s pramenem. Francouzský didaktik Antoine Prost v tomto duchu obdobně zdůrazňuje, že vhodné historické otázky může pokládat pouze historik. Pokud chceme, aby žáci pokládali vhodné otázky k dokumentům, je nezbytné, aby se sami stali *“historiky”*.²⁵⁴ Podobné myšlenky se znovu opakují i v následujících dvou

²⁵¹ Citace podle IDRISSE, str. 21

²⁵² MONIOT, Henri. *L'usage du document face à ses rationalisation savantes, en histoire*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 25

²⁵³ SEGAL, André. *Penser le Passé au Présent : Guide d'apprentissage et recueil de documents pour l'initiation au concepts de l'histoire*. Québec: Université Laval, 1993, str. 75

²⁵⁴ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 49

desetiletích. Philippe Claus je přesvědčen, že tvoření hypotéz, vhodná argumentace a rozvoj kritického myšlení lze v dějepise učit žáky, ať už jsou jakkoliv mladí.²⁵⁵ Výuku historické metody akcentují také Benoît Falaize a Jean-Pierre Lauby, když říkají, že „*fakta*” sama o sobě nemají bez znalosti postupů, kterými byla vytvořena žádnou hodnotu.²⁵⁶ Patricia Legris znovu připomíná, že nelze učit izolovaně analýzu dokumentu bez vazby na to, k čemu je tato analýza určena. Přirovnává takovou situaci k výuce rugbyové přihrávky, aniž by sportovcům bylo známo, proč se tuto přihrávku učí. Pokud je nezbytné hrát rugby, aby bylo jasné, proč je třeba trénovat přihrávku, je stejně tak nezbytné zažít celý proces „*tvorby historie*”, aby bylo jasné, proč se učit analyzovat dokument.²⁵⁷ Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon přidávají, že slova Anne Le Roux o potřebě učit „*jeden zeměpis*” od prvních tříd *école primaire* až po univerzitu, jsou platná i pro dějepis. Obdobné názory zastává i celá řada dalších didaktiků jako například Didier Cariou, Charles Heimberg, Nicole Lautier nebo Mostafa Hassini Idrissi.²⁵⁸

Z předložených názorů vyplývají dvě skutečnosti. Dlouhodobě panuje shoda na tom, aby žáci byli vedeni k historické metodě a způsobu myšlení, které využívají historici, aniž by jednotlivé postupy byly oddělovány a trénovány jako dílčí techniky pouhého mechanického charakteru. Zároveň je zmiňováno, že takto koncipovaná výuka dějepisu je vhodná pro kterýkoliv stupeň vzdělávací soustavy. Tyto požadavky reagují mimo jiné na zjištění mnoha výzkumů z posledních třiceti až čtyřiceti let. Učitelé i žáci totiž deklarují, že v hodinách dějepisu využívají dostatek dokumentů, které, podle svých slov, analyzují. Přesto mnoho studií prokázalo, že žáci mají velmi jasnou představu o dějinách jako o verifikovaném, neměnném a jednou pro vždy platném příběhu.²⁵⁹ Ukázalo se také, že žáci považují obsah předkládaných dokumentů za zcela pravdivý a nezpochybnitelný.²⁶⁰ Další šetření věnující se otázkám vnímání času a kauzality ze strany žáků potvrdila, že přetrvává představa dějin jako lineárně seřazených příčin, událostí a následků. Prokázalo se velmi

²⁵⁵ CLAUS, Philippe. *L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ?* In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002, str. 178 [online] [cit. 21.9.2020]. Dostupné z https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

²⁵⁶ FALAIZE, LAUBY, str. 170

²⁵⁷ LEGRIS, *Où sont les didacticiens ?*, str. 51

²⁵⁸ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 34

²⁵⁹ DOUSSOT, VÉZIER, str. 4

²⁶⁰ VÉZIER, Anne. *Épistémologie et didactique du récit en histoire : la question du contrôle du récit comme problème didactique pour le professeur*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016, str. 88

slabé uvědomění vícečetných příčin a téměř žádné uvědomění propojenosti těchto příčin vedoucích k jedné události, dále fakt, že příčiny měly na danou událost různě významný vliv a byly různé časové povahy (dlouhodobé, zlomové apod.). Když byli žáci tázáni na identifikaci kritérií pro periodizaci, neuměli jasně odpovědět, případně neodpověděli vůbec. Velmi slabé bylo také vnímání simultaneity.²⁶¹ Ukázalo se tak, že samotná analýza dokumentů, tedy práce s otázkami, které jsou žákům předkládány v rámci vnější a vnitřní kritiky pramene, nestačí a je třeba komplexně rozvíjet postupy historické metody. Kvizisyntetické texty starších učebnic byly sice nahrazeny množstvím dokumentů k analýze, ale samotná analýza se velmi rychle stala pouhým technickým cvičením. Dokonce ani otázky směřující k zjišťování informací “mimo text” (například záměr autora, kontext pramene aj.) nezajistí žádoucí výsledek. Dokumenty byly vnímány žáky stejně jako texty autorů učebnic, tedy jako uzavřená a pravdivá svědectví o minulosti. Východiskem by tedy měla být reálná badatelská činnost žáků inspirovaná postupy historiků v celé své šíři.

Pozornost didaktiků dějepisu se tedy zaměřila na způsoby práce samotných historiků. Tento významný trend lze sledovat od přelomu 80. a 90. let. Snahou bylo zmapovat, jak a do jaké míry lze práci historika přenést do školního prostředí. Vedle významných severoamerických didaktiků (Richard J. Paxton, Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg aj.)²⁶² se tématu věnovali i francouzští a frankofonní kolegové. Některé práce se zaměřily na samotné zapojení dokumentů do výuce dějepisu (François Audigier), jiné na vztah mezi učením se a psaním o dějinách (Didier Cariou, Lana Mara Castro Siman). Část prací byla také věnována problematice konstruování historie a akceptace těchto konstruktů v komunitě historiků ve srovnání s podobným procesem, který probíhá ve školní komunitě během hodin dějepisu (André Chervel, Nicole Tutiaux-Guillon, Sylvain Doussot).²⁶³ Významné byly rovněž práce věnované implementaci způsobů myšlení historiků do školní výuky (Nicole Lautier, François Audigier, Christophe Roneveaux, Didier Cariou, Sylvain Doussot, Mostafa Hassani Idrissi, Charles Heimberg, Robert Martineau a Chantal Déry, Anne Vézier aj.).²⁶⁴

²⁶¹ BASUYAU, Claude. *La statut des productions d'élèves en situation de recherche*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, str. 140

²⁶² DOUSSOT, str. 92

²⁶³ DOUSSOT, Sylvain a CARIOU, Didier. *Analyser le travail des historiens pour comprendre le travail des élèves*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016, str. 73

²⁶⁴ TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Recherches en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016, str. 57

Přesto, že mnohé výsledky těchto prací byly již zahrnuty do materiálů určených pro přípravu budoucích učitelů a vzdělávání těch současných, jejich aplikace ve školní praxi probíhala a stále probíhá, zdá se, specifickým způsobem, který živí již zmíněný „*falešný konsensus*“. Někteří didaktici věnující se školní praxi dlouhodobě pozorují tento rozpor. Ukazuje se, že mezi učiteli panuje přesvědčení, že pokud organizují výuku frontálně, učí podle transmisivních teorií. Pokud učí pomocí analýzy dokumentů, učí konstruktivisticky a pomáhají tak žákům zvládat vyšší myšlenkové operace. Realita ukazuje, že tento pohled je v mnoha ohledech pomýlený. Především toto rozdělení není v praxi nikdy tak zřetelné. Někteří učitelé, kteří mnoho času věnují výkladu, pokládají zároveň žákům zajímavé otázky, které vedou k rozvoji disciplinárního (historického) myšlení. Naopak učitelé, kteří deklarují, že se opírají o konstruktivistické přístupy a pracují s analýzou dokumentů, jsou často „*vězni epistemologického pozitivismu*“, jak je nazval Jean-Pierre Astolfi.²⁶⁵ V takovém případě jsou dokumenty předkládané žákům vnímány již ze strany učitele jako nezpochybnitelné pravdy o minulosti. Otázky k dokumentům pak slouží pouze k získání těchto pravd.²⁶⁶ Byť se takováto forma výuky zdá být formálně „konstruktivistická“, neboť není „frontální“, stále se jedná o akceptační model výuky.²⁶⁷ K tomuto pojetí přispívá i izolované využívání různých technik vhodných pro analýzu dokumentů či izolovaných otázek, byť jsou formulovány tak, aby směřovaly k vyšším kognitivním cílům. Problémem je v tomto směru právě jejich izolovanost a odtrženost od většího *problému*, tedy širšího badatelského záměru. Takovým příkladem mohou být techniky přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti²⁶⁸, nebo instrukce typu „Analyzuj příčiny 1. světové války,“ které často vedou pouze k vyjmenování a popisování, byť na základě studia obsahu dokumentů. Izolované využívání těchto přístupů vychází právě z přesvědčení, že podstatné informace přináší samotný dokument. Tyto informace lze tedy pomocí osvojených technik získat a následně je podle akceptačního modelu výuky přijmout. Z tohoto pohledu má „*objev didaktickou povahu, tzn. nejedná se o objev něčeho zcela nového (i když i k tomu může dojít), ale nového pro žáka (odtud znovuobjevné učení)*,“²⁶⁹ jak zmiňuje Dagmar Hudecová. Mnozí frankofonní

²⁶⁵ Citováno podle TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Recherches en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire*, str. 63

²⁶⁶ DOUSSOT, CARIOU, str. 78, 79

²⁶⁷ DOSTÁL, str. 65

²⁶⁸ BAČOVÁ, Darina a ONUŠKOVÁ, Mária. *Práca s písomnými prameňmi na základnej a strednej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015, str. 16

²⁶⁹ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha: Albra, 2007, str. 13

didaktici předkládají opačný pohled. Objev v jejich případě nemá takto definovanou didaktickou povahu, ale je reálný a autentický. Takový objev je vždy nový, a naopak může při něm dojít, ale nemusí, k objevení věci, které jsou již obecně známé a přijímané. Nedochází tedy k “znovuobjevování”, při kterém může dojít k objevení něčeho nového, ale vždy by mělo docházet k objevování něčeho nového, při kterém může dojít i k “znovuobjevení” již něčeho známého. Zdá se, že i tato záměna přispívá k „*falešnému konsensu*“.

Mostafa Hassani Idrissi se odkazuje na polského historika Jerzyho Topolského, když připomíná, že historie není vědou, která by odhalovala realitu minulosti. Historická věda je založena na konstruování reprezentace minulosti a pluralitě pravd, jejichž validita je dána nikoli srovnáním s realitou, ale srovnáním s dalšími konstrukcemi pomocí vhodné argumentace.²⁷⁰ Hlavní část výuky dějepisu by tedy neměla být založena na osvojování “znalostí o historii”, ale na osvojování způsobů, jak tyto znalosti vytvářet, tedy na rozvoji historickém (disciplinárním) myšlení.²⁷¹ S tímto procedurálním přístupem ve výuce dějepisu jsou dlouhodobě ztotožněni nejen francouzští a frankofonní didaktici, ale také mnozí jejich další zahraniční kolegové.

Na základě této shody byly předloženy různé koncepty, které si kladou za cíl rozvíjet ve škole tzv. historické (disciplinární) myšlení. Samotné definování takového myšlení je obtížné, neboť nelze pro svoji šíři a rozmanitost jednoznačně uchopit. Nejjednodušeji a velmi často bývá takové myšlení definováno jako to, které využívá historik a které vede k interpretaci minulosti.²⁷² Nemožnost předložit kompletně definovanou strukturu, která by pokryla všechny úrovně a způsoby oborově charakteristického myšlení, zdůrazňují i sami didaktici.²⁷³ Z tohoto důvodu lze pracovat vždy pouze s určitými koncepcemi. Tato charakteristika se odráží i v označování oborového myšlení. Zatímco v anglofonním prostředí je většinou přijímán pojem “historické myšlení”, ve frankofonním prostředí se vedle “historického myšlení” často mluví pouze o “způsobu myšlení” (zavedl Charles Himberg), nebo nejnověji a nejčastěji o “disciplinárním myšlení”.²⁷⁴ Takové označení se jeví jako logické, neboť mnohé myšlenkové operace, které historik provádí nejsou vázány pouze na práci historika, ať už svou formou či obsahem. Respektive určit hranice mezi tím, co je a

²⁷⁰ HASSANI IDRISSE, str.135

²⁷¹ Tamtéž. str. 22

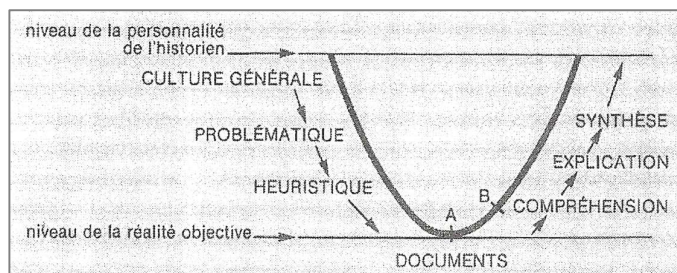
²⁷² DOUSSOT, VÉZIER, str. 4

²⁷³ Např. SEIXAS, MORTON, str. 2 nebo MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 123

²⁷⁴ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 126

co není ryze historické myšlení je prakticky nemožné. Zároveň je francouzská didaktika dějepisu také didaktikou zeměpisu a koncepty, které předkládá, jsou platné pro obě disciplíny.²⁷⁵ Také si uvědomuje, že mnohé postupy a myšlenkové operace jsou platné i v jiných společenskovědních disciplínách. Procedurální model lze tedy zastřešit různými pojmy a definovat ho různými koncepcemi.

Vedle koncepcí severoamerických didaktiků, které analyzovali Sylvain Doussot a Anne²⁷⁶ se různé podoby procedurálního přístupu ve výuce dějepisu, které rozvíjí disciplinární (historické) myšlení, objevují také ve francouzském a frankofonním prostředí. Většina z nich částečně vychází z modelu francouzského historika Henri-Irénée Marrou, který v roce 1961 definoval postup historikovy práce jako několik etap, které se odehrávají mezi osobní úrovní historika a úrovní objektivní reality. Historik vychází ze své obecné vzdělanosti a pokračuje přes *problematiku* a heuristiku až k úrovni objektivní reality, kterou představuje historický pramen. Poté se “vrací” na svoji osobní úroveň přes porozumění, interpretaci a syntézu. Nevrací se však do stejného bodu své osobní úrovně, neboť ta se daným procesem již proměnila (viz schéma)²⁷⁷.



Model historické metody podle Henri-Irénée Marrou. Převzato z MARROU Henri-Irénée. *L'objet de la recherche historique.* In: Charles Samaran (ed.). *L'Histoire et ses méthodes.* Paris: Gallimard (programme ReLIRE), 1961, str. 1465-1539. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.cairn-int.info/l-histoire-et-ses-methodes--9782070104093-page-1465.htm>

Christian Laville v 70. a 80. letech a Henri Moniot v 90. letech určili, že převedení těchto procesů historikovy práce do školního prostředí, by mělo být jedním z cílů didaktiky dějepisu, a vymezili teoretický rámec těchto snah. Učení se “*způsobu vytváření znalostí (tj. procesu) musí být nadřazeno nad získávání vytvořených znalostí (tj. produktů)*,”²⁷⁸ opakovaně ve svých pracích zdůrazňoval quebecký didaktik Christian Laville. Jedná se také

²⁷⁵ Tamtéž

²⁷⁶ DOUSSOT, VÉZIER, str. 4

²⁷⁷ HASSANI IDRISSE, str. 75

²⁷⁸ Citováno podle HASSANI IDRISSE, str. 25

o období, kdy do výuky dějepisu široce proniká využívání dokumentů a žáci by měli být vedeni k jejich zkoumání pomocí definování *problematiky*.

Na procedurální model se v roce 2002 zaměřili také Robert Martineau a Chantal Déry. Rozlišují tři úrovně práce s disciplinárním (historickým) myšlením ve školním dějepisu. První úroveň je spojována s uvedením do praxe tohoto myšlení. Žákům jsou předkládány dílčí úkoly bez vazby na řešení nějakého obecnějšího *problému* či otázky. Úkoly jsou úzce zaměřeny na části procesu, ale celý proces práce historika chybí. Ve druhé úrovni jsou úkoly i nadále dílčí, ale jsou intelektuálně náročnější. Může zde být zahrnuto učení se celému postupu historikovy práce, ale chybí řešení základního *problému*. Ve třetí úrovni jsou žáci již vystaveni komplexnímu *problému*, který musí řešit pomocí postupů historikovy práce. Od stanovení *problému*, přes formulaci otázek a hypotézy a hledání odpovědí při práci s prameny žáci dospějí až k závěrečnému zhodnocení. Tento postup autoři modulují podle čtyř přístupů, které nazývají hypoteticko-deduktivní (tradiční), argumentační, empatický a narativní.²⁷⁹

V roce 2002 vyšla kniha *Dějiny ve škole, způsoby myšlení a pohled na svět (L'Histoire à l'école, modes de pensée et regard sur le monde)* od švýcarského historika a didaktika dějepisu působícího na Ženevské univerzitě Charlese Heimberga. Ve své práci se široce zabývá tím, jak mohou způsoby myšlení o historii obohatit didaktiku dějepisu. V mnohém navazuje na starší práce Nicole Lautier z 90. let. Předkládá deset vodítek, která je nutné při výuce dějepisu zohlednit. Mezi nimi například: *klást důraz na širokou paletu možností minulosti; vnímat, že každá událost v sobě má určitý stupeň aktuálnosti a naopak události, které se zdají být velmi blízké a aktuální, mohou být zcela odlišné; minulost není výsledek, ale proces; dějiny nejsou založeny na lineární kauzalitě; dějepis neslouží k uplatňování moci; výuka dějepisu buduje nástroje k analýze a k porozumění; v dějepise se rozvíjejí citlivé otázky coby typické objekty debat a konfliktů, které stojí v srdci demokracie.*²⁸⁰ Patrné je zaměření na procedurální model výuky dějepisu a také na její etický rozměr. Jeho myšlenky inspirovaly další didaktiky a přispěly mimo jiné k reformě výuky dějepisu ve frankofonních částech Švýcarska.

Přibližme si nyní dva konkrétní pohledy na výuku dějepisu. Prvním je přístup dlouholetých francouzských pedagogů a didaktiků dějepisu Nicole Tutiaux-Guillon a Yannicka Mével. Druhým je pak přístup marockého didaktika Mostafa Hassani Idrissiho.

²⁷⁹ HASSANI IDRISSE, str. 28

²⁸⁰ Podle DE COCK, str. 268

2.5.4.1. Pohled Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon

Ucelenou koncepci, jak přistupovat k výuce dějepisu, předkládají autoři Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon v knize *Didaktika a výuka dějepisu-zeměpisu na collège a lycée (Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée)* z roku 2013. Vychází z předešlých dvaceti let výzkumů francouzské a frankofonní didaktiky dějepisu. Kniha je určena všem, kteří chtějí ve výuce uplatnit přístupy vycházející z konstruktivistických teorií. Hlavním vodítkem knihy je vyjít vstříc učitelům a odpovědět jim na časté otázky: Co je základem dějepisu? Co učít v dějepise? Co je to nejdůležitější? Autoři odpovídají, že klíčem je učít koncepty. Koncept pro ně není pouhé pojmenování určité skutečnosti nebo myšlenky, není to ani definice takového konceptu, je to struktura, která obsahuje jak jméno, jakousi etiketu, tak atributy a také příklady, tedy pole aplikace. Autoři dále odlišují “vnější znalosti” (*savoirs*) a “vnitřní znalosti” (*connaissances*). Koncepty jsou ze své podstaty “vnitřní znalosti”, které vznikají pouze tím, že je žák sám konstruuje. Koncepty nelze učít opakováním definice či ukazováním příkladů, je třeba vytvářet situace, ve kterých si žáci koncepty sami budují. Základem je tedy proces jejich vytváření. V tomto procesu hraje významnou roli například metoda *problematizace*, popsána již výše. Ta je součástí širokého pole disciplinárního myšlení. Autoři nechtějí podávat plný výčet těchto způsobů myšlení, neboť jsou přesvědčeni, že by takto pojatá koncepce mohla být příliš redukující a ve výsledku tedy kontraproduktivní. Navíc podle nich takový výčet ani není možné vytvořit. Uvádějí jen několik příkladů a ukázek jejich aplikace ve výuce.

Vedle *problematizace* do této kategorie spadají například také způsoby myšlení vedoucí k vysvětlení (indukce, dedukce, kauzální myšlení, dialektické uvažování), k porozumění (porovnání, analogie) nebo úzce vymezené disciplinární myšlení (multiskalární uvažování, periodizace). Například v rámci dialektického uvažování by žáci měli být vedeni k tomu, že některé koncepty jsou ze své podstaty strukturovány rozporem, což není to samé jako “rub a líc” či “dobré a špatné stránky” téhož.

Kauzální myšlení by zas mělo vést k pochopení příčinné složitosti. Procvičovat lze například vypsáním příčin dané události do podoby tzv. myšlenkové mapy, díky níž žáci zobrazí vztahy mezi příčinami. Příčiny lze také hierarchizovat nebo třídít podle různých kritérií. Takové práce žáci mohou porovnávat mezi sebou a vysvětlovat, proč dospěli právě k takovému výsledku a ne jinému. Lze využít také otázky zmíněné již v části o *problematizaci* jako například “Proč se určitá událost stala před jinou a ne až po ní?” aj. Stejně tak lze pracovat s důsledky událostí, nebo příčiny a důsledky propojovat.

Vhodné komparace a práce s analogií přispívají k vytváření vědomí kontinuity a diskontinuity. Lze pracovat s podobnostmi nebo odlišnostmi, s konvergencí nebo divergencí, s ojedinělostí, výjimečností nebo naopak společnými rysy mezi událostmi nebo mezi dokumenty. Stejně tak lze zapojit diskriminaci, tedy hledání odlišností u věcí, které se zdají být velmi blízké či dokonce stejné. V tomto směru lze kultivovat “*divoké analogie*” vycházející z prezentismu. U událostí, které se zdají být žákům stejné, se můžeme ptát, co tyto události odlišuje, co je spojuje a hledat míru podobnosti či kritéria podobnosti. Výzkumy ukazují, že “*divoké analogie*” jsou vždy přítomné a nelze je “vymýtit”, ale je možné s nimi tímto způsobem pracovat.

Multiskalární myšlení je spojeno s konstruováním historického času. Patří sem také periodizace. Žáci mohou vytvářet vlastní časové osy, určovat zlomové body či události, pojmenovávat daná období. Výsledky své práce mohou srovnávat s časovými osami v učebnici nebo mezi sebou a hledat příčiny odlišností či podobností.²⁸¹

Autoři podněcují učitele, aby svým žákům kladli v rámci procvičování disciplinárního myšlení otázky směřující k vyšším kognitivním cílům. Z výzkumů totiž vyplývají dvě skutečnosti. Učitelé často otázky upravují podle toho, komu je kladou, či od koho očekávají odpověď. V tomto směru se učitelé snaží vytvořit prostředí úspěchu pro každého žáka. Neblahým důsledkem je však fakt, že tím jen málo podporují intelektuální růst. Učitelům to nelze vyčítat, neboť jsou vedeni tezí “od jednoduššího ke složitějšímu”. Když například učitel v rámci *problematizace* volí opakovaně postup “od jednoduššího ke složitějšímu”, často žákům klade jednoduché otázky k jednotlivým dokumentům a poté pracuje se složitějšími otázkami, které dávají dokumenty do vzájemné souvislosti. Při tomto postupu však žáci často netuší, k jakým souvislostem pomocí jednodušších otázek směřují. Žáci, kteří jsou učitelem považováni za bystré, se nemusí příliš snažit, naopak žáci, které učitel považuje za méně bystré, zůstávají v první fázi jednoduchých otázek, aniž by kdy došli k práci se složitějšími významy. Zcela jim pak uniká smysl práce. Autoři doporučují přístup obrátit a pracovat “od toho nejsložitějšího”. Pokud ne vždy, tak alespoň oba přístupy střídají.²⁸² Autoři uvádějí různé příklady takových postupů. Propojením obou může být ukázka práce na hierarchizaci: „*Z textu o cestě Mansá Músy vyber 10 informací a seřad' je od nejdůležitější po nejméně důležitou podle toho, jak významné jsou pro zodpovězení*

²⁸¹ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 123

²⁸² Tamtéž, str. 253

otázky, Jak si Arabové ve 14. století vážili císaře Mansá Músy?""²⁸³ Obdobný přístup lze uplatnit i u jiných kategorií disciplinárního myšlení.

V popsáných případech se žáci stávají aktéry konstruování vlastních konceptů. Jsou to také žáci, kteří vytvářejí patričné interpretace na základě svého hodnocení. Takto pojaté aktivity ze své podstaty narážejí na problém prezentismu. Nejde však jen o vhodnost interpretací minulosti na základě přítomnosti. Do procesu vstupuje také to, jak si žáci představují, že minulost formovala současnost, jak na minulost vzpomínáme, jak bychom na minulost měli reagovat a do jaké míry a jak může být minulost inspirací či poučením pro budoucnost. Do všech těchto aspektů vstupuje emocionalita žáků. Diskutovanými tématy v tomto směru jsou prezentismus a v českém prostředí také nadinterpretace definovaná historikem a didaktikem Zdeňkem Benešem.²⁸⁴ Oba aspekty jsou ovlivněny nejen množstvím informací, se kterými žáci pracují, ale právě také jejich postoji, hodnotami a emocemi, které skrze dějepisná témata prožívají.

Yannic Mével a Nicole Tutiaux-Guillon připomínají, že historie a geografie jsou často prezentovány jako vědy, které si drží distanc od jakékoliv emocionality, empatie, od morálních hodnot a soudů. Upozorňují však, že se jedná o integrální součásti historické vědy. Připomínají mnohé kontroverzní debaty jak ve vědecké sféře mezi samotnými historiky, tak obecně ve společnosti. Kontroverze je vždy spjata s emocionalitou a hodnotami. Jedná se o běžnou součást našeho světa, tedy i o součást historické vědy. Emocionalita, hodnoty a morální soudy by tedy měly být součástí i dějepisu-zeměpisu. Díky nim světu rozumíme a díky nim na svět a okolí reagujeme - jako lidé i jako občané. Jakákoliv snaha vyčlenit emoce, empatii, hodnoty a morální soudy (tedy také předsudky) z dějepisu-zeměpisu je marná, neboť jsou ze své podstaty vždy přítomné. Různí autoři se například s problematikou empatie vyrovnávají různě. Někdy je snaha vnímat empatii jako součást kognice, jindy oddělovat racionální analýzu od emocionálního hodnotového soudu.²⁸⁵ Ovšem podle výkladu Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon jsou tyto složky zcela neoddělitelné. Nelze oddělit emocionalitu od empatie, případně emocionalitu od racionality a klást je vedle sebe. Konkrétní teoretický rámec však autoři implicitně nezmiňují. Jedná se však o výklad blízký například daseinsanalýze. Daný rozpor přibližuje například psycholog Jan Růžička: „*Lidské*

²⁸³ Tamtéž, str. 277

²⁸⁴ BENEŠ, Zdeněk, GRACOVÁ, Blažena, PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT, 2008 str. 17

²⁸⁵ PINKAS, Jaroslav. *Hodnoty a hodnocení v dějepise*. In: *Historie - otázky - problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 2017, str. 64

pocity nejsou nic jiného nežli lidským projevem porozumění světu. Proč říkáme porozumění, když se po více než století tvrdí, že pocity jsou pouhé doprovodné subjektivní stavy, které nás spíše přepadají iracionálně a racionalitě spíše škodí, nežli by jí byly nápomocné? Říká se i v psychologii, že nezávislá objektivně adekvátní poznání city znemožňují nebo přinejmenším komplikují, natož aby byly jeho součástí, přirozeným aspektem.” Autor dodává, že „*emoce jsou výrazem poznání...*”²⁸⁶ Ve stejném duchu se pak daseinsanalýza staví k empatii: „*Empatii rozhodně nemůžeme zúžit na schopnost, inteligenci, emoci ani na jakoukoliv jinou psychologickou mohutnost. (...) Metodologickým problémem při vymezování empatie je oddělování a následné spojování rozumu a citu, neboť empatie má podle řady autorů jednak citovou stránku a pak ještě kognitivní aspekt, ale není vyložený celek... Jak se dostane rozum k citu a jak se popř. oddělí? Je vůbec lidsky možné necítit? ...Jistě že ne.*”²⁸⁷ Protiklad rozumu a citu je však konstruovanou „*abstrakcí, která nám neřekne mnoho o tom, jak vypadá naše zkušenost světa, jak jej v jednotlivých situacích zakoušíme a jak mu také rozumíme.*”²⁸⁸ Daseinsanalýza v českém prostředí zavádí pojem “vrozumívání”, který odpovídá přirozené jednotě rozumu a citu. Podobně Yannick Mével a Nicole Tutiaux-Guillon říkají, že nelze učit dějepis-zeměpis bez emocí, empatie a morálních soudů právě proto, že jsou součástí našeho poznávání, jsou jeho projevem. Naopak je potřeba tyto aspekty do výuky cíleně zařadit a pracovat s nimi.

Žáci by měli být podle autorů například vystavováni kontroverzním tématům, případně by měli být vedeni k tomu, aby možnou kontroverznost v určitých tématech, tam kde není ihned patrná, zahlédli. Při takové práci musí žáci v první fázi nejprve odhalit své emoce, postoje a soudy. Žáci mohou zpracovávat například myšlenkovou mapu. Pokud jsou pojmy v ní málo hodnotící, měl by učitel žáky vyzvat, aby doplnili hodnotící přídavná jména, případně příslovce. Po identifikaci by měla probíhat druhá fáze, například diskuze, ve které je probíráno, které emoce pomáhají, či zabraňují porozumění nebo jakým způsobem porozumění ovlivňují a také to, co nám takové emoce o našem porozumění říkají. Poté je možné začít *problematizovat* a pracovat s dokumenty. Lze také sledovat případnou změnu postojů a emocí, tedy změnu porozumění. Právě taková cvičení můžou být podle autorů rovněž vhodná pro “kultivaci” prezentismu a “rozvoj” multiperspektivy. Autoři upozorňují,

²⁸⁶ RŮŽIČKA, Jiří. *K základům komunitní a skupinové daseinsanalýzy*. In: RŮŽIČKA, Jiří (ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha, Triton, 2011, str. 246

²⁸⁷ ČÁLEK, Oldřich a RŮŽIČKA, Jiří. *Výklad snů daseinsanalytickou metodou*. Praha: Triton, 2016, str. 89

²⁸⁸ RŮŽIČKA, Jiří. *Rozhovor v daseinsanalýze*. In: RŮŽIČKA, Jiří (ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha, Triton, 2011, str. 284

že si však na kontroverzní témata musí žáci postupně zvyknout. Proto doporučují začínat takovými, od kterých lze očekávat, že se žákům nebudou zdát kontroverzní. Lze například začít otroctvím v antice, přejít k novověkému otroctví až nakonec k tématu rasové segregace ve 20. století. K realizaci těchto tematických celků se doporučuje použít soubor dokumentů, které budou podávat rozdílné nebo rozporuplné pohledy. Může jít například o srovnání toho, jak určité téma prezentují učebnice dějepisu z různých období, případně, proč některá témata vůbec neprezentují. Je možné srovnávat výpovědi různých pamětníků o jedné události, či tyto výpovědi srovnávat s tím, jak je téma prezentováno historiky. Lze srovnávat vzpomínky “vítězů” a “poražených”. Je možné vytvářet rovněž úlohy na bázi zmíněných procesů disciplinárního myšlení, kterým je například výše uvedená diferenciacce.

Souhrnně se tomuto modelu výuky říká sociálně živé otázky (*questions sociales vives*, QSV) a ve Francii je součástí učebních plánů dějepisu-zeměpisu již několik let.²⁸⁹ Nepatří sem ovšem jen kontroverzní témata, ale obecně veškerá historická témata, která jsou v současné společnosti diskutována. Například, jak a proč na určité události vzpomínáme nebo jak jsou komunikovány v médiích. Také to, jak se nás dotýká minulost, jak se k ní vztahujeme, jak na ni reagujeme či můžeme reagovat. Patří sem tedy vše, jak už sám název vypovídá, co je společensky živé téma. Tento způsob práce autoři přímo nezačleňují do disciplinárního myšlení, ale považují ho za nezbytný prvek dějepisného vyučování.

2.5.4.2. Pohled Mostafa Hassani Idrissiho

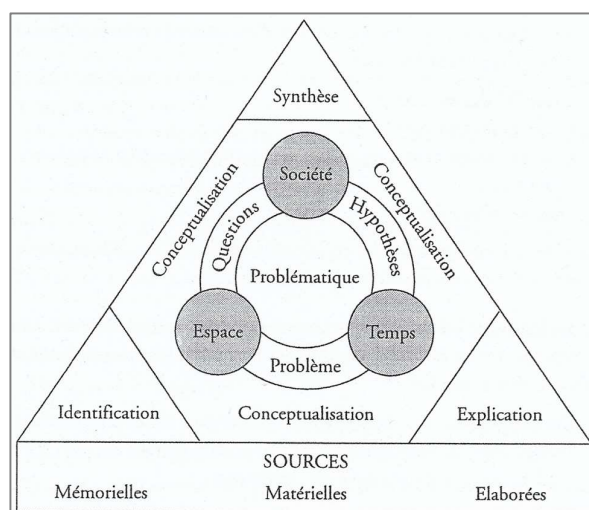
Ve frankofonním prostředí výrazně rezonovala také kniha Mostafa Hassani Idrissiho *Historické myšlení a učení se dějinám (Pensée historique et apprentissage de l'histoire)* z roku 2005. Na základě starších především francouzských a severoamerických textů, které se věnují metodologii historiografie a didaktice dějepisu, vypracoval ucelenou koncepci výuky dějepisu směřující k rozvoji historického myšlení. Ta byla poté experimentálně ověřena na několika školách v Maroku. Hassani Idrissi reagoval na situaci, ve které marocké učební plány z roku 2002 sice stanovovaly jako jeden z cílů dějepisného vyučování kultivaci historického myšlení,²⁹⁰ ale v praxi se tato skutečnost příliš neprojevila. Upozorňoval na podobnou zkušenost z kanadského Québecu a svojí knihou se snažil přispět k proměně školní praxe. V knize předkládá jak ucelený teoretický základ dané výuky, tak ukázkové pracovní listy a výsledky jejich využití ve zmiňovaném experimentu. Ten prokázal, že “didaktická

²⁸⁹ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 69

²⁹⁰ HASSANI IDRISSE, str. 33

praxe založená na reflexivním, metodologickém a epistemologickém osvětlení historického myšlení podporuje učení se tomuto myšlení a rozvíjí pozitivní vztah k historii u žáků sekundárního vzdělávání."²⁹¹

Koncepce historického myšlení Hassani Idrissiho je inspirována čistě metodou historické vědy. Je strukturována kolem tří základních dimenzí, kterými jsou čas, prostor a společnost. Každá z těchto dimenzí nabývá různých hodnot, a to i více najednou. Do oblasti času spadají například chronologie, periodizace, různé úrovně trvání, rytmy aj. Do oblasti prostoru například lokální úroveň, regionální nebo světová apod. Do oblasti společnosti pak úrovně jako politika, kultura, hospodářství, mentality, úroveň všedního dne. Historické myšlení je v těchto dimenzích budováno pěti, respektive šesti postoji, ve kterých se žák nachází: *problematika* (byla popsána již výše), heuristika, identifikace, vysvětlení a syntéza. V rámci těchto pěti kroků probíhá souběžně vytváření konceptů (viz schéma).²⁹²



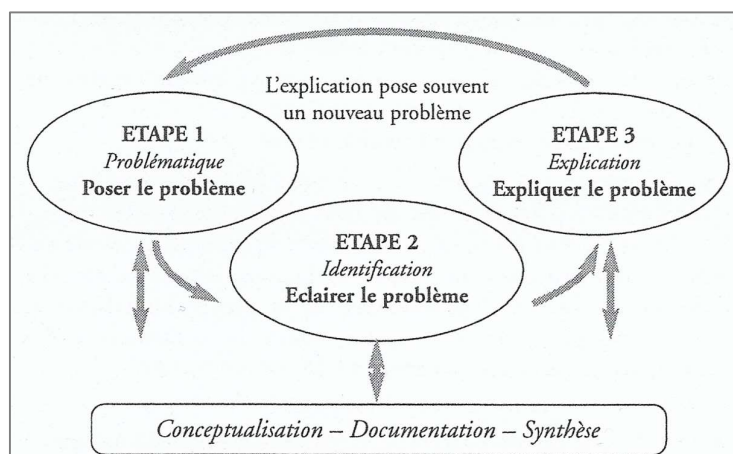
Model historického myšlení podle Mostafy Hassani Idrissiho. Převzato z IDRISSE, Mostafa Hassani. Pensée historique et apprentissage de l'histoire. Paris: L'Harmattan, 2005, str. 161

K takto koncipovanému historickému myšlení jsou žáci vedeni ve třech etapách na základě práce se souborem několika dokumentů. Žáci vytvoří v rámci *problematizace* klíčovou otázku, *problém*. Následně ho identifikují. Na základě dokumentů ověřují hypotézy. Vybírají vhodné informace a hodnotí je. Následně *problém* vysvětlují, hledají motivace historických aktérů, zvažují možnosti a pravděpodobnosti, hledají význam, což přispívá k následné syntéze. Vysvětlení *problému* však často vyvolá novou otázku, *problém*, a proces se opakuje. Během něho dochází k vytváření konceptů, práci s dokumenty a

²⁹¹ Tamtéž, str. 36 (citace), str. 265 (výsledky experimentu)

²⁹² Tamtéž, str. 161

syntéze. Tři etapy tvoří uzavřený cyklus, který vede k autonomii žáka a rozvíjí historické myšlení (viz schéma).²⁹³



Proces výuky historického myšlení podle Mostafy Hassani Idrissiho. Převzato z IDRISSE, Mostafa Hassani. Pensée historique et apprentissage de l'histoire. Paris: L'Harmattan, 2005, str. 188

2.5.4.3. Procedurální modely ve frankofonních oblastech

Francouzský kompetenční vzdělávací model je poměrně liberální a jak mnozí francouzští didaktici poukazují, lze díky tomu disciplinární myšlení zařadit do výuky bez větších komplikací. Společný rámec ani učební plány totiž rozvíjení disciplinárního myšlení explicitně nepředepisují. Jinak je tomu některých frankofonních vzdělávacích systémech, které požadavky francouzských a frankofonních didaktiků dějepisu adoptovaly ve větší míře.

Belgický model pracuje s rozvíjením čtyř základních kompetencí ve výuce dějepisu. Dějepis je zde součástí předmětu obsahujícího také zeměpis a témata hospodářského a společenského života. První kompetencí je formulovat organizovaný soubor vhodných a originálních výzkumných otázek. Druhou je schopnost identifikovat vhodné dokumenty a umět vyjádřit důvody, pro které jsou či nejsou dokumenty důvěryhodné. Třetí kompetencí je dovednost odpovědět na výzkumnou otázku ve formě textové syntézy. Poslední kompetencí je schopnost sdělovat a komunikovat nové znalosti vhodnou formou, např. časovou osou, schématem, tabulkou nebo plakátem. Každá z těchto kompetencí je dále konkretizována třemi až čtyřmi postupy, které by měl žák cvičit, aby dané kompetence dosáhl. V belgickém systému je patrná snaha využít kompetenční model k rozvoji

²⁹³ Tamtéž, str. 188

procedurálního modelu ve výuce dějepisu a podpořit tak disciplinární (historické) myšlení.²⁹⁴

Podobný přístup je patrný také v románských kantonech Švýcarska. Dějepis je zde vyučován v rámci společenských věd. Zde je akcentován přístup k dějinám pomocí problémového učení a debat žáků, které mají vést k analýze společenské organizace různých lidských societ na různých místech a v různých časech. Daného cíle má být dosaženo pomocí sedmi bodů, z nichž prvních pět se dotýká disciplinárního (historického) myšlení: 1. Analyzovat a porovnávat různé historické problematiky a způsoby jejich řešení dnes a v minulosti. 2. Opírat se kritickým způsobem o pestrou škálu pramenů. 3. Odlišovat historická fakta od jejich reprezentace v uměleckých dílech a médiích. 4. Zkoumat projevy paměti a jejich interakce s historií. 5. Vnímat relativní charakter periodizace.²⁹⁵

Zaměření na procedurální model výuky rozvíjející disciplinární (historické) myšlení obsahuje také výuka dějepisu v kanadském Quebecu. Dějepis je zde vyučován společně se zeměpisem. Do třech hlavních kompetencí patří kladení si otázek na společenskou realitu v historické perspektivě, interpretace společenské reality za pomoci historické metody a upevňování svého občanství pomocí znalosti dějin. I zde jsou kompetence rozepsány do několika dalších činností, které má žák procvičovat. Mezi nimi najdeme například vybírat vhodné dokumenty, identifikovat aktéry událostí a určovat jejich záměry, zkoumat různé úhly pohledu, uvědomovat si referenční rámec aktérů historických událostí aj.²⁹⁶

Přesto, že jsou kurikulární dokumenty vždy jakýmsi kompromisem a ve výsledku často i politickým aktem, je patrné, že do těch frankofonních belgických, švýcarských a quebeckých úspěšně pronikly mnohé podněty rozpracované nejen francouzskými a frankofonními didaktiky dějepisu. Ve francouzské literatuře jsou pak často předkládány jako vzor či jako inspirace pro francouzské učitele, kteří se chtějí na procedurální model ve své výuce zaměřit.

²⁹⁴ JADOULLE, str. 8

²⁹⁵ HEIMBERG, Charles. *Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires*. In: *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes: PUR, 2016, str. 38

²⁹⁶ MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON, str. 183

2.6. Učebnice

2.6.1. Co je učebnice a jaké má funkce?

Když se na instagramovém účtu francouzského učitele Pierra Laclefa objevila otázka, jaké tři pomůcky si jeho sledovatelé vybaví, když se řekne slovo *škola*, mezi třemi nejčastěji zmiňovanými se objevila i učebnice. Jistě to není náhoda. Ostatně učebnice je častou a přirozenou součástí školního vzdělávání nejen ve Francii.

Četnost využívání učebnice a její užitečnost ukázaly i mnohé výzkumy. Jaan Mikk připomíná, že „v některých rozvinutých zemích žáci pracují s učebnicemi okolo 60 % vyučovací hodiny. (...) Učitelé vycházejí z učebnic při přípravě výuky pro 90 % vyučovací jednotky” a jsou pro ně v tomto směru důležitější než oficiální kurikulární dokumenty. „V 15 z 18 výzkumů se potvrdil významný vliv učebnice na výsledky učení žáků...”²⁹⁷ Stejně trendy potvrdily také výsledky výzkumu TIMSS.²⁹⁸ Ve Francii využívá učebnici „téměř vždy” či „často” 58 % učitelům. Podrobnější pohled na výsledky této studie přináší Michel Leroy. Ukazují se velké rozdíly ve využívání učebnic podle vyučovaných předmětů. V hodinách pracují s učebnicí nejčastěji učitelé dějepisu-zeměpisu, matematiky a cizích jazyků. Učitelé dějepisu-zeměpisu dokonce nejčastěji ze tří zmíněných. „Téměř vždy” ji využívá 78 % učitelů a „často” 12 %. Důležitost učebnice při vzdělávání byla opakovaně zdůrazňována také francouzskými oficiálními kurikulárními dokumenty v letech 1991, 2008 a 2011.²⁹⁹

Čím tedy je tato nezbytná didaktická pomůcka? Definice učebnice bychom v literatuře našli více a nejčastěji vycházejí z jejích funkcí. Kladení důrazu na různé z nich pak vede k různým definicím, a tak je obtížné najít absolutně konsensuální definici.³⁰⁰ Z hlediska dějepisu je pravděpodobně obecně přijímána definice Zdeňka Beneše, která považuje učebnici dějepisu za didakticko-historický text, který je určen žákům a využíván v pedagogické komunikaci. Definici lze rozšířit povahou takového textu, který je zároveň

²⁹⁷ MIKK, Jaan. *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnice*. Brno: Paido, 2007, str. 11

²⁹⁸ GREGER, David. *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*. In: MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, str. 26

²⁹⁹ LEROY, Michel. *Les manuels scolaires : situation et perspectives. Inspection générale de l'éducation nationale*, 2012, str. 26

³⁰⁰ MIKK, str. 13 nebo také MAŇÁK, Josef. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnice*. Brno: Paido, 2007, str. 24

multimodální a multifunkční.³⁰¹ Text je tedy tvořen vícero prvky vícerym způsobem s různým využitím. Tento strukturovaný soubor “prvků”, “způsobů” a “využití” vychází mimo jiné ze skutečnosti, že učebnice se vztahuje “*k etapě předcházející, to znamená k učebním osnovám,*” obecně tedy k nadřazeným normativním dokumentům, “*zároveň však má vztah k následné etapě procesu realizace didaktického systému, to znamená k vlastnímu výchovně vzdělávacímu procesu,*”³⁰² připomíná Václav Michovský.

Komplexnost učebnice se pak odráží i v jejích funkcích. Václav Michovský člení funkce na didaktické a organizační. Do organizačních funkcí řadí funkce plánovací, motivační, řídicí proces osvojování učiva a funkce kontrolní a sebekontrolní. “*Didaktickými funkcemi se specifikují úkoly učebnice při zprostředkování soustavy poznatků a při jejich osvojování, při pěstování a rozvíjení intelektuálních schopností, teoretických i praktických dovedností při vytváření vnitřněných postojů žáků ke světu a ke společnosti.*”³⁰³ Mezi takové funkce patří funkce informativní, metodologické a formativní. Z modelu Michovského vychází i kolektiv autorů pod vedením Z. Beneše, B. Gracové a J. Průchy.³⁰⁴

Z pohledu pedagogické teorie i školní praxe je podle Josefa Maňáka kladen důraz především na zkoumání tzv. didaktické vybavenosti učebnic. Řadí sem například aparát řízení výuky, orientaci v učebnici nebo vizuální výbavu.³⁰⁵ Podobný pohled v jistých aspektech zaujímá kolektiv autorů publikace *Promyšlet dějepis v 21. století*, když říkají, že “*didaktika dějepisu by... měla při zkoumání učebnic zohlednit zejména jejich didaktický potenciál, kterému historikové ve svých výzkumech zpravidla nevěnují dostatečnou pozornost.*”³⁰⁶

Vedle sebe je tak stavěn obsah učiva, výběr témat, jejich rozsah a to, jakým způsobem jsou tyto oblasti didakticky zpracovány. První oblast je předmětem obsahové

³⁰¹ BENEŠ, Zdeněk. *České učebnice dějepisu pro roce 1989*. In: Česko-slovenská historická ročenka 2003. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003, str. 282

³⁰² ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 156

³⁰³ Tamtéž, str. 158

³⁰⁴ BENEŠ, Zdeněk, GRACOVÁ, Blažena, PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy*. str. 11

³⁰⁵ MAŇÁK, Josef. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnice*. Brno: Paido, 2007, str. 24

³⁰⁶ NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promyšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny* *HistoryLab.cz*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017, str. 48, [online] [cit. 4.10.2020]. Dostupné z

https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz

analýzy učebnic, při které si autor může zvolit různá kritéria podle cíle výzkumu.³⁰⁷ Druhá oblast spadá do již zmíněné didaktické vybavenosti učebnic. Členění struktury této vybavenosti může být různé. M. Paseková a V. Ulvr ve své analýze užíli model podle M. Bednaříka, který strukturu učebnice dělí podle jejich způsobu využití na výkladovou složku zahrnující texty výkladové, doplňující a vysvětlující, a nevýkladovou složku zahrnující aparát procesní, orientační a obrazový materiál.³⁰⁸ Odlišná strukturace se nabízí podle typologie textu, která člení učebnici na text verbální (výkladový text, text pramenného charakteru apod.) a text ikonický (fotografie, reprodukce, mapy apod.).³⁰⁹ Podle funkcí jednotlivých prvků lze rozlišit také tři komponenty struktury učebnice a to aparát prezentace učiva, aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační.³¹⁰

Podle toho, v jakých poměrech jsou tyto jednotlivé struktury naplňovány a jaký vztah je mezi nimi vytvářen, lze rozlišit různé typy učebnic. V českém prostředí je obecně přijímané členění vytvořené polským historikem Jerzym Maternickim. Učebnice je možné rozdělit na tři základní typy: kvazisyntézy, analyticko-syntetické učebnice a materiálová kompendia.³¹¹

V samotném dějepisném výkladu lze rozlišit více modelů. Na základě analýzy zahraničních učebnic určuje Zdeněk Beneš tyto přístupy: chronologická koncepce, tematická koncepce, koncentrovaný přístup, dimenzionální přístup, transdisciplinární koncepce a pramenný či badatelský přístup.³¹²

Následná prezentace francouzských učebnic ponechá stranou obsahovou analýzu, a naopak bude vycházet především z prvků didaktické vybavenosti učebnic. K tomu poslouží výše zmíněné kategorie struktury učebnic, typologie učebnic a typologie modelů dějepisného výkladu.

³⁰⁷ Např. obsahová analýza podle R. Stradlinga (zmiňuje LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, str. 16). Svá kritéria dle četnosti tematických oblastí si vymezil ve svém výzkumu např. D. Klapko (KLAPKO, Dušan. *Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluční nástroj pro zefektivnění kvality didaktických textů*. In: MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, str. 54)

³⁰⁸ PASEKOVÁ, Michaela a ULVR, Václav. *Průvodce českými učebnicemi pro výuku dějin 20. století aneb kam sáhnout?* In: *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II*. ASUD, 2002, str. 56

³⁰⁹ LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, str. 10

³¹⁰ ČAPEK, str. 159

³¹¹ BENEŠ, Zdeněk, GRACOVÁ, Blažena, PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy*. str. 13

³¹² BENEŠ, Zdeněk. *Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním*. In: *Pedagogika*, roč. LIX, Praha: Univerzita Karlova, 2009, str. 157

2.6.2. Současné francouzské učebnice dějepisu

2.6.2.1. Nástin vývoje k současné podobě

Jak již bylo naznačeno, do první poloviny 20. století převládaly ve francouzském prostředí učebnice typu „*Le Petit Lavisse*” pro mladší žáky a „*Malet-Isaac*” pro starší žáky. Jednalo se o klasické kvazisyntézy podávající formou autora textu uzavřený a přehledný chronologicky lineárně prezentovaný příběh národních dějin. Zatímco učebnice pro *lycée* dlouhou dobu odolávaly změnám a nesly stopy modelu „*Malet-Isaac*” až do 80. let, učebnice pro mladší žáky se začaly proměňovat už v 50. a 60. letech 20. století. V tomto období se zintenzivňoval “didaktický charakter” učebnic. Objevilo se více cvičení a narůstalo množství ikonického textu, který vedle ilustrativní funkce nabízel i možnost jejich aktivního využití.³¹³ Mnoho mladých učitelů, později didaktiků dějepisu jako Suzanne Citron nebo Jean-Claude Allain, volalo po výraznější změně, která by učebnice ještě více přiblížila žákům. Učebnicím vyčítali faktografickou přetíženost a požadovali výraznější přítomnost pramenů.³¹⁴ Proces změn akceleroval v 70. letech. Zásadně k němu přispěl i program *l'éveil*. V tomto období text autora učebnice postupně ustupuje, aby v učebnicích nové generace uvolnil místo tzv. složce dokumentů (*dossier*). Ta se stává pracovním polem žáků. Výuka začíná být v daném období organizována zejména kolem těchto složek dokumentů.³¹⁵ Nejdříve se jedná převážně o verbální texty, později je přítomno i více ikonického textu. Ten začíná být čím dál tím častěji tištěn v barvě.³¹⁶ Oficiální dokumenty připomínají učitelům, aby žáky vedli k aktivní práci se složkami dokumentů. Schopnost “číst dokument” je následně ověřováno zkouškou *brevet*.³¹⁷ Společně se vznikem jednotné *collège* v polovině 70. let je také zajištěna dostupnost učebnic pro všechny žáky státní dotací. Je přijat princip, podle kterého se musí učebnice obměňovat každé čtyři roky a jejich výběr je na jednotlivých školách, respektive učitelích.

Učebnice dějepisu-zeměpisu byly v této době nejčastěji organizovány po dvojstranách. Jedna dvojstrana odpovídala jedné vyučovací jednotce. Z jedné třetiny v ní zaujímal prostor text autora učebnice a ze dvou třetin různé dokumenty související s tématem. Tento soubor byl doplněn několika otázkami, které žáky vedly k získávání

³¹³ DE COCK, str. 225

³¹⁴ BAQUÈS, 134

³¹⁵ DE COCK, str. 153

³¹⁶ BAQUÈS, 123

³¹⁷ BASUYAU, DIARD, GÉRIN-GRATALOUP, str. 91

informací či jejich interpretaci.³¹⁸ Tento systém mohl být ve své struktuře mírně odlišný, ale společnými prvky byly dvojstrany, menší prostor věnovaný textu autora učebnice a větší prostor věnovaný dokumentům. Mezi nimi se stále častěji objevovaly ikonické texty. Proporce v rozsahu autorova textu a dokumentů zůstává i dnes podobná. Větší podíl ikonického textu nad verbálním textem také přetrvává. V náhodně vybrané současné učebnici dějepisu-zeměpisu pro *troisième* bylo při jedné analýze napočítáno celkem 356 dokumentů, z toho 237 bylo ikonickým textem, což je 66 %. Téměř z 50 % se jednalo o fotografie a z 20 % o plakáty.³¹⁹ Nárůst počtu dokumentů a jejich dominance na stranách učebnic je reakcí na poptávku systému, který vyžaduje aktivní práci žáků. Od 70. let se objevovala cvičení, která měla snahu napodobovat způsoby práce historika.³²⁰ Od 80. let se různá vydavatelství snažila na stránkách svých učebnic vést žáky k *“postupům, metodám a dotazování se”*, které využívají ve své práci historici. V jiných učebnicích bylo možné nalézt cvičení, která vedla k *“reflexi postupů historické metody”*.³²¹ Některé učebnice dokonce nabízely žákům dvojstrany nadepsané *“Postupy historika”*.³²² Zároveň se objevila četná kritika těchto novinek upozorňující, že *collège* ani *lycée* nevychovávaly historiky, tudíž nelze přímo mluvit o *“postupech historika”*.

V souvislosti s obecnějšími trendy akcentující procedurální přístup ve výuce dějepisu se čím dál tím častěji hovoří o již zmiňovaném problémovém vyučování (*„problème“*, *„problematization“*, *„problématique“*) které se stává od 90. let také součástí oficiálních kurikulárních dokumentů.³²³ Od prvního desetiletí 21. století některé učebnice dějepisu reflektují otázku paměti jakožto objekt zájmu historické vědy a zpracovávají vzpomínkovou kulturu.³²⁴

Během 20. století bylo představeno také několik zajímavých projektů učebnic, které se však brzy setkaly s neúspěchem. Z hlediska formy některá vydavatelství v 60. letech experimentovala s učebnicemi v podobě sešitových svazků. V 90. letech se objevil záměr vydávat učebnice tvořené jednotlivými listy, které měly společně vytvářet učební soubor. Ani jedna z variant si nezískala přízeň učitelů.³²⁵ Z hlediska koncepce a obsahu byly již

³¹⁸ BAQUÈS, 129 a 135

³¹⁹ DELPOTRE, GACHET, str. 186

³²⁰ DE COCK, str. 225

³²¹ BAQUÈS, str. 131

³²² GRANIER, PICOT, str. 179

³²³ BAQUÈS, str. 138

³²⁴ Tamtéž, str. 147

³²⁵ Tamtéž, str. 137

některé experimentální učebnice zmíněny, například od F. Braudela. Ve druhé polovině 90. let byl vytvořením státem garantované referenční učebnice dějepisu-zeměpisu pověřen filozof, historik a literární teoretik bulharsko-francouzského původu Tzvetan Todorov. Jím navrhovaná koncepce počítala s šesti základními okruhy: „*Co odlišuje člověka od zbytku světa?; jednotu a různorodost člověka; lidstvo žijící v čase; člověk jako producent a konzument významu; člověk jako producent a konzument formy; vzory lidských vyjádření.*“³²⁶ Učebnice, která měla být prototypem ostatních učebnic dějepisu-zeměpisu pro *collège*, se stala rychle terčem kritiky. Skepticky se na ni dívali mnozí odborníci a učitelé. Celý projekt byl ukončen bez konkrétního výsledku. Kritika se ovšem nevyhýbá ani široce rozšířeným učebnicím a někteří autoři upozorňují, že kritika učebnic je stejně tak stará jako samy učebnice.³²⁷ Příliš novátorské učebnice kritizují konzervativní historici a učitelé, příliš stereotypní formy učebnic kritizují didaktici, příliš konformistický či evropocentrický pohled na dějin vyčítají učebnicím často nejen odborníci, ale také novináři a média obecně.³²⁸ Někteří didaktici tak v současné době místo kritiky raději předkládají možnosti, jak se současnými učebnicemi vhodně pracovat, aby byl podpořen rozvoj disciplinárního myšlení.³²⁹

Od 80. let již učebnice není psána jedním či dvěma autory, ale početnějším autorským týmem. Kolektiv je často tvořen historiky, čímž má být zdůrazněno zajištění dostatečné odbornosti, dále učitelé, kteří prezentují garanty vhodných pedagogických přístupů, a také školními inspektory, jejichž přítomnost v týmu má potvrzovat soulad s oficiálními státními dokumenty.³³⁰ Jednotlivá vydavatelství nevytvářejí stabilní autorské týmy a pro každá vydání oslovují různé odborníky. Pole možných autorů učebnic se 90. lety rozšířilo. V institucích vzdělávajících budoucí učitele začali působit univerzitní *učitelé-průvodci (formateur)* a čím dál tím častěji bývají slyšet také odborní didaktici. Ne vždy však byli tito aktéři přizváni k tvorbě nových učebnic. Tento stav platí ve Francii často dodnes.³³¹ Nestabilita autorských týmů může přispívat k tzv. *diktatuře šablon*, kdy jsou při tvorbě učebnic dodržovány určité struktury, které sice zajišťují soulad mezi různými autory

³²⁶ DE COCK, str. 177

³²⁷ LEROY, str. 14

³²⁸ Tamtéž, str. 16 a 19

³²⁹ Viz MÉVEL, TUTIAUX-GUILLON. *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée.*

³³⁰ DE COCK, str. 227

³³¹ TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Recherches en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire.* Str.

učebnic, ale zároveň mohou být překážkou pro kreativní zpracování didaktických inovací. Tím bývá často vysvětlována výrazná homogenita současných francouzských učebnic.³³²

2.6.2.2. Digitální věk

V poslední době se ukazuje, že východiskem ze situace, ve které jsou kritizovány jak inovativní, tak starší modely učebnic, je digitalizace didaktických pomůcek, a tedy i učebnic. Už od počátku nového tisíciletí byla snaha organizovaně využít digitální prostor a internet pro zkvalitnění výuky nejen dějepisu-zeměpisu. Nejdříve se jednalo o vytváření platform, které sloužily ke sdílení materiálů, příprav a odkazů na další materiály. Digitalizace rychle zasáhla také učebnice a proběhlo i několik celonárodních šetření o jejich podobě a využívání. Výzkumy ukončené v roce 2009 rozlišovaly učebnice digitalizované (*numerisé*), tedy takové, u kterých je obsah učebnice pouze převeden do digitální podoby, nejčastěji formátu PDF, dále učebnice obohacené (*enrichi*) o hypertextové odkazy, obrázky, videa a jednoduché funkcionality (podtrhávání, zvětšování apod.) a učebnice digitální (*numérique*), které představují komplexní, interaktivní a otevřený soubor s bohatou škálou funkcionalit, které umožňují vysokou míru personalizace.³³³ Právě tento poslední typ učebnic je dnes součástí běžné nabídky všech velkých vydavatelství učebnic ve Francii. Napomáhá tomu i výrazná podpora státu a jeho snaha ve velkém digitalizovat mnohé prvky vzdělávacího systému.

Významné vydavatelství Nathan ve školním roce 2019/2020 například nabízí v rámci digitální učebnice dějepisu-zeměpisu licenci, která se vyznačuje výraznou personalizací.³³⁴ Při přípravě hodiny se učitelé mohou držet navržených postupů, ale mohou zvolit i vlastní postup. Licence jim umožňuje vybírat z učebnice jen některé strany, nebo dokonce jen některé dokumenty a texty. Ty mohou různě přeskládat podle svých požadavků. Také mohou přidat vlastní dokumenty v různých formátech, například naskenované fotografie (svoje, žáků apod.), videa na internetu, hudbu aj. Veškeré dokumenty mohou různě upravovat. Například na mapách mohou zobrazovat jen některé údaje, jiné zakrývat. Do dokumentů mohou také kreslit různými barva, psát, zvýrazňovat. Takto vytvořenou přípravu mohou sdílet přes internet s kolegy, s žáky, nebo si ji nahrát na "flash disk". Vše je synchronizováno,

³³² BAQUÈS, str. 132

³³³ LEROY, str. 37

³³⁴ Viz např. <https://enseignants.nathan.fr/catalogue/histoire-geographie-emc-3e-prepa-pro-manuel-numerique-enseignant-9782091645537.html>

takže případné další úpravy nemusí na další zařízení znovu přehrávat. Podobné funkce jsou nabízeny i v žákovských licencích.

2.6.2.3. Charakteristika současných učebnic

Pro přiblížení charakteru francouzských učebnic dějepisu byly použity tři učebnice od tří různých vydavatelů pro tři ročníky *cycle 4: cinquième, quatrième a troisième* a tři různé pracovní sešity pro ročník *quatrième* od dvou vydavatelů (viz následující tabulka). Učebnice a pracovní sešity byly vydány v období let 2010 až 2018. Zahrnují tedy jak publikace vydané podle starších učebních plánů, tak ty, které byly vypracovány podle současných učebních plánů (2016). Tato pestrost vydavatelů, ročníků a roku vydání je záměrná, neboť lépe (byť ne zcela) pomůže zachytit obecnější charakter francouzských učebnic. Jeho prezentace je zaměřena na didaktický potenciál učebnic, přesněji řečeno na jejich didaktickou vybavenost. Obsahová analýza je ponechána stranou.

UČEBNICE
<ul style="list-style-type: none"> • ADOUMÉ, Vincent (dir.). <i>Historie-Géographie. Éducation civique. 5^e</i>. Paris: Hachette, 2010
<ul style="list-style-type: none"> • COTE, Sébastien, FELLAHI, Armelle, HERGOTT, Gwenaëlle, HAZARD-TOURILLON, Anne-Marie (dir.). <i>Historie-Géographie. Enseignement moral et civique. 4e</i>. Paris: Nathan, 2016
<ul style="list-style-type: none"> • PLOYÉ, Alexandre. <i>Historie-Géographie. Éducation civique. 3e</i>. Paris: Magnard, 2014
PRACOVNÍ SEŠITY
<ul style="list-style-type: none"> • MARTINEZ, Jean-Claude (dir.). <i>Fiches d'activités. Histoire-Géographie. Enseignement moral et civique. 4e</i>. Paris: Hatier, 2017
<ul style="list-style-type: none"> • FELLAHI, Armelle, HAZARD-TOURILLON, Anne-Marie, MARQUES, Patrick (dir.). <i>Mon cahier de compétences. Histoire-Géographie. Enseignement moral et civique. 4e</i>. Paris: Nathan, 2018
<ul style="list-style-type: none"> • RAVINAL, Caroline, RAVINAL, Laurent. <i>Méthodes et outils pour apprendre. Histoire-Géographie. 4e</i>. Paris: Hatier, 2017

2.6.2.3.1. Ikonický a verbální text

Na první pohled zaujmou francouzské učebnice nebývale velkým množstvím ikonického textu. Důraz na tuto složku je patrný již na samotných obálkách učebnic a pracovních sešitů. Všechny publikace se svými rozměry blíží formátu A4. Ve čtyřech ze šesti sledovaných publikací zaujímají celý prostor přední strany obálky jedna až tři obrazové reprodukce či fotografie (viz Příloha č. 1 – Přední strany obálek francouzských učebnic). Z povahy předmětu dějepis-zeměpis-občanská výchova odkazuje část tohoto materiálu k zeměpisu a

část k dějepisu. Například na učebnici pro *quatrième* jsou použity dva ikonické texty: kolorovaná litografie *Příjezd vlaku manželů* z roku 1908 (pro dějepis) a fotografie turistů na pláži v Dubaji z roku 2015 (pro zeměpis). Pracovní sešit pro stejný ročník má přes celou přední stranu svojí obálky dobovou kolorovanou kresbu *Klub žen v roce 1848*, odkazujícího na boj žen za rovnoprávné postavení v 19. a 20. století. I zbylé dvě publikace přinášejí na obálce výrazný obrazový materiál, byť není rozvržen přes celou obálku. Na obálce dále nalezneme tradičně název předmětu, označení ročníku, logo vydavatelství a indikaci, že učebnice byla napsána podle aktuálních učebních plánů.

Také uvnitř učebnice jsou strany, které jsou celé věnovány ikonickému textu. Učebnice jsou rozděleny na dvě hlavní části: dějepis a zeměpis. Občanské výchově je věnován menší prostor. Každá z těchto částí je uvedena reprodukcí obrazu či fotografie, které zaujmají celou jednu dvojstranu. Svým zaměřením odkazují na obsah učiva v daném ročníku a jsou doplněny popiskem. Dějepisná část v učebnici pro *quatrième* je například uvedena reprodukcí obrazu *Polední pauza, Wigam* z roku 1874 od Eyre Crowea zobrazující odpočívající a obědvající ženy mezi budovami továren. V učebnici pro *troisième* je tímto způsobem využita fotografie Henriho Cartier-Bressona *Osvobození Paříže, srpen 1944*, která nabízí pohled do tváří radostných Pařížanů. Podobně začínají celé tematické bloky učebnice, jejichž rozvržení je řízeno aktuálně platným učebním plánem. Jeden ikonický text již netvoří celou dvojstranu, ale na každé stránce je umístěn jeden. Obrazový materiál je doplněn základními informacemi o jeho názvu, autorovi, datu vzniku a místu dnešního uložení (muzeum, galerie, archiv). Přidán je také krátký komentář k jeho obsahu. Navíc je na těchto stranách již vyhrazena část prostoru pro aparát řídicí osvojování učiva a orientační aparát.

Velikosti ploch, které zaujmají jednotlivé ikonické texty v dějepisných kapitolách učebnice jsou velmi různé. Málokdy jsou však menší jak jedna šestina celé plochy. Nejčastěji se jedná o plochy jedné třetiny nebo jedné poloviny celkové plochy jedné strany učebnice. V absolutním poměru tvoří ikonické texty zhruba 40-60 % ve vztahu k verbálním textům. Je tedy patrné, že ikonický text tvoří v učebnicích významnou ne-li dominantní složku. Pro pracovní sešity takto jasné rozdělení není možné určit, neboť ze své podstaty tvoří většinu plochy prostor pro práci samotných žáků. I zde ale můžeme mluvit o častém využití ikonického textu.

Ikonický text může být různého druhu a jejich rozložení v jednotlivých učebnicích je do jisté míry dáno tím, pro který ročník je učebnice určena. V učebnici pro *cinquième*, ve

kteře jsou prezentována témata z dějin středověku a raného novověku, nalezneme velké množství reprodukcí středověkých iluminací, v učebnici pro *troisième*, která se věnuje dějinám 20. a případně i 21. století, zas velké množství fotografií. Ve třech sledovaných učebnicích bylo napočítáno 598 prvků ikonického textu na celkem 533 stranách. Jednalo se o 170 fotografií, 139 grafik, z nichž některé v podobě plakátů a část z nich ve formě karikatury, 78 iluminací, 76 kartogramů a map, 61 maleb, 29 časových os, 27 statistických grafů a tabulek a 18 jiných organigramů. I na tomto menším vzorku lze dobře prezentovat četnost a pestrost ikonického textu ve francouzských učebnicích.

Verbální text ve francouzských učebnicích můžeme rozdělit na výkladový text, který pochází z pera autorů učebnice, text pramenného charakteru, ukázky krásné literatury, texty sekundárních pramenů (například úryvky textů z děl historiků), popisky k ikonickým textům, slovníky a verbální texty, které jsou součástí aparátu řídicí osvojování učiva a aparátu orientačního. Abychom lépe vystihli poměr jednotlivých typů verbálního textu, je nutné více přiblížit strukturu francouzských učebnic.

Jak již bylo dříve zmíněno, francouzské učebnice jsou členěny pomocí dvojstran, které tvoří tematicky sevřený soubor ikonického a verbálního textu. Jedna dvojstrana je určena pro jednu vyučovací hodinu. Několik dvojstran pokrývá téma, které je určeno učebním plánem. Dvojstrany, ve kterých převládá výkladový text autorů, je často pojmenován jako *leçon (leçon)* (viz Příloha č. 2 – Ukázka výkladového textu autorů učebnice), kdežto části s převahou zbylých typů verbálního textu, především pramenného charakteru, tvoří části nazývané nejčastěji *složka (dossier)* (viz Příloha č. 9 – Překlady částí francouzských učebnic využitých v případové studii). Pro tyto části se však objevují i jiné názvy: *Objevuji (Je découvre)*, *Pátrám (J'enquête)*, nebo *Případová studie (Étude de cas)*. Každé téma je rozděleno na různý počet dvojstran, nejčastěji se počet pohybuje mezi šesti až devíti. Z nich tvoří části *leçon* menšinu, často se jedná o jednu až dvě, výjimečně tři dvojstrany. Zbytek dvojstran tvoří *dossier*. V každé *dossier* výkladový text buď vůbec není, nebo tvoří velmi malou část, například jen několik řádků v úvodu dvojstrany. V každé *leçon* je naopak často i nevýkladový verbální i ikonický text, který tvoří zhruba jednu čtvrtinu až tři čtvrtiny celé plochy dvojstrany. Z výše popsaného vyplývá, že v celé učebnici výkladový text tvoří vždy jen velmi malou část verbálního textu. Autoři učebnice jsou tak spíše než autoři výkladových textů především autory výběru dokumentů (ostatní verbální texty a ikonické texty) a autory aparátu řídicí osvojování učiva a orientačního aparátu. Co se týká pracovních sešitů, v nich žádný čistě výkladový text nenajdeme.

Dominantní složkou verbálního textu tvoří dokumenty pramenného charakteru, primární i sekundární prameny, a ukázky krásné literatury. Ve třech učebnicích bylo napočítáno celkem 339 prvků tohoto charakteru. Převažující jsou ukázky z primárních pramenů, kterých je 316, ukázek z krásné literatury bylo 11 a ukázek z publikací historiků bylo 12. Autoři učebnice se tak pro výuku snaží žákům poskytnout především ukázky z primárních pramenů. Úryvky z textů odborných monografií jsou, zdá se, využity v situaci, kdy není k dispozici vhodný materiál z provenience primárních pramenů, nebo je text historika vhodný jako „pojítka“ jiných primárních pramenů. Všechny tyto prvky verbálního textu jsou spíše kratší, jedná se zpravidla o několik vět, či dva menší odstavce. Pokud je na jedné dvojstraně použit delší text, je často rozčleněn na menší části. Texty staršího data vzniku či texty cizojazyčné (např. latinské) jsou běžně překládány a upravovány do moderní francouzštiny. Tento typ verbálních textů a prakticky všechny ikonické texty jsou oněmi dokumenty (*document*), které žáci při své práci v hodině používají. Veškeré ikonické i verbální texty, které můžeme zařadit do dokumentů a do výkladového textu, celkově tvoří v učebnici aparát prezentace učiva.

Francouzské učebnice dějepisu jsou tedy spíše než přímým výkladem dějin jakousi bankou dokumentů verbální či ikonické povahy. Tímto způsobem je k učebnicím dějepisu také často přístupováno. Je to také hlavní důvod, kvůli kterému jsou učitelé dějepisu těmi, kteří učebnici ze všech svých kolegů používají nejčastěji. Tato „banka dokumentů“ pak slouží k volnému výběru těch, které učitelé či jejich žáci ke své práci potřebují. Také některé didaktické příručky pro učitele nabádají, aby učitel využil nabízený materiál v učebnicích kreativně a specificky pro konkrétní třídu a žáky. Učitel má pečlivě zvažovat cíle výuky a podle něho vybírat z učebnice vhodné postupy, dokumenty a také je doplňovat dalšími materiály. Tento vztah se odráží i ve funkcích digitálních učebnic zmíněných již výše, kdy si každý učitel může vytvořit vlastní soubor dokumentů z dané učebnice a doplnit ho svými dokumenty, které nastřádal například během studií, během své praxe, nebo je našel na různých internetových platformách pro sdílení těchto materiálů. Nelze však říct, že by se tak zcela vyprázdnily zbylé funkce učebnic. V mnoha případech učitelé pouze občas upravují či doplňují postupy, které učebnice předkládají.

2.6.2.3.2. Orientační aparát

Vždy první strany učebnice jsou věnovány pouze orientačnímu aparátu. Vedle souhrnného obsahu jednotlivých témat a jejich organizace do kapitol, musí každá učebnice obsahovat také obsah patřičných učebních plánů, většinou ve formě přehledné tabulky. Každý čtenář

zde také nalezne vypsané kompetenční oblasti společného rámce, ke kterým učebnice žáky vede. Jak učební plány, tak dané kompetence jsou zřetelně provázány s obsahem a kapitolami učebnice. Často jsou názvy jednotlivých tematických celků v učebnici ve stejném znění jako názvy tematických celků v učebních plánech. Každý žák, učitel či rodič tak může sledovat, jakou část předepsaného učebního plánu a jaké kompetence žák v dané kapitole procvičuje. Je tedy běžné, že části základních kurikulárních dokumentů jsou integrální součástí učebnice. Nejedná se však jen o pouhý přehled, jakýsi výpis, ale funkční součást učebnice. Každá dvojstrana obsahuje informaci o tom, jaké kompetenční oblasti jsou díky ní dominantně procvičovány. Učebnice pro *quatrième* má navíc ještě na konci každého tematického celku tabulku s názvem “*Můj přehled kompetencí*”, kde je znovu přehledně uvedeno, jaké kompetenční oblasti a jaké kompetence byly v daném celku procvičovány. V tomto směru jsou tyto prvky součástí jak orientačního aparátu, tak částečně aparátu řídicího osvojování učiva.

V úvodu učebnice nalezneme také dvojstranu, která představuje systém uspořádání učiva, dokumentů, aktivit a dalších prvků v učebnici. Jedná se o prezentaci náhledů zmenšených jednotlivých typů dvojstran, které lze v učebnici nalézt. Typů dvojstran je více a každá má své vlastní určení: dvojstrany uvádějící do tématu kapitoly, dvojstrany s dokumenty a badatelskou činností, dvojstrany určené pro skupinovou práci žáků, dvojstrany směřující k přípravě na zkoušku *brevet*, dvojstrany pracující se vztahem minulosti a přítomnosti aj. Představen je zde systém, jak jsou jednotlivé dvojstrany organizovány a náhledy jsou doplněny vysvětlujícími popisky (viz *Příloha č. 3 – Ukázka strany prezentující organizaci učebnice*).

Každá dvojstrana obsahuje nadpis, který je graficky zvýrazněn. Obsah dvojstran je organizován do rámečků či jinak graficky členěn. Barevným podtiskem jsou zřetelně odděleny dokumenty tvořené verbálním textem od výkladového textu, který je tištěn přímo na základní barvu listu. Každý dokument je číslován. V částech *leçon* (lekce) je shrnující výkladový text rozčleněn většinou do tří částí, které jsou odděleny nadpisem a dále členěny podnadpisy. V textu jsou často odkazy do jednotlivých částí s dokumenty či na konkrétní dokumenty v rámci tematického celku. Vše je doplněno dalšími organizačními prvky či prvky, které odkazují k procvičovaným kompetencím.

2.6.2.3.3. Aparát řídicí osvojování učiva

V částech věnovaných analýze dokumentů je každá dvojstrana vybavena klíčovou otázkou, nebo je touto otázkou či zadáním přímo nadpis dvojstrany. Cílem žáků je pomocí

předložených dokumentů na tuto otázku odpovědět. S tím jim pomáhá část nejčastěji nazvaná *activités* (aktivity). Běžně se jedná o soubor otázek, které jsou organizovány různým způsobem. Vždy je několik otázek zahrnuto pod určitý nadpis, který vyjadřuje, k čemu otázky slouží. Například otázky k *“nalezení informací v dokumentech”*, nebo otázky *“ke srovnávání dokumentů”*. Jako nadpisy otázek slouží i části procvičovaných dovedností, například *“vysvětlují kontinuitu a zlom”*, nebo *“rozumím obecnému významu dokumentů”*, či *“vyjadřují se grafickou formou: schématem”*. Závěrečná otázka, nebo instrukce směřuje k vypracování syntézy, která zodpoví původní klíčovou otázku z nadpisu dvojstrany. Výslednou prací bývá textový výstup, ale v učebnici pro *quatrième* jsou žákům nabízeny i jiné výstupy jako například myšlenková mapa nebo plakát.

Na závěr tematického celku jsou dvojstrany věnovány reflexi a opakování. Jedná se nejrůznější aktivity, které žákům ukazují rozličné způsoby učení se, jak si vytvářet poznámky k opakování, jak si organizovat učivo apod. Zároveň nabízí cvičení k autoevaluaci jak získaných znalostí, tak vhodných postupů při práci s dokumentem. (viz *Příloha č. 4 – Ukázka strany k opakování*). Celky jsou uzavřeny dvojstranou věnující se přípravou na zkoušku *brevet*. Žáci zde mají možnost procvičit si na dvou až třech cvičeních úkoly, které je čekají u státní zkoušky.

Zajímavým způsobem se do učebnic promítá mezipředmětově organizované dějiny umění a práce s analýzou a porozuměním uměleckých děl. Kromě toho, že se žáci s reprodukcemi uměleckých děl setkávají neustále v rámci práce s prameny (reprodukce maleb, rytin, iluminací apod.), je této oblasti v učebnici věnována samostatná dvojstrana či samostatné cvičení. Někdy je tato část propojena se vzpomínkovou kulturou či aktualizací tématu pomocí uměleckého díla. V učebnici pro *toisième* jsou některé ikonické texty doplněny malým jednoduchým grafickým schématem, který má žákům pomoci lépe se orientovat v daném obraze, fotografii, či malbě a lépe jej popsat a interpretovat. (viz *Příloha č. 5 – Ukázky cvičení k výuce dějin umění*). V samostatných dvojstranách jsou pak analyzována umělecká díla reagující například na první světovou válku, na totalitní režimy, dále pomníky či sbírkové předměty z muzeí apod. Na jedné dvojstraně v učebnici pro *troisième* se žáci věnují například filmu *Good bye Lenin!*, plakátu k tomuto filmu a jednomu vyobrazení automobilu značky Trabant na bývalé berlínské zdi. V učebnici pro *quatrième* zas žáci analyzují olejomalbu *Sběračky klasů* malíře Jeana-François Milleta z roku 1857. Jejich úkolem je díky obrazu také najít vztah mezi probíraným tématem a filmovým dokumentem *Sběrači a sběračky klasů* z roku 2000. Ten přibližuje fenomén sbírání odpadků u supermarketů lidmi, kteří se díky nim žijí.

Součástí učebnice jsou také slovníky, které jsou s výběrem některých slov součástí konkrétních dvojstran. Na konci učebnice je žákům zároveň k dispozici výkladový slovník vybraných cizích slov a pojmů.

2.6.2.3.4. Pracovní sešity

Přibližme nyní trochu více formu pracovních sešitů, neboť ty v případové studii nebyly použity. Pracovní sešity se svojí podobou a svým účelem nejvíce blíží *dossier* s dokumenty v učebnici. Žákům jsou předloženy jeden nebo dva dokumenty a k nim se vztahují otázky, pomocí nichž je žáci analyzují. Otázky vycházejí ze základní klíčové otázky položené na začátku každé strany. Také zde žáci naleznou obsah základních kurikulárních dokumentů a jejich propojenost k jednotlivým cvičením. Některé pracovní sešity více inklinují k probíraným tématům, jiné se zaměřují více na rozvíjení kompetencí. To se odráží také v jejich názvech: *Můj sešit kompetencí* nebo *Metody a nástroje pro učení se - Základní kompetence k osvojení*. Tyto pracovní sešity jsou více zaměřeny na reflexi procesů učení a jsou doplněné autoevaluačními nástroji.

Například pracovní sešit vydavatelství Hatier nabízí k analýze vždy jeden dokument (malbu, graf, kartogram, text...), ke kterému si žák vybírá jeden ze tří způsobů analýzy. První způsob je nejvíce otevřený a pro žáky nejnáročnější. Žáci volně odpovídají na komplexní otázku a mají k dispozici pouze několik volných řádků k napsání textu. Žáci si tak musí sami rozvrhnout, jak a co budou analyzovat, jak a co budou psát, jaké použijí argumenty apod. Ve druhém způsobu, který si mohou žáci zvolit, jsou již více vedeni. Mají k dispozici několik bodů, kterým se v rámci základní otázky mohou věnovat. Třetí způsob nabízí při analýze nejvyšší míru pomoci. Žáci jsou zde vedeni přesnými instrukcemi práce: mají podtrhávat v dokumentu nebo v jeho popisu přesně specifikované části, nebo odpovídají na uzavřené otázky. V jednotlivých postupech se tedy stupňuje míra dopomoci, která je žákovi k dispozici. Tento způsob diferenciací obtížnosti úkolů je patrný i v učebnici stejného vydavatele. Na konci každé strany v pracovním sešitě žáci mohou zhodnotit zvládnutí úkolů v autoevaluačním rámečku. Podle výsledku si žáci v další kapitole mohou volit těžší nebo lehčí formu práce

K tématu „18. století - expanze, osvícenci a revoluce“, které je definováno učebním plánem, je žákům představen jako dokument ikonický text. Jedná se o kolorovanou gravuru neznámého autora z roku 1789 nazývanou *Karikatura třech stavů*, která je dnes uložena v muzeu Carnavalet v Paříži. Tyto informace o dokumentu mají žáci vždy k dispozici. V tomto případě je navíc zvětšena část gravury, která zobrazuje kámen „drtící“ poddané, s

nápisem „*daň z hlavy, daně a robota*“. Žáci mají k dispozici stručné definice daně z hlavy a roboty. Následně si mají vybrat jeden ze tří postupů. První po žácích požaduje: „*Představte a popište dokument. Poté určete, k jakému pojmu učebního plánu se může vztahovat a svoji volbu zdůvodněte. Závěrem vysvětlete, co chtěl autor sdělit člověku, který si karikaturu prohlíží.*“ Ve druhém postupu žáci doplňují odpovědi ke konkrétním otázkám, například: „*Představte dokument: autora, dobu vzniku, povahu, místo uložení,*“ nebo: „*Popište tři prvky v popředí dokumentu.*“ Ve třetím postupu mají žáci mimo jiné tyto pokyny: „*V dokumentu podtrhněte jméno autora červeně, rok vzniku modře a místo uložení zeleně,*“ dále mají zatrhnout, zdali se jedná o „*karikaturu, portrét, nebo komickou malbu.*“ Následně mají žáci k dispozici rozdělené hlavní části dokumentu a ke každému uzavřenou otázku. Také zbylé dvě otázky jsou uzavřené (viz Příloha č. 6 – *Ukázka dvojstrany z pracovního sešitu vydavatelství Hatier*). Autoři pracovního sešitu pomocí míry otevřenosti či uzavřenosti otázek diferencují obtížnost jednotlivých postupů. Cílem je, aby na konci studia u zkoušky *brevet* byli žáci schopni odpovědět na otevřenou otázku v rámci prvního postupu.

Jiný způsob práce s kompetencemi nabízí pracovní sešit vydavatelství Nathan. I zde je žákům položena základní otázka a jeden nebo dva dokumenty k analýze, díky níž žáci na otázku odpoví. Žáci si vybírají ze dvou možných způsobů zpracování. V prvním případě by měl být výsledkem práce žáků souvislý textový výstup, ve kterém analyzovaný dokument představí, popíšu a zařadí do kontextu. Ve druhém případě žáci analyzují dokument za pomoci různých tabulek nebo schémat. I zde je na konci žákům k dispozici autoevaluační formulář. Je více podrobný než u pracovního sešitu popisovaného výše. Ptá se na zvládnutí konkrétních kompetencí, například: „*řadím historická fakta ve vztahu k ostatním,*“ nebo „*identifikuji trvání a zlom.*“ Je také doplněn kolonkou pro hodnocení učitele a žák tak může porovnat své hodnocení s hodnocením učitele.

V části, ve které žáci pracují s výroky evropských osvícenců a odpovídají na otázku „*Co kritizují osvícenští filozofové v Evropě 18. století?*“ se nachází autoevaluační dotazník, ve kterém se žáci hodnotí na škále *velmi dobře zvládnuto, dostatečně zvládnuto a slabě zvládnuto*. Je připojen i rámeček s nadpisem „*Co si myslí můj učitel.*“ Žáci se hodnotí na základě těchto výroků: „*Položil jsem si vhodné otázky k dané historické situaci,*“ nebo: „*Vytvořil jsem vysvětlující hypotézu,*“ nebo: „*Obhájil jsem svůj postup, svoji interpretaci.*“ Nakonec žáci mohou napsat na dva volné řádky to, co se naučili, a to, v čem se musí zlepšit. Je patrné, že hodnocení je orientováno pouze směrem ke kompetenčním oblastem, které definuje společný rámec. Učitelovo hodnocení je zde omezeno menší plochou, která je mu vyhrazena (viz Příloha č. 7 – *Ukázka dvojstrany z pracovního sešitu vydavatelství Nathan*).

Pracovní sešity nejsou často členěny jako učebnice po tématech dle učebních plánů, ale po jednotlivých kompetencích. Jednotlivá cvičení k daným kompetencím tvoří kapitoly pracovních sešitů. Tematicky se tak v jedné kapitole můžou střídat oblasti z dějepisu i zeměpisu (viz *Příloha č. 8 – Ukázka organizace cvičení podle kompetenčních oblastí*). Větší vazba na učební plány a kompetence definované společným rámcem také umožňuje, že pracovní sešity často nejsou pouhým doplňkem učebnice, ale samostatnou didaktickou pomůckou. Přesto, že reálně existuje organizační i tematická vazba mezi učebnicí a pracovním sešitem, je v tomto systému možné využívat učebnici jednoho vydavatelství a pracovní sešit jiného vydavatelství. V pracovním sešitě vydavatelství Nathan si například žáci mohou do volného pole vyplnit čísla stránek své učebnice podle toho, kde se dané téma v jejich učebnici nalézá. Jeden z pracovních sešitů má na své přední straně upozornění, že je kompatibilní, se všemi učebnicemi. Takto připravené pomůcky dávají velký prostor učitelům, který může podle potřeb svých žáků kombinovat vždy to, co se za daných okolností jeví jako nejvhodnější možnost.

2.6.2.4. Shrnutí

Z výše popsaného je zřejmé, že učebnice i pracovní sešity jsou vytvářeny s myšlenkou aktivní práce žáků s různými dokumenty, díky které jsou rozvíjeny a posilovány žádané kompetence. Ty jsou také autoevaluovány. Výkladový text autorů učebnic je maximálně omezen. S ohledem na různou úroveň osvojení si různých kompetencí nabízejí učebnice i pracovní sešity více možných postupů, čímž dochází ke vhodné diferenciaci obtížnosti. Z pohledu typologie tak současné francouzské učebnice dějepisu patří k těm analyticko-syntetickým s výraznou převahou analytické složky. V některých případech je učitelé mohou dokonce využívat pouze jako materiálová kompendia.

Z hlediska samotného dějepisného výkladu či prezentace není možné přesně určit jeden model, neboť francouzské učebnice představují chronologicko-tematickou koncepci založenou v různé míře na badatelském přístupu s transdisciplinárními přesahy.

3. Výuka podle francouzských učebnic dějepisu na české škole

3.1. Východiska případové studie

Případová studie je koncipována jako kvalitativní výzkum a pro její přípravu byly použity principy popsané v textech knih *Kvalitativní výzkum* od Jana Hendla³³⁵ a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od Kláry Šed'ové, Romana Švaříčka a kolektivu autorů.³³⁶

V novém školním roce mi na škole, kde jsem učil, byly z organizačních důvodů přiděleny na výuku dějepisu dvě třídy osmého ročníku, které do té doby vyučoval kolega. Uvědomil jsem si, že se jedná o ideální příležitost vyzkoušet alespoň částečně výuku podle francouzských učebnic a pozorovat, jaký vliv to má na samotné žáky. Třídy, které jsem do té doby učil, byly zvyklé na můj způsob výuky a mnohé aktivity, které jsem se svými žáky procházel, již byly inspirovány postupy z francouzských učebnic. Nebylo tedy možné dané třídy zahrnout do studie, neboť by bylo náročné odlišit, jaký vliv mají na žáky postupy předkládané ve francouzských učebnicích, když některé z nich již znali. Naopak výuka v nových třídách k tomu vybízela. Žáci těchto tříd byly po celé dva ročníky (6. a 7.) vystaveni klasické akceptační výuce organizované frontální metodou. Prakticky všechny hodiny dějepisu vypadaly stejně. Žáci seděli v lavicích a poslouchali výklad učitele sedícího za katedrou, který byl doprovázen obrázky a texty v prezentaci promítané projektorem. Žáci si zapisovali texty z prezentace a z těchto textů byli také testováni. Jednalo se o testy převážně s uzavřenými či polouzavřenými otázkami, které vyžadovaly naučení se textů z paměti. Tato výuka byla občas zpestřena sledováním filmu s historickým tématem nebo dokumentu, které učitel doplňoval výkladem či shrnutím. Ve výuce žáci také občas využívali pracovní sešity vydavatelství Taktik. Oficiálně na dějepis mohli žáci používat učebnici vydavatelství Fraus, ale nepoužívali ji. Nelze však určit, zdali si ji někteří neprocházeli doma pro vlastní přípravu. Žáci byli hodnoceni známkami a průměr ze známek dějepisu na vysvědčení v sedmém ročníku z obou tříd činil 2,83. Nejvíce žáků bylo na konci sedmé třídy hodnoceno chvalitebně, druhou nejpočetnější skupinou byli žáci hodnocení dobře, menší počet žáků prospěl s hodnocením výborně a zhruba stejný počet získal hodnocení dostatečně. Nikdo nebyl hodnocen nedostatečně. V obou třídách se nacházelo celkem 43 žákyň a žáků.

³³⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005

³³⁶ ŠEDOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014

Vzhledem k tomu, že bylo mým cílem sledovat, jak žáci reagují na výuku podle francouzských učebnic, bylo nezbytné zohlednit faktor interference působení mé osoby a mého stylu výuky s vlivem francouzských učebnic. Odlišení těchto vlivů je prakticky nemožné, přesto jsem se je snažil alespoň zmírnit. Pokud bych podle nich s žáky začal pracovat ihned na začátku osmého ročníku, těžko by šlo odlišit, co jsou jejich reakce na změnu učitele a co jsou reakce na dané učebnice. Žáci si tedy nejdříve museli zvyknout na mě a moje postupy a teprve poté bylo možné je vystavit způsobům práce v učebnicích. Tímto adaptačním obdobím bylo první pololetí. Žáci si velmi rychle zvykli na odlišné způsoby výuky i hodnocení, ale záměrně jsem hlídal, aby postupy, které jsem využíval, nebyly příliš blízké těm v nadcházející studii. Mojí snahou tedy bylo adaptovat žáky na mé působení tak, aby bylo následně možné pozorovat pouze, či převážně, vlivy výuky řízené pomocí částí francouzské učebnice.

Okolnosti, jakými bylo přidělení výuky v osmém ročníku a nutnost adaptace na můj styl výuky, ovlivnily i výběr témat, která bylo možné využít. Bylo nezbytné najít shodu mezi obsahem francouzských učebnic a učivem předepsaným ve školním vzdělávacím programu. Výhodou se v tomto směru ukázalo velmi podobně organizované učivo na druhém stupni základní školy a *collège*. Bylo tedy možné využít učebnici ročníku *quatrième* pro žáky stejného věku. Žáci pracovali s učebnicí, která odpovídala v době konání případové studie aktuálním učebním plánům z roku 2016. Konkrétně byla vybrána publikace vydavatelství Nathan. V době rozhodování jsem měl pro *quatrième* k dispozici dvě učebnice od různých vydavatelství. K učebnici vydavatelství Nathan se mi však brzy podařilo také sehnat příručku pro učitele. Nakonec byla vybrána dvě témata. Prvním bylo *Měšťané, obchod a otroctví* z tematického celku *18. století – expanze, osvícenci a revoluce* a druhým pak *Životní podmínky žen v 19. století* z tematického celku *Společnost, kultura a politika ve Francii 19. století*. Z daných kapitol jsem s žáky pracoval vždy pouze na prvních sedmi dvojstranách, ve kterých se pracovalo s dokumenty. Zbylé tři dvojstrany probrány nebyly. Jednalo se o *leçon*, tedy kratší shrnující text celého tématu, dále o uvědomění si obecných technik učení se v části *Učit se učit (Apprendre à apprendre)*, také o jednoduchá cvičení (*Exercices*) ověřující zapamatování klíčových pojmů, jmen a událostí a část věnující se přípravě na zkoušku *brevet (Vers le Brevet)*.

Bylo plánováno se každému tématu věnovat 6 vyučovacích hodin. Vzhledem k tomu, že vyučovací hodina ve Francii je delší, byla vytvořena rezerva tří vyučovacích hodin na každé téma. Celkem bylo pro konání případové studie vyčleněno maximálně 18 vyučovacích hodin. Při dvou hodinách dějepisu týdně šlo o období dvou měsíců a jednoho týdne.

Konkrétně se jednalo převážně o období března a dubna. Z důvodů časové náročnosti nebyl využit ve výuce doplňující pracovní sešit.

3.2. Charakteristika výukových materiálů použitých ve studii

Obě kapitoly, tedy *Měšťané, obchod a otroctví* a *Životní podmínky žen v 19. století*, jsou v učebnici rozčleněny do několika menších celků, tedy dvojstran. V případě prvního tématu se jedná o sedm celků, v případě druhém jde o šest celků s tím, že jedna z nich zabírá dvě dvojstrany. Překlady všech dvojstran využitých v rámci studie jsou součástí příloh této práce (viz Příloha č. 9 – Překlady částí francouzských učebnic využitých v případové studii). Každá kapitola je zahájena jednou úvodní dvojstranou (*Ouverture de chapitre*) a jednou dvojstranou pro základní orientaci v tématu s názvem *Orientuji se (Je me repère)*. Následují pracovní dvojstrany, které se svým zaměřením člení na několik typů s různými cíli. Vždy jsou navázány na konkrétní dovednosti, které určuje učební plán, a svázány s patřičnými kompetenčními oblastmi společného rámce. V každé kapitole jsou tyto dvojstrany zastoupeny v různém poměru. Nesou názvy *Objevuji (Je découvre)*, *Bádám – komplexní úkol (J'enquête – tâche complexe)*, *Bádám v týmech (J'enquête – en équipes)*, *Od minulosti k dnešku (D'hier à aujourd'hui)* a *Na cestě umění (Parcours arts)*. Části *Od minulosti k dnešku* a *Na cestě umění* byly přiblíženy již výše.

Každá kapitola má definované základní cíle. Kromě cílů stanovených společným rámcem a učebními plány jsou to cíle s vazbou na obsahu kapitol. Cíle kompetenční i obsahové jsou dále rozpracovány pro jednotlivé části každé kapitoly. Obsahové cíle jsou pro kapitolu *Měšťané, obchod a otroctví* tyto:

„Porozumět obchodu a obohacení Evropy v 18. století a zrození měšťanstva (buržoazie).

Zkoumat vztah mezi trojúhelníkovým obchodem a koloniálním otroctvím.

Porozumět fungování plantážnického hospodářství.

Přemýšlet nad vzpomínkovou kulturou vztahující se k otroctví.

Opustit evropský rámec pro globální vhled.“³³⁷

Obsahové cíle kapitoly *Životní podmínky žen v 19. století* jsou:

³³⁷ COTE, Sébastien, FELLAHI, Armelle, HAZARD-TOURILLON, Anne-Marie a HERGOTT, Gwenaëlle (dir.). *Histoire. Géographie. Enseignement moral et civique. Guide pédagogique*. Paris: Nathan, 2016, str. 8

„Porozumět vývoji životních osobních, společenských i politických podmínek žen v 19. století.

Studovat životní podmínky žen z různých společenských vrstev a porovnávat je.“³³⁸

Na úvodní straně (*Ouverture de chapitre*) je název celé kapitoly, tedy tematického celku, který odpovídá názvu v učebním plánu. Pod ním pak najdeme otázku, která slouží k uvedení žáka do tématu a dává do souvislosti první dva dokumenty. V obou případech se jedná vždy o dva ikonické texty, které pokrývají téměř celou dvojstranu. Obě reprodukce jsou doplněny popiskem, který obsahuje: název, shrnutí obsahu jednou větou, jméno autora, dataci, místo dnešního uložení (muzeum, galerie apod.), případně i rozměry díla v originále. Pod názvem kapitoly a otázkou nalezneme ještě tři menší graficky oddělená pole s krátkými texty. První dva žákovi připomínají, co se již naučil v předchozích letech v nižších ročnících v *cycle 3* a *cycle 4*³³⁹, což má pomoci částečně aktivizovat již získané znalosti. Třetí text nese název *S čím se seznámím* (*Ce que je vais découvrir*) a velmi krátce shrnuje obsah patřičné kapitoly.³⁴⁰ Úvodní strana ještě obsahuje opět graficky vyčleněný krátký text *Věděli jste, že?* (*Le savez-vous ?*), ve kterém nalezneme zajímavost či dílčí informace k danému tématu. Funkce první dvojstrany je tak především motivační. Žáci jsou vtaženi do tématu, ve kterém úvodní otázka a dokumenty mohou vyvolat zvědavost. Odpovědi na případné otázky žáci naleznou na dalších stranách učebnice.

Navazující dvojstrana *Orientuji se* rozšiřuje úvod a specifikuje obsah kapitoly. Obsahuje již několik dokumentů různého charakteru, které částečně přibližují obsah probíraný na následujících dvojstranách. Stále je však na téma pohlíženo v obecné rovině. Žáci se seznamují s některými časovými a prostorovými aspekty tématu, s některými základními pojmy, jmény apod. Vždy jsou také přítomné dvě časové osy. Jedna představuje delší časové období a je na ní zvýrazněna část, které odpovídá tématu kapitoly. Tato časová osa končí rokem 2016. Druhá časová osa je výsekem první a představuje již samotné období probíraného tématu. Svým grafickým znázorněním se blíží chronologické tabulce.

Části s názvem *Objevují* jsou nejčastěji zaměřeny na individuální práci žáků. Struktura lekce je sestavena tak, aby každý žák mohl naplno využít svůj potenciál. Žáci jsou

³³⁸ Tamtéž, str. 78

³³⁹ Například: „Naučil jsem se, že Evropané objevili a začali kolonizovat americký kontinent v 15. století“ a „Studoval jsem velké objevy 15. století a první prvky propojování kontinentů, které změnilo pohled na známý svět.“

³⁴⁰ Například: „Atlantský oceán se v 18. století stal srdcem intenzivního světového obchodu poznamenaném otroctvím,“ nebo: „Ženy vidí, jak se v průběhu 19. století mění jejich životní i pracovní podmínky, ale nezískávají volební právo.“

vedeni klíčovou otázkou. Ta určuje význam práce s předloženým souborem dokumentů. Žáci si na základě svých předchozích autoevaluací volí jeden z nabízených postupů práce, případně ho žákovi určí učitel. Tím je zajištěna patřičná diferenciací obtížnosti.³⁴¹ Učebnice nabízí dva základní postupy práce s prameny. První je výrazně autonomní, druhý nabízí pomocné kroky. U obou postupů lze obtížnost dále variovat. Při autonomním postupu lze žákům předložit pouze klíčovou otázku a základní pokyn. Žáci následně pracují s dokumenty zcela samostatně, volí vlastní postupy a hledají vlastní řešení. Pokud si neví rady, může pomoci návrh postupu, který je k v učebnici k dispozici. Sděluje, jak může struktura výsledné práce vypadat a na jaké dokumenty se pro jednotlivé části zaměřit. Žákům, kteří cítí, že jsou v práci s dokumenty méně zblhlí, je nabídnuto několik průvodcovských otázek směřující k zodpovězení prvotní klíčové otázky. V případě, že žákovi analýza některého z dokumentů činí přílišné potíže, může učitel využít pomocné doprovodné listy, které jsou k dispozici na internetu. Na tomto místě je vhodné zmínit, že stejným způsobem je možné získat dokumenty a zadání adaptované pro žáky se specifickými poruchami učení. Je patrné, že každý žák může postupovat podle svých schopností a možností. Vždy je tu také učitel, jehož rolí v rámci takto připravené hodiny je být pro žáky průvodcem a pomocníkem při řešení nastalých obtíží.

At' už je zvolen jakýkoliv postup, žáci směřují ke stejnému cíli. Jsou procvičovány kompetence a skrze ně dochází také ke konstruování znalostí. V každé části jsou žáci obeznámeni s tím, jaké kompetenční oblasti a jaké konkrétní dovednosti procvičují. Podrobněji jsou tyto vazby každé dvojstrany a všech úkolů, které žáci zpracovávají, na základní kurikulární dokumenty popsány v učitelské příručce (*Guide pédagogique*).

Na klíčovou otázku žáci odpovídají různými způsoby. Nejčastější formou bývá vypracování krátké argumentační eseje buď písemně, nebo ústně. Může se však také jednat o beletristicky laděný text (deník z cesty po Bordeaux v 18. století, nebo vyprávění o životě otroka, který se rozhodne uprchnout), případně o vyplnění přiložených schémat nebo tabulek s jednoduchou odpovědí na otázku. Vždy je nutné se opírat o znalosti vycházející z práce s dokumenty.

Části s názvem *Bádám – komplexní úkol* jsou prezentovány jako lekce vedoucí k osvojování si strategií k získání patřičných kompetencí. Žáci jsou vedeni základním zadáním, ke kterému mají k dispozici soubor několika dokumentů. Nemají zde žádnou klíčovou otázku, ani na výběr z více postupů. Žáci jsou při této práci odkázáni na svoji

³⁴¹ COTE, FELLAHI, HAZARD-TOURILLON, HERGOTT, str. 5

schopnost mobilizovat své dovednosti a znalosti. Žáci si volí vlastní cesty a postupy při zpracování zadání. Není zde požadována unifikovaná odpověď či výsledek, naopak se očekává, že každý žák přijde s vlastním originálním řešením.³⁴² Při obtížích se žáci mohou obrátit na učitele a ten pomáhá pokládáním dalších vhodných otázek. V případě přílišných obtížích či nejistoty mohou žáci nahlédnout do *Pomocníka (Coup de pouce)*, který může žáky navést ke klíčovým myšlenkám prezentovaných v jednotlivých dokumentech. V některých případech jsou pro tyto situace k dispozici další pracovní listy na internetu.

Také v této části je jasně specifikováno, jaké kompetence jsou budovány a jaké dovednosti žáci rozvíjí. Úkoly, které žáci plní, mají často kreativní charakter, čímž je ještě podpořena autonomie zpracování. Žáci například vytváří projev do národní soutěže věnující se rovnosti práv, připravují prezentaci o řešeném problému pro své spolužáky, nebo vytváří plakát s texty a ilustracemi pro informační kampaň o boji žen za svá práva v 19. století u příležitosti Mezinárodního dne žen.

Stejný cíl jako dvojstrany *Bádám – komplexní úkol* mají i dvojstrany *Bádám v týmech*. Je zde akcentována spolupráce žáků a vzájemné sdílení. Sama spolupráce v týmu je jedním z základních požadavků společného rámce. Počítá se také s tím, že v rámci spolupráce dojde k vrstevnickému sdílení strategií při plnění úkolů. Žáci diskutují a díky výměně poznatků a názorů konstruují své znalosti, formují argumentační schopnosti a kritický úsudek.³⁴³ Společně prochází dokumenty, vytváří poznámky, řeší otázky významu a interpretace, vybírají z více možností, dále řeší možné strategie spolupráce. Jedná se tedy o velmi komplexní úkol.

Je patrné, že učebnice předkládá pestrou škálu aktivit, které jsou založeny na žákovské práci s dokumenty. Díky této pestrosti dochází k vytváření patřičných kompetencí, které požaduje společný rámec. V každé části je přítomna výrazná diferenciací obtížnosti postupů, která umožňuje plné zapojení žáků všech úrovní. Role učitele je spíše organizační. Je žákům především průvodcem a pomocníkem.

Z hlediska didaktiky lze vnímat postupné změny směřující od zmiňovaného modelu „4R“ k prvkům disciplinárního (historického) myšlení. Zatímco starší učebnice předkládaly žákům vždy stejný postup práce založený na konkrétních otázkách k jednotlivým dokumentům, učebnice použité ve studii využívá širší škálu zadání. Vedle podrobného rozpisu otázek, který je určen spíše jako dopomoc, jsou v učebnici úkoly primárně založené

³⁴² Tamtéž

³⁴³ Tamtéž, str. 6

na jediné klíčové otázce bez další dopomoci. Žáci se tak ocitají v situaci, ve které musí sami řešit problém a překonat nastalé komplikace. Klíčová otázka vytváří vztah mezi jednotlivými dokumenty. Odpověď vyvstává z tohoto vztahu. Žák tudíž odpověď nenalézá, ale vytváří ji. Nejčastěji jsou tyto klíčové otázky založeny na tázacích zájmech „*Jaký?*“ a „*Jak?*“ a mají tedy snahu vést žáka k využití vyšších kognitivních procesů. V takto koncipované práci lze zahlédnout prvky postupu, který například Mével a Tutiaux-Guillon definují jako „*situace-problém*“. Na druhou stranu v učebnici dochází ke klasickému „*falešnému konsensu*“, kdy i v příručce pro učitele jsou *problematikou* nazvány obsahové cíle jednotlivých kapitol. Ani jedno cvičení cíleně nevede k *problematizaci*, tedy procesu tzv. devoluce *problému*, ve kterém by si žáci sami vytvářeli otázky a případně hypotézy k zodpovězení výchozí klíčové otázky. Učitel taková cvičení s žáky provést může, ale učebnice ani příručka pro učitele tuto možnost neuvádí.

Dalším zajímavým prvkem je výběr dokumentů, které v jistých případech podávají odlišný, nebo až přímo protichůdný názor na tutéž historickou okolnost. Jedná se o pohled na ženu a její postavení ve společnosti v 19. století a na otázku otroctví. Patrná je snaha předkládat takové dokumenty, které naruší jednostranný pohled na daný fenomén. V některých případech jsou žáci nepřímě vybízeni ke zkoumání podobností a odlišností v prezentaci žen v různých ikonických textech. Jedná se na příklad o reprodukce obrazů žen na barikádách během revolucí 1830 a 1848 s Delacroixovým obrazem *Svoboda vede lid na barikády* či s fotografií manifestačního průvodu žen v Paříži požadující volební právo z roku 1914. V takovém cvičení je možné uplatnit procesy diference, diskriminace nebo klasifikace, které byly zmíněny v teoretické části. Učebnice k takovým činnostem nevybízí.

Příručka nabádá k pečlivému zkoumání každého dokumentu. V některých případech zmiňuje nutnost zaměřit se na autora textu, na hlavní a vedlejší motivy ikonických textů, na detaily či nápisy přítomné na fotografiích. Žáci by se tedy měli zajímat také o kontext vzniku dokumentu. Jeho znalost jim může pomoci dokument lépe interpretovat a následně vhodně odpovědět na klíčovou otázku. Žáci na tyto postupy upozornění v učebnici nejsou. Pravděpodobně se tedy očekává, že tyto úkony provedou samostatně, učitel jim může případně pomoci vhodnými otázkami.

3.3.Průběh studie

Časově je možné průběh studie rozdělit na šest částí. První zahrnovala přípravu studie, především výběr učebnice, témat a kapitol vhodných pro studii, jejich překlad a grafické zpracování. V druhé fázi byli s mým záměrem seznámeni žáci, rodiče a vedení školy. Proběhl sběr informovaných souhlasů od rodičů s průběhem studie. Ve třetí fázi probíhala samotná výuka podle francouzských učebnic a byla získána první data, která prošla prvním zpracováním. Následovala fáze hlubší analýzy získaných informací a příprava polostrukturovaného rozhovoru. V páté fázi probíhaly polostrukturované rozhovory a jejich zpracování. Nakonec proběhlo konečné kódování a analýza všech sebraných informací.

V první fázi byli žáci i jejich rodiče seznámeni s tím, že v několika dalších hodinách bude vyučování probíhat podle částí francouzských učebnic. Byli ubezpečeni, že probíraná témata splňují podmínky školního vzdělávacího programu. Rodičům byl prezentován školní vzdělávací program a vysvětleno, které oblasti budou studií pokryty. Byly vysvětleny také důvody konání případové studie. Žáci vyslovili ústní souhlas. Žáci nebyly s plánem a cíli studie seznámeni tak podrobně jako rodiče, neboť bylo žádoucí, aby hodiny dějepisu vnímali jako co možná nejběžnější vyučování. Všichni rodiče souhlasili písemně s takto organizovaným průběhem studie, ale ne všichni souhlasili se sběrem dat, tedy výsledků práce svých dětí. Všechna sbíraná data a pozorování byla anonymizována. Tito žáci se tedy výuky zúčastnili, ale jejich práce nebyly zahrnuty do výsledné studie. Pokud byla v rámci výuky použita skupinová práce, vytvořili tito žáci vlastní skupinu a pozorování jejich práce nebylo zahrnuto do společné analýzy. Žáci o tomto členění nevěděli. Někteří rodiče také nesouhlasili se závěrečným polostrukturovaným rozhovorem, který byl nahráván na diktafon. Nahrávány byly na diktafon i některé části hodin. Nahrávky byly též anonymizovány. Rodiče byli informováni, že jména žáků a další identifikační údaje (školní rok, ve kterém studie proběhla, název školy, identifikace konkrétní třídy) nebudou nikde zveřejněny. Přes tuto snahu o co možná největší anonymitu nebylo možné do výsledků zahrnout všechny žáky. Z těchto důvodů se nakonec zapojilo ze všech 43 žáků pouze 36.

Samotné žáky jsem na průběh studie nijak zvlášť nepřipravoval a hodiny probíhaly v běžném režimu. Na první hodině byli pouze upozorněni, že listy, které jsem přinesl do hodiny, jsou překlady stránek francouzské učebnice, a že podle nich nyní budeme v následujících dvou měsících pracovat. Žákům jsem sdělil také názvy obou témat, se kterými se seznámíme. Každá dvojstrana byla přeložena a graficky zpracována tak, aby se co nejvíce podobala originálu. Všechny využití dvojstrany nebyly svázané do jednoho

sešitu, ale pracovali jsme vždy s patřičnými listy. Protože byly překlady používány ve dvou třídách, nebylo možné žákům vytištěné listy nechávat. Na každou hodinu tedy měli pouze ty listy, se kterými jsme aktuálně pracovali. Pokud to situace vyžadovala, byly k dispozici pro případnou práci všechny listy. Jako menší komplikace se ukázala časová dotace. Vyučovací hodina v délce 45 minut vždy nestačila na splnění celého předepsaného úkolu. V některých případech tak žáci dopracovali úkol sami doma a list jim byl zapůjčen. Ve výuce nebyly využity pomocné materiály dostupné na internetu, neboť v době konání studie jsem k nim neměl přístup.

Průběh hodiny a organizace práce byla řízena především pokyny v učebnici a tak, aby práce byla v souladu s myšlenkami a postupy prezentovanými v příručce pro učitele. Jasnější zadání pro práci v příručce uvedeny nebyly, ale mnohé bylo patrné z již daných otázek a postupů v učebnici, nebo případně ze znalosti společného rámce a učebních plánů, stejně tak díky znalosti příruček ke státním konkurzům na post učitele dějepisu a dalším odborným publikacím, které byly zmíněny v teoretické části této práce. Do zadané práce jsem nevnášel nové nápady, o kterých se často zmiňovala didaktická literatura, spíše jsem se snažil vytvořit takový rámec všem procesům, který by co možná nejvíce ctil záměry autorů učebnice.

Na začátku práce s novou dvojstranou jsme si vždy společně s celou třídou nejdříve prošli předložený materiál. Seznámili jsme se s tím, jak je dvojstrana organizována a jakou má strukturu. Ukázali si, kde jsou otázky a zadání, kde jsou jaké dokumenty, zajistili organizační záležitost, například rozdělení do skupin. Tento postup byl časově náročný během prvních dvou hodin, poté se již žáci v materiálech orientovali lépe a tato doba se zkracovala. Poté žáci pracovali samostatně nebo ve skupinách. Po celou dobu práce jsem byl žákům k dispozici a v případě potřeby jsem odpovídal na dotazy. Zároveň jsem se snažil co nejvíce omezit vlastní vliv na průběh práce žáků, která měla být řízena především učebnicí.

Už během hodin jsem si zapisoval otázky žáků a také části jejich diskuzí, pokud se pracovalo ve skupinách. Pozoroval jsem také nonverbální reakce žáků na zadané úkoly. Během hodiny jsem měl poměrně dost času, abych mohl sledovat průběh plnění zadání u jednotlivých žáků nebo skupin. Zaměřil jsem se na postupy, které žáci volí a jaké strategie používají ke splnění. Také jsem se zaměřil na rychlost, s jakou úkol plnili. Pokud byla výsledkem práce ústní prezentace, zapisoval jsem si klíčové body prezentace, případně části vět a někdy i celé věty. Tyto části hodin byly také nahrávány na diktafon. Po hodině jsem si během přestávky či volné hodiny ještě vždy zapsal případné celkové postřehy. Nejednalo se

však jen o informace týkající se žáků a jejich práce, zapisoval jsem také vlastní prožitky a myšlenky z pozice učitele. Vše, co žáci během hodiny vytvořili, včetně různých pomocných poznámek, jsem vybral, uložil a označil datumem a třídou. Již během této fáze vystupovaly základní rysy kategorií pro pozdější kódování. Nápady a postřehy byly zapisovány do deníku vedle zápisů z hodin. Vznikl také nástin struktury pro závěrečný polostrukturovaný rozhovor.

Po vypracování všech úkolů žáci následovalo období tří neděl, během kterých byly práce žáků a zápisy se záznamy z proběhlých vyučovacích hodin analyzovány. Hledal jsem možné vztahy pro kódování a zapisoval otázky a nápady, které mi z pročitání a prohlížení všech materiálů vystávaly. Na základě celého soboru byla vypracována konečná podoba polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly v následujících 14 dnech v malých skupinkách kolem tří až čtyř žáků. Rozhovor byl nahráván a trval kolem 20 až 30 minut. Z opakovaných poslechů nahrávky pak byly vybrány jen některé informace k přepisu. Buď se jednalo o informace, které rozšiřovaly či zpřesňovaly již získané informace z předešlých fází, nebo šlo o informace zcela nové, které se mi jevily jako vhodné. Přepsané sekvence byly následně kódovány. Tak byl vytvořen celý sobor dat, který byl využit ke konečné analýze.

3.4. Vyhodnocení studie: úroveň žáků

Na základě všech získaných dat jsem vytvořil tři základní kategorie, které se v rámci studie ukázaly být z pozice žáků nejdominantnější. Jedná se o oblast zaujetí, oblast dílčích aspektů disciplinárního (historického) myšlení a oblast znalostí a jejich retence. První z nich byla patrná již od začátku výuky podle francouzských učebnic a potvrdila se i v rámci polostrukturovaných rozhovorů. Druhá oblast byla viditelná nejvíce v samotných výstupech žáků, písemných i ústních, a potvrdila se také v závěru studie při rozhovorech. Poslední oblast vystupovala na povrch až při polostrukturovaných rozhovorech.

3.4.1. Zaujetí

Už při prvním vstupu do vyučovací hodiny budily listy papírů, na kterých byla vytištěna první sada překladů z francouzských učebnic, zájem. Přesto, že jsem listy položil na stůl a sám šel k tabuli, kde jsem chtěl žákům něco obecného k úvodu říci, někteří žáci setrvali pohledem na stole s materiály, některé dvojice si vyměnily i několik slov při pohledu na listy a ukázaly na ně prstem. Žáci v první lavici se snažili do listů nahlédnout. Bylo patrné, že pro

žáky byly listy jakýmsi tajemstvím, které je lákalo. S tímto tajemství se tedy velmi rychle začala pojít určitá očekávání. Někteří žáci o tom hovořili i v rozhovoru: „*Když jste to přinesl, jako poprvý, tak jsem si řekla, že to bude něco strašně těžkýho, že to nedám,*“ nebo: „*Viděl jsem tam nějaký barevný fotky, nebo jako obrázky, a to se mi líbilo. Jo, jako docela jsem se těšil. Nebyly to texty, což jako ne, to je někdy moc, ale fotky jsou v pohodě.*“ Jak je ze dvou ukázek patrné, očekávání byla různá, někteří žáci cítili například obavy, jiní úlevu. Tyto momenty začátků hodin se postupně proměňovaly. Při rozdání několika prvních listů vyjadřovali žáci obecně kladný vztah k předloženým materiálům. Patrné to bylo z jejich neverbálních reakcí (pečlivé prohlížení, ponoření se do listu, aniž by bylo dokončeno rozdávání, úsměvy a snahu sdílet pozitivní emoce se spolužáky otáčením se do zadních lavic, povídáním se spolužáky v lavici apod.), ale také ze slovních reakcí, mezi kterými zaznělo: „*Wow!*“ nebo: „*Tak to teda!*“ Takto otevřeně se projevovali přirozeně extrovertně ladění žáci. Sami žáci hodnotili tento moment celkově pozitivně: „*Mně se třeba líbil ten začátek, jako ty dva velké obrázky, a jak jsme to srovnávali, (...) tohle mě na dějepisu vždycky baví a tady to bylo hodně,*“ dále na otázku, co se žákyni konkrétně líbilo: „*Pozorování obrázků, hlavně ty na začátku (...) jasně, ty velký,*“ nebo také: „*Tak jako radši si prohlížím obrázek než číst dlouhý text, to je jasný, ne? (...) Ten začátek mě díky těm obrázkům chytnul...*“ Objevily se i obavy či nezáujatost: „*Čekala jsem, co to bude,*“ a také: „*Nevím, spíš až když jsme něco dělali, tak jsem to začal vnímat.*“ Převládaly však celkově pozitivní reakce. Zdá se, že ikonické texty, které jsou ve francouzských učebnicích tak významné a je jim dávana k dispozici velká plocha, žáky zaujaly. Žáci například prohlásili: „*Mně přišlo docela fajn, že obrázky byly velké, že tam jako všechno vidíte,*“ dále: „*Bylo to díky nim zajímavý. Bylo tam i tohle a tohle a tohle..., bylo toho hodně, víc než normálně,*“ nebo: „*To zkoumání, třeba obraz města (...), jak se tam hledali ti lidé a věci (...) bylo zajímavý,*“ a podobně také: „*Já jsem říkala, že jsem lovkyně. Lovím, co tam na tom obrázku je.*“ Celkově se tedy žákům využití ikonických textů líbilo. Jak je z ukázek patrné, vnímali, že nejsou jen pasivními příjemci informací, ale s ikonickými texty aktivně pracují. Čím více hodin jsme absolvovali s těmito materiály, tím spontánní vyjadřování kladného vztahu až nadšení z předložených dokumentů sláblo. Zdálo se tedy, že pozitivní zaujetí bylo dáno pouze tím, že materiály byly pro žáky nové a neokoukané. Ovšem reakce žáků ukazují, že pokud byli ze začátku především zaujati spíše grafickou podobou, později převládlo zaujetí vycházející z aktivní práce s ikonickými texty. Jeden žák prohlásil: „*Nejdřív se mi to jen líbilo, ale pak spíš bavilo...teda líbilo taky, ale navíc i bavilo (...) ty úkoly.*“ Více žáků také žádalo, aby si pracovní listy mohli nechat a vzít si je domů. Jedna skupinka chlapců vysvětlovala, že si

listy chtějí vzít domů, protože chtějí rodičům zadat to samé cvičení. Jedna dívka si chtěla pravidelně vystřihávat některé ikonické texty, aby si je mohla nalepit do sešitu. Ukázalo se, jak významné byly ikonické texty pro žáky z hlediska zaujetí i motivace. Žáci byli pomocí nich vtaženi do zadaných úkolů a díky nim také u jejich vypracování setrvali.

Žáci byli poměrně výrazně zaujati také autenticitou dokumentů. Vnímali, že texty nejsou jen povídáním o tom, jak a co se stalo v minulosti, ale že se jednalo o texty vzniklé samotnými aktéry historických událostí. Někteří žáci tento aspekt uváděli jako jeden z nejdůležitějších, díky kterým je práce s překlady francouzských učebnic bavila: „*Já třeba jdu po Karlově mostě s mamkou a tam jsme si představovali, jak tam šel Karel IV., jakože on přesně mohl, jak my... to je vzrušující (smích)... a tohle mi přišlo podobný, teda ne tak vzrušující, ale podobný,*“ nebo: „*To k nám mluvili z minulosti!*“ Někdy při rozhovoru muselo dojít ještě k ujištění, zdali se opravdu jednalo o texty z daných období: Ž1: „*Takže to bylo to, co řekli ty lidi? (...) Nebo teda napsali, jasně. (...) Tak to je... (údiv)!*“; Ž2: „*Ale to máš jako v literatuře ne? To taky napsali dřív.*“; Ž1: „*No jasně no..., ale tohle je děják a taky to bylo všechno, ne jen někdy. Já to v literatuře nečtu.*“ Dále ještě: „*Mně to přišlo dost živý, prostě dotek... smrti (smích), ne, dotek minulosti (smích)!*“ Jeden žák tento aspekt srovnal s dřívější výukou dějepisu: „*Já jsem třeba hodně věcem nerozuměl, třeba koncil. Co to je koncil? Víím, že asi nějaký úřad... ano? ...ale tady to bylo konkrétní, prostě tam byla Sandová a ta tam bojovala proti těm vztahům a já prostě víím, kdo to je a co si myslela. Takže to bylo víc reálný. (...) Já si to víc představil.*“ I zde se však projevilo, že tento efekt může být způsoben spíše důsledkem práce s něčím novým a nezvyklým. Zaujetí tak nemuselo být spojeno s autenticitou, ale s novostí: „*Tohle bylo fajn, ...nejdřív super, ale pak to bylo pořád. Nevím, já byla pak už unavená,*“ nebo: „*Na začátku bomba... (...) Poslední dvě hodiny mě už tolik nebavily, spíš bych se třeba koukla i na video.*“ Většina žáků však deklarovala, že práce s autentickými obsahy jim přišla zajímavá po celou dobu průběhu studie. Někteří také vyslovili přání, že by s podobnými materiály rádi pracovali i někdy v budoucnu.

Zaujetí žáků také výrazně ovlivňoval způsob práce a zadávané úkoly. Na jedné straně vnímali jako velmi pozitivní fakt, že jsou v hodině aktivní, že pracují a přemýšlí, diskutují, na druhou stranu se objevily i reakce, že je taková práce příliš náročná a že jsou z ní unaveni. Po jedné hodině dvě žáky prohlásily: „*Pane učiteli, nás z toho bolí hlava. To bylo těžký jako matika.*“ Pozitivní hodnocení skupinových diskuzí však opět převládalo: „*Jak jsem si o tom mohli povídat. My se do teď neshodli s (...), jestli tam to otroctví teda brali jako v pohodě, nebo ne. Ale my o tom diskutovali i na fyzice, pane učiteli!*“ nebo: „*Já kdybych to neřekl nahlas, tak mě to asi nenapadne.*“ Kladně byla přijímána i samostatná práce: „*Někdy ten*

úkol byl hrozně velkej, ale zas jsem si mohla jet podle sebe a nikdo mě nerušil.“ Největší zájem žáci projeví při výstupech kreativního charakteru. Mnozí zmínili, že tvorba plakátu, nebo beletristicky laděné texty o útěku otrocka a procházce po Bordeaux byly nejzajímavějšími úkoly. Toto zaujetí bylo patrné i na zpracování samotných výstupů. Žáci, kteří si vybrali za úkol napsat o útěku fiktivního otrocka, byli schopni napsat texty v rozsahu A4, někdy i více. Jiné textové výstupy byly výrazně kratší. Projevilo se to i při samotném psaní, kdy byla soustředěnost žáků výrazná. Podobně tomu bylo i u tvorby plakátů, kdy žáci velmi živě a zaujatě diskutovali, co na plakát umístit, co ne a proč. Takovou práci hodnotili kladně i při rozhovorech: *„Když jsem byl na Korfu, tak jsme měli průvodce a tam bylo popsána cesta, jako procházka, po tom městě, takže mi to přišlo podobný... s tím městem. Já to udělal podobně, a to mě bavilo.*“ nebo také: *„Mohla jsem tam napsat i to, co si myslím, nějak tam popsat svůj přístup.*“ I zde se však objevovaly obtíže: *„Nevěděl jsem, co tam psát, tak jsem to spíš opisoval.*“ Především pak žáci často pociťovali určitý stupeň náročnosti, který jim ale přišel zvládnutelný, byť někdy s pomocí spolužáků: *„Bylo těžký to někdy vymyslet, co tam pak vlastně napsat.*“ Objevovala se i nejistota, zdali jsou výsledky práce správné. Především na začátku bylo hodně dotazů, zdali je jejich výsledek správný, zdali tam je *„vše, co tam má být.*“ Postupně však přijali fakt, že správných výstupů může být více, což jsem jim opakovaně sděloval, a dotazy tohoto typu do konce studie více méně vymizely.

Lze shrnout, že žáky materiály celkově zaujaly. Je patrné, že svoji roli sehrál především procesní přístup výuky dějepisu. Implikuje v sobě všechny tři prvky, které se žákům jeví jako líbivé a poutavé: klíčové otázky, které žáky vedly k aktivní práci, autentické materiály, se kterými žáci pracovali, a forma dokumentů, především texty ikonického charakteru, jež byla pro žáky přístupná. Nemalou roli také jistě sehrála pestrost dokumentů a variabilita úkolů, které žáci plnili. Zdá se, že i ti, kteří nebyli takto koncipovanou prací výrazněji zaujati, si přeci jen našli části, které je bavily: *„Celkově nic moc, nebo nevím (...) vysloveně jako líbilo asi nic, mě dějepis zas tak nebaví (...), ale třeba tak půlka byla fajn, nebyla špatná, nebo jako něco i zaujalo.*“ Zajímavé je, že ani jeden žák práci podle francouzských učebnic nehodnotil vysloveně a zcela negativně. Nejednalo se však o pouhé okouzlení či prosté zalíbení, protože zájem, který v žácích materiály a práce budily, vycházel také často z vnímání smysluplnosti takové činnosti. Někteří žáci se o tom zmínili už v průběhu studie během vyučovacích hodin, někteří o tom mluvili při shrnujícím rozhovoru: *„Měla jsem pocit, že dělám něco užitečného, že mi to k něčemu je... já si pak o tom i něco hledala,*“ nebo také: *„Přišlo mi dobrý, že jsme si to psali... (...) bylo to někdy*

*třeba i těžší, ale fakt dobrý... přemýšlel jsem, kam co dát a co napíšu... třeba co vyberu (...)
Ty úkoly měly smysl.*

3.4.2. Aspekty disciplinárního (historického) myšlení

Způsoby práce s dokumenty podle francouzských učebnic vyvolaly žádoucí způsoby disciplinárního (historického) myšlení. Některá zadání svojí koncepcí a obsahem k takovému myšlení vybízela přímo, u jiných se objevilo jako nutnost pro jejich splnění. Jednalo se především o *problematizování*, vnímání synchronnosti, pluralitu kauzalit a konsekvencí, vnímání změny a kontinuity, multiperspektivu a kultivaci prezentismu.

Byť ani jedno cvičení žáky nevedlo k *problematizování* tak, jak ho prezentují frankofonní didaktici, přeci jen se jeho prvky v jisté míře objevily. Někteří žáci si například kladli otázky před samotným plněním zadání ve skupinách. U tématu života žen z vyšších měšťanských vrstev se na začátku práce objevil tento dialog: Ž1: „*Co já vím, jaký měla den?*“; Ž2: „*No to právě uvidíme, jaký měla den, co dělala, jaký měla zájmy a tak... nevím, třeba ráda jezdila na koni.*“ Při práci na úkolu věnujícímu se obchodu v 18. století se mě žák zeptal: „*Jak tady zjistím, jak obchodní výměna obohatila evropské státy? Že třeba přivezli zlato a byli bohatší? Nebo že prodávali nějaký výrobky drahý za velkou cenu a tím bohatli?*“ Jedná se v obou případech o jakési spontánní *problematizování*. Žáci dokonce vynesli po otázce také hypotézu. Je však patrné, že nelze hovořit o cíleném a systematicky promyšleném *problematizování*, které by mohli žáci následně reflektovat. Podobnou snahu položit si otázky před samotnou prací bylo možno zaznamenat i u několika dalších žáků, ovšem s ještě menší promyšleností. Takovým příkladem můžou být otázky: „*No... co dělal přes den? Uvidíme...*“ nebo také: „*Když uprchli, co pak dělali? Kde (...) žili?*“ u tématu otroctví. Těžko lze však říct, zdali si podobné otázky kladli třeba i ostatní žáci. Nelze s jistotou ani říct, že tento mírný projev *problematizování* byl vyvolán samotným zadáním úkolu. Mohlo se také jednat o pouhý rétorický obrat. Pokud tomu tak bylo, je patrné, že se nejednalo o záměrné kladení otázek, což vyžaduje proces *problematizování*. Otázky nebyly cíleně promyšlené a nebyly písemně zaznamenány pro další využití. Jako učitel bych mohl při každém úkolu využít nástroje *problematizování*, neboť struktura učebnice a zadávaných úkolů to mnohdy umožňovaly. Bylo by bývalo možné využít například postupy, které navrhl Hassani Idrissi. Učebnice ale ani příručka pro učitele k takové činnosti nijak nevybízela, tudíž nebyly využity.

Pokud bychom však do kategorie *problematizování* zařadili obecně nutnost klást si otázky, mohli bychom zjednodušeně říci, že předložená cvičení se stala doslova jejich „generátorem“. Výuka dějepisu založená na procesním přístupu pracující s větším množstvím dokumentů se ukázala v tomto směru jako velmi účinná. Žáci si například kladli otázky k získání více informací, aby mohli dané situace lépe zhodnotit: „*S těmi obchody myslí jen ty kakaové boby, nebo to byly i další věci?*“ nebo: „*Chtěli zrušit otroctví, ale kdo to jako byl, ten abolicionista?*“ dále: „*To ty ženy fakt nic neměly? Nesměly si koupit vlastní dům a odstěhovat se? Nebo si jen koupit něco svýho?*“ Otázky se objevovaly také ve výsledných pracích žáků. Při práci na plakátu k Mezinárodnímu dni žen byl do středu jednoho z nich umístěna otázka: „*Jak nás viděli a možná vidí?*“ V jedné práci o útěku otroka žák napsal: „*Kdo mi chce pomoci a kdo mě chce dát do vězení? Kde budu žít? Jak? Jaká je má šance, že mi useknou uši?*“ Některé otázky zůstaly velmi živé i po proběhlých hodinách a vyvstávaly při závěrečném rozhovoru, kde mi je žáci často pokládali, nebo vyvstaly z interakce samotných žáků: Ž1: „*My třeba doted' nevíme, jak to bylo pro tu ženu těžké, když třeba byla proti tomu, co chce její muž.*“; Ž2: „*Když si vzala kalhoty, mohla?*“; Ž1: „*Jestli to bylo třeba na ulici spíš normální nebo ne (...) asi ne, ale třeba někde jo, ne? Nebo ne?*“ dále také: „*Jak moc utíkali (pozn. otroci)? Protože, kdyby všichni utekli a všichni měli useknuté uši, nohy a všechno, tak by tam už nikdo nepracoval. Takže spíš utíkali, nebo neutíkali?*“ Mnoho otázek se objevovalo i při samotných hodinách a většina z nich směřovala k jednotlivým dokumentům, které se žáci snažili lépe analyzovat. Na jednu stranu jim tedy předložené dokumenty na mnohé věci odpovídaly, ale zároveň mnohé otázky vyvolávaly. V takovém případě se pak žáci často obraceli na mě, jakožto učitele dějepisu a formální autoritu, která bude znát onu správnou odpověď. Když jsem takové otázky žákům „vracel“, například přeformulováním, často se spokojili s nějakým svým úsudkem na základě v té době pro ně dostupných informací. V některých případech se žáci ptali na dotazy, které vycházely z nedostatečné analýzy dokumentů. Někdy jsem upozornil pouze na nutnost ještě jednou a lépe prostudovat dostupné texty, někdy jsem žáky k danému dokumentu či vztahu dvou a více dokumentů přímo nasměřoval. Odpověď však museli již nalézt sami.

Velmi častým komponentem disciplinárního (historického) myšlení, se kterým žáci operovali bylo vnímání synchronnosti. Pravděpodobně se na tom velkou měrou podílel systém, jakým jsou témata žákům v učebnici předkládána, tedy jako širší tematické celky probíraná z různých úhlů pohledu, které jsou teprve poté chronologicky řazena za sebou. Zároveň mnohé otázky a zadání, která měli vypracovat, směřovaly tímto směrem. Například

při diskuzi nad dvěma ikonickými texty, které zobrazovaly otroky pracující na plantáži a rozkvět přístavu La Rochelle, žáci vhodně vnímali, že oba děje probíhají současně a ovlivňují se: „*Tady to vyrábí a sem to vezou, prodají a mají prachy,*“ nebo: „*Je to sice jiný století, ale je to jako stejný... stejný loď a obchodníci, nebo ne?*“ Podobně při skupinové práci při tvorbě plakátu k Mezinárodnímu dne žen v diskuzi o volebním právu pro ženy zaznělo: Ž1: „*Tak zároveň tady bojují vedle mužů... můžou být i kapitánkou... no a tady to není, nikoho nevedou, a to chtějí i tady... (...)* Někdo to chce a někdo to nechce.“; Ž2: „*Tady říká, že to nechce... ženy to chtějí a muži ne...*“; Ž3: „*Tady máš ale taky chlapa.*“ (ukazuje na fotografii pochodu žen za volební právo); Ž1: „*No jasně, je to různý, někdo to chce, někdo nechce.*“; Ž3: „*Tak tam dáme, jakože v té době to někdo chtěl a někdo nechtěl a pak se to prosadilo, to je vlastně vítězství.*“ V ukázkách vidíme z hlediska času souřadná spojení mezi dvěma událostmi a také příslovce „zároveň“, která na synchronnost mohou odkazovat.

V tomto směru byli žáci přímo vedeni některými otázkami v učebnici. Nejčastěji se jednalo o práci s časovou osou. Na časové ose zobrazující události a období týkající se trojúhelníkového obchodu měli žáci identifikovat, ve kterém čase byl tento obchod nejvýznamnější. S tím byla spojena také otázka úpadku obchodu a s čím dalším to souviselo. Žáci podle osy určili, že obchod s otroky slábl: „*protože najednou to otroci i lidi chtěli jinak,*“ a také: „*protože tam je hnutí za zrušení a taky se postavili proti, byla tam vzpoura...*“ dále: „*Tady to končilo a zároveň se prosazovalo nový (...), nový pohled na otroky.*“ V ukázkách můžeme vnímat příčinnost, ale také synchronní pohled na dané jevy. Podobně reagovali žáci na stejné cvičení s časovou osou u tématu postavení žen v 19. století. Zde srovnávali časovou osu týkající se obecně vývoje legislativy ve Francii s osou zobrazující události feministického hnutí. Žáci hledali mezi oběma osami vazby. Například zmínili, že „*v tomto období, jak je tam 1870 a 1880 se toho dělo docela dost v obou částech. Asi to spolu mohlo souviset (...), jakože se to prolínalo...*“ a konkrétně zmínili: „*Všechno to je o školách (...)* ...*myslím, povinná školní docházka pro dívky, nebo vytvoření středních škol pro dívky... (...)* a *tam jsou založeny ženské noviny nebo je tam první lékařka... je jakoby to všechno o... vzdělání, to je jako základní.*“ Žáci se také snažili propojit dvě události, zavedení obecného hlasovacího práva pro muže a založení feministických novin a měsíčníku, odehrávající se v roce 1848: „*Tam se asi něco stalo... a z toho pak byly tyhle dvě věci... rozhodně ale muži porazili ženy...*“ nebo: „*Asi to chtěli všichni, ale dostali to (hlasovací právo) jen muži, ale ženy se nevzdaly a založily noviny.*“ I v těchto ukázkách je patrné, že díky předloženým nástrojům nedocházelo k vytváření představy dějin jakožto sledu jednotlivých událostí navazujících jedna na druhou. Jedena žačka na konci aktivity

s časovou osou shrnula: „*Tak to je tedy pěkně složitý, než se k něčemu dostali, tady školy, tady práva, (...) od všeho něco.*“

V jedné ze dvou tříd žáci diskutovali o podobě časové osy. Diskuzi vyvolala otázka žáka: „*Proč tam jsou ty tečky tak rozházený?*“ Tečkami myslel jednotlivé body na ose, které představovaly historické události. Následně vyplynulo, že někteří žáci nerozumí, proč je časová osa zobrazena jako široký pás, na němž jsou různě umístěny jednotlivé události nebo znázorněna období. Své neporozumění dávali do souvislosti s tím, s jakými časovými osami pracovali dříve v pracovním sešitě vydavatelství Taktik. Jeden žák dokonce prohlásil, že: „*toto (časová osa ve francouzských učebnicích) není ani tak osa, protože časová osa je nějaká úsečka...*“ Diskuze byla poměrně živá a žáci si odpovídali mezi sebou. Společně se shodli, že časová osa zobrazuje různé události, jak šly v čase za sebou, a ověřili, že toto pravidlo platí i pro časovou osu z francouzských učebnic. Když přemýšleli nad tím, proč osa vypadá přeci jen jinak než pouhá přímka, dva žáci ostatním urputně vysvětlovali: „*Ta část, to zelený a modrý, to máš jako všechno, úplně všechno, co se dělo, to my nevíme, a ty body to máš jen něco z toho všeho... (...)*“ a: „*Tyhle červený body, to je jen výběr, ale třeba tam byly i jiné věci... (...) není to prostě hned vedle sebe, ale tak různě, protože tam byly i další různé události.*“ Z diskuze bylo patrné, že část žáků vnímala relativnost podoby časové osy, což vysvětlovali existencí více dějů odehrávajících se synchronně. Barevné plochy časové osy interpretovali jako „*úplně všechno, co se dělo*“, tedy jakousi reprezentaci veškeré minulosti v daném časové úseku. Z ní pak vystupovaly jen dílčí události, které žáci vnímali jako „*nějak důležité pro tohle téma.*“ Nelze opět s jistotou určit, zdali tento interpretační vhled vycházel ze samotné podoby přímky, nebo zdali ho žáci měli již před prací s touto přímkou. Sami autoři o takovém záměru v příručce pro učitele nereferují. Jedná se však o běžné zobrazení časové osy, které lze nalézt v učebnicích i pro jiné ročníky, pro jiné stupně škol a od jiných vydavatelů. Jako vhodné však můžeme vnímat fakt, že takto strukturovaná časová osa vyvolala u žáků diskuzi, která na jednu stranu směřovala k vnímání synchronnosti dějů v minulosti, zároveň však odkazovala k obecně vhodné interpretaci časových os.

U žáků se v několika cvičeních dále projevila schopnost vnímat pluralitu příčin a následků. Když žáci odpovídali pomocí textového výstupu na otázku, jak obchod obohatil evropské státy, někteří z nich uvedli více příčin a naznačili mezi nimi i určité souvislosti: „*Obchodovali s různými věcmi, třeba kakao, cukr, kafe a tabák. (...) ...území ovládali, a tak je využili k obchodu, protože se tam lépe domluvili stejným jazykem. (...) Obchod vydělával hodně peněz a ti, kdo obchodovali, bohatli,*“ a velmi podobně jiná práce: „*Španělé,*

Angličani a Francouzi to území ovládli. Patřilo jim a mohli si s ním dělat co chtěli. Angličani a Francouzi měli malinkatý země i v Africe. Tak to propojili a vozili zboží sem a tam. (...) Vznikly společnosti, které na to měly monopol a nikdo jim nebral zákazníky. (...) Z kolonií tak přivezli samé dobré věci jako kakao a z toho měli čokoládu a tabák a cukr a další zboží.“ Vidíme zde jednak snahu příčiny obsáhnout z širšího hlediska a mezi některými popsat také vztahy. Sama učebnice však žákům nenabídla nástroj, díky kterému by si mohli tyto vazby lépe uvědomit a strukturovat je.

U tématu rovnoprávnosti žen v jedné diskuzi po skupinové práci zaznělo: *„Tak ony makaly v továrně, psaly noviny a dokonce romány, bojovaly i se zbraněma a... teda jako každá něco... a tak chtěly za to něco mít, aby to všechno bylo fifty-fifty, ne jen něco.“* I zde došlo k identifikaci více příčin. Nebyly však jakkoliv hierarchizované či představené v konkrétních vazbách. Podobně lze představit, jak někteří žáci přemýšleli nad následky daného fenoménu: Ž1: *„Dělaly (ženy) různé akce, třeba bojovaly, nebo měly noviny. To jako by pomohlo (...), aby se mohly rozvést, nebo aby nemusely v noci pracovat. Někdo se k nim přidal, i muži, ale někteří s tím nesouhlasili.“*; Ž2: *„Takže to mělo i proti. Muž tu ženu pak neměl rád, nebo si z ní dělali legraci.“* Žáci zde došli k závěru, že snaha změnit podmínky žen ve společnosti vyústila v různé následky, které si v této diskuzi prakticky rozdělili na ty, které hodnotili jako pozitivní, a ty, které hodnotili jako negativní. Vyvarovali se však představy, že jedna událost vyvolává jeden přímý následek. I zde by mohlo následovat cvičení, která by žáky vedlo k tomu, aby více přemýšleli nad vazbami mezi jednotlivými následky, jejich přímým či nepřímým vztahem k dané události, či jejich dlouhodobým nebo krátkodobým charakterem. Absence takového cvičení mohla způsobit, že někteří žáci naopak interpretovali příčiny spíše jako chronologicky lineárně seřazené body, které se odehrávaly za sebou ve vztazích „příčina – následek = příčina – následek = příčina...“ atd.: *„Něco udělaly a díky tomu mohly chodit do školy a pak... ty chytrý pak třeba prosadily mateřskou a to je pak podpořilo, aby do toho šly víc... (...) a díky tomu je to jak dneska, že můžou volit a mít práci.“* Jeden žák dokonce připodobnil takto prezentovanou interpretaci k fyzikálnímu zákonu: *„Je to zákon akce a reakce...“*

Dalším prvkem, který lze zahlédnout ve výsledcích žakovských prací a v jejich odpovědích, je aspekt změny a trvání. Příkladem může být práce se statistickým grafem, ve kterém žáci analyzovali vývoj obchodních aktivit zámožných měšťanů z Bordeaux. Nemalá část žáků pojmenovala změny a trvání, které z grafu vyčetli. Zároveň menší část žáků explicitně identifikovala souběžnost změn a trvání. Lze uvést část odpovědi jednoho žáka: *„Celkově obchod rostl, hlavně ten námořní. Bordeaux obchodovalo s koloniemi v roce 1715*

jen málo, nejvíc s Evropou. (...) Měnilo se to a v roce 1782-1787 byl obchod s koloniemi už hodně velký, ale zároveň obchod s Evropou zůstal a byl pořád první. Hodně se zmenšil obchod s blízkým okolím města. Ten byl nakonec nejnižší.“ Žák zde vnímá kontinuitu obchodní výměny Bordeaux a Evropy, kterou pro celé období charakterizuje jako dominantní, zároveň však vnímá její oslabení. Tento aspekt propojuje s výraznější změnou v poměrech obchodu s koloniemi a s okolními oblastmi města. Někteří žáci však z grafu vyčetli pouze jeden aspekt a nejčastěji zmiňovali jen nárůst námořního obchodu a růst obchodu s koloniemi. Nevníмали, nebo se rozhodli neuvést vazbu mezi těmito změnami a zároveň neuvodli žádné přetrvávající tendence.

Práce s aspektem změny a trvání se objevil také u tématu životních podmínek žen v 19. století. Hned v úvodu žáci porovnávali dva ikonické texty zobrazující ženy v různých rolích. Prvním byla malba zachycující ženy při práci v prádelně z roku 1888, druhým byla fotografie žen u volební urny požadující volební právo z roku 1914. Žáci v diskusi například zmínili, že ženy: *„jsou tady na tom prvním obrázku shrbený nad tou prací... ta, jak tam žehlí... a tady jsou takový hrdý, hlavně ta nalevo, ta napravo je spokojená, jak se usmívá,“* nebo také: *„Tady pracují v prádelně, žehlí ostatním věci (...), a tady jsou političky,“* a též: *„Nejsou to ty samý ženy? Mají to samé oblečení... ta má úplně stejnou sukni... (...) jako starší o ty roky.“* V jednom případě žák využil text na plakátu, který byl na fotografii, aby konstatoval: *„Na té fotce ženy musí volit a volí a na té druhé musí pracovat a pracují. Dříve musely pracovat a teď chtějí volit, ale stejně nevolí, asi nemůžou... ale kdo dnes pracuje, platí daně, tak i volí, nebo ne?“* Žáci zde vnímají změny, jež mohly v postavení žen ve společnosti probíhat. Změny jsou však propojeny s trvalým stavem, kdy ženy ani v roce 1914 volební právo neobdržely. Žáci by pravděpodobně došli v analýze mnohem dál a tuto vazbu by lépe identifikovali, kdyby před touto kapitolou probrali předchozí tematický celek, ve kterém by se již seznámili s vývojem volebního práva mužů ve Francii. Přesto však dokázali pojmenovat s menší či větší přesností změny, které ikonické texty zobrazovaly.

K další komparaci vybízela učitelská příručka při práci s fotografií dívčí třídy z konce 19. století. Srovnání bylo směřováno dvěma směry. Žáci měli tuto fotografii porovnat se současnou realitou školní třídy a také s fotografií žen pracujících v továrně z roku 1910. Ve druhém případě se měli žáci zamyslet, k čemu byly ženy vychovávány a čím se poté ve svém životě živily. V prvním případě měli žáci pospat změny mezi minulostí a současností s tím, že měli také definovat míru těchto změn. Zadání tedy směřuje ke komparaci a diferenciaci. Jako stejné žáci zmínili, že žákyně sedí v jedné místnosti, že sedí v lavicích po dvou, že mají čelenky do vlasů a dále přítomnost vyučujících. Jako podobné

jmenovali tvar lavic, účesy žákyň a počet žáků ve třídě. Jako spíše odlišné hodnotili fakt, že ve třídě jsou pouze dívky a přítomné jsou pouze učitelky, ne učitelé. Dále zmínili náplň hodiny, neboť dnes se žáci ve škole vyšívát neučí. Někteří žáci také zmiňovali atmosféru v učebně, která jim na fotografii přišla strnulá. Žákyně na fotografii jsou podle nich: „*příliš poslušné a sedí jako sochy... (...) Dnes třeba i chodíme nebo sedíme jinak...*“ Na základě takto provedené analýzy se nakonec žáci zdráhali vynést jakýsi shrnující soud, jak moc je dnešní školní třída podobná té z konce 19. století. Výstižně to popsal jeden žák, když pronesl: „*Něco vypadá jako dost podobný a něco je úplně jiný, takže záleží, ...jak se to vezme, asi to nejde jen tak říct.*“ Jak je patrné, snaha o pečlivější pohled a srovnání napomohly žákům lépe zahlédnout prvky, které prošly změnou a které zůstaly převážně stejné. Navíc zdržely žáky v unáhlených srovnáních. Pokud žáci nějaké shrnující hodnocení vynesli, velmi často ve své odpovědi zahrnuli i možnost, že toto srovnání může mít své limity: „*Je to hodně stejný (...), nebo to tak vypadá,*“ nebo: „*Je to stejný, skoro jako teď, ale spíš jen takový nedůležitý věci (...). To, co se učíme, je důležitější než to, že sedíme v lavicích...*“

Díky vhodnému výběr dokumentů došlo u žáků v některých úkolech k rozvoji citlivost k multiperspektivě historických událostí. V obou tématech byly prezentovány dokumenty, které podávaly rozdílné pohledy na jeden fenomén, případně dávaly do souvislosti jevy, které se mohly jevit jako rozporuplné. Žáci byli nuceni se s těmito rozporuplnostmi vypořádat. V některých případech byli ochotni přijmout rozdílnost názorů jako danost, častěji se však klonili k těm pohledům, které byly blíže jejich současným hodnotám. Například při prezentaci trojúhelníkového obchodu, která měla být inspirována životem otroka Olaudah Equiana se tři žáci dotkli vazby mezi otroctvím a bohatstvím, které tento obchod Evropě přinášel: „*Otroci museli přežít hrozné věci. Když je vezli do Ameriky, byli připoutaní, a když se loď potopila, nemohli plavat a zemřeli. Když přijeli do Ameriky, byli zbožím a prodávali se a pak dřeli na poli a mohli být bičováni. Když chtěli utéct, mohli je chytnout a pak jim za trest uřezat uši a různě je trestat. Díky této hrozné práci bohatli obchodníci a lidi si mohli dát čokoládu. Kolik otroků zemřelo kvůli kousku čokolády?*“ Žák zve formou otázky naznačuje vynesení morálního soudu, avšak nepřímo také zahlédl vazbu mezi oběma fenomény a jejich rozporuplnost. Na jednu stranu staví otroctví a na druhou bohatství z něj plynoucí. Mnohem příměji tuto vazbu popsala jedna žákyně: „*Tisíce otroků zajišťovalo rodinám v Evropě luxus. Mohli si stavět bohaté domy a mít drahé oblečení. (...) Otroky neviděli, pracovali úplně jinde za mořem. Někdo to chtěl změnit, říkalo se jim abolicionisté, ale někteří to chtěli, protože bohatli víc a víc.*“ Zde se žákyně navíc ještě odkazovala na to, jak by otroctví mohlo být viděno v dané době. Toto srovnání často se

objevující v pracích žáků plynulo ze dvou dokumentů, které měli žáci možnost v rámci úkolu prostudovat. Jeden legitimitu otroctví odsuzoval, druhý se nažil otroctví obhajovat a vysvětlit jeho přínos pro samotné otroky. Většina žáků obhajobu otroctví buď odsoudila, nebo informace z dokumentu o jeho obhajobě ve výsledné práci zcela ignorovala. Někteří se však pokusili oba pohledy zahrnout do svých výsledných prací: „*Ze začátku vnímali otroky jako chudáky, kteří potřebují pomoci, a to jim zajistí křesťanství, ale pak se objevili lidé, kteří to odsuzovali, že to není žádná pomoc...*“ a také: „*Byli tady (...) abolitionisti, kteří bojovali za zrušení otroctví. Udělali letáček, kde nakreslili, jak otroci trpěli na lodích, když jeli z Afriky. Jenže (...) pro někoho to bylo výhodný. Pracovali zadarmo a neměli plat a nic dalšího. Tak říkali, že vlastně otroky zachraňují a že takhle pracovat je pro ně normální. Ale to nebylo tak silný, protože otroctví se pak zrušilo.*“ V těchto případech se žáci pokusili zahrnout oba názory, a dokonce na základě dokumentu vybrali argumenty, které otroctví obhajovaly. Ve druhé citaci žák využil informace již získané z předešlých hodin o ekonomickém růstu města Bordeaux a pokusil se jimi obhajobu otroctví vysvětlit. Je patrné, že u některých žáků vyvolala rozporuplnost interpretací v obou dokumentech napětí, které měli potřebu vyřešit hledáním jejích příčin. Ve vše pracích se pak, pravděpodobně očekávatelně, objevilo konečné morální odsouzení obchodu s otroky. Když jsme se pak později věnovali projevu prezidenta regionu Gaudeloupe, který byl pronesen u příležitosti otevření památníku a muzea otroctví, jeden žák reagoval: „*Je to hrozný, ale zase těžko by se tam měli tak dobře. Vše má své pro a proti.*“ Na to žáci reagovali živou diskuzí: „*To můžeš ale říct ovšem. Třeba by to mohlo být i bez otroctví.*“ Diskuze se tedy nakonec vedla o tom, jak „vyváženě“ o podobných historických událostech mluvit, jak je interpretovat. Například zmínili i srovnání hrůz válek a technického přínosu, které vývoj v oblasti zbrojení přinesl. Někteří žáci měli potřebu nahlédnout na jeden fenomén z více úhlů pohledu, a to v souladu s tím, že otroctví morálně odsuzovali. Ukázalo se, že téma je pro žáky velmi živé. Výsledky práce s různými dokumenty z předešlých lekcí, kdy se žáci s tématem otroctví seznamovali v širších souvislostech, žákům pomohly k hlubšímu vhledu do dané problematiky. Je pravděpodobné, že takto prezentované téma má potenciál žáky vést k vnímání multiperspektivy, neboť v závěrečné diskuzi se žáci neopírali pouze o dva rozporuplné dokumenty, ale o své celkové poznatky z všech předešlých hodin.

Podobné výsledky bylo možné pozorovat také u tématu životních podmínek žen v 19. století. Žáci zde mohli vhodným výběrem dokumentů zahlédnout měnící se postavení žen ve společnosti z více perspektiv. Jednak bylo možné prozkoumat životy a společenské

podmínky žen z různých sociálních skupin, zároveň byl prezentován pohled bojovníků za rovnoprávnost, především v oblasti volebního práva, a jejich odpůrců.

V lekci věnující se postavení žen z dělnického prostředí žáci objevili rozpor mezi tím, jaké významné postavení měly ženy v různých odvětvích průmyslu a jak bylo jejich zapojení na dělnických pozicích v továrnách v rozporu s pohledem na ženu jako matku a manželku: „*Ženy pracovaly hodně v továrnách a v dolech. Nejvíce jich bylo v továrnách, kde se vyrábělo oblečení. Takže byly v průmyslovém světě hodně významné. Ale zároveň to byl problém. Když pracovaly v továrnách, nemohly mít děti, nebo je měly, ale nemohly se o ně starat. To byl ten rozvrat rodiny, ale zas nebyly jen štěstím pro muže. Jenže práce to byla těžká.*“ Podobný pohled na stejné téma představil jiný žák: „*Žena musela být taky matkou, ale v továrně to nešlo. To ničilo rodinu, protože v továrnách jich bylo hodně. Někdo tu práci dělat musel, ale taky byly názory proti. Taky musely pracovat v těžkých podmínkách. Pak už to bylo tak hrozný, že byly zákony, které je chránily. Třeba neměly pracovat v dolech nebo nebezpečných místech.*“ V obou ukázkách žáci z předložených dokumentů vyvodili důležitost žen v průmyslu a z toho také plynoucí rozpory. Na jedné straně byla ženská práce něčím běžným, na druhou stranu se ozývaly hlasy, které takové zapojení žen do výroby kritizovaly.

S ještě více rozporuplnými výpověďmi se museli žáci vypořádat v následujících lekcích. V diskusi mezi žáky při studiu dokumentů pro přípravu plakátu k Mezinárodnímu dni žen srovnávali dva pohledy na politickou angažovanost žen: Ž1: *Tak to je dobrej tupouň... to je ta představa, že prostě ženuška je doma, vaří, peče...*“; Ž2: *„...a nedokáže řídit nic jinýho... (...) ...ho měla tahle zastřelit tou puškou (smích),“*; Ž3: *„To byl prostě normál, proto musely bojovat... nebo demonstrovat, protože tenhle názor chtěly změnit.“*; Ž2: *„No jasně, proto ho měla bacit. (smích),“*; Ž3: *„Tak byla to nějaká tradice, dřív to tak prostě bylo... normální... třeba i dneska to takhle někdo chce... (...) a i ženský...“* Zatímco Ž1 a Ž2 těžko přijímali odlišnost názorů na danou skutečnost, Ž3 měla velkou snahu chápat, že opačný názor mohl být vnímán jako běžný. Na základě této skutečnosti takový názor ihned neodsuzovala, ale snažila se ostatním vysvětlit, že mohl být v dané době, jak sama řekla: *„normální“*. Dokonce pro své tvrzení našla v dokumentech argumenty, když upozornila na fotografii manifestace žen požadující volební právo. Z ní vyvodila, že právě proti takovému většinovému názoru ženy bojovaly.

Složitost a rozporuplnost názorů na toto téma nejvíce odhalila skupinová práce a následná prezentace na téma žen z vyšších měšťanských kruhů. Dvě skupiny prezentovaly

podřízené postavení ženy v manželství, jedna skupina postoj George Sandové na toto postavení a čtvrtá pak názor, jak byla George Sandová prezentována svými odpůrci. Po prezentacích následovala společná diskuze a nakonec měli žáci na několik řádků vysvětlit životní podmínky žen v měšťanském prostředí v 19. století. Ve svých pracích žáci využívali slovní spojení či krátké věty, které samy o sobě již indikovaly percepci různých pohledů: „*názory byly různé,*“ nebo: „*záleželo, jak se k tomu žena postavila,*“ také: „*některé ženy se podřídily, jiné ne,*“ nebo dále: „*ženy byly podřízené mužům, některé to měly asi rády, jiné trpěly, ale jiné byly i hodně proti, ty pak zesměšňovaly.*“ Jako ukázkou vybírám jednu celou odpověď: „*Životní podmínky žen byly různé. Hodně záleželo, jak se k tomu žena postavila. Jak se k tomu postavil i muž. Zákony nařizovaly, že musí poslouchat muže, ale muž ji musel chránit. Hodně to ale zvýhodňovalo muže. To se některým ženám nelíbilo, třeba Sandové. Trochu to ale přeháněla. Nosila kalhoty, což ale byla v té době hrůza. Dělalí na ní různé karikatury. Takže některá žena trpěla nudou, nebo byla našťvaná, ale nějaká mohla být šťastná, když jí muž měl rád.*“ Mnozí žáci však komplexnost celé problematiky uchopili mnohem jednodušeji a vykreslili postavení ženy více či zcela negativně a opačné názory v odpovědích buď nevyužili, nebo je pouze odsoudili.

Jak je z předložených ukázek patrné, mnozí žáci projevili schopnost o daných jevech disciplinárně (historicky) přemýšlet. Ukázalo se, že hybateli v tomto směru byly způsob práce, ke kterému byli žáci vedeni, a charakter zadání a otázek prezentovaných ve francouzské učebnici. Klíčová byla práce s různými druhy dokumentů, jejichž pečlivý výběr v kombinaci s vhodným zadáním vytvářely prostor pro kultivaci tohoto myšlení. Při závěrečném rozhovoru v jedné skupině žáci výslovně zmínili: „*my se na to vždycky koukali jako z více úhlů pohledu, takže pak to bylo takové reálnější...*“ nebo jiná skupina: „*to je jedno téma a kolik to má jako spojení, jak to všechno souvisí, to je zajímavý... (...) Třeba ten obchod s otroky, mělo to výhody a zároveň to byla pro ty lidi tragédie, někdo bohatl a jiný trpěl...*“ V některých případech byly tyto aspekty žáky více reflektovány. Otázkou však zůstává, zdali se jednalo o přímý výsledek práce podle francouzské učebnice, nebo zdali tyto postupy pouze „odkryly“ u žáků schopnost disciplinárního (historického) myšlení.

3.4.3. Znalosti a jejich retence

Při závěrečném polostrukturovaném rozhovoru se odhalilo, aniž by byl takový záměr, jaký vliv měla výuka dějepisu založená na procesním přístupu na retenci vytvořených znalostí žáky. Větší část rozhovoru byla vedena tak, aby žáci reflektovali proběhlou práci a vyjádřili svůj názor na ni. Nebyl dán přesný scénář rozhovoru. Každá skupina tak nakonec svoji

pozornost při zpětném hodnocení mohla zaměřit odlišným směrem. Některé skupiny se držely víc zaujetí a líbivosti práce, jiné více hovořily o probraných tématech či konkrétních dokumentech. Ve všech skupinách se ukázala velmi vysoká míra zapamatování si konkrétních jmen, dat a konceptů. Každý žák však měl toto pole znalostí odlišné. Žáci tak přirozeně hovořili například o komoditách, které se do Evropy z oblasti Střední Ameriky dovážely, jeden žák zmínil rok 1685, kdy byl přijat Černý zákoník, jiný zas počet obyvatel Bordeaux, který byl na konci 18. století 110 000. Jedna žákyně hovořila o tom, jak se některá místa významných událostí využívají jako místa pro památníky a vzpomínání, a uvedla příklad takového místa na Guadeloupu. Mnozí si velmi dobře zapamatovali význam abolicionistického hnutí, byť někteří jeho pojmenování nedokázaly přesně vyslovit. Mnozí mluvili o průmyslových oblastech, ve kterých na postech dělníků převládaly ženy, či bez většího přemýšlení ve svých projevech dokázali použít jméno G. Sandové. Někteří žáci tuto skutečnost sami komentovali: „*Já mám pocit, že jsem se toho strašně moc naučila... nebo teda nevím, co přesně, ale jako tuším prostě, o co tam šlo,*“ případně: „*...a to bylo ono, bylo by divný, kdybych nic nevěděl... jsme to dělali snad sto let, takže představu mám,*“ nebo: „*no to jsem překvapená, že to vím.*“

Připomeňme si, že rozhovor probíhal v závislosti na tématu měsíc až tři od proběhlých hodin. Navíc žáci z daných informací nepsali žádný test či si tyto znalosti z mého popudu nemuseli doma v tomto čase opakovaně oživovat. Vedle procesního modelu výuky dějepisu, který sám o sobě jistě favorizoval lepší uchování vytvořených znalostí, lze tento jev pravděpodobně také přičíst struktuře probíraných témat. Vždy se jednalo o jeden tematický celek, který byl žáky objeven z různých úhlů pohledu. V mnohých úkolech žáci přirozeně navazovali a využívali své znalosti z předešlých lekcí, čímž si tyto znalosti přirozeně oživovali a opakovali. Docházelo tak k zpřesňování konceptů a rozšiřování jejich pole aplikace.

Závěrem je dobré zmínit, že v dané studii tuto míru retence u každého žáka nebylo možné nijak změřit, neboť to ani nebylo cílem studie. Jednalo se však o výrazný prvek, který se během polostrukturovaných rozhovorů objevil a který nebylo možné nezmínit.

3.5. Vyhodnocení studie: úroveň učitele

Z pohledu učitele jsem práci v rámci studie rozdělil na tři hlavní oblasti. První reflektuje fázi před samotným průběhem hodiny, druhá průběh hodiny a třetí vyhodnocení hodiny a práce s žákovskými pracemi.

Těžištěm přípravy na hodinu bylo pečlivé prostudování lekce. Pročtení všech dokumentů, otázek a zadání probíhalo společně se studiem doprovodných textů v příručce pro učitele. Tato část nebyl nijak náročná, neboť jsem texty již několikrát četl. Příručka nepřinášela mnoho nových pokynů pro práci s jednotlivými prameny. Pouze jasněji definovala, k jakým cílům daná lekce slouží a prezentovala všechny dokumenty. V některých případech upozorňovala na určité vazby mezi jednotlivými dokumenty nebo odkazovala na jiné dokumenty v učebnici. Ke každé dvojstraně v učebnici byla k dispozici zhruba jedna strana textu příručky pro učitele. Pročíst tento materiál tedy nebylo nijak časově náročné a nebylo třeba procházet nijak složité postupy práce. Více času zabralo čtení dokumentů a zadání úkolů, neboť ani učebnice ani příručka jasněji nedefinovaly, jak má vypadat výsledek práce žáků. V tomto případě jsem vycházel z jiné již prostudované literatury určené pro učitele dějepisu, která jasněji definovala, jak mají práce žáků vypadat a co se od nich očekává. Jednalo se především o postupy, ze kterých jsou zkoušeni budoucí učitelé dějepisu v rámci konkurzu CAPES. Velmi milé pro moji přípravu byla již předem diferencovaná zadání. Podle práce žáků jsem jim mohl v následujících hodinách nabídnout jednodušší nebo obtížnější postup. Celkově moje příprava na hodiny nebyla ničím výrazně časově náročná. Veškerý potřebný materiál byl již připraven od autorů učebnice. Nebylo třeba rozmýšlet, jak transformovat obsah učebnice tak, aby byli žáci více aktivní, aby pracovali sami či ve skupině, neboť na tom byla založena podstata všech zadání v učebnici. Více jsem se tak mohl soustředit na to, jak dané zadání budou pravděpodobně plnit konkrétní žáci, nebo doporučit nějaké další úlevy, či jak ještě adaptovat úkoly pro žáky se specifickými poruchami učení. Byl také prostor pro případné rozmýšlení, jak budou žáci dělení při práci ve skupině. Oproti hodinám, ve kterých mám k dispozici české učebnice dějepisu (např. Řady vydavatelství Fraus, SPN nebo Nová škola) byla moje příprava před hodinou více soustředěna na samotné žáky než na obsah hodiny. To bylo velmi příjemné a v době přípravy studie zcela nečekané zjištění. V běžných hodinách buď musím znovu didaktizovat obsah učebnic tak, aby byli žáci při výuce více aktivní, nebo musím takové přípravy vyhledat, případně vyhledat materiály a takové hodiny připravit a především vždy je uvést v soulad s hodinami předcházejícími a následujícími. Příprava na hodiny se tak proměnila z dominantně oborově didaktické na spíše obecně pedagogickou.

Samotné hodiny probíhaly velmi plynule. Žáci se na zadané úkoly a práci s dokumenty velmi rychle adaptovali. Při prvních hodinách bylo potřeba více vyjasnit, jak mají pracovat, ale ke konci studie byli velmi autonomní a mé zásahy či vysvětlování k organizaci práce potřebovali minimálně. Jevilo se mi, že dokumenty a zadání jsou žákům

více méně jasná, většina nepotřebovala žádnou pomoc. Kdybych v některých hodinách nebyl vysloveně cíleně aktivní, vše by pravděpodobně žáci vykonali sami i bez mých intervencí. Nejvíce jsem žáky musel vést k tomu, aby si pečlivěji všímali popisků k pramenům, tedy aby měli přehled o tom, kdy dokument vznikl, kdo je jeho autorem a jak tyto základní skutečnosti souvisí se samotným dokumentem. Jedná se o práci s dokumenty, ke kterým sama učebnice nevede, ale ve všech didaktických příručkách pro učitele je opakovaně připomínána. V žádné hodině se neobjevil zásadnější problém, který by žákům výrazně znemožnil splnit zadání. Pokud žáci cítili únavu z náročnosti úkolu, většinou je stačilo laskavě podpořit a případně zjistit příčinu problému a navést žáky k jeho překonání. Ukázalo se tedy, že i během hodiny mám více času na jednotlivé žáky či skupiny žáků, kterým mohu pomoci, kontrolovat jejich práci, či „facilitovat“ diskuzi, nebo se k nějaké skupině do diskuze na chvíli připojit. Největším překvapením tedy byla vysoká míra samostatnosti žáků, díky které jsem se naplno proměnil v původce jejich činností.

Pokud byly dvě přechozí fáze charakterizovány spíše lehkostí a plynulostí, třetí fáze následující po hodině se pro mě ukázala být jako ta nejnáročnější. Jednalo se totiž především o pročítání žakovských prací a jejich komentování. Často se jednalo o poměrně náročnou činnost, která trvala více hodin. Ne vždy byl však požadován textový výstup, někdy žáci svoji práci prezentovali ústně či vytvářeli plakát, který jsme také hodnotili společně ústně. To samozřejmě časovou náročnost ulehčovalo. Co se týká učebnice nebo příručky, nezadává jasná kritéria, jak mají práce žáků vypadat a jak je hodnotit. Je jen uvedeno, aby práce žáků vycházela z předložených dokumentů, což prokazují tím, že z nich vybírají vhodné informace či je komentují a interpretují, a aby textový výstup měl vždy určitý rozsah, například „několik řádků“, nebo „kolem 15 řádků.“ Normativ výstupu je více méně dán zkouškou *brevet*. K takovému výstupu jsou francouzští žáci vedeni celé čtyři roky na *collège* nejen v hodinách dějepisu a nebylo možné jej od českých žáků vyžadovat během průběhu studie. Za splněná kritéria byla tedy považována jen tak, která uvádí učebnice. Jako nejméně problémový se ukázal rozsah. Většina žáků jej bez větších obtíží splnila. Někteří žáci jej dokonce výrazně překonali. Slabší byla schopnost žáků opřít se v textech o předložené dokumenty. V některých případech spíše fabulovali či prezentovali své obecné dojmy, aniž by se odkazovali k dokumentům. Na základě mé zpětné vazby se však i tato skutečnost ke konci průběhu studie výrazně zlepšila. Tím se snižovala i časová náročnost oprav a psaní komentářů. Významnou výhodou byla opět možnost soustředit se individuálně na práci každého žáka zvlášť. Při takto formulovaných zadání byly všechny výstupy originálem a bylo možné lépe zachytit, co si žák z lekce odnesl, co ho zaujalo a jak jednotlivé jevy

pochopil. V tomto směru byly velmi přínosné delší textové výstupy, ze kterých bylo pro mě patrné, do jakých kontextů žáci jednotlivé informace zařazují a jak jim tedy rozumí. Jednou se objevilo u třech žáků i opisování, které v tomto systému však není prakticky možné a je tedy lehce rozeznatelné. Závěrem bych rád přidal, že se žáci ukázali být velmi nápaditými. Číst jejich práce bylo často opravdu zajímavé, poutavé a někdy i zábavné. Čas strávený nad zpětnou vazbou byl sice nemalý, ale rozhodně přínosný.

3.6. Shrnutí

Jak z pohledu žáků, tak z pohledu učitele lze vnímat mnohá pozitiva, které se v rámci studie ukázala. Průběh studie byl plynulý a prakticky bezproblémový. Adaptace žáků na způsob práce předkládaný francouzskou učebnicí dějepisu byla poměrně rychlá a v mnoha ohledech pro žáky intuitivní. S podobnou lehkostí se pracovalo i mě, jakožto učiteli při přípravě hodin a v jejich průběhu. Žáci hodnotili práci v průběhu studie velmi kladně. Zaujaly je jak samotné dokumenty, jejich charakter, tak úkoly, které k nim dostávali. Žáci v hodinách aktivně pracovali a princip, na kterém byla zadání postavena, zajišťoval výraznou míru diferenciací obtížnosti. Variabilita souboru dokumentů a zadávaných úkolů byla pestrá, čímž bylo předcházeno fádnosti jednotlivých hodin, mechanizaci práce a její předvídatelnosti. Naopak tím byla podpořena soustředěnost žáků a motivace. Práce s dokumenty v sobě ať už cíleně či nikoliv implikovala rozvoj některých aspektů disciplinárního (historického) myšlení. Takto organizovaná badatelsky orientovaná výuka měla pozitivní vliv také na retenci znalostí žáků, byť byly nehomogenní. Jako učiteli mi práce podle francouzských učebnic výrazně ulehčila moji přípravu na hodinu, neboť soubory dokumentů a instrukce k plnění úkolů byly pro mě i žáky jasné a přehledné. Díky tomu bylo možné se více zaměřit na jednotlivé žáky a jejich potřeby, jak v přípravě hodiny, jejím průběhu, tak při zpětné vazbě na vypracované úkoly. V některých případech se mohly některé úkoly žákům jevit jako příliš náročné, ovšem ne nesplnitelné. Pokud tomu tak bylo, měl jsem dostatek prostoru, abych v takových situacích mohl vhodně zasáhnout. Nejednotnost výsledných prací žáků s sebou kladla vyšší časové nároky na vytvoření zpětné vazby u textových výstupů. Nejedná se však o negativa a celkově práci podle francouzské učebnice hodnotím velmi pozitivně.

4. Závěr

V době, kdy jsem v rukou poprvé držel francouzské učebnice dějepisu a snažil se pochopit jejich strukturu, obsah a cíle, se mi zdály způsoby práce s dokumenty, které učebnice předkládaly, jednotné a ideově sevřené. Zcela naivně jsem tehdy odvozoval, že je možné uvažovat o jakési „francouzské metodě“ či „francouzském způsobu výuky“ ve francouzském dějepisném vyučování. Snaha o alespoň trochu hlubší vhled do této imaginární „metody“ a pokus o její aplikaci v hodinách dějepisu s českými žáky mi ukázaly, jak jsem se mýlil.

V první části této práce jsem se pokusil částečně přiblížit dějepisné vyučování ve Francii, jeho postavení v tamějším vzdělávacím systému, a také starší a současná oborově didaktická východiska. Ukázalo se, že to není svět ideově sevřený, ale naopak velmi bohatý a pestrý. Bohužel nebylo možné tyto oblasti pojmout v celé své šíři a hloubce, neboť se jednalo pouze o přípravnou fázi pro realizaci případové studie. Je ovšem zřejmé, že práce s prameny ve výuce dějepisu má ve Francii již dlouhou tradici. V posledních několika letech došlo v oblasti didaktiky k hlubší reflexi způsobů této práce na základě zkoumání struktury badatelské činnosti historiků. Patrná je snaha o transformaci těchto procesů do školního vyučování, a tím tedy jasný příklon k procedurálním modelům výuky dějepisu. Tento přístup se v jisté podobě promítá také do základních kurikulárních dokumentů, které vychází z kompetenčního modelu výuky. Oba aspekty zásadně ovlivňují podobu současných francouzských dějepisných učebnic. Jedná se o analyticko-syntetické učebnice, které akcentují práci s prameny. Zároveň podporují formativní vzdělávání (hodnocení) díky autoevaluačním prvkům a diferenciaci obtížnosti zadávaných úkolů.

Případová studie se zaměřila na ty části francouzských učebnic, které předkládají práci s dokumenty. Pro žáky byly tyto způsoby poutavé svým charakterem, který je vedl k aktivní práci. Při činnosti žáků bylo zapojeno též disciplinární (historické) myšlení. Žáci byli dále výrazně zaujati množstvím ikonického textu v učebnici. Celkově byl tento způsob práce přijat velmi kladně. Také z pozice učitele lze vynést podobně kladné hodnocení. Případová studie ukázala, že na daném vzorku žáků bylo možné tyto způsoby práce využít a žáci je hodnotili pozitivně.

Kde tedy hledat onu inspiraci pro české prostředí? Přiblížím zde svůj osobní názor, v čem všem by mohly být nejen postupy práce ve francouzských učebnicích přínosné pro naše prostředí. České učebnice jsou tradičně kvazisyntézami a ani reforma kurikulárních dokumentů vedoucí k budování klíčových kompetencí výrazně nezměnila jejich charakter. Zatímco veřejná mediální debata je více strhávána k oblasti obsahu dějepisného vzdělávání,

především k problematice výuky dějiny 20. století, forma vzdělávání je řešena jen v některých odborných kruzích. U části českých učebnic je možné pozorovat snahu o aplikaci analytických metod či snahu o rozvoj klíčových kompetencí a předmětovou provázanost, reálně se však jedná o dílčí a spíše marginální projevy. Naproti tomu dnešní francouzské učebnice můžeme považovat za analyticko-syntetické, s dominantní převahou analytické složky, která tvoří jejich jádro a podstatu. Tento typ učebnice zajišťuje a podporuje aktivní práci žáků a rozvoj kompetencí. Je pro žáky i učitele opravdovou pomůckou a pomocníkem. Přináší do hodin dějepisu prvky, které samotný učitel nemůže nijak nahradit, například výkladem. Stává se tak tedy pomůckou živou a smysluplnou. I české učebnice dějepisu by se mohly stát právě takovou pomůckou.

Francouzské učebnice nabízí ucelené soubory dokumentů k výuce jednotlivých témat. Výběr dokumentů je pečlivý a promyšlený tak, aby byl v souladu s jednotlivými úkoly a zadáními. Je dostatečně pestrý a pro žáky lákavý. Výrazně jsou mezi dokumenty zastoupeny ikonické texty. Struktura jednotlivých dvojstran učitelů umožňuje další vhodné dokumenty přidávat, různě je kombinovat, nebo k daným složkám dokumentů může vymýšlet svá zadání, či předložená zadání upravovat. Pokud však z různých důvodů nemůže či nechce, může se v tomto směru bezpečně opřít o samotnou učebnici a příručku pro učitele. Soubory pestrých dokumentů, zejména ikonických textů, které by žáci analyzovali, by českým učebnicím mohly prospět.

Úkoly, které žáci plní ve francouzských učebnicích, jsou rozmanité a kreativní. Žáci vytváří jedinečné práce, které podporují jejich rozvoj. Dochází k systematickému posilování kompetencí. Zahrnut je dílčí rozvoj disciplinárního (historického) myšlení. Jednotlivé dvojstrany jsou tvořeny podle předem daných šablon, ale jsou také dostatečně variované, takže nedochází k mechanizaci činností. Navíc učebnice nabízí diferencované zadání, čímž podporuje aktivní zapojení všech žáků. Na tento princip je navázán systém různých autoevaluačních nástrojů, díky nimž mohou žáci srovnávat své vlastní výsledky a volit následně takové úkoly, které jsou pro ně přiměřenou výzvou. Všechny tyto prvky v českých učebnicích často chybí a francouzské učebnice prokazují, že mohou být jejich běžnou integrální součástí.

Jedinou vazbou, která pojí české učebnice a základní kurikulární dokumenty, je často pouze jakýsi grafický symbol oznamující „soulad s RVP“. Na rozdíl od francouzských učebnic, které musí obsahovat výňatky z takových dokumentů, v českých učebnicích dějepisu se o rozvíjených kompetencích či výstupech dozvíme málo, spíše nic. Žáci, ale

možná i učitelé, tak mohou postrádat základní vodítka, podle kterých je určován obsah a forma učebnice. Někdy je nezbytné si vazbu na Rámcový vzdělávací program a reálnou aplikaci jeho požadavků jen domýšlet. Zároveň by se pravděpodobně mohl objevit značný rozpor v tom, co vyžadují kurikulární dokumenty, a k jakým cílům směřuje učebnice. Naopak ve francouzských učebnicích je tato vazba doslova všudypřítomná. Žáci jsou přesně informováni, jaké cíle a jaká témata v daném ročníku, kapitole či v dané lekci sledují. Na tyto požadavky jsou pak v některých případech i navázány již zmíněné autoevaluační nástroje. Podobná provázanost s RVP by slušela i českým učebnicím.

V této práci je ne zcela prezentovanou oblastí digitální forma učebnic, respektive rozšíření učebnic o digitální prostředí. Francouzské digitální učebnice nabízí vysokou míru personalizace, čímž vkládají vysokou míru odpovědnosti do rukou učitele, zároveň je však možné chápat tuto možnost jako projev důvěry autorů učebnic k učitelům, nebo jednoduše jako marketingový tah vydavatelství, který reaguje na požadavky učitelů. Každý učitel si může obsah učebnic různě upravovat a vybírat do svých hodin ty pasáže a dokumenty, které považuje za klíčové. Takové studijní materiály může navíc doplňovat o své vlastní soubory, texty, fotografie apod. K práci s verbálními i ikonickými texty pak může využít základní funkcionality, jako je psaní, zvýrazňování, podtrhávání apod. V českém prostředí je tato oblast rozvíjena u různých vydavatelů v odlišné míře. Inspirací pro české prostředí by tak mohl být fakt, že možnost využívat digitálních učebnic je ve Francii již samozřejmostí.

Učebnice nestojí samy o sobě a izolovaně mimo systém, ve kterém jsou vytvářeny a ve kterém jsou používány. Jejich význam a případný vliv jsou tedy relativní. Přesto se z výše citovaných výzkumů ukazuje, že jsou to právě učebnice, které významně tento systém spoluvytváří. Jejich celková podoba, obsah a forma, má nezanedbatelný vliv na školní praxi. Inspirovat se francouzskými učebnicemi znamená zcela změnit východiska českého dějepisného vyučování. Jsem přesvědčen, že ve zmíněných bodech by to byla změna dobrým směrem.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

DANCEL, Brigitte. *La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire*. In: La Gazette des archives, n°184-185, 1999.

Académie de Poitiers. *Le socle commun* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?rubrique223>

ALEXANDRE, Stéphanie. *Les règles du redoublement à l'école changent dès 2018*. [online] Le Figaro [cit. 19.8.2020]. Dostupné z http://leparticulier.lefigaro.fr/jcms/p1_1712981/les-regles-du-redoublement-a-lecole-changent-des-2018

Article L122-1-1 du code de l'éducation créé par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 9 JORF 24 avril 2005 [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=DB042A1D9F574063C9A887DA5930DA50.tplgfr27s_2?idArticle=LEGIARTI000006524396&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=20130709

AUDIGIER, François. *Documents en classe : tradition, mythes et réalités*, In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif français aujourd'hui. De la maternelle à la Terminale*. Vanves Cedex: Hachette Livre, 2018.

BAČOVÁ, Darina a ONUŠKOVÁ, Mária. *Práca s písomnými prameňmi na základnej a strednej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015.

BAIDAC, Nathalie a SICURELLA, Agathina. *Structures des systèmes éducatifs européens 2019/2020*. Commission européenne, Eurydice, 2019.

BAQUÈS, Marie-Christine. *L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels*. In: Histoire de l'éducation. 2007.

BASUYAU, Claude, DIARD, Pascal a GÉRIN-GRATALOUP, Anne-Marie. *Les consignes en histoire et géographie*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

BASUYAU, Claude. *La statut des productions d'élèves en situation de recherche*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

- BENEŠ, Zdeněk, GRACOVÁ, Blažena, PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT, 2008.
- BENEŠ, Zdeněk. *České učebnice dějepisu pro roce 1989*. In: Česko-slovenská historická ročenka 2003. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003.
- BENEŠ, Zdeněk. *Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním*. In: Pedagogika, roč. LIX, Praha: Univerzita Karlova, 2009.
- BERTEAUX, Dominique, GUYON, Simone, TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Consignes et documents dans une situation-problème : l'exemple d'une recherche sur la construction du concept de nation*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- BONNET, Lauren. *Objectif CRPE. Histoire - Savoir, Méthodologie, Pédagogie*. Vanves: Hachette Livre, 2019.
- BORN, Dominique a GARCIA, Patrick. *Continuité et discontinuité chronologique dans l'enseignement de l'histoire*. In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002.
- BRUKE, Peter. *Francouzská revoluce v dějepisectví. Škola Annales (1929-1989)*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004.
- BUGNARD, Pierre-Philippe. *Au début du 21ème siècle, où en est la didactique de l'histoire ?* In: Cahiers pédagogiques, 2009 [online] [cit. 12.9.2020]. Dostupné z <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-debut-du-21eme-siecle-ou-en-est>
- CLAUS, Philippe. *L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ?* In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002.
- Conseil supérieur des programmes. *Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat* [online] [cit. 21.8.2020], str. 8. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/note-d-analyses-et-de-propositions-sur-les-programmes-du-lycee-et-sur-les-epreuves-du-baccalaureat-2918>
- ČÁLEK, Oldřich a RŮŽIČKA, Jiří. *Výklad snů daseinsanalytickou metodou*. Praha: Triton, 2016.
- ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

- ČINÁTL, Kamil, NAJBERT, Jaroslav, PINKAS, Jaroslav, PÝCHA, Čeněk, RIPKA, Vojtěch. *Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenských vědních předmětů*. In: Marginalia Historica, č.1, 2017, [online] [cit. 19.9.2020]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/327261144_Digitalni_technologie_ve_vyuce_dejepisu_a_dalsich_spolecenskovednich_predmetuDigital_Technology_in_Teaching_History_and_Humanities_in_General
- DE COCK, Laurence. *Sur l'enseignement de l'histoire. Débat, programmes et pratiques du XIX^e siècle à aujourd'hui*. Paris: Édition Libertalia, 2018.
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>
- DELEPLACE, Marc. *La place de la didactique dans les concours de recrutement retours sur l'expérience de l'ESD du CAPES d'histoire-géographie*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.
- DELPOTRE, Christian a GACHET, Marie-Claire. *Les images dans l'enseignement de l'histoire*. In: In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002.
- DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Palackého univerzita v Olomouci, 2015.
- DOUSSOT, Silvain. *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en calsse*. Rennes: PUR, 2011.
- DOUSSOT, Sylvain a CARIOU, Didier. *Analyser le travail des historiens pour comprendre le travail des élèves*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.
- DOUSSOT, Sylvain a VÉZIER, Anne. *L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature*. In: Questions vives, n°26, 2016.
- DOUSSOT, Sylvain, LE MAREC, Yannic a VÉZIER, Anne. *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire*. In: Éducation et didactique, n°3, 2009.

Etablissements-scolaires.fr. *Les académies de France* [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.etablissements-scolaires.fr/academie.html>

FALAIZE, Benoît a LAUBY, Jean-Pierre. *Quels repères chronologiques, spatiaux et patrimoniaux doit-on retenir à l'école primaire et au collège ?* In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002.

FORESTIER, Yann. *Amiens, mars 1968 : tout le monde est d'accord pour changer l'école !* In: Cahier pédagogique, 2018 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Amiens-mars-1968-tout-le-monde-est-d'accord-pour-changer-l-ecole>

GENET, Laure, JÉZÉQUEL, Pascal a PRALON, Grégoire. *Annales 2020. Sujets et corrigés. Histoire-Géographie Enseignement moral et civique 3^e*. Paris: Nathan, 2019.

GRACOVÁ, Blažena. *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření*. In: Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy. Ostrava: Ostravská univerzita, č. 2, 2014.

GRANIER, Gérard a PICOT, Françoise. *La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. In: Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2002.

GREGER, David. *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*. In: MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.

GUILLAUME, Bernard. *Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire. Analyse des programmes de 1957*. Université Lumières Lyon 2, 2004.

HEIMBERG, Charles. *Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha: Albra, 2007.

IDRISSI, Mostafa Hassani. *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan, 2005.

- JADOUILLE, Jean-Louis. *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique*. In: Le Cartable de Clio, 2004.
- JARRAUD, François. *Macron : Un programme éducatif peu cohérent*. [online] Le café pédagogique [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/03032017Article636241227121517726.aspx>
- KAHN, Pierre. *L'enseignement des sciences, de Ferry à l'éveil*. IUFM de Versailles, str. 22 [online] [cit. 6.9.2020]. Dostupné z <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA031-02.pdf>
- KRATOCHVÍL, Viliam. *Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výčbe dejepisu*. In: Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II. ASUD, 2002.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisů*. In: Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy. Ostrava: Ostravská univerzita, č. 2, 2015.
- LAVISSE, Ernest. *Histoire de France. Cours Élémentaire*. [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z https://fr.wikisource.org/wiki/Histoire_de_France_-_Cours_%C3%A9l%C3%A9mentaire/Texte_entier
- Le Parisien - Étudiant. *Les status du BREVET 2020 en temps réel*. [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/resultats/brevet/diplome/admis.html>
- LEGRIS, Patricia. *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Paris: Université Panthéon Sorbonne - Paris I, 2010.
- LEGRIS, Patricia. *Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.
- LEROY, Michel. *Les manuels scolaires : situation et perspectives. Inspection générale de l'éducation nationale*, 2012.

- MAŇÁK, Josef. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnice*. Brno: Paido, 2007.
- MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- MARGARIAZ, Dominique (dir.). *Supports informatif et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, 1998.
- MARCHAND, Philippe. *Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire*. In: *Histoire de l'éducation*. 2002 [online] [cit. 5.9.2020]. Dostupné z <https://journals.openedition.org/histoire-education/273>
- MÉVEL, Yannic a TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris: Publibook, 2013.
- MIKK, Jaan. *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (ed.). *Hodnocení učebnice*. Brno: Paido, 2007.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les chiffres clés du système éducatif*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les grands principes du système éducatif*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-89246>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Conseil supérieur des programmes*. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Rentrée 2017 : 4 mesures pour bâtir l'École de la confiance* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/rentree-2017-4-mesures-pour-batir-l-ecole-de-la-confiance-4721>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège. Cycle 3 - cycle de consolidation : CM1, CM2 et classe de sixième* [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les programmes au collège. Cycle 4 - cycle des approfondissements (classes de cinquième, quatrième et*

troisième) [online] [cit. 21.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. [online] [cit. 22.8.2020]. Dostupné z https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Organisation du collège*. [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/projet-de-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12179>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Enseigner au collège ou au lycée général : le CAPES*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *CAPES - concours externe et CAFEP. Session 2018*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/21/0/s2018_capes_externe_histoire_geo_1_928210.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les épreuves du capes externe et du cafep capes section histoire et géographie*. [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98581/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-histoire-et-geographie.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Rapport de jury. Concours : CAPES-CAFEP externe Section : Histoire Géographie Session 2019* [online] [cit. 23.8.2020]. Dostupné z https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/13/3/rj-2019-capes-externe-histoire-geographie_1203133.pdf

MONIOT, Henri. *L'usage du document face à ses rationalisation savantes, en histoire*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

- MORTON, Tom, SEIXAS, Peter. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
- NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017, str. 48, [online] [cit. 4.10.2020]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/323129672_Promyslet_dejepis_v_21_stoleti_Digitalni_aplikace_pro_praci_s_prameny_HistoryLabcz
- OECD. *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2012*. France. [online] [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>
- PASEKOVÁ, Michaela a ULVR, Václav. *Průvodce českými učebnicemi pro výuku dějin 20. století aneb kam sáhnout?* In: In: Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II. ASUD, 2002.
- PINKAS, Jaroslav. *Hodnoty a hodnocení v dějepise*. In: Historie - otázky - problémy. Praha: Univerzita Karlova, 2017.
- PIQUEMAL, Marie. *Les trente solutions du Cnesco pour «améliorer l'école»*. [online] Libération [cit. 19.8.2020]. Dostupné z https://www.liberation.fr/france/2017/03/02/les-trente-solutions-du-cnesco-pour-ameliorer-l-ecole_1552591
- Réseau Canopé Orléans Tours. *Vous avez une minute ? Pour comprendre les cycles à l'école* [online] [cit. 20.8.2020]. Dostupné z <https://www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-les-cycles-a-lecole.html>
- ROCHEX, Jean-Yves, SVOBODOVÁ, Zuzana a ŠŤASTNÝ, Vít. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum 2017.
- ROUQUIER, Annie a SAUGER, Alain. *Les mises en relation en histoire*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- RŮŽIČKA, Jiří. *K základům komunitní a skupinové daseinsanalýzy*. In: RŮŽIČKA, Jiří (ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha, Triton, 2011.
- RŮŽIČKA, Jiří. *Rozhovor v daseinsanalýze*. In: RŮŽIČKA, Jiří (ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha, Triton, 2011.
- SEGAL, André. *Penser le Passé au Présent : Guide d'apprentissage et recueil de documents pour l'initiation au concepts de l'histoire*. Québec: Université Laval, 1993.

- SNES-FSU. *Programmes 2016 du collège : Analyse et enjeux*. In: L'Université Syndicaliste. Paris: SNEs-FSU, n°760, 2016, [online] [cit. 12.9.2020]. Dostupné z https://www.snes.edu/IMG/pdf/analyse_programmes_college_2016.pdf
- STRADLING, Robert. *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Rada Evropy, 2003, [online] [cit. 7.9.2020]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/35899>
- ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Emprunts, recomposition... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins*. In: Perspectives Documentaires en Éducation, 2001.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Recherches en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.
- VÉZIER, Anne. *Épistémologie et didactique du récit en histoire : la question du contrôle du récit comme problème didactique pour le professeur*. In: Didactique et histoire. Des synergies complexes. Rennes: PUR, 2016.
- VÉZIN, Jean-François. *Modalités d'expression des connaissances et métacompréhension*. In: Documents : des moyens pour quelle fins ? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- WAGNON, Sylvain. *Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition*. [online] Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique [cit. 19.8.2020]. Dostupné z <https://journals.openedition.org/trema/4174>

6. Seznam příloh

1. Příloha č. 1 – Přední strany obálek francouzských učebnic
2. Příloha č. 2 – Ukázka výkladového textu autorů učebnice
3. Příloha č. 3 – Ukázka strany prezentující organizaci učebnice
4. Příloha č. 4 – Ukázka strany k opakování
5. Příloha č. 5 – Ukázky cvičení k výuce dějin umění
6. Příloha č. 6 – Ukázka dvojstrany z pracovního sešitu vydavatelství Hatier
7. Příloha č. 7 – Ukázka dvojstrany z pracovního sešitu vydavatelství Nathan
8. Příloha č. 8 – Ukázka organizace cvičení podle kompetenčních oblastí
9. Příloha č. 9 – Překlady částí francouzských učebnic využitých v případové studii